

Gertraud Marinelli-König,
Alexander Preisinger (Hg.)

ZWISCHENRÄUME DER MIGRATION

Über die Entgrenzung von
Kulturen und Identitäten

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Inhalt

Einleitung | 9

MIGRATION ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE IDENTITÄTSFORSCHUNG

Komplexe Vielfalt und Identitätspolitik in Europa

Peter A. Kraus (Helsinki) | 19

**Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten
als pädagogische Herausforderung**

Paul Mecheril (Innsbruck) | 37

Differenzachsen und Grenzziehungsmechanismen

Zum Verständnis des Einflusses gesellschaftlicher
Prozesse auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund
Barbara Herzog-Punzenberger (Wien) | 55

**Transnationalität als Herausforderung
für die soziologische Migrationsforschung**

Katharina Scherke (Graz) | 79

Nähe auf Distanz

Transnationale Familien in der Gegenwart
Karen Körber (Marburg) | 91

HISTORISCHE PERSPEKTIVE

Migration – Kultur

Urbane Milieus in der Moderne
Moritz Csáky (Wien) | 115

Migration und Verbürgerlichung

Das Beispiel der jüdischen Uhrmacher in der Schweiz
im 19. Jahrhundert

Stefanie Mahrer (Basel) | 141

Migration und konfessionelle Pluralität an der nordöstlichen Peripherie des Königreichs Ungarn im 17. und 18. Jahrhundert

Peter Šoltés (Bratislava) | 157

Migration der Zeichen und kulturelle Interferenz

Jánošíks „Konversion“ zum slowakischen Nationalhelden

Ute Raßloff (Leipzig) | 177

MIGRATION UND KUNST

Spiegel im fremden Wort

Die Erfindung des Lebens als Literatur

Vladimir Vertlib (Salzburg) | 211

Mimikry, Grotteske, Ambivalenz

Zur Ästhetik transnationaler Migrationsliteratur

Eva Hausbacher (Salzburg) | 217

Migration, Exil und Diaspora in der neuesten Literatur

Michael Rössner (Wien, München) | 235

Zwischen den Kunstwelten von Buenos Aires und Ljubljana

Die Pluralisierung von Ideen, kulturellen Praktiken und
Kunstformen

Kristina Toplak (Ljubljana) | 249

Zerstörte Instrumente

Verlust und Gewinn durch musikalische Migration

Christa Brüstle (Berlin) | 269

Differenzachsen und Grenzziehungsmechanismen

Zum Verständnis des Einflusses gesellschaftlicher
Prozesse auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund¹

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER (WIEN)

1. EINFÜHRUNG

Grenzziehungsprozesse sind jene sozialen Mechanismen, durch die Gruppen gebildet werden und ihr Fortbestand sichergestellt wird. Diese Prozesse finden aber nicht nur unter Erwachsenen statt, sondern auch unter Kindern etwa ab dem vierten Lebensjahr. Wachsen Kinder von Einwanderern auch in der Gesellschaft ihrer Zukunft auf, sind sie dennoch nicht mit denselben Lebens- und Lernumständen konfrontiert wie Kinder „eingeborener“ Eltern, mit denen sie gemeinsam die zukünftige Gesellschaft bilden. Aufgrund zahlreicher Mechanismen, die in der nationalstaatlichen Ideologie begründet liegen, ist ihre Entwicklung und ihr Zugang zu Wissen in besonderer Weise strukturiert. Der gesetzliche Rahmen, das nationale Selbstverständnis und das Bildungswesen zählen zu den wichtigsten institutionellen

¹ Die ursprüngliche Version dieses nun leicht veränderten Artikels ist in englischer Sprache unter folgendem Titel erschienen: Learning While Transgressing Boundaries. Understanding Societal Processes Impacting on Students with Migration Background, in: Tanja TAJMEL, Klaus STARL (Hg.), Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunity in Learning Science, Münster–New York 2009, S. 49–63.

Parametern, welche die aus der Migration resultierenden Gruppengrenzen häufig noch verstärken, statt diese durchlässiger zu machen oder zu transzendieren. Schulen sind nicht nur Orte des Lernens, sondern erfüllen in den modernen Nationalstaaten noch andere Funktionen, die weiter unten dargestellt werden. Das Wissen um die widersprüchlichen Logiken dieser Funktionsbereiche erleichtert das Verständnis der spezifischen Probleme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die in weiterer Folge angeführten praktischen Beispiele sind vor allem dem österreichischen Kontext entnommen.

Ausgehend von der Hypothese, dass der Zugang zu Wissen und die persönliche Entwicklung auf eine besondere, von der sozialen Stellung des Einzelnen abhängige Weise strukturiert ist, können SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei der Entfaltung ihres Potenzials auf spezifische Hindernisse stoßen. Die soziale Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft wird im Wesentlichen von den sozial konstruierten Kategorien Rasse, Geschlecht (männlich/weiblich), Ethnizität (deutsch/türkisch/jugoslawisch ...), Klasse (sozioökonomischer Hintergrund der Familie) und legaler Status (der von einem undokumentierten Status bis zu StaatsbürgerInnen reicht) bestimmt. Derzeit sind wir noch weit von einem umfassenden Verständnis der Prozesse entfernt, wie materielle und diskursive Kategorien das Leben und Lernen von Schülern prägen, wie sie im Alltag entstehen, erlebt, immer wieder hergestellt oder auch abgewandelt und abgewehrt werden. Dazu schreibt James A. Banks: „Für die Behandlung der Frage der Benachteiligung von Minderheiten gibt es zu wenige Theorien, sie erfordert umfassendere und differenziertere Erklärungen und Theorien als die bislang existierenden.“²

Im folgenden Beitrag werde ich mich auf den Ansatz der Intersektionalität stützen, der in der feministischen Forschung Anfang der 1980er-Jahre entwickelt wurde und Eingang in viele Forschungsbereiche gefunden hat.³ In sehr verkürzter Form dargestellt, wird davon ausgegangen, dass nicht nur Kategorien wie die oben erwähnten einzeln Einfluss auf das Leben nehmen, sondern diese Kategorien zusammen und zwar in ihrer Verknüpfung wirken, d.h. das Individuum befindet sich an einer bestimmten Schnittstelle

2 James A. BANKS, Foreword. Migration, Education and Change, in: Sigrid LUCHTENBERG, Migration, Education and Change, London–New York 2004, S. XIII–XVI, S. XV.

3 Leslie McCALL, The Complexity of Intersectionality, in: Signs Journal of Women in Culture and Society 30/3 (2005), S. 1771–1800.

(engl. „intersection“) von unterschiedlichen Kategorien/Differenzachsen. In unserem Fall bedeutet das, dass sich jedes Individuum an einem bestimmten symbolischen Ort befindet, der den Lernkontext in einer spezifischen Situation beeinflusst bzw. mitkonstituiert. Anstatt zu zeigen, wie sich dies in bestimmten Lernsituationen auf individueller Ebene auswirkt, werde ich im Folgenden auf einer allgemeineren und abstrakteren Ebene versuchen, den Einfluss der verschiedenen Kategorien zu rekonstruieren.

Betrachtet man die symbolischen Orte, an denen sich die folgenden zwei gleichaltrigen SchülerInnen befinden, so ist leicht nachvollziehbar, dass ihr Lernen unter unterschiedlichen Voraussetzungen stattfindet: ein Mädchen aus einer armen Familie mit unsicherem legalen Status und „rassisierten“ Merkmalen (also einer Kategorie in einem Schema von „Rassen“), die eine Hauptschule in einer benachteiligten Nachbarschaft besucht, und ein weißer Junge aus einer Mittelschichtfamilie mit sicherem legalen Status, der den naturwissenschaftlichen Zweig einer Schule in einer wohlhabenden Gegend besucht.⁴ Um die diesen Unterschiedskordinaten zugrunde liegenden Mechanismen auf gesellschaftlicher Ebene zu erklären, werde ich vorwiegend auf Erkenntnisse aus der Sozial- und Kulturanthropologie, der Politikwissenschaft, der Geschichte und der Soziologie zurückgreifen und darlegen, inwiefern sich die Chancen für Schülerinnen und Schüler, die Angehörige einer benachteiligten Minderheit sind, von jenen der Mehrheitsgruppe einer Gesellschaft unterscheiden.

2. CHANCENGLEICHHEIT

Eine der entscheidenden Fragen im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt in der Schule ist, wie mit dem Faktum umgegangen wird, dass Kinder aus völlig unterschiedlichen familiären Verhältnissen in das Schulsystem kommen und dort eine mehr oder weniger große Distanz zur vorherrschenden Schulkultur erleben. Von Schule in einer demokratischen Gesellschaft wird die Herstellung von Chancengleichheit gefordert. Was aber ist Chancengleichheit? Chancengleichheit ist ein schwer zu definierender Begriff.

4 In einer komplexen sozialen Situation wie in einer Schulklasse ist die Position der anderen Akteure (MitschülerInnen, LehrerInnen ...) von ebenso großer Bedeutung wie die eigene Position.

Er wird seit den 1970er-Jahren immer wieder verwendet, um eine soziale Umgebung zu beschreiben, in der die Entfaltung von Talenten auf individueller Ebene sowie das Prinzip der Leistungsgesellschaft auf gesellschaftlicher Ebene weder durch unveränderliche Merkmale – wie die physischen Eigenschaften einer Person – noch durch ererbte Merkmale – wie den sozialen Status – beeinträchtigt werden. Ethnizität, Religion, soziale Klasse und legaler Status sollten keinen Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten haben.

3. LEGALE ZUGEHÖRIGKEIT

Beschäftigt man sich mit dem Begriff Chancengleichheit, so ist eine der wichtigsten Fragen jene der Relationalität: „Gleich“ in Bezug auf was? Im Kontext von Einwanderung/Migration ist die Referenzgruppe die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Dies soll anhand des österreichischen Kontexts kurz veranschaulicht werden. Viele EinwohnerInnen mit Migrationshintergrund sind – so lange sie nicht eingebürgert sind – vor allem aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen ihres neuen und im Fall der Kinder ersten und einzigen Heimatlandes benachteiligt. Im Fremdenrecht, aber auch in anderen Gesetzestexten ist festgelegt, wie weit die Ungleichbehandlung von NichtstaatsbürgerInnen zugelassen wird. In Österreich ist diese sehr weitreichend: Zunächst einmal sind Nicht-StaatsbürgerInnen nicht zum Aufenthalt berechtigt; ihr Aufenthaltsrecht wird durch die Verfügbarkeit von Vertragsarbeit (Arbeitsmigration) oder sonstiger finanzieller Ressourcen (Selbstständige oder finanziell Unabhängige) eingeschränkt. Sie dürfen nicht uneingeschränkt arbeiten – um eine Arbeitsbewilligung zu erlangen, muss der Arbeitgeber mit dem Arbeitsmarktservice klären, ob Personen mit einem besseren rechtlichen Status, allen voran mit österreichischer Staatsbürgerschaft, für diese Arbeit zur Verfügung stünden. Solange zugewanderte Personen bzw. ihre Nachkommen nicht eingebürgert sind, sind sie auch nicht zur Teilhabe an politischen Prozessen berechtigt – weder zum aktiven noch zum passiven Wahlrecht. Zahlreiche Sozialleistungen waren oder sind ihnen verwehrt (Wohnbeihilfe, Aus- und Weiterbildungsstipendien, Altersfürsorge ...), ebenso sind sie auf beruflicher Ebene von bestimmten Positionen (z. B. vom öffentlichen Dienst) ausgeschlossen.

3.1 Rechtlicher Status als Differenzachse

Vorgeschlagen wird daher, den Rechtsstatus als eine weitere Differenzachse in das Geflecht von Differenzachsen gemäß der Theorie der Intersektionalität einzuführen. Die Hinzufügung einer weiteren Differenzachse ist vor allem dadurch begründet, dass ein Rechtsstatus, der von einem regulären Staatsbürgerstatus abweicht, den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen, somit die Handlungen und Vorhaben von Individuen, tiefgehend strukturiert und einschränkt. So kann die lange Zeit vorherrschende Rückkehrorientierung unter den angeworbenen Arbeitskräften in Österreich in Verbindung gebracht werden mit der jahrzehntelangen rechtlichen Unsicherheit. Dieser unsichere Rechtsstatus sollte es möglich machen – so die staatliche Logik – bei einem Anstieg der Arbeitslosigkeit jene angeworbenen Arbeitskräfte, die nicht mehr gebraucht würden, wieder auszuweisen. Da die „GastarbeiterInnen“ aus Ex-Jugoslawien und der Türkei in Branchen tätig waren, die schneller und stärker von konjunkturellen Schwankungen betroffen waren und sie tendenziell vor den „einheimischen“ MitarbeiterInnen gekündigt wurden, war die Unsicherheit unter ihnen besonders groß – dies ist für die angeworbenen Arbeitskräfte in gewissem Ausmaß heute noch immer der Fall.

Allerdings gibt es eine Vielzahl von Abstufungen je nach Herkunftsland bzw. staatlicher Zugehörigkeit, Aufenthaltsdauer, familiärem Status u. Ä. Zum einen sind viele AusländerInnen in der EU auch StaatsbürgerInnen anderer EU-Staaten, was bedeutet, dass sie nahezu gleich behandelt werden müssen wie StaatsbürgerInnen und daher im Vergleich zu Drittstaatsangehörigen stark bevorzugt sind. Auch wurden viele StaatsbürgerInnen aus Drittstaaten im Laufe der vergangenen Jahrzehnte eingebürgert, was dazu führte, dass die nachgeborenen Kinder bereits als StaatsbürgerInnen jenes Landes geboren wurden, in das ihre Eltern eingewandert sind. Trotzdem sollte weder vergessen werden, dass vergangene Benachteiligung und ein über längere Zeit unsicherer Rechtsstatus in der Familie Langzeitfolgen hat, noch, dass immerhin zehn Prozent der österreichischen Schülerinnen und Schüler nach wie vor ausländische StaatsbürgerInnen sind. Bedenkt man also, wie unterschiedlich der legale Status und die damit einhergehenden Rechte und Pflichten sind, so wird aufgrund der unterschiedlichen Situationen deutlich, dass es wenig Sinn macht, von „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ als einer Kategorie zu sprechen, sondern die jeweiligen Posi-

tionen in unterschiedliche Differenzachsen, wie oben beschrieben, zu differenzieren. Eine Möglichkeit, die rechtliche Achse zu veranschaulichen, ist eine mehrteilige Skala, welche folgende Abstufungen umfasst: (1) Der positivste Status wäre ein unbeschränkter rechtlicher Zugang durch die Staatsbürgerschaft. (2) Einen nahezu gleichgestellten Status genießen EU-BürgerInnen in einem anderen EU-Mitgliedsstaat. (3) Eine niedrigere Stufe auf dieser Skala nähmen BürgerInnen mit einem eingeschränkteren, aber durch bilaterale Abkommen noch immer privilegiertem Zugang ein. (4) Es folgt ein für Drittstaatsangehörige ohne Bevorzugung geschaffener „limitierter“ Zugang und schließlich (5) der Status von undokumentierten bzw. illegalisierten BürgerInnen, als eingeschränkteste Stufe der Skala.

3.2 Unterschiede in den fremdenrechtlichen Systemen in verschiedenen Ländern

Die rechtlichen Regelungen der einzelnen Länder weichen drastisch voneinander ab und schaffen damit sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen für die Betroffenen. Der 2011 zum dritten Mal veröffentlichte *Migrant Integration Policy Index MIPEX* veranschaulicht die unterschiedlichen Regelungen in sieben Bereichen.⁵ In Schweden beispielsweise sind die Unterschiede zwischen drittstaatsangehörigen AusländerInnen mit langfristiger Aufenthaltsgenehmigung aus Nicht-EU-Ländern und StaatsbürgerInnen beim Zugang zu Ressourcen und bei den Partizipationsmöglichkeiten ziemlich gering (88 von 100 Punkten), in Österreich hingegen vergleichsweise groß (42 von 100 Punkten).

3.3 Legaler Status und Bildung

Was haben aber all diese Fragen mit Bildung zu tun? Die Folgen der Exklusion durch gesetzliche Mechanismen können sich, *selbst wenn* die Nachkommen sofort die Staatsbürgerschaft erhalten wie in *jus-soli*-Systemen, noch in der nächsten Generation zeigen.⁶ Ein anschauliches Bei-

5 Vgl. Migrant Integration Policy Index (MIPEX) (<http://www.mipex.eu>) (Zugriffsdatum: 6.5.2011).

6 *Jus soli* bedeutet „Recht des Bodens“, d.h. die Verleihung der Staatsbürgerschaft des Geburtslandes, unabhängig von der Staatsbürgerschaft der Eltern, wie im Falle der USA.

spiel sind die unterschiedlichen Schulerfolge von SchülerInnen mit amerikanischer Staatsbürgerschaft, deren Eltern irreguläre Einwanderer in den USA sind, im Vergleich zu jenen, deren Eltern von Beginn an einen regulären legalen Status hatten, sonst aber die gleichen Merkmale – z. B. sozioökonomischer Hintergrund, Herkunftsland und Zeitpunkt der Einreise⁷ – aufweisen. Zu den kumulativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept von Kindern bzw. SchülerInnen in einer unsicheren legalen Situation, bei sozioökonomischer Benachteiligung, geringer Bildungserfahrung der Eltern und Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die als am unteren Ende der sozialen Leiter stehend wahrgenommen wird, gibt es in einigen Ländern, darunter auch Österreich, nur wenige Forschungsarbeiten.⁸

4. GRENZZIEHUNG

Wie individualistisch unsere Gesellschaften und unsere Zeit auch sein mögen, so ist doch niemand eine Monade, die nur für sich allein existiert, schon gar nicht während der Kindheit und Jugend. Daher sind Schülerinnen

7 Michael FIX, Margie McHUGH, Aaron Matteo TERRAZAS, Laureen LAGLAGARON, Los Angeles on the Leading Edge. Immigrant Integration Indicators and Their Policy Implications, Washington D.C. 2008; Frank BEAN, Susan BROWN, Mark LEACH, James BACHMEIER, Becoming Stakeholders: The Structure, Nature and Pace of U.S. Integration Among Mexican Immigrants and Their Descendants, Report to the Merage Foundation for the American Dream Symposium on Immigrant National Leaders, University of Irvine, Mai 2007.

8 Einen Ausgangspunkt bieten Robert Rosenthal und Lenore Jacobson die in ihrem wichtigen Buch *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development* (1968) die grundlegenden Mechanismen erklären; für die deutschsprachige Leserschaft gibt Schofield einen Überblick über die Ergebnisse im Hinblick auf stereotype Bedrohungen sowie über die Auswirkungen einer Einteilung der SchülerInnen nach Leistungsgruppen und der Erwartungen des Lehrers. (Janet Ward SCHOFIELD, Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz, Berlin 2006). Nicht zu vergessen die Klassenreproduktion durch das Erziehungssystem, die sich auf Bourdieu, Boudon und Bernstein stützt. (Vgl. Pierre BOURDIEU, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London 1977; Raymond BOUDON, *Education, opportunity and social inequality. Changing Perspectives in Western Society*, New York 1974; Basil BERNSTEIN, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*, 2. überarb. Aufl., Lanham/Md. 2000).

und Schüler nicht nur Individuen; sie erleben sich selbst als Angehörige von Gruppen oder Kategorien und werden auch von anderen so erlebt (weiblich/männlich; Katholik/Protestant/Moslem/Atheist ...; unteres Proletariat/Proletariat/Kleinbürgertum ...; städtisch/ländlich usw.). Die großteils unbewusst ablaufenden Prozesse der Kategorisierung sind dem Bemühen des menschlichen Verstands geschuldet, Ordnung in eine beängstigend komplexe Welt zu bringen.⁹ Wir teilen unsere gesamte Umgebung, nahezu alles, was wir erleben, in Kategorien ein. Wichtig ist, sich vor Augen zu halten, dass wir dazu neigen, mit Menschen, je nach Zugehörigkeit zu einer in unserem Denken etablierten Kategorie, wenn auch unbewusst, so doch unterschiedlich umzugehen. Kinder lernen durch den Umgang mit anderen Menschen – mit anderen Kindern am Spielplatz, im Kindergarten, in der Schule, mit Erwachsenen im privaten und öffentlichen Raum – nicht nur etwas über ihre Umgebung, sondern auch etwas über sich selbst und ihre Fähigkeiten. Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund machen irritierende Erfahrungen, gerade weil ihre Zugehörigkeitsmuster von den als „normal“ geltenden Mustern abweichen. Darüber hinaus werden Zugehörigkeitskategorien meist dichotom gesehen, als würden sie einander ausschließen. Erwartet wird häufig, dass man entweder Österreicher/Deutscher/Schweizer oder Türke/Kurde/Serbe/Kroate ist. Ein *Turko-Österreicher* zu sein, ist noch nicht „normal“, es irritiert die InteraktionspartnerInnen zumeist. Es ist also nicht besonders angenehm, zu einer neuen Kategorie zu gehören, denn dies braucht mehr Aufmerksamkeit und Kraft. Kategorien, wie sie für den Großteil der zweiten Generation passend wären, sind erst im Begriff, sich zu etablieren und müssen daher um ihr Recht auf Normalität kämpfen. Normalität besteht dann, wenn man sich weder zu erklären noch zu rechtfertigen braucht, wenn man also einer etablierten Gruppe angehört, insbesondere der in vieler Hinsicht privilegierten Mehrheit. Offensichtlich bestehen Gruppen nicht *per se*, sondern entstehen durch Interaktion und Diskurs, durch politische Steuerung und gesellschaftliche Institutionen. Diese Erkenntnis gilt sowohl für ethnische und nationale Gruppen als auch für jede andere Art von Gruppen.

9 Vgl. Claudia STRAUSS, Naomi QUINN, *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge 1997.

4.1 Ethnizität und Kultur

Lange Zeit hindurch wurden ethnische Gruppen mit „kulturellen“ Gruppen gleichgesetzt. Man ging davon aus, dass Angehörige derselben ethnischen Gruppe dieselbe Kultur teilen würden, gerade so als ob „Kultur“ eine genau identifizierbare Entität wäre. Im Zuge anthropologischer Forschungen wurde immer deutlicher, dass kulturelle Grenzen nicht scharf gezogen sind und nur wenige kulturelle Merkmale, gerade bei benachbarten Gruppen, die Gruppengrenzen nicht überschreiten. Außerdem unterscheiden sich Angehörige derselben ethnischen oder nationalen Kategorie ganz offenkundig in vielerlei Hinsicht voneinander, abhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, ihrer regionalen Ansässigkeit, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, ihrer Ideologie und anderen Differenzachsen. Wenn wir ein Beispiel aus Österreich nehmen, so ist es ziemlich schwierig, die gemeinsame Kultur einer konservativen katholischen Bergbäuerin in Tirol, eines atheistischen sozialistischen Stahlarbeiters in einer mittelgroßen Stadt wie etwa Linz und eines liberalen protestantischen Bürgerlichen, das heißt Angehörigen der oberen Mittelschicht, im großstädtischen Wien auszumachen. Abgesehen von ihrem Tagesablauf, ihrem Wertesystem und ihren Ritualen, die stark voneinander abweichen, würden auch ihre Dialekte und Soziolekte einige Schwierigkeiten für die Kommunikation mit sich bringen, obwohl sie sich alle als Vertreter der österreichischen „Kultur“ verstehen. In Wirklichkeit sind die Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation zwischen VertreterInnen einer „Kultur“ jedoch sehr begrenzt, da die Menschen vor allem in ihren sozialen „Kreisen“ bleiben. Ein großer Teil dessen, was als gemeinsames kulturelles Verständnis angesehen wird, wird erst in der Schule erlernt und durch administrative Strukturen und zugehörige Abläufe als auch durch Medien und andere Diskurse konstruiert.

4.2 Unterschiede und Gleichheiten

Die „objektive“ Summe der Unterschiede oder Übereinstimmungen ist daher für die Existenz einer ethnischen Gruppe ebensowenig entscheidend wie für die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer ethnischen Gruppe. Die Existenz einer ethnischen Gruppe hängt vielmehr von den Grenzziehungsmechanismen ab. Reale oder imaginierte Unterschiede werden im diskursiven Prozess zum Unterscheidungsmerkmal zwischen Gruppen.

Diese Kennzeichen können winzige Unterschiede in der physischen Erscheinung, bei der Kleidung oder bei Gewohnheiten sein, sie können sich aber auch auf Unterschiede in der Einstellung oder im Wertesystem beziehen. Die Bedeutung bestimmter Kennzeichen verändert sich über die Zeit ebenso wie sich Gruppengrenzen verschieben. Wie AnthropologInnen,¹⁰ PolitikwissenschaftlerInnen¹¹ und SoziologInnen¹² festgestellt haben, ist es genau dadurch möglich, Grenzen zu überschreiten und Gruppenzugehörigkeiten zu wechseln; es können die Grenzen zwischen vormalig distinkten Gruppen aber auch verschwimmen, indem beispielsweise Unterschiede an Bedeutung verlieren. Schließlich kann sich die gesamte Grenze verschieben und das Selbstbild der Gruppe umfasst dann auch Gewohnheiten, Werte usw., die zuvor als Kennzeichen der anderen Gruppe gesehen wurden. Ebenso kann es vorkommen, dass eine komplett neue Gruppe entsteht, wie z. B. die Kreolen in der Karibik, die als Hybridgruppe aus der Vermischung der einheimischen Bevölkerung und den nach Amerika verschleppten afrikanischen Sklaven entstanden.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, vor allem Erben der „Gastarbeiterpolitik“, erleben genau diese Prozesse. Diese können auf einem Kontinuum eingeordnet werden, an dessen einem Ende die totale Assimilation steht, die Kinder distanzieren sich also von der Herkunftskultur ihrer Eltern und werden quasi zu einem ununterscheidbaren Teil der Mehrheitsgesellschaft. Am anderen Ende des Kontinuums wäre die möglichst weitgehende Persistenz, die Fortführung oder „Rückkehr“ zu einer eventuell imaginierten Herkunftskultur der Eltern. Dazwischen finden all die anderen Spielarten individueller Verortung und Patchworkprozesse statt, die aus beiden Identitätsquellen – die der elterlichen Herkunftskultur und die der Mehrheitsgesellschaft – schöpfen. Dies kann einerseits ein situationsabhängiges Pendeln zwischen den beiden Gruppen und ihren kulturellen Formen sein – Zugehörigkeitsgefühle, Loyalität und Gewohnheiten –, andererseits ist es möglich, dass mehr oder weniger bewusst eine neue Ka-

10 Vgl. Fredrik BARTH, Introduction, in: Fredrik BARTH, *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Oslo 1969, S. 9–38.

11 Vgl. Rainer BAUBÖCK, *The Integration of Immigrants*, Council of Europe, Strassburg 1994.

12 Vgl. Tamotsu SHIBUTANI, Kian M. KWAN, Robert H. BILLIGMEIER, *Ethnic Stratification: A Comparative Approach*, New York 1965; Richard ALBA, Victor NEE, *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge 2003.

tegorie geschaffen wird, indem aus beiden Gruppen bestimmte Aspekte herausgegriffen, verbunden und neue Praktiken geschaffen und benannt werden.

Nicht nur Nachkommen von EinwanderInnen, aber besonders diesen stellen sich folgende Fragen mitunter sehr nachdrücklich: Gehöre ich zu dieser Gesellschaft? Akzeptiert sie mich als vollwertiges Mitglied? Und *will* ich überhaupt zu dieser Gesellschaft gehören?

Selbst wenn ein junger Mensch die letzte Frage mit einem klaren Ja beantwortet, bedeutet das noch nicht, dass sein eigenes Zugehörigkeitsgefühl von den etablierten Mitgliedern der Gruppe akzeptiert wird. So können die vorherrschenden Diskurse in Politik und Medien eindeutig signalisieren, dass neue Mitglieder solange nicht erwünscht sind, als sie sich nicht voll assimilieren, nur in der Mehrheitssprache kommunizieren und sich äußerlich und „innerlich“ völlig anpassen. Und selbst bei einer vollständigen Anpassung kann die elterliche Herkunft als Grenzmerkmal gesehen und von anderen als Hinweis auf die Zugehörigkeit zur elterlichen Gruppe gedeutet werden.

4.3 Religionszugehörigkeit, Genderbeziehungen und Sprachkompetenz

Zu Beginn dieses Beitrags wurde die Positionierung des Subjekts am Schnittpunkt der in einer Gesellschaft signifikanten Differenzachsen beschrieben.¹³ Dabei geht es aber nicht um ein simples Addieren, sondern vielmehr um eine Multiplikation – die Differenzachsen überschneiden sich und beeinflussen einander. Die Frage, welche Unterschiede in der Schule jenseits der Leistungsparameter am entscheidendsten sind, muss jeweils kontextabhängig, also vom unmittelbaren sozialräumlichen Schulkontext,

13 Die Frage, welche Unterschiede am wichtigsten sind, wenn es tatsächlich nur eine begrenzte Zahl von Kategorien gibt, die für die Intersektionalität von Bedeutung sind, und wenn unter diesen eine gewisse Hierarchie festgelegt werden kann (wobei Gender, „Rasse“ oder Ethnizität die wichtigsten Unterschiede sind), kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. (Siehe auch: Hakan GÜRSES, Barbara HERZOG-PUNZENBERGER, Karl REISER, Sabine STRASSER, Dilek CINAR, The Necessary Impossibility: Dynamics of Identity among Youth of Different Backgrounds, in: Journal of International Migration and Integration 2/1 (2001), S. 27–54, hier: S. 33–35). Dieses analytische und praktische Problem ist im Grunde nicht gelöst.

und situationsabhängig beantwortet werden. Dennoch können seit Ende der 1990er-Jahre, nicht zuletzt aufgrund der Globalisierung, einige allgemeine Entwicklungen beobachtet werden, die für nahezu alle europäischen Länder relevant sind. Religionszugehörigkeit, Genderbeziehungen und Sprachkompetenz haben bei der Grenzziehung zwischen Gruppen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das kann auch als Reaktion auf die abnehmende Bedeutung des legalen Status für Zugewanderte und deren Kinder verstanden werden, da viele eingebürgert wurden und die gesetzliche Diskriminierung, etwa innerhalb der Europäischen Union für EU-BürgerInnen, relativ gering ist.

4.3.1 Religionszugehörigkeit

In den letzten Jahren erlebten SchülerInnen, die sich dem Islam zugehörig fühlen oder von anderen so wahrgenommen werden, besonders offenkundige Grenzziehungen seitens der Mehrheitsgesellschaft. Alltagsdiskurse, Medien und politische Parteien schaukelten sich gegenseitig hoch in der Abgrenzung und Ausgrenzung des Islam. Verstärkt wurde diese Entwicklung durch die Aktivitäten von Terroristen, welche versuchten, eine binäre Sicht der Welt zu konstruieren, in der einerseits der fundamentalistische Islam die Lösung aller (politischen) Probleme und die letztgültige Wahrheit und andererseits alles andere ein Übel wäre und zerstört werden müsse. Dabei ist auch nicht zu übersehen, dass manche (west)europäische und US-amerikanische PolitikerInnen oft eine komplementäre Rolle einnehmen, indem sie sich nahtlos in dieses binäre Muster einfügen. Die Definition von Freunden und Feinden, die Charakterisierung einiger Länder als „Achse des Bösen“ und Aussprüche wie „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“ sind beste Beispiele für eine vom „Westen“ geförderte binäre Weltansicht.

4.3.2 Wir sind jetzt alle Feministen!

Wie Österreich ein feministisches Land wurde

Bei der diskursiven Unterscheidung zwischen europäischen Gesellschaften und muslimischen EinwanderInnen – in der Mehrzahl Arbeitsmigranten mit einem niedrigen sozialen Status – wurden in den meisten europäischen Ländern nicht nur die Unterschiede in der Religionszugehörigkeit hervorgehoben, sondern auch Unterschiede in den Genderbeziehungen. Besonders deutlich zeigte sich die Intersektionalität im Fall muslimischer Frauen. Innerhalb sehr kurzer Zeit war Gendergleichheit keine nur feministische Frage mehr. Die gesamte (österreichische/deutsche/niederländische....) Gesell-

schaft definierte sich mit einem Mal über die Gendergleichheit und setzte sich in Gegensatz zu den muslimischen oder türkischen EinwanderInnen, die als anachronistisch rückwärtsgewandt beschrieben wurden.¹⁴ Die jeweilige „Kultur“ der Anderen wurde zum Symbol für Genderungleichheit. Bei einer solchen Gegenüberstellung kommt es zu Verallgemeinerungen und Homogenisierung auf beiden Seiten – alle „türkischen“ Frauen werden gleichsam zu unterdrückten, benachteiligten, unfreien Objekten, während im Gegensatz dazu die österreichischen (deutschen/niederländischen ...) Frauen zu freien, gleichberechtigten, selbstbestimmten Subjekten werden. Die sachlichen Widersprüche werden beiseite geschoben oder als vergleichsweise unwichtig dargestellt: Tatsache ist, dass auch in der österreichischen Gesellschaft das Einkommen von Männern und Frauen immer noch beträchtlich auseinanderklafft, Hausarbeit immer noch weitgehend ungleich zwischen den Geschlechtern verteilt und die Obsorge für Kinder und ältere Verwandte immer noch vor allem eine weibliche Aufgabe ist.¹⁵ Oft wird der Hinweis auf wissenschaftliche Daten, die ein viel komplexeres Bild der Mehrheitsgesellschaft wiedergeben, unterlassen.¹⁶ Selbst die konservativsten politischen Parteien haben in dieser Situation ihre Mission für Gendergleichheit erkannt, auch wenn sie ihr Profil noch vor wenigen Jahren auf Familienwerten aufbauten, die an die traditionellen Genderrollen gebunden waren, denen zufolge die Frauen zu Hause bleiben, sich um Heim und Kinder kümmern und für den Ehemann sorgen sollten.¹⁷

4.3.3 Sprachkompetenz wird immer wichtiger

Eine ähnlich deutliche Verschiebung hat sich im Bereich der Sprachkompetenz vollzogen. Im Zuge der Transformation von einer Industrie- zu einer

14 Vgl. Heinz FASSMANN, Ursula REEGER, Sonja SARI, migrantinnen bericht 2007, Wien 2007.

15 Bundesministerium für Frauen und öffentlicher Dienst: Österreichischer Frauenbericht 2010, (<http://www.frauen.bka.gv.at/site/7207/default.aspx>) (Zugriffsdatum: 6.5.2011).

16 In einer kürzlich veröffentlichten Studie über Jugendliche in Österreich wurde gezeigt, dass mehr als die Hälfte der 16- bis 25-jährigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nicht an Gendergleichheit glaubt. (Vgl. Regina POLAK, Ingrid KROMER, Christian FRIESL, Lieben. Leisten. Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich, Wien 2008).

17 Die gleiche Dynamik lässt sich in Bezug auf Homosexualität beobachten, vor allem in den Niederlanden, wo ein Foto, auf dem zwei Männer einander küssten, Teil des Tests zur Erlangung der Staatsbürgerschaft war.

Dienstleistungsgesellschaft hat sich auch die Rolle der Sprache am Arbeitsmarkt gewandelt. Zur Zeit der Gastarbeiterrekrutierung kümmerten sich die meisten Gesellschaften nicht darum, wie die ungelerten Arbeiter sich verständigen konnten.¹⁸ Sie mussten nur die wenigen Worte lernen, um in der von ihren Arbeitgebern erwarteten Weise zu „funktionieren“. Für die meisten Einheimischen war die Verständigung mit „Gastarbeitern“ nicht von großem Interesse. Die Arbeitskollegen waren oft Nichteinheimische mit derselben oder einer anderen nichtdeutschen Muttersprache. Die Einheimischen sprachen mit den ausländischen Arbeitskräften fallweise in einem „restringierten Code“, der dann konsequenter Weise als „Gastarbeiter-Deutsch“ von den Lernenden repliziert wurde. Typische Ausdrucksmittel waren die Nennform anstelle des konjugierten Verbs und eine falsche Satzstellung, die an eine früher übliche Kommunikation mit Kleinkindern erinnerte. So darf es nicht verwundern, dass sich die Sprachkompetenzen der langfristig angeworbenen Arbeitskräfte im Laufe der Zeit nicht deutlich verbessert haben. Für viele ausländische Arbeitskräfte gab es wenige Anreize oder Gelegenheiten, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, umso mehr galt dies für Familienangehörige, die später nachzogen und vor allem zu Hause arbeiteten, wie z. B. Hausfrauen mit mehreren Kindern.

Gleichzeitig waren auch die eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten der einheimischen Bevölkerung im vergleichbaren Arbeitsmarktsektor nicht von großem Interesse. Lange Zeit hindurch wurde der sekundäre Analphabetismus unter den einsprachig deutschsprachigen Österreicherinnen und Österreichern vernachlässigt und in vielen Ländern gab es kaum Forschungsarbeiten zu diesem Thema. Erst als die PISA-Studie aufzeigte, dass z. B. im Falle Österreichs mit 72 % die Mehrheit der gefährdeten 15-jährigen Schüler (geringe Lese- und Schreibfähigkeiten) tatsächlich einsprachig deutschsprachige Einheimische sind, war klar, dass Sprachprobleme nicht das exklusive Problem von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind.¹⁹

18 Das gilt für verschiedene europäische Länder in unterschiedlichem Maße. Eines der frühen Beispiele eines anderen Ansatzes war Schweden. Als Ergebnis von Verhandlungen zwischen der Arbeitgebervereinigung und den Gewerkschaften hatten Einwanderer in den 1990er-Jahren ein Recht auf Sprachunterricht.

19 U. SCHWANTNER, C. SCHREINER (Hg.), PISA 2009: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Graz 2010, S. 48–49.

5. NATIONALE IDENTITÄT

Während im Abschnitt über Grenzziehung anthropologische Erkenntnisse diskutiert wurden, soll im Folgenden der historische Hintergrund des Nationalstaats, seine Rolle als homogenisierende Kraft und seine Verbindung zu Unterricht und Ausbildung behandelt werden. Nationale (oder ethnische)²⁰ Identität wird oft als Hauptkoordinate der Unterschiede wahrgenommen. Die nationale Identität ist ein Konstrukt, das von Eliten eines Kollektivs hergestellt und gepflegt werden muss. Eine Nation wird als eine sich politisch selbst verwaltende, territorial verbundene Einheit verstanden, deren Bevölkerung idealerweise eine bestimmte Kultur (Sprache, Religion) teilt und die sich auf einen gemeinsamen Ursprung und daher eine gemeinsame Geschichte beruft. Es wurde oft versucht, die Legitimität dieses Konstrukts durch Erzählungen herzustellen, in denen die Nation als Schicksalsgemeinschaft mit Wurzeln „bis in die graue Vorzeit“ dargestellt wurde.²¹ Erfolgreiche Unterdrückungsmechanismen und gewalttätige Auseinandersetzungen, mithilfe derer andere Kulturen, Sprachen und Religionen verdrängt oder ausgelöscht wurden und die vorherrschende Kultur gefestigt und damit allen Untertanen aufgezwungen werden konnte, wurden oftmals in der Geschichtsschreibung verschwiegen oder verzerrt dargestellt.²² Aufgrund des latenten, d. h. nicht bewussten Konstruktionscharakters kollektiver Identitäten ist es sogar möglich, eine nationale oder ethnische Identität zu naturalisieren. In der Geschichte hat dies zu einer Verbindung von Kultur/Sprache und Körper/Blut/Genen geführt, die im 20. Jahrhundert mit der Vorstellung einherging, dass bestimmte Gruppen von Menschen nicht assimiliert werden könnten.

20 Da Nationen multiethnisch oder Staaten multinational sein können, ist die Grenze zwischen Nation und ethnischer Gruppe nicht so eindeutig, wie dies auf den ersten Blick den Anschein haben könnte. Während der Begriff „Nation“ stets den Willen zur politischen Selbstverwaltung z. B. eine staatliche Struktur, impliziert (es gibt aber auch Nationen ohne Staat wie die Kurden oder Palästinenser), sind ethnische Gruppen üblicherweise solche, die alle anderen Merkmale mit den Nationen teilen außer der Machtposition.

21 Vgl. Eric HOBBAWM, Terence RANGER, *The Invention of Tradition*, Cambridge 1983.

22 Ein Beispiel aus Österreich: Die Tatsache, dass weite Teile Österreichs vor der Gegenreformation protestantisch waren – in einigen Ländern sogar die Mehrheit der Bevölkerung –, wurde unter dem Mythos begraben, Österreich sei seit der Christianisierung *das* katholische Land.

Migration wird oft als die vorrangige Kraft bei der Diversifizierung heutiger Gesellschaften gesehen. Diese Gesellschaften wiederum werden jeweils als weitgehend homogene Einheit, eben „Nationen“, gedacht. Einige wurden schon früher als Nation bezeichnet – wie die französische Nation bereits Ende des 18. Jahrhunderts –, andere erst später – die österreichische Nation beispielsweise erst nach dem Ersten Weltkrieg, eine Auffassung, die von der Mehrheit der Bevölkerung dieses Staatsgebildes überhaupt erst nach dem Zweiten Weltkrieg geteilt wurde. Während das institutionelle Gedächtnis dazu neigt, nur jene Aspekte hervorzuheben, die in den vorherrschenden Rahmen passen, erzählen die historischen Fakten oftmals eine ganz andere Geschichte. In vielen städtischen Gebieten gab es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine beeindruckende sprachliche, religiöse und kulturelle Heterogenität. Nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch wurde Österreich als Deutsch sprechendes, katholisches Land konstruiert, ohne die Homogenisierungsversuche und den Assimilationsdruck im Verlauf seiner Geschichte zu reflektieren, beginnend mit der Gegenreformation im 16. Jahrhundert bis hin zur nationalsozialistischen Auslöschung aller Gruppen und Minderheiten, die nicht zum germanischen Ideal im 20. Jahrhundert passten. Auch wenn es in einigen Epochen der Geschichte besonders gewaltsame Homogenisierungsprozesse gab, so erfolgten diese häufig sehr subtil, nahezu unbemerkt, wobei die monistische Normalität einfach durch alltägliche Praktiken und Gewohnheiten, Massenmedien und Erziehung geschaffen wurde. Eine der wichtigsten Einrichtungen für die kulturelle Homogenisierung ist die Schule.

6. DAS SCHULSYSTEM

Die schulische Ausbildung hat in einer modernen Gesellschaft mehrere Funktionen. Ernest Gellner²³ beschrieb in seiner Theorie des Nationalismus, warum Nationalstaaten ohne Schulen nicht funktionieren würden. Im Gegensatz zu den agrarischen Gesellschaften beruht die moderne industrielle Wirtschaft auf Arbeitsteilung, die Arbeitskräfte benötigt, die in der Lage sein müssen, mit anonymen Anderen über komplexe Dinge zu kommunizieren. Das ist einer der Gründe, warum eine Grundausbildung oder ver-

23 Ernest GELLNER, *Nations and Nationalism*, Oxford 1983.

pflichtende Erziehung für einen Staat mit moderner Wirtschaft notwendig ist. Dem füge ich noch hinzu, dass der Schulbesuch in den heutigen Gesellschaften vier unterschiedliche Funktionen hat:

- Individuell-persönlichkeitsbildende Funktion: Die Schule stellt bestimmte Bedingungen für die Entwicklung von Fähigkeiten und Begabungen der einzelnen SchülerInnen im kognitiven, emotionalen, sozialen und physischen Bereich zur Verfügung.
- Ökonomische Funktion: Die Schule bereitet den Einzelnen auf das Arbeitsleben bzw. bestimmte Positionen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft vor und versucht, die Bevölkerung nach den Erfordernissen der Wirtschaft zu formen und so bestimmte Qualifikationen zur Verfügung zu stellen.
- Politische Funktion: Die Schule sichert die Aufrechterhaltung der Stabilität des politischen Systems, in Österreich eben des demokratischen Rechtsstaates. Sie formt das Selbstverständnis der Bürgerinnen und Bürger in ihrer Auffassung von Rechten und Pflichten.
- Kulturelle Funktion: Die Schule reproduziert eine spezifische (oft regionalisierte) Variante der nationalen Hochkultur. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Sprache, Symbole und Codes der nationalen Hochkultur zu verstehen und zu verwenden.

Im Gegensatz zu anderen Lernumgebungen hat die schulische Ausbildung in der Zeit, in der sie für Kinder verpflichtend ist, nicht nur eine individuell-persönlichkeitsbildende und wirtschaftliche,²⁴ sondern auch eine eindeutig politische Funktion, die in engem Zusammenhang mit der kulturellen Funktion, nämlich der Reproduktion des Nationalstaates mit seiner spezifischen kollektiven Identität, steht.²⁵ Dabei gibt es zwei Dimensionen: Zum einen die Schule als Institution, die sicherzustellen versucht, dass der Einzelne sich mit dem politischen Gemeinwesen, dem Land, dem Nationalstaat, in dem die Schule beheimatet ist oder zu dem sie gehört, identifiziert. Neben dieser Identifizierung, d.h. der emotionalen Dimension der politischen

24 Das gilt auch für die meisten formellen und informellen Ausbildungen, die nicht an die Schule gebunden sind.

25 Vgl. Werner SCHIFFAUER, Gerd BAUMANN, Riva KASTORYANO, Steven VERTOVEC (Hg.), Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern, Münster 2002.

Funktion, gibt es zum anderen auch eine kognitive Dimension: Damit die BürgerInnen untereinander und mit dem Staat kommunizieren können, nicht nur im wörtlichen, sondern auch im symbolischen Sinne, müssen sie die Sprache und die Entschlüsselung der „Zeichen“ lernen. Jede nationale Identität zeigt sich in einer Vielzahl von Verhaltensweisen, räumlich in Zeichen, Namen, Symbolen, Denkmälern und anderen Bauten – vor allem im *öffentlichen* Raum – sowie in Landkarten,²⁶ zeitlich durch die Einteilung der Tage, Wochen (freie Sonntage) und des Jahres sowie durch Feiertage (z. B. christlicher Kalender), administrativ durch Datenerhebungen wie Volkszählungen, Register und, nicht zuletzt, durch professionelles Gedenken in Museen und historischen Schriften.

Warum aber fällt es der Schule so schwer, auf die veränderte Realität in der Migrationsgesellschaft, die durch ein neues Maß an Heterogenität oder, wie es Steven Vertovec²⁷ genannt hat, „Superdiversität“, geprägt ist, zu reagieren? Eine mögliche Erklärung liegt in den Spannungsfeldern, die gesellschaftlich ohnehin grundlegend vorhanden sind, sich aber in der Schule als Kerninstitution, durch die alle BürgerInnen durchgehen müssen und daher geformt werden, kristallisieren. In folgender Tabelle wird ein Modell der Schule, ihrer vier Funktionen und die ihnen zugeordneten Codes und Prinzipien vorgestellt. Es soll die grundlegenden Spannungen zwischen den Funktionsfeldern veranschaulichen: Links liegt die individuell-persönlichkeitsbildende und kulturell-nationale Funktion und rechts die ökonomische und politische Funktion. Beide sind auf der Gleichheitsachse einander gegenüberliegend positioniert.

In der linken Spalte stehen sich ein familiär-partikularistischer Code mit dem Prinzip der Ungleichheit einem kollektivistisch-vereinheitlichendem Code mit dem Prinzip der Gleichheit gegenüber. Während unter Verweis auf die Menschenrechte argumentiert wird, dass jedes Kind das Recht hat, gemäß seinen Fähigkeiten, Talenten und Vorerfahrungen in der Schule optimal gefördert zu werden,²⁸ orientiert sich die Schule gleichzeitig an einer

26 Die nationale Wettervorhersage in den österreichischen öffentlichen TV-Sendern ORF1 und ORF2 beispielsweise umfasst auch Südtirol, das zu Italien gehört, dessen EinwohnerInnen aber als Nachkommen von Österreichern gesehen werden.

27 Vgl. Steven VERTOVEC, The Emergence of Super-Diversity in Britain. Center on Migration, Policy and Society, University of Oxford, Working paper 25, 2006.

28 Vgl. K. TOMAŠEVSKI, Human Rights Obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primer 3, Stock-

Tabelle 1: Modell der Funktionen der Schule, der ihnen zugeordneten Codes und Prinzipien

Funktion	individuell- persönlichkeitsbildend	ökonomisch
<i>Beschreibung</i>	Entfaltung der individuellen Talente und Fähigkeiten für die Selbstverwirklichung	Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt, Zuweisungsfunktion gesellschaftlicher Statuspositionen
<i>Code</i>	familiär-partikularistisch	marktgesteuert, hierarchisch
<i>Prinzip</i>	ungleich	ungerecht
Funktion	kulturell	politisch
<i>Beschreibung</i>	nationalsprachlich-symbolische Reproduktion des Gemeinwesens	Wertereproduktion der rechtsstaatlichen Demokratie
<i>Code</i>	kollektivistisch-vereinheitlichend	egalitär
<i>Prinzip</i>	gleich	gerecht

kulturellen Vereinheitlichung, die vor allem durch ihre Bewertungssysteme durchgesetzt wird und so die Kinder ständigen Auf- und Abwertungsprozessen aussetzt. So kann der Dialekt des einen Kindes wie auch seine allmorgendliche Tätigkeit (z. B. im elterlichen Stall) negative Bewertung erfahren, während der statushohe Soziolekt und das morgendliche Klavierspiel des anderen Kindes positiv bewertet werden. Beide Kinder sind für diese Fähigkeiten und Tätigkeiten nicht verantwortlich, erfüllen familiäre Vorgaben und Notwendigkeiten und müssen zudem, der kindlichen Psychohygiene folgend, loyal zu ihren Eltern sein. In der Schule aber begegnen sie einem Bewertungssystem, das ihre Tätigkeiten und Fertigkeiten vermittelt durch die Autorität der Lehrkraft in einem hierarchischen System sehr

holm: SIDA 2001. (<http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/B6g%20Primer.pdf>) (Zugriffdatum: 16.7.2011).

unterschiedlich positioniert. Ähnlich ist es mit dem Widerspruch zwischen den Prinzipien in der Wirtschaft und im demokratischen Rechtsstaat in der rechten Spalte. Während Schulabschlüsse verschiedenste berufliche Positionen zugänglich machen und, damit verknüpft, Arbeitstätigkeiten sehr unterschiedliche monetäre Bewertung erfahren, zählt bei der Wahl der VolksvertreterInnen in einer Demokratie jede Stimme gleich viel und vor dem Recht sollte jede/r BürgerIn gleich behandelt werden.

Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bringen neue Differenzen mit sich. Die Erhöhung der ungleichen Eingangsvoraussetzungen erhöht auch die ohnehin vorhandene Spannung zwischen den widersprüchlichen Prinzipien der Funktionen der Schule. Es kann hier nicht im Detail diskutiert werden, welche Maßnahmen und Prozesse für die Schulentwicklung an diesem Punkt notwendig wären. Ein wesentlicher Schritt zum Abbau der Spannung wäre, wenn sich die national-kulturelle Selbstbeschreibung der realen Vielfalt anpassen würde und so die Reproduktion der hinzugekommenen Elemente neuer Sprachen, Religionen, Kulturen berücksichtigen würde. Ist das nicht der Fall, wird für die Institution Schule die Spannung beträchtlich erhöht.

6.1 Primär- und Sekundärsozialisation

Hochbewertete Verhaltensweisen und ebensolches Wissen werden in der Schule als sekundärer Sozialisationsinstanz vermittelt. Es hängt von den Ressourcen und der Einstellung der Familie – und nicht zuletzt von deren sozialem Hintergrund – ab, ob Kinder mit dem schulischen Wissen, Kommunikationsformen und vielen Verhaltensweisen, die sie in der Schule erleben, vertraut sind. Vor allem bei Schuleintritt können Kindern aus einem bildungsfernen Milieu²⁹ viele Dinge mehr oder weniger fremd erscheinen. Die erste Sozialisation der Kinder erfolgt in der Familie. Diese Erfahrungen und Fähigkeiten werden dann bei der zweiten Sozialisation in öffentlichen Einrichtungen, wie Kindergärten oder insbesondere Pflichtschulen transformiert. Kinder lernen nicht nur Mathematik und Naturwissenschaften, Lesen und Schreiben sowie sich künstlerisch und physisch auszudrücken,

29 Vgl. Matthias GRUNDMANN, Daniel DRAVENAU, Uwe H. BITTLINGMAYER, Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraxen und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Berlin u. a. 2006.

sie lernen auch, inwieweit sie einer bestimmten Gemeinschaft, Nation, oder einer bestimmten sozialen Klasse angehören. Sie lernen auch, was es bedeutet, ein/e gute/r BürgerIn zu sein und was „normal“ in dieser Gesellschaft ist. Deshalb ist die Schule ein entscheidender Ort für Kinder, ihre Selbsteinschätzung zu entwickeln und ein Gefühl für ihren Platz in der Gesellschaft zu erlangen.

Abhängig von den Lehrenden und der Klassenzusammensetzung sowie von der Einstellung der Eltern können Kinder die Herausforderungen, mit denen sie in der Schule konfrontiert werden, entweder als ein natürliches Hineinwachsen in die Gesellschaft oder aber als eine Reihe kleinerer oder größerer Provokationen erleben, die schließlich in dem Bedürfnis der Selbstverleugnung ihres familiären Hintergrunds und letztlich in einer tiefen Verunsicherung münden können. Ein Gefühl der Entfremdung kann aus Unterschieden der sozialen Klasse, der Sprache (einschließlich Soziolekt oder Dialekt), der Religionszugehörigkeit, des kulturellen Hintergrunds und auch der sexuellen Orientierung resultieren.

6.2 Sozioökonomischer Hintergrund

Bislang haben wir uns mit Unterschieden in Hinblick auf Gender, Nation/Ethnizität, Sprache, Religion und legalen Status beschäftigt – der wichtigste Unterschied ist aber immer noch der sozioökonomische Hintergrund.

Obwohl es hinsichtlich der Mechanismen der zwischen den Generationen ablaufenden Prozesse bei der Weitergabe von Bildungserfolg noch viel zu erforschen gibt, wissen wir doch um die Macht des „sozialen Erbes“. Wichtig auf der gesellschaftlichen Ebene und der Ebene der politischen Gestaltung ist, dass die unterschiedlichen Schulsysteme der intergenerationalen Vererbung in unterschiedlichem Ausmaß entgegenwirken können. Vor allem dank PISA (Program for International Student Assessment)³⁰ und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ist es möglich geworden, Populationen von SchülerInnen des selben Geburtsjahrgangs in verschiedenen Ländern zu vergleichen und die Wirkmächtigkeit unterschiedlicher Faktoren statistisch zu analysieren. Bildung und Beruf der El-

30 OECD, School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000, Paris 2004; OECD, Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement, in: PISA 2003, Paris 2005.

tern, ihr soziales und kulturelles Kapital, aber auch der Migrationshintergrund und die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, spielen jeweils eine unterschiedlich große Rolle, um die gemessenen Kompetenzen in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und beim Lesen, zu erklären.

In den besonders erfolgreichen Ländern der PISA-Studie wirkt sich (mit Ausnahme Belgiens) der sozioökonomische Hintergrund weniger auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik aus als es im OECD-Durchschnitt der Fall war. Diesen Ländern gelingt es somit vergleichsweise gut, die Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und Schülerinnen auszugleichen und umfangreichere Spitzengruppen sowie kleinere Risikogruppen zu „produzieren“. Besonders interessant ist, dass überdurchschnittliche Leistungen und geringe Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds kein Privileg von Ländern sind, die einen sehr geringen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben – ein Argument, das oft zur Erklärung des Erfolgs von Finnland in der PISA-Studie herangezogen wird. Kanada zum Beispiel ist eines jener Länder mit dem höchsten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und solchen, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen. Dennoch weist Kanada nur einen kleinen Prozentsatz von Risiko-SchülerInnen auf und zählt bei allen PISA-Tests und in allen Kompetenzbereichen zu den bestgeleiteten Ländern. Die Unterschiede in den durchschnittlichen Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sind in Kanada vergleichsweise gering. Das hängt einerseits damit zusammen, dass die Verteilung des sozioökonomischen Hintergrunds der eingewanderten Familien ähnlich ist wie unter denen, die schon (mindestens) in dritter Generation im Land leben. Darüber hinaus profitieren die SchülerInnen in Kanada von einem Erziehungssystem, dem es gelingt, das sozioökonomische Gefälle der Herkunftsfamilien vergleichsweise gut auszugleichen.

7. ZUSAMMENFASSUNG

Ich habe in diesem Beitrag versucht zu beschreiben, wie unterschiedlich sich gesellschaftliche Strukturen auf SchülerInnen und deren Bildung auswirken. Nach dem konstruktivistischen Verständnis von Lernen baut jeder

Mensch sein Wissen in einem aktiven Prozess auf. Dieser Prozess wird durch die Stellung im gesellschaftlichen Umfeld beeinflusst. Zur besseren Anschaulichkeit könnte man auch sagen, jeder befindet sich an einem anderen symbolischen Ort, der am Schnittpunkt der für ihn relevanten Differenzachsen liegt und gleichzeitig von der jeweiligen Situation und der dort gültigen Normalitätserwartungen geprägt ist. Nicht nur die gesellschaftlichen Strukturen, sondern auch die Zusammensetzung der Schulklasse und die Erwartungen des Lehrers spielen beim schulischen Lernen eine wichtige Rolle. Durch die Beschreibung der aktuell bedeutsamen Grenzziehungsprozesse wollte ich sichtbar machen, wie Zugehörigkeitsmuster entstehen und welchen politischen Prozessen sie von der lokalen bis zur globalen Ebene ausgesetzt sind. Während noch vor Kurzem Gender-Verhältnisse für die Grenzziehungen zwischen ideologischen Gruppierungen innerhalb des parteipolitischen Spektrums in Österreich ein wichtiges Merkmal waren, wurden sie innerhalb des letzten Jahrzehnts zu einem Bestandteil des Abgrenzungsmechanismus zwischen dem Islam und einem als nichtislamisch definierten Europa. Im Falle von Österreich wurden sie zur Grenzziehung zwischen „eingeborenen“ Österreichern und zugewanderten „Türken“ herangezogen. Dem Theorieansatz der Intersektionalität sollte der rechtliche Status als wichtige Differenzachse, der bislang nicht viel Beachtung geschenkt wurde, hinzugefügt werden. Schließlich sollten die vier wichtigsten gesellschaftlichen Funktionen der Schule im modernen Nationalstaat veranschaulicht werden. Anhand der widersprüchlichen Prinzipien, die den jeweiligen Funktionslogiken zugrunde liegen, lässt sich das Spannungsverhältnis, in welchem Schule in einer vielfältiger werdenden Gesellschaft steht, besser verstehbar und Elemente, die diese Spannung erhöhen, konkretisierbar machen. Zu klären, wie das auf allen Ebenen des Bildungssystems zum Ausdruck kommt – von der strukturellen bis zur didaktischen Ebene –, ist Aufgabe zukünftiger Forschung.