

Selbstpositionierungen zu »Zugehörigkeit«

Bemerkungen zur politischen Literalität an einer programmatischen Schule in Wien

Oscar Thomas-Olalde

In der Schule der Migrationsgesellschaft stehen Ausverhandlungen über »Zugehörigkeit« immer wieder auf der Tagesordnung. Das ist auch der Fall, wenn nicht explizit von »Zugehörigkeit« die Rede ist. Zugehörigkeiten sind keine »Tatsachen«, die in kommunikativen Interaktionen konstatiert werden können. Vielmehr sind es gerade diese Interaktionen, die Zugehörigkeitserfahrungen erst mal ermöglichen oder verunmöglichen. In diesem Beitrag werden exemplarisch zwei ausgewählte Unterrichtsinteraktionen untersucht.¹ Darin zeigt sich ansatzweise, dass das Sprechen über Zugehörigkeit Machtunterschiede und Unterscheidungsmacht voraussetzt und gleichzeitig konstituiert.

Der Beitrag erläutert zuerst einige theoretische Annahmen. Anschließend wird der schulische Kontext, dem die Interaktionen entstammen, kursorisch charakterisiert, um schließlich die Analyse der Interaktionen explizit vorzunehmen.

Die untersuchten Sequenzen werden von zwei mächtigen Diskursen der Migrationsgesellschaft gerahmt: »Integration« und »Diversität«. Fremd- und Selbstpositionierungen lassen erkennen, wie wirksam und machtförmig sich diskursive Setzungen auf soziale und kommunikative Praxen auswirken. Sprechen und Widersprechen ereignen sich in einem von machtvollen Unterscheidungen durchsetzten Raum. Und doch sind Artikulationen darin erkennbar, die als *politisch literat* bezeichnet werden können.

Selbstpositionierungen und Diskurse

Zwei exemplarische Unterrichtsinteraktionen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. In ihnen zeigen sich Adressierungsformen und Subjektformationen, die für

¹ Das ethnographische Material und die Analyse wurden im Rahmen des Projektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Eine ethnografische Studie politischer Praxis in Schulen der Cities Berlin, Wien und Zürich (PLiM)« (gefördert u.a. durch den FWF) erstellt.

die interaktionale und diskursive Aushandlung von »Zugehörigkeit«² in der Schule der Migrationsgesellschaft als exemplarisch – nicht als repräsentativ – betrachtet werden können. Die Interaktionen zeigen, wie dilemmatisch das Sprechen über die eigene Zugehörigkeit in einer Schule, die sich explizit der Programmatik der »Diversität« verschrieben hat, sein kann.

Ohne eine Diskursanalyse im eigentlichen Sinne vornehmen zu können, wird im Beitrag auf die subjektivierende Kraft von hegemonialen Diskursen hingewiesen, die mit den Chiffren »Integration«³ oder »Diversität« gekennzeichnet sind. Interpretativ untersucht werden nicht Individuen mit ihren situativen und persönlichen Intentionen, sondern Sprechpositionen, welche die Konturen von bestimmten etablierten – aber auch brüchigen und dilemmatischen – sozialen Ordnungen erkennen lassen. Jenseits eines Diskursdeterminismus werden hier Sprechpositionen als Akte der Performanz aufgefasst, die diskursive Machtstrukturen freilegen. Es sind Ordnungen des Selbstverständlichen und des Plausiblen, welche die Machtförmigkeit alltäglicher Kommunikation stützen. Judith Butler verweist auf diesen Zusammenhang zwischen Macht und (routinemäßiger) Performanz: »Wenn die Macht des Diskurses, das hervorzubringen, was er benennt, mit der Frage nach der Performativität verknüpft ist, dann ist die performative Äußerung ein Bereich, in dem die Macht als Diskurs agiert« (Butler 1997: 309).

Mit dem Begriff der (Selbst-)Positionierung werden im Beitrag kontextbezogene und dynamische soziale Praktiken bezeichnet, die Diskurspositionen anzeigen, ohne auf diese reduziert werden zu können. Dies soll keineswegs im Sinne eines Diskursdeterminismus verstanden werden. In Anlehnung an Daniel Wrana (Wrana 2015) wird hier die Möglichkeit postuliert, Positionierungen – hier in einem analytisch bescheidenen Rahmen – nachzuzeichnen, ohne bereits über die Form der Handlungsmacht bzw. der diskursiven Determinierung von Subjekten Aussagen

2 Das Verständnis von Zugehörigkeit in der Schule Europagasse kann weitgehend im Sinne des kritischen Begriffes natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003) erfasst werden. Dieses Konzept ist nicht von bloßer terminologischer Natur. Vielmehr verweist der Begriff auf eine Zugehörigkeitsordnung, die im jeweiligen diskursiv-normativ-performativen Kontext (in diesem Fall die Schule Europagasse) ihre relationale und soziale Bedeutung erlangt. Selbstartikulationen und Erfahrungen von Zugehörigkeit geschehen nicht auf »neutralem Boden«. Sie finden eben in bestimmten Ermöglichungskontexten statt, die sie vermitteln. Zugehörigkeitskontexte machen bestimmte Artikulationen, aber auch Erfahrungen und Ausverhandlungen möglich, während andere unvermittelt bleiben. »Konzepte der Zugehörigkeit schaffen erst jene soziale Realität, in der individuelle Zugehörigkeit möglich und nicht möglich ist« (ebd.: 128). Für eine systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Zugehörigkeit im Kontext von bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Migrations- bzw. Subjektforschung siehe Rose 2012.

3 Für eine begriffsanalytische Auseinandersetzung mit der Vokabel siehe Kögel 2019.

treffen zu können. Diese Analyse von Positionierungen (und erst in einem zweiten Moment von Positionen) jenseits der vielzitierten Dichotomie zwischen Diskursdeterminismus und Subjektautonomie verortet sich vielmehr in einer praxeologischen Perspektive, die Positionierungen bereits als aktives soziales Handeln, als »soziale Praxis ›in motion‹« (ebd.: 124, Herv.i.O) versteht. Dies kann durchaus im Sinne einer subjektorientierten Perspektive auf soziale Praktiken verstanden werden, denn die Praxis der Positionierung zeugt bereits von Handlungsmacht unabhängig von der diskursiven Verortung der eingenommenen bzw. erzeugten Positionen.

So verstanden sind die ethnographisch dokumentierten und hier selektiv wiedergegebenen und interpretierten Interaktionssequenzen Bestandaufnahmen von sozialen Praktiken, die keinen Anspruch erheben, etwa individuelle Anschauungen, geschweige denn Prozesse der Subjektwerdung abzubilden. Dennoch wollten wir daran festhalten, dass Praxen der Selbst- und Fremdpositionierungen subjektivierende Effekte haben. Einige davon werden hier mit groben Pinselstrichen nachgezeichnet.

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes »PLiM« (»Political Literacy in der Migrationsgesellschaft«) wurden Schulen in Wien, Berlin und Zürich ethnographisch untersucht. Die Sequenzen, die den Gegenstand dieser interpretativen Analyse bilden, entstammen den ethnographischen Beobachtungsprotokollen, die an einer der vier untersuchten Wiener Schulen erstellt wurden. Wir nennen sie hier die »Schule Europagasse«.⁴ Während der einjährigen Erhebungsphase wurden soziale Praktiken in der Schule beobachtet. Die Studie fokussiert auf die exploratorische Suche nach Formen der politisch literaten Artikulation unter den Schüler*innen. Im Beitrag werden zwei paradigmatische Interaktionen wiedergegeben, in denen Positionierungspraktiken von Lehrpersonen und Selbstpositionierungen von Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Die Dynamik der Interaktionen lässt die Konturen von Diskursformationen erkennen, deren Angelpunkt die Thematisierung von *Zugehörigkeit* ist.

4 Die empirischen Daten aus dem Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft« sind anonymisiert. Dies gilt für die Namen der Akteur*innen und auch für die Kennzeichnung der Schule.

Eine programmatische Schule: Integration und Diversität an der Schule Europagasse

»Gutes entsteht immer dort,
wo jemand mehr tut, als er tun muss«
(Plakat an der Wand der Schule Europagasse,
1. Stock)

In der Schule Europagasse werden die Begriffe »Diversität« und »Integration« großgeschrieben. Bei unterschiedlichen Praktiken der Selbstrepräsentation (Web-Auftritt, Plakate und Bilder in der Schule) stellt sich die Schule als ein Ort der Diversität und der »gelingenden Integration« dar. Ein zentrales Motiv in der offiziellen Repräsentation der Schule Europagasse ist der Rekurs auf einen Begriff, der in den letzten Jahrzehnten zu einem dominanten, gesellschaftspolitisch aufgeladenen und wirkmächtigen Konzept avanciert ist: das der Integration. Das 2011 gegründete und 2013 ins Außenministerium transferierte Staatssekretariat für Integration stand von Anfang an unter dem Motto »Integration durch Leistung«.⁵ »Integration« als bedeutungsoffener, aber wirkmächtiger Begriff hat sich in der öffentlichen Debatte in Österreich als »unhinterfragtes Ziel« etabliert, wenngleich die politischen Vorstellungen dessen, was »Integration« tatsächlich heißen soll, höchst ambivalent und klärungsbedürftig sind (vgl. Geisen 2010; Thomas Olalde 2013; Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Diskursiv etabliert sind auf jeden Fall zwei Kurzformeln, die ein meritokratisches Verständnis von Integration implizieren und die an neoliberale Diskursformationen von Individualisierung und Selbstoptimierung anschließen: »Integration durch Leistung« und »Integration durch Bildung«. Diese Leitmotive sind nicht nur *an den Wänden der Schule* (im Schuladventkalender oder auf Bildern mit dem damaligen Integrationsstaatssekretär) zu sehen. Sie werden auch immer wieder – besonders bei feierlichen Anlässen – zur Sprache gebracht. In ihrer Eröffnungsrede zur Veranstaltung mit dem Titel »Begegnung mit den Integrationsbotschaftern«, die im Jahr 2018 in Kooperation mit dem Österreichischen Integrationsfonds ausgerichtet wurde, hob die Direktorin der Schule Europagasse die Bedeutung der Bildung im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Integration hervor:

5 Siehe dazu die Arbeiten, die unter der Leitung von Sieglinde Rosenberger im Rahmen des Forschungsprojektes »Governing Integration« der Universität Wien veröffentlicht wurden und die eine breitgefächerte Analyse der Integrationspolitik Österreichs in dieser Periode bieten. Eine zentrale analytische Linie ist die Untersuchung des meritokratischen Verständnisses von »Integration« als rhetorisch-diskursives Narrativ und als Policy, das durch das Staatssekretariat forciert wurde. Siehe Gruber et al. 2016.

»Heute ist ein Glanztag. Hier sind die Integrationsbotschafter. Sie sind Menschen, die dasselbe Schicksal wie ihr habt. Sie sind als Jugendliche oder als Kinder nach Österreich zugewandert. Mit anderen Sprachen und Kulturen. Sie haben es aber geschafft und sind erfolgreiche Menschen. Das ist, was Bildung, das ist, was Leistung kann. Es geht um Integration [...]. Ich habe einen schönen Satz im Außenministerium von der Frau Ministerin gehört und das will ich euch mitgeben. Sie sagte, es gibt Kulturen, bei denen die Familie oder die Verwandten entscheiden, was für einen Weg die Einzelnen gehen können; was für eine Zukunft die Kinder haben sollen. [...] Bei uns ist es anders. Hier stehen allen alle Türen offen.«⁶

Der Begriff »Diversität« steht in der Schule Europagasse ganz oben auf der Tagesordnung. Im vierten Stock, direkt vor den Stiegen, hängt ein von Schüler*innen gestaltetes großformatiges Plakat mit dem Namen der Schule und folgender Überschrift: »This school welcomes YOU«. Darunter findet sich folgende englischsprachige Auflistung: »students of all religions & no religion; students of all ethnicities & nationalities; students of all socio-economic backgrounds; students with diverse abilities; students of all body types; students with special needs; students of all family structures; students who are LGBTQ«. In einer anderen Farbe steht am Ende: »Students of all languages«. Das Plakat mutet an wie eine kursorische und graphische Darstellung des Konzeptes von Super-Diversity von Steven Vertovec (2010), der für eine Diversifizierung des Diversity-Begriffes eintritt, welche die »ethnische Sicht« auf Diversität in Anbetracht von immer komplexer transkulturell und multifaktoriell zusammenwirkenden Differenzlinien überwindet. Die Diversitätsprogrammatik der Schule Europagasse ist also ambitioniert, wenngleich nicht homogen. Im zweiten Stock, zwei Stockwerke tiefer, auf dem Weg in die gut sortierte Schulbücherei, hängen Bilder besonderer Schulereignisse an der Wand. Ein Foto dokumentiert die Begegnung einiger Schüler*innen mit dem Erzbischof von Wien und Kardinal der katholischen Kirche. Der Kardinal trägt einen scharlachroten Talar, die Schüler*innen Trachten aus unterschiedlichen Gegenden der Welt. Hier erscheint »Diversität« doch etwas eindeutiger: Die Schüler*innen erscheinen als Vertreter*innen unterschiedlicher »Nationalkulturen«.

Der Begriff »Diversität« erlaubt unterschiedliche Definitionen, die sich entweder auf »individuelle« (etwa Wissensbasis, Intelligenz, Motivation und Metakognitionen, vgl. Wellenreuther 2013) oder auf »kollektive Differenzvariablen«

6 Wörtliche Zitate entstammen aus Einzelinterviews und ethnographischen Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen des Forschungsprojektes erstellt wurden. Alle aus den Forschungsmaterialien angeführten Namen sind anonymisiert, ebenso die Kennzeichnung der Schule. Interviews und Beobachtungsprotokolle sind nicht mit einer Zeilennummerierung, sondern mit einer Absatznummerierung versehen. Hier: Protokoll 17.10.2018: 24-27. Die Zeichensetzung wurde mit Rücksicht auf bessere Lesbarkeit teils leicht verändert.

(Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sprache, vgl. Wimmer 2014) beziehen. In der Schule Europagasse findet – entgegen des verkündeten Programms im obersten Stock – eine Einengung des Konzeptes zu Gunsten askriptiver kollektiver Merkmale statt, die sich rund um Kategorien wie Kultur, Nation, Sprache oder Herkunft gruppieren. Wenn in der Schule von »Vielfalt« oder »Diversität« die Rede ist, dann ist migrationsbedingte Vielfalt gemeint. Damit ist der diagnostische Charakter von »Diversität« umschrieben: In der Schule gilt migrationsbedingte Differenz als relevante Unterscheidung. Die Klassenlehrerin beschreibt im Einzelinterview ihre Klasse folgendermaßen:

»Also ich muss dazu sagen, ich bin zum ersten Mal Klassenvorstand, ich hab jetzt nicht unbedingt einen Vergleich, aber für mich ist es eine sehr vielfältige Klasse, weil eben die Schülerinnen und die Schüler einen Background haben mit mehr als 13, jetzt sogar 14 Nationen, das heißt auch, es sind verschiedene Erstsprachen dabei, es sind verschiedene Religionen dabei, und natürlich auch verschiedene Kulturen, und für mich ist es eine sehr friedliche Klasse aus verschiedenen Umständen. Also ich bin zwar zum ersten Mal Klassenvorstand, aber im Vergleich zu anderen Klassen kann ich sehr wohl sagen, wow, das ist irgendwie eine andere Zusammensetzung.«⁷

Diversität hat einen diagnostischen Charakter. Auf einer terminologischen Ebene steht »Diversität« zuerst für die Zusammenkunft von Unterschiedlichem. Die Bezeichnung einer Gruppe als »divers« setzt also den Befund voraus, dass es bei der Zusammensetzung eines Kollektivs um relevante Unterschiede geht. Darüber hinaus wird die Zusammensetzung als eine besondere qualifiziert. Eine *diverse Gruppe* ist nicht nur eine Gruppe aus *besonderen Einzelnen*, sondern auch *eine besondere Gruppe*. *Diversität* ist – das lassen Einzelinterviews mit der Schulleitung und mit Lehrpersonen erkennen – ein etablierter Bestandteil in den Selbstrepräsentationspraktiken der Schule. Die deskriptive (zumeist ethnisch und kulturalistisch kodierte) Dimension ist in den Repräsentationspraxen der Schule und in den Schulbeschreibungen unterschiedlicher Akteur*innen zwar überproportional vertreten. Ihre inhaltliche und normative Bestimmung bleibt dennoch zumeist offen.

Sprechen über Zugehörigkeit

Das Sprechen über Zugehörigkeit(en) hat an der programmatischen Schule Europagasse appellativen und dilemmatischen Charakter. Ist im Unterricht von Zugehörigkeit – sei es aus begrifflicher oder etwa aus geschichtlicher Perspektive –

7 Interview 03.12.2018: 12.

die Rede, so verwandelt sich das didaktisch strukturierte kommunikative Geschehen in einem Positionierungsfeld. Unentwegt werden Schüler*innen implizit und explizit aufgefordert, nicht nur diskursiv, sondern auch biographisch und identifikatorisch zum Gegenstand »Zugehörigkeit« Stellung zu nehmen. Doch zeigt sich »Zugehörigkeit« in den analysierten Interaktionen weder als ein klar umrissener Gegenstand noch als ein offen erkundbarer Begriff, zu dem freie oder exploratorische Positionierungen im Sinne einer Erkenntnissuche möglich sind.

»So wie ich eine Österreicherin bin«

Folgende ethnographisch dokumentierte Unterrichtssequenz verdeutlicht die subjektivierende und kollektivierende Wirkung von diskursiv aufgeladenen Programmatiken wie »Integration« und »Vielfalt«. In einer kursorischen Analyse soll diese Verbindung nachvollziehbar gemacht werden, um sie dann auf ihre Folgen für »Politische Literalität« hin zu befragen.

Die erste Szene spielt in einer Unterrichtsstunde zur Berufsorientierung. Die Lehrerin führt ein kurzes Gespräch mit dem Ethnographen, bei dem sie sich über das Ziel der Untersuchung informiert. Die Antwort des Forschenden umreißt grob die Erkenntnisinteressen des Forschungsprojektes. Dabei greift er auf allgemein verständliche Begriffe wie »soziales Miteinander«, »Vorstellungen von Fairness«, »Regeln, die sich die Gruppe selbst gibt« und »Peer-Group-Bildung« zurück. An dieser Stelle setzt das ethnographische Protokoll an:

»Die Lehrerin sagt: ›Sie haben dann aber Glück. Diese Klasse ist nämlich super.‹ Bei der Klasse funktioniere ja vieles, sagt sie. Aber das sei nicht die Realität. Das Problem in den Schulen sei die Durchmischung. Das funktioniere ja nicht. ›Wo sollen sich die Neuzugewanderten hin integrieren?‹ (fragt sie rhetorisch). ›Mit wem sollen sie sich integrieren? Mit den Arabern? Mit den Tschetschenen? Mit den Afghanen?‹ Das sei eigentlich das Problem. Wer hier fehle, sei ›der Österreicher.‹ ›Wo ist der Österreicher?‹, fragt die Lehrerin. Sie dreht sich demonstrativ um und sieht sich in der Klasse um, als ob sie körperlich der rhetorischen Frage Nachdruck verleihen möchte.

Die Lehrerin fragt dann plötzlich laut in die Runde: ›Kinder, wer von euch ist ein Österreicher?‹

Einige SchülerInnen melden sich mit einer spürbaren Begeisterung zu Wort: ›Ich, ich, ich.‹

Die Lehrerin scheint mit den Antworten nicht zufrieden zu sein und präzisiert: ›Ja, klar, vom Pass her ja, ich meine aber etwas Anderes ...‹ (Die Lehrerin scheint um Worte zu ringen.)

Ein Schüler sagt: ›Ich bin hier geboren.‹

Die Lehrerein erwidert: ›Ja, alle, die die Staatsbürgerschaft haben und hier leben,

sind für mich auch Österreicher, aber ich meine so richtig, so wie ich Österreicherin bin.«

Julika und andere rufen laut: »Demba, Demba ist ein halber Österreicher. Halb, halb ...«

Lehrerin: »Ja, nein, ich meine ...«

Ananda: »Sie meinen von den Wurzeln her ...«

Lehrerin: »Ja, die Wurzeln.«

Nun wendet sich die Lehrerin wieder zum Forscher und sagt: »Sehen Sie? Kein Österreicher!«⁸

In der dokumentierten Sequenz wird klar, dass das diskursive Feld, das hier durch die Sprechakte und die Aufforderung der Lehrperson abgesteckt ist, ein Feld machtvoller Unterscheidungen ist. An der Sequenz lassen sich Teile eines hegemonialen Integrationsdiskurses anzeigen, welche diese Interaktion diskursiv einrahmen und gleichzeitig offenlegen, dass das Kommunikationsgeschehen als ein differenziell strukturierter Artikulationsraum zu verstehen ist. Das Sprechen über Integration und Zugehörigkeiten zeigt sich sogleich als ein Feld machtvoller Unterscheidungen. Die erste davon ist die Unterscheidung zwischen der konkreten, aber irrelevanten *Realität* (diese Gruppe in dieser Schule) und der abstrakten und deswegen relevanten *Realität* »in den Schulen«. Die Vokabel »Integration« wird zwar nicht explizit genannt, dennoch wirkt sich die Setzung des diskursiven Rahmens »Integration« auf die gesamte Interaktion und auf die einzelnen Artikulationen von Schüler*innen strukturierend und normativ aus. Es ist kein beliebiger, sondern ein bestimmter Diskurs über Integration, der den eröffneten Artikulationsraum strukturiert. Ein Merkmal dieses Integrationsdiskurses ist, dass beinahe jedes Sprechen über Integration zu einer Rede über Desintegration wird. Im dominanten Integrationsdiskurs wird in der Regel von »Integration« unter dem Vorzeichen der »Nicht-Integration«, der »Desintegration« gesprochen (vgl. Geisen 2010: 14-15). Der Integrationsdiskurs operiert vorwiegend auf der Basis von Negativnarrativen über die misslungene, die verpasste oder gar die unmögliche Integration. Gerade aus dieser »Negation« heraus schöpft und entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft und seine Resistenz gegenüber dem Faktischen. Diese negative Diskursivierung von »Integration« ist nicht nur Form, sondern auch Inhalt eines hegemonialen Sprechens. In der geschilderten Szene geschieht dies in einer verblüffend knappen Zeitfolge: Die positive Qualifizierung der Klasse (»Sie haben Glück, diese Klasse ist nämlich super«) gilt in dieser Szene nicht etwa als Beweis für eine *funktionierende Integration*, sondern als kontrastives Ausnahmebeispiel, als Negativfolie zur »Realität«. Diese – rein diskursiv gesetzte – Diagnose über eine dysfunktionale »Integrations-Realität« (»Was in den Schulen

8 Protokoll 23.10.2018: 35-44.

nicht funktioniert, ist die Durchmischung«) wird in der darauffolgenden Interaktion zum Kriterium, um über die Validität oder Nicht-Validität der Artikulationen von Schüler*innen zu urteilen.

Eine zweite machtvolle Unterscheidung ist die Unterscheidung zwischen den Subjekten. Dominante normative Diskurse sind immer subjektivierende Diskurse (vgl. Rose 2014: 92). Aus dem »Wohin« der Integration (normatives Ziel) wird im selben Sprachakt ein »Mit-Wem« (Subjektivierungsdimension). Die rhetorische Anführung von Beispielen (»Mit den Arabern? Mit den Tschetschenen? Mit den Afghanen?«) und der ironisierend fragende Modus derselben stehen für eine Vorstellung, die aus der Perspektiven des hegemonialen Integrationsdiskurses als vollends *absurd* erscheinen soll: nämlich die Vorstellung, »Integration« sei etwas, was ethnisierte *Integrationssubjekte* untereinander bewerkstelligen könnten. Die Frage der Lehrerin und ihre rhetorischen Variationen (»Wo sollen sich die Neuzugewanderten hin integrieren?«, »Mit wem sollen sie sich integrieren?«) legen den subjektivierenden Charakter des Integrationsdiskurses frei. In dieser als normativ gesetzten Vorstellung von »Integration« werden Subjekte binär positioniert. Auf der einen Seite stehen *ethnisierte Integrationssubjekte* (die sprachlichen Codes, mit denen die »ethnische Markierung« vollzogen wird, rekurren auf kulturalistische Kollektivierungen unterschiedlicher Natur: »die Araber« oder »die Tschetschenen«), auf der anderen Seite steht eine phantasmagorische Figur, deren Bedeutung und Einzigartigkeit durch den sprachlichen Rekurs auf den grammatikalischen Singular in der männlichen Form unterstrichen wird: »der Österreicher«.⁹ Die Intention der Aussage wird vereindeutigt: »Was fehlt, ist der Österreicher.« Auf beiden Seiten des binären Gesellschaftsbildes, das dem hegemonialen Integrationsdiskurs zugrunde liegt, stehen zwar ethnisierte Subjekte (»die Afghanen« und »der Österreicher« sind ethnisierende Bezeichnungen). Zwischen den Vielen und dem Einen besteht aber – so der hier manifeste Diskurs – ein qualitativer Unterschied: Während minorisierte und ethnisierte *Integrationssubjekte* an und für sich unfähig zur Erfüllung ihrer eigentlichen gesellschaftlichen Bestimmung (Integration) zu sein scheinen, erscheint der Abwesende (»der Österreicher«) als ein Subjekt, das sich der normativen Verfügung des Diskurses entzieht. Vielmehr scheint dieses Subjekt dermaßen *über dem Diskurs* zu stehen, dass *Integration* von seiner bloßen leibhaftigen Präsenz abzuhängen scheint. Minorisierte *Integrationssubjekte* sind in diesem Diskurs Mangelwesen. Der majorisierte Abwesende hingegen erscheint als überwertig.

9 Analog zu Johannes Fabians kritischer Analyse der Zeit-Konstruktionen in der klassischen Anthropologie, die den beobachteten »Anderen« die Zeitgenossenschaft aberkennt und eine Art »anthropologisches Präsens« als semantischen Marker ihrer »Andersheit« etabliert, kann hier von einem »diskursiven Singular« als Rekurs zur Markierung einer quasi-ontologischen Differenzkonstruktion gesprochen werden (vgl. Fabian/Bunzl 2002).

Entscheidend für eine »gelingende Integration« sei – so könnte man den Diskurs ausbuchstabieren – nicht das Ergebnis eines wie auch immer gearteten sozialen Prozesses zur Herstellung von sozialer Kohäsion, sondern es sei die bloße Anwesenheit bzw. Abwesenheit des majorisierten Subjektes, die über das Gelingen oder Nicht-Gelingen von »Integration« entscheide. Die Bedingungen der Möglichkeit für »Integration« sind in dieser Diskursformation nicht prozessualer oder sozialer, sondern »stofflicher Natur«. Die Verbindung zwischen der diskursiven Subjektproduktion und der hierarchischen Anordnung der Subjekte im Hinblick auf die normative Vorstellung von »Integration« kommt einer naturalisierenden Subjektunterscheidung, ja einem ontologischen Dualismus gleich. Denkt man diese – alltagssprachlich weit verbreitete – Vorstellung von Integration zu Ende, so geht sie, was die Minorisierung von bestimmten Subjektpositionen anlangt, viel weiter als die vielerorts zu Recht kritisierte Deutung von »Integration« als kultureller Anpassung. Versteht man nämlich »Integration« als Ergebnis einer notwendigen bzw. eingeforderten Anpassungsleistung, so widerspricht das dem Prinzip der Selbstbestimmung, »Integration« erscheint aber immerhin noch als eine bestimmte Form der Subjektwerdung.¹⁰ In der Vorstellung einer »Integration durch Anwesenheit« – wie sie in dieser Szene vertreten ist – steht hingegen die krude Körperlichkeit hierarchisch differenter Subjekte im Mittelpunkt. »Integration« wird zu etwas Körperlichem. Eine Nähe zu biologistischen und rassistischen Diskursen ist hierbei unübersehbar.¹¹

Zurück zu unserer Szene: Mit gerade vier Sätzen aktiviert die Lehrerin einen Diskurs, der zwar vorhin nicht unmittelbar im Raum stand, der aber ab jetzt nicht nur Raum einnimmt, sondern auch den Artikulationsraum, der den Akteur*innen zur Disposition steht, hierarchisch anordnet. Die binäre Aufteilung von Subjekten *diesseits und jenseits* der Integration greift nun in die interaktionale Ebene hinein.

Der Raum ist also in zwei Felder asymmetrisch eingeteilt, die zwischen Subjekten unterscheidet. Die These ist aufgestellt: Fehlen im binären Raum bestimmte (nicht minorisierte) Subjekte, bleibt die Gruppe, trotz der ihr attestierten Funktionalität im Hinblick auf das normative Ziel der »Integration« mangelhaft. Nun wird der interaktionale Artikulationsraum eröffnet. Die Lehrerin wendet sich an die Klasse und stellt die Frage »Kinder, wer von euch ist ein Österreicher?«. Sie spricht in den Raum hinein und fordert die Schüler*innen auf, sich zu *zeigen* und sich im binär strukturierten Feld selbst zu positionieren. Die Intention der Frage wurde

10 In der meritokratischen Variante dieser *Anpassungslogik* wird der individuellen Anstrengung ausgesprochen große Bedeutung beigemessen.

11 Stuart Hall fasst Rassismus als ideologischen Diskurs auf, in dem (kontingente, aber nicht beliebige) körperliche Merkmale als Bedeutungsträger zur Durchsetzung oder Rechtfertigung von deprivilegierenden sozialen Praktiken fungieren (vgl. Hall 1989).

durch die vorangestellte Diagnose bereits deutlich: hier fehle das *entscheidende Subjekt*. Auf die offene Frage der Lehrerin hin melden sich mehrere Schüler*innen zu Wort. Die Einladung zur Selbstartikulation zur Frage der *Zugehörigkeit* scheint in der Klasse auf Interesse zu stoßen. Die ersten spontanen Meldungen geschehen in einer auf das Minimum reduzierten Form der Selbstpositionierung: »Ich, ich, ich«. Nicht alle, aber mehrere Schüler*innen können sich in einem ersten Moment eindeutig in das binäre Feld positionieren, nämlich auf die Seite der nichtminorisierten Subjekte. Diese Antworten entsprechen in ihrer knappen Eindeutigkeit dem fixierenden und vereindeutigenden Charakter der Frage »Wer ist ein Österreicher«. Sie ordnen sich zwar in das binäre Feld ein, heben aber die diskursive Verbindung zwischen Subjektkonstruktionen und Realitätsdiagnose auf. Diese ersten Positionierungen stehen der demonstrativen Intention der Eröffnungsfrage der Lehrerin (»Wer von euch ist ein Österreicher?«) diametral entgegen. Die These »Integration kann unter minorisierten Subjekten nicht gelingen, obwohl diese Klasse eine Ausnahme ist« steht dadurch plötzlich zur Disposition. Dies bleibt aber nicht lange so. Die mehrfache Selbstpositionierung der Schüler*innen, die sich als »Österreicher« bezeichnen, wird von der Lehrerin mit einer delegitimierenden Präzisierung quittiert: »Ja klar, vom Pass her, ja, aber ich meine etwas Anderes.« Eine weitere machtvolle Unterscheidung wird in diesem Sprechakt zum Kriterium der Validität für die Selbstpositionierungen der Schüler*innen. Inhaltlich wird klar: Die Figur des »Österreichers« hat im Diskurs, der durch die Frage der Lehrperson *spricht*, nichts mit dem rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit zu tun. Die Subjektposition »Österreicher« ist keine, die die Schüler*innen für sich beanspruchen können. Weder die selbstartikulierten Selbstdefinitionen der Schüler*innen noch die verrechtlichte Form der staatsbürgerlichen Zugehörigkeit haben hier Bestand, weder Artikulationen noch Rechte. Es ist die Lehrerin, die über die Legitimität bzw. Illegitimität der Selbstpositionierungen zu urteilen vermag. Es gibt – so scheint es – keine objektivierbaren Kriterien, an denen eine Anerkennung der einzelnen Zugehörigkeitsbekundungen festgemacht werden könnte. Selbst aus der mit der Entscheidungsmacht ausgestatteten Sprechposition der Lehrerin heraus ist ein Kriterium zur Anerkennung der Selbstpositionierung der Schüler*innen nicht benennbar. Die Lehrerin »ringt um Worte«. In der Sequenz folgt die antizipierende Intervention eines Schülers: »Ich bin hier geboren«, ruft er. Diskursiv ist die Reihenfolge, in der die Schüler*innen die unbenennbaren Einwände der Lehrerin einzuholen versuchen. Weder die Selbstdefinition noch der rechtliche Status der Staatsangehörigkeit reichen aus, um eine nichtprekäre Zugehörigkeit in den Augen der Lehrperson geltend zu machen. »Ich bin hier geboren« – mit diesem Einwurf werden Herkunft und Biographie in die Interaktion eingesetzt. Nach dem identifikatorischen und dem rechtlichen Argument ist das Persönliche an der Reihe. Das Herkunftsargument – das in alltäglichen und politischen Debatten oft als Fremdheitsmerkmal angeführt wird – hat hier auch keinen Bestand. »Alle, die die

Staatsbürgerschaft haben und hier geboren sind, sind *für mich* [Herv.d.V.] Österreicher« – mit diesem Satz wird eine weitere Unterscheidung markiert: Es gäbe so etwas wie eine ›gefühlte Zugehörigkeit‹, der soziale Anerkennung zuteilwerden kann (»für mich sind alle Österreicher«). Diese ›gefühlte Zugehörigkeit‹ verändere dennoch nichts an der Subjektposition der Einzelnen im binär strukturierten Gesellschaftsfeld der »Integration«. In diesem Feld hat Subjektpositionierung nur eine affektive, aber keine gesellschaftliche Relevanz. »Österreicher« (Subjekte, die über dem Integrationsdiskurs stehen) *für sich* sind nicht »Österreicher *an sich*«. Das Unaussprechliche ist nun benannt: »So wie ich eine Österreicherin bin«. Das Kriterium zur Anerkennung der Zugehörigkeit *an sich* kann im binären Integrationsdiskurs also nicht erfüllt, sondern nur aus einer bestimmten machtvollen Position heraus erteilt werden. In der geschilderten Interaktion wird das exerziert: Alle Versuche der Schüler*innen, mit der eigenen (identifikatorischen, rechtlichen und biographischen) Selbstpositionierung an den Zugehörigkeits- und Integrationsdiskurs anzudocken, sind vergeblich. Sie scheitern an einem ominösen Kriterium: »ich meine so richtig: so wie ich Österreicherin bin«.

Eine letzte Intervention steht exemplarisch für die insistente Suche der Schüler*innen nach einer Lücke im binären Diskurs. Julika bringt sich selbst nicht ins Spiel. Sie ruft: »Demba, Demba ist ein halber Österreicher. Halb, halb.« Sie antizipiert damit, dass eine Zugehörigkeitsbekundung ihrerseits chancenlos wäre. Sie spricht für die Gruppe und schickt einen ›letzten Vertreter‹ in Position. Demba sei zumindest ein halber Österreicher, meint Julika. Halb-Österreicher ist ein Code, der auf ein biologistisches Verständnis von Zugehörigkeit hinweist. In ethnographischen Interviews und in anderen dokumentierten Interaktionen in der Schule Europagasse wird auf die Formulierung »halber Österreicher« rekurriert, um die Tatsache zu betonen, dass Dembas Mutter – nach einer biologistisch-ethnisierenden Deutung von Zugehörigkeit – eine *echte Österreicherin* sei. Eine – könnte man vermuten –, wie ›die Lehrerin eine ist‹. Die Lehrerin konzidiert und negiert anschließend: »Ja, nein, ich meine ...« Am Ende bleiben die Negation und die Diffusität der Begründung im Raum. Die Lehrerin ringt einmal mehr um Worte. Ein Schüler beendet schlussendlich ›das Spiel‹, indem er eine Chiffre in den Raum wirft, die Teil eines schuleigenen Vokabulars ist, um im Kontext der Schulprogrammatik unter dem Motto der »Diversität« über die Zugehörigkeit der Schüler*innen zu sprechen: »Sie meinen von den Wurzeln her.« Nun ist die Lehrerin zufrieden.¹² Nun ist die diskursive Ordnung wiederhergestellt.

12 Wenn hier von »der Lehrerin« die Rede ist, so ist nicht ein ›Mensch‹ in seinen weltanschaulichen oder seinen affektiven Dimensionen, sondern vielmehr eine Sprechposition im Diskurs gemeint. Dass die Positionen und die Privilegierung bzw. Deprivilegierung, die mit ihnen einhergeht, etwas mit ›Menschen‹ machen, ist Gegenstand einer subjektivierungstheoretisch informierten Forschung.

»Wer fühlt sich als Österreicher?« – Konfuse Erwartungen

Diese erste Szene zeigt die Geschlossenheit vereinheitlichender Zugehörigkeitsordnungen auf. Die nachgezeichneten Diskursformationen entfalten in der Interaktion ihre strukturierende Wirkung. Ein bestimmtes Verständnis von Zugehörigkeit im Kontext von »Integrationsdiskursen« manifestiert sich in einer sozial wirksamen Zugehörigkeitsordnung, in der Artikulationen und Selbstpositionierungen von Schüler*innen qualifiziert bzw. disqualifiziert werden. Dadurch werden bestimmte Formen von Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen vermittelt oder verunmöglicht.

Eine weitere Sequenz aus dem Unterrichtsgeschehen in der Schule Europagas illustriert, wie die Einführung von diskursiver Komplexität und die didaktisierte Einbindung der Schüler*innen sich auf ihre Zugehörigkeitsartikulationen auswirken. Durch die proaktive/fragende Einbindung der Schüler*innen erweitert sich der Artikulationsraum. Die binäre Struktur, die uns in der ersten Sequenz begegnete, scheint sich aufzulösen. Inwieweit hier selbstartikulierte Zugehörigkeitsverständnisse interaktionell Bestand und Anerkennung finden, wird sich zeigen.

Die Szene spielt sich im Geschichtsunterricht ab. Anders als in der ersten Sequenz haben hier die Artikulationen der Schüler*innen keinen bloß rhetorisch-demonstrativen Charakter. Im Folgenden werden einige Passagen aus dem ethnographischen Protokoll, das die Szene dokumentiert, so wiedergegeben, dass der inhaltliche Duktus der Interaktion erkennbar ist:

»Der Lehrer kündigt das Thema an und sagt, dass Frau Antonitsch (die Lehramtsstudentin) die Stunde halten wird. Die SchülerInnen hören aufmerksam zu und starren Frau Antonitsch an. Sie ist jung, akkurat gekleidet und wirkt selbstbewusst.

Der Lehrer steht im hinteren Teil des Klassenzimmers. Die Studentin vorn.

Die Studentin beginnt mit ihrem Unterricht. Sie hat eine Power-Point-Präsentation vorbereitet und referiert souverän. Bei der Präsentation geht es um unterschiedliche Gruppen, die Opfer des nationalsozialistischen Terrors waren. Sie scheint die Präsentation geübt zu haben und drückt sich sehr gewählt aus. Hin und wieder schaut sie auf ihre Karteikarten. Zu einem gewissen Zeitpunkt unterbricht der Lehrer die Studentin. »Darf ich kurz was einwerfen?«, sagt Herr Prohazka. »Ich würde gern ein paar Fragen stellen. Du wirst bald die Zusammenhänge erkennen ...«¹³

Ein erster Unterschied zur ersten Sequenz wird hier erkennbar: Es lässt sich eine pädagogische Intention in der Intervention des Lehrers erkennen, der das Referat der hospitierenden Studentin zum Thema »Minderheiten im Nationalsozialismus«

13 Protokoll 06.12.2018: 16-19.

unterbricht, um – so kann vermutet werden – Fragen zu formulieren, welche den Schüler*innen eine Verbindung zwischen dem Gehörten und dem Erlebten nahelegen sollen. Der Lehrer ist, was die zu erwartenden Effekte seiner didaktischen Intervention anlangt, äußerst optimistisch (»Du wirst bald die Zusammenhänge erkennen ...«). Inhaltlich kann das Thema der Interaktion mit dem Begriff »mehrfache Zugehörigkeiten« umschrieben werden. Ähnlich wie in der ersten Sequenz geht der Lehrer hier von einem ethnischen bzw. kulturalistischen vereindeutigenden Verständnis von Zugehörigkeit aus, wenngleich man in einer interpretativen Einstellung dem Lehrer die Absicht zuschreiben kann, den Begriff »öffnen« zu wollen.

»Der Lehrer fragt in die Runde: »Wer ist Moslem? Wisst ihr, ob ihr Sunniten oder Schiiten seid?« Einige SchülerInnen rufen: »Yusuf, Yusuf!« Der Lehrer adressiert Yusuf und fragt: »Du bist aus der Türkei?«

Yusuf: »Mein Papa kommt aus der Türkei und meine Mutter wurde hier geboren.«

Lehrer: »Also, dann spielt das sowieso keine Rolle.«

Einige SchülerInnen lachen. Der Lehrer schaut sich um und wirkt dabei etwas verwirrt.

Lehrer: »Jaa. Es ist so. Das spielt ja in muslimischen Ländern ... hm, nicht so eine Rolle.«¹⁴

Das Phänomen, das uns hier begegnet, wurde des Öfteren in subjektivierungstheoretisch interessierten Arbeiten beschrieben. Eine gängige pädagogische Praxis im Kontext der Thematisierung von migrationsgesellschaftlicher Differenz ist die Anrufung von Schüler*innen als »Vertreter*innen« bestimmter (national oder eben religiös kodierter) »Kulturen« (vgl. Mecheril et al. 2010). Hier fragt der Lehrer nach religiöser Zugehörigkeit. Er sucht nach Vertreter*innen, die dann gleich eine präzisierende Frage beantworten müssen: »Wisst ihr, ob ihr Sunniten oder Schiiten seid?«. Der Lehrer scheint an einer Antwort nicht interessiert, vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Frage selbst etwas verdeutlichen sollte. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass der Lehrer eine gewisse Relativierung der ethnischen Kategorie im Hinblick auf die lebensweltliche Realität der Schüler*innen intendiert. Yusuf wird per Zuruf von seinen Mitschüler*innen als »Moslem« bezeichnet. Die darauffolgende Frage des Lehrers mag in einem ersten Moment verwundern. Der Lehrer vergewissert sich nicht der religiösen Zugehörigkeit des Schülers, sondern stellt ihm unmittelbar rhetorisch die Herkunftsfrage. Dabei schwenkt er wieder auf die nationalstaatliche Dimension (Türkei), als ob diese mit der religiösen Zugehörigkeit in unmittelbarem Zusammenhang stünde. Dies geschieht in einer didaktischen Absicht. Der Lehrer scheint zu wissen, dass »die Türkei« ein relevanter Kontext für den Schüler ist. »Bist du aus der Türkei?« – Die Antwort des Schülers

14 Ebd.: 20-26.

lässt sein Erfahrungswissen mit der Frage erkennen. Yusuf verneint die Frage nicht explizit. Seine Antwort impliziert aber ein »Nein, ich bin nicht aus der Türkei«. Yusufs Antwort kann als diskursliterat bezeichnet werden. Yusuf weiß um die Intention der Frage: die Bestätigung einer ›fremden Herkunft‹, auch wenn diese *nur* als vererbt gelten kann. Der Lehrer greift Yusufs Antwort (die Nennung der Geburtsorte seiner Eltern: Türkei und Österreich) auf, um eine noch nicht offenbare These zu illustrieren: »Dann spielt das sowieso keine Rolle.« Das Lachen der Klasse und die Irritation des Lehrers sind an dieser Stelle bezeichnend. Unterstellt man dem Lehrer eine ›aufklärerische Absicht‹ im Sinne der Relativierung eines ethnischen Zugehörigkeitsverständnisses zu Gunsten einer biographischen bzw. lebensweltlichen Konzeptualisierung desselben, so kann das Lachen entweder als unbedarfte Verblüffung der Schüler*innen oder als Ausdruck einer kritischen Ironisierung der ›Aufklärung‹ gelesen werden. Der Lehrer scheint pädagogisch das Ziel einer Dekonstruktion der Kategorie Zugehörigkeit zu verfolgen. Vielleicht gilt das Lachen der Schüler*innen der Naivität der angestrebten Aufklärung. Vielleicht lachen sie, weil sie wissen, dass ›religiöse Zugehörigkeit‹ individuell und lebensweltlich unterschiedliche Bedeutungen haben kann, sozial und gesellschaftlich aber als eindeutiger Marker von »Fremdheit« fungiert. Es ist nicht ganz auszumachen, deutlich aber wird darüber eine gewisse Distanznahme. Die Unterrichtssequenz entwickelt sich weiter und mündet in eine erneute Frage des Lehrers:

»So. Wer würde sich als Österreicher bezeichnen?«

Julika, Jana und zögerlich Adina heben die Hand.

Ein Schüler (ich konnte nicht wahrnehmen, wer das war) sagt zu Demba: ›Deine Mutter ist Österreicherin, Demba. Musst du aufzeigen.‹

Demba lächelt und nickt dazu, hebt aber nicht die Hand.

Der Lehrer leitet eine kleine Umfrage ein. Er sagt: ›Machen wir ein kleines Rechenspiel ... Rachelle, wie viele Tage verbringst du in Serbien im Jahr und wie viele in Österreich?‹ Rachelle sagt: ›Ja, in den Ferien bin ich in Serbien.‹ Der Lehrer sagt, das seien also höchstens 60 Tage im Jahr, würde sie die ganzen Sommerferien dort verbringen. Rachelle erwidert, sie würde auch die Weihnachtsferien in Serbien verbringen. Der Lehrer wendet ein: ›So viel Zeit, aber deine Eltern arbeiten ja ...‹

Rachelle: ›Meine Eltern sind geschieden.‹

Lehrer: ›Ok, aber wenn dein Vater könnte ... Also ... Ok. Es kommen dann so 14 Tage dazu.‹ Der Lehrer rechnet im Kopf und sagt: ›Also 365 minus 74, wie viel ist es? 290 oder so.‹

Nach einer kurzen Pause sagt der Lehrer: ›Aber das ist schon interessant, oder?‹

Dass du dich als Serbin fühlst, obwohl du dich die ganze Zeit in Österreich aufhältst.«¹⁵

Nun gewinnt die pädagogische Intervention deutlichere Konturen. Im Kontrast zur ersten analysierten Sequenz scheint hier der Lehrer an den Selbstpositionierungen der Schüler*innen interessiert zu sein. Und doch sind die Fragen absichtsvoll. Die Antworten werden auch unmittelbar einer bestimmten Deutung zugeführt. Die Formulierung der Frage »Wer bezeichnet sich als Österreicher« korreliert mit der Frage der ersten Sequenz (»Wer von euch ist ein Österreicher?«) und weist zugleich entscheidende Unterschiede auf. Die Frage des Lehrers ist vorsichtig formuliert und entwindet sich einer essentialistischen Deutung durch den Rekurs auf Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse. Dennoch sind die Selbstpositionierungen der Schüler*innen zögerlich. In Anbetracht üblicher Praxen in der Schule Europagasse ist das nicht verwunderlich. Praxen der Selbstpositionierung und Selbstdarstellung im Hinblick auf die »eigene Zugehörigkeit« sind dort nicht selten. Immer wieder werden Schüler*innen eingeladen, aufgefordert und angewiesen, identitätspolitisch und identifikatorisch »Farbe zu bekennen«. Die damit verbundenen Erwartungen sind allerdings äußerst heterogen. Bei offiziellen Repräsentationspraktiken (repräsentative Bilder, Feierlichkeiten, außerschulische Aktivitäten, Medienauftritte) sollen diese Positionierungen der Veranschaulichung von »Vielfalt« und »Diversität« in der Schule dienen. In der vorherigen Sequenz wurden sie zum Material einer eigenartigen Beweisführung über die Unmöglichkeit der *Integration*. An dieser Stelle werden Schüler*innen zu aufklärerischen Zwecken wieder aufgefordert, ihre eigenen Selbstverständnisse zur Disposition zu stellen, sich mit der eigenen Biographie zu einem (nicht eindeutig kommunizierten) Verständnis von Zugehörigkeit ins Verhältnis zu setzen. An ihren Artikulationen werden einmal mehr unterschiedliche Argumente und pädagogische Intentionen erprobt. Ungeachtet der unterschiedlichen Vorhaben werden die Zugehörigkeitspositionierungen eingeordnet und je nach Zuträglichkeit selektiert. An dieser Stelle werden die positiven Positionierungen ignoriert. Der Lehrer spricht Rachelle an, eine Schülerin, die sich auf seine Frage hin nicht kenntlich machte, und schlägt ein »Rechenspiel« vor, bei dem die Schüler*innen darauf kommen sollen, dass ihr Leben sich mehrheitlich in Österreich abspielt. Der Lehrer scheint jenen Schüler*innen, die sich performativ nicht »als Österreicher bezeichnen«, zeigen zu wollen, dass sie es *de facto* sind. Die »Dekonstruktion« strebt hier auch nach Eindeutigkeiten. Dies zeigt sich in der Insistenz, mit der der Lehrer die Tage ausrechnet, die Rachelle in Serbien verbringt. Selbst wenn sie die ganzen Sommerferien dort verbringe, komme man auf maximal sechzig Tage im Jahr, führt der Lehrer aus. Auf den Einwand, sie würde die Weihnachtsferien auch in Serbien verbringen, reagiert der Lehrer

15 Ebd.: 27-33.

mit Skepsis und konfrontiert die Schülerin mit einer familiären ›Tatsache‹ (»... aber deine Eltern arbeiten ja«). Inhaltlich lässt sich die Sprechposition der Lehrperson als eine charakterisieren, die für ›lebensweltlichen Realitätssinn‹ in der Zugehörigkeitsfrage plädiert. Rachelle geht auf das Argument ein mit einer ›lebensweltlichen Tatsache‹: »Meine Eltern sind geschieden.« In ihrer Antwort verweist Rachelle die aufgeklärte Sprechposition der Lehrperson auf ein Mehr an Komplexität: Zugehörigkeit und Biographie, Zugehörigkeit und Leben lassen sich nicht arithmetisch auf den Punkt bringen. Nun wechseln die Rollen in der Szene. Eine Schülerin stellt nun Fragen. Persönliche Fragen:

»Die Studentin macht mit ihrer Präsentation weiter. Nun spricht sie über ›ethnische Gruppen‹.

Julika fragt, woher das Wort ›Ethnie‹ eigentlich komme.

Studentin: ›Aus dem Griechischen und es bedeutet Volk, also ethnische Zugehörigkeit.‹

Martha fragt: ›Woher kommen Sie?‹

Studentin: ›Wie bitte?‹

Martha: ›Woher kommen Sie?‹

Studentin: ›Aus Österreich, aus Wien sogar.‹

Martha: ›Aber da ist ein itsch bei ihrem Namen.‹

Studentin: ›Ja. Aber ich weiß nicht, woher es kommt. Ich habe da ein bisschen recherchiert, aber bin nicht darauf gekommen, ich glaube irgendwo aus Ungarn.‹

Martha: ›Ungarn? Nein.‹ Sie schüttelt den Kopf.«¹⁶

Die Rollenumkehrung ist an dieser Stelle gerade im Zusammenhang mit der Frage von Bedeutung. Martha stellt eine Frage, die in den letzten Jahren in die Fachliteratur, aber auch in die alltäglichen und medial geführten Debatten Eingang gefunden hat. Martha stellt die ›Herkunftsfrage‹.¹⁷ Fragen und Nachfragen im Hinblick

16 Ebd.: 35-44.

17 Im Jahr 2019 entfachte eine öffentliche Debatte über die ›Herkunftsfrage‹ und Alltagsrassismus in den sozialen Medien unter dem Hashtag »#vonhier«. Die Debatte wurde auch im deutschsprachigen Feuilleton aufgegriffen (vgl. Vu 2019; Raabe 2019). In der migrationsgesellschaftlich interessierten Fachliteratur war die Debatte längst bekannt. Santina Battaglia analysierte die Struktur von Alltagsgesprächen, in denen die Herkunftsfrage im Mittelpunkt steht (vgl. Battaglia 2000). Sie nennt sie »Herkunftsdialoge«. In ihrer Analyse zeigt Battaglia, dass es bestimmte Subjekte sind, die sich fast alltäglich mit dieser Frage konfrontiert sehen. Dahinter steht ein bestimmtes Zugehörigkeitsregime, in dem ›Salienzen‹ (subjektiv empfundene ›Auffälligkeiten‹ im Hinblick auf den Namen, die Phänotypie oder sprachliche Merkmale) zum Anlass genommen werden, um bestimmte Subjekte auf eine ›fremde Herkunft‹ kommunikativ zu fixieren. Nicht die Frage an sich, sondern die Insistenz, mit der diese Frage bestimmten Subjekten gestellt wird, bis eine Antwort kommt, die die Fremdheitsvermutung zu bestätigen scheint, gibt Hinweise auf Zugehörigkeitskonstruktionen, denen der »Mythos von der ausländischen Identität« zugrunde liegt (Battaglia 2000: 190).

auf die Herkunft stehen hier im Zusammenhang mit dem am Anfang des Unterrichts bekanntgegebenen Namen der hospitierenden Studentin. In diesem Herkunftsdialog (vgl. Battaglia 2000; Terkessidis 2004) wird eine Alltagserfahrung reproduziert und kommunikativ geltend gemacht: die Erfahrung des Othing (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2012) aufgrund von bestimmten Merkmalen. Martha konfrontiert die Vortragende mit einer eigenen lebensweltlichen Erfahrung und macht dadurch deutlich, dass die Frage, die hier in pädagogischer Absicht ›ausverhandelt‹ wird, immer relational ist und unter bestimmten Kommunikationsbedingungen und aufgrund von asymmetrischen Sprechpositionen im Machtgefüge nicht verhandelbar ist. Unabhängig von der situativen Absicht der Schülerin wird das eindeutige Sprechen über Zugehörigkeit als ›lebensweltliche Tatsache‹ irritiert. Die Frage führt vor, dass Zugehörigkeit keine biographische, ›objektive Tatsache‹, sondern eine relational-kommunikative Frage ist.

Zwei Notizen zur »Politischen Literalität«

Die interpretative Analyse zweier Interaktionssequenzen an der Schule Europagasse kann als eine Probebohrung in den diskursiven Boden verstanden werden, auf dem sich Schüler*innen und Lehrer*innen bewegen, wenn sie andere oder sich selbst zum Fragenkomplex »Zugehörigkeit« positionieren. In diesen Selbstpositionierungen ›in Bewegung‹ zeigt sich, dass die interaktionale Auseinandersetzung mit diskursiv aufgeladenen Begriffen wie »Integration« und »Zugehörigkeit« nie auf neutralem Boden stattfindet. Diese Positionierungen, die wir als Artikulationen¹⁸ auffassen, können methodologisch nur unter den Voraussetzungen einer radikalen Kontextualität untersucht werden.

Als Artikulationen sind diese Selbstpositionierungen zu verstehen, weil sie sich in einem von machtvollen Unterscheidungen durchsetzten Raum ereignen und dabei an unterschiedliche (hegemoniale) Diskurse andocken. Die Macht der Diskurse wird dadurch in den konkreten Interaktionen wirksam und entfaltet ihre subjektivierende Wirkung. Zugleich verschieben sich immer wieder die Grenzen des dis-

18 Stuart Hall fokussiert auf die Verbindung (Artikulation) zwischen wirksamen und unterschiedlich machtvollen Diskursen und den Positionierungen der Subjekte, die durch ihre Positionierung in einem Machtraum verortet werden (vgl. u.a. Hall 1996). Im Sinne Halls verstehen wir Artikulationen als Verbindungsmomente zwischen Diskursen und sozialen Praktiken. Artikulationen und ihre Auswirkungen in konkreten Interaktionen lassen Subjektpositionen entstehen und verweisen Subjekte auf dieselbe. Gleichzeitig werden Diskurse und ihre Subjektordnungen durch Artikulationen immer wieder verschoben und irritiert. Die Analyse von Positionierungen und Selbstpositionierungen ist in unserem Forschungskontext lohnend, weil sie Auskunft darüber geben kann, welche Verbindungen zwischen Diskursen und sozialen Praxen unter welchen Umständen möglich ist.

kursiv Sagbaren durch die Positionierung von Subjekten. Diskurse werden durch die Annahme von essentiellen und identitätsbildenden Positionen »produziert, reproduziert und auch transformiert, ohne dass den Akteuren die volle Kontrolle über einen Diskurs und seinen Verlauf zugesprochen werden kann« (Keller 2010: 70).

Ein Zwischenergebnis des Projektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft«, dem das empirische Material und die hermeneutische Analyse dieses Beitrags entstammen, ist das Plädoyer für eine methodologisch radikale Kontextualität in der Analyse von (politischen) Artikulationen und Subjektpositionen, die diese anzeigen. Anhand von welchen Kriterien können etwa die hier dargelegten Selbstpositionierungen von Schüler*innen als migrationspolitisch literat oder illiterat qualifiziert werden? Die diskursive, machttheoretische und praxeologische Kontextualisierung von Artikulationen legt nahe, dass die Frage vielmehr lauten sollte: Welche Diskursordnungen werden in Interaktionen wirksam, so dass bestimmte Positionierungen als literat oder illiterat erscheinen? Und noch mehr: Lassen sich darin rekurrente Subjektivierungsformen der Literalisierung bzw. Illiteralisierung erkennen?

Die erste analysierte Sequenz zeugt von der Hartnäckigkeit bestimmter binärer Diskursordnungen, die weniger oder keine Andockmöglichkeiten für provisorische oder plurivalente Selbstpositionierungen anbieten. Am Ende der Sequenz scheint ein Schüler den »Diskurs« dahinter zu erkennen und rekurriert auf eine schulkontextuelle diskursive Konvention, um die wachsende »unversöhnliche Geschlossenheit« in der Interaktion mindestens kommunikativ aufzubrechen. Der Schüler handelt hier diskurs-literat. Er erkennt zugleich die Unausweichlichkeit und die Lücken des Integrations-Diskurses: seine Politizität.

Politisch literat wirkt auch die Wortmeldung einer Schülerin in der zweiten Sequenz. Die Rahmung der Interaktion bildet eine pädagogisch-aufklärerische Intervention einer Lehrperson, die Schüler*innen zur »offenen Selbstpositionierung« und gleichzeitig zur reflexiven Relativierung der eigenen Position auffordert. Eine Schülerin stellt einer Lehrperson die »Herkunftsfrage« und legt dabei performativ frei, wie sehr die Frage nach der (empfundenden) Zugehörigkeit mit der Frage der relationalen Macht verbunden ist.

Literatur

- Battaglia, Santina: (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung, in: Ellen Friebe-Blum/Klaudia Jacobs/Brigitte Wießmeier (Hg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Wiesbaden, 183-202.
- Clarke, John (2015): Stuart Hall and the Theory and Practice of Articulation, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (2), S. 275-286.

- Fabian, Johannes/Bunzl, Matti (2002): *Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object*. New York.
- Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas, in: Paul Mecheril (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster.
- Gruber, Oliver/Mattes, Astrid/Stadlmair, Jeremias (2016): Die meritokratische Neugestaltung der österreichischen Integrationspolitik zwischen Rhetorik und Policy, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45 (1), 65-79.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: *Das Argument* 178. Hamburg, 913-921.
- Hall, Stuart (1996): Introduction: Who Needs Identity?, in: Stuart Hall/Paul Du Gay (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, Calif.
- Keller, Rainer (2010): Wandel von Diskursen – Wandel durch Diskurse, in: Achim Landwehr (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden.
- Kögel, Johannes (2019): Für einen anti-integratorischen Imperativ, in: *Zeitschrift für Politische Theorie* 10 (2), 233-253.
- Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (2010): *Migrationspädagogik (= Studium Paedagogik)*. Weinheim, Basel.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen, in: *Bildung – Macht – Unterschiede* 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck, 119-131.
- Raabe, Ramona (2019): Wir sind nicht farbenblind, in: *Zeit Online*, 16.04.2019, <https://www.zeit.de/kultur/2019-04/migrationshintergrund-herkunftsfrage-integration-zugehoerigkeit-vielfalt/komplettansicht#print> (abgerufen am 04.04.2021).
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld.
- Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive (= Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld.
- Thomas Olalde, Oscar (2013): Integration nervt. Über die Irrwege einer österreichischen Debatte und die Tücken eines wirkmächtigen Begriffes, in: Elisabeth Hussl/Elisabeth Gensluckner/Martin Haselwanter/Monika Jarosch (Hg.) (2014): *Standpunkte (= Gaismair-Jahrbuch 2014)*. Innsbruck, 43-50.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride (2012): Othering and Its Effects. Exploring the Concept, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt a.M., 27-51.
- Vu, Vanessa (2019): Herkunft. Keine Antwort schuldig, in: *Zeit Campus Online*, 27.02.2019, <https://www.zeit.de/campus/2019-02/herkunft-identitaet-diskriminierung-rassismus-selbstbestimmung> (abgerufen am 04.04.2021).

- Wellenreuther, Martin (2013): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (= Grundlagen der Schulpädagogik 50). Baltmannsweiler.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken, in: Susann Fegter/Fabian Kessel/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden, 123-141.

Ethnographische Protokolle und Interviews

- Interview 03.12.2018: Interview mit Frau Brandstetter, Schule B.
- Protokoll 17.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.
- Protokoll 23.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.
- Protokoll 06.12.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.

