

CLAUDIUS STRÖHLE

# MIGRATIONSSCHULE

WIE SCHÜLERINNEN  
LERNEN ZWISCHEN  
UNS UND DEN  
ANDEREN ZU  
UNTERSCHIEDEN



# BRICOLAGE

MONOGRAFIEN

**№01**

BAND

*innsbruck university press*

# SERIES

bricolage monografien

Innsbrucker Studien zur Europäischen Ethnologie

Herausgegeben von Reinhard Bodner, Timo Heimerdinger, Silke Meyer,  
Gilles Reckinger und Ingo Schneider

Band 1

*innsbruck* university press



Claudius Ströhle

Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Landes Vorarlberg, des Dekanats der Philosophisch-Historischen Fakultät, des Instituts für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie sowie des Vizerektorats für Forschung gedruckt.



© *innsbruck* university press, 2017

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

[www.uibk.ac.at](http://www.uibk.ac.at)

Layout & Satz: Carmen Drolshagen

Cover: Gilbert Schneider

Lektorat: Nikola Langreiter

ISBN 978-3-903122-76-5

# **bricolage monografien**

**Innsbrucker Studien zur Europäischen Ethnologie**

**Band 1**

**Claudius Ströhle**

## **Migrationsschule**

**Wie SchülerInnen lernen zwischen Uns und  
den Anderen zu unterscheiden**



# Inhalt

7	Vorwort
9	Einblick
13	<b><i>I. Grundlagen</i></b>
14	1. Methoden: Ethnografie als <i>whole way of life</i>
29	2. Perspektiven: Migration und Alltag
39	3. Kontext: Bildung und Migration in Österreich
47	<b><i>II. Lebenswelt Schule</i></b>
47	1. Schule und Klasse
54	2. Vermitteln und Aneignen
75	<b><i>III. Migrationsschule</i></b>
75	1. Ausrichtungen. Schule als Konstruktionsort von Normalität und Alterität
109	2. Ausgrenzungen. Über Exklusion und Inklusion im Schulalltag
137	Ausblick
139	Quellen
151	Nachtrag



# Vorwort

Mit der vorliegenden Studie erweitern wir das Profil des von Studierenden des Fachs Europäische Ethnologie an der Universität Innsbruck begründeten Publikationsorgans „bricolage“. Zur bisherigen Ausrichtung, die unter dem Reihentitel „Innsbrucker Zeitschrift für Europäische Ethnologie“ Studentinnen und Studenten die Möglichkeit bietet, Themenhefte zu konzipieren und zu realisieren und so erste Schritte in die Felder geistes- und sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion und wissenschaftlichen Publizierens zu unternehmen, tritt nun eine zweite Reihe mit dem Titel „bricolage monografien“. Sie ist in erster Linie zur Veröffentlichung herausragender Masterarbeiten gedacht.<sup>1</sup>

Als Mitherausgeber der Reihe und Betreuer der Abschlussarbeit von Claudius Ströhle freut es mich besonders, dass wir gerade mit diesem Text starten. Es liegt zunächst auf der Hand, dass das Grundthema der Arbeit – die Bewältigung der Anforderungen der Migration – gerade gegenwärtig von besonderer Aktualität ist. Die besondere Bedeutung der vorliegenden Studie liegt aber im gewählten Zugang bzw. Zuschnitt. Claudius Ströhle hat sich bewusst dafür entschieden, die brennende Frage des Zusammentreffens und -lebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Traditionen exemplarisch im schulischen Bereich zu untersuchen. Denn in der Schule erkennt der Autor den primären Ort der Ausverhandlung und des Erlernens von Eigen- und Fremdbildern. Zurecht geht der Autor von der Prämisse aus, „dass Erfahrungen, die SchülerInnen wie LehrerInnen in der Bildungsinstitution Schule machen, richtungsweisend für deren Lebensvollzüge sind“ (S.14). Die Schule trägt folglich als Vermittlungsinstanz von Normen und Werten eine hohe (Mit)verantwortung für die Konstruktion und Internalisierung dominanter Muster in der Wahrnehmung von Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch im Umgang mit diesen.

Ein zweiter Grund meiner Freude liegt in der Konzeption der Arbeit und insbesondere in der Art und Weise, wie der Verfasser seine Rolle als Feldforscher im schulischen Alltag reflektiert. In Abwandlung eines Goethe-Zitats kann das vorliegende Buch als ein Lehrstück „zarter Empirie“ (Sprüche in Prosa 167, Maximen und Reflexionen, S. 509) bezeichnet werden; zwar bewusst nicht in der Intention Goethes, der davon sprach, diese „müsse sich ganz mit ihrem Gegenstand iden-

---

1 Für die Veröffentlichung von herausragenden Dissertationen steht die bei Waxmann erscheinende Reihe „Innsbrucker Schriften zur Europäischen Ethnologie und Kulturanalyse“ zur Verfügung. Siehe zuletzt: Margret Haider: Seilbahngondeln statt Förderkörbe. Der Protest gegen den Bergbau in Kitzbühel (1970). Münster, N.Y. 2016 (Innsbrucker Schriften zur Europäischen Ethnologie und Kulturanalyse, Bd.3)



tisch machen“, sondern im Sinne eines sehr behutsamen und reflektierten Sich-Bewegens im Feld, des Beachtens der eigenen Rolle als FeldforscherIn. Hier zeigen sich ohne Zweifel eine besondere Begabung des Autors und zugleich eine Stärke der Untersuchung, die die Tragfähigkeit ihrer Ergebnisse entscheidend stützt. Ohne diese vorweg nehmen zu wollen, seien zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen entspricht die Form der Darbietung in einer Art dichter Beschreibung sehr gut sowohl dem Thema an sich als auch der speziellen Anlage der Untersuchung. Dabei wird eine ganze Reihe von vermeintlich unbedeutenden, bei näherer Betrachtung aber entscheidenden Strategien einer häufig stillen und oft wohl auch nicht zu Ende gedachten Pädagogik sichtbar. Auf's Ganze gesehen bestätigt sich so die eingangs genannte These von der großen Bedeutung und somit hohen Verantwortung der Institution Schule für die Frage des Umgangs mit dem allgegenwärtigen Phänomen Migration.

Es ist nur konsequent, aber keineswegs selbstverständlich, dass der Autor andererseits am Ende seiner Untersuchung von den für die Institution Schule insgesamt Verantwortlichen einmahnt, diese hohe Verantwortung ernst- und wahrzunehmen. „Die Schule muss ein Ort werden, an welchem die SchülerInnen lernen, Menschen nicht einzig auf deren Migrationshintergrund zu reduzieren. [...] Anstatt Techniken zur Verfügung zu stellen, um zwischen Uns und den Anderen zu unterscheiden, sollte SchülerInnen gezeigt werden, wie solche Mechanismen des *Othering* funktionieren und wie stereotype Bilder von Fremden reflektiert und dekonstruiert werden können.“ (S.137). Dass entsprechender Bedarf besteht, belegt Claudius Ströhle mit vielen Detailergebnissen seiner Untersuchung. Er begnügt sich aber nicht, Defizite bzw. Bedarf aufzuzeigen. Der Autor nimmt vielmehr Haltung ein und bezieht Position. Das ist richtig und wichtig, für einen jungen Nachwuchswissenschaftler aber auch mutig. In diesem Sinn wünsche ich diesem Buch eine zahlreiche und interessierte LeserInnenschaft.

Ingo Schneider  
(Betreuer der Arbeit, Mitherausgeber)

## Einblick<sup>2</sup>



Abbildung 1 – Plakat aus der Reihe „Look Twice!“;

Quelle: <http://www.markenfaktor.de/2012/10/17/kreativitat-gegen-islam-vorurteile-wiener-agentur-halt-mit-look-twice-den-spiegel-vor/> (Stand: 20.05.2015).

Im Rahmen des „steirischen herbst“, einem jährlich stattfindenden internationalen Kunstfestival in der Steiermark, präsentierte die israelische Künstlergruppe „Public Movement“ im Jahr 2012 die PR-Kampagne „Rebranding European Muslims“. Für eine Weiterentwicklung engagierten die KünstlerInnen die Wiener Agentur „DMB“, die unter dem Slogan „Look Twice!“ das Kernstück einer neuen Kampagnenidee kreierte.<sup>3</sup>

Wir sehen ein Plakat aus dieser Reihe: Auf schwarzem Hintergrund schimmern goldene Schriftzeichen. In einer westlich geprägten Wahrnehmung muten diese Zeichen fremdartig an, arabisch und muslimisch sind weitere naheliegende Konnotationen. Doch hängt man diesem ersten Blick, der Unverständnis und Abkehr hervorruft, einen zweiten an, so enthüllt sich eine andere Botschaft: „Auf den ersten Blick scheint vieles unverständlich“ (von links nach rechts!). Trotz der Freude, das Rätsel gelöst zu haben, überwiegt in der/im Betrachtenden nun wohl das Entsetzen, da der vorurteilsgeleitete erste Blick fast dazu verleitet hätte, das Interesse gänzlich abzuwenden. Die Message der Kampagne ist klar. Ein klischeehafter, medial vermittelter und

2 Die vorliegende Arbeit wurde im September 2015 als Masterarbeit an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck eingereicht und für die Publikation gekürzt und überarbeitet.

3 Public Movement: Rebranding European Muslims. Online unter: [http://www.steirischerherbst.at/2012/deutsch/kalender/kalender.php?eid=53#.VYlju\\_ntmko](http://www.steirischerherbst.at/2012/deutsch/kalender/kalender.php?eid=53#.VYlju_ntmko) (Stand: 23.06.2015).

historisch formierter erster (oberflächlicher?) Blick auf die Anderen<sup>4</sup> sollte einem zweiten, verstehenden und tiefergehenden weichen. Ein Spiegel an eigenen Wert- und Vorurteilen wird einem vorgehalten, das negative Bild der muslimischen Bevölkerung im Westen steht in der Kritik. Doch was hat dies alles mit jener Perspektive zu tun, aus der in dieser Arbeit auf das gesellschaftliche Feld der Schule geblickt werden soll?

Für die Europäische Ethnologie sind Kultur und Alltag sowohl Leitthemen als auch Leitperspektiven. Mit der beschriebenen Symbolik der Blicke lässt sich ihre Herangehensweise erläutern, wenn auch mit umgekehrten Vorzeichen: Während der Kampagne zufolge vieles auf den ersten Blick unverständlich scheint, so könnte eine ethnologische Maxime lauten: *Auf den ersten Blick scheint vieles selbstverständlich.*

Als „Alltagskulturwissenschaft“<sup>5</sup> oder „Wissenschaft von den Selbstverständlichkeiten“<sup>6</sup> bezeichnet, versuchen ethnologische Forschungen, einen zweiten Blick auf alltägliche Lebenswelten zu richten und deren historisch gewachsene Bedingtheiten zu verstehen. Dieser zweite Blick – verstanden als ein genaues Hinsehen – ist deshalb so relevant, weil sich in der ethnologischen Argumentationslogik „große“ gesellschaftliche Mechanismen wie soziale Ungleichheit, Ausgrenzung oder Rassismus nicht nur im Alltag abbilden, sondern gerade dort entstehen und untersucht werden müssen.

Die größte Schwierigkeit im Eintüben dieses zweiten Blickes ist ein im Fach altbekanntes Dilemma: Selbst als KulturwissenschaftlerInnen leben wir natürlich, nein: kultürlich, größtenteils im Ersten-Blick-Modus. Ohne Vereinfachen und Generalisieren unserer komplexen Lebensumwelt wäre der Alltag nicht zu bewältigen. Im ethnografischen Erkenntnisprozess sollten diese ersten Blicke aus der Sicht der AkteurInnen (und auch aus der eigenen Sicht) verstanden und gedeutet werden. Ein Beispiel: Während meiner Beobachtungen des Schulunterrichts hielt ich des Öfteren Situationen fest, in welchen SchülerInnen miteinander schwätzten und dafür von der Lehrperson eine Strafe erhielten. Dies war mir bereits durch meine eigenen schulischen Erfahrungen bekannt und wirkte auf den ersten Blick ziemlich normal. Wer schwätzt und damit den Unterricht stört, bekommt eine Strafe, und basta. Ein zweiter Blick auf die Situation muss nun ebendiese alltags-

4 Im Sinne einer besseren Lesbarkeit werden die durch Mechanismen des *Othering* erzeugten Gruppen („Wir“ bzw. die „Anderen“ oder „Fremden“) nicht unter Anführungszeichen gesetzt. Zur Theorie des Konzepts siehe Kapitel I.2.

5 Schmidt-Lauber, Brigitta: Europäische Ethnologie und Gemütlichkeit. Fragen einer Alltagskulturwissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 15 (2004), H. 4, S. 27-49.

6 Köstlin, Konrad: Folklore, Folklorismus und Modernisierung. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 87 (1991), H. 1, S. 46-66.

logischen Denkformen hinterfragen: Welche Normen beherrschen die konkrete Unterrichtssituation? Wer setzt diese Normen fest und wie werden sie (re-)produziert? Wem ist es erlaubt, zu sprechen und in welcher Sprache/Sprachform? Wie etablieren sich diese Normen über die Zeit und wie schaffen sie es, *normal* und *selbstverständlich* zu werden? Gibt es von Seiten der SchülerInnen Widerstand gegen die verhängten Sanktionen?

Eine weitere Konsequenz der Blicksymbolik bezieht sich auf den Migrationsfokus, der in dieser Arbeit auf das soziale Feld Schule gerichtet wird. In dieser Hinsicht nähern wir uns wieder der eigentlichen Botschaft der PR-Aktion: Auch die Blicke der Mehrheitsgesellschaft auf die Anderen werden im Folgenden untersucht und deren Eindeutigkeiten in der Zuschreibung sollen in Mehrdeutigkeiten der Eigenwahrnehmung aufgehen. Genaues Hinsehen und differenziertes Darstellen zielen darauf ab, die Unbehaglichkeit hervorrufenden Sichtweisen auf das Fremde zu entmystifizieren und das Leben in einer Migrationsgesellschaft *verständlich* erscheinen zu lassen.



# I. Grundlagen

No one is born hating another person because of the colour of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite.

Nelson Mandela

Als ich mich mit einem Freund über meine Absicht unterhielt, eine Arbeit über die Zusammenhänge von Migration und Schule zu schreiben, erzählte er mir von einem einprägsamen Erlebnis aus seiner Volksschulzeit: Die Lehrerin erteilte den SchülerInnen seiner Klasse die Aufgabe, sich selbst in ihrem Wunschberuf zu zeichnen. Als seine MitschülerInnen sahen, was er gezeichnet hatte, lachten sie ihn aus: „Ein Türke kann doch kein Polizist werden!“

Es sind nicht diese Geschichten, die in den gebetsmühlenartig wiederkehrenden, öffentlichen Debatten über die so bezeichneten SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem vorkommen. Im Gegenteil führen ethnisierende Darstellungen von PISA-Studienevaluationen und bildungswissenschaftlichen Forschungen dazu, dass SchülerInnen in verschiedene Herkunftsgruppen eingeteilt und einzig nach ihren Leistungsfähigkeiten beurteilt werden. Somit werden die sozialen Ausgangslagen der SchülerInnen verschleiert und deren Bildungserfolge oder -misserfolge allein auf einen ihrer vielen *Hintergründe* zurückgeführt. Diese dominanten Muster konstruieren SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu einer Problemgruppe samt Gefahrenpotenzial und Förderbedarf und verfestigen das Bild in der öffentlichen Wahrnehmung. Über das Zusammenleben in den verschiedenen Schulklassen erfahren wir kaum etwas.

Diese Arbeit unternimmt den Versuch, den vielseitigen öffentlichen Zuschreibungen des Konnexes Migration und Schule lebensweltliche Realitäten entgegenzusetzen. Sie basiert auf einer ethnografischen Forschung an einer Neuen Mittelschule (NMS) in Tirol, in welcher ich über neun Wochen eine Schulklasse begleitet und anhand von verschiedenen Methoden versucht habe zu *verstehen*, wie sich der Schulalltag in einer Klasse mit über der Hälfte migrantischer SchülerInnen gestaltet. Dabei steht im Zentrum, welche Bedeutungen und Ausdrucksformen Migrationsphänomenen im Schulalltag zukommen. An die eingangs beschriebene Szene rückbesinnend leiten sich weitere Fragen ab: Welche Normalvorstellungen werden in Schulen vermittelt, dass bestimmte Berufsbilder bestimmten Gruppen

zugeordnet werden? Welche Gruppen werden dabei als Andere konstruiert, um die gegenüberstehende(n) Gruppe(n) als normal erscheinen zu lassen? Und wenn sich mein heute 20-jähriger Freund noch jetzt an dieses einschneidende Ereignis erinnert: Wie erleben und verinnerlichen SchülerInnen solch ethnisierenden Zuschreibungen? Und genereller: Wie wird in der Schule mit dem Thema Migration umgegangen? Der Fokus der Analyse liegt dabei nicht auf den als migrantisch definierten SchülerInnen. Im Sinne einer ethnografischen Forschung geht es vor allem darum, die Sichtweisen und Handlungslogiken sämtlicher AkteurInnen in der Schule aus deren jeweiliger Perspektive heraus zu begreifen.

Diesen Fragen liegt die Maxime zugrunde, dass Erfahrungen, die SchülerInnen in der Bildungsinstitution Schule machen, richtungsweisend für deren Lebensvollzüge sind. Im Zusammenhang von Ernährung und Schule betonte die Slow-Food-Anhängerin Alice Waters im Interview mit der „Presse am Sonntag“, dass – „um die Amerikaner von der Fast-Food-Kultur“ zu befreien, „wir zurück an die Schulen gehen und das Essen neu erlernen müssen“.<sup>7</sup> Wenn wir die panischen und xenophoben Aktionen einiger und die rechtspopulistischen Reaktionen breiter Bevölkerungsschichten auf die gegenwärtigen Migrationsbewegungen betrachten, gilt es konsequenterweise zu fragen: Müssen wir nicht umso dringlicher an die Schulen zurückgehen, um den Umgang mit Migration neu zu erlernen? Die Schule wird deshalb in dieser Arbeit in ihrer doppelten Konnotation als Migrationsschule verstanden: Einerseits ist sie ein gesellschaftliches Feld, welches durch vielfältige Migrationserfahrungen und -realitäten geprägt wird, und andererseits ist sie als zentrale Bildungsinstitution eine Migrationsschule in dem Sinne, dass sie den SchülerInnen den Umgang mit Migration vermittelt. Das empirische Material aus dem Feld wird also dahingehend befragt, *was* in der Schule über Migration vermittelt wird und *wie* dies geschieht. Somit sollen die hier präsentierten Erkenntnisse auch einen gesellschaftspolitischen Beitrag zu aktuellen Migrationsdiskursen in Österreich aus ethnologischer Perspektive liefern.

## 1. Methoden: Ethnografie als *whole way of life*

Ethnografisch Forschen heißt, sich „einem sozialen Phänomen empirisch so zu nähern, dass es sich dem Beobachter in seiner Vielfältigkeit, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit zeigen kann“.<sup>8</sup> Dabei müssen sich EthnografInnen in

7 Grimm, Oliver: „Unser Essen muss teurer werden“. In: Die Presse am Sonntag vom 29.06.2014, S. 48.

8 Breidenstein, Georg u. a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München 2013, S. 8-9.

ein Feld hineinversetzen und das Forschungsthema auf Zeit leben, um diesem „annähernd gerecht zu werden“.<sup>9</sup> Die vorliegende ethnografische Forschung war vom Suchen eines Themas und Feldes bis zur Drucklegung der Studie vor allem auch eine persönliche Erfahrung. Die Maxime von Rolf Lindner, das Forschen als *whole way of life* zu begreifen, war über die gesamte Zeit meine Begleiterin: Neben dem Lesen von Fachliteratur, den unzähligen Gesprächen und Reflexionen mit anderen (angehenden) EthnologInnen, FreundInnen, Bekannten wie Unbekannten nahm ich auch Medien zielgerichtet in Hinblick auf die Themen Schule und Migration wahr. Dokumentationen (wie „Klassenleben“, „Wenn ich eine Blume wäre“, „Sein und Haben“<sup>10</sup>), Belletristik (wie „Lord of the Flies“, „Nichts. Was im Leben wichtig ist“, „Lost in Translation“<sup>11</sup>) und Spielfilme (wie „Nenn mich einfach Axel“, „Almanya“, „Risse im Beton“<sup>12</sup>) halfen mir, mich der Thematik anzunähern.

Mein Verständnis von Ethnografie als systematische Kulturerforschung orientiert sich an der These von Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand: „Die Ethnografie ist keine Methode.“<sup>13</sup> Die Autoren argumentieren, dass ethnografisches Forschen kein „festes Regelwerk“ vorschreibt, sondern einem „feldspezifischen Opportunismus“ folgt und demnach als „integrierter Forschungsansatz“ oder als „Forschungsstrategie“ betrachtet werden sollte.<sup>14</sup>

Ähnlich hebt Brigitta Schmidt-Lauber hervor, dass sich ethnografisch-qualitative Forschungen dadurch auszeichnen, dass sie „situativ (das Thema im Raum und innerhalb sozialer Beziehungen verortend), kontextuell (multiperspektivisch) so wie prozessual (es in der Zeit situierend)“<sup>15</sup> agieren. Wichtigster Bestandteil jeder Ethnografie ist die teilnehmende Beobachtung, die immer wieder den Logiken des Forschungsfeldes angepasst werden muss und mit Interviews, technischen Mitschnitten, Dokumenten usw. kombiniert werden soll. Im Mittelpunkt der For-

9 Lindner, Rolf: Zum Wesen der Kulturanalyse. In: Zeitschrift für Volkskunde, 99 (2003), H. 2, S. 177-188, hier: S. 186.

10 Siegert, Hubertus: Klassenleben (DE) 2005; Burger, Barbara: Wenn ich eine Blume wäre ... (CH) 2007; Philibert, Nicolas: Sein und Haben (FR) 2002.

11 Golding, William: Lord of the Flies. A Novel. New York 1954; Teller, Janne: Nichts. Was im Leben wichtig ist. München 2010; Hofmann, Eva: Lost in Translation: A Life in a New Language. New York 1989.

12 Bovin, Pia: Nenn mich einfach Axel (DNK) 2002; Şamdereli, Yasemin: Almanya – Willkommen in Deutschland (DE) 2011; Dağ, Umut: Risse im Beton (Ö) 2014.

13 Breidenstein u. a. 2013, S. 34.

14 Ebd.

15 Schmidt-Lauber, Brigitta: Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götsch, Silke/Lehmann, Albrecht (Hrsg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin 2001, S. 165-186, hier: S. 165.



schaftungen stehen dabei immer die AkteurInnen, die als „Experten ihres Alltags“<sup>16</sup> adressiert werden und *mit* welchen in ihrem Lebensumfeld geforscht wird.

### Wer spricht?

Da sich Ethnografinnen auf ein Feld einlassen und mit den AkteurInnen forschen, sind die Forschungsergebnisse eng mit den Forschungsbeziehungen verknüpft. Allein deshalb ist es an dieser Stelle wichtig klarzustellen, wer hier spricht und warum über wen: Ich bin an der Grenze zur Schweiz in der österreichischen Marktgemeinde Lustenau aufgewachsen, die aufgrund ihrer Textilindustrie seit den 1950er Jahren stark im Zeichen von Migrationsbewegungen steht. Schon in meiner Schulzeit interessierte ich mich dafür, wie das gesellschaftliche Zusammenleben durch die Begegnungen und Auseinandersetzungen zwischen „MigrantInnen“ und „Einheimischen“ geprägt wird. Welche Konflikte und gegenseitigen Projektionen daraus resultieren können, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Lustenau bis 2010 fünfzig Jahre von BürgermeisterInnen aus der Freiheitlichen Partei (FPÖ) regiert wurde. Diese Ausgangslage gekoppelt mit Reiseerfahrungen motivierte dazu, diesen Fragen nach dem *Wir* und den Anderen und der Prägung von Menschen durch ihre kulturelle Umgebung im Studium der Europäischen Ethnologie nachzugehen. Mein sechsmonatiger Studienaufenthalt in Istanbul verhalf mir dabei in wissenschaftlicher wie persönlicher Hinsicht, solche Fragen aus anderen Perspektiven zu denken. Die medialen Berichterstattungen über das schlechte Abschneiden migrantischer (und vor allem „türkischer“) SchülerInnen, gekoppelt mit den Beschreibungen hiesiger Hauptschulen/Neuer Mittelschulen als Parallelwelten mit überproportional vielen MigrantInnen beschäftigten mich zunehmend. Nicht zuletzt durch die Lektüre von Michel Foucault, welcher die zentrale Bedeutung von Institutionen in der Gesellschaft und für die persönliche Entwicklung hervorhob, entschied ich mich dafür, mich mit dem Thema Schule und Migration intensiver auseinanderzusetzen. Die Erfahrungen und Sprachkenntnisse, die ich in der Türkei sammelte, ermöglichten mir im Zuge der Feldforschung einen besseren Zugang zu den Lebenswelten der SchülerInnen mit türkischen Migrationsgeschichten, führten jedoch – trotz Strategien, dem entgegenzutreten – zu einem engeren Fokus auf eben jene Gruppe.

---

16 Warnken, Bernd Jürgen. Die Ethnographie populärer Kulturen. Eine Einführung. Wien u. a. 2006, S. 345.

## Teilnehmende Beobachtung

### *Feldannäherungen*

Vor dem Feldeinstieg erfolgte eine längere Lese- und Reflexionsphase, in welcher es galt, den Fokus der bevorstehenden ethnografischen Forschung zu schärfen und meine Wahrnehmung für migrations- und schulspezifische Themen zu sensibilisieren. Neben Standardwerken zur Migrationsforschung und Methodologie boten vor allem drei ethnografische Studien an Schulen eine Grundlage – nämlich von Stefan Wellgraf,<sup>17</sup> Gisela Unterweger<sup>18</sup> und Georg Breidenstein.<sup>19</sup>

Nun galt es, eine passende Schule zu finden. Nach dem Scheitern der Kontaktaufnahme mit einer Innsbrucker Hauptschule erinnerte ich mich an die Exkursion im Zuge des Seminars „Migration und Transnationalität“, die uns nach Hohenfeld<sup>20</sup> und auch in die dortige Neue Mittelschule führte. Vermittelt durch den Betreuer meiner Masterarbeit, Ingo Schneider, traf ich im Juni 2014 den Direktor der NMS Hohenfeld in dessen Büro, wo wir uns auf die Rahmenbedingungen der Feldforschung einigten. Kurz: Für die Dauer von ungefähr zwei Monaten durfte ich eine Klasse durch ihren Schulalltag begleiten. Ausschlaggebend für die Freiheiten, die mir Direktor Gamper gewährte, war die ethnologische Ausrichtung meiner Forschung, die primär das Zusammenleben der SchülerInnen in der Klasse fokussierte und didaktisch-pädagogische Fragen hintanstellte. Herr Gamper teilte mir die 3d-Klasse zu, die er als „wilde Klasse“ beschrieb und mit deren Klassenvorstand Herrn Nagl ich mich kurz nach Beginn des neuen Schuljahres verabedete. Eine Woche später trafen wir uns für ein längeres Vorgespräch in der Schule, um die Vorgehensweise abzuklären. Bei dieser Gelegenheit bekam ich bereits erste Einblicke in das Klassenleben vermittelt. Die „Angst des Forschers vor dem Feld“<sup>21</sup> stieg.

Die intensive Feldforschungsphase an der NMS Hohenfeld fand vom 26.09. bis zum 28.11.2014 statt. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung an 22 Schultagen hielt ich jeweils am selben Tag in Beobachtungsprotokollen fest,

17 Wellgraf, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012.

18 Unterweger, Gisela: Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule (= Zürcher Beiträge zur Alltagskultur, Bd. 12). Zürich 2002.

19 Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (= Studien zur schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden 2006.

20 Alle Orts- und Personennamen sind anonymisiert bzw. wurden durch möglichst herkunfts- und häufigkeitsähnliche Namen ersetzt.

21 Lindner, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde, 77 (1981), H. 1, S. 51-66.

welche insgesamt 110 Seiten umfassen. Diese werden ergänzt durch 120 Seiten Interviewtranskriptionen sowie die ausgefüllten Fragebogen aller SchülerInnen der 3d-Klasse.

Die Methodik der teilnehmenden Beobachtung beschreibt Schmidt-Lauber als „gezieltes Miterleben“, welches „eine sinnverstehende (emische) Deutung und Interpretation sozialen Handelns“ ermöglichen soll und folglich in einen „überindividuellen kulturellen Sinnzusammenhang einzuordnen ist“. <sup>22</sup> Die Termini *teilnehmen* und *beobachten* verweisen bereits auf zentrale Aspekte der Vorgehensweise. Einerseits geht es darum, am Lebensalltag der AkteurInnen aktiv teilzunehmen, um die Rollen und kulturellen Codes aus der Sicht der Handelnden zu begreifen. Andererseits muss sich der/die Forschende immer wieder distanzieren, um die komplexen und vielschichtigen Vorgänge mit allen Sinnen zu beobachten und einer schlichten Übernahme sämtlicher Selbstverständnisse der Gruppe zu entgehen (*going native*). Rolf Lindner: „Es ist gerade dieser Abstand, der eine Beobachtung als sinnvoll und fruchtbar erscheinen lässt, vermag doch dieser – im Kontrast zu seinen eigenen Erfahrungen – das Besondere dessen wahrzunehmen, was der unmittelbar Einbezogene als selbstverständlich und nicht der Rede wert hinnimmt.“ <sup>23</sup>

### *Forschungssituation*

Die neunwöchige Teilnahme am Schulalltag in der NMS Hohenfeld orientierte sich an einem vorab formulierten Forschungsdesign, welches im Laufe der Feldforschung immer wieder aktualisiert und erweitert wurde. Wie vielschichtig und komplex sich der Schulalltag gestaltet, zeigt sich bereits an den verschiedenen Aktivitäten, die ich als Feldforscher durchführte und die zudem darüber Aufschluss geben, welchen unterschiedlichen Normen und kulturellen Codes die jeweiligen Situationen unterliegen: Neben dem Beobachten des Unterrichts in verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Lehrpersonen begleitete ich die SchülerInnen in den Pausen, beim Warten auf den Bus oder beim Wandertag. Ich führte Gespräche mit LehrerInnen, dem Direktor, dem Schulfahrer, unternahm Wahrnehmungsspaziergänge durch den Ort, knipste Fotos usw. Die meiste Zeit verbrachte ich jedoch in den Unterrichtsstunden mit der 3d-Klasse – neben den drei Stunden im Fach Berufsorientierung bei Frau Falbesoner in der 4b-Klasse und den vier Stunden Islamunterricht verschiedener Klassen bei Herrn Demir. In der 3d-Klasse bekam ich zugleich meinen festen Platz in einer leeren Schulbank

<sup>22</sup> Schmidt-Lauber 2001, S. 169.

<sup>23</sup> Lindner 1981, S. 63.

zugewiesen, wo ich während der Unterrichtszeit mit Block und Stift ausgerüstet saß und Notizen machte. Sehr schnell wurde klar, dass auch ich – jedem Sonderstatus zum Trotz – den Regeln des Unterrichtsgeschehens gehorchen musste. Ein Ausschnitt aus dem Protokoll:

Meine Rolle: Ich sitze in der Schulbank und merke immer wieder, dass ich den Zwängen und Konventionen – den kulturellen Codes – der Unterrichtssituation nicht auskomme bzw. Teil davon bin. Wenn der Lehrer einen Witz macht, lacht, weil etwas Komisches passiert, dann lache ich mit. Wenn er laut wird, schimpft, dann switche ich auf ernst, fühle mich auch beschämt, vielleicht auch weil ich mitgelacht habe, als ein Schüler irgendwas angestellt hat und dies zur Eskalation führte. Ich versuche dann auf meinen Block zu schauen, um dem Blick des Lehrers zu entkommen. Auch wenn eine Lehrperson mit strengem Blick durch die Klasse schreitet und die Hefte kontrolliert, habe ich das Gefühl, dass ich jetzt auch dran bin, dass kontrolliert wird, was ich mitgeschrieben habe. Dann versuche ich, meine Mitschriften etwas zu verbergen. Auch wenn der Lehrer etwas Wichtiges sagt, blickt er oft zu mir mit der Forderung, dass ich das jetzt mitschreiben sollte, und ich folge diesem „Schreibzwang“, auch wenn ich etwas Anderes notiere. Obwohl ich all diesen Normen unterliege – ich muss auch „aufpassen“ beim Unterricht, kann auch nicht einfach herumlaufen oder aufs WC gehen – ist Feldforschung auch ein Bruch mit gesellschaftlichen Normen! Ich beobachte andere gezielt und überschreite damit die vorgegebenen Grenzen der Intimität.<sup>24</sup>

Dieser Auszug aus dem Protokoll beschreibt die ambivalente Situation eines Feldforschers, der einerseits den Vorgaben des kulturellen Settings entsprechen muss und andererseits mit ihnen bricht. Unter Zuhilfenahme der ethnopsychoanalytischen Methodik<sup>25</sup> können solch gefühlsbetonte Passagen zu wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn genutzt werden: Die Zwänge, Ängste und Schamgefühle, die in dieser Situation erlebt wurden, sagen einiges über das Feld und die Spezifik der Unterrichtssituation aus, welcher auch die SchülerInnen unterliegen. Die letzten Anmerkungen, die sich auf die Intimität der Beforschten beziehen, knüpfen an forschungsethische Fragen an. Denn, so formuliert Wolfgang Kaschuba, neben einem „Recht auf Forschung“ muss auch das „Recht auf Nicht-Erforscht-Werden“ gelten.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.09.2014.

<sup>25</sup> Maya Nadig und Mario Erdheim haben die Ethnopsychoanalyse als „reflexive, kulturanalytische Methodik“ knapp auf den Punkt gebracht. Für eine detailliertere Auseinandersetzung siehe: Becker, Brigitte u. a.: Die reflexive Couch. Feldforschungssupervision in der Ethnografie. In: Zeitschrift für Volkskunde 109 (2013), H. 2, S. 181-203.

<sup>26</sup> Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. 3. Aufl. München 2006, S. 207.

## Forschungsbeziehungen

Begeben sich EthnografInnen ins Feld, gehen sie automatisch Beziehungen zu den dort handelnden AkteurInnen ein, welche gängigen Regeln sozialer Beziehungen unterliegen. Die Erhebung wissenschaftlicher Daten in Form von Beobachtungsprotokollen oder Interviewtranskriptionen können wiederum nur Produkt eben jener Interaktionen mit den AkteurInnen des Feldes sein. Wie bedeutend diese Beziehungen im Feld sind, wurde mir in den von Jochen Bonz geleiteten ethnopschoanalytischen Deutungswerkstätten in Innsbruck deutlich, die ich im Zuge meiner Feldforschung besuchte.<sup>27</sup>

Als Mitglied auf Zeit in der 3d-Klasse war ich auf Seiten der Lehrenden vor allem mit dem Klassenvorstand Herr Nagl vertraut. Nachdem es in der Ausbildung von LehrerInnen Pflicht ist, eine gewisse Zeit als PraktikantIn in einer Schule zu arbeiten, schien meine Anwesenheit für Herrn Nagl sowie für die anderen Lehrpersonen keineswegs eine ungewohnte Situation zu sein: Vor allem zu Beginn wurde ich als Praktikant bzw. angehender Lehrer wahrgenommen. In Gesprächen mit den LehrerInnen diente ich – ein externer Beobachter des Unterrichtsgeschehens – oftmals als Reflexionspartner hinsichtlich ihrer Unterrichtspraxis. Die Diskussionen über bestimmte gemeinsam erlebte Unterrichtssituationen, die zumeist eine Rechtfertigung der eingesetzten Unterrichtsmethodik beinhalteten, zogen sich zum Teil bis weit in die Freistunden der LehrerInnen hinein. Dies verdeutlicht, wie intensiv sich die (Schul-)Alltagsbewältigung gestalten kann.

Einige Male wurde ich während des Unterrichts direkt adressiert, etwa wenn LehrerInnen mich als Ratgeber inhaltlich eingebunden haben. Doch diese Situationen waren im Fortlauf der Feldforschung relativ selten und die LehrerInnen sahen meine Anwesenheit mit fortschreitendem Gewöhnungsgrad als immer selbstverständlicher an. Im Islamunterricht war das anders. Herr Demir stellte mich der Klasse als „Ehregast“ vor, der sich „für unsere Kultur interessiert“<sup>28</sup>

27 Zur Arbeitsweise in der Deutungswerkstatt erläutert Jochen Bonz: „Die Lehrveranstaltung arbeitet als eine Interpretationsgruppe an Texten, die pro Sitzung von ein oder zwei Teilnehmenden eingebracht werden. Dies sind z. B. Feldforschungsnotizen und Tagebuchauszüge, dichte Beschreibungen, Transkripte von Gesprächen, ‚notes on notes‘ (Kleinman u. Copp 1993). Die Gruppenmitglieder äußern frei ihre von dem jeweiligen Text ausgelösten Assoziationen und Gefühle. Eine wichtige Voraussetzung dieser Arbeitsweise ist es, die für das akademische Arbeiten typischen, also begrifflichen, argumentativen, diskursbezogenen etc. Diskussionsweisen beiseite zu lassen. Im Verlauf einer Sitzung entsteht so ein assoziatives ‚Gewebe‘ (Nadig), das die dem Text inhärenten emotionalen Aspekte zum Ausdruck bringt und greifbar macht“. Bonz, Jochen: Aussagen des Feldforschungsmaterials (Deutungswerkstatt). LV-Beschreibung. Online unter: [http://orawww.uibk.ac.at/public/lfuonline\\_lv.details?sem\\_id\\_in=15S&lvnr\\_id\\_in=645617](http://orawww.uibk.ac.at/public/lfuonline_lv.details?sem_id_in=15S&lvnr_id_in=645617) (Stand: 17.06.2015).

28 Beobachtungsprotokoll vom 08.10.2014.

und nahm während des Unterrichts immer wieder Bezug auf mich – beispielsweise: „Claudius, wir waschen uns vor dem Gebet, um rein, um sauber zu sein“ oder „Claudius, wenn wir in die Moschee gehen, ziehen wir die Schuhe aus“.<sup>29</sup> Warum gerade hier so deutlich wurde, dass Herr Demir seine Unterrichtspraxis änderte, weil er „sieht, dass er gesehen wird und beim Sehen gesehen wird“,<sup>30</sup> kann mehrere Gründe haben, mir scheinen zwei mögliche Erklärungen plausibel, eine schulisch-pragmatische und eine gesellschaftlich-diskursive: Erstens ist es wohl im Schulalltag von Herrn Demir nicht üblich, dass nicht-muslimische Gäste am Islamunterricht teilnehmen, weswegen er den Unterricht anders und auf mich bezogen gestaltet hat. Zweitens könnte dies auch Ausdruck der marginalisierten und problematisierten Rolle des Islam im öffentlichen Diskurs sein. Hierbei kann ein Gast – der gleichwohl Aspirationen hat, seine Eindrücke in einer wissenschaftlichen Arbeit zu präsentieren – als Sprachrohr für ein Verständnis des islamischen Glaubens als friedvolle Religion betrachtet werden.

Auch wenn solche Situationen und die Gespräche mit den Lehrpersonen einen unverzichtbaren Teil der Feldforschung ausmachten, so verbrachte ich weitaus mehr Zeit mit den SchülerInnen. Gerade in der ersten Zeit wurde dabei deutlich, dass die „Beziehung zwischen Beobachter und Beobachtetem als wechselseitige Beobachtung“<sup>31</sup> zu begreifen ist. Die SchülerInnen beäugten mich sehr gespannt und fragten immer wieder, was ich denn alles mitschreibe. Dass ich mich dafür interessiere, was in der Schule so passiert, quittierten sie meist mit einem „aber das ist ja voll langweilig“<sup>32</sup> oder „hier passiert eh nichts“.<sup>33</sup> Die anfängliche Skepsis, die mir als Erwachsenenem und Unbekanntem in der Schule seitens der SchülerInnen entgegengebracht wurde, ließ zunehmend nach. Ich entschied mich in diesem Zusammenhang bereits früh dazu, nicht mit den Lehrpersonen gemeinsam die Klasse zu betreten, sondern alleine zu kommen und auch die Pause mit den SchülerInnen zu verbringen. Dadurch merkten sie, dass ich nicht der LehrerInnenschaft angehöre, und als ich in mehreren Situationen bewiesen hatte, dass das miteinander Gesprochene unter uns bleibt, verstärkte sich die Vertrauensgrundlage zudem. Und obwohl die Schülerin Yeşim im Interview am Ende der Feldforschung attestierte, „nana, du bist einer von uns, also ein Drittler“,<sup>34</sup> oszillierte meine Rolle im Klassenverband zwischen freundschaftlich-jugendlich und distanziert-erwachsen. Sinnbildlich für diese Zwischenposition erscheint mir die Frage eines Schülers, die er mir nach der Schule auf dem Weg zur Bushaltestelle

29 Beobachtungsprotokoll vom 04.11.2014.

30 Breidenstein u. a. 2013, S. 37.

31 Lindner 1981, S. 54.

32 Beobachtungsprotokoll vom 14.10.2014.

33 Beobachtungsprotokoll vom 04.11.2014.

34 Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014.

stellte: „Claudius, haben Sie vielleicht eine Zigarette für mich?“<sup>35</sup> Auf Diskretion vertrauend, im Siez-Modus verhaftend. Zigarette hatte ich keine.

Mit Fortdauer meiner Anwesenheit intensivierten sich die Beziehungen durch die gemeinsamen Erlebnisse und Aktivitäten. Ausschlaggebend dafür waren jene Settings, in welchen den SchülerInnen mehr Freiraum gegeben wurde – wie etwa der Wandertag, an welchem ich für längere Zeit mit den SchülerInnen ins Gespräch kommen konnte, auch der Kochunterricht oder die Turnstunden, in denen ich als Fußballer die Anerkennung der Schüler erlangen konnte.<sup>36</sup> In den sich gegen Schluss intensivierenden, tiefgehenden Gesprächen war ich sowohl Mitwissender von verschiedenen Unterrichtssituationen, Reflexionspartner von Schulalltagsbewältigung als auch Ratgeber bei persönlichen Problemen. Diesen Rollen liegen Projektionsprozesse der SchülerInnen zugrunde, sie sind auf das spezifische Feld der Schule zurückzuführen: Die SchülerInnen schätzten es, eine erwachsene Person um sich zu haben, die sich für sie interessiert und die sie als Ansprechpartner für verschiedene Sorgen und Probleme adressieren können – eine Person, die sie nicht nur in Zusammenhang mit ihren schulischen Leistungen und ihrem Verhalten im Unterricht wahrnimmt.

## Fragebogen

Der ergänzende Einsatz eines Fragebogens diente dazu, allgemeine und vergleichbare Informationen der SchülerInnen über deren sozialstrukturellen Verortungen und persönlichen Ansichten zu verschiedenen Themen zu erhalten. Angeregt wurde ich dabei durch die Arbeit von Gisela Unterweger,<sup>37</sup> von deren Fragebogen-Design ich mich allerdings in einer zentralen Hinsicht unterscheidet: Während Unterweger manche Fragen für „migrantische“ und „einheimische“ SchülerInnen getrennt stellte und somit Differenz voraussetzte, richtete ich an alle SchülerInnen dieselben Fragen.

Die Befragung fand in der Geschichte-Stunde von Herrn Nagl statt. Im Vorfeld fragten mich die SchülerInnen immerzu, was nun zum „Test“ komme und ob sie darauf lernen sollten. Ich betonte jeweils, dass es sich nicht um einen Test, sondern lediglich um einen Fragebogen handle, in dem es um sie selbst und ihre

35 Beobachtungsprotokoll vom 28.10.2014.

36 Die Möglichkeit, mir im Fragebogen noch eine persönliche Nachricht zu hinterlassen, nutzten die meisten der Schüler dazu, auf die tollen Turnstunden und auf meine Fußballfertigkeiten zu verweisen. Inwiefern dieses „Integrationspotenzial“ von Sport auch gesamtgesellschaftlich relevant ist, behandelt folgende Studie: Braun, Sebastian/Nobis, Tina: Migration, Integration und Sport: Zivilgesellschaft vor Ort. Wiesbaden 2001.

37 Unterweger 2002.

Gedanken gehe – dennoch kamen zwei Schüler an jenem Tag zu mir und entschuldigten sich, dass sie vergessen hätten zu lernen.<sup>38</sup> So effizient vermag sich die Leistungsorientierung des Systems Schule in die SchülerInnen einzuschreiben.

Das Ausfüllen selbst bereitete den SchülerInnen kaum Probleme, einige Zwischenfragen, die bezeichnenderweise an Herrn Nagl gestellt wurden, gab es dennoch. Ein Schüler fragte „Herr Lehrer, was hat die Elif für eine Nationalität?“, was er postwendend mit „Österreich. Hier haben alle Österreich als Nationalität“<sup>39</sup> beantwortete. Als eine Schülerin fragte, was sie denn bei „Religion“ schreiben müsse, antwortete Herr Nagl „römisch-katholisch“, dann drehte er sich zur Klasse und führte aus: „Religion ist römisch-katholisch oder Islam und beim Stefan serbisch-orthodox.“<sup>40</sup> Einige SchülerInnen – dies zeigte sich vor allem in der Auswertung – schrieben voneinander ab oder füllten den Fragebogen gar gemeinsam aus, was zu einer Ermahnung durch Herrn Nagl führte. Viele hinterließen Smileys, Sprüche oder kleine Zeichnungen und gaben dem Fragebogen somit eine persönliche Note mit.

## Interviews

Im Fragebogen konnten die SchülerInnen angeben, ob sie sich für ein Interview bereiterklären. Die Hälfte der SchülerInnen sagte zu, sieben Jungs und drei Mädchen. Um dieses Ungleichgewicht im Geschlechterverhältnis auszugleichen und weil zudem die drei Mädchen Familien mit türkischen Migrationsgeschichten angehörten, konnte ich zwei weitere Mädchen davon überzeugen, auch am Interview teilzunehmen. Diese beiden wurden – wie auch zwei andere Schüler – gemeinsam befragt. Ich führte also zehn Interviews mit insgesamt zwölf SchülerInnen. Diese wurden durch zwei weitere ergänzt – eines mit dem Direktor und eines mit dem Klassenvorstand. Die Gesprächsdauer bewegte sich im Spektrum von 25 Minuten bis zu zwei Stunden. Nach dem Ausschalten des Aufnahme Gerätes ergaben sich zum Teil ausschweifende Gespräche, die auch in die Auswertung einflossen.

Im Sinne einer Methodentriangulation ergänzen die Interviews die teilnehmende Beobachtung und den Fragebogen. Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte eine Annäherung an die Komplexität und die verschiedenen kulturellen und sozialen Settings des Feldes Schule. Um jedoch zu verstehen, welche Motivationen den Handlungen der AkteurInnen zugrunde liegen und welche Bedeutungen sie diesen selbst geben, erwiesen sich Interviews als unerlässliche

38 Beobachtungsprotokoll vom 31.10.2014.

39 Ebd.

40 Ebd.



Ergänzung. In diesen Gesprächen ging es einerseits darum, zentrale Beobachtungen und Antworten aus dem Fragebogen nochmals zu thematisieren, und andererseits, die InterviewpartnerInnen ausführlicher zu ihren Interessen, Lebensgeschichten und Ansichten zu Wort kommen zu lassen. Sowohl die Interviews mit den SchülerInnen als auch mit Herr Gamper und Herr Nagl wurden nach Schmidt-Lauber als „leitfadenorientierte Interviews“<sup>41</sup> geführt, die auf einem Themen- und Fragenkomplex basierten, sich jedoch primär nach den bevorzugten Themen der InterviewpartnerInnen richteten. Neben Schmidt-Laubers Ausführungen zum qualitativen Interview war das Verstehens-Konzept<sup>42</sup> von Pierre Bourdieu für mich von zentraler Bedeutung. Vor allem dessen Forderung nach der Herstellung einer „Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens“, die damit einhergeht, als InterviewerIn eine Haltung des sich der „Einzigartigkeit ihrer [der InterviewpartnerInnen, Anm.] besonderen Geschichte Unterwerfens“<sup>43</sup> einzunehmen, diente mir als Vorgabe.

Die Interviews mit den SchülerInnen fanden in Absprache mit den Lehrpersonen während des Unterrichts im Besprechungszimmer neben der Aula statt. Um eine „entspannte Erzählsituation zu schaffen“, die es den SchülerInnen ermöglichen sollte, ihre „Erfahrungen und Vorstellungen in einer [ihnen] angemessenen und vergleichsweise gewohnten Form“<sup>44</sup> zu artikulieren, sorgte ich für Schokolade, Automatenkakao und Wasser. Meine Beteuerung, dass die Namen anonymisiert werden und es um Ansichten, Meinungen und Geschichten geht, also kein Wissen im schulischen Sinne abgeprüft wird, sollte die Bedenken zudem mildern. Um den Respekt vor dem Aufnahmegerät etwas zu dämpfen, verwies ich nach dem Einschalten desselben darauf, dass außer den Anwesenden niemand die Aufzeichnungen anhören darf und die SchülerInnen auch „Scheiße“ oder „Die Schule ist langweilig“ sagen dürften, was sie zumeist mit einem Schmunzeln quittierten. Trotz dieser Bestrebungen, den SchülerInnen die Angst vor dem Interview zu nehmen, war ihnen doch eine gewisse Anspannung anzumerken, die sich zum Teil im Laufe des Interviews, erst nach Beendigung des offiziellen Teils oder auch gar nicht löste. Meine Bedenken, dass die SchülerInnen insbesondere hemmen würde, dass die Interviews in der Schule stattfinden, bestätigten sich jedoch nur teilweise, da gerade die Formel *Interviewzeit = Nichtunterrichtszeit* als Redestimulation diente.

41 Schmidt-Lauber 2001.

42 Bourdieu, Pierre: Verstehen. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 2009 (Original 1993), S. 393-410.

43 Ebd., S. 394.

44 Schmidt-Lauber 2001, S. 174.

Neben dem Anspruch, den SchülerInnen durch ihre Erzählungen zu folgen, gab es auch ein festes Setting an Themen, zu denen alle SchülerInnen befragt wurden, um in der Auswertung Vergleiche ziehen zu können. Der Leitfaden orientierte sich dabei an den Themenblöcken Freizeit/Medien/Style, Schule und Schulalltag, Familie und Zugehörigkeit und Zukunft(-sträume). Während bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein Fokus auf deren Migrationsgeschichten und Mehrfachverortungen gelegt wurde, standen bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund vor allem deren Sichtweisen auf MigrantInnen in der Schule und im Dorf im Mittelpunkt. Gerade diejenigen Fragen, die im Kontext der Migration standen, erwiesen sich als besonders problematisch: Indem ich gewisse SchülerInnen als MigrantInnen adressierte – und den Leitfaden darauf ausrichtete – machte ich das, was Mona Singer meint, wenn sie sagt: „Fremde kennt man nicht, Fremde erkennt man.“<sup>45</sup>

Durch das Zur-Sprache-Bringen ihres Migrationshintergrundes rückte ich eben jenen in den Vordergrund und schrieb den Jugendlichen eine kulturelle Andersheit zu – ich *erkannte* sie als Andere. Wolfgang Kaschuba dazu: „Nichts *ist* zunächst ‚anders‘, sondern es wird dazu, indem wir es ins Auge fassen, uns ihm annähern, es zu verstehen versuchen.“<sup>46</sup> Diese Herstellung von ethnischen Gruppen in der Interviewsituation schloss auch die Verwendung von bestimmten Begriffen oder einer bestimmten Sprache ein. Während ich im Kontakt mit den SchülerInnen eine einfache Sprache mit Begriffen aus dem jugendlichen Sprachrepertoire verwendete, wollte ich deren Bezeichnungen wie „Ausländer“, „Türken“ oder „Serben“ nicht übernehmen. Wie sich im folgenden Auszug aus dem Interview mit Felix zeigt, wirkten meine Strategien, diese Problematik zu umgehen, mitunter sehr holprig: „CL: Wie würdest du das sehen, es gibt ja auch in eurer Klasse, ähm, oder auch in der Schule, du hast eh schon einige aufgezählt, auch viele Schüler mit einem Migrationshintergrund, wie man das so sagen würde. Also von welchen die Eltern nicht in Österreich geboren sind [...]“.<sup>47</sup> 46 Worte, bevor überhaupt eine Frage gestellt wurde: sie lassen sich interpretieren als Ausdruck methodischer Schwierigkeiten während einer Feldforschung; und auch als Ausdruck eines Grabens zwischen möglichst wertneutraler Wissenschaftssprache und möglichst situationsnaher Alltagssprache.

45 Singer, Mona: Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität (= Perspektiven, Bd. 6). Tübingen 1997, S. 51.

46 Kaschuba 2006, S. 107.

47 Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.

## Transkription

Direkt im Anschluss an die Interviews begann ich damit, Gesprächsprotokolle zu erstellen, um die auf dem Tonband nicht dokumentierten Kontextinformationen wie Stimmungen, Mimik und Gestik als auch meine eigenen Gefühle und Eindrücke festzuhalten. Die Transkription der Interviews erfolgte zumeist wenige Tage danach.

Als Übersetzung von Gesagtem in Gesprochenes bewegt sich der Akt des Transkribierens zwischen „Authentizität und Lesbarkeit“.<sup>48</sup> Bis auf wenige irrelevante Sequenzen mancher Interviews, die ich zusammenfassend in Schrift übertrug, transkribierte ich die Interviews Wort-für-Wort, mit Pausen, paraverbalen Signalen und im Dialekt. Im Zuge der Auswertung entschied ich mich schließlich aufgrund einer besseren Verständlichkeit dafür, die in der Arbeit zitierten Auszüge in das Hochdeutsche zu übertragen und holprige Passagen zu glätten, wenn dies nicht den Inhalt oder die Spezifik der Aussage veränderte. Für die nun in der Arbeit abgedruckten Interviewsequenzen gilt: Sprechpausen werden mit einem Punkt pro Sekunde angegeben, besondere Betonungen und Hervorhebungen der SprecherInnen sind großgeschrieben.

Diese Transkriptionsvorgaben und Übersetzungsleistungen von Dialektalem in Schriftsprache gelten auch für die Aussagen im Beobachtungsprotokoll, welches ich auf Basis meiner Mitschriften während der Feldforschung und meiner Erinnerungen noch am selben Tag des Ereignisses festhielt. Die Erzeugung von Daten im Zuge des Verfassens eines Beobachtungsprotokolls beruht auf der selektiven Wahrnehmung des Ethnografen. Auf die zentrale Bedeutung des Schreibens in der ethnografischen Forschung weisen Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand hin: „Durch die Verschriftlichung des Ethnografen wird die vielschichtige soziale Welt nicht nur in eine zweidimensionale Form – die Schrift – übersetzt, sondern erst in Sprache überführt, das heißt benannt und bezeichnet.“<sup>49</sup> Diese Aussage bezieht sich auf einen Paradigmenwechsel, der sich in den 1980er Jahren den Kultur- und Sozialanthropologien vollzog. Im Sammelband „Writing Culture“<sup>50</sup> weisen die Autoren auf die Bedeutung von „Poetics“ (ethnografisches Schreiben als schriftstellerischer Akt) und „Politics“ (institutionelle Rahmenbedingungen, in welchen und durch welche geprägt das Verschriftlichen stattfindet) ethnografischen Arbeitens hin. Sie fordern eine Auseinandersetzung mit der historischen Realität, dass „ethnologisches Schreiben nicht nur von Kultur und

48 Schmidt-Lauber 2001, S. 170.

49 Breidenstein u. a. 2013, S. 35.

50 Clifford, James/Marcus, George E. (Hrsg.): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1987.

Geschichte handelte, sondern daß mit den Texten im buchstäblichen Sinne Kultur und Geschichte ‚geschrieben‘ wurden, daß ihre Begriffe, ihre Bilder, ihre Deutungen jenen Anderen überhaupt erst schufen“.<sup>51</sup> Das Dilemma, dass die Anderen durch das ethnologische Tun erst geschaffen werden, bleibt. Mittels eines hohen Grades an Reflexivität und Offenheit im Feld und im Schreibprozess können die Gefahren stückweise abgeschwächt werden bzw. zumindest im Text transparent sein – so eine Schlussfolgerung der Writing-Culture-Debatte, die bis heute nicht an Aktualität verloren hat.

## Auswertung

Die Auswertung beginnt bereits beim Erheben des empirischen Materials. Wie die Daten, die es in ihrem Entstehungskontext zu lokalisieren und zu bewerten gilt, im Weiteren verarbeitet und interpretiert wurden, darum geht es im Folgenden in aller Kürze.

Als weitaus größer als die „Angst des Forschers vor dem Feld“<sup>52</sup> erwies sich im konkreten Forschungsprozess die *Angst des Forschers vor dem Feld-Material*. Die Fülle und Dichte an Beobachtungsprotokollen, Transkriptionen, Fragebögen, Notizen und Literaturerzerten überforderten; mein Verlangen, die mir anvertrauten Geschichten und das mit den SchülerInnen und LehrerInnen Erlebte möglichst adäquat weiterzuverarbeiten, trugen ihr Übriges dazu bei. Nach mehrmaligem Durchlesen und Durchdiskutieren des Materials begann ich schließlich mit dem Codieren nach dem von Anselm Strauss und Juliet Corbin skizzierten Ansatz der *Grounded Theory*. Schlüsselszenen, analytische Themen und die Struktur des Feldes sollen demnach aus den Daten selbst emergieren.<sup>53</sup> Die Codes fasste ich zu übergeordneten Themenblöcken wie „Unterrichtsgeschehen“, „Sprache“, „Fremd- und Selbstzuschreibung“, „Gruppenprozesse“, „Religiosität und Rituale“ zusammen. Darüber hinaus markierte ich die besonders dicht und signifikant erscheinenden Situationen und Sequenzen. Der Aufbau und die Kapiteleinteilung veränderten sich laufend und entstanden erst im Schreibprozess. Präsentation und Aufarbeitung der Daten orientierten sich an Clifford Geertz' Konzept der *Dichten Beschreibung*. Dementsprechend soll die „Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter oder ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen“<sup>54</sup> möglichst

51 Kaschuba 2006, S. 247.

52 Lindner 1981.

53 Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim 1996.

54 Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main 1983, S. 15.

vielstimmig und multiperspektivisch beleuchtet werden. Mit einem Zusammen-denken der unterschiedlichen Arten von Daten als Texte (Interviewtranskriptionen, Fragebogen, Beobachtungsprotokollen, Literaturexzerpten, Notizen) soll sich ein gewisser Verdichtungseffekt vollziehen: nämlich „eine Verdichtung der Informationen und Quellen, der räumlichen und zeitlichen Strukturen, der unterschiedlichen Aussagen und Perspektiven“.<sup>55</sup> Die Ergebnisse dieses deutenden und verstehenden Ansatzes einer Analyse kultureller Erscheinungsformen sind *partial truths*<sup>56</sup> im doppelten Sinne: einerseits voreingenommene, parteiische Wahrheiten, die auf die spezifische Forschungssituationen und den Bias des Forschers selbst zurückzuführen sind; andererseits Teilwahrheiten, die sich in ihrer Komplexität, Situativität und Ambivalenz im Text als gleichberichtigte Dialogpartner gegenüberstehen und ineinander greifen sollen.

Während des Schreibprozesses beschäftigten mich immer wieder forschungsethische Fragen. Stelle ich mit der Repräsentation der Handlungen und Aussagen die SchülerInnen und LehrerInnen bloß? Sollen signifikante Szenen aus der Analyse einfach ausgeklammert werden? Einen richtigen Umgang mit diesen belastenden Fragen gibt es nicht. So gilt auch hier, was Werner Schiffauer seinen LeserInnen hinsichtlich des Status' ethnografischen Materials in seiner Repräsentation mitgibt:

Bei der Lektüre der präsentierten Szenen aus dem Schulalltag muss man im Gedächtnis behalten, dass sie immer aus dem Zusammenhang gerissen sind: Eine verbale Sequenz, ob sie nun auf Gedächtnisprotokollen oder Tonbandmitschnitten basiert, kann durch diese Reduktion etwas Bloßstellendes haben, einmal deshalb, weil alle anderen Kommunikationsebenen wegfallen und damit Relativierungen durch Tonfall, Gestik etc. nicht mitkommuniziert werden; dann aber auch deshalb, weil der weitere Kontext dessen, was sich vorher und nachher abgespielt hat, wegen der Notwendigkeit zur Pointierung abgetrennt ist. Wir sind uns des Moments der Macht sehr bewusst, das mit diesem Vorgehen verbunden ist und haben versucht, so sensibel wie möglich damit umzugehen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Einzelne sich missverstanden oder verletzt fühlen [...].<sup>57</sup>

55 Kaschuba 2006, S. 252.

56 Clifford, James: Introduction: Partial Truths. In: Ders./Marcus, George E. (Hrsg.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley 1987, S. 1-26.

57 Schiffauer, Werner: Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Ders. (Hrsg.): *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern (= Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 10)*. Berlin u. a. 2002, S. 1-19, hier: S. 19.

Dieses hohe Maß an Sensibilität ist mir sehr wichtig. Ein gewisses Unbehagen wird dennoch bestehen bleiben. Muss es auch. Denn eine alltagswissenschaftliche Auseinandersetzung sollte sich von einer alltagsweltlichen unterscheiden. Das ist mir zumindest ein kleiner Trost.

## 2. Perspektiven: Migration und Alltag

### Was meinen wir mit Kultur?

Migration ist ein wirkkräftiges und bedeutsames Phänomen gesellschaftlicher Wirklichkeit und deshalb in aller Munde. In unzähligen Gesprächen, in denen ich mit verschiedensten Menschen über meine Arbeit sprach, wurde mir bewusst, dass bei diesem Thema jede/r mitreden kann und dass im alltäglichen Sprechen über Migration fast immer von Integration die Rede ist: Die meisten Nachfragen zielten darauf ab, wie gut denn die ausländischen Kinder in die Klasse integriert seien und wie gut ihr Deutsch sei. Was die alltäglichen Gespräche über Migration von den (kultur-)wissenschaftlichen unterscheidet, ist das zugrundeliegende Verständnis von Kultur. Werner Schiffauer skizziert in seiner Arbeit über Parallelsellschaften ein Bild von (Leit-)Kultur, das wohl oft als Basis für ein alltagsweltliches Verständnis von Migration dient:

Kultur bezeichnet die gemeinsamen Auffassungen, Überzeugungen, Normen und Werte der Mitglieder einer Gemeinschaft. Derartige Gemeinsamkeiten sind nicht ein historisch zufällig zustande gekommenes Sammelsurium, sondern sie sind aufeinander bezogen, bilden also ein Gefüge, ein System oder eine Struktur. In diesem Gefüge gibt es zentrale Werte oder Überzeugungen, die den „Kern“ einer Kultur konstituieren und die zeitlich relativ konstant sind – und es gibt Oberflächenphänomene, „Moden“, die sich zeitlich verändern. Eine Gemeinschaft „hat“ eine spezifische Kultur und unterscheidet sich in dieser Hinsicht von anderen; die Grenzen einer Gemeinschaft und der ihr eigenen Kultur sind identisch.<sup>58</sup>

In den Kultur- und Sozialwissenschaften gilt ein solches Container-Modell längst als überholt. Vielmehr wird hier die Prozesshaftigkeit von Kultur hervorgehoben, die sich ständig reproduziert und in Veränderung befindet. Kulturwissenschaftliche Herangehensweisen basieren auf einem offenen, weiten Kulturbegriff, der den Bedeutungen nachgeht, die Menschen ihrem Handeln geben. Clifford Ge-

58 Schiffauer, Werner: Parallelsellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld 2008, S. 112.

ertz prägte diesen semiotischen Kulturbegriff in seiner *dichten Beschreibung* des balinesischen Hahnenkampfes: „Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“<sup>59</sup> Kultur meint demnach vor allem das Handeln der Menschen, die Beziehungen und Verstrickungen und die Produkte und Artefakte, die aus diesem Handeln resultieren. Mitgedacht werden muss dabei, dass diese Verstrickungen auch hierarchischer *Kultur* sind, also Macht zentraler Bestandteil menschlichen Zusammenlebens ist. Umfassendster Kritikpunkt am alltagsweltlichen Verständnis von Kultur ist die Vorstellung, dass die Angehörigen einer Kultur als homogene Masse gedacht werden, die allesamt die gleichen Überzeugungen, Wert- und Normvorstellungen teilen. Dies missachtet die politische, ökonomische, soziale und kulturelle Vielfalt und Fragmentierung, die es in jeder Gesellschaft gibt. So pflegt beispielsweise ein 50-jähriger Kleinbauer aus dem Burgenland wohl einen anderen Lebensstil, hat politisch wie lebensweltlich andere Ansichten als eine 35-jährige Investmentbankerin aus Wien oder ein der Sozialistischen Jugend angehörender 22-jähriger Biotechnologiestudent in Graz. Moderne Gesellschaften sind hochgradig segmentiert und differenziert, vielschichtig und komplex. Es gibt keine Leitkultur, der jede/r angehört.

### Wir leben in einer Migrationsgesellschaft

Ein *Migrations-Mainstreaming* als kulturwissenschaftliche Herangehensweise an Migrations- und Integrationsphänomene fordern Sabine Hess und Johannes Moser und knüpfen somit an das oben skizzierte Kulturverständnis an. Sie verstehen darunter eine spezifische Perspektive, „die einen grundlegenden erkenntnistheoretischen Abschied von dem im Container-Modell von Kultur und Gesellschaft verankerten heuristischen Konzeptionen, Beschreibungsmodi und Fragestellungen bedeutet“.<sup>60</sup> Eine solche Vorstellung würde der normativen Konzeption einer homogenen Gesellschaft als Grundstein für friedliches Zusammenleben entsprechen, und bliebe somit in der Falle des „Methodologischen Nationalismus“<sup>61</sup> hängen. Dagegen geht *Migrations-Mainstreaming* davon aus, dass soziale und kulturelle Fragmentierung in einer Gesellschaft immer vorhanden sind, und dass damit gerade nicht nur ethnische und nationalkulturelle Unterschiede gemeint

59 Geertz 1983, S. 9.

60 Hess, Sabine/Moser, Johannes: Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, Sabine u. a. (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld 2009, S. 11-25, hier: S. 19.

61 Beck, Ulrich: Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am Main 2004.

sind, sondern auch beispielsweise jugendkulturelle Szenen und Stile oder soziokulturelle Unterschiede zwischen „oben“ und „unten“. Deshalb müssten Biografien über nationalstaatliche Grenzen hinweg gedacht und die „Normalität von transnationalen Lebensvollzügen“<sup>62</sup> betont werden, so die AutorInnen weiter. Es geht also darum, nicht die Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft einzunehmen, sondern Fragen nach den Bedingungen, Praktiken und Deutungen der Zugehörigkeit und Partizipation neu zu stellen und um eine transnationale Dimension zu erweitern.<sup>63</sup>

Die vorgestellte Perspektive geht auf das Anfang der 1990er Jahre von den Kulturanthropologinnen Linda Bash, Nina Glick Schiller und Christina Szanton Blanc entworfene Konzept des *Transmigranten* zurück: „Transmigrants are immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders, and whose public identities are configured in relationship to more than one nation-state.“<sup>64</sup> Folglich, so die Autorinnen, muss eine transnationale Migrationsforschung als Prozess verstanden werden, „by which immigrants forge and sustain simultaneous multi-sited social relations that link together their societies of origin and settlement“.<sup>65</sup>

Das transnationale Verständnis von Migration, das von fluiden Grenzen und vielseitig verwobenen Lebensentwürfen ausgeht, ist unwiderruflich an die Transformationsprozesse im ausgehenden 20. Jahrhundert gekoppelt, die unter dem Schlagwort Globalisierung bekannt sind. Die rasante Geschwindigkeit, mit welcher Waren, Kapital, Wissen und eben Menschen quer über die Welt zirkulieren, hat das Phänomen Migration zu einem der bedeutsamsten der Spätmoderne gemacht: „Menschen unterwegs und in Bewegung sind keine vorübergehende Erscheinung. Migrationsprozesse sind strukturell an die unaufhaltsame Entwicklung der Globalisierung gebunden.“<sup>66</sup> Auch der Erziehungswissenschaftler und Migrationsforscher Paul Mecheril unterstreicht die Omnipräsenz von Migration im Hier und Jetzt:

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren

62 Hess/Moser 2009, S. 19-20.

63 Ebd., S. 22.

64 Linda Bash u. a., zit. n. Hess, Sabine: Transnationalismus und die Demystifizierung des Lokalen. In: Dies. u. a. 2009, S. 179-193, hier: S. 186.

65 Ebd.

66 Bräunlein, Peter J./Lauser, Andrea: Grenzüberschreitungen, Identitäten. Zu einer Ethnologie der Migration in der Spätmoderne. In: Kea. Zeitschrift für Kulturwissenschaften 10 (1997), S. I-XVIII, hier: S. I.



Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern:  
Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind.<sup>67</sup>

Wir leben in einer Zeit, die sehr stark von Migrationsprozessen geprägt ist, wir leben in einer Migrationsgesellschaft. Obgleich Bräunlein/Lauser und Mecheril die Intensität von Mobilität und deren vielseitige Auswirkungen in der Jetztzeit unterstreichen, so ist die Geschichte der Menschheit immer schon eine Geschichte von Migration(en) gewesen, ist Geschichte immer auch als Migrationsgeschichte zu lesen.<sup>68</sup> Diesem Impetus folgend zeigt Klaus J. Bade in seinem Sammelband „Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland“,<sup>69</sup> wie stark Migrationsbewegungen Deutschland zu dem Land gemacht haben, das es heute ist. Dabei schafft er es, mit der Zweiteilung des Bandes in Aus- bzw. Einwanderung dafür zu sensibilisieren, wie lange Deutschland ein Auswanderungsland war und wie spät es sich öffentlich dazu bekannt hat, dass es zum Einwanderungsland geworden ist. Dieses historische Bewusstsein für die Vielschichtigkeit und Wechselhaftigkeit von Ein- und Auswanderung und ein Gespür dafür, welche Konsequenzen diese Mobilitäten in Ausgangs- und Zielländer haben, konterkarieren die momentan medial verbreiteten hartnäckigen Bilder von „Flüchtlingsströmen“, die die „Festung Europa“ zu „überfluten“ scheinen. Und wir halten fest: Migration meint weit mehr als nur Einwanderung.

### Ethnizität: Wer sind Wir und wer sind die Anderen?

Migration meint die Wanderung von Menschen über Grenzen – und die von Grenzen über Menschen. Migration problematisiert Grenzen, nicht nur nationalstaatliche, sondern insbesondere auch die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. Paul Mecheril konstatiert, dass wir derzeit so viel über Zugehörigkeiten sprechen, weil Zugehörigkeit zu einem Problem geworden ist.<sup>70</sup> Dieser Ansicht

67 Mecheril, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Basel/Weinheim 2010, S. 7.

68 Dies wurde in Österreich lange Zeit missachtet. Erst in den letzten Jahren mehrten sich Initiativen und Projekte, die sich für das Einbeziehen von MigrantInnen in die österreichische Geschichtsschreibung einsetzen. Beispielsweise negieren nationale wie regionale Museen und Archive in (Re-)Präsentationen der Nachkriegszeit den Beitrag von „GastarbeiterInnen“ am sozioökonomischen Aufstieg. Darstellungen deren Arbeits- und Lebensverhältnisse sowie Migrationsgeschichten sind in der offiziellen Geschichte Mangelware. Für eine weitere Auseinandersetzung empfiehlt sich: Hübel, Thomas/Wonisch, Regina (Hrsg.): Museum und Migration. Konzepte – Kontexte – Kontroversen. Bielefeld 2012.

69 Bade, Klaus J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. 2. unveränd. Aufl. München 1992.

70 Mecheril 2010, S. 13.

sind auch Peter Bräunlein und Andrea Lauser. In Bezug auf Benedict Andersons *imagined communities* zeigen sie auf, wie rasant und wirkmächtig sich das europäische Ideenkonstrukt der nationalen Identität ausgehend vom Ende des 18. Jahrhunderts ausbreitete und somit Grenzl原因en existenzielle Bedeutsamkeit erlangten.<sup>71</sup>

Die globalen Transformationsprozesse des 20. Jahrhunderts stellten nun diese territorialen Grenzen zusehends in Frage, was mit einer Neuaushandlung von Identitäten in einer immer enger vernetzten Welt einherging. „Es scheint“, so resümieren die AutorInnen, „als ob Globalisierung und die Formierung von Ethnizität einander gegenseitig bedingen“.<sup>72</sup>

Ethnizität hängt unmittelbar mit Migrationsprozessen zusammen, weil eben jene Grenzen in Frage stellen. Was heißt denn nun Innen und was heißt Außen? Wer sind Wir und wer sind die Anderen? Der in den Kultur- und Sozialwissenschaften entwickelte Begriff der Ethnizität ist ein Instrumentarium, der diese Zugehörigkeiten zu fassen versucht. Martin Sökefeld hält dabei fest, dass Ethnizität unumgänglich mit Differenz zu tun hat. Menschen unterscheiden sich kollektiv voneinander, und dieses „Sich-Unterscheiden“ ist als aktiver Prozess zu verstehen.<sup>73</sup>

Eine prägnante Definition findet sich bei Brigitta Schmidt-Lauber. Für sie meint Ethnizität „die gesellschaftliche Zuordnung oder subjektive Zugehörigkeit von Menschen zu einer ethnisch definierten Gruppe“.<sup>74</sup> Dabei ist fraglich, ob damit Selbst- oder Fremdzuschreibungen gemeint sind, ob der Begriff einen gegebenen Zustand, ein Bewusstsein bzw. die Vorstellung der Zugehörigkeit oder ein in der sozialen und alltäglichen Praxis hergestelltes und veränderbares Konstrukt ist. Aus konstruktivistischer Perspektive muss Ethnizität dabei als dynamischer Prozess und plural im Sinne von kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und hybriden Überlagerungen verstanden werden.<sup>75</sup>

Das heißt: Den ethnischen Selbst- und Fremdzuschreibungen im Schulalltag und ihren vermeintlichen Eindeutigkeiten wird nachgegangen und diese Eindeutigkeiten (entweder-oder) sollen aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden und in Mehrfachzugehörigkeiten und Hybriditäten (sowohl-als-auch) aufgehen. Konkret: Wie werden SchülerInnen angesprochen und benannt? Wie prägen sich

71 Bräunlein/Lauser 1997, S. I-II.

72 Ebd., S. II.

73 Sökefeld, Martin: Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 31-50, hier: S. 31.

74 Schmidt-Lauber, Brigitta: Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. Eine Einführung. In: Schmidt-Lauber 2007, S. 7-27, hier: S. 8.

75 Ebd.

diese Zuschreibungen in deren Selbstwahrnehmung ein und was bedeutet es den verschiedenen AkteurInnen im Feld, als „Einheimischer“, „Serbe“ oder „Türkin“ gesehen und benannt zu werden bzw. sich selbst so zu bezeichnen?

Auf die Interdependenz von Selbst und Fremd und den Konstruktionsprozess dieser Kategorien weist die Philosophin Mona Singer hin, wenn sie sagt: „Fremde kennt man nicht, Fremde erkennt man.“<sup>76</sup> Ihre Theorie baut auf und steht in enger Verknüpfung mit dem Begriff des *Othering*. Singer definiert diese Praxis als „Konstitution des Anderen durch Abgrenzung vom Anderen und damit Konstitution des Selbst“.<sup>77</sup> Das Konzept geht auf den Literaturwissenschaftler und Vertreter der *Postcolonial Studies* Edward Said zurück. Dieser zeigt damit die Möglichkeit auf, den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu begreifen. Said beschreibt anhand des Kolonialdiskurses, wie Fremde als wild oder emotional, aber auch als exotisch beschrieben wurden, um selbst als zivilisiert und rational zu erscheinen. Mit diesem Diskurs, der mit dem Wahrheitsdiskurs der Aufklärung eng verquickt ist, kam es zur Entstehung der westlichen Identität als Produkt der Ausgrenzung des Rests.<sup>78</sup> Beide Darstellungsversionen des Anderen – idyllisch und barbarisch – sind gleichermaßen und parallel Teil des *Othering*-Diskurses. Sie sind das Produkt von Vorstellungen eines träumerischen und sich selbst als überlegen darstellenden Europas, welches den Okzident in Abgrenzung vom Orient positioniert („Orientalismus“). Edward Said skizziert diesen spezifischen Prozess der Selbstpositionierung durch Fremderkennung als eine

collective notion identifying „us“ Europeans as against all „those“ non-Europeans, and indeed it can be argued that the major component in European culture is precisely what made that culture hegemonic both in and outside Europe: the idea of European identity as a superior one in comparison with all the non-European peoples and cultures.<sup>79</sup>

Aktuell fungieren Bilder von barbarischen Fundamentalisten und Terroristen (muslimische Andere) als Rückversicherung einer zivilisierten europäischen Gemeinschaft. Ebenso findet sich in der Galerie des Fremden die noch immer betörende Dame aus Tausendundeiner Nacht. Die Anderen sind also nach wie vor – in der Fantasie der Nicht-Anderen, reizend und irritierend zugleich.<sup>80</sup>

76 Singer 1997, S. 51.

77 Ebd., S. 30.

78 Mecheril 2010, S. 42. Siehe dazu ebenfalls: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Hamburg 1994.

79 Said, Edward W.: Orientalism. New York 1978, S. 7.

80 Mecheril 2010, S. 42. Für eine ausführliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Konzepts siehe Spivak, Gayatri C.: The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. In: History and Theory 24 (1985), H. 3, S. 247-272.

## Ethnizität ist nicht so wichtig

Ethnizität bedeutet das kollektive Unterscheiden von verschiedenen Gruppen und muss als aktiver Prozess verstanden werden. Die Fragen nach Ethnizität sollen darauf hinausführen, wie ethnische Narrative und Symbole im alltäglichen Handeln geschaffen und eingesetzt werden. Brigitta Schmidt-Lauber betont, dass eine ethnologische Forschung sich damit auseinandersetzen muss, „wie ethnische Kategorisierungen vermittelt und genutzt werden, wie sie im täglichen Leben zur Geltung kommen und wie diese Alltagserfahrungen zu den materiellen und sozialen Strukturen einer Gesellschaft in Bezug stehen“.<sup>81</sup> Margit Feischmidt führt weiter aus, dass Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener ethnischer Gruppen durch bestimmte gesellschaftliche Regeln, Vorschriften, Verbote und Sanktionen gelenkt werden, welche eine Begegnung in bestimmten Handlungsbereichen determinieren. Trotzdem verfügen Individuen über eine relative Selbstständigkeit im Umgang, sie können ihre ethnische Identität situationsbedingt betonen oder verbergen. Das heißt, in manchen Situationen ist Ethnizität bestimmend, in anderen unbedeutend.<sup>82</sup>

Es geht also einerseits um Fremdzuschreibungen und andererseits um Selbstpositionierungen, und diese Prozesse laufen Gefahr, in Form einer spezifischen Handlungspraxis abzulaufen, nämlich der Ethnisierung. Regina Römhild definiert diese als „die Einordnung und Festschreibung von Menschen und ihrem Handeln nach Kategorien einer kollektiven ‚Herkunft‘“.<sup>83</sup> Hierbei ist auf den Beginn des Kapitels zu verweisen, denn Ethnisierung basiert auf einem Verständnis von Kultur als statisch gefasste Einheit mit Raum und Gruppe. Diese Überbetonung der Ethnizität reduziert Individuen allein auf deren vordefinierte Herkunft. Da sowohl Identität als auch Ethnizität Konzeptionen sind, die auf Differenz basieren, ist in einem Nationalstaat das Konstruieren von ethnischen Minderheiten konstitutiv für das Selbstbild der nationalen Identität. Produziert werden ethnische Minderheiten durch die gesellschaftliche Praxis des Unterscheidens, Klassifizierens und Hierarchisierens entlang von Kriterien der Herkunft und Zugehörigkeit.<sup>84</sup> Demnach muss eine kritische Migrationsforschung diese im Alltag stattfindenden Praktiken in den Blick nehmen und nach deren Wirkkräften und dahintersteckenden Motiven fragen.

81 Schmidt-Lauber, Brigitta: Die verkehrte Hautfarbe. Ethnizität deutscher Namibier als Alltagspraxis. Berlin/Hamburg 1998, S. 14.

82 Feischmidt, Margit: Ethnizität – Perspektiven und Konzepte der ethnologischen Forschung. In: Schmidt-Lauber 2007, S. 51-68, hier: S. 64.

83 Römhild, Regina: Fremdzuschreibungen – Selbstpositionierungen. Die Praxis der Ethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In: Schmidt-Lauber 2007, S. 157-177, hier: S. 158.

84 Feischmidt 2007, S. 63.

Auch Wolfgang Kaschuba setzte sich mit den Mechanismen der Ethnisierung auseinander und zeigte am Beispiel des Jugoslawien-Krieges, wie mittels des Arsenal der Geschichte auf vermeintlich uralte ethnische Gegensätze verwiesen und die eigene Kultur als von Anderen bedroht dargestellt wurde. Ethnisierung diene als Strategie für politisch-ökonomische Machtinteressen alter und neuer Eliten. Dies zeige, schreibt Kaschuba und nimmt damit Bezug auf den Ethnopschoanalytiker Paul Parin, wie wirkungsvoll sich „gezielte Konstruktionen“<sup>85</sup> von ethnischen Selbst- und Feindbildern in Diskursen verdichten, bis sie realitätsmächtig werden. Kaschuba schlussfolgert, dass Ethnizität nicht Resultat kultureller Einheit/Differenz ist, sondern dass die Wahrnehmung kultureller Differenz vielmehr das Resultat einer strategisch definierten Vorstellung von etwas authentisch Ethnischem zu sein scheint, also: Ethno-kulturelle Unterschiede entstehen als bewusste Projektionen oder als inszenierte Beobachtungseffekte. Sie folgen einer zugespitzten Dichotomie von Selbst- und Fremdbildern.<sup>86</sup>

Stoßen wir auf Praxen der Ethnisierung, so müssen wir danach fragen, inwiefern diese Bestandteil einer institutionellen Ordnung sind. Und wir müssen nach den hintergründigen Motiven und Kalkülen fragen, welche ethnisierende Zuschreibungen strategisch voranstellen. In jedem Fall macht die Zuordnung zu einer kollektiven ethnischen Gruppe nur einen Teil der Identität aus. Besonders stark konstituieren sich Menschen über das Trias Ethnizität, Klasse, Geschlecht. Vom theoretischen Konzept der Intersektionalität ausgehende Forschungen zeigen beispielsweise, dass Ungleichheit immer als Formation aus diesen drei auftritt und „structures of class, racism, gender and sexuality cannot be treated as ‚independent variables‘ because the oppression of each is inscribed within the other – is constituted by and is constitutive of the other“.<sup>87</sup>

## Ethnologische Migrationsperspektive

Migrationsforschen heißt Querschnittsforschen. Dennoch ist der Blick ein ethnologischer, das heißt: „Große“ Themen im „Kleinen“ suchen, globale Phänomene in lebensweltlichen Ausschnitten untersuchen – Migration und/im Alltag. Schmidt-Lauber: „Bedeutung und Dynamik von Migration(en) oder von eth-

85 Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Volkskunde 91 (1995), H. 1, S. 27-46, hier: S. 41.

86 Ebd., S. 41-42.

87 Avtar Brah, zit. n.: Binder, Beate/Hess, Sabine: Intersektionalität aus der Perspektive der Europäischen Ethnologie. In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld 2011, S. 15-52, hier: S. 15.

nischen Selbst- und Fremdzurechnungen werden am Beispiel konkreter Subjekte, Haushalte oder Gruppen, spezifischer sozialer Beziehungen oder Netzwerke untersucht.<sup>88</sup> Dabei stehen die Menschen als handelnde, erfahrende und deutende AkteurInnen in ihrer Alltagsumwelt im Mittelpunkt des Interesses.<sup>89</sup> Eine ethnologische Migrationsperspektive geht davon aus, dass sich die Dynamik ethnisch-kultureller Zuordnungen gerade in der Migrationssituation zeigt, weil diese eine Erosion vieler Selbstverständlichkeiten und somit eine Thematisierung des Selbst mit sich bringt. Aufgrund dieser interkulturellen Identitätsmechanismen sind sowohl der Kontext des Ziel- als auch des Herkunftslandes sowie globale Verflechtungszusammenhänge zu fokussieren.<sup>90</sup>

Vor 20 Jahren bemängelte Wolfgang Kaschuba am ethnologischen Forschen über Migration, dass der Blick zu sehr auf die Anderen gerichtet sei.<sup>91</sup> Meines Erachtens wurde dieser Appell überhört, weshalb es eine zentrale Maxime dieser Arbeit ist, die Blicke der Mehrheitsgesellschaft auf die Neu- oder eher Altankömmlinge zu untersuchen: Wie sehen LehrerInnen und SchülerInnen MigrantInnen und wie reden sie *über* diese? Gleichwohl wird auch danach gefragt, wie „MigrantInnen“ „Einheimische“ sehen und *über* diese sprechen.

Eine solche Perspektive ändert also die eigentliche Problemstellung, wie Kaschuba darlegt: Nicht die heutigen Migrationsbewegungen, sondern unsere sozialen und kulturellen Reaktionen als Einwanderungsgesellschaft sind dramatisch. Das heißt, ethnografische Arbeiten sollten diese Dramatik durch einen vergleichenden Blick in Geschichte und andere Gesellschaften entschärfen und relativieren, da die Wahrnehmung heutiger Migrationsprozesse überwiegend nicht über lebensweltliche Primärerfahrungen, sondern über diskursiv vordefinierte Beobachtungseffekte erfolgt.<sup>92</sup>

Eine ethnologische Migrations-Perspektivierung gesellschaftlicher Prozesse darf sich demnach nicht auf die Alltagswelten und -wirklichkeiten der AkteurInnen beschränken, sondern muss auch die Diskursformationen im Blick haben, die sich in die handelnden Subjekte einschreiben. Gerade in den Diskursen über Migration und Integration entstehen mächtige „migrationsgesellschaftliche Ordnungen, in denen die natürliche Ungleichheit der Menschen, die Unvermeidbarkeit der Exklusion, die unabänderbare, zumindest träge Gegebenheit hierar-

88 Schmidt-Lauber 2007, S. 12.

89 Ebd.

90 Ebd., S. 15. Eine frühe Arbeit, die sehr konsequent die Kontexte des Ziel- und Herkunftslandes berücksichtigte und somit Handlungslogiken und neue Verortungen nachvollziehbar machte ist jene von Werner Schiffauer: Die Migranten aus Subay: Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart 1991.

91 Kaschuba 1995, S. 43.

92 Ebd., S. 44.

chischer Asymmetrien behauptet und erzeugt wird“.<sup>93</sup> Diese Konstruktionen, so viel wissen wir spätestens seit Frantz Fanons „Schwarze Haut, weiße Masken“,<sup>94</sup> führen nicht nur dazu, dass gewisse Gruppen als Andere positioniert werden, sondern dass sie diesem „Wissen“ nicht nur durch das Aufzwingen eines Willens und einer Herrschaft, sondern auch durch die Macht des inneren Zwangs und durch subjektive Anpassung der Norm unterworfen werden. Das heißt: Die Macht der Anderen wird zu einem konstitutiven Element der eigenen Identität. Durch Gesten, Verhaltensweisen und Blicke wird man als Anderer fixiert.<sup>95</sup> Dies verdeutlicht die Notwendigkeit des Anderen für das eigene Ich und das „Eingeschrieben-Sein“ der Identität in den „Blick des Anderen“.<sup>96</sup>

Im Migrations-Forschen geht es also zentral um Uns und die Anderen, um Fremdverortungen, die zugleich Akte der Selbstpositionierung sein können. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, dieses Wechselspiel, welches mit dem breiten Bedeutungsspektrum von Migrationsphänomenen verwoben ist, multiperspektivisch zu erfassen. Dabei werden die gesamtgesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse einbezogen, welche Migrationsbegegnungen vordefinieren und darin eingebettet sind.

Auch wenn in dieser Arbeit die Blickrichtung der Mehrheitsgesellschaft auf die Anderen miteingenommen wird, muss Migrationsforschung immer auch als soziale Praxis und insbesondere als Normalisierungspraxis verstanden werden, die Migration als das Außergewöhnliche hervorbringt.<sup>97</sup> Das „Labor Migration“ des Berliner Instituts für Europäische Ethnologie um Manuela Bojadžijev und Regina Römhild fordert deshalb eine „Entmigrantisierung der Migrationsforschung“, die mit einer „Migrantisierung der Gesellschaftsforschung“ einhergehen soll.<sup>98</sup> Auch in diesem Sinne ist das Forschungsfeld der Ethnografie das soziale Feld einer Schulklasse und keine als Gruppe vordefinierten migrantischen SchülerInnen – um nicht Gefahr zu laufen, als Forschungsergebnis eine „Migrantologie diasporischer Welten“<sup>99</sup> zu liefern. Demgegenüber geht es um eine möglichst *dichte Beschreibung* des Schulalltages, welcher aus der Perspektive der Migration beleuchtet wird. Somit sollen durch die Herangehensweise dieser Arbeit differenzierte (Mig-

93 Mecheril, Paul u. a.: Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden 2013, S. 7-57, hier: S. 43.

94 Fanon, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt am Main 1980 (Original 1952).

95 Hall 1994, S. 31.

96 Ebd., S. 73.

97 Mecheril 2013, S. 7.

98 Labor Migration (Hrsg.): Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung (= Berliner Blätter, H. 65). Berlin 2014.

99 Bojadžijev, Manuela/Römhild, Regina: Was kommt nach dem „transnational turn“? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In: Labor Migration 2014, S. 10-24, hier: S. 14.

rations-)Wirklichkeiten entstehen, die zu einem dynamischen Kulturverständnis und zu einer „Auflösung des engen Nexus zwischen Raum, sozialer Gruppe und Kultur“<sup>100</sup> beizutragen vermögen.

### 3. Kontext: Bildung und Migration in Österreich

Statistische Angaben, die aufgrund ihrer Präzision wie Antworten und Lösungen aussehen, werfen in Wirklichkeit Fragen auf, verlangen Erklärung und Interpretation.

Hermann Bausinger<sup>101</sup>

#### Unzulänglichkeiten von Statistiken

In Bezugnahme auf die zwei aktuellen Studien der Statistik Austria über Migration<sup>102</sup> und Bildung<sup>103</sup> soll dieses Kapitel einen kurzen Überblick zu den beiden Phänomenen liefern, um die folgende ethnografische Studie in einen größeren Kontext einzubetten. Qualitative Studien sind immer auf Daten und Statistiken aus quantitativen Forschungen angewiesen. Während es im Sinne einer ethnologischen Migrationsperspektive darum geht, feste Kategorien zu hinterfragen und deterministischen Entweder-Oder-Identitäten offene Sowohl-Als-Auch-Realitäten entgegenzusetzen, so kommen die offiziellen Statistiken nicht ohne Kategorisierungen aus, ja sie sind maßgeblich an der Verdichtung dieser Konstruktionen beteiligt.

Ein Beispiel: eine Grafik über Zugehörigkeit speist sich aus der Frage: „Welchem Staat fühlen Sie sich eher zugehörig?“ Antwortmöglichkeiten: „Dem Staat, aus dem ich stamme bzw. aus dem meine Eltern stammen“ oder „dem Staat, in dem ich jetzt lebe, Österreich“.<sup>104</sup> Die Antworten werden in der Grafik nach „Geschlecht“, „Alter“, „Bildungsstand“ und „Herkunft“ sortiert und sollen dann eine eindeutige Aussage über das Heimisch-Fühlen von ZuwanderInnen treffen. Eine

100 Schmidt-Lauber 2007, S. 15.

101 Bausinger, Hermann: Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München 2000, S. 22.

102 Statistik Austria (Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien 2014a.

103 Statistik Austria: Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2014b.

104 Statistik Austria 2014a, S. 91.



solche Herangehensweise ist in vielerlei Hinsicht zu kritisieren. So gibt es für die Befragten keine Möglichkeit, zu artikulieren, dass sie sich je nach Situation anders fühlen; sie sich je nach Ort anders fühlen; sie sich ihrer Gemeinde/Stadt sehr verbunden fühlen, nicht jedoch dem Staat; für sie diese Frage irrelevant bzw. falsch gestellt ist; und allgemeiner: Die Frage nach dem Entweder-Oder zwingt die Befragten in ein kategoriales Konzept, das einer vielschichtigen Identitätsrealität von Menschen nicht entspricht.<sup>105</sup>

Darüber hinaus sind neben dieser Art der Kategorisierung die verwendeten Begrifflichkeiten zu hinterfragen. So schreiben die AutorInnen der Statistik-Austria-Studie, dass eine „Sprachstandbeobachtung zeigt, dass 90 % der 4<sup>1/2</sup>- bis 5<sup>1/2</sup>-jährigen deutschsprachigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, ein altersgemäßes Sprachniveau besitzen, während 58% der 4<sup>1/2</sup>- bis 5<sup>1/2</sup>-jährigen Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch war, zusätzliche Fördermaßnahmen benötigten“<sup>106</sup> und weiter, dass „[r]und 12 % der nichtdeutschsprachigen Schüler/-innen des Schuljahres 2011/2012 in der achten Schulstufe der Hauptschule ihre Ausbildung im darauffolgenden Schuljahr nicht weiter fort[setzten]“.<sup>107</sup> Betrachten wir kurz die ausgewählten Begriffe: Die „Sprachstandbeobachtung“ ist angenommen eine Deutschstandbeobachtung und vermittelt in der hier verwendeten Darstellungsweise den Eindruck, dass die Kinder mit nicht deutscher Erstsprache keine Sprache beherrschen, was mit einer Abwertung ihrer Bi- bzw. Multilingualität einhergeht. Bereits auf der nächsten Seite des Berichtes, im zweiten Zitat, ist nun schon von „nichtdeutschsprachigen Schüler/-innen“ die Rede, eine weitere semantische Abwertung, die nicht nur die Mehrsprachigkeit der Kinder unterschlägt, sondern ihnen zugleich jegliches Beherrschen der deutschen Sprache abspricht; ganz ungeachtet dessen, dass die Kinder somit einzig auf das Merkmal *kann Deutsch* oder *kann nicht Deutsch* reduziert werden.

Wenn wir uns nun also im Folgenden einen Überblick über die Zusammenhänge von Bildung und Migration in Österreich verschaffen, so behalten wir die bislang (keineswegs vollständig) aufgeführten Kritikpunkte im Blick. Wir betrachten die

105 In Lisa Peplers Arbeit über deutsch-türkische ÄrztInnen äußert sich einer ihrer Interviewpartner zu dieser Frage: „Ich hatte mit zunehmendem Alter, zunehmend jugendlichen Alter, eher nicht das Problem, dass ich mich gefragt hab, ‚bin ich Türke oder Deutscher‘, sondern das wurde ich dann gefragt, ‚als was fühlst du dich denn mehr?‘ Die Frage ist genauso blöd, als wenn man fragen würde, ‚wen haste lieber, deine Mutter oder deinen Vater?‘ Ich hab da bis heute keine Antwort drauf gefunden.“ Pepler, Lisa: „Da heißt es ja immer, die Türken integrieren sich nicht.“ Der Integrationsdiskurs als methodisches Problem für qualitative Migrationsstudien. In: Klückmann, Matthias/Sparacio, Felicia (Hrsg.): Spektrum Migration. Zugänge zur Vielfalt des Alltags (= Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 48). Tübingen 2015, S.173-194, hier: S. 179.

106 Statistik Austria 2014a, S. 10.

107 Ebd., S. 11.

statistischen Daten als Landkarten: Sie sollen uns zeigen, auf welchem Territorium sich die ethnografische Studie abspielt, im Wissen, dass ihre Grenzen – zum Teil sehr arbiträr und willkürlich, aber in jedem Fall wirkmächtig – gezogen wurden.

## Demografie

In Österreich leben 8,5 Millionen Menschen, wovon 12,5 Prozent keine österreichischen StaatsbürgerInnen sind. Die größte Gruppe derer sind Menschen mit deutschem Reisepass, nämlich 165.000, darauf folgen 115.000 mit türkischem, 112.000 mit serbischem, 91.000 mit bosnisch-herzegowinischem, 62.000 mit kroatischem und 60.000 mit rumänischem Reisepass. Während die österreichischen StaatsbürgerInnen im Durchschnitt 43,2 Jahre alt sind, sind jene mit anderen Pässen 35,2 Jahre alt.

In der Alltagswahrnehmung gilt jedoch nicht der Reisepass als Kriterium für ein MigrantIn-Sein, sondern ein an Äußerem bzw. der Sprache festgemachter Migrationshintergrund. Dies zeigt sich bereits an der Tatsache, dass alle SchülerInnen der untersuchten Klasse in der NMS Hohenfeld österreichische StaatsbürgerInnen sind, dennoch etwa die Hälfte von ihnen als MigrantInnen wahrgenommen wird. Die Statistik Austria hält sich bei der Einteilung der Bevölkerung in BürgerInnen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund an folgende Bestimmung: „Internationalen Definitionen zufolge umfasst die ‚Bevölkerung mit Migrationshintergrund‘ alle Personen, deren Eltern (beide Elternteile) im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.“<sup>108</sup> Dieser Definition zufolge leben in Österreich 1,625 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, das sind 19,4 Prozent der Gesamtbevölkerung.

## Bildungssystem

Ein wesentliches Merkmal des österreichischen Bildungssystems und zugleich ihr größtes Politikum ist die Selektion der SchülerInnen im Alter von zehn Jahren. Nach der vierjährigen Primärausbildung (Volksschule) stehen auf der Sekundarstufe I zwei Schulwege offen: Der Besuch einer Neuen Mittelschule oder einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. Der Übergang in die Sekundarstufe II erweist sich als eine weitere Zäsur. Neben der Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule stehen die Berufsbildenden Mittlere oder Höhere Schule, die Absolvierung des neunten Schuljahres in einer Polytechnischen Schule oder – falls die

<sup>108</sup> Ebd., S. 22.

neunjährige Schulpflicht schon erfüllt wurde – der Start in eine Ausbildung mit Lehre und Berufsschule zur Auswahl. Nach abgeschlossener Sekundarstufe II bzw. abgeschlossener beruflicher Erstausbildung bietet das österreichische Bildungssystem weitere Ausbildungsmöglichkeiten, wobei das Spektrum von tertiären Kurzausbildungen im berufsbildenden Bereich bis zu universitären Studien reicht.<sup>109</sup>

Konzentrieren wir uns auf die im Fokus der vorliegenden Studie stehende Neue Mittelschule und begeben uns somit ins Zentrum des österreichischen Bildungsgeschehens: Heftig ausgetragene Debatten über die Segregation von 10-jährigen Kindern durch das österreichische Bildungssystem wiederholen sich gebetsmühlenartig. Dabei verändern sich die Positionen der seit 2007 gemeinsam regierenden SPÖ und ÖVP nicht: Während erstere für eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen (*Gesamtschule*) plädiert, fordert letztere die Beibehaltung des gegenwärtigen Systems. Als Kompromisslösung entstand die Neue Mittelschule, die seit 2012 als Schulform neben der Hauptschule bestand und diese seit Herbst 2015 gänzlich abgelöst hat. Die in Kritik geratenen Hauptschulen<sup>110</sup> sollten durch die Implementierung der Neuen Mittelschulen aufgewertet werden. Die Leistungsgruppen wurden abgeschafft, stattdessen erfolgt ein *Team Teaching* mit zwei LehrerInnen in den Hauptfächern. Darüber hinaus sind „individuelle Zuwendung“ und „Förderung“ die Schlagworte der Neuen Mittelschule.<sup>111</sup> Folgt man dem aufsehenerregenden Evaluierungsbericht des Bildungsministeriums vom März 2015, so sieht die Realität anders als erwartet aus. Zusammenfassend kommt die Kommission zum Ergebnis: „Insgesamt gibt es keinen belastbaren Hinweis, dass das Niveau der NMS im Durchschnitt über jenem vergleichbarer Hauptschulen liegt. Vielmehr besteht Zweifel, ob dieses an allen Standorten tatsächlich erreicht wird.“<sup>112</sup>

Das gesamte österreichische Bildungssystem in den Blick nehmend und bewertend, attestierte die großangelegte Studie der OECD „Education at a Glance 2014“ Österreich einige Stärken, doch vor allem Schwächen innerhalb seines Bildungsangebotes. Die berufliche Bildung und die relativ geringe Anzahl von Jugendlichen, die weder in Schule noch in Ausbildung sind, wurde hervorgehoben

109 Statistik Austria 2014a, S. 17.

110 Der Ethnologe Stefan Wellgraf zeichnet in seiner Dissertation über eine Berliner Hauptschule sehr eindrücklich nach, wie sich die soziale Diffamierung von Hauptschulen in deren SchülerInnen und LehrerInnen einschreibt: Wellgraf 2012.

111 Webseite der Neuen Mittelschule. Online unter: <http://www.neuemittelschule.at/> (Stand: 04.05.2015).

112 Neuhauser, Julia: Nicht besser als Hauptschule: NMS enttäuscht. In: Die Presse, 03.03.2015. Online unter: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/4676497/Nicht-besser-als-Hauptschule-NMS-enttaeuscht?\\_vl\\_backlink=/home/index.do](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4676497/Nicht-besser-als-Hauptschule-NMS-enttaeuscht?_vl_backlink=/home/index.do) (Stand: 05.05.2015).

und positiv bewertet, während die geringe „Aufwärtsmobilität“, vor allem von Frauen, kritisiert wurde. Ein Auszug aus dem Endbericht:

The familial background of individuals can have a significant impact on their educational attainment and in Austria this correlation is particularly strong: only 29 % 25-64 year-old non-students have a higher educational attainment than that of their parents. Austria ranks 21st out of the 23 countries for which data are available on this measure. Unusually, Austrian men are considerably more upwardly mobile in educational attainment than women (33 % versus 25 %), in contrast to the large majority of OECD countries, in which slightly more women (40 %) than men (38 %) attain a higher education level than their parents. It seems to be particularly difficult in Austria to attain tertiary education if one's parents ended their schooling before completing upper secondary education: while in the OECD on average 20 % manage to do so, in Austria the figure is only 10 %.<sup>113</sup>

Die AutorInnen der Studie sind sich in diesem Punkt einig: Die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten durch Bildung („Aufwärtsmobilität“) sind gering, der Bildungsweg der Kinder ist bereits vor deren Geburt determiniert. *Zeig mir deine Eltern und ich sag dir deine Bildung*, scheint in Österreich (immer noch) verbreitet Gültigkeit zu besitzen.

### MigrantInnen im österreichischen Bildungswesen

Wenden wir uns wieder der von der Statistik Austria herausgegebenen Studie „migration & integration“ zu und hier insbesondere der Situation der MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem. Hierbei wird schnell deutlich, dass sich das Bildungsprofil von Menschen mit Migrationshintergrund erheblich von jenem von Menschen ohne jenes Hintergrundes unterscheidet. Erstere sind überproportional in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten vertreten, während sich letztere überproportional in der mittleren Bildungsebene (Lehr- und Fachschul-ausbildung) befinden.

Erhebliche Unterschiede gibt es hierbei zwischen den verschiedenen Nationalitäten. Während 10 Prozent der BürgerInnen aus der EU/EWR/Schweiz die Pflichtschule als ihre höchste abgeschlossene Ausbildung angeben, verweisen 24 Prozent auf das Absolvieren einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS), Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) oder eines Kollegs und 26 Prozent auf

<sup>113</sup> Education at a Glance 2014. Austria Country Note. Online unter: <http://www.oecd.org/edu/Austria-EAG2014-Country-Note.pdf> (Stand: 04.05.2015).

die Universität, Fachhochschule oder Akademie. Diese Angaben stehen jenen der türkischen und ex-jugoslawischen (außerhalb der EU) StaatsbürgerInnen diametral entgegen: 62 Prozent der türkischen StaatsbürgerInnen geben die Pflichtschule als ihre höchste abgeschlossene Ausbildung an, während lediglich 9 Prozent eine Matura erlangen konnten und nicht einmal 1 Prozent über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen. Bei den StaatsbürgerInnen aus den postjugoslawischen Ländern liegen die Werte mit 38 bzw. 13 und 5 Prozent etwas höher.<sup>114</sup>

Obwohl es in den vergangenen Jahrzehnten zu einem allgemeinen Anstieg des Bildungsniveaus gekommen ist, sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen (nach Staatsbürgerschaft definiert) historisch relativ konstant geblieben.<sup>115</sup>

Zuletzt zur aktuellen Situation der SchülerInnen im österreichischen Bildungsgeschehen: Nach den Kategorien „Geschlecht“, „Umgangssprache“ und „Staatsangehörigkeit“ untersuchen die AutorInnen der Statistik Austria die Verteilung von SchülerInnen in den verschiedenen Schultypen. Historisch zeigt sich dabei eine signifikante Entwicklung bei den SchülerInnen in der fünften Schulstufe: Während im Schuljahr 1980/81 74,1 Prozent die Hauptschule, 22 Prozent die AHS-Unterstufe und 3,9 Prozent eine Sonderschule besuchten, gingen im Schuljahr 2012/13 62,1 Prozent in eine Hauptschule/Neue Mittelschule, 35,2 Prozent ins Unterstufengymnasium und 1,8 in eine Sonderschule.<sup>116</sup> Bleiben wir bei dieser Schulstufe und im Schuljahr 2012/13, so lässt sich kein signifikanter Unterschied in der Verteilung der Schulformen zwischen Schülern und Schülerinnen festmachen, doch sehr wohl einer zwischen solchen mit „Deutsch“ und „nicht-Deutsch“ als „Umgangssprache“. Von Ersteren besuchen 37,2 Prozent eine AHS-Unterstufe, während dies bei Letzteren nur auf 28,1 Prozent zutrifft.<sup>117</sup> Diese Tendenz korreliert auch mit der Statistik über SchulabbrecherInnen: 3,5 Prozent der HauptschülerInnen mit „deutscher Umgangssprache“ absolvierten nach der achten Schulstufe keine weitere Ausbildung mehr, während die Zahl jener mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ mit 12,2 Prozent hier bedeutend höher ist.<sup>118</sup>

Gerade in diesen kategorialen Zuordnungsschemata sollten wir uns jedoch an die einleitende Kritik an Kategorien und Begriffen in Statistiken erinnern. Die Unterteilungen von SchülerInnen anhand von Kriterien wie Sprache, Nationalität und Geschlecht verschleiert deren soziale Herkunft. Während die OECD-Studie *Education at a Glance 2014* die Familienherkunft als wichtigstes Merkmal

114 Statistik Austria 2014a, S. 15.

115 Ebd., S. 49.

116 Statistik Austria 2014b, S. 27.

117 Ebd.

118 Statistik Austria 2014a, S. 45.

für den Bildungsweg herausarbeitete, verwandeln die letztgenannten Daten den Migrationshintergrund in eine soziale Lage, indem sie ethnische bzw. sprachliche Aspekte herausgelöst von der sozialen Herkunft der SchülerInnen darstellen. Das heißt nicht, dass solche Formen der statistischen Datenerhebung falsch oder gar illegitim sind. Ganz im Gegenteil, sie sind zentrale Informationsquellen für Wissenschaft, Medien und Politik. Doch sollten sie nicht *volley* übernommen werden, ohne die Mechanismen der Datenerhebung sowie deren Darstellungsform ins Auge zu fassen. Sie bedürfen – wie das einleitende Zitat von Hermann Bausinger nahelegt – weiterer Erläuterungen und Interpretationen.



## II. Lebenswelt Schule

### 1. Schule und Klasse

#### Die Neue Mittelschule in Hohenfeld

Derzeit ist die NMS Hohenfeld zentraler Lebensort für 285 SchülerInnen, 45 LehrerInnen, Direktor, Schulwart und Reinigungspersonal. Nach Angaben des Direktors<sup>119</sup> sind die SchülerInnenzahlen seit dem Höchststand von 350 im Jahr 2005 infolge sinkender Geburtenzahlen kontinuierlich im Fallen. Das nächstgelegene Gymnasium ist über 20 Kilometer entfernt, weswegen die meisten SchülerInnen aus Hohenfeld nach der ortsansässigen Volksschule in die NMS überwechseln. Ein Viertel der LehrerInnen kommt aus der umliegenden Region, die restlichen drei Viertel reisen aus dem Großraum Innsbruck an. Von den SchülerInnen hat ein Viertel Migrationshintergrund, welchen der Direktor an der Erstsprache und der Nationalität festmacht. In etwa zwei Drittel besuchen nach dem Abschluss eine weiterführende Schule, ein Drittel wechselt in eine Polytechnische Schule oder startet direkt ins Berufsleben.

Die Schule selbst befindet sich nur eine Gehminute von der Ortsmitte entfernt. Von der Hauptstraße sind es ca. 50 Meter bis zum Eingangs- und zugleich Pausenbereich, die Pausenaktivitäten sind gegen Blicke von außen relativ abgeschirmt. Neben der NMS befinden sich der Kindergarten, die Volksschule und das ehemalige Sonderpädagogische Zentrum. Dieses wurde aufgrund sinkender SchülerInnenzahlen in die NMS integriert, im Gebäude sind mittlerweile eine Kindertagesbetreuung und eine Nachmittagsbetreuung für „lernschwache“ SchülerInnen untergebracht. In der Mitte des Schulhofes steht auf einem Betonsockel eine rund 2,5 Meter große Sonnenuhr, der Platz ist asphaltiert. Über einige Stufen zur Eingangstür gelangt man auf einen kleinen Vorplatz, der westseitig von einer halbmeterbreiten und kupferüberzogenen Mauer abgegrenzt wird. Der Platz bietet einen guten Überblick über das Geschehen am Pausenhof, weswegen er ein beliebter Ort für AufsichtslehrerInnen und den Direktor ist. Der Platz am Gelände ist jedoch nicht nur Schau-Platz für Überwachende, sondern auch Tragfläche schülerkultureller Ausdrucksformen und Aneignungsprozesse: Verschiedenste Einritzungen als Zeichen jugendlicher Rauman eignung lassen sich darauf finden, wie zum Beispiel „Fleisch-Zigarre“, „FABI ICH LIEBE DICH“, „Bad Boys“, „I LOVE ZIPFEL“, „D+M“, „SCHEISS TÜRKEN“, Hakenkreuze.

---

119 Die folgenden Angaben beziehen sich auf die zwei Vorgespräche – geführt am 17.06.2014 und 08.09.2014 – und auf das Interview, geführt am 13.03.2015.



An der Frontfassade des Schulgebäudes sind die Embleme der vier Gemeinden angebracht, die der NMS Hohenfeld zugeteilt sind, zudem kleben menschen-große Buntstifte am Schulgebäude. Im Interview erzählte der Direktor, dass diese Stifte anlässlich des 2008 gefeierten dreißigjährigen Jubiläums des Gebäudes angebracht wurden. Auf der Suche nach Objekten, die das Schulhaus gestalten und die „uns darstellen“, entstand die Idee der Stifte, die, „ohne dass man es ganz bewusst gesagt hat [...], Zeichen für die Vielfalt, die da ist, an verschiedenen Menschen, Herkunftsländern [...] und einfach die Verschiedenheit der Charaktere, und wie wir halt so sind, ein buntes Gemisch“ repräsentieren sollen.<sup>120</sup>

Nach dem Betreten der Schule eröffnet sich folgendes Blickfeld: Links befindet sich der verglaste Raum des Schulwirts, daneben sind eine Kaffeeküche (für die Erwachsenen) und ein Besprechungszimmer. Halblinks liegt die Aula, die von bunt angestrichenen Säulen durchzogen und von Tageslicht durchflutet wird. Der Blick aus der Fensterfront offenbart emporragende Bergketten, gleich angrenzend an die Schule liegt ein kleiner Garten, in welchem die SchülerInnen gemeinsam mit den Lehrpersonen Apfelbäume, Gewürze etc. kultivieren. Nordseitig liegen die ersten Klassenräume und im Blickfeld rechts befinden sich die Bibliothek und der Bereich der PädagogInnen: LehrerInnenzimmer, Direktion, Kopier- und Besprechungsräume,<sup>121</sup> Garderobe und Toiletten. Zentral im Raum ragt ein Treppenkomplex empor, über welchen die beiden oberen Stockwerke und das Untergeschoss zu erreichen sind. Im ersten und zweiten Stock befinden sich diverse Klassen-, Depot- und Spezialräume (Chemiesaal, Informatiksaal), im Untergeschoss die Spinde für die SchülerInnen, eine großangelegte, vollausgestattete Küche mit Essraum und ein Verbindungstrakt, der zur zweistöckigen Turn- und Kletterhalle führt.

### Die 3d-Klasse

Die 3d-Klasse besteht aus 20 Schülerinnen und Schülern. Davon sind zehn Mädchen und zehn Jungen, alle zwischen zwölf und vierzehn Jahre alt. Dieses Unterscheidungsmuster – die Aufteilung der Gruppe in Geschlechterzugehörigkeit – ist in unserem kulturell geschulten Blick das offen-sichtlichste Merkmal der Gruppe. Individuen konstituieren sich neben geschlechtlichen vor allem über ethnokulturelle und soziale Zugehörigkeiten. Die Antworten zum Fragebogen ermöglichen uns einen Überblick über die Migrationsgeschichten und soziokulturellen

120 Interview mit Herrn Gamper, geführt am 13.03.2015.

121 Die Besprechungsräume sind, wie der Schulwart in einem informellen Gespräch erzählte, mit schalldichten Türen versehen.

Ausgangslagen der 3d-KlässlerInnen. Während alle SchülerInnen in Österreich geboren sind, verweisen ihre Familiengeschichten auf unterschiedlichste Mobilitäten. Abbildung 2 zeigt eine Zusammenschau der Geburtsorte der Eltern und Großeltern auf Basis der Antworten in den Fragebögen.

Ergänzt mit den Angaben der SchülerInnen aus den Interviews und informellen Gesprächen setzt sich die Migrationsstruktur der 3d-Klasse folglich so zusammen: Von acht SchülerInnen sind Eltern und Großeltern in Österreich geboren, von elf ist zumindest ein Großeltern- oder Elternteil nicht in Österreich geboren, von einer Schülerin konnten keine Informationen ermittelt werden. Ein besonderes Augenmerk muss den Antworten der fünf SchülerInnen zukommen, deren Migrationsgeschichten in die Türkei verweisen. Fachbegrifflich der dritten Gastarbeitergeneration angehörend, konterkarieren die Angaben der Jugendlichen dieses Generationenmodell. Alle fünf geben an, dass zumindest eines der beiden Elternteile noch in der Türkei geboren wurde. Bei Gökhan, Yeşim und Elif sind sowohl der Vater als auch die Mutter nach Hohenfeld migriert, bevor sie ihre nun die NMS Hohenfeld besuchenden Kinder zur Welt brachten. Zeyneps Vater ist in Deutschland geboren und verweist somit auf die transnationalen Netzwerke, die für unser heutiges Verständnis von Migrationsbewegungen kennzeichnend sind.

Werfen wir nun einen Blick auf Abbildung 3, welche sich aus den Antworten der SchülerInnen auf die Frage speist, welchen Beruf ihre Eltern ausüben. Zwei Aspekte sind besonders bemerkenswert: Erstens verweisen lediglich zwei Angaben auf eine Nichtlohnarbeit der Mutter („Hausfrau“). Zwei weitere (keine Angabe, „Heim“) könnten in diese Richtung deuten. Zweitens lassen sich die Zusatzinformationen zu den Berufen („Chef“, „Chefin“, „studiert“, „Hat eine Firma“) bzw. die Berufsbezeichnungen („Bioläden Besitzerin“, „Verkaufsmanager“) durchaus als Ausdruck einer bewussten Hervorhebung und Betonung (ja vielleicht Aufpolierung zu) einer gesellschaftlich anerkannten Position lesen. Sie zeigen somit, wie früh und wirkmächtig sich die Vorstellungen über die jeweilige Verortung im sozialen Raum in die Jugendlichen eingeschrieben haben.

Die Angaben der SchülerInnen über die Berufe ihrer Eltern lassen jedenfalls nur begrenzt eine Aussage über die sozialstrukturellen Ausgangslagen in der 3d-Klasse zu, da einige Antworten keinen Aufschluss darüber geben, welche Position die Mutter/der Vater bei den jeweiligen ArbeitgeberInnen innehat. Die Berufe „Lehrer in der HTL Innsbruck“, „Steuerberater“ und „Sozialpädagogik (studiert)“ weisen auf einen tertiären Bildungsabschluss hin. Bei allen anderen Angaben geht dies nicht eindeutig hervor, doch ein beachtlicher Teil der Eltern ist in Berufen tätig, die dem „ArbeiterInnenmilieu“ zugeordnet werden können.

	<b>Mutter</b>	<b>Vater</b>	<b>Großmutter (müt)</b>	<b>Großvater (müt)</b>	<b>Großmutter (vät)</b>	<b>Großvater (vät)</b>
<b>Aaron</b>	USA	Österreich	Vietnam	Kanada	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)
<b>Alexander</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)
<b>Alper</b>	k.A.	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei
<b>Andrea</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	k.A.	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)
<b>Elif</b>	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei
<b>Felix</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
<b>Gökhan</b>	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei
<b>Jan</b>	Österreich (Tirol)	Deutschland	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Deutschland	Deutschland
<b>Julia</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Deutschland	Österreich (Tirol)	Deutschland
<b>Laura</b>	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich
<b>Lukas</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	k.A.	ist schon gestorben	Österreich (Kärnten)	Österreich (Tirol)
<b>Miriam</b>	k.A.	k.A.	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Steiermark)	Österreich (Steiermark)
<b>Sarah</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)
<b>Sebastian</b>	Österreich (Tirol)	Deutschland (Garmisch)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Deutschland (Garmisch)	Deutschland (Garmisch)
<b>Sophie</b>	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich	Österreich
<b>Stefan</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Serbien	k.A.	Serbien	Serbien
<b>Yannik</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)
<b>Yasmin</b>	Österreich (Tirol)	Österreich (Tirol)	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
<b>Yeşim</b>	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei
<b>Zeynep</b>	Türkei	Deutschland	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei

Abbildung 2 – Geburtsorte der Eltern und Großeltern; Quelle: Antworten zu den Fragebögen.

	<b>Beruf Mutter</b>	<b>Beruf Vater</b>
<b>Aaron</b>	Bioläden Besitzerin	Frühpensionist (wegen Verletzungen)
<b>Alexander</b>	in Firma meines Opas Prokuristin	Traktorfahrer in der Gemeinde
<b>Alper</b>	In einer Firma	In einer Firma
<b>Andrea</b>	Landwirtschaft	Flughafen Innsbruck/Landwirtschaft
<b>Elif</b>	Mpreis (Chefin)	Fabrik (Chef)
<b>Felix</b>	Kauffrau (Selbstständig)	Elektriker (Selbstständig)
<b>Gökhan</b>	PS Fertigungstechnik	Hat eine Firma „DACHSER“
<b>Jan</b>	Sozialpädagogik (studiert)	Verkaufsmanager
<b>Julia</b>	Hausfrau	LKW-Fahrer
<b>Laura</b>	Haushaltshilfe	Liftler
<b>Lukas</b>	Heim	CNC Dreher
<b>Miriam</b>	Lehrerin NMS Hohenfeld	Koch
<b>Sarah</b>	beim Sozial Sprengel	Schrotthändler
<b>Sebastian</b>	Cemit	Steuerberater
<b>Sophie</b>	im Büro	Lehrer in HTL Innsbruck
<b>Stefan</b>	PS Firma	LKW-Fahrer
<b>Yannik</b>	k.A.	ÖAMTC
<b>Yasmin</b>	Altenpflegerin Neustift	IBK Müll
<b>Yeşim</b>	Mechaniker	Mechaniker
<b>Zeynep</b>	Hausfrau	Mechaniker

Abbildung 3 – Berufe der Eltern; Quelle: Antworten zu den Fragebögen.

### *Die Klasse in der Schulcommunity*

Die 3d-Klasse wurde mir vom Direktor als „wilde“ Klasse vorgestellt. Auch der Klassenvorstand erzählte mir gleich zu Beginn, dass dies die schlimmste Klasse sei, die er je unterrichtet habe. Diese Zuschreibungen lassen sich ebenfalls an den Aussagen der SchülerInnen ablesen. Für die meisten der SchülerInnen war klar, dass ich meine Studie in ihrer Klasse mache, weil sie die verhaltens- wie leistungs-

mäßig auffälligste in der gesamten Schule sei. Auch in den Interviews äußerten sich einige SchülerInnen dazu, zum Beispiel Alexander:

CL: Was habt ihr für ein Standing, eure Klasse?

AL: Ja, wir werden ausgelacht, weil wir halt eher eine schlechtere Klasse sind. Von der Schule, von den Noten her.

CL: Werdet ihr von anderen Klassen ausgelacht?

AL: Ja, schon ein bisschen. Da streiten wir uns halt immer: Unsere Klasse ist besser und blablabla.

CL: Und wie würdest du das sehen?

AL: Dass wir schlecht sind, schlechter sind.

CL: Und warum ist das so, was meinst du?

AL: Weil manche halt nicht aufpassen unter der Stunde. Und da kriegen sie halt schlechte Noten und ja, das beeinträchtigt halt meistens die ganze Klasse. Da tut nachher der andere mit, und der tut dann auch mit [...].<sup>122</sup>

Alexander, der seit drei Jahren Klassensprecher ist, scheint um das Ansehen der Klasse in der Schulgemeinschaft besorgt zu sein und weist manchen leistungsschwachen SchülerInnen die Schuld an dieser Situation zu. In seiner Schlussbemerkung deutet Alexander auf einen Mechanismus hin, in welchem das Leistungsgefälle („da kriegen sie halt schlechte Noten“) mit einer Verhaltensauffälligkeit („Da tut nachher der andere mit“) einherzugehen scheint. Dieses sich gegenseitig bedingende Wechselverhältnis von Leistung und Verhalten, so wird später noch zu lesen sein, findet sich an vielen Stellen im empirischen Material und erscheint als zentraler Bestandteil des Schulalltags in der NMS Hohenfeld.

Es lässt sich zumindest noch eine weitere Begründung für die Sonderstellung der 3d-Klasse an der Schule finden. Als ich mich an der Bushaltestelle wartend mit zwei Schülern aus der Parallelklasse unterhielt und ihnen erzählte, dass ich nun öfters in der 3d-Klasse sei, meinte einer der beiden, etwas abgeneigt „die 3d ist z'harscht“. Als die beiden merkten, dass es einer Erläuterung des Ausdrucks bedurfte, führten sie aus, dass die SchülerInnen „wild“, „frech“ und „nicht brav“ seien. Auf die Frage, was denn der Grund dafür sein könne, entgegnete einer der beiden: „Weil da viel mehr Ausländer sind wie bei uns. Ich bin selbst Ausländer“ und der zweite sprang ein: „Aber wir sind nicht so“.<sup>123</sup>

Die beiden Schüler aus der Parallelklasse sehen den hohen Anteil an „Ausländern“ in der 3d-Klasse als ausschlaggebend für die Besserstellung ihrer Klasse. Dass sie sich beide selbst als „Ausländer“ bezeichnen, scheint diesem Urteil nicht zu wi-

<sup>122</sup> Interview mit Alexander, geführt am 10.11.2014.

<sup>123</sup> Beobachtungsprotokoll vom 21.10.2014.

dersprechen, sie heben sich distinktiv von jenen in der Parallelklasse ab („Aber wir sind nicht so“). Diese Aussagen schließen an die öffentlichen Debatten über Schule und Migration an, in welchen SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache als ProblemschülerInnen dargestellt werden. Die 3d-Klasse erscheint in den Aussagen der beiden in diesem Zusammenhang als Problemklasse. In Teil III der Arbeit werden diese Wirkmechanismen in den Mittelpunkt gerückt, an dieser Stelle sollen nur die (Fremd- und Selbst-)Zuschreibungen der beiden Schüler als Positionierung der 3d-Klasse in der Schulcommunity festgehalten werden.

### *Klassenportrait*

Schulklassen sind in der Schulgemeinschaft Gegenstand von Aushandlungsprozessen und Zuschreibungen und werden dabei zumeist als homogene Gruppe gesehen, wobei einige SchülerInnen als federführend gelten. In den neun Wochen, die ich mit der 3d-Klasse verbrachte, fragmentierte sich dieses Bild zusehends. Die Schulklassen sind ein soziales Feld: Es wird positioniert und posiert, differenziert und diffamiert. Die Klasse als Gruppe unterteilt sich in mehrere Untergruppen, die sich über die Zeit und gemeinsame Erfahrungen etablieren, aber auch Veränderungen unterliegen sind. Sie funktionieren über die Mechanismen der Inklusion und Exklusion, das heißt, die Gruppen grenzen sich von anderen ab und stärken somit die Zusammengehörigkeit. In den Interviews mit den SchülerInnen zielte eine Frage darauf ab, was es ihrer Meinung nach für verschiedene Gruppen in der Klasse gebe. Für die meisten war dies eine leichte Frage – den SchülerInnen gefiel die Position als junge/r SozialwissenschaftlerIn. Die folgende Skizze bedarf einiger Erläuterungen: Sie bezieht sich auf die Aussagen von acht SchülerInnen, die im Interview unabhängig voneinander eine Unterteilung in verschiedene Gruppen vornahmen; die festen Linien umgeben Gruppen, die alle gleich festlegten; die gestrichelten Linien umgeben die drei Mädchen Yasmin, Julia und Andrea – sie wurden entweder der linken oder der rechten Gruppe zugeordnet oder keiner von beiden; die gepunkteten Linien sind Bezeichnungen, die SchülerInnen diesen Gruppen gaben; dabei ist hervorzuheben, dass dies ausschließlich Fremdzuschreibungen sind, denn in keiner der Aussagen wurde die eigene Gruppe mit einer Bezeichnung versehen; die horizontale Trennlinie in der Mitte verdeutlicht die geschlechtliche Aufteilung der Gruppen; ob eine Gruppe links oder rechts, ein Name oben oder unten steht, ist irrelevant und verweist keineswegs auf Hierarchien.

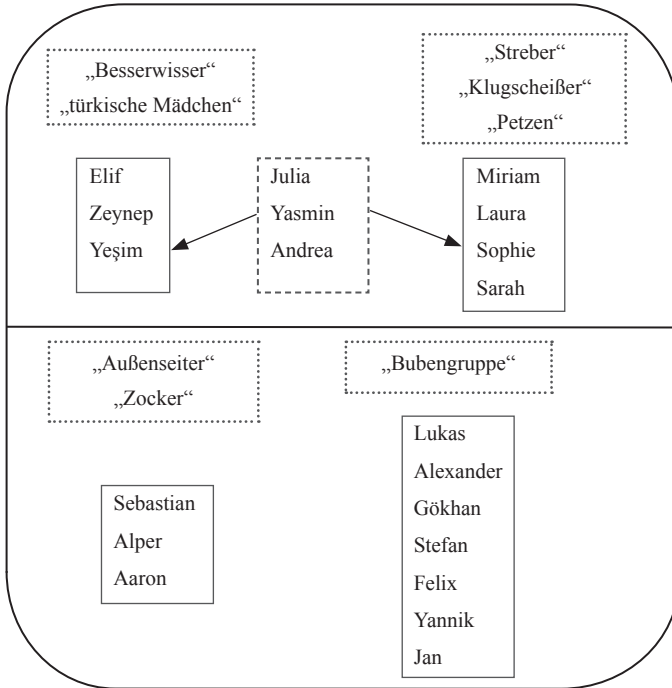


Abbildung 4 – Klassenskizze; Quelle: Aussagen aus den Interviews.

## 2. Vermitteln und Aneignen

Wir haben uns der NMS Hohenfeld und der 3d-Klasse als Raum und als soziales Feld angenähert, dieses Kapitel widmet sich nun der Frage, wie sich der Alltag in diesem Setting ausgestaltet. Selbstverständlich ist die Darstellung in vieler Hinsicht unvollständig: Zum einen lässt der neunwöchige Aufenthalt an der Schule nur einen begrenzten Einblick zu und zum anderen korreliert die textliche Darstellung in limitierter Seitenanzahl mit einer Reduktion von (Schul-)Wirklichkeit. Das Feldmaterial wird hier anhand zweier Perspektiven auf den Schulalltag aufgearbeitet – einmal aus Sicht(en) der LehrerInnen, einmal aus Sicht(en) der SchülerInnen. Da das Handeln der einen in Interaktion mit den anderen funktioniert, verschwimmen die Perspektiven und bleiben nicht einer Seite deutlich zugeordnet. Darüber hinaus haben wir es mit Doppelungen von Wirklichkeit zu tun, da sich die Aufzeichnungen entweder auf Aussagen der AkteurInnen, die sie in Interviews, im Fragebogen, im Unterrichtsgeschehen oder in informellen

Gesprächen tätigen, beziehen oder als von mir beobachtete Handlungen, die so ihren Weg in die Unterrichtsprotokolle gefunden haben.

All diese Interaktionen sind von den Situationen bestimmt, in welchen sie geschehen. So kann sich eine Schülerin im Gespräch mit ihrer Freundin über gewisse LehrerInnen „auslassen“, im Gespräch mit LehrerInnen selbst oder im Rampenlicht des Unterrichtsgeschehens eher nicht. Um diese definierten und normierten Situationsrahmen besser verstehen zu können, soll das Konzept der Vorder- und Hinterbühne helfen, welches von Erving Goffman entwickelt und von Jürgen Zinnecker für die Schulsituation adjustiert wurde.

### Die Vorder- und Hinterbühnen der Schule

Ausgangspunkt sind Überlegungen des amerikanischen Soziologen Erving Goffman, der in seinem 1959 erschienen, vielbeachteten Werk „The Presentation of Self in Everyday Life“ (deutsch: „Wir alle spielen Theater“) die Theatermetaphorik als Gesellschaftsanalyse konzipierte und somit den szenischen Charakter von Kultur und Gesellschaft in den Mittelpunkt des Interesses stellte. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass die AkteurInnen – im Sinne von *actors* – „im Umgang mit anderen zahlreiche Gründe dafür haben, den Eindruck, den sie von sich erzeugen, zu kontrollieren“.<sup>124</sup> Dramaturgischen Prinzipien folgend, beschreibt Goffman Darstellungen als Aktivitäten, die Menschen durchführen, wenn sie das Selbst in einen sozialen Akteur, eine soziale Akteurin verwandeln. Erfolgreich können diese Darstellungen sein, wenn eine Fassade, ein festgelegtes Ausdrucksrepertoire eingesetzt wird sowie ein adäquates Bühnenbild und Requisiten verwendet werden. Damit können die Handlungen auf der Vorderbühne entsprechend dramatisch gestaltet und in ihrem Ausdruck kontrolliert werden.<sup>125</sup> Vorderbühnen sind dabei jene sozialen Räume, die DarstellerInnen, die meistens in Ensembles auftreten, mit anderen teilen und die einen offiziellen (formalen) Charakter haben. Hinterbühnen sind hingegen inoffizielle (informelle) Orte, auf welchen sich die AkteurInnen auf eine ganz andere, völlig widersprüchliche Weise verhalten können; wie zum Beispiel eine Kellnerin, die ihr höfliches Lächeln im Gastraum (Vorderbühne) beim Betreten der Küche (Hinterbühne) schlagartig verliert und ihren Ärger über eine nervenaufreibende Kundin bei ihren Kollegen auslässt.<sup>126</sup>

124 Knoblauch, Hubert: Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, 2. erw. u akt. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 189-201, hier: S. 191.

125 Ebd.

126 Ebd., S. 192.



Auf diesen Überlegungen aufbauend und in den Schulalltag übertragend, versteht der Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge Jürgen Zinnecker unter Vorderbühnen der Institution „[a]lle Handlungssituationen, in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken“.<sup>127</sup> Als Hinterbühnen definiert er „[a]lle Handlungssituationen, in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird“.<sup>128</sup> Das „Unterleben der Institution“ bezeichnet für Zinnecker eine Subkultur, die sich auf breiter Basis innerhalb der Institution Schule bildet und sich unterhalb der offiziell etablierten, institutionellen Kultur ausformt.

Zinnecker führt als Kristallisationspunkt der Vorderbühne alle Orte und Zeiten an, an denen Unterricht stattfindet. Der Unterricht ist eng mit den gesellschaftlichen Aufgaben (Wissensvermittlung) verknüpft und die Einhaltung der Unterrichtsordnung wird von zentralen Regeln geschützt. Die LehrerInnen und SchülerInnen kontrollieren sich wechselseitig und somit konstituiert und stabilisiert das Zusammentreffen der beiden Gruppen die offizielle Handlungsebene der Institution. All jene Orte und Zeiten, an denen die beiden Gruppen getrennt voneinander auftreten oder – wie wir noch sehen werden – ihre Handlungen so gut tarnen, dass sie das Gegenüber nicht wahrnimmt, werden der Hinterbühne zugeordnet. Dort neigen die AkteurInnen zu subversiven Aktionen, dort entfaltet sich subkulturelles Leben.<sup>129</sup>

Die Vorder- und Hinterbühnen-Theorie soll nun dazu beitragen, die jeweils vorgegebenen und vordefinierten Rahmenbedingungen zu verstehen, in welchen die AkteurInnen im Feld Schule handeln (müssen). Der situative und interaktive Charakter von Kultur soll damit hervorgehoben werden und die Handelnden sollen in den Mittelpunkt rücken. Das Modell wird dabei nicht stringent das Material durchsetzen, sondern nur an den Stellen eingeflochten, an welchen es dazu beiträgt, die Handlungen in ihren szenischen Bedingtheiten besser zu verstehen.

## Schulalltag aus SchülerInnen-Perspektive(n)

### *Anfahrt und Ankommen*

Fast alle SchülerInnen der 3d-Klasse gehen entweder zu Fuß zur Schule oder fahren mit dem Bus. Drei von ihnen – Elif, Gökhan und Yeşim – treffen sich oft-

127 Zinnecker, Jürgen: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule (= Kindheiten, Bd. 20). München/Weinheim 2001, S. 254.

128 Ebd., S. 255.

129 Ebd.

mals vor Schulbeginn in einer der Schule nahegelegenen Bäckerei, in welcher sie „Hausübungen machen, reden und so“.<sup>130</sup>



Abbildung 5 – KlassensprecherInnen der NMS Hohenfeld;

Quelle: Webseite der NMS Hohenfeld

Der erste Weg ins Schulhaus führt zu den Spinden im Untergeschoss, wo die SchülerInnen ihre Jacken und Schuhe verstauen und sich ihre Hausschuhe anziehen. Warum gerade die „Patschen“ eine Anziehungskraft für mein ethnologisches Untersuchungsinteresse haben, hat zumindest zwei Gründe: Erstens ist es für SchülerInnen verpflichtend, Hausschuhe zu tragen, während es die LehrerInnen und der Direktor zumeist bei ihren Straßenschuhe belassen.<sup>131</sup> Zweitens sind sie Ausdruck von Style und Distinktion.

Bereits in der ersten von mir beobachteten Großen Pause fiel auf, wie viele SchülerInnen der Schule die gleichen Hausschuhe tragen. Von den 20 SchülerInnen der 3d-Klasse hatten im Untersuchungszeitraum 17 „Cros“-Hausschuhe in den verschiedensten Farben. Auch der Blick auf Abbildung 5, ein für die Schulwebseite in Szene gesetztes (und von mir abgeschnittenes) Foto der KlassensprecherInnen, verdeutlicht diesen Eindruck. Dennoch bestehen Möglichkeiten der Distinktion. Manche SchülerInnen tauschen einen ihrer Hausschuhe aus, bekritzeln sie mit Sprüchen oder sammeln Unterschriften anderer SchülerInnen. Als ich einige der SchülerInnen auf die allgegenwärtigen „Cros“-Hausschuhe ansprach, antworteten sie, dass das Zufall sei, und dass diese Hausschuhe einfach „fein“ wären.<sup>132</sup> Gökhan erzählte, dass er früher auch welche hatte, diese dann verloren hätte und sich jetzt keine neuen mehr kaufe, weil diese „eh viel zu teuer“ seien (40 Euro).<sup>133</sup> Wie sehr der Schulplatz auch ein Schau-Platz, der Gang ein Laufsteg ist, wurde mir auch bewusst, als mich Schüler auf meine Jacke<sup>134</sup> oder meinen

130 Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.

131 Als in meiner eigenen Schulzeit eine Mitschülerin unseren Lateinlehrer darauf ansprach und diese Ungleichbehandlung kritisierte, antwortete dieser nur: *Quod licit Uovi, non licet bovi* [„Was dem Jupiter erlaubt ist, ist dem Ochsen nicht erlaubt“].

132 Beobachtungsprotokoll vom 29.09.2014.

133 Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

134 Beobachtungsprotokoll vom 03.10.2014, Beobachtungsprotokoll vom 07.11. 2014.

Rucksack<sup>135</sup> ansprachen und meinten, die seien „cool“, und fragten, wo ich die Sachen gekauft habe.<sup>136</sup>

Nach dem Umziehen gehen die SchülerInnen in ihre Klasse, die eine Viertelstunde vor Schulbeginn (07:45 Uhr) aufgesperrt wird und die bis zum Beginn des Unterrichts Raum für Gespräche bietet und in der sich die SchülerInnen ihre Schulutensilien aus dem Regal holen können, um sich auf die erste Stunde vorzubereiten. Damit sich der Klassenraum nun von einem Hinterbühnen- zu einem Vorderbühnenort verwandeln kann, benötigt es zum einen das Läuten der Schulglocke und zum anderen die Anwesenheit einer Lehrperson.

### *Unterricht*

Wenden wir nun dem Unterrichtsgeschehen zu, das sich auf der Vorderbühne abspielt, wo also die offiziellen Zwecke und Regeln der Institution Schule im Vordergrund des Handelns stehen. So sehr sich die verschiedenen Fächer, die darin zu vermittelnden Kompetenzen und die dafür eingesetzten Methoden auch unterscheiden: Der zentrale Zweck des Unterrichts ist Wissensvermittlung. Dies verlangt den SchülerInnen eine Vielzahl an Handlungen ab: Sie hören zu, sie arbeiten mit, sie schreiben, sie lesen vor, sie lernen usw. Für Georg Breidenstein verdichtete sich bei einem von ihm geleiteten ethnografischen Forschungsprojekt zum Umgang von SchülerInnen mit dem Unterricht das Bild des *Schülerjobs*: „Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt.“<sup>137</sup> Mit der Berufs-Metapher befreit Breidenstein die SchülerInnen einerseits aus der Zwangsjacke, die in vielen Forschungen als konstitutiv für das SchülerInnendasein beschrieben wird. Andererseits wird damit deutlich, was die SchülerInnen Tag für Tag leisten müssen, und dass die dabei auch den Unterhaltungswert gesichert wissen wollen.

Wie umfassend die Unterrichtssituation strengen Regeln und Normen unterliegt und wie die LehrerInnen diese durchsetzen (müssen), wird in der Darstel-

135 Beobachtungsprotokoll vom 21.10.2014.

136 Diese Situationen waren mir sehr unangenehm und ich versuchte, den Fragen auszuweichen. Ich war bedacht darauf, keine auffallende Kleidung, vor allem auch keine Markenkleidung zu tragen, um solche Situationen zu vermeiden. Als ich Herrn Nagl in der Umkleidekabine vor dem Turnunterricht auf die auffallenden „Croc<sup>s</sup>“-Hausschuhe der SchülerInnen ansprach, erzählte er, dass sich immer wieder Eltern beschwerten, dass die ständigen Kaufwünsche der SchülerInnen sie in finanzielle Not brächten. Beobachtungsprotokoll vom 03.10.2014.

137 Breidenstein 2006, S. 11.

lung von deren Perspektive(n) stärker im Mittelpunkt stehen. Die hier folgenden Ausführungen sollen nun einen kurzen Einblick geben, wie die SchülerInnen die Vorderbühne in eine Hinterbühne verwandeln, um den Unterhaltungswert zu steigern und welche Strategien sie dazu anwenden. Hier stößt Goffmans Theorie an ihre Grenzen, denn eine klare Trennlinie zwischen Hinter- und Vorderbühne zu ziehen, ist in der Unterrichtssituation schwer möglich, da viele Handlungen (beider Hauptgruppen) dem offiziellen Zweck widersprechen, aber dennoch nicht nur geduldet werden, sondern selbstverständlicher Teil des Unterrichtsgeschehens sind. Eine Möglichkeit, das offizielle Unterrichtsgeschehen zu unterlaufen, kann in einer Ablenkungsstrategie bestehen:

Stefan stellt eine Frage über eine möglich anstehende Hausübung. Daraus ergibt sich eine Diskussion, die Frau Wassiljew-Lamprecht zuerst zu unterbinden versucht, indem sie sagt, dass sie gar keine Hausübung bekommen und dennoch wird die Diskussion fortgeführt. Die SchülerInnen merken gleich, dass diese Diskussion vom „Stoff Machen“ ablenkt und springen auf den Zug auf, bis dann Frau Wassiljew-Lamprecht nach einigen Minuten mit erhobener Stimme sagt: „Was haben wir hier überhaupt für eine Diskussion? Es gibt keine Hausübung!“<sup>138</sup>

Diente die von Stefan entfachte Diskussion dazu, vom Regelunterricht abzulenken – und dies erfolgreich, zeigt die nächste Situation aus einer Vertretungsstunde, wie solche Strategien auch angewandt werden können, um unliebsamen Übungen zu entgehen.

Nachdem Herr Achraier alles durchgesprochen hat, worauf man bei einem Beschwerdebrief achten muss, fragt er die Klasse, ob sie die Übung auf Seite 17 schon gemacht hätten. Die SchülerInnen sind sich zuerst uneinig, es wird geflüstert, geredet, diskutiert. Dann ertönen mehrere Stimmen gleichzeitig, die vermitteln, dass sie die Übung schon gemacht hätten. Herr Achraier: „Gut Alexander, dann lies mal vor, was du geschrieben hast!“ (eine Zwischenstimme: „Das haben wir ja noch gar nicht gemacht!“, gefolgt von „psssst“). Alexander zögert, dann meint er, dass sie die Übung wohl doch noch nicht gemacht haben. Herr Achraier hat das Spiel gewonnen und fordert die SchülerInnen auf, die Übung zu machen – als Generalprobe für die anstehende Schularbeit, wie er süffisant hinzufügt.<sup>139</sup>

Obwohl das Lehrer-SchülerInnen-Spiel zugunsten der Lehrperson entschieden wurde, zeigt dieses Beispiel sehr eindrücklich, wie subtil die Kommunikationska-

138 Beobachtungsprotokoll vom 21.10.2014.

139 Beobachtungsprotokoll vom 28.10.2014.

nähe im Klassengefüge funktionieren. Die Situation wird als Chance erkannt und in (non-)verbalen Interaktionen verfestigt sich eine passende Strategie.

Eine weitere Möglichkeit für die SchülerInnen, dem Regelunterricht zu entkommen, besteht darin, parallel zum Unterrichtsverlauf eine andere Beschäftigung auszuführen. Dabei müssen die SchülerInnen, in Zinneckers Worten „die Äußerungsformen des Unterlebens verschlüsseln und, wenn möglich, als unterrichtskonforme Handlungen tarnen“.<sup>140</sup> Sie improvisieren also Sicht- und Hörbarrieren, wodurch die Handlungen der Hinterbühne oft auf dem Rücken der Vorderleute oder unter der Bank stattfinden, am besten wenn die Lehrperson ihren Blick gerade abgewendet hat. Im erhobenen Material finden sich unzählige Stellen, die solche Aktivitäten festhalten – es erstaunte mich immer wieder, mit welcher Geschicklichkeit die SchülerInnen agieren. Beliebte Ablenkung bieten mobile Praktiken: Ein Gang zum Waschbecken, zum Mülleimer, zum Regal oder zum Mitschüler wird von vielen Lehrpersonen geduldet, der Gang auf die Toilette bedarf in jedem Fall einer Genehmigung. Aber auch immobile Praktiken ermöglichen Abwechslung: Sich mit dem Banknachbar unterhalten, Klebkugeln basteln, einander necken, mit dem Handy spielen, malen usw. Mein beobachtender Blick animierte vielfach die SchülerInnen dazu, solche Aktivitäten durchzuführen und sich somit in den Notizen wiederzufinden – das folgende Beispiel ist nur eines unter vielen:

Gökhan fällt sein Stift auf den Boden. Langsam und behäbig bückt er sich und tastet nach ihm. Kaum hat er ihn in der Hand, dreht er sich zu mir, sieht, dass ich ihn beobachte, lächelt und wirft den Stift zu mir herüber. Dann steht er auf, geht langsamen Schrittes Richtung Stift, hebt ihn auf, lächelt und tritt an seinen Platz zurück.<sup>141</sup>

Die SchülerInnen finden in diesen Handlungen nicht nur Ablenkung, der Reiz des Verbotenen zieht, und je riskanter die Einlage ist, desto mehr Anerkennung erwirbt der/die Handelnde von den zusehenden SchülerInnen – oder vom beobachtenden Ethnografen. Misslingt die Aktion, wird dies nicht selten mit sanktionierenden Maßnahmen von Seiten der LehrerInnen quittiert, was von hämischen Gesten mancher MitschülerInnen begleitet wird. Neben dem Ringen um Unterhaltung und Anerkennung können Hinterbühnen-Handlungen auch der (Schul-)Leistungssteigerung dienlich sein, wenn SchülerInnen teils solidarisch, teils eigenständig voneinander abschreiben, einander einsagen oder schummeln.

Gegen Ende der Stunde wurde die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zumeist geringer, sie sehnten die erlösende Pausenglocke herbei, wobei das Läuten nicht

<sup>140</sup> Zinnecker 2001, S. 314.

<sup>141</sup> Beobachtungsprotokoll vom 28.10.2014.

zwangsläufig gleich Pause bedeutet: „Während ein Schüler aus dem Buch vorliest, läutet es. Gökhan springt auf und juchzt. Herr Nagl: ‚Gökhan die Stunde ist aus, wenn ich sie beende! Du schreibst mir bis zur nächsten Stunde die Seite 12 ab!‘“<sup>142</sup>

Das Aufspringen verbunden mit einem Ausruf widerläuft den Verhaltensnormen des Unterrichtsgeschehens auf der Vorderbühne, die auch Reglementierungen der Körperlichkeit inkludieren. Deshalb sanktioniert Herr Nagl diese Handlung und untermauert gleichzeitig die Hierarchieverhältnisse im Unterrichtsverbund, indem er sich über die institutionell vorgegebene Zäsur erhebt – während Gökhan sich wieder hinsetzt und widerstandslos die erteilte Bestrafung entgegennimmt.

### *Pausen*

Die Pausensituation unterscheidet sich grundlegend von der Unterrichtssituation. Während sich letztere durch ein straffes Setting zum Zweck der Wissensvermittlung definiert, dient erstere primär der Erholung und dem Übergang von einer Unterrichtsstunde zur nächsten. Die SchülerInnen tauschen und toben sich aus, wechseln die Räume und essen ihre Jause. Ein bezeichnendes Beispiel dafür, welche Veränderungen der Wechsel vom Unterrichts- zum Pausenmodus mit sich bringt, findet sich bei Gisela Unterweger: In ihrer ethnografischen Studie an einer Zürcher Realschule geht sie der Frage nach, wie sich kulturelle Identitäten in einem multikulturellen Umfeld ausgestalten. Dabei erfährt die Forscherin am eigenen Leibe, wie heftig solche Aushandlungsprozesse von Identität sein können – gerade in den Pausen:

Ich fühlte mich jeweils sicher auf meinem Beobachterposten während der Stunde, aber eher etwas unbehaglich während der Pausen, und das erinnerte mich an diejenigen SchülerInnen, die sich davor drücken, in die Pause zu gehen, weil sie nirgendwo dazugehören und dies in der Pause offensichtlich wird.<sup>143</sup>

Nähern wir uns dieser Aussage aus der Perspektive der Ethnopsychoanalyse und konzentrieren uns auf die Gefühle, die in der Forschungssituation (ist immer Interaktion) hervorgerufen werden: Die Forscherin fühlt sich in der Unterrichtssituation „sicher“, weil sie ihre akzeptierte Rolle innehat, die auch mit festen Aufgaben verbunden ist, nämlich aufmerksam zuzuhören und mitzuschreiben – ihre Handlungen entsprechen dabei jenen der anwesenden SchülerInnen. Das Ende der Stunde, also Beginn der Pause entzieht der Forscherin ihren Status und sie

<sup>142</sup> Beobachtungsprotokoll vom 29.09.2014.

<sup>143</sup> Unterweger 2002, S. 65.

muss die geschützte Sphäre verlassen, was Unbehaglichkeit (Georges Devereux würde sagen: Angst) in ihr auslöst. Was im Unterricht normal ist, nämlich, dass SchülerInnen ständig unter Kontrolle stehen und der Raum ihrer Privatheit stark eingegrenzt ist, gilt in der Pause in weit geringerem Ausmaß. Die Forscherin kann sich nicht einfach zu einer Gruppe dazustellen und diese beobachten und belauschen. Um zu einer Gruppe dazuzugehören, braucht es eine Genehmigung, welche man zuerst erhalten muss. Die Forscherin ist jedoch als Neuling ein Fremdkörper und identifiziert sich in dieser unangenehmen Situation mit denjenigen SchülerInnen, die als AußenseiterInnen gelten und für die Pausen bzw. Nicht-Unterrichtszeit zur Qual werden können.

Auch Georg Breidensteins und Helga Kelles Deutung der Pausensituation gehen in diese Richtung: „In der Pause geht es in besonderer Weise um die Bestimmung von Beziehungen und die Aushandlung von Zugehörigkeiten.“<sup>144</sup> Am deutlichsten zeigt sich dies konkret in den Großen Pausen, welche die SchülerInnen an der NMS Hohenfeld bei guten Witterungen draußen auf dem Pausenhof verbringen.

Unter Beobachtung mehrerer AufsichtslehrerInnen und zumeist des Direktors verteilen sich die SchülerInnen auf dem Pausenhof in verschiedenen Gruppen. In den von mir miterlebten Pausen ergab sich auf den ersten Blick der Eindruck, dass geschlechtliche und ethno-kulturelle Kriterien Gruppenzugehörigkeiten mitbestimmen – die meisten Gruppen bestanden nur aus Mädchen oder Jungen und auch die migrantischen SchülerInnen verbrachten die Pause öfters zusammen in Gruppen. Die Pausenaktivitäten sind dabei vielfältig: Die SchülerInnen essen ihre Jause, spazieren umher, sie spielen, kreischen und – vor allem – sie unterhalten sich. Die Pause dient zur Aufarbeitung von Erlebtem und zur Pflege von Freundschaften. Der Pausenhof ist jedoch auch Austragungsort von Konflikten, wie der folgende Auszug exemplarisch darlegen soll:

Ich unterhalte mich gerade mit Zeynep, da beginnen sich die Masse der Anwesenden (SchülerInnen, LehrerInnen, Direktor) und bald auch ich einem Ereignis auf dem Schulhof zuzuwenden. Es kommt zu einer Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern, einer „Schlägerei“. Rundherum versammeln sich die SchülerInnen, es wird gegrölt und erst nach einer ganzen Weile gehen die zwei auseinander, was Buh-Rufe der Menge nach sich zieht. Das gemeinsame Bestaunen der Situation ist etwas befremdlich, weder die LehrerInnen noch der Direktor schreiten ein, sie beobachten gemeinsam mit den SchülerInnen das Geschehnis.<sup>145</sup>

144 Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur (= Kindheiten, Bd. 13). München/Weinheim 1998, S. 32.

145 Beobachtungsprotokoll vom 14.10.2014.

Als ich mich nach der Schule an der Bushaltestelle mit Elif unterhielt und sie fragte, ob sie die Schlägerei mitbekommen habe, antwortete sie, dass es keine Schlägerei gewesen sei, sondern dass die beiden nur „geblödel“ hätten – und im Nachsatz: „Es schlägern eh nur die Türken!“<sup>146</sup> Neben dieser ethnisierenden Zuordnung solcher Auseinandersetzungen betonten die meisten anderen SchülerInnen in informellen Gesprächen deren spielerischen Charakter und fügten hinzu, dass auch die LehrerInnen um diesen wüssten und deshalb nicht eingriffen.

Das Ende der Pause wird durch die Schulglocke eingeläutet. Der akustische Reiz funktioniert und binnen kurzer Zeit formieren sich die SchülerInnen in ihren jeweiligen Klassen vor dem Schuleingang – zum Teil aufgestellt in Zweierreihe, zum Teil mehr arbiträr. Sie warten auf die Lehrperson, die sie in der folgenden Stunde haben und folgen dieser gemeinsam (und leise!) in die Klasse. Die rituelle Funktion und Bedeutung dieser Praxis wird später ausführlicher aufgegriffen, wenn es um den Schulalltag aus LehrerInnen-Perspektiven geht.

### *Schulende und Nachhauseweg*

Es folgt nun ein längerer, an manchen Stellen gekürzter Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll, der zentrale Aspekte des Übergangs von der Schul- zur Freizeit der SchülerInnen an der NMS Hohenfeld veranschaulichen soll.

Es läutet. Alle springen auf, jubeln, räumen ihre Sachen weg und gehen Richtung Tür. Auch ich packe langsam zusammen und gehe nach vorne. Einige Schüler werden eingeteilt, Papierschnipsel aufzuheben und ihre Sachen unter der Bank wegzuräumen. Ich unterhalte mich kurz mit Herrn Nagl, das Gespräch wird unterbrochen, weil er weitere Aufgaben verteilt, um die Klasse „wochenendreif“ zu machen. Zeynep, Yeşim und Elif unterhalten sich auf Türkisch. Ich höre: „Geleck hafta gelecek mi?“ [Kommt er nächste Woche?] Dann fragt mich Elif, ob ich nächste Woche wieder komme. Ich sage ihr, dass ich nochmal komme, um die Interviews zu machen. Nun gehen die Diskussionen los, in welchem Fach sie das Interview gerne machen würden. Yeşim: „Ich in Mathe bitteee!“ Währenddessen erhebt Herr Nagl seine Stimme, er ist nun sichtlich genervt und fordert die SchülerInnen auf, endlich eine Zweierreihe zu machen: „Vorher geht hier niemand!“ Die SchülerInnen stellen sich gemächlich zu zweit auf, und dann geht’s los. Auf dem Weg werden Felix und Gökhan nach hinten geschickt, weil sie im Gang zu laut waren und aus der Zweierreihe ausgebrochen sind. Bei den Spinden angekommen unterhalte ich mich mit Herrn Nagl. [...] Ich wünsche ihm ein schönes Wochenende und verabschiede mich wie gewohnt per Handschlag. Diese Gespräche bei den Spin-

146 Ebd.



den haben mittlerweile rituellen Charakter. Im Vorbeigehen wünsche ich den Jungs ein schönes Wochenende. Vor der Türe warten schon einige SchülerInnen mit Schneebällen bewaffnet, diese fliegen wild durch die Gegend und ich gehe neben Zeynep in geduckter Haltung über den Schulhof. Nun gesellen sich Elif und Yeşim dazu und wir unterhalten uns über ihre Wochenendpläne [...]. Als wir zur Bushaltestelle kommen, drängt sich gerade eine bunte Schar von SchülerInnen in den Schulbus. Die Mädchen verabschieden sich schnell und steigen ein – Wochenende.<sup>147</sup>

Die Freude über das Ende des Schultages und das angehende Wochenende sind akteursübergreifend groß. Diese auf SchülerInnenseite überschäumende Euphorie wird von Herrn Nagl gedämpft, indem er auf Sauberkeit und Ordnung beharrt – sowohl räumlich (Klassenzimmer aufräumen) als auch körperlich (in Zweierreihe geordneter Gang) und auf das Verhalten bezogen (leise gehen). Weiters verweist das auf Türkisch geführte Gespräch der drei Mädchen auf den Übergang von Unterrichts- zu Nichtunterrichtszeit. Auf der Vorderbühne des Unterrichts ist Deutsch die einzig anerkannte Sprache (außer im Sprachunterricht). Das heißt, wenn sich die fünf türkischsprachigen SchülerInnen der Klasse in ihrer Erstsprache unterhalten, verlegen sie das Gespräch auf die Hinterbühne des Unterrichts oder in die unterrichtsfreie Zeit – wie in der hier dokumentierten Szene. Zuletzt gibt der Ausschnitt auch Aufschluss über das ethnografische Forschen: Gerade der Nachhauseweg ermöglichte es, Gespräche zu führen und vor allem die SchülerInnen besser kennenzulernen und Vertrauen zu ihnen aufzubauen. Viele aufschlussreiche Unterhaltungen ereigneten sich auf dem Weg zur Bushaltestelle oder beim Warten auf den Bus.

### Schulalltag aus LehrerInnen-Perspektive(n)

Diejenigen Lehrpersonen, die in der ersten Stunde unterrichten, gehen eine Viertelstunde vor dem Läuten zu den Klassenräumen und sperren sie auf. Die Zeit vor Unterrichtsbeginn verbringen sie damit, Gespräche mit den SchülerInnen zu führen, letzte Vorbereitungen zu treffen oder sich am Gang mit KollegInnen auszutauschen. Der Unterrichtsbeginn markiert einen Bühnenwechsel, welcher für SchülerInnen und LehrerInnen gleichsam gilt. Es sind jedoch die Lehrpersonen, die sich dieser Übergangssituation besonders annehmen.

Übergänge sind keineswegs nur im Feld der Schule zu finden, sie sind fester Bestandteil von Kultur. Als Situationen des Umbruches wohnt ihnen eine gewisse Unsicherheit inne, weil etwas Altes hinter sich gelassen werden muss, um etwas

<sup>147</sup> Beobachtungsprotokoll vom 07.11.2014.

Neues beginnen zu können. Der französische Ethnologe Arnold van Gennep hat in seinen Forschungen nachgewiesen, wie sich Gesellschaften kulturelles Wissen („Übergangsriten“) aneignen und weitergeben, um die verschiedenen Übergangssituationen zu managen.<sup>148</sup> Wie diese Übergangsriten bzw. -rituale von Lehrpersonen in der NMS Hohenfeld eingesetzt werden, darum soll es im Folgenden gehen.

### *Eintritts- und Austrittsrituale*

Rituale bzw. ritualisierte Praktiken sind im Schulalltag omnipräsent. Sie geben dem Schuljahr seinen Rhythmus, sie ordnen, sie disziplinieren, sie stellen Hierarchien klar, stiften Gemeinschaft – und exkludieren somit auch. Während im Teil III.1 diejenigen Rituale im Vordergrund stehen, die religiös begründet werden und somit die Schulgemeinschaft in zwei (Religions-)Gruppen teilen, werden nun diejenigen behandelt, die eine Unterteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vornehmen und damit den Ein- und Austritt in die/aus der Unterrichtssituation manifestieren. In Jürgen Zinneckers Worten klingt das so:

Beim Eintrittsritual wird darauf geachtet, die Schüler eine symbolische Schwelle überschreiten zu lassen, die ihr ungestümes, privates und ungeordnetes Hinterbühnenverhalten von einem disziplinierten, die Würde des Unterrichtsortes betonenden Verhalten abtrennt. [...] Das [Austritts-]Ritual läßt die Schüler handelnd eine Ehrfurchts-geste vollziehen, die besagt, daß sie bis zuletzt – bis zu ihrem Abgang von der Szene – dem Unterricht ihre Reverenz erweisen und keinesfalls überstürzt und begehrllich auf Abbruch der Vorderbühnen-Handlungen drängen. Rituale des Abgangs betonen zumeist die ruhige Besonnenheit der Abgehenden sowie die Gemeinsamkeit des Abgangs.<sup>149</sup>

Wenngleich die polemische Ausformulierung Geschmackssache ist, bringen Zinneckers Erläuterungen die Funktion der praktizierten Rituale zum Vorschein: Durch das formalisierte Ritual wird der Übergang von einer definierten Situation in die andere begangen. Annemarie von der Groeben unterstreicht in ihren Ausführungen über Rituale in der Schule, wie jene Machtverhältnisse durchsetzen. Für sie bedeutet Schule immer auch

die Unterwerfung kindlicher Eigenart unter einen übermächtigen Erwachsenenwillen. Dieser kommt jedoch nur selten als individuelle Macht einher, der sich leichter bege-

<sup>148</sup> Vgl. dazu Gennep, Arnold van: *Übergangsriten*. Frankfurt am Main 2005 (Original 1909).

<sup>149</sup> Zinnecker 2001, S. 222-224.

nen ließe. Er „tarnt“ sich als Ausdruck, ja Inkarnation einer höheren Ordnung, eines für Kinder übermächtigen Systems, das sich damit die nachfolgenden Generationen willfährig macht. Dies ist der heimliche Lehrplan hinter vielen Ritualen, deren Macht und Unentrinnbarkeit mit der des Systems korrespondiert.<sup>150</sup>

Im Schulalltag der NMS Hohenfeld bedienen sich die Lehrpersonen verschiedener Ein- und Austrittsrituale. Durch die Selbstverständlichkeit der Ausführung haben sich die rituellen Praktiken als Bewegungen in die Körper der SchülerInnen eingeschrieben. Am deutlichsten treten dabei das gemeinsame Aufstehen und das gemeinsame Gehen in Erscheinung. Die folgenden Ausführungen thematisieren und problematisieren diesen beiden internalisierten Bewegungsabläufen. Sofern es schon zum Stundenbeginn geläutet hat, stehen die SchülerInnen auf, wenn die Lehrperson die Klasse betritt. Je nach Stimmung der Klasse und entsprechend dem Kapital an Autorität, über welches die Lehrperson bei den SchülerInnen verfügt, kann sich die Klasse dem vorgesehenen Prozedere widersetzen. In der folgenden Szene kommen die SchülerInnen ihrem Part des Stundenbeginn-Rituals, nämlich aufzustehen und still zu sein, nur sehr zögerlich nach.

Herr Nagl kommt in die Klasse. Am Lehrerpult wartet er – mit strengem Blick – bis sich alle SchülerInnen hinter ihre Stühle stellen und fordert „Zeigt ein bisschen Respekt!“ Als alle dastehen und halbwegs still sind, kommt das erlösende, die Spannung durchbrechende „Setzen“. Auch Herr Nagl setzt sich hin, setzt seine Brille auf und trägt etwas in das Klassenbuch ein. Dann wendet sich sein Blick der Klasse zu.<sup>151</sup>

Der Widerstand gegen das Ritual scheint hier mit dem Widerstand gegen die (Lehr-)Person einherzugehen. Herr Nagl attestiert den SchülerInnen einen Mangel an Respekt, den sie ihm in dieser Situation nicht entgegenbringen. Im Interview auf den Zweck dieses gemeinsamen Aufstehens angesprochen, äußerte sich Herr Nagl wie folgt:

Ja ich finde schon, dass ... um Bezeugung von einer gewissen ... ja, wie soll man sagen jetzt ... Wertschätzung oder was auch immer, wenn heute der Lehrer in die Klasse kommt, dass die halt da stehen, und einmal eine Ruhe geben, und einmal zur Kenntnis nehmen, „aha, jetzt ist er da“.<sup>152</sup>

150 Groeben, Annemarie von der: Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale? In: Dies. (Hrsg.): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg 2000, S. 11-18, hier: S. 13.

151 Beobachtungsprotokoll vom 29.09.2014.

152 Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.

Mit „heute“ bezieht sich Herr Nagl auf Äußerungen am Beginn des Interviews, in welchem er über seine 40-jährige Erfahrung als Lehrer an dieser Schule erzählte. Dabei führte er aus, dass Lehrpersonen aus seiner Sicht gerade in den letzten Jahren sehr viel an Autorität eingebüßt hätten. Auch in der hier abgedruckten Sequenz wird deutlich, wie sich die nachlassende „Wertschätzung“ von Seiten der SchülerInnen auch im Stundenbeginn widerspiegelt und somit die Autorität der Lehrperson untergräbt.

Das Aufsteh-Ritual verweist also auf mehreres: Einerseits ist die normative Rahmung der Unterrichtssituation eine andere als jene der Nicht-Unterrichtssituation. Weiters zeigt es, dass sich Lehrpersonen gewisser Rituale bedienen, um den Übergang von einer Phase in die nächste zu bewerkstelligen. Die SchülerInnen müssen dafür aufstehen, um ihr Verhalten an die Normen der Vorderbühnensituation anzupassen. Und nicht zuletzt geben die widerständigen Praktiken der SchülerInnen auch Einblicke in Lebens- und Leidenswelten der LehrerInnen selbst.

Während das Aufstehen vor dem Unterricht nur als Eintritt in die Unterrichtssituation praktiziert wird, fungiert das Versammeln und gemeinsame Gehen sowohl als Eintritts- als auch Austrittsritual. Nach dem Ende der Großen Pause versammeln sich die SchülerInnen – mal stringent in Zweierreihe, mal etwas loser – vor dem Eingang, bis sie von der jeweiligen Lehrperson abgeholt werden und hinter ihr „gesittet“ in die Klasse gehen. Weiters versammeln sich die SchülerInnen auch nach der letzten Stunde vor der Klassentüre, um in Zweierreihe hinter der Lehrperson zu den Spinden zu gehen. „Geordnetes Gehen“ leitet jedoch nicht nur einen Situationswechsel ein, es ist im Sinne des Wortes ein Übergang. Auch wenn eine Lehrperson sich mit den SchülerInnen im Schulgebäude bewegt, wird geordnet gegangen. Das folgende Beispiel ist ein Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll einer Berufsorientierung-Stunde der 4a-Klasse.

Gemeinsam mit Frau Falbesoner betrete ich die Klasse. Sie ist entsetzt über das Chaos und fordert die SchülerInnen auf, ihre Sachen wegzuräumen, die Klasse sauber und ordentlich zu machen. Nun dreht sie sich zu mir und rümpft die Nase: „Hier hat’s einen Mief in der Klasse!“ Während sie zum Fenster geht, um zu lüften, unterhalten wir uns kurz über den Lehrplan des Faches Berufsorientierung. Als die SchülerInnen die Klasse in den von Frau Falbesoner gewünschten Zustand gebracht haben, erklärt sie, dass wir jetzt in den Computerraum gehen, und dass jeder leise sein soll, und dass eben gegangen wird und nicht gerannt oder gedrängelt. Gemeinsam gehen wir Richtung Computerraum. Während des Hinuntergehens bleibt Frau Falbesoner noch

zweimal stehen. Einmal, weil die SchülerInnen nicht in Zweierreihen gehen und ein zweites Mal um sie zu ermahnen, dass sie leise sein sollen, sie kein Wort mehr hören will.<sup>153</sup>

Die Normierung des Gehens steht hier im Einklang mit der Normierung des Sprechens und des (Klassen-)Raumes, frische Luft miteingeschlossen. Auf dem Weg erzählt mir Frau Falbesoner, dass der Gang in den Computersaal die Emotionen der SchülerInnen zumeist hochgehen lasse und sie deshalb Mühe habe, deren Aufmerksamkeit zu erlangen. Das geregelte Gehen dient ihr als Strategie, um den überschüssigen Enthusiasmus einzubremsen und ihr ein produktives Arbeiten im Computersaal zu gewährleisten.

### *Unterricht(en)*

Um einen Einblick in die vielfältigen Aufgaben zu bekommen, die LehrerInnen in der Unterrichtssituation erfüllen müssen, soll eine – Lehrpersonen gegenüber kritisch gesinnte – Darstellung des Reformpädagogen Siegfried Bernfeld aus der Zwischenkriegszeit dienen.

Der Lehrer, Studienrat, hat eine ganze Reihe von Aufgaben zu erfüllen, die ihm von seiner vorgesetzten Behörde aufgetragen sind und deren Durchführung sie kontrolliert. Er hat vor allem einen gewissen Stoff zu unterrichten und hat dafür zu sorgen, daß die Schüler ihn „können“. [...] Die Schüler sitzen darin [in den Schulbänken, Anm.] in einer bestimmten Sitzordnung, die dauernd festgelegt ist, obgleich Abwechslung am Lernprozeß nichts ändern würde; es ist ihnen vorgeschrieben, „ordentlich“ zu sitzen [...]. „Selbstverständlich“ muß der Fußboden sauber sein, dürfen die Wände nicht beschmiert werden, weil – nun weil das zur bürgerlichen Gesittung gehört, gewiß aber nicht, weil es dem Unterricht förderlich ist; muß Tafel, Kreide, Schwamm für den Lehrer bereit sind, obgleich es ihm kaum wesentlich stören würde, die Tafel selbst zu reinigen – weil er ein „Herr“ ist, nicht aber, weil dies aus dem Zweck des Unterrichts folgt, usw. usw. Der Lehrer hat nicht nur zu unterrichten, sondern auch dafür zu sorgen, daß Raum und Verhalten gewissen festgesetzten Ordnungsregeln entsprechen.<sup>154</sup>

153 Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.

154 Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse (= Ausgewählte Schriften, Bd. 2). Frankfurt am Main 1974 (Original 1928), S. 58-59.

Die Hauptaufgabe der LehrerInnen (ihr *Job*) ist nach Bernfeld in erster Linie Wissensvermittlung. Um diese ausführen zu können, bedienen sich die Lehrpersonen verschiedener Formen der Normierung von Verhalten bzw. Auftreten, die für Bernfeld jedoch weniger diesem Zweck dienen, als dass sie lediglich die Autorität der LehrerInnen untermauern. Auf der aktuellen Webseite des „Career Counselling for Teachers“ (CCT) werden jene sechs Tätigkeitsbereiche aufgelistet, die als konstitutiv für den heutigen LehrerInnen-Job ansehen werden: „Unterricht gestalten“, „soziale Beziehungen fördern“, „auf spezifische Bedürfnisse eingehen“, „Verhalten kontrollieren und beurteilen“, „mit Eltern und KollegInnen zusammenarbeiten“ und „sich fortbilden“.<sup>155</sup> Während Bernfeld 1928 kritisierte, dass Wissensvermittlung Hand-in-Hand mit Verhaltensnormierung geht, hat dieser Konnex in der gegenwärtigen Darstellung des Tätigkeitsprofils eines Lehrers/einer Lehrerin nach wie vor Gültigkeit.

So vielfältig die Aufgaben der LehrerInnen charakterisiert werden können, so vielfältig sind auch die Persönlichkeiten, die diese Aufgaben ausüben. Die verschiedenen Biografien, verwoben mit unterschiedlichen didaktischen Zugängen der Lehrpersonen, wirken sich auf das Unterrichtsgeschehen aus. In den beobachteten Stunden und in Gesprächen mit SchülerInnen und LehrerInnen ging dabei stets hervor, dass sich der Grad an Autorität, den die Lehrperson innehat und den sie durch ihr Handeln ständig reproduzieren muss, erheblich auf die Unterrichtssituation auswirkt. Sehr eindrücklich zeigte sich dies in der Unterrichtsstunde einer Lehrerin, die neu an der Schule war und in deren Stunden es öfters „wild“ zuging. Man könnte auch sagen, dass es die SchülerInnen in ihren Stunden oft schafften, die Vorderbühne in eine Hinterbühne umzuwandeln. Nach fünf Minuten klopfte es an der Türe und der Direktor trat ein, um die Stunde zu hospitieren. Die Stimmung schlug blitzartig um und während der gesamten Unterrichtseinheit herrschte nahezu unheimliche Stille.<sup>156</sup>

Autorität erarbeiten und sichern sich Lehrpersonen nicht nur durch das Ausüben von ritualisierten Praktiken, sondern auch durch gewisse Unterrichts-Ordnungen, die von ihnen durchgesetzt und kontrolliert werden – und die auch für sie selber gelten. Die Ordnungen erleichtern bzw. ermöglichen den LehrerInnen das Unterrichten, indem sie auf das Verhalten der SchülerInnen abzielen. Mit

155 Webseite des CCT. Online unter: <http://www.cct-austria.at/index.php?ID=300&action=2&txtyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=DE-GER> (Stand: 21.03.2015). Die Webseite wird vom *Bundesministerium für Bildung und Frauen* betrieben und bietet ein umfassendes Informationsangebot rund um den Lehrberuf.

156 Zwei SchülerInnen erwähnten diese Unterrichtssituation im Interview. In ihrer Deutung war es die Lehrperson selbst, die aufgrund ihrer Verzweiflung den Direktor darum gebeten haben soll, in die Stunde zu kommen, um die SchülerInnen zur Ruhe zu bringen.

Foucault gesprochen sind sie für diese „normend, normierend, normalisierend“<sup>157</sup> – und evozieren somit Widerstand.

Jürgen Zinnecker definiert fünf Ordnungen, die konstitutiv für den Unterricht sind: Die Ordnung des Sprechverkehrs, der sozialen Kontakte, des Raumes (und von dessen Gegenständen), der SchülerInnenbewegungen und der Zeitstruktur.<sup>158</sup> Es folgen nun Auszüge aus den Protokollen, die andeuten sollen, wie diese Ordnungen zusammenhängen und *wie* LehrerInnen an der NMS Hohenfeld diese durchsetzen. Dabei werden besonders die ersten drei der eben aufgelisteten Reglementierungen im Fokus stehen.

### Unterrichten heißt ordnen

Die folgende Szene ist ein Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll einer Mathematikstunde von Herrn Fasser, der unter den SchülerInnen als strenger und autoritär auftretender Lehrer gilt.

Herr Fasser schreibt an die Tafel. Er unterbricht, dreht sich um 90 Grad und blickt Richtung Fenster. Dann sagt er ermahmend: „So Yannik und Jan, seid ihr jetzt fertig mit Tratschen oder muss ich euch versetzen?“ Jetzt dreht er sich nochmal um 90 Grad und blickt die beiden an. Yannik und Jan sind mittlerweile verstummt, genauso wie die anderen SchülerInnen. Nun wendet sich Herr Fasser wieder der Tafel zu und schreibt weiter.<sup>159</sup>

Die Ermahnung von Herrn Fasser zielt auf die Ordnung des Sprechverkehrs ab, welcher sich die zwei Jungen hier widersetzen. Die Sprechordnung gibt vor, wer wann zu wem worüber in welcher Sprache sprechen darf. Im Unterricht obliegt das Sprechvorrecht der Lehrperson, die es an SchülerInnen übergeben kann. Diese Übergabe ist zumeist an eine bestimmte Bewegung gekoppelt, im Schuljargon „Aufzeigen“ genannt. Wenn nun ein Schüler/eine Schülerin drangenommen wird, kann er/sie in der Klassenöffentlichkeit etwas sagen. SchülerInnen dürfen sich auch miteinander unterhalten, beispielsweise in Partnerübungen. Dabei ist jedoch geregelt, worüber sie sprechen dürfen (die zu lösende Aufgabe) und worüber nicht (Privates). Die Ordnung des Sprechverkehrs ist auch eine Ordnung des Sprachver-

157 Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Ders.: Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. Frankfurt am Main 2008 (Original 1975), S. 701-1020, hier S. 888.

158 Zinnecker 2001, S. 320-322.

159 Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.

kehrt, weil zudem vorgegeben wird, in welcher Sprache gesprochen werden soll. Hierbei sind nicht nur Nationalsprachen gemeint, sondern auch Schriftsprache und nicht Alltagssprache bzw. „schöne“ Sätze und keine fragmentarischen.

Yannik und Jan widersetzen sich hier der Ordnung, indem sie sich während des Frontalunterrichtes miteinander unterhalten (sie *schwätzen*). Um die Ordnung aufrecht zu erhalten, ermahnt Herr Fasser die beiden. Interessant an der Szene ist keineswegs, dass er es macht, sondern wie: Der Lehrer hat den Blick der Tafel zugewandt und sieht die beiden schwätzenden Schüler nicht, aber er hört sie. Er dreht sich nun zum Fenster und warnt sie, dass er ihre Tätigkeit sanktionieren werde, wenn sie nicht aufhören. Dies macht er, ohne die beiden anzusehen und stellt somit klar, dass er alle Verstöße gegen die Unterrichtsordnungen *im Blick* hat, auch wenn er sich gerade wendet. Dann wendet er sich den beiden Schülern zu und festigt seine Ermahnung mittels seines Blickes. Die drohende Sanktion, nämlich die beiden zu „versetzen“, deutet auf zwei weitere sich hier offenbarende Ordnungen hin, die Ordnung des Raumes und der sozialen Kontakte: Die soziale Beziehung zwischen Jan und Yannik, ihre Freundschaft, regt zu Unterhaltungen an und bringt somit die Sitz-Ordnung ins Wanken.

Bereits auf den ersten Blick verweist die Sitzordnung in Schulklassen auf die hierarchischen Verhältnisse im sozialen Raum: Einer Lehrperson sitzen mehrere SchülerInnen gegenüber. Für Jürgen Zinnecker ist nicht nur die räumliche Aufteilung der Klasse klar definiert, sondern auch die Umgangsformen mit den Einrichtungs- und Arbeitsgegenständen sind vorgegeben. Damit meint er, dass „bestimmte Gegenstände von bestimmten Personengruppen in einer bestimmten Art und Weise und nur zu bestimmten Zeiten verwendet werden dürfen“.<sup>160</sup>

Werfen wir nun einen genaueren Blick auf die Aufteilung der SchülerInnen im Klassenverbund. In denjenigen Unterrichtsstunden, die alle SchülerInnen gemeinsam in ihrer Klasse verbrachten, blieb die Sitzordnung in den neun Wochen der Feldforschung fast ident. Einige temporäre Wechsel gab es, wenn SchülerInnen zu Arbeitsaufträgen zusammensaßen oder sie – wie es im obigen Beispiel nur angedroht wurde – versetzt wurden. In der letzten Woche vollzog sich eine vermeintlich langfristige Änderung in der Sitzordnung, die von Schülern ausgehend durchgesetzt wurde. Aaron und Alper, zwei Sitznachbarn und Freunde, gerieten in Streit und der (temporäre) Bruch in ihrer sozialen Beziehung veranlasste sie, ihre Sitznachbarschaft zu beenden. Diese Begebenheit zeigt, zusätzlich zur Tatsache, dass die SchülerInnen zumeist neben ihren FreundInnen sitzen, dass Herr Nagl als Klassenvorstand in der (Zu-)Ordnung der SchülerInnen auf deren Bedürfnisse eingeht. Dies jedoch nicht grenzenlos, wie im Gespräch mit Sophie und Sarah nach dem mit ihnen geführten Interview hervorging: Als die beiden über

<sup>160</sup> Zinnecker 2001, S. 322.



das Leistungsgefälle in der Klasse sprachen, erzählten sie, dass die Klasse in der letzten Deutschstunde geteilt wurde. „Die guten“ neun SchülerInnen saßen auf der einen Seite und wurden von Frau Wassiljew-Lamprecht unterrichtet, während „die schlechten“ elf SchülerInnen mit Herrn Nagl arbeiteten.<sup>161</sup> Dies soll auch in den weiteren Deutschstunden so beibehalten werden. Als leistungsbezogene Zuweisung in zwei Gruppen zeigt diese Maßnahme der *Team Teacher*, mit welcher Offen-Sichtlichkeit SchülerInnen im Schulalltag bewertet werden.

Die Analyse der Ordnung des Raumes und dessen Gegenständen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Ordnung der sozialen Kontakte. Hier gilt es zu regeln, welche Arten von Kontakten SchülerInnen während des Unterrichts eingehen dürfen. Also wann dürfen sie einander berühren? Wann dürfen sie sich vertraulich miteinander beschäftigen und welche Tätigkeiten müssen sie geheim halten (zum Beispiel bei Schularbeiten)?<sup>162</sup> Seit soziale Kontakte vermehrt auch virtuell bedient werden, haben sich die Ordnungsaufgaben der Lehrpersonen erweitert. Alle SchülerInnen der 3d-Klasse besitzen ein Mobiltelefon, die meisten davon ein Smartphone. Wie bedeutsam dessen Benutzung für die 3d-KlässlerInnen ist, wurde immer wieder deutlich, wenn sie gleichzeitig mit dem Verlassen des Schulgebäudes ihr Mobiltelefon hervorholten. Elif erzählte im Interview, dass sie gerne auf den Wandertag mitgehe, weil sie dort „Handy Spielen“ dürfe.<sup>163</sup> In unzähligen weiteren Gesprächen mit SchülerInnen beschwerten sich diese, dass sie die Mobiltelefone während des Schultages in ihren Taschen lassen müssen. In unterschiedlicher Weise widersetzen sich die SchülerInnen dieser Verordnung, richten sich sowohl gegen die Ordnung der sozialen Kontakte, als auch gegen jene der Gegenstände. Viele SchülerInnen benutzen das Handy heimlich, während Alexander als Klassensprecher die Verwendung des Mobiltelefons in der Großen Pause auf die Agenda des KlassensprecherInnentreffens setzte.

### *Pausen*

Die kleinen Pausen verbringen die LehrerInnen der NMS Hohenfeld zumeist damit, noch kurz etwas im LehrerInnenzimmer zu holen, letzte Vorbereitungen zu treffen, kurze Gespräche zu führen und in die nächste Klasse zu wechseln. In den Großen Pausen sind abwechselnd LehrerInnen eingeteilt, ihrer im Schulunterrichtsgesetz verankerten Aufsichtspflicht nachzukommen. Demnach haben Lehrpersonen nach der jeweiligen Diensteinteilung die Schülerinnen und Schüler

161 Interview mit Sophie und Sarah, geführt am 21.11.2014.

162 Zinnecker 2001, S. 321.

163 Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.

in der Schule zu beaufsichtigen.<sup>164</sup> Zweimal pro Woche wird Herr Nagl als Klassenvorstand diese Aufgabe zugewiesen. Auf die Frage, was es da zu beachten gebe, antwortete er: „Ja das wichtigste ist, .. dass nichts passiert, das ist es eigentlich. Es muss jemand da sein, der schaut.“<sup>165</sup> An den meisten Tagen, die ich an der Schule verbrachte, fand die Große Pause draußen statt. Die Lehrpersonen standen zumeist auf dem Vorplatz, der einen guten Überblick über den Schulhof ermöglicht, und unterhielten sich mit anderen Lehrpersonen oder mit SchülerInnen. Herr Nagl verwies im Interview auf die Notwendigkeit, dass sich Jugendliche in den Pausen austoben dürfen. Die Grenzen des Erlaubten würden dabei so gut wie nie überschritten. Diejenigen Lehrpersonen, die keine Aufsicht haben, verbringen ihre Pause im LehrerInnenzimmer, welches für Jürgen Zinnecker als Kristallisationspunkt der schulischen Hinterbühne gilt, da sich hier die Gruppe der LehrerInnen untereinander trifft und offizielle institutionelle Regeln gelockert und undefiniert werden können.<sup>166</sup>

Der LehrerInnenbereich der NMS Hohenfeld ist durch eine Türe klar abgegrenzt und es bedarf einer dringlichen Sache, dass SchülerInnen hier Eintritt gewährt wird. Ich verbrachte keine der Großen Pausen im LehrerInnenzimmer, doch einen Einblick in Gesprächssituationen und -logiken unter den Lehrpersonen ergab sich mir am Wandertag, als ich die Mittagspause auf einer Hütte am LehrerInnentisch verbrachte. Die Diskussionen kreisten zumeist um schulische Angelegenheiten im Sinne einer (Schul-)Alltagsbewältigung. Die LehrerInnen debattierten über einzelne SchülerInnen, Missstände an der Schule und über die Sinnlosigkeit politischer Schulreformen von „denen da oben“.<sup>167</sup> Dabei kamen immer wieder SchülerInnen zum Tisch, um Dinge zu fragen, und auch die SchülerInnen an angrenzenden Tischen lauschten den Gesprächen, worin sich diese Situation von derjenigen im LehrerInnenzimmer unterscheidet.

An meiner Zwischenrolle als Forscher in der Schul-Community manifestierte sich der Bedarf an Reflexion und die Menge an Problemen im Schulalltag, die es als Lehrperson zu bewältigen gibt. Die Tatsache, dass ich als Erwachsener den Unterrichtsstunden beiwohnte und mich für die Geschehnisse an der Schule interessierte, verknüpft mit der Gewissheit, dass diese Anwesenheit eine zeitlich begrenzte ist, animierte die Lehrpersonen, das im Unterricht Erlebte in Gesprächen mit mir zu reflektieren. Solche Gespräche fanden entweder gleich nach der Stunde statt, in der Kaffeeküche, während des Wandertages, während der Pausen

164 Schulunterrichtsgesetz. Online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/br/2009/aufsichtspflicht.html> (Stand: 26.03.15).

165 Interview mit Herr Nagl, geführt am 12.03.2015.

166 Zinnecker 2001, S. 255.

167 Beobachtungsprotokoll vom 09.10.2014.

und auch während Unterrichtsstunden: Als die SchülerInnen der 4a-Klasse im Fach Berufsorientierung einen Arbeitsauftrag ausfüllen mussten, setzte sich Frau Falbesoner neben mich und fragte, was ich eigentlich so mitschreibe. Während wir uns unterhielten, schielte sie immer wieder Richtung Klasse. Das Geschehen kaum merklich beobachtend, flüsterte sie mir zu, dass jetzt alle SchülerInnen denken würden, sie können voneinander abschreiben, weil wir miteinander reden und nichts davon merken. Aber sie lasse sie in dem Glauben. Gemeinsam gegen die Lehrerin sein zu können, das sei gut für die Solidarität in der Gruppe – und sie fügte hinzu: „Das tut der Klasse gut und ich halte das aus, dass sie das meinen.“<sup>168</sup>

---

168 Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.

# III. Migrationsschule

## 1. Ausrichtungen. Schule als Konstruktionsort von Normalität und Alterität

Im dritten Teil der Arbeit, der auf die Ausführungen der ersten beiden Teile aufbaut, werden nun die verschiedenen Bedeutungen und Ausdrucksformen des Schulalltags aus der Migrationsperspektive genauer in den Blick genommen. Der erste Abschnitt problematisiert dabei die Darstellungen und Praktiken der NMS Hohenfeld. Die Überlegungen orientieren sich an folgenden Fragen: Was wird in der Schule repräsentiert und wie wird es umgesetzt? Wie erleben und bewerten die unterschiedlichen AkteurInnen in der Schule diese Repräsentationen? Welche Schlüsse lassen sich daraus auf das Verständnis von Migration und Ethnizität ziehen, das in der Schule vermittelt wird? Allein der Blick auf die beiden Hauptgruppen der Schule – LehrerInnen und SchülerInnen – ist aussagekräftig. In der NMS Hohenfeld steht einer herkunftskulturell heterogenen SchülerInnenschaft eine relativ homogene LehrerInnenschaft gegenüber. Das Kapitel geht von folgender These aus:

Die Ausrichtung der NMS Hohenfeld ist tendenziell eine nationalstaatlich-christliche. Sie repräsentiert Homogenität, wo Heterogenität präsent ist, und schafft somit eine Vorstellung von Normalität, die bestimmte SchülerInnen zu Anderen macht.

Diese Annahme wird im Folgenden anhand dreier Beispiele aus dem empirischen Material ausgeführt und entwickelt: Zuerst steht das Schulgebäude mit seinen nationalen wie religiösen Darstellungen (Symbolen) im Blickpunkt; darauf folgt eine Analyse des in der Schule durchgeführten Morgengebets; zuletzt wird unter Bezugnahme auf eine Unterrichtssituation das Konzept der Interkulturalität dargelegt und hinterfragt. Vor alledem führt eine knappe Passage theoretisch in die Verschränkungen von Schule, Nation, Ethnizität und Religion ein.

## Schule im Kontext von Nation, Ethnizität und Religion

### *Die Erfindung der Schule*

„Die Erfindung der Nation“<sup>169</sup> im ausgehenden 18. Jahrhundert steht in direktem Zusammenhang mit der Einführung der Schulpflicht und der breiten Etablierung des Schulsystems, wie auch der britische Ethnologe, Soziologe und Mitbegründer der *Nationalism Studies* Anthony Smith betont:

Seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts haben es die meisten Regierungen als eine ihrer vordringlichsten Pflichten betrachtet, ein Massensystem öffentlicher Erziehung einzurichten, zu finanzieren und zunehmend zu dirigieren [...], um sowohl effiziente Arbeitskräfte als auch eine loyale homogene Bürgerschaft hervorzubringen.<sup>170</sup>

Werner Schiffauer führt weiter aus, dass die staatliche Schulbildung nach wie vor der entscheidende Mechanismus ist, durch den Nationalstaaten aus Kindern StaatsbürgerInnen machen. Ohne öffentliche Schulen wären Nationalstaaten undenkbar, es gäbe kein kollektives Bewusstsein und auch keine wirksamen Mittel, die vorherrschende politische Kultur durchzusetzen.<sup>171</sup>

Die Schule ist also eine Institution, die mit der Idee der Nation ver- und an den Nationalstaat gebunden ist. Gleichwohl der Nationalismus von einer ethnisch homogenen BürgerInnenschaft ausgeht bzw. diese anstrebt und viele historische wie gegenwärtige Bewegungen jenes auf verheerende Weise durchzusetzen versuch(t)en, so kann man heute doch feststellen: Wir leben in einer heterogenen Migrationsgesellschaft. Eine Kritik, die Mitte der 1990er Jahre in den Bildungswissenschaften aufkam, war nun jene, dass bestimmte Institutionen des Bildungswesens den durch Migration veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht oder nicht genügend Rechnung trügen. Die im Zuge des Forschungsprogrammes „FABER“ (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) durchgeführten Studien bestätigten diese Anpassungsresistenz der Bildungsinstitutionen – die „Nationalstaats-These“ wurde diesbezüglich verifiziert.<sup>172</sup> In diesem Zusammenhang wurde in Bezug auf die Historische Pädagogik erweitert, dass

169 Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main u. a. 1988.

170 Anthony Smith, zit. n. Schiffauer 2002, S. 2.

171 Ebd., S. 1.

172 Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York 1994; Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000.

das entstehende Prinzip des Nationalstaates in Verbindung gebracht [wird] mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der damit einhergehenden Unterscheidung von Volksbildung und Elitebildung und dem damit zusammenhängenden Auftrag an das Bildungssystem, durch kulturelle Vereinheitlichung zur nationalen Kohärenz beizutragen. Diese Funktion drückt sich in einer Reihe zugeordneter Sachverhalte aus: Patriotismus („Liebe zu Volk und Vaterland“) als ein oberes Bildungsziel, Bindung des Lehramtes an die Staatsangehörigkeit, Unterricht in der Nationalsprache als zentrales Kulturfach des Curriculums, die Nationalsprache als alleiniges Unterrichtsmedium (mit Ausnahme allenfalls des Fremdsprachenunterrichts), Formulierung der historischen und sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalte aus ethnozentrischer Perspektive.<sup>173</sup>

Obwohl diese Untersuchungen in die Mitte der 1990er Jahre zurückweisen und sich auf Deutschland beziehen, so findet sich diese Anpassungsresistenz der Bildungsinstitutionen auch in der heutigen österreichischen Schulsituation wieder. Besonders deutlich wird in der abgedruckten Passage zudem, wie sehr die Sphären der Schule, Nation(alität) und Sprache miteinander verwoben sind.

### *Die Reproduktion von Mehrheit und Minderheiten*

Der Erziehungswissenschaftler und Migrationsforscher Franz-Olaf Radtke konstatiert in Bezug auf die Bedeutung von Ethnizität im Schulwesen, dass die öffentliche Erziehung in Schulen schon immer ein zentrales Medium war, in dem der Glaube an eine *imagined community* durch das Erlernen ethnokultureller Unterscheidungen und deren Bewertung im öffentlichen Bewusstsein durchgesetzt wurde.<sup>174</sup> Dadurch neigen Schulen zur Praxis der Ethnisierung, da sie als Institution der herrschenden Hierarchie zwischen nationaler Mehrheit und ethnischer Minderheit verpflichtet sind. Schule ist somit ein exemplarischer Ort zur Herstellung von ethnischer Differenz, wie Regina Römhild aus ethnologischer Perspektive darlegt. Diese Differenzierung geschieht, indem sich Schulen am Ideal der einheimischen BildungsbürgerInnen orientieren und deren Lebensläufe als Normalbiografien definieren – mit einem bestimmten Set an Merkmalen samt zugeschriebenen Fähigkeiten: Kenntnisse der deutschen Sprache, vorbereitende Bildungskarriere im Kindergarten, bildungsnahes Elternhaus und eine gute so-

173 Reich, Hans H.: Die Nationalstaats-These in der Diskussion. In: Gogolin 1994, S. 47-58, hier: S. 51.

174 Radtke, Franz-Olaf: Schule und Ethnizität. In: Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchg. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 651-672, hier: S. 656.

ziale Integration.<sup>175</sup> Da Kinder von MigrantInnen gerade durch ihre multilinguale Sozialisation diesen Normalvorstellungen öfter nicht entsprechen, geht die Herstellung von ethnischer Differenz als „institutionalisierte Ethnisierung“ mit einer Stigmatisierung als Problemfall einher.<sup>176</sup> Dass diese SchülerInnen als problematisch erscheinen, ist dabei bereits in der Institution Schule verankert: In ihrem vielbeachteten Werk über institutionelle Diskriminierung zeigen Frank-Olaf Radtke und Mechtild Gomolla aus systemtheoretischer Perspektive, wie die Schule auf die Kategorie „ethnische Zugehörigkeit“ zurückgreift, um die Probleme ihrer Organisation zu lösen. Dies zeigt sich speziell an Entscheidungsstellen, wenn beispielsweise Sonderschulen mit schwindenden SchülerInnenzahlen vermehrt migrantische SchülerInnen aufnehmen.<sup>177</sup>

In Kapitel I.3 wurde anhand von aktuellen Statistiken dargelegt, dass Österreichs Bildungswesen durch eine Schlechterstellung von migrantischen SchülerInnen gekennzeichnet ist. Obwohl – wie bereits ausgeführt – ein Großteil dieser ethnizierenden Statistiken einen blinden Fleck aufweisen, da sie die soziale Herkunft der SchülerInnen nicht berücksichtigen,<sup>178</sup> ist es legitim und lohnenswert, sich mit dieser Ungleichverteilung zu beschäftigen. Für die Schulforschung schlägt Frank-Olaf Radtke zwei Herangehensweisen zu solchen Befunden vor: Erstens eine ätiologische Perspektive, die nach gemeinsamen Merkmalen in den benachteiligten bzw. erfolgreichen Gruppen und deren Lebensbedingungen sucht. Zweitens Ansätze, welche die Institution Schule und ihre Umgangsweise mit den benachteiligten SchülerInnen untersuchen.<sup>179</sup> Da in dieser Arbeit nicht primär nach Gründen der Schlechterstellung, sondern nach alltags- und lebensweltlichen Bedeutungs- und Ausdrucksformen von Migration aus Akteursperspektive gefragt wird, soll hier nur festgehalten werden, dass sich die Herstellungsprozesse von Ethnizität im Schulalltag auf mehreren Ebenen manifestieren und ebendort untersucht werden müssen.

175 Römhild 2007, S. 161-162.

176 Ebd., S. 162.

177 Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden 2009.

178 Aufgrund der Tatsache, dass MigrantInnen in Statistiken fast immer mit dem nationalen Durchschnitt des Einwanderungslandes verglichen werden, spricht Martin Sökefeld von „subtilen Mechanismen der Ausgrenzung“. Sie schneiden dabei schlechter ab und werden als „Problemgruppe“ bestätigt. Würde man sie mit der Gruppe der Autochthonen vergleichen, denen sie in Hinblick auf Bildungsstand und Einkommensverteilung ähneln, würden sie kaum als problematisch erscheinen. Sökefeld 2007, S. 47-48.

179 Radtke 2008, S. 661.

## Religion macht Schule

Welche Rolle Religion in den Schulen spielen soll, darüber wird in Österreich in immer wiederkehrenden öffentlichen Debatten heftig diskutiert. Häufigster Ausgangspunkt sind dabei die in Klassenräumen angebrachten Kreuze<sup>180</sup> und der Religionsunterricht bzw. dessen Abschaffung zugunsten eines Ethikunterrichts.<sup>181</sup> Sieht man sich die Gesetzesgrundlage an, genauer gesagt, das Religionsunterrichtsgesetz, so stößt man auf Bemerkenswertes: Das diesbezügliche Gesetz wurde bereits 1949 erlassen, wenngleich es zu sechs Änderungen kam, zur umfassendsten aber auch schon 1962. In seiner heutigen Fassung wird der Kirche ein Mitbestimmungsrecht bei der Anzahl der Religionsstunden, die Hoheit über Lehrpersonal und -plan des konfessionellen Unterrichts sowie die Freistellung von LehrerInnen und SchülerInnen zur Teilnahme an Schüलगottesdiensten und anderen religiösen Veranstaltungen eingeräumt. Das österreichische Wochenmagazin „Profil“ rechnete in einem Artikel aus dem Jahr 2013 vor, dass der Staat aufgrund der Verpflichtung für die Kosten der katholischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen sowie für das Lehrpersonal an konfessionellen Schulen aufzukommen, allein für den Pflichtschulbereich etwa eine halbe Milliarde Euro pro Jahr aufwendet.<sup>182</sup>

Neben dem christlichen Religionsunterricht räumt das Gesetz gleich im ersten Paragraphen allen SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, einen Religionsunterricht ihres Bekenntnisses als Pflichtgegenstand an öffentlichen und den mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen ein.<sup>183</sup> Inwiefern hier jedoch nicht von einer Gleichheit die Rede sein kann, zeigt sich beispielsweise in der NMS Hohenfeld, in welcher zwei Wochenstunden christlichem Religionsunterricht eine Wochenstunde islamischer Religionsunterricht gegenübersteht.

Zumindest ein weiterer Ausschnitt aus dem Religionsunterrichtsgesetz erscheint im Kontext dieser Arbeit besonders relevant: „In den unter § 1 Abs. 1 fallenden Schulen [alle öffentlichen Schulen sowie die Akademien für Sozi-

180 Vgl. z. B.: Winkler-Hermaden, Rosa: „Ein Kreuz hat nichts in der Schule verloren“. In: Der Standard vom 08.05.2013. Online unter: <http://derstandard.at/1363710484291/Ein-Kreuz-hat-nichts-in-der-Schule-verloren> (Stand: 26.04.2015).

181 Vgl. z. B.: Kampits, Peter: Ethik statt oder neben dem Religionsunterricht? In: Die Presse vom 11.12.2007. Online unter: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/348414/Ethik-statt-oder-neben-dem-Religionsunterricht> (Stand: 26.04.2015).

182 O. A.: Religion und Staat: Was soll die Kirche in der Schule? In: Profil vom 04.06.2013. Online unter: <http://www.profil.at/home/religion-staat-was-kirche-schule-359373> (Stand: 26.04.2015).

183 Religionsunterrichtsgesetz. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&ShowPrintPreview=True> (Stand: 26.04.2015).



arbeit und Anstalten zur Lehrer- und Erzieherbildung, Anm.), an denen die Mehrzahl der Schüler einem christlichen Religionsbekenntnis angehört, ist in allen Klassenräumen vom Schulerhalter ein Kreuz anzubringen.“<sup>184</sup> Unklarheit herrscht hingegen, was zu geschehen hat, wenn über die Hälfte der SchülerInnen keinem christlichen Bekenntnis angehört. Zudem bringt ein stringentes Abfragen des Religionsbekenntnisses erhebliche Datenschutzprobleme mit sich. Klar geht jedoch aus den gesetzlichen Regelungen hervor, dass in Österreich gerade die katholische Kirche als Institution schulische Bildung nicht unwesentlich mitgestaltet.

### Repräsentationen. Die Schule und ihre Symbole

Nachdem in Kapitel II.1 die Schule in ihrer räumlichen Beschaffenheit im Vordergrund stand, fokussieren sich die folgenden Ausführungen nun auf die Symbole, die vor allem an den Wänden angebracht und sichtbar positioniert sind, um etwas darzustellen, zu (re-)präsentieren. In einem kleinen Schulrundgang werden nun die Symbole der NMS Hohenfeld vorgestellt.

Noch bevor man das Schulgebäude betritt, fällt der Blick auf ein ca. fünf Meter langes und drei Meter hohes Bildnis an der Hauswand der angrenzenden Volksschule, das – so könnte man formulieren – über dem Pausenhof „wacht“. Darauf sind verschiedene christliche Motive sowie die Darstellung zweier Arbeiter mit Hammer und Amboss zu sehen. Vorbei an den menschengroßen Buntstiften (vgl. Kapitel II.1) und in die Schule hinein tritt man in die mit verschiedensten Symbolen ausgestattete Aula. An der Wand hängt eine moderne Darstellung von Jesus mit Heiligenschein, eine Säule ist mit bunten Menschensilhouetten aus Papier beklebt und auf einer Informationsbox aus Holz hängen Plakate des EU-Projektes für lebenslanges Lernen („Comenius“). Eines der Plakate informiert über den aktuellen Fokus auf *Traditional Clothes in Europe*, ein weiteres, von SchülerInnen gemachtes, zeigt Fotografien und Erfahrungsberichte von einem Besuch in Rumänien und auf einem letzten sind Flaggen verschiedenster europäischer Länder angebracht, auf welchen jeweils in Nationalsprache „Willkommen“ steht.

Begeben wir uns in den ersten Stock: Wir folgen einem langen Flur, der beiderseits von Klassen- und Spezialräumen gesäumt ist. An dessen Wänden sind historische Aufnahmen aus Hohenfeld in Schwarz-Weiß angebracht, die hauptsächlich menschenleere Orte und Gebäude aus dem Dorf zeigen. In einer Nische befindet sich ein Tischfußballkasten. Wer mit der blauen Mannschaft spielt, blickt

---

184 Ebd.

auf eine Wand mit einer großen Europa-Landkarte; wer mit der roten Mannschaft spielt, blickt auf drei nebeneinander hängende Bilder. Links der schwarze Adler des österreichischen, rechts der rote Adler des Tiroler Wappens und in der Mitte, mit goldenem Rahmen, der zum Tiroler Freiheitskämpfer stilisierte Andreas Hofer. Eine ähnliche Konstellation findet sich auch in der Küche, nur ist anstelle Andreas Hofers in der Mitte ein Kreuzifix angebracht. Genau jenes christliche Symbol beschließt auch unseren Rundgang – ein Kreuzifix hängt in jedem Klassenraum an der Wand.

### *Symbole als Überbringer*

Die Bezeichnung der Bilder, Kreuzifixe usw. als Symbole bedarf einer Erläuterung. Es handelt sich dabei um Dinge, die für etwas stehen, etwas repräsentieren – also gewissermaßen aus zwei Teilen bestehen. Einen Blick auf die Etymologie des Wortes gerichtet, meinte das griechische *symbollein* so viel wie „zusammenfügen“ und war in der griechischen Mythologie Sinnbild für das Zusammenbringen von zwei Teilen, die einst eins waren; wie in Gestalt einer Münze, die auseinanderbricht und nach einer langen Trennung als untrügliches Erkennungszeichen der Identität des Trägers oder Überbringers diente.<sup>185</sup> Symbole sind also immer auf ein Ganzes gerichtet, stehen nie für sich alleine und sind Überbringer eines gewissen Sinninhaltes. Das Verhältnis von Symbol und Symbolisiertem ist dabei eng und unlöslich, wie Karl Berger und Anna Horner im Ausstellungsband des Tiroler Volkskunstmuseums über die aktuelle Sonderausstellung „Mehr als Worte. Zeichen. Symbole. Sinnbilder“ ausführen: „Das Kreuz an sich ist heilig – es ist nicht bloß ein Stück Holz oder Eisen oder steht nur stellvertretend für das Göttliche. Seine Wirkkraft ist mit jener des Göttlichen scheinbar ident.“<sup>186</sup>

Damit die Symbiose von Symbol und Symbolisiertem funktioniert, braucht es ein kulturelles Wissen, welches das Entschlüsseln der codierten Message ermöglicht und einem die Verbindung als natürliche erscheinen lässt. Dieses Wissen ist ein historisch gewachsenes, weshalb Martin Scharfe von Symbolen als „sinnlich geronnene[r] Geschichte“ spricht, welche eine lebendige Sinn-Tradition benötigt, um Vergangenes wieder erfahrbar werden zu lassen.<sup>187</sup> Und da Symbole eines

185 Kaschuba 2006, S. 184.

186 Berger, Karl C./Horner, Anna: Mehr als Worte. Zur Einführung in den Band. In: Ausst.-Kat. Mehr als Worte. Zeichen. Symbole. Sinnbilder. Tiroler Volkskunstmuseum. Innsbruck 2015, S. 11-21, hier: S. 12.

187 Scharfe, Martin u. a.: Grundzüge der Volkskunde. 4. durchg. u. um ein Vorw. erw. Aufl. Darmstadt 1999, S. 182.

historisch formierten kulturellen Wissens bedürfen, ist klar, dass sich die zugeschriebenen Bedeutungen und Sinninhalte verändern und transformieren. Symbole zeichnen sich also – mit Helge Gerndt gesprochen – durch eine „eindeutige Mehrdeutigkeit“<sup>188</sup> aus.

Neben diesem sehr knapp geschilderten Grundverständnis von Symbolen und deren Bedeutungen orientiert sich die folgende Analyse auch an Gottfried Korffs Forderung. Er schreibt, dass EthnologInnen, immer danach fragen müssen, „[w]elche Symbole in welcher Situation mit welcher Bedeutung – unter Ausschluss welcher anderer Bedeutungen – geformt, gebracht und eingesetzt“<sup>189</sup> werden. Wir erweitern diese Frage im Sinne einer Migrationsperspektive und blicken zudem darauf, welche „natio-ethno-kulturellen“<sup>190</sup> Tendenzen die ausgestellten Symbole aufweisen.

In informellen Gesprächen und Interviews fragte ich die SchülerInnen, LehrerInnen und den Direktor, was sie über die religiösen Symbole in der Schule denken. Dem methodologischen Dilemma, dass ich erst mit dem Zur-Sprache-Bringen der als selbstverständlich wahrgenommenen Dinge die Reflexion darüber erwirke und damit gewisse Antworten evoziere, ist dabei nicht zu entkommen. Die Deutung der vier abgedruckten Aussagen muss deshalb diese Reflexion berücksichtigen.

#### *Herr Gamper, Direktor*

Ja .. es ist ganz einfach so, dass ein großer Anteil der Kinder katholisch ist. Und der andere große Anteil ist Islam. Und der katholische Anteil, der setzt besonders Zeichen. Ich meine, dass sind jetzt nicht speziell die Kinder, sondern mehr die Lehrer, die versuchen ihre Präsenz zu steigern. Deswegen sind die Symbole auch sichtbar. Ich persönlich halte es für .. günstig und wichtig, dass es das gibt, also Religion, egal jetzt in was für einer Ausrichtung unterrichtet wird. Wenn wir das nicht hätten, würde, glaube ich, dringender Bedarf sein, was Anderes dafür zu schaffen. Und solange wir aber den Religionsunterricht haben und der Großteil der Kinder daran teilnimmt, das ist ja auch eine wichtige Sache, dass kaum Abmeldungen sind. Deswegen hat das auch eine Präsenz in der Schule und ich betrachte es einfach als fruchtbaren Geist, der dem innewohnt, ohne dass das jetzt irgendwie eine religiöse Frömmerei oder Ausrichtung

188 Gerndt, Helge: Bildüberlieferung und Bildpraxis. Vorüberlegungen zu einer volkskundlichen Bildwissenschaft, in: Ders./Haibl, Michaela (Hrsg.): Der Bilderalltag. Perspektiven einer volkskundlichen Bildwissenschaft. Münster 2005, S. 13–34, hier S. 27.

189 Korff, Gottfried: Antisymbolik und Symbolanalytik in der Volkskunde. In: Brednich, Rolf W./Schmitt, Heinz (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. 30. Volkskundekongress in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster u. a. 1997, S. 11-30, hier: S. 21.

190 Mecheril 2010.

ist, sondern meine Religionslehrerinnen und Religionslehrer arbeiten einfach sehr für die Gemeinschaft, und ich glaube, deswegen sind die Symbole sichtbar.<sup>191</sup>

*Zeynep, Schülerin*

Ja, das ist mir aufgefallen, in jedem Klassenraum, aber ähm, das ist mir egal, weil wir sind ja keine Christen, wir sind ja Muslime und wir kennen halt .. mhmm .. das ist mir egal, ob jetzt in der Klasse überall Kreuze sind.<sup>192</sup>

*Herr Demir, Islamlehrer*

Ich traf mich öfters mit Herrn Demir im Kaffeezimmer der Schule, in welchem wir längere Gespräche führten. Diese hielt ich nach dem Gespräch in einem Gedächtnisprotokoll fest – es folgt ein Auszug daraus:

Als ich Herrn Demir auf die religiösen Symbole in der Schule anspreche, erzählt er aus seiner Schulzeit in der Türkei und betont, dass religiöse Symbole in öffentlichen Gebäuden nicht erlaubt waren. Er fragt sich, ob unter dem neuen Kurs der türkischen Regierung unter Erdoğan das nun anders sei, und wir diskutieren kurz darüber. Dann kommt er nochmal zur NMS zurück und sagt, dass weder er noch ein muslimischer Schüler sich davon gestört fühlen, davon sei er überzeugt. Er selbst sieht Jesus als wichtigen Propheten – nicht als Sohn Gottes, aber als wichtigen Propheten und deshalb stört es ihn nicht. Weiters sagt er, dass ihn bis jetzt noch kein Schüler darauf angesprochen habe.<sup>193</sup>

*Herr Nagl, Lehrer und Klassenvorstand der 3d-Klasse*

Ja [lacht] ich bin natürlich selber .. bekennender Christ und für mich gehören gewisse Symbole schon dazu. Also, das ist für mich, ich habe ja meine Klasse in Religion. Ich meine, du hast das eh selber miterlebt, also ich bin jetzt da kein Fanatischer, der da die Kinder zwingt zu irgendwas. Für mich gibt es eine übergeordnete Instanz und die gibt es in allen Kulturen, in allen Völkern, das hat es früher schon gegeben, das wird es auch in was weiß ich wieviel tausend Jahren wahrscheinlich noch geben. [...] Also man sollte einen Mittelweg finden, der für die Schüler auch machbar ist, den sie praktizieren können und vielleicht auch den Kindern weitergeben können. Ich bin kein Fundamentalist, kein christlicher, [lacht] aber auch kein Atheist, einfach normal.<sup>194</sup>

Das Kruzifix – ein Kreuz mit einer künstlerischen Darstellung des gekreuzigten Jesus – in der Schule erfährt nicht nur in den öffentlichen Debatten die meiste Aufmerksamkeit, auch in den Aussagen der AkteurInnen der NMS Hohenfeld

191 Interview mit Herrn Gamper, geführt am 13.03.2015.

192 Interview mit Zeynep, geführt am 11.11.2014.

193 Beobachtungsprotokoll vom 20.10.2014.

194 Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.

über religiöse Symbole in der Schule wird fast ausschließlich darauf Bezug genommen. Der Direktor legitimiert dabei die hohe Präsenz an christlichen Symbolen damit, dass es „ganz einfach so“ sei, dass „ein großer Anteil der Kinder katholisch“ sei und dieser „besonders Zeichen“ setze. Relevant erscheint sein Verweis auf den beachtlichen Anteil islamischer SchülerInnen, die jedoch symbolisch nicht repräsentiert werden, weil es eben nicht die SchülerInnen seien, „die versuchen, ihre Präsenz zu steigern“, sondern vielmehr die ReligionslehrerInnen selbst die symbolische Repräsentation veranlassen. Der Islamlehrer Herr Demir, der in der Schule als wichtige Ansprechperson für die SchülerInnen und Eltern mit türkischen Migrationsgeschichten gilt und für sie auch eine Repräsentations- und Vermittlerposition einnimmt, deutet die Kruzifixe in einer anderen Lesart. Den am Kreuz hängenden Jesus versteht er als Propheten seiner Religion, des Islam. In dieser Argumentation ist auch nachvollziehbar, dass ihn die Kruzifixe in der Schule nicht stören. Wenn er jedoch in weiterer Folge diese Aussage auf alle muslimischen SchülerInnen ausweitet, so könnte diese Defensivhaltung auch als Konsequenz einer „symbolischen Gewalt“<sup>195</sup> gedeutet werden, die diese Symbole als Instrumente der Macht und Herrschaft auf die (nicht repräsentierten) AkteurInnen ausübt und die sich auch in der Schülerin Zeynep zu manifestieren scheint, welcher die Kruzifixe „egal“ sind. In dieser Perspektive können die Aussagen der beiden als „Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen“<sup>196</sup> verstanden werden. Sowohl Zeynep als auch Herr Demir legitimieren somit die in der Schule vorherrschende Praxis, dass dem großen Anteil an islamischen SchülerInnen keine Repräsentation widerfährt. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu erklärt diesen Vorgang folgendermaßen: „Von symbolischer Herrschaft oder Gewalt sprechen heißt davon, dass der Beherrschte, von einem subversiven Aufruhr abgesehen, der zur Umkehrung der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien führt, dazu tendiert, sich selbst gegenüber den herrschenden Standpunkt einzunehmen.“<sup>197</sup> Lesen wir hierzu nun die Aussage von Herrn Nagl, dass „gewisse Symbole schon dazu [gehören]“, so muss diese vermeintliche Alternativlosigkeit stutzig machen. Ähnlich wie die Aussage von Herrn Gamper („es ist ganz einfach so“) naturalisiert diese Rhetorik gesellschaftliche Machtverhältnisse, die durch die Symbole im Schulgebäude – hier im Besonderen das Kruzifix – durchgesetzt werden.

195 Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main 1973.

196 Moebius, Stephan/Wetterer, Angelika: Symbolische Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36 (2011), H. 4, S. 1-10, hier S. 1.

197 Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main 2005, S.202.

### „Kruzifix-Urteil“

Um sich ein umfassenderes Bild davon zu machen, welche Bedeutungsebenen im Kruzifix eingelagert sind, eignet sich Sonja Essers Diskursanalyse des „Kruzifix-Urteils“. <sup>198</sup> Aufgrund der Klage dreier Elternteile von VolksschülerInnen erklärte 1995 in Deutschland das Bundesverfassungsgericht einen Passus der bayrischen Volksschulordnung, der vorschrieb, in jedem Klassenzimmer ein Kreuz aufzuhängen, für verfassungswidrig. Dem folgten heftige Proteste und ein intensiv und emotional geführter medialer Diskurs, aus welchem Esser die verschiedenen Bedeutungen und Konnotationen des Kreuz-Symbolos herausarbeitete. Dabei machte sie drei Bedeutungsebenen fest: Das Kreuz als (a) zentrales christliches Glaubenssymbol, (b) als Zeichen christlicher Wertvorstellungen und Verhaltensnormen und (c) als Zeichen einer christlich geprägten Kultur. <sup>199</sup> Resümierend legt sie dar, dass das Kreuz weniger als religiöses, denn vielmehr als kulturelles Symbol gehandelt wurde, das für die Errungenschaften des europäischen Abendlandes steht und somit Grenzen markiert. Gleichzeitig erschien es im Diskurs als Ausdruck einer bayrischen, regionalen Identität und diese beiden implizierten – sie nennt sie „kulturelle“ und „regionale“ – kollektiven Identitäten schaffen Gemeinschaft durch Exklusionsstrategien. Indem sie besonders Menschen aus islamischen Ländern eine kulturell andere Identität zuschreiben, grenzen sie diese aus und konstruieren zudem Bedrohungsszenarien. <sup>200</sup>

Gottfried Korff zog aus ebenjenem Diskurs ähnliche Schlüsse. Darüber hinaus ließ sich für ihn daraus ableiten, dass eine pluralisierte, säkularisierte Gesellschaft keine verbindlichen Symbolordnungen (aner-)kennt, sondern das Verständnis und die Verwendung von Symbolen durch intellektuelle, politische und ästhetische Symboldiskurse überlagert sind. Weiters offenbarte der Diskurs, dass Symbole, auch wenn ihre soziale und kulturelle Geltung eingeschränkt ist, über besondere emotionale Qualitäten verfügt. Und wenn selbst ein scheinbar klar definiertes Zeichen wie das christliche Kreuz so vielfältig konnotierbar ist wie religiös, kulturell, politisch, ideologisch, regional und fundamentalistisch, so verweist dies auf die Bedeutungsoffenheit von Symbolen. <sup>201</sup>

Das Kreuz, in unserem Fall das Kruzifix, ist emotional aufgeladen, es kann als Abgrenzungssymbol gegenüber Anderen, als Präsenzmarkierung von christlichen ReligionslehrerInnen, als Verweis auf den „Propheten“ Jesus für den Islam gelten

198 Esser, Sonja M.: Das Kreuz – ein Symbol kultureller Identität? Der Diskurs über das „Kruzifix-Urteil“ (1995) aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. Münster 2000.

199 Ebd., S. 64.

200 Ebd., S. 74-75.

201 Korff 1997, S. 12.

oder jemandem auch einfach „egal“ sein. Im anschließenden Abschnitt wird es nun in das Symbolgeflecht der NMS Hohenfeld eingewoben.

### *Normal-Vorstellungen*

Bei einer großen Anzahl der ausgehängten Objekte in der NMS Hohenfeld handelt es sich um christliche (religiöses Bildnis vor der Schule, Jesus-Darstellung, Kreuzfixe) oder nationale/regionale (Österreichisches und Tiroler Wappen, Andreas Hofer, Nationalflaggen des Comenius-Projektes) Symbole. Nun soll jedoch ausgeführt werden, wie die verschiedenen Darstellungen aufeinander verweisen und somit ihre Ausrichtungskraft verstärken.

Hinter dem Kopf des roten Adlers des Tiroler Wappens, mit goldenen Flügelspannen die in Kleeblättern enden, befindet sich ein Lorbeerkranz. Dieser erinnert an die Tiroler Aufstandsbewegung 1809 gegen die bayrisch-französischen Besatzungsmächte, die von Andreas Hofer angeführt wurde (Hofers Bild hängt an der Wand der NMS neben dem Adler). Wie auch immer Hofer historisch bewertet wird,<sup>202</sup> für unseren konkreten Kontext ist bedeutend, dass er in Tirol in erster Linie für Widerstand und Einigkeit steht. Er symbolisiert aber auch den katholischen Glauben, welcher für ihn untrennbar mit dem Land Tirol verknüpft war. Dies manifestierte sich nicht zuletzt in seinem Herz-Jesu-Gelöbnis, das die Tradition dieser Verehrung in Tirol mitanfachte. Diesbezüglich können auch die Kreuzfixe, die in jedem Klassenraum der NMS hängen, als Querverbindung zum nationalen Symbol des Tiroler Adlers gedeutet werden.

Die Symbole in der NMS Hohenfeld erscheinen in erster (dominanter) Linie als nationalstaatliches, regionales und christliches Bedeutungsgeflecht, welches sich mit den offenbar gesellschaftlich verankerten Vorstellungen einer „Leitkultur“ deckt. Die symbolischen Darstellungen verweisen auf eine historisch gewachsene, christlich/katholisch-national/tirolerische Gemeinschaft. Gleichzeitig wirkt diese Repräsentation als Markierung eines als kulturell homogen konzipierten Territoriums, welches die in dieser Vorstellung nicht Inkludierten als Andere erscheinen lässt. In Bezug auf die Relevanz von Symbolen für die Konstituierung nationaler Identität schreibt Peter Niedermüller, dass in den postsozialistischen osteuropäischen Ländern das Eigene nur in der „Frontstellung gegenüber Anderen“ funktioniert, und dass die Anderen „immer als ‚Fremde‘, und die Fremden

202 Für eine umfassende Rezeptionsgeschichte Andreas Hofers siehe: Steinlechner, Siegfried: Des Hofers neue Kleider. Über die staatstragende Funktion von Mythen. Innsbruck u. a. 2000.

immer als ‚Feinde‘ hingestellt“ werden.<sup>203</sup> Auch im katholisch-regionalen „Tiroler Volksaufstand“, für welchen Andreas Hofer sinnbildlich steht, geschieht diese Konstituierung des Wir nur im blutigen Kampf gegen die Anderen. Und auch Niedermüllers weiterer Argumentationslogik kann gefolgt werden, wenn er ausführt, dass die Idee einer homogenen, „imaginären Vergangenheit“ als unablässig von der politischen und sozialen Realität der Gegenwart zu verstehen ist. Also all jene, die sich in diesem geschaffenen Bild der Vergangenheit wiedererkennen (oder zumindest ihre Vorfahren entdecken), gehören zur Gemeinschaft dazu. Dies geht mit einem Ausschluss der „kulturell Anderen“ einher, denen kein Raum gewährt wird oder zumindest nur in marginalen Positionen.<sup>204</sup> So ist auch die Säule mit den nationalen Flaggen des Comenius-Projektes, die nur temporär dort angebracht sind, nicht imstande, an den dominanten Symbolformationen zu rütteln.

Doch obwohl, nein, gerade weil diese „symbolische Gewalt“<sup>205</sup> im Schulalltag so präsent ist (sie kommt als „sanfte Gewalt“<sup>206</sup> daher), erscheint sie den meisten SchullehrerInnen als *selbstverständlich* und *normal*. Antworten darauf, inwieweit sich diese symbolischen Markierungen im Unterbewusstsein der SchülerInnen und LehrerInnen verankern und von dort aus identitätsstiftend wirken, wären überaus gewinnbringend, doch liegen solche Herangehensweisen jenseits der ethnografischen Methodik.

„Ja ich habe mich so ein bisschen, ähm .. so gefühlt, als ob wir anders wären oder so“ – Das Morgengebet als Unterscheidungspraktik

Nachdem die in der Schule angebrachten Symbole als eine spezifische *Ausrichtung* gedeutet wurden, verstärkt und ergänzt sich diese durch ein Set an rituellen Praktiken. Der Konnex von Symbolen und Ritualen ist freilich nicht nur im Schulkontext gegeben, er ist konstitutiv für Gesellschaften als solche. Wolfgang Kaschuba bezeichnet Symbole und Rituale als „Steuerzeichen“ der Kultur, welche die großen Verständigungs-codes sozialer Beziehungen bilden. Dabei repräsentieren Erstere den Bedeutungscode, während Letztere den Handlungscode darstellen.<sup>207</sup> Beide also steuern – um bei dieser Rhetorik zu bleiben – Schulkultur.

203 Niedermüller, Peter: Politik, Kultur und Vergangenheit. Nationale Symbole und politischer Wandel in Osteuropa. In: Brednich, Rolf W./Schmitt, Heinz (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. 30. Volkskundekongress in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster u. a. 1997, S. 113-122, hier: S. 120.

204 Ebd., S. 120-121.

205 Bourdieu/Passeron 1973.

206 Moebius/Wetterer 2011, S. 2.

207 Kaschuba 2006, S. 184.



Dies wird auch in den Aussagen des Direktors deutlich, wenn er im Interview über Rituale in der Schule spricht: „Es ist nach wie vor nicht unwichtig, dass die Kinder auch im Schulischen einen Ablauf entdecken können, der vielleicht auch irgendwie von den Jahreszeiten her gebunden ist, der bestimmte Höhepunkte im Schuljahr einfach gestaltet.“<sup>208</sup> Angesprochen sind hiermit beispielsweise der gemeinsame Kirchengang der christlichen SchülerInnen und LehrerInnen zu Beginn und am Ende des Schuljahres bzw. der gleichzeitig stattfindende Moscheebesuch der muslimischen SchülerInnen mit dem Islamlehrer. Weiters finden Advents- und Weihnachtsfeiern statt, die laut Direktor „interkonneffionell“ gestaltet werden, an denen also alle SchülerInnen teilnehmen, sowie diverse Elternabende, Elternsprechtage und andere Feste, die durch das Schuljahr geleiten. Neben diesen Höhepunkten im Schuljahr bestehen die täglich stattfindenden Rituale, die ich im Kapitel „Ein- und Austrittsrituale“ beschrieben habe. Sie dienen insbesondere dazu, den Übergang von der Nichtunterrichtssituation (Hinterbühne) zur Unterrichtssituation (Vorderbühne) zu bewältigen. Das gemeinsame Aufstehen, wenn eine Lehrperson die Klasse betritt, und das gemeinsame Gehen vom Pausenhof in die Klasse sind dabei rituelle Praktiken, die alle SchülerInnen gleichermaßen betreffen. Daneben gibt es in der NMS Hohenfeld Rituale, die Unterscheidungen *zwischen* den SchülerInnen machen. Eines davon steht in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt – das Morgengebet.

### *Rituale als Rüber-Bringer*

Bevor wir uns das Morgengebet in der NMS genauer ansehen, sollen einige zentrale Aspekte von Ritualen skizziert werden. Wer sich mit Ritualen befasst, kommt nicht um die Arbeiten des französischen Ethnologen Arnold van Gennep herum. In seinem 1909 publizierten Werk „Les rites de passage“<sup>209</sup> vertritt er die These, dass Gesellschaften sich symbolische und rituelle Festlegungen schaffen, um die vielen gefährlichen Übergänge zu bewältigen, die es im Leben der Menschen gibt, wie Wechsel zwischen Altersstufen, Religionen, gesellschaftlichen Schichten oder Berufen. Symbolisch aufgeladene und klar strukturierte Übergangsrituale führen Menschen dabei von einer genau definierten Situation in eine andere ebenfalls genau definierte. Somit gelten sie als Scharniere der kulturellen Funktionssysteme jeder Gesellschaft, indem sie das Individuum in seine soziale Bezugsgruppe integrieren, den Umgang mit Gefühlen und Beziehungen regeln und dadurch letztlich

208 Interview mit Herrn Gamper, geführt am 13.03.2015.

209 Gennep 2005.

Identität sichern.<sup>210</sup> Von Genneps funktionaler Einteilung der Übergangsrituale in Trennungsriten, Umwandlungsriten und Angliederungsriten sah sich der britische Sozialanthropologe Victor Turner vor allem von der mittleren Phase, den Umwandlungsriten, inspiriert. In seinem Hauptwerk<sup>211</sup> ging er der Frage nach, wie sich Gesellschaften in Umbruchs- und Krisensituationen den Übergang kulturell organisieren. Im Fokus stand dabei die Schwellenphase, die er als *Liminalität* bezeichnet und die zwischen dem Verlassen des alten und dem Erreichen des neuen Status liegt. Während seiner dreijährigen Forschung über die Ndembu im heutigen Sambia bemerkte er, dass gerade in liminalen Phasen Orientierungsprobleme, Unsicherheit und Angst vorherrschten. Deshalb, so schloss Turner, haben Gesellschaften ein großes Bedürfnis nach symbolischen und rituellen Orientierungszeichen, welche den neuen Weg beschildern, sichern und somit auch manche Markierung des alten Weges überdecken.<sup>212</sup> *Communitas* ist ein weiterer zentraler Begriff in Turners Ritualtheorie. Er entwickelt diesen in Zusammenhang mit einem Initiationsritual der Ndembu und meint damit eine spezifische Form der Gemeinschaft, die bei einer Gruppe entsteht, die gemeinsam das Stadium der *Liminalität* durchläuft. In dieser Gemeinschaft begegnen sich alle Mitglieder als gleichberechtigte AkteurInnen fern jeglicher struktureller Positionsbestimmungen, was dem aufkommenden Gruppengefühl beinahe mystischen Charakter verleiht.<sup>213</sup>

Obleich die beiden bedeutenden Ritualtheorien zu Beginn bzw. in der Mitte des 20. Jahrhunderts und dabei in einem spezifischen zeithistorischen Kontext entstanden, welcher der (spät-)modernen Gesellschaft von heute nicht mehr entspricht, haben die Konzepte weiterhin ihre Berechtigung. Menschen und Gesellschaften machen unzählige Umbrüche und Veränderungen mit und schaffen sich gefestigte Formen, um diese zu bewältigen und von einer definierten Situation in eine andere zu gelangen. Beispiele dafür gibt es unzählige – wie die religiösen Rituale anlässlich von Geburt, Hochzeit oder Beerdigung, schulische bzw. universitäre Rituale wie das Käpplefest,<sup>214</sup> die Maturareise oder die Sponson. Auch Initiationsriten sind nach wie vor präsenste Praktiken, wenn man verschiedene Formen von Einständen betrachtet, in welchen Neuzugänge in Sportmannschaften rituell

210 Kaschuba 2006, S. 188-189.

211 Turner, Victor: *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt am Main 2005 (Original 1969).

212 Kaschuba 2006, S. 191.

213 Bräunlein, Peter J.: Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: *Moebius/Quadflieg* 2011, S. 149-158, hier: S. 154.

214 Vor allem im Bundesland Vorarlberg gebräuchliche Feier im letzten Schuljahr von MaturantInnen. Als rituelle Eingliederung in den Kreis der Absolvierenden werden die „Matura-Käpple“ [Hüte] der SchülerInnen von der jeweiligen Klassen-Lehrperson mit Sekt befüllt und diesen dann aufgesetzt.

und symbolisch in die Gemeinschaft aufgenommen werden. Diese müssen dabei zumeist peinliche Situationen meistern. Einerseits werden somit gleich zu Beginn die hierarchischen Verhältnisse in der Gruppe klargestellt und andererseits stärken diese Handlungen das Gruppengefüge – denn jede/r musste da einmal durch.

In den Schulen wurde das Potenzial von Ritualen längst entdeckt. Durch sie lassen sich nicht nur „Integrationsleistungen“<sup>215</sup> in die (Klassen-)Gemeinschaft erwirken, sondern vor allem werden Rituale als Übergänge von einer als krisenhaft befundenen Situation („Freizeitsituation“ mit lauten, unruhigen SchülerInnen) in eine andere, erwünschte Situation („Unterrichtssituation“ mit aufmerksamen, ruhigen SchülerInnen) eingesetzt.<sup>216</sup>

### *Beten und unterscheiden*

Als ich mich in einer Großen Pause mit Schülern aus der 4. Klasse über ihre Volksschulzeit unterhielt, erzählten sie, dass sie oftmals in der ersten Stunde gemeinsam beteten. Einer der Jungen, offensichtlich nicht dem christlichen Glauben angehörig, warf darauf ein: „Ja und ich bin immer blöd daneben gesessen und habe nichts gemacht.“<sup>217</sup> Auf die Frage, ob solche Morgengebete auch in der NMS stattfinden, begegneten sie, dass sie das manchmal machen würden, aber nicht regelmäßig. Daraufhin unterhielt ich mich mit mehreren SchülerInnen, LehrerInnen und dem Direktor darüber und kam zum Schluss: Morgengebete sind nicht vom Direktor vorgegeben und finden deshalb unregelmäßig statt. Vor allem ReligionslehrerInnen, die in der ersten Stunde eine Klasse in einem anderen Fach unterrichten, sprechen mit den christlichen SchülerInnen zu Beginn des Unterrichts ein Vaterunser. Im Folgenden soll nun erörtert werden, wie die SchülerInnen die Morgengebete erleben und bewerten.

In allen Interviews mit den SchülerInnen stand das Morgengebet zur Disposition, die Frage wurde zumeist in etwa dieser Form gestellt: „Ich habe gehört, dass ihr manchmal ein Morgengebet macht’s in der ersten Stunde. Ich war aber selber nie dabei, also kannst du mir mal erzählen, wie das so abläuft?“ Die SchülerInnen antworteten ganz unterschiedlich auf diese Frage, was mit den vielfältigen Erfahrungen und Bewertungen einhergeht, die in das Morgengebet eingeflochten sind. Anhand der Interviewauszüge wird nun versucht, die verschiedenen Perspektiven auf die rituelle Praxis zu schraffieren und an zentralen Punkten Deutungsangebote

215 Vgl. z. B. Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (2001), H. 2, S. 191-208.

216 Vgl. z. B. Groeben 2000.

217 Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.

zu setzen. Dafür werden die ausgewählten Textstellen in einer thematischen Ordnung aufgearbeitet und dargestellt.

„keine Ahnung wie man das sagt“ – Sophie, Sarah und Zeynep

Der erste Auszug ist dem Interview von Sophie (SO) und Sarah (SA) entnommen, die gemeinsam interviewt wurden. Die beiden sind Freundinnen und gute Schülerinnen, was auch Angriffsfläche und Abgrenzungsmöglichkeit für andere, leistungsschwächere SchülerInnen bietet. Die beiden meldeten sich anfangs nicht freiwillig dafür, ein Interview zu machen, entschieden sich jedoch spontan anders und erzählten bereitwillig aus ihrem Schul- und Lebensalltag. Die zweite abgedruckte Sequenz entstammt einem Interview mit Zeynep (ZE), die als ruhige und gewissenhafte Schülerin im Interview oft ihre Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung unterstrich. Die beiden Interviewauszüge stehen unmittelbar hintereinander, weil es hier jeweils um die bestimmten Bezeichnungen der durch das Ritual entstehenden Gruppen geht.

SO: Ja, das machen wir sehr selten.

SA: Ja in der ersten Stunde haben wir das gemacht, aber jetzt nicht mehr, das vergessen die Lehrer jetzt irgendwie immer.

CL: Ja, ich war da eben nie dabei, also wie ist das so?

SA: Ja also, alle Einheimischen, also Christliche .. keine Ahnung wie man das sagt, beten halt Vaterunser und die Türkischen beten leise etwas anderes, keine Ahnung.<sup>218</sup>

ZE: Ähm, also die Österreicherischen haben das Morgengebet gemacht und wir haben halt für unser Gehirn was gemacht.

CL: Ok, was meinst du genau damit?

ZE: Also für unseren Kopf, also wir haben unser Morgengebet gemacht, also wir Türkischen.

CL: Also du hast still ein Gebet gesprochen?

ZE: Ja.

CL: Und wie war das?

ZE: Ja das war irgendwie komisch.

CL: Wie meinst du komisch, oder was hast du so gedacht dabei?

ZE: Ähm, keine Ahnung, dass meine Noten immer gut sind und so. Also bei uns ist das egal, wir haben kein, ok, wir haben auch viele Gebete .. aber man kann beten, was man will oder so.<sup>219</sup>

218 Interview mit Sophie und Sarah, geführt am 21.11.2014.

219 Interview mit Zeynep, geführt am 11.11.2014.

Blicken wir zuerst auf die letzte Aussage von Sarah und versuchen, von dieser Beschreibung auf die Situation des Morgengebetes zu schließen: Die übliche schulische Trennung der Gruppen in SchülerInnen und Lehrperson wird aufgelöst und in die Gruppen der laut und leise Betenden bzw. Vaterunser-Betenden und Nicht-Vaterunser-Betenden unterteilt. Sarah tut sich dabei schwer – wohl auch unter dem Druck der Interviewsituation –, diese beiden Gruppen zu benennen. Der ersten Benennung als „Einheimische“ folgt eine Spezifizierung als „Christliche“, die wiederum nicht als gänzlich passend entkräftet wird. Neben dieser Gruppe gibt es nun auch eine andere, die Sarah mit „die Türkischen“ beschreibt und die „etwas Anderes“ beten, was mit einem „keine Ahnung“ abgeschlossen wird und darauf hinweisen könnte, dass sie mit dieser Bezeichnung und Erklärung auch nicht ganz zufrieden ist. Die hier festzustellende Schwierigkeit der Benennung ist nur ein Beispiel von vielen, die nicht nur die AntwortgeberInnen in den Interviews betreffen, sondern vor allem auch den um Neutralität der Begrifflichkeiten bemühten Fragesteller (vgl. Kapitel „Interviews“). Sarah wählt hier die Kategorisierungsvariante *Türkisch ≠ Christlich*, also eine ethnische bzw. nationale Zuschreibung tritt an die Stelle einer religiösen.

Auch in Zeyneps Aussagen wird deutlich, dass das Morgengebet die SchülerInnen in zwei Gruppen teilt. Sie benennt die beiden Gruppen als die „Österreichischen“ und die „Türkischen“, wobei sie sich letzterer Gruppe zugehörig fühlt („wir“). Zeynep, selbst österreichische Staatsbürgerin wie alle SchülerInnen der 3d-Klasse, verwendet ihre im Reisepass stehende nationale Zuschreibung hier für die Gruppe der Anderen, die das Vaterunser beten. Dass diese Gruppe auch SchülerInnen inkludiert, deren Migrationsgeschichten nach Vietnam, Kanada, Deutschland, Serbien oder in die USA verweisen, tritt aufgrund der religiösen Zugehörigkeit in den Hintergrund und wird dennoch in der Benennung der eigenen Gruppe hervorgehoben. Der Migrationspädagoge Paul Mecheril spricht deshalb von „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“. Er argumentiert, dass wenn von Migrant\*innen, Türken oder Deutschen die Rede ist, dies in der Regel nicht allein mit Kultur, Nation oder Ethnizität benannt wird, sondern in einer diffusen und mehrwertigen Weise von den drei aufeinander verweisenden Kategorien.<sup>220</sup> Mecheril betont nicht explizit die Bedeutung der religiösen Zugehörigkeit in der Fremdzuschreibung, sie ist wohl unter „kulturell“ gefasst und mitbedacht. Trotzdem ist die Beobachtung einer Vermischung von verschiedenen zugeschriebenen Attributen schlüssig, was nicht nur in den hier getätigten Aussagen von Sarah und Zeynep festzustellen ist, sondern auch in den öffentlichen Debatten über Migration und Integration. Dort werden Einwanderer aus

<sup>220</sup> Mecheril 2010, S. 14.

islamischen Ländern oftmals nicht mehr als Ausländer, sondern vermehrt als Muslime wahrgenommen.<sup>221</sup>

Neben diesen Schwierigkeiten der Benennung und der sich darin manifestierenden Unterteilung von „Einheimischen“ als „Christliche“ und „Türkischen“ als Nichtchristliche erscheint zumindest ein weiterer Aspekt relevant, der bereits angedeutet wurde. Die christlichen SchülerInnen, die das Vaterunser beten, gelten als dominante Gruppe und entsprechen gewissermaßen dem Sinn des Morgengebetes. Die übrigen SchülerInnen beten leise „etwas Anderes“ und stellen die nicht-dominante, dem Sinn der rituellen Praxis nicht entsprechende Gruppe dar. Zeynep fühlt sich dabei „komisch“, münzt die Situation jedoch in eine für sie nützliche um, wenn sie leise und für sich um Beistand für gute Noten bitet – und somit im Interview mit einem „Österreichischen“ von der Universität dem mehrheitsgesellschaftlich geforderten Bild einer leistungsorientierten jungen „Türkischen“ entspricht.

*„Ja Stundenverschwendung, war schon cool“ – Aaron und Sebastian*

Aaron (AA) und Sebastian (SE) sind Freunde und bilden gemeinsam mit Alper eine Dreiergruppe in der Klasse, die sich von den anderen Jungen in der Klasse abheben und von jenen oft als „Außenseiter“ oder „Zocker“ bezeichnet werden. Als wir am Ende des Interviews auf das Morgengebet zu sprechen kamen, ergab sich folgender Dialog:

SE: Das haben wir eigentlich nur in der zweiten, das machen wir eigentlich fast nie.

AA: Ich bin eigentlich, ähm bist du gläubig?

SE: Ja, ein bisschen.

AA: Ich bin gar nicht.

SE: Also mir ist die Religion jetzt nicht so wichtig.

AA: Also ich würde mich am liebsten abmelden von Religion, ich habe einfach nie die Chance gehabt dazu, weil ich bin wirklich NICHT gläubig, meine ganze Familie ist nicht gläubig, nicht einmal mein Vater. [Es folgt eine längere Diskussion über Religiosität, in welcher ich selbst über meine Überzeugungen ausgefragt werde. Nach meiner zaghaften Antwort lenke ich das Gespräch wieder in Richtung Morgengebet vor dem Unterricht.]

CL: Aber wie war so das Morgengebet für euch?

SE: Ja Stundenverschwendung, war schon cool.

221 Schiffauer, Werner: Einleitung. In: Ders./Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt 2010, S. 13-38, hier: S. 16.

- AA: Wie gesagt, mich hat's gar nicht interessiert, ich habe nicht einmal das Kreuz gemacht. Doch, eigentlich doch, das einzige, was ich gemacht habe, ist das Kreuz. Weil es hat mir irgendwie immer gefallen, das zu machen, in der Volksschule auch schon. Aber ja, hat's dir gefallen Sebastian?
- SE: Ja, also für mich passt es eigentlich. Ich habe nichts dagegen, wenn wir ein Morgengebet machen, das ist gut als Zeitverschwendung.<sup>222</sup>

Die Diskussionsfreudigkeit meiner Interviewpartner, die nicht nur mir, sondern auch einander Fragen stellten, ist auch daraus abzuleiten, dass Interviewzeit Nichtunterrichtszeit bedeutete. Wenngleich dies allgemein die Gesprächsfreudigkeit steigerte und sich somit positiv auf die Interviews auswirkte, war es im Interview mit Aaron und Sebastian doch sehr offensichtlich.<sup>223</sup> Dass gerade in dieser Szene das Morgengebet als positiv bewertet wird, weil es „Stundenverschwendung“ oder „Zeitverschwendung“ ist, würde ich jedoch nicht nur als Ironie deuten. Es zeigt auch, dass die von Erwachsenen bzw. LehrerInnen intendierten Maßnahmen oftmals von SchülerInnen ganz anders bewertet oder genützt werden. Gewiss, es ist etwas Anderes, ob Aaron und Sebastian beim Morgengebet mitmachen (oder eben nicht) oder mit mir beim Interview sitzen. Doch beide Situationen bedeuten eine Befreiung vom Unterricht und erhalten somit aus ihrer Sicht eine ähnliche Konnotation. Zuletzt verdeutlicht die Diskussion der zwei Schüler, dass auch unter den adressierten SchülerInnen mit christlichem Religionsbekenntnis die Praxis des Morgengebets unterschiedlich bewertet wird. Maßgebend ist dafür, wie die Schüler hier darlegen, ob jemand mehr oder weniger „gläubig“ ist.<sup>224</sup>

222 Interview mit Aaron und Sebastian, geführt am 19.11.2014.

223 Sehr deutlich wurde dies in der Transkription des Interviews. Nach ca. 50 Minuten holte ich den beiden ein frisches Glas Wasser. Die Unterhaltung der beiden wurde in meiner Abwesenheit weiterhin auf Band aufgenommen und soll hier nicht vorenthalten werden, um auch den Kontext des Interviews zu verdeutlichen und einen Einblick in den Schulalltag zu vermitteln. [Türe geht zu, Kichern] AA: Bitte Sebastian, rede so viel du kannst. SE: [aufgebracht, redet ganz schnell] Alter, ich rede von meinem Lieblingsleben, ich rede von meinem Lieblingsleben, Alter ich rede von meinen TRÄUMEN. AA: Red über, SE: Den KONDOMGROSSMEISTER. AA: Ja, red über alles, was du sein möchtest, erzähl über alles, was du machen willst und erreichen willst [euphorisches Schnaufen, Knistern der Schokoladenverpackungen, Kichern]. SE: Oder willst du? AA: Okay, ja dann esse ich es. SE: Mann, ich muss aufs Klo! AA: Ja, ich muss auch aufs Klo. Nein, wirklich. SE: Einmal ich und einmal du, dann können wir noch mehr Zeit schinden. [Plötzliche Ruhe, CL kommt herein].

224 Im Fragebogen lautete eine Frage: „Wie wichtig ist dir Religion?“ (0 = überhaupt nicht wichtig, 5 = sehr wichtig) Die Antworten der einem christlichen Glauben angehörigen SchülerInnen (15, davon 14 römisch-katholisch, 1 serbisch-orthodox): 0: zweimal; 1,5: einmal; 2: dreimal; 2,5: zweimal; 3: einmal; 3,5: einmal; 4: dreimal; keine Angaben: zweimal; bei den dem Islam zugehörigen SchülerInnen (5): 4: einmal; 5: viermal.

„Wie hast du das gefunden, wenn du zugeschaut hast?“ „Normal“ – Elif und Alper

Die Interviews mit Elif (EL) und Alper (AL) waren nicht einfach zu führen, weil beide zumeist nur sehr knappe Antworten gaben. Meine Überforderung als Interviewer manifestiert sich dabei – wie in den Auszügen zu sehen sein wird – in den gestellten Suggestivfragen. Während Alper die gesamte Gesprächsdauer über sehr zurückhaltend blieb, was durchaus seinem Auftreten in der Schule entsprach, änderte sich dies im Interview mit Elif nach dem Abschalten des Aufnahmege­rät­es. Die Befragungssituation war für sie offensichtlich befremdlich und wirkte re­de­hemmend. Mit weiter blauer Jogginghose, pinken „Crocs“-Hausschuhen und einem weißen Sweatshirt mit der Aufschrift „YOU OO“ machte sie es sich nach dem offiziellen Teil des Gesprächs in ihrem Sessel gemütlich und erzählte über die Sommer in der Türkei, über „coole“ und „uncoole“ SchülerInnen aus der Schule und über „nervige“ LehrerInnen. Hier folgt nun jeweils ein Ausschnitt der beiden Interviews, in denen es um das Morgengebet ging.

AL: Ja in der ersten Stunde, ja, beten wir auch manchmal.

CL: Und du tust da auch beten?

AL: Ja.

CL: Für dich, leise?

AL: Ja, leise.

CL: Findest du das komisch, dass da zwei Gruppen irgendwie nebeneinander beten?

AL: Nmm (Kopfschütteln).<sup>225</sup>

EL: Haben wir nie gemacht. Also haben wir schon gemacht, aber nicht oft.

CL: Was hast du dann gemacht?

EL: Nix. Zugeschaut.

CL: Hast du nicht gebetet?

EL: Na.

CL: Hat man dir das angeboten?

EL: Na.

CL: Wie hast du das gefunden, wenn du zugeschaut hast?

EL: Normal.<sup>226</sup>

Beide GesprächspartnerInnen bewerten die Situation – zumindest im Sprechen darüber – als relativ gleichgültig und „normal“. Dabei geben die beiden Aussagen Einblick in zwei Handlungsmöglichkeiten für diejenigen SchülerInnen, die

<sup>225</sup> Interview mit Alper, geführt am 11.11.2014.

<sup>226</sup> Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.



das Vaterunser aufgrund eines anderen Glaubens nicht mitbeten – nämlich selbst leise ein anderes Gebet zu sprechen oder einfach zuzuschauen. Darüber hinaus lässt sich aus ihrem (Nicht-)Sprechen auch eine gewisse Stimmung erspüren, die ich als unangenehm bezeichnen würde. Dieses Unangenehme begleitete mich als Interviewer insofern, dass ich durch das Ansprechen der Situation die beiden damit konfrontierte, dass sie aus dem Kreis der Vaterunser-Betenden ausgeschlossen sind. Die Philosophin Mona Singer würde dies wohl als Herstellungsprozess von Andersartigkeit bezeichnen, denn sie sagt: „Fremde kennt man nicht, Fremde erkennt man.“<sup>227</sup> Im Sprechen über das Morgengebet machte ich die beiden, die eben durch das Ritual nicht in dessen engerem Sinn adressiert werden, zu Anderen. Dies löste eine Stimmung des Unwohlseins in mir, wohl aber auch in den InterviewpartnerInnen aus.

Doch weshalb üben sowohl Alper als auch Elif keine Kritik an der Praktik des Morgengebets, welches sie – zumindest in unserem Gespräch – nicht mit positiven Erfahrungen verbinden? Eine mögliche Erklärung dieser Abwehr- bzw. Defensivhaltung steht im Zusammenhang mit den Kruzifixen in den Schulklassen, und bezieht sich auf das Konzept „symbolische Gewalt“<sup>228</sup> von Pierre Bourdieu (vgl. Kapitel „Repräsentationen. Die Schule und ihre Symbole“). Wie bestimmte Symbole vermögen auch rituelle Handlungen, gerade in staatlichen Institutionen wie der Schule, oftmals für die AkteurInnen selbst unbewusst und deshalb umso wirksamer Herrschaftsverhältnisse durchzusetzen. Das Beten des Vaterunser in der NMS Hohenfeld basiert auf der Vorstellung einer in Österreich vorherrschenden Leitkultur, die von einer homogenen, christlich geprägten Gesellschaft ausgeht. Das Morgengebet fungiert dabei als Mittel, diese hegemonialen Verhältnisse zu reproduzieren. Alper und Elif, die einen *anderen* Glauben haben und somit den leitkulturellen Vorstellungen nicht entsprechen, wird dadurch eine untergeordnete Position zugeteilt. In ihren Aussagen im Interview betonen die beiden jedoch die Gleichgültigkeit, mit welcher sie der Situation im Morgengebet begegnen. Doch gerade dort liegt nach Pierre Bourdieu der Hund begraben, denn Individuen werden „auf meistens unbewusste Weise zur Hinnahme, Verstetigung oder gar Befürwortung von Strukturen, Institutionen oder Akteuren gesellschaftlicher Herrschaft bewegt“.<sup>229</sup> Somit dringt diese Herrschaft bzw. Macht „in die Körper der Individuen ein, manifestiert sich dort und wird zu etwas Selbstverständlichem und Natürlichem“<sup>230</sup> – sie erscheint, wie Elif formuliert, „normal“.

227 Singer 1997, S. 51.

228 Bourdieu/Passeron 1973.

229 Moebius, Stephan: Pierre Bourdieu: Zur Kultursoziologie und Kritik der symbolischen Gewalt. In: Ders./Quadflieg 2011, S. 55-69, hier: S. 58.

230 Ebd.

„Ja ich habe mich so ein bisschen, ähm .. so gefühlt, als ob wir anders wären oder so.“ – Gökhan

Gökhan (GÖ) ist der auffälligste Schüler der 3d-Klasse, er steht oft im Mittelpunkt und wird von den LehrerInnen als „Unruheherd“ oder „Lehrerschreck“ bezeichnet – zumeist nicht ohne im Nachsatz zu betonen, dass er „eigentlich“ ein sehr intelligenter Junge sei. Gökhan suchte immer wieder den Kontakt zu mir und sah mich durchaus als Bezugsperson. Im Interview war ihm doch eine leichte Anspannung anzumerken, als er mir mit schwarzer „Puma“-Trainingshose und grauem Kapuzenpullover schräg gegenüber saß. Angesprochen auf das Morgengebet merkte ich gleich, dass ihm dieses Thema am Herzen liegt.

GÖ: Ja, beim Herrn Nagl am Montag, wenn wir ihn haben, wenn es ihm einfällt, oder am Freitag, erste Stunde, fünf Minuten oder so, tun wir beten, aber die türkischen Kinder tun nicht beten.

CL: Wie ist es denn da, ich war ja noch nie dabei, also was passiert da genau?

GÖ: Ich weiß nicht, wie sie das sagen, aber sie stehen alle .. ähm, wie hieß das nochmal? .. Und erlöse von den Bösen oder so. Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes Amen heißt das, glaub' ich, oder so.

CL: Ok, ähm, und was hast du dann immer gemacht?

GÖ: Ja wir machen einfach so (faltet seine Hände zusammen) und lesen Gebete, aber nicht laut.

CL: Ok, und wie war das so für dich, oder was denkst du darüber?

GÖ: Ja, ich habe mich so ein bisschen, ähm .. so gefühlt als ob wir anders wären oder so.<sup>231</sup>

Während Alper und Elif die Gebetssituation im Interview als „normal“ bezeichnen, beschreibt Gökhan ein Gefühl des Anders-Seins, das nicht nur ihn, sondern ein „wir“ betrifft, womit er wohl die muslimischen SchülerInnen der Klasse meint. Gökhan bringt in seiner Aussage genau jenen Separierungs- und Exklusionsmechanismus auf den Punkt, der durch das praktizierte Morgengebet ausgelöst wird. Um sich seinem Alteritätsgefühl anzunähern, kommen wir nochmals auf einen zentralen Aspekt von Victor Turners Ritualtheorie zurück: Durch das gemeinsame Durchführen eines Rituals entsteht demnach ein spezifisches Gemeinschaftsgefühl, das Turner als *Communitas* bezeichnet. Wengleich die rituelle Praxis des Morgengebets nicht mit einem Initiationsritus gleichzusetzen ist, stärken beide Rituale die Gemeinschaft der Ausführenden. In der hier beschriebenen Praxis des schulischen Rituals ist jedoch ein wichtiger Aspekt *anders*: Die SchülerInnen sind keine gleichberechtigten AkteurInnen, sondern es gibt die Gruppe der Adressier-

231 Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

ten (christlicher Glaube) und der Nicht-Adressierten (kein christlicher Glaube). Wenn nun die Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf und Jörg Zirfas betonen, dass „Rituale auf Integration, auf die Bildung von Kommunität (Sozietät) [zielen], indem sie die Integration eines interaktiven Handlungszusammenhangs – von allen für alle – gewährleisten“,<sup>232</sup> so muss die Frage in weiterer Folge heißen, worauf Rituale zielen, wenn sie eben nicht „von allen für alle“ gedacht sind. Gökhan macht deutlich, dass er sich so gefühlt hat, „als ob wir anders wären“ und wenn ich dies weiterführe, so könnte die oben gestellte Frage dahingehend beantwortet werden, dass das in der NMS Hohenfeld praktizierte Morgengebet nicht klassengemeinschaftlich integrativ wirkt, sondern im Gegenteil, durch das Ritual zwei einander gegenüberstehende Gruppen geschaffen werden. Von diesen Gruppen wird der dominanten, größeren Gruppe der SchülerInnen und der Lehrperson mit christlichem Glaubensbekenntnis eine gewisse Normalität zugesprochen, währenddessen bzw. auf Kosten dessen der nicht-dominanten, kleineren Gruppe der muslimischen SchülerInnen eine gewisse Andersheit zugeordnet wird und sie in diesem Prozess als Fremde *erkannt* werden.

Gökhan unterstreicht mit seiner Aussage, dass dieser Fremderkennungsprozess in weiterer Folge dazu führt, dass er sich auch selbst „anders“ fühlt. Lisa Pepler spricht in diesem Zusammenhang in Bezug auf Schahrazad Farrokhzad von einem „migrantische[n] Bewusstsein“,<sup>233</sup> welches durch ethnisierende Zuschreibungen diskursiv geschaffen wird und fortan von den MigrantInnen verinnerlicht wird. Im Erleben des Morgengebets wird sich demnach Gökhan seines MigrantInnen-Seins bewusst.

*„Ich würde es besser finden, wenn zuerst die türkischen Schüler beten, und die können laut beten und dann beten wir“ – Felix*

Schließlich betrachten wir die Aussagen aus dem Interview mit Felix (FE), das über zwei Stunden dauerte. Felix trägt zwei verschiedenfarbige „Cros“-Hausschuhe, einen pinken und einen gelben, die beide mit Kugelschreiber vollgekritzelt sind. Auf seinem schwarzen, langen Kapuzenpullover, in welchen er sich während des Interviews immer wieder hineinkuschelt, steht in großen Lettern „PLAN B“. Felix, der seine dunkelblonden lockigen Haare mit Undercut trägt, ist in seiner Freizeit mit älteren Jugendlichen unterwegs, die als Gruppe oftmals an der Bushaltestelle anzutreffen sind und die durchaus eine gewisse subversive, alternative Haltung ausdrücken. Im Interview wirkt Felix sehr erwachsen und gesprächsfreudig.

<sup>232</sup> Wulf/Zirfas 2011, S. 193.

<sup>233</sup> Pepler 2015, S. 175.

FE: Also beten tun wir nur noch, wenn wir den Nagl haben in der Früh. Aber in Deutsch auch nicht, weil da ist die Frau Lamprecht dabei, und sie ist Sibirin, und die haben ja ganz einen anderen Glauben als wie wir. Und deswegen tun wir da nicht beten, weil das ist ja auch nicht SO angenehm. Ich meine, ich find ja, wir haben ein bisschen ein rassistisches Geschichtebuch. Weil, einfach, da steht nur Zeug über die katholische Kirche drinnen, über die evangelische Kirche, aber da steht nichts über den Islam drinnen. Als türkischer Schüler würde ich mich verarscht fühlen, eigentlich. Weil es nur um den christlichen Glauben geht. Also, das habe ich dem Lehrer auch einmal gesagt, und er hat gesagt: „Ja, das ist ja nicht so schlimm“. Und auch einfach – WIR dürfen laut beten, die Katholischen, und die Türkischen müssen für sich selber beten. Ich würde es besser finden, wenn zuerst die türkischen Schüler beten, und die können laut beten und dann beten wir. Weil das ist ja verdammt störend, wenn du .. wieviel, wir haben jetzt ein, zwei, drei, vier, fünf, wir haben fünf Türken in der Klasse .. und wenn dann wirklich 15 Leute um dich herum laut beten und du sollst dir dann noch für dich selber das Gebet aussuchen, das ist ja richtig nervig. Das würde mich aufregen.

CL: Hast du einmal mit ihnen darüber gesprochen?

FE: Na! Ja doch, mit dem Gökhan habe ich einmal geredet, ob ihn das nicht stört. Er hat gesagt, es ist schon ein bisschen störend, weil langsam lernen sie das Gebet auch auswendig und irgendwann werden sie nachher Katholiken.

CL: Hat er gesagt? [lacht]

FE: Ja [lacht].<sup>234</sup>

Felix redet sich in dieser Phase des Gespräches in Rage. Der Beginn seiner Ausführungen ist hier nicht abgedruckt. Felix geht dort der Frage nach, weshalb das Morgengebet in diesem Schuljahr nicht mehr so oft stattgefunden hat. Er kommt zum Schluss – und hier setzt der Auszug ein –, dass die einzige erste Stunde, in denen die Klasse einen Religionslehrer hat, die Deutschstunde mit Herrn Nagl ist, die er im *Team Teaching* mit Frau Wassiljew-Lamprecht hält. Die Argumentationslogik, dass es für sie „nicht SO angenehm“ wäre, wenn das Morgengebet praktiziert würde und es deshalb auch nicht gemacht wird, stimmt mit dem überein, was Herr Nagl im Interview erzählte. Bis vor kurzem hätte er das Gebet öfter gemacht, nur: „Ich tu‘ mir da jetzt ein bisschen schwer, weil die Hauptfächer sind meistens am Beginn des Tages durch das *Team Teaching*. Wenn du jetzt einen dabei hast, der das nicht mag. Jetzt hab‘ ich ja eine Russin dabei, was will ich mit der? Soll ich da beten? Muss ich nicht, oder? Wenn ich weiß, das gibt ihr gar nichts.“<sup>235</sup>

<sup>234</sup> Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.

<sup>235</sup> Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.

Als ich in einem Gespräch mit Frau Wassiljew-Lamprecht, die zu dem Zeitpunkt erst seit zwei Monaten an der Schule angestellt war, auf das Morgengebet zu sprechen kam, wusste sie gar nichts davon. Sie fügte nur die rhetorische Frage an, wie das gehen soll, da die Klassen doch „Multi-Kulti“ seien und „jeder eine andere Religion habe“, sie selbst inklusive.<sup>236</sup> Die Anwesenheit von Frau Wassiljew-Lamprecht, als „Russin“ und „Sibirin“ bezeichnet und selbst von der Klasse als einer multikulturellen sprechend, wird in der Argumentationsweise von Felix, aber vor allem auch von Herrn Nagl als selbstverständlich dargestellt. Im Wissen, „das gibt ihr gar nichts“, erübrigt sich für den Klassenvorstand die Frage, ob er nun das Morgengebet durchführen soll. Bezeichnenderweise vermag die Anwesenheit von fünf muslimischen SchülerInnen diese Schlussfolgerung nicht zu erwirken, was den Bedeutungsrahmen des Morgengebetes um eine weitere Dimension erweitert: Die Tatsache, dass sich Frau Wassiljew-Lamprecht als *Team Teacher* von Herr Nagl bei einem Morgengebet nicht repräsentiert fühlen würde, wird höher bewertet bzw. nur dort als Problem wahrgenommen und ist somit als Ausdruck der Hierarchie zwischen Erwachsenen (LehrerInnen) und Jugendlichen (SchülerInnen) innerhalb des Schulverbandes zu deuten.

Das Sprechen über das Morgengebet animiert Felix in weiter Folge zu einer Kritik am Geschichtsbuch, welches er als „rassistisch“ bezeichnet.<sup>237</sup> Dass er bei der Thematisierung dieses Problems von einer Lehrperson abgewiesen wurde, verwundert aufgrund der vorhergehenden Ausführungen nicht, wengleich eine Verallgemeinerung spekulativ wäre. Felix weitet diese Kritik an den Schulbüchern und die Verständnislosigkeit der von ihm konfrontierten Lehrperson auf die Situation des Morgengebetes aus, wenn er sagt, „WIR dürfen lauten beten“ und dies treffe auf die „Türkischen“ nicht zu. Um diese Schieflage in der Hierarchie der beiden durch das Ritual erzeugten Gruppen zu nivellieren, schlägt Felix deshalb ein lautes Beten beider Gruppen vor, was das morgendliche Ritual – in seiner Sichtweise – gerechter und ausgeglichener machen würde. Sein Statement findet sich hier als eine Kritik an einer für ihn christlich orientierten Ausrichtung der Schule in der vorliegenden Arbeit wieder – und auch der von ihm durchaus mit Ironie versehene Schlusssatz, dass sein muslimischer Mitschüler Gökhan bald das Vaterunser auswendig könne, bestätigte sich im zuvor abgedruckten Interviewauszug zumindest ansatzweise.

236 Beobachtungsprotokoll vom 21.10.2014.

237 Für eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen österreichischen Schulbüchern engagiert sich das Projekt „Migration(en) im Schulbuch“. Online unter: <http://www.migrationen-im-schulbuch.at/> (Stand: 12.05.2015).

### „Multi-Kulti-Abend“ *rejected!* Das Konzept Interkulturalität in der Kritik

Die Forderung von Felix, das Morgengebet so zu gestalten, dass die beiden Gruppen der Betenden als gleichberechtigte AkteurInnen gelten, ist mustergültig. Sie entspricht jenem Konzept von Interkulturalität, welches in hiesigen Bildungsinstitutionen als Interkulturelle Pädagogik oder Interkulturelles Lernen – zumindest formal – mittlerweile fest verankert ist. Seit 1991 ist Interkulturelles Lernen in Österreich eines von zwölf Unterrichtsprinzipien im Lehrplan der Schulen.<sup>238</sup> Die Vorstellung von zwei Gruppen, die einander jeweils beim Beten zuhören, entspricht dieser Herangehensweise und würde dementsprechend als gemeinsamer Lernprozess verstanden werden. Dieses Kapitel ist – ausgehend von einer Szene aus einer Religionsstunde, in welcher die Lehrperson eine Einladung zu einer interkulturellen Abendveranstaltung („Multi-Kulti-Abend“) austeilte – Interkulturalität in der Schule gewidmet. Wenngleich in einem kurzen historischen Abriss die Auseinandersetzung von Bildungsinstitutionen mit sogenannten SchülerInnen mit Migrationshintergrund skizziert wird, so vermögen diese Ausführungen in keiner Weise das Konzept von Interkulturalität bzw. Interkultureller Pädagogik ausreichend zu diskutieren. Genauso wenig geben sie Aufschluss über die grundsätzliche interkulturelle Ausrichtung der NMS Hohenfeld. Es ist vielmehr der Anspruch dieses Abschnittes, anhand einer alltäglichen Unterrichtssituation Schlussfolgerungen über die darin implizierten Vorstellungen von Interkulturalität zu ziehen. Dabei soll deutlich werden, dass die Umsetzung von interkulturellen Idealen im Unterricht Zuschreibungen und Zuweisungen beinhaltet, die als Ausgangspunkt von Exklusion fungieren. Mittels dieser Differenzierungspraxis werden somit gewisse SchülerInnen als Andere *erkannt*.

#### *Multikulturalismus, Interkulturalität und Interkulturelle Pädagogik*

Die von der Lehrperson süffisante Bezeichnung der Einladung zum interkulturellen Informationsabend als „Multi-Kulti-Abend“ verweist auf den Begriff des Multikulturalismus. Dieser bezieht sich auf das in den klassischen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien entstandene Konzept, welches eine Vorstellung von Gesellschaft entwirft, in welcher MigrantInnen und Einheimische wie verschiedene Zutaten in einer großen Salatschüssel vermengt werden, ohne

238 Steindl, Mari: Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Pädagogik. Online unter: <http://www.elisa-academy.at/?PHPSESSIONID=&design=elisawp&url=community&cid=9513&modul=10&folder=87137&> (Stand: 17.05.2015).

dabei ihre jeweilige Eigenart zu verlieren (*salad bowl*).<sup>239</sup> Diana Reiners führt aus, dass die Multikulturalismus-Debatte sich nur marginal auf Österreich auswirkte, nachdem die hier geführten öffentlichen Diskurse über Migration mit dem Schlagwort „Integration“ geführt werden.<sup>240</sup> Meine Kritik des Konzeptes knüpft an die im Kapitel I.2 formulierte problematische Verwendung des Kulturbegriffes an, auf welcher das öffentlich-dominante Sprechen über Migration basiert. Die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft ist jene von verschiedenen Gruppen, die als fest abgegrenzte Kulturen bzw. Ethnien verstanden werden. Damit wird Differenz vorausgesetzt und hervorgehoben.

Während Multikulturalismus (wörtlich: viele Kulturen) ein deskriptives Konzept ist, in welchem Gesellschaft als Nebeneinander von verschiedenen Kulturen gedacht wird, könnte Interkulturalität (wörtlich: zwischen den Kulturen) als programmatisches Konzept bezeichnet werden, das sich mit der Frage beschäftigt, wie sich diese verschiedenen Kulturen untereinander verständigen (können). Die Erziehungswissenschaftlerinnen Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz betonen, dass Interkulturalität einerseits ermöglicht, kulturell differente Lagen mit ihren Chancen wie Risiken als solche wahrzunehmen, und andererseits gleichsam theoretische und praktische Ansätze zu ihrer Bewältigung liefert.<sup>241</sup> Eine „multikulturelle Schule“ sei demnach eine Schule, welcher AkteurInnen verschiedener kultureller Herkunft angehören, unabhängig davon, ob dies auch so wahrgenommen wird. Eine „interkulturelle Schule“ hingegen nimmt diese bestehende multikulturelle Schulgesellschaft explizit zum Anlass für die Gestaltung von pädagogischem Handeln.<sup>242</sup>

Ein „kritisch-politisches“ Verständnis von Interkulturalität macht Stephan Lanz in seiner Analyse des politischen Integrationsdiskurses in Berlin fest. Im Gegensatz zum dominanten „ethno-kulturalistischen“ Interkulturalitätskonzept, in welchem einen als normal geltenden Wir der Umgang mit einem fremd definierten Anderen gelehrt wird, schreibt das „kritisch-politische“ Konzept vor, stereotype Bilder von Fremden/Anderen zu reflektieren. Dies geht mit einer Kritik und Bewusstmachung der Macht- und Dominanzstrukturen in der Gesellschaft einher und soll im Ergebnis die faktischen Unterschiede in den Lebenslagen erkennbar machen.<sup>243</sup>

239 Darieva, Tsyplyma: Migrationsforschung in der Ethnologie. In: Schmidt-Lauber 2007, S. 69-93, hier: S. 77.

240 Reiners, Diana: Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz 2009, S. 50.

241 Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die interkulturelle Pädagogik (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Opladen/Farmington Hills 2006, S. 111.

242 Ebd.

243 Lanz, Stephan: In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Welfare-Staat. Das Beispiel Berlin. In: Hess 2009, S. 105-121, hier: S. 116-117.

Jenes zweite Modell von Interkulturalität drängt die Fixierung auf ethnische Kategorien zurück und entgeht somit der Gefahr der Kulturalisierung.

Die wissenschaftliche Disziplin, welche sich mit diesem pädagogischen Handeln auseinandersetzt, ist die Interkulturelle Pädagogik.<sup>244</sup> Als (verspätete) Reaktion auf die Tatsache, dass sich in den deutschen und österreichischen Schulen Kinder von „GastarbeiterInnen“ befinden, entstand ein Problembewusstsein für eine pädagogische Auseinandersetzung damit erst in den 1970er Jahren. Daraufhin etablierte sich die „Ausländerpädagogik“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich den „Ausländerkindern“ mit Fördermaßnahmen widmete.<sup>245</sup> Die Kritik an der Defizit-, Förder- und Sonderperspektive der „Ausländerpädagogik“, gekoppelt mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, dass „GastarbeiterInnen“ nicht wie angenommen wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehrten, führte in den späten 1980er Jahren zu einer „Hinwendung zur Differenz“, die Begegnungen mit Anderen als Bereicherung erkannte.<sup>246</sup> Dieser „Differenzansatz“, so wurde später festgestellt, kann jedoch wiederum dazu führen, dass Kultur bzw. die ethnische Zugehörigkeit als Basis für Ausgrenzung dient. Infolgedessen vollzog sich in den späten 1990er Jahren ein Paradigmenwechsel hin zu einer interkulturellen Erziehung/Bildung/Pädagogik, die sich ausdrücklich an alle SchülerInnen richten soll.<sup>247</sup>

### *Interkulturelle Programme in der NMS Hohenfeld*

Auf die im Interview gestellte Frage, ob es in der NMS Hohenfeld spezielle Programme und Projekte für sogenannte SchülerInnen mit Migrationshintergrund gebe, antwortete Herr Nagl, dass es für „die hier Geborenen“ keine derartigen Angebote gebe, sondern nur für QuereinsteigerInnen. Diese würden zum Teil aus dem Regelunterricht herausgenommen und bekämen Deutschunterricht. Darüber hinaus gebe es für SchülerInnen, die sich „wirklich schwertun“, diverse Spezialgruppen und individuelle Lernbereiche.<sup>248</sup> Neben diesen Fördermaßnahmen,

244 Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der kognitiven Identität der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Interkulturelle Pädagogik sowie deren Entstehungsgeschichte und -zusammenhänge siehe z.B.: Auernheimer, Georg: Einführung in der interkulturelle Pädagogik. 5. erg. Aufl. Darmstadt 2007; Gogolin/Krüger-Potratz 2006.

245 Mecheril 2010, S. 56.

246 Ebd., S. 56-57.

247 Steindl, Mari: Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Pädagogik. Online unter: <http://www.elisa-academy.at/?PHPSESSID=&design=elisawp&url=community&cid=9513&modul=10&folder=87137&> (Stand: 17.05.2015).

248 Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.





Abbildung 6 – Logo des Comenius-Projektes *Traditional Clothes in Europe*; Quelle: <http://www.clothesineurope.eu/> (Stand: 20.03.2015).

die sich scheinbar vor allem denjenigen SchülerInnen widmen, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, ist das bereits erwähnte Comenius-Projekt Teil einer interkulturellen Ausrichtung der NMS. Da sich die 3d-Klasse jedoch nicht daran beteiligt, bekam ich keine tieferen empirischen Einblicke und kann nicht ausmachen, welche Bedeutungen dieses Projekt für die teilnehmenden SchülerInnen und LehrerInnen hat. Die im Kapitel „Repräsentationen. Die Schule und ihre Symbole“ beschriebenen Plakate und der aktuelle Fokus auf *Traditional Clothes in Europe* vermitteln zumindest den Eindruck einer multikulturellen Konzeption des Projektes im Sinne eines Nebeneinanders von als fest abgegrenzten Nationen (vgl. Abbildung 6). Aus kulturwissenschaftlich-ethnologischer Perspektive ist vor allem der implizierte Essentialismus zu kritisieren. Das heißt, alle, die einer bestimmten Nation zugeordnet werden, gelten als TrägerInnen all jener Merkmale („Kultur“), die dieser zugeschrieben werden. Dies geht mit einer Ausblendung von geschlechtlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Aspekten einher und reduziert Individuen einzig auf deren „Herkunftskultur“.

### „Multi-Kulti-Abend“

Wie es sich unterrichtspraktisch vollziehen kann, wenn interkulturelle Programme umgesetzt bzw. angekündigt werden, habe ich in einer Religionsstunde der 3d-Klasse miterlebt. Die fünf SchülerInnen, die sich dem Islam zugehörig definieren und deren familiäre Migrationsgeschichten in die Türkei verweisen, haben während dieser Unterrichtszeit eine Freistunde, und da es sich um die letzte Stunde handelt, können sie die Schule eine Stunde früher verlassen. Drei der fünf mussten jedoch „nachsitzen“, was in der 3d-Klasse so gehandhabt wird, dass sie die Stunden im christlichen Religionsunterricht nachholen. Die Religionsstunden in der 3d dienen auch der Erledigung und Besprechung von Organisatorischem. Zu Beginn des hier auszugsweise abgedruckten Unterrichtprotokolls diskutiert Herr Nagl mit Yeşim und Elif über die (Un-)Gerechtigkeit des Nachsitzens. Dann spricht er mit der Klasse über die bevorstehende Sportwoche, gibt Gökhan einen Brief mit einer Rechnung, die seine Eltern begleichen müssen und den dieser kommentarlos annimmt. Hier setzt nun die Szene ein:

Herr Nagl: „So, dann für die Türkischstämmigen, gibt’s eine Einladung – Multi-Kulti!“ Viele Schülerinnen und Schüler beginnen zu lachen, auch Herr Nagl lacht mit. Dann wendet er sich zur Klasse: „Ja Multi-Kulti, was könnte das heißen?“ Ein Schüler ruft heraus: „Multikulturell“. Herr Nagl: „Ja genau, wenn man mehrere Kulturen ..“, dann wird er vom Lärmpegel in der Klasse unterbrochen und mahnt die Klasse zur Ruhe. Nachdem diese langsam eingetreten ist, „sucht“ Herr Nagl nach den „türkischstämmigen“ SchülerInnen und teilt ihnen den Zettel aus. Nebenbei weist er darauf hin, dass am 12. November um 19 Uhr eine Versammlung für die Eltern hier in der Schule stattfindet, und dass die SchülerInnen den Zettel den Eltern bringen sollen. Nachdem er Gökhan, Yeşim und Elif einen Zettel gegeben hat, fragt Herr Nagl: „Wer noch?“ Es kommen Meldungen von SchülerInnen, die vermitteln, dass Alper und Zeynep schon heimgegangen sind. Herr Nagl blickt auf den Zettel, dann sagt er: „Stefan, da ist für dich leider nichts dabei, das ist alles auf Türkisch.“ Stefan: „Brauch ich eh nicht!“ Yeşim dreht sich um: „Ich brauch das auch nicht!“ Herr Nagl setzt sich wieder an das Pult und beginnt damit, Geld für die Klassenkasse einzusammeln. Ohne dass mich Herr Nagl dabei sieht, frage ich Gökhan, ob ich die Einladung sehen kann. Er steht auf und bringt sie mir an den Platz mit dem Zusatz: „Das ist aber auf Türkisch!“ Ich lese den Zettel durch, ärgere mich über meine nachlassenden Türkischkenntnisse und kann zumindest herauslesen, dass es sich um eine Einladung des Vereins „Multikulturell“ handelt. Dieser lädt die Eltern „türkischstämmiger“ SchülerInnen zu einem Informationsabend in die NMS ein. Nach dem Durchlesen gebe ich die Einladung via Julia an Gökhan zurück. Als er ihn erhält, nicke ich ihm zum Dank zu. Er nickt zurück, dann nimmt er den Zettel, zerknüllt ihn demonstrativ und verstaut ihn unter der Bank.<sup>249</sup>

Was geht hier vor sich? Die Lehrperson teilt Einladungen zu einem Informationsabend aus, der vom Verein „Multikulturell“<sup>250</sup> für Eltern von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund veranstaltet wird. Für die Interkulturelle Pädagogik ist auch die „Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund“ entscheidend, „in der es vor allem darum geht, die Eltern zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Elternrolle, mit Erziehung und verschiedenen Wertesystemen, – auch in Bezug auf Schule und Bildung – anzuregen“.<sup>251</sup> Schulen sollen sich dabei die Programme von verschiedenen NGOs und anderen Einrichtungen zur Hilfe nehmen, um „einen wichtigen Beitrag zur Selbstorganisation von MigrantInnen und

249 Beobachtungsprotokoll vom 04.11.2014.

250 Für mehr Informationen siehe deren Webseite: <http://www.migration.cc/> (Stand: 18.05.2015).

251 Steindl, Mari: Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Pädagogik. Online unter: <http://www.elisa-academy.at/?PHPSESSIONID=&design=elisawp&url=community&cid=9513&modul=10&folder=87137&> (Stand: 17.05.2015).

zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das österreichische Bildungssystem [zu leisten]“.<sup>252</sup>

Nicht erst in der Umsetzung, sondern bereits in der Konzeption der hier vorgestellten interkulturellen Veranstaltung widerspricht selbige einer der zentralen Leitlinien der Interkulturellen Pädagogik, nämlich dass sie sich explizit an alle AkteurInnen richten soll. Die hier zu verteilenden Einladungen hingegen richten sich nur und ausschließlich an die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund, die sie ihren Eltern überbringen müssen.

### „Multi-Kulti-Label“

Sehen wir uns nun den Ablauf der Szene gemeinsam an: Bereits im Abkürzen des Vereinsnamens „Multikulturell“ und der damit einhergehenden Plakatierung der Einladung als „Multi-Kulti-Abend“ vollzieht Herr Nagl eine semantische Abwertung der Kampagne, was sich im reaktiven Gelächter der SchülerInnen und von Herrn Nagl manifestiert. Vom Vorhaben also selbst – in welcher Hinsicht auch immer – wohl nicht gänzlich überzeugt, beginnt Herr Nagl nach seiner unterbrochenen Ausführung über die Bedeutung von „multikulturell“ mit dem Austeilen der Einladungen. Herr Nagls Blick sucht nun nach den Adressierten, welchen somit gleichsam das Label „Multi-Kulti“ angeheftet wird. Die Einladung zum Abend geht mit einer Ausladung aus der (Klassen-)Gesellschaft der Gleichen einher. Die Blicke, die sich nun auf die drei Adressierten richten und die im Akt der Einladungsübergabe zu Exponierten werden, sind jene, die Menschen in Gruppen als Andere positionieren. Mit Frantz Fanon gedeutet, fixieren diese Gesten und Blicke die drei SchülerInnen,<sup>253</sup> Mona Singer würde in diesem Zusammenhang wohl wiederum von jenem signifikanten Vorgang sprechen, in welchem die SchülerInnen als Fremde *erkannt* werden.<sup>254</sup>

Die Situation spitzt sich weiter zu, als Herr Nagl seinen Blick Stefan zuwendet und sagt, dass für ihn „leider nichts dabei“ ist, da die Einladung auf Türkisch geschrieben sei. Die intendierte interkulturelle Maßnahme wird nun endgültig zur Aushandlung dessen, wer als MigrantIn gilt und wer nicht.<sup>255</sup> Herr Nagl ad-

252 Ebd.

253 Hall 1994, S. 32.

254 Singer 1997, S. 51.

255 Beim Kochunterricht, den jeweils die halbe Klasse abwechselnd einmal die Woche besucht, kam es zu einem ähnlichen Ereignis. Frau Eberl erteilte Instruktionen für das Reisfleisch, das sie gemäß den Nahrungstabus im Islam in zwei Varianten kochen ließ: „Also einmal mit Schwein, so wie es sich gehört. Und einmal mit Pute, für diejenigen, die kein Fleisch essen. Das bist du (zeigt auf Gökhan) und du (zeigt auf Zeynep).“ Beobachtungsprotokoll vom 03.11.2014.

ressiert neben den SchülerInnen mit türkischen Migrationsgeschichten nun Stefan. Dieser ist wie seine Eltern in Österreich geboren. Seine Großeltern sind aus dem heute postjugoslawischen Serbien nach Österreich migriert. Julia, Jan oder Sebastian, deren Migrationsgeschichten nach Deutschland verweisen, kommen dabei für eine Einladung genau so wenig in Frage wie Aaron, dessen Verwandte in Vietnam, Kanada und den USA leben. Auch die in dieser Perspektive als „einheimisch“ *erkannten* SchülerInnen kommen trotz der Maxime „interkulturelles Lernen ist für alle“ nicht in Betracht, gleichwohl ihr entsprechend auch Eltern ohne Migrationshintergrund hinsichtlich interkultureller Fragen adressiert werden müssten.

Begeben wir uns auf die Ebene des Diskurses und gehen mit Stuart Hall und Michel Foucault davon aus, dass „[e]in Diskurs eine Gruppe von Aussagen [ist], die eine Sprechweise zur Verfügung stellen, um über etwas zu sprechen“ und damit „eine besondere Art von Wissen über einen Gegenstand“ produziert. Die Erzeugung von Wissen kann dabei nur durch Macht erfolgen und durchgesetzt werden: „Wir sollten zugeben, daß Macht Wissen produziert [...]. Daß Macht und Wissen einander direkt implizieren; daß es weder eine Machtbeziehung ohne den korrelierenden Aufbau eines Wissensgebiets gibt, noch irgendein Wissen, das nicht Machtbeziehungen voraussetzt und aufbaut.“<sup>256</sup> Für unsere Unterrichtssituation ist nun besonders bedeutsam, dass dieses in Diskursen produzierte Wissen vorgibt, *wie* wir über etwas – hier über MigrantInnen in der Schule – sprechen und denken. Wenn wir uns die Etablierung der Interkulturellen Pädagogik als (verspätete) Reaktion auf die Kinder der „GastarbeiterInnen“ in den Schulen vor Augen führen, die sich im Zuge „wirkmächtiger migrationsgesellschaftlicher Bildungsdiskurse“<sup>257</sup> entwickelte, so könnte dies bereits darauf hindeuten, dass in der Schule besonders „GastarbeiterInnenkinder“ als MigrantInnen *erkannt* werden. Die oben beschriebene Szene verdeutlicht, dass zwischen MigrantInnen sehr wohl unterschieden wird. Die Unterscheidungskriterien, die unsere Wahrnehmungen ausrichten und unser Denken leiten, formieren sich in Diskursen über Migration und Integration und etablieren „migrationsgesellschaftliche Ordnungen“<sup>258</sup>, welche hier den SchülerInnen weitervermittelt werden. Neben den fünf SchülerInnen, die Türkisch sprechen und somit eindeutig angesprochen sind, sieht Herr Nagl in dieser Situation – bestimmt nicht bewusst oder in negativer Absicht, aber eben diskursiv geformt – Stefan als weiteren Kandidaten für die interkulturelle Maßnahme, während die anderen SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Klasse nicht für eine Einladung in Frage kommen.

256 Michel Foucault, zit. n. Hall 1994, S. 152.

257 Mecheril 2010, S. 56.

258 Ebd., S. 43.

„*Brauch ich eh nicht!*“

Lassen wir die Szene nun weiterlaufen und folgen auch Stuart Halls Ausführungen noch einen Schritt weiter:

Das Wissen, das ein Diskurs produziert, konstituiert eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die „etwas gewußt wird“. Wenn dieses Wissen in der Praxis ausgeübt wird, werden diejenigen, über die „etwas gewußt wird“, auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung [...] Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also die Macht, ihn *wahr zu machen*.<sup>259</sup>

In dieser Perspektive erscheint nun Stefan als einer, der in der Machthierarchie unten steht, als einer, über den „etwas gewußt wird“. In der Adressierung seiner Person durch Herrn Nagl entfaltet sich die Wirkmächtigkeit von Diskursen und die Sprechweisen werden im Zuge dessen *real* und *wahr*. Stefan setzt sich gegen diese Positionierung zur Wehr, indem er seine Gleichgültigkeit bezüglich der nicht erhaltenen Einladung kundtut und sich von ihr abgrenzt: „Brauch ich eh nicht!“ Mit Foucault gesprochen: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.“<sup>260</sup>

Mit seiner Aussage versucht sich Stefan gegen dieses „Wissen“ über ihn, welches ihn der Gruppe der Anderen zuweist, zur Wehr zu setzen. Er distanziert sich damit auch von den fünf SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund und streift das „Multi-Kulti-Label“ ab. Als Reaktion darauf erhebt Yeşim als zweite, über die „etwas gewußt“ wird, das Wort und weist die Einladung zurück: „Ich brauch das auch nicht!“ Sowohl Stefans als auch Yeşims ablehnendes Statement hinsichtlich der Einladung kann als Widerstand gegen dieses „Wissen“ gedeutet werden, welches sie zu einer Gruppe von Anderen in der Klasse macht, die zudem einer speziellen, interkulturellen Behandlung bedürfen. Yeşims Reaktion bedeutet dabei nicht nur eine Rechtfertigung gegenüber Stefan, sondern wiederum auch eine Abgrenzung von der gesamten Gruppe der Eingeladenen. Ob sie damit eine Sonderstellung gegenüber den anderen vieren – Gökhan, Zeynep, Alper und Elif – einnehmen will oder im Sinne dieser Gruppe antwortet, bleibt unklar. Jedenfalls vertritt auch Gökhan eine Gegenhaltung, wenn er die Einladung, die er mir zuvor zum Lesen überbracht hat, zum Schluss zerknüllt unter der Bank verstaut – und somit der Aufforderung Herrn Nagls, die Einladung den Eltern mitzubringen, nicht nachkommt. Die nicht-adressierten SchülerInnen kommen in dieser exemplarischen Szene nicht vor. Müssen sie auch nicht. Denn durch die stattfindende Aushandlung, wer aufgrund einer Einladung zum „Multi-Kulti-Abend“ als Ande-

259 Hall 1994, S. 154.

260 Foucault 1984, S. 114.

rer gilt, erscheinen die Nicht-Adressierten als Nicht-Andere. Mona Singer: „In der allgemeinsten Form könnte man sagen, daß sich das Sosein der einen stets durch eine Bestimmung des Anderssein der Anderen versteht.“<sup>261</sup> Auf die spezifische Unterrichtssituation bezogen könnte man sagen, dass sich das Sosein – ich würde hier sagen: *Normalsein* – der einen SchülerInnen durch die (Einladungs-)Bestimmung des *Andersseins* einiger anderer SchülerInnen versteht.

## 2. Ausgrenzungen. Über Exklusion und Inklusion im Schulalltag

In der Schule werden über bestimmte Symbole, Rituale oder Interkulturalitätsprogramme Normalvorstellungen vermittelt. Indem die starre Ausrichtung der NMS Hohenfeld vor allem nationale und religiöse Narrative bedient, wird bestimmten SchülerInnen eine kulturelle Andersheit zugeschrieben, sie werden als Fremde *erkannt*. Auf diese Herstellungsprozesse im Wechselspiel von Normalität und Alterität aufbauend behandelt das letzte Kapitel dieser Studie die verschiedenen Exklusions- und Inklusionsmechanismen, die sich weniger institutionell, als zwischen SchülerInnen und auch LehrerInnen vollziehen. Eingangs steht der Wandertag der 3c- und 3d-Klasse im Mittelpunkt, denn an diesem Ereignis lassen sich Abgrenzungstechniken besonders deutlich festmachen. Anhand einer zentralen Szene, in welcher das Mädchen Zeynep von drei „einheimischen“ Mädchen das Abstecken von Grenzen besonders heftig zu spüren bekommt, werden in den folgenden Ausführungen mehrere Deutungsangebote diskutiert. Dabei fließen immer wieder Stellen aus dem Feldforschungsmaterial ein, die diese spezifische Ausgrenzungssituation auf dem Wandertag in einen breiteren Rahmen einbetten. Es ist – so könnte man formulieren – eine Reise durch Exklusions- und Inklusionsformen im Schulalltag der 3d-Klasse, die sich durch den Fokus dieser Arbeit auf Migration als besonders bedeutsam erweisen.

### Grenzmarkierungen. Der Wandertag der 3c- und 3d-Klasse

An einem milden und sonnigen Herbsttag begleitete ich mit vollgepacktem Rucksack die 3d- und 3c-Klasse beim Wandertag. Bereits nach den ersten Metern wurde klar, dass sich das Setting eines Wandertags in vielerlei Hinsicht als besonders ertragreich für die Feldforschung herausstellen sollte: Im gemeinsamen Gehen bot sich die Gelegenheit, die LehrerInnen und vor allem SchülerInnen besser kennenzulernen und intensivere Gespräche zu führen. Während gerade in der

<sup>261</sup> Singer 1997, S. 30.

ersten Zeit meines Aufenthaltes in der 3d-Klasse viele SchülerInnen (und auch ich) Annäherungsschwierigkeiten hatten, kamen im Laufe des Wandertages viele auf mich zu und boten mir an, mit ihrer Gruppe mitzugehen, um sich zu unterhalten. Teilweise ging ich auch einfach nur daneben her und hörte zu, wie sich die SchülerInnen über die neueste Musik, über nervige LehrerInnen, über FreundInnen und Liebesgeschichten, über Rauchen und Mutproben in Zusammenhang mit Alkohol oder über ihre Smartphones unterhielten. Dabei wurde ich öfters als „Experte“ einbezogen, wenn beispielsweise darüber diskutiert wurde, welcher Berufe wohl der passende für die verschiedenen SchülerInnen wäre. Als Aaron, Alper, Sebastian und ich nacheinander über unsere Migrationsgeschichten und internationalen Familienkonstellationen erzählten (wozu ich mit meiner intransnationalen Migrationsgeschichte von Vorarlberg nach Innsbruck aufgrund meiner Ausbildung am wenigsten beizutragen vermochte), entbrannte zwischen den dreien eine Diskussion darüber, wer nun wieviel französisches, vietnamesisches, türkisches, deutsches usw. „Blut in sich habe“. Wengleich mich die Frage überforderte und ich diese Variante der Kategorisierung von Menschen mit den drei Burschen hinterfragte, gab die Situation nicht nur Einsicht in deren Denkweisen, sondern zeigte auch, mit welch vielschichtigen und heiklen Fragestellungen Lehrpersonen im Schulkontext konfrontiert werden.

Auch mit den Lehrpersonen kommunizierten die SchülerInnen auf eine offenere und weniger normierte Art und Weise als im Unterricht. Der Freiraum, welcher den SchülerInnen hier gewährt wurde, ließ auch Rückschlüsse auf die Schulsituation zu: So wurden mir die verhaltenssteuernden und -reglementierenden Normen des Schul- und speziell des Unterrichtsettings erst richtig bewusst, als ich die SchülerInnen auf dem Wandertag und in Abwesenheit von Schule und Lehrpersonen erlebte. Und während im Unterricht die Sitznachbarschaften und die Klasse, in der man sich befindet, die FreundInnengruppen und Peergroup-Aktivitäten eingrenzen, so zeigten sich gerade beim gemeinsamen Wandern Abgrenzungs-, Distinktions- und Gruppendynamikprozesse sehr deutlich und wirkmächtig. Speziell unter den Jungen wurden Übergewichtige, die vielfach unter den letzten waren und auf die dann gewartet wurde, als „Fette“ diffamiert. Bei diversen Mutproben, die in den Dickichten der Wälder stattfanden, nötigte die Bezeichnung als „schwul“ oder „Schwuchtel“ so manchen Schüler, sich diesen nicht zu verweigern. In seiner ethnografischen Forschung an einer Berliner Hauptschule analysiert Stefan Wellgraf ausführlich die beobachteten omnipräsenten „Anfeindungen gegen alles vermeintlich ‚Schwule‘“.<sup>262</sup> Solche Anfeindungen gingen vor allem von dominanten Schülern aus und richteten sich gegen schüchterner auftretende. Wellgraf schreibt dabei gegen die kulturalisierenden Erklärungen der

262 Wellgraf 2012, S. 86.

LehrerInnen an, welche dieses Verhalten, das überwiegend migrantische Jugendliche<sup>263</sup> zeigten, deren „kulturellem Hintergrund“ zuschrieben. In Anlehnung an den französischen Psychoanalytiker Jacques Lacan und seiner Theorie zum „Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion“, deutet er die rigorose Abgrenzung der Schüler von allem „Schwulen“ als Selbstimagination von machtvollen, heterosexuellen Männern. Dem „Schwulen“ kommt dabei die Funktion des spiegelverkehrten Eigenen zu, mithilfe dessen versucht wird, die eigene Geschlossenheit und Festigkeit her- und darzustellen.<sup>264</sup> Genauso wie das *Erkennen* anderer als Fremde das Eigene als normal und heimisch erscheinen lässt, erlangt Mann durch das *Erkennen* Anderer als Homosexuelle Heterosexualität und Potenz.

„Mann, wir sind keine Türken!“

Wie wirkmächtig Abgrenzungspraktiken als Grenzmarkierungen fungieren können und welche forschungsethischen Fragen sich daran knüpfen lassen, wurde am Beispiel einer Situation des Wandertages besonders manifest. Während des Wanderns verbrachte ich viel Zeit mit Zeynep. Sie bot sich als Gesprächspartnerin an, weil sie öfters alleine ging. Weder war sie in der Gruppe von ca. zehn SchülerInnen, deren Migrationsgeschichten in die Türkei verweisen und welche deswegen von anderen SchülerInnen als „Gruppe Istanbul“ bezeichnet wurde, noch schloss sie sich einer der permanenten anderen Klein- oder Großgruppen an. Infolge der Erzählungen über mein Auslandssemester in Istanbul und kurzer auf Türkisch geführter Dialoge entstand sehr schnell eine gute Gesprächsbasis und Zeynep berichtete über ihr Leben und den Alltag in Hohenfeld, über die Sommer in der Türkei und ihren Traum von einem Studium an einer Universität in Istanbul oder Izmir. Warum sie später einmal in der Türkei leben wolle, fragte ich sie: „Weil ich Deutsch spreche, und das ist da ein Vorteil. Ich spreche dann Deutsch, Türkisch und Englisch.“ Herr Nagl, der gerade vor uns ging und unserem Gespräch zuhörte, stieg ein: „Ja, das kannst du schon schaffen, du musst halt immer fleißig arbeiten.“

Wenig später – Herr Nagl wartete auf die hinter uns wandernden SchülerInnen – trafen wir auf eine Gruppe von drei „einheimischen“ Mädchen, zwei aus der Klasse von Zeynep und eine aus der Parallelklasse:

263 In der Schule, in welcher die Feldforschung von Stefan Wellgraf stattfand, hatten 80 % der SchülerInnen Migrationshintergrund.

264 Ebd., S. 87.



Wir durchquerten gerade ein Waldstück und gingen dabei auf einem schmalen Pfad einzeln hintereinander, die drei Mädchen voran, dann Zeynep und zuletzt ich. Zeynep versuchte schon seit wir die Gruppe der drei eingeholt hatten, Anschluss zu ihnen zu finden. Sie stellte den Mädchen wiederholt Fragen, bekam jedoch nur sehr knappe Antworten zurück. Als sie fragte, ob es in diesem Wald auch Rehe gäbe, drehte sich das vor ihr gehende Mädchen um und meinte, dass sie keine Ahnung habe, dass es natürlich Rehe gebe, weil wir schließlich in einem Wald seien. Die harsche und verletzende Aussage des Mädchens überwältigte auch mich, es wurde still. Als Zeynep kurze Zeit später eine andere Frage stellte, die ich leider nicht verstand, drehte sich das vor ihr gehende Mädchen wieder um und sagte: „Mann, wir sind keine Türken!“ Wieder Stille. Bis Zeynep nun das zwei weiter vorne gehende Mädchen etwas fragte. Doch bevor sie die Frage fertig gestellt hatte, drehte sich wieder das vor Zeynep gehende Mädchen um: „Das heißt *bei* und nicht *an*! Lern zuerst einmal Deutsch!“ Stille. Hintereinandergehen. Ende der Kommunikation.<sup>265</sup>

Im Zuge der dreimonatigen Feldforschung erwies sich diese unmittelbare und heftige Ausgrenzungssituation, in der auf ethnisch-nationale Legitimationsmuster zurückgegriffen wurde, als hervorstechend. Zumeist spielen sich diese Prozesse auf einer subtilen Ebene ab, wie ich anhand der Beispiele in Kapitel III.1 dargestellt habe. Die hier dokumentierte Szene ist also keineswegs repräsentativ, dennoch ist sie signifikant. Sie soll als Ausgangspunkt für die Analyse von Grenzziehungs- und Gruppendynamiken in der 3d-Klasse dienen. Als Wegweiser soll dabei stets mitbedacht werden, dass Grenzziehungen nicht nur Ausgrenzungspraktiken sind, sondern gleichsam Gemeinschaft innerhalb der Grenze konstituieren. Sie *weisen* Außenstehende in eine andere *Richtung* und sind somit *richtungsweisend* für die Innenstehenden.

### *Grenzen ziehen*

Mit Grenzen werden zumeist territoriale Einheiten assoziiert. Landschaftlich abgegrenzte Gebiete, auch wenn sie natürlich erscheinen, unterliegen dabei Grenzziehungen, die politisch, sozial oder kulturell bestimmt werden und somit immer Ausdruck gesellschaftlicher Zusammenhänge sind. Speziell seit der Etablierung von Nationalstaaten dienen Grenzen dazu, den Zugang zu einem Territorium zu verwehren bzw. selektiv zu steuern. Diese Abgrenzungsfunktion ist gleichsam eine Konstitutionsbedingung für das Innen des umschlossenen Raumes, erst durch die

<sup>265</sup> Beobachtungsprotokoll vom 09.10.2014.

Definition von Innen und Außen kann Gesellschaft als soziales, politisches, ökonomisches Bezugsgeflecht begründet werden und Dauerhaftigkeit erlangen.<sup>266</sup>

Als gesellschaftlich konstruiert sind Grenzen keineswegs permanent, sondern werden stets neu ausgehandelt, neu gezogen. Die Gruppe der drei Mädchen, unter denen vor allem eine als Wortführerin in Erscheinung tritt, grenzt sich in der vorgestellten Szene von dem Mädchen Zeynep ab, die Zugang erlangen will. Der verweigerte Einlass, der durch wiederholte Grenzziehungen bekräftigt wird, könnte auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden. Die Abgrenzung wird hier durch eine ethnisch-nationale Andersheit legitimiert: Die Gruppe der „einheimischen“ Mädchen grenzt sich gegen die „türkische“ Zeynep ab und vermittelt ihr das Gefühl, dass sie anders bzw. fremd ist und deswegen nicht dazugehört. Dies obwohl Zeynep wie die anderen drei Mädchen in Hohenfeld geboren und mit ihnen aufgewachsen ist – also nicht der klassischen Definition einer Fremden entspricht, die aus der Ferne kommt, unbekannt und unvertraut ist. Georg Simmel hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Figur des „Fremden“ befasst und sie nunmehr als „potentielle Wandernde“ beschrieben:

Wenn das Wandern als die Gelöstheit von jedem gegebenen Raumpunkt der begriffliche Gegensatz zu der Fixiertheit an einem solchen ist, so stellt die soziologische Form des „Fremden“ doch gewissermaßen die Einheit beider Bestimmungen dar – freilich auch hier offenbarend, daß das Verhältnis zum Raum nur einerseits die Bedingung, andererseits das Symbol der Verhältnisse zu Menschen 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 – sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat.<sup>267</sup>

Zeynep widerfuhr in der beschriebenen Szene die Zuschreibung von Fremdheit, doch ist sie keine „potentielle Wandernde“ im Sinne von Simmel. Sie ist in Hohenfeld geboren. Birgit Rommelspacher führt zu einem vergleichbaren Vorgang aus, dass nicht jede Verschiedenheit Andere automatisch zu Fremden macht. Doch je mehr das Anderssein als problematisch erlebt wird und zu Irritationen führt, desto größer wird die Distanz zum Anderen mit dem Verweis auf seine vermeintliche Unbekanntheit: „Fremdheit lässt sich also nicht auf Unbekanntheit

266 Geisen, Thomas/Karcher, Allen: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 7-21, hier: S. 7-8.

267 Simmel, Georg: Exkurs über den Fremden. In: Ders: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1908, S. 685-691, hier: S. 685.

zurückführen, in ihr drückt sich immer auch eine spezifische Beziehungsdynamik aus.<sup>268</sup>

### *Das Eigene und das Fremde*

Doch wie konstituiert sich eine solche Beziehungsdynamik? Und wieso verwehren die drei Mädchen Zeynep aufgrund ihrer „kulturellen Fremdheit“ den Zutritt zu ihrer Gruppe? Wieso haben wir (alle!) so große Angst vor Fremden?

Mario Erdheims Ausführungen über „Das Eigene und das Fremde“<sup>269</sup> gehen diesen Fragen aus ethnopsychanalytischer Perspektive nach und bringen die Analyse auf eine intimere Ebene. Erdheim geht davon aus, dass das Bild des Fremden bereits sehr früh entsteht, nahezu gleichzeitig mit dem uns vertrautesten Bild – dem der Mutter. In der primitivsten Form ist das Fremde die Nicht-Mutter und die bedrohliche Abwesenheit der Mutter lässt Angst aufkommen. Und obwohl das Fremde Angst evoziert und somit leicht Aggressionen auf sich zieht, vermag es uns auch zu faszinieren: Wenn sich das Kind allein auf die Mutter fixieren würde, wären seine Überlebenschancen eingeschränkt. Das Fremde bietet eine Alternative, die ihm das Eigene nicht geben kann. Dies führt nun, so Erdheim weiter, zu einer zentralen Funktion der Fremdenrepräsentanz – der Psychohygiene. Im Bild des Fremden sammelt sich allmählich all das an, was an den Eltern, Geschwistern und an einem selbst bedrohlich erscheint. Das Bild der Mutter/des Selbst wird wieder makellos, während der Fleck nun im Bild des Fremden auftaucht. So entwickelt sich die Fremdenrepräsentanz zu einer Art „Monsterkabinett des verpönten Eigenen“. Das Eigene wird zum Guten, während alles Böse dem Fremden zugeschoben werden kann. Dieses Prinzip funktioniert auch auf kollektiver Ebene: Die fremde Gruppe, Ethnie, Nation oder Religion wird zum Inbegriff von all dem, was in der eigenen Gruppe verleugnet werden muss.<sup>270</sup>

Fremde gelten demnach als Projektionsfläche für Verdrängtes, Verleugnetes, Unerwünschtes, aber auch für Erwünschtes und Ersehntes. Diese Rolle ist ambivalent, das Fremde beängstigt und fasziniert. In eben dieser Widersprüchlichkeit liegt für Erdheim auch ein Momentum, welches sich zur Akkumulation von Erkenntnissen nutzen lässt. Er plädiert dafür, Kultur aus der Sicht des

268 Rommelspacher, Birgit: Grenzen ziehen. Fremdheit und soziale Distanz. In: Geisen, Thomas/Karcher, Allen (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 47-61, hier: S. 47.

269 Erdheim, Mario: Das Eigene und das Fremde. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1997, S. 99-126.

270 Ebd., S. 103-105.

Fremden durchzudenken, sie auf das Fremde zu beziehen. In dieser Perspektive entsteht Kultur nur in Auseinandersetzung mit dem Fremden, und wenn wir uns darauf einlassen, „so kommt es zu Grenzverschiebungen, und wir müssen uns ändern. Gehorchen wir der Angst, so werden wir die Grenzen verstärken und befestigen“.<sup>271</sup> Dieses Einlassen auf das Fremde, was mit einer Weiterentwicklung des Selbst einhergeht, kann auf mehreren Ebenen geschehen. In individuell-alltagsweltlicher Hinsicht würde man hier wohl von einem *Erweitern des Horizontes* sprechen, das all jenen versprochen wird, welche die Grenzen um das Selbst durchlässiger gestalten und in Reisen und Begegnungen mit Fremden (er-)wachsen. In gesellschaftlich-zivilisatorischer Hinsicht muss dabei auf die Bedeutung von Austauschbeziehungen mit Fremden hingewiesen werden, die in Form von Handel wie Konkurrenz das Entstehen von Zivilisationen erst ermöglichten. Erfolgt hingegen eine Befestigung der Grenzen, wird die soziale Distanz zu den Außenstehenden oft mit der Andersartigkeit der Anderen begründet:

Fremd machen bedeutet also, die Anderen kognitiv, emotional und sozial von sich zu schieben und diese Distanz aufrechtzuerhalten, indem die Anderen mit Assoziationen belegt werden, die als Gegenbilder zum Selbstbild fungieren. Das Gemeinsame wird aus der Wahrnehmung ausgeschlossen und das Trennende wird betont und so ins Extrem gesteigert, dass die Unterscheidung immer selbstverständlicher, ja „normal“ und „natürlich“ erscheint.<sup>272</sup>

Um diese Distanz aufrecht zu erhalten, müssen symbolische Grenzen zwischen Uns und den Anderen immer neu gezogen und bestätigt werden. Dies geschieht – so Birgit Rommelspacher weiter – vor allem durch Stereotypisierungen der Anderen in Medien, Alltag, Wissenschaft und Politik.<sup>273</sup> Diese omnipräsenten Narrative prägen sich somit in die Individuen ein und steuern fortan die Wahrnehmung. Aus ethnopsychoanalytischer Sicht ließe sich formulieren: Das Subjekt fürchtet sich vor Fremden, die Ungewissheit und Unbekanntes in sich bergen. Deshalb bändigt es diese Angst, indem es sie kategorisiert. Dadurch grenzt sich das Subjekt einerseits von den Fremden ab und durch die übergestülpten Schemata erscheinen sie nun nicht mehr als so unbekannt und angsteinflößend.

Mit diesem diskursiven und ethnopsychoanalytischen Erklärungsansatz gepackt kommen wir wieder auf die Szene am Waldweg zurück und schauen uns an, welche Gestalt Reaktionen auf solche Ängste im Umgang mit Fremden annehmen können: Auf die Frage, ob es in diesem Wald auch Rehe gäbe, reagiert

<sup>271</sup> Ebd., S. 106.

<sup>272</sup> Rommelspacher 2003, S. 49.

<sup>273</sup> Ebd., S. 50.

das vor Zeynep gehende Mädchen sehr harsch. Sie suggeriert, so könnte man ihre Antwort interpretieren, dass eine solche Frage nur von einer Türkin gestellt werden könne. Anstelle des Gemeinsamen – beide Mädchen sind in der Nähe dieses Waldes aufgewachsen, beide befinden sich gerade in diesem Wald – tritt das Trennende: Aufgrund ihrer fremden Kultur kennt sich Zeynep demnach nicht mit der Fauna und Flora, mit dem Leben im heimischen Wald aus. Damit positioniert sich das vor Zeynep gehende Mädchen – und mit ihr die Gruppe – als Kennerin des Waldes, die sich hier rechtmäßig aufhält und daheim ist. Die zweite Antwort „Mann, wir sind keine Türken!“ bezog sich wohl auf eine ähnliche Frage, die *nur* von einer Nicht-Einheimischen gestellt werden konnte und verfestigt die Grenze zwischen der Dreiergruppe und Zeynep. In ihrer dritten Aussage unterbricht das Mädchen die Fragende und besiegelt nun endgültig den Abbruch der Kommunikation. Der Verweis auf den präpositionalen Grammatikfehler speist sich wohl aus dem Repertoire des in Österreich geführten Integrationsdiskurses, in welchem MigrantInnen vor allem deren mangelnde Deutschkenntnisse vorgeworfen werden.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist das Konzept „Integration“ stark in die Kritik geraten, weshalb es in dieser Arbeit auch nicht als Analyse-kategorie bzw. als wissenschaftliches Konzept verwendet wird. Da jedoch das Denken und Sprechen über Migration in Österreich (wie in Deutschland)<sup>274</sup> nur in Bezugnahme auf den vorherrschenden Integrationsdiskurs erfolgen kann, werden im folgenden Kapitel einige zentrale Bestandteile des Diskurses den Aussagen von AkteurInnen der NMS Hohenfeld gegenübergestellt. Sabine Hess und Johannes Moser unterscheiden zwischen zwei Bedeutungsebenen von Integration – erstens die „kulturelle Integration“ (dominantes Integrationsverständnis): Dieses Verständnis von Integration, welches in der breiten Öffentlichkeit präsent ist, impliziert eine Anpassung an Sprache, Kultur und Geschichte als Sonderleistung der MigrantInnen. Mit der Maxime des „Förderns und Forderns“ ist es an einen Defizitansatz gekoppelt und verlangt die Eingliederungen der MigrantInnen in die „Aufnahmegesellschaft“. Dieses Konzept setzt einen essentialistischen Kulturbegriff voraus, es wirkt desintegrierend, da die „Aufnahmegesellschaft“ (Wir) und die „Einwanderer“ (die Anderen) als homogene Kollektive definiert und fixiert werden. Neben diesem Konzept existiert nach Hess und Moser noch ein zweites – „Integration als Chancengleichheit und Partizipation“ (nicht-dominantes Integrationsverständnis): Integration wird hier im Sinne von sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Rechte auf Teilhabe verstanden. Diese Teilhabe meint einen gegenseitigen Prozess, der sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht. Im Gegensatz zum ersten Verständnis, welches rückwärtsgewandt

274 Vgl. Peppler 2015.

argumentiert, indem es Integration als Anfangs- und Endpunkt definiert, ist das Zweite zukunftsorientiert und ergebnisoffen.<sup>275</sup>

„Kein Deutsch, keine Chance!“

### *Die Bedeutung der Sprache im Integrationsdiskurs*

Dieser Slogan war auf unzähligen Wahlplakaten der Freiheitlichen Partei (FPÖ) im Zuge der Vorarlberger Landtagswahlen 2014 zu lesen. Die an Zeynep gerichtete Forderung „Lern zuerst einmal Deutsch!“ zielt in dieselbe Richtung. Verlangt wird ein Beherrschen der deutschen Sprache – auf welchem auch immer definierten Niveau – als Voraussetzung für darauffolgende Schritte. Als normative Formulierungen suggerieren die Aussagen, dass einem/r bei Nichterfüllen dieser Voraussetzung jegliche Chancen verwehrt werden: als BürgerInnen in der Vorarlberger Gesellschaft oder als Mitglied in einer Gruppe von einheimischen Mädchen auf dem Wandertag. Dabei ignoriert und degradiert diese Forderung die zusätzlichen Sprachen („Fremdsprachen“) der MigrantInnen. Gleichwohl setzt sie ein Beherrschen der deutschen Sprache voraus und verschleiert dabei, dass der Deutscherwerb von Partizipationserfahrungen abhängig ist.<sup>276</sup> Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft kann nur adäquat gelernt werden, wenn es *zuvor* zu Grenzöffnungen und Begegnungen („Integrationserfahrungen“) gekommen ist. Demnach müsste der Wahlslogan umgedreht werden; er wäre dann nicht mehr normativ und fordernd, sondern deskriptiv und schlussfolgernd: *Keine Chance, kein Deutsch.*<sup>277</sup>

Wie effizient sich der Konnex Sprache und Integration diskursiv in die gesellschaftlichen AkteurInnen eingeschrieben hat, zeigt sich anhand verschiedener Aussagen und Situationen im Schulalltag der NMS Hohenfeld. Als ich im Interview mit Alexander über die Aktivitäten der SchülerInnenvertretung sprach, welcher er als Klassensprecher der 3d-Klasse angehört, fragte ich ihn nach seinen wichtigsten Anliegen:

275 Hess/Moser 2009, S. 12-13. Für eine weitere Auseinandersetzung siehe: Hess u. a. 2009. Äußerst hörensenswert ist zudem der Beitrag der Journalistin und Bloggerin Kübra Gümüşay: „Integration ist tot – es lebe Partizipation“. Online unter: <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2641443/> (Stand: 08.06.2015).

276 Mecheril 2010, S. 146.

277 Dieses Henne-Ei-Problem scheint mir in den öffentlichen Debatten über „Integration“ zu wenig präsent. Denn die Frage, warum es beim Wandertag eine größere Gruppe gab, welcher nur SchülerInnen mit türkischen Migrationsgeschichten angehörten und welche von den anderen als „Gruppe Istanbul“ bezeichnet wurde, kann eben nicht damit beantwortet werden, dass sich diese nicht „integrieren“ wollen. Vielmehr deutet die Ausgrenzungssituation der Schülerin Zeynep daraufhin, dass den „migrantischen“ SchülerInnen die Mitgliedschaft in „einheimischen“ Cliques zuvor verwehrt worden ist.

Dass die Türkischen nicht immer Türkisch reden dürfen. Also, dass sie das nur außerhalb der Schule machen, und dass die Lehrer da drauf schauen. Weil, wenn dich jetzt jemand anredet, verarscht halt, und er das auf Türkisch sagt, dann weißt du es ja nicht. Und da sollten die Lehrer ein bisschen drauf schauen.<sup>278</sup>

Während die Forderung an Zeynep auf dem Waldweg darauf abzielte, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, stößt sich Alexander am Gebrauch der türkischen Sprache in der Schule.<sup>279</sup> Es bereitet ihm Unbehagen, wenn er nicht versteht, was die anderen SchülerInnen sagen. Dies führt dazu, dass er die Gespräche als gegen ihn gerichtet deutet („verarscht halt“). Ich werde später noch einmal darauf zurückkommen, wenn ich die Aussagen von Alexander mit einem Dialog aus dem Interview mit Aaron und Sebastian vergleiche. An dieser Stelle steht ein anderer Aspekt im Vordergrund, welcher sich in Alexanders Aussagen verbirgt. Seine Forderung, dass die türkischsprachigen SchülerInnen auf dem Pausenhof und generell in der Schule nur mehr Deutsch sprechen dürfen, würde der Soziologe und Migrationsforscher Serhat Karakayali als „kolonialen Erziehungsauftrag“<sup>280</sup> bezeichnen, welcher eng mit dem Integrationsdiskurs verschränkt ist. Karakayali beginnt seine Argumentation in der Aufklärung und stützt sich dabei auf Michel Foucault: Durch die in jener Zeit entstandenen Mechanismen der „Biopolitik“<sup>281</sup> und „Gouvernementalität“<sup>282</sup> wurde die Arbeiterklasse, die für die Bürgerlichen als Quelle von Krankheit, Kriminalität und Aufruhr galt, mittels Bildung, Erziehung und Disziplinierung regiert und reguliert.<sup>283</sup> Durch die Entstehung der Nationalstaaten wurden die ArbeiterInnen schließlich buchstäblich eingebürgert, wodurch die fremden ArbeiterInnen zum Problem wurden. Nun forcierten die Nationalstaaten die Regierung dieser zur Klasse gewordenen Gruppe der ausländischen ArbeiterInnen. Karakayali schließt daraus, dass die Integrationsfrage immer

278 Interview mit Alexander, geführt am 10.11.2014.

279 Aktuelle Forschungen zum Spracherwerb zeigen, dass eine stabile Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen erleichtert. Folglich sollte die Erstsprache von Kindern literalisiert und forciert und die Eltern auf die Signifikanz des Gebrauchs der Erstsprache – auch in der Familie – aufmerksam gemacht werden. De Cillia, Rudolf: Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. Online unter: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-10-11.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf) (Stand: 12.06.2016).

280 Karakayali, Serhat: Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-) Kompromiss. In: Hess u. a. 2009, S. 95-103, hier: S. 102.

281 Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main 1984.

282 Foucault, Michel: Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main 2000, S. 41-67.

283 Karakayali 2009, S. 101.

auch von sozialer Devianz und ihrer Domestikation handelt, Kämpfe um Migration immer auch als Kämpfe um Regierung zu verstehen sind.<sup>284</sup>

Der paternalistische Zugang zu MigrantInnen manifestiert sich in der Aussage von Alexander, den es stört, dass sich die türkischsprachigen SchülerInnen in der Schule in ihrer Erstsprache unterhalten. Indem er dieses Anliegen auf die Agenda der SchülerInnenvertretung setzt, will er auf das Verhalten seiner MitschülerInnen mit türkischen Migrationsgeschichten einwirken. Dieser Zugang zeigt sich auch in den Aussagen von Herrn Nagl, welcher im Interview die Zeit, in der die ersten „Gastarbeiterkinder“ in die NMS Hohenfeld kamen, mit der heutigen vergleicht. Während er den PionierInnen einen Eifer im Erlernen der Sprache zuschrieb, spricht er diesen den jetzigen SchülerInnen mit türkischer Erstsprache ab: „Also integrieren tun sich die sicher nicht. Die reden untereinander und daheim nur Türkisch. Da wird nicht Deutsch gesprochen.“<sup>285</sup> Als Deutschlehrer ist Herr Nagl speziell um die Deutschkenntnisse seiner SchülerInnen besorgt. Sein Rückschluss von Türkischsprechen auf „Integrationsunwilligkeit“ steht im Einklang mit dem dominanten Verständnis der „kulturellen Integration“ (siehe Kapitel „Das Eigene und das Fremde“). Der erzieherische Auftrag, den Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gegenüber MigrantInnen verspüren, besteht im Wunsch von Herrn Nagl, dass die türkischsprachigen SchülerInnen nicht nur untereinander, sondern auch daheim Deutsch sprechen. Latent beinhalten diese Aussagen zudem, dass die SchülerInnen und ihre Familien die deutsche Sprache nicht lernen wollen und sich auch nicht für „unsere“ Kultur interessieren. Deshalb passen sie sich nicht an und bleiben unter sich. Sprache – als bedeutungsvolles, alltägliches Phänomen – dient hier als Projektionsfläche für Tiefergehendes. Hinter dem Verweis auf mangelnde Sprachkenntnisse von MigrantInnen steckt weit mehr als auf den ersten Blick ersichtlich ist. Die Forderungen an die türkischsprachigen SchülerInnen, besser/mehr/nur noch Deutsch zu sprechen, erfolgen im Duktus eines „kolonialen Erziehungsauftrags“<sup>286</sup> und speisen sich aus einem Fundus an weiteren Forderungen und Meinungen des Integrationsdiskurses. „Kultur“ – sagt Martin Scharfe – „ist die Bändigung, die Zähmung der Natur“.<sup>287</sup> In der Rhetorik des paternalistischen, erzieherischen Zugangs zu MigrantInnen könnte man formulieren: *Unsere Kultur ist die Bändigung, die Zähmung der Kultur der Anderen.*

284 Ebd., S.102.

285 Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.

286 Karakayali 2009, S. 102.

287 Scharfe, Martin: Weg und Steg. Proseminar an der Universität Innsbruck im Wintersemester 2009. Eigene Aufzeichnungen.



*„Also mir gefällt das Verhalten von den Türken nicht.“*

Im anschließenden Interviewauszug, einem Dialog zwischen Aaron (AA) und Sebastian (SE), geht es um die Bedeutung der türkischen Sprache für die zwei nichttürkischsprachigen Schüler – aber auch um anderes. Auf die Frage hin, was den beiden hier an der Schule nicht so gut gefällt, kommt es zu einer Ansammlung von (stereotypen) Fremdbildern und einer Aushandlung von deren eigenen Identitäten und Geschichten.

CL: Was sind so Sachen, die euch an der Schule nicht so gut gefallen?

SE: Also mir gefällt das Verhalten von den Türken nicht.

AA: Ja, das mag ich auch gar nicht.

SE: Weil die meisten Türken, also: Sie gehen in unser Land, weil sie flüchten und dann verarschen sie die Einheimischen, und das finde ich jetzt nicht SO super.

AA: Wir sind aber auch nicht gerade hundert Prozent einheimisch.

SE: Mhm.

CL: Und wie fällt euch das auf in der Schule? Im Pausenhof oder in der Klasse?

SE: Ja, im Pausenhof.

AA: Sedat [Schüler aus der Parallelklasse, Anm.], Gökhan.

SE: Mhm, Sedat, Gökhan.

AA: Und die anderen Türken.

SE: Der Mehmet [Schüler aus der Parallelklasse, Anm.].

AA: Mehmet nein, der nicht. Nur wenn er ein neues Spiel hat. Aber sonst ist er still wie .. nein, OK, nicht still, aber du weißt, kein Angeber.

SE: Aber vor allem fällt es mir auf dem Pausenhof auf.

CL: Was machen sie da?

SE: Ja, keine Ahnung, ich verstehe kein Türkisch. Also die reden die ganze Zeit nur Türkisch.

AA: Mhm, nicht die ganze Zeit, aber viel.

SE: Ja, aber viel.

CL: Habt ihr da das Gefühl, dass sie manchmal über euch reden?

SE: Ja, schon.

AA: Nein, das interessiert sie nicht, außer wenn sie uns angucken und wenn wir ihnen zu nahekommen. Dann schon.

SE: Mhm.<sup>288</sup>

Auf die allgemeine Frage hin, was den beiden Schülern an der Schule nicht so gut gefällt, erfolgte der spezifische Verweis auf das „Verhalten von den Türken“. Auf

288 Interview mit Aaron und Sebastian, geführt am 19.11.2014.

den ersten Blick deckt sich das unerwünschte Verhalten damit, dass sie „die ganze Zeit nur Türkisch“ sprechen. Während Herrn Nagls Aussagen auch dahingehend gedeutet werden könnten, dass es ihm aus der Position eines Deutschlehrers um das Beherrschen der deutschen Sprache ging, was auch für ihn den Unterricht erleichtern würde, stört es Sebastian und Aaron – wie Alexander zuvor –, dass sie die Sprache nicht verstehen und somit Opfer von Diffamierungen werden könnten. Die *Fremdsprache* dient den türkischsprachigen SchülerInnen als *Geheimsprache* und Distinktionsmerkmal, was in den SchülerInnen, die diese Sprache nicht sprechen, Unbehagen und Unsicherheit auslöst. Diese Gefühle evozieren Aggressionen, die sich gegen die Sprache und deren SprecherInnen richten.<sup>289</sup> Unverstandenes wird dabei oftmals als Negatives bzw. als Reden über einen gedeutet. Dies kann sich folglich als Ausgangspunkt für weitere gegenseitige Zuschreibungen und Assoziationen der verschiedenen Gruppen erweisen.

### Stereotype. Fremdbilder als Schablonen der Wahrnehmung

Wenn wir uns den Fremdzuschreibungen und Gegenbildern widmen, die sich im Interviewauszug mit Aaron und Sebastian, aber auch an vielen weiteren im empirischen Material enthaltenen Situationen und Aussagen feststellen lassen, so verfestigt sich das Argument, dass der Verweis auf die mangelnden Sprachkenntnisse von MigrantInnen nur die Spitze des Eisberges ist. Obgleich sich die zwei Schüler über das „Verhalten der Türken“ beschwerten, welches sie damit erklären, dass sie auf dem Pausenhof fast nur Türkisch sprechen, finden sich viele Zuschreibungen, die auf weitreichendere Assoziationen hindeuten: Sie sprechen von Menschen, die nach Österreich geflüchtet sind, um dann die „Einheimischen zu verarschen“, die „Angeber“ sind, die sich nicht für einen interessieren, außer wenn man ihnen zu nahe kommt. An dieser Stelle gilt es nochmal klarzustellen: Es geht hier nicht darum, jemanden aufgrund seiner stereotypen Äußerungen bloßzustellen. Diese „Bilder in den Köpfen“<sup>290</sup> leiten unser aller Wahrnehmung. Der deutsche Volkskundler Klaus Roth definiert in seinem Aufsatz *Stereotype aus ethnologischer Sicht* als

kognitive Formeln, verfestigte Überzeugungen, die der Umweltassimilation und Lebensbewältigung dienen. Es sind historisch-wandelbare, aber doch ziemlich stabile All-

289 Erdheim 2000, S. 103.

290 Roth, Klaus: „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Heuberger, Valeria u. a. (Hrsg.): *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main 1998, S. 21-44.

tagskategorisierungen, Typisierungen der Umwelt, die aber dadurch, daß sie Verhalten steuern, auf die Realität zurückwirken, Realität beeinflussen und erzeugen können.<sup>291</sup>

Wenn Roth jedoch diese Bilder nur in den Köpfen der Menschen lokalisiert, so greift dies meines Erachtens zu kurz. Stereotype durchdringen geradezu den Körper, denn nur so lässt sich etwa ein versichernder Griff nach der Geldtasche erklären, der durch das Vorbeigehen einer dunkelhäutigen Person ausgelöst werden kann.

„[D]er wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung“<sup>292</sup>

Der Begriff „Stereotyp“ wurde in seiner heutigen Bedeutung erstmals vom US-amerikanischen Publizisten Walter Lippmann in seinem 1922 erschienen Werk „Public Opinion“ verwendet. Er übernahm diesen Terminus aus dem Bereich der Drucktechnik, wo er eine Metallplatte mit dem Abguss eines gesetzten Textes bezeichnet, der so unverändert nachgedruckt und vervielfältigt werden kann.<sup>293</sup> Der Verbreitungsgrad ist dabei sehr hoch, stereotype Bilder gehören zum kollektiven Wissensbestand. Als kulturell tradierte Formen werden sie inter-generationell weitergegeben und immer neu erlernt. Sie verfestigen sich im Unterbewusstsein, weshalb Roth auch von „unbewussten Typisierungen“ spricht.<sup>294</sup> Im Kontext der vorliegenden Arbeit interessiert uns vor allem die Dialektik zwischen Fremd- und Eigenbild, die sich in Stereotypisierungen manifestiert. Besonders deutlich wird dieses Wechselverhältnis durch den Blick auf die Funktionalität. Roth unterscheidet hier drei Typen: (a) Kognitive Funktion: Stereotypen dienen der Informationsverarbeitung. Sie ordnen die unzähligen auf uns einprasselnden Eindrücke und Erfahrungen und wirken somit als Orientierungssystem. (b) Psychohygienische Funktion: Stereotype tragen affektiv zur Aufrechterhaltung des Selbst bei. Als sedimentierte kollektive Erfahrungen und Wahrnehmungen gewährleisten sie psychischen Selbstschutz und dienen zur Klärung der eigenen Identität. (c) Soziale Funktion: Als Anpassungs- und Abgrenzungssysteme fungieren sie auch als sozialer Selbstschutz. Stereotype dienen der Anpassung in Gruppen, indem sie eine Grenze zwischen *ingroup* und *outgroup* markieren.<sup>295</sup>

291 Ebd., S. 23.

292 Bausinger, Hermann: Name und Stereotyp. In: Gerndt, Helge (Hrsg.): Stereotypvorstellungen im Alltagsleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder – Selbstbilder – Identität. Festschrift für Georg R. Schroubek zum 65. Geburtstag (= Münchner Beiträge zur Volkskunde, Bd. 8). München 1988, S. 13-19, hier: S. 13.

293 Bausinger 2000, S. 16-17.

294 Roth 1998, S. 27-28.

295 Ebd., S. 33-34.

Stereotype steuern also maßgeblich unsere Wahrnehmung. Sie dienen dazu, sich von anderen abzugrenzen und festigen somit das Selbst. In Bezug auf eine Tübinger Studie, in welcher ausländische Studierende über ihre Eindrücke von „typischen Deutschen“ befragt wurden, stellte Hermann Bausinger fest: „In der Tat kristallisierten sich einige Dominanten heraus; aber im ganzen verrieten die Bemerkungen sehr viel mehr über die Denkweise und den kulturellen Hintergrund der Interviewten als über tragenden Elemente eines deutschen Nationalcharakters.“<sup>296</sup>

Weder Roth noch Bausinger stellen klar, dass sich Stereotype als Wahrnehmungslenker auch in die Stereotypisierten einzuschreiben vermögen. Die Artikulation dieser vereinfachenden und verallgemeinernden Annahmen konfrontieren die Adressierten stetig damit und internalisieren sich fortan in deren Denk- und Handlungsmuster.<sup>297</sup>

### *Bilder in der Schule*

Während der neunwöchigen Feldforschung an der NMS Hohenfeld stieß ich auf vielfältige stereotype Bilder. Im Kontext dieser Arbeit sind dabei vor allem diejenigen von Interesse, die sich auf Ethnizität und Nationalität beziehen. Diese Schwerpunktsetzung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass im erhobenen Material viele der Stereotype auf andere Kategorien verweisen: Bilder von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern stehen dabei an erster Stelle. Neben den populären Geschlechterstereotypen waren gerade bei LehrerInnen und beim Direktor Abgrenzungsbilder gegen „oben“ verbreitet: Wenn sie in informellen Gesprächen mit mir oder untereinander von „denen da oben“ sprachen, meinten sie jene für die Schul- und Bildungspolitik zuständige PolitikerInnen und BeamtenInnen, welche „sinnlose Maßnahmen“ verordnen, ohne über die „wirklichen“ Zustände in der Schule Bescheid zu wissen.<sup>298</sup> Ein beachtliches Repertoire an Stereotypen besteht – bei SchülerInnen wie bei LehrerInnen – auch über die

296 Bausinger 2000, S. 24.

297 Als ich mich unlängst mit einem dunkelhäutigen Clubbesucher in einem Innsbrucker Lokal unterhielt, fragte ihn ein Mann nach einer Zigarette und artikulierte dies auch mittels der dafür typischen Geste. Aufgrund der lauten Musik hörte mein Gesprächspartner die Frage nicht, doch deutete er die Geste und antwortete dem fragenden Mann, dass er „nichts zu rauchen“ hätte, ihm aber gerne eine „normale Zigarette“ anbieten könne. Der Mann unterstrich, dass er auch lediglich nach einer Zigarette gefragt habe und nahm diese dankend an. Mein Gesprächspartner erzählte mir daraufhin, dass er wegen seines Aussehens oft nach Marihuana gefragt werde. Diese ihm gegenüber artikulierten stereotypen Annahmen internalisierten sich somit in meinem Gesprächspartner und offenbarten sich in seiner Handlungsweise in dieser Situation.

298 Vgl. z. B. Beobachtungsprotokoll vom 09.10.2014.

AkteurInnen im Handlungsfeld Gymnasium. Im Interview mit Herrn Nagl wurde die soziale Funktion von Stereotypen besonders deutlich, wenn er die Position der NMS (und ihrer LehrerInnen) aufwertet, indem er beispielsweise GymnasiallehrerInnen als „pädagogisch bei weitem nicht so ausgebildet“<sup>299</sup> bezeichnet. Auf die Fremdbilder evozierende Frage des Fragebogens, ob es Unterschiede zwischen SchülerInnen am Gymnasium und an der NMS gibt, antwortete über die Hälfte der 3d-lerInnen mit „Nein“. Andere schrieben zum Beispiel „strengere Lehrer, bessere Schüler J größere Schule“,<sup>300</sup> „ja die im Gymnasium finden sich cool XD“,<sup>301</sup> „Ja, Schüler im Gymnasium sind intelligenter“<sup>302</sup> oder „Ja, sie finden sich cool und schlauer als wir“.<sup>303</sup> Die Bilder der NMSlerInnen von den GymnasiastInnen verdeutlichen die distinktive soziale Funktion, mittels welcher sich diese Gruppen voneinander abgrenzen. Dabei verweisen die einen darauf, dass die GymnasiastInnen „intelligenter“ sind, während andere betonen, dass sie eben nur glauben, dies zu sein.

Neben diesen stereotypen Gegen- und Fremdbildern gibt es eine Vielzahl weiterer, die hier jedoch vernachlässigt werden müssen. Im Folgenden werden drei Beispiele analysiert, die aus den vielfältig dokumentierten stereotypen Bildern entnommen sind, welche auf die Kategorie Ethnizität Bezug nehmen.

### *Beispiel 1: Nationale Stereotypen*

Das erste Beispiel ist ein Auszug aus dem Deutschbuch der 3d-Klasse. In einer Übung zu Beschwerdebriefen heißt es: „Urlaub hat nicht nur Anlässe für Beschwerden – ganz im Gegenteil, in fremden Ländern kann man viele neue Eindrücke gewinnen.“ Fünf Sätze müssen nun mit Ländern in Verbindung gebracht werden. Löst man diese Aufgabe „richtig“, ergeben sich etwa folgende Sätze: „In *Schottland* tragen die Männer noch heute zu Festtagen bunt karierte knielange Röcke.“ Oder: „Zu jeder Mahlzeit wird in *Frankreich* Weißbrot serviert.“<sup>304</sup> Dieses Beispiel von nationalen Stereotypen verdeutlicht zum einen, dass Stereotype keineswegs nur negative Konstruktionen sind, sondern auch neutral oder positiv bewertet sein können, was vor allem in der Tourismuswerbung genutzt wird. Weiters zeigt sich in den Aussagen der essentialisierende und verallgemeinernde Effekt, welcher Typisierungen inhärent ist.

299 Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.

300 Fragebogen von Sebastian, ausgefüllt am 31.10.2014.

301 Fragebogen von Gökhan, ausgefüllt am 31.10.2014.

302 Fragebogen von Alexander, ausgefüllt am 31.10.2014.

303 Fragebogen von Yasmin, ausgefüllt am 31.10.2014.

304 Beobachtungsprotokoll vom 04.11.2014.

### Beispiel 2: Die Bräuche der Anderen

Das nächste Beispiel ist ein Auszug aus dem Interview mit Felix. Als wir uns über seine Vereinsaktivitäten unterhielten, erzählte er vom „Tuifln“ (Krampus-Läufen) und dem Brauchtumsverein, welchem er seit der Volksschule angehört. Seine Begeisterung für das „Tuifln“ teilt er dabei mit vielen seiner KlassenkollegInnen, die in zahlreichen Diskussionen und Gesprächen leidenschaftlich darüber debattierten. Nachdem er mir den Entstehungsmythos detailliert schilderte, sprach er darüber, wie diese Krampus-Läufe vor sich gehen und welches Equipment er dazu benötigt. Am Rand erwähnte er, dass es in der Umgebung nur einen solchen Verein gäbe, bei welchem „Türken“ mitmachen dürften. Nicht jedoch bei seinem Verein:

Weil, einfach, es will ja keiner rassistisch sein, aber das Brauchtum ist bei uns gemacht. Und die Türkischen haben ja ihren eigenen Brauch. Die haben ja das mit dem Schafskopf. Da schneidet man den Kopf eines Schafes ab und den setzen sie sich dann auf. Die haben den Glauben. Ich renne ja auch nicht mit einem Schafskopf herum. Es ist einfach so bei uns. Wir sagen, JEDER bleibt bei seiner Geschichte.<sup>305</sup>

Felix, welcher sich an anderer Stelle des Interviews vehement gegen die Diskriminierung von muslimischen SchülerInnen im Schulalltag aussprach, gibt hier ein stereotypes Bild eines „türkischen“ Brauches wieder, um sich davon abzugrenzen. Dieses Vorgehen muss jedoch nicht als Widerspruch gesehen werden. Während er sich in konfessioneller Solidarität mit den anderen SchülerInnen gegen die Autorität der Schule und der LehrerInnen stellen kann, dient ihm die Abgrenzung in der hier zitierten Stelle als Legitimation der Handlungsstrategie seines Vereins. Durch die Konstruktion eines „Glaubens der Anderen“, welche wohl im Verein so vermittelt wird, wird ein Grund kreiert, diesen Anderen die Mitgliedschaft zu verwehren – eine *invention of tradition of the others* sozusagen. Denken wir diese Interviewpassage mit der Grenzmarkierungs-Situation auf dem Waldweg zusammen, so wird deutlich: Sowohl Felix als auch das vor Zeynep gehende Mädchen schaffen soziale Distanz, um anderen eine Mitgliedschaft in eine Gruppe von Privilegierten zu verwehren. Birgit Rommelspacher führt dazu aus, dass Stereotype in solchen Zusammenhängen die Funktion einnehmen, gesellschaftliche Statuszuweisungen zu rechtfertigen: „Dabei ‚erklärt‘ die Fremdheit der Anderen die soziale Distanz, und ihre negativen Konnotationen begründen die Herabsetzung.“<sup>306</sup> Die Schaffung dieser sozialen Distanz in Kombination mit stereotypen Bildern

305 Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.

306 Rommelspacher 2003, S. 51.

dient auch in unseren Beispielen als Legitimationsstrategie. Norbert Elias und John Scotson fanden in ihrer Studie „Etablierte und Außenseiter“<sup>307</sup> heraus, dass diese Distinktionen und Abgrenzungstechniken bei Kindern der etablierten Bevölkerung erst „mühsam“ erlernt werden müssen. Indem sie sich den herrschenden Regeln unterwerfen, internalisieren sie Normalität. Mit dieser sozialen Positionierung, so schlussfolgern die Autoren weiter, erfährt man also nicht nur, wo man hingehört, sondern lernt zugleich, sich von denen zu distanzieren, die nicht dazugehören sollen.<sup>308</sup> Indem Felix ein stereotypes Bild eines Brauches der Anderen präsentiert, verleiht er sich dabei selbst die Gewissheit, zur Gruppe seines Brauchtumsverbandes dazuzugehören. Ähnlich identifiziert sich das Mädchen auf dem Waldweg durch ihr kulturell erlerntes Abgrenzungsverhalten mit der Gruppe der zwei anderen Mädchen als „Einheimische“.

*Beispiel 3: Stereotypisierung als „Kontrastprogramm“<sup>309</sup>*

Das letzte Beispiel ist aus einer Geschichtestunde entnommen, in welcher es um die ersten Begegnungen von Christoph Kolumbus und seiner Besatzung mit den dort angetroffenen AmerikanerInnen ging.

Herr Nagl: Also ihr müsst euch vorstellen, die haben zum ersten Mal Europäer gesehen und die haben ja ganz anders ausgeschaut. Also vergleichen wir einmal einen Europäer und einen Indianer, was ist da anders?

Felix: Die haben weniger angehabt.

Herr Nagl: Ja, weniger bis gar nichts, genau. Was noch? [Niemand meldet sich.] ... Was haben denn die Indianer für eine Hautfarbe?

Stefan: Schwarz.

Herr Nagl: Nein, das sind die Negriden, also die Bewohner Afrikas. Die Indianer gehören zur indigenen Rasse. Was haben die für eine Hautfarbe? [Wieder keine Meldung.] ... Wie heißt es immer in den Western?

Lukas: Rothaut.

Herr Nagl: Genau, Rothäute. Und was ist mit dem Haupthaar?

Andrea: Schwarz.

Herr Nagl: Ja genau, die Indianer haben schwarzes Haupthaar, und die Europäer?

Alexander: Blond.

307 Elias, Norbert/Scotson, John L: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main 2002 (Original 1969).

308 Rommelspacher 2003, S. 58-60.

309 Bausinger 2000, S. 26.

Herr Nagl: Ja blond, also heller. Blond oder braun. Und die Indianer haben auch kaum eine Körperbehaarung gehabt, wogegen die Europäer Bartwuchs hatten, und auch Brustbehaarung. Und was haben die Europäer mitgebracht?

Die SchülerInnen durcheinander: Pferde, Krankheiten, Waffen.

Herr Nagl: Ja, was hatten die Indianer für Waffen?

Gökhan: Pfeil und Bogen.

Herr Nagl: Genau, Pfeil und Bogen, Speere. Einfache Waffen, wie bei uns im Mittelalter. Und die Europäer waren ihnen mit ihren Feuerwaffen haushoch überlegen.<sup>310</sup>

„Typisierung ist ein Moment der Entlastung – sie vermittelt das Gefühl, man habe das Fremde verstanden, obwohl man ihm in vielen Fällen nur einen Namen verpaßt hat.“<sup>311</sup> Nach diesem Grundsatz von Hermann Bausinger vollzieht sich in der Szene eine Aushandlung über eine Begegnung zwischen Eigenen („Europäern“) und Fremden („Indianern“). Das hier entworfene Bild vom Fremden lehrt uns einiges über die Funktionsweise von Stereotypen, aber auch darüber, wie stark sich mediale Bilder in uns einschreiben – denn die Zuweisungen der Eigenschaften und Qualitäten an die beiden Gruppen erscheinen für die meisten wohl nicht ganz abwegig. Der gegenüberstellende Vergleich verfestigt zwei voneinander abgrenzbare Gruppen und verdeutlicht zudem, dass Stereotype als Kontrastprogramm funktionieren. Klaus Roth führt dies auf die menschlichen Wahrnehmungskategorien zurück, wenn er schreibt, dass Wahrnehmen, Denken und Fühlen im starken Maße in Dichotomien und Oppositionen geschieht – für jede Eigenschaft wird ein positives/negatives Gegenstück gesucht. Dabei nehmen Menschen das Außergewöhnliche eher wahr als das Normale, Differenz eher als Ähnlichkeit. Beim Aufeinandertreffen differenter Kategorien kann die Beurteilung der Anderen nur auf Basis des eigenen Werte- und Normensystem vorgenommen werden.<sup>312</sup> Wir können die Fremden also nur aus unserer eigenen kulturell geprägten Wahrnehmung heraus begreifen und es fallen uns im Zuge dessen jene Elemente auf, die – im Vergleich zu uns selbst – als different erscheinen.<sup>313</sup>

310 Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.

311 Bausinger 2000, S. 26.

312 Roth 1998, S. 31.

313 Wolfgang Kaschuba macht darauf aufmerksam, wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts der jeweilige „nationale Zeitgeist der europäischen Welt auf das Fremde projiziert“ wurde. Der in Frankreich dominanteste Naturdiskurs spiegelte sich im vorherrschenden Bild des *bon sauvage* („der edle Wilde“) wider, während zur gleichen Zeit in England der dortige Heldendiskurs das Bild des kriegerischen, stolzen, starken „Wilden“ forcierte. Kaschuba 2006, S. 37.



Die Zuschreibung von Eigenschaften geschieht in dieser Szene an den „kleinen Dingen des Alltags“,<sup>314</sup> wie Aussehen, Kleidung oder Symbolen, die unmittelbar sinnlich fassbar sind. Über deren Aussehen hinausgehende Einblicke in die Lebenswelten der AmerikanerInnen erfolgen in der oben in einem kleinen Ausschnitt repräsentierten Schulstunde nicht. Nun sind diese Wahrnehmungskategorien und Stereotypisierungen nichts genuin Schulisches. Dennoch verdeutlicht diese Szene, dass solche Wahrnehmungsmuster dort fortgeschrieben werden können. Die Bezeichnungen „Indianer“, „Rothäute“, „Negride“, „indigene Rasse“ speisen sich aus einer kolonialen Rhetorik und verfestigen eine eurozentrische Sichtweise, welche die bis heute nachwirkenden verheerenden Folgen der Ausbeutung von Kolonialisierten verschleiert. Die Aussage, dass die militärische Ausrüstung der AmerikanerInnen „wie bei uns im Mittelalter“ war, ist ebenso einzuordnen und spricht im Duktus eines Evolutionismus, der die europäischen Gesellschaften auf einer höheren Entwicklungsstufe sieht als die afrikanischen oder südamerikanischen. Die Art und Weise, wie in dieser Szene „Europäer“ konstruiert werden, indem ihnen „Indianer“ diametral gegenübergestellt werden, schafft eine Typik von Kategorisierung, die vielleicht nicht erst in dieser Schulsituation entsteht, jedoch zumindest dort fortgeschrieben wird. Somit verfestigt sich diese Wahrnehmungsschablone in den SchülerInnen und leitet ihre zukünftigen Begegnungen mit Anderen.

Stereotype und Bilder von Fremden treten also in verschiedensten Situationen und Kontexten in der NMS Hohenfeld auf. Ob der Einflussnahme solcher Typisierungen auf die Wahrnehmungssteuerung können diese Erfahrungen für die SchülerInnen als richtungweisend bezeichnet werden. In der Analyse solcher Fremdbilder ist der Blick auf die Gegenseite der Adressierten besonders lohnenswert, denn er erlaubt Einblicke in deren soziales und kulturelles Gewebe. Die Sozialanthropologin Maryon McDonald hat das so trefflich formuliert:

Our understandings of what people are „really“ like are inevitably constructs forged in particular social and historical contexts; and that constructs of „others“ or of „them“ are conceptually, morally and politically intertwined with constructs of self or „us“.<sup>315</sup>

Der Mechanismus der Fremdverortung ist demnach unauflöslich mit dem Eigenen verknüpft und kann auf dieses rückbezogen werden. Der Soziologe Alois Hahn macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass jegliche Sozialtechniken, die bestimmte Formen der Identität generieren, gleichsam eine exkludierende Funk-

314 Roth 1998, S. 32.

315 McDonald, Maryon: *The Construction of Difference: An Anthropological Approach to Stereotypes*. In: Macdonald, Sharon (Hrsg.): *Inside European Identities*. Oxford 1993, S. 219-237, hier: S. 232.

tion beinhalten.<sup>316</sup> Stereotype Bilder von Anderen schaffen bestimmte Abgrenzungsnarrative (sozial, geschlechtlich, ethnisch) und stiften Solidarität innerhalb der Gruppe der jeweiligen BildinhaberInnen – sie fungieren als sozialer Kitt. Durch die vielschichtigen Verschränkungen schaffen sich die AkteurInnen – hier die SchülerInnen und LehrerInnen der NMS Hohenfeld – Gemeinschaften. Ausgangspunkt unserer Reise durch die Exklusionen und Inklusionen im Schulalltag war eine Grenzmarkierungs-Situation in einem Waldstück. Um Wald und Natur im erweiterten Sinne, nämlich um den geografischen Ort, an welchem alle SchülerInnen der 3d-Klasse zuhause sind und der als besonders signifikante Form der Gemeinschaft gilt, soll es nun gehen – Hohenfeld.<sup>317</sup>

### Selbstverortungen. Hohenfeld als gemeinsamer Lebensort

Die Beziehung zu dem Ort, an welchem man geboren und sozialisiert wurde bzw. in welchem man über längere Zeit wohnhaft ist, wird in der deutschen Sprache vor allem mit dem Begriff „Heimat“ gefasst. Aufgrund seiner emotionalen Aufladung wurde/ist das Konzept von Heimat immer wieder anfällig für politische Instrumentalisierungen (Nationalsozialismus, rechtspopulistische Parteien). Dabei hat gerade die frühere Volkskunde mit ihrer Überhöhung des „einfachen Volkes“ und dem starren Verorten von Heimat an einem geografischen Punkt solche Vereinnahmungstendenzen ideologisch mit vorbereitet.<sup>318</sup> Nicht nur deswegen folgten seit den 1970er Jahren immer wiederkehrende intensive Auseinandersetzungen über Heimat und deren Definition im Fach Volkskunde/Europäische Ethnologie/Empirische Kulturwissenschaft.<sup>319</sup> Eine Eingrenzung des Konzeptes, welche

316 Hahn, Alois: Inklusion und Exklusion. Zu Formen sozialer Grenzziehungen. In: Geisen, Thomas/Karcher, Allen (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 21-45, hier: S. 21.

317 An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sämtliche Ortsnamen anonymisiert sind. Vier der SchülerInnen wohnen im Nachbarsdorf. Da dies jedoch für die Analyse in diesem Kapitel nicht relevant ist, wird in der Folge von allen SchülerInnen als HohenfelderInnen gesprochen.

318 Rolshoven, Johanna: Woanders daheim. Kulturwissenschaftliche Ansätze zur multilokalen Lebensweise in der Spätmoderne. In: Zeitschrift für Volkskunde 102 (2006), H. 2, S. 179-194.

319 Vgl. z. B. Bausinger, Hermann: Heimat und Identität. In: Moosmann, Elisabeth (Hrsg.): Heimat. Sehnsucht nach Identität. Berlin 1980, S. 13-26; Ders.: Heimat und Globalisierung. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 104 (2001), H. 2, S. 121-135; Greverus, Ina-Maria: Auf der Suche nach Heimat. München 1979; Köstlin, Konrad: Heimat als Identitätsfabrik. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 99 (1996), H. 3, S. 312-338; Tauschek, Markus: Zur Relevanz des Begriffs Heimat in einer mobilen Gesellschaft. In: Kieler Blätter zur Volkskunde 37 (2005), S. 63-85.

grundlegend für die folgenden Ausführungen ist, stammt von Ina Maria Greverus. Die in der Zwischenkriegszeit geborene Volkskundlerin bezeichnet Heimat als einen „Lebensraum, in dem die Bedürfnisse nach Identität (dem Sich-Erkennen, Erkennt- und Anerkannt werden), nach materieller und emotionaler Sicherheit, nach Aktivität und Stimulation erfüllt werden, ein Territorium, das sich die Menschen aktiv aneignen und gestalten, das sie zur Heimat machen und in dem sie sich einrichten können.“<sup>320</sup> Im Kontext einer ethnologischen Migrationsperspektive erscheint dabei vor allem der zweite Teil von Greverus' Beschreibung bedeutsam. Gegen eine starre Konzeption von *Heimat* = *Geburtsort* und eine Zwischen den Stühlen-Metapher anschiebend, verstehe ich Heimat als einen (räumlichen, emotionalen, sozialen) Ort, welcher aktiv angeeignet wird und plurilokale Verortungen („Mehrheimisch-Sein“<sup>321</sup>) zulässt. Die an der Humboldt-Universität zu Berlin lehrende Europäische Ethnologin Beate Binder nennt diesen aktiven Prozess der Aneignung „Beheimatung“. Im Angesicht einer erhöhten Mobilität und transnationalen Lebensentwürfen plädiert sie dafür, sich von der Ortsfixiertheit von Heimat zu verabschieden, „um Lebensentwürfe, Sinnstiftungen und Handlungsweisen als nicht zwischen Orten oder Heimaten, sondern als eigenständige Formen der Beheimatung zu verstehen“.<sup>322</sup>

Es gilt also der Frage nachzugehen, wie sich die SchülerInnen durch bestimmte Alltagspraktiken ihren Wohnort als Heimat aktiv aneignen. Rückschlüsse darauf sollen aus ihren Aussagen in den Interviews gezogen werden. Bei denjenigen SchülerInnen, deren (Groß-)Eltern nach Hohenfeld migriert sind, stellt sich zudem die Frage, welche Beziehungen sie zu den Orten ihrer familiären Herkunft eingehen.

### *Mehrheimische Zugehörigkeiten*

In den folgenden Schilderungen stehen vor allem Elif, Zeynep, Gökhan, Yeşim und Alper im Mittelpunkt. Sie nahmen in den Interviews immer wieder Bezug

320 Greverus, Ina-Maria: Wem gehört die Heimat? In: Belschner, Wilfried u. a. (Hrsg.): Wem gehört die Heimat? Beiträge der politischen Psychologie zu einem umstrittenen Phänomen. Opladen 1995, S. 23-39, hier: S. 24.

321 In seiner Antrittsvorlesung an der Universität Innsbruck verwendete Erol Yıldız den Begriff „Mehrheimisch-Sein“ als ironischen Gegenentwurf zur Vorstellung von „Einheimisch-Sein“. Die Antrittsvorlesung fand 29.04.2015 statt, Titel: Auf den zweiten Blick. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft.

322 Binder, Beate: Heimat als Begriff der Gegenwartsanalyse? Gefühle der Zugehörigkeit und soziale Imaginationen in der Auseinandersetzung um Einwanderung. In: Zeitschrift für Volkskunde (104) 2008, H. 1, S. 11-17, hier: S. 12.

auf den Geburtsort ihrer (Groß-)Eltern in der Türkei und stehen zudem in einem bemerkenswerten Beziehungsgeflecht: Alle treffen sich in den Sommermonaten in der Türkei, da ihre Familien aus derselben Region stammen. Abgesehen von diesen fünf SchülerInnen lässt sich ein zusätzlicher signifikanter Ort beispielsweise bei Stefan vermuten, dessen Großeltern aus dem heutigen Serbien nach Hohenfeld kamen, oder bei Aaron, welcher immer wieder zu Besuch bei seinen Großeltern in den USA ist. Auch Felix, der über seinen Vater sagt, dass er noch ein „richtiger Italiener“ sei, erzählt im Interview vom Dorfleben seiner Großeltern in der Toskana.<sup>323</sup> Im Zuge der Feldforschung ergaben sich jedoch mit diesen drei Schülern keine intensiveren Gespräche über diese Orte. Ebenso wenig berichteten andere SchülerInnen über eine enge emotionale Bindung zu einem anderen für sie signifikanten Ort.

Für die fünf SchülerInnen, die in der Türkei lebende Verwandte haben, erwiesen sich neben den Aufenthalten dort im Sommer vor allem verschiedene Formen der Kommunikation als signifikante Beheimatungspraktiken. Durch das Konsumieren von Nachrichten, Filmen und Serien als auch über die Kommunikation via *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* und *Skype* mit Familie und FreundInnen beziehen sich die SchülerInnen auf ihren anderen signifikanten Ort. Gökhan erzählt von den Diskussionen mit seinen Eltern über das politische Geschehen in der Türkei oder über die aktuellen Ereignisse rund um seine Istanbuler Lieblingsfußballmannschaft. Er betont, wie auch Zeynep und Alper, dass sie sich mittels türkischer Nachrichten und Fernsehsendungen über das Leben in der Türkei informieren. Als weitaus bedeutsamer erweist sich hingegen die Kommunikation über Soziale Netzwerke wie *Facebook* und *Instagram* oder spezifische Chat- und Online-Telefon-Software wie *WhatsApp* oder *Skype*. Nachdem ich mit Yeşim über die Proteste im Istanbuler Gezi-Park diskutiert hatte, fragte ich sie, wie sie sich über diese Ereignisse informiert hatte: „Ja, also erstens steht das überall. Auf dem Handy, auf *Facebook* sehe ich das die ganze Zeit. Und zweitens lebt meine Schwester in der Türkei und die erzählt mir davon.“<sup>324</sup> Weiters betonen alle fünf SchülerInnen die engen Freundschaftsverhältnisse zu ihren Cousins, mit welchen sie via Chats und Online-Telefonaten kommunizieren.

Markus Tauschek, welcher sich in empirischen Arbeiten mit gegenwärtigen Heimatverständnissen auseinandersetzt, hebt hervor, dass sich Menschen ihre Lebenswelt überwiegend „im Akt der Kommunikation“<sup>325</sup> aneignen. Durch die beschriebenen Kommunikationsformen stellen die fünf SchülerInnen auf verschiedene Weise Bezüge zum Herkunftsland ihrer Eltern her. Durch Beziehungen,

323 Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.

324 Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014.

325 Tauschek 2005, S. 63-85, hier: S. 70.

Bilder, Geschichten und Gespräche entwickeln sie „ein Gefühl des Zuhause-Seins“ und „Gefühle der Zugehörigkeit und Loyalität“<sup>326</sup> zu dem Ort, der dadurch an emotionaler Signifikanz gewinnt.

### Sommerferien in der Türkei

„CL: Fährst du im Sommer eigentlich auch in die Türkei? GÖ: Ja, immer! Und wir fahren auch fast jeden Winter in die Türkei, um Silvester mit meiner Oma zu feiern.“<sup>327</sup> So wie Gökhan verbringen auch Yeşim, Zeynep, Alper und Elif einige Zeit im Sommer in der Türkei. Ein Großteil der HohenfelderInnen, die selbst oder deren (Groß-)Eltern aus der Türkei migrierten, kamen aus derselben Region.<sup>328</sup> Im Sommer dient die Provinzhauptstadt dieser Region als transnationaler Treffpunkt von Menschen, die nun in Hohenfeld, Innsbruck, Ahlen, Frankfurt usw. leben. Elif und Yeşim betonen in den Interviews, dass sie sich am meisten aufs „Shoppen“ mit ihren Cousins freuen. Yeşim führt dabei aus, dass sie beim Einkaufen nicht Deutsch sprechen dürfen, weil

wenn wir am Einkaufen sind, dann merken sie [die VerkäuferInnen, Anm.] das. Und dann sagen sie, dass die Sachen teuer sind und so. Und deswegen müssen wir Türkisch reden. Und ich mag die Türkei voll gern, weil wenn man da einkauft, [...] dann kostet etwas zum Beispiel zehn Euro und kann man sagen fünf Euro und dann machen sie das.<sup>329</sup>

Während Yeşim das Handeln bei Einkäufen als Beispiel dafür nennt, wofür sie die Türkei schätzt, verdeutlicht sich in der Erzählung auch eine zweite Komponente: Um in diesem Transaktionsakt keine benachteiligte Position einzunehmen, darf sie sich durch das Sprechen der deutschen Sprache nicht als Auswärtige zu erkennen geben. Genau jenes Deutschsprechen ist es in den Darstellungen von Zeynep, welches bei ihren Cousinen in der Türkei Faszination auslöst:

Wenn zum Beispiel die Cousinen aus Deutschland auch in der Türkei sind, reden wir manchmal untereinander Deutsch und sie [die Cousinen, die in der Türkei wohnen, Anm.] mögen das voll gern [...] und dann sagen sie manchmal, dass sie in Deutschland

326 Binder 2008, S. 12.

327 Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

328 Diese Information habe ich vom Obmann des „ATIB“ (Türkisch-islamische Union für kulturelle und soziale Zusammenarbeit in Österreich) in Hohenfeld.

329 Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014.

leben wollen. Aber dann sagen sie, dass es in Deutschland voll schwer ist und auch voll kalt [...]. Also in der Türkei gibt es nicht so viele Berge, und wenn ich ein Foto mache und es ihnen zeige, dann sagen sie „lebst du am Nordpol?“ oder so.<sup>330</sup>

Sowohl die Vorstellungen, die Zeyneps Cousinen über Österreich und Deutschland haben, als auch ihr Interesse an der deutschen Sprache zeugen von dem intensiven Austausch der Jugendlichen über ihre Lebenswelten an den verschiedenen Orten. Zeynep berichtete an anderer Stelle davon, dass eine ihrer Cousinen in der Türkei nun einen Deutschkurs besuche. Die Zugehörigkeitsgefühle, die Zeynep gerade auch in ihren Aufenthalten in der Türkei und im Austausch mit ihren Cousinen entwickelt, beeinflussen auch diese selbst. Beheimatung als interaktiver Prozess geschieht in Auseinandersetzung mit anderen und evoziert nicht nur Zugehörigkeitsgefühle in einem selbst, sondern auch in den InteraktionspartnerInnen.

Die Begeisterung der fünf SchülerInnen für das Leben in der Türkei hat wohl auch damit zu tun, dass sie in dieser Zeit mehr Freiheiten haben, der Ferientag weniger stark strukturiert und von Pflichten geprägt ist als der Hohenfelder (Schul-)Alltag: Nach Abschalten des Tonbandgerätes unterhielt ich mich noch eine ganze Weile mit Elif. Dabei berichtete sie von ihren Sommern in der Türkei, wo sie „alles machen darf“. Sie könne dort nicht nur Zigaretten und Alkohol kaufen, sondern auch mit ihren Cousinen in Clubs gehen, um dort „Shisha zu rauchen“ und „abzuhängen“.<sup>331</sup> Als ich Gökhan fragte, was er so unternehme, wenn er in der Türkei sei, antwortete er:

Bei meinem Cousin Zuhause abhängen. Wenn meine Eltern und seine Eltern zum Beispiel zum Basar gehen, dann holen wir unsere Shisha. Und wenn uns langweilig ist, am Abend, um 10 – wir dürfen so lange draußen bleiben, wie wir wollen, in der Türkei – dann fahren wir halt mit dem Motorrad in eine Shisha-Bar, einen Vergnügungspark oder so. Ist eigentlich immer verschieden, was wir machen, ist nichts Fixes.<sup>332</sup>

Die von Elif und Gökhan geschilderten Aktivitäten unterstreichen abermals die freundschaftliche und enge Beziehung, die sie zu ihren Cousins/Cousinen haben. Die beschriebenen Möglichkeiten der Tagesgestaltung muten doch sehr urlaubsmäßig an. Werner Schiffauer beschreibt diesen Ort, von welchem die MigrantInnen losstarteten und in welchen sie nun auch mit ihren Kinder und Enkeln auf

330 Interview mit Zeynep, geführt am 11.11.2014.

331 Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.

332 Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

Besuch kommen, als „idyllische Heimat“,<sup>333</sup> die nicht nur mittels nostalgischer Erinnerungen am jetzigen Wohnort, sondern eben auch durch Besuche entsteht. Dies dürfte wohl auch ein Aspekt des Spektrums an möglichen Antworten bieten, warum Elif, Zeynep und Yeşim davon träumen, ihre Zukunft in der Türkei zu verbringen. Diese Aussagen relativieren sich jedoch, wenn sich die Zukunftspläne zum Teil während des Interviews oder in Gesprächen einige Wochen später ändern.

### *HohenfelderInnen*

Einige SchülerInnen der 3d-Klasse haben also durch bestimmte Formen der Beheimatung starke Zugehörigkeitsgefühle zu für sie signifikanten Orten entwickelt, an welchen auch ihre Verwandten leben und an denen sie sich *erkennen*, sie *erkannt* und *anerkannt* werden.<sup>334</sup> Nun geht es um die Beziehungsformen, welche die SchülerInnen zu ihrem gemeinsamen Wohnort Hohenfeld unterhalten. Hohenfeld ist eine von fünf Ortschaften in einem Tiroler Tal, für welche die NMS Hohenfeld als Regionsschule zuständig ist. Die Region der fünf Gemeinden ist Lebensraum von 10.000 Menschen, die großteils direkt oder indirekt vom Tourismus und der eisenverarbeitenden Industrie leben.

In den Interviews betonen fast alle SchülerInnen, dass sie sich in Hohenfeld wohl fühlen und gerne dort Zuhause sind. Die nächstgelegene Stadt Innsbruck dient als Abgrenzungsfolie, um das Landleben in Hohenfeld aufzuwerten. Während die meisten SchülerInnen betonen, in ihrer Freizeit gerne nach Innsbruck zu fahren, um zu „Shoppen“,<sup>335</sup> „in die Moschee zu gehen“,<sup>336</sup> „Freunde zu besuchen“<sup>337</sup> oder um „am Hauptbahnhof ab[zu]chillen“,<sup>338</sup> sprach keine/r davon, auch dort wohnen zu wollen. Als ich mich im Interview mit Felix über einige seiner FreundInnen unterhielt, die in Innsbruck ins Gymnasium gingen, sagte er, dass da nicht nur die Schulen, sondern auch die MitschülerInnen anders seien und „fast jeder nach dem zweiten Jahr genug“ habe. Ihn würde es „aufregen da unten“ und er sei „froh“, dass er hier im Dorf wohne. Zum Schluss des Interviews fragte ich Felix nochmal, wie ihm das Leben in Hohenfeld gefällt:

333 Schiffauer 1991, S. 343.

334 Greverus 1995, S. 24.

335 Interview mit Zeynep, geführt am 11.11.2014; Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014; Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014; Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

336 Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014

337 Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014; Interview mit Alper, geführt am 11.11.2014; Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014.

338 Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.

Ja ich finde es hier eigentlich schon feiner als in Innsbruck unten. Weil ich würde die Krise kriegen, wenn ich da unten wohnen müsste, in so einer kleinen Wohnung. Weil ich fahre gern Cross, das braucht alles seinen Platz. Eben, da habe ich es schon fein mit dem Haus hier.<sup>339</sup>

Auch am Ende des Interviews mit Sophie und Sarah ergab sich ein Dialog, der die Bedeutung der Stadt als Kontrastfolie zur Profilierung des Lebens in Hohenfeld unterstreicht:

CL: Und wie gefällt euch das Leben in Hohenfeld?

SO: Ja, eigentlich gut.

SA: Ja.

SO: Ich bin froh, dass ich nicht in der Stadt wohne, weil das möchte ich überhaupt nicht.

SA: Na, ich auch nicht.

SO: Das ist mir alles zu viel. Das ist zu groß, zu viele Ampeln, zu viele Häuser, zu viele Autos, einfach alles zu viel.

SA: Mhm, und da kann man auch nicht so Ski fahren und rodeln und so Zeug.

SO: Mhm, weil ich wohne genau am Waldrand, neben unserem Haus ist Wald.

SA: Ja bei uns ist auch roher Wald.<sup>340</sup>

Alle drei SchülerInnen sind froh, nicht in der Stadt zu leben, da sie sich dort eingengt fühlen würden oder sie die Verkehrs- und Bebauungssituation belasten würde. Dagegen erscheinen die Vorteile des Lebens auf dem Land besonders wertvoll, da hier Freizeitaktivitäten im Freien direkt vor Ort möglich sind.<sup>341</sup> Die sportlichen Aktivitäten, die eng an die geografische Umgebung geknüpft sind, erscheinen in den Interviews neben dem familiären Umfeld und den Freundschaften als wichtigste Bezugspunkte zum gemeinsamen Wohnort Hohenfeld. Als relevante Praktiken der Beheimatung zeigen sie, wie die Frage nach Ortsbezogenheiten durch ein Zusammendenken von Emotionen und soziale Praktiken beantwortet werden müssen, um somit „Gefühle als fundamentalen Bestandteil in Prozesse der Vergesellschaftung“<sup>342</sup> einbinden zu können. Diese starken Gefühle, die man mit Heimat, Daheim- oder Zuhause-Sein beschreiben mag, sind – wie die SchülerInnen schildern – an mehreren Orten möglich. Gökhan, der im vor-

339 Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.

340 Interview mit Sophie und Sarah, geführt am 21.11.2014.

341 Ähnliches wird in anderen Gesprächen beschrieben – z. B. Interview mit Alexander, geführt am 10.11.2014; Interview mit Lukas, geführt am 11.11.2014.

342 Binder 2008, S. 12.



herigen Kapitel über seine Beziehungen zum Ort, aus welchem seine Eltern nach Hohenfeld migriert waren, zu Wort kam, beantwortet die Frage, wie ihm das Leben in Hohenfeld gefällt so: „Eigentlich schon sehr gut. Ich werde, auch wenn ich heirate, hier bleiben, immer hier bleiben.“<sup>343</sup> Und auf meine Nachfrage, was ihm hier denn gut gefalle, meinte er: „Eigentlich die Natur am meisten, weil es viel Wald gibt.“<sup>344</sup>

---

343 Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.

344 Ebd.

## Ausblick

Die Schule dient nicht nur der Wissensvermittlung im Sinne des Lehrplans. Sie ist auch ein zentraler Aushandlungsort von Geschlechteridentitäten, sozialen Positionen, Normen, Lebensstilen – und Migrationsfragen. Die vorliegende ethnografische Studie näherte sich einer bestimmten Schule – der Neuen Mittelschule in Hohenfeld – mittels qualitativer Methoden an und nahm die Bedeutungen von Migration und Ethnizität im Schulalltag genauer in den Blick. Dabei erwies sich die Schule im doppelten Sinne als Migrationsschule: Sie ist einerseits von Migrationserfahrungen und -realitäten geprägt und lehrt ihren SchülerInnen andererseits (im Sinne einer *Lebensschule*), wie sie mit diesen Fragen umgehen sollen. Durch die symbolische Ausstattung des Schulgebäudes, bestimmte Rituale wie das Morgengebet, durch stereotype Fremdbilder und auch durch interkulturelle Programme repräsentiert die NMS Hohenfeld eine kulturelle Homogenität, die die Heterogenität ihrer SchülerInnenschaft verschleiert. Sie entwirft das Bild einer gemeinsamen „imaginären Vergangenheit“<sup>345</sup> und wirkt auch kulturell „normend, normierend, normalisierend“<sup>346</sup> auf die SchülerInnen ein. Dies geht mit dem Abschluss all jener einher, die diesen leitkulturellen Vorstellungen nicht entsprechen. Sie werden in diesem Prozess der Selbstpositionierung zu Anderen gemacht.

Somit lernen Schülerinnen und Schüler in der Schule, dass und wie sie zwischen Uns („Einheimischen“) und den Anderen („AusländerInnen“) unterscheiden müssen. Weder sind diese Vermittlungsprozesse intendiert, noch lernen SchülerInnen diese binären Schemata ausschließlich in der Schule. Dennoch trägt die richtungsweisendste Bildungsinstitution der Gesellschaft einen beachtlichen Anteil daran, wie wir unseren Umgang mit Migration gestalten.

Welche Konsequenzen – die Frage drängt sich am Ende der Studie auf – könnten nun aus diesem Befund gezogen werden? Zunächst einmal müssten die zuständigen politischen EntscheidungsträgerInnen und PädagogInnen die Problemlage wahr- und ernstnehmen. Die Schule muss ein Ort werden, an welchem die SchülerInnen lernen, Menschen nicht einzig auf deren Migrationshintergrund zu reduzieren, sondern die vielen *Hintergründe* zu berücksichtigen, die für Identitäten ausschlaggebend sind. Anstatt Techniken zur Verfügung zu stellen, um zwischen Uns und den Anderen zu unterscheiden, sollte SchülerInnen gezeigt werden, wie solche Mechanismen des *Othering* funktionieren und wie stereotype Bilder von Fremden reflektiert und dekonstruiert werden können. Dann werden SchülerInnen erkennen, dass dieses binäre Unterscheidungsmuster nur auf den

---

345 Niedermüller 1997, S. 121.

346 Foucault 2008, S. 888.

ersten Blick so *selbstverständlich* und *natürlich* scheint und der Vielschichtigkeit von Menschen keineswegs gerecht wird. Meine Hoffnung ist eine reflektierende Migrationsschule, die differenziert, aber nicht trennt.

Beim Erstellen von Konzepten zu neuen Formen der Vermittlung von Fragen der Ethnizität und Zugehörigkeit in der Schule können ethnografische Studien einen wertvollen Beitrag liefern. Mithilfe eines weiten Kulturbegriffs vermögen sie auf die Gefahren von Essentialisierungen hinzuweisen und Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen in selbstverständlich erscheinenden Alltagssituationen sichtbar zu machen. Hier stellt sich die Frage – die sich am Ende jeder Arbeit stellt –, welchen Beitrag die vorliegende Studie dazu liefern kann. Daran knüpfen sich die Fragen an, was besser gemacht werden sollte und wie es weitergehen könnte. Klar ist, dass weitere Forschungen zum Thema Migration und Schule so wichtig wie notwendig sind. Diese Arbeit hat gezeigt, wie eine ethnografische Forschung an Schulen durchgeführt werden kann, welche die vielfältigen Vermittlungs- und Aushandlungsformen von Migration und Ethnizität untersuchen will. Die Teilnahme am Unterricht und an verschiedenen Schulereignissen gekoppelt mit Interviews und Fragebogen erwies sich als eine durchaus geeignete Methodenkombination.

Während meine Studie vor allem auf eine Schulklasse und auf einen Erhebungszeitraum von neun Wochen beschränkt ist, müsste eine umfassendere Feldforschung auf zumindest ein Schuljahr ausgeweitet werden, um tiefere Einblicke zu erlangen und die Zyklen des Schullebens nachvollziehen zu können. Um die lokalen, historisch gewachsenen Rahmenbedingungen besser einzuordnen, sollte darüber hinaus eine Vergleichsstudie in einem urbanen Umfeld, vielleicht auch von unterschiedlichen Schulformen, durchgeführt werden. Zuvorderst sollte die Feldforschung den Anforderungen einer „multi-sited-ethnography“<sup>347</sup> entsprechen. Da diese Untersuchung ausschließlich im näheren Umfeld der Schule selbst stattfand, konnten nur durch Aussagen in Fragebogen, Interviews und informellen Gesprächen Rückschlüsse auf die außerschulische Lebenswelten der SchulkteurInnen gezogen werden. Um die komplexen Lebensrealitäten tiefgreifender zu *verstehen* und die Handlungen im Schulalltag auch mit biografischen Bedingtheiten erklären zu können, sollten SchulmigrationsethnografInnen den SchülerInnen und LehrerInnen auch in deren außerschulischen Alltag folgen.

347 Marcus, George E.: Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: Annual Review of Anthropology 24 (1995), S. 95-117.

# Quellen

## Literaturverzeichnis

- ANDERSON, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main u. a. 1988.
- AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5. erg. Aufl. Darmstadt 2007.
- BADE, Klaus J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. 2. unveränd. Aufl. München 1992.
- BAUSINGER, Hermann: Heimat und Globalisierung. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 104 (2001), H. 2, S. 121-135.
- BAUSINGER, Hermann: Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München 2000.
- BAUSINGER, Hermann: Name und Stereotyp. In: GERNDT, Helge (Hrsg.): Stereotypvorstellungen im Alltagsleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder – Selbstbilder – Identität. Festschrift für Georg R. Schroubek zum 65. Geburtstag (= Münchner Beiträge zur Volkskunde, Bd. 8). München 1988, S. 13-19.
- BAUSINGER, Hermann: Heimat und Identität. In: MOOSMANN, Elisabeth (Hrsg.): Heimat. Sehnsucht nach Identität. Berlin 1980, S. 13-26.
- BECK, Ulrich: Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am Main 2004.
- BECKER, Brigitte u. a.: Die reflexive Couch. Feldforschungssupervision in der Ethnografie. In: Zeitschrift für Volkskunde 109 (2013), H. 2, S. 181-203.
- BERGER, Karl C./HORNER, Anna: Mehr als Worte. Zur Einführung in den Band. In: Ausst-Kat. Mehr als Worte. Zeichen. Symbole. Sinnbilder. Tiroler Volkskunstmuseum. Innsbruck 2015, S. 11-21.
- BERNFELD, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse (= Ausgewählte Schriften, Bd. 2). Frankfurt am Main 1974 (Original 1928).
- BINDER, Beate/HESS, Sabine: Intersektionalität aus der Perspektive der Europäischen Ethnologie. In: HESS, Sabine/LANGREITER, Nikola/TIMM, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld 2011, S. 15-52.
- BINDER, Beate: Heimat als Begriff der Gegenwartsanalyse? Gefühle der Zugehörigkeit und soziale Imaginationen in der Auseinandersetzung um Einwanderung. In: Zeitschrift für Volkskunde 104 (2008), H. 1, S. 11-17.
- BOJADŽIJEV, Manuela/RÖMHILD, Regina: Was kommt nach dem „transnational turn“? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In: Labor Migra-

- tion (Hrsg.): Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung (= Berliner Blätter, H. 65). Berlin 2014, S. 10-24.
- BOURDIEU, Pierre: Verstehen. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 2009 (Original 1993), S. 393-410.
- BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main 1973.
- BRAUN, Sebastian/NOBIS, Tina: Migration, Integration und Sport: Zivilgesellschaft vor Ort. Wiesbaden 2001.
- BRÄUNLEIN, Peter J.: Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: MOEBIUS, Stephan/QUADFLIEG, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, 2. erw. u akt. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 149-158.
- BRÄUNLEIN, Peter J./LAUSER, Andrea: Grenzüberschreitungen, Identitäten. Zu einer Ethnologie der Migration in der Spätmoderne. In: Kea. Zeitschrift für Kulturwissenschaften 10 (1997), S. I-XVIII.
- BREIDENSTEIN, Georg u. a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München 2013.
- BREIDENSTEIN, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (= Studien zur schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden 2006.
- BREIDENSTEIN, Georg/KELLE, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur (= Kindheiten, Bd. 13). München/Weinheim 1998.
- CLIFFORD, James: Introduction: Partial Truths. In: Ders./MARCUS, George E. (Hrsg.): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1987.
- CLIFFORD, James/MARCUS, George E. (Hrsg.): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley 1987.
- DARIEVA, Tsyplyma: Migrationsforschung in der Ethnologie. In: SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 69-93.
- ELIAS, Norbert/SCOTSON, John L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main 2002 (Original 1969).
- ERDHEIM, Mario: Das Eigene und das Fremde. In: WOLF, Andrea (Hrsg.): Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien 1997, S. 99-126.
- ESSER, Sonja M.: Das Kreuz - ein Symbol kultureller Identität? Der Diskurs über das „Kruzifix-Urteil“ (1995) aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. Münster 2000.
- FANON, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt am Main 1980 (Original 1952).

- FEISCHMIDT, Margit: Ethnizität – Perspektiven und Konzepte der ethnologischen Forschung. In: SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 51-68.
- FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Ders.: Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. Frankfurt am Main 2008 (Original 1975), S. 701-1020.
- FOUCAULT, Michel: Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main 2000, S. 41-67.
- FOUCAULT, Michel: Sexualität und Wahrheit, Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main 1984.
- GEERTZ, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1983.
- GEISEN, Thomas/KARCHER, Allen: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 7-21.
- GENNEP, Arnold van: Übergangsriten. Frankfurt am Main 2005 (Original 1909).
- GERNDT, Helge: Bildüberlieferung und Bildpraxis. Vorüberlegungen zu einer volkswissenschaftlichen Bildwissenschaft, in: Ders./HAIBL, Michaela (Hrsg.): Der Bilderalltag. Perspektiven einer volkswissenschaftlichen Bildwissenschaft. Münster 2005, S. 13-34.
- GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Einführung in die interkulturelle Pädagogik (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Opladen/Farmington Hills 2006.
- GOGOLIN, Ingrid/NAUCK, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000.
- GOGOLIN, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York 1994.
- GOLDING, William: Lord of the Flies. A Novel. New York 1954.
- GOMOLLA, Mechthild/RADTKE, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden 2009.
- GREVERUS, Ina-Maria: Wem gehört die Heimat? In: BELSCHNER, Wilfried u. a. (Hrsg.): Wem gehört die Heimat? Beiträge der politischen Psychologie zu einem umstrittenen Phänomen. Opladen 1995, S. 23-39.
- GREVERUS, Ina-Maria: Auf der Suche nach Heimat. München 1979.
- GROEBEN, Annemarie von der: Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale? In: Dies. (Hrsg.): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg 2000, S. 11-18.

- HAHN, Alois: Inklusion und Exklusion. Zu Formen sozialer Grenzziehungen. In: GEISEN, Thomas/KARCHER, Allen (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 21-45.
- HALL, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften, Bd. 2 Hamburg 1994.
- HESS, Sabine/MOSER, Johannes: Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: HESS, Sabine u. a. (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld 2009, S. 11-25.
- HESS, Sabine: Transnationalismus und die Demystifizierung des Lokalen. In: Dies. u. a. (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld 2009, S. 179-193.
- HOFMANN, Eva: Lost in Translation: A Life in a New Language. New York 1989.
- HÜBEL, Thomas/WONISCH, Regina (Hrsg.): Museum und Migration. Konzepte – Kontexte – Kontroversen. Bielefeld 2012.
- KARAKAYALI, Serhat: Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In: HESS, Sabine u. a. (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld 2009, S. 95-103.
- KASCHUBA, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. 3. Aufl. München 2006.
- KASCHUBA, Wolfgang: Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Volkskunde 91 (1995), H. 1, S. 27-46.
- KNOBLAUCH, Hubert: Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: MOEBIUS, Stephan/QUADFLIEG, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart, 2. erw. u akt. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 189-201.
- KORFF, Gottfried: Antisymbolik und Symbolanalytik in der Volkskunde. In: BREDNICH, Rolf W./SCHMITT, Heinz (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. 30. Volkskundekongreß in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster u. a. 1997, S. 11-30.
- KÖSTLIN, Konrad: Heimat als Identitätsfabrik. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 99 (1996), H. 3, S. 312-338.
- KÖSTLIN, Konrad: Folklore, Folklorismus und Modernisierung. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde 87 (1991), H. 1, S. 46-66.
- LABOR Migration (Hrsg.): Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung (= Berliner Blätter, H. 65). Berlin 2014.
- LANZ, Stephan: In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Workfare-Staat. Das Beispiel Berlin. In: HESS, Sabine u. a. (Hrsg.): No

- integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld 2009, S. 105-121.
- LINDNER, Rolf: Zum Wesen der Kulturanalyse. In: Zeitschrift für Volkskunde, 99 (2003), H. 2, S. 177-188.
- LINDNER, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß. In: Zeitschrift für Volkskunde, 77 (1981), H. 1, S. 51-66.
- MARCUS, George E.: Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: Annual Review of Anthropology 24 (1995), S. 95-117.
- MCDONALD, Maryon: The Construction of Difference: An Anthropological Approach to Stereotypes. In: MACDONALD, Sharon (Hrsg.): Inside European Identities. Oxford 1993, S. 219-237.
- MECHERIL, Paul u. a.: Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden 2013, S. 7-57.
- MECHERIL, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Basel/Weinheim 2010.
- MOEBIUS, Stephan/WETTERER, Angelika: Symbolische Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36 (2011), H. 4, S. 1-10.
- MOEBIUS, Stephan: Pierre Bourdieu: Zur Kulturosoziologie und Kritik der symbolischen Gewalt. In: DERS./QUADFLIEG 2011, S. 55-69.
- NIEDERMÜLLER, Peter: Politik, Kultur und Vergangenheit. Nationale Symbole und politischer Wandel in Osteuropa. In: BREDNICH, Rolf W./SCHMITT, Heinz (Hrsg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. 30. Volkskundekongreß in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster u. a. 1997, S. 113-122.
- PEPPLER, Lisa: „Da heißt es ja immer, die Türken integrieren sich nicht.“ Der Integrationsdiskurs als methodisches Problem für qualitative Migrationsstudien. In: KLÜCKMANN, Matthias/SPARACIO, Felicia (Hrsg.): Spektrum Migration. Zugänge zur Vielfalt des Alltags (= Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen, Bd. 48). Tübingen 2015, S.173-194.
- RADTKE, Franz-Olaf: Schule und Ethnizität. In: HELSPER, Werner (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchg. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 651-672.
- REICH, Hans H.: Die Nationalstaats-These in der Diskussion. In: GOGOLIN, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York 1994, S. 47-58.
- REINERS, Diana: Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz 2009.



- ROLSHOVEN, Johanna: Woanders daheim. Kulturwissenschaftliche Ansätze zur multilokalen Lebensweise in der Spätmoderne. In: Zeitschrift für Volkskunde 102 (2006), H. 2, S. 179-194.
- RÖMHILD, Regina: Fremdzuschreibungen – Selbstpositionierungen. Die Praxis der Ethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In: SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 157-177.
- ROMMELSPACHER, Birgit: Grenzen ziehen. Fremdheit und soziale Distanz. In: GEISEN, Thomas/KARCHER, Allen (Hrsg.): Grenze: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen (= Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung, Bd. 2). Frankfurt am Main/London 2003, S. 47-61.
- ROTH, Klaus: „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: HEUBERGER, Valeria u. a. (Hrsg.): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. Frankfurt am Main 1998, S. 21-44.
- SAID, Edward W.: Orientalism. New York 1978.
- SCHARFE, Martin u. a.: Grundzüge der Volkskunde. 4. durchg. u. um ein Vorw. erw. Aufl. Darmstadt 1999.
- SCHIFFAUER, Werner: Einleitung. In: Ders./KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt 2010, S. 13-38.
- SCHIFFAUER, Werner: Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld 2008.
- SCHIFFAUER, Werner: Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Ders. (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern (= Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 10). Berlin u. a. 2002, S. 1-19.
- SCHIFFAUER, Werner: Die Migranten aus Subay: Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart 1991.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta: Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 7-27.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta: Europäische Ethnologie und Gemütlichkeit. Fragen einer Alltagskulturwissenschaft. In: Österreichische Zeitschriften für Geschichtswissenschaften 15 (2004), H. 4, S. 27-49.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta: Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: GÖRTSCH, Silke/LEHMANN, Albrecht (Hrsg.): Methoden der

- Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin 2001, S. 165-186.
- SCHMIDT-LAUBER, Brigitta: Die verkehrte Hautfarbe. Ethnizität deutscher Nambier als Alltagspraxis. Berlin/Hamburg 1998.
- SIMMEL, Georg: Exkurs über den Fremden. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig 1908, S. 685-691.
- SINGER, Mona: Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität (= Perspektiven, Bd. 6). Tübingen 1997.
- SÖKEFELD, Martin: Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“. In: SCHMIDT-LAUBER, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in die Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin 2007, S. 31-50.
- SPIVAK, Gayatri C.: The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. In: History and Theory 24 (1985), H. 3, S. 247-272.
- STATISTIK AUSTRIA (Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien 2014a.
- STATISTIK AUSTRIA: Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2014b.
- STEINLECHNER, Siegfried: Des Hofers neue Kleider. Über die staatstragende Funktion von Mythen. Innsbruck u. a. 2000.
- STRAUSS, Anselm/CORBIN, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- TAUSCHEK, Markus: Zur Relevanz des Begriffs Heimat in einer mobilen Gesellschaft. In: Kieler Blätter zur Volkskunde 37 (2005), S. 63-85.
- TELLER, Janne: Nichts. Was im Leben wichtig ist. München 2010.
- TURNER, Victor: Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main 2005 (Original 1969).
- UNTERWEGER, Gisela: Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule (= Zürcher Beiträge zur Alltagskultur, Bd. 12). Zürich 2002.
- WARNEKEN, Bernd Jürgen: Die Ethnographie populärer Kulturen. Eine Einführung. Wien u. a. 2006.
- WELLGRAF, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012.
- WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg: Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (2001), H. 2, S. 191-208.
- ZINNECKER, Jürgen: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule (= Kindheiten, Bd. 20). München/Weinheim 2001.

## Presseartikel

- GRIMM, Oliver: „Unser Essen muss teurer werden“. In: Die Presse am Sonntag vom 29.06.2014, S. 48.
- KAMPITS, Peter: Ethik statt oder neben dem Religionsunterricht? In: Die Presse vom 11.12.2007. Online unter: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/348414/Ethik-statt-oder-neben-dem-Religionsunterricht> (Stand: 26.04.2015).
- NEUHAUSER, Julia: Nicht besser als Hauptschule: NMS enttäuscht. In: Die Presse vom 03.03.2015. Online unter: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/4676497/Nicht-besser-als-Hauptschule\\_NMS-enttaeuscht?\\_vl\\_backlink=/home/index.do](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4676497/Nicht-besser-als-Hauptschule_NMS-enttaeuscht?_vl_backlink=/home/index.do) (Stand: 05.05.2015).
- O. A.: Religion und Staat: Was soll die Kirche in der Schule? In: Profil vom 04.06.2013. Online unter: <http://www.profil.at/home/religion-staat-was-kirche-schule-359373> (Stand: 26.04.2015).
- WINKLER-HERMADEN, Rosa: „Ein Kreuz hat nichts in der Schule verloren“. In: Der Standard vom 08.05.2013. Online unter: <http://derstandard.at/1363710484291/Ein-Kreuz-hat-nichts-in-der-Schule-verloren> (Stand: 26.04.2015).

## Audio- und Videoquellen

- BOVIN, Pia: Nenn mich einfach Axel (DNK) 2002.
- BURGER, Barbara: Wenn ich eine Blume wäre ... (CH) 2007.
- DAĞ, Umut: Risse im Beton (Ö) 2014.
- GÜMÜŞAY, Kübra: „Integration ist tot – es lebe Partizipation“. Online unter: <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2641443/> (Stand: 08.06.2015).
- PHILIBERT, Nicolas: Sein und Haben (FR) 2002.
- ŞAMDERELI, Yasemin: Almanya – Willkommen in Deutschland (DE) 2011.
- SIEGERT, Hubertus: Klassenleben (DE) 2005.

## Onlinequellen

- BONZ, Jochen: Aussagen des Feldforschungsmaterials (Deutungswerkstatt). LV-Beschreibung. Online unter: [http://orawww.uibk.ac.at/public/lfuonline\\_lv.details?sem\\_id\\_in=15S&lvnr\\_id\\_in=645617](http://orawww.uibk.ac.at/public/lfuonline_lv.details?sem_id_in=15S&lvnr_id_in=645617) (Stand: 17.06.2015).

- DE CILLIA, Rudolf: Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. Online unter: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-10-11.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf) (Stand: 12.06.2016).
- EDUCATION AT A GLANCE 2014. Austria Country Note. Online unter: <http://www.oecd.org/edu/Austria-EAG2014-Country-Note.pdf> (Stand: 04.05.2015).
- MARKENFAKTOR. Kreativität gegen Islam-Vorurteile. Online unter: <http://www.markenfaktor.de/2012/10/17/kreativitat-gegen-islam-vorurteile-wiener-agentur-halt-mit-look-twice-den-spiegel-vor/> (Stand: 20.05.2015).
- PUBLIC MOVEMENT. Rebranding European Muslims. Online unter: [http://www.steirischerherbst.at/2012/deutsch/kalender/kalender.php?eid=53#.VYlju\\_ntmko](http://www.steirischerherbst.at/2012/deutsch/kalender/kalender.php?eid=53#.VYlju_ntmko) (Stand: 23.06.2015).
- RELIGIONSUNTERRICHTSGESETZ. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten.deFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217&ShowPrintPreview=True> (Stand: 26.04.2015).
- SCHULUNTERRICHTSGESETZ. Online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/br/2009/aufsichtspflicht.html> (Stand: 26.03.2015).
- STEINDL, Mari: Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Pädagogik. Online unter: <http://www.e-lisa-academy.at/?PHPSESSIONID=&design=elisawp&curl=community&cid=9513&modul=10&folder=87137&> (Stand: 17.05.2015).
- WEBSITE DER NEUEN MITTELSCHULE. Online unter: <http://www.neuemittelschule.at/> (Stand: 04.05.2015).
- WEBSITE DES CCT. Online unter: <http://www.cctaustria.at/index.php?ID=300&action=2&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=DE-GER> (Stand: 21.03.2015).
- WEBSITE DES COMENIUS-PROJEKTES TRADITIONAL CLOTHES IN EUROPE. Online unter: <http://www.clothesineurope.eu/> (Stand: 20.03.2015).
- WEBSITE DES PROJEKTES MIGRATION(EN) IM SCHULBUCH. Online unter: <http://www.migrationen-im-schulbuch.at/> (Stand: 12.05.2015).

## Weitere Quellen

- SCHARFE, Martin: Weg und Steg. Proseminar an der Universität Innsbruck im Wintersemester 2009. Eigene Aufzeichnungen.
- YILDIZ, Erol: Auf den zweiten Blick. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Antrittsvorlesung an der Universität Innsbruck, 29.04.2015.

## Material aus der Feldforschung

### *Beobachtungsprotokolle*

Beobachtungsprotokoll vom 26.09.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 29.09.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 30.09.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 03.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 06.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 08.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 09.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 13.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 14.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 20.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 21.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 28.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 31.10.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 03.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 04.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 07.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 10.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 11.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 14.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 19.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 21.11.2014.  
Beobachtungsprotokoll vom 28.11.2014.

### *Fragebögen*

Fragebogen von Aaron, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Alexander, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Alper, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Andrea, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Elif, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Felix, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Gökhan, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Jan, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Julia, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Laura, ausgefüllt am 31.10.2014.

Fragebogen von Lukas, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Miriam, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Sarah, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Sebastian, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Sophia, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Stefan, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Yannik, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Yasmin, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Yeşim, ausgefüllt am 31.10.2014.  
Fragebogen von Zeynep, ausgefüllt am 31.10.2014.

### *Interviews*

Interview mit Aaron und Sebastian, geführt am 19.11.2014.  
Interview mit Alexander, geführt am 10.11.2014.  
Interview mit Alper, geführt am 11.11.2014.  
Interview mit Elif, geführt am 14.11.2014.  
Interview mit Felix, geführt am 10.11.2014.  
Interview mit Gökhan, geführt am 21.11.2014.  
Interview mit Herrn Gamper, geführt am 13.03.2015.  
Interview mit Herrn Nagl, geführt am 12.03.2015.  
Interview mit Lukas, geführt am 11.11.2014.  
Interview mit Sophia und Sarah, geführt am 21.11.2014.  
Interview mit Yeşim, geführt am 20.11.2014.  
Interview mit Zeynep, geführt am 11.11.2014.



## Nachtrag

Am 04. Juli 2016 stehe ich früh morgens in Wandermontur am Innsbrucker Hauptbahnhof. Es ist nun über eineinhalb Jahre her, als ich die Klasse das letzte Mal gesehen habe. Die SchülerInnen verbringen gerade ihre Abschlusswoche an der NMS Hohenfeld, Herr Nagl geht demnächst in Pension, wie er mir zuletzt am Telefon erzählt hat. Ich habe ihn letzte Woche angerufen und wir vereinbarten, uns beim Wandertag alle wieder zu treffen. Schon einige Monate zuvor hatte ich mich mit dem Direktor der Schule getroffen, um ihm meine Masterarbeit zu überreichen und die zentralen Befunde zu diskutieren – nun folgt also das Treffen mit den SchülerInnen. Der Wandertag bietet dabei die Gelegenheit, mit möglichst vielen ins Gespräch zu kommen. Einerseits interessiert mich, wie die Jungs und Mädchen nun retrospektiv die Phase der Feldforschung sehen und diese beurteilen. Andererseits bin ich neugierig, was sie Neues zu berichten haben und wohin sie ihre Wege nach der NMS führen werden. Während ich im Bus sitze und die Berge rechts wie links an mir vorbeiziehen, werde ich wieder an das Unbehagen erinnert, welches mich nach dem Feldausstieg begleitet hat: Ich ließ die SchülerInnen zurück, nachdem sich in der gemeinsamen Zeit eine Vertrauensbasis etabliert hat und sie mir ihre Probleme und Schicksale anvertraut haben. Das war nicht einfach. Nun kommt es also zum versprochenen Wiedersehen.

In Hohenfeld angekommen treffe ich die ersten SchülerInnen, die Gespräche verbleiben jedoch zuerst eher zurückhaltend. Auch die Begeisterung der SchülerInnen für den Wandertag hält sich in Grenzen, zu verlockend erscheint das Programm der anderen Klassen, die ins Kino gehen oder einen Vergnügungspark besuchen. Herr Nagl berichtet mir in der Gondelfahrt zur Mittelstation vom schlechten Abschneiden der SchülerInnen, einige von ihnen werden mit mehreren Nicht-Genügend im Gepäck in die Polytechnische Schule wechseln. Die Gondel kommt zum Stehen, erst nach zehnmütiger Reparatur geht es weiter.

Als das Wandern dann endlich losgeht, löst sich auch die Anspannung. Ich gehe mit verschiedenen Gruppen, wir unterhalten uns über die gemeinsame Zeit an der Schule, über Aktuelles und unsere Zukunftspläne. Die SchülerInnen berichten von der Wienwoche, vom Konflikt zweier Jungen, der ein polizeiliches Intermezzo erwirkte, vom „langweiligen“ Schulalltag und von der Freude über die bevorstehenden Sommerferien. Die Wege der Jugendlichen werden sich bald trennen: Einige gehen in die Polytechnische Schule und werden anschließend eine Lehre, zum Beispiel als Kosmetikerin oder Lackierer beginnen. Andere gehen auf die Höhere Technische Lehranstalt (HTL), die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) oder auf ein Oberstufenrealgymnasium (BORG). Manche wissen es noch nicht. Die grundsätzliche Negativhaltung gegen alles Schulische



und vor allem gegen autoritär auftretende LehrerInnen scheint sich auch in Hinblick auf den unmittelbar bevorstehenden Abgang nicht gemildert zu haben. Doch auch wenn Herr Nagl in der Gondelfahrt das fehlende Engagement seiner Sprösslinge in der Schule bemängelte, so spüre ich doch den Tatendrang und die Energie der Jungen und Mädchen, die ihre Träume und Ziele beim gemeinsamen Wandern mit mir teilen. Der bevorstehende Weg wird vielen von ihnen einiges an Kraftaufwand und Durchhaltevermögen abverlangen. Ich wünsche den SchülerInnen von Herzen alles Gute dafür. Diese Arbeit ist ihnen gewidmet.

# MIGRATIONSGESCHICHTE

In der Schule wird nicht nur Rechnen und Schreiben unterrichtet. SchülerInnen lernen auch, sich männlich oder weiblich zu verhalten, was arm oder reich sein bedeutet – und zu unterscheiden, wer als »Ausländer« gilt und wer nicht.

Um zu verstehen, welche Bedeutungen Migration und Ethnizität im Schulalltag zukommen, begleitete und beobachtete der Autor LehrerInnen und SchülerInnen an einer Neuen Mittelschule in Tirol. Die entstandenen Beobachtungsprotokolle, Fragebögen und Interviews werden in dieser ethnografischen Arbeit dargestellt und analysiert. Auf diese Weise wird den LeserInnen ein vielschichtiger Einblick in die schulische Lebenswelt aus der Migrationsperspektive gewährt. Dabei wird deutlich, dass die Schule als zentrale Institution der Gesellschaft eine entscheidende Rolle in der Vermittlung von Fremd- und Selbstbildern einnimmt.

**CLAUDIUS STRÖHLE, MA**, Studium der Europäischen Ethnologie in Innsbruck und Istanbul. Seit Herbst 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie der Universität Innsbruck.

BAND



MONOGRAPHIEN