

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES**

**DOKTORARBEIT
verteidigt am 05.10.2012**

**„Ja die müssen sich halt integrieren“:
Ethnizität und Religion in Grenzziehungen
unter jungen Erwachsenen**

Kerstin Duemmler

**Direktion durch Prof. Dr. Janine Dahinden
Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS)**

Mitglieder der Jury:

Prof. Dr. Richard Alba

Prof. Dr. Monika Salzbrunn

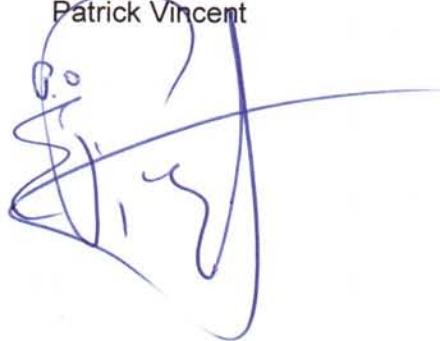
Prof. Dr. Karin Schittenhelm

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Janine Dahinden, directrice de thèse, d'études transnationales à la Maison d'analyse des processus sociaux, Université de Neuchâtel ; Mme Monika Salzbrunn, professeure ordinaire de religions, migration et diasporas, Université de Lausanne ; Madame Karin Schittenhelm, professeure de sociologie, Université de Siegen, Allemagne ; Monsieur Richard Alba, professeur distingué de sociologie du « Graduate Center » de New York, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Kerstin Duemmler en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 5 octobre 2012

Le doyen
Patrick Vincent





Luzern 2008

Danksagung

Einen allerersten Dank widme ich den Luzerner Jugendlichen, die diese Studie überhaupt möglich gemacht haben. Durch ihre Neugier und Offenheit gegenüber uns Forscherinnen war es uns nicht nur möglich, diese Untersuchung in ihren Schulklassen durchzuführen, sondern wir verlebten mit ihnen auch viele schöne und lustige Momente. Vor allem ihrer Bereitschaft und Ausdauer, auf unsere Fragen zu antworten, möchte ich nochmals einen Dank aussprechen. In gleicher Weise will ich mich bei den Schulvertreter/-innen erkenntlich zeigen. Sie haben uns nämlich ursprünglich ‚die Türen zur Schule und ihrem Unterricht‘ geöffnet und unsere Forschung in ihren Institutionen dadurch erheblich unterstützt. Besonders danke ich all jenen, die ihre kostbare Zeit für Experteninterviews zur Verfügung gestellt haben.

Meiner Betreuerin Prof. Janine Dahinden möchte ich einen grossen Dank aussprechen, die diese Studie durch ihre Eingabe beim Schweizer Nationalfond nämlich ins Leben gerufen und kontinuierlich durch ihre Leitung vorangebracht hat. Unterstützt hat sie mich zudem durch ihr enormes sozialwissenschaftliches Wissen, an dem sie mich teilhaben lassen hat. Ganz besonders hilfreich waren auch die regelmässigen Diskussionen meiner Ideen und das kritische Lesen dieser Arbeit. In gleicher Weise möchte ich Joëlle Moret und Joanna Menet danken, die im Gesamtprojekt ebenso involviert waren. Durch unsere gemeinsame Forschungsarbeit habe ich konzeptionell und methodisch ungeheuer profitieren können und auch viele hilfreiche Ratschläge für die Auswertung der Daten erhalten. Vor allem das Verfassen gemeinsamer Artikel hat mir geholfen, mit dieser Arbeit voranzuschreiten.

Zu danken habe ich auch meinen anderen Kolleg/-innen aus dem *Maison d'analyse des processus sociaux* und dem Institut für Soziologie an der Universität Neuchâtel. Durch ihre wertvollen Ratschläge habe ich so manche Sorgen mit dieser Arbeit überstehen können. Besonders bei Giada de Coulon, Hugues Jeannerat und Nelly Joppich (Ruhr-Universität Bochum) möchte ich mich für ihre konstruktiven Rückmeldungen und kritischen Anmerkungen bedanken. Sie haben Teile dieser Arbeit gelesen, mit mir diskutiert und mich zu weiteren Überarbeitungen motiviert. Einen besonderen Dank möchte ich auch den Jurymitgliedern aussprechen, die sich bereit erklärt haben, die Arbeit zu bewerten und mir dadurch viele hilfreiche Verbesserungsvorschläge gegeben haben.

Unterstützt haben mich auch der Schweizer Nationalfond, das *Bureau d'égalité des chances* der Universität Neuchâtel und insbesondere die Zeit-Stiftung Gerd und Ebelin Bucerius mit ihrem Doktorandenprogramm *Settling into motion*. Sie haben mich über diese lange Zeit finanziert und mir dadurch auch geholfen, mich mit anderen Forscher/-innen zu vernetzen. Vor allem der viermonatige Forschungsaufenthalt bei Prof. John Eade (University Roehampton, London) war ein wertvoller Austausch.

Meinem Partner Hugues Jeannerat widme ein grosses Dankeschön. Von ihm habe ich sicherlich die kritischsten Kommentare erhalten, aber auch die grösste Aufmerksamkeit und Geduld für diese Arbeit erfahren. Zum Schluss möchte ich mich bei meiner Familie und bei meinen Freunden bedanken, für die ich in den letzten Monaten nur wenig Zeit hatte und die mich dennoch auf meinem Weg begleitet haben. Besonders möchte ich an meinen Vater erinnern, der mich in meiner wissenschaftlichen Arbeit seit Beginn ideell unterstützt hat und mich während des Schreibens dieser Arbeit leider verlassen musste.

Abstract

When looking at discourses in the media and in politics, ethnicity and religion are categories that are frequently used to construct notions of 'us' and 'them'. This thesis investigates the roles of religion and ethnicity in boundary work processes among young people in schools in the Swiss canton of Lucerne. It examines the mechanisms and narratives used to construct and legitimise differences, hierarchies and inequalities between people. Contributing to the discussion on symbolic boundaries, this thesis builds bridges between social identity theories, as well as between theories on social inequality, ethnic and religious boundary work. This theoretical framework allows to study the manipulation of boundaries by social actors and to surpass static analysis of the positioning of social boundaries. The thesis draws on a telephone survey with young people aged 16 to 20 living in the canton of Lucerne as well as on ethnographic, interview and focus group data that were collected through observations in four classes in different Lucerne schools.

The study highlights how 'Foreigners', 'Albanians from Kosovo' and 'Muslims' have become the most stigmatised categories. These three boundaries do not have arbitrary relevance but are related to social inequalities institutionalised in social key spheres (e.g. media, labour market, education, immigration policy, legal framework to accommodate religious diversity, access to citizenship). Historical boundaries from the 19th and 20th century (between Catholics and Protestants, Swiss and Italians) have become, in contrast, irrelevant for young people, which points to the fact that boundaries can change if social inequalities diminish.

This thesis addresses in detail the logic of three narratives that legitimise daily stigmatisation: these are paradigms to (1) integrate, (2) to respect gender equality, and (3) to follow one's religion in a secularised way as well as to inscribe oneself in a Christian tradition. These norms form a basis to judge who can claim to be Swiss and who is seen as a typical 'Foreigner', 'Albanian from Kosovo' or 'Muslim'. Although strategies and narratives exist that aim at manipulating those boundaries and hierarchies (e.g. by drawing on universal human rights and values like respect or tolerance), the young people do not have the capacity or will to dissolve or change the three boundaries. The focus on the deviations from the three norms demonstrates a general suspicion and a refusal of equal recognition.

The institutional school context frames the young people's narratives and practices since teachers are rarely aware of subtle mechanisms and routines contributing to daily stigmatisation. Although the schools encourage boundary crossing, blurring or shifting, they also help to construct manifested religious and ethnic boundaries.

In studying those who suffered from stigmatisation and symbolic exclusion, the study reveals various strategies of positioning – assimilation, symbolic ethnicity/religion, claim for equal recognition, reactive ethnicity/religion – depending how stigmatisation and exclusion is experienced. Yet, none of those strategies have the capacity or intention to rigorously question the symbolic boundary work. Sometimes, they even contribute to the maintenance of boundaries. This is mainly due to a lack of social cohesion among youngsters who suffer from stigmatisation which prevent to counteract boundaries.

As a conclusion the thesis stresses that the maintenance and transformation of boundaries does not so much depend on the individual capacity or power but rather on the mutual engagement of social actors and on shrinking social inequalities in various social key spheres.

Key words: ethnicity, religion, immigration, symbolic boundary work, young people, schools

Mots clés: ethnicité, religion, immigration, frontières symboliques, jeunes, écoles

Inhaltsverzeichnis

1	Ethnizität und Religion in symbolischen Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen im schulischen Kontext – Begründung eines Forschungsinteresses	4
2	Theoretischer Analyserahmen	18
2.1	Ein allgemeines Konzept von Grenzziehungen: Prozesse symbolischer und sozialer Ein- und Ausgrenzung	19
2.1.1	Grenzziehungen in ausgewählten Theorien zur sozialen Identität.....	21
2.1.2	Grenzziehungen in ausgewählten Theorien sozialer Ungleichheit	30
2.2	Ethnizität in Grenzziehungsprozessen	46
2.2.1	Der Weg zu einer sozialkonstruktivistischen Sicht auf Ethnizität	46
2.2.2	Eine sozialkonstruktivistische Sicht mit Blick auf Grenzziehungen	49
2.2.3	Mechanismen und Bedingungen bei Aufbau, Veränderung und Auflösung von ethnischen Grenzen	55
2.3	Religion in Grenzziehungsprozessen	62
2.3.1	Zur Diversität von Religionskonzepten.....	62
2.3.2	Zur theoretischen Verortung religiöser Grenzziehungen	64
3	Fazit und Präzisierung der Forschungsfragen: Symbolische Grenzziehungen um Ethnizität und Religion unter jungen Erwachsenen im schulischen Kontext	71
4	Forschungsdesign und Methoden	77
4.1	Ein Mixed-Methods-Design.....	78
4.2	Standardisierte Telefonumfrage mit jungen Erwachsenen	79
4.2.1	Stichprobenziehung und Datenerhebung	80
4.2.2	Operationalisierung und Erhebungsinstrumente	82
4.2.3	Datenaufbereitung und –analyse	87
4.3	Ethnografische Forschung in Schulen.....	90
4.3.1	Auswahl und Charakteristik der Schulklassen	92
4.3.2	Datenerhebung und Auswahl der Interviewpartner/-innen	95
4.3.3	Datenanalyse	106
4.3.4	Methodenreflexion	109
5	Immigration in die Schweiz und nach Luzern: zur (De)-Institutionalisierung ethnischer und religiöser Grenzlinien	114
5.1	Einwanderungs-, Überfremdungs- und Assimilationspolitik seit der Nachkriegszeit	115

5.1.1	Äusserlich revidiertes Assimilationsparadigma in Luzern.....	121
5.1.2	Historisch gewandelte Problematisierung ethnischer Diversität: Auflösung der Grenzlinie gegenüber italienischen Migrant/-innen.....	125
5.1.3	Kosovoalbaner – ‚unbeliebte Andere‘ par excellence.....	127
5.2	Institutionalisierte Privilegierung christlicher Religion.....	130
5.2.1	Historisch gewandelte Problematisierung religiöser Diversität: Auflösung der Grenzlinie gegenüber der protestantischen Religion	133
5.2.2	Muslime – ‚unbeliebte Andere‘ par excellence.....	134
6	Grenzziehungen um Religion und Ethnizität unter jungen Erwachsenen: eine Annäherung über quantitative Daten.....	138
6.1	Zur Relevanz von Grenzziehungen um Religion und Ethnizität	138
6.2	Einflussfaktoren auf Grenzziehungen.....	146
6.3	Zwischenfazit	156
7	Anpassungsparadigma in Grenzziehungen gegenüber ‚Ausländer/-innen‘ .	159
7.1	Anpassungsparadigma als Interpretationsschema unter Schweizer Jugendlichen in Grenzziehungen gegen Ausländer/-innen	161
7.2	Zwischenfazit: Anpassungsparadigma in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive	179
7.3	Argumentationsstrategien gegen Grenzziehungen unter Schweizer Jugendlichen....	184
8	Positionierungen der ‚unbeliebten Anderen‘ gegenüber dem Anpassungsparadigma	196
8.1	Assimilation: Kristin.....	197
8.2	Symbolische Ethnizität: Teresa.....	206
8.3	Reaktive Ethnizität I – gleichberechtigte Anerkennung: Ardit.....	212
8.4	Reaktive Ethnizität II – Recht auf kulturelle Differenz: Albert.....	220
8.5	Fazit: Ethnische Identität im Kontext von Grenzziehungen gegenüber ‚Ausländern‘ und symbolischer Ungleichheit.....	230
9	Gleichberechtigungsparadigma in Grenzziehungen gegenüber ‚Kosovoalbaner/-innen‘	236
9.1	Theoretischer Exkurs: Intersektionalität von Ethnizität und Geschlecht.....	238
9.2	Geschlechtergleichberechtigung als Interpretationsschema in Grenzziehungen gegen Kosovoalbaner/-innen.....	240
9.3	Reaktive Strategien der ‚unbeliebten Anderen‘ im Umgang mit der exklusiven Grenzlinie.....	251
9.4	Fazit: Verhandlung des Geschlechtergleichheitsparadigmas in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive	266

10	Säkular und religiös legitimierte Grenzziehungen gegen Muslime	271
10.1	Exkurs: Hintergründe zum Säkularisierungsparadigma	273
10.2	Säkulare normative Imperative unter den nichtmuslimischen Jugendlichen und ihre Einschreibung in ein christliches Erbe.....	277
10.3	Säkularismus und christliches Erbe als Interpretationsschemen in Grenzziehungen gegenüber Muslimen.....	291
10.4	Verwischung, Umdeutung und Verschiebung der Grenzlinie seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen	307
10.5	Muslimische Jugendliche und ihr Umgang mit der exklusiven Grenzlinie und symbolischer Ungleichheit.....	311
11	Herstellung und Auflösung von Grenzen und Hierarchien durch die Institution der Schule	326
11.1	Die Perspektiven der Schulen auf ethnische Diversität	327
11.1.1	Toleranz ethnischer Differenz als Bereicherung und Herausforderung – ein kulturalisierender Blick	327
11.1.2	Anpassungsparadigma und Fokus auf Probleme und Defizite.....	334
11.1.3	Beschränkte Sensibilität der Schulen für Grenzziehungen um Religion und Ethnizität	343
11.2	Die Perspektiven der Schulen auf Religion und religiöse Diversität.....	350
11.2.1	Religionskundlicher Unterricht als Reaktion auf religiöse Diversität	350
11.2.2	Anspruch und Wirklichkeit einer gleichwertigen Behandlung religiöser Diversität	351
11.2.3	Erwartungen der Schule: Kritische Distanz und Annäherung an Religion....	357
11.3	Fazit: Schulischer Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive	360
12	Zusammenfassung und Schlussbetrachtungen	364
12.1	Ausgangspunkt, Ziel und Umsetzung der Studie – eine kurze Rekapitulation....	364
12.2	Zentrale Ergebnisse der Studie	367
12.3	Reflektion der Ergebnisse und Ausblick auf künftige Forschung	391
	Anhang.....	399
	Bibliographie.....	416

1 Ethnizität und Religion in symbolischen Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen im schulischen Kontext – Begründung eines Forschungsinteresses

Menschen überschreiten durch Migrationsbewegungen zwar physisch nationalstaatliche Grenzen. Das bedeutet aber nicht, dass sich ihnen und ihren Nachkommen keine sozialen Hürden in der Einwanderungsgesellschaft in den Weg stellen oder dass es ihnen leicht fiele, diese zu überwinden. Dies gilt nicht nur für die Schweiz, sondern für die meisten Einwanderungsgesellschaften und äussert sich in verschiedenen Bereichen, wie beim Erhalt von Aufenthaltsbewilligungen, Staatsbürgerschaft, beim Zugang zum Arbeits-, Wohnungsmarkt oder Bildungs- und Gesundheitssystem. Migrationsforscher/-innen haben sich diesen Fragen häufig unter einer sozialen Ungleichheitsperspektive gewidmet und die ungleiche Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen, Lebenschancen und Benachteiligungen von Migrant/-innen und ihren Nachkommen im Vergleich zur Schweizer Bevölkerung untersucht (Juhasz und Mey 2003; Achermann und Gass 2003; Bergman et al. 2011; Fibbi et al. 2005, 2006; Imdorf 2005; Lanfranchi und Jenny 2005).

Solche sozialen Ungleichheiten, die sich in Form von ungleichen Lebenschancen oder einem ungleichen Zugang zu erstrebenswerten Gütern, Ressourcen und Positionen in diversen gesellschaftlichen Bereichen äussern (Kreckel 1992: 17), werden auch durch Kommunikationen und Interaktionen von Menschen im Alltag (wenn auch nur teilweise) hergestellt, aufrechterhalten oder zumindest legitimiert. Durch alltägliche Bewertungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster stellen soziale Akteure nämlich selbst den *symbolischen Ein- oder Ausschluss* von diversen Personengruppen in ihrer Lebenswelt her (Lamont und Molnar 2002: 168). Symbolisch bedeutet hier, dass sie mit Vorstellungen operieren und interagieren, wer zu ihren sozialen Gruppen oder bspw. zum Nationalstaat allgemein dazugehört oder dazugehören darf, welche Kriterien dafür in ihren Augen erfüllt werden müssen und welche sozialen Gruppen sich eine Anerkennung als legitime Gesellschaftsmitglieder vielleicht schon verwirkt haben.

Das Zitat im Titel dieser Arbeit ‚Ja die [gemeint waren Ausländer/-innen] müssen sich halt integrieren‘ wurde von einer 17-jährigen Schweizerin während eines Interviews im Rahmen der hier vorliegenden Studie gegeben. Darin erklärte sie ‚Integration‘ zum allgemeinen Bewertungsmassstab, wenn Ausländer/-innen vorhaben, Teil der Gesellschaft zu werden (genauer siehe Kapitel 7). In einer solch subtilen Inklusions- und Exklusionsrhetorik artikuliert sich nicht nur eine *symbolische Grenze* (ebd.) zwischen ‚einem Wir‘ und ‚den Anderen‘ (Schweizer vs. Ausländer), sondern sie kann auch *Anerkennung oder Missachtung* von Individuen und Gruppen zum Ausdruck bringen (Neckel und Sutterlüty 2008: 15). Laut Zitat ist das Kriterium für Anerkennung von Ausländer/-innen die mutmasslich ‚vollzogene Integration‘. Das bedeutet, dass symbolische Grenzziehungen soziale Konsequenzen dergestalt nach sich ziehen können, als dass die involvierten Individuen und Gruppen mit einer negativen sozialen Wertschätzung seitens ihrer Mitmenschen rechnen müssen, wenn sie die erhobenen Mitgliedschaftskriterien vermeintlich nicht erfüllen. Mit Weber (1922 [2005]: 226) kann dann auch von einem niedrigen sozialen Status gesprochen werden, nämlich wenn Personen eine negative Privilegierung in der sozialen Wertschätzung erfahren. Auf diese Weise werden Ungleichheiten zwischen Individuen oder Gruppen im Alltag

symbolisch legitimiert und generiert (Neckel und Sutterlüty 2008). In dieser Arbeit interessiere ich mich für diese alltägliche symbolische Produktion von Ungleichheit durch die Artikulation und Rechtfertigung von symbolischen Grenzen und sozialen Wertschätzungen bzw. Missachtungen, in die junge Erwachsene involviert sind und mit welchen Jugendliche mit Migrationshintergrund¹ in ihrem Lebensalltag konfrontiert sind.

Die sozialwissenschaftliche Forschung konzentrierte sich allerdings lange Zeit nur auf manifeste Formen sozialer Ungleichheit (z.B. Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Erwerb von Bildungszertifikaten). Die symbolische Produktion von Ungleichheit, die in ungleichen sozialen Wertschätzungen von Sozialgruppen durch alltägliche Kommunikationen und Interaktionen zum Tragen kommen, fanden in der Forschung erst im letzten Jahrzehnt wieder verstärktes Interesse (Wimmer 2004; Neckel und Soeffner 2008; Mey und Rorato 2006; Schiffauer et al. 2002; Dahinden 2011a; Joyeux et al. 2002). In der Schweiz sind Forschungsarbeiten entstanden, die solche Prozesse in städtischen Räumen – Nachbarschaften, Stadtvierteln oder ganzen Kleinstädten – untersucht haben. Die Studien von Karrer, Stienen und Wimmer stellten sich die Frage, wie die Bewohner/-innen von benachteiligten Stadtteilen (u.a. in Zürich, Bern) ihre Quartiere und Mitbewohner/-innen wahrnahmen, bewerteten und welche Bedeutung dabei ethno-nationalen Kategorien zufielen bzw. wie diese durch andere Kategorien überlagert wurden (z.B. Anwesenheitsdauer im Quartier). Sie untersuchten ausserdem, welche Gruppenformationen und sozialen Netzwerke sich herausbildeten und wie die Menschen den sozialen Ausschluss aus Netzwerken bewältigten (Karrer 2002; Stienen 2006; Wimmer 2004). Auch die Studie von Dahinden (2011a) interessierte sich in ähnlicher Weise dafür, welche Kategorien (u.a. Ethnizität, Religion, Aufenthaltsstatus, Bildung, Mobilität) für die Formierung von Trennungslinien in den sozialen Netzwerken einer Schweizer Kleinstadt von Relevanz waren und welche Rolle diese Kriterien spielten, um diese Trennungslinien symbolisch zu legitimieren. Diese Studien haben gemeinsam – wenngleich sie das unterschiedlich explizit machen – dass sie die Verbindung bzw. das ineinander Übergehen von symbolischen in soziale Grenzen resp. Ungleichheiten suchen (Lamont und Molnar 2002: 168). Sie fragen nicht nur danach, wie die Stadtviertelbewohner/-innen ansässige

¹Der Begriff Migrationshintergrund hat sich in der deutschsprachigen Migrationsforschung durchgesetzt und soll hier übernommen werden. Dazu zählen Menschen, die selbst in die Schweiz eingewandert sind und ihre Nachkommen, d.h. die zweite Generation, wenngleich sie persönlich keine Migrationserfahrung gemacht haben. Unterstellt wird durch eine solche Unterscheidung, dass ihre Lebensumstände im Lichte der Migration ihrer Eltern betrachtet werden können, weil sie bspw. nicht automatisch durch Geburt über die Schweizer Staatsbürgerschaft verfügen. Dadurch wird allerdings auch eine Grenzziehung der Alltagswelt aufgegriffen, die zwischen jenen einen Unterschied einführt, denen ein solcher Hintergrund zugeschrieben wird vs. keiner zugeschrieben wird, und die Differenz mit alltagsweltlichen Deutungen auflädt. Die Übernahme solcher emischer in etische Begriffe ist durch den Umstand motiviert, eben diese alltäglichen Differenzierungs- und Zuschreibungsprozesse zu untersuchen. Dies wirft allerdings epistemologische und auch ethische Fragen auf, die u.a. am Ende dieser Einleitung reflektiert werden. Zunächst festgehalten werden kann, dass es sich um keine homogenen Gruppen mit ähnlichen Erfahrungen und Lebensumständen handelt. Davon ausgegangen wird, dass sich Grenzl原因en auch zwischen Personen ohne Migrationshintergrund oder zwischen jenen mit Migrationshintergrund formieren können. Etablierte Migrant/-innen können sich auch von neuzugezogenen Migrant/-innen abgrenzen, um ihre etablierte Statusposition zu sichern (Wimmer 2004). Auch diese Grenzl原因en sind Gegenstand dieser Arbeit.

Gruppen bewerteten und ungleich wertschätzten, sondern wie sich diese Bewertungen auch beim Aufbau von sozialen Beziehungen niederschlugen und wie dadurch u.U. der Zugang zu sozialem Kapital und Ressourcen gewehrt oder verwehrt wurde (soziale Ungleichheit im Sinne der Schliessungstheorie Webers 2005 [1922] siehe Kapitel 2.1.2).

Dem Ineinandergreifen von symbolischer und sozialer Ungleichheit widmeten sich Juhasz und Mey (2003) explizit in ihrer Untersuchung mit Jugendlichen der zweiten Generation in der Schweiz, wenngleich sie eine andere Terminologie anwandten. Symbolische Ungleichheit (als figurationsbedingte Ungleichheitsdimension bezeichnet) untersuchten sie mit dem theoretischen Instrumentarium der Etablierten-Aussenseiter-Figuration von Elias und Scotson (1994 [1965]) und verknüpften diese mit Bourdieus (1983) Kapitaltheorie (soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital), um ‚objektive‘ soziale Ungleichheiten einzubeziehen. Sie interessierten sich u.a. für die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Erfahren von symbolischen Grenzziehungen, mit denen Jugendliche der zweiten Generation seitens gleichaltriger Schweizer/-innen und Lehrpersonen in Schulen konfrontiert wurden. Sie zeigten, dass Erfahrungen von sozialer Missachtung Minderwertigkeitsgefühle auslösen können, die dazu führten, dass sich die Erlangung von höheren sozialen Positionen im Bildungssystem nicht zugetraut wird oder sich betroffene Individuen dazu nicht legitimiert fühlen (Juhasz und Mey 2003: 306).

Diese Arbeit möchte zu dieser Art von Forschung beitragen, interessiert sich allerdings im Unterschied zu den bisherigen Studien ausschliesslich für die symbolischen Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen ohne und mit Migrationshintergrund. Sich diesen Prozessen und Mechanismen zu widmen bedeutet zu untersuchen, welche Gruppen mit sozialer Missachtung bzw. Anerkennung seitens ihrer Mitmenschen rechnen müssen oder dürfen, wie eine ungleiche soziale Wertschätzung von Individuen und Gruppen im Lebensalltag artikuliert und gerechtfertigt wird und wie jene Gruppen, die mit sozialer Missachtung konfrontiert sind, diese erleben und damit umgehen. Es mag auf den ersten Blick vielleicht verkürzt anmuten, sich in dieser Arbeit empirisch nur für symbolische Ungleichheit zu interessieren und nicht zu zeigen, wie diese in soziale Ungleichheit mündet oder auch gründet. Theoretisch wird diese Verknüpfung allerdings in Kapitel 2.1 und 2.1.2 aufgezeigt, denn dadurch wird ersichtlich, warum hier überhaupt von symbolischer Ungleichheit gesprochen wird.

Ich möchte an meine Fragestellung allerdings eine weitere ganz andere Perspektive anknüpfen als die bisherigen Studien. Durch den Blick auf die alltäglichen Interaktionen und Kommunikationen wird es möglich sein zu zeigen, wie symbolische Ungleichheiten durch soziale Akteure auch aktiv bearbeitet, verhandelt und umkämpft werden. Gerade die Bearbeitung, Verhandlung und Bekämpfung von Ungleichheitsverhältnissen hat in der sozialwissenschaftlichen Diskussion um Grenzziehungen in den letzten Jahren mehr und mehr an Bedeutung gewonnen (Lamont et al. 2002; Wimmer 2008c; Zolberg und Woon 1999; Alba 2005; Korteweg und Yudakul 2009; Lamont und Mizrachi 2012; Jenkins 2008b; Bertheleu 2007). Damit wird der Schwerpunkt von den sozialen Ungleichheitsstrukturen oder ihrer Reproduktion durch symbolische Grenzziehungen weggelenkt und stärker auf die Handlungsfähigkeiten der sozialen Akteure (Agency) konzentriert. Soziale Akteure können sich sozialen Missachtungen auch widersetzen, sie verhandeln und Anerkennung einfordern. Diese Arbeit möchte deshalb theoretisch und empirisch zu dieser aktuellen Diskussion um Ungleichheitsverhältnisse beitragen.

Die Besonderheit dieser Arbeit liegt auch darin, dass sie sich ganz allgemein für die symbolischen Ein- und Ausschlussprozesse unter jungen Erwachsenen interessiert und *gleichzeitig* auf diejenigen fokussiert, die symbolische Grenzen und Ungleichheiten gegen andere Gruppen herstellen oder rechtfertigen und jene, die diese in ihrem Alltag erleben und bewältigen. Damit stellt sich die Arbeit in die Tradition von theoretischen Ansätzen, die solche Prozesse als relationales und dialektisches Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen begreifen, die nicht getrennt voneinander betrachtet und verstanden werden können (Jenkins 2008a; Lamont und Molnar 2002). Viele Studien, die sich symbolischen Grenzziehungen widmen, fokussieren allerdings meist nur auf Migrant/-innen und/ oder ihre Nachfahren und interessieren sich dafür, wie sie symbolische Ausschlüsse erfahren und bewältigen (Nohl 2003; Riegel 2004; Bertheleu 2007). Sie untersuchen symbolische Grenzziehungen quasi ‚aus zweiter Hand‘ – als subjektives Erleben von Fremdzuschreibungen und Stigmatisierungen² – und so müssen ihnen häufig auch die *dialektischen Wechselwirkungen* zwischen jenen Akteuren entgehen, die auf der einen Seite symbolische Grenzen herstellen oder rechtfertigen und jenen, die auf der anderen Seite diese Grenzlinien verhandeln, umkämpfen oder verstärken. Durch die interaktiven Positionierungen der Letzteren können u.U. ganz neue oder wiederum die alten Grenzziehungsprozesse angeregt oder ggf. verändert werden.

Diese Arbeit möchte deshalb das Potential ausschöpfen und die Wechselwirkungen in symbolischen Grenzziehungsprozessen zwischen sozialen Akteuren herausarbeiten, indem ich auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund und auf ihre Kommunikationen und sozialen Interaktionen in schulischen Kontexten fokussiere. Im deutschsprachigen Raum zeigte bereits die Studie von Weissköppel (2001) anhand performativer Techniken, Gruppierungspraktiken oder Beziehungsmanagement von Jugendlichen in Schulklassen, wie Grenzziehungen durch Wechselwirkungen in situationellen Ereignissen zum Ausdruck kommen können. Ich möchte hier jedoch über den situationellen Charakter von Grenzziehungen in Schulklassen hinausgehen und allgemeinere Aussagen, auch über die (Re-)Produktion von symbolischen Ungleichheiten unter jungen Erwachsenen machen.

Dabei konzentriere ich mich vor allem auf Grenzziehungsprozesse, in denen *Ethnizität* eine Rolle spielt. Stolcke hat bereits 1995 darauf aufmerksam gemacht, dass sich seit den 1970er Jahren in europäischen Einwanderungsgesellschaften eine neue Inklusions- und Exklusionsrhetorik gegenüber Einwanderern entfaltet hat (nicht nur seitens rechtspopulistischer Parteien), in der kulturelle Identitäten und Differenzen an Bedeutung gewonnen haben. Migrant/-innen wird in dieser Rhetorik unterstellt, sich von kulturellen Wertvorstellungen der Einwanderungsgesellschaft zu unterscheiden (Stolcke 1995: 2). Kultur wird in dieser Rhetorik als reifizierte, d.h. kompakte, abgegrenzte, lokalisierbare, Einheit verstanden, die historisch in nationalstaatlichen Traditionen und Wertvorstellungen verwurzelt sei und von Generation zu Generation weitergegeben würde. Einwanderer werden vor diesem Hintergrund als ‚Fremde‘ stilisiert, die potentiell als eine Gefahr für die kulturelle nationale Einheit angesehen werden (ebd. 7). Zahlreiche Wissenschaftler/-innen haben diese kulturalisierende

² Personen und Gruppen werden stigmatisiert, wenn sie mit negativen Eigenschaften etikettiert und dadurch sozial abgewertet werden (Elias und Scotson 1994 [1965]: 21).

Rhetorik in politischen Diskursen und Praktiken auch für die Schweiz nachgezeichnet (Dahinden 2011b; Wimmer 2002; Skenderovic und D'Amato 2008; Wicker 2009). Mit dem Ethnizitätsbegriff ist es möglich, solche Grenzlinien und die damit einhergehenden grenzerhaltenden, aber auch grenzauflösenden Mechanismen zu untersuchen. Ethnische Trennungslinien liegen allerdings nicht in den kulturellen Unterschieden an sich begründet, wenngleich sie Bestandteil von einer solchen Ein- und Ausgrenzungsrhetorik sind. Vielmehr konstituieren sich Grenzlinien über Prozesse der Selbst- und Fremdebnisierung, in denen kulturelle Differenzen durch soziale Akteure erst virulent gemacht werden (Wicker 1996: 379). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung solchen ethnischen Grenzlinien eigentlich im Lebensalltag von jungen Erwachsenen spielen, wie sie aufrechterhalten oder vielleicht auch gänzlich infrage gestellt werden und wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber solchen symbolischen Ein- und Ausgrenzungsprozessen positionieren.

Seit den 1990er Jahren und spätestens seit den Bombenanschlägen 2001 in New York oder 2005 in London durch islamische Terroristen scheint sich allerdings noch eine weitere Grenzlinie um *Religion* herauszukristallisieren. Oder besser formuliert, es stellt sich die Frage, ob es sich um eine neue Grenzlinie handelt, weil sie u.U. einer anderen rhetorischen Logik folgt, als sie u.a. Stolcke beschrieben hat. Durch die gestiegene Sichtbarkeit nichtchristlicher Religionen in europäischen Einwanderungsgesellschaften aufgrund einer Diversifizierung der Herkunftsländer, Familienzusammenführung und öffentlich artikulierter Forderungen, die die Ausübung der Religion betreffen, hat sich die gesellschaftliche Aufmerksamkeit in der Tat mehr und mehr auf die religiösen Identitäten und Differenzen von Migrant/-innen verschoben (für die Schweiz vgl. Baumann und Stolz 2007). Und aufgrund des medialen Nachhalls der terroristischen Anschläge zu Beginn der Jahrtausendwende haben Wissenschaftler/-innen argumentiert, dass sich in vielen europäischen Gesellschaften eine neue Grenzlinie um Religion, genauer gegen den Islam, herausbilden würde (Bouma 2007: 197; Casanova 2009). Auch für die Schweiz zeichneten Arbeiten diese Grenzlinie gegen den Islam in medialen oder politischen Diskursen nach (Behloul 2009, 2010; Allenbach und Sökefeld 2010). Neben den in den letzten Jahren entstandenen empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet ist es jedoch erstaunlich, dass sich wenig theoretische Arbeiten mit der Logik von religiösen Grenzlinien beschäftigten. Während die Diskussion zu ethnischen Grenzziehungen kaum noch zu überschauen ist, gibt es bis auf einige wenige Arbeiten kaum theoretische Überlegungen dazu (Mitchell 2006; Lichterman 2008; Gephart 1999; Ammerman 2003; Ruane 2010; Ruane und Todd 2004), worin das Spezifische religiöser Grenzziehungen liegt. Die Spezifik lässt sich nicht darauf reduzieren, dass nun plötzlich Muslime oder nichtchristliche Religionen im Fokus stehen. Diese Arbeit möchte deshalb theoretisch und empirisch eruieren, welche Rolle Religion in Grenzziehungsprozessen spielen kann und unter jungen Erwachsenen spielt.

Diesen und weiteren Fragen stellte sich auch das Forschungsprojekt *„Ethnizität und Religion: Welche Identitäten, welche Praktiken und welche Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen“*³ unter der Federführung und Leitung von Prof. Janine Dahinden und unter Mitarbeit von Joëlle Moret, in dessen Rahmen ich als

³ Das Forschungsprojekt wurde vom Schweizer Nationalfond im Rahmen des Forschungsprogramms 58 „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“ drei Jahre zwischen 2007 und 2010 finanziert.

Doktorandin im Forschungsprojekt diese Dissertation anfertigte. Die Studie interessierte sich dafür, welche Rolle Religion und Ethnizität für junge Erwachsene in ihrem Lebensalltag spielen und welche Bedeutung diesen beiden Kategorien in Prozessen der Grenzziehung und der Identitätsbildung zufällt. In der Untersuchung wurde ein räumliches Kriterium zum Ausgangspunkt genommen, um die Gruppen, um die sich Grenzlinien um Religion und Ethnizität unter Umständen herausgebildet haben, nicht schon vorab im Untersuchungsdesign zu definieren. Damit reagierte die Studie auf Kritik, den Untersuchungsdesigns keinen methodologischen Nationalismus einzuschreiben und ethnische oder religiöse Gruppen nicht als natürliche Untersuchungseinheiten a priori anzusehen (Wimmer und Glick Schiller 2002). Dadurch reihte sich das Forschungsprojekt in die *cross-cutting-ties-Studien* (Baumann 1996) ein und grenzte sich von sogenannten *community-Studien* ab. Die Studie fand im französischsprachigen Kanton Neuchâtel und im deutschsprachigen Kanton Luzern statt und interessierte sich für junge Erwachsene im Alter von 16 bis 18 Jahren. Eine quantitative, standardisierte Telefonumfrage mit Jugendlichen wurde mit einer qualitativ ausgerichteten, ethnografischen Studie in Schulen (Berufsschulen und Gymnasien) kombiniert, welche nicht nur Beobachtungen, sondern auch Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews mit jungen Erwachsenen und Lehrpersonen sowie Schuldirektor/-innen umfasste. Für die qualitative Untersuchung in Luzern war ich gemeinsam mit der Masterstudentin Joanna Menet zuständig, weshalb sich die Dissertation auf diesen Kanton beschränkt und auf die darin erhobenen quantitativen und qualitativen Daten stützt.

Grenzziehungen um Religion und Ethnizität gerade unter Jugendlichen zu untersuchen hat vielerlei Beweggründe. In dieser Lebensphase lösen sie sich zunehmend aus familialen Bindungen heraus, erweitern schrittweise ihre Handlungsspielräume, ihre sozialen Kontakte und ihre Möglichkeiten zur Selbstbestimmung (Hurrelmann 2007: 32). Dabei setzen sie sich eigenständig mit ihren inneren und äusseren Lebensbedingungen auseinander. Der Schritt in die Selbstständigkeit ist auch mit der Herausbildung einer eigenen ethischen, religiösen, wertgesteuerten und moralischen Orientierung verknüpft, die sich unter Umständen von der der Eltern unterscheidet (ebd. 34). Das bedeutet, dass Grenzziehungen um Religion und Ethnizität in dieser Lebensphase eine ganz neue Dynamik entfalten können. Gleichzeitig sind sie mit neuen Erwartungen und sozialen Verpflichtungen konfrontiert, denn die Gleichaltrigengruppe gewinnt in dieser Lebensphase an Bedeutung, für viele findet auch ein Übergang von der Schule in die Berufsausbildung statt. Soziale Zugehörigkeiten und Selbstverortungen ausserhalb der Familie werden daher zunehmend bedeutsam. Damit einher gehen auch neue Identifizierungen und Klassifikationen, was sich bspw. an jugendspezifischen Musik-, Freizeit oder Kleidungsstilen bemerkbar macht. Diese jugendspezifischen Zugehörigkeitskategorien können allerdings durch religiöse und ethnische Kategorien durchzogen sein oder überlagert werden. Jugendliche Identifizierungen, Klassifikationen und Abgrenzungen sind dabei immer in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebunden (King 2004). Soziale Anerkennung unter Gleichaltrigen stellt zwar für alle jungen Erwachsenen eine ähnliche Herausforderung dar, kann sich aber besonders für diejenigen prekär gestalten, die stigmatisierten Einwanderungsgruppen angehören, worauf diverse Jugendstudien aufmerksam gemacht haben (Mecheril und Hoffarth 2009; Mey und Rorato 2006: 7).

Es ist besonders aufschlussreich, diese Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen in Schulen zu untersuchen, denn Schulklassen sind in der Regel heterogen, was die Herkunft und Religionszugehörigkeit der Schüler/-innen betrifft. Unter Schüler/-innen einer Klasse entwickeln sich zudem nicht notwendigerweise enge Freundschaften, dennoch sind sie gezwungen, eine lange und intensive Zeit gemeinsam zu verbringen. Wie eine britische Studie aufzeigt, werden symbolische und soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse in einem solchen Setting, das soziale Kontakte und Interaktionen auf eine gewisse Art und Weise forciert, besonders relevant (Benjamin et al. 2003).

Die Institution Schule stellt aber auch einen Teilbereich neben Familie und Peergruppe dar, der die Lebensphase Jugend entscheidend konstituiert (Ecarius et al. 2011: 81). Sie ist Vermittlungsort von gesellschaftlich als relevant eingeschätztem Wissen. Normen, Werte, Wahrnehmungs- und Interpretationsschemen werden an die jüngere Generation weiter gegeben, denn Schulen sollen ihre Aufnahme in die sozialen Strukturen einer Gesellschaft ermöglichen und erleichtern (Ecarius et al. 2011: 83; Fend 2009). Vor diesem Hintergrund bezeichnete Gellner (1991) das Erziehungsmonopol von Nationalstaaten als eines der wichtigsten Instrumente der Nationalstaatsbildung. Dadurch gelingt es Nationalstaaten nationale Identitäten, die auf einer vorgestellten Gemeinschaft mit abstrakter Solidarität unter ihren Mitgliedern beruhen (Anderson 1991), überhaupt zu etablieren. Durch Migration und ethno-nationale Diversifizierung der Bevölkerung werden nationalstaatliche Wir-Gruppen, die auf vorgestellten kulturellen (und ggf. religiösen) gemeinsamen Werten und Normen basieren allerdings brüchig und stellen die Institution Schule vor neue gesellschaftliche Veränderungen. Vor diesem Hintergrund haben vereinzelte Studien untersucht, wie Schulen mit der neuen durch Migration entstandenen religiösen und ethnischen Diversität im nationalstaatlichen Territorium umgehen und welche Werte, Normen und Formen des Umgangs mit Diversität sie jüngeren Gesellschaftsmitgliedern vermitteln (Schiffauer et al. 2002; Anna van der Want 2009; Bryan 2009; Stevens und Görgöz 2010; Thorsten Knauth 2008). Diese Studien machen darauf aufmerksam, dass Schulen einen Einfluss auf jugendliche Identifikations- und Grenzziehungsprozesse haben können, denn Jugendliche können sich die herrschenden Diskurse und Konventionen in ihren persönlichen und kollektiven Verortungen und Abgrenzungen aneignen. Häufig zeigen diese Studien auch, dass die Institution Schule an der Konstruktion von Fremdheit und dem alltäglichen symbolischen Ausschluss von Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst beteiligt ist (Weber 2003; Mannitz 2003). Eine solche Untersuchung steht für die Schweiz noch aus, weshalb es umso erhellender ist, die Grenzziehungsprozesse um Religion und Ethnizität unter jungen Erwachsenen mit den schulischen Kontexten, in denen junge Erwachsene einen Grossteil ihrer Zeit verbringen, zu verbinden. Das bedeutet, dass ich mich in dieser Studie auch mit dem schulischen Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität auseinandersetzen möchte und dabei auch der Frage nachgehe, wie die Institution Schule – vermittelt über Interpretations-, Bewertungs- und Interaktionsmuster ihrer Vertreter/-innen (Lehrpersonen und Schuldirektor/-innen) – an der symbolischen Produktion von Ungleichheit aktiv beteiligt ist.

Kritische Reflektion eines solchen Forschungsansatzes

Eine Forschung, die auf ethnische und religiöse Grenzziehungen zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund fokussiert, wirft allerdings

epistemologische und zum Teil auch ethische Fragen auf, die an dieser Stelle reflektiert werden müssen. Vor allem im letzten Jahrzehnt haben Untersuchungen immer wieder aufgezeigt, dass Selbst- und Fremdzuschreibungen grundsätzlich mehrdimensional zu denken sind: neben Religion und Ethnizität können deshalb auch genauso Kategorien, wie regionale Herkunft, soziale Klasse, Sprache, Bildung, Freizeitgestaltung oder Sexualität für die jungen Erwachsenen eine Rolle spielen⁴. Die Kriterien für Selbst- und Fremdverortungen sind deshalb grundsätzlich immer fluide und flexibel zu denken und bedacht werden muss, dass ihre Relevanz je nach Situation und Kontext variieren kann (De Rudder und Vourc'h 2006). Vor allem in der französischen, aber auch deutschen Forschungslandschaft wurde deshalb wiederholt angemahnt, religiöse und ethnische Selbst- oder Fremdzuschreibungen in der Forschungsausrichtung nicht a priori festzuschreiben, denn sonst würde auch die sozialwissenschaftliche Forschung zur Reifizierung und Reproduktion derartiger Klassifizierungen und Zuschreibungen beitragen (De Rudder 1998; de Rudder et al. 2000). Zwar gelten kulturalisierende Erklärungen unter vielen Sozialwissenschaftler/-innen heute als überholt, weil sie dazu tendieren, Stereotype der Alltagswelt über Personengruppen zu konsolidieren. Der Vorwurf richtet sich aber auch an die hier eingenommene sozialkonstruktivistische Perspektive. Diese erklärt ethnische oder religiöse Differenzen zwar nicht zu ihrem Forschungsgegenstand, untersucht aber, wie soziale Akteure solche Differenzen konstruieren und reproduzieren (Juteau 1999). Die Tendenz besteht, die Relevanz dieser Kategorien durch die Ausrichtung der Forschung zumindest zu validieren.

Auch die Sozialwissenschaften sind deshalb an der Institutionalisierung von Selbst- und Fremdzuschreibungen durch den Gebrauch ihrer analytischen Kategorien beteiligt, wobei der Gebrauch von Kategorien zudem niemals willkürlich ist. Diese Dissertation profitierte von der Finanzierung eines Forschungsprojektes durch den Schweizer Nationalfonds, das Ethnizität und Religion unter jungen Erwachsenen zum Forschungsgegenstand machte. Mögen die Motive der Sozialwissenschaftler/-innen auch unterschiedlich gewesen sein, dieses Projekt zu konzipieren und zu finanzieren, so kann doch das Zustandekommen des Forschungsprojektes und dieser Dissertation nicht ausserhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse gesehen werden, in denen es entstand. Mit anderen Worten: „Les question de société n'existe jamais hors de la société.“ (Fassin und Fassin 2009: 13). Der Fokus auf ethnische und religiöse Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund ist bereits ein medial und politisch brisantes Thema und wurde u.a. auch deswegen zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand.

Eine Alternative aus diesem Dilemma wäre, die Forschung zur Formierung von Grenzlinien komplett offen zu lassen und sich auf keine Kategorien a priori festzulegen. Auch in einem solchen Forschungsprozess muss der Gegenstand allerdings zu einem gegebenen Zeitpunkt festgelegt werden – mit dem Preis, die Komplexität der realen Verhältnisse zu reduzieren – um nämlich überhaupt Sinn herstellen zu können. Die hier eingenommene Perspektive legt den Untersuchungsgegenstand hingegen bewusst von vornherein fest; reduziert die Komplexität der realen Verhältnisse deshalb von Anfang an. Dadurch ist es jedoch möglich, die soziale Produktion von ethnischen und religiösen

⁴ Grundsätzlich ist diese Liste unerschöpflich. Hinzukommt, dass sich solche Grenzmarker häufig auch überlagern und zusammenlagern (Intersektionalität von Zuschreibungskategorien siehe Kapitel 9.1).

Kategorien und Zuschreibungen bewusst zu problematisieren und sich gegenüber einem medial und politisch brisanten Thema zu positionieren. Durch eine solche Forschung ist es möglich, ein gesellschaftlich vordefiniertes Problem wissenschaftlich zu erhellen und u.U. eine andere Perspektive darauf zu werfen, als mediale und politische Diskurse suggerieren. Statt die Repräsentationen und Kategorisierungen der Alltagswelt zu konsolidieren, können sie dekonstruiert und gezeigt werden, wie sie in der Lebenswelt rekonstruiert werden.

Die ethische Herausforderung einer solchen Forschung besteht vor allem darin, dass sich in Medien, Politik oder Alltagswelt seit geraumer Zeit eine Überthematisierung und Überpointierung ethnischer und religiöser Differenzen beobachten lässt. Vor allem wenn es um Migrant/-innen und ihre Nachfahren geht, so lässt sich eine Engführung auf kulturalisierende Deutungsmuster und eine Problematisierung ethnischer und religiöser Differenzen konstatieren. Stichworte wie Zwangsheirat, Ehrenmorde oder religiöser Fundamentalismus sind deshalb unterdessen ubiquitär geworden (Riegel 2011: 319). Auch unter einer sozialkonstruktivistischen Perspektive besteht deshalb die Gefahr, durch die Untersuchung ethnischer und religiöser Differenzkonstruktionen unter jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund die bekannten kulturalisierenden Interpretationsmuster der Alltagswelt fortzuschreiben. Zum einen sind wissenschaftliche Kategorien (z.B. Ethnizität, Jugendliche mit Migrationshintergrund) auch häufig alltagsweltliche Kategorien und dadurch bereits mit bestimmten Sinnzuschreibungen verknüpft. Zum anderen stellt eine solche Forschung diesen Alltagsdeutungen durch die Einführung von wissenschaftlichen Kategorien eine Ausdrucksplattform bereit (ebd.), auch wenn nicht intendiert wird, diese zu übernehmen oder zu konsolidieren, sondern zu zeigen, wie sie sich im Alltag artikulieren.

Doch wie können die Sozialwissenschaften mit diesem ethischen Dilemma umgehen? Wie können sie die Reifizierung und Stigmatisierung von Personenkategorien, die sie in der Alltagswelt untersuchen wollen, in ihrer Forschungsarbeit vermeiden? Eine radikale (hier nicht verfolgte) Lösung wäre, nur die symbolischen und sozialen Ungleichheiten unter jungen Erwachsenen zu untersuchen, die nicht bereits im öffentlichen – u.a. medialen oder politischen – Fokus stehen. Dadurch könnte die Gefahr gebannt werden, der alltagsweltlichen Produktion von Problemgruppen (ungewollt) das Wort zu reden oder ihr das Wort zukommen zu lassen. Sich einem bestimmten Thema aus solch ethischen Gründen zu verweigern, nimmt Sozialwissenschaftler/-innen allerdings auch die Verantwortung, sich kritisch mit alltagsweltlichen Problematisierungen und dem Einfluss der eigenen Forschung auseinanderzusetzen.

Ein anderer (hier eingeschlagener) Weg ist, die dahinterliegenden sozialen Prozesse und Mechanismen kenntlich zu machen, unter denen ethnische und religiöse Zuschreibungskriterien für Individuen und Gruppen in ihrer Alltagswelt überhaupt erst relevant werden. Diese sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt: eben nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene (z.B. Interaktionen zwischen Jugendlichen), die primär Gegenstand dieser Arbeit ist, sondern auch auf der Ebene der kollektiven Repräsentationen (die z.B. in den Medien zum Ausdruck kommen) und Institutionen (z.B. Klassifikationen im Rechts- und Bildungssystem) (Martiniello und Simon 2005: 8). Es kommt deshalb darauf an, die sozialen, politischen, rechtlichen, medialen und z.T. auch wissenschaftlichen Produktionsprozesse einzubeziehen, die die alltäglichen Klassifikationen, Zuschreibungen, Stigmatisierungen und deren Aneignung hervorbringen, legitimieren oder jungen Erwachsenen aufdrängen. Ethnische und

religiöse Differenzkonstruktionen in der Alltagswelt existieren in keinem sozialen Vakuum, sondern sind Teil eines historischen, politischen, sozialen und kulturellen (lokalen, nationalen aber auch globalen) Kontextes. Die Überthematisierung von ethnischen und religiösen Differenzen oder jugend- und migrationsspezifischen Problemlagen (z.B. Gewalt, Kriminalität, Desintegration) seitens politischer Parteien, Medien oder Bildungseinrichtungen bspw. eröffnen und verengen jungen Erwachsenen Optionen, sich selbst und andere wahrzunehmen, anzuerkennen oder voneinander abzugrenzen. Zudem ist die Kapazität und Macht, Klassifikationen durchzusetzen oder sich ihnen zu widersetzen, häufig ungleich verteilt und muss Teil der Analyse werden. Aus diesem Grund werden die ethnischen und religiösen Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund des lokalen, nationalen und auch globalen Kontextes untersucht (siehe u.a. Kapitel 5 und 11), in denen sie entstanden und einzuordnen sind. Grundsätzlich muss auch reflektiert werden, inwiefern das Forschungsprojekt selbst eine Plattform bereitstellt, auf der involvierte Individuen stigmatisiert werden bzw. sich stigmatisiert fühlen könnten. Eine solche Forschung bleibt deshalb ambivalent und muss sensibel gestaltet werden (siehe dazu auch Kapitel 4.3.4).

Die Arbeit ist darüber hinaus aber auch grundsätzlich durch die theoretische Perspektive geprägt, dass ethnische und religiöse Grenzziehungsprozesse nicht als starre asymmetrische Verhältnisse zwischen ‚Dominierenden‘ und ‚Dominierten‘ verstanden werden können. Wenn Selbst- und Fremdzuschreibungen als Machtbeziehungen gedacht werden müssen, dann beinhalten sie auch ein subversives Potential, das ebenso Gegenstand dieser Arbeit werden wird. Klassifikationen und ihre Bedeutungen werden von sozialen Akteuren immer auch aktiv angeeignet, umgedeutet und selbst hervorgebracht, denn sie sind keine passiven Opfer von Zuschreibungen durch mächtige Akteure. Dies kann u.a. in Assimilationsbemühungen gegenüber ‚Dominierenden‘, in Kämpfen um Anerkennung oder in Gegenstigmatisierungen zum Ausdruck kommen. Zwar kann die Übernahme und Umdeutung von Stigmatisierungen Grenzzlinien in einem ersten Moment verstärken und letztlich den Interessen der ‚Dominierenden‘ dienen. So können Stigmatisierungen und Diskriminierungen aber auch überhaupt als solche aufgedeckt, angeklagt und u.U. ganz neu produziert werden (Martiniello und Simon 2005: 14). In Anlehnung u.a. an Bertheleu (2007) soll deshalb in dieser Arbeit eine relationale Sicht auf Ethnizität entworfen werden, die das Machtverhältnis zwischen Individuen und Gruppen nicht vordefiniert. Dadurch ist es möglich zu untersuchen, wie Selbst- und Fremdzuschreibungen füreinander konstitutiv sind und sich beide wechselseitig beeinflussen. Die einen existieren niemals ohne die anderen.

In den Sozialwissenschaften besteht hinsichtlich einer solchen theoretischen Perspektive jedoch keine Einigkeit. Gegner/-innen eines solchen Paradigmas gehen davon aus, dass jeder Kampf um Anerkennung dazu beiträgt, ursprüngliche Unterdrückungsverhältnisse fortzuschreiben (Delphy 2001). Ich schliesse mich dahingehend den Überlegungen Martinellos und Simons (2005: 13), wonach eine abschliessende Antwort auf eine solche Frage nicht ausserhalb des lokalen und nationalen Kontextes gemacht werden kann, in denen sie sich stellt. In einem Kontext, in dem bspw. ein Assimilationsparadigma vorherrscht, haben ethnische und religiöse Zuschreibungen eine andere Bedeutung als in einem, in dem ein multikulturalistisches Paradigma gilt. Kategorisierungen können je nach Kontext diametral entgegengesetzte Bedeutungen und Funktionen annehmen (ebd. 14): sie können dazu dienen, andere von der ‚Wirkungsgruppe‘ symbolisch auszuschliessen, sie können aber auch aufgegriffen werden, um die

‚Wir-Gruppe‘ neu zu definieren, nicht nach homogenen, sondern heterogenen Kriterien. Es soll hier nicht darum gehen, sich politisch für ein Paradigma zu positionieren. Vielmehr soll die Funktion und Bedeutung ethnischer und religiöser Klassifizierungen im Kontext Luzerns untersucht werden, vor allem weil hier eine Mischung aus assimilationistischen und multikulturalistischen Elementen anzutreffen ist (siehe Kapitel 5.1). Vermuten lässt sich, dass ethnische und religiöse Zuschreibungen ambivalente Bedeutungen und Funktionen annehmen.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit teilt sich in weitere 10 Kapitel ein. In Kapitel 2 wird ein theoretischer Analyserahmen für das Forschungsvorhaben entwickelt. Zunächst wird allgemein (u.a. durch eine Begriffsbestimmung) nochmal genauer geklärt, was unter Grenzziehungen verstanden wird und analytisch impliziert wird (Kapitel 2.1). Anschliessend wird sich den wichtigsten Grenzziehungsmechanismen mit Rekurs auf sozialpsychologische und soziologische Theorien zur sozialen Identität angenähert (Kapitel 2.1.1). Die Ansätze verstehen Grenzziehungsprozesse als universelle kognitive Prozesse, da Menschen nach einem positiven Selbstbild, durch die Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen, streben (Tajfel 1981). Allerdings äussern sich diese Prozesse interaktiv durch das dialektische Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen und können unterschiedliche soziale Wechselwirkungen haben (Jenkins 2008b). Es geht aber nicht nur darum, sich von anderen Gruppen abzugrenzen, sondern geteilte Zugehörigkeit wird mit sinnhaften Bedeutungen und Gefühlen ausgefüllt. Mein besonderes Interesse gilt der dadurch zum Ausdruck kommenden ungleichen sozialen Wertschätzung (Anerkennung vs. Missachtung) von Individuen und Gruppen (Kapitel 2.1.2). Mit Webers (2005 [1922]) Idee der sozialen Schliessung, Elias und Scotsons (1994 [1965]) Etablierten-Aussenseiter-Figuration und Neckel und Sutterlütys (2008) Konzept der negativen Klassifikation wird deshalb ein Analyserahmen präsentiert, der die symbolische Produktion von Ungleichheit fassen kann, ohne dabei komplett die Frage zu vernachlässigen, dass symbolische Ungleichheiten auch mit sozialen Ungleichheiten in Verbindung stehen. In Anlehnung an diese Ansätze wird jedoch angenommen, dass symbolische Ungleichheitsverhältnisse nicht notwendigerweise in einer ungleichen ‚objektiven‘ Ressourcen- und Kapitalausstattung gründen und münden müssen, sondern einer eigenen Logik folgen können.

Im Anschluss daran stelle ich mir die Frage, wie Ethnizität und Religion in Grenzziehungsprozessen theoretisch verstanden werden müssen (Kapitel 2.2 und 2.3). In der Ethnizitätsforschung gibt es dazu seit langem eine ursprünglich in der Sozialanthropologie und Soziologie gründende Diskussion, die kurz historisch nachgezeichnet wird. Daraus hat sich aktuell eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Ethnizität verbreitet, die weniger die kulturellen Differenzen, sondern die Mobilisierung von kulturellen Differenzen in den Blick nimmt. Diese Arbeiten haben auch die Verhandlungsstrategien von Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnissen durch soziale Akteure sowie die sozialen Bedingungen, unter denen Verhandlungen möglich sind, herausgearbeitet. Beide Aspekte vermitteln ein Verständnis für die grenzerhaltenden und -auflösenden Mechanismen und ein Bewusstsein für die Einbettung dieser alltäglichen Prozesse in einen nationalen, lokalen, sozialen, historischen und kulturellen Kontext, in dem Grenzziehungen um Ethnizität überhaupt

relevant und verändert werden können. Um die Rolle von Religion in Grenzziehungsprozessen analytisch zu fassen, widme ich mich kurz verschiedenen Konzepten, mit denen Religion in den meisten sozialwissenschaftlichen Studien untersucht wird. Dadurch mache ich mich mit theoretischen Konzepten vertraut, um die Rolle von Religion in Grenzziehungen anschliessend umfassend zu theoretisieren.

Nach der Präzisierung meiner Forschungsfragen (Kapitel 3) widme ich mich der methodischen Umsetzung der Studie im Kanton Luzern (Kapitel 4). Die Dissertation integrierte sich ja in das grössere Forschungsprojekt zu Ethnizität und Religion in Grenzziehungsprozessen unter jungen Erwachsenen. Vor diesem Hintergrund wurde die gesamte Datenerhebung gemeinsam in der Forschungsgruppe geplant, konzipiert und durchgeführt. Das Besondere am Vorgehen war, dass quantitative und qualitative Methoden trianguliert wurden, denn verschiedene Methoden erhellen immer nur begrenzte Aspekte eines sozialen Phänomens. Die standardisierte Telefonumfrage lieferte repräsentative Ergebnisse für Jugendliche im Kanton Luzern. Genauer wird deshalb hier auf Stichprobenziehung und Datenerhebung eingegangen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Frage gewidmet, wie Grenzziehungen in einer quantitativen Umfrage überhaupt operationalisiert werden können. Die ethnografische Forschung fand in vier verschiedenen Luzerner Schulen statt (mit Joanna Menet), um die Aussagekraft der Studie durch eine Diversifizierung der Erhebungskontexte zu erhöhen. Genauer wird daher hier auf die Auswahl und Charakteristik der Schulen/ Klassen eingegangen. Wiederum wurden verschiedene Erhebungsmethoden angewandt (Beobachtung des Unterrichts und Pausengeschehens, Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen), um Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen und den Umgang der Schulen mit Diversität umfassend zu untersuchen und den Gegebenheiten der Schulkontexte anzupassen. Allein die Datenanalyse fand ausserhalb der Forschungsgruppe statt, wenngleich anzumerken ist, dass Teile der hier präsentierten Analysen in gemeinsame Publikationen mündeten und die Diskussionen innerhalb der Forschungsgruppe die Analysen enorm befruchteten. Die Daten wurden von mir nicht fallspezifisch nach Schulen, Lehrpersonen oder Jugendlichen ausgewertet, denn im Mittelpunkt standen Grenzziehungsprozesse und -mechanismen, die mit Hilfe eines in der Grounded Theory entwickelten transversalen Kodiervorgangs analysiert wurden.

Bevor sich den Ergebnissen dieser Datenanalysen gewidmet werden kann, ist es notwendig die kontextuellen Rahmenbedingungen aufzuzeigen, unter denen junge Erwachsene und Schulen ethnische und religiöse Grenzlinien überhaupt aufrechterhalten und verhandeln (Kapitel 5). Hier werden auf der nationalen Ebene der Schweiz und der kantonalen Ebene Luzerns diverse gesellschaftliche Schlüsselbereiche aufgegriffen (z.B. Einwanderung seit der Nachkriegszeit, Wandel der Einwanderungs- und Integrationspolitik, öffentliche Debatten um Einwanderung und religiöse Diversität, rechtlicher und politischer Umgang mit Religion). Sie zeigen, gegen welche Gruppen sich Grenzlinien historisch in verschiedene gesellschaftliche Felder (z.B. Rechtssystem) eingeschrieben und verfestigt haben, kurz institutionalisiert haben. Einige haben sich im Laufe der Zeit aber auch aufgelöst, also eher de-institutionalisiert. Besonders interessiert mich hier, welche Ideologien und kulturellen Narrative sich verbreiteten, um diese Grenzlinien zu rechtfertigen oder zu missbilligen.

Die weiteren 6 Kapitel präsentieren die empirischen Ergebnisse. Zunächst wird sich Grenzziehungen um Religion und Ethnizität unter jungen Erwachsenen mit Hilfe der quantitativen Daten angenähert (Kapitel 6). Resultat dieser Analysen ist, dass sich

Grenzzlinien vornehmlich zwischen den Zugehörigkeitskategorien *Schweizer/-in* versus *Ausländer/-in*, und insbesondere gegen *Kosovoalbaner/-innen* und *Muslimen* artikulieren. Italiener/-innen, so zeigen die Analysen, haben die Grenzzlinie zu Schweizer/-innen vollkommen überschritten und gehören zu deren ‚Wir-Gruppe‘. Dies bestätigte sich auch in der qualitativen Untersuchung, weshalb sich in den darauffolgenden Kapiteln auf Basis der ethnografischen Forschung den sinnhaften Bedeutungszuschreibungen und den sozialen Handlungen von jungen Erwachsenen gewidmet wird, die diese Grenzzlinien im schulischen Lebensalltag legitimieren und aufrechterhalten. Im Mittelpunkt stehen die interaktiven Wechselwirkungen zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen, die grenzerhaltenden und grenzauflösenden Mechanismen und die kulturellen Narrative (Inklusions- und Exklusionssemantiken), mit denen Grenzzlinien legitimiert oder missbilligt werden und die aufs Engste mit dem nationalen und kantonalen Kontext verwoben sind. Auf der einen Seite wird gezeigt, wie junge Erwachsene die Grenzzlinien durch Fremdzuschreibungen aufrechterhalten oder wie sie diese u.U. auch infrage stellen, auf der anderen Seite stehen die Selbstverortungen derjenigen Jugendlichen im Mittelpunkt, die durch diese Grenzzziehungen (als *Ausländer/-in*, *Kosovoalbaner/-in* und *Muslim/a*) soziale Missachtung und symbolischen Ausschluss erfahren haben. Ziel der Ausführungen ist es zu zeigen, wie durch die alltägliche Artikulation von Grenzzlinien und ungleicher sozialer Wertschätzung ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis gerechtfertigt wird, wie es von verschiedenen Akteuren u.U. umkämpft wird und welche sozialen Folgen sich aus diesen Verhandlungen ergeben. Wird das Ungleichheitsverhältnis brüchiger oder kristallisiert es sich noch manifester heraus?

Die Grenzzlinie zwischen der Kategorie ‚Schweizer‘ versus ‚Ausländer‘ gründet auf einem ‚Anpassungsparadigma‘, das seit den 1960er Jahren bis in die 2000er Jahre die Einwanderungs- und Integrationspolitik der Schweiz normativ prägte. Wenngleich das Paradigma in dieser Zeit einen Wandel erfuhr, teilen viele junge Erwachsene die Norm, dass sich Ausländer anzupassen hätten. Von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird seitens Gleichaltriger erwartet, dass sie sich sprachlich, kulturell, identifikatorisch und sozial der Schweizer Bevölkerung anpassen, wenn sie als legitime Gesellschaftsmitglieder gelten wollen (Kapitel 7). Dieses Paradigma beeinflusst daher auch die Selbstverortungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wenngleich auf sehr unterschiedliche Weise, nämlich je nachdem wie sie Stigmatisierungen in der Schweizer Gesellschaft persönlich wahrnehmen und erlebt hatten (Kapitel 8). Die Grenzzlinie gegen ‚Kosovoalbaner/-innen‘ gestaltete sich um das normative Paradigma zur Geschlechtergleichheit, welches in den Schweizer Integrationsdebatten und politischen Massnahmen im letzten Jahrzehnt mehr und mehr Aufmerksamkeit erfuhr. Die jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem Kosovo werden seitens Gleichaltriger als ihnen diametral entgegengesetzt wahrgenommen. Ethnizität verbindet sich hier intersektional mit der Kategorie Geschlecht, um eine klare und undurchlässige Grenzzlinie zu rechtfertigen. Bemerkenswert ist, dass sich junge Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo im Einklang mit dem Geschlechtergleichheitsparadigma und der Grenzzlinie sahen, während junge Männer reaktive Strategien gegen die gegen sie gerichtete soziale Missachtung entwickelten, wodurch sich die Grenzzlinie im Schulalltag z.T. noch viel stärker herauskristallisierte (Kapitel 9). Die muslimischen Jugendlichen waren mit Exklusionssemantiken und –praktiken konfrontiert, die nicht nur auf einer religiösen, sondern auch auf einer säkularen Logik beruhten (Kapitel 10). Nichtmuslimische Jugendliche stellten sich in eine christliche Tradition und/oder

favorisierten eine säkular organisierte Gesellschaft, zu der Muslime als Gegenpol angesehen wurden. Die Selbstverortungen der jungen Muslime gegenüber dieser Grenzlinie standen im Zusammenhang mit ihrer gelebten Religiosität bzw. Säkularität. Mit Bezug zu ihrer gelebten Religiosität bzw. Säkularität positionierten sie sich sehr unterschiedlich, um die Missachtungen durch Mitschüler/-innen zu bewältigen. Spätestens in diesem Kapitel wird deutlich, dass die verschiedenen Grenzlinien nur analytisch getrennt betrachtet werden können, in der Realität aber u.U. zusammenwirken. Einige muslimische Jugendliche waren mit mehreren symbolischen Ungleichheitsverhältnissen konfrontiert, weil sie auch als Ausländer/-in und Kosovoalbaner/-in soziale Missachtung erfuhren, welche sich denn auch in ihren Positionierungen als Muslim/a widerspiegeln.

Am Ende wird der Umgang der Schulen mit ethno-nationaler und religiöser Diversität der Schülerschaft herausgearbeitet (Kapitel 10). Es lassen sich Parallelen zu den Grenzlinien, wie sie junge Erwachsene aufrechterhalten und infrage stellen aufzeigen. Bemerkenswert war, dass die Schulen ein Bildungsprogramm verfolgten, das der Stigmatisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entgegen wirken sollte. Dennoch waren sie durch ihre vermittelten Normen und institutionellen Praktiken auch aktiv an der Aufrechterhaltung von religiösen und ethnischen Grenzlinien und symbolischen Ungleichheitsverhältnisse beteiligt, weil sie sich den subtilen alltäglichen Ausschlussmechanismen (ihren eigenen und denen der Schüler/-innen) kaum bewusst waren. Ganz gezielt wird dieses Kapitel ans Ende der Arbeit gestellt, denn es soll nicht der Eindruck geweckt werden, dass die Ungleichheitsverhältnisse, die die Jugendlichen generieren und legitimieren, allein und einseitig durch die Schule beeinflusst waren. Anerkannt werden muss, dass sie auch durch andere Kontexte geprägt waren (z.B. Medien, Elternhaus), was denn auch in einzelnen Kapiteln durchscheinen wird.

Am Schluss werden mit Bezug zu den empirischen Resultaten sieben zentrale Thesen formuliert, wobei die Ergebnisse mit dem theoretischen Analyserahmen und der methodischen Ausrichtung der Arbeit in Beziehung gesetzt werden. Im Mittelpunkt werden die Fragen stehen, wie und unter welchen Bedingungen ethnische und religiöse Grenzziehungen allgemein verhandelt werden können und welche Folgen solche Verhandlungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und die symbolischen Ungleichheitsverhältnisse zeitigen können.

Gleich zu Beginn dieser Arbeit möchte ich auf eine grundlegende Limitation dieser Untersuchung aufmerksam machen. Da ich mich in dieser Studie für die ethnischen und religiösen Grenzziehungsprozesse unter jungen Erwachsenen (in Schulen) im Kanton Luzern interessiere, beschränke ich mich auf eine spezifische Altersgruppe und einen spezifischen lokalen sowie institutionellen Kontext. Dies hat Vor- und Nachteile. Ein Vorteil ist, dass dadurch grundlegende Erkenntnisse über Wechselwirkungen zwischen sozialen Akteuren herausgearbeitet werden können, wenn sie symbolische Grenzen verhandeln. In einer komparativen Studie könnte ich diese Wechselwirkungen nicht im Detail untersuchen. Komparative Forschung könnte allerdings die Relevanz bzw. Irrelevanz der für diesen Kontext typischen Grenzlinien für andere Schweizer Kantone, Städte und Regionen ausserhalb der Schweiz, andere Altersgruppen oder soziale Settings aufzeigen. Ich werde deshalb wenigstens an geeigneten Stellen auf einzelne Ergebnisse aus dem Gesamtprojekt und andere Studien verweisen. Im Schlussteil der Arbeit werde ich zudem ausführlich auf die Übertragung der Ergebnisse auf andere Kontexte eingehen.

2 Theoretischer Analyserahmen

Mit dem folgenden Kapitel soll ein theoretischer Analyserahmen erarbeitet werden mit dem es möglich ist, Grenzziehungen und die Bedeutung von Ethnizität und Religion in solchen sozialen Prozessen zu untersuchen. Mit Bezug zu verschiedenen disziplinübergreifenden Ansätzen und Diskussionen sollen im Anschluss daran Forschungsfragen formuliert werden (Kapitel 3). Bei der Frage nach symbolischen Grenzziehungen geht es grundsätzlich allgemein darum, wie Menschen sich selbst und Andere sozialen Gruppen zuordnen, also eine Grenze zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Ihr‘ ziehen. In einem ersten Schritt wird sich diesem Phänomen allgemein gewidmet. Geklärt wird, was das soziologische Interesse an solchen Prozessen sein kann, dass nämlich nicht nur soziale Differenzen, sondern auch Statushierarchien (ungleiche Wertschätzungen) zwischen Menschen im Lebensalltag geschaffen und legitimiert werden (symbolische Ungleichheit), die u.U. auch in manifeste soziale Ungleichheiten münden können (Kapitel 2.1). Anhand zweier Theorieansätze zur sozialen Identität, wie sie in der sozialpsychologischen und soziologischen Disziplin entworfen wurden, wird sich den sozialen Mikromechanismen gewidmet, die diese Prozesse kennzeichnen (Kapitel 2.1.1). In einem weiteren Schritt wird der Frage nachgegangen, wie symbolische und soziale Ungleichheiten in alltäglichen Grenzziehungsprozessen hergestellt und aufrechterhalten werden und wie beide überhaupt miteinander zusammenhängen. Diskutiert wird auch, ob und wie symbolische Grenzlinien und Ungleichheiten verhandelt und umkämpft werden können (Kapitel 2.1.2).

Das nächste grössere Kapitel interessiert sich für Ethnizität in Grenzziehungsprozessen. Entlang eines historischen Blicks auf die sozialanthropologische und soziologische Ethnizitätsforschung wird gezeigt, wie sich ein sozialkonstruktivistischer Ansatz entwickelt hat, der sich nicht für objektive ethnische Differenz, sondern für Grenzziehungsprozesse interessiert, in denen ethnische Differenz durch soziale Akteure relevant gemacht wird, um Hierarchien zwischen Menschen aufrecht zu erhalten (Kapitel 2.2.1). Geklärt wird, auf welche wissenschaftlichen Fragestellungen sich eine solche Perspektive einlassen muss und wie sie sich dabei von einem kulturalistischen Ethnizitätsverständnis unterscheidet (Kapitel 2.2.2). Insbesondere die sozialkonstruktivistische Forschung hat darauf aufmerksam gemacht, dass ethnische Grenzen nicht stabil, sondern die Produkte von Verhandlungen zwischen sozialen Akteuren sind. Welche (Verhandlungs-)Strategien Akteure unter welchen sozialen Bedingungen anwenden können, ist Gegenstand des Kapitels 2.2.3.

In einem letzten Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie religiöse Grenzziehungen konzeptionell verstanden werden müssen und wie sie sich von ethnischen unterscheiden. Es steht daher zunächst die Frage im Raum, wie Religion in bisherigen Forschungen untersucht wurde (Kapitel 2.3.1). Dadurch wird sich mit verschiedenen theoretischen Elementen vertraut gemacht, auf die sich in einem zweiten Schritt bezogen wird, um die Rolle von Religion in Grenzziehungsprozessen umfassend zu theoretisieren (Kapitel 2.3.2). Um die Relevanz der diskutierten Ansätze für die eigene Forschung aufzuzeigen, werden an mehreren Stellen im theoretischen Analyserahmen Überlegungen eingebunden, die klären, welche Konsequenzen sich für die eigene Fragestellung ableiten.

2.1 Ein allgemeines Konzept von Grenzziehungen: Prozesse symbolischer und sozialer Ein- und Ausgrenzung

Im letzten Jahrzehnt wurde die Frage nach Grenzziehungen zu einer zentralen Orientierung in vielen sozialwissenschaftlichen Arbeiten. Vor allem in der amerikanischen Forschungslandschaft sind zahlreiche empirische Studien entstanden, die sich explizit oder implizit mit Grenzziehungen in den unterschiedlichsten Themenbereichen befassen (für einen Überblick siehe Pachucki et al. 2007). Die Forschungsthemen reichen dabei von der Frage nach der alltäglichen Reproduktion von sozialen Ungleichheiten auf der Basis von Geschlecht, Ethnizität oder Klasse bis hin zu Studien, die sich mit der sozialen Herstellung von Wissen oder der Genese von wissenschaftlichen Disziplinen beschäftigen. Wenngleich sich dieses erste Kapitel mit den allgemeinen Mechanismen und Prozessen von Grenzziehungen befasst, muss vorangestellt werden, dass es sich dabei um keinen einheitlich ausformulierten theoretischen Ansatz handelt. Insbesondere in der amerikanischen Literatur wird aber versucht, einen solchen voranzubringen und dabei die relevanten theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen synthetisch zusammenzuführen (Lamont und Molnar 2002). Dieses Unternehmen kann sich auch auf die Klassiker der sozialwissenschaftlichen Disziplinen berufen, denn Grenzziehungen spielten bereits bei Max Webers (2005 [1922]) Ausführungen zu Statusgruppen und sozialer Schliessung in seinem Werk *Wirtschaft und Gesellschaft* oder in Pierre Bourdieus (1982) Arbeit über *Die feinen Unterschiede* eine zentrale Rolle. In der Sozialanthropologie wurde auf Grenzziehungen vor allem in Frederik Barths (1969) Schlüsselwerk *Ethnic groups and boundaries* fokussiert. Bei der Erarbeitung des Analyserahmens wird sich deshalb auch auf diese verschiedenen Theorie- und Disziplinstränge bezogen.

Grundsätzlich weisen die meisten zeitgenössischen Wissenschaftler/-innen darauf hin, die sich mit Grenzziehungen befassen, dass Grenzen *symbolische* und *soziale Dimensionen* beinhalten und dass zwischen beiden Aspekten analytisch unterschieden werden sollte, wenngleich sie ineinander übergehen können (Wimmer 2008a; Neckel und Sutterlüty 2008). *Ich konzentriere mich in dieser Arbeit vornehmlich auf symbolische Grenzen*, die Lamont und Molnár (2002: 168) als ein Begriffssystem von konzeptionellen Unterscheidungen und Interpretationsstrategien verstehen, die Akteure anwenden, um institutionalisierte soziale Unterschiede hervorzubringen, aufrechtzuerhalten, anzufechten oder aufzulösen. Bourdieus (1982) Arbeiten, wenngleich die Grenzziehungsterminologie darin an sich nicht benutzt wird, liefern dazu zahlreiche Beispiele. Er zeigte eindrucklich auf, welche Relevanz Geschmacksurteilen im Hinblick auf Musik, Kunst, Sport, Wohnungseinrichtung oder Essen zufällt, um Unterschiede zwischen sozialen Klassen zum Ausdruck zu bringen, aufrechtzuerhalten und zu rechtfertigen.

Symbolische Grenzen können in Anlehnung an Lamont und Molnár (2002: 168) allgemein definiert werden als: "... *conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices [...] They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality [...] as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications. Symbolic boundaries also separate people into groups and*

generate feelings of similarity and group membership. [...] They are an essential medium through which people acquire status and monopolize resources."

Damit wird auch schon eine erste wichtige Eigenschaft von symbolischen Grenzziehungen angesprochen, ihr *Prozesscharakter*. Konzeptionelle Unterscheidungen und Interpretationsstrategien stellen zwar universelle Phänomene dar, da sie ein institutionalisiertes Orientierungssystem für jegliche Form der menschlichen Wahrnehmung, Deutung und Handlungsausrichtung bereitstellen. Sie variieren allerdings je nach historischem und geografischem Kontext sowie zwischen sozialen Situationen, weil sie dabei von den Kämpfen und Verhandlungen um Klassifizierungen und Deutungen zwischen Akteuren im sozialen Feld abhängig sind (Wimmer 2008a: 970f.; Neckel und Sutterlüty 2008: 16). Vor diesem Hintergrund handelt es sich grundsätzlich immer um symbolische Grenzziehungsprozesse, in denen soziale Akteure involviert sind und die durch ihre sozialen Handlungen geformt werden.

Das obige Zitat macht noch auf ein zweites Moment aufmerksam. Bei der kategorialen Einteilung von Menschen in Gruppen und der Herausbildung eines Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls erfahren die darin involvierten Individuen oder Gruppen auch *soziale Wertschätzung bzw. Missachtung*. Grenzziehungen sind daher nicht neutral, vielmehr wird Personen ein sozialer Status zugeschrieben, also eine ‚positive oder negative Privilegierung in der sozialen Schätzung‘ erteilt (Weber 2005 [1922]: 226).

Symbolische Grenzziehungen und soziale Statuszuschreibungen können zudem mit einer Monopolisierung gesellschaftlicher Ressourcen einhergehen, indem dadurch auch der Zugang z.B. zu Wohnraum, Arbeit, Clubs oder Heiratsmärkten geregelt wird. Diese Idee schliesst direkt an Webers Überlegungen zur sozialen Schliessung an, die daher ausführlich in Kapitel 2.1.2 diskutiert werden. Bisher festgehalten werden kann jedoch, dass Grenzziehungen mit symbolischer und sozialer Ungleichheit (Statuszuschreibung und Monopolisierung von Ressourcen oder Lebenschancen) im Zusammenhang stehen.

Aus diesem Grund sind Grenzziehungen für viele Sozialwissenschaftler/-innen oft nur dann interessant, wenn die intersubjektiven Schemata des Klassifizierens und Hierarchisierens manifeste Folgen für soziale Handlungen und Interaktionen zeitigen. Kurz, wenn symbolischen Grenzziehungen so stark zugestimmt wird, dass sich *soziale Grenzen* entwickeln. Lamont und Molnár (2002: 168) definieren diese als:

„... objectified forms of social differences manifested in unequal access to and unequal distribution of resources (material and nonmaterial) and social opportunities. They are also revealed in stable behavioral patterns of association, as manifested in connubiality and commensality.“

Soziale Grenzen stehen hier für das, was in der Soziologie allgemein als soziale Ungleichheit⁵ bezeichnet wird. Während Lamont und Molnár eine strenge Definition von sozialen Grenzen vornehmen, da sie von manifesten sozialen Ungleichheiten im Hinblick auf gesellschaftliche Ressourcen, Lebenschancen und stabilen

⁵ „Soziale Ungleichheit liegt überall dort vor, wo die Möglichkeit des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Markt- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen und Gesellschaften beeinträchtigen bzw. begünstigen.“ (Kreckel 1992: 17).

Verhaltensmustern beim Aufbau von Beziehungen sprechen, sieht Wimmer (2008a) die soziale Dimension von Grenzen vornehmlich darin, dass Klassifikationen und Hierarchisierungen für Akteure Handlungsrelevanz haben. Wie stark sie das sind und zu welchen Konsequenzen sie führen, kann variieren und sagt letztlich etwas aus über die Qualität der Grenzziehung, eine Idee, die uns später noch beschäftigen wird. Grundsätzlich kann aber vorerst festgehalten werden, dass (1) die Monopolisierung von Ressourcen und Lebenschancen in ihrem Grad variieren kann und (2) auch die Stärke der Gruppenbildung auf einem Kontinuum angesiedelt ist (Wimmer 2008a: 980f.). Mit anderen Worten, symbolische Grenzziehungen können, müssen aber nicht mit einer ausgeprägten sozialen Ungleichverteilung im Hinblick auf den Zugang und die Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen zwischen Gruppen einhergehen. Und es muss sich auch nicht um klar abgegrenzte Gruppen im Sinne einer tatsächlichen Gemeinschaft handeln, denn Grenzen können auch weich und ungenau verlaufen und Mitgliedschaft auf beiden Seiten der Grenze möglich machen.

Nachdem nun geklärt wurde, was mit Grenzziehungen gemeint und impliziert wird, möchte ich mich in den nächsten beiden Kapiteln mit zwei theoretischen Perspektiven beschäftigen, die im Detail die wichtigsten Mechanismen von Grenzziehungsprozessen schildern, wenngleich sie nicht in dieser Grenzziehungsterminologie entworfen wurden. Mit diesen Mechanismen wird sich einerseits in zwei Theorien zur sozialen Identität befasst, die in der Sozialpsychologie (Tajfel und Kolleg/-innen) und in der Soziologie (Jenkins 2008b) entwickelt worden. Andererseits werden wichtige Prozesse in den Arbeiten beschrieben, die sich mit der Herstellung von sozialer Ungleichheit durch soziale Akteure im Alltag (handlungstheoretische Perspektive) beschäftigen (Honneth 2003; Neckel 2003; Neckel und Sutterlüty 2008; Bourdieu 1992; Elias und Scotson 1994 [1965]; Weber 2005 [1922]; Parkin 2004b). Da ich mich vornehmlich auf symbolische Grenzziehungen konzentriere, brauche ich einen Analyserahmen, der symbolische Ungleichheit (soziale Wertschätzung bzw. Missachtung) theoretisch zu fassen vermag, ohne dabei jedoch von sozialer Ungleichheit komplett zu abstrahieren, denn beide können nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden.

2.1.1 Grenzziehungen in ausgewählten Theorien zur sozialen Identität

Grenzziehungen im sozialpsychologischen Ansatz zur sozialen Identität

Vor allem die in der Sozialpsychologie von Tajfel und Turner (1986) entwickelte Theorie zur sozialen Identität beschreibt wichtige, vorrangig *kognitive* Mechanismen, die für Grenzziehungsprozesse interessant sind. Tajfel und Turner gehen davon aus, genau wie Festinger in seiner Theorie des sozialen Vergleichs, dass Individuen nach einem positiven Selbstbild streben. Ein positives Selbstbild wird allerdings nicht nur über den inter-individuellen Vergleich, d.h. den Vergleich mit anderen Individuen erzielt, wie Festinger postuliert hat, sondern auch über die wahrgenommene Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und den Vergleich der eigenen (Ingroup) mit anderen Gruppen (Outgroups). Grundsätzlich kann der Vergleich mit anderen Gruppen sowohl zu einer positiven als auch negativen Selbsteinschätzung führen. Im ersten Fall wird von hohem *Prestige* (bzw. *Status*) gesprochen; beim Zweiten handelt es sich um niedriges Prestige (Tajfel und Turner 1986: 16).

Gruppenmitgliedschaft bedeutet in diesem theoretischen Ansatz, ob man sich einer Gruppe kognitiv zurechnet und von anderen zugerechnet wird. Gruppe verstehen Tajfel

und Turner (1986: 15) daher „as a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership in it.“ Die wahrgenommene Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen geht also mit einer bestimmten Wertschätzung und Gefühlen der Verbundenheit einher, und dies ist entscheidend dafür, wie über die eigene soziale Identität geurteilt wird. Soziale Identität kann daher verstanden werden „as that part of an individual’s self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership.“ (Tajfel 1981: 255).

Vorstellungen über die Eigenschaften der Ingroup und die damit in Verbindung stehenden Bewertungen werden dabei in Relation zu den wahrgenommenen Unterschieden anderer relevanter Gruppen signifikant. Mit anderen Worten, die eigene Gruppe wird erst durch die soziale Kategorisierung des sozialen Feldes in Ingroups und Outgroups und durch den Vergleich mit anderen Gruppen bedeutungsträchtig (ebd. 258). Grundsätzlich besteht die Tendenz die eigene Gruppe durch den Vergleich aufzuwerten und gegen aussen als distinkt abzugrenzen, damit ihre Mitglieder ein positives Selbstbild erhalten: „The aim of differentiation is to maintain or achieve superiority over an out-group on some dimensions.“ (Tajfel und Turner 1986: 17).

Soziale Kategorisierungen und Vergleiche helfen dabei nicht nur die soziale Welt zu systematisieren und für Menschen Ordnung und Orientierung schaffen, sondern definieren auch ihre sozialen Positionen in der Gesellschaft. Kategorisierungsprozesse gehen deshalb auch mit Abwertungen (Stigmatisierungen) gegen Fremdgruppen einher (Howard 2000: 368). Und dies ist nicht nur der Fall, wenn Gruppen in expliziten und objektiven Interessenkonflikten stehen, sondern auch wenn das minimale Gruppenparadigma gilt (Tajfel und Turner 1986: 9). D.h. die Bevorzugung der Eigengruppe und die Abwertung der Fremdgruppe findet auch ohne face-to-face Interaktionen und ohne reale Konflikte um knappe Ressourcen (seien sie materiell oder immateriell) statt. Ausreichend dafür ist allein das kognitive Bewusstsein um die Existenz von Eigen- und Fremdgruppe, wie Tajfel und seine Kollegen in Experimenten seit den 1960er Jahren herausfanden (ebd. 13).

Grundsätzlich sind diese Prozesse aber davon abhängig, ob Individuen Gruppenzugehörigkeit internalisieren. Sie müssen sich subjektiv mit der relevanten Ingroup identifizieren, bevor sie Mitglieder der relevanten Outgroup abwerten. Es reicht nicht aus, dass nur andere sie als Mitglieder von Gruppen kategorisieren, wenngleich die langfristige Kategorisierung von aussen ein wichtiger Faktor für die Selbstidentifikation darstellt. Zudem entscheidet die jeweilige soziale Situation darüber, welche Kriterien (z.B. Ethnizität, Geschlecht, soziale Klasse) für einen Vergleich bedeutsam werden und welche Outgroup zu einer relevanten Vergleichsgruppe wird (ebd. 16f.). Wahrgenommene Gruppenmitgliedschaft beruht daher auf multidimensionalen Kriterien und ist situationell variabel.

Da sich der Ansatz mit Hierarchisierungen, also Auf- und Abwertungen von sozialen Gruppen beschäftigt, liefert die sozialpsychologische Forschung und Diskussion zur sozialen Identität auch Hinweise darauf, welche Strategien oder Taktiken Menschen anwenden, wenn sie durch den Intergruppenvergleich einen niedrigen Status, d.h. ein negatives Selbstbild zugewiesen bekommen (Howard 2000: 369). Dies ist für meine

Fragestellungen deshalb so brisant, weil dadurch die Reaktionen von Personen verstanden werden können, die mit negativen Kategorisierungen und Stigmatisierungen konfrontiert sind. Bereits Tajfel und Turner (1986: 19ff.) diskutierten drei Strategien, wie stigmatisierte Gruppen einen niedrigen Status bewältigen und unterschieden dabei zwischen *individueller Mobilität*, *Kreativität* und *sozialem Wettbewerb*. Die je gewählte Strategie ist abhängig von den sozialen Kontextfaktoren, die in diesem sozialpsychologischen Ansatz dadurch spezifiziert werden, ob Gruppengrenzen als eher *durchlässig* oder *undurchlässig*, Statusdifferenz als *stabil* oder *unstabil* und *legitim* oder *illegitim* angesehen werden (Ellemers 1993). Moderiert werden die Strategien zudem wie stark sich Individuen mit der sozialen Gruppe identifizieren (Ellemers et al. 2002).

Werden Gruppengrenzen als *durchlässig* wahrgenommen, so können Individuen versuchen, die eigene abgewertete Gruppe zu verlassen um durch *individuelle Mobilität* einer statushöheren Gruppe beizutreten (Tajfel und Turner 1986: 19). Ausserhalb der sozialpsychologischen Disziplin werden solche Versuche auch als individuelle Grenzüberschreitung, soziale Aufwärtsmobilität oder Assimilation bezeichnet (Zolberg und Woon 1999; Wimmer 2008c). Damit einher geht die Tendenz sich von Mitgliedern der Eigengruppe zu distanzieren und die Identifikation mit der Ingroup zugunsten der statushöheren Outgroup zu reduzieren. Bedeutsam ist, dass dadurch der niedrige Status der Gruppe an sich nicht verändert wird, weshalb die Strategie als eine individuelle Lösung des niedrigen Gruppenstatus verstanden werden muss. Dies wirkt sich zwangsläufig negativ auf den sozialen Zusammenhalt der untergeordneten Gruppe aus (Tajfel und Turner 1986: 21). Menschen, die sich eher wenig mit der stigmatisierten Eigengruppe identifizieren, nehmen Unterschiede innerhalb dieser Gruppe viel häufiger wahr und artikulieren diese auch, um die negativen Eigenschaften, die der Gruppe zugesprochen werden, nicht auf sich selbst zu übertragen (Ellemers, Spears, und Doosje 2002). Individuelle Mobilität wird dann verstärkt gewählt, wenn die Statusdifferenzen als *legitim* und *stabil* angesehen werden, d.h. wenn der niedrige Status quo als normativ richtig empfunden wird und keine Möglichkeiten in Aussicht stehen, dass sich an diesem etwas ändern könnte (Ellemers 1993).

Werden Gruppengrenzen dagegen als eher *undurchlässig* wahrgenommen, so besteht die Tendenz, sich stärker mit der eigenen Gruppe zu identifizieren. Die Wahrnehmung von Barrieren kann sich auf objektive Zugangsbeschränkungen zu statushöheren Gruppen gründen (z.B. beschränkter Zugang zu Clubs), schliesst aber auch moralische Barrieren ein (z.B. Kontaktverbote zwischen Gruppen durch soziale Sanktionen) (Tajfel und Turner 1986: 21). Grundsätzlich kann die Undurchlässigkeit von Gruppengrenzen nicht nur von Mitgliedern der Fremdgruppe (im Sinne der Schliessung ihrer Gemeinschaft), sondern auch der Eigengruppe propagiert werden, um nämlich das Verlassen der Gruppe zu verhindern und die Solidarität innerhalb der Gruppe aufrechtzuerhalten. Vor diesem Hintergrund werden Aussteiger nicht selten als Verräter diffamiert. Bekennen sich Menschen zur stigmatisierten Eigengruppe, so werden sie häufiger die interne Homogenität der Gruppe und die externen Differenzen zu Fremdgruppen unterstreichen (Ellemers, Spears, und Doosje 2002: 176). Zudem werden sie eine viel stärkere Loyalität empfinden und auf Kohäsion Wert legen. Dabei neigen sie auch zu defensiven Strategien, wie das Herunterspielen oder Leugnen der ihnen zugesprochenen negativen Eigenschaften.

Um in einer solchen Konstellation dennoch ein positives Selbstbild und eine positive Abgrenzung innerhalb der Eigengruppe zu ermöglichen, kann durch *soziale Kreativität*

– so nennen es Turner und Tajfel (1986: 19) – die Vergleichssituation zwischen Eigen- und Fremdgruppe verändert werden. Es können dazu (1) *neue Vergleichskriterien* eingeführt werden um einen höheren Status zu erlangen. Dies wäre der Fall, wenn Ingroup-Mitglieder bspw. argumentieren, dass die Eigengruppe zwar über weniger materielle Ressourcen, dafür aber über eine höhere Bildung als die Fremdgruppe verfügt. Ausserhalb der sozialpsychologischen Disziplin werden diese Versuche als Verwischung von Grenzen (boundary blurring) bezeichnet (Zolberg und Woon 1999; Wimmer 2008c). Es kann aber auch (2) eine *Neubewertung der Vergleichskriterien* vorgenommen werden. Was vorher als negativ angesehen wurde, wird dann positiv aufgewertet. Ein Beispiel wäre, wenn das Verfügen über materielle Ressourcen moralisch nun als verwerflich und nicht mehr als erstrebenswert angesehen wird. Wimmer (2008c: 1037) nennt diese Umdeutung der Grenze auch ‚normative Inversion‘. Eine weitere Strategie (3) im Falle undurchlässiger Grenzen wäre, die *Vergleichsgruppe zu wechseln*. D.h. zu vermeiden, sich mit höheren Statusgruppen zu vergleichen, stattdessen auf niedrige Statusgruppen auszuweichen und durch deren Abwertung mehr Selbstbewusstsein zu erlangen. Dies umfasst Situationen, in denen Anhänger sozial benachteiligter Gruppen noch stärker stigmatisierte Gruppen abwerten. Die drei Strategien können in vielfältiger Kombination auftreten und sind kollektiv zu verstehen, da sie darauf abzielen den Gruppenstatus aufzuwerten. In Ausnahmesituationen können die Mitglieder aufgrund des niedrigen Gruppenstatus ein Gefühl der Minderwertigkeit internalisieren (Ellemers, Spears, und Doosje 2002: 175), statt solche Strategien (soziale Kreativität) anzuwenden.

Besonders wenn Statusdifferenzen als *illegitim* und *instabil* angesehen werden, d.h. wenn man sie für ungerechtfertigt hält und grundsätzlich für veränderbar, so werden sich Menschen nicht nur mit ihrer niedrigen Statusgruppe stärker identifizieren, sondern auch versuchen in einen direkten *sozialen Wettbewerb* mit der statushöheren Gruppe einzutreten um sie herauszufordern und die soziale Rangordnung zu verändern. Sie werden versuchen die Bewertung der Grenze zwischen den sozialen Gruppen mit der Fremdgruppe zu verhandeln, dabei auch in offene Auseinandersetzungen eintreten, was zu sozialen Konflikten führen kann (Tajfel und Turner 1986: 22). Korrespondieren die ungleichen Statusdifferenzen mit einer ungleichen Verteilung von knappen Ressourcen, so kann der soziale Wettbewerb auch um solche Verteilungen geführt werden (ebd. 20) (siehe dazu auch solidarische Usurpationsstrategien bei Parkin Kapitel 2.1.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass als legitim und stabil wahrgenommene Grenzziehungen und Hierarchisierungen Individuen weniger dazu verleiten sich mit der statusniedrigen Eigengruppe zu identifizieren. Wenn die Grenze dann durchlässig ist, werden sie eher individuelle Strategien anwenden (*individuelle Mobilität*) um ein positives Selbstbild zu erlangen. Werden Grenzen dagegen als undurchlässig wahrgenommen, so erhöht sich die Identifikation mit der Eigengruppe und es werden Strategien entwickelt, um die kollektiven Abwertungen zu unterlaufen (*soziale Kreativität*). Besonders wenn sich ein Unrechtsbewusstsein über die Statusdifferenzen (illegitim) entfaltet und sich Vorstellungen entwickeln, etwas an dem Status quo ändern zu können (instabil), erhöht sich die Identifikation mit der niedrigen Statusgruppe und die Mitglieder sind bereit sich dafür einzusetzen, die Situation zu verändern (*sozialer Wettbewerb*) (Ellemers 1993: 52).

Der sozialpsychologische Ansatz zur sozialen Identität begreift symbolische Grenzziehungen als universelles menschliches Phänomen, da Menschen über die

(kognitiv verstandene) Mitgliedschaft und die Abgrenzung zu sozialen Gruppen ein positives Selbstbild erhalten können, nachdem sie streben. Vor diesem Hintergrund werden grundlegende Mechanismen beschrieben, wie Personen mit niedrigem sozialem Prestige umgehen. Diese Taxonomien werden hilfreich sein, um die Taktiken von Individuen zu verstehen, die mit symbolischem Ausschluss konfrontiert sind. Dieser Ansatz hat für eine soziologische Fragestellung allerdings auch seine Grenzen. Bedacht werden muss, dass die theoretischen Aussagen meist auf künstlichen Experimenten mit Gruppen basieren, die dem minimalen Gruppenparadigma genügen. Grundsätzlich wird daher meist infrage gestellt, inwiefern die Ergebnisse generalisierbar sind. In Wirklichkeit sind Handlungen (wie bspw. individuelle Mobilität, soziale Kreativität, sozialer Wettbewerb) in komplexere soziale Bedingungen eingebunden, als die Experimente sie modellieren und Handlungen haben für die sozialen Akteure wirkliche Konsequenzen, die in künstlichen Situationen ausgeblendet werden. Es müssen daher empirisch die Umstände spezifiziert werden, wann die Taktiken Relevanz haben. Die sozialpsychologische Forschung verfolgt leider auch einen relativ simplen, individualistischen Ansatz – wonach Gruppenzugehörigkeit eine kognitive Angelegenheit darstellt – und unterschätzt dadurch, dass sich Identifikationen und Kategorisierungen durch Interaktionen und Kommunikationen sowie in Kontakten mit Fremdgruppen herausbilden. Prozesse der Kategorisierung und Identifizierung werden dadurch zu sehr voneinander losgelöst betrachtet. Mit Bezug zu einem soziologischen Ansatz zur sozialen Identität (Jenkins 2008b) soll diesen Unzulänglichkeiten deshalb nun im Anschluss begegnet werden.

Grenzziehungen in einem soziologischen Ansatz zur sozialen Identität

Vorangestellt werden muss zunächst, dass sich die Kritik an dem Begriff der Identität in den Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten unter dem Einfluss von Poststrukturalismus, Konstruktivismus und Postkolonialismus verstärkt und verschiedentlich zur Entwicklung anderer Terminologien angeregt hat. Postkoloniale Ansätze haben nämlich, neben den konkreten (post-)kolonialen Praktiken von ehemaligen Kolonialmächten (z.B. Grossbritannien) oder darin verwickelten Staaten (z.B. der Schweiz), die kulturellen Aspekte des Kolonialismus und seine Nachwirkungen bis in die Jetztzeit untersucht. Ein wichtiges Desiderat dieser Forschung ist, dass für die Herausbildung eines nationalen (z.B. britischen) und europäischen Selbstverständnisse die kategorische Abgrenzung von ‚kulturell Anderen‘ (‚Othering‘) und deren gleichzeitiger Vereinnahmung und Instrumentalisierung eine entscheidende Rolle spielt(e) (Purtschert et al. 2012: 17f.; Dietze 2009; Said 1978). Kritik wurde von postkolonialen Ansätzen deshalb an einem mit diesem Denken einhergehenden essentialistischen Identitätsverständnis geübt, wonach Identität eine stabile Eigenschaft von Individuen und Gruppen sei, welche durch Primärsozialisation erworben wird und wodurch sich z.B. Nationen, ‚Ethnien‘ oder ‚Rassen‘ voneinander unterscheiden würden (Hall 1990). Favorisiert wird deshalb ein konstruktivistisches Verständnis, dass Identität als sozial hergestellt und wandlungsfähig ansieht. Im deutschsprachigen Raum der postkolonialen Ansätze hat sich deshalb das Konzept der *Mehrfachzugehörigkeit*⁶

⁶ Diese Wortneuschöpfung bleibt letztlich banal (selbstverständlich sind Identitäten multidimensional und mehrdeutig) und unpräzise zugleich (auch hier muss hinzugefügt werden, dass auch Fremdverortungen

etabliert (Riegel und Geisen 2007; Mecheril 2003; Mecheril und Hoffarth 2009). Mit dem Konzept wird intendiert, sich von einem essentialistischen Identitätsverständnis abzugrenzen, wie es bis in die 1980er Jahre in Pädagogik, Entwicklungspsychologie oder Migrationsforschung verbreitet war und das von konfliktbesetzten oder zerrissenen Identitäten von Migrant/-innen aufgrund einer bipolaren Differenz zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland ausging. Mit den neuen Konzepten wird versucht, aufgrund der Entstehung von transnationalen und pluriformen Sozialräumen und hybriden Kulturen (new ethnicities)⁷ der Un- und Mehrdeutigkeit von Identitätsverortungen gerecht zu werden. Es knüpft damit an ein weiteres Desiderat postkolonialer Forschung an, wonach grenzüberschreitende Austauschprozesse als komplexe und dynamische Verflechtungen zu verstehen sind – nicht im Sinne einer einseitigen ‚Verwestlichung der Welt‘ – die immer lokale Aneignungsformen und Modifikationen hervorbringen (Purtschert et al. 2012: 19, Hall 1990). Darüber hinaus wird mit dem Konzept der Mehrfachzugehörigkeit mitgedacht, dass die Selbstverortung von Menschen auch in Verhältnissen sozialer Ungleichheit eingebunden und durch gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzungsprozesse geprägt ist.

Auf ganz ähnliche konzeptionelle Unzulänglichkeiten reagierend und in Auseinandersetzung mit der postkolonialen Forschung wurde im englischsprachigen Raum das Konzept ‚translocational positionality or belonging‘ vorgeschlagen (Anthias 2002, 2009). Und auch Brubaker und Cooper (2000) beanstanden, dass mit dem heutigen Identitätsbegriff sowohl essentialistische als auch konstruktivistische Konzepte entworfen werden, die sich widersprechen. Dies wirft für sie die Frage auf, ob der Terminus nicht durch Begriffe ersetzt werden sollte, die die diversen Bedeutungen und Subprozesse besser erfassen, wie bspw. identification, categorization, self-understanding, social location, commonality, connectedness oder groupness. Ich stimme den verschiedenen Subprozessen durchaus zu, nur halte ich es nicht für sinnvoll, neue Begriffe einzuführen, deren Inhalte zudem nicht klar voneinander getrennt betrachtet werden können. Diesen Kritiken und Weiterentwicklungen soll hier deshalb gar keine Abrede gestellt werden, nur lässt sich die Frage stellen, ob ein Konzept nicht auch verändert und von altem Ballast befreit werden kann. Vielversprechend ist der Ansatz zur sozialen Identität, wie ihn Jenkins (2008b) mit Bezug u.a. zu Goffman, Mead, Barth, Cohen, Tajfel und mit dem Bewusstsein um die Kritik am Konzept (weiter-)entwickelt hat. Er beschreibt wichtige ergänzende Mechanismen zum sozialpsychologischen Ansatz, die für die Untersuchung von Grenzziehungen zentral sind.

Unter sozialer Identität⁸ versteht Jenkins (2008b: 5) “the human capacity to know who is who”. Es handelt sich dabei um das Wissen um eine multidimensionale Klassifikation

eine Rolle spielen). Letztlich kommt es m.E. nicht auf Wortneuschöpfungen, sondern auf die inhaltliche Ausarbeitung eines Konzeptes an.

⁷ Der Ansatz stellt sich auch in die Tradition von Hall (1990) oder Bhabha (1983).

⁸ Häufig wird in der Sozialpsychologie und Soziologie zwischen individueller (personaler) und kollektiver (sozialer) Identität unterschieden. Mit Ersterer wird – verkürzt gesagt – die individuelle Einzigartigkeit, mit Letzterer die soziale Zugehörigkeit zu Gemeinschaften ausgedrückt. Ich konzentriere mich hier vornehmlich auf kollektive/soziale Identitäten. Allerdings stimme ich mit Jenkins (2008b: 37-38) überein, beide Dinge nicht als etwas Gegenteiliges aufzufassen, denn sie entstammen analogen sozialen Prozessen. Beide beruhen auf Selbst- und Fremdzuschreibungen und auch individuelle/personale Identität ist sozial konstruiert und beruht auf einem Repertoire sozialer Praktiken.

der menschlichen Welt und unserer sozialen Positionen in dieser. Identität ist allerdings nicht etwas, was Menschen haben (essentialistisches Verständnis), sondern was sie in Interaktionen performativ, sei es bewusst oder unbewusst, routiniert oder improvisiert, zum Ausdruck bringen (konstruktivistisches Verständnis). Damit ist klar, dass es sich grundsätzlich um *interaktionale Prozesse* des Identifizierens und Kategorisierens handelt und Identität keine stabile Eigenschaft von Individuen oder Gruppen darstellt (hierzu auch Brubaker und Cooper 2000: 14ff.), auf dessen Grundlage Verhalten vorhergesagt werden könnte. Oft wird Identität allerdings als ein Istzustand verstanden, statt die situations- und kontextgebundene, interaktive (oder auch institutionalisierte) Konstruktion von Identität an sich zu untersuchen (Jenkins 2008b: 17).

Soziale Identität gründet sich dabei auf das dialektische Zusammenspiel externer *Klassifikationen* und interner *Identifikationen* (Fremd- und Selbstzuschreibungen), denn sich selbst kann man immer nur durch die Augen der anderen sehen, eine Idee, die bereits auf Mead (1934) zurückgeht (Jenkins 2008b: 40). Identitäten werden daher nicht unilateral konstruiert, sondern müssen in Interaktionen durch andere validiert werden. Durch interne Identifikationen zeigen Personen anderen an, dass sie sich einer Kollektivität zuschreiben. Durch externe Klassifikationen werden hingegen andere Personen definiert und es wird sich von ihnen abgegrenzt, was wiederum auf deren Selbstdefinition einwirkt. Sie können in Übereinstimmung oder im Gegensatz zu den jeweiligen Eigendefinitionen der Person(en) stehen. Mitgedacht werden deshalb auch Prozesse des Labelling (Goffman 1990), in denen soziale Identitäten aktiv über Zuschreibungen durch andere Personen hergestellt werden (Jenkins 2008b: 97). Allerdings muss mit den externen Kategorisierungen durch Andere nicht zwangsläufig übereingestimmt werden, sie wirken nicht deterministisch, sondern ihnen kann sich widersetzt werden. Dies ist abhängig von der Kapazität – Macht oder Autorität – der sozialen Akteure, Kategorisierungen zu verbreiten, zu verteidigen, sich ihnen entgegenzustellen oder darüber zu verhandeln (ebd. 100). Grundsätzlich kann es sich um sozial positive als auch sozial negative Zuschreibungen handeln, wobei letztere auch mit dem Begriff Stigmatisierung bezeichnet werden (Jenkins 1994: 206)

Vor diesem Hintergrund macht Jenkins eine analytische Unterscheidung zwischen *Kategorie* und *Gruppe* (102ff.). Von Gruppe wird gesprochen, wenn sich Individuen selbst als Mitglieder von Gruppen anerkennen (Selbstzuschreibung); eine Kategorie wird relevant, wenn Individuen von anderen als solche klassifiziert werden (Fremdzuschreibung). Vor allem die zweite Komponente (Kategorisierung) wurde in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zu lange vernachlässigt (ebd. 44) und genau aus diesem Grund kam der Identitätsbegriff in Verruf. In realen Interaktionen sind nämlich beide Komponenten simultan von Relevanz und dialektisch ineinander verwoben. Das bedeutet, dass die Definition einer Wir-Gruppe immer mit Abgrenzungen zu einer (vorgestellten) Ihr-Gruppe einhergeht. Eine Gruppe wird dabei immer erst intersubjektiv real, wenn Anerkennungen und Kategorisierungen durch Andere Teil der Realität der Gruppe werden. Die Erfahrung von anderen definiert zu werden, hat also einen Einfluss auf die Eigendefinition von Gruppen und dies kann u.U. Gruppenidentitäten stärken oder Widerstand auslösen (ebd. 108).

Jenkins Konzept der sozialen Identität befasst sich dabei sowohl mit den Prozessen, in denen sich Individuen oder Gruppen von anderen unterscheiden wollen, *Differenzen markieren und Grenzen ziehen* (zwischen Kategorien oder Gruppen), als auch mit der Herstellung von *vorgestellten Gemeinsamkeiten und Gruppenzugehörigkeit*. Es geht

dabei nicht zwangsläufig um objektive Unterschiede resp. Gemeinsamkeiten oder eine tatsächliche Gruppenbildungen, sondern zunächst einmal um Zuschreibungen, die für die beteiligten Akteure aber reale Konsequenzen haben (Jenkins 2008b: 23). Mit Bezug zu Barth (1969) argumentiert Jenkins, dass soziale Identitäten vor allem in *Interaktionen* über Grenzziehungen und Differenzsetzungen in Relation zu anderen Individuen und Gruppen konstruiert und verhandelt werden, weshalb sie prinzipiell variabel und flexibel sind (ebd. 131). Solche Identifikationen und Kategorisierungen gehen allerdings immer auch davon aus, dass Menschen irgendetwas gemeinsam haben – „wether ‚real‘ or imagined, trivial or important, strong or weak“ (ebd. 132). Mit Bezug zu Cohens (1994) früheren Arbeiten bezieht Jenkins daher auch die Konstruktion von vorgestellten Gemeinsamkeiten mit ein, die er allerdings weniger über interaktionale Prozesse, sondern vielmehr über ihre *symbolische* Dimension begreift.

Symbole (z.B. Zeichen, die auf eine ethnische Gruppe verweisen) sind grundsätzlich abstrakt und unpräzise, ermöglichen Individuen dadurch jedoch einen Glauben zu entwickeln etwas mit anderen zu teilen, diesen Glauben mit eigenen Bedeutungen und Erfahrungen auszufüllen und dabei auch Gefühle über ihre geteilte Zugehörigkeit zu empfinden bzw. zu entwickeln. Dadurch können sie sich rhetorisch und z.T. strategisch auf eine vorgestellte Gemeinschaft beziehen und Grenzen gegen aussen markieren (Jenkins 2008b: 136). Mit dem symbolischen neben dem interaktiven Element sozialer Identität wird bedacht, dass die soziale Welt für Menschen grundlegend mit Bedeutungen versehen ist. Gemeint sind damit keine gemeinsam geteilten Werte oder eine gemeinsam geteilte Kultur, sondern die Inhalte oder der Sinn, den Menschen mit Kategorien, Gruppen und Grenzziehungen verbinden. Dieser Sinn kann natürlich von Kontext zu Kontext, Situation zu Situation und gar von Person zu Person variieren, sich aber auch verfestigen (ebd. 140).

Jenkins (2008b) geht davon aus, dass sich Identifizierungen und Kategorisierungen auch institutionalisieren können⁹. D.h. dass sich über die Zeit stabile Verhaltensmuster herausbilden (im Sinne von ‚the way things are done‘ (ebd. 157)), die intersubjektiv geteilt werden und mit Bedeutungen aufgeladen werden (im Sinne von ‚how things are done‘ (ebd.)). Zwar lassen sich kollektive Identifizierungen und Kategorisierungen zunächst einmal in den alltäglichen interaktiven Praktiken und Sinnzuschreibungen von Individuen und Gruppen beobachten, wodurch diese erst hervorgebracht, verhandelt, anderen aufgebürdet und umkämpft werden. Allerdings erfinden soziale Akteure die soziale Wirklichkeit nicht immer neu, sondern sie beziehen sich auch auf etablierte Deutungs- und Handlungsmuster, weil sie Entlastung schaffen und Verhalten vorhersagbar machen, und die sie durch ihre Deutungen und Praktiken auch immer wieder neu bekräftigen und hervorbringen. Diese können sogar (müssen aber nicht) mit Legitimations- und Sanktionsmechanismen verknüpft sein (im Sinne von ‚how things should be done‘ (ebd. 159)). Allerdings dürfen diese institutionalisierten Muster, nach denen sich Individuen als Gruppenmitglieder anerkennen und andere Personen bestimmten Kategorien zuschreiben, nicht als starres Korsett gedacht werden, sie können auch eine ausgeprägte Flexibilität, Formbarkeit oder Fragmentierung an den Tag legen und in ihrem Ausmass relativ begrenzt sein.

⁹ Er stützt sich dabei auf die Ideen der Habitualisierung und Ritualisierung, wie sie Berger und Luckmann (1969, 1987) in ihrem Werk *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* entwickelt haben.

Zwischenfazit und Folgerungen für die eigene Forschung

Grundsätzlich stellt Jenkins Konzept zur sozialen Identität eine wichtige Ergänzung zum sozialpsychologischen Ansatz dar, wie er von Tajfel und seinen Kolleg/-innen entwickelt wurde. Soziale Identifizierungen und damit einhergehende Grenzziehungen werden nicht nur rein kognitiv über die individuell wahrgenommene Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen verstanden, sondern auch in interaktiven Prozessen durch das dialektische Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen ausgehandelt oder aufgedrängt, übernommen oder widersprochen. Dabei geht es nicht nur um die Motivationen sich als distinkt abzugrenzen und einen höheren sozialen Status zu verteidigen, sondern auch um die Herstellung von vorgestellter Gemeinsamkeit und Gruppenzugehörigkeit, die durch Individuen und Gruppen mit sinnhaften Bedeutungen und Gefühlen der Zugehörigkeit ausgefüllt werden.

Auf der Grundlage dieser ersten theoretischen Annäherung an das Phänomen der Grenzziehung lassen sich für die eigene Forschung bereits einige Überlegungen machen. Da von einem universellen menschlichen Phänomen ausgegangen werden kann, stellt sich nicht die Frage, ob Grenzziehungen stattfinden, sondern zwischen welchen Gruppen resp. Kategorien Grenzen gezogen werden. Welche Kriterien und Gruppenzugehörigkeiten sind für die jungen Erwachsenen in den Alltagsinteraktionen relevant, um sich zu vergleichen, zu identifizieren und abzugrenzen? Spielt Religion und Ethnizität eine Rolle? Welche sinnhaften Bedeutungen knüpfen die Jugendlichen an die für sie relevanten Gruppenzugehörigkeiten?

Da Grenzziehungen immer auch mit sozialen Statuszuschreibungen (im Sinne Tajfels) einhergehen, stellt sich weiterhin die Frage, welche Gruppenzugehörigkeiten einen hohen resp. niedrigen sozialen Status in den Augen der jungen Erwachsenen haben? Welche Taktiken (im Sinne Tajfels) lassen sich beobachten, um ein positives Selbstkonzept zu bewahren (soziale Mobilität, Kreativität und Wettbewerb), wenn jungen Erwachsenen ein niedriger sozialer Status zugeschrieben wird? Und in welchem Zusammenhang stehen diese Taktiken mit der subjektiven Wahrnehmung der in ihrem sozialen Umfeld artikulierten Grenzen (Durchlässigkeit, Legitimität, Stabilität)?

Da sich Selbst- und Fremdzuschreibungen immer auch dialektisch beeinflussen (im Sinne Jenkins), stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie sie das genau tun. Stimmen sie überein, bedingen sie sich einseitig oder gegenseitig oder wird sich externen Zuschreibungen widersetzt? Auf welche Autorität oder Kapazität können sich Jugendliche stützen um Grenzen zu propagieren? Lassen sich in den Alltagsinteraktionen und Sinnzuschreibungen der jungen Erwachsenen Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster erkennen, also gibt es Grenzziehungen und Interpretationsschemen, die eine Kontinuität ausbilden?

Beide Ansätze beschreiben kognitive und interaktionale Grenzziehungsmechanismen. Überraschend ist allerdings, dass Grenzziehungen in keiner Ungleichheitsperspektive verortet werden, obwohl betont wird, dass es sich dabei um soziale Statusbeziehungen handelt. Dies soll das folgende Kapitel leisten, durchzieht doch die Frage nach Ungleichheit wie ein roter Faden die wissenschaftliche Diskussion zu Grenzziehungen. Dabei konzentriere ich mich auf Ansätze, die eine handlungstheoretische Komponente zur Erklärung von sozialer Ungleichheit beinhalten, denn ich interessiere mich dafür, wie junge Erwachsene in ihrem (Schul-)Alltag Grenzen aufrechterhalten und

verhandeln und dadurch Ungleichheit produzieren. Allerdings wähle ich Theorien, die zu keiner handlungstheoretischen Verengung führen, denn die alltägliche symbolische Reproduktion von Ungleichheit steht in Verbindung zu den objektiven sozialen Lebensbedingungen (ungleicher Zugang zu Gütern und Positionen) von Individuen und Gruppen (Barlösius 2001: 36f.). Es werden deshalb Ansätze ausgewählt, die eine Verknüpfung von symbolischen und sozialen Grenzziehungen (bzw. Ungleichheiten) zulassen, wenngleich ich mich vornehmlich auf symbolische Grenzziehungen konzentrieren werde. Zur Diskussion stehen auch nur die Ansätze, die für eine Analyse von Ethnizität und Religion in Grenzziehungsprozessen herangezogen werden können und die ethnische und religiöse Ungleichheiten in ihrer Eigenständigkeit einbeziehen¹⁰. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich auf die Theorie sozialer Schliessung (Weber, Parkin), die Etablierten-Aussenseiter-Figuration (Elias und Scotson) und das Konzept der negativen Klassifikation (Neckel und Sutterlüty auf Bourdieu und Honneth aufbauend). Die Ansätze ergänzen sich gegenseitig.

2.1.2 Grenzziehungen in ausgewählten Theorien sozialer Ungleichheit

Die Theorie sozialer Schliessung

Erstmals führte Max Weber (2005 [1922]) in seinem Werk *Wirtschaft und Gesellschaft* den Begriff der sozialen Schliessung ein und legte die Grundlage für einen handlungstheoretischen Ansatz zur Erklärung sozialer Ungleichheit. Ob soziale Akteure sich auf soziale Beziehungen einlassen oder nicht, ist der entscheidende Mechanismus zur Produktion von sozialen Ungleichheiten. Von offenen Beziehungen kann ausgegangen werden, „wenn und insoweit die Teilnahme an dem an ihrem Sinngehalt orientierten Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist“ (ebd. 31). Geschlossen sind Beziehungen „insoweit und in dem Grade als ihr Sinngehalt oder ihre geltende Ordnung die Teilnahme ausschliessen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen“ (ebd.). Für den Ein- bzw. Ausschluss aus sozialen Beziehungen können traditionelle, affektuelle, wert- und zweckrationale Gründe eine Rolle spielen. Das Verfolgen eigener Interessen ist allerdings das eigentliche Ziel: soziale Gruppen versuchen durch Schliessung ihrer Reihen, die eigenen ökonomischen Chancen und sozialen Lebenschancen zu maximieren und dadurch gesellschaftliche Ressourcen für sich zu monopolisieren. Es geht darum Konkurrenten von spezifischen Chancen, Gütern und Ressourcen fern zu halten, indem eine Grenze zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ gezogen wird und die ‚Anderen‘ von der Wir-Gemeinschaft sozial ausgeschlossen werden. Grundsätzlich können alle sozialen Gruppen sich zusammenschliessen und andere ausschliessen, wenn sie gleiche Interessen verfolgen.

Doch wie läuft Schliessung auf der Ebene sozialer Handlungen ab? Weber macht dazu konkrete Ausführungen, wenn er die Gemeinschaftsbildung von ethnischen Gruppen

¹⁰ Vor diesem Hintergrund verzichte ich auf die Diskussion marxistischer und modernisierter Klassentheorien (u.a. Geissler), der Individualisierungstheorie (Beck) und Enstrukturierungsthese (Hradil, Kohli) sowie Milieustudien (u.a. Vester), weil sie Ethnizität und Religion entweder unter ökonomischen Ungleichheiten subsummieren, nur als kulturelle Ausdruckform jenseits von sozialer Ungleichheit ansehen oder als horizontale nicht aber vertikale eigenständige Disparitäten erfassen (für einen Überblick dazu siehe Weiss et al 2001: 8-12).

beschreibt, die er ebenso als monopolistische Schliessung sozialer Kreise begreift, denn auch sie regeln Mitgliedschaft und den Zugang zu damit verbundenen Ressourcen. Webers Ausführungen sind besonders interessant, geht es doch in dieser Arbeit vornehmlich um alltägliche ethnische Grenzziehungen. Voraussetzung dafür ist ein ethnischer *Gemeinschaftsglaube*, verstanden als subjektiv gefühlte Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die sich über den Glauben an eine gemeinsam geteilte Kultur (z.B. Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten) oder an eine gemeinsame Abstammung (vor allem nach Kolonisation oder Wanderung) konstituiert. Einer ethnischen Kategorie anzugehören führt nicht per se zu einem Gemeinschaftsglauben, sondern erleichterte ihn nur (Weber 2005 [1922]: 307).¹¹ Jedes äusserlich feststellbare Merkmal kann nach Weber dabei eine Basis darstellen um Vergemeinschaftung zu rechtfertigen, wie äusserlicher Habitus, phänotypische Eigenschaften, Unterschiede in der Lebensführung des Alltags, Sprache, Religion, ökonomischer Lebensstil, Kleidung, Wohn- und Ernährungsweisen oder auch die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern. Dabei ist es unerheblich, ob die gefühlte Zugehörigkeit auf tatsächlich objektiven oder rein subjektiv wahrgenommenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten beruht. Es dreht sich aber um Dinge, die für ‚schicklich‘ oder ‚unschicklich‘ gehalten werden und „das Ehr- und Würdegefühl des Einzelnen berühr[en]“ (ebd. 309). Deshalb löst ein ethnischer Gemeinschaftsglaube Überzeugungen aus, dass die eigenen Sitten *vortrefflich* und die fremden Sitten *minderwertig* seien. Vor diesem Hintergrund begreift Weber ethnische Gruppen auch als *Statusgruppen*, denen eine *spezifische soziale Wertschätzung* zukommt. „Anziehungs- und Abstossungsempfindungen“ (ebd. 305) gehen in der Regel mit der Beschränkung von Verkehrsbeziehungen, also sozialer Schliessung einher (ebd. 308)¹². Damit liefert Weber eine Erklärung, wie symbolische Grenzziehungen (Klassifikationen, Gemeinschaftsglaube, Statuszuschreibungen) in soziale Grenzziehungen (Schliessung sozialer Kreise, Monopolisierung von Ressourcen) münden können.

Der Übergang zwischen offenen und geschlossenen Beziehungen ist allerdings fließend. Es kommt nicht notwendigerweise zu einem vollständigen Ausschluss, vielmehr sind unterschiedliche Grade des Ein- und Ausschlusses denkbar. Weber geht davon aus, dass der Zugang auch nur beschränkt werden kann oder an spezifische Bedingungen geknüpft wird (ebd. 31). Damit bin ich wieder an dem Punkt angelangt, den ich bereits in Kapitel 2.1 angesprochen habe, dass sowohl die Stärke des Gemeinschaftsglaubens und der Gruppenkohäsion, als auch die Monopolisierung von Ressourcen auf einem Kontinuum anzusiedeln sind. Soziale Grenzziehungen können sich daher unterschiedlich stark ausbilden.

Die Stärke Webers Ausführungen liegen darin, dass sie ein handlungstheoretisches Verständnis für soziale Ungleichheit liefern, dass an objektive sozialstrukturelle Ungleichheiten gekoppelt ist. Weber versteht Schliessung jedoch als Ergebnis sozialer (intentionaler) Handlungen und nicht als mechanisch ablaufenden Prozess, durch den

¹¹ Ethnizität war für Weber daher bereits an soziale Konstruktionsprozesse gebunden, in denen ein Glaube an eine gemeinsame Abstammung, Geschichte oder Kultur durch Akte der Sinnsetzung entwickelt wird.

¹² Neben der enormen Bedeutung von Sprache – weil sie sinnhafte Verständlichkeit erst ermöglicht – und Religion – weil sie häufig eine starke rituelle Lebensreglementierung impliziert – spielen nach Weber (2005 [1922]: 309) vor allem die politischen Existenzbedingungen und Schicksale eine entscheidende Rolle, ob ein subjektiver Glaube an eine ethnische Gemeinschaft plausibel wird (ebd. 311ff.).

die strukturell verankerten Ungleichheiten einfach umgesetzt werden (Wilz 2004: 216-217). Es sind die sozialen Akteure, die Ressourcen durch die Herausbildung eines Gemeinschaftsglaubens, negative Privilegierung in der sozialen Wertschätzung und Schliessung ihrer sozialen Beziehungen monopolisieren. Webers Ansatz weist dennoch mindestens zwei Defizite auf: Erstens begrenzt er sein Konzept auf die Analyse ökonomischer Vorteile, wenngleich er die Idee der sozialen Lebenschancen benennt. Zweitens verfolgt er die Idee nicht weiter, dass auch ausgeschlossene Gruppen kollektiv gegenhandeln könnten (Mackert 2004: 16). Beide Aspekte sind wichtig, denn hier geht es um religiöse und ethnische Grenzziehungen, bei denen ökonomische Interessen nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen. Zudem interessiert auch das Gegenhandeln der Ausgeschlossenen, denn Grenzziehungen sind auch abhängig von den Verhandlungen sozialer Akteure. Die Weiterentwicklung der Theorie sozialer Schliessung durch Parkin versucht diese Defizite aufzugreifen.

Auch Parkin versteht unter sozialer Schliessung den Prozess, durch den soziale Gemeinschaften versuchen, Vorteile zu maximieren und den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf den eigenen Kreis von Auserwählten zu begrenzen. Auch bei ihm dienen subjektiv wahrgenommene oder objektiv identifizierbare Merkmale als Rechtfertigungsgrund für sozialen Ein- und Ausschluss. Er versucht allerdings jegliche Formen sozialen Konkurrenzhandelns (nicht nur ökonomisches) theoretisch einzufangen, in denen versucht wird, kollektive Ansprüche auf gesellschaftliche Vorteile, Privilegien und Erfolgchancen zu maximieren (Parkin 2004b: 30). Dazu gründet er Schliessungsprozesse allgemein auf asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen Gruppen und vollzieht eine herrschaftstheoretische Wende der Schliessungstheorie (Mackert 2004: 17). Macht wird bei ihm zur Metapher, die die Wirkungsweise von Schliessungsprozessen beschreibt. Macht wird mobilisiert, indem sich kollektive Akteure soziale Chancen und Ressourcen aneignen. Wie dieses Machtverhältnis seine Wirkung im Alltag konkret entfaltet, dazu macht Parkin kaum Aussagen. Allerdings geben Elias und Scotson mit ihrer Etablierten-Aussenseiter-Figuration Auskunft, die sie unabhängig von der Theorie sozialer Schliessung entwickelt haben und die daher im nächsten Unterkapitel diskutiert werden soll.

Die eigentliche Stärke Parkins Weiterentwicklungen liegt allerdings darin, dass er das kollektive Gegenhandeln und die Widerstandsbemühungen der Ausgeschlossenen berücksichtigt, denn Ausschluss kann Gemeinschaftshandeln auslösen (Parkin 2004b: 30). Parkin unterscheidet *Ursurpationsstrategien* und *Ausschliessungsstrategien*. Mit Ersteren ist gemeint, dass ausgeschlossene Gruppen die Ressourcen der privilegierten Gruppen beanspruchen und einfordern können, mit anderen Worten ‚Druck nach oben ausüben‘. Dies ist abhängig von der Mobilisierung und Mobilisierbarkeit der Ausgeschlossenen (Parkin 2004a: 36-37). Mit dieser Strategie wird versucht, andere Standards der (Verteilungs-)Gerechtigkeit durchzusetzen, denen übergeordnete Gruppen durchaus zustimmen können. Bei letzteren Strategien geht es darum, Gruppen, ‚die noch weiter unten stehen‘ selbst unterzuordnen, sie also von den eigenen Ressourcen auszugrenzen und dadurch die eigenen Vorteile zu maximieren. Parkin (2004a) denkt noch an ein weiteres Moment, was er mit dem Begriff der *dualen Schliessung* umschreibt: Usurpations- und Ausschliessungsstrategien sind nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der eigenen Gruppe –besser gesagt Kategorie – möglich. Zu denken ist an Ausschliessungsstrategien seitens etablierter gegenüber neuzugezogener Migrant/-innen, wie es verschiedene empirische Arbeiten zeigen (Wimmer 2004).

Damit entwirft Parkin gegenüber Weber einen dynamischen Schliessungsprozess, in dem sich Ausschlussstrategien und Gegenstrategien wechselseitig beeinflussen und in eine Schliessungsbeziehung münden. Schliessungsprozesse werden durch Ausgeschlossene und Ausschiessende vorangetrieben, die nur mit Blick auf beide Seiten tatsächlich verstanden werden können. Mackert (2004: 17) hält fest, dass es dadurch möglich wird, Schliessung als gesellschaftlichen Kampf zwischen kollektiven sozialen Akteuren um Güter, Ressourcen und Chancen zu analysieren¹³. Leider versteht Parkin das Gegenhandeln von Ausgeschlossenen vornehmlich als kollektive Handlungsstrategie. Der Möglichkeitsraum für Gegenstrategien bleibt eng begrenzt. Er schliesst individuelle Versuche der Grenzüberschreitung (vgl. Tajfel soziale Mobilität Kapitel 2.1.1) und andere kollektive Strategien, die nicht auf Wettbewerb mit den Ausschiessenden um Ressourcen, sondern auf die Umdeutung des untergeordneten Status abzielen (vgl. Tajfel Kapitel 2.1.1, Wimmer Kapitel 2.2.3) nicht mit ein.

Das liegt daran, dass sich Parkins (2004a, 2004b) theoretische Ausführungen zu Schliessungsprozessen, obwohl er einen anderen Anspruch vertrat, auf Phänomene der Klassenbildung und des kollektiven Klassenhandelns konzentrieren. Ihm gelingt es daher nicht, Schliessungsprozesse ausserhalb der Klassenstruktur moderner Gesellschaften anzusetzen, da er jegliche Schliessungsprozesse (auch um Ethnizität) Klassenkonflikten nachordnet und in Klassenverhältnissen begreift. Dadurch verspielte er das handlungstheoretische Potential Webers, weshalb das tatsächliche Analysepotential der Theorie sozialer Schliessung in der soziologischen Diskussion lange nicht ausgeschöpft wurde (Mackert 2004: 10).

Dadurch bleibt die (neo-)weberianische Schliessungstheorie, trotz ihrer Vorzüge, auch der Idee von statisch gedachten sozialen Grenzen stark verhaftet. Soziale Schliessung gründet auf einer ungleichen strukturellen Ressourcen- und Lebenschancenausstattung von sozialen Gruppen, was diese Gruppen dazu motiviert, diese durch soziale Schliessung ihrer Reihen weiter zu monopolisieren. Die Idee, dass soziale Schliessung zunächst einmal auf symbolischen Grenzziehungen aufbaut (auf Klassifizierungen und sozialen Wertschätzungen von Personen und Praktiken) läuft zwar als Gedanke – bei Weber etwas mehr und Parkin etwas weniger – immer mit, wird aber nicht wirklich voll entwickelt (Hartmann 2010: 81). Das liegt daran, dass weder Weber noch Parkin zwischen Formen der Solidarisierung (symbolischer Grenzziehung und Ungleichheit) und Formen der Monopolisierung (sozialer Grenzziehung und Ungleichheit) klar unterscheiden (Steinert 2004: 200). Beide sind in ihrer Theorie zu stark miteinander verschränkt, sodass (1) jede symbolische Grenzziehung letztlich nur instrumentellen, zweckrationalen Motiven der Maximierung von Gütern, Ressourcen und Lebenschancen folgt und (2) die Verhandlungsfähigkeit auf der Ebene der symbolischen Grenzziehungen gar nicht voll zur Geltung kommen kann. Dies schafft allerdings Neckel und Sutterlüty mit ihrem Konzept der negativen Klassifikation. Mit Rückgriff auf den symbolischen Kapitalbegriff Bourdieus und Honneths Idee der sozialen Anerkennung befreien sie symbolische Grenzziehungen vom ausschliesslich zweckorientierten Kampf um Ressourcen und Chancen (von sozialen Grenzziehungen) und schlagen ein dynamischeres Modell zur symbolischen Reproduktion sozialer

¹³ Damit kann die Theorie auch an Jenkins Theorie zu sozialer Identität anknüpfen, der das reziproke Verhältnis von Selbst- und Fremdzuschreibungen in den Mittelpunkt rückte.

Ungleichheit vor. Doch bevor das Konzept der negativen Klassifikationen vorgestellt wird, sollen die Fragen mit Hilfe der Etablierten-Aussenseiter-Figuration Elias und Scotsons geklärt werden, wie Grenzziehungen machtheoretisch gedacht und wie soziale Ungleichheit durch symbolische Grenzziehungen produziert werden können.

Die Etablierten-Aussenseiter-Figuration

Elias und Scotson (1994 [1965]) beschreiben soziale Ungleichheitsverhältnisse als ‚Etablierten-Aussenseiter-Figuration‘, wobei „die Macht, andere zu stigmatisieren, zu einer Ungleichheitsquelle werden kann“ (Barlösius 2004: 57). Mit der Figuration geben sie über den Wirkungsmechanismus ungleicher Machtverhältnisse Auskunft, die als Ergänzung der Theorie sozialer Schliessung verstanden werden muss. Dabei lehnen sie jedoch ab – und hier wird ein Unterschied zur Theorie sozialer Schliessung sichtbar oder die rigorose Weiterführung Parkins Anspruch umgesetzt – soziale Ungleichheit primär auf ökonomische Ungleichheiten zurückzuführen, denn es lassen sich Machtungleichgewichte auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und zwischen diversen sozialen Gruppen finden. Die Verteilung ökonomischer Ressourcen beherrscht nur dann die Szene – so Elias und Scotson (1994 [1965]: 29) – wenn ein extrem grosses Machtungleichgewicht zwischen Gruppen vorherrscht. Elias geht davon aus, dass Macht ein grundlegendes Element jeder sozialen Beziehung darstellt, wobei er darunter „nicht den blossen Besitz von Ressourcen [versteht], sondern die Fähigkeit, soziale Beziehungen nach seinen eigenen Zwecken ausrichten und kontrollieren zu können.“ (Barlösius 2004: 61). Es handelt sich um einen relationalen und keinen substantiellen Machtbegriff – wie ihn auch Weber gebraucht¹⁴ – denn nicht die Ressourcen entscheiden an sich über Macht, sondern erst ihr Einsatz als Machtmittel (ebd. 62).

Die Idee der ‚Etablierten-Aussenseiter-Figuration‘ entwickelte Elias gemeinsam mit Scotson in den 1960er Jahren durch eine empirische Studie in einer kleinen englischen Vorortgemeinde, die sie Winston Parva nannten. Darin untersuchten sie die Einschluss- und Ausgrenzungsprozesse zwischen einer alteingesessenen (Etablierte) und einer neuzugezogenen Gruppe (Aussenseiter). Beide Gruppen hatten die gleiche Klassenlage und eine gleiche ethnisch-nationale Herkunft, unterschieden sich daher allein durch ihre Anwesenheitsdauer. Die Etablierten vermieden allerdings jeden Kontakt mit den Aussenseitern und stempelten sie als „minderwertig“ ab (Elias und Scotson (1994 [1965]: 10). Die Alteingesessenen spielten sich also als Etablierte auf und verwiesen die Neuzugezogenen auf die Position der Aussenseiter. Elias und Scotson gingen der Frage nach, auf welche Machtmittel die Etablierten zurückgreifen konnten. Diese Machtmittel sind besonders interessant, weil sie zeigen, wie Ungleichheiten im Lebensalltag produziert und legitimiert werden.

Zwischen beiden Gruppen konnte eine Machthierarchie aufgebaut werden, da die etablierte Gruppe durch *stärkeren Gruppenzusammenhalt* und *gruppeninterne soziale Kontrolle* (Gruppenkohäsion) ihre sozialen Positionen und Ressourcen für sich zu sichern vermochte und die Neuzugezogenen dadurch systematisch davon ausschloss (ebd. 139ff.). Unter anderen weist Barlösius (2004: 66) darauf hin, dass dadurch die

¹⁴ „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber [1922] 2005: 38).

Gruppenintegration und der Organisationsgrad gefördert werden. Es gelingt soziale Kräfte zu bündeln und Konfliktfähigkeit zu steigern. Dadurch entwickelt sich auch die Fähigkeit, gemeinsame Interessen zu formulieren und eine positive kollektive Identität zu entwickeln, was wiederum das Fundament für festen Zusammenhalt darstellt. Eine Gruppe mit geringerer sozialer Kohäsion – wie die Aussenseiter in der Studie – konnten daher kaum Widerstand leisten (ebd.).

Den Etablierten gelang der Aufbau dieses Machtverhältnisses ferner durch den Bezug auf eine *normative Ordnung*, die sie als Gruppe zusammenhielt. Die Alteingesessenen bezogen sich auf einen gemeinsamen Normenkanon und die Neuzugezogenen wurden im Bezug auf diese Normen als unrespektabel betrachtet. Sie entwickelten also ein gesteigertes Selbstwertgefühl mit einer Basis in gruppenspezifischen Normen, deren Einhaltung auch nach innen kontrolliert wurde. Während dabei das Bild der Etablierten nach der „Minorität der Besten“ (Elias und Scotson (1994 [1965]: 71) geformt wurde und zur Idealisierung neigte, tendierte das Bild der machtschwachen Aussenseiter zur Herabsetzung, denn es wurde nach der „Minorität der Schlechtesten“ (ebd.) geformt. Die relationale Machtbeziehung basierte also auf einer Komplementarität aus eigenem Gruppencharisma und fremder Gruppenschande (ebd. 16). Dabei kam ein effektvolles Machtmittel zum Einsatz: *Stigmatisierung, Beschämung und Schimpfklatsch* (ebd. 168ff.). Die Neuzugezogenen wurden als Menschen mit geringem Wert klassifiziert – konkret als unzuverlässig, undiszipliniert und gesetzlos (ebd. 21).

Elias und Scotson beschrieben dieses Modell, da es ihnen auf zahlreiche Situationen übertragbar erscheint, in denen Mitglieder von Gruppen, die anderen Gruppen in ihrer Macht überlegen sind, sich und andere davon glauben machen, dass sie in ihren menschlichen Qualitäten besser seien (ebd. 12). Das Modell lässt sich also ohne Probleme auf symbolische Grenzziehungen, in denen Religion und Ethnizität eine Rolle spielen, übertragen. Diese Prozesse können dabei keinesfalls auf rein individueller Ebene, zum Beispiel durch Vorurteile erklärt werden, sondern liegen in der Figuration und der ungleichen Machtbalance der beiden Gruppen begründet, die einerseits durch starke *Gruppenkohäsion* und andererseits durch *Stigmatisierungen* aufgebaut wird. Dadurch werden *Ungleichheiten* sowohl *generiert* als auch *legitimiert* (Barlösius 2004: 64). Denn einerseits werden Aussenseiter durch Gruppenkohäsion von weniger attraktiven Positionen ferngehalten, andererseits rechtfertigen Stigmatisierungen diese Benachteiligungen nachträglich, bspw. wenn die Verweigerung eines gleichen rechtlichen Status als legitim erscheint (ebd.).

Die Etablierten-Aussenseiter-Figuration wird zwar wenig in der klassischen Ungleichheitssoziologie aufgegriffen. Wenn Benachteiligungsverhältnisse jenseits von sozialer Schicht, Klasse, Lage oder Milieu untersucht werden sollen, bspw. ethnische oder religiöse Benachteiligungen, stellt sie jedoch ein häufig mobilisiertes Konzept dar. So stützen sich Studien, in denen ungleiche Machtbeziehungen zwischen etablierten Schweizer/-innen (und Migrant/-innen) und ausgeschlossenen, neu zugezogenen Immigrant/-innen (Juhász und Mey 2003; Stienen 2006) im Mittelpunkt stehen, auf diese Figuration.

Elias und Scotsons Ansatz brechen dabei mit der Vorstellung, dass Auf- und Abwertungen und daraus resultierende Ein- und Ausgrenzungen auf tatsächlichen Differenzen zwischen sozialen Gruppen beruhen (z.B. ethnische Unterschiede, unterschiedliche religiöse Praktiken oder Wertvorstellungen). Sie entwickeln dagegen

die Vorstellung, dass Auf- und Abwertungen gesellschaftlich durchgesetzt werden und dafür allgemein Zustimmung erlangt wird. Erst ein Machtungleichgewicht führt dazu, dass bestimmte Gruppen oder Eigenschaften allgemein als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ angesehen werden. Damit knüpft das Konzept auch an die Theorie sozialer Identität an, wie sie mit Bezug zu Jenkins im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde. Es handelt sich eben gerade nicht um kollektive Identitäten mit substantieller Basis, sondern Selbst- und Fremdzuschreibungen, die erst durch ihre intersubjektive Anerkennung real werden.

Elias lenkt sein Augenmerk auf den Prozess der Stigmatisierung – der Legitimierung einer Herabsetzung – und unterscheidet sich darin von anderen soziologischen Klassikern. Goffman geht in seinem Buch *Stigma* davon aus, dass diejenigen stigmatisiert werden, die „in unerwünschter Weise anders sind, als es gesellschaftlich akzeptiert“ ist (Goffman 1990: 9), dazu zählen u.a. religiöse oder nationale Eigenarten. Sie werden missachtet und ihnen werden weitere negative Eigenarten unterstellt. Allerdings haben Stigmata bei Goffman einen substantiellen Grund: Nichtakzeptanz gesellschaftlich geteilter Werte und Normen. Elias begreift Stigmatisierung dagegen als soziale Konstruktion. Diese basiert (1) auf einer ungleichen Machtbalance, die die Ausgeschlossenen lähmen kann gegen Stigmatisierung vorzugehen und (2) auf einer Verdinglichung oder Naturalisierung kollektiver Eigenarten (Barlösius 2004: 69-70).

Bedacht werden muss allerdings, dass Stigmatisierungen nur so lange wirksam sind, solange die etablierte Gruppe in ihrer Machtposition sicher sitzt. Stigmatisierungen können sich auch umkehren, wenn sie nicht mehr in der Lage sind, die Aussenseiter von der gesellschaftlichen Teilhabe erfolgreich auszuschliessen (Elias und Scotsons 1994: 15). In solchen Fällen richtet dann die unterlegene Gruppe Stigmatisierungen direkt an die überlegene Gruppe oder sie verwandeln die Stigmatisierungen in eine positive Selbstbezeichnung. Das sind Momente, in denen sich die *Machtbalance* zwischen ehemals Etablierten und Aussenseitern *verändern* kann. Tajfel und Turner (1986: 19) sprechen in ersten Fall auch von sozialem Wettbewerb und Wimmer (2008c: 1037f.) im zweiten Fall von normativer Inversion.

Kritisiert werden kann an Elias Ansatz, dass er alle sozialen Beziehungen als Machtbeziehungen begreift und jegliche Ungleichheitsformen auf Machtdifferentiale zurückführt. Er versteht diese Annahmen als anthropologische Grundkonstanten und liefert dafür keine ursächlichen Begründungen. Mit dieser Konzeption beschreibt er zwar eindrücklich die relationalen Mittel der Machtausübung (Gruppenkohäsion, Stigmatisierung etc.) und zeigt wie Ungleichheit tatsächlich in sozialen Interaktionen hergestellt wird. Er kommt aber gar nicht auf die Idee, dass sich Machtungleichgewichte auflösen können. Dass sich Ideen über soziale Gleichheit und Gerechtigkeit auch durch Konsens und weniger in einem Machtkampf verbreiten könnten, ist für ihn nicht vorstellbar (Barlösius 2004: 77-78). Zudem fehlt ihm auch der Bezug zu sozialstrukturell verankerten Ungleichheiten, was mit dem nächsten Konzept aufgegriffen wird.

Das Konzept der negativen Klassifikation – zur symbolischen Ordnung sozialer Ungleichheit

Weber hat mit der Theorie sozialer Schliessung darauf aufmerksam gemacht, dass wie Menschen andere Menschen in ihrem Alltag bewerten und ob sie sich von ihnen distanzieren oder sich ihnen annähern, damit in Zusammenhang zu bringen ist, mit welcher sozialen Wertschätzung sie in der Gesellschaft allgemein rechnen dürfen und

zu welchen gesellschaftlichen Ressourcen und Chancen ihnen Zugang gewährt wird. Ein Kritikpunkt an diesem Ansatz lautete, dass nicht ausreichend zwischen symbolischen und sozialen Grenzziehungen (bzw. Ungleichheit) differenziert wurde, also die Prozesse der *Klassifikation*, *Statuszuschreibung* und *Distanzierung* gegenüber den Prozessen der tatsächlichen *sozialen Gruppenschliessung* und *Monopolisierung* von Positionen und Ressourcen unterschieden wurden und dass ihr Ungleichheitsmodell daher relativ statisch bleibt. Symbolische Grenzziehungen setzen sich eins zu eins in soziale Grenzziehungen um und vice versa. Zudem steht weiter aus, die Theorie nicht nur auf ökonomisches, sondern allgemein soziales Handeln auszuweiten und dadurch auch Grenzziehungen um Ethnizität und Religion angemessen zu integrieren. Mit dem Konzept der *negativen Klassifikation* (Neckel und Sutterlüty 2008) soll auf diese Mankos eingegangen werden.

Mit dem Konzept wird allerdings indirekt noch ein grösseres soziologisches Problem aufgegriffen. In den letzten Jahren verstärkten sich die Suchbewegungen, wie Ethnizität (leider konzentrierte sich die Diskussion nicht gleichermassen auch auf Religion) ungleichheitstheoretisch gefasst werden könnte. Dabei stellte sich heraus, dass der Rahmen herkömmlicher Theorien sozialer Ungleichheit dazu nicht ausreicht. Es macht nämlich keinen Sinn, Ethnizität (und Religion) (1) als kulturelle Ausdruckform jenseits von (oder allenfalls peripher zu) herkömmlichen sozialen Ungleichheiten basierend u.a. auf Beruf, Einkommen und Bildung zu verstehen, (2) auf ökonomisch fundierte Ungleichheiten zurückzuführen oder (3) als horizontale randständige Ungleichheiten zu fassen, die quer zu vertikalen herkömmlichen Ungleichheiten wie der Erwerbslage oder allgemein der Klassenlage liegen, sie also nur ergänzen oder überformen (kritisch dazu Weiss et al. 2001: 10). Zwar haben insbesondere poststrukturalistische Ansätze die Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse (entlang der Kategorien Geschlecht, Klasse, Ethnizität) erkannt und nicht versucht, diese unter eine gemeinsame Dimension zu reduzieren oder zu marginalisieren (Anthias und Yuval-Davis 1992; Rodriguez 2006). Dadurch wurde allerdings die Ausarbeitung eines theoretisch integrierten Modells erschwert (Weiss et al. 2001: 13). Mit dem Konzept der negativen Klassifikation, das den Fokus auf die *symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit* (Neckel und Sutterlüty 2008) legt, wird ein integriertes Konzept vorgestellt¹⁵.

Unter dem Konzept der *negativen Klassifikationen* verstehen Neckel und Sutterlüty (2008), „die stigmatisierenden Elemente der symbolischen Ordnung sozialer Ungleichheit in einer Gesellschaft“ (ebd. 15). Negative Klassifikationen operieren im Alltag als Bewertungsmuster, auf dessen Basis Individuen in Sozialgruppen klassifiziert und abgewertet werden, mit anderen Worten stigmatisiert werden. Sie treffen Aussagen über ihre soziale Stellung und das Ausmass an Wertschätzung, mit denen sie in grösseren gesellschaftlichen Zusammenhängen rechnen dürfen. Solche Klassifikationen

¹⁵ Das ist natürlich nicht das einzige integrierte Konzept zur Erklärung sozialer Ungleichheit. Auch Anthias (2001) stellt mit ‚social division‘ ein ähnliches Modell wie Neckel und Sutterlüty vor. Zudem haben sich in den letzten Jahren Intersektionalitätsansätze (Winker und Degele 2009) entwickelt, die die simultane Herstellung von sozialen Ungleichheiten entlang mehrdimensionaler Strukturkategorien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse theoretisieren. Ihre zentrale Prämisse, dass mehrere Kategorien bei der Herstellung sozialer Ungleichheiten intersektional interagieren, soll keineswegs verworfen werden. Diese Ansätze sollen aber erst dann herangezogen werden, wenn sich in der empirischen Studie herausstellt, dass sich soziale Ungleichheit über intersektional interagierende Kategorien manifestiert (vgl. Kapitel 9).

und Statuszuschreibungen (also symbolische Ungleichheiten) beeinflussen auch nachhaltig die Handlungschancen und Bedürfnisverwirklichungen von Sozialgruppen (ebd. 16). Sie entscheiden nämlich langfristig darüber, ob ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital (Bourdieu 1983) überhaupt erworben werden kann. Negative Klassifikationen (Zuschreibungen und Abwertungen) spielen also eine Rolle, ob ein gleichberechtigter Zugang zu diesen Kapitalien gewährt wird und wie über bereits zur Verfügung stehende Kapitalien geurteilt wird (Neckel 2003: 160). Negative Klassifikationen entsprechen demzufolge dem Konzept der symbolischen Grenzziehungen (siehe Kapitel 2.1), die grundsätzlich auch hier in soziale Grenzziehungen (Ungleichheiten) münden können. In einer empirischen Studie über junge Frauen mit Migrationshintergrund zeigte Schittenhelm (2005: 707f.) eindrucksvoll, wie negative Klassifikationserfahrungen bei der Lehrstellensuche das Selbstverständnis dieser Frauen negativ prägten und ihre zukünftigen Handlungsstrategien beeinflussten. Zum Teil gerieten sie dadurch in berufliche Übergangsprozesse, die ihnen nur geringe Gestaltungschancen eröffneten und mit ökonomischen Zwängen verbunden waren.

Negative Klassifikationen im Alltag tragen selten einen zufälligen Charakter, sondern werden zu einem grossen Teil von historisch und institutionell etablierten Einteilungen, Wertungen und Repräsentationen beeinflusst, die durch verschiedene gesellschaftliche Institutionen, wie dem Bildungssystem, dem Rechtssystem, aber auch den Medien und der Politik verbreitet werden und die soziale Akteure oft unbewusst übernehmen (Neckel und Sutterlüty 2008: 17). Negative Klassifikationen sind also kollektive Vorstellungen, die an die gesellschaftlichen Strukturen rückgebunden sind und durch alltägliche Handlungspraktiken hervorgebracht werden. Auf der rechtlichen Ebene lässt sich an das Staatsbürgerschaftskonzept denken, dass über Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft und mithin auch über den Zugang zu Rechten und Ressourcen entscheidet (Neckel 2003: 159). Neckel und Sutterlüty konzentrieren sich mit ihrem Konzept aber vor allem auf die negativen Klassifikationen, auf die sich soziale Gruppen alltäglich beziehen, um Anerkennung und Missachtung zum Ausdruck zu bringen. Diese nehmen mediale, rechtliche oder politische Deutungsangebote zwar auf, können allerdings nicht dadurch erklärt werden. Sie stellen vielmehr eine Ressource dar, die interpretativ angeeignet wird und dann eigenen Semantiken und Logiken folgen kann. Das bedeutet, dass empirisch rekonstruiert werden muss, welche Unterscheidungen in welchem sozialen Kontext welche tatsächlichen privilegierten oder benachteiligenden Effekte haben (Scherr 2008: 2015). Gleichzeitig darf aber nicht vernachlässigt werden zu zeigen, wie alltägliche Klassifikationen mit ökonomischen, rechtlichen und politischen Ungleichheiten im Zusammenhang stehen und an welche tradierten Ideologien, Vorurteile und Diskurse sie anschliessen (ebd. 2008).

Neckel und Sutterlüty sprechen bewusst von *symbolischer Ordnung sozialer Ungleichheit*, um eine Verwechslung mit sozialer Ungleichheit und was herkömmlich darunter verstanden wird, zu vermeiden. Es geht ihnen nicht primär darum, dass bestimmte Gruppen, z.B. Migrant/-innen, objektiv über weniger ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital (Bourdieu 1983) verfügen als andere und daher Klassen-, Schicht- oder Milieumodelle entwickelt werden könnten um *soziale (oder auch positionale) Ungleichheiten* zu beschreiben. Bei alltäglichen negativen Klassifikationen handelt es sich um *symbolische (oder askriptive) Ungleichheiten*, da

sie eine legitime Weltsicht über den sozialen Status (im Sinn Webers) von Sozialgruppen durchzusetzen versuchen¹⁶. Sie stehen also konzeptionell vielmehr dem *symbolischen Kapital* Bourdieus (1992) nahe. Ursprünglich wurde der symbolische Kapitalbegriff für soziale Klassen entworfen, ist aber auf ethnische Gruppen, Religionsgemeinschaften und soziale Milieus grundsätzlich übertragbar¹⁷. Um symbolisches Kapital für eine allgemeine symbolische Ungleichheitsperspektive fruchtbar zu machen, soll an dieser Stelle Bourdieus Ansatz resümiert werden. Daran anschliessend werden in Anlehnung an Neckel und Sutterlüty die konzeptionellen Korrekturen vorgestellt, die nötig sind, um auch Grenzziehungen um Ethnizität und Religion in die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit konzeptionell einzubinden.

Nach Bourdieu manifestieren sich soziale Ungleichheiten in modernen Gesellschaften zum einen über die Aneignung und das Verfügen über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital, d.h. materielle Ressourcen, Sozialkontakte und verwertbares Wissen (z.B. in Form von Bildungstiteln oder verinnerlichtem Wissen) (Bourdieu 1983). Zum anderen reproduzieren sich soziale Ungleichheiten durch die Bewertungskämpfe zwischen sozialen Akteuren um diese drei Kapitalsorten. Hierbei wird *symbolisches Kapital* erzeugt, angehäuft oder verweigert. Symbolisches Kapital besitzen nach Bourdieu jene, die durch ihr Verfügen über kulturelles, ökonomisches oder soziales Kapital ihre soziale Überlegenheit tatsächlich durchsetzen können, d.h. in ihrer Überlegenheit von Anderen anerkannt werden und darin letztlich auch verkannt werden. Bei *negativen Klassifikationen im Alltag* handelt es sich genau um diese „symbolischen Kämpfe um die Macht zur Produktion und Durchsetzung der legitimen Weltsicht“ (Bourdieu 1992: 147). Personen mit viel symbolischem Kapital können bspw. die klassifizierende Trennung und hierarchische Gliederung von sozialen Gruppen propagieren und dafür stillschweigende Anerkennung geniessen. Es ist diese zweite Dimension symbolischer Ungleichheit, die mich hier interessiert.

Die Legitimation von Ungleichheit auf der symbolischen Ebene ergibt sich nach Bourdieu aus dem Umstand, dass Individuen spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen – einen Habitus – ausbilden, der aus den objektiven sozialen Strukturen hervorgeht (ebd. 149). Mit den objektiven Strukturen ist gemeint, dass Personen durch das Verfügen über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital im sozialen Raum auf soziale Positionen verwiesen sind. Der Habitus kann mithin als „sense of one's place“ (ebd. 141) verstanden werden, da er durch die objektive Struktur strukturiert ist. Dadurch bekommt Bourdieus Theorie allerdings einen tendenziell deterministischen Charakter, denn was in der Lebenswelt als selbstverständlich wahrgenommen und behandelt wird (z.B. Ungleichheit), kann als verinnerlichtes Produkt objektiver Strukturen verstanden werden, die sich im Habitus manifestieren und durch die sozialen Akteure über ihre Dispositionen reproduziert werden (ebd. 143). Mit

¹⁶ Mit Scherr (2008: 2013) kann diese Form von Ungleichheit auch als *Diskriminierung* bezeichnet werden, die „als eine sozial folgenreiche Unterscheidungspraxis zwischen realen oder imaginären sozialen Gruppen von (Re)Produktionsprozessen sozialer Ungleichheiten in Folge der direkten oder indirekten Vererbung von Vermögen, Einkommen, formellen und informellen Qualifikationen, sozialen Beziehungen und Prestige innerhalb von Familien und Verwandtschaften unterschieden werden“ kann.

¹⁷ Auch Weiss (2001) arbeitete mit Bourdieus symbolischem Kapitalbegriff um Rassismus in eine Ungleichheitsperspektive einzubinden.

Bourdieu kann festgehalten werden: „Die objektiven Kräfteverhältnisse reproduzieren sich ihrer Tendenz nach in den symbolischen Machtbeziehungen.“ (ebd. 149).

Vor diesem Hintergrund stiess Bourdieus Theorie in der Soziologie vehement auf Kritik, denn Bourdieu bleibt einer deterministischen und mechanistischen Tradition verhaftet, weil er eine Art Kreismodell zwischen Strukturen, Habitus und Praxis vorschlägt, die sich gegenseitig stützen (für einen Überblick siehe Barlösius 2001: 182f.). Angemahnt wurde, dass sich soziale Ungleichheiten immer in den symbolischen Kämpfen um Ungleichheit niederschlagen würden und wenig sozialer Wandel stattfinden könne. Um Bourdieu für die hier eingenommene Ungleichheitsperspektive – die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit – fruchtbar zu machen, bedarf es nach Neckel und Sutterlüty (2008) daher einer Korrektur, die dem symbolischen Kapital und den Kämpfen in der Alltagswelt (also den negativen Klassifikationen oder den symbolischen Grenzziehungen) mehr Autonomie gegenüber den objektiven Strukturen (ungleiches Verfügen über Kapitalien und sozialen Positionen oder soziale Grenzziehungen) zugesteht. Erst dadurch wird es möglich, die Verbindung zwischen symbolischen und sozialen Grenzziehungen dynamischer zu denken und Ethnizität und Religion auf der symbolischen Ebene von Ungleichheit einzubinden.

Negative Klassifikationen sind zwar mit der Sozialstruktur aufs Engste verwoben, weil sie raum-zeitlich gelagerte soziale Ungleichheiten deuten und bewerten. Allerdings stehen beide in keinem deterministischen Verhältnis, „weil soziale Tatsachen nicht auch schon die Muster ihrer eigenen Interpretation mitliefern.“ (ebd. 22). Es handelt sich um eigenständige soziale Prozesse des sinnhaften Deutens und Handelns mit einer eigenen Dynamik, durch die soziale Ungleichheiten selbst erst hergestellt und aufrechterhalten werden. Das Problem in der Theorie Bourdieus ist daher, dass symbolisches Kapital nicht gänzlich frei von den anderen beschriebenen Kapitalsorten (kulturelles, ökonomisches, soziales Kapital) gedacht wird (Bourdieu 1992: 149). Neckel und Sutterlüty (2008) argumentieren dagegen, dass symbolisches Kapital, gerade weil es auf die Anerkennung von Anderen angewiesen ist (dass nämlich Ungleichheit legitim sei), mehr Eigenständigkeit gegenüber den anderen Kapitalsorten zugestanden werden sollte. Symbolisches Kapital und die Durchsetzung einer legitimen Weltsicht sind „niemals gesichert und besonders offen für die unterschiedlichen Gebrauchsweisen, die Klassifikationen in den Auseinandersetzungen zwischen Sozialgruppen erhalten.“ (ebd. 18). Auch Lamont (1992) zeigte in ihrer Studie über die französische und amerikanische Mittelklasse, dass Bourdieus Fokus auf die drei Kapitalsorten zu einschränkend ist, auf denen symbolisches Kapital beruht. Ihre Studie verwies auf die Bedeutung von moralischen Grenzziehungen (neben kulturellen und sozio-ökonomischen), die sich an Wertvorstellungen und Bewertungen von ‚gut‘ und ‚schlecht‘ ausrichteten.

Neckel und Sutterlüty (2008: 18) versuchen daher, symbolisches Kapital und alltägliche Kämpfe um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit allgemeiner zu bestimmen und nicht a priori an Nützlichkeitskriterien rückzubinden, diese aber auch nicht a priori auszuschliessen. Sie beziehen sich dazu auf Honneths (2003) Konzept der Anerkennung. Honneth geht davon aus, dass Subjekte die Aufnahme von kommunikativen Beziehungen mit Anderen an die normative Erwartung binden, sozial anerkannt zu werden. Bleibt diese Anerkennung aus, sind Scham, Wut oder Empörung die Folge und ein Gefühl der Missachtung entsteht (Honneth 2000). Werden solche individuellen Momente als ein Schlüsselmoment für eine ganze Gruppe gedeutet, so können sie zu handlungsleitenden Motiven werden, die nach einer erweiterten

kollektiven Anerkennung verlangen. Das dahinter stehende Unrechtsempfinden ist allgemein als moralisch zu qualifizieren und kann *nicht nur* auf eine interessenbezogene oder zweckorientierte Grundorientierung reduziert werden (Honneth 2003: 256ff.)¹⁸. Es sind Erfahrungen von sozialer Missachtung, die Akteure dazu motivieren, soziale Anerkennung einzufordern. D.h. die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit zeigt sich darin, ob Sozialgruppen soziale Anerkennung gewehrt oder verwehrt wird. Widerstand, der sich aus kollektiver Erfahrung von Missachtung ableitet, muss allerdings nicht per se etwas Gutes darstellen oder emanzipatorische Wirkung entfalten. Solch ein Empfinden kann auch übersteigert werden und gewalttätige Bewältigungsversuche einschliessen (ebd. 2000: 108).

Das bedeutet in der Konsequenz, dass negative Klassifikationen im Alltag (symbolische Kämpfe um die legitime Weltsicht), um die soziale Akteure ringen, *inhaltlich nicht zwingend* von objektiven Benachteiligungen bspw. im Bildungssystem, bei der Einkommensverteilung oder beim Zugang zum Arbeitsmarkt handeln und nicht notwendigerweise die ungleiche Verteilung von Rechten (z.B. Aufenthalts- oder Staatsbürgerschaftrechte, rechtliche Anerkennung von Religionen) thematisieren müssen. Negative Klassifikationen sind deshalb auch *nicht immer* durch objektive Verteilungskonflikte gekennzeichnet, in denen es um den Kampf um knappe Ressourcen zwischen sozialen Gruppen und Lebenschancen geht (Groenemeyer 2003: 40). Sie beschreiben eine eigene Logik von Ungleichheit, die in den alltäglichen und lokalen Bezügen sozialer Akteure und durch deren interaktive Aushandlung von Anerkennung und Missachtung wirksam werden (Neckel und Sutterlüty 2008: 19). Diese symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit im Blick zu haben, ist vor allem wichtig, wenn es um ethnische oder auch religiöse Grenzziehungen geht: „Gerade in Auseinandersetzungen um kulturelle Orientierungen und deren Legitimität gewinnt die Konstruktion kultureller Differenz und moralischer Gemeinschaften häufig eine Eigendynamik, [...] auch wenn ihre Grundlage manchmal in Mobilisierungsstrategien für Verteilungskonflikte gesehen werden kann.“ (Groenemeyer 2003: 41).

Idealtypisch kann zwischen *graduellen* und *kategorialen* Distinktionslogiken unterschieden werden, denen negative Klassifikationen folgen, die allerdings in der

¹⁸ Vor allem Fraser (2003) hat Honneths Ansatz kritisiert (der ja primär kein soziologischer, sondern ein philosophischer ist und sich mit Gerechtigkeit beschäftigt), dass mit Anerkennung nur noch eine Art Identitätspolitik um kulturelle Vielfalt im Sinne Taylors (1993) gefasst würde. Bei Ungerechtigkeiten, die sich aus der Wirtschaftsstruktur herleiten, würde i.E. aber nur Umverteilung und nicht Anerkennung Abhilfe schaffen (Fraser 2003: 29). Sie schlägt eine zweidimensionale Konzeption von Gerechtigkeit vor (ebd. 51ff.), in der Anerkennung (institutionalisierte Muster kultureller Bewertung) und ökonomische Verteilung (Arrangements, die ökonomische Ressourcen und Chancen betreffen) verbunden sind. Honneth (2003) hat Frasers Anschuldigungen zu entkräften versucht, indem er vorschlägt *auch materielle Verteilungsungerechtigkeiten* als Ausdruck von sozialer Missachtung zu verstehen. Er stellt sich nicht in die Tradition Taylors, der vor allem die Kämpfe um die Anerkennung kultureller Differenz im Blick hatte. Honneth versteht unter sozialen Unrechts, „was sich im Lichte allgemein akzeptierter Gründe als eine institutionelle Regelung oder Massnahme erweist, durch die tiefsitzende Ansprüche an die gesellschaftliche Ordnung verletzt werden“ (ebd. 54). Es kann an dieser Stelle keine umfassende Diskussion dieser politisch-philosophischen Kontroverse geliefert werden, noch der Frage nachgegangen werden, ob es sich tatsächlich um eine Kontroverse handelt. Festgehalten werden kann allerdings, dass Honneth auch materielle Verteilungsungerechtigkeiten als Formen sozialer Missachtung mitdenkt. Ob das philosophische Konzept der Anerkennung so stark ausgeweitet werden sollte (eine zentrale Kritik Frasers), ist eine Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann.

Praxis vielfältige Übergänge und Verknüpfungen zulassen (Neckel und Sutterlüty 2008: 19ff.). Negative Klassifikationen, die auf *gradueller Unterscheidungen* beruhen, beurteilen die wahrgenommenen Eigenschaften von Akteuren nach ordinalen Massstäben wie ‚grösser-kleiner‘ oder ‚mehr-weniger‘. Sie etablieren zwar eine Rangordnung zwischen Personengruppen, sind aber prinzipiell veränderlich und in der sozialen Wertigkeit verhandelbar, da sie von gemeinsamen Eigenschaften oder geteilten Erfahrungsräumen ausgehen, die auf einem Kontinuum liegen. Eher kandidieren dafür erworbene Merkmale, wie Bildung, Einkommen oder beruflicher Status. *Kategoriale Unterscheidungen* beurteilen wahrgenommene Eigenschaften dagegen nach Massstäben wie ‚gleich/ungleich‘ oder ‚ähnlich/verschieden‘. Dadurch werden mentale Landkarten von Personengruppen entworfen, deren Rangniedrigkeit sich nicht nur als Ungleichheit, sondern auch als Ungleichwertigkeit artikuliert. Diese abwertenden Zuschreibungen beruhen auf essentialistisch und als unveränderlich gedeuteten Merkmalen, wofür eher zugeschriebene Eigenschaften, wie Ethnizität oder Religionszugehörigkeit kandidieren (ebd. 19). Den jeweiligen Personen wird nach dieser Logik verwehrt, gleiche Lebenschancen zu beanspruchen und als vollwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt zu werden. Im Extremfall werden Gleichheits- und Gerechtigkeitsideale vollständig verworfen, wodurch Ungleichheiten nicht einmal mehr begründet werden müssen, geschweige denn verändert werden sollten. „Klassifikationen der Ungleichwertigkeit gehen somit über die Etikettierung gradueller Unterschiede in der Verwirklichung von Werten und Handlungszielen hinaus. Sie errichten ‚kategoriale Exklusivitäten‘, die auf der Vorstellung beruhen, bestimmte Akteure verdienen keine soziale Wertschätzung, und rechtfertigen damit die Missachtung ihrer Ansprüche und Bedürfnisse; bisweilen auch die Anwendung von Gewalt.“ (ebd. 20). Kategoriale Distinktionslogiken etablieren daher stabilere und undurchlässigere Grenzziehungen. Allerdings sind beide Logiken in den alltäglichen Praktiken häufig verknüpft und können ineinander übergehen (ebd. 21). Es muss daher empirisch eruiert werden, ob Grenzziehungen um Religion und Ethnizität tatsächlich nur kategorialen Logiken folgen.

Grundsätzlich gehen Neckel und Sutterlüty (2008) davon aus, indem sie sich auf die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit konzentrieren, dass negative Klassifikationen von sozialen Akteuren im Alltag verhandelt werden können. In den alltäglichen Handlungskontexten können sich so auch Widerstandspotentiale gegen negative Klassifikationen herausbilden (ebd. 17). Über das ‚Wie‘ der Verhandlung gehen Neckel und Sutterlüty allerdings kaum über die schon in vorherigen Kapiteln diskutierten Taktiken hinaus. Auch sie beziehen sich auf die Etablierten-Aussenseiter-Figuration, in der durch den Aufbau eines Machtgefälles negative Klassifikationen an soziale Gruppen ihre Wirkung entfalten können (ebd. 22). Sie gehen dabei auch davon aus, dass sich das Machtgefälle zwischen Gruppen umkehren kann und sich negative Klassifikationen dann direkt an die soziale Gruppe richten (ebd. 23), von der sie vormals ausgingen (im Sinne Parkins Usurpationsstrategien). Ähnlich wie Tajfel beschreiben sie auch die Strategie, negative Klassifikationen umzudeuten um sich selbst aufzuwerten (ebd. 23). Und sie greifen auch die durch Parkin beschriebene Taktik auf, Abwertungen an noch machtlosere Gruppen weiterzugeben (ebd. 24).

Zwei Elemente kommen in Neckels und Sutterlüty's Ausführungen allerdings noch hinzu. Erstens muss berücksichtigt werden, dass Klassifikationen sowohl *versteckt*, als auch *öffentlich* geäußert werden können. Gerade wenn ein grosses Machtgefälle zwischen Gruppen herrscht, dann besteht die Tendenz, innerhalb der Eigengruppe

abschätzige Urteile über die etablierte Gruppe abzugeben (Neckel und Sutterlüty 2008: 23). Deshalb ist es nach Neckel und Sutterlüty wichtig, sowohl ‚hidden‘ als auch ‚public transcripts‘ (Scott 1990) zu untersuchen, um die symbolische Ungleichheitsdynamiken zu verstehen. Erst in öffentlichen Klassifikationskämpfen öffnet sich ein Einfallstor, in der die Machtbalance umschlagen kann. Zweitens machen sie darauf aufmerksam, dass lokale Kämpfe um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit von den *lokalen Kontexten*, in denen soziale Gruppen aufeinandertreffen, bestimmt werden. Hier können machtvolle Dritte (z.B. lokale politische Akteure) entweder als Alltagsmediatoren oder Konfliktreiber auftreten (ebd. 24). In meiner empirischen Untersuchung muss daher das Augenmerk auf die schulische Institution und die sozialen Akteure, die in ihrem Namen agieren (v.a. Lehrpersonen), gelegt werden. Dabei stellen sich zwei Fragen, (1) wie sich die Institution Schule und ihre Vertreter/-innen gegenüber negativen Klassifikationen unter jungen Erwachsenen positionieren und ihnen Missbilligung oder Geltung verschaffen und (2) wie sie durch ihre alltäglichen Praktiken und Kommunikationen negative Klassifikationen selbst durchsetzen.

Zwischenfazit und Folgerungen für die eigene Forschung

Alltägliche Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen müssen aus einer symbolischen Ungleichheitsperspektive heraus verstanden werden. Das bedeutet, die von ihnen intersubjektiv geteilten solidarischen Gemeinschaftsglauben und die sozialen Statuszuweisungen (Wertschätzungen), die sie zwischen Gruppen artikulieren, in den Blick zu nehmen. Ihr Handeln darf a priori nicht nur als interessegeleitetes und strategisches Handeln zur Maximierung von ökonomischen Ressourcen und sozialen Lebenschancen verstanden werden. Es handelt sich allgemein um soziales Handeln, das nicht-intendierte Handlungsfolgen einschliesst. Davon ausgegangen werden muss allerdings, dass alltägliche Grenzziehungen die Bedürfnisverwirklichung und Handlungschancen von abgewerteten Sozialgruppen einschränken und soziale Ungleichheiten (mit-)produzieren (Neckel und Sutterlüty 2008).

Dies wirft die Frage auf, wie symbolische Ungleichheiten zwischen Personen im Alltag gerechtfertigt werden und als gerechtfertigt erscheinen. Wie kommt es dazu, dass eine Gruppe über eine andere soziale Gruppe ihre soziale Überlegenheit zu propagieren vermag und Individuen sich in den Dienst stellen, diese symbolischen Ungleichheiten im Alltag durch ihr Handeln zu bekräftigen? Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass dies häufig durch den Aufbau einer Machtasymmetrie geschieht, die nicht zwingend auch auf einer ungleichen Ressourcen- und Kapitalausstattung von Gruppen beruhen muss, wie es Bourdieu (1983) in seiner Theorie zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit konzipiert hat. Machtasymmetrien können auch im Alltag aufgebaut werden, indem eine Gruppe identifikatorisch zusammenhält (Gruppenkohäsion und -kontrolle) und sich auf eine normative Ordnung bezieht, vor dessen Hintergrund eine andere Gruppe stigmatisiert und missachtet wird (Elias und Scotsons 1994).

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass symbolische Ungleichheitsordnungen durch soziale Akteure im Alltag verhandelt werden können. Das Gegenhandeln derjenigen, gegen die Stigmatisierungen artikuliert werden, kann verschiedenen Taktiken folgen. Sie können (1) Stigmatisierungen an andere Gruppen richten und versuchen sie von ihren sozialen Beziehungen und Ressourcen auszuschliessen, sie können (2) die negativen Klassifikationen, die an sie gerichtet sind,

umdeuten und sich aufwerten. Negative Klassifikationen können (3) auch direkt an die Gruppe gerichtet werden, von denen soziale Missachtung und Ausschluss ausgeht (Parkin 2004ab, 2004b). Nur in öffentlich geführten Verhandlungen kann das ungleiche Machtverhältnis allerdings tatsächlich umschlagen (Elias und Scotson 1994; Neckel und Sutterlüty 2008). Auch individuelle ‚Lösungen‘ sind denkbar (4), wenn versucht wird die Grenze zur statushöheren Gruppe zu überschreiten (Tajfel).

Konkret lassen sich für die eigene Forschung folgende Fragen formulieren. Zwischen welchen Sozialgruppen werden Rangordnungen im Hinblick auf ihre sozialen Wertschätzungen artikuliert? Auf welche normative Ordnung beziehen sich junge Erwachsene, die einer überlegenen Gruppe angehören, und welche Abweichungen von dieser Ordnung spielen eine Rolle, um soziale Missachtung gegenüber unterlegenen Gruppen zu rechtfertigen? Wie lässt sich die Stärke dieser symbolischen Ungleichheitsordnung einschätzen? Um diese Frage zu beantworten, muss geschaut werden, wie stark Gruppenzusammenhalt und Gruppencharisma seitens der Mitglieder der überlegenen Gruppe propagiert und anerkannt werden. Stellen unterlegene Gruppen negative Klassifikationen seitens überlegener Gruppen öffentlich infrage?

Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwiefern symbolische Ungleichheitsordnungen, wie sie im Alltag durch die Artikulation von Klassifikationen und Rangordnungen in den sozialen Wertschätzungen zwischen Sozialgruppen eine Rolle spielen, mit manifesten sozialen Ungleichheiten (ungleiche Verteilung von ökonomischen, sozialen, rechtlichen und kulturellen Ressourcen und Lebenschancen) im Zusammenhang stehen. Weber und Parkin gingen davon aus, dass Individuen und Gruppen symbolische Grenzen gegen andere Gruppen artikulieren, um gesellschaftliche Ressourcen und Lebenschancen zu monopolisieren. Symbolische Grenzziehungen dienen also der Legitimierung sozialer Ungleichheiten. Neckel und Sutterlüty betonten, dass symbolische Grenzziehungen einer eigenen Ungleichheitslogik, die auf sozialer Anerkennung und Missachtung aufbaut, folgen. Es bleibt allerdings weiterhin empirisch zu eruieren, wie alltägliche Klassifikationen mit sozioökonomischen, politischen, rechtlichen und kulturellen Ungleichheiten im Zusammenhang stehen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage für die eigene Forschung, auf welchen sozialen Ungleichheiten alltägliche symbolische Grenzlinien u.U. aufbauen. Gefragt werden muss, ob die alltagsweltliche Produktion von symbolischer Ungleichheit mit Ungleichheitsordnungen zusammenfällt, wie sie durch das Rechtssystem (z.B. Zugang zu Staatsbürgerschaft, Religionsfreiheit), in der Politik (z.B. Einwanderungs- und Integrationspolitik), in Medien oder anderen sozialen Institutionen (z.B. Wissenschaft, Bildungssystem) hergestellt und gerechtfertigt werden. Geklärt werden muss deshalb, wie Grenzziehungen durch den spezifischen *Kontext* beeinflusst sind und wie sie durch die dafür typischen Narrative und Interpretationsstrategien geprägt werden, zu denen Menschen in diesem Kontext Zugang haben (Lamont und Molnar 2002: 171). Besonderes Augenmerk muss dabei auf die Institution Schule gelegt werden. Wie rechtfertigt oder bekämpft sie negative Klassifikationen und ist sie an der Produktion von symbolischen Ungleichheitsordnungen selbst beteiligt? Gibt es eine Verbindung zwischen Interpretationsstrategien, mit denen Grenzlinien und symbolische Ungleichheit in Schulen gerechtfertigt werden und jenen der Jugendlichen?

Durch die bisher allgemein formulierte theoretische Perspektive auf universelle Grenzziehungsprozesse ging der Blick leider für das Spezifische an Grenzziehungen auf

der Basis von Ethnizität oder Religion abhandeln. Ungeklärt blieb, was daran das Besondere ist, wenn Kriterien wie Ethnizität oder Religion relevant werden. Wenig interessierte bisher also, welche *Inhalte* von Akteuren mobilisiert werden können um Gemeinsamkeiten, Differenzen und Ungleichheiten zwischen Personen zu begründen.

2.2 Ethnizität in Grenzziehungsprozessen

2.2.1 Der Weg zu einer sozialkonstruktivistischen Sicht auf Ethnizität

Frederik Barth war in den 1960er Jahren einer der ersten in der Sozialanthropologie, der Ethnizität explizit in der Terminologie von Grenzziehungen fasste und sein Konzept stellt bis heute für viele theoretische und empirische Arbeiten in diesem Bereich einen wichtigen Anknüpfungspunkt dar (Wimmer 2008b; Jenkins 2008a; Eriksen 2002; Wimmer 2004; Baumann 1996; Duemmler et al. 2010). Bis sich diese Perspektive auf Ethnizität durchsetzen konnte, brauchte es allerdings noch einige Jahrzehnte, da in der Anthropologie und Soziologie lange Zeit ein anderes Verständnis dominierte. Dieser Weg zu einer sozialkonstruktivistischen Sicht wird in knappen Zügen nachgezeichnet. Erst dann kann auch eine Ungleichheitsperspektive angeschlossen werden.

In der Anthropologie wurde Ethnizität bis in die 1960er Jahre hinein unter den Vorzeichen der ‚Ethnien‘ oder der ‚Stammesgesellschaften‘ studiert, die auch die Untersuchungsobjekte der ethnologischen Feldforschungen ausserhalb der eigenen Gesellschaft darstellten und als Gegenpol zu den entwickelten Industriegesellschaften angesehen wurden. ‚Ethnien‘ oder ‚Stammesgesellschaften‘ wurden als eine spezifische Kultur hervorbringende, sich dadurch klar voneinander unterscheidbare Gemeinschaften begriffen, die sich durch kulturelle und strukturelle Kriterien (z.B. Sprache, Bräuche, Territorium, politische Organisation) klassifizieren, beschreiben und vergleichen liessen. Diese Sicht wurde in den 1960er Jahren durch Anthropologen wie Leach, Moermann oder Barth zunehmend infrage gestellt und sie eröffneten dadurch eine neue Perspektive auf Ethnizität (Poutignat und Streiff-Fenart 1995: 59-65).

Barth (1969) und seine Kollegen zeigten in ihrem viel zitierten Studienband, dass ethnische Gruppen sich nicht notwendigerweise durch eine gemeinsam geteilte Kultur auszeichnen und von anderen unterscheiden, dass sie sich nicht zwingend in einem abgeschlossenem Kommunikations- und Interaktionsfeld im Sinne einer isolierten Gemeinschaft bewegen und sich ihre Mitglieder daher nicht auf quasi-natürliche Weise als Gruppe identifizieren. Sie fanden in ihren Untersuchungen dennoch heraus, dass, obwohl gemeinsame kulturelle Praktiken über Gruppengrenzen hinweg verbreitet waren und Individuen diese Gruppengrenzen auch in ihren sozialen Kontakten überschritten, die Vorstellung unter den Mitgliedern aufrechterhalten wurde, dass es ‚kulturelle Differenzen‘ gebe. Barth war deshalb nicht mehr so sehr an den objektiven kulturellen Unterschieden wie seine Vorgänger/-innen – dem „cultural stuff“ (ebd. 15) – interessiert, sondern an den sozialen Mechanismen und Prozessen, in denen Grenzen zwischen ethnischen Gruppen durch Selbst- und Fremdzuschreibungen ihrer Mitglieder hergestellt und aufrechterhalten werden:

„[T]he critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses. The boundaries to which we must give our attention are of course social boundaries, though they may have territorial counterparts. If a group maintains its identity when members interact with others, this entails criteria for determining members and ways of signalling membership and exclusion.“ (Barth 1969: 15)

Ethnizität wurde durch Barth und seine Kollegen nicht mehr durch die kulturellen Differenzen, die zwischen Gruppen bestehen können, erklärt, sondern als Ergebnis eines Grenzziehungsprozesses zwischen Gruppen gefasst, das aus den subjektiven

Bedeutungszuschreibungen ihrer Mitglieder hervorgeht. Erst die soziale Herstellung und Organisation kultureller Differenz und Gemeinsamkeit durch die Akteure lassen ethnische Kategorien in Erscheinung treten. Ethnizität entsteht daher nicht in Isolation durch das Hervorbringen einer distinktiven Kultur, sondern durch Kontakte und Interaktionen von sozialen Akteuren über Gruppengrenzen hinweg.

In der Soziologie entwickelte sich vor allem unter den Vertreter/-innen der Chicago School, die sich mit den Integrationsprozessen der Einwanderer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in verschiedene amerikanische Städte beschäftigten, eine theoretische Diskussion über den Stellenwert von Ethnizität (für einen Überblick siehe Sollers 1996). Ethnizität wurde auch hier als ein Begriff verwendet, um die kulturellen Partikularitäten der Immigrant/-innen, nicht aber der Mehrheitsbevölkerung zu beschreiben. In dieser Zeit wurden die klassischen Assimilationstheorien (u.a. von Park, Gordon, Warner) entworfen, die die Regelmäßigkeiten von Eingliederungsprozessen beschrieben. Trotz der Unterschiede zwischen den Theorien, vor allem in den methodischen Ansätzen, verstanden sie Assimilation als Eingliederungsprozess durch kulturelle und soziale Verschmelzung von (eingewanderter) Minderheit und (ansässiger) Mehrheit, wodurch eine Homogenisierung von Gesellschaft und ein Verschwinden der ethnischen Partikularitäten der Einwanderer eingeleitet würde (für einen Überblick siehe Aumüller 2009: 47ff.). Einige vertraten die Idee, dass sich Einwanderer an die amerikanische Mehrheitsgesellschaft anpassten (*anglo-conformity*), andere gingen von einer Art Schmelztiegel (*melting pot*) aus, der die Unterschiede insgesamt nivellieren würde. Assimilation war in diesen Ansätzen etwas, was faktisch beobachtet und analytisch beschrieben werden kann¹⁹. Von vielen Forscher/-innen wurde Assimilation auch für die Zukunft prophezeit und sogar als normativ wünschenswert postuliert.

Ab den 1960er Jahren wurde diese Sichtweise mehr und mehr angezweifelt (Cornell und Hartmann 2007: 46). Studien wie die von Glazer und Moynihan (1992 [1970]) *Beyond the melting pot* zeigten bspw., dass obgleich sich kulturelle Unterschiede nivellierten, Gefühle ethnischer Zugehörigkeit unter den Immigrant/-innen nicht verschwinden müssen und sogar zu einer Ressource für kollektive Mobilisierung werden können. Einige beschworen daraufhin ein ‚ethnic revival‘ und sahen Ethnizität als universelle Identität, die nun wieder aufflamme (für einen Überblick siehe Poutignat und Streiff-Fenart 1995: 81). Diesem Trend schlossen sich allerdings nicht alle an, die Ethnizität nicht unbedingt für tot glaubten. Gans (1979) bspw. beschrieb mit seinem Konzept der symbolischen Ethnizität die fortdauernden Bezüge der dritten Generation der Einwanderer auf die Herkunftskultur ihrer Vorfahren, ohne dabei in einen ethnischen Revitalisierungston zu verfallen. Da diese Bezüge eher einen Freizeitcharakter annahmen und nostalgischer Art waren, statt sich in ethnischen Organisationen, Institutionen, Netzwerken oder einer distinkten kulturellen Praxis zu manifestieren, sah er dies auch keinesfalls als Widerspruch zu einer fortschreitender Assimilation.

¹⁹ U.a. Gordon (1964) ging von einem dritten Weg aus: ‚cultural pluralism‘ (ebd. 158). Einwanderer können an ihrer Herkunftskultur, z.B. in Form von kulturellen Enklaven, weiterhin festhalten. Allerdings diagnostizierte er für die USA einen ‚structural pluralism‘, d.h. ethnische Subgruppen existieren weiter, da Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft auf ein Minimum beschränkt werden, kulturelle Unterschiede allerdings zurückgegangen seien (ebd. 235).

Je nachdem wie die Deutungen mit Blick auf die Assimilation der Einwanderer im Detail auch ausfielen, führten diese Beobachtungen zu einer Verschiebung im Theorieverständnis. Ethnizität wurde immer weniger als substantialistische Identität der Einwanderer aufgefasst, die über ihre fremde Herkunftskultur erklärt werden könne. Diese Identitäten – so wurden sich Forscher/-innen bewusst – entstanden vielmehr im Kontext und in Auseinandersetzung mit der amerikanischen Gesellschaft. Einige beschrieben Ethnizität deshalb nun bspw. als ein Bedürfnis nach gemeinschaftlichen Bindungen angesichts der anomischen Zumutungen moderner Gesellschaften (Parsons 1975). Andere verstanden die Persistenz ethnischer Identitäten und Bindungen als eine Form gesellschaftlicher Organisation, die in den strukturellen ungleichen Makrobedingungen (z.B. beim Zugang zu Arbeits- oder Wohnungsmarkt) moderner Gesellschaften seine Ursachen habe (Yancey et al. 1976). Es entwickelte sich die Sicht, Ethnizität sei etwas sozial Hergestelltes (Poutignat und Streiff-Fenart 1995: 82-86).

Festgehalten werden kann, dass man sich in der Anthropologie und Soziologie ab den 1960er Jahren bewusst wurde, dass es kaum möglich ist, ethnische Gruppen durch substantialistische Eigenschaften zu verstehen (=kulturalistische Illusion), sondern dass Ethnizität durch soziale Prozesse gekennzeichnet ist, in denen eine Grenze zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Ihr‘ virulent wird. Die soziale Herstellung von ethnischer Gemeinsamkeit bzw. Gegensätzlichkeit kann deshalb unterschiedliche Ausformungen annehmen, von Kontext zu Kontext variieren und muss zum Gegenstand der Analyse gemacht werden (Hormel und Scherr 2003: 60f.). Dennoch wurde noch lange über den ontologischen Status von Ethnizität debattiert, wobei sich eine Polarisierung zwischen primordialistischen/ essentialistischen und situationalistischen/ instrumentalistischen Perspektiven herauskristallisierte, die kurz skizziert werden soll.

Vertreter/-innen einer *primordialistischen, essentialistischen Sichtweise* argumentierten – meist in der Übersteigerung der Arbeiten von Geertz, Isaac oder Shils – dass Ethnizität ein fundamentaler Aspekt jedes menschlichen Lebens sei, da ethnische Gemeinschaften organisch aus sich selbst heraus entstünden, weil sie kulturelle Gemeinschaften darstellten und Individuen in sie hineingeboren und sozialisiert werden. Diese Gemeinschaften mit ihren spezifischen Bezügen zu einer gemeinsamen Geschichte, Kultur, Religion, Gruppe oder einem Territorium seien primordial, da sie vor der Mobilisierung, Manipulation oder Instrumentalisierung durch einzelne Individuen existierten (ein aktueller Vertreter ist Bayar 2009). Die Schwächen eines solchen Ansatzes liegen darin – und hier setzten die Kritiken an – dass er keinen sozialen Wandel, keine Variation in den ethnischen Bezügen von einem Individuum zum anderen, von Kontext zu Kontext erklären kann. Schwierigkeiten hat der Ansatz auch mit multiplen Identitäten (z.B. auf der Basis von Geschlecht, Religion oder multiplen ethnischen Bindungen), die je nach Situation für soziale Akteure wichtig bzw. unwichtig werden können (Cornell und Hartmann 2007: 51-53). Problematisch ist daher, wenn ethnische Bindungen als etwas Universales und quasi Natürliches angesehen werden, statt die Konstruktionsleistungen von Akteuren zu bedenken.

Vertreter/-innen, die einer *situationalistischen, z.T. instrumentalistischen Perspektive* zugeordnet werden können – wie Cohen, Banton oder Hechter – legen dagegen den Akzent auf die sozialen und historischen Umstände und Kontextbedingungen, unter denen Ethnizität und solidarische Bindungen bedeutsam werden. Sie verstehen Ethnizität – trotz ihrer Differenzen – als eine Ressource, die für ökonomische, materialistische oder politische Interessen mobilisiert wird (Poutignat und Streiff-Fenart

1995: 105-120). Die Vertreter/-innen dieses Ansatzes konzentrierten sich deshalb z.B. auf den Wettbewerb um knappe Ressourcen (wie Arbeitsplätze, Wohnraum, sozialer Status, politische Macht) oder die gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen (wie affirmative-action-Programme) unter denen Ethnizität bedeutsam wird. Keinesfalls gehen sie davon aus, dass ethnische Bindungen nur an der Oberfläche existieren oder dass sich diese bei Vorhandensein kollektiver Interessen einfach entwickeln können (Cornell und Hartmann 2007: 59-65).

Die meisten zeitgenössischen Wissenschaftler/-innen haben die unfruchtbaren Debatten über den ursprünglichen Charakter von Ethnizität hinter sich gelassen und versuchen, nicht in die eine oder andere Extremposition zu verfallen (Cornell und Hartmann 2007; Eriksen 2001; Wimmer 2008a; Brubaker et al. 2004: 49ff.). Extremposition heisst davon auszugehen, dass Ethnizität nach dem alleinigen Belieben von Akteuren manipuliert würde, immer ihren Interessen folge und sich im stetigen Fluss befinde (=die instrumentalistische, situationalistische Verklärung) oder dass Ethnizität primär auf den kulturellen Unterschieden und ethnischen Bindungen basiere (=die primordialistische, essentialistische Verklärung). Nach Jenkins (2008a: 48f.) könne eine konstruktivistische Perspektive auf Ethnizität nicht geleugnet werden, wenn die Flexibilität von ethnischen Identifikationen und die unterschiedliche Stärke, wie sie das soziale Leben organisiert, zur Kenntnis genommen wird. Das schliesst mit ein, dass sich in einigen Settings stabile ethnische Identifizierungen ausbilden können, die instrumentellen Interessen entgegen laufen. Auch können ethnische Identitäten durch Sozialisation zu einem integralen Bestandteil des Selbstkonzeptes werden, die mit der Ausbildung von persönlichen Bindungen und biografischen Erfahrungen einhergehen. Diese müssen allerdings im zeitlichen und lokalen Umfeld rekonstruiert und nicht als primordiale Bindungen einfach hingenommen werden.

2.2.2 Eine sozialkonstruktivistische Sicht mit Blick auf Grenzziehungen

Diese Arbeit sieht sich im Einklang mit diesen Überlegungen und folgt aktuellen sozialkonstruktivistischen Ethnizitätsvorstellungen, die sich in der Tradition des Barthschen Grenzziehungsansatzes verstehen (Wimmer 2008b: 67f.; Jenkins 1994; 2008a: 54ff.; Brubaker 2009; Juteau 1999). Ethnizität wird als ein sozialer Kategorisierungsprozess verstanden, in dem soziale Akteure durch Selbst- und Fremddefinitionen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Gruppen definieren und Grenzen zwischen Gruppen ziehen und aufrechterhalten. Ethnisch wird dieser Prozess:

„when it classifies a person in terms of his basic, most general identity, presumptively determined by his origin and background.“ (Barth 1969: 13).

Entscheidend sind nicht die kulturellen Differenzen an sich, sondern nur die, die seitens sozialer Akteure für bedeutsam gehalten werden. Das besondere an ethnischen Grenzziehungen ist also, dass kulturelle Kriterien (z.B. Sprache, Kleidung, Ernährung), die subjektiv für relevant angesehen werden, die Grenze markieren. Sie können, müssen aber nicht auf objektiven kulturellen Unterschieden beruhen. D.h. dass Grenzen auch dann aufrechterhalten werden können, wenn gar keine kulturellen Unterschiede zwischen Gruppen (mehr) bestehen.

Grenzziehungen entstehen dabei nicht in sozialer Isolation, sondern erst durch soziale Interaktionen, die über die Grenze hinweg stattfinden. Deshalb stehen die sozialen Beziehungen innerhalb und zwischen Gruppen im Vordergrund der Analyse, denn ethnische Grenzziehungen kanalisieren und organisieren diese (Barth 1969: 15). Aus diesem Grund bedingen sich Selbst- und Fremddefinitionen auch immer wechselseitig und dialektisch. Das bedeutet, dass externe Fremddefinitionen seitens der Mitglieder einer Gruppe nicht ignoriert, sondern in ihren internen Selbstdefinitionen aufgenommen werden, wobei allerdings eine Re-Interpretation stattfindet (Jenkins 1994, 2008a). Die Konstruktion von ethnischer ‚Minderheit‘ und ‚Mehrheit‘ oder ‚Schweizern‘ und ‚Ausländern‘ bspw. findet deshalb in einem simultanen und dialektischen Prozess statt. Selbst- und Fremdzuschreibungen können daher nicht voneinander getrennt betrachtet werden, allenfalls analytisch.

Da Ethnizität mit externer Kategorisierung einhergeht, werfen Grenzziehungsprozesse grundsätzlich Fragen nach Macht und Autorität auf (Jenkins 1994, 2008a). Ethnische Grenzziehungen sind Prozesse zwischen Gruppen, die über gleiche oder ungleiche Möglichkeiten verfügen, Klassifikationen und damit im Zusammenhang stehende Wertungen durchzusetzen. Es stellt sich daher die Frage, welche Kapazitäten und Ressourcen soziale Akteure besitzen und mobilisieren können, um externe Definitionen zu verbreiten oder sich ihnen zu widersetzen. Der Blick muss also auch hier auf die Auseinandersetzungen um die Klassifikationen und Bewertungen gerichtet werden.

Erst diese sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Ethnizität ermöglicht den Anschluss an das vorherige Kapitel, in welchem alltägliche Grenzziehungen als symbolische Ordnungen sozialer Ungleichheit verstanden wurden. In ethnischen Grenzziehungen geht es letztlich genauso um den Kampf und die Durchsetzung einer legitimen Weltsicht: Individuen werden mit Bezug zu ‚kulturellen Differenzen‘ in Sozialgruppen klassifiziert und bewertet. Handelt es sich um negative Klassifikationen und Statuszuschreibungen, so können sie nachhaltig die Handlungschancen und Bedürfnisverwirklichungen der Mitglieder dieser Sozialgruppen beeinflussen (Neckel und Sutterlüty 2008). Bspw. können sie auf dieser Grundlage von sozialen Beziehungen, aber auch erstrebenswerten gesellschaftlichen Positionen, Ressourcen und Lebenschancen ausgeschlossen werden. Dadurch wird auf der symbolischen Ebene – also auf der Ebene der ethnischen Klassifikationen und Bewertungen – eine ungleiche Behandlung von Sozialgruppen gerechtfertigt und ausgeübt, die letztlich auch in manifeste soziale Ungleichheiten münden kann.

Dieses sozialkonstruktivistische Verständnis von Ethnizität muss sich heute immer noch von einer kulturalistischen Sichtweise abgrenzen, die nach Wimmer (2008b) im Schatten des deutschen Philosophen Johann Gottfried Herders (1744-1803) steht und in der heutigen Migrationsforschung – in Multikulturalismusansätzen, zeitgenössischen Assimilationsansätzen sowie amerikanischen und britischen ethnic and cultural studies – in Teilen anzutreffen ist. Diese ist gekennzeichnet durch eine Essentialisierung und Naturalisierung von Ethnizität, wodurch Ethnien zu totalen sozialen Phänomen stilisiert werden. Sie werden (1) als Gemeinschaften begriffen, die durch enge Beziehungsnetzwerke zusammengehalten werden, (2) als historische Schicksalsgemeinschaften, die unter ihren Mitgliedern problemlos eine kollektive Identität erzeugen und (3) zeichnen sie sich durch eine eigene Kultur und Sprache aus, die eine einzigartige Weltsicht auslöse. In dieser Perspektive wird die ethnische Kategorie mit Gemeinschaft, Kultur und Identität auf problematische Weise a priori

gleichgesetzt (Wimmer 2008b: 59) oder diese Gleichsetzung hingenommen, statt sie selbst als sozial hergestellten dynamischen Grenzziehungsprozess zu untersuchen. Auch Brubaker (2002) kritisiert diese substantialistische Sichtweise auf Ethnizität als ‚groupist thinking‘, welche unter Wissenschaftler/-innen weiterhin verbreitet sei und sich folgendermassen äussert:

„the tendency to take discrete, sharply differentiated, internally homogeneous, and externally bounded groups as basic constituents of social life, chief protagonists of social conflicts, and fundamental units of social analysis” (ebd. 35).

Eine substantialistische Perspektive geht von diskreten, in sich homogenen und nach aussen abgegrenzten ethnischen Gruppen aus und zieht diese als sozialwissenschaftliche Analyseeinheiten heran. Brubaker argumentiert, dass solche abgegrenzten und untereinander solidarischen Gruppen nur ein Modus unter vielen darstellt und Ethnizität auch ohne die Existenz solcher Gruppen in ethnischen Grenzziehungsprozessen Relevanz haben kann. Auch Wissenschaftler/-innen, die sich heute in eine sozialkonstruktivistische Tradition stellen und Ethnizität als historisch entstanden und durch soziale Akteure grundsätzlich veränderbar verstehen, sind vor diesem ‚groupist thinking‘ oft nicht gefeit und gründen ihre Analysen auf derartige substantialistische Interpretationen (Brubaker 2009: 28).

Eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Ethnizität muss diese Verkürzungen vermeiden und nach Brubaker (2009: 26) hingegen viel eher folgende analytische Fragen stellen: (1) auf welchen Kriterien beruht die Mitgliedschaft zu Kategorien und Gruppen (z.B. Genotyp/ Phänotyp, Kleidung, Sprache, Kultur, Staatsbürgerschaft, Lebensstil, Religion) und wie werden diese Kriterien inhaltlich ausgefüllt (Weber 2005 [1922]: 303). Zu analysieren ist (2) ob Zuschreibungen auf Selbst- und/ oder Fremdkategorisierungen beruhen, ob sich beide ergänzen oder widersprechen und welche Macht bzw. Autorität Akteure haben, um diese ethnischen Zuschreibungen als legitime Zuschreibungen durchzusetzen (Jenkins 2008a: Kapitel 5). Darüber hinaus lässt sich (3) eruieren, ob die Kategorisierungen Hierarchisierungen implizieren, d.h. ob es unter-/übergeordnete Personenkategorien also soziale Statusgruppen gibt und welche von ihnen stigmatisiert werden (Jenkins 2008a: 77). Werden (4) die Differenzen zwischen Kategorien und Gemeinsamkeiten innerhalb einer Gruppe als stabil angesehen und quasi naturalisiert? Weiter lässt sich fragen, (5) wie die Grenze genau beschaffen ist und ob oder ob nicht Mitgliedschaft auf beiden Seiten der Grenze möglich ist. D.h. ist sie scharf, klar, eindeutig (undurchlässig) oder verschwommen, flexibel oder mehrdeutig (durchlässig)?²⁰

Daran können sich weitere Fragen anschliessen (Brubaker 2009: 27): (6) Inwiefern kanalisieren ethnische Grenzziehungen auch die sozialen Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern (z.B. evozieren sie tatsächliche soziale Annäherungen bzw.

²⁰ Ich spreche in dieser Arbeit in Anlehnung an Albert Memmi (1992) nur dann von Rassismus (und verwende somit seinen engen Definitionsvorschlag), wenn sich auf biologische Differenzen (ebd. 121) zur Propagierung von Hierarchien zwischen Gruppen gestützt wird, die als absolut (unveränderlich) und allgemein (für alle) angesehen werden und der Herrschaftssicherung dienen. „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver [biologischer] Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“ (ebd. 164).

Distanzierungen)? Gehen (7) ethnische Grenzziehungen mit sozialen Schliessungsprozessen dergestalt einher, dass sie den Zugang zu materiellen und immateriellen gesellschaftlichen Ressourcen, Lebenschancen und Rechten bestimmen (soziale Ungleichheit)? Diese zwei letzten Fragen können in dieser Arbeit nicht umfassend verfolgt werden, da sie den Umfang der Arbeit sprengen würden. D.h. es kann nicht untersucht werden, inwiefern die ethnischen Grenzziehungen unter Jugendlichen auch *in soziale Grenzziehungen und Ungleichheiten münden*.

Allerdings möchte ich die Frage andersherum aufwerfen, inwiefern *ethnische Grenzziehungen in sozialen Ungleichheiten gründen*. Insbesondere Weber (2005[1922]) verstand ethnische Gemeinschaftsbildung ja auch als monopolistische Schliessung sozialer Kreise, um ökonomische und soziale Ressourcen und Lebenschancen für die eigene Gruppe zu maximieren. Anerkannt werden muss zwar, dass symbolische Grenzziehungen einer eigenen Logik folgen – der Artikulation von Anerkennung und Missachtung – die nicht auf eine zweckorientierte Grundhaltung reduziert werden kann (Neckel und Sutterlüty 2008). Vermutet werden kann allerdings, dass sich ethnische Grenzziehungen besonders klar und deutlich herauskristallisieren, wenn sie auch auf sozial ungleichen Beziehungen zwischen Gruppen basieren. Umgekehrt impliziert diese Überlegung, dass sich besonders klare ethnische Grenzziehungen nur auflösen können, wenn sich auch die damit einhergehenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse aufweichen. Mit Bezug zu Weber argumentiert daher auch Juteau (1999), dass die realen, ökonomischen, politischen und sozialen Ungleichheiten bei einer Analyse ethnischer Grenzziehungen niemals ausser Acht gelassen werden dürfen (ebd. 33). Dementsprechend müssen auch Modifikationen ethnischer Grenzziehungen, bspw. veränderte Kriterien der Inklusion und Exklusion, Grenzverschiebungen oder Grenzöffnungen, im Zusammenhang mit dem Wandel politischer und ökonomischer Ungleichheiten gesehen werden (ebd. 35). Doch welche Aspekte müssten genau in den Blick genommen werden, um die sozialen Ungleichheitsverhältnisse charakterisieren zu können, mit denen Migrant/-innen und ihre Nachfahren in der Schweiz konfrontiert werden. U.a. Bertheleu (2001) macht zum einen auf den politischen, rechtlichen und institutionellen Kontext aufmerksam. Zu Fragen wäre, welche sozialen Ungleichheiten bereits in der Migrations- und Integrationspolitik eingeschrieben sind (ebd. 12). Darüber hinaus wäre die sozioökonomische Situation, also Positionen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem, einzubeziehen (ebd. 14). Ebenso ist zu fragen, in welchem rechtlich-politischen Rahmen Einwanderern und ihre Nachfahren diverse Rechte (z.B. Staatsbürgerschaft, Ausübung der Religion) zugestanden werden. Nicht zuletzt müssten aber auch Repräsentationen, Ideologien und kulturellen Narrative einbezogen werden, die die Konstruktion von Grenzen und Ungleichheiten rechtfertigen und in öffentlichen Debatten, wie Massenmedien oder der Politik, in Erscheinung treten (ebd. 16).

Neben der hier eingenommenen interaktiven prozessorientierten Perspektive auf Ethnizität, wie sie derzeit von Wimmer, Brubaker, Jenkins, Juteau oder Bertheleu vertreten wird, hat sich ein weiterer sozialkonstruktivistischer Ansatz in Anlehnung an Barth entwickelt, der als *kognitiver Ansatz* (Brubaker 2009; Brubaker, Loveman, und Stamatov 2004) bezeichnet werden kann und für diese Arbeit einen ebenso fruchtbaren theoretischen Analyserahmen bereithält und als Ergänzung zu den bisherigen Überlegungen gesehen werden muss. Auch Brubaker und seine Kollegen teilen die Idee mit Barth, Wimmer, Weber und Jenkins, dass Ethnizität als subjektiver Glaube an eine

gemeinsame Kultur verstanden werden muss. „[E]thnicity is fundamentally not a thing in the world, but a perspective on the world.“ (ebd. 2004: 32). Auch sie interessieren sich daher für Klassifikations- und Kategorisierungsprozesse, wie sie bspw. im Alltagsleben von Menschen eine Rolle spielen oder auch durch mächtige Institutionen, wie Staaten, propagiert werden. Allerdings beanstanden sie, dass kognitive Mechanismen und Prozesse dabei oft vernachlässigt werden, nach der wir uns selbst und andere in ethnischen Termini identifizieren, Situationen verstehen, Verhalten erklären, Probleme interpretieren, Interessen unterstellen oder einfach Geschichten erzählen (Brubaker 2009: 32). Es handelt sich bei den kognitiven Mechanismen keinesfalls um individuelle Sichtweisen auf die Welt, sondern um spezifische Formen, wie Personen im Alltag und in den Routinen von Institutionen, Organisationen oder Diskursen einen Sinn über die soziale Welt entwickeln, der in ethnischen Termini erscheint (ebd.).

Mit Bezug zu Konzepten aus der kognitiven Psychologie – Kategorien, Stereotype, soziale Kategorisierungen, Schemata – entwickeln Brubaker und seine Kollegen ein Verständnis für die dahinterliegenden kognitiven Prozesse. Mit Hilfe von *Kategorien* geben Menschen der sozialen Welt Ordnung und Struktur, ohne sie könnten sie weder sprechen, noch denken, geschweige denn handeln. Mit der Einteilung der Welt (d.h. Personen, Objekte, Situationen, Aktionen) in Kategorien sind auch ein bestimmtes Wissen oder Erwartungen impliziert, wie sich bspw. Personen einer Kategorie in einer bestimmten Situation verhalten, ohne dass wir uns diesem bewusst sein müssen. Kategorien werden dabei nicht nur durch Personen verinnerlicht, sondern sind auch in Mythen, Erinnerungen, Erzählungen, Diskursen oder in Routinen von Organisationen oder Institutionen präsent (Brubaker, Loveman, und Stamatov 2004: 38). *Stereotype* als spezifische Formen von Kategorien sind kognitive Strukturen, die ein spezifisches Wissen, Vorstellungen und Erwartungen über soziale Gruppen beinhalten. Stereotype sind universelle menschliche Phänomene und keine Pathologien von Menschen mit einer autoritären Persönlichkeit oder einem falschen Bewusstsein über soziale Gruppen. Sie können daher auch nicht als individuelle Einstellungen verstanden werden, sondern sind tief sitzende mentale Repräsentationen. Meist werden Stereotype kognitiv als eine Kombination aus prototypischen Eigenschaften von Gruppenmitgliedern, konkreten Beispielen, Erwartungen und Wissen über kausale Zusammenhänge abgelegt (ebd. 39). *Soziale Selbst- und Fremdkategorisierungen* stellen weitere kognitive Mechanismen dar und wurden bereits im Kapitel 2.1.1 beschrieben. Sie meinen die Tendenzen die eigene Gruppe gegenüber Fremdgruppen zu bevorzugen und Menschen als Anhänger von Gruppen als reifizierte Einheiten, d.h. sie essentialistisch wahrzunehmen (ebd. 40f.). *Schemata* beschreiben dagegen die komplexesten mentalen, unbewussten Strukturen in denen Wissen repräsentiert ist und mit denen Menschen die Welt wahrnehmen und interpretieren, weiteres Wissen erwerben, es ablegen, aufrufen oder reorganisieren. In konkreten Situationen können sie genauso wie Stereotype durch bestimmte Trigger aktiviert werden. Genau genommen inkorporieren Schemata Kategorien und Stereotype und sind die komplexen Mechanismen, mit der die soziale Welt gesehen und interpretiert wird (ebd. 41ff.). In Situationen von Selbst- oder Fremdeethnisierungen werden ethnische Schemata zu Gunsten von anderen Interpretationsschemata bevorzugt, z.B. wenn das Verhalten von Personen ursächlich auf ihre oder seine ethnische Herkunftskultur zurückgeführt wird, statt auf die soziale Herkunft oder das Geschlecht.

Mit der Kombination der zwei hier vorgestellten sozialkonstruktivistischen Ansätze – dem *interaktiven* und dem *kognitiven* – soll auch eine Brücke zu Kapitel 2.1.1 und den dort allgemein beschriebenen Prozessen von Selbst- und Fremdkategorisierungen in den Theorien zur sozialer Identität geschlagen werden. Auch da wurde ein kognitiver Ansatz mit einem interaktiven Verständnis verknüpft um sich die generellen Mechanismen von Grenzziehungsprozessen zu erschliessen. Grenzziehungen, in denen es um Ethnizität geht, beruhen also letztlich auf ähnlichen sozialen Mechanismen, auch wenn es bei ethnischen Grenzziehungen um ‚kulturelle Inhalte‘ oder ‚kulturelle Gemeinschaften‘ geht, auf die sich Akteure subjektiv beziehen und zu ihrer Legitimierung heranziehen.

Zwischenfazit und Folgerungen für die eigene Forschung

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass ethnische Identitäten und Grenzziehungen nicht in den kulturellen Differenzen zwischen sozialen Gruppen an sich begründet liegen. Das bedeutet keineswegs, kulturelle Differenzen zwischen sozialen Gruppen zu verleugnen, sondern allenfalls infrage zu stellen, dass sie der alleinige Hauptmotor für ethnische Identitäten und Grenzziehungen sind. Statt eine solche kulturalistische Perspektive einzunehmen, wird für ein sozialkonstruktivistisches Verständnis plädiert. D.h. soziale Akteure sind mit ihren interaktiven Praktiken und sinnhaften Bedeutungszuschreibungen an der Herstellung und Aufrechterhaltung von ethnischen Identitäten und Grenzen aktiv beteiligt. Zwar rekurren Individuen in den sozialen Konstruktionsprozessen auf die Vorstellung, dass es kulturelle Differenzen zwischen sozialen Gruppen gibt, um ein ethnisches Gemeinschaftsgefühl und Abgrenzungen gegen andere Gruppen zum Ausdruck zu bringen. Diese kulturellen Differenzen können, müssen aber nicht zwangsläufig objektiv existieren. Der Fokus meiner Untersuchung liegt daher nicht auf den kulturellen Unterschieden, sondern darauf, ob sich soziale Akteure auf kulturelle Inhalte subjektiv beziehen und wenn ja, auf welche (z.B. Sprache, Kleidung, äusserlicher Habitus, phänotypische Erscheinung, Wohn- und Ernährungsgewohnheiten, geschlechtliche Arbeitsteilung, gemeinsame historische Schicksale), um ethnische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu propagieren und soziale Missachtung/ Anerkennung von bestimmten Sozialgruppen zu legitimieren. Vor diesem Hintergrund können ethnische Grenzziehungen auch als symbolische Reproduktionen sozialer Ungleichheit verstanden werden.

In den Blick müssen daher die sozialen Mechanismen geraten, die für Grenzziehungen allgemein beschrieben worden. Auch ethnische Identitäten und Grenzziehungen werden in Interaktionen durch das dialektische Zusammenwirken von ethnischen Selbst- und Fremdzuschreibungen zu einer sozialen Realität. Zu fragen ist daher, ob der Rekurs auf ethnische Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Alltagspraktiken und Interaktionen von jungen Erwachsenen eine Rolle spielt. Welche Kapazität und Autorität haben junge Erwachsene ethnische Kategorisierungen zu propagieren oder zu widersetzen? Wie bedingen sich ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen?

Neben interaktiven spielen kognitive Mechanismen (Kategorisierungen, Stereotype über ethnische Gruppen, Essentialisierung und Hierarchisierung von ethnischen Gruppen, Wahrnehmungs- und Deutungsschemata) eine entscheidende Rolle für die soziale Herstellung und Aufrechterhaltung von ethnischen Grenzen und symbolischen Ungleichheitsordnungen. Deshalb muss darauf geachtet werden, ob und wie soziale Akteure auf kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen rekurren, wenn sie

Situationen mit sinnhaften Bedeutungen ausfüllen, wenn sie eigenes oder fremdes Verhalten erklären, soziale Probleme interpretieren oder über sich und andere Personen erzählen.

Nach Weber, Parkin und Juteau verstecken sich hinter ethnischen Grenzziehungen immer auch soziale Ungleichheitsverhältnisse, denn bei der Schliessung sozialer Kreise geht es um die Monopolisierung von sozialen und ökonomischen Ressourcen und Lebenschancen zugunsten der eigenen Gruppe. Zu fragen ist deshalb, inwiefern ethnische Grenzziehungen im Zusammenhang mit realen sozioökonomischen, politischen und rechtlichen Ungleichheiten stehen. Vermutet werden kann, dass sich ethnische Grenzziehungen klar herauskristallisieren, wenn sie auf sozial ungleichen Beziehungen zwischen Gruppen aufbauen. Umgekehrt kann vermutet werden, dass sich klare ethnische Grenzziehungen nur auflösen können, wenn sich auch damit einhergehende soziale Ungleichheitsverhältnisse aufweichen.

Auch in ethnischen Grenzziehungen artikulieren sich demzufolge symbolische Ordnungen sozialer Ungleichheit. Individuen und Gruppen werden auf der Grundlage von (inter-)subjektiven Urteilen über ‚kulturelle Differenzen‘ in Sozialgruppen klassifiziert und bewertet, was ihre Handlungschancen und Bedürfnisverwirklichungen nachhaltig einschränken kann. Die Frage lautet daher, wie werden auf der symbolischen Ebene von Grenzziehungen mit Rekurs auf kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten soziale Statusgruppen produziert? Dies wirft nun eine weitere Frage auf, nämlich wie diese symbolische Ungleichheitsordnung durch soziale Akteure verhandelt werden kann.

2.2.3 Mechanismen und Bedingungen bei Aufbau, Veränderung und Auflösung von ethnischen Grenzen

Bereits in ihrem Überblicksartikel zu symbolischen und sozialen Grenzziehungen kamen Lamont und Molnar (2002: 187) zu dem Schluss, dass zukünftige Forschung darauf hinarbeiten sollte, grundlegende Mechanismen zu katalogisieren, mit denen soziale Akteure Grenzen aktivieren, aufrechterhalten, umgestalten, anfechten, überschreiten oder auflösen. Dies würde erlauben, über die Akkumulation von einzelnen Fallstudien hinauszugehen. Einige Mechanismen, mit denen Akteure Grenzen aufrechterhalten, wurden in den vorherigen Kapiteln bereits beschrieben. Als zentral wurden u.a. Prozesse interner Selbstzuschreibung und externer Fremdkategorisierung angesehen, darüber hinaus wurden die Tendenz die eigene Gruppe gegenüber Fremdgruppen aufzuwerten, Menschen als Anhänger von Kategorien als reifizierte essentialistische Einheiten wahrzunehmen, Fremdgruppen zu stigmatisieren und eine Hierarchie zwischen Eigen- und Fremdgruppe aufzubauen diskutiert. Vor allem die Etablierten-Aussenseiter-Figuration wurde als entscheidender Mechanismus zur Etablierung und Legitimation von symbolischen Grenzen beschrieben.

Ins Blickfeld gerieten auch Mechanismen, mit denen versucht wird, Grenzlinien infrage zu stellen. Tajfel und Turner (1986) machten auf die individuelle Strategie, die Grenze zu überschreiten (soziale Mobilität oder Assimilation) und sich von der stigmatisierten Eigengruppe zu distanzieren aufmerksam. Sie diskutierten zudem die Strategie, die Abwertungen durch Fremdzuschreibungen kollektiv umzudeuten und die Eigengruppe aufzuwerten (normative Inversion). Insbesondere Parkin (2004a) wies daraufhin, dass Ausgeschlossene sich kollektiv mobilisieren können, um die symbolische und soziale

Ungleichheitsordnung grundsätzlich infrage zu stellen (Usurpationsstrategie oder sozialer Wettbewerb im Sinne Tajfel und Turner) oder Ausschlussstrategien stattdessen an untergeordnete Gruppen zu richten. Davon ausgehend lässt sich erstens fragen, ob dies die ganze Rhetorik ausschöpft, die untergeordnete Gruppen anwenden, um Stigmatisierungen zu begegnen und zu verhandeln. Zweitens stellt sich die Frage, ob die beschriebenen Strategien auch von Angehörigen der Fremdgruppe eingesetzt werden können, nicht nur um die symbolischen Ordnungen sozialer Ungleichheit aufrechtzuerhalten, sondern auch zu verändern. Grundsätzlich könnten sie sich auch dafür einsetzen, Grenzlinien infrage zu stellen. Und nicht zuletzt muss drittens auch der gesellschaftliche Kontext, in dem Verhandlungen um Grenzlinien überhaupt eingebettet sind, mitberücksichtigt werden.

Im Gegensatz zu Tajfel, Turner und Parkin entwickelten Zolberg und Woon (1999) einen allgemeineren Rahmen um Grenzziehungsmechanismen speziell in Einwanderungsgesellschaften zu typologisieren. Sie unterschieden zwischen einem *ethnic boundary crossing, blurring* und *shifting* und verstehen diese ganz allgemein als Verhandlungsergebnisse sozialer Akteure, nicht nur der Ausgeschlossenen. Konkret konzentrieren sie sich daher nicht nur auf Immigrant/-innen, sondern auch auf Angehörigen der nationalen Mehrheitsbevölkerung. Im Falle des *boundary crossing* – dem Überschreiten – (ebd. 8) verändert sich die Grenzziehung als solche nicht. Immigrant/-innen versuchen allerdings ihre eigene Position im Hinblick auf die Grenze zu verändern und Attribute der Mehrheitsbevölkerung zu übernehmen, wie bspw. Staatsbürgerschaft, Sprache oder gar Religion (siehe soziale Mobilität bei Tajfel und Turner). *Boundary blurring* – das Verwischen – (ebd. 8-9) zielt dagegen darauf ab, die Logik der Grenzziehung dergestalt zu verändern, dass multiple Zugehörigkeit toleriert wird. Was ursprünglich als ‚fremd‘ empfunden wurde, gilt nun auch als ‚vertraut‘. Die Grenzziehung wird dadurch verschwommen. Dies geht einher mit der informellen aber auch formellen Anerkennung von Zweisprachigkeit, doppelter Staatsangehörigkeit oder der institutionellen Einbettung anderer Glaubensrichtungen. Zolberg und Woon verorten die Verhandlung und Veränderung von Grenzlinien damit nicht nur auf der Ebene der alltäglichen symbolischen Ordnung sozialer Ungleichheit, sondern auch auf der Ebene der manifesten sozialen Ungleichheiten, hier konkret dem Zugang zu politischen und zivilen Rechten (z.B. Staatsbürgerschaft, Anerkennung von Religionsgemeinschaften). *Boundary shifting* – das Verschieben – (ebd. 9) kann als fundamentalste Veränderung angesehen werden, da die Zugehörigkeit zur ‚Wir-Gruppe‘ komplett neu bestimmt wird und die Grenzlinie verschoben wird. Erweitert wird sie, wenn Immigrant/-innen zur Mehrheitsbevölkerung als dazugehörig empfunden werden. Verengt wird sie, wenn sie davon ausgeschlossen werden. Die Einbindung von Immigrant/-innen in die Mehrheitsgesellschaft – als konsequenteste Grenzveränderung – findet nach Zolberg und Woon nicht plötzlich, sondern erst statt, wenn Überschreitungen seitens Migrant/-innen und ihren Nachkommen und Verwischungen in einem grösseren Ausmass zuvor stattgefunden haben (ebd.)²¹.

²¹ Übergänge vom crossing zum shifting können durch soziale Spannungen begleitet werden (Zolberg und Woon 1999: 9). Hier sind ablehnende Haltungen gegen die Inkorporierung von Migrant/-innen seitens der Mehrheitsbevölkerung zu nennen, die sich z.B. in Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt äussern. Auch der Aufbau von zusätzlichen Barrieren (z.B. rechtliche Nichtanerkennung von

Ähnlich wie Zolberg und Woon (1999) nimmt auch Alba (2005) die manifeste Ordnung sozialer Ungleichheit in den Blick, versucht dadurch aber die kontextuellen Rahmenbedingungen, in denen symbolische Grenzlinien überhaupt verhandelt und verändert werden können, zu spezifizieren. Er interessiert sich allgemein für die Umstände, unter denen zweite und dritte Einwanderungsgenerationen gleiche Lebenschancen in den USA erlangen können, wie Einheimische und konzentriert sich auf die *institutionelle Beschaffenheit von Grenzen*. Die genaue Grenzkonstruktion gestaltet sich in jeder Gesellschaft spezifisch und hängt von sozialstrukturellen, kulturellen, rechtlichen, historischen Institutionalisierungen ab (ebd. 41). Diese spiegeln sich in gesellschaftlich geteilten und für selbstverständlich gehaltenen Erwartungen wider, die in verschiedenen Schlüsselbereichen eingeschrieben sind (z.B. Staatsbürgerschaft, Anerkennung von Religionen und Mehrsprachigkeit). Diese Institutionalisierungen legen fest, welche Chancen Aussenseiter haben, um an den Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. Bei glasklar institutionalisierten Grenzen (‚bright‘) gestaltet sich die hervorgebrachte Unterscheidung eindeutig, sodass Individuen zu jeder Zeit wissen, auf welcher Seite der Grenze sie sich und andere befinden. Wollen Einwanderer gleiche Lebenschancen erreichen, wie die Mehrheitsgesellschaft, bleibt ihnen nur die Möglichkeit, die Grenze zu überschreiten und ihre Loyalität allein gegenüber der Mehrheitsgesellschaft zu bekunden (crossing) (ebd. 41). Andere Grenzen sind dagegen verschwommen (‚blurred‘) und ermöglichen multiple Selbst- und Fremdzuschreibungen bezüglich der Grenze. Die ethnische Grenzziehung hat in diesem Fall eine geringere Alltagsrelevanz und gleiche Lebenschancen können erreicht werden, ohne sich für eine Seite entscheiden zu müssen (blurring und shifting). Mit anderen Worten, ob ein crossing, blurring oder shifting zu erwarten ist, ist auch abhängig vom lokalen und nationalen Kontext, der Einfluss auf Legitimität, Stabilität und Durchlässigkeit von ethnischen Grenzen nimmt. Das Staatsbürgerschaftskonzept ist ein solcher Bereich, da damit fundamentale Rechte (z.B. politische Partizipation, Aufenthaltsrechte), aber auch Gefühle der Zugehörigkeit verknüpft sind (ebd.: 27). Weiter ist an die Einwanderungspolitik ist zu denken, die festlegt, wer territoriale nationale Grenzen überhaupt überschreiten, sich im Staatsgebiet aufhalten darf und Zugang zu welchen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Arbeitsmarkt, Bildungssystem) hat (Wicker 2004: 7). Auch das verfolgte Integrationskonzept, das sich historisch nicht gänzlich unabhängig von Staatsbürgerschaftskonzepten entwickelt, ist entscheidend, ob Grenzen als undurchlässig oder durchlässig charakterisiert werden können. Es handelt sich um Ideologien (z.B. Multikulturalismus, Assimilation) über die Inklusion und Exklusion von Immigrant/-innen (Bail 2008: 42).

Die wohl ambitionierteste Zusammenstellung von Strategien, die Akteure anwenden um ethnische Grenzen zu bearbeiten, hat in den letzten Jahren Wimmer (2008c) vorgelegt. Aus einer Kombination aus bereits existierenden, u.a. der oben genannten Strategien und dem Einbezug zahlreicher Fallbeispiele aus Geschichte und Gegenwart, bei denen es um Nationalstaatsbildung, Immigrant/-innen in Einwanderungsgesellschaften oder ethnischen Minderheiten geht, hat er den Versuch unternommen, eine exhaustive, kohärente und wissenschaftlich fruchtbare Typologie zu entwickeln, die in dieser Studie Teil des theoretischen Analyserahmens werden soll. Die Taxonomie unterscheidet

Religionsgemeinschaften) ist darin eingeschlossen. Dies kann unter Immigrant/-innen eine ablehnende Haltung evozieren, sodass sie die Grenze gar nicht mehr überschreiten wollen.

genauso zwischen ethnic boundary crossing, blurring, shifting, bezieht aber eine weitere Strategie, nämlich Transvaluation, mit ein. In Abbildung 1 wird ein vereinfachtes Modell zur besseren Anschauung dargestellt.

Strategien, die auf eine *Transvaluation* abzielen (Wimmer 2008c: 1037f.), begnügen sich damit, die Hierarchie zwischen ethnischen Kategorien umzuinterpretieren, wodurch die vorher untergeordnete Gruppe zu den ‚neuen Auserwählten‘ wird. Damit einher geht in vielen Fällen die umgekehrte Stigmatisierung, die sich gegen die übergeordnete Gruppe richtet. Dies führt dazu, dass die Grenze an sich bestehen bleibt, auf beiden Seiten aber eine andere Bedeutung annimmt, denn beide Seiten halten sich für die Besseren und die Anderen für die schlechteren Menschen, was die Kommunikation zwischen beiden Seiten erschwert, wenn nicht verunmöglicht. Transvaluation in einem weniger radikalen Sinn kann allerdings auch darauf abzielen, Gleichheit zwischen beiden Gruppen herzustellen. Akteuren geht es in beiden Fällen darum, sich für ihre ethnische Zugehörigkeit nicht zu schämen, sondern stolz darauf sein zu können. Lamont et al. (2002) zeigte in ihrer Studie, dass nordafrikanische Muslime in Frankreich argumentierten, dass ihre Religion im Unterschied zu westlichen Wertvorstellungen moralisch wertvoller sei, da innerhalb von Familien altruistische statt egoistische Haltungen zählten (hier als partikularistische Strategie bezeichnet).

Davon zu unterscheiden sind Strategien, die darauf abzielen, die *eigene Positionierung* (Wimmer 2008c: 1039ff.) innerhalb des hierarchischen Systems und vis-à-vis der Grenze zu verbessern (*boundary crossing*). Die Grenze an sich wird auch hier nicht verändert, sogar die Hierarchie wird akzeptiert, allerdings nicht die eigene Position (vgl. soziale Mobilität bei Tajfel 1981). Versuche die Grenze zu überschreiten zeigen sich u.a. daran, sich mit der übergeordneten Kategorie zu identifizieren. Grenzüberschreitungen zeigen anderen Menschen an, dass es kein ‚Dazwischen‘ gibt und legitimieren dadurch die Grenzziehung und ggf. Hierarchisierung. Beispiele lassen sich unter Migrant/-innen finden, die sich durch Assimilation erfolgreich in den ‚Mainstream‘ der Gesellschaft navigiert haben. Grenzüberschreitungen finden nicht nur individuell, sondern auch kollektiv statt, wenn eine ganze Gruppe die Grenze zu überschreiten sucht. Als Beispiel können die italienischen Einwanderer in die USA genannt werden, die zu Beginn als Nichtweisse behandelt worden, bevor sie die Colorline überschritten haben.

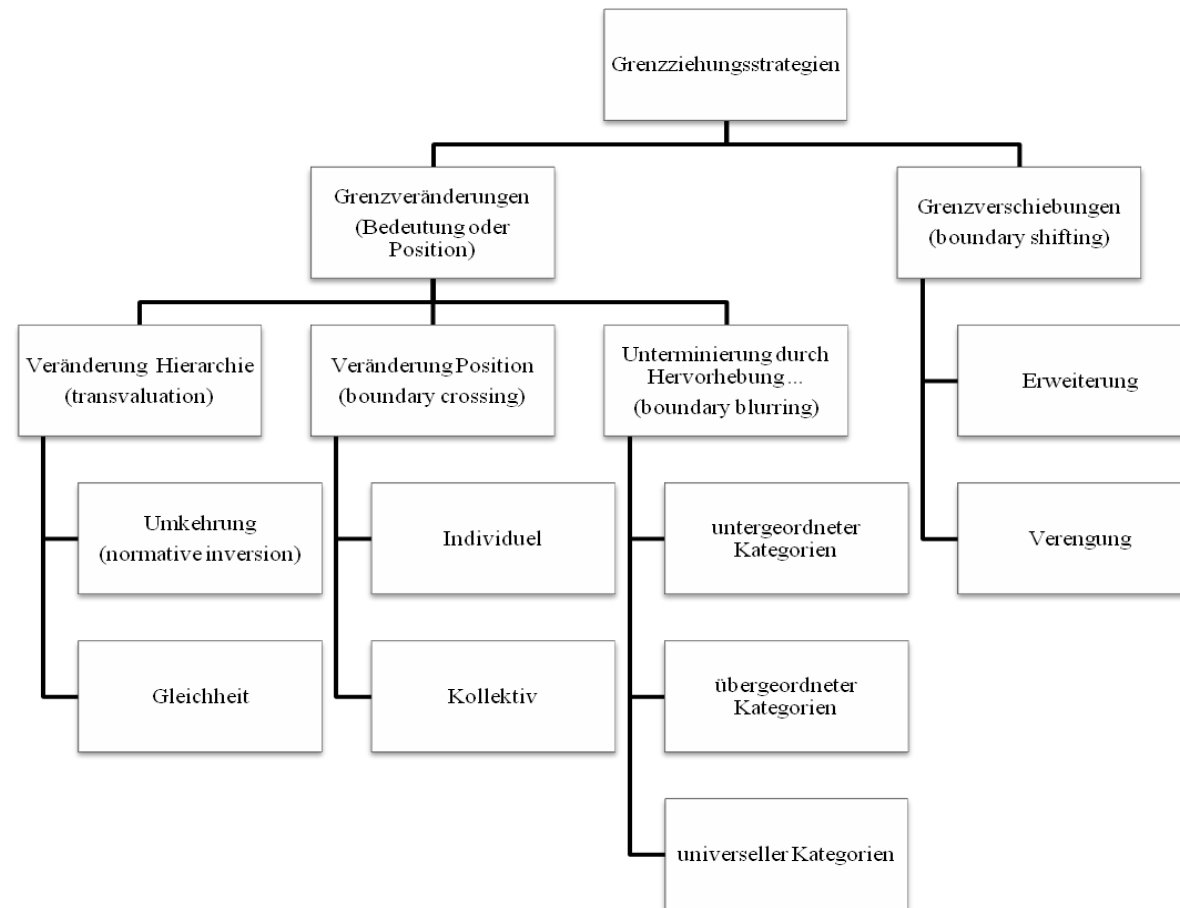
Darüber hinaus lassen sich Strategien von Akteuren beschreiben, die die *Grenze* und ihre Bedeutung grundsätzlich zu *unterminieren* suchen (*boundary blurring*) (Wimmer 2008c: 1041f.). Ethnizität als grundlegendes Prinzip sozialer Ordnung wird dadurch infrage gestellt, indem auf andere Kategorien und Grenzen verwiesen wird. Wimmer differenziert dabei zwischen drei Strategien: Eine häufige Taktik ist, *untergeordnete Kategorien* zu betonen, die sich bspw. auf der Ebene von Regionen, Nachbarschaften, informellen Gruppen oder Cliques verorten lassen. Diese durchkreuzen ethnische Kategorien und machen sie bewusst nicht zum Massstab von Vergemeinschaftung oder Ausgrenzung. Salzbrunn (2007) verweist in ihrer Pariser Quartierstudie auf ein solches Phänomen, wenngleich sie sich nicht in diese hier beschriebene Typologie verortet. Ausgelöst durch ein Immobilienprojekt, welches den Charakter des Viertels radikal verändert hätte, organisierten Bewohner/-innen ein gemeinsames Fest, um das Bauprojekt zu stoppen. Dadurch entwickelte sich eine lokale, politische Identität, die die verschiedenen ethnischen (und religiösen) Zugehörigkeiten der Bewohner/-innen in den Hintergrund treten liess. Auch auf *übergeordnete Kategorien* kann sich bezogen

werden, um ethnische Grenzen zu unterminieren (z.B. Religionsgemeinschaften). Als Beispiel können muslimische Immigranten in vielen europäischen Staaten genannt werden, die sich auf die Einheit und Kraft der *ummah* beziehen, statt sich mit ihrer ethnischen Herkunftskategorie zu identifizieren. Schliesslich können auch *universelle* Eigenschaften (wie Menschlichkeit) zur Argumentation herangezogen (siehe dazu auch Lamont, Morning, und Mooney 2002). Wenn ethnische Grenzen in einer Gesellschaft verschwommen sind, so haben sie eine geringe Relevanz in der alltäglichen Lebenswelt und im Hinblick auf sozialen Ausschluss (siehe dazu auch Alba 2005).

Schliesslich bleiben noch die *Grenzverschiebungen* zu nennen, die, wenn sie auf eine Erweiterung abzielen, verschiedene ethnische Kategorien in eine neu bestimmte ‚Wir-Gruppe‘ inkludieren. Zielen sie auf eine Verengung ab, werden ethnische Kategorien dagegen von der Wir-Gruppe exkludiert (Wimmer 2008c: 1031). Grenzöffnungen resp. Grenzschiessungen hängen dabei davon ab, ob die Mehrheitsbevölkerung die Inklusion einer ethnischen Kategorie in die eigene ‚Wir-Gruppe‘ akzeptiert oder ihre Exklusion favorisiert. Im Hinblick auf Einwanderungsgesellschaften stellt sich also die Frage, ob Immigrant/-innen als vollständige Mitglieder einer Gesellschaft angesehen werden oder nicht. Ist dies nicht der Fall, so spielt die Unterscheidung zwischen einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ weiterhin eine signifikante Rolle. Sie werden sozial von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen und es etablieren sich Mechanismen (z.B. Alltagsdiskriminierung), die diesen Ausschluss kontinuierlich weiter hervorbringen und rechtfertigen. Nach Wimmer (2008b: 70) kann die Wahrnehmung von erfolgreicher ‚Assimilation oder ‚Integration‘ von Einwanderern in einer Gesellschaft daher auch als Zeichen eine Grenzöffnung begriffen werden, bei der eine spezifische Immigrantengruppe den sozialen Ausschluss durch die einheimische Bevölkerung überwunden hat. Das bedeutet auch, dass die Mehrheitsbevölkerung die eigene privilegierte Position in der Gesellschaft mit den Einheimischen teilt.

Bei der alltäglichen Verhandlung von Grenzlinien spielen allerdings, wie die konkreten Beispiele vereinzelt gezeigt haben, nicht nur die Strategien an sich eine Rolle, sondern auch die *kulturellen Repertoires, Narrative und Ideologien*, die im gesellschaftlichen Kontext (sei dieser lokal, national oder global) überhaupt zur Verfügung stehen (Lamont und Mizrachi 2012: 366), um Grenzlinien umzuinterpretieren, zu verschieben oder aufzulösen. Vermittelt werden diese kulturellen Repertoires bspw. in den Massenmedien, der Politik oder staatlichen Institutionen, wie der Schule, in denen soziale Akteure agieren. Zu denken wäre bspw. an Integrationskonzepte, also Ideologien, wie Immigrant/-innen zu inkludieren oder zu exkludieren sind (z.B. Assimilation, Multikulturalismus) (Bail 2008: 42). Junge Erwachsene in ihren alltäglichen Verhandlungen um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit können diese kulturellen Repertoires aufgreifen, sie als eine Ressource in ihren Argumentationen nutzen und dabei auch umdeuten (Neckel und Sutterlüty 2008: 17).

Abbildung 1 : Grenzziehungsstrategien



Quelle: Abbildung in Anlehnung an Wimmer (2008c: 1044).

Zwischenfazit und Folgerungen für die eigene Forschung

Da symbolische Grenzziehungen nicht nur verteidigt und aufrechterhalten, sondern auch infrage gestellt werden können und mit anderen sozialen Akteuren darüber verhandelt werden kann, stellt sich die Frage, welche Relevanz die oben beschriebenen Taktiken in der Alltagswelt sozialer Akteure haben. Welche in der Taxonomie geschriebenen Taktiken lassen sich beobachten? Welche Taktiken spielen dabei für unterlegene und welche für überlegene Gruppen eine Rolle? Lassen sie sich versteckt oder öffentlich beobachten? Werden Grenzen nur überquert, Hierarchien umgedeutet und Grenzen unterminiert oder Grenzen sogar geöffnet? Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen? Wird die Grenzziehung dadurch brüchig?

Nach wie vor weiterhin unklar bleibt natürlich, unter welchen Umständen Akteure welche Strategien wählen, wann ihre Strategien erfolgreich sind und welche Rolle dabei auch die Strategien anderer Akteure und ihr Wechselverhältnis spielen. Wimmer (2008c: 1046) weist darauf hin, dass zukünftige Forschung darauf hinarbeiten sollte, ein Modell zu entwickeln, das die Umstände und das Zusammenspiel von verschiedenen Akteuren einbezieht. Es wäre vermessen sich das Ziel zu setzen, mit dieser Arbeit ein solches Modell zu entwickeln. Allerdings möchte sich diese Studie durchaus diesen Fragen stellen und zur Entwicklung eines Modells beitragen. Bereits Alba (2005) hatte ja auf die institutionalisierte Beschaffenheit von Grenzlinien in gesellschaftlichen Schlüsselbereichen hingewiesen, vor deren Hintergrund soziale Akteure in ihrem Alltag symbolische Ungleichheitsordnungen überhaupt aufrechterhalten und verändern können. Zwar sind Individuen keineswegs durch die Institutionalisierungen determiniert, es muss allerdings die Frage gestellt werden, inwiefern ethnische Grenzen, die Individuen in ihrem Alltag verhandeln, lokal und national institutionalisierte Grenzlinien betreffen und wie diese die Verhandlungen begleiten. Entscheidend ist dabei, ob Grenzen klar oder verschwommen (bright vs. blurred boundaries, Alba 2004: 41) institutionalisiert sind. Angenommen werden kann, dass klar institutionalisierte Grenzen durch soziale Akteure im Alltag nur schwer infrage gestellt werden können.

2.3 Religion in Grenzziehungsprozessen

2.3.1 Zur Diversität von Religionskonzepten

Religion in der Perspektive von Grenzziehungen zu betrachten, wie es für Ethnizität unterdessen typisch geworden ist, stellt ein Novum in der soziologischen, aber auch der anthropologischen oder religionswissenschaftlichen Forschung dar. Diese Sichtweise kristallisierte sich erst in den letzten Jahrzehnten durch ein stärkeres Bewusstsein um gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse heraus (Woodhead 2011: 128), die religiöse Diversität sichtbar gemacht haben (z.B. durch den prozentualen Anstieg nichtkonfessioneller oder nichtchristlicher Personen). Dabei wurde in einschlägigen Studien ähnliche Beobachtungen gemacht, nämlich dass Religion für Individuen oder Gruppen eine Rolle spielen kann, um sich und andere zu definieren, abzugrenzen und mit sozialen Bewertungen (Statuszuschreibungen) zu unterziehen (Lichterman 2008; Edgell et al. 2006; Mitchell 2006). Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, was das Spezifische an Religion ist und wie Religion konzeptionell verstanden werden kann, um ihre Bedeutung in solchen Grenzziehungsprozessen zu untersuchen. Dies ist zentral um (1) entscheiden zu können, ob sich Grenzziehungen auf Religion und eben nicht auf Ethnizität beziehen, aber auch später empirisch besser herausarbeiten zu können, wie (2) beide Grenzziehungen ggf. miteinander interagieren (Ruane und Todd 2010).

Diese Aufgabe ist kein leichtes Unterfangen, da sich die wissenschaftliche Forschung bis heute durch eine enorme Diversität und nicht enden wollender Debatten darüber auszeichnet, welche Definitionen für eine adäquate Analyse von Religion die Richtigen seien²². Die Schwierigkeit zu klären, um was es sich bei Religion handelt, liegt zum einen an der enormen regionalen und historischen Varianz religiöser Formen, zum anderen daran, dass die Beobachtung und Beschreibung von Religion von keinem neutralen Standpunkt aus gegeben werden kann, sondern durch den gesellschaftlichen Kontext des/der Beobachters/-in geprägt ist²³. Religion ist zudem nicht nur ein wissenschaftlicher Begriff. Er wird genauso u.a. von politischen Autoritäten, Medien, Individuen und sozialen Gruppen benutzt, um Phänomene, Praktiken und soziale Akteure als religiös oder eben gerade nicht als religiös zu klassifizieren und diese Klassifikationen mit Bewertungen (Wertschätzung oder Missachtung) anzureichern. Es

²² Allgemein unterscheiden Religionswissenschaftler/-innen zwischen Ansätzen, die Religion enger, substantialistisch (im Sinne von ‚Was ist Religion?‘, z.B. Verweis auf eine ‚höhere‘ Ebene, Transzendenz) versus weiter, funktionalistisch (im Sinne von ‚Was leistet Religion?‘, z.B. Bewältigung von Sinnproblemen) definieren. Alle Ansätze lassen sich allerdings nicht auf diese Dichotomie reduzieren und viele schlagen eine Kombination vor, die die Schwächen der jeweils anderen (zu weit bzw. eng) zu überwinden versuchen (für einen breiteren Überblick siehe Pollack 1995; Dobbelaere 2011).

²³ Umstritten wurde lange Zeit daher, ob Religion überhaupt als ein allgemeines Konzept benutzt werden sollte. Der Begriff Religion wurde lange Zeit nur mit dem Christentum verknüpft und prägte so das inhaltliche Verständnis. Infrage gestellt wurde, ob mit einem solchen Konzept nichtkirchliche Religiosität erfasst werden könne (Luckmann 1991 [1967]). Von Seiten postkolonialer Kritiken wurde angeführt, dass es Gesellschaften gibt, die gar keinen Religionsbegriff kennen. Werden Phänomene dennoch als Religion bezeichnet, würde man versuchen sie zu ‚verwestlichen‘ (Asad 1993; Fitzgerald 1997). Wiederum andere kritisierten, dass der soziologische Religionsbegriff normativ aufgeladen sei und implizit von einer richtigen Religiosität (z.B. institutionell geprägte) ausgegangen würde, sodass spirituelle Formen als eklektisch, individualistisch oder oberflächlich beschrieben werden (Woodhead 2011).

liegt deshalb nahe, Religion – gerade da es auch ein Alltagsbegriff ist, mit dem soziale Bewertungen einhergehen – in Grenzziehungsprozessen zu untersuchen. D.h. zu fragen, wie sich junge Erwachsene auf das Ordnungsmuster Religion beziehen, um Grenzen gegenüber anderen Individuen und Gruppen aufrechtzuerhalten, zu rechtfertigen oder gar infrage zu stellen und wie dadurch auf der symbolischen Ebene soziale Ungleichheiten hergestellt und verhandelt werden.

Vor diesem Hintergrund ist es denn auch weniger wichtig – ich stelle mich u.a. im Einklang mit Woodhead (2011: 122) – Religion zu Beginn dieses Forschungsprojektes zu definieren, denn mich interessiert, wie junge Erwachsene Religion selbst sehen und bewerten. Aufschlussreicher kann dagegen sein, sich mit verschiedenen wissenschaftlichen Religionskonzepten vertraut zu machen. Sie sind für meinen Analyserahmen ausschlaggebender als eine Definition, denn sie eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf Religion und können helfen, religiöse Grenzziehungen umfassend zu theoretisieren. Woodhead (2011) hat einen überzeugenden Überblick über die diversen (soziologischen, anthropologischen und religionswissenschaftlichen) Religionskonzepte mit ihren spezifischen theoretischen, historischen, empirischen und methodischen Annahmen und Prägungen vorgestellt. Sie unterscheidet zwischen *Religion als Kultur, Identität, Praxis, Macht und Strukturmoment sozialer Beziehungen*. Mein spezifischer Fokus auf Religion in Grenzziehungen bewegt sich (mal mehr und mal weniger) in den ersten vier Bereichen, denn verschiedene theoretische Elemente dieser Ansätze (z.B. die Betonung von Glaubensinhalten, Ritualen, Symbolen, Normen, Narrativen/ Diskursen, Traditionen, Gemeinschaften) wurden auch in theoretischen Überlegungen aufgegriffen, die sich explizit mit Religion in Grenzziehungsprozessen befassen (Mitchell 2006, Ammerman 2003). Es soll deshalb ein knapper Überblick über diese vier Religionskonzepte gegeben werden, bevor sich spezifisch mit Religion in Grenzziehungsprozessen befasst und gezeigt wird, wie diese theoretischen Elemente dabei eine Rolle spielen können.

Arbeiten, die dem Konzept *Religion als Kultur* zugeordnet werden können, sind am verbreitetsten, aber auch heterogen (Woodhead 2011: 123-127). Dazu zählen (a) Ansätze, die Religion mit einem bestimmten Glauben an Etwas, konkreten Überzeugungen oder der Akzeptanz von Doktrinen verbinden und vorrangig in quantitativen Studien vorzufinden sind. Darin integriert werden auch (b) Ansätze, die Religion als ein umfassendes Bedeutungssystem verstehen, dass mit Rekurs auf Symbole, Rituale, Mythen und Glaubensinhalte Menschen eine Ordnung bereitstellen, dass ihrem Leben Sinn verleiht. Zu den klassischen soziologischen und anthropologischen Vertretern zählen u.a. Berger und Geertz. Ein weiterer (c) Ansatz betont normative Aspekte und interessiert sich dafür, wie durch Religion gemeinsame Werte kommuniziert, stabilisiert, sakralisiert oder verändert werden. Zu den klassischen Vertretern zählen Parsons oder de Toqueville, deren Ideen in zeitgenössischen Studien wie dem European Value Survey aufgegriffen wurden. Andere (d) Arbeiten begreifen Religion als Diskurs und interessieren sich dafür, wie religiöse Überzeugungen Eingang in Narrative gefunden haben bzw. in einem Foucaultschen Verständnis von Diskurs, welche Rolle Religion in institutionalisierten Wissensformen und Praktiken spielt und dadurch mit Machtbeziehungen verflochten ist. Nicht zuletzt müssen auch Ansätze genannt werden, die (e) Religion als Tradition oder kollektive Erinnerung an eine Vergangenheit konzipieren, die in der Gegenwart aktuell wird (Hervieu-Léger 1993).

Religion als Identität (Woodhead 2001: 128-129) fragt danach, welche Bedeutung Religion zufällt, um soziale Bindungen herzustellen und zu rechtfertigen. Davon ausgegangen wird, dass Religion für Individuen und Gruppen bedeutsam werden kann, um zu definieren, wer sie sind bzw. wer sie nicht sind und dadurch zu anderen Individuen und Gruppen Gemeinsamkeiten und Differenzen zu begründen (Gephart 1999). Mitgedacht wird, dass sich religiöse Zugehörigkeit organisieren kann und Individuen zu Mitgliedern von religiösen Organisationen werden (z.B. formale Religionszugehörigkeit), sich an ihren Aktivitäten beteiligen können (z.B. Gottesdienstbesuche) und ihre Zugehörigkeit zu religiösen Gemeinschaften denn auch explizit erklären können, um sich von anderen abzugrenzen.

In der Anthropologie und zunehmend der Soziologie wird Religion auch als *Praxis*, als Ritual oder gelebte, alltägliche Religion studiert (ebd. 132-133). Diese Zugänge legen den Fokus nicht auf formale Theologien oder religiöse Strukturen, sondern untersuchen die Einbindung von Religion in die alltägliche Lebenswelt und in Interaktionen.

Arbeiten, die Woodhead (2011: 134-138) zum Konzept Religion als *Macht* zählt, sind wieder sehr heterogen, wenngleich sie derzeit wissenschaftlich eher stiefmütterlich behandelt werden. Machtfragen stehen dennoch im Zentrum von Religion, denn Religion vermittelt dem Einzelnen ein Verständnis dafür, worin Macht begründet liegt (z.B. in der Unterscheidung zwischen ‚gut‘ und ‚böse‘) und ermöglicht ihr/ihm dazu in Beziehung zu treten. Als Folge werden dann bspw. religiöse Organisationen oder Eliten ermächtigt, Macht gegenüber Gläubigen und Ungläubigen auszuüben (ebd. 2011: 134). Der Zusammenhang zwischen Religion und Macht ist daher auf allen analytischen Ebenen (Mikro, Meso, Makro) von Relevanz. Zu dem Konzept zählen dabei Ansätze, die Religion (a) als eine Art Kompensation für innerweltliche Machtlosigkeit von Individuen und Gruppen verstehen oder (b) für den Aufbau von sozialem Kapital als bedeutsam ansehen, dass dazu genutzt wird, Privilegien und Ungleichheiten zu rechtfertigen (im Sinne Bourdieus). Dazu zählen auch (c) Ansätze, die untersuchen, auf welchen Ressourcen religiöse Macht beruht. Diese werden bspw. darin gesehen, dass sich Religion auf ultimative Bedeutungen, Normen und heilige Symbole bezieht, die kollektive Gefühle der Zugehörigkeit verstärken können. Religion stellt aber nicht selten auch organisationale Ressourcen bereit (z.B. Führungspersonen), auf die sich soziale Bewegungen stützen können um politische Veränderungen zu propagieren (z.B. in Polen und Ostdeutschland während der sozialistischen Ära) (ebd. 2011: 138).

2.3.2 Zur theoretischen Verortung religiöser Grenzziehungen

Doch welche von den eben vorgestellten theoretischen Elementen können in religiösen Grenzziehungen nun genau eine Rolle spielen und wie entfalten sie dabei ihre Wirkung? Und wie und wann kann überhaupt davon ausgegangen werden, dass Religion als Ordnungsmuster mobilisiert wird, um Grenzen zu ziehen oder zu verhandeln? Die sehr wenigen Autor/-innen, die sich explizit mit Religion in Grenzziehungen beschäftigen, betonen, dass zunächst von einem eher engen Verständnis von Religion ausgegangen werden sollte, d.h. dass es sich bei Religion um Transzendenz, dem Verweis auf eine höhere, letzte Ebene handeln sollte. Gleichzeitig betonen sie, dass ggf. von diesem strengen Verständnis abgewichen werden muss. Ammerman (2003: 216) und Mitchell (2006: 1137) argumentieren, dass Transzendenz Erfahrungen in den meisten der Fälle mehr oder weniger institutionalisiert worden sind (z.B. in Ritualen, Überzeugungen,

Geschichten, Moralvorschriften, Traditionen, Gemeinschaften). Diese Institutionalisierungen sollten auch dann als religiöse Phänomene angesehen werden, wenn Individuen, die darin involviert sind oder sich auf sie beziehen, Transzendenz nicht erleben oder ihre Praktiken nicht direkt auf eine transzendente Ebene beziehen. Es handelt sich bspw. auch dann um eine religiöse Grenzziehung, wenn eine Person, die in einer religiösen Tradition sozialisiert worden ist, Religion nicht (mehr) praktiziert und religiöse Inhalte anzweifelt, dennoch bspw. eine Heirat zu einer Person mit einer anderen Religion ablehnen würde, weil es sich ihrer oder seiner Meinung nach um einen unterschiedlichen Glauben handelt.

Grenzziehungen um Religion können sich bei einem solchen Religionsverständnis dann auch in Gesellschaften ereignen, in denen Individuen kaum als religiös im eigentlichen Sinn bezeichnet werden können, weil sie Religion nicht oder kaum praktizieren und sich von religiösen Inhalten, Überzeugungen und Institutionen eher distanzieren. Solange Religion in diesen Gesellschaften aber institutionell verankert bleibt und Institutionen eine minimale Unterstützung und Anerkennung in der Bevölkerung erfahren (z.B. durch Mitgliedschaft in Religionsgemeinschaften, Transmission an jüngere Generationen), bleibt Religion Teil des öffentlichen Bewusstseins und kann in bestimmten Situationen (z.B. bei lebensweltlichen Ritualen wie Geburt, Heirat oder Begräbnissen) oder bei persönlichen und kollektiven Krisen wichtig werden (Davie 2006; Hervieu-Léger 1993; Mitchell 2006: 1138; Campiche 2004: 235ff.). Davie (2006) hat die anhaltende Bedeutung religiöser Institutionen mit dem Begriff ‚vicarious religion‘ (Stellvertreterreligion) umschrieben. Darunter versteht sie:

“The notion of religion performed by an active minority but on behalf of a much larger number, who (implicitly at least) not only understand, but, quite clearly, approve of what the minority is doing.” (2006: 277)

Davie argumentiert, dass religiöse Institutionen in Europa zwar die Kapazität verloren haben, religiöses Denken und Handeln der Mehrheitsbevölkerung und insbesondere der Jugend zu kontrollieren und zu disziplinieren. Kirchen oder Kirchenvertreter/-innen führten aber weiterhin, sozusagen in ihrem Auftrag, religiöse Rituale aus, vertreten moralische Werte²⁴ oder leben gar stellvertretend den christlichen Glauben. Eine grössere Zahl von Gesellschaftsmitgliedern kann sich dann auf diese Institutionen stützen, wenn sie sie brauchen und sie erwarten auch, dass diese in der Form, wie sie sie kennen, weiterbestehen²⁵. Hervieu-Léger (2004: 3) beschreibt dieses Verhältnis zu Religion mit der Formel „belonging without believing“, das sich aus Abstand zu religiösen Institutionen bekennt, das auch wenn kein gemeinsamer Glaube (mehr) gegeben ist oder Rituale regelmässig praktiziert werden, kollektive Identitätsreflexe

²⁴ Die Intervention von Kirchen in der Öffentlichkeit bei ethischen Fragen oder sozialen Problemen (z.B. Gewalt-, Drogen-, Aidsprävention, religiöser Dialog) wird immer wieder von einer grossen Bevölkerungsgruppe geschätzt (Willaime 1998: 270). Dieses Stellvertreterverhältnis kann aber auch erschüttert werden (Davie 2006: 279). Die Aufdeckung der enormen Anzahl von sexuellen Missbrauchsdelikten in religiösen Einrichtungen in Deutschland im Jahre 2010 provozierte bspw. eine nicht enden wollende mediale Diskussion und eine grosse Austrittswelle aus der katholischen Kirche.

²⁵ Vor allem bei Begräbnissen kommen Individuen am häufigsten in Kontakt mit religiösen Institutionen. Von einer religiösen Bestattung ausgeschlossen zu sein, würde ihre Gefühle nicht selten stark verletzen – auch wenn sie sonst nie in die Kirche gehen – und deswegen kommen säkulare Zeremonien für viele Leute faktisch nur selten in Betracht (Davie 2006: 278).

auslösen kann. Auch unter solchen Bedingungen bleibt Religion als ein Ordnungsmuster für Grenzziehungen ‚potentiell mobilisierbar‘.

Entscheidend im Falle von religiösen Grenzziehungen ist daher, dass sich soziale Akteure auf Religion beziehen, um Identitäten und Grenzen zu markieren und zu legitimieren. Religion wird unter diesem Blickwinkel nicht als Eigenschaft von Personen oder als Aspekt ihrer Persönlichkeit untersucht (im Sinne von Religiosität), sondern von Interesse ist, wie Individuen durch den Bezug auf Religion mit anderen kommunizieren und interagieren (Lichterman 2008: 84). Auch religiöse Identitäten und Grenzziehungen werden demzufolge als prozesshaft und interaktiv konstruiert verstanden. Vor diesem Hintergrund interessiert es weniger, welche konkreten Glaubensinhalte, Überzeugungen und Normen Menschen teilen oder welche religiösen Praktiken sie ausführen, sondern ob diese in ihrer Alltagspraxis und Alltagskommunikation relevant werden, um kollektive Identitäten und die Beziehungen zu anderen Individuen und Gruppen zu definieren (ebd. 85). Spielt Religion eine Rolle, um Ingroups und Outgroups zu charakterisieren und voneinander abzugrenzen? Diese theoretische Perspektive auf Religion negiert keineswegs, dass Religion durch den Bezug zu einem Glauben, Ritualen, Mythen, Normen, Moralvorstellungen, Traditionen oder Gemeinschaften Menschen Sinn und Ordnung verleiht. Allerdings kann nicht *a priori* davon ausgegangen werden, dass sich Individuen, nur weil sie einer Religionsgemeinschaft angehören und Religion internalisiert haben, sich auch auf Religion beziehen werden, um Grenzen zu ziehen oder zu bearbeiten. Ob sie das tun, ist von konkreten Situationen und Settings abhängig (ebd. 86). Beide Aspekte, (1) religiöse Sinnsetzungen und (2) Praktiken oder um mit den Worten Woodheads (2011) zu sprechen Religion als ‚Kultur‘ und ‚Praxis‘, müssen von religiösen Identitätskonstruktionen und Grenzziehungen analytisch getrennt werden, auch wenn sie sich beeinflussen können, wie weiter unten gezeigt wird.

Wenngleich tendenziell davon ausgegangen werden kann, dass in Gesellschaften mit funktional ausdifferenzierten Systemen, Religion vor allem in religiösen Institutionen kanalisiert und eher auf die Privatsphäre von Individuen beschränkt wird, muss angenommen werden, dass religiöse Grenzziehungen auch in den sozialen Praktiken des Alltagslebens, ausserhalb institutionalisierter Formen (z.B. Religionsgemeinschaften, Gottesdiensten) eine Rolle spielen (Ammerman 2003: 217; Coleman und Collins 2004: 13). Dieses Argument kann sich auf Arbeiten stützen, die Religion ganz bewusst in Alltagspraktiken und -interaktionen studieren (Woodhead 2011: 132-133). Genauso können sich Individuen daher auch in alltäglichen Narrativen und Praktiken auf Religion beziehen, um kollektive Gruppengrenzen nach aussen und innen zu markieren oder zu verändern (Lichterman 2006: 85).

Doch wo kommt nun eigentlich der ‚religiöse Inhalt‘ her, auf den sich Individuen im Alltag beziehen können, um religiöse Grenzen zu markieren? Mitchell (2006: 1143-1144) beschreibt vier Elemente, die in religiösen Grenzziehungen bedeutsam werden können und greift dabei auf verschiedene theoretische Elemente zurück, die bereits mit Bezug zu Woodhead (2011) vorgestellt worden. Erstens können *theologische Glaubensinhalte* ins Spiel gebracht werden, weil sie dem Einzelnen bspw. vermitteln was ‚gut‘ und was ‚schlecht‘ ist oder was als ‚heilig‘ und was als ‚profan‘ gilt. Derartige ultimative Bedeutungen können Individuen mit einer ideologischen Sicherheit ausstatten, die dafür genutzt werden kann, Grenzen zwischen sich und anderen zu ziehen und als legitim anzusehen. Sie können negative Klassifikationen und

Missachtung gegenüber anderen (religiösen) Gruppen rechtfertigen und dadurch auf der symbolischen Ebene soziale Ungleichheiten herstellen und aufrechterhalten.

Zweitens bezieht sich Religion häufig auch auf *Vorschriften, Doktrinen und moralische Orientierungen*, die in Abhängigkeit vom weiteren kulturellen Kontext für das Alltagsleben festlegen, was als vernünftig resp. als unvernünftig gilt (z.B. im Hinblick auf Sexualität, Geschlechterbeziehungen). Solche Moralvorstellungen legen fest, was unter einem ‚guten Leben‘ verstanden werden kann, wodurch sie die Urteile von Individuen beeinflussen können, die sie über die soziale Welt im Allgemeinen und andere soziale Gruppen fällen. Gerade solche Vorstellungen können auch für Menschen eine Rolle spielen, die sich aus grosser Distanz zu einer Religion bekennen (ebd. 1143). Mitchell (2005) berichtete in einer Studie, dass sich auch nicht praktizierende Protestant/-innen aus Nordirland auf den Protestantismus beriefen, der ihres Erachtens eine persönliche Wahl der Lebensführung propagiere. Dadurch grenzten sie sich von Katholik/-innen ab, die ihrer Meinung nach unter Druck und Schuldzuweisungen stünden, die durch die Strenge und Indoktrinationen in katholischen Schulen aufgebaut würden. Auch hier zeigt sich, wie religiösen Gruppen mit Bezug zu ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ moralischen Orientierungen (ob sie eine objektive Basis haben oder nicht ist für Grenzziehungen unerheblich), eine bestimmte Wertschätzung zuteil oder verwehrt wird und wie sich daraus eine symbolische Ungleichheitsordnung herausbilden kann.

Religionen ermöglichen drittens aber auch *Vergemeinschaftungen* zu begründen, wobei häufig kollektive Rituale (z.B. Gottesdienste) die vorgestellte Gemeinschaft auch Realität werden lassen. Religiöse Organisationen organisieren darüber hinaus weitere Aktivitäten (z.B. Jugendtreffs, soziale Projekte), die die Gemeinschaftsdimension zusätzlich untermauern können (Mitchell 2006: 1145-46). Ob Individuen nun aus religiösen Gründen diese Gemeinschaften aufsuchen oder aus anderen ist zunächst relativ unerheblich. Nichtsdestotrotz werden sie darin mit religiösen Normen, Ideen, Narrativen und Symbolen in Kontakt gebracht, die die Gemeinschaft begründen. Religiöse Gemeinschaften stellen deshalb soziale Arenen dar, wo religiöse Praxis stattfindet und verschiedene Narrative auf religiöse Glaubensinhalte, Mythen, Symbole oder Verhaltensvorschriften verweisen, die dann unter Umständen auch im Alltagsleben von Individuen in die kollektiven Identitätskonstruktionen und Grenzziehungen einfließen können (Ammerman 2003: 217-218). Die Herausbildung von religiösen Gemeinschaften kann u.U. auch das Schliessen sozialer Kreise (im Sinne Webers und Parkins) motivieren.

Grundsätzlich muss jedoch festgehalten werden, dass religiöse Symbolsysteme für soziale Akteure nur in Ausschnitten und nicht in ihrer Ganzheit sichtbar sind (Behloul 2005; Stolz und Baumann 2007b), weshalb es nie ausreichend sein kann, diese Symbolsysteme zu studieren, um herauszufinden, ob und wie Individuen religiöse Identitäten in ihrem Alltag definieren und Grenzen ziehen. Zudem ist Religion niemals statisch, sondern wird durch die Konstruktionsleistung sozialer Akteure verändert. Durch Migration kann es bspw. zu einer Reaktivierung und Neukonzipierung von Religion kommen, was im Kontext des Migrationslandes betrachtet werden muss, denn keinesfalls kann von einer simplen Verpflanzung religiöser Symbolsystem aus dem Herkunftsland ausgegangen werden (Behloul 2005; Yalcin-Heckmann 1998). Dass Religion vor allem in Zeiten von Krisen und sozialen Drucks von aussen ein wichtigeres Element werden kann um sich kollektiv als eine Gruppe zu identifizieren, beschrieb Peek (2005) in ihrer Studie mit muslimischen Studierenden nach den Ereignissen des

11. September 2001 in New York. Sie zeigte, dass die muslimische Religionszugehörigkeit für diese jungen Menschen hauptsächlich eine von aussen zugeschriebene Kategorie darstellte, die sich jedoch nach den Ereignissen zu einer gewählten und später zu einer selbst erklärten Identitätskategorie wandelte.

Religionen bauen viertens häufig auch auf einer *institutionellen Verankerung* auf bzw. soziale Akteure versuchen diese zu etablieren, um ihren Einfluss auf andere gesellschaftliche Teilbereiche auszuweiten. Die anhaltende Bedeutung religiöser Institutionen in der öffentlichen Sphäre zeigt sich bspw. in Bestrebungen, Religion als ein kulturelles Erbe zu schützen, indem einzelne Elemente verfassungsrechtlich eingeschrieben werden²⁶. Dieser Einfluss kann sich u.a. im Bildungssystem bemerkbar machen (z.B. formal im Rahmen von Religionsunterricht), wodurch diese Einrichtungen selbst zu sozialen Settings werden können, in denen religiöse Sozialisation stattfindet (Mitchell 2006: 1144). Auch Willaime (1998: 272-273) hat darauf aufmerksam gemacht, dass mit dem Einfluss von religiösen Institutionen in der Öffentlichkeit, die symbolischen Grenzen und Bedeutungen einer kollektiven Identität (und ggf. eines Territoriums) bestimmt werden. Religiöse Institutionen liefern dazu das imaginäre Material und die entsprechenden Narrative, um kollektive Bindungen symbolisch zu rechtfertigen (z.B. durch Moralvorstellungen), stellen aber auch die organisationalen Ressourcen bereit, um dies zu propagieren (z.B. Führungspersonen). Religiöse Institutionen verkörpern für Individuen daher mächtige Referenzpunkte, weil sie als Sozialisations-, Organisations- und Führungsinstanzen in der Gesellschaft agieren und sich Individuen auf diese institutionelle Verankerung der Religion in der Öffentlichkeit beziehen können, um kollektive Identitäten nach innen und Grenzen nach aussen zu legitimieren (Mitchell 2006: 1144).

Die institutionelle Verankerung von Religion darf jedoch nicht allein als Bestreben der Religionsgemeinschaften angesehen werden. Ein wichtiger Akteur ist auch der Staat, der festschreibt, wie mit Religion und religiöser Diversität umgegangen, welche Beziehung zu Religion(en) unterhalten und welche Religion(en) gesellschaftliche Anerkennung erhalten sollen (z.B. legale Anerkennung). Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass die meisten europäischen Staaten ihrer Bevölkerung Religionsfreiheit zugestehen, definieren sie ein gesellschaftlich akzeptierte Spektrum, was an religiöser Diversität im öffentlichen Raum zugelassen wird (Bouma 2007: 197). Sie privilegieren auf unterschiedliche Weise eine oder mehrere Religionen gegenüber anderen und produzieren dadurch manifeste soziale Ungleichheiten. Doch welche Beziehungen können Staaten mit Religionsgemeinschaften unterhalten und welche Elemente qualifizieren diese Beziehungen?

Bader (2007: 54-61) verweist auf acht Dimensionen, die Aufschluss darüber geben, in welcher Relation beide zueinander stehen. Jede dieser Dimension ist zudem auf einem Kontinuum angesiedelt, was dazu führt, dass ein Möglichkeitsraum entsteht, wie Staaten zu Religion(en) in Beziehung treten. Zu fragen ist dabei, ob eine oder mehrere

²⁶ Im Oktober 2010 lancierte die CVP (Christliche Volkspartei) bspw. eine parlamentarische Initiative und eine Standesinitiative im Kanton Luzern um christlich-abendländische Symbole – insbesondere das Kreuz – unter den Schutz der Bundesverfassung zu stellen. Auslöser dafür war das Bestreben eines Familienvaters – mit Bezug zum Artikel 15 der Bundesverfassung über die Glaubens- und Gewissensfreiheit – in der Luzerner Gemeinde Triengen die Kruzifixe im Klassenzimmer seiner Kinder zu entfernen (Quelle: Neue Luzerner Zeitung, 27. Oktober 2010).

religiöse Gemeinschaften durch die *Verfassung* anerkannt sind oder nicht und ob weiterhin von Religionspluralismus ausgegangen werden kann. Bei der Frage nach der *Realität konstitutioneller Regime* geht es darum, ob religiöse Gemeinschaften durch weitere Gesetze anerkannt werden (z.B. als Körperschaften öffentlichen Rechts). Darüber hinaus gibt der *legale Status organisierter Religionen* an, ob Religionsgemeinschaften über einen privilegierten Status (z.B. finanzielle Unterstützung zur Unterhaltung von Gebäuden) im Vergleich zu anderen Organisationen (z.B. Sportvereinen) verfügen. Bei der *Autonomie von religiösen Gemeinschaften* geht es um die Freiheit, Religionsgemeinschaften gründen zu dürfen und damit rechnen zu können, dass der Staat in die internen Belange (religiöse Doktrinen, Organisation, Verwaltung) der Gemeinschaften nicht interveniert²⁷. Auch die *Finanzierung* von Religionsgemeinschaften ist entscheidend, ob nämlich staatliche Transferzahlungen gar nicht, indirekt (z.B. durch Steuererlass) oder direkt (z.B. durch Bezahlung von Gehältern) erfolgen. Darüber hinaus muss geschaut werden, wie sich der Staat gegenüber *Religionsunterricht ausserhalb* und *innerhalb öffentlicher Schulen* positioniert, ob er ihn finanziert, organisiert oder kontrolliert. Nicht zuletzt bleibt auch zu klären, ob religiöse Gemeinschaften unterstützt werden, *soziale Dienstleistungen* anzubieten (z.B. Seelsorge in Krankenhäusern) oder *Dienstleistungsorganisationen* zu gründen (z.B. Werkstätten für Behinderte).

Wenngleich Individuen im Alltag in ihrer Positionierung gegenüber Religion(en) durch diese Institutionalisierungen nicht determiniert sind, können sie sich doch auf solche Verankerungen von Religion(en) in der Gesellschaft berufen, um religiöse Grenzen zu rechtfertigen oder zu verhandeln. Auf der strukturellen Ebene werden durch solche Institutionalisierungen soziale Ungleichheiten (im Hinblick auf den rechtlichen Status, finanzielle Unterstützung, den gesellschaftlichen Handlungsspielraum von religiösen Gemeinschaften) eingeschrieben, die den strukturellen Kontext definieren, in dem junge Erwachsene in alltäglichen symbolischen Grenzziehungen Ungleichheitsordnungen gegenüber anderen Religionen rechtfertigen und verhandeln können.

Zwischenfazit und Folgerungen für die eigene Forschung

Die theoretischen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass analytisch unterschieden werden muss, ob Individuen und Gruppen als religiös beschrieben werden können oder ob sie sich auf Religion beziehen, um Grenzen aufrechtzuerhalten, zu rechtfertigen oder zu verhandeln. Es macht einen Unterschied, ob Religion praktiziert wird, religiöse Überzeugungen, Normen, Moralvorstellungen internalisiert werden oder sich in der Alltagspraxis und Alltagskommunikation auf Religion bezogen wird, um kollektive Identitäten und Grenzen gegenüber anderen Gruppen aufrechtzuerhalten und zu rechtfertigen. Beide Aspekte können sich bedingen, müssen aber auseinandergehalten werden. Es soll in dieser Arbeit nicht primär darum gehen, zu untersuchen, ob junge Erwachsene als religiös eingeschätzt werden können, sondern ob religiöse Grenzziehungen in ihrem Alltag eine Rolle spielen. Allerdings möchte ich durchaus der Frage nachgehen, in welchem Verhältnis religiöse Grenzziehungen mit der Religiosität

²⁷ Je privilegierter ein Status einer religiösen Gemeinschaft ist, umso mehr muss allerdings damit gerechnet werden, dass der Staat sie auch überwacht.

(Internalisierung und Praxis von Religion) der jungen Erwachsenen im Zusammenhang stehen. Mit anderen Worten, hat Religiosität (unabhängige Variable) Einfluss auf religiöse Grenzziehungen (abhängige Variable). Bewusst sollen diese Fragestellungen im Lebensalltag von Jugendlichen und nicht im Rahmen von religiösen Gemeinschaften oder Institutionen untersucht werden, denn es kann davon ausgegangen werden, dass Religion auch in den alltäglichen Interaktionen und Abgrenzungen unter Gleichaltrigen (z.B. in Schulen) relevant wird.

Näher untersucht werden sollte, auf welche ‚religiösen Inhalte‘ sich junge Erwachsene genau beziehen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber anderen Individuen und Gruppen zu rechtfertigen, denn erst durch diese spezifischen Inhalte unterscheiden sich religiöse von ethnischen Grenzziehungen. Spielen für die jungen Erwachsenen theologische Glaubensinhalte, moralische Orientierungen, religiöse Gemeinschaften oder die institutionelle Verankerung von Religion eine Rolle, um symbolische Grenzen und ggf. symbolische Ungleichheiten zu rechtfertigen? Theologische Glaubensinhalte liefern unter Umständen ultimative Bedeutungen über ‚das Gute‘ und ‚das Schlechte‘ und moralische Orientierungen geben Hinweise, was als ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu gelten hat. Auf beide Aspekte können sich junge Erwachsene beziehen, um andere (religiöse) Gruppen und Individuen (negativ) zu klassifizieren, soziale Anerkennung zu verweigern und dadurch auf der symbolischen Ebene soziale Ungleichheiten herzustellen, zu rechtfertigen oder unter Umständen infrage zu stellen (Neckel und Sutterlüty 2008). Es stellt sich desweiteren die Frage, inwiefern junge Erwachsene sich auch auf religiöse Gemeinschaften stützen und ob sie in ihrem Lebensalltag eine Motivationsgrundlage darstellen, um kollektive Identifizierungen, Grenzziehungen und symbolische Ungleichheitsordnungen gegenüber anderen Religionen zu rechtfertigen.

Religion kann also allgemein ‚imaginäres Material und entsprechende Narrative liefern‘, um symbolische Grenzen und die Inhalte oder Bedeutungen einer kollektiven Identität zu bestimmen. Häufig kann sich Religion auch auf eine institutionelle Verankerung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. im Rechtssystem, Bildungssystem) berufen und ihren Einfluss als Sozialisations-, Organisations- und Führungsinstanz in grössere gesellschaftliche Zusammenhänge ausweiten. Es stellt sich die Frage, ob sich junge Erwachsene auf solche religiösen Institutionalisierungen stützen, um Klassifikationen und Bewertungen gegenüber anderen Religionen zu legitimieren. Vor allem der Staat privilegiert Religionsgemeinschaften nicht selten auf unterschiedliche Weise (z.B. Gewährung oder Verwehrung rechtlicher Anerkennung) und stellt dadurch eine strukturelle Ungleichbehandlung her. Zu fragen ist, wie strukturell etablierte Ungleichheiten zwischen Religionsgemeinschaften seitens junger Erwachsener auf der symbolischen Ebene von Ungleichheit – also in alltäglichen Klassifikationen und negativen Bewertungen – aufgegriffen oder ignoriert, gerechtfertigt oder umkämpft werden.

3 Fazit und Präzisierung der Forschungsfragen: Symbolische Grenzziehungen um Ethnizität und Religion unter jungen Erwachsenen im schulischen Kontext

Der Analyserahmen hat durch die Klärung von Begriffen und Konzepten, durch die Formulierung von theoretischen Annahmen und die Anregung zu weiterführenden Überlegungen ein Instrumentarium bereitgestellt, das nun ermöglicht Forschungsfragen zu formulieren und zu präzisieren. Mit dem Konzept der symbolischen Grenzziehung lassen sich zahlreiche empirische Fragestellungen und Phänomene untersuchen. Grundsätzlich geht es darum, wie soziale Akteure durch Klassifikationen, Interpretationsstrategien und soziale Wertschätzungen (Statuszuschreibungen) symbolische Ungleichheit zwischen Personengruppen hervorbringen, aufrechterhalten, rechtfertigen oder anfechten (Neckel und Sutterlüty 2008). Es stehen demzufolge soziale Prozesse im Mittelpunkt der Untersuchung und die damit in Verbindung stehenden Ursachen, Konsequenzen und Strategien sozialer Akteure. Ich interessiere mich für Grenzziehungsprozesse unter jungen Erwachsenen in der Schweiz und frage danach, wie sie Grenzen und Hierarchien mit Bezug zu ethnischen und religiösen Kriterien in ihrem Lebensalltag hervorbringen, aufrechterhalten und umkämpfen. Diese Fragen stelle ich vor dem Hintergrund der Schweiz als einem Einwanderungsland, das sich durch eine Diversität ethno-nationaler Herkunftsgruppen und Religionen auszeichnet. Daher interessiere ich mich vornehmlich für Grenzziehungsprozesse, die Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund einführen, konsolidieren und verändern. Dabei gehe ich allerdings nicht davon aus, dass solche Grenzlinien ‚reale Gruppen‘ voneinander trennen. Es wird daher auch zu zeigen sein, wie unterschiedlich sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gegenüber solchen Grenzziehungen positionieren.

Die sozialpsychologische Forschung zur sozialen Identität hat darauf aufmerksam gemacht, dass Grenzziehungen universelle Phänomene darstellen, da Menschen über (kognitiv wahrgenommene) Gruppenzugehörigkeiten und den sozialen Vergleich mit anderen potentiellen Gruppen ein positives Selbstbild erhalten können, nachdem sie grundsätzlich streben. Deshalb klassifizieren sie die soziale Welt in Eigen- und Fremdgruppen und etablieren zwischen ihnen hierarchische Rangordnungen (Tajfel und Kolleg/-innen). Empirisch muss eruiert werden, ob Kriterien wie Ethnizität und Religion²⁸ für die Definition von Eigen-/Fremdgruppen und Rangordnungen für die jungen Erwachsenen überhaupt relevant sind. Brubaker hat in diesem Zusammenhang die kognitiven Mechanismen für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Grenzen herausgestellt: Kategorisierungen, Stereotype, Essentialisierungen, Hierarchisierungen, Schemata. Zu untersuchen ist, welche Rolle diese Mechanismen spielen, wenn junge Erwachsene Personen und Beziehungen in ihrem sozialen Umfeld klassifizieren oder wenn sie Situationen und Probleme sowie eigenes und fremdes Verhalten mit sinnhaften Bedeutungen ausfüllen.

²⁸ Die Spezifik von ethnischen und religiösen Grenzziehungen wird am Ende des Kapitels aufgegriffen.

Der in der Soziologie durch Jenkins entwickelte Ansatz zur sozialen Identität, genauso wie die Arbeiten von Wimmer und Barth zu ethnischen Grenzziehungen, betonen, dass Grenzen immer erst in den Interaktionen zwischen Akteuren zu einer sozialen Realität werden. Zu fragen ist daher, ob sich die jungen Erwachsenen auf ethnische und religiöse Gemeinsamkeiten und Differenzen in ihren Alltagspraktiken und Interaktionen tatsächlich beziehen. Grenzen werden dabei durch das dialektische Zusammenwirken von Selbst- und Fremdzuschreibungen konstruiert. Empirisch zu spezifizieren wäre, wie sie das genau tun. Stimmen externe und interne Zuschreibungen überein, bedingen sie sich einseitig oder gegenseitig oder wird sich externen Zuschreibungen widersetzt?

Die theoretischen Überlegungen zur symbolischen Produktion von Ungleichheit durch alltägliche Grenzziehungen (Weber, Parkin, Neckel und Sutterlüty) haben deutlich gemacht, dass Individuen und Gruppen durch die Klassifikation von Sozialgruppen, die Herausbildung eines Gemeinschaftsglaubens und durch soziale Statuszuschreibungen (unterschiedliche Wertschätzung der Sozialgruppen) eine Ungleichheitsordnung (re-)produzieren können. Dadurch schränken sie u.U. die Bedürfnisverwirklichungen und Handlungschancen von Individuen und Gruppen ein (z.B. durch die Schliessung sozialer Kreise), weshalb solche symbolischen Grenzen (askriptive Ungleichheiten) auch in soziale Grenzen (positionale Ungleichheiten) münden können. Die Logik von Grenzziehungen und Hierarchisierungen im Alltag muss allerdings nicht zwingend der Logik sozialer Ungleichheit entsprechen, wie sie sich in der Sozialstruktur (ungleiche Ressourcen- und Kapitalausstattung von sozialen Gruppen) einer Gesellschaft manifestiert (askriptive sind nicht das Gleiche wie positionale Ungleichheiten). In der Weiterentwicklung der Theorie sozialer Schliessung, den Überlegungen Bourdieus im Hinblick auf symbolisches Kapital und Honneths Konzept der sozialen Anerkennung kann mit Neckel und Sutterlüty (2008) argumentiert werden, dass symbolische Kämpfe um Ungleichheit im Alltag gegenüber der Sozialstruktur einer Gesellschaft eine Eigendynamik entfalten können. In alltäglichen Grenzziehungsprozessen geht es deshalb nicht zwingend um instrumentelle Kämpfe um knappe Ressourcen und Lebenschancen (z.B. Einkommen, Bildung, Arbeitsplätze), sondern es wird zuallererst soziale Missachtung kommuniziert und Anerkennung verweigert, wodurch symbolische Ungleichheitsverhältnisse im Lebensalltag Gestalt annehmen. Ein besonderer Fokus muss dabei auf die Kapazität und Autorität junger Erwachsener gerichtet werden, Anerkennung und Missachtung gegenüber sozialen Gruppen zu propagieren bzw. sich dem zu widersetzen. Grundsätzlich darf allerdings die Frage nicht aus den Augen verloren werden, wie die symbolische Ungleichheitsordnung im Lebensalltag der jungen Erwachsenen mit manifesten sozialen Ungleichheiten im Zusammenhang steht.

Ungleichheitsverhältnisse im Alltag werden dabei durch eine Machtasymmetrie (Etablierten-Aussenseiter-Figuration) aufgebaut (Elias und Scotson). Dies geschieht einerseits, indem überlegene Gruppen (Etablierte) identifikatorisch zusammenhalten und diesen Zusammenhalt auch nach innen sozial sanktionieren (Gruppenkohäsion und Kontrolle). Andererseits wird die Asymmetrie aufrechterhalten, da sich überlegene Gruppen an einer normativen Ordnung orientieren, wobei sie untergeordnete Gruppen (Aussenseiter) im Bezug auf diese Ordnung als abweichend bewerten (stigmatisieren). Zu fragen ist deshalb, zwischen welchen Gruppen junge Erwachsene eine Etablierten-Aussenseiter-Formation aufbauen. Untersucht werden muss, wie Gruppenzusammenhalt nach innen aufrecht erhalten wird und auf was für eine normative Ordnung sich junge Erwachsene beziehen, um Aussenseiter als abweichend zu stigmatisieren.

Symbolische Machtkämpfe im Alltag sind von den Verhandlungen, Strategien und Kapazitäten sozialer Akteure abhängig, Klassifikationen und Hierarchisierungen durchzusetzen. Symbolische Grenzziehungen sind deshalb potentiell einem sozialen Wandel unterworfen. Zu untersuchen ist, ob Verhandlungen um Grenzlinien unter jungen Erwachsenen nicht nur versteckt (innerhalb der Eigengruppe), sondern auch öffentlich (in Interaktion mit der Fremdgruppe) stattfinden. Nur in öffentlichen Verhandlungen können Machtasymmetrien instabil und illegitim werden, während versteckte Verhandlungen darauf hindeuten, dass die Machtasymmetrien ihre Stabilität und Legitimität bewahren (Neckel und Sutterlüty 2008). Genauer zu untersuchen ist, welche konkreten Strategien die Jugendlichen anwenden, um Grenzziehungen infrage zu stellen (Wimmer, Parkin, Tajfel, Zolberg und Woon). Versuchen sie Grenzen zu überschreiten, indem sie sich mit der Fremdgruppe identifizieren und die Loyalität mit der Eigengruppe aufkündigen (crossing)? Versuchen sie die durch die Machtasymmetrie etablierte Hierarchie umzudeuten (transvaluation) und die Loyalität mit der Eigengruppe weiter zu stärken? Oder stellen sie die Kriterien der Grenzziehung infrage und rekurren auf ganz andere Kennzeichen (z.B. soziale Herkunft) zur Bewertung von Eigen- und Fremdgruppen (blurring)? Wenden sie dabei auch Strategien an, die auf eine Grenzöffnung abzielen (shifting)? Wenn Letztere beobachtet werden können, dann kann angenommen werden, dass die Grenzziehung am konsequentesten infrage gestellt wird (Zolberg und Woon). Zu fragen ist, ob diese Strategien ausreichen, um die Verhandlungen umfassend zu beschreiben oder ob weitere zu spezifizieren wären.

Desweiteren muss genau differenziert werden, welche Grenzziehungsstrategien unter überlegenen und unterlegenen Gruppen auftreten und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Wenn überlegene Gruppen Strategien anwenden, die die Grenze verändern oder verschieben, so stellen sie ihre Machtposition infrage. Untersucht werden müsste, ob auch unterlegene Gruppen dieses Machtverhältnis durch ihre Strategien brüchig machen können. Mit Blick auf die Verhandlungen und Strategien könnte dann ein umfassendes Urteil über die Durchlässigkeit, Legitimität und Stabilität einer Grenzlinie gefällt werden.

Der Fokus muss dabei auch auf ‚dritte Akteure‘ in einem gegebenen Kontext – hier der Schule also konkret Lehrpersonen und Schulleiter/-innen – gerichtet werden und wie sie sich gegenüber symbolischen Ungleichheitsordnungen unter jungen Erwachsenen positionieren, ihnen Missbilligung oder Geltung verschaffen. Konkret muss geschaut werden, wie sie mit der religiösen und ethnischen Diversität ihrer Schüler/-innen umgehen und von welchen Prinzipien sie sich dabei leiten lassen. Zu klären wäre, wie Schulen durch ihre eigenen alltäglichen Praktiken und Kommunikationen ethnische und religiöse Grenzziehungen und mithin symbolische Ungleichheiten selbst artikulieren oder bekämpfen. Untersucht werden muss auch, in welchem Zusammenhang die Positionierungen der Lehrpersonen mit denen ihrer Schüler/-innen stehen. Lassen sich ähnliche Deutungs- und Handlungsmuster erkennen, wie bei den jungen Erwachsenen?

Die Verhandlung von Grenzlinien durch junge Erwachsene (und durch die Institution der Schule) ist allerdings in kontextuelle Rahmenbedingungen eingebettet. Grenzlinien weisen häufig bereits sozialstrukturelle, kulturelle, rechtliche und historische Institutionalisierungen auf, die gesellschaftlich geteilte und für selbstverständlich gehaltene Erwartungen widerspiegeln und in bestimmten Schlüsselbereichen (z.B. Staatsbürgerschaftskonzept, Einwanderungs- und Integrationspolitik, rechtliche Anerkennung von Religionspluralismus und Mehrsprachigkeit, Sozialstruktur)

eingeschrieben sind (Alba 2005: 41). Sie legen die grundlegenden Chancen fest, die Ausgeschlossene haben, um an den Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. Mit anderen Worten, die symbolische Grenzziehungen müssen immer auch im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten gesehen werden.

Bei klar institutionalisierten Grenzen („bright boundaries“) wissen junge Erwachsene jederzeit, welche Person zu welcher Seite der Grenze gehört (Alba 2005: 41). Grenzverschiebungen und –veränderungen sind hier viel schwieriger durchzusetzen. Zu erwarten ist, dass vor allem individuelle Grenzüberschreitungen beobachtet werden können, denn diese Strategien verändern wenig am status quo der Grenze. Sind Grenzen dagegen verschwommen („blurred boundaries“), so ist die Position vis-à-vis der Grenzen mehrdeutig, sodass es jungen Erwachsenen leichter fällt, Strategien zu propagieren, die die Grenzen auf die eine oder andere Art infrage stellen (Umdeutung der Hierarchie, Betonung anderer Kriterien, Grenzöffnungen). Zu fragen ist daher, (1) wie manifest die Grenzlinien, die die Jugendlichen verhandeln, bereits in gesellschaftliche Schlüsselbereiche institutionalisiert sind (Sozialstruktur, Rechtssystem, Einwanderungs- und Integrationspolitik), und (2) welche gesellschaftlichen Erwartungen durch die Institutionalisierungen transportiert werden. Sie liefern nämlich auch die kulturellen Repertoires, Narrative und Ideologien (Lamont und Mizrachi 2012: 366), die junge Erwachsene aufgreifen können, um Grenzlinien zu rechtfertigen, umzuinterpretieren, zu verschieben oder aufzulösen. Diese Repertoires werden u.a. durch Medien aber auch Bildungsinstitutionen verbreitet, wodurch es umso interessanter ist, wie sich die Schule gegenüber Grenzlinien positioniert.

In meiner Arbeit interessiere ich mich vornehmlich für ethnische und religiöse Grenzlinien. Im Bezug auf Ethnizität hat die Forschung in der Sozialanthropologie und Soziologie (Barth, Wimmer, Weber, Gans, Brubaker) darauf hingewiesen, dass ethnische Grenzziehungen nicht in den kulturellen Differenzen zwischen sozialen Gruppen an sich begründet liegen müssen. Die Gefahren einer kulturalistischen Perspektive liegen deshalb darin, die Ursachen für ethnische Grenzziehungen a priori in den kulturellen Differenzen zwischen Gruppen zu sehen und anzunehmen, dass sich Individuen quasi auf natürliche Weise mit ihrer Herkunft identifizieren und enge Gemeinschaften innerhalb ihrer Herkunftsgruppe ausbilden. Diese kurzschlüssige Interpretation soll vermieden werden, indem in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden soll, ob soziale Akteure überhaupt einen subjektiven Glauben an eine ethnische Gemeinschaft hegen und ob sie sich auf „kulturelle Inhalte“ in ihren Sinnzuschreibungen und interaktiven Praktiken beziehen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu rechtfertigen. Ob ethnische Grenzziehungen auf kulturellen Differenzen und Gemeinsamkeiten beruhen, lasse ich in meiner Untersuchung aussen vor. Zu eruieren wäre aber, auf welche konkreten kulturellen Inhalte (z.B. Sprache, Abstammung, Kleidung, äusserlicher Habitus, phänotypische Erscheinung, Wohn- und Ernährungsgewohnheiten, geschlechtliche Arbeitsteilung, gemeinsame historische Schicksale, Musik) sich die jungen Erwachsenen beziehen, um ethnische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu propagieren und symbolische Ungleichheitsordnungen herzustellen und zu verhandeln.

Eine zentrale Frage drehte sich im theoretischen Analyserahmen darum, wann Grenzziehungen einen religiösen Charakter annehmen. Der Blick auf die verschiedenen Konzepte, mit denen sich die sozialwissenschaftliche Forschung dem Phänomen Religion nähert, hat deutlich gemacht, wie vielgestaltig das wissenschaftliche Feld sich

grundsätzlich darstellt (Woodhead 2011). Vergegenwärtigt wurde sich dadurch, welche Art von Fragestellungen in dieser Untersuchung ausgeblendet resp. in den Mittelpunkt gerückt werden müssen. Es geht in dieser Studie, in der auf religiöse Grenzziehungen fokussiert wird, nicht primär darum zu untersuchen, ob junge Erwachsene Religion praktizieren, sich in religiösen Gemeinschaften engagieren, religiöse Überzeugungen, Normen, Moralvorstellungen verinnerlicht haben und sich darauf beziehen, um ihrem Lebensalltag Sinn zu verleihen. Im Vordergrund steht, ob sie sich auf Religion in ihren alltäglichen Sinngebungen und Interaktionen beziehen, um Eigen- und Fremdgruppen zu bewerten und voneinander abzugrenzen (Lichterman 2008). Dies kann auch der Fall sein, wenn Individuen eine grosse Distanz zu religiösen Praktiken, Glaubensinhalten, Moralvorstellungen und Institutionen pflegen. Allerdings kann diese Frage nicht komplett losgelöst von der anderen untersucht werden. Zu fragen ist, in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Hat Religiosität einen Einfluss auf religiöse Grenzziehungen?

Wichtig ist dabei, die ‚religiösen Inhalte‘ genau zu spezifizieren, auf die sich Individuen stützen, um sich von potentiellen Fremdgruppen abzugrenzen. Diskutiert wurden die Rolle von theologischen Glaubensinhalten, moralischen Orientierungen, religiösen Gemeinschaften und die ungleiche institutionelle Verankerung von Religionsgemeinschaften in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Mitchell 2006). Es stellt sich die Frage, ob junge Erwachsene sich auf diese Elemente beziehen, um religiöse In- und Outgroups zu definieren und zu bewerten. Liefern religiöse Gemeinschaften, Moralvorstellungen, Glaubensinhalte und ungleiche institutionelle Verankerungen überhaupt eine ‚Motivationsgrundlage‘ und ein Ordnungsmuster für junge Erwachsene, um Grenzen gegen andere zu ziehen. Werden diese Aspekte für junge Erwachsene bedeutsam, um andere (religiöse) Gruppen und Individuen negativ zu klassifizieren, ihnen soziale Anerkennung zu verweigern und dadurch auf der symbolischen Ebene soziale Ungleichheiten herzustellen, zu rechtfertigen oder unter Umständen infrage zu stellen (Neckel und Sutterlüty 2008)? Gerade da die theoretische Diskussion um religiöse Grenzziehungen sich gerade erst entwickelt, soll geklärt werden, ob weitere Elemente zu spezifizieren wären.

Es lassen sich daraus folgende Fragekomplexe präzisieren:

1. Welche Rolle spielen Ethnizität und Religion für junge Erwachsene um Grenzen zwischen Eigen- und Fremdgruppen zu ziehen? Zwischen welchen Gruppen verlaufen Grenzlinien? Wer kann dabei mit hoher bzw. wer muss mit niedriger sozialer Wertschätzung rechnen? In welchem Zusammenhang steht die Religiosität der jungen Erwachsenen mit den religiösen Grenzziehungen?
2. Wie mobilisieren junge Erwachsene ethnische und religiöse Kategorien in alltäglichen sozialen Interaktionen um Eigen- und Fremdgruppen zu markieren? In welchem Verhältnis stehen Selbst- und Fremdzuschreibungen und wie bedingen sie sich gegenseitig? Werden Fremdzuschreibungen Teil von kollektiven Identitäten oder wird sich ihnen widersetzt?
3. Welche konkreten ethnischen und religiösen Inhalte werden für die Sinnsetzungen der jungen Erwachsenen relevant, um Grenzen zu ziehen und zu rechtfertigen? Auf welche normativen Ordnungsvorstellungen, kulturellen Narrative, Repertoires und Ideologien beziehen sie sich, um symbolische

Ungleichheitsordnungen zu legitimieren? Auf was für einen subjektiv gefühlten Gemeinschaftsglauben stützen sie sich?

4. Welche kognitiven und interaktiven Mechanismen und Strategien kommen unter den jungen Erwachsenen allgemein zur Anwendung, um Grenzen und Hierarchien zu etablieren, aufrechtzuerhalten, zu rechtfertigen oder zu verändern? Wie positionieren sich stigmatisierte Gruppen, die mit geringer sozialer Wertschätzung rechnen müssen, gegenüber Grenzziehungen und Hierarchiesetzungen? Wie setzen sie sich zur Wehr? Wie stabil oder instabil, wie durchlässig und undurchlässig gestalten sich die Grenzlinien insgesamt?
5. In welchem schulischen Kontext artikulieren sich die Grenzziehungen unter Jugendlichen? Wie gehen Schulen mit religiöser und ethnischer Diversität um? Wie halten Lehrpersonen ethnische und religiöse Grenzlinien und symbolische Ungleichheitsordnungen aufrecht und/oder wie widersetzen sie sich ihnen?
6. In welchem grösseren gesellschaftlichen Kontext artikulieren sich die alltäglichen Grenzziehungen der jungen Erwachsenen um Ethnizität und Religion? In welchem Verhältnis stehen sie zu Grenzziehungen, die in anderen Bereichen aufrechterhalten werden (z.B. Medien), in ihnen institutionalisiert sind (z.B. Rechtssystem) oder umkämpft werden (z.B. Politik)? Reflektiert die symbolische Produktion von Ungleichheitsordnungen bereits manifeste soziale Ungleichheiten (z.B. im Bildungssystem, Arbeitsmarkt)?

4 Forschungsdesign und Methoden

Verschiedene Wissenschaftler/-innen haben wiederholt darauf aufmerksam gemacht, ethnische und religiöse Grenzziehungen an räumlich begrenzten Beobachtungseinheiten zu untersuchen und die ethnischen oder religiösen Kategorien, an denen entlang Grenzlinien verlaufen können, nicht vorab durch das Untersuchungsdesign festzulegen. Sinnvoll ist es, sich auf die Sinnzuschreibungen und Interaktionen von Menschen in einem sozialräumlichen Feld zu konzentrieren und dabei die Ordnungsprinzipien von sozialer Nähe und Distanz zu untersuchen (Baumann 1996; Wimmer 2004). Aus diesem Grund wurde das Forschungsvorhaben im zentralschweizer Kanton Luzern durchgeführt, dessen Diversität im Hinblick auf die Herkunftsländer und Religionszugehörigkeiten der Migrant/-innen in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat. In Kapitel 5 wird u.a. genauer auf diesen Kontext eingegangen und die Hintergründe zu Migration und Diversität im Kanton Luzern beschrieben, in dem die empirischen Ergebnisse zu verorten sind.

Die Dissertation siedelte sich im Forschungsprojekt *„Ethnizität und Religion: Welche Identitäten, welche Praktiken und welche Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen“*²⁹ unter der Federführung und Leitung von Prof. Janine Dahinden und unter Mitarbeit von Joëlle Moret und Joanna Menet an der Universität Neuchâtel an. Das Forschungsdesign und die Methoden der Dissertation wurden deshalb im Rahmen des Gesamtprojektes entwickelt und angewandt. Die empirischen Analysen der Dissertation wurden jedoch zum grossen Teil ausserhalb des Forschungsprojektes durchgeführt und gehen über die darin erzielten Ergebnisse hinaus. An dieser Stelle wird das genaue methodische Vorgehen des gesamten Forschungsprojektes vorgestellt, das Mixed-Methods-Design, das quantitative und qualitative Methoden kombinierte und auf dem diese Dissertation aufbaut (Kapitel 4.1). Bei der standardisierten Telefonumfrage mit jungen Erwachsenen, der quantitativen Methode, wird auf Stichprobenziehung, Datenerhebung, Operationalisierung, Erhebungsinstrumente, Datenaufbereitung und –analyse eingegangen (Kapitel 4.2). Es schliesst sich das qualitative Vorgehen, die ethnografische Forschung in Schulen an (Kapitel 4.3), bei der die Auswahl und Charakteristik der Schulen, die Datenerhebungsformen und Auswahl von Personen, mit den Interviews geführt wurden, im Zentrum stehen. Analysiert wurden die qualitativen Daten mit den Kodierverfahren, das in den Grounded Theory-Ansätzen (weiter-)entwickelt wurde. Ein Grundprinzip ethnografischer Forschung ist Flexibilität und Offenheit, um das Forschungsvorhaben den situativen Bedingungen anzupassen. Zwar konzentrierte ich mich auf ethnische und religiöse Grenzziehungen, wo entlang diese Grenzlinien allerdings genau verlaufen, sollte die Forschung selbst zu Tage fördern. Das Kapitel endet deshalb mit Überlegungen, wie gut diese Balance gelungen ist und welche potenziellen Probleme sich dabei gestellt haben.

²⁹ Das Forschungsprojekt wurde vom Schweizer Nationalfond im Rahmen des Forschungsprogramms 58 „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“ drei Jahre zwischen 2007 und 2010 finanziert. Neben dem Deutschschweizer Kanton Luzern wurde das Forschungsvorhaben auch im Französischsprachigen Kanton Neuchâtel durchgeführt. Diese Dissertation schliesst die darin erhobenen Daten nicht mit ein, da die qualitativen Daten von Joëlle Moret und weiteren Masterstudierenden erhoben und analysiert wurden.

4.1 Ein Mixed-Methods-Design

Ausgehend von den Forschungsfragen dieser Arbeit bot sich an, sowohl die im Forschungsprojekt erhobenen quantitativen als auch qualitativen Daten für die empirische Analyse zu nutzen. Vor allem der erste Fragekomplex, in dem es um die Bedeutung und das Ausmass von ethnischen und religiösen Grenzziehungen, um die sozialen Wertschätzungen, mit denen verschiedene Gruppen rechnen können und müssen, und um den Einfluss von Religiosität auf Grenzziehungen geht, lässt sich (auch) mit quantitativen, d.h. numerischen Daten beantworten. Die anderen Fragekomplexe verweisen dagegen auf die Alltagsrelevanz von Grenzziehungen, die damit in Verbindung stehenden Prozesse (u.a. Abläufe, Folgen), die dynamischen Wechselwirkungen zwischen Akteuren und die Sinnsetzungen der jungen Erwachsenen, die sich besser mit qualitativen Methoden beantworten lassen. Das im Forschungsprojekt entwickelte Mixed-Methods-Design wurde deshalb auch für die Dissertation übernommen.

Die Mixed-Methods-Forschung hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Sie lässt den Paradigmenstreit zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen hinter sich und votiert für eine pragmatische Verknüpfung von beiden Forschungstraditionen. Während ihre Kritiker/-innen auf die Unvereinbarkeit epistemologischer und methodisch-technischer Differenzen aufmerksam machen, geht die Mixed-Methods-Forschung von keiner so scharfen Dichotomie aus und hebt den Nutzen hervor, der sich aus der Kombination beider Ansätze ergibt (Teddlie und Tashakkori 2009: 7). Verschiedene Methoden werfen nämlich einen je spezifischen Blick auf den Untersuchungsgegenstand. Beide Ansätze zu kombinieren kann daher ein vollständigeres Bild über ein zu untersuchendes Phänomen liefern und die blinden Flecke der jeweils anderen Methoden kompensieren. Die Ergebnisse können auch zur gegenseitigen Validierung herangezogen werden (Flick 2011: 82). Qualitative Forschung kann bspw. statistische Befunde (z.B. die Korrelation von Variablen) aufklären oder die Alltagsrelevanz von Kategorien bestätigen oder infragestellen. Quantitative Forschung kann dagegen den Geltungsbereich qualitativer Forschung abschätzen (Kelle 2007: 23).

Es gibt eine Fülle von Forschungsdesigns, in denen qualitative und quantitative Methoden auf unterschiedliche Weise kombiniert werden, die hier nicht Gegenstand der Diskussion sein sollen. Grob unterscheiden sie sich, welches Gewicht sie jeder Methode im Forschungsprozess zugestehen, in welcher Reihenfolge die Methoden angewandt werden und welche Funktion sie haben, d.h. welche Art von Fragen damit beantwortet werden sollen (Flick 2011: 98). Die Kombination beider Methoden kann zu verschiedenen Zeitpunkten im Forschungsprozess stattfinden. Häufig werden sie parallel nebeneinander angewandt und erst am Ende nach der Datenanalyse zusammengeführt, um weitreichendere Schlüsse zu ziehen. Es gibt aber auch sequentielle Designs, in denen die Methoden hintereinander geschaltet sind und sich während des Forschungsprozesses beeinflussen (z.B. bei der Stichprobenziehung, Erhebung, Analyse) (Teddlie und Tashakkori 2009: Kapitel 7). Grundsätzlich gilt jedoch immer, dass jede Methode ihren eigenen Qualitätskriterien genügen muss, d.h. sie wird in ihrer Besonderheit respektiert (Flick 2011: 94). Auf die Stichprobenziehung bezogen bedeutet das bspw., dass quantitative Forschung wenn möglich auf einer Zufallsstichprobe beruhen sollte; die Auswahl von Informanten bei qualitativen

Ansätzen findet dagegen gezielt oder nach theoretisch-analytischen Erwägungen statt (*purposefull and theoretical sampling*).

Im konkreten Fall hier wurde zuerst eine standardisierte Telefonumfrage mit Jugendlichen durchgeführt, die repräsentative Daten für die im Kanton lebenden 16 bis 18-Jährigen liefern sollte. Im Zentrum standen unter anderem die Forschungsfragen aus dem ersten Fragekomplex. Anschliessend wurde eine ethnografische Studie in vier Schulen durchgeführt, bei der teilnehmende Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews mit Jugendlichen und Lehrpersonen zum Einsatz kamen und mit der die anderen Forschungsfragen beantwortet werden sollten. Die Methoden liefen aus forschungspraktischen Gründen zwar hintereinander ab, waren aber nicht sequentiell, sondern nur parallel verknüpft. D.h. die quantitativen Daten beeinflussten nicht, welche Schulen und Schüler/-innen ausgewählt worden, welche qualitativen Daten erhoben und wie sie analysiert wurden³⁰. Jeder methodische Zugang wurde eigenständig und konsequent verfolgt und die Ergebnisse ergänzten sich erst am Ende um weitgehendere Schlüsse zu ziehen. Insgesamt fiel beiden Forschungsmethoden die gleiche Bedeutung zu. In dieser Arbeit liegt der Fokus allerdings auf den Resultaten, die mit den qualitativen Daten erzielt worden, weil die Forschungsfragen mit diesen adäquater beantwortet werden konnten.

4.2 Standardisierte Telefonumfrage mit jungen Erwachsenen

Telefonumfragen haben heute nicht mehr das Image einer ‚quick and dirty‘-Methode wie vor 30 Jahren, was dazu geführt hat, dass die meisten standardisierten Umfragen heute per Telefon durch professionelle Umfrageinstitute (in dem Fall hier mit ERASM/-DemoSCOPE) durchgeführt werden (Diekmann 2000: 429). Der Grund liegt an der technologischen Entwicklung; die Interviewer/-innen arbeiten computerunterstützt mit einer sogenannten CATI-Technik. Damit werden Telefonnummern nicht nur automatisch verwaltet, gewählt, Kontaktermine vereinbart und organisiert, sondern auch der ganze Ablauf eines Interviews findet an einem Bildschirm statt. Dies führt zu einer effizienten Durchführung solcher Interviews, aber auch zu einer Qualitätssteigerung. Die Interviewer/-innen werden nämlich während ihrer Arbeit durch Supervisoren betreut und kontrolliert. Die eingegeben Daten werden direkt auf Konsistenz überprüft, sodass sich Fehler verringern. Durch den automatischen Ablauf des programmierten Fragebogens am Bildschirm kann ggf. auch die Reihenfolge von Fragen rotiert werden, um Reihenfolgeeffekte zu umgehen oder es können komplexe Filter eingebaut werden, um die sich der Interviewer nicht zu kümmern braucht. Gegenüber einer schriftlichen Befragung kann die Ablaufsteuerung und die Datengenauigkeit daher als höher eingeschätzt werden und die zugesicherte Anonymität gegenüber Befragungspersonen ist ähnlich hoch (Häder 2010: 193). Ein weiterer grosser Vorteil ist, dass die Daten sofort zur Verfügung stehen und nicht mühsam (wie bei einer schriftlichen Befragung) eingegeben werden müssen. Im Allgemeinen müssen sich solche Umfragen allerdings auf 30 Minuten beschränken und auf komplexe Fragen verzichten.

³⁰ Einige Resultate aus der quantitativen Umfrage wurden zwar als Input für die Gruppendiskussion genutzt, sie dienten aber nur zur Illustration von Fragen, die auch sonst gestellt worden wären.

Voraussetzung einer solchen Erhebungsmethode ist, dass die Zielgruppe überhaupt per (Festnetz-)Telefon zu erreichen ist und eine geeignete Stichprobe gezogen werden kann. Nummern per Zufall aus dem Telefonbuch zu suchen oder zu generieren, wie sonst üblich, kam in diesem Fall nicht in Frage, da sich nicht für die Gesamtbevölkerung interessiert wurde. Aus diesem Grund wurden konkrete Adressen von Jugendlichen aus Einwohnerregistern erfragt, auf dessen Grundlage automatisiert Telefonnummern aus elektronischen Telefonbüchern gesucht wurden. Die Güte des Verfahrens lässt sich daran ablesen, dass in 88,9% der Fälle eine Telefonnummer ermittelt werden konnte, was als sehr hoch eingeschätzt werden kann, sind Haushalte doch nicht verpflichtet, ihre Telefonnummer zu registrieren.

4.2.1 Stichprobenziehung und Datenerhebung

Um repräsentative Umfragedaten mit Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren in Luzern zu erhalten, waren mehrere Aspekte bei der Stichprobenziehung zu berücksichtigen. Zunächst galt es eine angemessene Anzahl von Jugendlichen zu interviewen, um generelle Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation im Kanton machen zu können. Häufig wird unhinterfragt davon ausgegangen, dass diese Zahl so gross wie möglich sein³¹ und eine gewisse Mindestzahl nicht unterschritten werden sollte (z.B. 1000 Befragte). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die zu ziehende Stichprobe davon abhängig ist, wie gross die Gesamtpopulation ist, auf die Rückschlüsse gemacht werden sollen. Auch ist die Stichprobengrösse von der festgelegten, akzeptierbaren Fehlerwahrscheinlichkeit abhängig. Eine Stichprobe gibt nämlich nie hundertprozentige Sicherheit z.B. bei der Schätzung eines Anteilwertes in der Grundgesamtheit. Die notwendige Stichprobengrösse lässt sich dabei aus dem Grundgesamtheitsumfang (die Anzahl Jugendlicher in Luzern im Alter von 16 bis 18 Jahren), dem festgelegten Konfidenzintervall (hier 0.05), den Grundgesamtheitsanteilswert (da nicht bekannt eine grösstmögliche Abschätzung, hier 0.5) berechnen. Wie viele Jugendliche in dieser Altersgruppe im Kanton Luzern leben, konnte nur annähernd über die letzten Volkszählungsdaten von 2000 abgeschätzt werden, als die Jugendlichen 9 bis 11 Jahre alt waren. Diese Zahl wurde beim Bundesamt für Statistik ermittelt und lag bei 14062. Der minimale Stichprobenumfang liegt in diesem Fall bei 374 Personen, weshalb eine Stichprobe von 400 Befragten festgesetzt wurde.

Neben einer angemessenen Stichprobengrösse kommt es darauf an, dass die Stichprobenziehung einer Zufallsauswahl folgt, bei der alle relevanten Fälle aus der Gesamtpopulation die gleiche Chance haben, in die Stichprobe zu gelangen. Für den Kanton Luzern liegt kein zentrales Einwohnerregister vor, aus der eine solche Zufallsstichprobe gezogen werden kann, allerdings registrieren die Gemeinden alle Einwohner/-innen in ihrem jeweiligen Einzugsgebiet. Im Kanton Luzern gibt es 87 Gemeinden, die aus Zeit-, Personal- und Kostengründen nicht alle angeschrieben werden konnten, daher wurde sich auf 14 Gemeinden beschränkt. Um dabei eine optimale Streuung von ruralen (oft kleinen) und urbanen (oft grossen) Gemeinden in der Stichprobe zu ermöglichen, wurde eine Stratifizierung nach drei Gemeindetypen

³¹ Dies macht in der Regel keinen Sinn, weil dann im Gegenzug ein erheblicher Nonresponse in Kauf genommen wird. Besser ist, eine kleinere Stichprobe zu ziehen, bei der Massnahmen unternommen werden, die Nonresponserate zu reduzieren.

angewandt (urban, suburban, rural), in die alle Gemeinden klassifiziert wurden³². Dann wurde die Anzahl der zu ziehenden Gemeinden pro Gemeindeklassifizierung ermittelt (proportional nach Einwohnerzahl). Hierbei wurde sich wieder auf die Bevölkerung im Alter von 9 bis 11 Jahren im Jahr 2000 bezogen. Die Auswahl der 14 Gemeinden erfolgte dann per Zufall wieder proportional zur Einwohnerzahl. Es handelt sich folglich um eine geklumppte, geschichtete Zufallsstichprobe. Im Anschluss daran wurde sich an die 14 Gemeinden mit der Bitte gewandt, Adressen der Einwohner/-innen mit einem Geburtsdatum zwischen dem 2.2.1989 und 1.2.1992 (d.h. Personen im Alter von 16 bis 18 Jahre) per Zufall zu ziehen und auf elektronischen Datenträgern zu übermitteln. Aus den Gemeinden wurden 2135 statt 400 Adressen angefordert, um genügend Adressen für die automatisierte Suche nach Telefonnummern durch das Umfrageinstitut zur Verfügung zu haben und im Fall von Nonresponse auf weitere Adressen zurückgreifen zu können.

Tabelle 1: Rücklaufquote

Gezogene Adressen für die eine Telefonnummer ermittelt wurde	1898
Nich kontaktierte Adressen	-714*
Adressen ohne Kontakt	
- Nummer nicht gültig	-65*
- Niemand unter Nummer im gesamten Erhebungszeitraum erreichbar	-301*
Adressen mit Kontakt	
- Person ausserhalb Quota ³³	-70*
- Interview im Zeitraum nicht möglich (Urlaub etc.)	61
- Person lehnte Interview ab	274
Realisierte Interviews	413
Anmerkung: Von den gezogenen Adressen können die ersten vier neutralen Ausfälle abgezogen werden (mit * gekennzeichnet). Aus den übrigen Adressen im Verhältnis zu den realisierten Interviews ergibt sich eine Rücklaufquote von 40%.	

Ob Daten robust sind, ist auch von der Rücklaufquote abhängig. Diese lag bei 40% (vgl. Tabelle 1). Angesichts von beruflicher bzw. schulischer Mobilität, aber auch dem Nachgehen von Freizeitinteressen, vor allem unter der jüngeren Bevölkerung, ist diese Responserate auch im Vergleich zu anderen Schweizer Telefonumfragen als gut einzuschätzen (Cattacin et al. 2006). Die Responseraten von Umfragen sind in den letzten Jahrzehnten generell gesunken, was mit der Zunahme von Umfragen im Zusammenhang gebracht werden muss. Ankündigungsschreiben können u.U. die Rücklaufquote positiv beeinflussen (Schnell 1997: 61). Deshalb wurde einige Wochen vor der Umfrage alle 1898 Jugendlichen persönlich angeschrieben, um sie darüber in Kenntnis zu setzen, dass sie vielleicht für eine bevorstehende Telefonumfrage kontaktiert würden. Ihnen wurde mitgeteilt, dass ihre Adressen per Zufall gezogen wurden, dass ihre Teilnahme freiwillig sei und ihre Angaben vertraulich behandelt werden. Das Forschungsthema wurde im Ankündigungsschreiben nicht erwähnt. Wir

³² Dabei konnte sich auf die Gemeindeklassifizierung des Bundesamtes für Statistik bezogen werden, deren 9 Gemeindetypen aus Gründen der Praktikabilität auf diese 3 reduziert wurden.

³³ Neben dem Zufallsverfahren wurden zusätzlich Quoten nach Geschlecht, Alter und Gemeinde festgelegt um eine für diese Variablen repräsentative Stichprobe zu erhalten.

informierten die Jugendlichen lediglich darüber, dass wir uns dafür interessieren, was sie zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen meinen, was ihnen im Leben und im Alltag wichtig ist und wie sie die Welt sehen. Die Universität erschien in diesem Ankündigungsschreiben als Auftraggeber der Befragung, die das Umfrageinstitut nur durchführte. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurde, wenn nötig, auch zu anderen Termin zurückgerufen. Die Umfrage fand vom 7.4. 2008 bis 7.5.2008 statt.

4.2.2 Operationalisierung und Erhebungsinstrumente

Im Forschungsprojekt stellte sich die Frage, wie die Relevanz und das Ausmass von Grenzziehungen um Kategorien wie Ethnizität und Religion unter Jugendlichen in einer quantitativen Umfrage erhoben werden können. Mit dieser Frage beschäftigt sich im Allgemeinen die Vorurteils- und Fremdenfeindlichkeitsforschung, die das Ausmass von abwertenden Haltungen gegen bestimmte ethnische und religiöse Gruppen untersucht. In dieser Forschungsliteratur und den damit in Verbindung stehenden quantitativen Umfragestudien lassen sich zwei Zugänge auf dieses Phänomen unterscheiden.

Zum einen werden in Anlehnung an die frühen Arbeiten Theodor Adornos häufig *Vorurteile und Meinungen* (positive und negative Zuschreibungen) über bestimmte ethnische oder religiöse Bevölkerungsgruppen erhoben. Individuen werden in Umfragen dazu nach ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung zu Fragen wie den Folgenden gebeten: „Die Muslime und Musliminnen in der Schweiz sollten das Recht haben, nach ihren eigenen Glaubensgesetzen zu leben.“ (positiv formulierte Aussage) oder „Ausländer und Ausländerinnen missbrauchen das System der Sozialleistungen.“ (negativ formulierte Aussage) (vgl. die Schweizer Studie von Cattacin et al. 2006). Zu Berücksichtigen ist bei solchen Erhebungsinstrumenten, dass die präsentierten Vorurteile und Meinungen für die Befragten tatsächlich bedeutsam sind, sonst stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse nur ein sozialwissenschaftliches Artefakt schaffen. Die formulierten Aussagen müssen also in ihrem Lebensalltag eine Rolle spielen. Cattacin et al. (2006) haben dies zwar in Pre-Tests, Experteninterviews und Fokusgruppen im Vorhinein überprüft, die Studie war jedoch auf Personen zugeschnitten, die über 18 Jahre alt waren und umfasste Fragen zum Arbeitsplatz oder zu den Sozialsystemen, für die es fraglich erschien, dass diese für Jugendliche gleichermassen bedeutsam sind. Auch andere deutschsprachige Umfragen konzentrieren sich in der Regel mit ihren Fragenkatalogen primär auf die Allgemeinbevölkerung (z.B. der ALLBUS) und Jugendstudien haben sich Grenzziehungen um Religion und Ethnizität bisher nicht ausführlich gewidmet (z.B. SHELL-Jugendstudie). Die für Deutschland entwickelten Indikatoren müssten ohnehin für den Schweizer Kontext adaptiert werden. Im Umfang dieser Studie war es jedoch generell nicht möglich, spezifische Indikatoren für Jugendliche auf der Basis von verbreiteten Vorurteilen zu entwickeln und zu validieren. Darüber hinaus wollten wir durch unsere Forschung ganz bewusst vermeiden, alltägliche Vorurteile und Stigmatisierungen im Fragebogeninstrument aufzugreifen und fortzuschreiben, auch um die Teilnehmenden dadurch nicht zu stigmatisieren.

Es lässt sich in der Forschungsliteratur noch ein zweiter Zugang auf das Phänomen der Grenzziehungen finden, der sich auf die frühen Arbeiten Bogardus (1933) zur sozialen Distanz stützt. Erfasst wird die (Nicht-)Bereitschaft mit verschiedenen Personenkategorien auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu interagieren. Ausgangsgedanke ist, dass sich Individuen von anderen sozial distanzieren wollen,

wenn sie negative Typisierungen verinnerlicht und verfestigt haben (Hill 1984). Nicht die Verinnerlichung negativer Typisierungen wird jedoch erhoben (wie beim vorigen Ansatz), sondern nur die Bereitschaft, sich sozial zu distanzieren. Es wird also nur der Frage nachgegangen, ob Grenzen zwischen sich und anderen gezogen werden und nicht warum dies geschieht, was in einer qualitativen Untersuchung m.E. ohnehin viel besser untersucht werden kann, da der Zugang zur Lebenswelt von Jugendlichen gesucht wird und zu ihren Motivationen, Grenzen zu ziehen. Die von Bogardus sehr umfangreich entwickelten Skalen kommen in heutigen Umfragen u.a. aus Zeit- und Kostengründen in der Regel nicht mehr zur Anwendung. Die Grundidee wurde allerdings weitergeführt und bspw. in der wiederkehrenden ALLBUS-Befragung in Deutschland mit den folgenden zwei Items erfasst: (1) „Wie angenehm oder unangenehm wären Ihnen Angehörige dieser Gruppen als Nachbarn?“, (2) „Und wie wäre es, wenn ein Angehöriger einer dieser Gruppen in Ihre Familie einheiraten würde?“. Den Befragten wurden hierzu Personenkategorien vorgelegt (Italiener, Aussiedler, Asylbewerber, Türken, Juden), die sie auf einer Skala bewerteten (ALLBUS 2006). Der Vorteil eines solchen Erhebungsinstrumentes ist, dass keine Aussagen über die Personenkategorien gemacht werden, die für die Befragten u.U. stigmatisierend sein könnten.

Dennoch hielten wir es im Forschungsteam nicht für sinnvoll, diese Indikatoren für Jugendliche eins zu eins zu übernehmen. Wir gingen davon aus, dass andere gesellschaftliche Bereiche für Jugendliche wichtiger sind, wobei wir darauf achteten, Indikatoren für enge (bei ALLBUS: Person würde jemanden in Familie heiraten) und weniger enge (bei ALLBUS: Person würde in Nachbarschaft leben) soziale Interaktionen zu finden. Aus diesem Grund wurden die Items leicht abgewandelt. Gefragt wurde nicht nach der Nachbarschaft, sondern nach einer Feier unter Gleichaltrigen und die Frage nach der Heirat eines Familienangehörigen wurde spezifischer für die eigene Schwester bzw. den eigenen Bruders gestellt (vgl. Tabelle 2). Beide Fragen wurden für die folgenden Personenkategorien erhoben: Schweizer/-in, Italiener/-in, Schwarze/r, Ausländer/-in, Jude/Jüdin, Muslim/a, Tamile/-in, Türke/-in, Albaner/-in³⁴. Bei der Auswahl der Personenkategorien wurde einerseits darauf geachtet, phänotypische, ethno-nationale und religiöse Kriterien für eine soziale Distanzierung einzubeziehen. Andererseits sollten quantitativ häufig (z.B. Muslim/a) und gering vertretene Gruppen (z.B. Jude/Jüdin) in Luzern sowie medial stark (z.B. Albaner/-innen) und wenig problematisierte (z.B. Italiener/-innen) Personenkategorien einbezogen werden. Um die relative Bedeutung zu anderen Ein- und Abgrenzungskriterien einzuschätzen, die besonders unter Jugendlichen relevant sein können, wurde bei der Frage nach einer gemeinsamen Party auch nach Bildungs-, Freizeit-, Musik-, Kleidungsstilkriterien und sexueller Orientierung gefragt: Skater/-in, Rapper/-in, modeorientierte Person, eine Person mit Lehre, eine Person mit Matura, eine homosexuelle³⁵ und lesbische Person. Bei der Formulierung der Personenkategorien wurde wiederum darauf geachtet, keine stigmatisierenden Klassifizierungen zu benutzen, wie sie im Lebensalltag eine Rolle spielen könnten. Wir vermieden deshalb ganz bewusst Klassifizierungen wie ‚Jugo‘ oder ‚schwul‘.

³⁴ Die Reihenfolge der abgefragten Personenkategorien wurde per Zufall festgelegt, d.h. eine Rotation der Items fand statt, dass sich in die Daten keine systematischen Reihenfolgeeffekte einschlichen.

³⁵ Bei der Frage nach einer Heirat des Bruders/ der Schwester wurde die Haltung gegenüber einer gleichgeschlechtlichen Heirat ebenso erhoben.

In Grenzziehungsprozessen spielen aber nicht nur Abgrenzungen und soziale Distanzierungen zu anderen ethnischen und religiösen Gruppen eine Rolle, sondern auch die Selbstzuschreibung und Identifizierung mit der eigenen Gruppe. Grenzziehungen resultieren immer aus dem dialektischen Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen. Vor diesem Hintergrund wurde in der Umfrage auch erhoben, wie wichtig es Jugendlichen ist, dass ihr/e eigene/r (aktuelle/r oder zukünftige/r) Lebenspartner/-in die gleiche Hautfarbe, ethnische Herkunft und Religion hat. Diese im Forschungsprojekt entwickelten Indikatoren erfassen, ob die Jugendlichen zu ihren Eigengruppen soziale Nähe herstellen.

Tabelle 2: Indikatoren für religiöse und ethnische Grenzziehungen

Soziale Distanz/Nähe zu Fremdgruppen	
Stellen Sie sich vor, Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen organisieren eine Party, wozu auch andere Personen kommen dürften, die nicht zu Ihrem engen Kollegenkreis gehören. Ich nenne Ihnen verschiedene Personen und Sie sagen mir, wie sie das finden würden, wenn diese zu ihrer Party kämen. <i>[Antwortmöglichkeit: Skala 1 (Person soll auf keinen Fall kommen) bis 5 (Person kann auf jeden Fall kommen)]</i>	
-	Schweizer/-in, Italiener/-in, Schwarze/r, Ausländer/-in, Jude/Jüdin, Muslim/a, Tamile/-in, Türke/-in, Albaner/-in, Skater/-in, Rapper/-in, modeorientierte Person, eine Person mit Lehre, eine Person mit Matura, eine homosexuelle und eine lesbische Person
Wie würden Sie reagieren, wenn ihr Bruder oder ihre Schwester folgende Person heiraten würde. Falls Sie keine Geschwister haben, stellen Sie sich vor, sie hätten welche. <i>[Antwortmöglichkeit: Skala 1 (gar nicht gut) bis 5 (Heirat gut)]</i>	
-	Schweizer/-in, Italiener/-in, Schwarze/r, Ausländer/-in, Jude/Jüdin, Muslim/a, Tamile/-in, Türke/-in, Albaner/-in, homosexuelle Person
Soziale Distanz/Nähe zur Eigengruppe	
Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Lebenspartner bzw. ihre Lebenspartnerin folgende Eigenschaften hat. Wenn sie zurzeit keine oder keinen haben, dann für später. <i>[Antwortmöglichkeit: Skala 1 (wichtig) bis 5 (sehr wichtig)]</i>	
-	die gleiche religiöse Orientierung hat wie Sie?/ die gleiche nationale Herkunft hat wie Sie?/ die gleiche Hautfarbe hat wie Sie?

Alle Fragen wurden bewusst neutral formuliert (Wie würden sie reagieren...?), um das Antwortverhalten nicht a priori in eine Richtung zu lenken. Zudem konnten die Jugendlichen auf einer Skala antworten, damit sie ihre Haltungen differenziert zum Ausdruck bringen konnten. D.h. wir liessen es den Jugendlichen bewusst offen, ob sie diese Kriterien oder die vorgegebenen Personenkategorien für sich selbst als bedeutsam ansahen oder für irrelevant erklärten. Ein bekanntes Manko quantitativer Forschung bleibt allerdings bestehen: Den Jugendlichen musste ein Kategorien- bzw. Kriterienkatalog vorgegeben werden, denn anders kann eine quantitative Forschung zu symbolischen Grenzziehungen nicht umgesetzt werden. Die Gefahr besteht jedoch, dass die Jugendlichen dazu überhaupt erst angeleitet werden, über diese Kategorien und Kriterien nachzudenken. Mit anderen Worten, über die tatsächliche Alltagsrelevanz solcher Grenzziehungen kann diese quantitative Umfrage kaum Auskunft geben. Aus diesem Grund kombinierten wir die Telefonumfrage denn auch mit einer qualitativen, ethnografischen Forschung in der schulischen Lebenswelt der Jugendlichen, denn nur

Beobachtungen und offene Fragen in Interviews können letztlich Informationen über die Alltagsrelevanz von Grenzlinien liefern. Im empirischen Teil der Arbeit werden deshalb auch nur die ethnischen und religiösen Grenzlinien im Detail aufgegriffen, die sich auch in der qualitativen Untersuchung als bedeutsam herausstellten.

Im theoretischen Teil zu religiösen Grenzziehungen wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Individuen unabhängig davon, ob sie Religion internalisiert haben (d.h. religiös sind), sich auf Religion stützen können, um sich von anderen religiösen Gruppen zu distanzieren und ggf. mit der eigenen religiösen Gruppe zu identifizieren. Beide Aspekte können jedoch nicht gänzlich voneinander losgelöst betrachtet werden, weshalb sich in einer Untersuchung zu Religion in Grenzziehungsprozessen auch mit der Religiosität der Individuen beschäftigt werden sollte, um den Zusammenhang zwischen beiden Aspekten abschätzen zu können. D.h. die Religiosität interessiert als *explanans* für Grenzziehungen.

Für eine standardisierte Untersuchung der Religiosität von Jugendlichen gibt es nicht so viele verschiedene Operationalisierungen. In quantitativen Untersuchungen wird sich in der Regel auf die durch Glock (1962) und Huber (2003) (weiter-)entwickelten Erhebungsinstrumente bezogen, die vorschlagen, Religiosität anhand verschiedener Dimensionen zu erheben. Glock unterschied zwischen der *intellektuellen* (Interesse an Religion), *ideologischen* (Glaubensinhalte), *erfahrungsbezogenen* (religiöse Erfahrungen), *rituellen* (Praxis von Religion) sowie *ethischen* (Alltagsrelevanz von Religion) Dimension. Huber führte zusätzlich an, zwischen diesen religiösen Inhalten und der *Zentralität* von Religion zu unterscheiden, d.h. ob Individuen eine schwach-, mittel- oder hochreligiöse Orientierung aufweisen. Die Dimensionen erheben den Anspruch, für verschiedene Religionsgemeinschaften gültig zu sein und kamen daher auch in einem internationalen Religionsmonitor zum Einsatz (Bertelsmannstiftung 2007). Natürlich bleibt ein Instrument, das einen solchen universellen Anspruch erhebt, nicht ohne Kritik. Vorgeworfen wurde, sich an einer liberal-protestantischen Religiosität zu orientieren und die soziale, gemeinschaftliche Dimension zu vernachlässigen. Auch sei das Instrument auf monotheistische Religionen orientiert, sodass die buddhistische Religion nicht angemessen erfasst würde.

Trotz dieser Kritik lehnte sich das im Forschungsprojekt entwickelte Erhebungsinstrument an diese Dimensionen an (vgl. Tabelle 3). Die intellektuelle und erfahrungsbezogene Dimension wurden allerdings nicht erhoben, da in religiösen Grenzziehungsprozessen vornehmlich Rituale, Ideologien, die ethisch-moralische Alltagsrelevanz und religiöse Gemeinschaften eine Rolle spielen (Mitchell 2006). Aus diesem Grund wurde die *soziale* Dimension der Religiosität mit der Frage, ob Jugendliche in religiösen Gemeinschaften organisiert sind, zusätzlich einbezogen. Die *ideologische* Dimension wurde mit drei Items erfasst, die nach dem Gottesverständnis der Jugendlichen fragten und in abgewandelter Form in der Shell-Jugendstudie (2006) zum Einsatz kamen (Hurrelmann und Albert 2006). Die *rituelle* Praxis wurde mit der Frage nach der Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen und Gebeten erfasst. Zusätzlich sollten sie einschätzen, ob sie Religion auch mit ihren zukünftigen Kindern praktizieren werden, konkret mit ihnen zu beten. Die *ethische* Dimension, d.h. die Alltagsrelevanz von Religion, wurde erhoben, indem die Jugendlichen gefragt wurden, welche Rolle (1) Religion in Gesprächen und Diskussionen mit Freunden, (2) beim Essen, (3) bei Fragen nach dem Sinn des Lebens, (4) bei der Kleidung spielt oder (5) bei der Erziehung Ihrer zukünftigen Kinder spielen würde. Die *Zentralität* der religiösen Orientierung wurde

über die Selbsteinschätzung der Jugendlichen erfasst, ob sie eher religiös oder nicht religiös sind. Zusätzlich wurde danach gefragt, wie wichtig Religion im Vergleich zu anderen Aspekten im Leben der Jugendlichen war (Ausbildung, Familie, Partnerschaft, Politik, Freunde, nationale Herkunft, Heirat, eigene Familie mit Kindern zu haben). Bei allen Indikatoren wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen ihr Antwortverhalten ihrer Praxis und ihren Haltungen entsprechend abstufen konnten, weshalb häufig Fünferskalen verwendet und Ja-Nein-Fragen vermieden wurden.

Tabelle 3: Indikatoren für Religiosität

Dimension: Ideologie/ Glaube
Sagen Sie mir bitte, welche der folgenden Aussagen Ihren Ideen über Religion entsprechen. <i>[Antwortmöglichkeit pro Aussage: ja, stimme zu, nein stimme nicht zu, weiss nicht]</i> - Ich glaube, dass es einen Gott oder göttliche Wesen gibt./ Ich glaube, dass es eine höhere Macht gibt./ Ich denke, dass nichts dergleichen existiert.
Dimension: Rituale/ Praxis
Wie häufig besuchen Sie (eine Kirche, Synagoge, Moschee, einen Tempel) oder einen anderen Kultort aus religiösen Gründen? <i>[Antwortmöglichkeit: 1 täglich, 2 mindestens einmal in der Woche, 3 mindestens einmal im Monat, 4 mindestens einmal im Jahr, 5 nie]</i>
Wie oft beten Sie? <i>[Antwortmöglichkeit: 1 täglich, 2 mindestens einmal in der Woche, 3 mindestens einmal im Monat, 4 mindestens einmal im Jahr, 5 nie]</i>
Vielleicht haben Sie ja einmal Kinder, würden Sie dann mit ihnen beten? <i>[Antwortmöglichkeit: ja, nein, vielleicht]</i>
Dimension: ethische Orientierung
Ich möchte Ihnen nun einige Fragen zur Bedeutung von Religion in ihrem heutigen Alltag stellen. Ich lese Ihnen verschiedene Situationen vor und Sie sagen mir, wie wichtig oder unwichtig Religion ist. <i>[Antwortmöglichkeit: 1 („Religion spielt keine Rolle“) bis 5 („Religion spielt sehr wichtige Rolle“)]</i> - Bei Gesprächen und Diskussionen mit Freunden/ beim Essen/ bei Fragen nach dem Sinn des Lebens/ bei der Kleidung/ bei der Erziehung Ihrer Kinder, falls sie einmal welche haben
Dimension: soziale Gemeinschaft
Sind Sie Mitglied in einer religiösen Vereinigung (z.B. Jungwacht/ Blauring, Cevi, islamischer Pfadi etc.)? <i>[Antwortmöglichkeit: ja, nein]</i>
Zentralität
Würden Sie von sich sagen, dass Sie eher religiös oder eher nicht religiös sind? 1 bedeutet sie sind gar nicht religiös und 5 sie sind sehr religiös. Wo würden Sie sich einordnen? <i>[Antwortmöglichkeit: Skala 1 (gar nicht religiös) bis 5 (sehr religiös)]</i>
Ich lese Ihnen einige Dinge vor, die im Leben wichtig sein könnten und Sie sagen mir bitte, wie wichtig diese für Sie persönlich sind. <i>[Antwortmöglichkeit: Skala 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig)]</i> - Ihre Ausbildung/ Eine Eigene Familie mit Kindern zu haben/ Mit einem festen Partner zusammenzuleben/ Politik/ Religion/ Zu heiraten/ Freunde/ ihre nationale Herkunft/ ihre Familie <i>[Itemreihenfolge wurde rotiert]</i>

Weiterhin wurden *soziodemografischen Informationen* über die befragten Jugendlichen erfasst, die für die Beschreibung der Stichprobenzusammensetzung und als Erklärungs- und Kontrollvariablen bei der Untersuchung von religiösen und ethnischen

Grenzziehung wichtig werden. Konkret handelt es sich um die Variablen: Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Gemeinde in der die Befragten lebten (urban, suburban, rural), Religionszugehörigkeit, Nationalität, Einbürgerung, Geburtsland und Aufenthaltsdauer in der Schweiz. Die Beantwortung des gesamten Fragebogens dauerte im Durchschnitt 32 Minuten³⁶.

Der Fragebogen wurde vor seinem Einsatz mit fünf Jugendlichen getestet, die ein unterschiedliches Geschlecht, Alter, Bildungsniveau und verschiedene Religionen hatten, wobei Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund beteiligt waren. Der Pre-Test sollte herausfinden, ob die Jugendlichen die Fragen verstanden und ob die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ausreichten. Den Fragebogen beantworteten sie, indem ihnen die einzelnen Fragen vorgelesen wurden. Am Ende wurde darüber gesprochen, welche Fragen ihnen unverständlich waren. Ein junger Mann merkte an, dass es sich bei den Indikatoren zu Grenzziehungen um heikle Fragen handeln könnte.

Als heikel wahrgenommene Fragen verweisen auf das Problem der sozialen Erwünschtheit, einer Verzerrung im Antwortverhalten. Gemeint ist, dass soziale Aktivitäten und Eigenschaften von Individuen bewertet werden, weshalb einige Befragte im Falle von heiklen Fragen, ihr Antwortverhalten korrigieren könnten, um von anderen Personen (z.B. Interviewer) Zustimmung statt Ablehnung zu erfahren. Die Antworten wären in dem Fall von ihrem ‚wahren Wert‘ verzerrt. Dies wäre der Fall, wenn ein/e Befragte/e davon ausgeht, dass es sozial erwünscht sei, Personen mit einer anderen Religion oder Herkunft von einer gemeinsamen Feier nicht auszuschliessen, weil dies sonst als Diskriminierung gedeutet werden könnte. Soziale Erwünschtheit kann nur unter grossem Aufwand abgeschätzt werden (Diekmann 2000: 382f.). Grundsätzlich gilt aber, dass je mehr Anonymität ein Erhebungsverfahren zusichert, desto weniger Anreize bestehen, sozial erwünscht zu antworten (Telefon- mehr als face-to-face-Befragung). Insgesamt muss festgehalten werden, dass hier nicht abgeschätzt werden kann, wie stark das Antwortverhalten durch soziale Erwünschtheit verzerrt ist. Im Zweifelsfall muss davon ausgegangen werden, dass sich die Jugendlichen eher offener gegenüber den abgefragten Personenkategorien geäussert haben, als sie es tatsächlich waren, und das Ausmass von Grenzziehungen vielleicht unterschätzt wurde.

Für die Erhebung des Fragebogens wurden die Interviewer/-innen im Umfrageinstitut geschult und während der Durchführung der Interviews durch Supervisoren betreut und kontrolliert. Auch hier liefen zu Beginn Pre-Test um herauszufinden, wie lange die Befragung am Telefon dauert, ob es Probleme bei der Beantwortung von Fragen gibt und ob die erhobenen Variablen genug Varianz aufweisen, denn andernfalls wäre eine Erhebung relativ nutzlos gewesen. Während der Schulungen und den ersten Datenerhebungen war ich anwesend, um die Arbeit des Umfrageinstituts zu beurteilen und auf die korrekte Durchführung der Erhebung zu achten.

4.2.3 Datenaufbereitung und -analyse

Das Umfrageinstitut lieferte nach Abschluss der Telefonbefragung einen elektronischen Rohdatensatz, der mit dem statistischen Analyseprogramm SPSS aufbereitet wurde. Es

³⁶ Im Rahmen des gesamten Forschungsprojektes wurden noch weitere Indikatoren erhoben, die in dieser Dissertation allerdings nicht von Interesse sein sollen.

wurden Variablen- und Wertelabels vergeben, Umkodierungen in andere Variablen unternommen und offene Fragen kodiert. Auch eine Fehlerbereinigung wurde vorgenommen, d.h. es wurde im Datensatz nach Werten gesucht, die ausserhalb des vorgegebenen Wertebereiches lagen, um diese dann von der Analyse auszuschliessen. Nachdem ein aufbereiteter Datensatz zur Verfügung stand, wurden erste deskriptive Analysen durchgeführt, die über Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte und Varianzen informierten. Im Anschluss daran wurden univariate Zusammenhangsanalysen (Kreuztabellen und χ^2 -Tests, ggf. Mittelwertvergleiche) durchgeführt, die Aufschluss darüber gaben, welche Jugendlichen (im Hinblick auf Geschlecht, Bildungsniveau, der Gemeindezone in der sie lebten, Religionszugehörigkeit, ethno-nationale Herkunft, Religiosität) stärker zu ethnischen und religiösen Grenzziehungen tendierten. Herausgefunden werden sollte, ob es Jugendliche gab, die stärker zu Grenzziehungen neigten und wie diese Jugendlichen ggf. näher charakterisiert werden können. Die Zusammenhangsanalysen wurden im Anschluss daran auch multivariat durchgeführt, d.h. die Zusammenhänge wurden unter Kontrolle der anderen Variablen überprüft. Als multivariates Verfahren bot sich eine ordinale Regression an, die den gleichzeitigen Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen (Geschlecht, Bildungsniveaus etc.) auf eine abhängige Variable (Grenzziehungen z.B. gegen Muslime) untersucht. Die abhängige Variable muss ordinal skaliert sein (d.h. Werte müssen in einer Ordnung stehen, wie bspw. 1 (gar nicht gut) bis 5 (gut)), die unabhängigen Variablen können kategorial oder intervallskaliert sein.

Auch an dieser Stelle wird wieder ein Dilemma quantitativer Forschung deutlich: Sie kommt nicht umhin, Menschen nach diversen Kriterien a priori zu klassifizieren (z.B. Migrationshintergrund) und den Einfluss solcher Kriterien auf das Antwortverhalten zu untersuchen. Wenn sie das nicht täte, könnte eine solche Forschung keine Ergebnisse zutage fördern, denn in einer quantitativen Analyse geht es grundsätzlich immer darum herauszufinden, wie die Befragten auf gewisse Items antworten und wie sich die Befragten darin unterscheiden. Auch hier besteht deshalb aber wieder die Gefahr, bekannte Klassifizierungen der Alltagswelt u.U. zu validieren. Allerdings beinhaltet dieses Verfahren auch eine gewisse Offenheit: bekannte Kategorien und Deutungen der Alltagswelt können sich auch als komplett irrelevant (insignifikant) oder zumindest sekundär (schwache Zusammenhänge) herausstellen (siehe quantitative Analysen Kapitel 6). Die eigentlichen Motive, warum bestimmte Jugendliche so und nicht anders antworten, kann durch eine quantitative Forschung allerdings kaum aufgedeckt werden. Allenfalls können theoretische Hypothesen formuliert werden. Um den realen Verhältnissen am besten gerecht zu werden, werden in den quantitativen Analysen nur Antworttendenzen präsentiert. Überlegungen über die Motive werden sich dann erst mit Blick auf das qualitative Datenmaterial anschliessen.

An dieser Stelle werden jedoch bereits die wichtigsten soziodemografischen Informationen über die befragten Jugendlichen präsentiert (vgl. Tabelle 4). In der Stichprobe befanden sich etwas mehr Frauen als Männer (54% gegenüber 46%) und etwas mehr jüngere Jugendliche (16-17-Jährige 36% bzw. 39%) als Ältere (18-Jährige 25%). Mit Blick auf die Volkszählungsdaten für 2000 der damals 9 bis 11-Jährigen lässt sich eine leichte Differenz für Geschlecht und eine moderate für das Alter feststellen. Zum damaligen Zeitpunkt lebten nämlich 49% Mädchen gegenüber 51% Jungen im Kanton und die drei Altersgruppen waren annähernd gleichverteilt (33-34%).

Tabelle 4: Stichprobenbeschreibung nach soziodemografischen Informationen

		Anzahl	Prozent
Geschlecht (n=413)	Frauen	224	54.2
	Männer	189	45.8
Alter (n=413)	16 Jahre	149	36.1
	17 Jahre	159	38.5
	18 Jahre	105	25.4
Gemeinde (n=413)	Urban	56	13.6
	Suburban	152	36.8
	Rural	205	49.6
Bildung (n=412)	Sekundarschule	95	23.1
	Berufslehre, Diplommittelschule	182	44.2
	Gymnasium, Berufsmaturität	135	32.8
Religion (n=410)	Keine Religion	21	5.1
	Protestantisch/ reformiert	55	13.4
	Katholisch	279	68.0
	Christlich-orthodox	19	4.6
	Andere christliche Religion	2	.4
	Muslimische Religion	28	6.8
	Jüdische Religion	2	.5
	Hinduismus	1	.2
	Buddhismus	3	.7
Nationalität I (n=413)	Schweiz	357	86.4
	Deutschland	2	0.5
	Italien	6	1.5
	Spanien	1	0.2
	Portugal	3	0.7
	Holland	1	0.2
	Türkei	2	0.5
	Albanische Republik	6	1.5
	Kosovo	11	2.7
	Serbien	11	2.7
	Montenegro	1	0.2
	Kroatien	2	0.5
	Mazedonien	5	1.2
	Bosnien	3	0.7
	Tibet	1	0.2
	Keine	1	0.2
Nationalität II (n=413)	Schweizer/-in seit Geburt	328	79.4
	Eingebürgert	29	7.0
	Andere Nationalität, in Schweiz geboren	26	6.3
	Andere Nationalität, im Ausland geboren	30	7.3
Migrationshintergrund³⁷ (n=413)	Keinen	324	78.5
	Erste Generation	2	0.5
	Zweite Generation	87	21.1

³⁷ Kein Migrationshintergrund bedeutet, dass die Eltern die Schweizer Staatsbürgerschaft bei Geburt des Kindes hatten und an das Kind weitergeben konnten. Erste Generation meint, das Kind ist selbst in die Schweiz eingewandert oder verbrachte weniger als fünf obligatorische Schuljahre im Schweizer Bildungssystem. Die zweite Generation wurde in der Schweiz oder im Ausland geboren, besuchte jedoch mindestens fünf oder mehr obligatorische Schuljahre in der Schweiz.

Mit Blick auf die Gemeindezone kann festgestellt werden, dass die meisten in ruralen (50%), gefolgt von suburbanen (37%) Gemeinden lebten. Hier lässt sich auch ein kleiner Unterschied im Vergleich zu den Volkszählungsdaten feststellen, nach denen zufolge nur 48% in ruralen, 37% in suburbanen aber 15% in urbanen Gemeinden lebten. Wenngleich die Volkszählungsdaten für 2000 nicht eins zu eins auf die Daten für 2007 projiziert werden können, so lässt sich doch vermuten, dass ältere Jugendliche, jene aus urbanen Gemeinden und junge Männer in der Stichprobe etwas unterrepräsentiert waren. Der Blick auf das höchste bzw. aktuell angestrebte Bildungsniveau macht deutlich, dass die meisten Jugendlichen eine Berufslehre (44%) machten, es folgten 33%, die einen (Berufs-)Maturaabschluss absolvierten bzw. anstrebten. Nur knapp ein Viertel war (noch) auf dem Sekundarschulniveau. Im Bezug auf die Religionszugehörigkeit zeigt sich, dass die meisten katholisch (68%) waren, gefolgt von protestantisch/reformiert (13%), konfessionslos (5%) und muslimisch (7%). Die Restlichen 7% gehörten zu einem grossen Teil einer christlich-orthodoxen Kirche an (5%) und nur einzelne Befragte waren hinduistisch, buddhistisch, jüdisch oder Mitglied einer anderen christlichen Religion. Die meisten Jugendlichen in der Stichprobe hatten die Schweizer Staatsbürgerschaft (86%), was in etwa auch dem Anteil in der Gesamtbevölkerung in Luzern für das Jahr 2007 entsprach, der bei 84.6% lag (LUSTAT 2010). Die meisten (9%) ausländischen Jugendlichen (resp. ihre Eltern) stammten aus dem ehemaligen Jugoslawien (v.a. Kosovo, Albanien, Serbien, Mazedonien). Nur eine Minderheit unter den Schweizer/-innen war zuvor eingebürgert worden (7%). Demzufolge waren 79% der Jugendlichen von Geburt an Schweizer/-in und hatten keinen Migrationshintergrund (weil mindestens ein Elternteil Schweizer war) im Vergleich zu 22%, die einen Migrationshintergrund aufwiesen. Kaum einer von ihnen konnte allerdings selbst als Migrant/-in bezeichnet werden (nur 0.5%). Sie gehörten der zweiten Generation an, die in der Schweiz geboren war (11%) oder zumindest mehr als 5 Jahre ihrer obligatorischen Schulzeit in der Schweiz verbracht hatte (9%).

4.3 Ethnografische Forschung in Schulen

Der Hauptfokus dieser Arbeit lag auf der Relevanz und den Mechanismen von Grenzziehungsprozessen um Religion und Ethnizität im Lebensalltag von jungen Erwachsenen. Einen grossen Teil ihres Alltags verbringen junge Erwachsene in Schulen. Wenngleich sie in Familien, im Arbeitsleben oder in Peergroups genauso eingebunden sind, stellen Schulen einen sozialen Kontext dar, in dem Grenzziehungen vorrangig virulent werden, denn davon ausgegangen werden muss, dass sie hier mit religiöser und ethnischer Diversität verstärkt konfrontiert werden. Die Schule stellt daher ein soziales Setting bereit, in dem Fragen nach sozialer Nähe bzw. Distanz zu anderen sozialen Personengruppen sich genuin stellen. Eine Untersuchung von Grenzziehungen in Schulen ermöglicht desweiteren, die konkreten Handlungen und Sinnsetzungen der Jugendlichen damit in Verbindung zu bringen, wie die Institution Schule selbst mit der ethnischen und religiösen Diversität ihrer Schülerschaft umgeht. Dies ist deshalb so bedeutsam, da Schulen die nationalstaatlichen Institutionen darstellen, in denen Individuen zu Staatsbürger/-innen erzogen werden (Schiffauer et al. 2002). Hier werden gesellschaftlich geteilte Normen und Praktiken vermittelt, wie mit religiöser und ethnischer Diversität umgegangen werden soll.

Deshalb wurde sich für eine ethnografische Forschung in Schulen entschieden. Charakteristisch für einen ethnografischen Zugang ist die längere Teilnahme am alltäglichen Leben von Menschen, wobei alles beobachtet wird, was passiert und gesagt wird, Fragen gestellt und Dokumente zum Forschungsthema gesammelt werden (Hammersley und Atkinson 1995: 1). Dadurch können die Perspektiven der Menschen, ihre Wissensbestände und –formen, Interaktionen, Praktiken und Diskurse erschlossen werden. Durch die teilnehmende Perspektive kann nachvollzogen werden, wie soziale Wirklichkeit praktisch und faktisch erzeugt wird (Lüders 2010: 390). Wichtig dabei ist die Offenheit und Flexibilität bei der Datenerhebung, wodurch der Forschungsprozess stärker durch die empirischen Fakten und situativen Bedingungen statt durch theoretische Vorannahmen und methodische Standardisierungen geprägt ist. Weitere Erhebungsmethoden, wie Interviews, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalyse wurden zudem eingesetzt, um ein umfassenderes Bild über das zu untersuchende Phänomen zu erhalten, denn jede Methode kann nur einen bestimmten Ausschnitt der Lebenswelt erfassen (Flick 2007: 287; 2011: 19). Es gilt dabei, das spezifische Erkenntnisinteresse und die situativen Anforderungen, die sich durch die Subjekte selbst und die Bedingungen in ihrer Lebenswelt ergeben, auszubalancieren. Dies führt dazu, dass der Forschungsprozess nur begrenzt planbar ist, Entscheidungen (z.B. mit wem Interviews geführt werden sollen und wie viele) müssen während der Feldforschung getroffen und reflektiert werden (Lüders 2010: 395).

Um diesem Offenheitspostulat gerecht zu werden, versuchten wir die Lehrer- und Schülerschaft nur so viel als unbedingt notwendig über das Forschungsthema zu unterrichten. Wir wollten dadurch vermeiden, dass unsere Forschung ihre sozialen Kommunikationen und Interaktionen in eine spezifische Richtung lenkt. Bei einer Forschung in Bildungseinrichtungen wäre es allerdings unmöglich gewesen, unser Thema komplett zu verheimlichen, auch um Kooperationsbereitschaft für unsere Studie zu erhalten. Die Lehrerschaft setzten wir deshalb darüber in Kenntnis, dass wir uns für Spielarten und Verbindungen von Religion und Ethnizität bei Jugendlichen interessieren und die Fragen klären wollen, wie Religion und Ethnizität gelebt wird, welche Rolle diese Kategorien bei Prozessen der Grenzziehung, aber auch der Identitätsbildung spielen. Unsere Forschung in Schulen begründeten wir mit der Aussage, dass Schulen mit Pluralität konfrontiert seien. In jeder Klasse stellten wir das Forschungsvorhaben dann persönlich und schriftlich (durch einen Brief) vor. Wir informierten die Schüler/-innen, dass wir uns dafür interessierten, was ihre Meinung zu aktuellen Fragen ist, was in ihrem Leben und Alltag wichtig ist (z.B. Freundschaften), wie sie die Welt sehen, mit was sie sich beschäftigen, was ihnen Spass macht und wovon sie träumen. Darüber hinaus informierten wir sie, dass die in der Schweiz lebende Bevölkerung zunehmend aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommt, verschiedene Sprachen spricht und zum Teil verschiedene Religionen praktiziert. Zu diesem Thema, das wir mit Diversität bezeichneten, gebe es zwar bereits zahlreiche Diskussionen. Wir erklärten ihnen, dass wir aber mehr herausfinden möchten, wie Jugendliche darüber denken und damit umgehen. Die Vorstellung unserer Forschung fand bewusst mehrere Wochen vor der eigentlichen Feldforschungszeit statt und viele Schüler/-innen bestätigten uns durch Nachfragen (Was wollt ihr eigentlich untersuchen?), dass ihnen der eigentliche Sinn unserer Forschung nicht klar war oder sie ihn schon wieder vergessen hatten. Wir insistierten, dass wir uns für ihren Lebensalltag interessieren und vermieden, von uns aus über verschiedene Herkunftsländer, Sprachen oder Religionen zu sprechen.

4.3.1 Auswahl und Charakteristik der Schulklassen

Die Fallgruppenauswahl in qualitativen Studien richtet sich in der Regel nicht nach der Stichprobengewinnung und den Samplingtechniken quantitativer Studien, da nicht die Repräsentativität (z.B. durch Zufallsauswahl) einer Samplestruktur angestrebt wird, sondern Gruppen und Personen ausgewählt werden, die für die zu entwickelnde Theorie die grössten Aufschlüsse versprechen, weshalb auch von einem *theoretischen Sampling* gesprochen wird (Glaser und Strauss 1967: 49). Charakteristisch dafür ist, dass der Umfang und die Merkmale in der Grundgesamtheit vorab nicht bekannt sind, was jedoch nicht als Problem angesehen wird, denn mit der Stichprobe sollen vielfältige und keine repräsentativen Handlungsmuster abgedeckt werden. Prinzipiell sind die Wahlmöglichkeiten natürlich unbegrenzt, deshalb werden (schrittweise) konkret-inhaltliche Auswahlkriterien festgelegt (Flick 2007: Kapitel 11).

Die Alltagsrelevanz von Grenzziehungen um Religion und Ethnizität sollte in vielfältigen schulischen Kontexten untersucht werden. Insgesamt wurden vier Schulklassen aus jeweils vier Schulen ausgewählt. Einbezogen wurden unterschiedliche *Bildungsniveaus*, eine gymnasiale Maturitätsschule (LU_A) und drei Berufsschulen (LU_B bis LU_D), denn davon ausgegangen werden kann, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem auf niedrigeren und mittleren Bildungsniveaus zu finden sind und seltener auf Maturitätsschulen (Grunder und Mandach 2007). Maturitätsschulen stellen grundsätzlich höhere Qualifikationsanforderungen an ihre Schülerschaft, dessen Abschlüsse für eine spätere Bildungs- und Berufslaufbahn denn auch von grösserem Vorteil sind (z.B. Zugang zu Universitäten, beruflichen Führungspositionen und höheren Einkommen). Die drei Berufsschulen³⁸ verlangten niedrige bis mittlere Qualifikationsanforderungen und bereiteten die Jugendlichen für einen klardefinierten Beruf vor und den Zugang zu höheren Fachschulen bzw. Fachhochschulen (wenn zusätzlich eine Berufsmatura absolviert wird). Als Kriterium zusätzlich berücksichtigt wurde der Umstand, dass Frauen und Männer häufig unterschiedliche Berufe erlernen. Daher wurden Berufsschulen mit unterschiedlichen *geschlechtsspezifischen* Zusammensetzungen ausgewählt. In der Schulklasse LU_B waren überwiegend Männer, die einen technischen Beruf erlernten. In der Schulklasse LU_D waren überwiegend Frauen, die eine Ausbildung im Pflege- und Gesundheitsbereich machten. In der Klasse LU_C, in der die Schüler/-innen einen traditionellen Handwerksberuf erlernten, dessen Berufsorganisation im letzten Jahrzehnt aber verstärkt Frauen rekrutiert hatte, war das relative Verhältnis zwischen Männern und Frauen ausgeglichener. Die Ausbildung im traditionellen Handwerksberuf forderte die Niedrigsten, die Ausbildung im technischen und pflegerischen Bereich verlangte mittlere Qualifikationsanforderungen³⁹. Aus Vorgesprächen mit den Schulen fanden wir auch heraus, dass in bestimmten Berufen *Jugendliche mit Migrationshintergrund*

³⁸ Die Berufsausbildungen waren dual zwischen Ausbildungsbetrieben, die praktische Kenntnisse vermittelten, und Berufsschulen, die theoretisches Wissen unterrichteten, organisiert.

³⁹ Die vermittelte Stoffmenge war umfangreicher, weshalb die technische Berufsausbildung 4 Jahre dauerte und der schulische Unterricht zuerst an zwei und später an einem Wochentag vermittelt wurde. Die Pflegeausbildung dauerte 3 Jahre, fand aber durchgängig an zwei Wochentagen statt, während der Handwerksberuf nur für drei Ausbildungsjahre mit je einem Unterrichtstag angesetzt war.

häufiger zu finden sind, weshalb wir darauf achteten, Ausbildungen einzubeziehen, in denen sie häufig (Pflege- und Technikbereich) und selten (Handwerksberuf) anzutreffen waren.

Die vier Schulklassen repräsentieren relativ gut die Gruppe der 16-19jährigen im Kanton Luzern. In Luzern besuchen und absolvieren rund 20% eines Jahrgangs die Maturitätsschule, die anderen Jugendlichen besuchen nach der Sekundarschule (bis 16 Jahre) im Allgemeinen eine berufliche Ausbildung oder Fachmittelschule (LUSTAT 2011). Jugendliche die nicht sofort einen Ausbildungs- oder Fachmittelschulplatz erhalten, machen häufig noch ein freiwilliges Brückenjahr. Eine Garantie für einen Ausbildungsplatz gibt es danach allerdings nicht, denn die obligatorische Schulzeit endet mit der Sekundarstufe. Die soziale Segregation findet im Kanton Luzern, wie in anderen Kantonen auch, zeitig statt. Nach der 6. Primarschulklasse wird bereits über den Besuch eines Langzeitgymnasiums vs. einer Sekundarschule entschieden, d.h. ob eines Tages eher ein Universitätsstudium oder eine berufliche Ausbildung absolviert wird. Zwar besteht die Möglichkeit später auch noch von der Sekundarschule auf ein Kurzzeitgymnasium zu wechseln (bei entsprechendem Notendurchschnitt), dieser Anteil ist allerdings sehr viel kleiner (ebd.). Das heisst, dass die jungen Erwachsenen in ihrer Schullaufbahn sehr früh in sozialstrukturell homogene Klassen eingeteilt wurden (in der Sekundarschule wird zusätzlich je nach Notendurchschnitt zwischen Niveau A, B und C unterschieden), die dann auch relativ klar ihre weiteren Bildungs- resp. Berufswege vorgaben. Für die hier ausgewählten Schulklassen bedeutete das einerseits, dass die soziale Herkunft der jungen Erwachsenen innerhalb der Klassen relativ homogen war. Wie in anderen Ländern mit einer frühen Schulsegregation bestimmt auch in der Schweiz zum Grossteil die soziale Herkunft der Eltern, welche Schullaufbahn gewählt wird. Andererseits kamen die jungen Erwachsenen in den Klassen mit Gleichaltrigen in Kontakt, die sie auch in ihrem späteren Bildungs- und Berufsleben (an der Universität, in der höheren Berufsbildung oder in ihrem erlernten Beruf) wieder antreffen werden.

Die Schuldirektor/-innen wurden im Rahmen des Projektes für eine Teilnahme an der Studie angefragt. Die einzelnen Schulklassen wurden nach der ersten Kontaktaufnahme und Gesprächen mit Schuldirektor/-innen und Lehrpersonen ausgewählt. Kriterien waren, dass (1) die Schüler/-innen in den Klassen verschiedene religiöse Zugehörigkeiten und sie bzw. ihre Eltern eine unterschiedliche ethno-nationale Herkunft aufwiesen und (2) die involvierten (Klassen-)Lehrer/-innen der Untersuchung während ihres Unterrichtes zustimmten, denn auf ihre Kooperationsbereitschaft war das Forschungsprojekt primär angewiesen. Im Anschluss daran wurden die Schüler/-innen nach ihrer Teilnahmebereitschaft gefragt. Nur in der Schulklasse LU_D gab es drei junge Frauen, die sich in Form von Interviews oder Gruppendiskussionen nicht beteiligen wollten, aber mit der ethnografischen Studie in der Klasse einverstanden waren. Tabelle 5 gibt über die soziodemografische Zusammensetzung der Klassen Auskunft. Im Anhang befindet sich auch eine Liste mit Hintergrundinformationen zu Religion, Staatsbürgerschaft und Herkunft der Eltern zu jeder Person (Tabelle 15). Den Jugendlichen wurden hier auch eigene Namen zugewiesen, mit denen sie im empirischen Teil der Arbeit in Erscheinung treten.

In der Maturitätsschule LU_A waren etwas mehr junge Männer (14) als Frauen (6), denn die Klasse erhielt eine naturwissenschaftlich spezialisierte Bildung, die im Allgemeinen etwas weniger von Frauen in der Schule gewählt wurde. Die Jugendlichen waren zwischen 15 und 18 Jahre alt, wobei alle 20 Schüler/-innen die Schweizer

Staatsbürgerschaft hatten. Insgesamt gab es dennoch 4 Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund (aus Asien, Nordafrika⁴⁰, Tschechien, Kroatien), die jedoch hier geboren waren (2 Schülerinnen) oder ihre Schulzeit mehrheitlich in der Schweiz verbracht hatten (2 Schüler). 5 Schüler/-innen hatten dabei einen Elternteil, der im Ausland (Deutschland, Großbritannien, Frankreich) geboren war. Mit Blick auf die Religionszugehörigkeit war die Klasse sehr unterschiedlich. Zwar waren knapp die Hälfte katholisch (9), dennoch gab es 5 Reformierte (inklusive zwei aus Freikirchen), 2 Muslime und 4 ohne Religion.

Tabelle 5: Soziodemografische Charakteristik der Klassen

	LU_A Maturitäts- schule	LU_B Technische Ausbildung	LU_C Ausbildung im Handwerk	LU_D Ausbildung im Pflegebereich	Gesamt
Anzahl	20	14	17	23	74
Geschlecht					
Frauen	6	1	11	22	40
Männer	14	13	6	1	34
Nationalität					
Schweizer/-in	18	6	13	15	52
Doppelstaatsbürger/-in	2	6	4	5	17
Andere		2		3	5
Migrationshintergrund					
mit*	4	6	2	6	18
ohne	16	8	15	17	56
Religion					
Katholisch	9	11	14	16	50
Reformiert	3		2	1	6
Muslimisch	2	1	1	1	5
Keine Religion	4	1			5
Andere	2	1			3
Altersspanne					
in Jahren	15-18	16-19	16-20 (27)	16-22 (25)	15-27
* Alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehörten der zweiten Generation an, d.h. sie waren in der Schweiz geboren oder hatten dort den Grossteil ihrer obligatorischen Schulzeit (mind. 5 Jahre) verbracht.					

Die Schulklasse, die eine technische Berufsausbildung absolvierte, bestand bis auf eine junge Frau aus 13 Männern. Die Altersspanne lag bei 16 bis 19 Jahren. Im Vergleich zum Gymnasium gab es hier verhältnismässig mehr Schüler/-innen mit einer ausschliesslich ausländischen Staatsbürgerschaft. 6 der 14 Jugendlichen hatten auch selbst einen Migrationshintergrund (aus Kosovo, Serbien, Italien, Ungarn, Brasilien); sie waren aber zum grössten Teil in der Schweiz geboren (3 Schüler/-innen) oder hatten den grössten Teil ihrer Schulzeit in der Schweiz verbracht (3 Schüler). 2 Schüler hatten einen Elternteil, der in Italien geboren war und verfügten über die doppelte Staatsbürgerschaft. Mit Blick auf die Religionszugehörigkeit war die Klasse weniger divers. Die überwiegende Mehrheit war katholisch (14) und nur ein Schüler war jeweils muslimisch, orthodox und konfessionslos.

⁴⁰ Diese zwei Herkunftsländer werden aufgrund allgemein geringer Fallzahlen im Kanton Luzern nicht weiter spezifiziert, um die Anonymität dieser Schüler besser zu gewährleisten.

In der Klasse, die eine handwerkliche Ausbildung absolvierte, gab es etwas mehr Frauen als Männer (11 gegenüber 6). Die Altersspanne lag zwischen 16 und 20 Jahre, wobei eine Schülerin schon 27 Jahre alt war, für die es die zweite Ausbildung war. Im Vergleich zur vorhergehenden Berufsschulklasse waren hier verhältnismässig mehr Schweizer Schüler/-innen. Nur zwei Schüler hatten einen Migrationshintergrund (Kosovo, Montenegro). Drei junge Frauen hatten einen Elternteil aus Italien resp. Portugal und zwei von ihnen hatten denn auch die doppelte Staatsbürgerschaft. Auch mit Blick auf die Religionszugehörigkeit war die Klasse weniger divers: ein Muslim, zwei Reformierte gegenüber 14 katholischen Schüler/-innen.

Die Schüler/-innen, die eine Pflegeausbildung verfolgten, waren überwiegend Frauen (22 gegenüber 1 Mann). Die Altersspanne war hier am grössten, 16 bis 22 Jahre, eine Schülerin absolvierte ebenso die zweite Ausbildung und war schon 25 Jahre alt. Im Vergleich zur handwerklichen Ausbildung waren hier wieder verhältnismässig mehr Schüler/-innen (3) mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft. Insgesamt gab es auch 6 Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die selbst bzw. ihre Eltern aus dem Kosovo, Portugal und Kroatien stammten. Drei Schüler/-innen mit doppelter Staatsbürgerschaft hatten einen Elternteil aus Italien, Deutschland oder Grossbritannien. Im Bezug auf die Religionszugehörigkeit war die Klasse eher wenig divers, nur eine Muslimin und eine Reformierte gegenüber dem überwiegenden Teil Katholik/-innen.

Während die gymnasiale Maturitätsschule vorrangig Schüler/-innen aus dem Ort, in der die Schule ansässig war, und den umkreisenden Vorortgemeinden rekrutierte, stammten die Schüler/-innen in den Berufsschulen auch aus weiter entfernten Gemeinden und z.T. aus angrenzenden Kantonen, wie Ob- und Nidwalden oder Aargau und mussten z.T. Fahrzeiten zur Schule von einer Stunde auf sich nehmen. Die Schüler/-innen in den Berufsschulen stammten daher zu einem grösseren Teil auch aus ruralen Gebieten im Vergleich zu den Gymnasiast/-innen. Fast alle, bis auf einige Ausnahmen (aus Berufsschulen), wohnten noch bei ihren Eltern.

In der Maturitätsschule hatten die Schüler/-innen bis auf einige Spezialisierungskurse jeden Tag zusammen Unterricht, sodass sich zwischen einigen enge Freundschaften gebildet hatten und diese Kontakte auch ausserhalb der Schule gepflegt wurden. Viele kannten sich auch schon aus früheren Schulklassen, die sie gemeinsam besucht hatten, wobei die Klasse als solche in ihrer Zusammensetzung aber erst seit etwas mehr als zwei Jahren existierte. Die drei Berufsschulen wurden seit etwas mehr als einem Jahr von den Schüler/-innen besucht, allerdings nur 1 (LU_B und LU_C) bis 2 Tage (LU_D) pro Woche, denn in erster Linie erlernten sie ihren Beruf in ihren Ausbildungsbetrieben. Es war eher die Ausnahme, dass sich zwischen Schüler/-innen so intensive Freundschaften gebildet hatten, dass sie sich auch gezielt ausserhalb der Schule trafen und ihre Freizeit gemeinsam verbrachten. Meist war das der Fall, wenn sie sich schon vorher kannten, den gleichen Schulweg nahmen, aus der gleichen Region kamen oder im gleichen Ausbildungsbetrieb lernten.

4.3.2 Datenerhebung und Auswahl der Interviewpartner/-innen

Die Feldforschungszeit fand in allen ausgewählten Schulen vier Monate im Zeitraum Oktober 2008 bis Januar 2009 statt. Im Durchschnitt war ich vier Wochentage in den Schulklassen, wurde bei zwei Schulen (LU_A und LU_B) jedoch von Joanna Menet unterstützt, die im Forschungsprojekt ihre Masterarbeit schrieb (Menet 2010). Am

Anfang der Feldforschungszeit begleitete ich sie in beiden Schulen und wiederholte dies auch zu späteren Zeitpunkten. Die meisten der Beobachtungs- und Interviewdaten mit Schüler/-innen aus den Klassen LU_A und LU_B, die hier in den empirischen Analysen einbezogen werden, stammen aber von ihr. Während der Feldforschungszeit trafen wir uns jedoch regelmässig ausserhalb der Schulen, um Ereignisse im Feld und das weitere Vorgehen zu besprechen. Jede Woche schickte sie zudem detaillierte Beobachtungsprotokolle. Im der gesamten Forschungsgruppe wurden auf dieser Grundlage erste Resultate diskutiert und zukünftige Forschungsstrategien festgelegt. Im Folgenden werden die genauen Datenerhebungsformen vorgestellt, die gemeinsam in der Forschungsgruppe entwickelt worden.

Teilnehmende Beobachtungen

Situative Handlungsweisen, –routinen und lokales Wissen sind in der Regel nur über teilnehmende Beobachtungen an der Lebenswirklichkeit von Individuen zugänglich. Dabei gilt es einerseits in das soziale Feld als Forscher/-in einzutauchen, mit ihm vertraut zu werden um eine weitreichende Innenperspektive der involvierten sozialen Akteure zu gewinnen. Andererseits muss darauf geachtet werden, eine professionelle Distanz zum Feld zu wahren, nicht vollständig die Innensicht der Akteure zu übernehmen („going native“), sondern weiter an einem Blick als Fremde/r festzuhalten, um sozialwissenschaftlich zu forschen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010: 58ff.; Flick 2007: 291f.). Aus diesem Grund wurde im Forschungsteam festgelegt, im gesamten Erhebungszeitraum am Unterricht der Schüler/-innen, am Pausengeschehen sowie an ausserunterrichtlichen Veranstaltungen teilzunehmen und Schüler/-innen wenn möglich auch auf dem Schulweg zu begleiten. Für die Durchführung der Beobachtung wurden im Team vorab Beobachtungs- und Protokollierungsleitfäden ausgearbeitet, um die Qualität und Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu erhöhen. Als Ziel wurde formuliert, sich der schulischen Lebenswelt auszusetzen und den Alltagslogiken anzupassen. Gold (1958) unterscheidet teilnehmende Beobachtungen nach vier Typologien: (1) den vollständigen Teilnehmer, (2) den Teilnehmer als Beobachter, (3) den Beobachter als Teilnehmer und (4) den vollständigen Beobachter (zitiert nach Flick 2007: 283). Unsere Rolle im Feld entsprach der „Beobachterin als Teilnehmerin“. Wir beschlossen zwar an schulischen Abläufen ähnlich wie Schülerinnen teilzunehmen, legten allerdings fest, nicht gleichermassen im Feld zu intervenieren, wie das Schüler/-innen sonst pflegten, sondern wollten für alle Schüler/-innen und Lehrpersonen Beobachterinnen bleiben. Während des Unterrichtes setzten wir uns daher ruhig an einen freien Platz (meist im hinteren Teil des Klassenzimmers), von dem wir aus das gesamte Klassengeschehen sehen (d.h. Lehrperson und Schüler/-innen) und uns Notizen machen konnten. In den Pausen fragten wir Schüler/-innen, ob wir sie begleiten dürften (z.B. zum nahegelegenen Supermarkt, Bäcker, auf den Pausenhof, zum Rauchen, zur Turnhalle) und achteten darauf, unsere Zeit mit allen Schüler/-innen zu verbringen, um uns die Innenansichten aller zu erschliessen. Dabei führten wir mit den Schüler/-innen und Lehrpersonen informelle Gespräche, wobei wir uns interaktiv auf ihre Lebenswelt einliessen. Um einen ersten Kontakt mit den Klassen herzustellen, wurden alle Lehrpersonen angefragt, ob sie einer kurzen Vorstellungsrunde während ihres Unterrichtes zustimmten. So konnten wir uns und das Forschungsvorhaben vorstellen und die Jugendlichen konnten sich, wie sie es für angemessen hielten, uns gegenüber

präsentieren. Damit war eine erste Hemmschwelle gebrochen, miteinander in den Pausen in Kontakt zu treten (zur Reflexion der Rolle im Feld siehe auch Kapitel 4.3.4).

Während der Schulstunden wurde das Geschehene und Gesagte von jeder Beobachterin direkt in ein Notizheft geschrieben, in das niemand im Feld Einsicht hatte. Während das Pausengeschehen rekonstruiert werden musste, wurde das Unterrichtsgeschehen zum Teil direkt protokolliert. Mit einem Protokollierungsleitfaden legten wir fest, wie Protokolle genau anzufertigen waren. Zu Beginn sollte alles Beobachtete und Gehörte so detailliert wie möglich erfasst werden. In der Regel bietet es sich aber an, zumindest zu späteren Zeitpunkten festzulegen, auf was sich die Beobachtung unbedingt konzentrieren sollte (Flick 2007: 283). Dies war vor allem notwendig, da wir insgesamt genommen acht Beobachter/-innen im Feld waren, denn die Forschung fand gleichzeitig noch in weiteren fünf Schulen im Kanton Neuchâtel statt. Es galt daher nur am Anfang der Feldforschungszeit so offen wie möglich zu sein und so detailliert wie möglich zu beschreiben. Später fokalisiert wir auf spezifische Aspekte und beobachteten selektiver (Flick 2007: 284, Lüders 2010). Im Beobachtungsprotokoll wurde festgelegt, ein besonderes Augenmerk auf frequentierte Räume und Orte, Abläufe, Routinen, Interaktionen, besondere Ereignisse, kritische Situationen, zentrale Schlüsselpersonen, Aussenseiter, Gruppenformationen und Gruppenprozesse in der Klasse zu legen. Dabei wurde vor allem auf die Interaktionen zwischen Schüler/-innen und den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen geachtet, wobei die klassische Frage im Raum stand, „Wer tut was mit wem, wann und wo?“ (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2010: 64). Bei den Gesprächen zwischen Schüler/-innen sollte vornehmlich darauf fokussiert werden, wie sie sich selbst und andere Personen (ausserhalb und innerhalb der Schule) definierten, wie sie sich von anderen abgrenzten und welche Kriterien (z.B. Region, Sprache, Ethnizität, Religion) eine Rolle spielten. Besonders interessierte, wie Themen, die sich um Nationalität, Religion und Ethnizität drehten, in Alltagsgesprächen in Erscheinung traten. Bei den Lehrpersonen wurde darauf geachtet, wie Lehrpersonen ihre Schüler/-innen wahrnehmen und beschreiben, auf welche Kriterien sie sich stützen um zwischen ihnen zu differenzieren (z.B. Lernmotivation, Migrationshintergrund, Religion) und welche Bedeutung Ethnizität und Religion in ihrem Unterricht spielte. Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte uns deshalb zu erschliessen, welche Kategorien und Alltagsdeutungen unter den jungen Erwachsenen und den Lehrpersonen im Schulalltag tatsächlich von Relevanz waren. Wir regten sie nicht dazu an, sich gegenüber alltagsweltlichen Debatten zu religiöser und ethnischer Diversität zu positionieren. Vielmehr interessierten wir uns dafür, gegen welche Personengruppen sie Gruppengrenzen selbst – angeregt durch das soziale Verhalten und die Kommunikationen von Schüler/-innen und Lehrerschaft untereinander – konstruierten, legitimierten und mit wie sie diese mit sinnhaften Bedeutungen ausfüllten.

Nach jedem Feldforschungstag wurden die Notizen zeitnah (in der Regel am gleichen Abend) in ausführliche, deskriptive Beobachtungsprotokolle überführt. Die Beschreibungen folgten dabei dem sequentiellen Ablauf. Gleichzeitig wurden davon getrennte Reflexionsprotokolle erstellt, die implizite Eindrücke und scheinbare Nebensächlichkeiten im Feld festhielten. Hier wurden aber vor allem methodische Überlegungen gemacht, wer oder was (z.B. welche Personen/ Gruppen/ Situationen) besonderes Augenmerk im Beobachtungsprozess erhalten sollte, wer für ein Interview infrage käme oder wie die eigene Forscherrolle im Feld ausgehandelt wurde. Auch analytische Reflexionen wurden festgehalten. Diese Protokolle wurden regelmässig im

Forschungsteam gesichtet und diskutiert. Darauf aufbauend konnten konkrete Rückmeldungen über das methodische Vorgehen und die Protokollierungen an die verschiedenen Beobachter/-innen gegeben werden. Wir organisierten während des Feldforschungsprozesses auch mehrere Treffen, in denen alle über ihre Erfahrungen und ggf. Schwierigkeiten berichten konnten und in denen wir nach gemeinsamen Lösungen suchten. Andererseits lieferten die Beobachtungsprotokolle natürlich auch erste Ergebnisse, wodurch wir im engeren Forschungsteam das weitere methodische Vorgehen besser ausrichten konnten.

Gruppendiskussionen mit Jugendlichen

Während der Feldforschung stellte sich u.a. heraus, dass das Thema Religion von den Jugendlichen spontan sehr selten angesprochen wurde, mit Ausnahme der Klasse LU_A, die auch konfessionsübergreifenden Religionsunterricht erhielt. Daher wurde in der Forschungsgruppe entschieden, in jeder Klasse dazu eine Gruppendiskussion durchzuführen. Diese Diskussionen zeigten, dass die Jugendlichen bereit waren sich über dieses Thema auszutauschen, nur die alltägliche Lebenswelt in der Schule stellte kein geeignetes soziales Setting dafür bereit. Gruppendiskussionen haben sich zur Erhebung von verbalen und interaktiven Daten, auch parallel zu anderen Erhebungsformen, als sinnvoll herausgestellt, weil auch die Gruppendynamiken um ein zu untersuchendes Thema untersucht werden können (Barbour 2007: 55). In solchen Diskussionen wird zwar eine künstliche, aber alltagsnahe Interaktionssituation geschaffen, in der soziale Wirklichkeit durch gemeinsames Erzählen konstruiert wird (Flick 2007: 249). In Gruppendiskussionen werden kollektive Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen offenbart, die nicht erst in der Diskussion entstehen, sondern sie repräsentieren, weshalb es darauf ankommt, dass die Diskussion von selbst läuft (Bohnsack 2010).

Grundsätzlich wird unterschieden ob es sich um ‚künstlich‘ zusammengestellte oder ‚natürliche‘ Gruppen handelt (Flick 2007: 252). Hier wurde sich dafür entschieden, die ganze Schulklasse über das Thema Religion diskutieren zu lassen, weil sie über dieses Thema wenig spontan in der Klasse debattierten. Es handelte sich um eine ‚natürliche‘ Gruppe, die in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügt, von deren Kommunikation erwartet werden kann, dass sie eine Selbstläufigkeit und interaktive Dichte annimmt (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010: 109), was in drei der vier Diskussionen auch der Fall war. Bei ‚natürlichen‘ Gruppen muss darauf geachtet werden, dass die Diskussionsteilnehmer/-innen beim Thema bleiben; auch muss stärker auf ethische Fragen aufmerksam gemacht werden, dass alles Gesagte vertraulich bleibt (Barbour 2007: 72).

Um die Schulklassen zum Thema Religion diskutieren zu lassen, wurden Lehrpersonen gebeten, uns eine Schulstunde (Zeitstunde) zur Verfügung zu stellen. Dass die Jugendlichen nach dem Unterricht für eine Diskussion bereit gewesen wären, war auszuschliessen, denn auch persönliche Interviews wollten sie meist während der Schulzeit in den Mittagspausen oder Freistunden durchführen. In jeder Klasse fanden wir Lehrpersonen, die ihre Unterrichtszeit für eine Diskussion bereitstellen wollten. Leider wollten nur zwei von vier uns mit den Schüler/-innen allein lassen. Da wir auf die Kooperation dieser Lehrpersonen für den gesamten Forschungsprozess angewiesen waren, liessen wir sie gewähren, baten sie jedoch, nicht zu intervenieren, was in einem

Fall jedoch nicht gelang, letztlich aber interessante Befunde zutage förderte, nämlich wie Lehrpersonen mit der religiösen Diversität ihrer Schülerschaft selbst umgingen. In dem anderen Fall verlief die Diskussion dagegen sehr schleppend und die Daten konnten letztlich nicht genutzt werden.

Die Gruppendiskussionen fanden im Klassenraum statt, wobei die Jugendlichen in einer Kreisform saßen, sodass sich alle sahen und aufeinander beziehen konnten. Wir waren immer zwei Forscherinnen, sodass ich die Diskussion moderieren und die Masterstudentin Nonverbales beobachten und dokumentieren konnte, denn ansonsten wurde die Diskussion digital aufgenommen und im Nachhinein transkribiert. Alle Teilnehmer/-innen wurden zuvor darauf aufmerksam gemacht, dass sie nicht gezwungen seien, mitzudiskutieren, dass es uns aber freuen würde, wenn eine lebendige Diskussion zustande käme. Darauf aufmerksam gemacht wurden sie, dass sie alles Gesagte vertraulich zu behandeln hätten. Gebeten wurden sie, hintereinander und deutlich zu sprechen, wobei die Jugendlichen in den Diskussionen, in der die Lehrpersonen nicht anwesend waren, wiederholt daran erinnert werden mussten, was die Transkription hinterher denn auch erschwerte.

Um eine Gruppendiskussion zu stimulieren, entschieden wir in der Forschungsgruppe, einige Ergebnisse aus der quantitativen Umfrage zu präsentieren. Die Teilnehmer/-innen wussten im Voraus, dass wir über Religion diskutieren wollten. In der Diskussion wurden ihnen dazu drei Grafiken (hintereinander, wenn die Diskussion zu der vorherigen erschöpft war) präsentiert. Die erste Grafik zeigte, wie die Jugendlichen in der Umfrage ihre religiöse Zentralität selbst einschätzten. Die Zweite dokumentierte, wie häufig sie beteten und die Dritte, welche Religion ihre Freunde hätten. Die Ergebnisse waren nach Religionszugehörigkeit differenziert (vgl. Grafiken im Anhang). Die Grafiken wurden jeweils erklärt, d.h. welche Frage in der Umfrage gestellt wurden und wie Jugendliche antworten konnten. Ziel war, dass die Schüler/-innen in der Diskussion über Religiosität in ihrer Altersgruppe diskutierten. Darauf geachtet wurde, dass die Grafiken und Erklärungen das Thema anregten, aber nicht schon einen zu starken Orientierungsrahmen vorgaben. Wir machten daher keine Interpretationen (z.B. Jugendliche beten sehr häufig). Die Fragen zur Stimulierung der Gruppendiskussion lauteten, ob die Ergebnisse sie überraschten und sie gedacht hätten, dass die Jugendlichen religiöser oder weniger religiös seien. Wenn die Jugendlichen nicht selbst darauf zu sprechen kamen, wurde nachgefragt, was sie unter ‚religiös sein‘ verstehen, in welchen Bereichen oder Momenten Religion eine Rolle spiele, ob und wie sie Religion praktizierten, ob Religion in ihrer Kindheit wichtig war und sie Religion auch mit ihren Kindern praktizieren möchten. Bei der letzten Grafik war der Orientierungsrahmen weniger offen, denn wir erklärten, dass die Ergebnisse zeigten, dass Jugendliche vor allem Freunde haben, die die gleiche Religion wie sie selbst haben. Beabsichtigt war, dass sie sich mit diesem Phänomen der religiösen Grenzziehung auseinandersetzten. Es interessierte, welche Erklärungen sie für dieses Phänomen haben und ob es auch ihnen oder ihren Eltern wichtig sei, dass ihre Freunde oder Partner/-innen, die gleiche Religion wie sie hätten.

Das Material und die Fragen hatten das Ziel, die Diskussion zum Thema Religion anzuregen und am Laufen zu halten. Neue Grafiken und Fragen wurden nur aufgerufen, wenn die Diskussion erschöpft war. Das bedeutete, dass die Teilnehmer/-innen eher ermuntert wurden, mehr zu diskutieren und zu erzählen, als dass neue Fragen eingeführt wurden. Auch immanente Fragen wurden gestellt, wenn Dinge unverständlich blieben

oder wenn ein Thema/Kommentar noch stärker ausgeführt werden sollte. Grundsätzlich war das Ziel, dass die Diskussion einen Selbstlauf entwickelte, weshalb sich so gut es ging, zurückgehalten wurde. Interveniert wurde nur, wenn die Diskussion ins Stocken geriet, wenn ein Thema erschöpft war, wenn Themen elaboriert oder näher erläutert werden sollten. Die Fragen wurden an alle gerichtet und mit Blickkontakten angeregt, sich an der Diskussion zu beteiligen. Dennoch wurde niemand aufgefordert, sich in die Diskussion einzubringen, die Teilnehmer/-innen gestalteten die Redeabfolge selbst.

Das Gruppendiskussionsverfahren regte die Jugendlichen an, über Religion im Allgemeinen, ihre eigene Religiosität und die ihrer Freunde bzw. Mitmenschen zu sprechen. Ihre Interaktionen und Kommunikation wurden demzufolge von uns bewusst auf das Thema Religion gelenkt, mit dem Ziel, mehr über religiöse Grenzziehungen und Alltagsdeutungen herauszufinden. Gegen welche Personengruppen sie allerdings Grenzen konstruierten, legitimierten oder infrage stellten, bestimmten die Jugendlichen in den Diskussionsgruppen selbst. Wir regten sie nicht dazu an, über bestimmte Religionen zu diskutieren oder sich zu aktuellen gesellschaftlichen Debatten zu diesem Thema zu positionieren. Dadurch war es uns möglich zu erschliessen, welche Grenzen für die Jugendlichen selbst relevant bzw. irrelevant waren und wie sie diese mit sinnhaften Deutungen inhaltlich ausfüllten.

Leitfadeninterviews mit Jugendlichen

Zudem wurden Leitfadeninterviews mit ausgewählten Jugendlichen durchgeführt um ihre subjektiven Sinnzuschreibungen zu erfassen. Auch diese Leitfäden wurden innerhalb des engeren Forschungsteams entwickelt und in gemeinsamen Treffen wurden alle Feldforscher/-innen über die genaue Handhabung der Leitfäden vertraut gemacht. Solche Interviews bieten sich an, wenn eine begrenzte Fragestellung verfolgt wird, denn sie generieren vornehmlich beschreibende und argumentierende Darstellungen eines untersuchten Sachverhaltes. Dabei ist es nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010: 140f.) aber genauso wichtig, die Gesprächsführungsprinzipien der interpretativen Sozialforschung zu berücksichtigen, weshalb alle Interviewer/-innen in gemeinsamen Forschungsprojektsitzungen dazu genau instruiert wurden. Konkret heisst das, dass ein Interview mit offenen Fragen beginnen muss, sodass das der/die Interviewpartner/-in den Sachverhalt aus seiner oder ihrer Sicht darstellen kann. Erst mit der Zeit sollten die Nachfragen spezifischer werden, um Details auszuleuchten, aber auch diese Fragen sollten sich an den Erfahrungen und Relevanzstrukturen des/der Befragten orientieren. Es geht darum, einen Sachverhalt in seiner sozialen und persönlichen Kontextualität zu erfassen. Ein Thema muss daher auch vollständig ausgeleuchtet werden, bevor zu einem nächsten übergegangen wird und der vorbereitete Leitfragen flexibel gehandhabt werden, dass das Interview nicht einer Art ‚Leitfragenbürokratie‘ verfällt. D.h., dass schon angesprochene Fragen weggelassen, die Reihenfolge geändert und weitere Themen aufgenommen werden müssen (ebd. 142). Wichtig war es daher die Interviewer/-innen dafür zu sensibilisieren, ad-hoc Fragen zu stellen und bei zentralen Themen weiter nachzufragen. Um die Flexibilität zu gewährleisten, wurde festgelegt, dass alle Fragen zu memorisieren seien, sodass wenig auf den Leitfragen geschaut werden musste. Als Gedankenstütze wurden die Fragen in Form einer Mind-Map angeordnet, die mit einem Blick erfasst werden konnte, statt mühsam nach Fragen zu suchen.

Ein *erstes* Leitfrageninterview interessierte sich dafür, was die/der Schüler/-in über die Klasse denkt, wie er/sie die Klasse charakterisiert und beschreibt (Leitfragen siehe Anhang). Ziel war es herauszufinden, wie die Klasse seiner/ihrer Meinung nach zusammengesetzt war und welche Grenzziehungen zwischen sozialen Gruppen in der Klasse in den Augen der/des Befragte/n sich herauskristallisiert haben. Welche Kriterien spielten (z.B. Ethnizität, Religion) für diese Gruppenformationen eine Rolle, wie war es dazu gekommen, wo verortete sich die Person selbst bzw. wo nicht, wo verortete sie andere und warum? Ein *zweites* Leitfrageninterview konzentrierte sich auf die Relevanz von Ethnizität/ nationaler Herkunft und Religion im Alltagsleben und in den bisherigen Biografien der Jugendlichen (Leitfragen siehe Anhang). Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, ob die Jugendlichen eine andere Sprache als deutsch/schweizerdeutsch sprachen und welche Bedeutung diese in ihrem Alltag einnahm. Im Bezug auf die nationale Herkunft und Religion interessierte jeweils, in welchen Momenten, Zusammenhängen oder zu welchen Gelegenheiten diese wichtig seien oder in der Vergangenheit waren, welche Bedeutung Ethnizität und Religion jeweils für das Eingehen von Beziehungen (Partnerschaften, Freundschaften) spielt und welche Relevanz das eigene soziale Umfeld (z.B. Freunde, Eltern) ihnen beimisst. Ein besonderer Fokus war dabei, welche Rolle Religion und Ethnizität spielen würde, wenn sie in der Zukunft eigene Kinder hätten. Konzentriert wurde sich auch darauf, welche typischen Charaktereigenschaften sie mit ihrer Herkunft oder Religionszugehörigkeit und die von anderen Menschen verknüpften und ob sie sich selbst diskriminiert fühlen. Jedes Interview endete mit einem kurzen Fragebogen zu den soziodemografischen Hintergrundinformationen, die z.T. auch bei jenen erhoben wurden, mit denen kein Interview durchgeführt wurde.

Ähnlich wie die Gruppendiskussionen, waren die Leitfrageninterviews auf bestimmte Themen hin ausgerichtet. Ziel war es, die Jugendlichen dazu anzuregen, über ihre Schulklasse resp. über ihre Religion, Religiosität, ihre Nationalität, die von ihren Freund/-innen, (potentiellen) Partner/-innen und anderen Mitmenschen zu erzählen. Ziel war es herauszufinden, gegenüber welchen Personen bzw. Personengruppen die jungen Erwachsenen Grenzen selbst konstruierten und mit welchen Sinnzuschreibungen sie diese Grenzziehungen begründeten. Wir gestalteten die Interviewführung dergestalt, dass die Jugendlichen auch die Irrelevanz von Gruppengrenzen zum Ausdruck bringen konnten bzw. die Relevanz solcher Kriterien wie Religionszugehörigkeit und Nationalität infrage stellen konnten. Bestimmte Personenkategorien (z.B. Muslime) oder Alltagsdeutungen über Personenkategorien wurden von uns selbst nicht a priori eingeführt, denn wir wollten die Innenansichten der Jugendlichen erschliessen. Kamen sie allerdings auf bestimmte Personenkategorien zu sprechen, so versuchten wir durch Nachfragen zu verstehen, welche Sinnzuschreibungen sie mit diesen Kategorien verbanden.

Grundsätzlich wurden beide Leitfrageninterviews (Klasse und Ethnizität/Religion) mit allen ausgewählten Jugendlichen durchgeführt. Die thematische Trennung der Leitfadeninterviews ermöglichte uns allerdings, die Interviews je nach zur Verfügung stehender Zeit ggf. zu verschiedenen Zeitpunkten und nicht direkt hintereinander durchzuführen. Im Forschungsteam formulierten wir jedoch als Ziel, keine weiteren Interviews mehr durchzuführen, wenn keine neuen Erkenntnisse im Bezug auf die Forschungsfrage gewonnen werden konnten (theoretische Sättigung), was im Bezug auf die Klassenbeschreibungen schneller erreicht werden konnte, als bei den Interviews zu

Ethnizität und Religion. In Tabelle 6 wird deshalb ersichtlich, dass wir insgesamt mehr Interviews zu Ethnizität und Religion (40) als zur Klasse (28) durchführten.

Die Auswahl der Jugendlichen für Interviews richtete sich nach verschiedenen Kriterien, die vorab im Forschungsteam festgelegt wurden. Grundsätzlich wurde darauf geachtet, sowohl Frauen und Männer, Schweizer/-innen und Nichtschweizer/-innen, Personen mit Migrations- und ohne Migrationshintergrund sowie Personen mit verschiedenen Religionszugehörigkeiten zu interviewen. Neben diesen soziodemografischen Kriterien waren die konkreten Beobachtungen für die Auswahl der Interviewpartner/-innen im Sinne des *theoretical samplings* (Glaser und Strauss 1967: 49) entscheidend. Auf Grundlage der Beobachtungen verfassten alle Beobachter/-innen kurze Synthesen über Gruppenformationen, Schlüsselpersonen (Anführer) und Bewegungen einzelner Individuen zwischen Gruppen. Im Forschungsteam legten wir fest, Interviews mit Aussenseitern, mit Anführern, mit mindestens einem Mitglied aus jeder Gruppe aber auch jenen Personen zu machen, die zwischen Gruppen zirkulierten. Ziel war es ein vielschichtiges und umfassendes Bild über die Klasse zu gewinnen. Aus den Beobachtungsprotokollen und Gruppendiskussionen konnte auch erschlossen werden, welche Personen Ethnizität und Religion eine grosse resp. geringe Relevanz in ihrem Leben zu sprachen. Als Ziel formulierten wir auch hier, unterschiedliche Jugendliche zu interviewen.

Die Interviews selbst wurden zu einem grossen Teil in der Schule durchgeführt. Häufig hatten die Jugendlichen einstündige Mittagspausen, Freistunden, Unterrichtsausfälle und in den Schulen konnten mehr oder minder ruhige Orte gefunden werden (leere Klassenzimmer, versteckte Ecken in der Bibliothek, Vorbereitungszimmer, ruhige Orte in der Cafeteria), in der die Interviews ohne Störung durch andere durchgeführt werden konnten. Gerade hier waren wir auch auf die Kooperation der Lehrpersonen und des Schulpersonals angewiesen, die uns diese Räume z.T. zur Verfügung stellten. In einigen Fällen fanden die Interviews auch nach der Schule in Cafés oder bei den Jugendlichen zu Hause statt. Hierfür stiess die Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen allerdings meist an ihre Grenzen, da sie häufig lange Fahrtwege nach dem Unterricht in Kauf nehmen mussten, der Unterricht häufig sehr lange bis in die frühen Abendstunden dauerte, aber auch da sie die Forschung mit der Institution Schule in Verbindung brachten, die im Rahmen der Schulzeit und nicht der Freizeit stattfinden sollte. Die meisten Interviews wurden kombiniert (Leitfragen zu Klasse und Ethnizität/Religion) durchgeführt und dauerten 45 Minuten bis 1,25 Stunden. Die Interviews wurden alle, bis auf Ausnahmen, im Anschluss transkribiert. Zu jedem Interview wurden der Kontext, Ablauf, spezielle Ereignisse und die wichtigsten Punkte separat festgehalten. Auf Grundlage dieser Transkriptionen konnten wir während des Feldforschungsprozess wiederum auch Rückmeldungen über das methodische Vorgehen geben.

Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die Anzahl der in jeder Schulklasse interviewten Schüler/-innen und die Verteilung der Interviews im Hinblick auf Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund. Insgesamt wurden mehr als die Hälfte der Jugendlichen in allen Klassen interviewt (45 Jugendliche von insgesamt 74) und jede Klasse wurde gleichermassen repräsentiert (10-14 Interviews pro Klasse). Im Hinblick auf das Geschlecht waren die realisierten Interviews relativ ausgeglichen (23 Frauen gegenüber 22 Männern), wenngleich dies nicht in jeder Klasse, wegen der unterschiedlichen geschlechtlichen Zusammensetzung, umgesetzt werden konnte. Auch im Bezug auf die Nationalität und den

Migrationshintergrund der Jugendlichen war die Stichprobe divers. 17 Jugendliche hatten einen Migrationshintergrund gegenüber 28 Jugendlichen, die selbst in der Schweiz geboren waren und Schweizer Eltern hatten. Die Herkunftsländer dieser Jugendlichen bzw. ihrer Eltern waren ebenfalls sehr unterschiedlich. Die meisten stammten aus dem Kosovo (7), gefolgt von Kroatien (2), die übrigen Länder waren jeweils einmal vertreten: Portugal, Nordafrika, Asien, Tschechien, Brasilien, Montenegro, Ungarn, Serbien. Die Jugendlichen, die aufgrund eines Elternteiles eine zweite Staatsbürgerschaft hatten, verfügten über einen zusätzlichen Pass aus Italien (2 Schüler/-innen) und Deutschland (2 Schüler/-innen). Auch die Religionszugehörigkeit der interviewten Jugendlichen war heterogen, zwar waren die meisten katholisch (31), was mit ihrer starken Präsenz in den Klassen im Zusammenhang stand, allerdings wurden alle fünf Muslime interviewt, 3 Reformierte, 4 ohne Religion und jeweils ein Jugendlicher aus einer Freikirche und orthodoxen Kirche um auch hier eine vielschichtige Stichprobe zu erhalten. Im Anhang befindet sich eine detaillierte Tabelle zu allen (auch nicht) interviewten Schüler/-innen mit Hintergrundinformationen zu Religion, Staatsbürgerschaft und Herkunft der Eltern.

Tabelle 6: Anzahl der Interviews und soziodemografische Charakteristik der Interviewpartner/-innen

	LU_A Gymnasium	LU_B Technische Ausbildung	LU_C Ausbildung im Handwerk	LU_D Ausbildung im Pflegebereich	Gesamt
Anzahl Schüler in Klasse	20	14	17	23	74
Anzahl Interviews	10	10	11	14	45
zu Klasse	9	5	6	8	28
zu Religion/Ethnizität	8	9	10	13	40
Geschlecht					
Frauen	3	1	6	13	23
Männer	7	9	5	1	22
Nationalität					
Schweizer/-in	6	4	8	6	24
Doppelstaatsbürger/-in	4	4	3	5	16
Andere		2		3	5
Migrationshintergrund					
mit	4	5	2	6	17
ohne	6	5	9	8	28
Religion					
Katholisch	3	7	8	13	31
Reformiert	1		2		3
Muslimisch	2	1	1	1	5
Ohne Konfession	3	1			4
Andere	1	1			2

Experteninterviews mit Lehr-, Beratungspersonen und Schuldirektion

Um herauszufinden, wie die Schulen die ethnische und religiöse Diversität ihrer Schülerschaft wahrnimmt, wie sie mit ihr umgeht und gegen welche Personengruppen und aus welcher Motivation heraus unter Umständen auch Lehrpersonen und Schuldirektor/-innen Grenzlinien aufrechterhalten, wurde nicht nur am Schulunterricht

teilgenommen und informelle Gespräche mit dem Schulpersonal in den Pausen geführt, sondern auch Experteninterviews durchgeführt. Diese sollten einen Zugang zu zwei Wissensformen eröffnen: Zum einen verfügen diese Expert/-innen, aufgrund ihrer Berufsrolle und Funktion in der Schule, über ein spezifisches Binnenwissen zu institutionellen Zusammenhängen, Mechanismen, Abläufen und Regeln. Zum anderen eröffnen Experteninterviews auch Zugänge zu Deutungen, denn Expert/-innen machen sich ein Bild über den zu untersuchenden Sachverhalt, geben Urteile, Behauptungen und Einschätzungen über Relevanzen, Irrelevanzen, Risiken oder Trends ab, wodurch sie sich auch an der Etablierung und Durchsetzung von Deutungen in ihrer Institution aktiv beteiligen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010: 132-133). Dieses Wissen und diese Deutungen können auf verschiedenen institutionellen Ebenen unterschiedlich sein, weshalb im Forschungsteam entschieden wurde, Lehrpersonen, Beratungspersonen und Schuldirektor/-innen zu interviewen. Im ersten und zweiten Fall resultieren diese Informationen vornehmlich aus dem direkten Kontakt mit Schüler/-innen und dem Austausch mit anderen Lehrpersonen. In zweiten Fall sollte das Wissen und die Deutungen erfasst werden, die die Schulinstitution insgesamt betrafen. Experteninterviews laufen in der Regel nach einem gewissen Schema ab (ebd. 135), nach dem die im Forschungsteam entwickelten Leitfäden aufgebaut wurden. Zunächst ist es wichtig, die Funktion, Position und den Aufgabenbereich der/des Expert/-in genau zu erfassen. Dann schliessen sich Fragen an (von offenen zu geschlossenen), die Beschreibungen über Abläufe und Mechanismen generieren, wobei darauf zu achten ist, dass diese in Erfahrungszusammenhänge eingebettet werden und an Beispielen aus der schulischen Lebenswelt orientiert sind. Daran können sich Fragen anknüpfen, die die/den Expert/-in bitten, Einschätzungen vorzunehmen, Diagnosen oder Prognosen abzugeben, kurz Deutungen abzugeben. Auch hier muss flexibel mit dem Fragenkatalog umgegangen und ein standardisiertes Frage-Antwort-Schema vermieden werden (ebd. 137). Vor diesem Hintergrund wurden alle Interview/-innen in gemeinsamen Treffen genauso mit der Handhabung dieser Leitfäden vertraut gemacht.

Die Interviews mit Lehrpersonen hatten zum Ziel, das Erfahrungswissen mit der Schulklasse (z.B. Atmosphäre, Zusammensetzung, Veränderung, Diversität, Probleme, Konflikte) und die Bewertung der wahrgenommenen Diversität zu erfassen. Weitere Fragen interessierten sich dafür, inwiefern Diversität (im Hinblick auf Religion, Ethnizität, Geschlecht, soziale Lage) durch die Lehrpersonen oder die Schüler/-innen im Unterricht thematisiert werden. Fragen zur schulischen Einrichtung sollten das Expertenwissen über Charakteristik, Veränderung und Diversität der Schülerschaft allgemein sowie den Umgang mit bzw. die Thematisierung von Diversität in der Schule erfassen. Insbesondere Diskriminierung und Rassismus standen dabei im Fokus⁴¹. Die

⁴¹ Rassismus und Diskriminierung sind seit 1995 mit der Einführung des Anti-Rassismusartikels (Art. 261) in die Schweizer Verfassung und die Einbindung dieser Thematik in den schulischen Lehrplan Alltagsbegriffe geworden. In der Forschungsgruppe wurde entschieden, mit den Begriffen zu erschliessen, wie Lehrende religiöse, ethno-nationale und rassistische Grenzziehungen in der Schule wahrnahmen und damit umgingen. Ziel war es, Alltagsbegriffe zu verwenden, mit denen die Lehrenden diese Prozesse beschreiben konnten, ohne jedoch diese Alltagsbegriffe als Analysebegriffe zu verwenden. Artikel 261 definiert Rassendiskriminierung so: „Wer öffentlich gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion zu Hass oder Diskriminierung aufruft, wer öffentlich Ideologien verbreitet, die auf die systematische Herabsetzung oder Verleumdung der Angehörigen einer Rasse, Ethnie oder Religion gerichtet sind, wer mit dem gleichen Ziel Propagandaaktionen organisiert,

Interviews mit Schuldirektor/-innen konzentrierten sich auch auf dieses Erfahrungs- und Deutungswissen über die schulische Einrichtung, besonderes Augenmerk wurde zudem auf Konflikte und den Umgang mit religiöser Diversität gerichtet. Bei Expert/-innen, die Schülerberatungen anboten, fokussierte das Interview darauf, inwiefern die Probleme, mit denen Schüler/-innen zur Beratung kommen, mit der Diversität der Schülerschaft in irgendeiner Form im Zusammenhang standen (siehe Leitfäden im Anhang). Genauso wie bei den Interviews und Gruppendiskussionen mit jungen Erwachsenen, wurden die Expert/-innen allenfalls dazu angeregt, über Religion und ethno-nationale Herkunft ihrer Schülerschaft und den Umgang der Schulen mit dieser Diversität zu berichten. Wir fokussierten das Interview deshalb nicht von uns aus auf bestimmte Schüler/-innen, auf konkrete ethno-nationale oder religiöse Klassifikationen oder damit einhergehende alltagsweltliche Deutungen. Ziel war es, die Distinktionen und Sinnzuschreibungen der Schulexpert/-innen zu erschliessen, die sie von sich aus für relevant bzw. irrelevant erklärten.

Tabelle 7: Anzahl der Experteninterviews und Geschlecht der Expert/-innen

	LU_A Gymnasium	LU_B Technische Ausbildung	LU_C Ausbildung im Handwerk	LU_D Ausbildung im Pflegebereich	Gesamt
Anzahl Interviews	4*	2	3	3	11
Mit Lehrpersonen	2	1	1	2	6
Mit Beratungspersonen	1	1	1	***	3
Mit Schuldirektion	2	**	1	1	4
Geschlecht					
Frauen	2	0	0	2	4
Männer	2	2	2	1	7
* Ein/e Expert/-in war Beratungs- und Lehrperson. ** Schuldirektion war die Gleiche wie in LU_C. *** Für LU_C und LU_D wurde eine Person aus zentraler Schulberatung interviewt, die für alle Schüler/-innen im Kanton Luzern zuständig ist.					

Bei der Auswahl der Expert/-innen wurde im Forschungsteam vorab festgelegt, in jeder Schule mindestens eine Person, die die Klasse gut kannte (Lehrperson), die die Schule gut kannte (Schuldirektion) und eine Person, die um die Probleme der Schüler/-innen wusste (Beratungsperson), zu interviewen (vgl. Tabelle 7). Vor allem bei den Lehrpersonen galt es die Auswahl auf Grundlage der zuvor gemachten Beobachtungen zu steuern. Wir entschieden, Interviews mit Lehrpersonen durchzuführen, in deren Unterricht Diversität thematisiert wurde. Das waren meist Allgemeinbildungslehrer/-innen bzw. die gesellschaftsrelevante Themen unterrichteten (z.B. Deutsch, Religion,

fördert oder daran teilnimmt, wer öffentlich durch Wort, Schrift, Bild, Gebärden, Tätlichkeiten oder in anderer Weise eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion in einer gegen die Menschenwürde verstossenden Weise herabsetzt oder diskriminiert oder aus einem dieser Gründe Völkermord oder andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost oder zu rechtfertigen sucht, wer eine von ihm angebotene Leistung, die für die Allgemeinheit bestimmt ist, einer Person oder einer Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion verweigert, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder Geldstrafe bestraft.

Pflege). Insgesamt interviewten wir mehr Männer als Frauen (7 gegenüber 4), da diese in zwei Berufszweigen (LU_B und LU_C) häufiger präsent waren. Die Interviews dauerten im Durchschnitt eine Stunde und fanden in der Regel in Vorbereitungszimmern, Büros oder in leeren Klassenzimmern statt, wenn die Lehrpersonen eine Freistunde hatten.

Sammlung von Dokumenten

Zusätzlich wurden Dokumente gesammelt, die im Rahmen der Schule erzeugt wurden und die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage standen. Konkret wurden Leitbilder der Schulen, Curricula und Unterrichtsmaterialien zusammengetragen. Auch Dokumente, die die Schüler/-innen erstellt hatten, wurden einbezogen, wenn diese für die Forschungsfrage bedeutsam erschienen. In der Klasse LU_C schrieben die Schüler/-innen bspw. einen Test über den Film ‚Die Schweizermacher‘, zu denen sie Fragen über das Verhältnis von Schweizer/-innen und Ausländer/-innen in ihrem Lebensalltag beantworten sollten.⁴² Die Schüler/-innen wurden gefragt, ob ich mir ihre Antworten auf den Test kopieren darf. Zudem wurde ein Dokument einbezogen, dass ausserhalb der Schule erzeugt wurde. Es handelte sich um das kantonale Leitbild zur Integration von Migrant/-innen, das sich an alle staatlichen Einrichtungen, auch die Schulen, richtete.

Dokumente müssen immer im Kontext ihrer Herstellung und Verwendung analysiert werden, sie geben Prozesse und Erfahrungen nicht direkt wieder, sondern konstruieren kommunikativ bestimmte Versionen dieser Prozesse und Erfahrungen (Flick 2007: 321). Konkret heisst das, dass von Leitbildern und Curricula nicht auf die Schul- und Unterrichtspraxis geschlossen werden kann und Antworten auf Tests nicht zwingend die Erfahrungen der Schüler/-innen widerspiegeln müssen, sondern ihre Erwartungen zum Ausdruck bringen, die Lehrpersonen zum Sachverhalt haben könnten.

4.3.3 Datenanalyse

Bei der Datenanalyse lassen sich kategorisierende und sequentielle Verfahren unterscheiden, die der Rekonstruktion von Einzelfällen bzw. Fallgruppen unterschiedliche Aufmerksamkeit schenken (Flick 2007: 387). Hier wurde sich für den ersten Ansatz entschieden, denn es standen allgemeine Mechanismen, Wechselwirkungen, Semantiken und Strategien in Grenzziehungsprozessen im Vordergrund und weniger die Analyse dieser Prozesse anhand von Einzelfällen oder Fallgruppen (Jugendliche, Schulklassen)⁴³. Herausgefunden werden sollte, zwischen welchen Gruppen Grenzlinien grundsätzlich verlaufen, wie sie hergestellt, aufrechterhalten und verändert, wie sie begründet und legitimiert werden und wie sich ihnen gegenüber positioniert wird. Dies erforderte ein Verfahren, dass von Anfang an versuchte von Einzelfällen und Fallgruppen zu abstrahieren. Zudem bot sich nur ein

⁴² Der Film zeigt humoristisch und kritisch die Schweizer Einbürgerungspraxis der 1970er Jahre.

⁴³ In Kapitel 8 wird sich zeigen, dass an einer Stelle von diesem kategorisierenden Verfahren insofern abgewichen wurde, dass ausgewählte Fälle rekonstruiert wurden, die zeigen, wie unterschiedlich sich Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber dem Imperativ zur ‚Anpassung‘ positionierten. Zur Auswahlmethodik dieser Fälle wird in diesem Kapitel eingegangen.

Analyseverfahren an, mit dem verschiedenes Datenmaterial (Beobachtungen, Interviews, Diskussionen, Dokumente) untersucht werden konnte. Gleichzeitig galt es, den Daten gegenüber so offen wie möglich zu sein, d.h. Verallgemeinerungen aus den lebensweltlichen Praktiken und Bedeutungen heraus zu generieren.

Aus diesem Grund wurde sich für das theoretische Kodierverfahren entschieden, wie es im ursprünglichen Ansatz der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967) und seiner Weiterentwicklung (Strauss und Corbin 1996; Charmaz 2001) beschrieben wurde⁴⁴. Kodieren bedeutet hier nicht nur die beobachteten Phänomene zu klassifizieren und zu beschreiben, sondern theoretische Konzepte aus den Daten zu entwickeln, die für das zu untersuchende Phänomen einen Erklärungswert haben. Annahmen und Vorkenntnisse leiten die *theoretische Sensitivität*, es wird aber nicht rein deduktiv vorgegangen, sondern in der Auseinandersetzung mit den Daten die Konzepte und Interpretationen präzisiert (deduktiv-induktives Vorgehen) (Mey und Mruck 2011: 15). Die Textinterpretation ist dabei kreativ und systematisch zugleich. Beim Kodieren werden Textstellen zu Indikatoren für das zu untersuchende soziale Phänomen, deshalb werden für die Indikatoren Kodes (Begriffe) formuliert. Das Datenmaterial wird zunächst *offen*, und später stärker *axial* und *selektiv* kodiert, wodurch die Kodierung gezielter und differenzierter wird und sich zentrale, abstraktere Kodes (Kategorien) heraus schälen.

Kodieren macht es nötig, ständig zwischen Phänomenen, Fällen, den vergebenen Kodes und Kategorien zu vergleichen und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zu suchen (*constant comparison*) (Glaser & Strauss 1967: 101-116). Die an die Daten gestellten Fragen werden verfeinert, Kodes und Kategorien laufend modifiziert. Gerade dadurch können abstraktere, komplexere Konzepte entstehen. Die Textinterpretation wird auch durch das *Memoschreiben* möglich (Mey & Mruck 2011: 26), bei dem sich von den Daten distanziert wird, um aus einer klassifizierenden und deskriptiven Arbeit hinauszugelangen. Es gibt verschiedene Memos: sie können Notizen zu Kodes/ Kategorien beinhalten, Detailinterpretationen von Textstellen sein, das operative Vorgehen der Textinterpretation beschreiben oder theoretische Reflexionen über die Zusammenhänge von Kodes und Kategorien beinhalten.

Die Datenanalyse in der *Grounded Theory* baut dabei auf dem *theoretical sampling* auf, d.h. Fälle werden nur erhoben, wenn sie nach im Forschungsprozess festgelegten Kriterien ausgewählt wurden, um Erkenntnisse sukzessive ausdifferenzieren (Glaser & Strauss 1967: 45-49). Diese Prozedur wurde eingehalten (vgl. Kapitel 4.3.2), allerdings konnte nach der intensiven Datenauswertungsphase nicht zurück ins Feld gegangen werden, der Forschungsprozess wurde daher nicht idealtypisch iterativ durchgeführt (Wechsel von Sampling, Erhebung, Analyse) (Mey und Mruck 2011: 24).

Bevor das eigentliche Kodieren begann, wurde eine *Globalanalyse* durchgeführt. Alle vorliegenden Textdokumente wurden thematisch erschlossen und untersucht, ob sie sich für eine intensivere Auswertung im Hinblick auf die Forschungsfrage eigneten (vgl. dazu Böhm et al. 1992: 19-27). Dabei wurden wichtige Stellen im Hinblick auf die Fragestellung markiert, Stichwörter gemacht, Hinweise über die Kommunikationssituation identifiziert und erste Einfälle in Form von Memos

⁴⁴ Ich lehne mich dem Verfahren nur an, denn das grundlegende Prinzip, wonach die Datenerhebung und -analyse sich gegenseitig stark beeinflussen (iterativer Prozess), wurde nur ansatzweise eingehalten, da die Untersuchungszeit in den Schulen auf vier Monate begrenzt war.

festgehalten. Vor allem zu den Interviews und Gruppendiskussionen wurden Zusammenfassungen verfasst, inwiefern die Texte für die Fragestellung interessant sein könnten und zu welchen weiteren Texten das Material in Beziehung zu setzen wäre.

Daran schloss sich das *offene Kodieren* an und brach die interessierenden Textstellen auf. Sie wurden in Sinneinheiten (wenige Zeilen und später längere Passagen) zerteilt und mit Kodes versehen, die entweder selbst konstruiert oder auf Aussagen z.B. der Interviewpartner/-innen beruhten (in vivo-Kodes). Dabei wurden folgende Fragen an den Text gestellt (auf Passagen, Fälle und Schulklassen bezogen): Um welches Phänomen geht es? Welche Personen sind beteiligt und wie interagieren sie? Welche Aspekte des Phänomens werden (nicht) angesprochen? Wann, wie lange, wo? Wie viel und wie stark? Warum? Wozu? Womit? (Strauss und Corbin 1996: 57). Zur Beantwortung dieser Fragen wurde auch Hintergrundwissen einbezogen. Zudem wurden Kodenotizen angefertigt und Memos über den Zusammenhang von Kodes formuliert. Immer wieder wurden Kodes geordnet, gruppiert und zu grösseren Einheiten (Kategorien) zusammengefasst, die inhaltlich bestimmt wurden, indem ihre Eigenschaften und ggf. ihre Dimensionen (entlang eines Kontinuums) benannt wurden.

Beim *axialen Kodieren* ging es darum, die Kategorien zu differenzieren, indem wichtige Kategorien herausgenommen wurden, mit weiteren Textstellen angereichert und ein Beziehungsnetz um sie herum aus den anderen Kategorien ausgearbeitet wurde. Ziel war die Relationen zwischen Kategorien zu bestimmen. Grundsätzlich schlagen Strauss und Corbin (1996: 78) ein Codierparadigma vor, wobei ein Phänomen nach ursächlichen und intervenierenden Bedingungen, Kontext, Handlungsstrategien und Konsequenzen untersucht wird. Das Codierparadigma erwies sich für meine Forschungsfrage nicht als adäquat, um Ordnung in die Daten zu bringen. Generell galt schon bei den Gründervätern der Grounded Theory, dass Kodierprozeduren flexibel, dem Gegenstand und der Forschungsfrage angemessen, anzuwenden seien (Berg und Milmeister 2011: 311; Mey und Mruck 2011: 42).

Im Bezug auf meine Forschungsfrage kristallisierten sich drei wichtige Kategorien heraus, die drei zentrale Grenzziehungen unter Jugendlichen umfassten (gegen Ausländer, Kosovoalbaner und Muslime), und auf die sich das axiale Kodieren daher konzentrierte. D.h. die anderen Kategorien wurden um diese drei wichtigen zu untersuchenden Phänomene geordnet. Dadurch wurde systematisiert, wie sich die Grenzlinien im Lebensalltag von Jugendlichen manifestierten, wie sie semantisch ausgefüllt, legitimiert und verändert wurden und wie Personen sich positionierten, die durch diese Grenzziehungen ausgegrenzt wurden. Letztlich bin ich dabei der Logik in den Daten gefolgt, wie es auch Charmaz (2001) vorschlägt, statt dem Kodierparadigma. Herausgestellt werden muss, dass diese drei Grenzlinien durch uns Forscherinnen a priori nicht an die Jugendlichen herangetragen wurden, sondern sich im Schulalltag als bedeutsam erwiesen, wenn sie von sich aus über ethnische und religiöse Diversität sprachen oder von uns Forscherinnen in Gruppeninterviews und Leitfadeninterviews dazu angeregt wurden. Im Analyseprozess stellte sich zudem heraus, dass diese Grenzlinien nicht nur durch das alltägliche Sprechen und Interagieren konstruiert und legitimiert, sondern auch aktiv infrage gestellt wurden. Beide Grenzziehungslogiken werden deshalb in den empirischen Teil der Arbeit gleichermassen berücksichtigt.

Beim *selektiven Kodieren* ging es darum, die endgültige Interpretation (*storyline*) zu finden, diese aber nicht einfach den Daten überzustülpen, sondern im ständigen Dialog

mit ihnen zu entwickeln. Die Daten wurden daher im Hinblick auf die drei wichtigen Grenzl原因en noch einmal selektiv durchforstet und daraufhin überprüft, ob sie etwas für die *storyline* hergaben. Bei der Entwicklung der Geschichte wurden die Kernkategorie(n) festgelegt, ein Verstehensraster formuliert und der Erzählbogen an Beispielen untermauert. Auch in diesem Prozess wurden immer wieder noch Kategorien verändert und Beziehungen neu definiert. Es war eine Vor- und Rückbewegung zwischen Daten und der entwickelten Geschichte (Berg und Milmeister 2011: 325).

Der Analyseprozess wurde abgebrochen, als keine neuen theoretischen Einsichten mehr gewonnen werden konnten (*theoretical saturation*). Gerade in dieser Untersuchung spielten auch pragmatische Entscheidungen eine Rolle, denn ich konnte nicht wieder zurück ins Feld gehen, um neue Daten zur Überprüfung meiner Analysen zu erheben (Mey und Mruck 2011: 29). Theoretische Saturierung wurde versucht zu erreichen, indem das vorhandene empirische Material immer wieder durchgearbeitet wurde, die Kategorien und Relationen überprüft und revidiert wurden.

Wichtiges Moment bei der Datenanalyse war auch die *Teamarbeit*, da die Dissertation in einem grösseren Forschungsprojekt angefertigt wurde, womit die Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Analyse erhöht werden kann (Berg und Milmeister 2011: 317). Ich präsentierte die Analysen meinen Kolleginnen daher regelmässig, die sie korrigierten, indem sie meine theoretische Sensitivität prüften und auf die Datentreue hinwiesen. Dadurch wurde verhindert, dass ich Kategorien den Daten aufzwinge. Besonders hilfreich war die Teamarbeit für mich, nicht in einer alleinigen Klassifikation und Deskription stecken zu bleiben, sondern die Arbeit an Konzepten voran zu treiben und dafür auch einen „kommunikativen Nährboden“ (ebd. 317) in der Forschungsgruppe zu haben. Besonders die in Kapitel 9 und 10 präsentierten Analysen wurden im Forschungsteam diskutiert und weiterentwickelt.

Die Datenanalyse, vor allem das Kodieren, Memo schreiben, die Entwicklung von Kategorien und Beziehungen zwischen Kategorien, wurden mit der *Software Atlas.ti* durchgeführt. Nach der offenen Kodierung stellte sich allerdings heraus, dass es schwierig war, in einem Dokument alle relevanten Codes zu handhaben, denn sie waren zu umfangreich. Aus diesem Grund wurde das axiale und selektive Kodieren um die drei wichtigsten Kategorien in separaten Dokumenten weitergeführt. D.h. die Grenzziehungsprozesse gegen ‚Ausländer‘, ‚Kosovoalbaner‘ und ‚Muslime‘ wurden getrennt analysiert, denn wenngleich sich die Personenkategorien überlappen bzw. ineinander aufgehen, folgte jede Grenzziehung unter den Jugendlichen eigenen Semantiken, Mechanismen und unterschiedliche Strategien wurden zu ihrer Bearbeitung angewandt. Auch der Umgang der Schulen mit der Diversität der Schülerschaft wurde separat analysiert, da die institutionelle Logik nicht mit der Logik der Grenzziehungen unter den Jugendlichen vermengt werden sollte. Hier wurde ohne Atlas.ti, gearbeitet, da die Datenmenge weniger umfangreich war (weniger Beobachtungen, Interviews) und mit Papier, Stift und der Entwicklung von Mindmaps einfacher zu handhaben war.

4.3.4 Methodenreflexion

Der Zugang zur Lebenswelt der jungen Erwachsenen und Lehrpersonen war von der Ausbalancierung der situativen Bedingungen und der Aushandlung unserer Rollen im Feld abhängig, was an dieser Stelle reflektiert werden soll. Dabei sollen auch meine subjektiven Werthaltungen zum Forschungsthema eingebunden werden. Zu fragen ist

ausserdem, ob Grenzziehungen um Ethnizität und Religion unter jungen Erwachsenen und der Umgang der Schulen mit Diversität mit dem ethnografischen Zugang angemessen erfasst werden konnten. Ich reflektiere hierbei nicht nur meine eigene konkrete Feldforschungszeit, sondern auch die von Joanna Menet. Am Ende des Kapitels werden kritische Überlegungen angestellt, inwiefern die Studie zur Reifizierung von Klassifikationen und Stigmatisierung von Individuen beigetragen hat.

Eine erste Herausforderung stellte sich für uns, so nah wie möglich an die Lebenswelt der jungen Erwachsenen zu gelangen. Das war bei einigen Schüler/-innen unproblematisch, die selbst auf uns zukamen und uns einluden mit ihnen die Pausen zu verbringen. Die meisten waren jedoch zuerst eher distanziert, wobei es auf uns ankam, Kontakt herzustellen. Dies gelang, indem wir uns auf ihre Lebenswelt einliessen. Wir stellten uns in den Pausen zu ihnen oder fragten, ob wir sie in den Pausen begleiten dürften, was in den meisten der Fälle kein Problem darstellte, solange wir ihren Alltagslogiken folgten. D.h. mit ihnen über die Dinge lachten, die sie witzig fanden, mit ihnen über die Themen diskutierten, die sie interessierten (z.B. Musik, Ausgang, Sport, Freizeit, Alkohol, Partnerschaft, Lehrpersonen) oder zu den Orten Mittagessen ging, die sie auswählten. Sie spürten, dass wir an ihrer Lebenswelt wahrhaftig interessiert waren und so entwickelte sich in allen Klassen und zu fast allen Schüler/-innen ein gutes Vertrauensverhältnis. Dies äusserte sich daran, dass sie relativ schnell uns baten, mit ihnen die Pausen zu verbringen (z.B. zum Bäcker zu gehen, zu rauchen, auf den Schulhof zu gehen, Tabak zu schnupfen) oder sich in den nächsten Schulstunden neben sie zu setzen. Die grösste Herausforderung bestand darin, dieses Vertrauensverhältnis aufrecht zu erhalten. Wenn sie spürten, dass wir uns eher für andere Personen in der Klasse interessierten, liefen wir z.T. Gefahr, bei einigen wieder ganz von Neuem beginnen zu müssen. Insgesamt gelang es uns aber gut, Nähe zu den Schüler/-innen herzustellen, was z.T. auch am geringen Altersunterschied und dem Umstand lag, dass wir beide noch Studentinnen und beruflich genauso wenig etabliert waren wie sie. In einigen wenigen Momenten wechselte ich dabei auch die Rolle von der Beobachterin zur Teilnehmerin, z.B. wenn ich Bitten nachkam, ihnen bei Gruppenarbeiten zu helfen. Das waren allerdings Ausnahmefälle, die aber zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses je nach Situation notwendig waren.

Grundsätzlich machten wir nicht die Erfahrung, dass der Kontakt zu jungen Männern, da wir ja zwei Forscherinnen waren, schwieriger herzustellen war, als zu jungen Frauen. Zum Teil waren es sogar die Männer, die als erste auf uns zukamen. Wenn es Männer oder Männergruppen in den Klassen gab, zu denen der Kontakt zunächst eher schwer zu knüpfen war, folgten wir den allgemeinen Regeln der ethnografischen Feldforschung und versuchten uns auf ihre Lebenswelt einzulassen. Nach einer gewissen Zeit konnte immer ein gemeinsames Thema gefunden werden, dass den Kontakt aufrecht erhielt oder sie fanden irgendetwas an uns interessant (z.B. dass ich aus Deutschland kam). In der Klasse LU_B war zu Beginn dagegen eher das unterschiedliche Bildungsniveau ein Problem, was vor allem daran lag, dass die Lehrperson uns als ‚die Frauen von der Uni‘ bezeichnete, an denen sich ‚die Herren‘ im Bezug auf Bildung ‚ein Beispiel nehmen sollten‘. Einige waren daher zu Beginn misstrauisch, ob wir auf sie ‚herabschauen‘ würden, andere wiederum schauten ‚auf uns‘ hoch. Es brauchte daher einige Zeit, dieses Ungleichverhältnis aufzuweichen und ihnen zu zeigen, dass wir sie gleichwertig schätzten. Nur zu einer Frauengruppe, die von Anfang an ihre Teilnahme verweigert hatte, konnte kein engerer Kontakt hergestellt werden (LU_D). Sie liessen sich aber auf

andere Mitschüler/-innen auch nicht ein und verweigerten denn auch jegliche Teilnahme im Forschungsprojekt.

Immer wieder fragten die Schüler/-innen nach, was uns genau interessierte, obwohl wir ihnen von Anfang an mitgeteilt hatten, dass wir uns für den Alltag von Jugendlichen (Schule, Arbeit, Freizeit, Freunde) und ihre Meinung dazu interessierten, dass in der Schweiz Personen mit unterschiedlichen Religionen, Sprachen und aus verschiedenen Herkunftsländern lebten. Sie vergassen unser Forschungshaben allerdings meist wieder und viele interessierte es nicht genau. Bei einigen musste dennoch wiederholt bekräftigt werden, dass wir alle Informationen vertraulich behandelten und nur in anonymisierter Form weitergaben. Einige wollten auch wissen, was wir aufschreiben, wir erzählten ihnen dann unverfängliche Dinge. Diese Transparenz war nötig, damit sie sich auf uns einliessen. In der Klasse LU_A war es auch wichtig, unser Forschungsvorhaben ‚methodisch‘ zu rechtfertigen, sie fragten sich, was es denn bringe, vier Monaten mit ihnen in die Schule zu gehen.

Vor allem zu Beginn löste unser Forschungsthema in der Klasse (LU_A) auch Inszenierungen aus. Die Schüler/-innen sprachen demonstrativ über Religion, Ethnizität und spielten für Joanna Menet Theater, indem sie eine Schlägerei zwischen einem ‚Schweizer‘ und einem ‚Ausländer‘ inszenierten und dabei gängige Klischees, wie ‚Ausländer raus‘ riefen. Das legte sich allerdings mit der Zeit von allein, gab uns aber zu denken und führte zu dem Schluss, so wenig wie möglich über unser Thema von uns aus zu sprechen. In einer anderen Klasse (LU_D) entwickelten einige Schülerinnen dagegen ein gewisses Misstrauen, ob ich herausfinden wolle, ob sie ausländerfeindlich seien. Sie waren sich bewusst, dass das Forschungsthema gesellschaftlichen Bewertungen unterworfen war. Einige rechtfertigten sich bspw., dass sie nichts gegen Ausländer hätten. Ich sagte ihnen, dass ich sie in keiner Weise bewertete, sondern einfach nur verstehen möchte, was sie bewege. Gerade hier standen mir meine eigenen Wertungen zu Beginn allerdings auch im Weg, vor allem wenn die jungen Erwachsenen klare Grenzlinien gegen Migrant/-innen definierten. Um aber ihre Motive und Sinnzuschreibungen zu verstehen, musste ich versuchen, meine Wertungen über ihre Ansichten hintenanzustellen. Mit der Zeit gelang mir das, weil ich erkannte, dass die Sinnzuschreibungen, die ihre Grenzziehungen motivierten, aufschlussreicher und vielschichtiger waren, als die damit verknüpften gesellschaftlichen Bewertungen.

Grundsätzlich muss anerkannt werden, dass religiöse Grenzziehungen gegenüber ethnischen Grenzziehungen im Schulalltag eine geringere Rolle spielten und die Forschung daher vornehmlich auf Interviews und Gruppendiskussionen angewiesen war. Religion war eher selten ein Thema, über das die jungen Erwachsenen in ihrem schulischen Lebensalltag sprachen. Eine Ausnahme stellte die Klasse LU_A dar, was damit im Zusammenhang stand, dass sie an überkonfessionellem Religionsunterricht teilnahmen und es gewohnt waren, über Religion zu diskutieren. Mehr spontane Diskussionen ergaben sich auch in der Klasse LU_D, nachdem Religion eine Woche lang in einem Unterrichtsmodul thematisiert wurde. Auch im Bezug auf ethnische Grenzziehungen waren die Interviews entscheidend, um die Sinnzuschreibungen der jungen Erwachsenen zu verstehen. Erst dadurch konnte das beobachtete Verhalten, die spontanen Äusserungen und Diskussionen in der Klasse gedeutet werden.

Bewusst wurde uns auch während der Interviews, dass die Schule kein idealer Ort war, diese zu führen. Die Interviews, die ich nach dem Unterricht in Cafés oder während

eines mehrtägigen ausserschulischen, beruflichen Lehrgangs mit der Klasse LU_D auf meinem Hotelzimmer durchführte, waren länger und qualitativ hochwertiger. Das Problem bestand jedoch darin, dass die jungen Erwachsenen kaum bereit waren, Interviews nach dem Unterricht ausserhalb der Schule zu führen. Die Forschung fand im institutionellen Setting der Schule statt, war für sie genuin damit verknüpft und sie waren daher wenig bereit, ihre Freizeit dafür zu investieren. Das lag auch daran, dass die Berufschüler/-innen, durch das duale Ausbildungssystem, zeitlich sehr eingespannt waren. Dennoch konnten ausreichend Interviews geführt werden, da die Mittagspausen eine Stunde lang waren und es immer wieder Freistunden gab. Auch ungestörte Räume in der Schule konnten gefunden werden, da die Lehrpersonen kooperativ waren und mir Zimmer zur Verfügung stellten. Grundsätzlich waren die meisten Jugendlichen auch zu einem Interview bereit, nur zwei wollten ihre Mittagspause dafür nicht ‚opfern‘.

Zeit, die wir mit den Schüler/-innen verbrachten, war immer auch Zeit, die wir nicht mit den Lehrpersonen verbringen konnten, da beide Gruppen ausserhalb des Unterrichtes getrennte Wege gingen. Grundsätzlich war der Fokus zwar auf die Schüler/-innen gerichtet, dennoch wollten wir auch informelle Gespräche mit den Lehrpersonen führen. Diese fanden allerdings seltener statt, denn in das Lehrerzimmer hätten wir nicht spontan eintreten können. Wir waren also darauf angewiesen, mit ihnen nach dem Unterricht oder auf dem Pausenhof zu sprechen, was unterschiedlich gut gelang, denn sie waren oft mit Vorbereitungen für ihren Unterricht beschäftigt. Die Leitfadeninterviews waren allerdings qualitativ hochwertig und aufschlussreich, denn die Lehrpersonen sprachen gerne über ihre Schüler/-innen, ihren Unterricht und die Schule. Während des Unterrichtes fühlten sich einige dennoch gelegentlich beobachtet, einige schauten öfter zu uns, um unsere Reaktionen abzuschätzen. Wir versuchten daher so teilnahmslos wie möglich zu wirken oder in Gesprächen vor oder nach dem Unterricht Vertrauen aufzubauen. Mit der Zeit gelang dies bei den meisten.

Das Vertrauen und die Kooperation durch die Lehrpersonen war dabei essentiell, denn sie hätten unsere Forschung auch ablehnen oder abbrechen können. Dies wurde mir eines Tages bewusst, als ich mich im Unterricht mitten unter die Schüler/-innen setzte, um mehr mitzubekommen. An diesem Tag provozierte eine Schüler/-in die Lehrperson mit einem Kommentar und als ich meine Banknachbarin fragte, was sie genau gesagt hätte, bekam ich den Frust der Lehrerin zu spüren. Vor der ganzen Klasse ermahnte sie mich laut, dass es nicht meine Rolle sei, im Unterricht zu schwatzen, die Schüler abzulenken, weshalb ich mich wieder an den Rand der Klasse setzen solle. Ein in ihren Augen unangemessenes Verhalten meinerseits in ihrem Unterricht hätte die Kooperationsbereitschaft von heute auf morgen beinahe zunichte gemacht. Ich setzte mich also wieder ausserhalb der Klasse und entschuldigte mich. Interessanterweise löste dieses Ereignis gerade bei den Schüler/-innen grosse Solidaritätsbekundungen mir gegenüber aus. Viele kamen in den Pausen zu mir und meinten, dass die Lehrperson mit mir nicht so hätte sprechen dürfen.

Nicht zuletzt möchte ich an dieser Stelle die kritische Frage aufwerfen, inwiefern diese Studie nicht auch zur Reproduktion von Grenzlinien und ausgrenzenden Interpretationsschemen beigetragen hat (zu ähnlichen Reflektionen siehe u.a. auch Riegel 2011: 335-336). Vor allem in den Interviews und Gruppendiskussionen, die die Teilnehmenden anregten über ihre eigene Religion und ethno-nationale Herkunft und die von anderen zu erzählen, wurde kulturalisierenden und auch stigmatisierenden Diskursen ein eigentlicher Ort zur Darstellung und Fortschreibung gegeben. Dies war

zwar für die Studie erkenntnisreich, weil herausgefunden werden konnte, welche Personenkategorien als ‚anders‘ oder ‚gleich‘ wahrgenommen wurden und wie solche Ein- und Ausgrenzungen begründet wurden. Kritisch anzumerken ist jedoch, das Fragen zu religiöser und ethnischer Diversität nicht wirklich offen gestellt werden können, weil die interviewten Jugendlichen und Lehrpersonen doch auch immer dazu angeregt werden, an vorherrschende alltagsweltliche, mediale, politische oder rechtliche Kategorisierungen und Interpretationsschemen anzuknüpfen und diese festzuschreiben. Vor allem im Rahmen von Gruppendiskussionen können klassifizierende, kulturalisierende und stigmatisierende Deutungsschemen dann auch zu Verletzungen von Diskussionsteilnehmer/-innen führen, weil sie sich durch spezifische Interpretationen persönlich angesprochen und angegriffen fühlen könnten. So kann eine solche Forschung symbolische Ausschlüsse nicht nur tradieren, sondern Individuen auch mit Stigmatisierungen konfrontieren und unter Umständen bereits existierende Konflikte (z.B. in der Klasse oder Schule) offenlegen. Eine Forschung zu Religion und Ethnizität in Grenzziehungsprozessen bleibt daher ambivalent und bedarf einer kritischen Reflektion und sensiblen Gestaltung des Forschungsprozesses.

In den Gruppendiskussionen und Interviews wurde deshalb darauf geachtet, ob seitens der Teilnehmenden auch selbst kritische Einwände zu den dominanten Grenzziehungen und Deutungsmustern aufgeworfen wurden. War dies überhaupt nicht der Fall, so wurde am Ende der Diskussionen und Interviews auch von uns Forscher/-innen kritische Fragen zu den kulturalisierenden Deutungsmustern aufgeworfen. Wenn junge Erwachsene oder Lehrpersonen bspw. anhand von Einzelbeispielen Generalisierungen anstellten, so fragten wir gezielt kritisch nach, ob solche Verallgemeinerungen denn wirklich zulässig seien. Darüber hinaus gaben wir den Schulen und Lehrpersonen einige Zeit nach der Feldforschung auch eine allgemein gehaltende, schriftliche Rückmeldung über die Erkenntnisse unserer Studie. Darin legten wir u.a. die von uns beobachteten kulturalisierenden und stigmatisierenden Deutungsschemen und Praktiken in den Schulen kritisch offen, problematisierten sie und gaben den Schulen auch Handlungsempfehlungen im Umgang mit dieser Problematik. Auch in den Schulklassen selbst präsentierten wir persönlich ausgewählte Ergebnisse, die wir ebenso allgemein hielten, um keine unterschwelligten Konflikte in den Klassen zu provozieren. Dennoch vertraten wir den Anspruch, im Hinblick auf die beobachteten kulturalisierenden und stigmatisierenden Interpretationsmuster und Praktiken eine kritische Reflektion anzuregen. Wir stellten daher Ergebnisse vor, die das Verhältnis junger Erwachsener zu Religion beschrieben. Dabei machten wir darauf aufmerksam, dass viele Jugendliche Muslime und Nichtmuslime in ihrem Verhältnis zu Religion diametral entgegengesetzt wahrnehmen würden, so als gebe es glasklare Differenzen zwischen beiden Gruppen. Anhand von quantitativen und qualitativen Daten zeigten wir den jungen Erwachsenen anschliessend, dass wir durch unsere Untersuchung diese klaren Differenzen keineswegs bestätigen können. Sowohl unter muslimischen als auch nichtmuslimischen Jugendlichen gebe es ein sehr heterogenes Verhältnis zu ihrer Religion, weshalb die Vorstellung, es gebe klare Unterschiede zwischen beiden der Realität nicht gerecht werde.

5 Immigration in die Schweiz und nach Luzern: zur (De-)Institutionalisierung ethnischer und religiöser Grenzlinien

Die Schweiz weist im europäischen Vergleich die höchsten Einwandererzahlen auf, ein Drittel der über 7 Millionen Menschen ist selbst in die Schweiz eingewandert oder ist Nachfahre von Eingewanderten (Piguet 2006). Wenngleich im Kanton Luzern heute im Vergleich zum Schweizer Durchschnitt etwas weniger Migrant/-innen leben (2008⁴⁵: 15,7 Prozent von den 377.600 Einwohner/-innen gegenüber 21,1 Prozent in der Gesamtschweiz) (Lustat 2010: 2), hat sich in den letzten 50 Jahren durch Arbeits- und Asylmigration sowie Freizügigkeit mit der Europäischen Union eine extrem heterogene Bevölkerung mit Blick auf die Herkunftsstaaten angesiedelt. Am häufigsten vertreten waren 2008 mit 3,9% Migrant/-innen inklusive ihrer Nachfahren aus Serbien/Montenegro/ Kosovo. Es folgten in absteigender Reihenfolge Personen aus Deutschland (2,0%), Italien (1,8%), Portugal (1,3%), Bosnien und Herzegowina (0,7%), Kroatien (0,7%), Mazedonien (0,6%) und Sri Lanka (0,4%) (Lustat 2010: 2).

Dieses Kapitel behandelt die kontextuellen Rahmenbedingungen, unter denen die jungen Erwachsenen (und die Institution Schule) ethnische und religiöse Grenzlinien überhaupt verhandeln können. Es stehen die historisch institutionalisierten rechtlichen, politischen, kulturellen und sozialstrukturellen Grenzlinien im Mittelpunkt (Alba 2005: 41). Dazu wird auf der nationalen Ebene der Schweiz und der kantonalen Ebene Luzerns auf diverse Schlüsselbereiche eingegangen. Im Mittelpunkt stehen die Einwanderungs- und Integrationspolitik, sozialstrukturelle Ungleichheiten, der rechtliche und politische Umgang mit religiöser Pluralität sowie die sich daran angeschlossenen öffentlichen-medialen Debatten.

Ziel dieses Kapitels ist es herauszuarbeiten, welche ethnischen und religiösen Grenzlinien sich in diesen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen historisch herausgebildet haben, welche gesellschaftlich geteilten und für selbstverständlich gehaltenen Erwartungen sie widerspiegeln, wie die Grenzlinien im Verlaufe der Zeit unter Umständen brüchig geworden sind und welche sich aktuell besonders manifestieren. D.h., ich interessiere mich hier für soziale Ungleichheiten, die den Zugang zu allgemein zur Verfügung stehenden, erstrebenswerten sozialen Gütern, Positionen und Lebenschancen von Individuen und Sozialgruppen dauerhaft einschränken (Kreckel 1992: 17). Deshalb wird auch auf die sozialstrukturellen Positionen ausgewählter Einwandergruppen und ihren Nachfahren im Bildungssystem und Arbeitsmarkt eingegangen. Darüber hinaus sollen auch die allgemein verbreiteten kulturellen Repertoires, Narrative, Interpretationsstrategien und Ideologien (Lamont und Mizrahi 2012: 366) entschlüsselt werden, die diese ethnischen und religiösen Grenzlinien und Ungleichheiten in öffentlichen Debatten rechtfertigen oder missbilligen. Sie können von jungen Erwachsenen und den Vertreter/-innen der Schulen aufgegriffen werden, um alltägliche Grenzziehungen und dadurch artikulierte Ungleichheitsordnungen symbolisch selbst zu legitimieren oder zu umkämpfen. Die Ausführungen geben erste Anhaltspunkte für die im theoretischen Analyserahmen

⁴⁵ Ich beschränke mich auf die Nennung von Zahlen des Jahres 2008, als die empirische Untersuchung durchgeführt wurde.

formulierte Annahme, dass symbolische Grenzziehungen nicht unabhängig von sozialen Grenzziehungen (also Ungleichheiten) verstanden werden können.

Zunächst widme ich mich (de-)institutionalisierten ethnischen Grenzlinien, indem ich die Schweizer Einwanderungs-, Überfremdungs- und Assimilationspolitik und die damit im Zusammenhang stehenden öffentlichen und medialen Diskurse in den Blick nehme. Auf der kantonalen Ebene Luzern wird dazu auch auf das aktuelle Integrationskonzept eingegangen. Deutlich wird, dass ‚Ausländer/-in‘ durchweg eine wichtige politisch-rechtliche Kategorie darstellte und dass von ihnen (heute vornehmlich von nichteuropäischen Migrant/-innen) erwartet wird, sich in die Schweizer Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Anschliessend zeige ich, wie sich ethnische Grenzlinien im Laufe der Zeit verschoben haben. Während in den 1960er Jahren Italiener/-innen als die ‚Anderen‘ galten, wird sich seit den 1990er Jahren verstärkt von Kosovoalbaner/-innen abgegrenzt. Sie können als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence charakterisiert werden. Anschliessend widme ich mich dem Umgang des Staates mit religiöser Diversität in der Schweiz und im Kanton Luzern und zeige, wie sich rechtlich eine Privilegierung christlicher gegenüber nichtchristlicher Religion institutionalisiert hat. Allerdings wurden unterdessen insbesondere im bildungspolitischen Bereich Massnahmen ergriffen, die nichtchristliche Religionen im Bildungssystem inkorporieren und versucht haben gleich zu stellen (z.B. Religionsunterricht). Mit anderen Worten, verschiedene Akteure sind aktiv geworden, um die Privilegierung und Grenzlinie abzubauen. Auch hier soll ein historischer Blick zeigen, wie sich religiöse Grenzlinien (Katholiken gegenüber Protestanten) mit der Zeit aufgelöst haben und sich spätestens seit den 2000er Jahren Abgrenzungen vor allem gegenüber Muslimen artikulieren. Auch sie gelten in der Schweiz spätestens seit 9/11 als die ‚unbeliebten Anderen‘ par excellence.

5.1 Einwanderungs-, Überfremdungs- und Assimilationspolitik seit der Nachkriegszeit

Wie anderswo in Europa kamen in der Nachkriegszeit aufgrund eines massiven Arbeitskräftebedarfs und Rekrutierungsabkommen mit Italien (1948) und Spanien (1961) viele sogenannte Fremdarbeiter/-innen in die Schweiz und in den Kanton Luzern, die vornehmlich in der Industrie- und Baubranche Arbeit fanden. Ziel damaliger Migrationspolitik war es, der Einwanderung einen provisorischen und reversiblen Charakter zu verleihen, denn die Angst vor Konjunkturschwankungen war enorm (Piguet 2006). Die Rekrutierungsabkommen sahen deshalb keine Niederlassungen, sondern nur Jahresbewilligungen vor. Das dadurch etablierte Rotationssystem (die Ersetzung der Fremdarbeiter/-innen durch immer neue) kam in den 1960er Jahren allerdings unter politischen Druck. Angesichts der Konkurrenzsituation mit Frankreich und Deutschland um italienische Arbeitskräfte und den Forderungen Italiens um bessere Arbeits- und Aufenthaltsbedingungen für seine

Landsleute, wurden die Lebensbedingungen der ausländischen Arbeitskräfte sukzessiv, wenn auch minimal, verbessert⁴⁶ (ebd. 23).

Im Zuge der Besserstellung ausländischer Arbeitskräfte und dem steten Anstieg ihrer Zahl liess sich in der Öffentlichkeit eine zunehmende Fremdenfeindlichkeit beobachten. Nationalistische Organisationen und Vereine gründeten sich, um ihren Einfluss auf die Regierungspolitik zu nehmen (Mahnig und Piguet 2003: 73ff.). Wimmer (2002) bemerkt, dass sich diese nationalen Bewegungen in dieser Zeit radikalisierten. Sie fanden Anhang unter jenen Klassen, die durch die ökonomische Modernisierung ihren sozialen Status bedroht sahen, d.h. etablierte und qualifizierte Arbeiter (ebd. 263). In der Öffentlichkeit wurde in dieser Zeit der *Überfremdungsbegriff*⁴⁷ verstärkt ins Spiel gebracht. Mit dem Begriff machten politische Akteure auf die Gefahr aufmerksam, dass Ausländer auf das wirtschaftliche, intellektuelle und geistige Leben einen zu grossen Einfluss nehmen und die kulturellen Eigenarten des Schweizerischen Volkes unterwandern könnten. Ende der 1960er bis weit in die 1970er Jahre hinein wurden denn auch mehrere politische Überfremdungsinitiativen (politische Abstimmungen) lanciert, allesamt mit dem Anspruch, die Anzahl ausländischer Arbeitnehmer in der Schweiz drastisch zu kürzen. Exemplarisch steht die Abstimmungsinitiative initiiert vom Schweizer Demokraten Schwarzenbach im Jahr 1970, die für eine zahlenmässige Begrenzung des Ausländeranteils auf 10% warb (Ausnahme Genf 25%).

Die in diesem Zeitraum lancierten Abstimmungsinitiativen, die eine Angst vor Überbevölkerung schürten, scheiterten zwar alle an einer knappen Mehrheit, sie nahmen aber insofern Einfluss auf die Politik, als dass der Bundesrat unter Druck stand, Massnahmen einzuführen, die den Gesamtbestand an Ausländern begrenzte. Vor diesem Hintergrund wurden Plafonierungsversuche und Quotenregelungen ausgearbeitet⁴⁸ (Piguet 2006: 23ff.). Die Idee, dass sich Ausländer an die ‚Schweizer Kultur‘ *assimilieren* sollten, entwickelte sich ab Mitte der 1960er Jahre ebenso als Reaktion auf die durch politische Bewegungen und weite Teile der Bevölkerung artikulierte Angst vor Überfremdung (Niederberger 2004: 54; Mahnig und Piguet 2003: 77). 1961 gründeten die Vorsteher des Volkswirtschafts- sowie Justiz- und Polizeidepartements eine „Studienkommission für das Problem der ausländischen Arbeitskräfte“, der Wissenschaftler und Vertreter von Verbänden angehörten (Niederberger 2004: 54). Paradigmatisch steht der von ihnen 1964 vorlegte Bericht, in dem konstatiert wurde, dass sich das Land angesichts der hohen Ausländerbestände und fremder Einflüsse durch Medien auf die Schweizerische Kultur in einer Überfremdungsgefahr befände (ebd. 55), der aber mit dem *Imperativ der Assimilation* entgegen gekommen werden könne (ebd. 56). Im Bericht wird Assimilation als ein Prozess definiert:

⁴⁶ Sie erhielten freie Stellenwahl, gewisse Aufenthaltsgarantien und zeitlich verkürzte Ansprüche auf Familiennachzug und Jahresbewilligungen.

⁴⁷ Der Überfremdungsbegriff tauchte keineswegs zum ersten Mal in der Öffentlichkeit auf, sondern schon kurz nach der Jahrhundertwende um Ausländer zu problematisieren (Kury 2003).

⁴⁸ Die Reduzierungsversuche hatten zwar wenig Erfolg und die Zahl ausländischer Arbeitnehmer stieg weiter an (z.B. durch Familienzusammenführung). Die 1970 erarbeitete Quotenregelung erschuf jedoch ein restriktives System, das ermöglichte die Ölkrise zu bewältigen, da viele ausländische Arbeitnehmer durch das Auslaufen ihrer Aufenthaltsbewilligungen und ohne Arbeitslosenversicherung in ihr Heimatland zurückkehren mussten.

„bei dem Individuen oder Gruppen einer anderen Kultur, die Zuzüger, Beziehungen mit Individuen und Gruppen einer anderen Kultur, Ansässigen [...] aufnehmen. Dabei handelt es sich in der Regel nicht um einen einseitigen Eingliederungsvorgang, sondern um Wechselwirkungen [...] doch so, dass die eigenständige Kultur des Landes [...] massgebend bleibt. [...] Der Prozess führt über die Phasen der Duldung der Angehörigen der ausländischen Kultur, und von Seiten der Zuzügler über die Anpassung, das heisst die Abstimmung der Verhaltensweisen unter dem Gesichtspunkt ihrer äusseren Opportunität, bis zur Angleichung und zur emotionalen bejahten Annahme von Normen und Werten [...] und endlich, im Schlusstadium, zur Integration oder Akkulturation, das heisst der völligen Verschmelzung.“ (Studienkommission zitiert nach Niederberger 2004: 57).

Die offizielle Politik orientierte sich angesichts der zahlreichen politischen Initiativen gegen Überfremdung in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre mehr und mehr an diesem Assimilationsimperativ, das sogar bis in die 1980er Jahre auf der offiziellen politischen Agenda blieb (ebd. 68ff.). Mit diesem Paradigma wurde eine klare Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern politisch institutionalisiert, die nur durch Assimilation überwunden werden könne. Abhängig sei der Erfolg eines solchen Prozesses vom Assimilationswillen und -fähigkeiten der Einwanderer, die Sprache zu lernen, am Vereinsleben teilzunehmen und sich in die Gemeinschaft der Schweizer/-innen einzugliedern. Ebenso als entscheidend wurden der Wille und die Fähigkeit der Schweiz angesehen, fremde Einflüsse zu verarbeiten und einzuverleiben (Niederberger 2004: 56). Toleranz, gleiche wirtschaftliche Chancen und nicht allzu grosse kulturelle Unterschiede wurden als Assimilation fördernde Aspekte angesehen. Absonderung, starke kulturelle Differenzen, Überlegenheitsgefühle und Befürchtungen unter der Schweizer Bevölkerung, dass ihr Eigenleben bedroht sei, würden Assimilation dagegen verhindern (ebd.: 70). Mitte der 1960er Jahre wurden erstmals Stimmen laut, dass sich Ausländer/-innen nicht assimilieren würden oder nur schwer assimilierbar seien. Mit anderen Worten, Ausländer/-innen, die dem Imperativ zur Anpassung nicht nachkamen, kamen in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Zu Beginn des Jahres 1975 spürte die Schweiz die ökonomischen Konsequenzen der Ölkrise, woraufhin 10% der Arbeitsplätze abgebaut wurden und viele Fremdarbeiter/-innen in ihre Herkunftsländer zurückkehren mussten, da ihre Arbeitsbewilligungen nicht verlängert wurden und sie über keine Arbeitslosenversicherung verfügten (Piguet 2006: 43). Ende der 1980er Jahre erfuhren die Schweiz und Luzern allerdings eine zweite Einwanderungswelle, vor allem aus Jugoslawien (Mazedonien, Kosovo) und Portugal, da sich durch den Beitritt von Spanien und Italien in die Europäische Gemeinschaft die traditionellen Rekrutierungsgebiete verschoben (Haug 1995: 10). Die neuen Saisoniers fanden neben dem Bau-, auch im Hotel- und Gastgewerbe Arbeit. Gerade Luzern, das mit seinem historischen Stadtzentrum, dem Vierwaldstätter See und seiner Nähe zu den Alpen eine wichtige internationale touristische Attraktion darstellt, war auf diese sehr flexibel einsetzbaren Arbeitskräfte angewiesen. Ab den 1980er Jahren lösten die politische und ökonomische Situation im ehemaligen Jugoslawien, vor allem dem Kosovo⁴⁹, einen drastischen und ansteigenden Emigrationsdruck aus (für

⁴⁹ Nach dem Tod Titos 1981 kam es u.a. zu blutigen Studentenunruhen in der Provinz Kosovo, die von serbischer Armee und Polizei niedergeschlagen wurden. 1989 etablierte die serbische Verwaltung ein Okkupationsregime, was die politische und ökonomische Situation im Kosovo zusätzlich verschärfte: u.a.

Details siehe Dahinden 2005: 33ff.; Reuter und Clewing 2000). Durch Anspruch auf einen gefestigten Saisonierstatus machten sie nun auch verstärkt vom Recht auf Familienzusammenführung Gebrauch und holten Frauen und Kinder in die Schweiz. In den Konjunkturabschwächungen der 1990er Jahre kam es deshalb auch nicht zu solch massiven krisenbedingten Wegzügen, wie zwei Jahrzehnte zuvor (Piguet 2006: 49-53).

Auch die Asylmigration spielte seit der Nachkriegszeit eine stetige Rolle, wenn auch eine geringere im Vergleich zur Arbeitsmigration (ebd. 11). Bis in die 1970er Jahre nahm die Schweiz Flüchtlinge des Kalten Krieges auf, wie aus Ungarn (1958) oder Tschechien (1968), später kamen auch Asylgesuche aus Krisengebieten in Afrika, Asien, der Türkei oder Sri Lanka hinzu. In den 1980er und 1990er Jahren erreichten Flüchtlingsgesuche aufgrund der kriegesischen Auseinandersetzungen in Jugoslawien, vor allem dem Kosovo, einen Höchststand (Piguet 2006: 87-101)⁵⁰. In den 1990er Jahren kam es dadurch zu einer Diversifizierung der Migrationsgründe (z.B. als Saisonnier, Flüchtling, durch Familiennachzug) und Herkunftsländer⁵¹. Zudem entwickelten und verstärkten sich in der Bevölkerung mehr und mehr – geschürt durch Parteien und populistische Medien – die Wahrnehmung von Integrationsproblemen. Durch die Konjunkturabschwächung der 1990er Jahre stieg unter den Saisonniers (vor allem aus dem ehemaligen Jugoslawien) die Arbeitslosenquote stark an, was der Unzufriedenheit im Hinblick auf ihre Integration weiter Auftrieb gab. Der Begriff Assimilation wurde in dieser Zeit zunehmend durch den Begriff der *Integration* abgelöst (Niederberger 2004: 142ff.) und zum zentralen Gegenstand der politischen Diskussionen und Aktionen. Die Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) bat 1991 bspw. um die Neufassung ihres Auftrages: Assimilation sollte durch Integration ersetzt werden und als gleichwertiger Pfeiler der Ausländerpolitik etabliert und rechtlich abgesichert werden. 1999 wurde auch ein Integrationsartikel im Gesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer (ANAG) eingeführt und seit 2002 wird jährlich ein Kredit für lokale Integrationsmassnahmen gewährt. Man wurde sich zunehmend bewusst, dass die Schweiz ein Einwanderungsland ist und sich der Integration und den Integrationsdefiziten zu widmen habe. Integration bedeutete – im Gegensatz zu Assimilation – dass Ausländer/-innen am ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben sollten und auch die Aufnahmegesellschaft ihren Anteil dazu zu leisten hätte (ebd.).

In den 1990er Jahren verstärkte sich allerdings auch die Diskussion um die Gefahren einer zu grossen ‚kulturellen Distanz‘ zwischen Einheimischen und Einwanderern. Die Schweizer Volkspartei (SVP) argumentierte bspw. erneut wie zu Zeiten der Überfremdungsinitiativen, dass die Schweiz durch die Überschwemmung durch fremde Kulturen ihre Bezugspunkte verlieren würde, weil sich Ausländer nicht assimilieren

wurde das Parlament aufgelöst, Menschen aus privaten Betrieben sowie öffentlichen Institutionen entlassen, was zu einem starken Anstieg der Arbeitslosigkeit führte.

⁵⁰ Dieser Zustrom stellte alles Bisherige in den Schatten: sie wurden häufig in prekären Verhältnissen untergebracht und erhielten einen Übergangstatus als vorläufig Aufgenommene, weshalb Zehntausende nach der internationalen Intervention gezwungen waren, in ihre Herkunftsländer zurückzukehren.

⁵¹ Dies setzte sich in den 2000er Jahren in einer Diversifizierung der wirtschaftlichen Sektoren fort, in denen Zugezogene tätig waren. Mit der Unterzeichnung bilateraler Verträge mit der Europäischen Union (2002) und den Freizügigkeitsabkommen mit EU/EFTA-Staaten zogen verstärkt Hochqualifizierte, aber auch Studierende, Freiberufler, Selbstständige oder Rentner, vor allem aus Deutschland in die Schweiz.

wollten bzw. könnten (Skenderovic 2008: 149). Mit der Einführung des ‚Drei-Kreise-Modells‘⁵² bediente die Schweizer Ausländerpolitik denn auch erstmals ethnisch-kulturelle Stereotype für eine politische Kompromisslösung. Wie in anderen Ländern auch wurden 1991 Migrant/-innen in ‚kulturelle Kreise‘ eingeteilt. U.a. jene aus dem ehemaligen Jugoslawien wurden als Personen des sogenannten dritten Kreises und ‚kulturell als zu verschieden‘ von der Schweizer Bevölkerung aufgefasst. Plötzlich war die Rekrutierung dieser Saisonniers nicht mehr möglich und eine legale Einwanderung nur noch über Familienzusammenführung oder Asylantrag geregelt. Postuliert wurde, sie würden in der Bevölkerung Fremdenfeindlichkeit auslösen und nur schwer zu integrieren sein (Dahinden 2009: 10f.). Negative Reaktionen in der Bevölkerung, so die damaligen Rechtfertigungen, würden nicht nur von der tatsächlichen Anzahl von Immigrant/-innen, sondern auch von ihrer ‚kulturellen Distanz‘ ausgelöst. Gegen Bürger/-innen der Europäischen Gemeinschaft spräche allerdings nichts, nur gegen aussereuropäische Einwanderer. Die damaligen Begründungen betonten erstaunlicherweise die schlechte Menschenrechtslage im damaligen Jugoslawien, weshalb sie für eine wirtschaftliche Einwanderung nicht mehr in Frage kämen (Piguet 2006: 75ff.). In der Zwischenzeit wurde ein Zwei-Kreise-Modell eingeführt (1997), wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, mit denen die Schweiz freie Zirkulationsabkommen teilt, während an Migrant/-innen aus anderen Ländern sehr hohe Qualifikations- und Integrationsanforderungen gestellt werden (ebd. 71ff.). Das aktuelle Einwanderungsmodell gestaltet die Grenzlinie gegenüber EU-/EFTA-Bürger/-innen – da sie ‚willkommener‘ sind – und Schweizer/-innen durchlässiger, während sie sich für aussereuropäische Einwanderer undurchlässiger gestaltet.

Kulturelle Differenzen wurden in den 1990er Jahren aber nicht nur als ein Problem angesehen. Mit dem neuen Integrationskonzept verbreitete sich auch die Ansicht, dass Ausländer/-innen nicht mehr auf ihre „kulturellen Eigenarten“ verzichten müssten (Niederberger 2004: 147). Beeinflusst von multikulturellen Integrationsphilosophien aus anderen Ländern, wurde die Herkunftskultur von Migrant/-innen zum ersten Mal aufgewertet, auch wenn dies nicht annähernd die gleichen rechtlichen Entsprechungen fand, wie dies in typischen multikulturalistischen Politiktraditionen (z.B. Grossbritannien, Australien, Kanada) der Fall war (Dahinden 2011b). Das lag u.a. daran, dass Migrant/-innen kaum über staatsbürgerliche Rechte verfügten, die es erst möglich machen, ihnen partikularistische Rechte zuzugestehen (Wicker 2004: 10). Dennoch kann festgehalten werden, dass vor allem in Deutschschweizer Kantonen mehr und mehr davon ausgegangen wurde, dass es legitim sei, die eigene Herkunftskultur zu bewahren und dieser Aspekt fand auch seinen Niederschlag in staatlichen Institutionen, wie bspw. in den Unterrichtscurricula von Schulen (Dahinden und Bischoff 2010a).

Verstärkt wurde sich auch dem Abbau von Integrationsbarrieren und Diskriminierungen sowie der Durchsetzung von Chancengleichheit gewidmet. Die 1995 gegründete Eidgenössische Kommission für Rassismus (EKR) erhielt den Auftrag, die Öffentlichkeit für entsprechende Themen zu sensibilisieren, Empfehlungen an Behörden

⁵² Der erste Kreis bestand aus EU/EFTA Ländern, die in den Genuss des freizügigen Personenverkehrs in der Schweiz kommen sollten. Der zweite Kreis bezog die USA, Kanada, Australien und Neuseeland ein, während die Rekrutierung von qualifizierten Arbeitnehmer/-innen aus diesen Ländern möglich blieb. Der dritte Kreis betraf alle übrigen aussereuropäischen Länder, wobei die Rekrutierung nur ausnahmsweise unter der Bedingung einer hohen Fachkräftequalifikation möglich war.

zu geben, Forschung zu diesen Themen zu fördern, Präventionsmassnahmen zu unterstützen, Opfer zu beraten und ein Monitoring über rassistische Diskriminierung durchzuführen. Diese Sensibilisierung spiegelte sich auch in den in den 1990er Jahren erarbeiteten Integrationsleitbildern auf kantonalen und kommunalen Ebenen wider (Dahinden 2011b).

Es wäre dennoch vorschnell davon auszugehen, dass sich Forderungen nach Assimilation in der Schweizer Integrationsphilosophie vollkommen verflüchtigt hätten. Spätestens seit den 2000er Jahren war das grosse Interesse an Integration nämlich nicht nur ein Anzeichen dafür, dass man bereit sei, sich den Zugewanderten zu öffnen, sondern dass man seinen Fokus auf die Gefahren der Nichtintegration und der Integrationsdefizite gelenkt hatte (Wicker 2009: 25). Das neue Integrationsparadigma verknüpfte sich erneut mit der Forderung nach Assimilation und der Preisgabe von Herkunftseigenschaften (Pinero et al. 2009: 10). Symptomatisch dafür war eine Schwerpunktverschiebung in der politischen Diskussion jedweder Couleur. Der Schwerpunkt führte dabei von der Idee weg, dass Integration durch den Staat zu fördern sei (z.B. durch Abbau von strukturellen Diskriminierungen). Hingegen wurde davon ausgegangen, dass Integration von Ausländern zu fordern sei und auf ihrer individuellen Eigeninitiative aufbaue (Pinero, Bopp, und Kreis 2009: 13). Diese Orientierung schrieb sich auch im neuen Ausländergesetz (AuG) 2008 ein: Integration muss nicht nur für ein Einbürgerungsverfahren, sondern auch schon nur für eine Niederlassungsbewilligung nachgewiesen werden (Artikel 23 des AuG). Verlangt wird von Migrant/-innen aus nicht EU-/EFTA-Staaten Sprachkompetenzen zu haben und im Arbeitsmarkt integriert zu sein (Wicker 2009: 35). Es kann von einer Verschiebung des Integrationsparadigmas in Richtung eines Assimilationsparadigma ausgegangen werden. Migrant/-innen werden nur gleiche Lebenschancen gewährt, wenn sie bereit sind, sich selbst zu integrieren.

Festgehalten werden kann, dass der Assimilationsbegriff, wie er sich in den 1960er Jahren in der Schweiz etabliert hatte, zwar heute politisch tabuisiert ist, weil die Idee der erzwungenen Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes mitschwingt. Viele Konnotationen des Assimilationsbegriffes gingen jedoch ohne grosse Reflexionen in den Integrationsbegriff über. Erwartet wird heute die Eigenleistung von Migrant/-innen sich kulturellen Standards anzupassen. Darüber hinaus wird sich mit diesem Begriff gegen eine kulturell zu stark pluralistische Gesellschaft positioniert, die als Bedrohung für die gesellschaftliche Kohäsion wahrgenommen wird (Aumüller 2009: 137).

In den letzten Jahren hat sich ein Integrationsziel besonders herauskristallisiert: die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. Gleichberechtigungsdiskurse haben sich auch in anderen europäischen Ländern verbreitet und rechtliche und politische Massnahmen veranlasst. Viele Regierungen sind aktiv geworden, um soziale Probleme unter Migrant/-innen, wie Zwangsheirat, Ehrenmorde oder Gewalt gegen Frauen zu bekämpfen (kritisch dazu Phillips und Saharso 2008; für die Schweiz Riaño und Dahinden 2010). Wichtige Akteure waren in diesem Zusammenhang Feminist/-innen und nichtstaatliche Organisationen (NGO), die sich für die Rechte von Frauen kultureller Minderheiten einsetzten und die politischen Interventionen vorantrieben (Phillips und Saharso 2008: 294)⁵³. Im Schweizer Kanton Basel wurde die

⁵³ In Deutschland vermischte sich der feministische Diskurs Ende der 1990er Jahre mit öffentlichen Debatten um Integration und die Pflichten von (türkischen) Migrant/-innen (Rostock und Berghahn 2008:

Gleichstellung der Geschlechter 2007 denn auch im Gesetz über die Integration der Migrationsbevölkerung zu einem Integrationsziel erklärt. Zahlreiche Massnahmen, die sich die Verbesserung der Lebensbedingungen von Migrantinnen auf die Fahne schrieben, zielten allerdings nicht notwendigerweise darauf ab, sondern dämonisierten als unintendierte Nebenfolge häufig bestimmte Gruppen. Praktiken wie Zwangsheirat werden häufig einfach als kulturell typisches Verhalten für eine ganze Gruppe beschrieben, statt den Ursachen auf den Grund zu gehen (ebd. 293). Eine Schweizer Studie, die sich mit Zwangsheirat kritisch auseinandersetzte, spricht sich daher gegen eine symbolische Politik aus, die darauf abzielt die rechtliche Dimension zu stärken (z.B. Strafnormen einzuführen), da dies die Situation von Zwangsheirat Betroffenen nicht verbessert. Sie schlagen ein von Zivilstand unabhängiges Aufenthaltsrecht vor und setzen auf Beratungen und Konfliktinterventionen (Riaño und Dahinden 2010). Es lässt sich festhalten, dass die Rechte von Frauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu einem zentralen Themenfeld schweizerischer Integrationspolitik geworden sind. Häufig führte diese Problematisierung dazu, eine pauschale Differenz zwischen Schweizer Mehrheitsbevölkerung und Eingewanderten zu postulieren, wodurch eine noch klarere Grenzlinie aufschien.

5.1.1 Äusserlich revidiertes Assimilationsparadigma in Luzern

Dieses Kapitel widmet sich dem aktuellen Integrationsleitbild des Kantons Luzerns um auf der lokalen Ebene zu zeigen, welches Integrationsparadigma sich im gesellschaftlichen Kontext konkret verbreitet hat, in dem die Jugendlichen der Studie aufwuchsen. Das für die Schweiz historisch typische (und bis heute nicht ganz aufgegebene) Assimilationsparadigma wurde im Luzerner Leitbild nur äusserlich abgestreift. Tatsächlich bleiben normative Assimilationsforderungen aktuell, denn es wird auf die integrative Eigenleistung von Migrant/-innen gesetzt. Kulturelle Differenzen werden jedoch nicht nur problematisiert, sondern auch aufgewertet.

Im Leitbild des Regierungsrates über die Ausländer- und Integrationspolitik des Kantons Luzerns heisst es, dass von Ausländer/-innen erwartet wird, dass sie sich kulturell anpassen oder besser gesagt integrieren, denn das ist der offiziell gewählte Begriff des Leitbildes. Zwar wird nicht gewünscht, dass sie ihre kulturellen Werte und Identität vollständig ablegen oder verleugnen. Das Leitbild spricht sich aber weiterhin positiv und normativ für eine kulturelle Anpassung aus, wenn Einwanderer in der Schweizer Gesellschaft anerkannt werden wollen.

„Sie [Einwanderer] erlangen grössere Anerkennung und auch mehr Chancengleichheit, wenn sie sich so gut wie möglich in die Kultur unseres Landes integrieren, ohne dass sie deswegen ihre Herkunft und die mitgebrachten kulturellen Werte und damit ihre Identität verleugnen müssten“. (Regierungsrat 2001: 16)

Bemerkenswert ist hier die Gleichsetzung zwischen nationaler Herkunft, Kultur und Identität. Im Zitat spiegelt sich die Logik eines essentialistischen Kultur- und

350). Auch staatliche Verwaltungen, wie das Land Baden-Württemberg (2006), fragt nun Migrant/-innen, die die Staatsbürgerschaft erwerben wollen, wie sie zu Gleichberechtigung stehen. Abgesehen davon präsentiert sich das Land konservativ, wenn es grundsätzlich um Gleichstellung geht. Vermuten lässt sich, dass die ‚Rückständigkeit‘ muslimischer Migrant/-innen kenntlich gemacht werden soll (ebd. 353f.).

Nationsverständnisses wider, nach der die Verknüpfung von Kultur, nationaler Herkunft und Identität als selbstverständlich erscheint und naturalisiert wird. Hat er oder sie eine andere Herkunft, so hat er oder sie auch andere Werte, eine andere Kultur und so bildet sie oder er selbstverständlich eine spezifische Identität aus (Wimmer 2008b). Herkunftsspezifische kulturelle Differenzen müssen allerdings nach den Vorstellungen des Leitbildes nicht vollkommen abgelegt werden, denn sie werden grundlegend als eine kulturelle Bereicherung empfunden, die man – so die Einschätzung – nicht mehr missen möchte. So wären kulturelle Elemente aus anderen Ländern auch durch Schweizer/-innen übernommen worden und Migrant/-innen hätten es geschafft in der Schweiz in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen erfolgreich zu sein.

„Die Zuwanderung bereichert das Land auch kulturell. Dies wird z. B. im Bildungs- und Schulbereich – vom Kindergarten bis zur Universität – ganz konkret erfahrbar. Die Schweiz hat sich durch das Zusammenleben mit Zugewanderten anderen Ländern, ihren Menschen und Kulturen geöffnet. Die wenigsten Schweizerinnen und Schweizer möchten heute auf Pizza oder Haute Cuisine verzichten. Viele sportliche Erfolge der Schweiz, Höhepunkte in der Musikwelt und der bildenden Kunst gehen auf Zugewanderte aller Generationen zurück.“ (ebd. 17)

Das Leitbild ruft sogar explizit dazu auf, ethno-kulturelle und religiöse Diversität mit Toleranz und Akzeptanz zu begegnen. Einwanderern sollen in ihrer Partikularität als Angehörige einer anderen Herkunft, Religion, Kultur anerkannt werden. Allerdings werden dieser Öffnungsbewegung relativ deutliche Schranken gesetzt. Impliziert wird nämlich keine Veränderung der bestehenden Rechtsordnung um kultureller oder religiöser Differenz in der Schweiz eine Plattform zu geben. Von einer Einführung multikulturalistischer Rechte ist das Leitbild also weit entfernt.

„Wir respektieren und anerkennen, dass auch Angehörige von uns weniger bekannten oder fremden Volksgruppen, Religionen und Kulturen die ihnen wichtigen Werte im Rahmen unserer Rechtsordnung leben und pflegen dürfen.“ (ebd. 19)

Vor allem die Fortführung und Förderung der Erstsprache wird vor diesem Hintergrund explizit wertgeschätzt und soll Unterstützung erfahren. Dies geschieht allerdings nicht aus einem Selbstzweck heraus, denn unterstellt wird, dass sie für den Erwerb des Deutschen (Zweitsprache) als entscheidend einzuschätzen sei. D.h. dem Erlernen der Erstsprache wird ein zweckrationales Element untergeschoben, sich in der Schweiz sprachlich besser integrieren zu können. Dennoch manifestiert sich hier ein grosser Unterschied zu den politischen Assimilierungsforderungen der 1960er Jahre, denn sprachliche Differenz wird positiv aufgewertet.

„Wir anerkennen die Bedeutung der Erstsprache der Migrantenkinder für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und unterstützen darum alle Bemühungen, die Erstsprache zu fördern und weiterzuentwickeln.“ (ebd. 23)

Die Anerkennung von Migrant/-innen wird darüber hinaus auch über das universale Postulat der Menschenwürde im Leitbild begründet, die jedem Menschen ungeachtet seiner Herkunft, Religion etc. zustünde. Daraus leite sich auch das universale Postulat nach Chancengleichheit ab, für die sich für jeden Menschen u.a. im Bildungs- und Erwerbssystem eingesetzt werden sollte. Diskriminierung wird also eine explizite Absage erteilt, allerdings wird sich wiederum am bestehenden rechtlichen Rahmen orientiert. D.h. für den Abbau von Diskriminierungen wird keine Modifikation des bestehenden Rechtssystems in Erwägung gezogen.

„Ausländerinnen und Ausländer sind für uns ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihrer Kultur und ihres aufenthaltsrechtlichen Status Menschen, die wie Einheimische respektiert und ernst genommen werden sollen. Wir bekämpfen sowohl Rassismus wie Ausländerfeindlichkeit. [...] Ausländerinnen und Ausländern sollen so weit wie rechtlich möglich die gleichen Bedingungen zur persönlichen Entfaltung gewährt werden. Abgesehen von der Grundversorgung muss der gleichberechtigte Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten und zur Erwerbsarbeit Priorität haben.“ (ebd. 18-19)

Mit dem Integrationsparadigma verfolgt das Leitbild einerseits eine Abgrenzung von einem mutmasslichen Assimilationskonzept, nachdem nur Einwanderer gefordert seien sich zu integrieren und vollständig anzupassen. Andererseits distanziert man sich von einem mutmasslichen Multikulturalismusansatz, der kulturelle Differenzen explizit fördere, die Bevölkerung dadurch aber überfordere und die daraus entstehenden Konfliktpotenziale unterschlage. Dieses Deutungsschema wird nachvollziehbar, vergegenwärtigt man sich das Jahr in dem das Leitbild publiziert wurde: 2001 im Jahr der Bombenanschläge auf das New Yorker World Trade Center. Ausgelöst durch diese Ereignisse wurden multikulturalistische Integrationsphilosophien auch in anderen europäischen Ländern kritisiert und zum Scheitern verurteilt (Vertovec und Wessendorf 2010). Der Luzerner Integrationsansatz votiert demnach für eine Balance zwischen beiden Konzepten: einer Mischung aus Anpassung an die Schweizer Kultur und Wertschätzung herkunftsspezifischer kultureller Differenz.

„Das Ziel der Integration ist weder mit einem idealistischen Multikulturalismus noch mit einseitiger Assimilation gleichzusetzen. Der Multikulturalismus geht von der Gleichberechtigung aller Kulturen im Staat aus und sieht das Ideal im friedlichen Zusammenleben bewusst gelebter und geförderter kultureller Differenzen. Der Multikulturalismus nimmt das durch Immigration entstandene Konfliktpotenzial zu wenig ernst und überfordert die Bevölkerung. Das Assimilationskonzept dagegen verlangt nur von den Ausländerinnen und Ausländern Angleichung an das einheimische Denken und den herrschenden Lebensstil, und das bis zur Aufgabe der eigenen Kultur, die wesentlich zur Identität gehört. Integration muss aber die berechtigten Anliegen beider Konzepte ernst nehmen.“ (ebd.19-20)

An anderer Stelle des Leitbildes wird allerdings deutlich, dass der einheimischen Bevölkerung Vorrang gegeben wird. Erwartet wird eine grosse Anpassungsleistung von Seiten der Einwanderer (u.a. sprachliche Anpassung, Anpassung an die schweizerische gesellschaftliche und staatliche Ordnung), aber nur eine gewisse Anpassungsleistung von Seiten der Einheimischen, die sich nach der Begegnung mit dem vermeintlich Fremden neu orientieren müsse. Die Integrationsforderungen richten sich also weiterhin primär an Zugewanderte, wodurch die bekannte Asymmetrie zwischen Einheimischen und Einwanderern erkennbar wird. Bemerkenswert ist weiterhin, dass die Asymmetrie als etwas Natürliches gerechtfertigt wird, denn die Schweizer Bürger/-innen seien die legitimen Eigentümer der Schweiz („naturgemäss einen gewissen Vorrang“).

„Die Ansprüche der Bürgerinnen und Bürger unseres Landes haben naturgemäss einen gewissen Vorrang vor jenen der Zugewanderten. Die Probleme und Bedürfnisse sowohl der einheimischen wie der ausländischen Bevölkerung sollen jedoch gleicherweise ernst genommen und aufeinander abgestimmt werden. [...] Die neu Zugewanderten müssen sich in dem ihnen fremden Umfeld unseres Landes zuerst zurechtfinden lernen, was eine

starke Bereitschaft zur Anpassung verlangt. Das wichtigste Mittel der Integration ist die Sprache. Von den Eingewanderten erwarten wir, dass sie sich in unserer Landessprache verständigen lernen, Ausländern, die in der Schweiz bleiben wollen und können, erwarten wir eine hohe Bereitschaft zur Integration in die schweizerischen Ordnungen der gesellschaftlichen und besonders der staatlichen Ebene. Dass die geltende Rechtsordnung eingehalten wird, ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Integration. Aber auch die einheimische Bevölkerung kommt nicht umhin, sich angesichts der Begegnung oder Konfrontation mit dem Ungewohnten und Fremden neu zu orientieren, auch hier ist eine gewisse Anpassung nötig. (ebd.19-20)

Es stellt sich die Frage, worin denn das Konfliktpotenzial einer pluralisierten Gesellschaft liegt, von dem das Luzerner Leitbild ausgeht und warnt. Eine Gefahr wird in einer Gesellschaft gesehen, in der ethnische Gruppen geografisch (z.B. in Quartiere) konzentriert und in soziale Schichten aufgesplittert sind und sich unter diesen Gruppen ein nationalistisches Kulturbewusstsein entwickelt. Ethno-kulturelle Differenz wird demnach nur solange als Bereicherung empfunden, solange sich daraus keine – entlang ethnischen und schichtspezifischen Kriterien – Subgruppen bilden, die ein Bewusstsein über sich entwickeln und Konflikte auslösen könnten. Dann sei die gesellschaftliche Kohäsion gefährdet.

„Die Bildung von Ausländerquartieren, die Aufsplitterung der Gesellschaft in soziale Schichten und ethnische Gruppen mit nationalistischem Kulturbewusstsein muss verhindert werden. [...] Ziel ist das Zusammenwachsen unterschiedlicher Menschen und Bevölkerungsgruppen zu einer lebendigen Gesellschaft, die ihre zunehmende kulturelle Vielfalt nicht nur als Problem, sondern auch als neue Chance wahrzunehmen und Konflikte friedlich zu lösen vermag.“ (ebd. 20)

Ein weiteres Konfliktpotential wird ausserdem in einer ausländischen Bevölkerung gesehen, die aus zu unterschiedlich wahrgenommenen Kulturkreisen oder gar Kriegsgebieten stammt, hier spiegelt sich noch die Politik der ‚Drei Kreise‘ wider. Besonders müsste darauf geachtet werden, dass sie die Schweizer Regeln achten.

„Ausländerinnen und Ausländer, die aus andern Kulturkreisen, zum Teil auch aus einem Klima der Gewalt kommen, müssen möglichst früh in geeigneter Form mit den Regeln unseres Zusammenlebens bekannt gemacht werden.“ (ebd. 28)

Das Leitbild reflektiert eine kulturalisierende Ausrichtung: Einwanderer werden vor dem Hintergrund ihrer Herkunftskultur gesehen, ob nun problematisiert oder akzeptiert. Herkunft und damit verbundene kulturelle Identität sind nach dieser Vorstellung etwas essentiell Festgeschriebenes, etwas dass durch Einwanderung in die Schweiz mitgebracht wird. Probleme im Zusammenhang mit Migrant/-innen werden vor diesem Deutungshintergrund denn auch kulturalisiert, d.h. vorrangig in kulturellen Termini interpretiert (‚andere Kulturkreise‘, ‚nationalistisches Kulturbewusstsein‘). Sie werden gar antizipiert, weshalb Ausländer/-innen denn auch „möglichst früh in geeigneter Form mit den Regeln unseres Zusammenlebens bekannt gemacht werden [müssen]“.

Insgesamt lässt sich eine Doppelorientierung im Leitbild herauslesen: einerseits eine gewisse Anerkennung essentialistisch definierter kultureller Differenz, andererseits eine Forderung nach kultureller, sprachlicher und rechtlicher Anpassung seitens Einwanderer. Der zweite Schwerpunkt dominiert allerdings deutlich, denn das Leitbild geht davon aus, dass sich vorrangig Einwanderer und weniger Einheimische an die Schweiz anzupassen hätten. Festgehalten werden muss auch, dass erwartet wird, sich in

den gegebenen Schweizer Rechtsrahmen zu integrieren. Ins Auge gegriffen wird also weniger, dass sich der rechtlich institutionalisierte Rahmen zu verändern habe, um Einwanderer zu integrieren. Es bleibt also dabei, dass sich Einwanderer und weniger die Schweiz anzupassen hätten. Zwar artikuliert das Leitbild die Anerkennung universeller Menschenrechte und Chancengleichheit und spricht sich gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus aus. Ihre Bekämpfung soll allerdings ebenfalls im gegebenen rechtlichen Rahmen stattfinden. D.h. der Abbau von rechtlichen Barrieren wird ebenso kaum antizipiert. Das Luzerner Leitbild stellt zwar auf den ersten Blick ein Integrationsmodell vor. Bei genauerem Hinsehen weist es jedoch weiter Kennzeichen eines Assimilationsansatzes auf, da auf die Bereitschaft der Migrant/-innen und weniger auf den Abbau von rechtlichen Integrationsbarrieren in der Schweiz Wert gelegt wird.

5.1.2 Historisch gewandelte Problematisierung ethnischer Diversität: Auflösung der Grenzlinie gegenüber italienischen Migrant/-innen

In Kapitel 5.1 wurde gezeigt, dass sich in den 1960er und 1970er Jahren eine zunehmende Fremdenfeindlichkeit in der Schweizer Bevölkerung verbreitete und politische Akteure mit diversen Abstimmungsinitiativen die Angst vor Überfremdung in der Bevölkerung schürten. Diese Fremdenfeindlichkeit und die Abstimmungsinitiativen, die die Reduzierung des Ausländeranteils anstrebten, waren auf die italienischen (und auch spanischen) Gastarbeiter/-innen gerichtet, die damals die grösste Einwandergruppe darstellte. Unterstellt wurde ihnen nicht nur ‚kulturelle Andersartigkeit‘ im Vergleich zur ‚schweizerischen Eigenart‘. Auch ihre politischen Ansichten wurde als Gefahr für die Schweizer Gesellschaft angesehen, denn häufig sah man in ihnen kommunistische Agitatoren (Maiolino 2011: 18). Die damalige Feindlichkeit äusserte sich zum Teil auf unmissverständliche Weise; bis in die 1970er Jahre wurden vor einigen Restaurants gar Schilder mit Aufschriften wie ‚Für Hunde und Italiener verboten‘ angebracht (ebd. 27). Hinzukam, dass viele dieser Gastarbeiter/-innen damals unter prekären Bedingungen in Arbeiterbaracken oder Wohnzentren an Stadträndern leben mussten (ebd. 18). Durch ihren Saisonniersstatus gestaltete sich auch ihre rechtliche Lage prekär. Sie hatten lange Zeit kein Recht auf Bewilligungen zur Niederlassung und mithin auch kein Recht auf Familienzusammenführung oder einen Stellenwechsel, weshalb sie konjunkturellen Schwankungen des Arbeitsmarktes voll ausgeliefert waren (ebd. 21-24).

Spätestens in den 1990er Jahren kann jedoch von einem Wandel in den Haltungen der Schweizer Bevölkerung gegenüber den italienischen (und auch spanischen) Migrant/-innen ausgegangen werden. Die Replikation einer 1969 durchgeführten Umfrage in der Stadt Zürich zeigte, die 1995 wiederholt wurde, dass sich die Einstellungen gegenüber Ausländer/-innen im Allgemeinen und Italiener/-innen im Besonderen zum Positiven gewandelt hatten (Stolz 2001)⁵⁴. Um nur ein konkretes Beispiel zu geben: Während es 1969 56.3% der Befragten nicht gleich war, ob die eigene Tochter einen italienischen Gastarbeiter heiratete, reduzierte sich dieser Anteil auf 7.6% im Jahr 1995 (ebd. 51). Die Studie machte auch darauf aufmerksam, dass die ‚italienische Kultur‘ (was auch

⁵⁴ Diese Studie war durch die lange Zwischenzeit mit methodischen Problemen konfrontiert, denn einige Fragen konnten (und wollten) die Forscher/-innen nicht mehr stellen, weil sie von der Frageformulierung her Entrüstung hervorgerufen hätten (Stolz 2001: 64). Hinzu kam, dass der Vergleich nur für Männer ohne Hochschulabschluss durchgeführt werden konnte, denn nur diese wurden 1969 befragt (ebd. 35).

immer die Befragten darunter verstanden) positiver und auch der Einfluss auf die ‚Schweizer Kultur‘ als bereichernder eingeschätzt wurden (ebd. 52). Generell nahmen Befragte weniger Differenzen zwischen Italiener/-innen und Schweizer/-innen wahr und wenngleich die Ersteren weiter als ‚extrovertierter, lauter, kontaktfreudiger‘ galten, wurden diese zugeschriebenen Eigenschaften kaum noch negativ bewertet (ebd. 53-54). In den 1990er Jahren hatte sich also die Grenzlinie gegen Italiener/-innen – zumindest in der Wahrnehmung der Schweizer Bevölkerung – so gut wie aufgelöst und reflektierte keine soziale Geringschätzung mehr.

Die Auflösung der ethnischen Grenzlinie zeichnete sich auch in Studien ab, die sich mit der sozialstrukturellen Integration der italienischen Migrant/-innen der zweiten Generation beschäftigten. Bolzman et al. (2003) zeigten in ihrer Untersuchung, dass sich die sozialstrukturellen Ungleichheiten der Elterngeneration nicht auf ihre Kinder übertragen hatten und sie stattdessen vergleichbare soziale Positionen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt zu Schweizer/-innen aus ähnlichen sozialen Herkunftsmilieus einnahmen. Sie schlossen im gleichen Ausmass Ausbildungen im Sekundär- und Tertiärbereich ab. Darüber hinaus waren sie nicht häufiger als Schweizer/-innen von Arbeitslosigkeit betroffen und hatten einen vergleichbaren Zugang zu stabilen Arbeitsplätzen in qualifizierten Berufen und unteren oder mittleren Führungsebenen (ebd. 201-211). Die gelungene strukturelle Integration spiegelte sich zudem in ihren sozialen Netzwerken wider: sie unterhielten nicht nur enge Freundschaftbeziehungen zu Personen der gleichen Herkunftsgruppe, sondern auch in gleichem Masse zu Schweizer/-innen (siehe dazu auch Wessendorf 2007). Bolzman et al. 2003 konstatierten allerdings keine ‚straight-line-Assimilation‘, denn die zweite Generation der italienischen (und spanischen) Migrant/-innen praktizierte die Herkunftssprache weiterhin im (ausser-)familiären Bereich und unterhielt regelmässige Beziehungen zum Herkunftsland der Elterngeneration. Zudem verorteten sie sich mit ihrer Zugehörigkeit nicht nur in der Schweiz, sondern auch in der Herkunftskultur ihrer Eltern und forderten formelle Gleichbehandlung ihrer ‚kulturellen Differenzen‘ (ebd.: 226), vor allem vor dem Hintergrund der Diskriminierungen, die einige selbst, aber besonders ihre Eltern während der Schwarzenbach-Initiative erlebt hatten.

Auch andere Studien haben hervorgehoben, dass sich unter der zweiten Generation italienischer Einwanderer ein Selbstbewusstsein im Hinblick auf die eigene Kultur entwickelt hat, die sich auch als Gruppenidentität im öffentlichen Raum artikulierte (z.B. italienische Clubs) und sich gegen die ‚kleinkarierte Schweizer Kleinbürgerkultur‘ richtete (Wimmer 2004: 13). Latinostyle, Spontanität und Offenheit in der Kommunikation waren kulturelle Elemente, die zur Abgrenzung mobilisiert wurden und spanische, portugiesische und griechische Migrant/-innen in die ‚Wir-Gruppe‘ ebenso eingeschlossen wurden. Wessendorf (2010) zeigte, wie sich *Italianità* als Lebensstil durch die Formierung von sozialen, u.a. transnationalen Netzwerken unter der zweiten Generation herausbildete, bei der kulturelle Differenz – durch Bezug zu italienischer Musik, Konsum- und Freizeitgütern, Fashionkleidung – positiv aufgewertet und zur Abgrenzung herangezogen wurde. Mit Bezug zu Gans (1979) charakterisierte sie diese Bezüge als symbolische Ethnizität, die sich im Zusammengang mit einer strukturellen Integration herausbildete. Dabei werden kulturelle Praktiken nostalgisch vermischt, um Zugehörigkeit zur ethnischen Herkunft zum Ausdruck zu bringen. Die Quartierstudie Wimmers (2004) in verschiedenen Schweizer Städten (Basel, Zürich) konnte dagegen aufzeigen, dass *Italianità* unter der Schweizer Arbeiter- und Mittelklasse heute nicht

(mehr) als ‚fremd‘, sondern wertschätzend wahrgenommen wird und italienische Migrant/-innen in die ‚Wir-Gruppe‘ inkludiert worden sind (ebd. 13). Trotz ‚kultureller Differenzen‘ werden italienische (und spanische) Migrant/-innen und ihrer Nachfahren als ‚integriert‘ wahrgenommen. Die ethnische Grenzlinie hat sich also heute aufgelöst oder auf andere Gruppen übertragen. Neue Migrant/-innen – aus dem ehemaligen Jugoslawien und v.a. dem Kosovo – wurden von Schweizer/-innen und etablierten Migrant/-innen in der Studie als ‚kulturell‘ verschieden wahrgenommen (ebd. 10). Das nächste Kapitel beschäftigt sich deshalb mit den kosovoalbanischen Migrant/-innen in der Schweiz und den politischen, rechtlichen und sozialstrukturellen Bedingungen, die dazu führten, dass sie heute immer noch als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence wahrgenommen werden.

5.1.3 Kosovoalbaner – ‚unbeliebte Andere‘ par excellence

Albanische Migrant/-innen aus dem Kosovo sind eine der wichtigsten Immigrantengruppen in der Schweiz, was sich nicht nur zahlenmässig, sondern auch im öffentlichen Bewusstsein reflektiert. Vor allem in den Deutschschweizer Kantonen (Zürich, Aargau, St. Gallen, Luzern, Bern) und den grossen Städten und Agglomeration, wie Basel, Zürich und Luzern stellen sie einen grossen Anteil an der ausländischen Bevölkerung dar (Sharani et al. 2010: 39)⁵⁵. Im Kanton Luzern lebten 2010 insgesamt 13.676 Personen aus Serbien, Montenegro und Kosovo, was einem Anteil von 22% an der gesamten ausländischen Bevölkerung entsprach (LUSTAT 2010: 2). Bereits in den späten 1960er Jahren kamen junge albanische Männer (ohne Familien) in die Schweiz, um in der Landwirtschaft, im Bau- und Hotelgewerbe zu arbeiten, da das ehemalige Jugoslawien auch zu einem Rekrutierungsland für so Saisoniers wurde (Leuenberger und Maillard 1999: 22). Diese jungen albanischen Männer aus bildungsfernen und armen Regionen galten damals als ideale Saisoniers: sie nahmen unqualifizierte Arbeiten im unteren Lohnsektor an, sahen die Arbeitsmigration als Provisorium, um Geld für ihre Familien zu erwirtschaften und lebten in der Schweiz bescheiden, unauffällig und zurückgezogen (Dahinden 2005: 33; Von Aarburg und Gretler 2008). Von der Schweizer Bevölkerung wurden sie meist einfach nur als ‚jugoslawische Arbeiter‘ wahrgenommen (Sharani et al. 2010: 41). Mit ökonomischen Elend und steigender politischer Instabilität im Heimatland in den 1980er Jahren konfrontiert, gaben die meisten etwaige Rückkehrpläne auf und brachten, wenn möglich, ihre Familien in die Schweiz. Als Konsequenz stieg seit Beginn der 1990er Jahre die albanische Bevölkerung in der Schweiz durch Kettenmigration und Feminisierung der Migrationsbewegung stetig an (Dahinden 2005: 36; Piguet 2006: 74ff.).

Der berufliche Aufstieg der Gastarbeiter/-innen und ihren Familien gelang dabei nur sehr wenigen, wenn sie dies überhaupt anstrebten, denn die Möglichkeiten der Weiterqualifikation waren an ihren Arbeitsstellen stark eingeschränkt. So blieben viele in Positionen der niedrigsten Lohn- und Hierarchiestufen, oft in derselben Branche, die

⁵⁵ Bis 2008 (Anerkennung der Unabhängigkeit Kosovos durch die Schweiz) wurden Kosovar/-innen in den amtlichen Statistiken nicht separat erfasst. Sie fielen bis 1998 unter die Kategorie ‚Jugoslawien‘, bis 2005 unter ‚Serbien und Montenegro‘ und zuletzt nur unter ‚Serbien‘. Allgemein werden auch die Eingebürgerten in der Schweizer Statistik nicht mehr separat unter ihrer ursprünglichen Nationalität erfasst, weshalb die meisten Angaben auf Schätzungen beruhen (Sharani et al. 2010: 26).

häufig durch körperliche und anstrengende Arbeiten gekennzeichnet war. Durch globale Restrukturierungen und die dadurch ausgelöste Rezession auf dem Schweizer Arbeitsmarkt in den 1990er Jahren wurden die (Kosovo-)Albaner durch ihre tendenziell geringen Qualifikationen (wie andere aus dem ehemaligen Jugoslawien) am stärksten getroffen. Viele verloren daraufhin ihren Arbeitsplatz. Gleichzeitig hatten sich aber ihre finanziellen Bedürfnisse durch den Familiennachzug erhöht (Sharani et al. 2010: 59) und so waren viele nun auch auf Sozialhilfe angewiesen. Plötzlich waren sie nicht mehr die wenig beachteten, aber wertgeschätzten ‚jugoslawischen Arbeitskräfte‘, sondern wurden in der Schweizer Bevölkerung zunehmend als ‚soziale Last‘ wahrgenommen (ebd.: 60).

Das ‚Drei-Kreise-Modell‘ und die darin vorgenommene Definition von Einwanderern aus dem ehemaligen Jugoslawien als ‚kulturell verschieden‘ (vgl. Kapitel 5.1) verstärkten die negativen Schlagzeilen in den Medien um die kosovoalbanischen Migrant/-innen. Damalige Schlagwörter der emotional geführten gesellschafts- und migrationspolitischen Debatten lauteten: Drogendealer, Gewalt, Kriminalität, ‚Machos vom Balkan‘, patriarchale Kultur- und Familienstruktur, Asylmissbrauch⁵⁶ und Arbeitslosigkeit (Dahinden 2009: 13f.), die auch heute noch mit dieser Bevölkerungsgruppe in Verbindung gebracht werden. Eine 2004 durchgeführte Medienanalyse zweier grosser Schweizer Tageszeitungen und dreier Wochenmagazine bestätigte ein in den Medien anhaltend negatives Bild. Migrant/-innen aus dem ‚Balkan‘ werden entweder als defizitär hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Beitrages betrachtet, oder in einer Opferrolle (insbesondere Frauen) dargestellt (Wyssmüller 2005).

Vor diesem Hintergrund verstärkte sich die gesellschaftliche Tendenz, die sozialen Probleme, die einige dieser Migranten betrafen, mit ihren ‚kulturellen Eigenarten‘ in Verbindung zu bringen – oder gar ‚kulturelle Inkompatibilität‘ zu proklamieren, wie einige rechtspopulistische Parteien das taten (Dahinden 2005: 40). Die Befürchtungen einer zu grossen ‚kulturellen Distanz‘ waren jedoch nicht nur auf politischer Ebene oder in volkstümlichen Ideen präsent, sondern auch in wissenschaftlichen. Ihr in der Schweiz prominentester Vertreter war in den 1990er Jahren Hoffmann-Nowotny (1992), der davon ausging, dass „kulturelle Züge einer eingewanderten ethnischen Gruppe (...) sowohl mit der Kultur des Immigrationslandes als auch mit dessen Struktur“ (ebd. 22) nicht vereinbar sein können. Mit seinem Wirken unterstützte er die Ausländerpolitik der ‚Drei-Kreise‘⁵⁷. Nach dieser Logik brächten Migrant/-innen ihre Herkunftskultur einerseits wie ein Gepäckstück mit, dass ihr Verhalten determiniere, anstatt dass Kultur als ein Prozess verstanden würde, wodurch sich sozialer Wandel, insbesondere im Einwanderungsland, vollziehen könne. Andererseits wird Kultur mit geografischer Nähe

⁵⁶ Das negative Bild verstärkte sich zusätzlich, da die albanischen Asylgesuche der 1990er Jahre in eine Zeit fielen, in der sich Überfremdungsdebatten stärker auf den Asylbereich verschoben und ein Kriminalisierungsdiskurs gegen Asylsuchenden populär wurde (Eisner et al. 1999).

⁵⁷ Diese ‚kulturelle Unvereinbarkeit‘ – so Hoffmann-Nowotny (1992) – verunmögliche einerseits die strukturelle Integration dieser Migranten, was zu sozialer Marginalisierung dieser Menschen und zu Unterschichtung führe. Andererseits würden die kulturellen Unterschiede in der Aufnahmegesellschaft Abwehrreflexe auslösen, was deren Aussonderung verstärke (marginalisierte Minderheiten) und zu Konflikten führe. Als einzige Lösung komme daher nur die kulturelle Assimilation in Frage. Eine Politik, die hingegen kulturelle Heterogenität erhalten und fördern wolle, würde soziale Ungleichheit und Segregation festschreiben (ebd. 88).

und Ferne in Verbindung gebracht: je weiter Menschen voneinander entfernt wohnen, desto kulturell unterschiedlicher seien sie (Castles 1994). D.h. in der Konsequenz auch, dass ethno-nationale Kategorisierungen in der Schweiz mehr und mehr hierarchisch wahrgenommen wurden. Zwischen erwünschten und unerwünschten Migranten wurde eine Hierarchie etabliert, wobei sich Letztere mit grossen Barrieren konfrontiert sahen (Dahinden 2009: 12). Dies betraf nicht nur externe Zugangsbarrieren (z.B. die Einreise in die Schweiz), sondern gleichsam interne Barrieren für bereits in der Schweiz lebende Migrant/-innen aus diesen ‚unerwünschten Ländern‘, bspw. beim Erwerb von Bildungszertifikaten, Ausbildungsplätzen, auf dem Arbeitsmarkt, beim Zugang zu Staatsbürgerschaft, Wohnraum oder bei der Etablierung sozialer Kontakte.

Bis heute sind kosovoalbanische Migrant/-innen häufiger als andere Bevölkerungsgruppen von ökonomischer Marginalisierung, Arbeitslosigkeit und einem niedrigen sozioökonomischen Status betroffen (Piguet 2006). Eine ähnliche Marginalisierung lässt für ihre Kinder im Schweizer Bildungssystem beobachten ganz im Gegensatz zu den Nachfahren italienischer Migrant/-innen. Sie befinden sich häufiger in Klassen mit weniger anspruchsvollen Bildungs- und Ausbildungsangeboten. Bspw. schlossen 2007/08 nur 4% der Kinder mit Eltern aus Serbien und Montenegro gegenüber 22% der Schweizer mit einer Matura ab (Sharani et al. 2010: 52).

Neuere Studien haben auch mehrfach gezeigt, dass sie weiter mit kulturellen Stereotypisierungen und damit einhergehenden Diskriminierungen konfrontiert sind. Eine Studie, die den standardisierten, methodologischen Praxistest der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) anwandte, deckte alarmierende Diskriminierungsraten (59% in der Deutschschweiz) für Albaner/-innen im Vergleich zu Schweizer/-innen auf dem Arbeitsmarkt auf (Fibbi et al. 2003). Diese Diskriminierungsraten waren im europäischen Vergleich ausserdem eine der Höchsten (Fibbi, Lerch, und Wanner 2006). D.h. allein einen albanischen Familiennamen zu tragen – unabhängig vom Qualifikationsniveau oder den Bewerbungsunterlagen – führte zu zusätzlichen Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Arbeitsplatz. Eine weitere Studie beobachtete zudem eine diskriminierende Praxis beim Zugang zur Schweizer Staatsbürgerschaft. Dies zeigte sich in niedrigeren Anerkennungsraten im Vergleich zu anderen Immigrantengruppen (Fibbi, Lerch, und Wanner 2005; für die Stadt Basel siehe Achermann und Gass 2003). Eine Längsschnittstudie untersuchte speziell den Übergang vom obligatorischem zum nach-obligatorischem Schulsystem (u.a. den Zugang zu Berufsausbildungen) und wies für Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund insbesondere aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens ein erhöhtes Risiko aus, nach zwei Jahren immer noch keinen nachobligatorischen Ausbildungsplatz gefunden zu haben. Unter Kontrolle von anderen Einflussvariablen (u.a. sozioökonomischer Status, Lesekompetenz) zeigten Analysen für diese Migrantengruppen im Vergleich zu Einheimischen ein vierfach höheres Risiko, keinen Zugang zu Ausbildungen mit niedrigem und mittlerem Anforderungsniveau zu bekommen. D.h. sie waren mit einem erschwerten Zugang insbesondere bei den Ausbildungen konfrontiert, die aufgrund ihres geringeren Bildungsniveaus vorrangig für sie in Frage kämen (Meyer 2003: 115). Auch bei der Zuweisung von Kindern in sonderpädagogische Massnahmen würden jene mit Eltern aus dem Kosovo – bei gleicher Problemlage – doppelt so häufig in eine Sonderklasse verwiesen als Kinder von Schweizer Eltern. Dies konnte eine Umfrage mit Lehrpersonen und Schulpsycholog/-innen in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen aufdecken (Lanfranchi und Jenny 2005).

Mey und Rorato (2006) haben in einer qualitativen Studie enthüllt, dass die soziale Vernetzung von Luzerner Jugendlichen ähnliche soziale Ausschlussmechanismen aufwies. Die gruppenspezifischen Abgrenzungen unter Jugendlichen wurden stark von ethnisch-nationalen Klassifikationen überlagert, wobei serbischen und noch stärker albanischen Jugendlichen soziale Aussenseiterpositionen zugewiesen wurden (ebd. 83). Vor allem in der Phase des Übergangs von obligatorischer zu nachobligatorischer Schule, in der der Klassenverband aufgelöst wird, sahen sich Jugendliche als Angehörige dieser stigmatisierten Gruppen damit konfrontiert, vom Kontakt zu Schweizer/-innen und dem damit einhergehenden sozialen Kapital abgeschnitten und auf ihre Herkunftsgruppe verwiesen zu sein. Der Aufbau von neuen Beziehungen mit Schweizer/-innen war dann stark abhängig davon, ob eine Lehrstelle gefunden wurde und ob im neuen Ausbildungsfeld neue Kontakte geknüpft werden konnten (ebd. 84).

5.2 Institutionalisierte Privilegierung christlicher Religion

Die institutionalisierte Religiosität kann sich in der Schweiz auf eine seit Jahrhunderten verankerte christliche Tradition berufen, die sich entlang von Kantonsgrenzen zwischen römisch-katholischen und protestantischen Konfessionen aufspaltete und in der Schaffung von Pfarreien konkret territorialisierte (Campiche 2004: 43). Zwar war Luzern historisch ein katholischer Kanton (1865: 98%) und ist es mehrheitlich gesehen immer noch (2000: 71%). Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lebt hier aber auch eine bedeutende Zahl von Protestanten (2000: 12%), die sich aus anderen Kantonen angesiedelt haben und auch der Anteil Konfessionsloser stieg im 20. Jahrhundert stetig an (2000: 10%) (Betschart 2008; Bovay 2004). Die Einwanderer, die aus anderen europäischen Ländern (Italien, Portugal, Spanien) seit dem 2. Weltkrieg in die Schweiz und nach Luzern kamen, waren zunächst mehrheitlich auch katholisch. Erst als in den 1990er Jahren verstärkt Muslime (u.a. dem ehemaligen Jugoslawien, Nordafrika), Christlich-orthodoxe (u.a. Serbien), Buddhisten (u.a. Tibet) und Hindus (u.a. Sri Lanka) in die Schweiz einwanderten, veränderte sich die religiöse Landschaft durch Migration (Baumann und Stolz 2007). Muslime (die meisten von ihnen sind Sunniten) stellen unterdessen in der Schweiz die grösste nichtchristliche Religionsgruppe dar (4.7% in der Deutschschweiz, 3,6% in der Westschweiz) (Bovay 2004: 22), welche durch Familienzusammenführung und die Nachkommen der 2. Generation seit den 1970er Jahren von 16.300 auf über 300.000 Personen (Volkszählungsdaten 2000) stark angewachsen ist. 2000 waren 7% der Luzerner Bevölkerung weder konfessionslos noch katholisch oder protestantisch. Die meisten von ihnen waren Muslime (3.8%) oder christlich-orthodox (2,2%) (Lustat 2011: 24).

Für die Schweiz lässt sich die Frage, wie der Staat mit dieser religiösen Diversität umgeht, nicht eindeutig beantworten, da die Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Religion(en) den Kantonen überlassen bleibt. Das bedeutet, es gibt 26 verschiedene Regelungen, die sich mit der föderalistischen Struktur im 19. Jahrhundert entwickelt haben (Cattacin et al. 2003). Die Bundesverfassung spricht sich allerdings in Artikel 15 für Glaubens- und Gewissensfreiheit und in Artikel 8 für Rechtsgleichheit aus, wodurch eine gewisse Staatsneutralität gegenüber Religion und ein Diskriminierungsverbot ausgesprochen werden, an die die Kantone gebunden sind (Pfaff-Czarnecka 2009: 229). Das bedeutet, dass allen Individuen und Gruppen erlaubt ist, sich in

Religionsgemeinschaften zu organisieren, Religion zu praktizieren und an Religionsunterricht teilzunehmen. In der Bundesverfassung sind also keine Grenzen oder Hierarchien zwischen verschiedenen Religionen institutionalisiert.

Bezeichnend ist allerdings, dass die christliche Tradition der Schweiz – eingeschrieben in die kantonalen Rechtssysteme – bestimmt, wie mit religiöser Pluralität umgegangen wird. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert wurden in der Schweiz wichtige gesellschaftliche Sphären unter den Einfluss des Staates gestellt (z.B. Bildungseinrichtungen, Friedhöfe, Krankenhäuser), da die religiösen Differenzen (katholisch konservative versus protestantisch moderne Kräfte) zwischen und innerhalb der Kantone das Projekt der Nationsbildung zu gefährden drohten und im sogenannten Kulturkampf ihren Ausdruck fanden (siehe dazu auch 5.2.1). Der Staat – vorangetrieben durch moderne, protestantische Kräfte – breitete dabei seine Autorität gegenüber den Kirchen aus. Er schuf allerdings auch Institutionen, die den religiösen Frieden bewahren sollten. Dazu zählt u.a. die verfassungsmässige Einschreibung von Glaubens- und Gewissensfreiheit oder Rechtsgleichheit auf Bundesebene sowie die öffentlich-rechtliche Anerkennung christlicher Religionen oder die Koexistenz von Kirchen- und Staatsrecht auf vielen kantonalen Ebenen. Dadurch wurde den christlichen Gemeinschaften eine gewisse Achtung zuteil und Autonomie zugestanden, dessen Ausmass allerdings je nach Kanton variiert (ebd. 228-229).

Dieses rechtliche System bestimmt nun auch, wie mit nichtchristlichen Religionen umgegangen wird und äussert sich – trotz der Differenzen zwischen den Kantonen – bis heute sehr rigide, was ihre Anerkennung betrifft. Grundsätzlich werden Religionsgemeinschaften, je nach Kanton entweder als Landeskirchen, als öffentlich-rechtliche Körperschaften, als Vereine im öffentlichem Interesse oder privatrechtlich anerkannt (Cattacin 2003: 12-13). Bis auf einige jüdische Gemeinden (in Bern, St. Gallen, Zürich) hat es bisher allerdings keine in der Schweiz vertretene nichtchristliche Religion (z.B. muslimische, hinduistische, buddhistische) geschafft, öffentlich-rechtlich anerkannt zu werden, obwohl muslimische Religionsgemeinschaften den Versuch, u.a. auch in Luzern, unternommen haben. Die Kantone formulieren zum Teil Kriterien, wie Anwesenheitsdauer, Grösse oder Rechtsstaatlichkeit, die für eine Anerkennung erfüllt werden müssen. Nichtchristliche Religionen werden daher bis heute privatrechtlich nur als Vereine registriert (ebd.). Im Kanton Luzern werden bspw. nur die römisch-katholische, die evangelisch-reformierte und die christkatholische Kirche öffentlich-rechtlich anerkannt (Cattacin et al. 2003: 73-74). Für eine Anerkennung von nichtchristlichen Religionen müsste die Verfassung geändert werden, da nur christliche Kirchgemeinden dafür vorgesehen sind.

Das bedeutet, dass sie sich auf keinerlei Privilegien rechtlich berufen können (z.B. Gründung theologischer Fakultäten an Universitäten, Hilfe zur Erhebung von Steuern, Anspruch auf Religionsunterricht an staatlichen Schulen), welche christlichen Religionsgemeinschaften per Gesetz in vielen Kantonen geniessen (Pfaff-Czarnecka 2009: 232). Da sie sich auf keine privilegierte Kooperation zwischen Religionsgemeinschaft und Staat berufen können, kommen sie rechtlich gesehen auch nicht in den Genuss öffentlicher Transferzahlungen (z.B. für Seelsorge in Krankenhäusern oder Gefängnissen, Religionsunterricht, Unterhaltung und Bau von Gebäuden) (ebd. 251). Die nichtchristlichen Religionen sind also mit einem System konfrontiert, dass sich aus der christlichen Tradition und dessen Umgang mit religiöser Diversität entwickelte. Faktisch entsteht auf der Ebene der Kantone daher eine

Asymmetrie im Vergleich zu den etablierten christlichen Religionen (ebd. 223). Es kann festgehalten werden, dass eine ungleiche Bevorzugung von christlichen gegenüber nichtchristlichen Religionen institutionalisiert ist und sich eine klare Grenzlinie zwischen den christlichen Kirchen der Mehrheitsbevölkerung und den nichtchristlichen Religionen der Migrant/-innen oder Minderheiten etabliert hat (Alba 2005).

Es reicht allerdings nicht aus, nur die institutionalisierte Grenzziehung und Besserstellung der christlichen gegenüber nichtchristlichen Religionen zu konstatieren, es müssen auch die sozialen Dynamiken und Verhandlungen in diesem Feld beachtet werden (König 2009: 312-313, Bader 2007: 53). Unklar blieb bisher, ob und wie diese historisch etablierte Beziehung zwischen Staat und Religion(en) tatsächlich eine Rolle spielt, um der neuen Präsenz religiöser Diversität zu begegnen. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass diese etablierte Beziehung seitens staatlicher, religiöser, zivilgesellschaftlicher Akteure auch herausgefordert und verhandelt wurde. In der Schweiz artikulieren nichtchristliche Religionen verstärkt seit den 1990er Jahren Forderungen (vor allem muslimische Gruppen), ihrer Religion im öffentlichen Raum mehr Geltung zu verschaffen (z.B. muslimische Friedhöfe einzurichten) (Behloul und Lathion 2007). Darüber hinaus sind auch interreligiöse Gruppen aktiv geworden, um die Interessen nichtchristlicher Religionen zu vertreten. In den öffentlichen Debatten wird deutlich, dass sich die Schweiz der religiösen Diversität bewusst wird, dabei aber ein Dissens herrscht, wie damit umzugehen ist (z.B. ob Religionsgemeinschaften für ihren Vorhaben staatliche Transferzahlungen erhalten sollen) (Pfaff-Czarnecka 2009: 239).

Im Kanton Luzern lassen sich in den letzten Jahren allerdings Entwicklungen verzeichnen, die auf eine Inkorporation nichtchristlicher Religionen hinweisen. Seit geraumer Zeit wird über eine Verfassungsänderung debattiert, die ermöglichen soll, auch muslimische Religionsgemeinschaften öffentlich-rechtlich anzuerkennen und sie an den gleichen Privilegien, wie die anerkannten christlichen Religionen, teilhaben zu lassen⁵⁸. Darüber hinaus findet in zwei Luzerner Gemeinden seit 2002 ein Modellversuch statt, wodurch in Grundschulen neben katholischen und protestantischen auch muslimischer Religionsunterricht angeboten wird und der trotz Kritik seitens der kantonalen Schweizer Volkspartei (SVP) nun seit mehreren Jahren aufrechterhalten wird (Scherl-Hüsler 2003). In der Luzerner Maturitätsschule, in der die Studie stattfand, wurde zudem auf Initiative von Lehrpersonen und Schuldirektion ein konfessionsübergreifender Religionsunterricht eingeführt, der Schüler/-innen Wissen über die wichtigsten Religionen vermitteln soll und der religiösen Diversität auf der institutionellen Ebene der Schule besser gerecht werden soll. In allen Luzerner Primarschulen wird seit 2006 für alle verbindlich ein konfessionsübergreifender Ethik- und Religionsunterricht, neben dem konfessionell geprägten Religionsunterricht, organisiert, der darauf abzielt, dass sich Primarschüler/-innen mit der gestiegenen Vielfalt von Religionen und Werthaltungen auseinandersetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass christlichen gegenüber nichtchristlichen Religionen vor allem durch die kantonalen rechtlichen Regelungen eine privilegierte Stellung in vielen Schweizer Kantonen und insbesondere in Luzern zufällt. Seit einigen Jahren treten allerdings nichtchristliche Religionen (v.a. Muslime) verstärkt in die

⁵⁸ <http://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/kantone/luzern/art92,34223>, Neue Luzerner Zeitung 11.09.2009, letzter Abruf: 17.03.2011

Öffentlichkeit, um ihrer Religion mehr Geltung zu verschaffen und in Luzern haben sie im Rahmen des schulischen Religionsunterrichtes auch mehr öffentliche Anerkennung erfahren. Die empirische Analyse wird zeigen, ob die privilegierte institutionalisierte Stellung der christlichen Kirchen die Positionierungen der jungen Erwachsenen gegenüber religiöser Diversität beeinflussen und ob sie sich auf das institutionalisierte Ungleichheitsverhältnis stützen werden, um Grenzen gegen nichtchristliche Religionen zu legitimieren. Zu eruieren wäre auch, ob die Bestrebungen verschiedenster sozialer Akteure (z.B. Religionsgemeinschaften, Bildungsdepartemente und Schulen), religiöser Diversität im öffentlichen Raum anzuerkennen, die Verhandlungen von Grenzlinien unter jungen Erwachsenen genauso beeinflussen.

5.2.1 Historisch gewandelte Problematisierung religiöser Diversität: Auflösung der Grenzlinie gegenüber der protestantischen Religion

Die Ankunft nichtchristlicher Religionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts veränderte nicht nur die religiöse Landschaft im Kanton Luzern, sondern überlagerte auch zwei historisch für Luzern typische religiöse Grenzlinien, nämlich zwischen (1) Katholiken und Protestanten und (2) konservativ-religiösen und liberal-säkularen sozialen Kräften. Dieses Kapitel zeigt, wie sich religiöse Grenzlinien im 19. Jahrhundert historisch im katholisch dominierten Luzern manifestierten und wie eine territorial etablierte Religion (Katholizismus) ihre privilegierte Stellung gegen religiöse Newcomer (Protestantismus und säkulare Kräfte) verteidigte. Diese Grenzlinien sind unterdessen obsolet geworden bzw. wurden wiederum auf ‚religiöse Newcomer‘ (nichtchristliche Religionen, v.a. Muslime) übertragen.

Während des gesamten 19. Jahrhunderts spielte der Kanton Luzern in den Auseinandersetzungen um die ersten beiden Grenzlinien eine entscheidende Rolle. Seit Jahrzehnten stellte sich Luzern bereits als eine katholische Bastion dar, die gegen den anwachsenden protestantischen Einfluss auf seinem Territorium ankämpfte. Bereits im 16. Jahrhundert verteidigte die kantonale Regierung ihr katholisch dominiertes Gebiet gegen protestantische, revolutionäre Bewegungen, die aus anderen Schweizer Kantonen (z.B. Bern, Zürich) ihren Einfluss auszubreiten versuchten. Die Luzerner Regierung unterdrückte protestantische Anführer/-innen durch Landesverweise, öffentliche Folter und Hinrichtungen und verhinderte, dass der Protestantismus im eigenen Territorium für lange Zeit nicht umfassend Fuss fassen konnte (Stolz und Baumann 2007d: 353)⁵⁹.

Luzern spielte auch eine bedeutende Rolle während des Schweizer Kulturkampfes im 19. Jahrhundert als zwischen religiös Liberalen und religiös Konservativen ein politischer Kampf über die Rolle der Religion in Schweizer Institutionen (u.a. Gesetzgebung, Regierungsstruktur, Bildungsinstitutionen) ausgetragen wurde (Bischof 2008). Diese Auseinandersetzung reflektierte einen Streit zwischen katholischen und protestantischen Kantonen. Erstere favorisierten eine traditionell, hierarchische Gesellschaft, die Religion eine grössere Autonomie in der Beziehung zum Staat einräumte (u.a. Luzern), während sich Letztere für eine umfangreiche Säkularisierung einsetzten und den kirchlichen Einfluss in vielen gesellschaftlichen Bereichen

⁵⁹ Webseite der Reformierten Kirche Luzern (Artikel von Bruno Senn 2006): www.refluzern.ch, letzter Abruf am 17.März 2011

begrenzen wollten (Pfaff-Czarnecka 2009: 225). Als 1844 in der Schweiz die Forderung nach der Vertreibung der Jesuiten laut wurde, die damals als ein Kampforden der katholischen Kirche gegen Reformierte und liberales Gedankengut galten, eskalierte der Streit, denn die Luzerner konservative Regierung berief die Jesuiten an die höheren Schulen Luzerns. Diese Berufung wurde von protestantischen Kantonen als Provokation angesehen und gab Anlass zu heftigen Gegenreaktionen in liberalen Kreisen: Sie führte zu antiklerikalen Umsturzversuchen (zwei Freischarenzüge 1844 und 1845) gegen die Luzerner Regierung. In diesem Zuge gründete sich auch der Sonderbund, ein Zusammenschluss katholisch-konservativer Kantone mit Luzern an der Spitze, um sich gegen die Freischarenzüge und die säkularen Forderungen der protestantisch-liberalen Kantone zur Wehr zu setzen. 1847 mündete dies in den letzten Krieg auf Schweizer Territorium (Sonderbundkrieg), der allerdings von liberalen Kräften gewonnen wurde und zur Gründung des modernen Schweizer Staates im Jahre 1848 führte. Spätestens mit der Einschreibung der Religions- und Gewissensfreiheit in die Schweizer Bundesverfassung (1874) wurden dann auch die zukünftigen Weichen für einen Religionsfrieden zwischen Protestantismus und Katholizismus gelegt (Bischof 2008).

Protestanten aus anderen Kantonen siedelten sich mehrheitlich in diesem Zeitraum in Luzern an, denn erst 1848 wurde die Niederlassungsfreiheit durch die Bundesverfassung eingeräumt, während es zuvor keinen freien Personenverkehr zwischen den Kantonen gab. 1853 wurde die Protestantische Kirche in Luzern dann auch öffentlich-rechtlich anerkannt, wie die Katholische Kirche einige Jahre zuvor (1842). 1857 einigten sich Züricher und Luzerner Regierung auch über den Bau einer reformierten Kirche (heute die Luzerner Matthäuskirche). Unterstützt von Hilfsvereinen aus umliegenden Kantonen wie Bern breiteten sich reformierte Gemeinden mehr und mehr von der Stadt Luzern auch ins ländliche Umland aus. Seit 1970 wird die protestantisch-reformierte Kirche sogar als Kantonalkirche anerkannt, genau wie die Katholische Kirche seitdem als Landeskirche auftritt (Betschart 2008). Wenngleich die Vormachtstellung der katholischen Kirche noch lange Zeit nachwirkte, wurde mit der rechtlichen Gleichstellung der protestantischen Kirche ihre breite gesellschaftliche Anerkennung eingeleitet und die empirischen Ergebnisse werden zeigen, dass diese Grenzlinie für die jungen Erwachsenen heute quasi keine Rolle mehr spielt (Kapitel 10).

5.2.2 Muslime – ‚unbeliebte Andere‘ par excellence

Davon ausgegangen werden kann, dass Grenzlinien sich heute gegen vornehmlich Muslime artikulieren. Dies steht unter anderem mit ihrer seit mehr als einem Jahrzehnt negativen nationalen sowie internationalen medialen Präsenz im Zusammenhang. Vor allem seit den terroristischen Anschlägen des islamistischen Netzwerks Al Kaida 2001 in New York, 2004 in Madrid und 2005 in London wurde der ‚Islam‘ als eine weltweite Bedrohung wahrgenommen, wodurch sich symbolische und soziale Grenzziehungen um unterschiedliche Thematiken ausweiten konnten. Der Islam wird in diesen Debatten u.a. als Angriff auf Freiheit und Demokratie (siehe der Karikaturenstreit in Dänemark 2005), als Sicherheitsproblem (vor dem Hintergrund des weltweiten Kampfes gegen den Terrorismus), als Integrationsbarriere und Gefahr für den sozialen Zusammenhalt wahrgenommen (kritisch dazu Grillo 2010; Foner und Alba 2008; Kaya 2009; Dwyer et al. 2008; Cesari 2010). Insbesondere das Bild der ‚unterdrückten und zu Zwangsheirat verdamnten Muslima‘ wird in vielen europäischen

Ländern moralisch problematisiert; sie aus ihrer Unterdrückung zu befreien ist dabei zu einer gesellschaftlichen Fixierung geworden (kritisch dazu Bilge 2010; Dietze 2009; Lutz 1991; Phillips 2010; Rostock und Berghahn 2008). Auch das öffentlich sichtbare Ausleben der islamischen Religion (z.B. der Bau von Moscheen, Minaretten, das Tragen eines Kopftuches) wurde als Angriff auf die säkularen Grundsteine europäischer Gesellschaften angesehen und entweder pauschal unter Fundamentalismusverdacht gestellt oder mit der Gefährdung von Religionsfreiheit und -friede in Zusammenhang gebracht (kritisch Casanova 2004, 2009). Solche Problematisierungen lassen sich seit geraumer Zeit auch in der Schweiz in verschiedenen Feldern (Medien, Politik, Zivilgesellschaft) beobachten (Allenbach und Sökefeld 2010; Schneuwly-Purdie et al. 2009; zu Zwangsheirat Riaño und Dahinden 2010; EKR 2006; Gianni 2010).

Muslime stellen in der Schweiz, wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, die grösste nichtchristliche Religionsgruppe dar. Bereits in den 1960er Jahren, als die Schweiz auf Arbeitskräfte angewiesen war, kam eine erste Welle mehrheitlich junger lediger Männer aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, deren Migration von ihnen selbst und der Schweiz als Provisorium angesehen wurde. Dies änderte sich allerdings und führte zu einer zweiten Welle in den 1970er Jahren durch Familiennachzug von Frauen und Kindern. Eine dritte politisch motivierte Migrationsbewegung aus Ländern des Mittleren Ostens setzte auch schon in den 1960er Jahren ein und dauert bis heute an mit Asylsuchenden aus dem ehemaligen Jugoslawien (v.a. Bosnien und Kosovo in den 1990er Jahren) und gegenwärtig v.a. aus Nordafrika und den Ländern südlich der Sahara. Muslime in der Schweiz sind im Hinblick auf ihre ethno-nationale und religiöse Herkunft (die meisten von ihnen sind Sunniten) extrem heterogen und ein grosser Teil von ihnen ist ‚säkularisiert‘ vor allem jene aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei – und praktizieren ihre Religion überhaupt nicht (Duemmler und Moret 2009; Behloul und Lathion 2007; Gianni 2010). Seit geraumer Zeit hat auch die zweite und dritte Generation dieser Einwanderer an quantitativer Bedeutung gewonnen. Dennoch sind die meisten Muslime Ausländer (4,3% an der Gesamtbevölkerung), während nur 0,6% über die Schweizer Staatsbürgerschaft verfügen (Gianni 2010: 17f.). Es handelt sich um eine junge Bevölkerung, denn praktisch die Hälfte der über 300.000 Muslime in der Schweiz sind unter 25 Jahre alt (ebd. 20). Ihr gesamter Anteil hat sich zwischen 1990 und 2000 aufgrund des internationalen wirtschaftlichen und geopolitischen Kontexts (u.a. der Krieg im ehemaligen Jugoslawien) und der Familienzusammenführung verdoppelt⁶⁰. Dabei ist auch der Anteil jener mit Schweizer Staatsbürgerschaft gestiegen, was auf eine zunehmend sesshafte Bevölkerungsgruppe schliessen lässt (ebd. 20f.).

Ihr quantitativer Anstieg während der 1990er Jahren wurde spätestens seit 9/11 durch einen Anstieg ihrer medialen, politischen und zivilgesellschaftlich diskutierten Präsenz begleitet. Vor allem die Schweizer Volkspartei (SVP) und viele Medien kanalisiertes antimuslimische Einstellungen und Ängste in der Gesellschaft, mobilisierten sie gegen politische Bestrebungen Muslime rechtlich zu inkorporieren und beeinflussten dadurch auch die öffentliche Meinung. Behloul (2009) zeigt, wie sich in der Schweiz in den 2000er Jahren ein ‚totaler Diskurs‘ über den Islam verbreitete, der nicht nur von Politik und Wissenschaft, sondern von vielen anderen Segmenten der Gesellschaft getragen

⁶⁰ Schweizer Konvertit/-innen machen daran einen geringen Anteil aus.

wurde und verschiedene gesellschaftlichen Themenbereiche einbezog: Integration, interreligiöser Dialog, interkulturelle Bildung, religiöse Erziehung, Verhältnis zwischen Religion und Staat, religiös-kulturelles Erbe der Schweiz, religiöse Architektur im öffentlichen Raum, Geschlechtergleichberechtigung. Brisant wurde die Problematisierung des Islams erstmals 2003, als im Kanton Zürich eine Abstimmung über die Rechte nichtchristlicher Religionsgemeinschaften lanciert wurde und die Gegner der Initiative die Gefahr medial verbreiteten, dass mit öffentlichen Geldern Koranschulen finanziert werden könnten. Im Jahre 2004, als das Thema der erleichterten Einbürgerung der zweiten und dritten Generation auf der Gesamtschweizer Abstimmungsagenda stand, wurden die Debatten seitens der Gegner auf muslimische Migrant/-innen, eine vermeintliche radikale Verschiebung der demografischen Verhältnisse zu Gunsten des Islams und eine drohende Islamisierungsfahr verengt (ebd. 60f.). In Luzern agierte vor allem die lokale SVP gegen jedwede politische Forderung nach öffentlicher Anerkennung der Muslime. Als bspw. 2002 das Pilotprojekt ‚muslimischer Religionsunterricht‘ in zwei Luzerner Gemeinden initiiert wurde, verbreitete die SVP in der lokalen Presse (u.a. in der Neuen Luzerner Zeitung) die Falschmeldung, dass der Unterricht mit öffentlichen Steuergeldern finanziert würde und illegal sei, weil die Volksschulbildung von einer abendländisch, christlichen und demokratischen Kultur auszugehen habe (Scherl-Hüsler 2003: 41).

Dieser Trendumschlag seit 9/11 zeichnete sich auch in den politischen und medialen Stellungnahmen zur Befreiung vom schulischen Schwimmunterricht ab (Pfaff-Czarnecka 2009: 245-248). 1993 entschied ein Bundesgericht noch in dritter Instanz für eine 12-jährige muslimische Türkin, dass eine solche Befreiung möglich sein sollte. Als sich 2007 der damalige Minister Couchepin öffentlich positiv zu diesem Entscheid äusserte, wurde er von Medien und vielen wichtigen politischen Parteien kritisiert. Die Befreiung vom Schwimmunterricht wurde als Zeichen weiblicher Unterdrückung und Desintegration angesehen. Argumentiert wurde in öffentlichen Debatten, dass die Schweiz einerseits eine christlich fundierte Gesellschaft sei, in der andererseits religiöse Belange öffentliche Belange (z.B. Schulunterricht) zu respektieren hätten. In mehreren Kantonen – u.a. Luzern – werden solche Schulbefreiungen heute rigoros abgelehnt.

Eine solche Diskursentwicklung charakterisierte Belhoul (2009) denn auch mit dem Begriff *islamisation imposé*, da dem Islam fundamentalistische Züge unterstellt werden. Sie erklimmte mit der politischen Abstimmungsinitiative ‚Gegen den Bau von Minaretten‘ und seiner Annahme im Herbst 2009 ihren bisherigen Höhepunkt⁶¹. Schon 2006 wurde der Bau von Minaretten zum Schweiz weitem Politikum, im Mai 2007 lancierte die SVP und EDU (Eidgenössische Demokratische Union) dann offiziell ihre Abstimmungsinitiative, die dann im Juni 2008 formell zustande kam. Die Initiative proklamierte ein unveränderbares Bild über den Islam, der für seine Anhänger absolute Verbindlichkeit hätte. Das Minarett wurde zum Zeichen religiös-politischer Machtansprüche stilisiert, welches Religionsfreiheit und -friede gefährde (Behloul 2010: 50ff.).

Allerdings lancierte die CVP (Christliche Volkspartei) 2006 in ihrem sogenannten ‚Muslim-Paper‘ (‚Religionsfreiheit und Integration am Beispiel der Musliminnen und

⁶¹ Die Feldforschungszeit fiel genau in die Zeit (Oktober 2008 - Januar 2009) als die Schweizer Volkspartei (SVP) die Initiative vorbereitete.

Muslime in der Schweiz') eine Debatte⁶² um eine differenziertere Auseinandersetzung anzuregen. Dieses Papier zeichnete sich durch eine stärker inklusivistisch und dialogisch orientierte Stossrichtung aus, denn es bestand u.a. fortwährend auf der Unterscheidung zwischen Islam und Fundamentalismus oder zwischen Religion und Kultur. Indem jedoch gesellschaftspolitische mit religiösen Fragen verknüpft wurden, zeichnete sich dieser Versuch dennoch dadurch aus, einen ‚Islam an sich‘ zu postulieren (Behloul 2010: 50f.). Viele der öffentlichen Debatten gestalteten sich daher letztlich normativ, da dem Islam entweder Inkompatibilität mit säkularen und liberalen Werten des Okzidents unterstellt wurden oder muslimische Migrant/-innen trotz kultureller und linguistischer Heterogenität essentialistisch auf die Kategorie ‚Religion‘ reduziert wurden (Behloul 2009: 62). Zwischen Islam und Okzident wurde eine fundamentale Opposition entworfen und mit Unterscheidungspaaren wie ‚europäisch vs. nicht europäisch‘ auf eine fremde Religion reduziert (ebd. 2010: 47).

Solche binären Entgegensetzungen zwischen Ost-West oder Okzident-Orient in den westlichen Repräsentationen über den Orient oder den Osten (wo auch immer er genau liegt) sind weder spezifisch für die Schweiz, noch neue Phänomene seit 9/11. Postkoloniale Wissenschaftler/-innen haben bereits vorher kritisch darauf hingewiesen, dass historische und zeitgenössische westliche Diskurse in Literatur, Kunst, Wissenschaft oder Politik an der Herstellung einer solchen statischen Opposition beteiligt sind. Am bekanntesten ist Saids (1978) Werk *Orientalism*, in dem er aufzeigt, wie sowohl abwertende Stereotype (z.B. rückständig, irrational) als auch Bewunderung (z.B. Mystik, Erotik) die westlichen Repräsentationen über den Orient begleiteten. Postkoloniale Ansätze beschäftigen sich insbesondere mit den kulturellen Aspekten des Kolonialismus während oder nach der Existenz von Kolonien und Kolonialmächten. Sie haben gezeigt, dass europäische oder nationale Selbstverständnisse häufig auf Abgrenzung zu ‚kolonialen (kulturellen) Anderen‘ beruhen. Diese Repräsentationen sind häufig eurozentrisch, denn sie beanspruchen Deutungshegemonie und siedeln die Entwicklung der Moderne oder der Aufklärung in Europa an (u.a. Purtschert 2012: 18f.). Sie dienen häufig dazu, westliche Hegemonien, z.B. in politischen oder wirtschaftlichen Belangen, über den Orient zu legitimieren (Nader 1989).

Vor dem Hintergrund von Migration und der gesteigerten Präsenz von Muslimen in vielen europäischen Staaten und spätestens seit den Ereignissen von 9/11 haben sich die Diskurse über Muslime allerdings verschärft, was auch den in den letzten Jahren politisch und z.T. wissenschaftlich populär gewordenen Begriff *Islamophobie* erklärt. Eine einheitliche Begriffsdefinition existiert allerdings nicht und seine Verwendung für welche Art von Phänomen bleibt umstritten. Darauf aufmerksam wird gemacht, dass differenziert werden muss, ob Muslime aufgrund ihrer Religion, ethnischen Herkunft, Hautfarbe oder sozialen Schichtzugehörigkeit diskriminiert werden. Alle Elemente können natürlich auch zusammenspielen (für einen Überblick dieser Debatten siehe Bravo López 2011; Cesari 2006).

⁶² Darin wurden Fragen zur Ausübung der islamischen Religion kritisch debattiert: das Tragen des Kopftuchs, das Einrichten muslimischer Friedhöfe, das Anerkennen muslimischer Schlachtprozeduren, die Ausbildung von Imamen, die Gestaltung des schulischen Religionsunterrichtes, die Befreiung muslimischer Kinder vom schulischen Schwimmunterricht.

6 Grenzziehungen um Religion und Ethnizität unter jungen Erwachsenen: eine Annäherung über quantitative Daten

Eine erste Annäherung an die Frage, ob und wo entlang Grenzen um Religion und Ethnizität verliefen, ermöglichte die Analyse der quantitativen Daten. Sie konnte Aufschluss darüber geben, welche Gruppengrenzen zwischen einem ‚wir‘ und einem ‚ihr‘ im Hinblick auf Religion und Ethnizität unter den Jugendlichen überhaupt von Relevanz waren. Ziel dieses Kapitels ist es aufzuzeigen, welche ethnischen und religiösen Gruppen Jugendliche als fremd bzw. als vertraut empfanden, gegenüber welchen Gruppen sie sich abgrenzen wollten und zu welchen sie sich zugehörig fühlten (vgl. Kapitel 6.1). Besonderes Interesse gilt dabei der Frage, für welche Jugendlichen diese Ingroup-Outgroup-Grenzzlinien besonders bedeutsam waren (vgl. Kapitel 6.2). Welche Jugendlichen zogen unter Berücksichtigung ihrer soziodemografischen Charakteristik (z.B. Bildungsniveau) Ingroup-Outgroup-Grenzen vornehmlich? Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, für welche sozialen Gruppen ethnische und religiöse Kriterien für die Zuschreibung zu Eigengruppen und der Abgrenzung zu Fremdgruppen überhaupt von Bedeutung waren.

6.1 Zur Relevanz von Grenzziehungen um Religion und Ethnizität

Um die Relevanz von Grenzziehungen um die Kategorien Religion und Ethnizität abschätzen zu können, wurde in der Umfrage erhoben, zu welchen Personenkategorien die Jugendlichen soziale Distanz empfinden. Sie wurden gefragt, wie sie reagieren würden, wenn eine Reihe ihnen vorgegebener Personen (1) zu einer Party mit ihren Freunden kämen und (2) eines ihrer Geschwister diese Person heiraten würde⁶³. Die ihnen vorgegebenen Personenkategorien können aus der nachfolgenden Tabelle und Grafik entnommen werden (u.a. Schweizer/-in, Italiener/-in etc.). Beide Fragebatterien wurden auf einer Skala von 1 bis 5 (1=ich finde das überhaupt nicht gut bis 5=die Person ist auf jeden Fall willkommen bzw. ich finde diese Heirat sehr gut) beantwortet. In Tabelle 8 wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit und um ausreichende Zellbesetzungen zu erhalten die Antwortkategorien 1 und 2 zu ‚unangenehm‘, 4 und 5 zu ‚angenehm‘ zusammengefasst und Antwortkategorie 3 als ‚neutral‘ bezeichnet. Sie gibt Auskunft über Mittelwerte, Standardabweichungen (SD) und Antwortverteilungen (Prozente) der 413 interviewten Jugendlichen bezogen auf jede abgefragte Personenkategorie und für beide Fragebatterien (Party unter Freunden, Heirat des Bruders oder der Schwester⁶⁴). Aufschluss darüber gibt auch die nachfolgende grafische Darstellung.

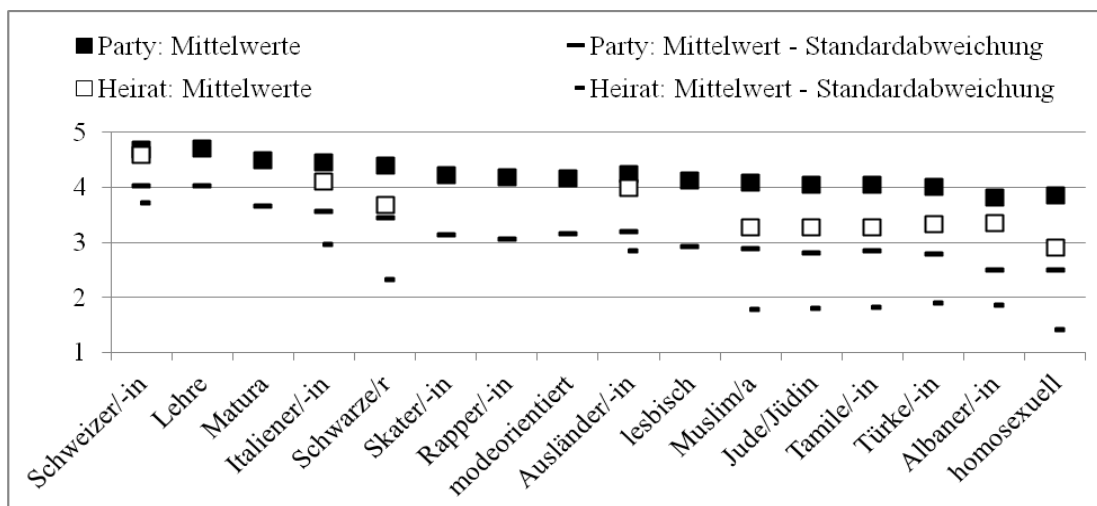
⁶³ Solche Items werfen eine Reihe epistemologischer Fragen auf, die in Kapitel 4.2.2 diskutiert wurden.

⁶⁴ Ethno-nationale, religiöse und phänotypische Kriterien wurden für beide Fragebatterien (Party unter Freunden und Heirat eines Geschwisters) erhoben. Die Bildungs-, Musik-, Freizeitbeschäftigungs- und Kleidungsstilkriterien hielten wir im gesamten Forschungsprojekt dagegen nur für eine Party unter Freunden für sinnvolle Indikatoren. Die Bewertung von Personen mit einer homosexuellen Orientierung konnte jeweils für Frauen und Männer bei der Frage nach einer Party unter Freunden getrennt erhoben

Auf den ersten Blick mag es nicht sinnvoll erscheinen, eine Art Globalauswertung über die Wahrnehmung der verschiedenen Sozialgruppen hier voranzustellen. Einerseits sind in diesen Bewertungen Urteile über eigene und fremde Gruppenzugehörigkeiten vermischt, denn bspw. wird die Personenkategorie Schweizer/-innen sowohl von Schweizer/-innen als auch Nichtschweizer/-innen bewertet. Andererseits gehen diese sozialen Bewertungen bezüglich der Eigen- und Fremdgruppe mit unterschiedlichen Gewichtungen ein, denn die Schweizer Jugendlichen waren in Luzern und demzufolge auch in der Studie in der Überzahl, verglichen bspw. mit Italiener/-innen oder Kosovoalbaner/-innen. Diese Globalauswertung liefert allerdings einen Hinweis darauf, mit welcher sozialen Wertschätzung die verschiedenen Sozialgruppen unter allen Jugendlichen im Kanton Luzern grundsätzlich rechnen dürfen oder müssen. Hier wird die Frage verfolgt, welche Sozialgruppen grundsätzlich eher positiv resp. negativ wahrgenommen werden? Erst zu einem späteren Moment soll der Frage nachgegangen werden, wie verschiedene Gruppen oder besser gesagt Kategorien (z.B. Eigen- versus Fremdgruppen, sowie weitere soziodemografische Variablen) die hier im Mittelpunkt stehenden Sozialgruppen bewerten, sich von ihnen distanzieren bzw. ihnen annähern.

Aus den Daten zur sozialen Distanzierung lassen sich also Muster erkennen, gegen wen und wie die Jugendlichen im Kanton Luzern Grenzen grundsätzlich ziehen. Zunächst zeigt der Mittelwertvergleich zwischen der Frage nach einer gemeinsamen Party und der Frage nach der Heirat des Bruders oder der Schwester, dass die Werte bei der Heiratsfrage signifikant (alle T-Tests, <0.001) niedriger liegen (bei der Kategorie Schweizer/-in T-Test <0.05). Die Jugendlichen tendieren also dazu, soziale Distanz auszudrücken, wenn es sich um regelmässige, enge Kontakte und Interaktionen – hier eine Heirat eines Familienangehörigen – handelt. Sich sozial zu distanzieren war für die Jugendlichen weniger relevant, wenn es einmalige oder sporadische Kontakte – eine gemeinsame Party – betraf, weshalb sich die Jugendlichen hier generell offener gegenüber den vorgeschlagenen Personenkategorien äusserten.

Grafik 1: Soziale Distanzierung gegenüber verschiedenen Personenkategorien



werden (lesbisch und homosexuell). Bei der Heirat des/der Bruders/Schwester wurde die Haltung gegenüber Personen mit einer homosexuellen Orientierung allgemein abgefragt.

Tabelle 8: Soziale Distanzierung gegenüber verschiedenen Personenkategorien

Personenkategorie		Party unter Freunden			Heirat Geschwister		
		Prozente	Mittelwert	SD	Prozente	Mittelwert	SD
Schweizer/-in	angenehm	93.9	4.7	0.66	89.5	4.6	0.88
	neutral	4.6			6.6		
	unangenehm	1.4			3.9		
Lehre	angenehm	93.9	4.7	0.67			
	neutral	4.1					
	unangenehm	1.9					
Matura	angenehm	87.4		0.83			
	neutral	9.0					
	unangenehm	3.6					
Italiener/-in	angenehm	85.7	4.5	0.90	74.6	4.1	1.13
	neutral	10.4			16.1		
	unangenehm	3.8			9.3		
Schwarze/r	angenehm	84.2	4.4	0.95	59.9	3.7	1.36
	neutral	10.4			21.8		
	unangenehm	5.3			18.3		
Skater/-in	angenehm	78.0	4.2	1.10			
	neutral	13.6					
	unangenehm	8.5					
Rapper/-in	angenehm	77.2	4.2	1.13			
	neutral	12.8					
	unangenehm	9.9					
Modeorientiert	angenehm	77.7	4.2	1.02			
	neutral	14.5					
	unangenehm	7.7					
Ausländer/-in	angenehm	78	4.2	1.06	69.7	4.0	1.14
	neutral	13.1			19.8		
	unangenehm	9			10.5		
Muslim/a	angenehm	72.1	4.1	1.20	46.4	3.3	1.49
	neutral	15			20.7		
	unangenehm	12.9			32.9		
Jude/Jüdin	angenehm	70.2	4.0	1.23	47	3.3	1.48
	neutral	17.2			20.4		
	unangenehm	12.6			32.6		
Lesbisch	angenehm	74.1	4.1	1.19			
	neutral	14.8					
	unangenehm	11.1					
Tamile/-in	angenehm	70.7	4.0	1.19	46.3	3.3	1.45
	neutral	16.7			22.3		
	unangenehm	12.5			31.4		
Türke/-in	angenehm	69.4	4.0	1.22	49.7	3.3	1.4
	neutral	17.7			20.5		
	unangenehm	12.8			29.8		
Kosovar/-in	angenehm	62.4	3.8	1.32	50.5	3.4	1.5
	neutral	18.4			18.1		
	unangenehm	18.2			31.4		
Homosexuell	angenehm	63.9	3.8	1.35	37.5	2.9	1.49
	neutral	19.9			20.4		
	unangenehm	16.2			42.1		

Der Mittelwertvergleich weist auch darauf hin, dass nicht nur Kriterien wie Ethnizität, Religion oder Hautfarbe für die Jugendlichen zur Bewertung und Distanzierung von Sozialgruppen relevant sind, sondern auch das Bildungsniveau, Musik-, Freizeit- und Kleidungsstile sowie die sexuelle Orientierung. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich alle Mittelwerte (bis auf Personen mit einer Lehre) von der am höchsten bewerteten Kategorie Schweizer/-innen signifikant unterscheiden (T-Test durchweg <0.001) und alle Personenkategorien signifikant (wenn auch unterschiedlich) mit weniger sozialer Wertschätzung rechnen müssen. Das Kriterium Bildungsniveau hat allerdings eine geringe Bedeutung als Musik-, Freizeit- und Kleidungsstile um soziale Missachtung und Distanz zum Ausdruck zu bringen (T-Test ‚Matura‘ im Vergleich zu ‚Skater/-in‘ bspw. <0.001), während sich diese letzteren drei Kriterien untereinander nicht unterscheiden (T-Test >0.05). Eine homosexuelle Orientierung, insbesondere unter Männern ist allerdings sowohl im Bezug auf eine gemeinsame Party als auch bei der Heirat des Bruders oder der Schwester das allerwichtigste Kriterium, um sich zu distanzieren (T-Test im Vergleich zur Kategorie Türke/-in bspw. <0.001).

Darüber hinaus zeigt der Mittelwertvergleich der ethno-nationalen, religiösen und phänotypischen Kriterien zwischen den einzelnen Personenkategorien (sowie der Vergleich der Antwortverteilungen in der Spalte Prozente in Tabelle 8), dass die Jugendlichen gegenüber einigen Gruppen eine stärkere soziale Distanz äusserten. Am beliebtesten waren sowohl für eine mögliche Party als auch als potentielle Heiratskandidat/-innen für den Bruder oder die Schwester generell Schweizer/-innen. Alle anderen abgefragten Personenkategorien lagen höchst signifikant (alle T-Tests, <0.001) niedriger, d.h. die Jugendlichen distanzieren sich signifikant stärker von ihnen als von Schweizer/-innen. Allerdings liess sich dabei auch eine Rangfolge der Personen erkennen. Schaut man sich nämlich die Mittelwerte über die potentiellen Heiratskandidat/-innen für Geschwister an, so stehen Italiener/-innen, Ausländer/-innen und Schwarze an zweiter, dritter und vierter Stelle hinter Schweizer/-innen. Jude/Jüdin, Muslim/a, Tamile/-in Türke/-in und Albaner/-in stehen an den hinteren Stellen. Es waren also nicht alle Personen gleich ‚unbeliebt‘ resp. ‚beliebt‘ in Fragen der Heirat. Ähnliches lässt sich bei der Frage beobachten, ob Jugendliche eine gemeinsame Party feiern würden. Hier zählten zu den beliebteren Personenkategorien genauso Italiener/-innen, Ausländer/-innen und Schwarze, während sich von den Restlichen stärker distanziert wurde.

Die Ausschlusskriterien Religion und Ethnizität spielten dabei eine relativ gleichgewichtige Rolle. Es lassen sich kaum Schlüsse ziehen, dass eines der Kriterien für die Jugendlichen wichtiger bzw. unwichtiger in Fragen der sozialen Distanzierung gewesen wäre. Dieses Resultat spiegelte sich auch im Antwortverhalten der Jugendlichen auf die Frage wider (Tabelle 9), ob es ihnen wichtig sei, dass ihr zukünftige/r Heiratspartner/-in die gleiche Hautfarbe, Religion oder ethnische bzw. nationale Herkunft habe. Alle drei Kriterien wurden auf einer Skala von 1 bis 5 (1= gar nicht wichtig bis 5=sehr wichtig⁶⁵) eingeschätzt und von den Jugendlichen relativ gleich bewertet, nur das Kriterium der Hautfarbe war etwas unwichtiger, denn der Mittelwert

⁶⁵ Um genügend Zellbesetzungen zu erhalten wurden auch hier die Kategorien zusammengefasst (1 bis 2 zu ‚unwichtig‘, 3 zu ‚unentschieden‘, 4 bis 5 zu ‚wichtig‘).

lag hier mit 2.3 signifikant (T-Test, <0.01), wenn auch nur leicht, niedriger als der Mittelwert bei Religion und ethno-nationaler Herkunft (2.5).

Tabelle 9: Bedeutung der Kriterien gleiche Religion, ethnische und nationale Herkunft und Hautfarbe bei der eigenen Partnerwahl

Kriterium für eigene Heirat		Prozente	Mittelwert	SD
gleiche Religion	Unwichtig	55.2	2.5	1.4
	Unentschieden	20.1		
	Wichtig	24.7		
gleiche ethnische oder nationale Herkunft	Unwichtig	51.8	2.5	1.4
	Unentschieden	22.0		
	Wichtig	26.1		
gleiche Hautfarbe	Unwichtig	58.8	2.3	1.4
	Unentschieden	16.2		
	Wichtig	24.9		

Vor dem Hintergrund dieser ersten Ergebnisse stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Personenkategorien (Fragebatterien bezüglich Heirat und Party), die die Bewertung der Kriterien Ethnizität, Religion und Hautfarbe im Einzelnen widerspiegeln, in Gruppen zusammengefasst werden können, da die Jugendlichen sie im Hinblick auf die soziale Distanz ganz ähnlich bewerteten. Vielleicht schätzten die Jugendlichen alle religiösen Kategorien gleich ein und ethnische Kategorien bildeten eine andere Gruppierung? Oder es lassen sich Gruppen ausmachen, die eher beliebter versus eher unbeliebter sind? Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse über die abgefragten Items (d.h. die Personenkategorien) lassen sich solche Muster im Antwortverhalten der Jugendlichen erkennen. Eine Faktorenanalyse hat das Ziel herauszufinden, ob verschiedene Items das Gleiche messen (weil sie stark korrelieren) und sie daher auf übergeordnete Faktoren oder Dimensionen reduziert werden können. Gesucht wird nach latenten Strukturen im Antwortverhalten. In diesem Fall bedeutet es herauszufinden, ob die Jugendlichen auf einige Personenkategorien ähnlich antworteten und diese daher zu Gruppen zusammengefasst werden könnten. Dieses Verfahren ermöglicht die weitere Analyse auf die wichtigsten Kategorien einzugrenzen.

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) über die Personenkategorien im Hinblick auf eine gemeinsame Party förderte ein interessantes Ergebnis zutage. Alle Items luden auf dem gleichen Faktor (bei einem Eigenwert von 1) oder anders formuliert, es brauchte nur einen Faktor, um die Korrelationen zwischen den Items zu erfassen. D.h. entweder äusserten sich die Jugendlichen gegenüber den vorgeschlagenen Personengruppen und Kriterien wie Ethnizität, Religion und Hautfarbe offen oder sie taten dies nicht, wenig wurde zwischen den einzelnen Personenkategorien an sich differenziert. Dieses Ergebnis kam dabei auch durch den Umstand zustande, dass die meisten Jugendlichen diese Personenkategorien auf einer Party als angenehm empfanden (sogar 62 % bei der Personenkategorie ‚Kosovar/-in‘) und sich nur wenige Jugendliche dazu negativ aussprachen.

Eine explorative Faktorenanalyse über die Heiratsvariablen brachte dagegen zwei Faktoren mit einem Eigenwert grösser eins hervor. Der χ^2 -Test nach Bartlett zeigte zudem an, dass die Korrelationen zwischen den einzelnen Items (Personenkategorien)

signifikant waren, was die Faktorenanalyse daher grundsätzlich möglich und sinnvoll machte (χ^2 : 2905.90, $df=36$, <0.001). Das KMO-Mass gibt dagegen Aufschluss über die gesamte Korrelationsmatrix und die Güte des Modells. Es lag hier bei 0.918, was als fabelhafte Anpassung gelten kann. Um die Faktoren besser interpretieren zu können, wurde zusätzlich eine Varimax-Rotation durchgeführt. Die Faktoren werden dadurch so rotiert, dass die Ladungen der Items auf den zwei Faktoren deutlicher hervortreten. Tabelle 10 gibt Aufschluss über die einzelnen Ladungen der abgefragten Personenkategorien auf den zwei Faktoren. Ab einer Ladung von grösser 0.5 wird allgemein von einer bedeutenden Ladung gesprochen. Sie wurden fett hervorgehoben und die höchsten Ladungen unterstrichen.

Tabelle 10: Faktorenladungen der Personenkategorien (Varimax-Rotation)

Abgefragte Personenkategorien im Hinblick auf Heirat	Faktor 1: ,Die unbeliebten Anderen‘	Faktor 2: ,Die Etablierten‘
Ausländer/-in	<u>.730</u>	.266
Schweizer/-in	-.029	<u>.907</u>
Italiener/-in	.380	<u>.782</u>
Türke/-in	.798	.421
Albaner/-in	<u>.884</u>	.030
Tamile/-in	.757	.523
Schwarze/r	.619	.658
Jude/Jüdin	.710	.481
Muslim/a	<u>.884</u>	.078

Der *erste Faktor* vereint fast alle abgefragten Personenkategorien, nur die Kategorien ,Italiener/-in‘ und ,Schweizer/-in‘ laden nicht hoch bzw. laden hier sogar negativ. Diese beiden Personenkategorien laden dagegen sehr hoch auf dem *zweiten Faktor*. Wie lässt sich dieses Ergebnis interpretieren? Dass ,Italiener‘ und ,Schweizer‘ beide hohe Ladungen für den zweiten Faktor aufweisen, bedeutet, dass die Jugendlichen die Personen im Hinblick auf eine Heirat sehr ähnlich bewerteten. Zwischen beiden Kategorien wurde kaum ein Unterschied gemacht: Italiener wurden wie Schweizer angesehen. In der Terminologie von Grenzziehungen kann formuliert werden, dass keine Differenzen zwischen Italienern und Schweizern wahrgenommen wurden. Bedenkt man die Ausgrenzungsdiskurse in der Schweizer Bevölkerung, mit denen Italiener/-innen zu Beginn ihrer Einwanderung in den 1960er Jahren konfrontiert waren (Piguet 2006), so haben ,Italiener/-innen‘ die Grenze zu Schweizern kollektiv überschritten – zumindest in Fragen der Partnerwahl – weshalb sich die Grenzlinie unterdessen grundlegend verschoben hat. Auf dieses Ergebnis machten auch diverse andere Studien aufmerksam, wie Bolzman et al. (2003), die die Auflösung sozialstruktureller Ungleichheiten zwischen italienischen Migrant/-innen der zweiten Generation und Schweizer/-innen dokumentierten oder auch Wimmer (2004), der in seiner Untersuchung in verschiedenen Schweizer Stadtvierteln darauf hinwies, dass symbolische Grenzziehungen (u.a. seitens alteingesessener Schweizer/-innen) gegenüber italienischen Migrant/-innen keinerlei Bedeutung mehr zufiel. Die gemeinsame Faktorladung kam dabei auch durch den Umstand zustande, dass beide

Personenkategorien häufiger als ‚angenehm‘ bewertet wurden als die anderen Personenkategorien, wenngleich eine Tendenz bestand, eine Heirat mit einem/r Italiener/-in negativer zu bewerten als eine Heirat mit einem/r Schweizer/-in. Vor dem Hintergrund, dass sich beide Sozialgruppen insgesamt als beliebteste Heiratspartner herausstellten, kann der Faktor denn auch als ‚*Die Etablierten*‘ bezeichnet werden.

Der *erste Faktor* vereint dagegen die folgenden Personengruppen: Ausländer/-in, Türk/-in, Albaner/-in, Jude/Jüdin, Muslim/a. Sie laden auf dem entgegengesetzten Faktor zu den ‚Etablierten‘, weil sie in Fragen der Partnerwahl eines Familienmitgliedes von den Jugendlichen ganz anders als ‚Schweizer‘ und ‚Italiener‘ eingeschätzt wurden. In der Terminologie von Grenzziehungen kann formuliert werden, dass zwischen ihnen und den ‚Etablierten‘ eine Differenz hergestellt, eine Grenze gezogen wurde. Sie können als die ‚Anderen‘ bezeichnet werden, da sie anders als die ‚Etablierten‘ wahrgenommen wurden. Sie laden auch deswegen hoch auf Faktor 2, weil sie sich im Hinblick auf eine potentielle Heirat eher am Ende der Hierarchie befinden und viel häufiger als unangenehm wahrgenommen wurden als Schweizer/-innen und Italiener/-innen. Sie können daher auch als die ‚*unbeliebten Anderen*‘ charakterisiert werden. Es überrascht nicht, dass die Personenkategorien Albaner/-in und Muslim/a am höchsten auf diesem Faktor laden und die ‚unbeliebten Anderen‘ quasi *par excellence* darstellen. In den Kapiteln 5.1.3 und 5.2.2 wurde gezeigt, unter welchen Umständen sich seit den 1990er Jahren eine relativ stabile, als legitim angesehene, undurchlässige Grenzlinie gegenüber diesen Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (u.a. Rechtssystem, Einwanderungs- und Integrationspolitik, öffentlichen und medialen Debatten, Sozialstruktur) herausgebildet hat, die ihren Niederschlag nun auch in den Klassifikationen, Bewertungen und Distanzierungen unter jungen Erwachsenen zeitigt. Wenig überraschend ist auch, dass die Personenkategorie ‚Ausländer‘ ebenso auf diesem Faktor und nicht auf dem Faktor ‚Etablierte‘ angesiedelt ist. Seit den Überfremdungs-, Überbevölkerungs- und Assimilationsdebatten der 1960er Jahre bis hin zu den Integrationsdebatten der 2000er Jahre verlor diese Kategorie weder an Aktualität, noch die mit ihr assoziierten negativen Bewertungen: zu stark ausgeprägte ‚kulturelle Differenzen‘, Assimilations- bzw. Integrationsdefizite waren die kulturellen Narrative in den öffentlichen Debatten, die diese Grenzlinie immer wieder rechtfertigten (vgl. Kapitel 5.1).

Doch wie lässt sich die soziale Distanzierung gegenüber Juden/ Jüdinnen erklären? Bei Georg Kreis (2008), einem der wenigen Schweizer Antisemitismusforscher, lassen sich einige mögliche Erklärungen hierfür finden. In seinen Arbeiten weist er darauf hin, dass – weder nach 1945 als das Ausmass des europäischen Holocausts deutlich wurde, noch nach 1994 als der Antirassismusartikel in die Verfassung aufgenommen und antisemitische Äusserungen unter Strafe gestellt wurden – eine kollektive Bearbeitung des historischen Antisemitismus in der Schweiz stattgefunden hat. Auch in den 1930er Jahren hatten in der Schweiz sogenannte Frontisten Hasspropaganda gestreut und Aufmärsche gegen Juden organisiert, die sich allerdings nicht auf die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung ausweiteten. Zum Beispiel hielt sich die damalige überregionale Presse im Gegensatz zur Lokalpresse mit antisemitischen Äusserungen eher zurück. Die Schweizer Verwaltung hatte allerdings auch die durch Nazideutschland vorexerzierte Klassifizierung und Diskriminierung von Personen als ‚arisch/nicht-arisch‘ in ihren Verwaltungsakten übernommen, denn ‚gemischtrassische Ehen‘ widersprachen auch den damaligen Schweizer Normen.

Nach 1945 fanden in der Schweiz keine wie in Deutschland vergleichbaren Sensibilisierungskampagnen gegen Antisemitismus statt, da Nazideutschland für den Holocaust als verantwortlich angesehen werden konnte (ebd. 319). In den 1990er Jahren erfuhr der Antisemitismus dann einen erneuten Aufschwung, als die jüdischen Opfer des Holocausts in der Schweiz Entschädigungen einforderten. Unter anderem der SVP-Politiker Christoph Blocher warf daraufhin einem ‚internationalen Judentum‘ vor, die Schweiz aufgrund ihrer Politik im zweiten Weltkrieg zu erpressen und er unterstellte ihnen, aus der Vergangenheit Vorteile ziehen zu wollen. Aufschwung erfuhr der Antisemitismus erneut 1999/2000, als das jahrzehntelange Schächtverbot aufgehoben werden sollte. Die Schweizer Bevölkerung reagierte mit einer massiven Opposition, sodass die Aufhebung schliesslich fallengelassen werden musste (ebd. 321). In den letzten Jahren lässt sich allerdings – so Kreis (2008) – eine stärkere Thematisierung des Antisemitismus beobachten (ebd. 322). Die soziale Distanzierung unter einigen jungen Erwachsenen dieser Studie lässt sich also letztlich mit der wenig aufgearbeiteten antisemitischen Vergangenheit der Schweiz in Verbindung bringen⁶⁶. Festgehalten werden kann, dass sich die soziale Distanz z.T. auch in den qualitativen Daten abzeichnete (Kapitel 10), wenngleich sich die Grenze gegen Muslime – als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence – als sehr viel stabiler, legitimer und undurchlässiger präsentierte.

Die Kategorien ‚Tamile/in‘ und ‚Schwarze/r‘ können allerdings nicht eindeutig einem Faktor zugeordnet werden, denn sie laden auf beiden Faktoren relativ hoch (jeweils über 0.5). Allerdings tendieren Erstere zu den ‚unbeliebten Anderen‘ und Letztere zu den ‚Etablierten‘. Dieses Ergebnis macht darauf aufmerksam, dass diese beiden Personenkategorien die Grenzlinie zu den ‚Etablierten‘ – ähnlich wie Italiener/-innen – tendenziell überschreiten (collective crossing), die Überschreitung allerdings (noch) nicht soweit fortgeschritten ist. Mit anderen Worten, die Grenzöffnung gegenüber diesen Sozialgruppen wird von der Mehrheit der Jugendlichen im Kanton Luzern (noch) nicht umfassend geteilt. Auch Wimmer (2004: 10) zeigte in seiner Untersuchung in Schweizer Stadtvierteln, dass alteingesessene Schweizer/-innen bei Tamilen wenig ‚kulturelle Distanz‘ wahrnahmen bzw. annahmen, dass sie sich ihnen ‚kulturell‘ besser anpassen könnten als z.B. türkische Migrant/-innen oder jene aus dem ehemaligen Jugoslawien. Für die Kategorie ‚Schwarze/r‘ lässt sich durch die komparative Untersuchung in Neuchâtel im Rahmen der Gesamtstudie herausstreichen, dass das Kriterium Hautfarbe dort kein Abgrenzungskriterium war, da die jungen Erwachsenen dies als Rassismus wahrnahmen und sich bewusst von rassistischen Haltungen älterer Generationen distanzieren wollten (Dahinden et al. 2011). Die Resultate der Faktorenanalyse weisen demzufolge hier in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse von Wimmer und Dahinden et al., allerdings scheint die Grenzöffnung gegenüber diesen Gruppen weniger fortgeschritten zu sein bzw. von weniger Jugendlichen im Kanton Luzern geteilt zu werden.

⁶⁶ Auch eine 2007 veröffentlichte Studie zu antisemitischen Einstellungen attestierte 10% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung eine solche Einstellung (teilen negative Stereotype und Meinungen über Juden), 28% teilten eine punktuell antijüdische Einstellung (z.T. negative Stereotype und negative Meinungen über Juden), 15% würden die Israelpolitik kritisieren, aber keine antisemitischen Einstellungen hegen und 37% teilten positive Einstellungen, während 10% nicht eindeutig klassifiziert werden konnten (Longchamp et al. 2007).

Zusammengefasst werden kann, dass insbesondere Albaner/-innen und Muslime/a hoch auf Faktor 1 und niedrig auf Faktor 2 laden; sie werden dadurch zu den typischsten ‚unbeliebten Anderen‘. Die Kategorie ‚Schweizer‘ und ‚Italiener‘ haben dagegen die höchsten Werte auf Faktor 2 und auf Faktor 1 die Niedrigsten: sie sind die typischen ‚Etablierten‘. Im Hinblick auf eine zukünftige Heirat eines Familienmitgliedes, zeichnete sich in der Bewertung der Jugendlichen von Albaner/-innen und Muslimen auf der einen Seite und Schweizer/-innen und Italiener/-innen auf der anderen Seite demzufolge die grösste Differenz und stärkste Grenzziehung ab. Mit Blick auf die Faktorenladungen sticht allerdings auch noch die Personenkategorie ‚Ausländer‘ hervor, denn sie lädt genauso relativ hoch auf Faktor 1 und besonders niedrig auf Faktor 2.

Im Folgenden werden die Bewertungen der Jugendlichen, wie sie auf eine Heirat eines/r Bruders/ Schwester oder auf eine gemeinsame Party unter Freunden reagieren würden, für diese fünf Personenkategorien (Schweizer, Italiener, Ausländer, Albaner, Muslime) näher ins Blickfeld gerückt, indem die Zusammenhänge mit soziodemografischen Variablen untersucht werden. Dadurch kann herausgefunden werden, welche Jugendlichen eher Grenzen ziehen bzw. nicht ziehen. Die fünf Personenkategorien werden einer detaillierteren Betrachtung unterzogen, da die Jugendlichen in ihrem Bewertungsverhalten einen grossen Unterschied zwischen einem/r Schweizer/-in bzw. Italiener/-in auf der einen Seite und einer/s Ausländers/-in, Albaner/-in und Muslim/a auf der anderen Seite machten. D.h. die Grenzlinie im Hinblick auf Religion und Ethnizität scheint vorrangig zwischen Schweizern/Italienern und den anderen drei Personenkategorien zu verlaufen. Dieses Resultat wird sich auch mit den Ergebnissen der qualitativen Analysen decken, denn auch hier markierten Jugendliche gegenüber diesen letzteren Personengruppen die unüberwindbarsten Grenzen. Wurden die Jugendlichen in den qualitativen Interviews bspw. frei danach gefragt, mit wem sie sich im Hinblick auf Religion und Herkunft nicht vorstellen könnten sich zu verheiraten, nannten die jungen Erwachsenen mehrheitlich Muslime und Albaner und auch auf die Kategorie Ausländer wurde wiederholt rekuriert (vgl. dazu Kapitel 7 bis 10). Diese drei Kategorien können dabei nicht gänzlich unabhängig voneinander verstanden werden, obwohl jede Grenzlinie durch je spezifische kulturelle Interpretationsstrategien gerechtfertigt wird und eine je spezifische Etablierten-Aussenseiter-Konfiguration beschreibt (vgl. Kapitel 7, 9 und 10). Kosovoalbaner/-innen werden von der Mehrheit der Jugendlichen allerdings als Ausländer par excellence und vorrangig als Muslime wahrgenommen, wenngleich Kosovoalbaner/-innen in Luzern zu einer grossen Anzahl katholisch sind.

6.2 Einflussfaktoren auf Grenzziehungen

Es stellt sich die Frage, ob alle Jugendlichen gegenüber den fünf Personenkategorien gleichermassen soziale Distanz bzw. Nähe wahrnehmen oder ob einige unter ihnen diese soziale Distanz weniger bzw. besonders stark empfinden. Wenn dies der Fall ist, wie könnten diese Jugendlichen charakterisiert werden? Um diese Fragen zu beantworten, wurde das Antwortverhalten zur sozialen Distanzierung differenziert nach verschiedenen (u.a. soziodemografischen) Variablen analysiert. Damit kann herausgefunden werden, ob einige Jugendlichen die Ingroup-Outgroup-Grenzlinien vornehmlich markieren. Diese differenzierte Analyse ermöglicht allerdings auch, das

Antwortverhalten der Jugendlichen danach zu untersuchen, ob sie der zu bewerteten Sozialgruppe selbst angehören oder nicht. Statt jedoch bspw. alle Schweizer/-innen bei der Bewertung der Personenkategorie ‚Schweizer‘ von vornherein auszuschliessen, erlaubt dieses Verfahren, den Einfluss auf das Antwortverhalten zu kontrollieren und dadurch die Stärke, die Eigengruppe zu favorisieren, einzuschätzen.

Aus diesem Grund wurden unter anderem der Einfluss der *Religionszugehörigkeit* und der *nationalen Herkunft/ Migrationshintergrund* der Befragten untersucht. Vermuten lässt sich nämlich, dass die Jugendlichen gegenüber ihrer eigenen religiösen bzw. ethnischen Gruppe eine geringere Distanz als gegenüber fremden Gruppen äussern (Tajfel 1981). Während es möglich war, dabei zwischen Katholiken, Protestanten, Muslimen und Konfessionslosen zu differenzieren (aufgrund genügender Zellbesetzungen), mussten alle übrigen Religionen (christlich-Orthodoxe, Juden, Hindus etc.) zu einer Kategorie ‚andere Religion‘ zusammengefasst werden. Im Bezug auf die nationale Herkunft war es möglich zwischen Schweizer/-innen und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund (1./2. Generation)⁶⁷ zu unterscheiden; bei Letzteren konnte nochmals zwischen Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien (da grösste Gruppe) und jenen mit einem anderen Migrationshintergrund differenziert werden. Dies ermöglicht bei der Bewertung der Personenkategorien ‚Albaner‘ und ‚Italiener‘ allerdings nicht, das Antwortverhalten der Jugendlichen mit einem kosovoalbanischen und italienischen Migrationshintergrund zu kontrollieren. Aufgrund der ungenügenden Zellbesetzungen wäre es allerdings nicht sinnvoll, ihr Antwortverhalten gesondert auszuweisen. An entsprechender Stelle wird deshalb nur im Text darauf eingegangen.

Grundsätzlich stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis die Grenzziehungen um Religion und Ethnizität zur *Religiosität* der befragten Jugendlichen stehen. Möglicherweise grenzen sich religiösere Jugendliche zu anderen Gruppen stärker ab, weil ihnen die Zugehörigkeit zu ihrer Religionsgemeinschaft besonders wichtig ist, was dann auch durch soziale Distanzierung gegenüber anderen Religionsgemeinschaften zum Ausdruck kommt (Mitchell 2006). Um diesen Zusammenhang zu untersuchen, wurde als Variable die selbst eingeschätzte Religiosität (Zentralität der Religion) herangezogen, die die Jugendlichen auf einer Skala von 1 ‚gar nicht religiös‘ bis 5 ‚sehr religiös‘ angeben konnten.

Als zusätzliche soziodemografische Variablen wurden auch das *Geschlecht* der Befragten, die *Gemeindezone* in der sie lebten (urban, suburban, rural) und den derzeit angestrebten *Bildungsabschluss* (Sekundarschule, Berufsschule, Gymnasium) bzw. den derzeit höchsten Bildungsabschluss, wenn sie nicht mehr in Schule oder Ausbildung waren, herangezogen. Die Gemeindezone wurde in die Analyse einbezogen, da Schweizer Volksabstimmungen (bspw. gegen den Bau von Minaretten 2009, zur Ausschaffung krimineller Migrant/-innen 2010) immer wieder darauf hingewiesen haben, dass in ruralen Gebieten häufiger gegen die Inkorporation von Migrant/-innen votiert wird. Argumentiert wird hier meist mit der Kontakthypothese: da Menschen in ländlichen Gebieten weniger Kontakt zu Migrant/-innen hätten (da diese häufiger in Städten wohnen), könnten sich (negative) (Vor-)Urteile über diese stärker verbreiten. Der Einfluss des Urbanisierungsgrades wurde auch in Studien zu Ausländerfeindlichkeit

⁶⁷ Personen mit einem Migrationshintergrund sind selbst in die Schweiz eingewandert bzw. sind Nachfahren von Personen (beide Elternteile) mit Migrationshintergrund.

unter Jugendlichen in der Schweiz bestätigt (Haenni Hoti 2007: 349). Auch der Einfluss des Bildungsniveaus auf fremdenfeindliche Haltungen wurde in vielen demografischen Studien immer wieder herausgestellt, wenngleich bisher keine theoretisch überzeugenden und empirisch überprüften Erklärungen dafür gefunden wurden, warum Jugendliche aus höheren Bildungseinrichtungen (Gymnasien gegenüber Berufsschulen) weniger zu Grenzziehungen gegen Ausländer/-innen tendieren (Rippl 2002).

Die Zusammenhänge zwischen diesen unabhängigen Variablen und der sozialen Distanzierung gegenüber den vier Personenkategorien wurden univariat durch Kreuztabellen und Chi²-test bzw. Mittelwertvergleiche (ANOVA) (vgl. nachfolgende Tabellen) und multivariat durch ordinale Regressionen (vgl. Tabellen im Anhang) auf Signifikanz überprüft. Ordinale Regressionen messen den simultanen Einfluss von mehreren Variablen auf eine kategorial skalierte Variable (hier soziale Distanz zu den fünf Personenkategorien), dadurch können Scheinkorrelationen aufgedeckt werden. Im Folgenden sollen nur die signifikanten Zusammenhänge präsentiert werden, die sich auch in der multivariaten Analyse bestätigt haben. Die Tabellen im Anhang dokumentieren dabei nur die signifikanten Effekte; Variablen von denen kein Einfluss ausging, wurden aus den endgültigen Modellen entfernt.

Bei der sozialen Distanzierung gegenüber der Personenkategorie ‚Schweizer‘ geht ein signifikanter Einfluss von der *nationalen Herkunft/dem Migrationshintergrund* der befragten Jugendlichen aus (vgl. Tabelle 11 und Tabelle 12). Eine gemeinsame Party bzw. eine Heirat des Bruders oder der Schwester lehnen Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger als Jugendliche ab, die seit ihrer Geburt Schweizer/-innen waren (Cramers-V 0.128 bzw. 0.285)⁶⁸. Die multivariaten Analysen im Bezug auf eine gemeinsame Party mit Schweizern zeigen allerdings, dass dies für muslimische Migrant/-innen und jene mit einer anderen Religion nicht der Fall ist. D.h. nur katholische Migrant/-innen distanzieren sich von einer Feier mit Schweizer/-innen (vgl. Tabelle 16). Geht es jedoch um eine Heirat des Bruders oder der Schwester mit einem oder einer Schweizer/-in, so lehnen dies alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund grundsätzlich stärker ab als Schweizer Jugendliche (vgl. Tabelle 17). Die Religionszugehörigkeit und die selbst eingeschätzte Religiosität der befragten Jugendlichen, die in den univariaten Zusammenhangsanalysen einen signifikanten Einfluss haben, können in der multivariaten Analyse vollständig durch die nationale Herkunft der Jugendlichen erklärt werden⁶⁹. Der Einfluss des Migrationshintergrundes der Jugendlichen ist auffällig hoch. 13% der Gesamtvarianz (Nagelkerke) können dadurch bei der Frage nach einer gemeinsamen Party und sogar 23% der Gesamtvarianz auf die Frage nach einer Heirat des Bruders oder der Schwester erklärt werden.

Bei der Grenzziehung gegenüber ‚Italienern‘ haben *Geschlecht, Religionszugehörigkeit, nationale Herkunft/ Migrationshintergrund* und *Gemeindezone* einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 11 sowie Tabelle 16 und

⁶⁸ Gesonderte, nicht dargestellte Analysen für Jugendliche mit einem italienischen Migrationshintergrund zeigten, dass 8 von 10 eine Party oder Heirat mit Schweizer/-innen als angenehm empfanden. D.h., sie vollzogen von ihrer Seite aus grundsätzlich auch die kollektive Grenzüberschreitung zu Schweizer/-innen.

⁶⁹ Die jugendlichen Migrant/-innen schätzten nämlich ihre Religiosität stärker ein als Schweizer Jugendliche und sie gehörten auch vornehmlich bestimmten Religionsgemeinschaften an (Islam und nichtchristlichen Religionen).

Tabelle 17 im Anhang). Im Bezug auf eine gemeinsame Party zeigen sich Frauen etwas offener als Männer (Cramers-V 0.159) und Jugendliche mit einer muslimischen Religion sind etwas stärker bereit (Cramers-V 0.203), gemeinsam mit Italiener/-innen zu feiern. D.h. diejenigen, die der Kategorie der ‚unbeliebten Anderen‘ angehören, stellen soziale Nähe zu ‚etablierten Migrant/-innen‘ her, für die die Grenzlinie bereits keine Bedeutung mehr hat. Der Einfluss dieser Variablen ist allerdings sehr gering (Nagelkerke 6%). Geht es um eine Heirat der Schwester/ des Bruders mit einem/ einer Italiener/-in so ändern sich die Vorzeichen. Zwar äussern sich Frauen weiterhin etwas offener als Männer (Cramers-V 0.135), Muslime und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien lehnen eine solche Heirat allerdings nun eher ab (Cramers-V 0.203 bzw. 0.192). Sie wünschen zwar mit den ‚etablierten Migrant/-innen‘ in Kontakt zu treten, dieser sollte allerdings nicht zu eng sein. Interessant ist desweiteren, dass Jugendliche aus ruralen Gebieten im Vergleich zu jenen aus suburbanen und urbanen Gemeinden eine Heirat mit ‚Italienern‘ etwas häufiger ablehnen (Cramers-V 0.129). Mit anderen Worten, Jugendliche aus ruralen Gebieten sind etwas weniger der Ansicht, dass Italiener/-innen die Grenze zu Schweizer/-innen überschritten haben. In Fragen der Partnerwahl hat diese Grenzlinie weiter eine gewisse Bedeutung, wenn auch eine sehr geringe⁷⁰.

Bei der Personenkategorie ‚Ausländer‘ lassen sich signifikante Zusammenhänge im Hinblick auf die *Gemeindezone*, die *Bildung* und die *nationale Herkunft*/ den *Migrationshintergrund* der befragten Jugendlichen ausmachen (vgl. Tabelle 12 und Tabelle 11 sowie Tabelle 16 und Tabelle 17 im Anhang). Jugendliche, die in Städten wohnen, im Vergleich zu jenen aus suburbanen oder ruralen Gemeinden, empfinden Ausländer auf einer Party als angenehmer (Cramers-V 0.105). Auch Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien äussern gegenüber Ausländern eine geringere Distanz als Schweizer/-innen und als jene mit einer anderen Herkunft. Geht es um eine Heirat der Schwester oder des Bruders so äussern jene aus urbanen und suburbanen Gemeinde ebenso eine geringere soziale Distanz als jene aus ruralen Gemeinden (Cramers-V 0.149). Vor allem Jugendliche, die eine Matura anstreben, zeigen sich hier offener als jene, die eine Berufsausbildung absolvieren (Cramers-V 0.110). Die durch diese Variablen erklärte Varianz ist allerdings sehr viel geringer. Nur 4% können bei der Frage nach einer gemeinsamen Party und 6% bei der Frage nach einer Heirat erklärt werden.

Ob die Jugendlichen Nähe oder Distanz gegenüber der Personenkategorie ‚Albaner‘ empfinden, ist abhängig von ihrer *Religionszugehörigkeit*, ihrer *Bildung*, der *Gemeinde* in der sie leben und ihrem *Geschlecht*. Gegen eine gemeinsame Feier mit einem oder einer Albaner/-in verwehren sich Männer etwas stärker als Frauen (vgl. Tabelle 16). Die muslimischen Jugendlichen sind verglichen zu jenen mit anderen Religionszugehörigkeiten am offensten (Cramers-V 0.152) und Jugendliche, die eine Matura anstreben, äussern eine geringere Distanz als jene, die sich in der Sekundarschule oder in einer Berufslehre befinden (Cramers-V 0.098). Diese geringere Distanz unter muslimischen Jugendlichen und jenen mit einer Matura zeigt sich auch bei der Frage nach einer Heirat der Schwester oder des Bruder (Cramers-V 0.184 bzw.

⁷⁰ Die Jugendlichen mit einem italienischen Migrationshintergrund favorisieren ihre eigene Gruppe im Bezug auf eine Feier und Heirat fast durchweg: 9 von insgesamt 10 empfinden dies als angenehm.

0.158). Jugendliche, die in städtischen Gemeinden leben, äusserten sich ebenso offener gegenüber einer Heirat eines Geschwisters mit einem/r Albaner/-in (vgl. Tabelle 17). Die durch diese Variablen erklärte Varianz ist allerdings insgesamt auch eher gering (9% bei einer gemeinsamen Party und 13% bei einer Heirat)⁷¹.

Soziale Distanzierung gegenüber der Personenkategorie ‚Muslim‘ ist abhängig vom *Geschlecht*, der *Bildung*, der *Religion* und der *Herkunft* der befragten Jugendlichen. Wiederum sind es eher Männer als Frauen, die sich von einer gemeinsamen Party fernhalten würden (Cramers-V 0.120). Muslime selbst zeigen sich dagegen am offensten im Vergleich zu den anderen Religionszugehörigkeiten und Jugendliche aus einer Sekundarschule im Vergleich zu den anderen Bildungsabschlüssen distanzieren sich stärker (vgl. Tabelle 16). Dieser Einfluss des Bildungsniveaus und der Religionszugehörigkeit lässt sich auch bei der Frage nach einer Heirat der Schwester oder des Bruders nachweisen (vgl. Tabelle 17). Auch hier sind Muslime besonders offen (Cramers-V 0.230) und Sekundar- sowie Berufsschüler/-innen besonders verschlossen (Cramers-V 0.126). Zudem verwehren sich vor allem Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien gegen eine Heirat mit einem/r Muslim/a eines Familienangehörigen (Cramers-V 0.106). Im Bezug auf eine gemeinsame Party können mit diesen Einflussvariablen 8% und im Bezug auf eine Heirat sogar 22% an Varianz erklärt werden.

⁷¹ 12 der insgesamt 14 Kosovoalbaner/-innen zeigen einen starken Eigengruppenfavoritismus, denn nur 2 bewerten eine Party bzw. Heirat mit einem/r Kosovoalbaner/-in als unangenehm bzw. allenfalls als neutral (nicht in Tabelle). Durch ihre geringe Anzahl beeinflussen sie das Antwortverhalten der anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (insgesamt 89) allerdings nicht signifikant im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 11: Einflussvariablen auf die soziale Distanzierung gegenüber verschiedenen Personenkategorien im Hinblick auf eine gemeinsame Party

		Herkunft			Religionszugehörigkeit					Religiosität		Geschlecht		Gemeindezone			Bildungsabschluss		
Schweizer/-in	Alle	CH	and. Nat.	ehe. Jug.	ohne	andere	musl.	ref.	kath.	MW	SD	Frauen	Männer	urban	Sub-urban	rural	Sek	Lehre	Matura
Unangenehm	1.5	1.2	3.1	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	2.2	2.8	1.2	0.4	2.6	1.8	2.0	1.0	3.2	1.6	0.0
Neutral	4.6	2.7	12.5	11.3	4.8	3.7	3.6	1.8	5.4	2.8	1.1	4.0	5.3	3.6	7.2	2.9	5.3	3.8	5.2
Angenehm	93.9	96.0	84.4	86.8	95.2	96.3	96.4	98.2	92.5	2.6	1.1	95.5	92.1	94.6	90.8	96.1	91.6	94.5	94.8
Chi2		<0.01																	
Cramer-V		0.128			n.s.					n.s.		n.s.		n.s.			n.s.		
Italiener/-in																			
Unangenehm	3.9	4	3.1	3.8	9.5	0	0	3.6	4.3	2.4	1.0	2.2	5.8	5.4	3.3	3.9	4.2	4.9	2.2
Neutral	10.4	11	6.3	9.4	9.5	11.1	0	14.5	10.4	2.7	1.0	7.1	14.3	8.9	10.5	10.7	12.6	9.9	9.6
Angenehm	85.7	85.1	90.6	86.8	81	88.9	100	81.8	85.3	2.7	1.1	90.6	79.9	85.7	86.2	85.4	83.2	85.2	88.1
Chi2					<0.001							<0.001							
Cramer-V		n.s.			0.203					n.s.		0.159							
Ausländer/-in																			
Unangenehm	9.0	10.1	6.3	3.8	9.5	3.7	0.0	14.5	9.3	2.5	1.1	5.4	13.2	5.4	5.9	12.2	5.3	12.1	7.4
Neutral	13.1	14.0	15.6	5.7	4.8	7.4	7.1	12.7	14.7	2.7	1.0	13.8	12.2	5.4	15.1	13.7	15.8	13.7	10.4
Angenehm	78.0	75.9	78.1	90.6	85.7	88.9	92.9	72.7	76.0	2.7	1.1	80.8	74.6	89.3	78.9	74.1	78.9	74.2	82.2
Chi2												<0.05		<0.1/					
Cramer-V		n.s.			n.s.					n.s.		0.138		0.105			n.s.		
Kosovar/-in																			
Unangenehm	18.2	18.6	15.6	17.0	19.0	33.3	3.6	23.6	17.2	2.6	1.0	15.6	21.2	16.1	16.4	20.0	22.1	21.4	11.1
Neutral	18.4	18.6	18.8	17.0	9.5	18.5	3.6	23.6	19.4	2.8	1.0	16.5	20.6	19.6	21.7	15.6	16.8	19.8	17.8
Angenehm	63.4	62.8	65.6	66.0	71.4	48.1	92.9	52.7	63.4	2.6	1.1	67.9	58.2	64.3	61.8	64.4	61.1	58.8	71.1
Chi2					<0.05/												<0.1		
Cramer-V		n.s.			0.152					n.s.		n.s.		n.s.			0.098		

Fortsetzung Tabelle 11

		Herkunft			Religionszugehörigkeit					Religiosität		Geschlecht		Gemeindezone			Bildungsabschluss		
Muslim/a	Alle	CH	and. Nat.	ehe. Jug.	ohne	andere	musl.	ref.	kath.	MW	SD	Frauen	Männer	urban	Sub-urban	rural	Sek	Lehre	Matura
Unangenehm	12.9	13.5	15.6	7.5	4.8	11.1	3.6	16.4	14.0	2.5	1.0	9.8	16.5	14.3	9.3	15.1	16.0	14.3	8.9
Neutral	15.0	15.6	6.3	17.0	14.3	22.2	0.0	14.5	15.8	2.8	0.9	13.4	17.0	10.7	15.9	15.6	18.1	15.9	11.9
Angenehm	72.1	70.9	78.1	75.5	81.0	66.7	96.4	69.1	70.1	2.6	1.1	76.8	66.5	75.0	74.8	69.3	66.0	69.8	79.3
Chi2		n.s.			n.s.					n.s.		<0.1/		n.s.			n.s.		
Cramer-V												0.120							
Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen addieren sich die Häufigkeiten nicht immer zu 100 Prozent. Der Einfluss der Religiosität wurde durch einen Mittelwertvergleich (ANOVA) untersucht und dabei das Zusammenhangsmass eta berechnet (MW= Mittelwert, SD=Standardabweichung).																			

Tabelle 12: Einflussvariablen auf die soziale Distanzierung gegenüber verschiedenen Personenkategorien im Hinblick auf die Heirat des Bruders oder der Schwester

		Herkunft			Religionszugehörigkeit					Religiosität		Geschlecht		Gemeindezone			Bildungsabschluss		
Schweizer/-in	Alle	CH	and. Nat.	ehe. Jug.	Ohne	andere	musl.	ref.	kath.	MW	SD	Frauen	Männer	urban	Sub-urban	rural	Sek	Lehre	Matura
Unangenehm	3.9	0.9	12.5	17.3	0.0	14.8	22.2	0.0	2.2	3.3	1.00	3.2	4.8	3.6	4.7	3.4	4.3	5.0	2.2
Neutral	6.6	3.7	12.5	21.2	4.8	14.8	22.2	3.6	5.1	2.8	1.1	5.4	8.0	3.6	5.3	8.3	8.5	5.5	6.7
Angenehm	89.5	95.4	75.0	61.5	95.2	70.4	55.6	96.4	92.8	2.6	1.1	91.4	87.2	92.9	90.0	88.2	87.2	89.5	91.0
Chi2		< 0.001			< 0.001/0.263					<0.05/0.127				n.s.			n.s.		
Cramer-V		0.285																	
Italiener/-in																			
Unangenehm	9.3	5.8	12.9	28.3	9.5	14.8	34.6	3.6	7.6	2.9	1.1	12.8	6.3	8.9	6.1	11.7	12	11	5.2
Neutral	16.1	15.4	19.4	18.9	9.5	14.8	30.8	21.8	14.1	2.7	1.0	18.6	14	8.9	11.5	21.5	15.2	16.5	16.4
Angenehm	74.6	78.8	67.7	52.8	81	70.4	34.6	74.5	78.3	2.6	1.1	68.6	79.6	82.1	82.4	66.8	72.8	72.5	78.4
Chi2		<0.001			<0.001/0.203									<0.05/0.135			<0.01/0.129		
Cramer-V										n.s.							n.s.		

Fortsetzung Tabelle 12

		Herkunft			Religionszugehörigkeit					Religiosität		Geschlecht		Gemeindezone			Bildungsabschluss		
Ausländer/-in	Alle	CH	and. Nat.	ehe. Jug.	ohne	andere	musl.	ref.	kath.	MW	SD	Frauen	Männer	urban	Sub-urban	rural	Sek	Lehre	Matura
Unangenehm	10.5	11.4	6.3	7.5	14.3	14.8	3.6	9.1	10.9	2.6	1.0	11.7	9.5	8.9	4.7	15.1	6.4	14.9	7.5
Neutral	19.8	20.6	12.5	18.9	4.8	14.8	14.3	27.3	20.3	2.8	0.9	17.1	22.9	10.7	17.4	23.9	24.5	20.4	15.7
Angenehm	69.8	68.0	81.3	73.6	81.0	70.4	82.1	63.6	68.8	2.6	1.1	73.4	65.4	80.4	77.9	61.0	69.1	64.6	76.9
Chi2														< 0.01			< 0.05		
Cramer-V		n.s.			n.s.					n.s.		n.s.		0.149			0.110		
Kosovar/-in																			
Unangenehm	31.4	29.9	35.5	37.7	28.6	59.3	14.8	43.6	28.4	2.7	1.0	32.6	29.9	26.8	29.1	34.3	35.5	38.5	18.9
Neutral	18.1	20.7	9.7	7.5	9.5	22.2	7.4	12.7	20.4	2.7	1.1	15.4	21.4	16.1	15.5	20.6	19.4	19.8	15.2
Angenehm	50.5	49.4	54.8	54.7	61.9	18.5	77.8	43.6	51.3	2.6	1.1	52.0	48.7	57.1	55.4	45.1	45.2	41.8	65.9
Chi2					< 0.01												< 0.001		
Cramer-V		n.s.			0.184					n.s.		n.s.		n.s.			0.158		
Muslim/a																			
Unangenehm	32.9	30.4	31.3	50.0	19.0	51.9	3.7	47.3	32.5	2.8	1.0	32.0	34.0	30.4	32.0	34.3	39.4	37.0	23.1
Neutral	20.7	22.4	21.9	9.6	14.3	25.9	0.0	18.2	22.7	2.7	1.0	19.4	22.3	21.4	18.7	22.1	25.5	18.2	20.9
Angenehm	46.3	47.2	46.9	40.4	66.7	22.2	96.3	34.5	44.8	2.5	1.1	48.6	43.6	48.2	49.3	43.6	35.1	44.8	56.0
Chi2		<0.1			< 0.001												< 0.05		
Cramer-V		0.106			0.230					n.s.		n.s.		n.s.			0.126		
Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen addieren sich die Häufigkeiten nicht immer zu 100 Prozent. Der Einfluss der Religiosität wurde durch einen Mittelwertvergleich (ANOVA) untersucht und dabei das Zusammenhangsmass eta berechnet (MW= Mittelwert, SD=Standardabweichung).																			

Tabelle 13: Einflussvariablen auf die Bedeutung der Kriterien gleiche Religion, ethnische/nationale Herkunft und Hautfarbe bei der eigenen Partnerwahl

		Herkunft			Religionszugehörigkeit					Religiosität		Geschlecht		Gemeindezone			Bildungsabschluss		
Religion	Alle	CH	and. Nat.	ehe. Jug.	ohne	andere	musl.	ref.	kath.	MW	SD	Frauen	Männer	urban	Sub-urban	rural	Sek	Lehre	Matura
Unwichtig	55.2	63.1	28.1	22.6	81.0	29.6	32.1	65.5	55.6	2.3	0.9	48.7	63.0	53.6	58.6	53.2	51.6	52.7	60.7
Neutral	20.1	20.1	21.9	18.9	19.0	18.5	10.7	14.5	22.6	3.0	1.0	21.9	18.0	21.4	17.8	21.5	24.2	20.3	17.0
Wichtig	24.7	16.8	50	58.5	0.0	51.9	57.1	20.0	21.9	3.2	1.1	29.5	19.0	25.0	23.7	25.4	24.2	26.9	22.2
Chi2				<0.01					<0.01		<0.001		< 0.05						
Cramer-V				0.268					0.218		0.383		0.148		n.s.				n.s.
Herkunft																			
Unwichtig	51.8	56.1	46.9	28.3	71.4	22.2	28.6	43.6	56.6	2.4	1.0	53.1	50.3	55.4	54.6	48.8	49.5	48.9	57.0
Neutral	22.0	22.3	21.9	20.8	14.3	29.6	10.7	25.5	22.6	2.9	1.1	21.4	22.8	26.8	21.1	21.5	22.1	20.9	23.7
Wichtig	26.2	21.6	31.3	50.9	14.3	48.1	60.7	30.9	20.8	2.9	1.0	25.4	27.0	17.9	24.3	29.8	28.4	30.2	19.3
Chi2				<0.01					<0.01		<0.001								
Cramer-V				0.164					0.211		0.197		n.s.		n.s.				n.s.
Haut-farbe																			
Unwichtig	58.8	63.4	46.9	37.7	71.4	51.9	35.7	60	60.2	2.5	1.1	62.1	55.0	62.5	65.1	53.2	55.8	54.9	65.9
Neutral	16.2	14.6	28.1	18.9	9.5	22.2	14.3	16.4	16.5	2.7	1.0	15.6	16.9	19.6	14.5	16.6	13.7	19.2	14.1
Wichtig	24.9	22	25	43.4	19	25.9	50	23.6	23.3	2.9	1.1	22.3	28.0	17.9	20.4	30.2	30.5	25.8	20.0
Chi2				<0.01							<0.01								
Cramer-V				0.147					n.s.		0.161		n.s.		n.s.				n.s.
Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen addieren sich die Häufigkeiten nicht immer zu 100 Prozent. Der Einfluss der Religiosität wurde durch einen Mittelwertvergleich (ANOVA) untersucht und dabei das Zusammenhangsmass eta berechnet (MW= Mittelwert, SD=Standardabweichung).																			

Insgesamt lässt sich durch diese Analysen feststellen, dass die Jugendlichen dazu tendieren, die Religionsgemeinschaften oder Herkunftsgruppen, denen sie selbst angehören, zu favorisieren. D.h. Schweizer bevorzugen stärker Schweizer, Muslime stärker Muslime etc. Hier liessen sich insgesamt die stärksten Zusammenhänge ausmachen, denn das Zusammenhangsmass Cramers-V lag z.T. zwischen 0.200 und 0.300, was auf mittlere Zusammenhänge verweist. Bemerkenswert ist, dass insbesondere Muslime, die als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence wahrgenommen wurden, allerdings auch versuchen, soziale Nähe zu den ‚Etablierten‘ (Schweizer/-innen und Italiener/-innen) herzustellen. Mit anderen Worten, sie versuchen die Grenzlinie zu überschreiten. Darüber hinaus liessen sich Zusammenhänge mit den klassischen soziodemografischen Variablen Geschlecht, Bildung und Gemeindezone nachweisen. Von den ‚unbeliebten Anderen‘ grenzen sich tendenziell eher Männer, Jugendliche mit einer niedrigen Bildung und jene aus ruralen Gemeinden ab. Diese Zusammenhänge waren zwar signifikant, aber schwach (Cramers-V <0.200) und hatten einen äusserst geringen Einfluss auf das Antwortverhalten. Bemerkenswert ist desweiteren, dass sich nur Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien mit der Personenkategorie Ausländer solidarisieren. Jugendliche mit einem anderen Migrationshintergrund versuchen sich von dieser Personenkategorie stärker abzugrenzen. Es wird in den qualitativen Analysen zu zeigen sein, dass Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien vornehmlich als ‚Ausländer‘ wahrgenommen werden. Sie gelten als die ‚typischen Ausländer‘, was die Solidarsierung mit dieser Personengruppe denn auch zu erklären vermag.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob sich diese Zusammenhänge auch bei der Wahl eines eigenen Heiratspartners bestätigen. Deshalb wurde das Antwortverhalten auf die Fragen, ob es wichtig sei, dass der/die eigene Partner/-in die gleiche Religion, gleiche Herkunft oder gleiche Hautfarbe habe, ebenso differenziert nach den (u.a. soziodemografischen) Variablen analysiert. Auch hier wurden univariate Zusammenhänge (vgl. Tabelle 13) und multivariate Zusammenhänge mit Hilfe von ordinalen Regressionen durchgeführt (vgl. Tabelle 18 im Anhang). Ob es den befragten Jugendlichen wichtig ist, dass ihr/e eigene/r Partner/-in die *gleiche Religion* hat, ist abhängig von ihrer *Herkunft* und der Stärke ihrer selbst eingeschätzten *Religiosität* (vgl. Tabelle 18). Vor allem für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund (Cramers-V 0.268) im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen ist dieses Kriterium bei der Wahl eines Partners zentral. Je religiöser sich Jugendliche zudem selbst einschätzen, umso wichtiger ist ihnen auch, dass ihr/e Partner/in die gleiche Religion wie sie hat (Cramers-V 0.383). Nur durch diese beiden Variablen können immerhin schon 24% der Gesamtvarianz erklärt werden. Der univariate Einfluss des Geschlechtes und der Religionszugehörigkeit (vgl. Tabelle 13) können in der multivariaten Analyse nicht bestätigt werden, sie werden vollständig über die beiden anderen Variablen erklärt⁷².

Ob der Partner oder die Partnerin *die gleiche Herkunft* haben soll, war abhängig von der *Religionszugehörigkeit* (Cramers-V 0.211) und der *Religiosität* (Cramers-V 0.197) der Jugendliche. Je religiöser sich die Jugendlichen selbst beschrieben, umso wichtiger war es ihnen auch, dass ihr/e Partner/-in der gleichen Herkunftsgruppe angehört. Vor allem

⁷² Die jungen Frauen schätzten nämlich ihre Religiosität tendenziell etwas stärker ein als junge Männer. Das gleiche galt für die befragten Muslime und jene mit einer anderen Religion.

kleinere Religionsgemeinschaften – Muslime, Reformierte und Jugendliche, die einer anderen Religion angehörten – war dieses Kriterium wichtig. Der Einfluss der Herkunft der befragten Jugendlichen hatte zwar in der univariaten Analyse einen signifikanten Einfluss gezeigt, konnte aber in der multivariaten Analyse vollständig durch die anderen Variablen erklärt werden. D.h. Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es nicht grundsätzlich wichtiger, dass der/die Partner/-in aus der gleichen Herkunftsgruppe stammt, sondern nur für jene, die einer kleineren Religionsgemeinschaft angehören oder für die Religion besonders zentral ist. Durch diese zwei Variablen kann immerhin 11% an Gesamtvarianz erklärt werden.

Ob die *Hautfarbe* bei der Partnerwahl eine Rolle spielt, steht wiederum mit der *Herkunft*, der *Religiosität*, aber auch der *Gemeinde*, in der die Jugendlichen wohnen, im Zusammenhang. Jugendliche aus ruralen Gemeinden tendieren wiederum eher dazu, sich eine Beziehung mit einer Person mit der gleichen Hautfarbe wie sie selbst zu wünschen. Auch je religiöser sich die Jugendlichen beschrieben, umso wichtiger war ihnen dieses Kriterium (Cramers-V 0.161). Vor allem Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien wünschen sich eine/n Partner/-in mit der gleichen Hautfarbe (Cramers-V 0.147). Durch diese drei Variablen wird allerdings nur 10% an Gesamtvarianz im Antwortverhalten erklärt.

Es lässt sich festhalten, dass vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund auf die gleiche Religionszugehörigkeit in Fragen der Partnerwahl wertlegen. Jugendliche einer religiösen Minderheit (Reformierte, Muslime, andere Religion) wünschen sich eher eine Partnerschaft mit einer Person mit der gleichen Herkunft wie sie selbst. Hier konnten jeweils mittlere Zusammenhänge festgestellt werden (Cramers-V >0.200). Bemerkenswert ist, dass die Kriterien Ethnizität und Religion von den befragten Jugendlichen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Die eigene ethnische Herkunft hat einen Einfluss darauf, welche Religion der/die eigene Partner/-in haben sollte und das gleiche gilt auch umgekehrt; die eigene Religionszugehörigkeit hat einen Einfluss darauf, welche Herkunft der oder die Partner/-in haben darf. Je religiöser sich die Jugendlichen zudem selbst einschätzen, umso wichtiger sind ihnen diese Kriterien.

6.3 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde der Versuch unternommen, die Frage nach Grenzziehungen um Religion und Ethnizität mit Hilfe einer quantitativen Datenanalyse anzugehen. Die Analysen zur sozialen Distanzierung stellten eine erste Annäherung an die Forschungsfragen dar. Sie lieferten Hinweise darauf, gegenüber welchen herkunfts- und religionsspezifischen Personenkategorien sich Jugendliche stärker distanzieren bzw. sie soziale Nähe empfanden. Mit anderen Worten, gegenüber welchen Personen zogen sie Grenzen und wen schlossen sie in ihre eigenen sozialen Zugehörigkeitskategorien ein. Sich sozial zu distanzieren war für Jugendliche vor allem relevant, wenn es sich um enge und regelmässige statt sporadische Kontakte mit Mitmenschen handelte. Kriterien wie sexuelle Orientierung, Freizeit-, Musik- oder Kleidungsstil spielten gleichermassen eine Rolle; nur dem Bildungsniveau fiel eine deutlich untergeordnete Rolle zu.

Die Analyse hat im Hinblick auf religiöse und ethnische Grenzlinien aufgezeigt, dass *Schweizer/-innen* und *Italiener/-innen* zu den beliebtesten Personen zählen („die Etablierten par excellence“), während *Ausländer/-innen*, *Albaner/-innen* und *Muslime*

ganz anders als diese wahrgenommen wurden und sich allgemein von ihnen stark abgegrenzt wurde (,die unbeliebten Anderen par excellence‘). ,Italiener‘ haben angesichts der stigmatisierenden öffentlichen Diskurse der 1960er und 1970er Jahre die Grenze zu ,Schweizern‘ in den Augen der Jugendlichen überschritten. Sie werden in Fragen der Partnerwahl ähnlich wie Schweizer wahrgenommen und bewertet, während gegenüber den anderen drei Kategorien weiter eine deutlichere Differenz, also Grenzlinie, artikuliert wird. In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass spätestens seit den 1990er Jahren nicht mehr italienische Migrant/-innen, sondern Kosovoalbaner/-innen mit negativer medialer Aufmerksamkeit konfrontiert waren, was sich auch in den Grenzziehungen unter den jungen Erwachsenen widerspiegelt. Ähnliches wiederfuhr Muslimen in der Schweiz seit 9/11 und Ausländer/-innen wurden seit den Assimilationsdebatten der 1960er Jahre bis hinein in die Integrationsdebatten der 2000er Jahre immer wieder zu einer problematisierten Personengruppe (z.B. im Hinblick auf Integrationsdefizite) stilisiert. In den Daten zeichnete sich weiterhin ab, dass die Grenzlinie zwischen ,Tamilen‘ und ,Schwarzen‘ auf der einen Seite und ,Schweizern‘ und ,Italienern‘ auf der anderen Seite ebenso brüchiger bzw. durchlässiger zu werden scheint. Für ,Juden‘ und ,Türken‘ liess sich allerdings kein Aufweichen der Grenze feststellen, sie zählen in den Augen der Jugendlichen nicht zu den ,Etablierten‘.

Die Grenzlinie zwischen den Kategorien Schweizern und Italienern auf der einen Seite und Ausländern, Albanern und Muslimen auf der anderen Seite stach in den quantitativen Daten deshalb so deutlich hervor, weil die Jugendlichen ihre eigenen Zugehörigkeitskategorien besonders favorisierten (z.B. Schweizer und italienische Jugendliche favorisierten stärker Kategorie ,Schweizer‘ und ,Italiener‘, muslimische Jugendliche favorisierten Kategorie ,Muslime‘ stärker als andere etc.) und die jeweils fremden Zugehörigkeitskategorien stärker ablehnten. Die Grenzlinie kristallisierte sich heraus, weil sie sowohl durch Selbst- als auch Fremdzuschreibungen bestätigt und aufrechterhalten wurde (Jenkins 2008a). Hervorgehoben werden muss allerdings, dass muslimische Jugendliche – obwohl sie die ,unbeliebten Anderen‘ par excellence verkörpern – bei eher sporadischen Freundschaftskontakten am stärksten dazu bereit waren, die Grenzlinie gegenüber den Kategorien Schweizern, Italienern und Kosovoalbanern aufzuweichen. Sie lehnten soziale Distanzierungen also ab und wollten ,dazugehören‘. Dieses Phänomen wurde auch in anderen Untersuchungen beobachtet (für Deutschland siehe Fluger und Ziebertz 2010) und zeigte sich auch in den qualitativen Daten: einige Muslime reagierten auf alltägliche Stigmatisierungen mit dem Versuch, andere Jugendliche von ihrer Gleichheit – und nicht Differenz – zu überzeugen und die Grenze zu verwischen bzw. zu überschreiten (vgl. Kapitel 10.5). Unter Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien – die, wie am Beispiel der ,Kosovoalbaner‘ gezeigt wurde, auch zu den ,unbeliebten Anderen‘ par excellence zählen – liessen sich andere Positionierungen gegenüber der Grenzlinie beobachten. Im Hinblick auf enge Kontakte (Heirat) grenzten sie sich am stärksten von Italienern und Muslimen ab. Auch in den qualitativen Daten zeigt sich an ihren Reaktionen auf alltägliche Stigmatisierungen, dass sie Grenzverwischungen oder –überschreitungen kaum anstrebten und stattdessen ihre stigmatisierte Position versuchten aufzuwerten, z.T. auch auf Kosten anderer stigmatisierter Gruppen (u.a. Muslime) (vgl. Kapitel 9.3).

Bemerkenswert war im Hinblick auf soziodemografische Variablen, dass sich nicht alle Jugendlichen von den ,unbeliebten Anderen‘ gleichermassen distanzierten. Jugendliche mit einer höheren Bildung im Vergleich zu einer niedrigeren (Maturitätsschule versus

Sekundarschule oder Berufsschullehre) zeigten sich offener gegenüber den ‚unbeliebten‘ Personenkategorien. Dies galt auch für Jugendliche aus urbanen bzw. suburbanen Gemeinden im Vergleich zu jenen aus ländlichen Gebieten zu. Auch Frauen äusserten zum Teil eine geringe soziale Distanz als Männer (ähnliche Zusammenhänge für Deutschland siehe Fluger und Ziebertz 2010). Allerdings war der Einfluss dieser soziodemografischen Variablen äusserst gering und wird in den qualitativen Datenanalysen daher auch keine Rolle mehr spielen. Grundsätzlich stachen diese soziodemografischen Zusammenhänge in den qualitativen Daten nicht besonders hervor. Vermuten lässt sich, dass der Bildungseffekt in den quantitativen Daten auf eine ausgeprägte soziale Erwünschtheit unter Jugendlichen mit Maturabildung zurückgeführt werden kann, Personen aufgrund der ethnischen Herkunft und Religionszugehörigkeit nicht auszugrenzen. Bei genauerer Analyse der qualitativen Daten beteiligten sich aber auch Jugendliche in der Maturitätsschule an der Aufrechterhaltung von ethnischen und religiösen Grenzlinien, allerdings waren ihre Rechtfertigungen teils subtiler und sie waren in ausgeprägtem Masse davon überzeugt, anderen Menschen gegenüber offen und tolerant zu sein (vgl. Kapitel 7.3). Dieses Phänomen scheint sich hier in den quantitativen Daten tendenziell abzuzeichnen.

Kriterien wie eine gleiche Religionszugehörigkeit und Herkunft im Hinblick auf die Wahl eines/r zukünftigen Heiratspartners/-in waren für die Jugendlichen insgesamt gleichgewichtige Kriterien, während das Kriterium Hautfarbe im Vergleich eine untergeordnete Rolle spielte. Je religiöser sich die Jugendlichen jedoch selbst beschrieben, umso wichtiger waren ihnen diese drei Kriterien. Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund und Anhänger einer religiösen Minderheit im Kanton (reformiert, muslimisch, andere Religion), legten auf diese Kriterien Wert. Die qualitativen Daten werden dieses vorläufige Resultat noch differenzieren, denn religiöse Grenzlinien werden auch mittels säkularer Interpretationsstrategien aufrechterhalten (Kapitel 10) und nicht nur für besonders ‚religiöse Jugendliche‘ oder Anhänger/-innen einer Minderheitenreligion ist Religion ein Kriterium, um Grenzlinien zu rechtfertigen.

Diese ersten Ergebnisse werfen eine Reihe von Fragen auf: Warum verlaufen die Grenzziehungen gerade zwischen diesen Gruppen? Mit welchen sinnhaften Bedeutungen sind die Grenzlinien verknüpft? Mit welchen Strategien und kulturellen Repertoires werden sie gerechtfertigt? Welche Relevanz haben diese Grenzziehungen überhaupt im Lebensalltag der Jugendlichen und wie wird das damit im Zusammenhang stehende symbolische Ungleichheitsverhältnis u.U. verhandelt? Die nachfolgenden Analysen werden sich zur Beantwortung dieser Fragen mit der alltäglichen Logik dieser Grenzziehungen beschäftigen, wobei sich das nächste Kapitel zunächst der Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern widmet.

7 Anpassungsparadigma in Grenzziehungen gegenüber ‚Ausländer/-innen‘

„Mit Ausländer/-innen habe ich selbst eigentlich wenig zu tun. Es gibt nette und weniger nette, wie bei den Schweizern auch. Wegen den verschiedenen Kulturen prallen Schweizer und Ausländer immer wieder aufeinander. Ich finde, wenn man sich als Ausländer in der Schweiz niederlässt, sollte man sich auch der Schweizer Kultur anpassen und nicht andersherum.“⁷³ (Sabine, Schweizerin, LU_D)

Die Kategorie *Ausländer* wurde von den Jugendlichen in ihrem Alltag unproblematisiert gebraucht um Einwanderer oder Nachfahren von Einwanderern – also Personen mit Migrationshintergrund – zu bezeichnen. Von Interesse ist in diesem Kapitel, welchen Inhalt die Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund⁷⁴ mit dieser Kategorie verbanden, in welchem Verhältnis sie die Kategorie *Ausländer* zur Kategorie *Schweizer* (mit der sie sich selbst bezeichneten) setzten und welche Implikationen der Gebrauch beider Kategorien im Alltag der Jugendlichen auslöste, vor allem für jene Personen, die als *Ausländer* bezeichnet wurden. Es geht hier also um die symbolische Grenzlinie *Ausländer/ Schweizer*⁷⁵; im Speziellen steht die Frage im Raum, welchen Gebrauchswert (Bommes und Scherr 1991) die emische Verwendung der beiden Kategorien in Prozessen der Selbst- und Fremdzuschreibung erzeugte und in welchen Figurationen sie für die Bearbeitung von Problemlagen verbreitet wurden.

Das Verhältnis zu Ausländern, wie es die Schweizer Jugendliche mehrheitlich (u.a. Sabine im obigen Zitat) in Interviews beschrieben und in ihren Alltagspraktiken zum Ausdruck brachten, war durch eine normative Erwartungshaltung bestimmt, die als *Integrations- oder Anpassungsparadigma* charakterisiert werden kann. Anhand von empirischen Daten wird deshalb in Kapitel 7.1 gezeigt, dass die Jugendlichen die Ansicht vertraten (auch gegenüber Mitschüler/-innen), dass sich *Ausländer* in der Schweiz anpassen bzw. integrieren müssten. Integration, Anpassung oder auch Assimilation wurden von ihnen als Synonyme verwendet, was nicht überrascht, wurde doch der Assimilations- und Anpassungsbegriff in den politischen Debatten in den 1990er Jahren durch den Integrationsbegriff ersetzt, die damit verknüpften Inhalte allerdings keiner vollständigen Revision unterzogen (vgl. Kapitel 5.1). Zu den Anpassungsanforderungen der Schweizer Jugendlichen zählten die lokale *Sprache* zu

⁷³ Diese Antwort gab Sabine auf die Frage: „Wie erleben Sie persönlich Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz?“, die sie und ihre Klassenkamerad/-innen im Rahmen des Allgemeinbildungsunterrichtes schriftlich beantworten sollten. Zuvor hatten die Schüler/-innen den Film ‚Die Schweizermacher‘ angesehen, der humoristisch und kritisch die Schweizer Einbürgerungspraxis der 1970er zeigt.

⁷⁴ Im Folgenden wird der Einfachheit halber von Schweizer Jugendlichen, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gesprochen. Im Mittelpunkt stehen hier auch Jugendliche mit nur einem Schweizer Elternteil und einem anderen Elternteil aus dem Ausland (am häufigsten Italien).

⁷⁵ Wenn von ‚Ausländern‘ und ‚Schweizern‘ gesprochen wird, dann beziehe ich mich auf den emischen Gebrauch dieser Kategorien. Sie werden nicht als etische Begriffe verwendet, denn in die Kategorie ‚Ausländer‘ zählten z.T. auch Jugendliche, die die Schweizer Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben haben. Die emischen Kategorien werden meist nur in der männlichen Version ausgewiesen, da in der Alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe die männliche Version (Schweizer/ Ausländer) dominierte. Frauen und Männer wurden jedoch gleichermassen in diese Kategorien klassifiziert.

lernen und zu sprechen, sich im alltäglichen *Verhalten* Schweizern anzupassen, mit ihnen *soziale Beziehungen* zu knüpfen und sich mit der Schweiz zu *identifizieren*. Die Jugendlichen betonten vor allem die Eigenleistung von Ausländern im Anpassungsprozess, die in einer Bringschuld gegenüber der Zuwanderungsgesellschaft stünden.

Das sich durch die Distinktion Schweizer-Ausländer artikulierte symbolische Ungleichheitsverhältnis wird in Kapitel 7.2 mit Bezug zum theoretischen Analyserahmen, insbesondere der Etablierten-Aussenseiter-Figuration rekonstruiert. Durch die normativen Anpassungsanforderungen wurde nämlich nicht nur eine Grenze zwischen Ausländern und Schweizern gezogen, sondern auch eine Machtbeziehung etabliert und symbolische Ungleichheit gerechtfertigt (Elias und Scotson 1994 [1965]). Es sind Ausländer, die sich an die Schweiz anzupassen haben (nicht umgekehrt), wenn sie einen legitimen Platz in dieser Gesellschaft erhalten wollen. Kommen sie diesen Anforderungen nicht nach, müssen sie mit sozialer Missachtung rechnen. Die Schweizer Jugendlichen legitimierten mit dem Gebrauch der Kategorien und dem normativen Anpassungspostulat eine geringere soziale Wertigkeit von Ausländern.

Die Grenzlinie gestaltete sich dadurch extrem ‚bright‘, da die Kriterien der Mitgliedschaft – Anpassung an Schweiz – klar umrissen wurden; sie war aber auch durchlässig, denn es wird anhand der Daten zu zeigen sein, dass es in den Augen der Schweizer Jugendlichen auch ‚angepasste Ausländer‘ gab, die nicht wirklich als ‚Ausländer‘ bezeichnet werden könnten. Vor diesem Hintergrund liessen sich unter den Schweizer Jugendlichen im empirischen Material denn auch Strategien finden und die Gegenstand von Kapitel 7.3 sind, die die Grenzziehung und das hierarchische Machtverhältnis zwischen Schweizern und Ausländern infrage stellten und nicht nur die Durchlässigkeit, sondern auch die Brüchigkeit der Grenzlinie und Hierarchie propagierten. Das Besondere daran war allerdings, dass die Jugendlichen nicht versuchten, das Anpassungsparadigma grundsätzlich zu hinterfragen, sondern die Grenzlinie ‚Schweizer‘/‚Ausländer‘ nur leicht aufbrachen. Das eigentliche symbolische Ungleichheitsverhältnis zwischen Ausländern und Schweizern wurde daher letztlich nicht umkämpft. Das Anpassungsparadigma kann denn auch als dominant charakterisiert werden, da es von den Schweizer Jugendlichen durchweg geteilt wurde bzw. nicht infrage gestellt wurde.

Aus diesem Grund liessen sich die Schweizer Jugendlichen auch nicht eindeutig in Gruppen aufteilen, bspw. in jene, die die Grenze mit Bezug zum Anpassungsparadigma aufrechterhielten vs. jene, die sie infrage stellten. Beide Strategien konnten durchweg – wenn auch mal mehr und mal weniger – unter allen Jugendlichen beobachtet werden. Dies muss in keinem Widerspruch zueinander stehen, denn durchlässig und brüchig wurde die Grenze in den Augen der Schweizer Jugendlichen eben nur, wenn Ausländer auch bereit waren, sich anzupassen. Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse denn auch nicht anhand von Fallbeispielen präsentiert, wie es in qualitativen Studien üblich ist, weil sich die Jugendlichen in ihrer Sichtweise auf das Anpassungsparadigma zu ähnlich und einig waren. Genauso wenig konnten sie anhand soziodemografischer Variablen (z.B. Bildungsniveau) charakterisiert werden, dessen Einfluss bereits auch schon in den quantitativen Analysen gering ausfiel.

Die ambivalente Gleichzeitigkeit von ‚Klarheit‘ aber auch ‚Durchlässigkeit‘ und ‚Brüchigkeit‘ der Grenze mag auch dafür verantwortlich sein, dass sich die Grenzlinie

zwischen ‚Ausländern‘/‚Schweizern‘ in den quantitativen Daten bisher nicht so stark herauskristallisierte, wie bspw. die gegenüber Kosovoalbaner/-innen. In den qualitativen Daten war diese Grenzlinie allerdings ein zentrales Figurationsprinzip. Angemerkt werden muss jedoch, dass sich die Schweizer Jugendlichen vorrangig auf Kosovoalbaner/-innen bezogen, wenn sie argumentierten, dass sich Ausländer anzupassen hätten und dies z.T. (noch) nicht getan hätten. Mit anderen Worten, ging es um Anpassungsdefizite, so kamen vor allem Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo in den Fokus. Dies war denn auch ein Grund (ein zweiter wird in Kapitel 9 ausgeführt), warum die Grenzlinie zwischen Schweizern und Kosovoalbanern in den quantitativen Analysen besonders stark herausstach.

7.1 Anpassungsparadigma als Interpretationsschema unter Schweizer Jugendlichen in Grenzziehungen gegen Ausländer/-innen

Die Schweizer Jugendliche nahmen Personen mit Migrationshintergrund vor allem dann als Ausländer wahr, wenn sie sich ihres Erachtens nicht an das Anpassungsparadigma hielten, d.h. wenn sie in ihrem Verhalten oder in ihren Ansichten vermeintlich davon abwichen, was von ‚durchschnittlichen Schweizern‘ erwartet werden könne. Nachfahren von Einwanderern, die in der Schweiz geboren waren, aber auch Einwanderer, die die Schweizer Staatsbürgerschaft unterdessen erworben hatten, wurden in die Kategorie ‚Ausländer‘ klassifiziert, wenn es legitim erschien, ihnen Anpassungsdefizite zu unterstellen. Diese Grenzziehungslogik ist wenig überraschend vergegenwärtigt man sich das Schweizer Staatsbürgerschaftsmodell⁷⁶, wonach Staatsbürgerschaft nur durch direkte Abstammung (Schweizer Mutter oder Vater) oder Einbürgerung erworben werden kann. Jugendliche mit Migrationshintergrund erwerben die Schweizer Staatsbürgerschaft daher nicht automatisch durch Geburt in der Schweiz. Für eine Einbürgerung definiert u.a. der Bund Kriterien wie Eingliederung in Schweizer Verhältnisse, Vertrautheit mit Lebensgewohnheiten, Sitten, Gebräuche und Respekt der Rechtsordnung. Es lassen sich im Anpassungsparadigma der Jugendlichen also letztlich erstaunliche Parallelen zur rechtlichen Definition von ‚Schweizern‘ erkennen, nur dass die Jugendlichen darüber noch hinausgingen, da sie z.T. auch eingebürgerte Schweizer Jugendliche weiter als Ausländer klassifizierten, nämlich wenn sie ihnen ihres Erachtens Anpassungsdefizite unterstellen konnten.

⁷⁶ Das Staatsbürgerrecht muss auf der Ebene des Bundes, Kantons und der Gemeinde bewilligt werden. Auf der Ebene des Bundes gilt das ius sanguinis-Prinzip, weshalb von einer klaren Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern ausgegangen werden kann. Staatsbürgerschaft kann nur durch Abstammung oder Einbürgerung erworben werden. In der Schweiz geborene Kinder von Einwanderern erhalten daher nicht automatisch einen Schweizer Pass, sondern müssen für eine Einbürgerung 12 Jahre in der Schweiz gelebt haben, wobei die Zeit zwischen dem 10. bis 20. Lebensjahr doppelt zählt. Die Einbürgerung ist weiter davon abhängig, ob sich in die Schweizer Verhältnisse eingegliedert, mit Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuchen vertraut gemacht wurde, die Rechtsordnung beachtet wird und keine Gefahr für die innere und äussere Sicherheit besteht. Kantone und Gemeinden formulieren zudem weitere Bedingungen, z.B. Wohnsitzdauer im Kanton oder der Gemeinde bevor ein Antrag auf Einbürgerung gestellt werden darf, was die Wartezeit vor allem bei häufigen Umzügen u.U. enorm verlängern kann. Die doppelte Staatsbürgerschaft ist seit 1992 möglich (<http://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/themen/buergerrecht.html>, letzter Abruf am 26.8.2011).

Mit anderen Worten, als ‚Ausländer‘ wurden all jene Personen mit einem Migrationshintergrund klassifiziert, die die Anpassungsforderungen vermeintlich nicht erfüllten. Wie oft bei sozialen Normabweichungen wurde ihnen eine besondere Aufmerksamkeit seitens der Schweizer Jugendlichen zuteil. Es ging dabei jedoch nicht allein um das Verteidigen von sozialen Normen, an die sich Ausländer halten sollten. Indem die Schweizer Jugendlichen verstärkt auf die Abweichungen fokussierten, generierten sie einen Generalverdacht, dass sich Ausländer häufig *nicht anpassen wollten*. Dadurch erschien es den Schweizer Jugendlichen legitim, Ausländern soziale Anerkennung zu verweigern. Und genau darin kommt das symbolische Ungleichheitsverhältnis zum Vorschein, das dem Anpassungsparadigma grundsätzlich innewohnt. Der Generalverdacht liess sich in den Deutungs- und Handlungsschemata der Schweizer Jugendlichen immer wieder beobachten und die folgenden Ausführungen zeigen, welche Normverletzungen problematisiert wurden. Diese lassen sich dabei drei Dimensionen zuordnen: einer kulturellen, sozialen und identifikatorischen.

Abweichung von der geforderten kulturellen Anpassung: Sprache

Zu einem wichtigen Anpassungskriterium zählte nach Auffassung der Schweizer Jugendlichen das Lernen der lokalen Sprache. Ein grundlegendes Charakteristikum, das Ausländern wiederholt zugeschrieben und als soziale Normverletzung interpretiert wurde, war, dass sie oft nur ihre eigene Sprache sprechen wollten und nicht bereit seien, deutsch bzw. schweizerdeutsch zu lernen. Die hiesige Sprache lernen zu sollen, wurde damit begründet, dass man sich mit Ausländern, die in der Schweiz leben, nicht verständigen könnte. In der Weise äusserte sich bspw. Sabrina im Interview über Ausländer im Allgemeinen, als sie auf das Thema Integration zu sprechen kam und ich nachfragte, was damit gemeint sei.

Sabrina: Dass man sich eben integriert. Also mich dünkt es eben, das ist ja ein bisschen ihre Sache. Ich meine, ich sage nicht, ähhh, das ist ein Ausländer, ich will nichts mit dem zu tun haben. Ich kann ja auch mit dem sprechen. Aber wenn er oder sie nicht mal richtig deutsch kann oder lernen will, oder schweizerdeutsch lernen. Ja, sie müssen sich halt selber integrieren.

Sabrina sprach zwar von Integration, inhaltlich knüpft sie aber an das altbekannte Assimilationsparadigma an, wonach Ausländer aufgefordert sind, sich selbst mit den Schweizer Umgangsformen – hier Sprachnormen – vertraut zu machen, anstatt dass die Schweizer Gesellschaft insgesamt für die Integration von Ausländern zu Verantwortung zu ziehen sei. Integrationskonzepte erfuhren in der politischen Diskussion der 2000er Jahre eine Schwerpunktverschiebung in Richtung Anpassung und Assimilation (Kapitel 5.1), was sich auch unter den jungen Erwachsenen beobachten liess.

Bei der Forderung, die lokale Sprache zu lernen, geht es aber nicht nur darum, sich verständigen zu können. Dahinter verbirgt sich auch die Forderung, die Sprache des Gastlandes zu sprechen, in dem man lebt, um anzuzeigen, dass man bereit sei, sich den Umgangsformen der Schweiz anzupassen. Vor diesem Hintergrund empfand Sabrina drei Klassenkolleginnen mit Eltern aus dem Kosovo (Kumrije, Elma, Dorina), die perfekt schweizerdeutsch sprachen, aber die Schulpausen fast immer zusammen verbrachten und ab und zu albanisch in ihrer Gruppe sprachen, als ‚die Ausländer‘ der Klasse, „die einfach nicht so integriert seien“, wie sie auf meine Nachfrage an späterer Stelle im Interview ausführte.

Interviewer: Aber die drei [Mitschülerinnen] sprechen schweizerdeutsch?

Sabrina: Ja ja. Aber sie reden auch viel untereinander albanisch. Und das hörst du halt dann auch. Da denkst du einfach, das passt halt zusammen. Oder. Das hat dann schon etwas, was einen immer wieder zusammen führt. Und das ist mir auch gleich. Weil sie haben es gut untereinander und ich habe auch meine Kollegen. [...] Ich denke, sie haben sich halt auch gefunden. Und danach, sie haben halt einfach, es tut mir halt wirklich leid, aber die sind halt wirklich so ein bisschen die Ausländer, Albaner. Und weil sie auch so albanisch sprechen.

Gelebte Mehrsprachigkeit galt nach dieser Logik bereits als Abweichung vom Anpassungsparadigma und erlaubte Sabrina, die drei jungen Frauen als Ausländerinnen zu klassifizieren und sich von ihnen sozial zu distanzieren. Das Paradigma diente ihr als Bewertungsmassstab für Mitschüler/-innen – als integriert bzw. nicht integriert – und legitimierte den sozialen Rückzug von diesen. Wenngleich Sabrina im Interview beteuerte, dass es ihr eigentlich gleich sei, ob die drei Kolleginnen albanisch sprachen, klagten andere Mitschülerinnen bei der Klassenlehrerin ein (LU_D, Pflegeausbildung), dass im Schulzimmer (auch in den Pausen) deutsch bzw. schweizerdeutsch und nicht albanisch gesprochen werden solle, denn sie fühlten sich unwohl und mutmassten, dass hinter ihrem Rücken über sie schlecht gesprochen werden könnte. Die Klassenlehrerin empfand diese Forderung als legitim und führte daraufhin ein ‚Albanischsprechverbot‘ im Klassenzimmer ein. Diese Beispiele zeigen, dass das Imperativ der sprachlichen Anpassung im Schulalltag durch die Jugendlichen und z.T. der Lehrpersonen unterstützt wurde und sich dadurch ein Machtungleichgewicht zwischen den Schüler/-innen etablieren konnte: einige Schülerinnen der Klasse setzten das Imperativ des Deutschsprechens gegenüber den albanisch sprechenden Schülerinnen durch. Hier lässt sich sogar ein Bruch zum aktuellen Luzerner Integrationsleitbild beobachten, dass die Förderung der Zweitsprache zu einem Integrationsziel erklärt. Das ‚Albanischsprechverbot‘ in dieser Schullasse spiegelt daher die Assimilationspraxis der 1960er Jahre wieder, die offensichtlich noch nicht abgedankt hatten.

Es handelt sich bei diesem Imperativ also vorrangig um die Forderung an Ausländer anzuzeigen, dass sie zur Schweiz dazugehören wollen. Vor diesem Hintergrund betonten auch Markus und Ueli in Interviews (LU_A, Maturitätsschule), dass es wichtig sei, des Schweizerdeutschen mächtig zu sein und nicht nur des Hochdeutschen, was insbesondere auch für Deutsche gelten würde. Vor allem Ueli vertrat das Argument, dass man ohne ‚buredeutsch‘ (schweizerdeutsch), besonders im Entlebuch (ländliches Gebiet der Innerschweiz) nicht akzeptiert und von den lokalen Bewohner/-innen immer als Ausländer angesehen werden würde.

Aber nicht nur Personen mit Migrationshintergrund fielen nach Auffassung der Jugendlichen in die Kategorie Ausländer, auch Schweizer Jugendliche ohne Migrationshintergrund, z.B. wenn sie mit ihren Sprachgebärden an ein vermeintliches ‚Ausländerdeutsch‘ erinnerten oder sich diesem angepasst hätten. Sie wurden ebenfalls in die Kategorie Ausländer klassifiziert, wodurch die Grenzziehung zwischen Schweizern und Ausländern gleichermassen bekräftigt und klar gestellt wurde, welche Sprache als Norm zählte. Cornelia charakterisierte z.B. ihren Klassenkollegen Stefan (LU_C, handwerkliche Berufsausbildung) als einen Schweizer, der sich Ausländern angepasst habe. Als Stefan eines Tages seinen Kollegen Edi wild mit den Armen gestikulierend hinterher rief „Eh Mann, was willst du?“, sprach mich Cornelia daraufhin

an und kommentierte mit einem Augenzwinkern „A propos Anpassung, Stefan hat sich stark den Ausländern angepasst, wie er immer ‚eh Mann‘ sagt.“ Eine Woche zuvor hatte sie mir gegenüber im Interview geäußert, dass sich Ausländer anzupassen hätten und dass sich die Schweiz leider manchmal zu sehr den Ausländern anpasse. Am Morgen stellte ich ihr noch ein paar Nachfragen, u.a. was sie denn unter Anpassung verstehe. Als sie und ich Stefan beobachteten, machte sie mich darauf aufmerksam, dass er jemand sei, der sich Ausländern zu sehr angepasst hätte. Mit ihrer Einschätzung war sie nicht die Einzige. Auch Tobias, der erst seit kurzem in der Klasse war, fragte mich einmal, ob Stefan wirklich Schweizer sei. Er sei zwar irgendwie schon Schweizer – so Tobias – er rede aber immer wie ein Ausländer.

Soziale Identität muss immer auch interaktiv zum Ausdruck gebracht werden, also performiert werden (Jenkins 2008b) und diese Performanz kann auch beabsichtigt sein, wie dies bei Stefan der Fall war. Wenn er mit seinen engen Kollegen (Admir, Edi, Daniel) der Klasse zusammen war, meinte er häufig, er sei eigentlich Ausländer, da er mit Ausländern aufgewachsen sei und ihr Verhalten übernommen hätte. Ähnlich äusserte er sich auch mir gegenüber im Interview. Admir und Edi, deren beide Eltern aus Montenegro bzw. Kosovo stammten, zweifelten dies jedoch häufig an, denn Stefan – so Edi und Admir – mache keine grammatikalischen Fehler wie sie. Beide jungen Männer erfuhren während meines Aufenthaltes in der Klasse nämlich mehrmals von ihren Mitschüler/-innen, in welchen Situationen man zum Ausländer abgestempelt wird. In der Klasse waren Admirs oder Edis sprachliche Defizite (obwohl sie m.E. minimal waren) immer wieder Gegenstand von Reflexionen und Debatten, wodurch sie regelmässig in die Kategorie der ‚Ausländer‘ verortet wurden. Insbesondere Admir wurde von seinen Mitschüler/-innen korrigiert oder ausgelacht, wenn er ‚fragt‘ statt ‚fragt‘ sagte oder es wurde hämisch nachgefragt, ob er ein neues Wort gelernt hätte, wenn er Fremdwörter, wie z.B. ‚privilegiert‘, benutzte.

Eines Tages nach dem Unterricht eskalierte die Situation. Als einige Schüler/-innen gemeinsam den Bus zum Bahnhof nahmen und Edi die These vertrat, dass sich auch Schweizer den Ausländern anpassen könnten, reagierte Marie sofort mit aggressiver Empörung: „Was, die Schweizer sollen sich den Ausländern anpassen? Ja geht es denn noch! Die sollen erst mal richtig Deutsch lernen. Wenn sie was stört, können sie ja wieder gehen.“ Daraufhin antwortete Admir: „Also deutsch kann ich seit 17 Jahren.“ Sofort machte sich Cornelia wie so häufig über einen kleinen Aussprachefehler Admirs lustig. Marie und Cornelia reagierten aber auch überrascht über die Information, dass Admir schon so lange deutsch spreche (Anmerkung: Er ist in der Schweiz geboren und aufgewachsen). Admir kommentierte daraufhin nur: „Ich kann besser Deutsch als mancher Schweizer, in der Schule hatte ich immer bessere Noten in Deutsch als die Schweizer. Ausserdem kann niemand perfekt deutsch sprechen, jeder macht Fehler.“

In dieser Situation kehrte Edi das Imperativ der Anpassung um: Statt Ausländer, seien eigentlich auch die Schweizer gefordert, sich den Ausländer anzupassen. Er stellte dadurch das ungleiche Machtverhältnis in Frage und prompt korrigierte Marie seinen Vorstoss. Sie äusserte darüber laut ihre Empörung und verwies ‚Ausländer‘ sofort auf die untere Ranghierarchie, denn sie sollten ihrer Meinung nach erst mal richtig Deutsch lernen. Die Artikulation eines Machtanspruches – wer sich an wen anzupassen habe – wird in dieser Situation deutlich. Ausländern sollte daher auch keine soziale Anerkennung zugestanden werden, solange sie dies nicht akzeptierten („Wenn sie etwas stört, können sie ja wieder gehen“). Sie hätten kein Recht die Situation zu kritisieren, so

kann daraus geschlossen werden. Marie wird in ihrem Vorstoss dabei von Cornelia unterstützt, die die Sprachdefizite von Ausländern beispielhaft an Admir belächelt.

Wenngleich in der Klasse (LU_C) von Admir, Cornelia, Marie, Edi und Stefan kein Versuch unternommen wurde, Schweizerdeutsch bzw. Deutsch als obligatorische Sprache im Klassenzimmer durchzusetzen, wurde der Gruppe um Edi, Admir und Stefan dennoch von vielen Mitschüler/-innen gleichermassen wie in der Klasse LU_D in Interviews unterstellt, dass sie wegen ihrer gemeinsamen Sprache zusammen seien, die sie angeblich verbinde. Dazu muss angemerkt werden, dass Edi albanisch und Admir dagegen serbokroatisch sprach und sich beide in der Schule auf schweizerdeutsch verständigten. Das vermeintliche ‚Ausländerdeutsch‘ Stefans, die kleinen Sprachdefizite Edis und Admirs, aber auch ihre Gruppenbildung in der Klasse regten ihre Mitschüler/-innen dennoch dazu an, ihnen sprachliche Gemeinsamkeiten zu unterstellen, die sie verbinde und ihre Gruppe konstituiere. Sie wurden in der Klasse als die Ausländergruppe angesehen und mir gegenüber so klassifiziert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in zwei der vier Schulklassen Schüler/-innen als Ausländer bezeichnet wurden, weil sie den strengen Normen der sprachlichen Assimilation, die seitens ihrer Schweizer Mitschüler/-innen aufgestellt worden, nicht gerecht wurden. Diese Abweichungen vom normativen Standard gab Anlass zu alltäglichen Klassifikationen und Stigmatisierungen, wodurch zwischen den Kategorien Schweizer-Ausländer ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis aufgebaut wurde. Die symbolischen Grenzziehungen zeigten sich z.T. auch in den Gruppenbildungen in der Klasse: die wegen vermeintlicher sprachlicher Nichtanpassung als Ausländer bezeichnet wurden (Dorina, Kumrije, Elma in LU_D), wurden von Schweizer Mitschüler/-innen (z.B. von Sabrina) sozial gemieden (Weber 1922 [2005]).

Abweichung von der geforderten kulturellen Anpassung: Verhalten

Ein Ausländerstatus wurde Jugendlichen mit Migrationshintergrund aber auch zugewiesen, wenn angenommen wurde, dass sie in ihrem Verhalten von Normen und Gewohnheiten der ‚Aufnahmegesellschaft‘ abwichen bzw. wenn angenommen wurde, dass sie ihnen keinen Respekt zollten. An einem Morgen brachte ich der Klasse LU_C Croissants mit, um ihr für die Teilnahme an der Studie zu danken. Admir, Edi und Stefan griffen sich sofort eine Tüte Croissants und stürzten aus dem Klassenraum. Die anderen Mitschüler/-innen und ich folgten ihnen in den Eingangsbereich der Schule, wo wir dann unsere Frühstückspause abhielten. Am Ende der Pause bat ich Cornelia mit mir noch einmal unter vier Augen über das Interview zu sprechen, dass wir die Woche davor geführt hatten. Ich fragte sie, warum sie im Interview Admir und Edi als typische Ausländer bezeichnet hatte. Und sie erklärte mir, dass sie nicht so zurückhaltend seien, wie dies für Schweizer allgemein typisch sei. Dies hätte man an diesem Morgen deutlich gesehen, als sie sich wie ausgehungert auf die Croissants gestürzt und die zwei übrig Gebliebenen für sich beansprucht hätten, statt sie mit der Klasse zu teilen. Auch sonst würden Admir und Edi sich immer ‚aufplustern‘ und ‚aufdrängen‘, weswegen sie ihnen am liebsten aus dem Weg ginge.

Cornelias Urteil über Admir und Edi ist Teil des Grenzziehungsprozesses gegen Ausländer, wobei hier nun allerdings auf ihr vermeintlich abweichendes Verhalten fokussiert wird. Admir und Edi werden von Cornelia als Ausländer bezeichnet, da beide keine für Schweizer typische ‚zurückhaltende Mentalität‘ hätten. Obwohl Stefan

(Schweizer Staatsbürgerschaft seit Geburt) bei der ‚Jagd auf die Croissants‘ beteiligt war, interpretierte Cornelia nur Admirs und Edis offensives Verhalten in solch explizit kulturellen Termini und charakterisierte sie als abweichend von sozialen schweizerischen Standards, die ihres Erachtens Zurückhaltung anmahnen. Admirs und Edis extrovertierter Charakter wurde als untypische Schweizer Charaktereigenschaft angesehen, was Cornelia dazu veranlasste, sich von ihnen abzugrenzen und den sozialen Kontakt mit ihnen zu vermeiden.

Cornelia war nicht die Einzige in der Klasse, auch Monika sah Admir und Edi mit ähnlichen Augen. Als ich Monika in einem Interview fragte, was sie mir zum Thema Nationalität über die Klasse erzählen könnte, berichtete sie mir, dass Edi und Admir ein grosses Interesse für Autos hätten. Dies sei eine – so Monika – für Ausländer typische Eigenschaft. Angemerkt werden muss, dass auch Daniel und Stefan (beides Schweizer), die mit Edi und Admir häufig ihre Pausen verbrachten, bei diesem Thema generell mitredeten. Und auch andere Mitschülerinnen zeigten in meinem Beisein Interesse für Autos: Cornelia lieh sich bspw. ein Oldtimerbuch in der Schulbibliothek aus und Valentina zeigte mir auf dem Weg zur Sporthalle ihre Lieblingsautomarke. Dennoch brachte Monika Edis und Admirs Interesse vorrangig mit ihrer geringen Statusposition als Ausländer in Verbindung, die sie durch Statussymbole, wie Autos, zu kompensieren versuchten.

Monika: Zum Beispiel damals, da bist du mal früher gegangen und dann haben sie von Autorennen gesprochen, der Admir und der Edi und der Stefan, glaube ich noch. Und da hat man so richtig gemerkt, wie in der Kultur so das Auto wirklich das Statussymbol ist, das bedeutet etwas. Das ist nicht einfach etwas, womit man fahren kann, was man brauchen kann, sondern es bedeutet etwas. Man ist etwas mit einem Auto, mit einem BMW ist man jemand. Mit einem VW ist man zwar da, aber man ist niemand. [...] Ich weiss nicht, warum das so ist. Ich habe mir schon überlegt, vielleicht weil sie in einem fremden Land sind und irgendwo wie irgendwie einen Halt haben, wo sie sagen können, ich bin zwar Ausländer, aber ich kann auch etwas. Ich fahre einen BMW. Ihr habt eure Sprache, ihr könnt eure Sprache, ich bin Ausländer, ich habe einen BMW.

Monika reflektierte in dieser Interviewpassage zwar ein Stück weit ein ungleiches Verhältnis, das zwischen Ausländern und Schweizern bestünde, denn Ausländer könnten sich ihrer Meinung nach im sozialen Vergleich zu Schweizern minderwertig fühlen. Ihr Rückschluss bezieht sich jedoch auf Admirs und Edis vermeintlich objektive mangelnde Sprachfähigkeit bzw. ihre Nichtzugehörigkeit zum schweizerdeutschen Sprachraum, wodurch Minderwertigkeitsgefühle ausgelöst werden könnten. Sie reflektiert nicht, dass erst die sprachlichen Normen, die sie und andere Mitschüler/-innen aufstellen, ein Minderwertigkeitsgefühl auslösen könnten. Ausländer zu sein erscheint hier daher eher als etwas Substantielles und nicht Relationales, das durch alltägliche Zuschreibungen hergestellt wird. Eine weitere substantialistische Charaktereigenschaft für Ausländer sei – so Monika – aufdringlich mit Frauen zu flirten, was sie auch bei Admir und Edi im Schulhaus beobachtet habe. Ausländer wichen in ihren Augen also auch von vermeintlichen Schweizer Verhaltensnormen zwischen den Geschlechtern (Normen über die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen) ab.

Monika: Und dann haben sie die Cornelia, die ist halt irgendwie eine attraktive, ein kleiner herziger Wirbelwind. Und dann haben die zwei, haben sie mal, ich weiss nicht,

ob sie das spasseshalber gemeint haben oder nicht, aber sie haben sie recht umworben (lacht). Das ist ganz herzig gewesen. Also ich habe das hure herzig gefunden. Da ist Cornelia zu mir gekommen, also es war fast schon ein bisschen aufdringlich, wirklich. [...] Und dann hat Cornelia zu mir gesagt, nicht wahr Monika, du sitzt dann neben mir? Ja klar mache ich doch (lacht). Das sind einfach so wenige kleine Eindrücke, die ich mitnehmen kann. Das Auto zum Beispiel jetzt oder das herzige, aber dann doch irgendwie unangenehme, aufdringliche Flirten.

Monica erklärt zurückhaltendes Verhalten zu einer normativen Bedingung, an die sich Männer im Umgang mit Frauen im Allgemeinen zu orientieren hätten und von der Ausländer mit ihrem aufdringlichen Verhalten abwichen. Beachtenswert ist, dass dieses aufdringliches Verhalten gegenüber Frauen, aber auch das Interesse für Autos nicht einfach als ein typisch männliches, altersbedingtes oder gar milieubedingtes Verhalten gedeutet wird. Monika kulturalisiert dieses Verhalten resp. Interesse und klassifiziert Edi und Admir nicht einfach nur als junge Männer, sondern als junge Männer mit einer anderen Kultur. Sie beschreibt Edi und Admir als Ausländer und deutet ihr Verhalten vor diesem Status, den sie ihnen zuschreibt.

Während ‚Schweizer‘ seitens der Jugendlichen wiederholt mit einem zurückhaltenden Charakter assoziiert wurden, so wurde (v.a. männlichen) ‚Ausländern‘ häufig eine offensive, aufbrausende und sogar aggressive Mentalität unterstellt. Aus diesem Grund würden sie Menschen in der Öffentlichkeit nicht selten provozieren oder Schlägereien anstiften. Auf meine Nachfrage, was denn genau anpassen heisst, meinte auch Marco im Interview, dass Ausländer genau diese Eigenschaften ablegen müssten und sich Schweizern anpassen sollten:

Marco: Dann sozial, sozial leben oder, nicht so mit höh, verflucht und so, also ohne Anfickerei, ohne Schlägerei, einfach so sozial leben. Ja und vielleicht sich den Schweizern anpassen, weisst du die Mentalität der Balkaner sage ich jetzt mal, oder von den Italienern ist ja ganz anders als diejenige der Schweizer, oder. Und es heisst ja, nicht die Schweizer müssen sich den Balkanern anpassen, sondern die Ausländer den Schweizern, oder.

Vor diesem Hintergrund wurden denn auch immer wieder Konfliktsituationen zwischen Gruppierungen aus Ausländern und Schweizern geschildert, wenn die Jugendlichen in Interviews gebeten wurden, das Verhältnis zwischen Ausländern und Schweizern zu beschreiben. Häufig wurde von Ausländergruppierungen in der Öffentlichkeit berichtet, die Leute auf der Strasse provozierten, Streit suchten oder Schlägereien anzettelten. Damit machten einige Jugendlichen durchaus reale Erfahrungen. Ueli und einige andere Schulkollegen (LU_A, Maturitätsschule) wurden eines Abends tötlich von einer Gruppe Jugendlicher angegriffen. Am nächsten Schultag war diese gewalttätige Begegnung Gegenstand der alltäglichen Pausendiskussion. Die darin verwickelten jungen Männer berichteten ihren Klassenkolleg/-innen, dass sie von ausländischen Jugendlichen angegriffen wurden, dass ihnen das nicht das erste Mal passiert sei, sondern dass das typisch sei. Johannes empörte sich im Pausengespräch auch über Politiker, die nicht wirklich wissen wollten, wo die realen Probleme mit Ausländern lägen: nämlich nicht beim zu schnell fahren (‚Rasen‘), sondern in den Schlägereien, die sie anzettelten.

Die meisten Anekdoten über gewalttätige Zusammenkünfte zwischen Gruppen aus Schweizern und Ausländern entnahmen die Jugendlichen jedoch den Medien oder Erzählungen von Bekannten. Insbesondere der Luzerner Stadtteil Kriens oder die

Luzerner Baslerstrasse galten in der Vorstellung der Jugendlichen als Viertel mit vielen Ausländern, wo man vorsichtig sein müsse, nicht verprügelt zu werden. Der Luzerner Bahnhofsvorplatz wurde ebenso als ein Ort repräsentiert, wo solche Provokationen, Konflikte und Schlägereien vermehrt stattfänden, wie dies im Interview mit Martin deutlich wurde, der vermutete, dass es sich dabei mehrheitlich um jugendliche Ausländer und nicht um Schweizer handelt, wenngleich er persönlich keine derartigen Erfahrungen gemacht hatte.

Interviewerin 2: Sprechen deine Eltern manchmal so über Nationalität? Oder ist das kein Thema?

Martin: Ja doch, da reden wir sicher häufig darüber, auch so diese Jugendprobleme, die es ab und zu gibt, also häufiger gibt. In letzte Zeit sieht man das auch, wenn man in Luzern am Bahnhof ist, dann geht das eigentlich nicht ohne das man einfach provoziert wird, grundlos. [...] Also ich weiss jetzt nicht, ob es Schweizer oder Ausländer sind, vorwiegend sind es halt schon mehr Ausländer, die das machen. Es gibt schon auch Schweizer, die einen an der Lampe haben und manchmal randalieren.

Interviewerin 2: Was sind denn das sonst noch für Jugendprobleme? Also was machen die denn genau?

Martin: Ja einfach sehr provozieren, wenn man weitergeht tun sie nichts, also eben doch, kommen dir vielleicht nach. Oder sie schlagen dann eben drein.

Interviewerin 2: Hast du das denn auch schon irgendwie erlebt?

Martin: Ich zum Glück nicht, nein. Aber ein Kollege hat es erlebt, der hatte danach einen gebrochenen Arm [...].

Interviewerin 2: Und wie provozieren sie? Du sagtest, sie provozieren am Bahnhof?

Martin: Fluchwörter zuerst, also sie beleidigen, vielleicht spucken sie dich auch einfach an. [...] Fick deine Mutter (lacht), so Zeug zum Beispiel, ja ja.

Martin berichtete im Interview auch, dass verbale Provokationen in früheren Schulklassen seitens Ausländer aufgetreten seien und in der aktuellen Berufsschulklasse (LU_B, technische Berufsausbildung) gelegentlich auch der Fall wären. Vor allem Ardit und Albert – beide Nachfahren kosovoalbanischer Migrant/-innen – schrieb Martin eine ‚gewaltbereite Machomentalität‘ zu, denn ihnen ginge es seines Erachtens in ihren sozialen Beziehungen immer darum herauszufinden, wer der Stärkere oder der Schwächere sei. Martin brachte diese Charaktereigenschaft ursächlich mit ihrer muslimischen Religion in Verbindung, die seiner Meinung nach aggressiv sei. Martin interpretierte Ardits und Alberts Provokationen in der Schulklasse also vor dem Hintergrund ihrer islamischen Religion. Angemerkt werden muss, ist, dass Albert gar kein Moslem, sondern Katholik war und Ardit seine muslimische Religion weder praktizierte, noch sich mit ihr identifizierte. Dennoch beschrieb Martin beide in Termini religiöser Differenz. Ardit und Albert fielen auch mir im Klassenraum durch ihre Provokationen auf. Diese waren allerdings nicht religiös motiviert. U.a. forderten sie durch ihre Provokationen im Klassenraum das Anpassungsparadigma ein, wenn sich Mitschüler nicht daran hielten. Beide reagierten bspw. jedes Mal empört, wenn Marco, einer ihrer Mitschüler, dessen Vater aus Italien stammte, mit einer Lehrperson italienisch statt deutsch sprach. Sie forderten in diesen Momenten das ‚Deutschsprechgebot‘ lautstark im Klassenzimmer ein. Im Interview mit Albert erfuhr

ich, dass seine frühere Schuldirektorin ihn regelmässig ermahnte, deutsch und nicht albanisch zu sprechen. Die Forderung an Marco zu richten, kann als eine Strategie angesehen werden, sich gegen Ungleichbehandlung zu wehren, die ihm in seiner früheren Schule zu Teil wurde.

Die Schweizer Jugendlichen argumentierten dabei häufig, dass es an der Herkunftsmentalität oder der Religion läge, warum Ausländer andere Ausländer oder Schweizer provozierten. Eine zweite beliebte Erklärung für ein derartiges als a-sozial empfundenes Verhalten wurde in den Kriegserfahrungen gesehen, die Ausländer häufig durchlebt hätten. Viele Ausländer – so die Schweizer Jugendlichen – kämen aus Flüchtlingsgebieten, wie dem ehemaligen Jugoslawien. Sie seien daher mit Krieg und Gewalt aufgewachsen und würden diese Erfahrungen nun in ihrem sozialen Umfeld ausleben. Häufig seien sie auch frustriert und reagierten mit Aggressionen, da sie ihre Angehörige im Krieg verloren hätten. Im Interview führte Marco dazu aus:

Marco: Die Schweizer sind schon anständig, muss ich schon sagen weisst du, aber ich denke auch wegen der Mutter, wegen dem Vater, wegen den Eltern, sie wurden sicher auch gut aufgezogen, vor allem hier. Wenn du vielleicht von unten bist, von einem Kriegsgebiet zum Beispiel dann ist es sowieso logisch dass sie mehr aggressiv sind, dass sie mehr Frust haben [...] ja eben, weil sie alles verloren haben unten im Krieg oder Familienmitglieder verloren haben oder ja, vielleicht sogar den Sohn oder Vater und Mutter sind weg, die Kinder einfach allein. Da verstehe ich schon, weisst du, zum Beispiel wenn jetzt ein Kind elternlos ist, keine Eltern hat, Waisenkind.

Bemerkenswert ist, dass kein einzige/r Schüler/-in mit Migrationshintergrund aus den vier Klassen in seiner/ihrer Kindheit oder Jugendzeit derartige Kriegserfahrungen persönlich gemacht hatte. Dennoch wurde aggressives Verhalten immer wieder mit einer stabilen aggressiven Persönlichkeit bzw. Mentalität in Verbindung gebracht, die sich durch Kriegserfahrungen geformt hätte. Sie rekurierten dabei auf ein kulturelles Interpretationsschema, dass auch im Luzerner Integrationsleitbild anzutreffen war. Vor allem Ausländer aus Kulturkreisen mit Gewalterfahrungen wurden darin für ein friedliches Zusammenleben zu einem Problem stilisiert (Kapitel 5.1.1).

Was an den bisherigen Beispielen deutlich wurde, ist, dass die Schweizer Jugendlichen die Übernahme der Schweizer Sprache und die Anpassung an zurückhaltende Schweizer Verhaltensnormen im Umgang mit Frauen und Männern als selbstverständlich ansahen. Deshalb empörten oder belustigten sie sich über Beispiele aus ihrem sozialen Umfeld oder ihrer Schulklasse, die in ihren Augen davon abwichen. Den Schweizer Jugendlichen gelang durch die Definition eines Verhaltens als abweichend und die Klassifikation einiger Mitschüler/-innen mit Migrationshintergrund oder sonstiger Personen aus ihrem Umfeld in die Kategorie Ausländer, sie zu stigmatisieren und ihnen soziale Anerkennung zu verweigern. Hier wurde also nicht nur eine Grenzlinie, sondern auch ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis zwischen Ausländern und Schweizern im Schulalltag etabliert. Sie stellten durch Alltagsstigmatisierung klar, welche Normen gelten, wer davon abwich und wer sich an wen anzupassen habe. Das Anpassungsparadigma diente den Schweizer Jugendlichen soziale Minderwertigkeit von vermeintlich unangepassten Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu rechtfertigen.

Abweichung von der geforderten sozialen Anpassung: Eingehen von Beziehungen mit Schweizern

Im dem oben als allerersten präsentierten Zitat von Sabrina klang noch ein weiterer Aspekt neben der sprachlichen Anpassung an. Beanstandet wurden auch die Bildung von Exklusivgemeinschaften unter Ausländern und das Absondern aus der Schweizer Gesellschaft. Zur Anpassungsforderung, die die Schweizer Jugendlichen an Ausländer richteten, zählte daher auch sich selbst sozial zu integrieren. Rebecca empfand es bspw. im Interview legitim zu fordern, dass sich Ausländer in ihren Freizeitinteressen an denen der Schweizer Mehrheitsgesellschaft orientieren sollten, z.B. in Vereine, ins Restaurant, in den Ausgang oder ins Schwimmbad zu gehen, um mit Schweizer/-innen Kontakte zu knüpfen. Die Schweizer Jugendlichen unterstellten Ausländern einen mangelnden sozialen Integrationswillen, da sie ihres Erachtens bevorzugt unter sich blieben und nur mit Ihresgleichen befreundet sein wollten, wie dies auch Sabrina im folgenden Zitat zum Ausdruck brachte.

Interviewer: Wenn du jetzt mal betrachtest? Wie würdest du das Verhältnis zwischen den Ausländern und den Schweizern hier in der Schweiz beschreiben? Wie nimmst du das wahr?

Sabrina: Ja das ist eben immer ein bisschen das Thema. Jetzt, zum Teil kommen sie in die Schweiz, integrieren sich und die sind dann eben auch bei den Schweizern integriert. Und zum Teil kommen sie in die Schweiz und leben einfach weiter. Und dann siehst du das auch. Die bilden auch Gruppen. Ausländer, Ausländer zusammen und da sind Schweizer. Das ist viel so. Ich kenne wenige, die sich wirklich integriert haben. Und auch wirklich schweizerdeutsch sprechen. Und auch mit Schweizern zusammen sind. Kenne ich nicht viele. [...] Ja, so. Ja das siehst du ja auch zum Beispiel bei uns in der Klasse: Elma, Kumrije und Dorina. Das sieht man sofort und das sieht man auch auf der Strasse. Die sind immer ein bisschen zusammen.

Sabrina äusserte sich auch hier wieder über die drei jungen Frauen aus ihrer Schulklasse (LU_D, Pflegeausbildung) mit Vorfahren aus dem Kosovo, die sich ihrer Meinung nach nicht wirklich in die Klasse sozial integrieren wollten, da sie häufig unter sich blieben und absonderten. Angemerkt werden muss, dass die ganze Klasse in starke Gruppierungen aufgeteilt war (inklusive der Gruppe Sabrinas) und alle Gruppen untereinander nur sehr sporadisch Kontakt zu den anderen suchten. Dies wurde aber nicht als problematisch empfunden, denn bei mehr als 20 Schüler/-innen in einer Klasse könnten sich nicht alle gleich gut verstehen, so die durchgängige Meinung in Interviews. Sobald es zur Pause läutete, gingen die Schülerinnen denn auch regelmässig in ihren Gruppen geschlossen zum nahegelegenen Bäcker, zum Supermarkt, setzten sich in den Speisesaal um Tabak zu schnupfen oder blieben mit ihrer Gruppe am Platz im Klassenzimmer sitzen. Alle Gruppen hatten ihre spezifischen Alltagsroutinen, wie sie ihre Pausen verbrachten und ein Austausch zwischen ihnen erfolgte meist nur über Einzelpersonen, die die Gruppierungen aktiv durchbrachen und den Kontakt zu Anderen suchten. Unter den jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo war Dorina diejenige, die regelmässig Kontakt ausserhalb ihrer Gruppe suchte und dadurch bei vielen in der Klasse beliebt war. Elma und Kumrije waren dagegen sehr zurückhaltend, aber nicht stärker als andere Schüler/-innen aus anderen Gruppen. Ihr Verhalten wurde dennoch als abweichend wahrgenommen; ihre Gruppenbildung wurde problematisiert. Sie wurde

ihnen durch die gemeinsame Herkunft ihrer Eltern und das Sprechen auf Albanisch innerhalb ihrer Gruppe zu einer Art Verhängnis, da es als Anzeichen wahrgenommen wurde, dem Anpassungsparadigma nicht gerecht zu werden. Ihre Gruppe wurde daher in der Klasse – nicht nur von Sabrina – als sozial desintegriert wahrgenommen.

Dass Ausländer unter sich bleiben und sich eher in ethnisch homogenen Freundschaftsnetzwerken aufhielten, galt unter den Jugendlichen als eine allgemeingültige Regel, die man im Alltag ständig bestätigt bekäme. So äusserte sich bspw. auch Jennifer, die mit ihren Kolleginnen in der Pause einmal Facebookprofile verschiedener Bekannter im Internet durchschaute: „Ich erkenne sofort, dass die Frau Bosnierin ist, sie hat ja nur bosnische Freunde auf ihrer Facebookseite.“

Die Kategorie ‚Ausländer‘ war in drei der vier untersuchten Klassen daher auch relevant um spezifische Individuen zu klassifizieren, weil sie sich in Gruppen in der Klasse sozial organisierten. Oliver und Francesco (LU_B, technische Berufsausbildung) bezeichneten ihre Klassenkameraden Ardit, Albert und Jagoš, die ihre Pausen oft zusammen verbrachten, im Interview ebenfalls als die ‚Ausländergruppe‘. Oliver begründete sein Urteil im Interview dabei folgendermassen:

Oliver: Ja ich denke, es kommen alle vom Osten, ja und sie verstehen sich halt gut, ich meine Ardit und Albert sprechen die gleiche Sprache und ähm, Religion und so, ist ungefähr alles, einfach mehr Gemeinsamkeiten denke ich.

Oliver zufolge hätten sich die drei jungen Männer deswegen als Gruppe zusammengeschlossen, weil sie alle aus der gleichen Region kämen (dem Osten bzw. dem ehemaligen Jugoslawien), weil sie die gleiche Sprache sprächen und die gleiche Religion hätten, weshalb sie mehr Gemeinsamkeiten teilen würden. Nach Olivers Logik müssen Menschen also irgendwelche herkunftsspezifischen Gemeinsamkeiten teilen (Religion, Sprache etc.), wenn sie sich in herkunftshomogenen Gruppen zusammenschliessen. Die Ursachen für den Zusammenschluss zu einer Gruppe liegen in einer ‚gemeinsamen Kultur‘ und nicht in anderen Umständen begründet, wie bspw. dass ähnliche Diskriminierungserfahrungen in der Schweizer Gesellschaft gemacht wurden. Angemerkt werden muss, dass die drei jungen Männer gar nicht die gleiche Religion hatten, sondern orthodox, katholisch und muslimisch waren. Darüber hinaus sprach Jagoš serbisch und nicht wie Ardit und Albert albanisch. Ihre herkunftsspezifischen Gemeinsamkeiten waren also eher minimal. Es lässt sich annehmen, dass Oliver Ardit, Albert und Jagoš vor allem deswegen als Ausländer wahrnahm, weil sie als Gruppe im Klassenzimmer auftraten. Luíz bspw. (Migrant der ersten Generation aus Südamerika), bei dem Oliver im Interview sogar Sprachdefizite festgestellt hatte, wurde dagegen nicht als Ausländer klassifiziert, sondern von Oliver als ‚normaler Typ‘ bezeichnet, auch da er vorwiegend mit Schweizern der Klasse zusammen war.⁷⁷ Vermuten lässt sich, dass dies auch an Luíz‘ nationale Herkunft lag, denn nicht alle Jugendlichen wurden gleichermassen in die Kategorie ‚Ausländer‘ klassifiziert, bisher waren es vornehmlich jene aus dem ehemaligen Jugoslawien. Es scheint nicht nur am Verhalten, Sprachgebrauch oder dem Gruppenzusammenschluss an sich zu liegen, vielmehr wird

⁷⁷ Auch Marco (Schweizer mit einem italienischen Elternteil), der im Klassenzimmer öfter mit einem Lehrer italienisch sprach, wurde von Oliver auch nicht als Ausländer bezeichnet, wenngleich er ihn als ‚richtigen Italiener‘ wahrnahm. Marcos Differenzperformanz wurde nicht als Widerspruch zum Anpassungsparadigma empfunden.

jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien ein Bruch mit dem Anpassungsimperativ viel öfter unterstellt. Dies ist kaum verwunderlich, so zeigten doch die quantitativen Analysen und die qualitativen in Kapitel 6 und 9, dass gegen diese Gruppe und vor allem gegen Kosovoalbaner die klarste Grenzlinie etabliert wurde.

Gruppenbildungen unter Ausländern wurden seitens Jugendlicher auch als ein soziales Problem betrachtet, denn diese könnten den sozialen Zusammenhalt in der Schweizer Gesellschaft gefährden. Wenn Ausländer verstärkt unter sich blieben – so die Vermutung – wollten sie nicht wirklich zusammen mit Schweizern leben und dies könnte zu Konflikten führen. Ihre Gruppenbildung wurde als freiwillige Absonderung und Gefahr für das Zusammenleben gedeutet. Rebecca schilderte mir denn auch im Interview von den ihrer Meinung nach symptomatischen Zuständen in Luzerner Schulen, von denen ihr Verwandte berichtet hätten. Es gebe häufig stark getrennte Gruppierungen aus Ausländern und Schweizern, wobei die ausländischen Gruppen auch Probleme machten. Sie schilderte diese Zustände im Kontrast zu Schulen aus ihrer ländlichen Gemeinde, wo Ausländer keine Gruppen gebildet hätten, weil es auch weniger gab und sie sich mit den Schweizern gemischt hätten.

Interviewerin: Und wie bekommst du das mit?

Rebecca: Ja ich habe Verwandte in der Stadt und die sagen es gebe mit denen nur Probleme. Einfach so.

Interviewerin: Bei ihnen in der Schule oder wie?

Rebecca: Ja.

Interviewerin: Das sozusagen gegeneinander, dass sie sich nicht verstehen?

Rebecca: Ja. Das das da halt wirklich gerade mit den Gruppen stark ist.

Mangelnde soziale Integration in die Schweizer Gesellschaft und ethnische Gruppenbildungen wurden in den Augen der Schweizer Jugendlichen also nicht nur als ein Integrationsproblem, sondern auch als ein Ursachenfaktor für Konflikte zwischen Schweizern und Ausländern angesehen. Integration in ethnische Gemeinschaften wurde seitens der Jugendlichen genau wie im Luzerner Integrationsleitbild (Kapitel 5.1.1) als problematisch empfunden und als Option disqualifiziert. Hierbei wurde deutlich, welcher Referenzrahmen für soziale Integration gilt: die Gemeinschaft mit Schweizern. Als problematisch wurden darüber hinaus unter den Schweizer Jugendlichen auch transnationale Gemeinschaftsorientierungen angesehen. Katharina monierte im Interview daher nicht nur, dass sich Ausländer absonderten und nichts mit Schweizern zu tun haben wollten. Sie kritisierte auch, dass Ausländer lieber in ihrem Heimatland leben wollten.

Interviewerin: Wie zeigt sich das, dass du das Gefühl hast, dass sie zeigen, die Schweiz gehöre ihnen? Kannst du mir da Beispiele geben, was du so beobachtest, was dich das so wahrnehmen lässt?

Katharina: Also bei uns reden sie oft ihre Sprache. Und wollen gar nicht so viel mit den Schweizern zu tun haben.

Interviewerin: Ja, hast du da das Gefühl?

Katharina: Ja. Das haben sie bei uns auch schon gesagt, sie würden viel lieber wieder ins Kosovo oder nach Albanien gehen, die wären viel besser, so von den Menschen her.

Festgehalten werden kann, dass Personen mit Migrationshintergrund seitens der Schweizer Jugendlichen nur dann soziale Anerkennung zu Teil wird, wenn sie sich in ihrem Gemeinschaftsverhalten auf Schweizer/-innen einlassen. Die Schweiz und Schweizer/-innen stellten den Referenzrahmen, wodurch ein hegemonialer Anspruch deutlich wurde, dem sie sich zu unterwerfen hätten. Da sich ein Teil der Migrant/-innen und ihren Nachfahren nach Ansicht der Jugendlichen an diese Forderung nicht hielten, verletzten sie grundlegende Integrationsnormen, bestätigen ihre Differenz zu Schweizern und verdienten die Bezeichnung ‚Ausländer‘. Kaum wurde reflektiert, dass Schweizer/-innen vielleicht gar keinen Kontakt mit ihnen haben möchten. Es handelte sich bei diesen Vorwürfen nicht nur um das Verteidigen sozialer Integrationsforderungen, sondern auch um den Versuch eine höhere soziale Statusposition und ein Machtungleichgewicht aufrechtzuerhalten. Ausländer wurden als sozial desintegriert stigmatisiert, wofür sie sich selbst zu verantworten hatten. Dadurch erscheinen sie als ‚unwürdig‘, was ihren sozialen Ausschluss aus sozialen Kreisen entschuldigen soll.

Ganz besonders deutlich wurde dieser Ausschlussmechanismus in einer Klasse (LU_C, handwerkliche Ausbildung), in der eine Schweizer Schülerin (Chiara, 21 Jahre) während meiner Feldzeit einen jungen Südamerikaner heiratete. Dies könnte – in der Logik von Assimilierungsforderungen – eigentlich als Zeichen einer erfolgreichen sozialen Integration ihres Ehemannes in die Schweizer Gesellschaft gedeutet werden. Dies war aber nicht der Fall, denn Chiara durchbrach mit ihrer Beziehung die symbolische (und soziale) Grenze, die ihre Mitschüler/-innen gegenüber Ausländern zogen. Dies bekam sie denn auch in ihrer Schule zu spüren. Während meines Aufenthaltes in ihrer Schulklasse befand sich Chiara seit einem halben Jahr in einer Beziehung mit diesem jungen Südamerikaner, den sie nach kurzer Zeit während meiner Feldforschungszeit heiratete. Beide heirateten aus Liebe, aber auch damit ihr Freund eine Aufenthalts- und Arbeitsbewilligung bekam, um zum gemeinsamen Haushaltseinkommen beitragen zu können. In der Umkleidekabine vor und nach dem Sportunterricht, wenn Chiara nicht anwesend war, äusserten sich die jungen Frauen aus ihrer Klasse regelmässig sehr skeptisch: Er würde es mit Chiara nicht wirklich ernst meinen und die Beziehung würde wohl nicht lange halten. Auch ihr Klassenlehrer versuchte mich in einem Zwiegespräch darauf aufmerksam zu machen, dass es sich bei dieser Heirat vorrangig um den Erwerb einer Aufenthaltsbewilligung handle. Auch Chiara bekam dieses Misstrauen zu spüren, denn der Lehrer fragte sie vor der Klasse in der Pause, wie die Beziehung denn lief und was ihre Eltern dazu sagten. Ein anderer Lehrer versuchte sie gar zu überzeugen, von der Beziehung abzulassen. Er habe selbst einmal eine Beziehung zu einer Südamerikanerin gehabt, die unglücklich ausgegangen sei. Abgesehen davon, war Chiara mit niemandem wirklich eng in der Klasse befreundet und nur wenige kannten im Detail ihre wirklichen Alltagssorgen, wie z.B. finanzielle Schwierigkeiten, Probleme bei der Suche nach Wohnraum, Arbeit oder Dolmetscherdiensten. Dennoch entwickelte sich der Verdacht, Chiara würde von ihrem Mann nur ausgenutzt. Hinzu kam, dass Chiara in der Klasse nicht beliebt war, die Pausen daher meist allein verbrachte, nicht wirklich in der Klasse Anschluss fand und auch keine Position inne hatte, solch ein Misstrauen gegenüber ihrem Mann aus dem Weg zu räumen. Chiara empfand diese Bevormundung denn auch als Ausgrenzung gegen sich und ihren Mann. Auf die Frage, wie denn Freunde zu ihrer Beziehung stehen, antwortete sie im Interview:

Chiara: Meine Freunde, ja keine Ahnung. Ich weiss nur, mein Lehrer hat mir mal gesagt, ich soll aufpassen, viele sagen [das auch] bei der Arbeit. Aber das sind nur Vorurteile, finde ich, gegenüber einer anderen Nation. Mein Mann ist nicht so, ich schlafe mit ihm jeden Tag im Bett, ich esse mit ihm, ich spreche jeden Tag mit ihm, weisst Du, ich habe ein Leben mit ihm. Und die können das nicht beurteilen.

Interviewerin: Wieso? Was meint der Lehrer?

Chiara: Naja, ich finde einfach er ist ein bisschen rassistisch. Der Lehrer hatte schon mal eine Beziehung, also war schon verheiratet mit einer [südamerikanischen] Frau. Auch behaupten viele, dass [Südamerikanischer] hier nur in die Schweiz kommen um sich zu prostituieren oder reiche Männer auszunehmen oder so Scheisse. Aber das vertrete ich überhaupt nicht und ich wollte das jetzt auch nicht sagen.

Ganz ähnlich erzählte mir u.a. auch Katharina im Interview, dass ihre Eltern sehr skeptisch auf einen ausländischen Freund reagieren würden, denn er könnte sie nur ausnutzen. Eine Heirat zwischen einer Schweizerin und einem Ausländer – und das wird an diesen Beispielen deutlich – wird leicht zur Projektionsfläche von Ängsten. Diejenigen, die die Grenzziehungen durchbrechen, können dann selber zu ‚unbeliebten Anderen‘ werden, da sie als Personen stigmatisiert werden, die ausgenutzt würden und sich ausnutzen liessen. Auch dieses Stigma ist Teil der Grenzziehungsprozesse gegen Ausländern, denn es steht für den Versuch, die Gruppenkohäsion innerhalb der Gruppe der Schweizer Jugendlichen aufrechtzuerhalten, indem Personen, die die Grenze zu Ausländern überschreiten, selbst missachtet werden.

Abweichung von der geforderten identifikatorischen Anpassung: 100% hinter der Schweiz stehen und sich als Schweizer/-in identifizieren

Wenngleich die Jugendlichen das Wort assimilieren nicht gebrauchten, sondern eher ‚anpassen‘ oder auch ‚integrieren‘ sagten, rekurrten ihre bisherigen Forderungen doch auf das für die Schweizer Einwanderungspolitik der 1960er Jahre typische Assimilationsparadigma. Wenngleich dieses Paradigma in den 1990er Jahren durch ein neu aufgekommenes Integrationsparadigma abgelöst wurde, da nun auch die Schweizer Gesellschaft für die Integration von Migrant/-innen zur Verantwortung gezogen wurde und kulturelle Differenzen aufgewertet wurden, erlebte dieses Integrationsparadigma in den 2000er Jahren eine Schwerpunktverschiebung in Richtung Assimilation. Erneut wurde die Eigenleistung der Migrant/-innen im Hinblick auf ihre Integration in den Mittelpunkt gerückt (für Details vgl. Kapitel 5.1) und diese Sichtweise spiegelte sich auch ganz deutlich im aktuellen Luzerner Integrationsleitbild wieder (vgl. Kapitel 5.1.1). Der Integrationsbegriff verlor in der Schweiz und in Luzern also keineswegs seine assimilativen Konnotationen und dies liess sich auch unter den Luzerner Jugendlichen beobachten: sie machten Integration bzw. Anpassung an kulturelle und soziale Schweizer Verhaltensweisen (im Hinblick auf Sprache, zurückhaltendes Verhalten, Sozialkontakte) zur normativen Bedingung für soziale Anerkennung. Erwartet wurde von Ausländern denn auch die identifikatorische Anpassung.

Die identifikatorische Dimension war für die Jugendlichen von grosser Bedeutung und zeigte sich an der wiederkehrenden Empörung gegenüber Ausländern, die die Schweiz oder Schweizer/-innen kritisierten. Sie sollten hinter der Schweiz stehen, sich mit ihr identifizieren und positive Gefühle ihr gegenüber zeigen. Ausländer dürften zwar gerne

in der Schweiz leben und arbeiten, sollten aber keine substantielle Kritik ausüben, so die Schweizer Jugendlichen. Die Identitätsbezüge, die jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund seitens der Schweizer Jugendlichen zugestanden werden, wurden dadurch begrenzt, da von ihnen Loyalität erwartet wurde. Dieses Denkschema reflektiert ein Stück weit die Logik des Schweizer Fremdarbeitermodells der Nachkriegszeit. Auch von ihnen wurde erwartet, die für sie vorgesehenen harten Lebens-, Arbeits- und Aufenthaltsbedingungen zu akzeptieren, ob sie ihnen passten oder nicht⁷⁸. Als ich Cornelia und Luisa (LU_C, handwerkliche Ausbildung) im Interview fragte, was sie von Witzen über die Schweiz halten und ob es darauf ankäme, ob die Witze von Schweizern oder Ausländern erzählt würden, antworteten sie:

Cornelia: Also [überlegt] es geht. Es kommt darauf an, wer es erzählt und wie er es erzählt. Also wenn er es voll ernst meint, da kann ich schon ein bisschen hassig werden. Was ich nicht ausstehen kann, ist, wenn ein Nicht-Schweizer sagt, die Hureschweizer und so. (Luisa: ja) Das kann ich gar nicht haben, weil.

Luisa: Weil er kommt hierher, er ist hier und dann so ja.

Interviewerin: Was soll das?

Luisa: Ja da soll er zurück. Ja dann kommt von mir meistens, ja, dann hau doch wieder ab. (Cornelia: Ja) Du musst ja nicht hier sein, es zwingt dich niemand. Und es ist ja auch so, wenn sie es hier nicht schön finden würden, dann wären sie nicht hier. Und ja.

Ähnlich äusserte sich auch Sabine (LU_C) über ihre deutschen Arbeitskolleg/-innen, die alles besser wüssten und meinten, sie würden besser als Schweizer arbeiten. Sie fand eine solche Haltung illegitim, denn Deutsche kämen ja ihrer Meinung in die Schweiz und würden die Arbeit der Schweizer annehmen, dann hätten sie sich folglich auch mit Kritik zurück zu halten. Auch hier lautete die Devise: entweder man akzeptiert seinen Status, zeigt Dankbarkeit oder könne wieder gehen. Das Recht, ein kritisches Wort zu ergreifen, wird Ausländern nicht zugestanden, denn Schweizer seien die ‚legitimen Besitzer‘ der Schweizer Gesellschaft und dürften kritisieren, Ausländer hätten sich ihnen und den für sie vorgesehenen Lebensbedingungen unterzuordnen. Durch solche Forderungen wird versucht, die eigene etablierte Statusposition zu verteidigen und das ungleiche Machtverhältnis aufrechtzuerhalten. Die Schweizer Jugendlichen, so kann festgehalten werden, bringen ihre privilegierte Position nicht in Gefahr, indem sie jede Art von Kritik seitens Ausländer zulassen. Vor diesem Hintergrund äusserten sich auch Rebecca und Sabrina (LU_D, Pflegeausbildung) einmal während der Mittagspause sehr abschätzig über eine ihrer Arbeitskolleginnen, die immer „einen auf Ausländer macht und sagt, sie ist diskriminiert“. Sie schilderten sie im Kontrast zu einer anderen deutschen Arbeitskollegin, die im Umgang mit Kund/-innen immer schweizerdeutsch sprechen würde. Sie dient ihnen als positives Beispiel, denn sie passe sich an und behaupte keinen Sonderstatus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ausländern eine Art Gaststatus zugewiesen wird, der für sie in der Schweiz vorgesehen ist. Ausländer sind zwar keine

⁷⁸ Sie hatten zu Beginn durch das Rotationsmodell kein Anrecht auf Jahresbewilligungen, freie Stellenwahl oder –wechsel, geschweige denn Familiennachzug. Ihre Lebensbedingungen verbesserten sich erst dann minimal, als Italien politischen Druck ausübte und sich eine Konkurrenzsituation mit Deutschland und Frankreich um italienische Arbeitskräfte abzeichnete (Piguet 2006: 23ff.)

temporären Fremdarbeiter mehr, die sowieso in ihr Heimatland zurückkehren sollen. Ihr Gaststatus wird aber daran deutlich, dass sie hier leben dürfen, sich aber als Gäste angepasst zu verhalten haben. Das bedeutet die Sprache des Herkunftslandes nicht nur zu lernen, sondern auch zu sprechen und meint sich sozial mit Schweizer/-innen zu mischen statt unter sich zu bleiben. Erwartet wird, dass sich Ausländer an die vermeintlichen Schweizer Verhaltensstandards, die Zurückhaltung anmahnen, anpassen und sich auch identifikatorisch hinter die Schweiz stellen. Es zeigt sich auf den ersten Blick eine gewisse Offenheit gegenüber Ausländern – wenn sie sich denn anpassen – auf den zweiten Blick aber ein klarer hegemonialer Anspruch über den Referenzrahmen. Nicht die Gäste definieren die Gepflogenheiten des Landes, sondern die Schweizer. Dieser Anspruch wurde denn auch im Schulalltag immer wieder gegenüber verschiedenen Mitschüler/-innen geäußert.

Anpassungsparadigma als Nullsummenspiel: ‚entweder ihr oder wir‘

Ausländer, die nicht ausreichend deutsch oder schweizerdeutsch lernen, sich nur mit Ihresgleichen und kaum mit Schweizern abgeben, wurden von den Schweizer Jugendlichen schliesslich als ein soziales Problem wahrgenommen. Hinter dieser Problematisierung des Ausländerthemas und dem Imperativ der Anpassung verbarg sich eine Angst vor einer kulturellen, religiösen und sprachlichen Diversifizierung der Gesellschaft, wodurch sich neue kulturelle Standards etablieren könnten. Die Jugendlichen befürchteten, dass eine Art Wettbewerb um kulturelle Standards ausgelöst werden könnten und wenn sie diesen Wettbewerb verlieren würden, sie diejenigen sein werden, die sich an die neuen kulturellen Standards anpassen müssten. Für sie war nur ein Nullsummenspiel denkbar: entweder passten sich Ausländer Schweizerischen Standards an oder Schweizer werden eines Tages diejenigen sein, die sich ihnen anpassen müssten. Sie sahen in kultureller, religiöser und sprachlicher Diversität daher weniger eine Bereicherung, sondern vor allem einen Verlust ihrer ‚Schweizer Kultur‘. Sie befürchteten, in einer diversifizierten Gesellschaft nicht mithalten zu können, weil sie die neuen Sprachen nicht sprechen könnten oder nicht über das Wissen über andere Kulturen verfügten um in alltäglichen Konversationen mitreden zu können.

Von Ausländern – so die Jugendlichen – ginge also ein potentieller Anpassungsdruck auf Schweizer aus. Eine grosse Furcht bestand, dass Ausländer, wenn sie sich gruppieren, nicht integrieren, ihre Sprache weitersprechen, einen Druck auf Schweizer ausüben könnten, sich ihnen anzupassen, statt umgekehrt. Diese Befürchtungen wurden u.a. im Interview mit Jennifer deutlich (LU_D, Pflegeausbildung). Sie erzählte von einer Klasse aus Zürich, von der sie aus der Zeitung erfahren hatte, in der mehrheitlich Ausländer gewesen seien, die die drei übrigen Schweizer genötigt hätten, ihre Sprache und Religion anzunehmen. Die Information beruhte, wie oben schon mehrfach gezeigt, auf Medienberichten oder Erfahrungen aus zweiter Hand statt auf eigenen Erfahrungen.

Interviewerin: Okay. Es gibt ja auch durch Ausländer ganz verschiedene Religionen in der Schweiz? Wie würdest du das Verhältnis, das Zusammenleben der verschiedenen Religionen beschreiben, wie nimmst du das wahr?

Jennifer: Ja mir kommt es manchmal ein bisschen feindlich vor. Also ich erlebe es nicht so, aber viele wollen so, dass ihre Religion jetzt da verbreitet wird. Ich habe da nur mal gelesen, in der Zeitung, gab es mal eine Klasse von nur noch drei Schweizern oder vier, und dann haben sie gesagt, ja die sollten eigentlich unsere Sprache lernen und unsere

Religion. Da speziell albanisch lernen und so sein wie wir. So will ich das nicht, sie können ihre Religion gerne leben, sie können hier auch ihre Moschee bauen, das ist mir egal. Aber sie sollen einfach jeden so nehmen, wie er ist. Da kommt mir das manchmal so vor, dass jeder will, dass seine Religion da die Grösste ist und die Beste. [...] Ja die Schweizer sollten albanisch lernen und sich einfach so anpassen, da es ja eh nur noch drei gab. Aber so was kannst du ja nicht bringen (lacht). Das ist eine Frechheit. Aber das war eine Klasse in Zürich, ich weiss auch nicht mehr, wo das war.

Die Anpassungsanforderung gegenüber Ausländern wird dabei als vollkommen legitim angesehen und nicht hinterfragt, denn als Schweizer – so die Jugendlichen – müsste man sich auch im Ausland anpassen. Sie folgen in ihrer Argumentation dem Prinzip, dass Schweizer Staatsbürger/-innen die legitimen Eigentümer des eigenen Landes seien, in dem sich Gäste anzupassen hätten. Rebecca (LU_D) äusserte im Interview daher auch die Befürchtung, dass dieses Prinzip nicht eingehalten werden könnte, wenn Ausländer ohne die deutsche Sprache zu lernen in der Schweiz anerkannt würden und in die Privilegien der etablierten Staatsbürger/-innen kämen (in den Fall hier eingebürgert werden). Das ginge Rebecca zu weit, denn dann würde man sich selbst als Schweizer in einem fremden Land fühlen und sich umgekehrt den Ausländern anpassen müssen.

Interviewerin: Du hast von anpassen gesprochen, sie müssten sich sozusagen anpassen. Wie meinst du das jetzt?

Rebecca: Ja, wie soll ich jetzt sagen. Also zum Beispiel mit der Sprache. Wenn sie zu uns kommen, viele können nicht deutsch, schon gar nicht hochdeutsch. Und wenn wir in ein anderes Land gehen und nicht die Sprache können, dann heisst es, was wollt ihr hier. Und die werden gleich eingebürgert, obwohl sie nicht einmal Deutsch können, unsere Muttersprache. Was ja eigentlich bedeutet, wir müssen uns täglich auch wieder an sie anpassen, dass wir mehr Englisch können müssen, um mit denen kommunizieren zu können.

Die Vorstellung, sich selbst eines Tages anpassen zu müssen, schwang in den Argumentationen der Jugendlichen immer wieder mit und drückte die Befürchtung aus, mit den neuen kulturellen Standards (z.B. Sprachkompetenzen) nicht mithalten zu können. Auch Veronika äusserte solche Bedenken. Sie war jemand, der mit den drei jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo in ihrer Klasse (LU_D) relativ viel Kontakt hatte: sie sass neben ihnen und erledigte mit ihnen häufig Gruppenarbeiten. Dennoch berichtete sie mir im Interview, dass sie sich manchmal ausgeschlossen fühle, wenn die drei Frauen albanisch sprachen oder sich über Themen unterhielten, die ihre Kultur oder Religion betrafen, bei denen Veronika nicht mitreden konnte. In solchen Situationen fühlte sie sich benachteiligt, da sie die kulturellen Standards nicht kannte und sich in Alltagsgespräche nicht einbringen konnte.

Interviewerin: Und ist das schon mal vorgekommen, dass du dich benachteiligt gefühlt hast, wenn du mal zurückdenkst, so ein Erlebnis, was du mir erzählen könntest?

Veronika: Ja zum Beispiel wenn die drei [Kosovoalbanerinnen] miteinander reden und ich mit ihnen Gruppenarbeit machen würde und sie plötzlich anfangen anders zu reden. Da würde ich sagen, oh Gott, ja, da fühlt man sich plötzlich völlig, ja ich weiss nicht, ausgeschlossen, was das anbelangt.

Interviewerin: Wenn sie dann albanisch sprechen?

Veronika: Ja zum Beispiel. Oder wenn sie plötzlich über ihr Thema oder Religion oder was auch immer reden, von Kulturen wovon ich keine Ahnung habe, sozusagen ja.

Der Anpassungsdruck wurde von einigen nicht nur individuell empfunden, sondern auch kollektiv. Wenn sich Ausländer in der Schweiz nicht anpassten und ggf. ihre eigenen Interessen, wie z.B. den Bau einer Moschee durchsetzen würden, ginge – so die Jugendlichen – ein Stück Schweizer Kultur verloren. Hier wurde mit einem Kulturbegriff operiert, der Kultur als stabil und homogen ansah, die es zu verteidigen gelte. Kultur wurde nicht als etwas angesehen, das sich dynamisch verändert und verändern darf, das grundsätzlich immer von verschiedenen Elementen beeinflusst wird und daher einen Prozesscharakter annimmt. Vor diesem Hintergrund verteidigten Luisa und Cornelia im Interview (LU_C, handwerkliche Berufsausbildung) denn auch den hegemonialen Status der Schweizer Kultur. Sie verbanden einen statischen Kulturbegriff mit einem Herrschaftsanspruch, denn die Schweizer Kultur solle sich gegenüber neuen kulturellen Standards durchsetzen.

Interviewerin: Und ja, wir haben das jetzt schon mehrmals angesprochen. Wie würdet ihr das Verhältnis zwischen Ausländern und Schweizern in der Schweiz beschreiben?

Luisa: Gut, so lange, so ferne sich der Ausländer anpasst. Weil das Land muss sich ja nicht ihm anpassen.

Cornelia: Ja ich bin eigentlich der gleichen Meinung. (Luisa: Hast du keine eigene Meinung (lacht)?) Vielleicht ist die Schweiz manchmal zu tolerant, dass sie sich eben mehr denen anpasst, die reinkommen, als umgekehrt. Das finde ich eigentlich Schade.

Interviewerin: Was hast du da für konkrete Ideen im Kopf?

Cornelia: Es ist jetzt hurefies. Aber wenn sie jetzt eine Moschee bauen wollten und so. Das ist ja nicht die Schweizer Religion.

Luisa: Man verliert einfach ein bisschen, ein Stück Kultur von uns, wenn wir das machen.

Cornelia: Ja und was gibt es denn noch. Ja einfach so Sachen, dass sich die Schweizer eher den Ausländern anpassen anstatt umgekehrt. Ich sage nicht. Na klar muss man von beiden Seiten aufeinander zukommen. Aber ja, bis jetzt sind immer noch mehr Schweizer in der Schweiz als Ausländer. Ja (lacht).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen befürchteten, dass Ausländer eines Tages ein gestärktes Selbstbewusstsein entwickeln und die etablierte Position der Schweizer infrage stellen könnten. Sie würden andere kulturelle, religiöse oder sprachliche Normen vertreten und gegen Schweizer durchsetzen. Folglich müssten sich Schweizer an Ausländer anpassen, statt umgekehrt. Diversität wird daher nicht als Bereicherung, sondern als Verlust der eigenen Kultur und etablierten gesellschaftlichen Position wahrgenommen. Diese Entwicklung kann nur durch die Forderung nach kultureller Assimilierung aufgehalten werden. Nur durch die Assimilierung wäre eine Entwertung der eigenen Kultur, Religion, Sprache etc. zu verhindern.

7.2 Zwischenfazit: Anpassungsparadigma in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive

Die Schweizer Jugendlichen klassifizierten mit Rekurs auf das Anpassungsparadigma Individuen mit einem Migrationshintergrund in ihrem sozialen Umfeld als Ausländer, die ihres Erachtens nicht bereit seien sich anzupassen. Dadurch zogen sie in ihrem Alltag gegenüber Ausländern nicht nur eine Grenze, sondern sie etablierten mit dem Imperativ zur Anpassung auch ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis, das allerdings nicht auf den ersten Blick offenkundig ist, da Personen mit Migrationshintergrund in der Schweizer Gesellschaft mit sozialer Anerkennung rechnen dürfen, wenn sie diesen normativen Forderungen gerecht werden. Hier lässt sich allerdings eine Asymmetrie erkennen, denn die Schweizer Gesellschaft, Kultur oder Bevölkerung stellt den Referenzrahmen dar, an den sie sich zu orientieren haben, wenn sie hier leben und arbeiten wollen. Um einen legitimen Platz in der Schweizer Gesellschaft zu erwerben, muss sich diesem Rahmen gebeugt werden.

Dementsprechend zeichnete sich unter den Schweizer Jugendlichen ein Generalverdacht ab, wonach Ausländer häufig nicht bereit seien, den normativen Forderungen nach Anpassung selbst gerecht zu werden. Durch den permanenten Fokus auf Normverletzungen bewerteten die Schweizer Jugendlichen mehrere Jugendliche mit einem Migrationshintergrund und insbesondere dem Kosovo in ihrem sozialen Umfeld negativ, verweigerten ihnen soziale Anerkennung und nahmen dadurch an der alltäglichen Herstellung von symbolischer Ungleichheit teil (Neckel und Sutterlüty 2008). Soziale Anerkennung wurde dabei auf drei Ebenen – soziale Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Bindungen – verweigert, wie sie Mecheril und Hoffahrt (2009) beschreiben. Den betroffenen Individuen wurde *soziale Mitgliedschaft* in der Schweizer Gesellschaft verwehrt, indem sie als ‚Ausländer‘ und nicht als ‚Schweizer‘ bezeichnet wurden. Ihre *habituellen Praktiken* – ihre Sprache, ihr Verhalten, ihre Gemeinschaftsbildung und ihre Identitäten – wurden als abweichend von habituellen Standards der Aufnahmegesellschaft gedeutet, was in einigen Fällen auch dazu führte, dass ihnen *soziale Bindungen* verwehrt wurden (ebd. 249). Die beschriebenen Prozesse können insbesondere im Lichte der Etablierten-Aussenseiter-Figuration rekonstruiert werden (Elias und Scotson 1994 [1965]), wodurch der Aufbau eines Ungleichverhältnisses zwischen etablierten Gruppen und Aussenseitern analytisch nachvollzogen werden kann. Entscheidend dabei sind (1) eine starke Gruppenkohäsion (ebd. 139ff.) und (2) eine normative Ordnung, die Aussenseiter als unrespektabel und minderwertig charakterisiert (ebd. 168ff).

Versuche, Gruppenkohäsion innerhalb der Gruppe der Schweizer Jugendlichen durch Gruppenzusammenhalt und gruppeninterne Kontrolle aufrechtzuerhalten, liessen sich an den Reaktionen gegenüber Chiara und Stefan (beides Schweizer) beobachten, die die Grenzziehung gegenüber Ausländern durch ihre Kontakte über die Grenze hinweg implizit infrage stellten und brüchig machten. Beide wurden deshalb für ihr Verhalten sozial sanktioniert. Stefan wurde für seine sprachliche Anpassung an ein vermeintliches ‚Ausländerdeutsch‘ kritisiert und von Mitschüler/-innen nicht als ‚Schweizer‘ sondern ‚Ausländer‘ bezeichnet. Ähnliche soziale Sanktionen musste Chiara erleben, die während der Feldforschungszeit einen Südamerikaner heiratete. Sie wurde durch ihre Mitschülerinnen und Lehrer in der Klasse stigmatisiert, indem unterstellt wurde, dass sie von ihrem Ehemann für das Erlangen einer Aufenthaltsbewilligung ausgenutzt

würde. Ihre Heirat wurde nicht als Liebesheirat, sondern Zweckgemeinschaft gedeutet, dessen Realität Chiara nicht durchschauen würde.

Die Schweizer Jugendlichen beriefen sich dabei auf eine normative Ordnung, die sie als Schweizer zusammenhielt und gegenüber der sich Ausländer vermeintlich unrespektabel verhielten. Unterstellt wurde Ausländern, nicht bereit zu sein, Schweizerdeutsch zu lernen oder in der Öffentlichkeit Schweizerdeutsch zu sprechen, stattdessen ihre eigene Sprache zu pflegen. Desweiteren wurde ihnen vorgeworfen, sich in ihrem sozialen Umfeld nicht zurückhaltend zu verhalten, wie es für Schweizer in den Augen der Jugendlichen typisch sei, sondern offensiv, provokativ und aggressiv in der Öffentlichkeit aufzutreten. Kritisiert wurde auch, dass sie sich sozial von Schweizer/-innen absonderten, Beziehungen nur innerhalb ihrer Herkunftsgruppe eingehen würden und die Schweiz kritisierten und sich nicht mit ihr identifizierten.

Der permanente Fokus auf Abweichungen vom Anpassungsparadigma hatte dabei eine ähnliche Funktion wie Stigmatisierung, Schimpfkatsch und Beschämung in Elias und Scotsons Studie. Jugendliche, die als Ausländer bezeichnet wurde, wurden in ihren Schulklassen für ihre vermeintlichen Abweichungen von der normativen Ordnung öffentlich kritisiert, beschimpft oder ausgelacht. Es ging jedoch weniger um das Verteidigen der normativen Ordnung an sich, sondern um den Versuch ein ungleiches Machtverhältnis aufzubauen und Ausländern soziale Anerkennung zu verweigern. Diejenigen, die von der normativen Ordnung abwichen, verdienten keinen legitimen Platz in der Schweizer Gesellschaft. Zudem wurde ihnen unterstellt, dass sie sich der Schweizer Ordnung freiwillig verweigerten. Die Missachtung und Ausschluss hätten die Aussenseiter daher selber zu verantworten. Die Eigenverantwortung von Ausländern sich zu integrieren wurde auch in den politischen Integrationsdebatten und –massnahmen der 2000er Jahre aufgegriffen und gleichermassen ins Luzerner Integrationsleitbild eingeschrieben. Es lässt sich daher eine deutliche Kontinuität zwischen Integrationsphilosophien und –massnahmen auf der nationalen und lokalen politischen Ebene und den Schweizer Jugendlichen beobachten.

Es stellt sich die Frage, welche privilegierte Position denn eigentlich verteidigt wurde. Die Daten gaben keinen Anhaltspunkt, dass es sich in diesen Auseinandersetzungen um einen direkten Kampf um zweckrationale Interessen und knappe Ressourcen handelte, wie bspw. um ökonomisches Kapital, Positionen auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem. Darüber hinaus lässt sich genauso wenig annehmen, dass sich hinter den Grenzziehungen und Zuschreibungen vornehmlich soziale Schichtunterschiede zwischen den Jugendlichen verborgen hätten, die sich über die beschriebenen alltäglichen Distinktionen, wie sich bspw. sozial angemessen verhalten werden sollte, geäussert und konsolidiert hätten. Die soziale Schichtzugehörigkeit der Jugendlichen dieser Studie war zwar insgesamt gesehen heterogen, sie war allerdings innerhalb der Schulklassen relativ homogen. Zuschreibungen eines Ausländerstatus fanden zudem vorrangig innerhalb der Schulklassen statt (gegenüber Mitschüler/-innen) und artikulierten sich daher vornehmlich zwischen Jugendlichen mit einer ähnlichen sozialen Schichtzugehörigkeit. Allenfalls in den Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen in der Maturitätsschule, die ausschliesslich Personen ausserhalb ihrer Schule/ Schulklasse als ‚unangepasste Ausländer‘ kategorisierten (z.B. Personen mit denen sie gewalttätige Zusammenkünfte im Ausgang erlebten), überlagerten sich soziale Schicht- und ethnische Herkunftskategorien. Für sie war klar, dass ‚unangepasste Ausländer‘ vornehmlich ausserhalb des Gymnasium und mithin unter Jugendlichen mit

einem niedrigeren Bildungsniveau als sie selbst zu finden seien. Sie reproduzierten durch ihre Grenzziehungen deshalb nicht nur ethnische Zuschreibungen, sondern auch soziale Schichtzuschreibungen. Mit Blick auf die drei Berufsschulen kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Grenzziehungen und das Anpassungsparadigma dazu dienten, solche sozialen Statusunterschiede zwischen den Jugendlichen symbolisch zum Ausdruck zu bringen und fortzuschreiben. Es ging hier dagegen genuin um Legitimations-, Deutungs- und Anerkennungskämpfe und um die Bewertung kulturellen Kapitals (Groenemeyer 2003: 40). Versucht wurde, der ‚Schweizer Kultur, Sprache und Gemeinschaft‘ einen hegemonialen Status auf dem Schweizer Territorium zu sichern und gegenüber Migrant/-innen und ihren Nachfahren, die in ihren Augen eine ‚andere Kultur, Sprache und Gemeinschaft‘ bevorzugten, zu verteidigen. Diese Art von Machtkampf machte Sinn, weil die Jugendlichen von einem kulturalistischen Ethnizitätsverständnis ausgingen, das im Übrigen auch das Luzerner Integrationsleitbild prägte. Sie essentialisierten und naturalisierten ihre eigene ethnische Herkunft und die von Migrant/-innen oder ihren Kindern und erklärten sie zu totalen Phänomenen. Deswegen waren Kriterien wie Sprache, Verhalten, Gemeinschaft und Identität in ihren Argumentationen auch so wichtig, weil sie gemeinsam für die als homogen und stabil wahrgenommene Schweizer Kultur standen (Wimmer 2008b: 59), die es zu bewahren galt. Vor diesem Hintergrund konnte das Anpassungsparadigma auch nur in einem Nullsummenspiel gedacht werden: wenn sie nicht ihre eigene Herkunftskultur verteidigten – so die Logik der Schweizer Jugendlichen – dann würden es Migrant/-innen tun und sie würden sich ‚ihrer Kultur‘ anpassen müssen. Es ging in diesen Anerkennungskämpfen deshalb primär um die Verteidigung der eigenen privilegierten Position als Schweizer/-in.

Wie lässt sich die Qualität der Grenzlinie beurteilen? Festgehalten werden kann, dass die Kriterien der Zugehörigkeit zu einer der beiden Seiten der Grenze von den Jugendlichen eindeutig umrissen wurden. Sprachliche, kulturelle, soziale und identifikatorische Anpassung waren die Kriterien, um der Kategorie Schweizer anzugehören. Mit Leichtigkeit wurden denn auch Mitschüler/-innen auf die eine oder die andere Seite der Grenze eingeteilt. Mit den Worten Albas (2005) gestaltete sich die Grenze ‚bright‘, denn die Kriterien der Mitgliedschaft waren klar und Individuen wussten, welcher Kategorie sie und andere angehörten. Die Grenze war aber auch durchlässig, denn die Jugendlichen schilderten z.T. positive Beispiele, wenn sie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund berichteten (sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Klasse), die sich angepasst hätten und daher Schweizer seien (z.B. Luíz). Die Grenze war also grundsätzlich überbrückbar (crossing), um den Preis, den hegemonialen Anspruch der ‚Schweizer Kultur‘ anzuerkennen. Durch die ambivalente Kombination aus Klarheit und Durchlässigkeit der Grenzlinie liessen sich unter den Schweizer Jugendlichen denn auch Strategien beobachten, die die Grenze gegenüber Ausländern infrage stellten und Gegenstand des nächsten Kapitels sind.

Zuvor möchte ich das Anpassungsparadigma allerdings noch in einen grösseren kontextuellen Zusammenhang einbetten. Die Integrationsproblematik spielte nicht nur in der Schweizer und Luzerner Ausländerpolitik oder unter den jungen Erwachsenen eine Rolle, um Grenzlinien zwischen Schweizern und Ausländern zu begründen und festzuschreiben. Auch Wissenschaftler/-innen, die sich mit Migrationsphänomenen beschäftigen, haben die Integrationsproblematik aufgegriffen und trugen dadurch auch zur Konsolidierung des Anpassungsparadigma bei. Bereits die klassischen

Assimilationstheorien, die sich in den 1920er bis 1960er Jahren mit den europäischen Wanderungsbewegungen z.B. in die USA auseinandersetzen, gingen davon aus, dass sich Migrant/-innen der Einwanderungsgesellschaft kulturell anpassen oder mit ihr verschmelzen würden. Durch eine solche Homogenisierung der Gesellschaft – so die Theorien – würden Konflikte aufgrund ethnischer Differenzen obsolet werden (für einen Überblick siehe Aumüller 2009: 47ff.). Anpassungs- oder Verschmelzungsprozesse wurden von einigen Wissenschaftler/-innen nicht selten sogar *normativ erwünscht*. U.a. Gordon, der sich für die Assimilation von Einwanderern an die dominante, weisse, protestantische Kerngesellschaft der damaligen USA interessierte, äusserte sich kritisch über eine zu starke ethnische Separierung von Gruppen, da sie den Zusammenhalt einer Gesellschaft gefährden könnten (Gordon 1964: 239 und 264)⁷⁹.

Die normative Ausrichtung solcher Ansätze blieb in den wissenschaftlichen Debatten nicht ohne Kritik. Angemahnt wurde, dass diese Theorien nationalstaatliche Programme, die auf eine kulturelle Homogenisierung der Bevölkerung abzielen, letztlich unterstützen und konsolidieren würden (Vasta 2007). Zeitgenössische Neo-Assimilationstheorien, wie die von Alba und Nee (1997), haben die Theorien deshalb vom Ballast der klassischen Theorien befreit – der normativ erwünschten Akkulturationsbereitschaft, dem kulturalistischen Ethnizitätsverständnis und der Vorstellung einer homogenen Kerngesellschaft. Dadurch nahmen sie eine Akzentverschiebung auf die sozialstrukturelle Assimilation (z.B. Partizipationschancen im Bildungssystem) vor. Sie interessieren sich dafür, wie und wann Ethnizität seinen zuschreibenden Charakter verliert und für die Erreichung gleicher Lebenschancen irrelevant wird. Sie fokussieren deshalb auf die institutionellen Strukturen, die Ungleichheiten abbauen bzw. festschreiben (Brubaker 2001).

Im deutschsprachigen Raum blieben die Assimilationstheorien den klassischen Ansätzen allerdings stärker verhaftet. Esser (2004) bspw. interessiert sich zwar ebenso dafür, unter welchen Umständen Migrant/-innen und ihre Nachfahren gleiche Lebenschancen erreichen. Er fokussiert durch seinen handlungstheoretischen Ansatz jedoch vornehmlich auf die Anpassung von Migrantengruppen an die strukturellen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft. Aus der Perspektive eines methodologischen Individualismus erhalten sozialstrukturelle Barrieren in Zuwanderungsgesellschaften dabei nur den Stellenwert von Störfaktoren (siehe Aumüller 2009: 111ff). Die Frage nach Machtverhältnissen bleibt mithin unterbelichtet und auch nationalstaatlicher Integrationspolitik, die auf eine homogene Nationalkultur abzielt, wird eine untergeordnete Rolle zugeschrieben. Festgehalten werden kann, dass nicht nur die klassischen, sondern auch einige zeitgenössische Assimilationstheorien die volkstümliche Meinung flankieren, wonach Menschen in einem Territorium gleich sein sollen und dabei die Zuwanderer als ‚die Anderen‘ gelten (Waldinger 2003: 256). Mit anderen Worten, auch die Sozialwissenschaften sind durch ihre Fragestellungen und theoretischen Konzepte an der Konsolidierung von Grenzlinien zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund und dem Anpassungsparadigma beteiligt.

⁷⁹ Bemerkenswert ist, dass Gordon dabei zwischen Subprozessen unterscheidet – wie kulturelle (Akkulturation), strukturelle (Eingehen von Beziehungen und Einbindung in Institutionen der Kerngesellschaft) oder identifikatorische Assimilation (ebd. 81) – worin sich Parallelen zu den Anpassungsdimensionen der jungen Erwachsenen erkennen lassen.

Um das Integrationsparadigma in einen grösseren kontextuellen Zusammenhang einzubetten, muss desweiteren angemerkt werden, dass sich das Paradigma in der Schweiz in der letzten Zeit auszuweiten scheint. Zumindest wird auf der politischen Ebene über die konkrete Umsetzung der im Gesetz über Ausländerinnen und Ausländer (AuG) rechtlich eingeschriebenen Integrationsanforderungen (siehe Kapitel 5.1.1) diskutiert. Während sich die Integrationsanforderungen bisher nur an Migrantengruppen aus nichteuropäischen Ländern richteten (die dem AuG unterworfen sind), werden seitens verschiedener politischer Akteure zunehmend auch die Integrationsdefizite von Migrant/-innen aus der EU in die politischen Debatten eingeführt. Diese sind durch das Freizügigkeitsabkommen an Integrationsanforderungen nicht gebunden.

In einer Medienmitteilung im März 2012 monierte bspw. der Schweizer Städtebund⁸⁰, dass sich Integrationsforderungen auf Bundesebene seit der Einführung der Personenfreizügigkeit mit der EU leider nur an Angehörige aus Drittstaaten adressierten. Die restliche ausländische Bevölkerung aus EU/EFTA-Staaten (insgesamt zwei Drittel) würde daher gar nicht in den Blick geraten, wenngleich auch unter diesen Migrant/-innen, vor allem unter gering Qualifizierten, Integrationsdefizite anzutreffen wären. Von politischen Debatten einmal abgesehen, haben sich auf der rechtlichen Ebene bisher keine Veränderungen oder Ausweitungen der Integrationsanforderungen auf EU-Bürger/-innen ergeben. Ein Blick auf die Integrationsmassnahmen von Kantonen, die in den letzten Jahren durch das Freizügigkeitsabkommen mit vielen Zuwanderern aus der EU konfrontiert waren (u.a. Zürich oder Genf), zeigt allerdings, dass sich diese Städte resp. Kantone mit ihren verschiedenen Massnahmen durchaus auch an die Zuwanderer aus der EU (auch Frankreich und Deutschland) richten. Sowohl Zürich als auch Genf bieten auch für diese Gruppen Informationsbroschüren, Willkommensveranstaltungen oder Beratungen an (u.a. zu Arbeit, Wohnen, Steuern, Sprachkursen, Versicherungen, Gesundheitssystem). Die Genfer Informationsbroschüre für Neuzugezogene enthält auch Informationen über Schweizer Sitten und Gebräuche (z.B. Pünktlichkeit)⁸¹. Zwar ist die Inanspruchnahme dieser Dienste freiwillig, sie zeigen jedoch, dass auch EU-Bürger/-innen zunehmend als Zielgruppe von Integrationsmassnahmen angesprochen werden. Dabei wird allerdings allein auf die Förderung und nicht auf die Forderung von Integration fokussiert.

Darüber hinaus wird seit geraumer Zeit auf verschiedenen politischen Ebenen debattiert, ob die im AuG eingeschriebenen Integrationsforderungen auf alle Einwanderer aus Drittstaaten, nämlich auch auf Hochqualifizierte (z.B. aus den USA) rigoroser als bisher anzuwenden seien. Der Schweizer Städtebund bspw. sprach sich im März 2012 in seiner Medienmitteilung jedoch weiterhin gegen Integrationsforderungen für Hochqualifizierte aus Drittstaaten aus. Er sieht darin eine Gefahr für den Wirtschaftsstandort Schweiz, der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte angewiesen sei, weshalb ihre Zuwanderung nicht erschwert werden solle. Argumentiert wird damit im Zusammenhang auch, dass sie beruflich integriert seien und oft keine längerfristigen Niederlassungen anstrebten. Im Kanton Basel bspw., in dem viele Hochqualifizierte aus Drittstaaten u.a. in der Pharmabranche tätig sind, werden Hochqualifizierte mit einer begrenzten

⁸⁰http://staedteverband.ch/drucken.php?page=dyn2&sub=Aktuell/Medien/Medienmitteilungen_2012/120323_VN_Integration&lang=de, letzter Abruf 19.7.2012 der Webseite des Schweizer Städteverbandes

⁸¹ <http://www.ge.ch/integration/publications/publications-bie/>, letzter Abruf 20.07.2012,

Aufenthaltsdauer von 2 Jahren deshalb von der Unterzeichnung von Integrationsvereinbarungen befreit. Bei einem längeren Aufenthalt erhalten sie seit kurzen nun auch nur noch Integrationsempfehlungen, keine Integrationsverpflichtungen (z.B. bei Sprachdefiziten). Unter anderem Simonetta Sommaruga, die aktuelle Justizministerin, spricht sich allerdings seit geraumer Zeit in den Medien für eine stärkere Integration von Hochqualifizierten sowohl aus nicht EU- als auch EU-Staaten aus. In einem Interview mit dem Tagesanzeiger im Februar 2012 kritisierte sie insbesondere die mangelnde Bereitschaft unter ausländischen Hochqualifizierten eine Landessprache zu lernen, vornehmlich Englisch zu sprechen und ihre Kinder auf private, internationale statt staatliche, nationale Schulen zu schicken⁸². In einer Medienmitteilung im April 2012 informierte sie zudem darüber, dass ihr Departement (beauftragt durch den Bundesrat) derzeit prüfe, ob der Bund die freiwilligen Integrationsförderung von Zuwanderern aus dem EU/EFTA-Raum unterstützen sollte⁸³.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Integrationsdefizite zunehmend auch unter EU-Bürger/-innen und hochqualifizierten ausländischen Arbeitskräften aus Drittstaaten in der politischen Arena problematisiert werden. Aufgrund rechtlicher Verpflichtungen (Personenfreizügigkeit mit EU) und wirtschaftlichen Erwägungen wurden jedoch allenfalls integrationsfördernde, aber keine integrationsfordernden Massnahmen umgesetzt, wie dies für nichteuropäische (niedrig-/mittelqualifizierte) Migrant/-innen der Fall ist. Deutlich wird darin allerdings, dass sich das Integrationsparadigma auf alle Einwandergruppen auszuweiten scheint.

7.3 Argumentationsstrategien gegen Grenzziehungen unter Schweizer Jugendlichen

Die bisher präsentierten normativen Vorstellungen bezüglich der Anpassung von Ausländern an die ‚Schweizer Kultur‘ waren zwar unter den Schweizer Jugendlichen weit verbreitet. Es liessen sich im empirischen Interview- und Beobachtungsmaterial jedoch weitere vielschichtige Ideen und Argumente finden, die die Vorstellungen der Schweizer Jugendlichen⁸⁴ im Hinblick auf die Grenzziehung vervollständigen und differenzieren. Dabei liessen sich drei Arten von immer wiederkehrenden Argumentationslogiken erkennen, die versuchten, die Grenze zwischen Schweizern und Ausländern zu modifizieren: sie (1) umzudeuten, (2) zu verwischen und (3) zu überschreiten. Diese Argumentationslogiken wurden im theoretischen Analyserahmen als Strategien der Grenzarbeit vorgestellt (Wimmer 2008c; Zolberg und Woon 1999). Die erste Strategie stellte darauf ab, die *hierarchische Ordnung* zwischen Schweizern und Ausländern zu verändern, im Sinne Wimmers (2008: 1044) fand hier ‚transvaluation‘ statt, indem entweder ihre Gleichwertigkeit betont oder die ‚andere‘ Herkunft positiv aufgewertet wurde (normative Inversion). Zweitens liessen sich

⁸² <http://www.tagesanzeiger.ch>, Ausgabe vom 4.2.2012, letzter Abruf am 20.7.2012

⁸³ Freizügigkeitsabkommen Schweiz – EU: Anrufung der Ventilklausel gegenüber den Staaten der EU-8, Medienmitteilungen, Der Bundesrat, 18.04.2012, letzter Abruf am 19.7.2012

⁸⁴ Auch hier werden wieder Schweizer Jugendliche einbezogen, von denen ein Elternteil Schweizer ist und der andere in die Schweiz eingewandert ist.

Strategien finden, die die *Grenze verwischten*, ihr sozusagen Klarheit und Schärfe nahmen (,blurring'). Dies geschah, wenn Jugendliche auf andere, universelle Kategorisierungen (z.B. Menschheit) verwiesen oder versuchten, die Homogenität der Kategorie Ausländer infrage zu stellen und innerhalb der Kategorie zu differenzieren. In einem Einzelfall liess sich auch ein *Überschreiten der Grenze* beobachten. Ein Schweizer Jugendlicher unternahm den Versuch, sich auf der Seite der ,Ausländer' zu verorten (,crossing').

Das Besondere an dieser Grenzarbeit war allerdings, dass diese Strategien parallel zum dominanten Anpassungsparadigma verliefen, da sie es nur äusserst selten infrage stellten und sich in den meisten der Fälle einfach überhaupt nicht darauf bezogen. Sie verliefen auch deshalb parallel, da diese Strategien zu einem grossen Teil von den gleichen Schweizer Jugendlichen mobilisiert wurden, die die klare Grenzlinie mit Bezug zum Anpassungsparadigma aufrechterhielten und verteidigten, ohne dabei einen Widerspruch wahrzunehmen, wenn sie die Grenzlinie in anderen Momenten (z.B. im Interview) mit Rekurs auf diese Strategien infrage stellten. Welche Implikationen sich aus dieser auf den ersten Blick widersprüchlichen Grenzarbeit für die symbolische Ungleichheitsordnung ergeben, soll am Ende des Kapitels diskutiert werden.

Diese ,widersprüchlichen' Strategien wiesen allerdings auch eine Kontinuität zu Vorstellungen auf, wie sie im Leitbild über die Integrationspolitik des Kantons Luzerns zu finden waren. Insbesondere die Anerkennung von kultureller Differenz und die Betonung der Gleichwertigkeit von Ausländern (mit Bezug auf Menschenrechte und Chancengleichheit) waren Ideen, die sich auch in den Argumenten der Jugendlichen wiederentdecken liessen. Genauso wie das Luzerner Leitbild dabei auf der einen Seite kulturelle und soziale Anpassung von Ausländer/-innen forderte und auf der anderen Seite Chancengleichheit propagierte und kulturelle Differenz anerkannte, so liessen sich unter den Schweizer Jugendlichen gleichermassen Strategien finden, die die Grenzlinie gegenüber Ausländern aufrechterhielten und, ohne dabei einen Widerspruch wahrzunehmen, infrage stellten.

Infrage stellen der Hierarchie zwischen Ausländern und Schweizern

Die meisten Versuche unter den Jugendlichen, die Grenze zu bearbeiten, zielten darauf ab, die hierarchische Ordnung zwischen Ausländern und Schweizern zu verwerfen und dagegen ihre **Gleichwertigkeit** hervorzuheben. Dies äusserte sich u.a. an Forderungen, dass Ausländern die gleichen gesellschaftlichen Chancen zugestanden werden sollten (Chancengleichheit). Kritik wurde an einer Alltagspraxis angemahnt, die diesen Prinzipien zuwiderliefe. Darüber informiert waren viele Schweizer Jugendliche, dass sich der Zugang zu Lehrstellen, Arbeitsplätzen, aber auch Diskotheken für Ausländer häufig schwieriger gestaltete als für Schweizer, was sie als ungerecht empfanden. Tobias deutete denn auch im Interview den häufigen Zusammenschluss von Ausländern zu Gruppen (bspw. in seiner Klasse) vor dem Hintergrund solcher Ausgrenzungserfahrungen. Zusammenschluss unter Ausländern fände oft statt, weil sie in der Schweizer Gesellschaft diskriminiert würden und es oft schwerer hätten.

Tobias: [...] weil sie sonst vielleicht auch irgendwelche gemeinsamen Schwierigkeiten hatten, wenn es um Bewerbungen schreiben ging [...] und dann heisst es, ,Nein Ausländer nehmen wir nicht unbedingt'. Und das ist vielleicht noch eine Runde schwieriger als für einen Schweizer.

Soziale Gemeinschaftsbildung wird hier nun nicht mehr wie in Kapitel 7.1 als freiwillige Absonderung in ethnische Gruppen gedeutet und kritisiert, sondern mit einer anderen kausalen Ursache (Diskriminierung) erklärt und als legitim anerkannt. Es wird ein zweites Deutungsschema zur Erklärung sozialen Handelns mobilisiert (Diskriminierung), ohne aber explizit auf das Vorherige (freiwillige Absonderung) zu rekurrieren und das Anpassungsparadigma dadurch explizit infrage zu stellen. Beide Deutungsschemen können, ohne sich zu widersprechen, nebeneinander existieren, sich ergänzen und zur Erklärung von sozialem Verhalten herangezogen werden. Besonders deutlich wird die gleichzeitige Mobilisierung verschiedener Deutungsschemen bei Marco, der wie viele Schweizer Jugendliche aus dem Freundschafts- und Bekanntenkreis persönlich Fälle von Diskriminierung kannte und im Interview davon berichtete. Zuvor vertrat Marco allerdings noch die Idee, dass sich Ausländer an ‚für Schweizer typische zurückhaltende Verhaltensweisen‘ anzupassen hätten. Hier berichtet er allerdings von einer albanischen Klassenkameradin, die nicht wegen mangelnder Anpassung, sondern Diskriminierung im Ausbildungsbetrieb ihre Lehrausbildung abbrach:

Marco: Wir hatten eben noch eine, Arlinda, auch Albanerin. Das war eben ein gutes Beispiel. In der Lehre wurde sie gemobbt, vom Lehrmeister, dass sie eben Jugo ist, ein Nichtsnutz, einfach eine Faule. Das ist schon schlimm, weisst du. Sie hat mir das alles erzählt und ich war baff, weisst du, ich fragte, ‚So was?!‘. Ist schon brutal für sie, vor allem für eine Frau, ‚Hallo?!‘. Und sie hat wirklich ihre Dinge gut gemacht, sie war immer in der Schule. Sie war schon schlecht in der Schule, mit der Zeit wurde sie immer deprimierter. Sie sagte immer ‚Oh scheisse, scheiss Lehrer‘. Sie hat immer schlecht gedacht, wegen dem Betrieb. Nach einem halben Jahr hat sie uns verlassen und den Grund kannten alle, Mobbing im Lehrbetrieb, ja und einfach so Anschiss. Also ich konnte sie schon verstehen.

Einher mit dem kritischen Bewusstsein um Diskriminierung ging auch die Anklage von negativen Vorurteilen gegenüber Ausländern. Kritisiert wurde, dass ein Teil der Schweizer Gesellschaft Ausländer stigmatisieren würde bzw. ihnen feindlich gesinnt seien. Von solchen sogenannten ‚ausländerfeindlichen‘ Personen distanzierten sich viele Jugendliche stark, da diese dem normativen Prinzip, dass Ausländer gleichwertig behandelt werden sollten, nicht respektieren würden. Das Besondere daran war allerdings, dass das Anpassungsparadigma und der Fokus auf vermeintliche Anpassungsdefizite unter Ausländern nicht als Stigmatisierung oder ausländerfeindliche Haltung kritisiert wurden. Jennifer identifizierte während des Interviews dagegen ausländerfeindliche Mitschüler/-innen aus ihrer Klasse (mit denen sie nichts zu tun haben wollte), die sie als ‚patriotische Schweizer‘ charakterisierte, die Alltagsgegenstände und Kleidung mit Schweizer Logos trugen, für die SVP votierten und Ausländer am liebsten aus der Schweiz verbannen würden.

Interviewerin: Wie ist übertrieben Schweizer sein?

Jennifer: Ja alles wo ‚S‘ [steht für Schweiz] draufsteht, einfach das Ganze. Ja mit Schweizer Portemonnaie, ein Schweizer T-Shirt und dann noch so sagen, ja die Ausländer immer. Und wir haben mal in der Klasse so SVP SP, also für welche Partei wir sind [gefragt]. Und da hat die Hälfte der Klasse gesagt, sie ist für SVP und so Ausländer raus. Und wir [sie selbst und ihre engen Kolleg/-innen] waren so SP und ja.

Ausländerfeindlichkeit wird demzufolge mit einer extrem negativen Gesinnung gegen Ausländern in Verbindung gebracht; von Ausländern zu erwarten sich der Schweiz anzupassen wurde dagegen nicht als ausländerfeindliche Haltung kritisiert. Sich von Ausländerfeindlichkeit zu distanzieren, war unter den Jugendlichen denn auch eine weit verbreitete Haltung und konnte im Schulalltag immer wieder beobachtet werden. Eine humorvolle Begebenheit in diesem Zusammenhang ergab sich in den ersten Wochen der Feldforschungszeit, als für eine der Beobachterinnen in der Klasse LU_A (Maturitätsschule) eine Schlägerei zwischen einem ‚Schweizer‘ (Johannes) und einem ‚Ausländer‘ (Aziz) inszeniert wurde, die die Beobachterin hinters Licht führen und sie glauben machen sollte, in der Klasse gebe es ausländerfeindliche Schüler und dadurch ausgelöste Konflikte zwischen Ausländern und Schweizern. Die inszenierte Schlägerei wurde dabei mit Zwischenrufen wie ‚scheiss Ausländer‘ versus ‚du Rassist‘ seitens der jungen Männer kommentiert. Als die jugendlichen Schauspieler mitbekamen, dass die Beobachterin das Spiel durchschaut hatte, reagierten sie enttäuscht und erklärten, sie wollten sie glauben machen, sie seien ‚so eine richtig rassistische Klasse‘. Dieser theatralische Umgang mit dem Thema Rassismus und Ausländerfeindlichkeit zeigte, dass sich diese Jugendlichen in ihrem Selbstverständnis davon distanzieren. Deutlich wurde das auch in einer anderen Klasse (LU_C, handwerkliche Berufsausbildung), die den Film ‚Die Schweizermacher‘ im Unterricht ansah, in dem auf komische Weise typische Vorurteile aus den 1970er Jahren unter der Schweizer Bevölkerung über Italiener und Jugoslawen porträtiert wurden. Während des Films und in den Pausen danach kritisierten und empörten sich viele Schüler/-innen über die dort dargestellten Stereotype, z.B. mangelnde Sauberkeit unter jugoslawischen Migrant/-innen. Es waren allerdings die gleichen Jugendlichen (u.a. Cornelia, Luisa, Sabine), die zuvor die mangelnde Anpassung an die Schweizer Sprache, die ‚zurückhaltende Mentalität‘ und die Nichtidentifikation mit der Schweiz kritisierten. Sie empörten sich über die in dem Film gezeigten Vorurteile, allerdings nicht über ihre Eigenen, wonach sich Ausländer vermeintlich nicht an die Schweiz anpassten.

Die Jugendlichen betonten dabei auch immer wieder, dass Schweizer keine besseren Menschen im Vergleich zu Personen mit einer anderen Nationalität seien. Diese könnten daher auf ihre Nationalität genauso stolz sein wie Schweizer. Für ihre Leistungen (z.B. in ihrer Arbeit) sollten sie deshalb genau die gleiche Anerkennung erhalten. So verdeutlichte dies Monika bspw. im Interview, die sich in ähnlicher Weise von ‚zu stolzen Schweizern‘ distanzierte, wie sie selbst einmal eine gewesen sei:

Interviewerin: Und ist es Dir wichtig Schweizerin zu sein?

Monika: Ich habe früher mal behauptet, ich bin stolz, Schweizer zu sein. Und dann irgendwann habe ich gemerkt, ist ja völliger Blödsinn. [...] Und ja auch völlig arrogant gegenüber all den Leuten, die in der Schweiz leben, die aber nicht Schweizer sind, die nicht auf etwas stolz sein dürfen, was sie gemacht haben, weisst du so. Eine Putzfrau, die auch wertvolle Arbeit geleistet hat, die sich irgendwie zur Leiterin hochgearbeitet hat von einer Putzequipe. Und vielleicht ist sie immer noch Kroatianin.

Vor diesem Hintergrund betonten denn auch viele Schweizer Jugendliche, dass es ihnen enorm wichtig sei, dass sich ihre zukünftigen Kinder eines Tages tolerant und offen gegenüber Ausländern verhielten und keine Vorurteile über sie entwickeln sollten. Sie argumentierten, dass sie sich genauso gut mit Ausländern, wie mit Schweizern verstehen könnten und dass sie diese Haltung an ihre Kinder weitergeben möchten.

Stefan wählte für die jährliche Buchvorstellungsrunde im Unterricht sogar einen Roman, der Ausländerfeindlichkeit in einer Schulklasse explizit problematisierte. Keine Vorurteile in seinem Leben zu entwickeln, war für Stefan auch ein wichtiges Erziehungsziel für seine zukünftigen Kinder. Im Interview berichtete er, dass er ihnen die entsprechenden Werte und Vorgaben vermitteln wolle:

Interviewerin: Und was sind so Vorgaben im Leben?

Stefan: Ja eben, man soll die anderen Leute respektieren. Man sollte die Meinung von anderen respektieren. Einfach offen sein und eben einfach keine Vorurteil haben. [...] Also Vorurteile gegen Ausländer. Dass man plötzlich eine Abneigung hat, dass man plötzlich sagt, die Leute vom Balkan, die wollen nur Schlägereien. Es ist nicht gut, wenn du mit denen zusammen bist, da hast du nur Probleme und so. Einfach so, ich finde das sind einfach dumme Vorurteile und das stimmt einfach nicht. Ich meine, nur wenn einer so ist, da kann man nicht einfach sagen, dass die ganze Gruppe so ist.

Stefan war einer, der die unter den Schweizer Jugendlichen aktuell verbreiteten Stigmatisierungen gegenüber Ausländern explizit kritisierte. Während die meisten Schweizer Jugendlichen (insbesondere auch in der Maturitätsschule) davon überzeugt waren, dass Ausländer, vor allem vom Balkan, häufiger in Schlägereien verwickelt seien, meinte Stefan, dass es sich um reine Vorurteile handle.

Erstaunlich war denn auch nicht, dass die Schweizer Jugendlichen immer wieder betonten, dass sie Ausländern gegenüber selbst offen und tolerant seien. Dabei zitierten sie zahlreiche Beispiele aus ihrem Lebensalltag und sozialen Umfeld um zu beweisen, dass sie selbst, ihre Freunde oder Familienmitglieder – also Personen, mit denen sie sich umgaben – Ausländer nicht stigmatisierten oder feindlich gesinnt waren. Chiara argumentierte im Interview bspw. folgendermassen:

Chiara: Die Schweiz hat ja so viele Nationalitäten. Man kennt halt so viele Leute und man kennt auch Leute die. Mein Vater kennt auch indische Leute, die für ihn kochen oder ihn besuchen. Meine Mutter kennt auch Deutsche oder so, eine Deutsche hat jetzt ihren Bruder geheiratet. Und sie hat noch einen zweiten Bruder, der hat eine Japanerin geheiratet. Also in meiner Familie, da ist das total offen.

Auch Monika kommentierte mir gegenüber einmal während der Pause, nachdem sie mich gefragt hatte, wie ich denn mit meiner Forschung in ihrer Klasse so vorankäme, dass sie in ihrer Klasse (LU_C, handwerkliche Ausbildung) ‚lieb‘ miteinander umgehen würden und dass sie eine ‚multikulturelle Klasse‘ seien, in der sich alle untereinander gut verstehen würden. Darüber hinaus erklärten mir Jennifer und Stefan im Interview, dass sie aus einem Ort mit vielen Ausländern kämen, wo es ‚absolut normal‘ sei ausländische Freunde zu haben und mit ihnen in einer Partnerschaft zu sein. Ausländer hätten bei ihnen daher den gleichen Status wie Schweizer.

Interviewerin: Okay. Hattest du schon mal einen Freund, der nicht die gleiche Herkunft hatte wie Du, der nicht Schweizer war?

Jennifer: Nein, also mein jetziger Freund ist 1/4 Italiener. Aber mein Ex-Freund ist auch Schweizer gewesen, nein eigentlich auch Italiener, halb Schweizer, halb Italiener gewesen.

Interviewerin: Und wie haben da so deine Freunde reagiert?

Jennifer: Nicht speziell, weil dort, wo ich wohne, in Emmenbrücke, ist das fast normal, wenn du kein Schweizer bist, als wenn du einer bist. Also es ist nicht Spezielles; multi-kulturelles Emmen. Ja da hat niemand eigentlich was gesagt.

Bemerkenswert ist, dass Jennifer, genauso wie Monika, den Zustand des friedlichen Zusammenlebens zwischen Ausländern und Schweizern mit dem Begriff ‚multikulturell‘ umschrieben. All diese Beispiele verweisen auf eine soziale Norm, zu der sich ein grosser Teil der Jugendlichen bekannte: Offenheit, Toleranz und Vorurteilsfreiheit gegenüber Ausländern. Ihnen gegenüber sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass sie sich als gleichwertige Mitglieder der Schweizer Gesellschaft fühlen dürften. Doch welche Implikationen lassen sich daraus für die Grenzlinie zwischen Schweizern und Ausländern und das symbolische Ungleichheitsverhältnis, das auf dem Anpassungsparadigma und dem Fokus auf Anpassungsdefizite aufbaut, ziehen? Das Anpassungsparadigma und das damit in Verbindung stehende Ungleichheitsverhältnis werden durch die bisherigen Strategien nicht infrage gestellt, wenngleich diese Schweizer Jugendlichen anerkennen, dass Ausländer mit Diskriminierungen und Stigmatisierungen in der Schweizer Gesellschaft konfrontiert sind. D.h. stigmatisierende Haltungen und diskriminierende Praktiken gegenüber Ausländern – also ihre soziale Missachtung als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder – werden von den Schweizer Jugendlichen kritisiert. Die kulturellen Deutungsschemen, auf denen Stigmatisierungen und Diskriminierungen aktuell aufbauen (Anpassungsparadigma und -defizite) wurden jedoch in ihrer diskriminierenden und stigmatisierenden Wirkung bisher kaum oder noch nicht erkannt. Die Strategien stellen das symbolische Ungleichheitsverhältnis deshalb nur ansatzweise, aber nicht umfassend infrage. Vor diesem Hintergrund sind die Schweizer Jugendlichen denn auch überzeugt, dass nicht sie selbst, sondern andere Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund ausländerfeindlich seien, weshalb sie ihre eigenen Grenzziehungen, die auf dem Anpassungsparadigma aufbauen, auch kaum hinterfragten.

Darüber hinaus war eine weitere Strategie zu beobachten, die allerdings nicht versuchte, die Gleichwertigkeit von Personen mit einer ausländischen Herkunft zu verteidigen, sondern beabsichtigte, ihre ‚Besonderheiten‘ **aufzuwerten**. Dieser Argumentationstyp zielte darauf ab, zu zeigen, dass es auch eine positive Bereicherung sein kann, eine andere Herkunft zu haben, weil Menschen bspw. mehrere Sprachen sprechen könnten. Mehrsprachigkeit wurde seitens Jennifers im Interview dabei als ein Wert an sich verteidigt, nicht weil Menschen dann besser Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch lernen würden, wie es im Luzerner Leitbild formuliert wurde.

Interviewerin: Gibt es nie Momente, wo es dir was bedeutet, wo es dir wichtig ist, dass du Schweizerin bist?

Jennifer: Nein eigentlich nicht so gross. Ich hatte immer gern noch eine andere Nationalität gehabt, da lernst du noch eine andere Sprache kennen. Mir hat das immer gefallen.

Der Kontakt zu Personen mit einer ausländischen Herkunft wurde von vielen Schweizer Jugendlichen vor diesem Hintergrund als positiv und bereichernd erlebt, auch weil dies eine Gelegenheit darstellte, deren Sprache zu lernen. Stefan und Damian berichteten im Interview denn auch, dass sie viele ausländische Freunde hätten (auch aus dem ehemaligen Jugoslawien) und begonnen hätten, ihre Sprache zu sprechen. Jennifer hielt

es im Interview auch für völlig legitim, die eigene Sprache im Einwanderungsland weiter zu pflegen. Durch ihre Anerkennung von sprachlicher Vielfalt steht sie im Kontrast zu einigen ihrer Klassenkameradinnen (LU_D, Pflegeausbildung), die das ‚Albanischsprechverbot‘ im Klassenraum durchsetzten.

Jennifer: [...] Das stört mich auch nicht, wenn sie ihre Sprachen sprechen wollen, dann sollen sie. Ich meine, ich würde das wahrscheinlich auch machen, wenn es andere auch sprechen.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Norm zur sprachlichen Anpassung unter den Schweizer Jugendlichen offensichtlich einige Erschütterung erfuhr, da die öffentliche Pflege von Mehrsprachigkeit auch als Bereicherung empfunden wurde. Nicht infrage gestellt wurde jedoch, dass von Ausländern erwarten werden könne, schweizerdeutsch zu lernen. Aber nicht nur die Sprache, auch der generelle Umstand, Vorfahren aus anderen Ländern zu haben, wurde als eine Bereicherung empfunden, z.B. weil Personen dann von einer interessanten Familiengeschichte zu erzählen wüssten. Nur Schweizer Vorfahren zu haben, erscheint dann schon fast als ‚langweilig‘, wie dies im Interview mit Johannes durchschien, der Grosseltern aus Deutschland, Polen, Ungarn und Slowenien hatte, dies auch gerne in der Schulklasse (LU_A, Maturitätsschule) kund tat und auch neue Bekanntschaften häufig nach ihren Migrationshintergründen befragte:

Johannes: [...] Okay, das muss ich vielleicht eingestehen. Wenn ich jemanden neu treffe, frage ich ihn immer, woher seine Verwandten kommen. Das nimmt mich einfach Wunder, weil ich gerne meine Geschichte erzähle, weil ich das so lustig finde, dass ich so von verschiedenen Sachen, aber das finde ich spannend. Ich habe jetzt auch ein Mädchen kennengelernt [...] Ich fragte sie auch, woher ihre Verwandten kommen. Sie sagte ja ungarische Grossmutter, das fand ich sehr lustig. Jedenfalls ja, frage ich eigentlich immer so.

In der Klasse LU_A begegnete uns diese Aufwertungsstrategie auch sehr häufig im Schulalltag. Johannes bspw. erkundigte sich regelmässig bei seinen Lehrer/-innen interessiert nach ihren Vorfahren, vor allem wenn ihr Nachname ausländisch klang. Auch ich selbst wurde regelmässig nach meiner Herkunft befragt, wie es denn in Deutschland und in meiner Heimatstadt sei, die er sogar von einer Urlaubsreise kannte. Bei unserer ersten Vorstellungsrunde im Klassenzimmer beschrieb sich Johannes auch prompt als ‚nicht reinrassiger Schweizer‘, was nach seiner Angabe nicht rassistisch klingen sollte, doch uns Beobachterinnen anzeigte, dass er verschiedene Vorfahren habe, worauf er stolz war. Solche demonstrativen Bezüge auf eine andere Herkunft wurden zwar auch von Gleichaltrigen in der Klasse belächelt, aber vor dem Hintergrund und im Einklang mit dem Toleranzpostulat gegenüber kultureller Differenz akzeptiert.

Diese Beispiele zeigen, dass die Jugendlichen ethnischer Diversität eine besondere Anerkennung schenken, denn Ausländer seien gerade aufgrund ihrer anderen Herkunft, z.B. durch ihre Zweisprachigkeit oder ihre Migrationsgeschichte, interessante Gesellschaftsmitglieder. Dadurch werden die Norm zur sprachlichen Anpassung, die kritisierten sprachlichen Anpassungsdefizite und das damit in Verbindung stehende symbolische Ungleichheitsverhältnis (siehe Kapitel 7.1) zum ersten Mal radikal infrage gestellt. Auch die identifikatorische Anpassungsforderung an die Schweiz wird z.T. brüchiger, denn die Herkunftsidentität und Migrationsgeschichte wird positiv aufgewertet. Darüber in öffentlichen Debatten zu diskutieren, wird als Bereicherung

wahrgenommen. Durch diese Strategien werden nun nicht nur die Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern, sondern auch das Anpassungsparadigma (zumindest im Hinblick auf Sprache und Identität) und das damit einhergehende symbolische Ungleichheitsverhältnis erstmalig grundlegend infrage gestellt. Betont werden muss allerdings, dass insbesondere seitens Jennifer darin auch gleich wieder eine Gefahr gewittert wird (vgl. Kapitel 7.1). Sie kritisierte nämlich auch die aktuelle Entwicklung, dass Ausländer nun die Forderung an Schweizer stellten, sich ihnen anzupassen. Eine simple Einteilung von Jugendlichen in jene, die die Grenze gegen Ausländer mit Bezug zum Anpassungsparadigma herstellen und verteidigen, und andere, die sie auflösen, war daher nicht wirklich möglich.

Verwischung der Grenze

Als eine weitere Strategie zur Bearbeitung der Grenze liess sich ein Argumentationstyp finden, der die Unterscheidung zwischen Ausländern und Schweizern verwischte (blurring) bzw. obsolet machte. Versucht wurde – wenn auch seltener als die erste Strategie – die Bedeutung und Schärfe der Grenze im Lebensalltag aufzuweichen, denn es käme, so die jungen Erwachsenen, auf die Unterscheidung zwischen Ausländern und Schweizern eigentlich gar nicht an. In den Argumentationen verwiesen die Jugendlichen dabei auf *universelle Kriterien*, die in ihren Augen viel wichtiger seien, als der Umstand, ob jemand Ausländer oder Schweizer sei. Alle Menschen hätten schliesslich alle etwas gemeinsam, „Wir alle sind Menschen“, so äusserte sich bspw. Nina im Interview. In ähnlicher Weise argumentierte auch Damian im Interview auf die Frage, ob ihm seine Herkunft wichtig sei, dass eigentlich letztlich jeder Ausländer sei, je nachdem in welchem Land er oder sie sich gerade befände. Ausländer zu sein wird dadurch zu einer universellen Eigenschaft jedes Menschen und verliert als Klassifikation grundsätzlich an Bedeutung.

Damian: [...] Wenn man im Grund genommen schaut, dann ist jeder Mensch ein Ausländer. Vielleicht bin ich da daheim, aber wenn ich irgendwo anders hingehe, dann bin ich Ausländer.

Grenzverwischungen blieben aber nicht nur diskursive Strategien. Viele Jugendlichen berichteten auch, dass sie Freunde mit einer ausländischen Herkunft hätten, dass dies absolut normal sei und dass die Zugehörigkeit zu einer der beiden Kategorien für das Aufrechterhalten einer Freundschaft irrelevant wäre. Sie betonten dabei immer wieder, dass es in einer Freundschaft oder Partnerschaft auf den menschlichen Charakter einer Person, ihren Humor oder ihr konkretes Verhalten ankäme. Man könne nicht von der Nationalität einer Person auf ihren Charakter schliessen, denn sowohl unter Schweizern, als auch Ausländern, gebe es gute und schlechte Menschen.

Interviewerin: Und wäre es dir wichtig jemanden, ja mal einen Freund zu haben, der die gleiche, also der auch Schweizer ist?

Sabine: Nein, also ich denke bei mir spielt das nicht so eine Rolle. Hauptsache es ist ein guter Mensch. Weil es gibt in vielen Nationalitäten Arschlöcher, auch unter den Schweizern.

Vor allem im Bezug auf Liebesbeziehungen war dabei immer wieder das Ideal einer Liebe anzutreffen, die sich nicht für die nationale Herkunft der geliebten Person interessiere. Hingegen zählten allein Gefühle für einander oder Gefallen am anderen.

Diese immer wiederkehrende Argumentation steht dabei im Gegensatz zu den Ergebnissen der quantitativen Analysen, bei denen sich die Bedeutung der ethno-nationalen Herkunft für eine gemeinsame Feier unter Freuden und insbesondere für die Wahl von Heiratspartner/-innen doch deutlich abzeichnete. Diese Widersprüchlichkeit könnte einerseits mit der Tendenz zu sozialer Erwünschtheit erklärt werden, die in den qualitativen Interviews durch die Ko-Präsenz von uns Interviewerinnen noch stärker zum Tragen kam. Andererseits wiesen die quantitativen Daten auch eine gewisse Varianz im Antwortverhalten auf, nicht alle in den Telefoninterviews befragten Schweizer Jugendlichen lehnten eine Party oder eine Heirat Personen einer anderen ethno-nationalen Herkunft grundsätzlich ab. Vermuten lässt sich, dass unter den Luzerner Jugendlichen ein nicht vernachlässigbarer Teil in Fragen von Freundschaften und Partnerschaften zu Personen mit einer anderen ethno-nationalen Herkunft keinen Unterschied machte. Auf die Frage, ob Nationalität in einer Partnerschaft wichtig sei, antwortete denn auch Marco im qualitativen Interview:

Marco: [...] Nein grundsätzlich kommt es nicht darauf an, welche Nationalität sie hat. Nein, sie muss mich ansprechen und mir gefallen, dann ist es eigentlich egal. Kann eigentlich nicht sagen, dass ich jetzt von dem oder von dem Land keine nehmen würde. Wenn es einen trifft, dann trifft es einen, ja.

Diese Indifferenz gegenüber der nationalen Herkunft seitens der Interviewerin zu bezweifeln, löste denn auch z.T. heftige Reaktionen aus, zumindest im Interview mit Tobias, für den ein solches Liebesbekenntnis nicht nur ein Lippenbekenntnis blieb, da er auch schon eine Beziehung mit einer jungen Frau geführt hatte, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten:

Interviewerin: Ist es dir wichtig, dass deine Freundin die gleiche Nationalität wie Du hat?

Tobias: Das ist mir scheissegal. Meine Freundin ist nicht meine Freundin einfach so aus lustig, sondern weil man füreinander Gefühle hat. Das kommt nicht darauf an, woher sie kommt oder wo sie aufgewachsen ist.

Diese Zitate, die die Bedeutung der ethno-nationalen Herkunft einer Person bzw. die ihrer Eltern für den Lebensalltag als vollkommen irrelevant abtaten und so die symbolische Grenzziehung zwischen Ausländern und Schweizern verwischten (‚blurring‘), bezogen sich allerdings argumentativ nicht auf das Assimilierungsparadigma. D.h. auch durch diese Strategien wurde eigentlich nur die Grenzziehung zwischen Ausländern und Schweizern, nicht aber das kulturelle Deutungsschema infrage gestellt, auf dem die Grenzlinie in Kapitel 7.1 beruhte. Vor diesem Hintergrund forderten denn auch Marco oder Sabine im vorherigen Kapitel, dass sich Ausländer an ‚zurückhaltende Schweizer Verhaltensnormen‘ anzupassen hätten, ohne dabei einen Widerspruch zu ihrer gleichzeitigen Haltung zu empfinden, dass die Grenzlinie eigentlich kaum von Bedeutung sei. Die Grenzlinie kann daher auch nur unter dem Umstand verwischt werden, wenn sich Ausländer an die Schweiz in ihren Augen angepasst haben.

Überschreitung der Grenze

In einer der vier Klassen (LU_C, handwerkliche Berufsausbildung) gab es einen jungen Schweizer (Stefan), der sowohl im Schulalltag als auch im Interview immer wieder

betonte, mit vielen Ausländern aufgewachsen zu sein, sich ihnen in seinem Denken und Verhalten angepasst zu haben und dadurch eigentlich viel mehr Ausländer als Schweizer sei. Stefan war sich auch relativ sicher, dass er eines Tages eine Ausländerin heiraten würde, denn bisher habe er nur einmal eine Schweizerin als Freundin gehabt, alle anderen waren Ausländerinnen. An seinem Fall liess sich der Versuch beobachten, die Grenze individuell zu überschreiten. Sich als Ausländer zu bezeichnen und dies im Schulalltag darzustellen, ermöglichte Stefan dabei seiner individuellen Biografie und seinem Lebensstil Sinn zu geben, denn er sei anders als die meisten Schweizer aus seinem Ort aufgewachsen, viel öfter draussen auf der Strasse, unter Leuten und weniger innerhalb seiner Familie. Er bediente dabei ein ganz bestimmtes Bild über Ausländer, als jene, die in Gruppen ihre Freizeit an öffentlichen Plätzen verbringen, Personen in der Öffentlichkeit provozierten und sich in Schlägereien verwickelten. Dies entsprach durchaus dem Bild, dass andere Jugendlichen über Ausländer teilten, nur distanzierte sich Stefan davon nicht, sondern wertete dieses Bild positiv auf. Er stellte dadurch die Anforderung, sich an zurückhaltende Schweizer Verhaltensnormen anzupassen, am deutlichsten infrage, indem er ein offensives Verhalten positiv aufwertete⁸⁵:

Stefan: Ja einfach so vom Verhalten her. Ja gut jetzt Ausländer eben ein bisschen. Ja ich sage jetzt einfach, ich habe mich ein bisschen den Ausländern angepasst, eben blöde Witze machen, scheisse bauen, Schlägereien und so. Aber eigentlich ich weiss nicht. Die anderen Schweizer, die im Dorf wohnen [Anm.: Stefan wohnt in einem Dorf], die sind alle so ruhig, bleiben am Abend lieber daheim, gehen nicht so viel raus. Und sie gehen vielleicht nur am Samstagabend in den Ausgang. Und ich bin wirklich ein Mensch, ich gehe jeden Abend. Ich bin jeden Abend aus, unter der Woche auch, Freitag im Ausgang, Samstag im Ausgang und den ganzen Tag draussen. Also ich denke, ich bin eigentlich selten daheim. Ich bin lieber draussen mit Kollegen. Ja ich weiss nicht, für mich ist es einfach schwierig den ganzen Abend zu Hause zu bleiben. Ich bin gerne draussen.

Interviewerin: Und das ist für dich das, dass du dich den Ausländern angepasst hast? Weil die auch immer draussen sind?

Stefan: Ja. Wenn ich mal schaue, als ich noch klein war. Da sind meistens die Ausländer diejenigen gewesen, die draussen waren am Spielen. Die Schweizer haben lieber zu Hause gegessen mit den Eltern, TV gesehen oder ich weiss auch nicht was.

Stefan war ein Einzelfall, der ein solches ‚boundary crossing‘ vornahm und sich im Bezug auf sein Freizeitverhalten, in seiner Wahl von Freundschaften und Partnerschaften, aber auch in seiner Performanz im Schulalltag Ausländern anpasste. Er blieb deshalb ein Einzelfall, weil ‚Ausländer‘ keine Kategorie darstellte, zu der die Mehrheit der Jugendlichen hätte gehören wollte, denn sie trug ein Stigma, das im Schulalltag kontinuierlich relevant wurde (siehe Kapitel 7.1). Stefans Strategie ist aber insofern interessant, da sie auf einem ähnlich essentialistischen Bild über Ausländer aufbaute. Stefan stützte sich dabei ebenso auf die symbolische Grenzziehung zwischen Ausländern und Schweizern und auf die Idee, dass Ausländer in ihrem alltäglichen Verhalten von Schweizern abwichen. Ihm gelang dadurch seinen individuellen

⁸⁵ Bemerkenswert ist, dass sich auch Stefan in seiner Positionierung in Widersprüche verstrickte. Denn zuvor hatte er Vorurteile unter Schweizer/-innen kritisiert, die ‚alle Balkaner‘ als Schläger stigmatisierten.

Erfahrungen und seinem Lebensalltag einen kollektiven Sinn zu geben, sodass er nicht allein von der klassischen Biografie eines durchschnittlichen Schweizer Jungen abwich, sondern in seinen Augen wie alle anderen Ausländer aufwuchs. Indem er ein solches essentialistisches Bild propagierte, hielt er allerdings die Grenzziehung auch aufrecht. Auch die Idee, dass sich ausländische Jugendlichen von der ‚zurückhaltenden Mentalität der Schweizer‘ unterscheiden würden, stellte Stefan durch seine Strategie nicht infrage, sondern liess diese kulturelle Differenz nur noch deutlicher aufscheinen.

Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unter den Schweizer Jugendlichen Argumentationsstrategien beobachtet werden konnten, die die symbolische Grenzziehung zwischen Ausländern und Schweizern infrage stellten. Dies versuchten sie zu erreichen, indem sie die *Hierarchie* zwischen beiden Personenkategorien umdeuteten. Sie betonten entweder deren Gleichwertigkeit (z.B. indem sie Chancengleichheit forderten) oder sie werteten die Besonderheiten der abgewerteten Kategorie auf und sahen Ausländer als kulturelle Bereicherung (im Hinblick auf die Sprache und Identität). Eine zweite beobachtete Strategie unter den Jugendlichen stellte die klassifizierende Unterscheidung grundsätzlich infrage, da auf andere, in ihren Augen wichtigere Kriterien verwiesen wurde (Menschsein, Persönlichkeit, Gefühle, etc.) und dadurch die alltägliche Bedeutung der Kategorien *verwischt* wurde.

Allerdings griffen die meisten Strategien der Jugendlichen, die versuchten die Grenze derart zu modifizieren, den dominanten Anpassungsdiskurs nicht auf, der die eigentliche Unterscheidung zwischen Ausländern und Schweizern und das symbolische Ungleichheits- und Machtverhältnis konstituierte. Dass sich Ausländer Schweizern anzupassen hätten, blieb für die Schweizer Jugendlichen deshalb ein unhinterfragtes Paradigma. In gleicher Weise wurden denn auch die Wahrnehmung und Anklage von Anpassungsdefiziten unter Ausländern weiter als legitime Interpretationsschemen für soziales Verhalten angesehen. Allenfalls die sprachliche und identifikatorische Anpassung wurden ansatzweise kritisiert. Es existierten demzufolge symbolische Gleichheits- und Ungleichheitsnarrative gegenüber Ausländern parallel nebeneinander.

Bemerkenswert ist desweitem, dass einige Jugendliche im gleichen Interview kulturelle, sprachliche, identifikatorische Anpassung forderten und unter anderen Schweizer Jugendlichen Vorurteile und Feindlichkeit gegenüber Ausländern kritisierten. Ausländerfeindlichkeit, Stigmatisierung oder Diskriminierung wurden anderen Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund zugeschrieben. Das Anpassungsparadigma und der eigene Fokus auf Anpassungsdefizite wurden dagegen kaum als stigmatisierend und diskriminierend wahrgenommen. Zudem waren die Schweizer Jugendlichen extrem darauf bedacht, als ‚ausländerfreundlich‘ wahrgenommen zu werden, was darauf hindeutet, dass Offenheit und Toleranz gegenüber Ausländern als eine wünschenswerte soziale Norm angesehen wurde. Sie rückten sich dadurch ins gute Licht und grenzten sich von Personen im schlechten Licht ab, u.a. SVP-Wähler/-innen, Träger/-innen von Schweizersymbolen, patriotische/ stolze Schweizer/-innen, denen ‚ausländerfeindliche Haltungen‘ zugeschrieben wurden. Die eigene Beteiligung an der symbolischen Produktion von Ungleichheit wurde dagegen nicht wahrgenommen, geschweige denn kritisiert. Die Schweizer Jugendlichen sprachen

sich letztlich durch diese Strategien von ausländerfeindlichen Haltungen und Praktiken komplett frei.

Welche Rückschlüsse können auf die Verhandlung des symbolischen Ungleichheitsverhältnisses und die Veränderung der Grenzlinie zwischen Schweizern und Ausländern daraus gezogen werden? Festgehalten werden kann, dass die Strategien die Grenze nur an der Oberfläche brüchig machten (verwischten) und die ungleiche Statusposition beider Sozialgruppen nur ansatzweise umkämpften. Sie blieben an der Oberfläche oder in den Ansätzen stecken, weil die tatsächlichen sozialen Mechanismen der symbolischen Produktion von Ungleichheit – unterstellte Anpassungsdefizite – bewusst oder unbewusst nicht als ungleichheitsgenerierend- und legitimierend erkannt wurden und die tatsächlichen Ungleichheitsmechanismen daher kaum soziale Missbilligung erfuhren. Es erschien als legitim bzw. nicht widersprüchlich, Ausländer, die sich vermeintlich nicht anpassten, einerseits zu kritisieren und zu stigmatisieren, und andererseits ihre Gleichberechtigung und Anerkennung zu propagieren. Deshalb kann abschliessend festgehalten werden, dass diese Strategien das in Kapitel 7.1 rekonstruierte symbolische Ungleichheitsverhältnis nicht wirklich infrage stellten.

Vor dem Hintergrund, dass vor allem Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien und insbesondere jene mit Vorfahren aus dem Kosovo mit ihren vermeintlichen Anpassungsdefiziten in den Blick der Schweizer Jugendlichen gerieten, lässt sich vermuten, dass vorrangig sie solche Stigmatisierungen in ihrer Lebenswelt wahrnahmen. Im nächsten Kapitel geht es nun darum, wie sich die ‚unbeliebten Anderen‘ gegenüber dem Anpassungsimperativ positionieren. Auch hier dominieren die subjektiven Erfahrungen junger Erwachsener (der ersten und zweiten Generation) mit Vorfahren aus dem Kosovo, weil sie einerseits in den Schulklassen in der Überzahl waren und sich andererseits am markantesten gegenüber dem Anpassungsparadigma auf unterschiedliche Weise positionierten. Keinesfalls kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Kategorie ‚Ausländer‘ mit der Kategorie ‚Kosovoalbaner‘ komplett gleich gesetzt werden kann. Alle Jugendliche mit einem Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Generation fühlten sich – mal mehr, mal weniger – durch den Imperativ und zum Teil durch die Unterstellung von Anpassungsdefiziten betroffen.

8 Positionierungen der ‚unbeliebten Anderen‘ gegenüber dem Anpassungsparadigma

Die Jugendlichen, die potentiell in die Kategorie ‚Ausländer‘ fielen, weil sie selbst oder ihre Eltern in die Schweiz eingewandert waren, kannten den Anpassungsimperativ nur zu gut. Immer wieder nahmen sie in Interviews darauf Bezug, auch ohne dass sie danach gefragt wurden und sie thematisierten ihn auch regelmässig im Schulalltag. Allerdings positionierten sie sich gegenüber den normativen Anpassungsforderungen sehr unterschiedlich. In den vier Schulklassen wurden insgesamt 15 Interviews mit den jugendlichen ‚unbeliebten Anderen‘⁸⁶ – wie sie an dieser Stelle wieder mit Bezug zu den quantitativen Analysen genannt werden sollen – durchgeführt und im Folgenden werden 4 Fallbeispiele vorgestellt, die aufzeigen, wie verschieden die Jugendlichen auf die normativen Forderungen reagierten. Es handelt sich bei den ‚unbeliebten Anderen‘ um Jugendliche, die die Schweizer Staatsbürgerschaft nicht seit ihrer Geburt besaßen, da ihre Eltern zu diesem Zeitpunkt selbst auch nicht über das Schweizer Bürgerrecht verfügten. Sie waren sowohl in der Schweiz als auch im Ausland geboren, hatten jedoch die meiste Zeit ihrer Kindheit und Jugendzeit in der Schweiz verbracht.

Sie werden hier nur *pro forma* als ‚unbeliebte Andere‘ bezeichnet, denn es wird sich zeigen, dass sie sich nicht alle als ‚unangepasste Ausländer‘ oder ‚unbeliebte Andere‘ verstanden. Dies hatte einen entscheidenden Einfluss darauf, wie sie sich gegenüber dem normativen Imperativ positionierten. Im vorhergehenden Kapitel wurde bereits gezeigt, dass nicht alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit davon, ob sie dem Anpassungsimperativ vermeintlich gerecht wurden, als ‚unangepasste Ausländer‘ und ‚unbeliebte Andere‘ bezeichnet wurden. Ähnlich kann hier nun gezeigt werden, dass sich nicht alle Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht als ‚unangepasste Ausländer‘ und ‚unbeliebte Andere‘ wahrnahmen, sondern als Schweizer, wenn sie sich im Einklang mit dem Anpassungsparadigma sahen (Fall Kristin und Teresa). Die sozialen Umstände, die die verschiedenen Positionierungen bedingen, werden am Ende des Kapitels rekonstruiert. Das Fazit macht darauf aufmerksam, dass einige Jugendliche den Anpassungsimperativ aktiv reproduzierten, da sie sich selbst auch von ‚unbeliebten Anderen‘ abgrenzten und das Ungleichheitsverhältnis zwischen ‚Etablierten‘ (Schweizern, angepassten Ausländern) und ‚unbeliebten Anderen‘ genauso aufrechterhielten (Fall Kristin und Teresa). Dabei wird eine gewisse Kontinuität zu den quantitativen Resultaten deutlich, denn auch da identifizierten sich nicht alle jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund notwendigerweise auch selbst mit den Kategorien, die dort als ‚unbeliebte Andere‘ bezeichnet wurden. Allenfalls Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien stellten soziale Nähe zur Kategorie ‚Ausländer‘ her, was sich nun auch in den qualitativen Resultaten widerspiegelt, denn es sind vorrangig Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo, die sich auch selbst als ‚unbeliebte Andere‘ wahrnehmen und verstehen. Mit anderen Worten, vor allem bei ihnen transformierten sich Fremdzuschreibungen auch in Selbstzuschreibungen (Fall Ardit und Albert).

⁸⁶ Italiener/-innen der ersten oder zweiten Generation waren in den vier Klassen nicht anzutreffen, d.h. es konnten mit Blick auf die quantitativen Analysen keine ‚etablierten‘ Migrant/-innen bzw. Nachfahren von ‚etablierten‘ Migrant/-innen interviewt werden.

Die Auswahl der 4 Fallbeispiele richtete sich nach zwei Kriterien: (1) ob sie häufig auf den Anpassungsimperativ Bezug nahmen und (2) ob sie in einem Kontrast zu den Positionierungen der anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund standen. Die hier nicht vorgestellten Jugendlichen waren den vier Fallbeispielen entweder in ihren Positionierungen ähnlich, oder sie kombinierten zwei Positionierungsstrategien und standen sozusagen dazwischen. Es handelt sich bei der hier präsentierten Auswahl daher um Personen, die die jeweilige Positionierung prägnant zum Ausdruck brachten. An einigen Stellen wird dennoch auf andere Jugendliche Bezug genommen, die über das ausgewählte Fallbeispiel hinausgehen um ihre Erfahrungen und Wertungen zu schildern, die die jeweilige Positionierung genauso veranschaulichen.

Es hat einen guten Grund, warum bei dieser Ergebnisdarstellung vom vorhergehenden Kapitel und dem ursprünglichen Analyseschema, das auf soziale Mechanismen, Prozesse und Strategien statt auf Einzelfallanalysen abstellt, abgewichen wird oder abgewichen werden muss. Diese Jugendlichen positionierten sich gegenüber dem Anpassungsparadigma extrem unterschiedlich, weshalb ich den empirischen Ergebnissen nur gerecht werden kann, wenn ich diese Unterschiede in Form von Fallbeispielen kenntlich mache. Während es im vorhergehenden Kapitel nicht möglich war, einzelne Grenzziehungsstrategien konkreten Individuen oder Fallbeispielen zuzuschreiben, weil sie (bis auf Ausnahmen) auf höchst widersprüchliche Weise Grenzlinien in einigen Situationen legitihierten und in anderen infrage stellten. So ist es an dieser Stelle nicht möglich, von allgemeinen Positionierungen zu sprechen, weil sie keinen allgemeinen, sondern einen heterogenen Charakter aufweisen. Am Ende dieses Kapitels ist es möglich, Überlegungen über die Ursachen dieser Heterogenität (resp. Homogenität im vorhergehenden Kapitel) anzuschliessen.

Im Folgenden werden einleitende biografische Hintergründe zu den jeweiligen Fallbeispielen gegeben. Dann werden die Fallbeispiele anhand einiger Fragen näher beleuchtet: Wie bewerteten die Jugendlichen ihr Leben in der Schweiz? Wie nahmen sie das Verhältnis zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund wahr? Welchen Gebrauchswert hatten für sie die Kategorien Ausländer-Schweizer? Wie positionierten sie sich gegenüber dem Anpassungsdiskurs? Wie standen sie zur Herkunft ihrer Eltern? Gegen welche Gruppen grenzten sie sich ab und warum? Haben sie selbst Erfahrungen mit Stigmatisierung und Diskriminierung gemacht und wie bewerteten sie diese?

8.1 Assimilation: Kristin

Kristin wurde 1990 im Kosovo geboren. Sie berichtete, dass sie kurz vor dem Ausbruch des Krieges 1998 von ihrem Vater, gemeinsam mit ihrer Mutter in die Schweiz geholt wurde. Ihr Vater stamme ebenso aus Kosovo, habe aber seine Kindheit und Jugendzeit in Deutschland verbracht. Die Familie zu sich zu holen, war für ihn allerdings, wie Kristin berichtete, aus rechtlichen Gründen nur in der Schweiz möglich. Als Kristin mit ihrer Mutter im Alter von 7 Jahren in die Schweiz kam, sprach sie kein Deutsch und hatte Schwierigkeiten, wie sie im Interview erzählte, die neue Sprache zu lernen, weshalb sie die erste Zeit auf Initiative ihres Vaters in einen Kindergarten zurückgestuft wurde. Auch über ihre Sekundarschulzeit berichtete sie, dass sie mit grossen schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, wenngleich sie sie schliesslich ohne

Probleme abschloss und sehr schnell eine Lehrstelle im Bereich der Pflegearbeit fand. Seit 2005 verfügte sie (ausschliesslich) über die Schweizer Staatsbürgerschaft.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Kristin zu ihrer kosovarischen Herkunft und zur Schweiz stand und welche Grenzen sie gegen welche sozialen Gruppen zog. Es kann gezeigt werden, dass sie den Anpassungsimperativ, wie ihn die Schweizer Jugendlichen artikulierten, übernahm und verteidigte, weshalb ihre Positionierung als assimiliert charakterisiert werden kann. Auch in ihren alltäglichen Praktiken zeigten sich Assimilierungsbemühungen, denn sie versuchte die Abwertungen gegenüber der Kategorie ‚Ausländer‘ zu unterlaufen, indem sie versuchte die Grenze individuell zu überschreiten und sich auf der Seite der Schweizer verortete (Zolberg und Woon 1999, Alba 2005, Wimmer 2008c). Dies gelang ihr insofern, als dass sie von Mitschüler/-innen nicht als Ausländerin, Kosovoalbanerin⁸⁷ oder ‚unbeliebte Andere‘ angesehen wurde, sondern als ‚angepasste Ausländerin‘ oder Schweizerin, also Etablierte.

Übernahme des normativen Anpassungsparadigmas

Kristin berichtete im Interview, dass sie sehr früh erfuhr, was es heissen kann, Ausländerin in der Schweiz zu sein: während ihrer Sekundarschulzeit sei sie die Einzige in ihrer Klasse und deshalb lange Zeit eine Aussenseiterin gewesen, die in das soziale Klassengeschehen nicht einbezogen wurde. Erst in der Oberstufe habe sie schliesslich Schulfreunde und Schweizer Schulkolleg/-innen gefunden. Sie war sich also der Grenzziehung zwischen Ausländern und Schweizern und den damit in Verbindung stehenden Stigmatisierungen bewusst, da sie sie selbst erfahren habe.

Kristin: Also dort in der Schule, als ich die einzige Ausländerin in der Klasse gewesen bin, da ist mir das so ein bisschen, ja du wirst nicht angenommen, du bist immer noch Ausländerin [...] Wenn wir Gruppenarbeiten machen mussten, ja da bin ich meiste nicht so in einer Gruppe gewesen. Ich bin einfach, wenn die Gruppen fertig gebildet waren, da bin ich einfach übrig gewesen und musste zu irgendjemand gehen. In der Pause ist einfach kein richtiger Anhang gewesen wie jetzt, weisst du wie bei uns vieren [meint heutige Klassenkolleginnen]. In der Pause bist du einfach entweder gegangen oder du bist alleine gewesen.

Das gesellschaftliche Verhältnis zwischen Schweizern und Ausländern nahm sie denn auch als problematisch wahr, denn Schweizer würden nicht gut über Ausländer denken. Sie kritisierte ein derartiges Urteil jedoch keinesfalls, sondern war überzeugt, dass Ausländer diese Abwertungen selbst verschuldet hätten. Auch Kristin war der Meinung, dass Ausländer in der Öffentlichkeit Schlägereien anzettelten und ihren schlechten Ruf selber zu verantworten hätten. Ihre eigene Aussenseiterrolle während ihrer Sekundarschulzeit empfand sie zwar als ungerecht, da sie damals noch ein Kind war und für ihre Herkunft oder ihr Verhalten nicht zur Verantwortung gezogen werden könne. Negative Urteile und damit einhergehende Stigmatisierungen gegenüber älteren

⁸⁷ Ich verwende die Begriffe Kosovoalbanerin/Kosovoalbaner oder Albanerin/Albaner um zu zeigen, wie die Jugendlichen diese Klassifikationen aufgriffen und mit sinnhaften Bedeutungen ausfüllten (emische Begriffe). Ich verwende die Bezeichnung ‚Jugendlicher/ Person mit Vorfahren aus dem Kosovo‘ dagegen als etische Begriffe, um über die Erfahrungen und Praktiken derjenigen Individuen zu sprechen, die mit diesen emischen Klassifikationen und Zuschreibungen im Schulalltag konfrontiert waren.

Jugendlichen seien jedoch legitim, da sie ihres Erachtens oft nicht bereit seien, sich anzupassen. Sie zeigte keinerlei Solidarität mit ‚unangepassten Ausländern‘, obwohl sie selbst Ausschluss erfahren habe. Auf die Frage, wie sie das Verhältnis zwischen Ausländern und Schweizern beschreiben würde, antwortete sie denn auch:

Kristin: Ich meine, mein Freund jetzt ist ja auch Schweizer. Und als wir im Ausgang waren, sagte er immer, ‚Ja die scheiss huren Ausländer‘ (lacht). Ja es ist nicht so gut [das Verhältnis]. Aber ich habe auch das Gefühl, die Ausländer selber schuld sind, dass sie so einen schlechten Ruf haben. Da sie immer Schlägereien machen. Ja. [...] Aber wenn man älter ist, so mit 18, da kannst du dich ja auch anpassen. Und kannst auch. Ich meine, ich habe jetzt Kollegen, ich habe mich anpassen können. So in der zweiten Klasse und als Kleine, das ist schon schlimm, wenn du als Aussenseiter bezeichnet wirst, nur weil du eine andere Nationalität hast. Aber sonst nicht.

Kristin übernahm und verteidigte die normativen Anpassungsforderungen der Schweizer Jugendlichen und kritisierte Ausländer dafür, diese nicht zu respektieren. Bemerkenswert ist, dass sie auf die gleichen Dimensionen rekurrierte. Ausländer sollten sich in ihren Verhaltensweisen der Schweizer Kultur und ihren Normen anpassen und ihr Respekt zeigen. Auch sollten sie sich in ihrem Sprachgebrauch, bei der Aufnahme von Primärkontakten oder in ihrer Identitätsfindung an der Schweiz orientieren. Im Hinblick auf den Sprachgebrauch mahnte Kristin an, dass in der Öffentlichkeit keine Fremdsprachen gesprochen werden sollten, denn Schweizer könnten sich hintergangen fühlen.

Kristin: Also ich würde niemals eine Sprache gebrauchen, zum Beispiel wenn wir mit Schweizern in der Gruppe zusammen sind und irgendetwas auf Albanisch zu einer Kollegin sagen. Weil das mega fies ist gegenüber jenen, die es nicht verstehen. Und ich würde niemals jemand beleidigen auf Albanisch, denn er versteht es ja nicht und kann sich nicht wehren. Das ist ja...

Für die Ausbildung einer ausgeprägten Herkunftsidentität machte sie dagegen Eltern verantwortlich, die die eigenen Kinder dazu erzögen, die Bezüge zu ihrer nationalen Herkunft zu pflegen und sich mit ihr zu identifizieren. Jeder solle doch selber entscheiden – so Kristin – zu wem er oder sie sich zugehörig fühlt. Die Identifizierung mit der nationalen Herkunft der Eltern erscheint in ihren Augen eine seitens des Elternhauses aufgezwungene Ideologie zu sein, ein Zwang, gegen den sich Kinder nicht zur Wehr setzen könnten.

Kristin: Die Kleinen, allgemein die Kleinen. Ich meine, wenn jetzt einer der in der zweiten Klasse sagt, ich bin stolz ein Albaner zu sein, dann weiss er das noch nicht, ob er wirklich stolz ist drauf. Das hat er nur so von den Eltern. Die Eltern sagen dem, ja du bist Albaner, du musst stolz sein und so, das weiss er nicht selber. Ich denke nicht, dass jemand das von sich selber aus sagt.

Sie kritisierte ausserdem, dass viele Kinder und Jugendliche von ihren Eltern dazu angehalten würden, nur innerhalb ihrer nationalen Herkunftsgruppe Freunde zu suchen, d.h. soziale Primärbeziehungen nicht mit Schweizern zu knüpfen. Auch hier war sie überzeugt davon, dass die Ursachen in der elterlichen Erziehung lägen. Sie reflektierte keine anderen Gründe, wie bspw. Stigmatisierungserfahrungen seitens der Mehrheitsgesellschaft, die ethnische Solidaritätsgefühle unter Gleichaltrigen auslösen könnten. Die Ursachen lägen letztlich in dem Unwillen der ‚Ausländer‘ und vor allem der Eltern, sich der Schweizer Gesellschaft zu öffnen.

Kristin: Ich habe eine Arbeitskollegin gehabt, die hat mit mir gearbeitet. Die ist auch Muslim gewesen und Albanerin und hat einen Jungen gehabt, der ist 7 gewesen. Und sie hat ihm schon jetzt gesagt, du darfst nur mit Albanern und Moslems befreundet sein. Und ich meine, das kommt sehr fest von den Älteren. Und das ist, ich finde das noch schlimm, wenn du Kinder so erziehst, dass sie nur mit Albanern und Moslems zusammen sein dürfen.

Festgehalten werden kann, dass Kristin in ihrer Positionierung gegenüber dem Anpassungsimperativ die Haltung der Schweizer Jugendlichen übernahm. Auch sie verteidigte die Idee, dass Ausländer dafür verantwortlich seien, sich in die Schweizer Gesellschaft einzubinden, wenn sie soziale Anerkennung erhalten wollten. Stigmatisierungen gegenüber ‚unangepassten Ausländern‘ empfand sie denn auch als gerechtfertigt. Dabei zeigten sich auch in ihrer persönlichen Lebensgestaltung und ihrem Alltagsverhalten Assimilierungsbemühungen: beim Sprachgebrauch, in ihren soziale Primärbeziehungen, ihrer Identifizierung mit der Schweizer Gesellschaft und ihrer betonten Distanz zur Herkunftsgemeinschaft. Der Versuch, den Stigmatisierungen durch individuelle Grenzüberschreitungen, sprich Assimilation, zu begegnen, blieb daher nicht nur eine Empfehlung an Andere, sondern kennzeichnete auch ihre alltäglichen Positionierungen und Praktiken.

Anpassung an die Schweiz und Distanz zur Herkunftsgruppe

Kristin versuchte daher im Interview glaubhaft zu machen, dass sie zu ihrer kosovoalbanischen Herkunft so gut wie keinen Bezug mehr hätte. Sie könne – so Kristin – auch kaum noch albanisch sprechen, obwohl sie es bis zum siebten Lebensjahr täglich gesprochen habe. Das lag ihrer Meinung daran, dass auch ihr Vater albanisch überhaupt nicht mehr sprechen könne (da er lange Zeit in Deutschland gelebt habe) und ihre Mutter albanisch wie Kristin verlernt hätte. Kristin bekräftigte, auch keine Gelegenheit zu haben oder zu suchen, albanisch selbst weiter zu praktizieren. Auch Kontakte zu Personen mit der gleichen Herkunft pflegte Kristin ihrer Meinung nach kaum. Kurz nach ihrer Ankunft in der Schweiz hatte sie mit ihrer Familie zwar noch häufigeren Kontakt zu Verwandten im Kosovo, vor allem während der Kriegszeit. Doch unterdessen lebten kaum noch Verwandte dort und Kristin besuchte das Kosovo mit ihren Eltern nur zu speziellen Ereignissen, wie vor einigen Jahren zum Begräbnis ihres Grossvaters. Diese Distanz zur Herkunftssprache und zu Mitgliedern ihrer nationalen Herkunftsgruppe wurde von Kristin ganz bewusst reflektiert und bewertet: sie wollte nämlich nichts mehr mit ihrer kosovarischen Herkunft zu tun haben, sondern als Mitglied der Schweiz gelten, da sie hier aufgewachsen sei und sich hier wohl fühlte. Auf die Frage, was es ihr bedeute Schweizerin zu sein, meinte sie:

Kristin: Nichts, ich gehöre dazu. Ich bin wirklich ein Mitglied von einem Land, das ich wirklich als meine Heimat empfinde. Weil wenn ich im Kosovo bin, dann bin ich wie in den Ferien. Mich verbindet nichts damit. Also ich kann nicht sagen, ich bin Kosovo, ich bin vom Kosovo oder ich bin stolze Kosovoalbanerin. Darum verbindet mich nichts. Mit der Schweiz verbindet mich vielmehr, ich bin hier aufgewachsen. Mein Vater fühlt sich hier wohl. Mein Vater ist hier mega aufgestiegen [...] Und deswegen fühlen wir uns hier wohl, das ist unser zu Hause eigentlich, ja unser Heimatland.

Um diese Grenzüberschreitung zur Gruppe der Schweizer zu vollziehen, reichte es allerdings nicht aus, dass sich Kristin von der eigenen Herkunftsgruppe distanzierte. Sie

wertete ihre Herkunftsgruppe zusätzlich ab und dies gelang ihr, indem sie sie auf homogenisierende und essentialisierende Weise u.a. während des Interviews darstellte. Kristin hatte klare Vorstellungen darüber, wie sich Kosovoalbaner/-innen typischerweise verhielten und wie sie sich dabei von Schweizern unterschieden. Beide wurden dabei in eine klare Ranghierarchie gestellt, wodurch die Kategorie ‚Kosovoalbaner‘ in einem schlechteren Licht erschienen. Sie argumentierte bspw., dass Frauen im Kosovo im Vergleich zu Männern nichts wert seien, denn Frauen dürften nicht allein ausgehen, während Männern dieses Vorrecht zugestanden würde. Sie stützte sich in ihrem Argument auf das normative Imperativ zur Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern (siehe dazu auch Kapitel 9), dem albanische Männer nicht gerecht würden. Im Interview führte sie dazu aus:

Kristin: Männer sind einfach die Grössten dort unten. Egal was sie sind. Das hat mir auch nicht gefallen, als wir an der Beerdigung meines Grossvaters gewesen sind. Da mussten wir drei Wochen da unten bleiben. Und ich bin mal ausgegangen und die Männer, die meinen, die sind die Grössten. Sie dürfen alles, sie dürften sich alles erlauben und das hat mich so genervt. Sie haben immer so den Macho rausgegeben.

Kristin identifizierte sich mit der Schweizer Gesellschaft und umgab sich daher auch bevorzugt und bewusst mit Schweizer Jugendlichen. Überzeugt war sie davon, keine Partnerschaft mit einem Kosovoalbaner oder generell einer Person aus dem ehemaligen Jugoslawien einzugehen. Bisher hatte sie auch nur Partnerschaften mit jungen Schweizern gehabt. Albanische Männer waren in ihren Augen ‚Möchtegerns‘, die mehr darstellen wollten, als sie tatsächlich seien. Sie bediente dabei ganz ähnliche Bilder, wie die Schweizer Jugendlichen. Albanische Männer würden in der Öffentlichkeit provozieren und sich in Schlägereien verwickeln, was für Schweizer Männer nicht zutrefte (vgl. Kapitel 7.1). Kristin konzentrierte ihre sozialen Kontakte daher auf Schweizer/-innen und distanzierte sich von sozialen Beziehungen mit Personen, deren Vorfahren aus dem Kosovo stammten.

Kristin: Ja eben die Albaner sind so Möchtegern, so grosse Schnauze und nichts dahinter. Und die Schweizer nicht. Ich meine, ich weiss auch nicht. Von den Schweizern, wenn du angemacht wirst, zum Beispiel, wenn dich ein Albaner dumm anmacht, entweder sie ignorieren es und laufen vorbei. Oder sagen, wenn du ein Problem hast, regele es mit dir selber. Und ein Albaner ‚Eh was schaust du, komm doch her, wenn du eine Schlägerei willst.‘

Auch mit albanischen Frauen wollte Kristin nichts zu tun haben, auch sie wurden von ihr stereotypisiert und auf der unteren Ranghierarchie im Vergleich zu Schweizerinnen platziert. Sie würden – so das Argument Kristins – sich sexy kleiden, mit sexy Outfits Männer anmachen und dann, wenn sie angesprochen würden, ihnen mit Schlägereien seitens männlicher Familienangehöriger drohen. Kristin grenzte sich auch von kosovoalbanischen Frauen aus ihrer Schulklasse ab; insbesondere von Dorina, die in ihren Augen zu sexy angezogen sei.

Kristin: Da merkst du schon den riesigen Unterschied, auch bei den Frauen. Wenn Frauen in den Ausgang gehen, dann gehen sie in den Ausgang und dann tun sie sich, zum Beispiel einen hure Ausschnitt oder so anziehen. Da wollen sie ja, dass Männer sie anschauen. Und wenn sie sie anschauen, sagen sie ‚was schaust du, meinst du bist geil, meinst du ich will etwas von dir.‘ [...] Ja. Und wenn dann jemand sagt, ‚du gefällst mir.‘ ‚Ja ich hole meine Brüder!‘. Ich meine, wenn du nicht angemacht werden willst,

dann musst du nicht so einen hure Ausschnitt anlegen. Und ja, da unterscheidet es sich schon. Und ich meine, man merkt es ja auch bei uns in der Schule. Unter den Kleidern, da merkst du gleich, wer Albanerin ist und wer nicht.

Kristin war darüber hinaus der Meinung, dass Albanerinnen in sexuellen Fragen pröder seien und einen von ihren Werten abweichenden sexuellen Lebensstil – den Kristin favorisierte – ablehnten. Nach albanischen Moralvorstellungen dürften sie keinen Partner haben, den die Eltern nicht akzeptierten und Frauen müssten bis zur Ehe Jungfrau bleiben. Mit albanischen Frauen könnte Kristin daher nichts anfangen, auch da sie mit ihnen nicht über Themen sprechen könnte, die heterosexuelle Normen in Frage stellten, da diese – so Kristin – allesamt Homosexualität verwerflich fänden.

Kristin: Ja jetzt mit der Miriam und Jennifer [Schweizer Klassenkolleginnen] kann ich auch über private Themen reden, zum Beispiel Geschlechtsverkehr. Und mit Albanerinnen nicht so sehr. Ich habe mal mit einer Kollegin drüber geredet, über Lesben. Und da hat sie gesagt, was, nein, spinnst du, sicher nicht. Und ich finde, also ich persönlich finde, man soll Lesben akzeptieren. Und ich habe mal die XY [albanische Bekannte], die ist auch mal meine Kollegin gewesen. Und sie hat immer gesagt, sie wollte keinen Sex vor der Ehe. Und als ich ihr erzählt habe, dass ich nicht mehr Jungfrau bin, da hat sie so megakomisch getan. Das stört mich eben noch an den Albanern. Weil sie haben ihre Richtlinien und was nicht nach ihnen geht, ist nicht gut. Ist weniger wert.

Dennoch hatte Kristin überraschenderweise eine allerbeste kosovoalbanische Freundin (Ayla), die sich zudem als stolze Albanerin bezeichnete und mit der sie sich sehr gut verstand. Bemerkenswert ist, dass Kristin diese Freundin als eine Ausnahme stilisierte, da sie sich nicht an sexuelle Vorschriften, die für die albanische Kultur typisch wären, hielt und ihre eigenen Regeln verfolgte. Ayla entsprach also nicht dem Prototyp einer Albanerin, den Kristin sich vorstellte. Obwohl Ayla auf ihre Herkunft und Religion sehr stolz sei, meinte Kristin im Interview, dass sie keine typische Albanerin sei:

Kristin: Ja die Ayla ist nicht so. Sie ist zwar Moslem, sie ist Albanerin, aber sie hat auch schon einige Freunde gehabt und sie ist auch nicht mehr Jungfrau ... Ja die Ayla ist keine Albanerin. Die Ayla ist anders.

Kristin vertrat ein essentialistisches und durchweg negatives Bild über Kosovoalbaner/-innen. Obwohl sie mit ihrer Freundin Ayla durchaus ein positives Gegenbeispiel zur Hand hatte, mit der sie dieses Bild differenzieren hätte können, stilisierte sie sie gänzlich als Ausnahmeerscheinung. Dabei stützte sie sich auf homogenisierende Vorstellungen der Schweizer Jugendlichen über Ausländer/-innen und Kosovoalbaner/-innen im Besonderen (näheres dazu siehe Kapitel 9), die sie selbst bediente um sich von ihnen leichter abgrenzen zu können und sich auf der Seite der Schweizer zu verorten.

Vor diesem Hintergrund ist es denn auch nicht erstaunlich, dass Kristin ihre kosovoalbanische Herkunft peinlich war und sie sich dafür schämte. Sie versuchte sich daher nicht nur davon zu distanzieren, sondern sie wenn möglich im Alltag zu verbergen. Im Interview berichtete sie, dass wenn sie im Ausgang angesprochen wurde und jemand sie kennenlernen wollte, sie sich niemals als Albanerin ausgab. Prinzipiell nannte sie in solchen Situationen nur ihren Vornamen, da dieser schweizerischer klänge als ihr Nachname. Sie mochte es daher auch nicht, bei ihren Nachnamen genannt zu werden. Auf die Frage, was es ihr bedeute, Albanerin zu sein und aus dem Kosovo zu kommen, antwortete sie im Interview:

Kristin: Nein. Früher ... es bedeutet für mich nichts. Es ist eher so wie eine Beleidigung. Ja weil, wenn du in der Schweiz zum Beispiel bist und sich Albaner schlagen, dann heisst es immer, ja die Hurenalbaner. Und ich mit meinem Namen und meinem Nachnamen gehöre halt immer noch dazu. Obwohl ich ja nicht so bin. Und ja, es ist immer so wie eine Beleidigung, nicht so stolz sein.

Kristin war es also wichtig als Schweizerin wahrgenommen zu werden und sich mit Schweizer/-innen zu umgeben. Und deshalb pflegte sie im Schulalltag auch keinen Kontakt mit der albanischen Gruppe um Dorina, Kumrije und Elma (LU_D, Pflegeausbildung), sondern verbrachte ihre Zeit in einer gemischten Gruppe aus zwei Schweizerinnen und Jasna, die kroatische Eltern hatte. Während meiner Feldforschungszeit lernte sie auch einen neuen Freund kennen, der Schweizer war und worauf sie sehr stolz war. Allerdings gab es für sie einen Makel an ihm; er hatte leider keine typischen Schweizer Nachnamen, sondern einen ‚ausländisch‘ klingenden. Im Pausengespräch mit ihren Klassenkolleginnen gestand sie eines Tages ein, dass es ihr lieber wäre, wenn er ‚Müller‘ oder ‚Meier‘ heissen würde. Dies hatte eine grosse Bedeutung für sie, da sie aufgrund ihrer Assimilierungsbemühungen bewusst einen Schweizer Freund gewählt hatte. Für ihre Assimilierungsbemühungen wurde Kristin in ihrem sozialen Umfeld durchaus wertgeschätzt, d.h. sie hatten insofern Erfolg, als dass sie Schweizer Freunde fand und von ihnen in ihren Versuchen, die Grenze zu Schweizern zu überschreiten, auch sozial anerkannt wurde. Über das Urteil ihres Freundes berichtete sie im Interview:

Kristin: Und mein Freund, von dem ich dir erzählt habe, er ist auch megaglücklich gewesen, dass ich Schweizerin bin, dass ich den Schweizer Pass habe. Und wir leben auch hier nach der Schweizer Kultur. Wir haben gar nichts mehr nach der Kultur vom Kosovo. Und ja, er hat das auch schön gefunden, ja.

Kritik an ihren Assimilierungsbemühungen seitens der Herkunftsgruppe

Die Distanz zu Kosovoalbaner/-innen stand dabei auch im engen Zusammenhang damit, dass sie spürte – und ihre Vermutung beruhte auf Erfahrungen – von ihnen in ihrem Lebensstil nicht akzeptiert zu sein. Als die Schüler/-innen ihre Klasse neu in die Berufsschule kamen, mussten sich alle Schüler/-innen mit Namen vorstellen. Ihre Klassenkolleginnen Dorina, Kumrije und Elma reagierten nach Kristins Berichten überrascht, dass Kristin wie sie selbst eine albanische Herkunft (sichtbar anhand des Namens) habe. Sie berichtete, dass sie von ihnen daraufhin zu hören bekam, dass sie so, wie sie lebt und sich gibt, sich nicht ohne weiteres als Albanerin bezeichnen könne, weil sie den gängigen Vorstellungen einer Albanerin nicht entspreche. Dies veranlasste Kristin sich von ihnen zu distanzieren, weil sie keine typische Albanerin sein wolle.

Kristin: Und da haben sie [Dorina, Elma und Kumrije] so gesagt, was du bist Albanerin, sicher nicht, du kommst nicht vom Kosovo. Weil mir sieht man es ja nicht so gut an, dass ich Ausländerin bin. Und darum haben sie gesagt, nein du bist nicht Albanerin. Und ja da habe ich gedacht, ich gehe lieber zu den Schweizern hin.

Andererseits erzählte Kristin, dass sie mit Missbilligungen konfrontiert wurde, weil sie sich nicht mit ihrer Herkunftsgruppe identifizierte und zu viel Zeit mit Schweizern verbrachte. Diesen Vorwurf habe Kristin nur wenige Zeit später seitens der gleichen kosovoalbanischen Klassenkolleginnen zu hören bekommen, was für Kristin den letzten

Ausschlag gab, mit ihnen zu brechen und sich stattdessen auf andere Klassenkameradinnen zu konzentrieren.

Kristin: Ja die Kumrije hat das immer gesagt. Sie hat mir mal eine sms geschrieben ‚Kristin, ich finde es megafies, dass du die ganze Zeit mit den Schweizern zusammen bist.‘ [...] Dann habe ich gesagt, Kumrije, das ist mein Problem. Ich darf mit denen zusammen sein, mit denen ich will und ich fühle mich wohl in der Gruppe. Und dann hat sie mir nicht mehr geschrieben und sie redet auch nicht mehr so oft mit mir. [Interviewerin: Und was meinst du, was da dahinter steckt?] Ja eben, dass ich nicht zu ihnen gegangen bin. Dass ich so sage, Kosovo ist mir gleich. Ich meine das stört sie vielleicht ein bisschen.

Gelegentlich sei Kristin ausserhalb der Schulklasse seitens Albaner/-innen auch mit dem Urteil konfrontiert worden, dass sie sich gar nicht anzupassen bräuchte, denn sie würde sowieso niemals Schweizerin werden, sondern immer Albanerin bleiben. Ihr wurde dadurch prophezeit, dass ihre individuellen Assimilierungsbemühungen gegenüber der Schweiz keine Früchte tragen werden und sie immer Albanerin bliebe. Dieses Beispiel zeigt, dass diejenigen, die sich von der stigmatisierten Herkunftsgruppe abwenden, selbst stigmatisiert werden können, da sie die Solidarität innerhalb ihrer Gruppe aufkündigen und dadurch schwächen. Wenngleich solche Reaktionen Kristin bis zum Zeitpunkt des Interviews ihren Angaben zufolge nur nervten und nicht umstimmen konnten, in die ethnische Herkunftsgemeinschaft ‚zurückzukehren‘, wird damit versucht auf Personen einen sozialen Druck auszuüben, die mit dem Gedanken spielen, die Solidarität und Identifizierung mit der Herkunftsgruppe zugunsten der Schweizer/-innen aufzukündigen. Es sind Versuche, gegen ‚die Verräter‘ der eigenen Gruppe vorzugehen, um die Solidarität innerhalb der Gruppe aufrechtzuerhalten.

Kristin: Mich nervt es einfach, wenn du von den Albanern hörst, sie wissen ja, dass ich ursprünglich vom Kosovo komme und sie sagen, ja meinst du, du bist Schweizerin. Oder so Witze machen, wo sie meinen, ja du musst nicht meinen, du bist Schweizerin. Du bist eben nur Albanerin. Das nervt mich.

Kristin erzählte auch, dass ihr kleinerer Bruder noch heftigere Erfahrungen gemacht habe: Er sei von albanischen Jugendlichen aus seiner Schulklasse bedroht worden, nachdem er sich beim Fussballspielen in die Schweizer Mannschaft einreichte, als diese ihm zurief, doch zu ihnen zu kommen. Seine albanischen Schulkollegen hätten daraufhin nicht erfreut reagiert und gemeint, dass er Albaner sei und zu ihnen solle. Da sich Kristins Bruder ihrem Bericht zufolge nicht fügte, bekam er deren Wut zu spüren und erhielt Drohungen, geschlagen zu werden, wenn er sich nicht beim nächsten Mal zu den Albanern gesellen würde. Erst die Intervention des Vaters, so Kristin, habe den Konflikt aufgelöst.

Kristin und ihr Bruder spürten, wie Personen mit Vorfahren aus dem Kosovo Druck ausüben können, ihre albanische Herkunft nicht zu verleugnen und die Solidarität mit der Herkunftsgruppe nicht aufzukündigen. Kristin empfand sich allerdings von ihnen schon so weit entfernt, dass sie dieser Druck nur noch mehr in ihrem Rückzug bestätigte. Die Forschungsliteratur verweist auf zahlreiche solcher Beispiele, in denen Personen für ihre Assimilationsbemühungen kritisiert werden, ein Phänomen, das allgemein auch als ‚critic of acting white‘ umschrieben wurde (Alba 2005: 24). Das bedeutet, dass diejenigen, die die Gruppe verlassen wollen, die sozialen Konsequenzen ertragen müssen, wie bspw. Vorwürfe aus der Herkunftsgruppe sich disloyal zu

verhalten bis hin zu Gewaltandrohungen (Kristins Bruder). Dies kann sich aber auch harmloser äussern, indem Assimilationsbemühungen verhöhnt werden und prophezeit wird, dass sie niemals erfolgreich sein werden.

Kristins Strategie war im Umfeld ihrer Schulklasse allerdings insofern erfolgreich, als dass sie von ihren Mitschüler/-innen und Freund/-innen nicht als Ausländerin, sondern als Schweizerin oder als integriert wahrgenommen wurde. Zudem war sie in einer Gruppe eingebunden, die mehrheitlich aus Schweizerinnen bestand und sie lernte während der Feldforschungszeit einen Schweizer Freund kennen, der ihre Assimilationsbemühungen schätzte. Kristin war deshalb von der Idee überzeugt, dass ihr und anderen Ausländern durch individuelle Anpassung an die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ soziale Anerkennung von Schweizern zuteilwerde. Sie empfand den normativen Anpassungsimperativ als eine offene, einladende Tür, weshalb sie dieses Paradigma auch so vehement verteidigte. Es handelt sich zwar um eine klar aufscheinende Grenzziehung (bright boundary), die Kristin überschritt und aus diesem Grund ging die Grenzüberschreitung auch mit einem radikalen Bruch mit der Herkunftsgemeinschaft einher, denn klare Grenzen lassen nur ein entweder-oder zu (Alba 2005). Da Kristin diese Grenzziehung allerdings als legitim und durchlässig empfand, kam für sie nur die Strategie infrage, die Grenze individuell zu überschreiten (Tajfel und Turner 1986).

Kristins Positionierung kann insgesamt als ‚assimiliert‘ charakterisiert werden. Sie stellte sich klar hinter die normativen Imperative der Schweizer Jugendlichen sich anzupassen und Stigmatisierungen gegenüber Ausländern rechtfertigte sie gleichermassen als selbstverschuldet. Sie selbst diente ihr als Paradebeispiel, da sie alle Anpassungsanforderungen der Schweizer Mehrheitsgesellschaft erfüllt habe und von Schweizer/-innen als solche anerkannt sei. Sie verteidigte die etablierte gesellschaftliche Statusposition der Schweizer, statt sich mit der abgewerteten Kategorie ‚Ausländer‘ oder ‚Albaner‘ zu solidarisieren. Kristins Grenzziehungen richteten sich denn auch vor allem gegen Ausländer, die sich nicht integrierten bzw. ihren Kinder verbieten würden, sich der Schweiz anzupassen. Kristin fühlte sich in ihrer Assimilierungsstrategie nicht zuletzt auch deshalb bestätigt, da sie sich von Albaner/-innen für ihre Assimilationsbemühungen kritisiert fühlte und soziale Missachtung wahrnahm.

Vor diesem Hintergrund reproduzierte Kristin eins zu eins das symbolische Ungleichheitsverhältnis und die damit im Zusammenhang stehenden stigmatisierenden Mechanismen – Anklage von Anpassungsdefiziten und Forderung individueller Anpassungsleistung – wie sie sich seitens Schweizer Jugendlichen gegenüber Ausländern manifestierten (siehe Kapitel 7.1). Die Reproduktion dieses symbolischen Ungleichheitsverhältnisses und die Anerkennung der Schweizer Gesellschaft als hegemonialer Referenzrahmen gingen für Kristin mit der Öffnung der symbolischen Grenzlinie einher, da sie sich mit den entsprechenden Klassifikationen und Interpretationsschemen identifizierte, wurde sie von Schweizer Jugendlichen auf der ‚etablierten Seite‘ identifiziert. Sie überschritt auch eine soziale Grenzlinie, denn sie war in soziale Beziehungen unter Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund eingebunden. Dadurch reduzierten sich für sie nicht nur symbolische Ungleichheiten (Wahrnehmung einer Entwertung als unangepasste Ausländern/-in), sondern auch soziale Ungleichheiten, zumindest jene, die sich durch den Ausschluss von sozialen Beziehungen ergeben.

8.2 Symbolische Ethnizität: Teresa

Teresa wurde 1991 in der Schweiz geboren. Sie berichtete im Interview, dass ihre Eltern beide aus Tschechien stammten. Während ihr Vater allerdings schon in den 1970er Jahren in die Schweiz migrierte, sei ihre Mutter erst Ende der 1980er Jahre im Zuge der Heirat nachgekommen. Unterdessen lebten ihre Eltern getrennt und ihr Vater habe sich wieder in Tschechien niedergelassen. Teresa erzählte, ihn mehrmals pro Jahr zu sehen, wenn sie mit ihrer Mutter deren Herkunftsland besuchte. Sie verfügte über die schweizerische und tschechische Staatsbürgerschaft und besuchte die Maturitätsschule.

An Teresas Fallbeispiel soll aufgezeigt werden, dass das subjektive Nichterfahren von Stigmatisierungen gegenüber ihrer ausländischen Herkunft sowie das subjektive Nichtwahrnehmen einer Grenze zwischen Ausländern und Schweizern einen Bezug zu dieser Herkunft ermöglicht, der nicht wie bei Kristin durch Scham geprägt wurde. Teresa fühlte sich nie in die sozial abgewertete Kategorie Ausländer oder ‚unbeliebte Andere‘ klassifiziert. So konnte sie der eigenen Herkunft eine Bedeutung beimessen ohne dabei in einen Konflikt mit der Mehrheitsgesellschaft zu geraten. Ihre Herkunft war Teresa aber nur im Hinblick auf einige wenige Aspekte wichtig (z.B. Sprache). Ihr Bezug kann daher mit dem Konzept der symbolischen Ethnizität beschrieben werden (Alba 1990; Waters 1990; Gans 1979).

Es gut finden ‚beides zu haben‘

Im Kontrast zu Kristins Fallbeispiel distanzierte sich Teresa nicht von der tschechischen Herkunft ihrer Eltern. Da sie hier geboren und aufgewachsen sei, so Teresa, fühlte sie sich sowieso primär als Schweizerin. Allerdings lebte ein Teil ihrer Familie in Tschechien, die sie auch mehrmals im Jahr besuchte. Sie empfand Freude über ihre Doppelbürgerschaft (‚gut, dass ich beides habe irgendwie‘), wenngleich sie sich eigentlich nicht wirklich als Tschechin bezeichnen wollte oder zugeben mochte, dass ihr das in irgendeiner Weise besonders am Herzen läge. Auf die Frage, was ihr die tschechische Herkunft bedeute, meinte sie:

Teresa: Ja ich finde es eigentlich noch gut (lacht). Es ist einfach, hm, aber irgendwie ist es auch nicht so etwas megawichtiges, ich fühle mich eigentlich selbst als Schweizerin, weil ich einfach hier geboren bin und hier aufgewachsen bin. Aber trotzdem ist meine Familie dort in Tschechien, also es ist ein bisschen schwierig, aber eigentlich bezeichne ich mich auch selbst als Schweizerin, also es ist für mich eigentlich nicht so, dass ich Tschechin bin, aber ähm, ich finde es noch gut, dass ich beides habe irgendwie.

Eine grosse Bedeutung schrieb Teresa allerdings der tschechischen Sprache zu. Sie bezeichnete tschechisch als ihre Muttersprache und fand es schön, zweisprachig aufgewachsen zu sein, was sie eines Tages auch an ihre eigenen Kinder weitergeben wollte. Da sie ab und zu ihre Verwandten in Tschechien besuchte, sollten ihre Kinder ebenso die Möglichkeit haben, sich dort zu verständigen. Sie berichtete, tschechisch vor allem mit ihrer Mutter, mit anderen tschechischen Bekannten in der Schweiz oder Verwandten im Herkunftsland ihrer Eltern zu sprechen. Auf die Frage, was ihr die Sprache bedeute, antwortete sie im Interview:

Teresa: Ja es ist eigentlich meine Muttersprache, meine beiden Eltern kommen aus Tschechien, aber mit meinem Vater habe ich eigentlich schon von Geburt an oder einfach immer schon Schweizerdeutsch gesprochen. Und mit meiner Mutter spreche ich immer noch Tschechisch. Es ist eigentlich recht wichtig für mich, weil meine ganze Familie in Tschechien lebt und von dem her. Also ich finde es schön, dass ich zwei Sprachen kann.

Zweisprachigkeit war für Teresa etwas auf was sie stolz war, etwas was unbedingt gepflegt und an spätere Generationen weitergeben werden sollte. Richtig bewusst wurde Teresa ihre zweifache nationale Herkunft allerdings vor allem in Momenten, wo sie zwischen beiden Partei ergreifen musste. Vor allem beim Fussball, so Teresa, wusste sie oft nicht, für wen sie sein sollte, denn grundsätzlich fieberte sie immer für beide Länder gleichermassen, was allerdings schwierig wurde, wenn beide gegeneinander antraten. Es waren letztlich unspektakuläre Momente, in denen ihre doppelte Herkunft wichtig wurde, keine Situationen in denen Diskriminierung oder Beschämung überhandnahmen, wie sie Kristin beschrieb.

Teresa erzählte, dass sie in ihrer bisherigen Biografie keinerlei Stigmatisierungen oder Diskriminierungen gegenüber ihrer tschechischen Herkunft erlebt hätte. Hingegen hätten Personen auf sie eher mit besonderem Interesse reagiert, bspw. hätten Menschen aus ihrem Umfeld hören wollen, wie ihre Sprache klänge. Sie fühlte sich denn auch nie als Ausländerin, da diese Kategorie in ihren Augen niemals von Menschen aus ihrem sozialen Umfeld auf sie angewandt worden sei. Als Teresa erzählte, wie es als Kind war, eine tschechische Herkunft zu haben, berichtete sie, dass die Kategorie ‚Ausländer‘ in ihrem Leben nie Relevanz gehabt hätte:

Teresa: Dort war es eigentlich, da hörte ich nie etwas dagegen, also alle haben es eigentlich recht gut aufgenommen. Und wenn ich sagte, ich spreche Tschechisch zu Hause, ah echt, mega cool, sag etwas, sag etwas, einfach so ja, es wurde eigentlich immer positiv aufgenommen. [Interviewerin 2: Und das mit dem Ausländer sein?]

Teresa: Das mit dem Ausländer sein, ist eigentlich nie so durchgekommen, habe ich das Gefühl. [...] Weil es gab eigentlich nie so wirklich eine Situation, wo das ganze irgendwie gespalten wurde. Von dem her, glaube ich eigentlich nicht.

An dieser Stelle kann leider nicht nachvollzogen werden, ob Teresa tatsächlich niemals wegen der Herkunft ihrer Eltern stigmatisiert oder diskriminiert worden ist. Sich nicht als Opfer von Stigmatisierungen wahrzunehmen, könnte auch eine (bewusste oder unbewusste) Strategie sein, um sich und anderen zu versichern, nicht zur Kategorie ‚unangepasste Ausländerin‘ oder ‚unbeliebte Andere‘ zu gehören. Diese Interpretation ist insofern naheliegend, da Teresa darüber hinaus berichtete, dass sie in Situationen, bei denen es um ihre Herkunft ginge, z.B. in Diskussionen im Schulalltag oder wenn sie als Tschechin angesprochen wird, aufmerksam sei, wie und was andere über ihre Herkunft kommunizierten. Bisher sei sie ihrer Meinung allerdings nie mit Missachtungen konfrontiert worden, da sich Menschen allenfalls im Spass über ihre Herkunft geäußert hätten und sie dann auch im Spass darauf reagiert hätte. Klassifikationen und Zuschreibungen als Spass zu verstehen und ausgrenzende Diskurse und Praktiken gegen sich selbst zu ignorieren, könnte daher auch eine Strategie sein, um sich selbst und andere davon zu überzeugen, als Schweizerin und nicht Ausländerin wahrgenommen zu werden.

Teresa: ... Man merkt schon, dass zum Beispiel, es ein paar Dinge gibt, wo ich andere Ansichten habe, als die Leute aus meiner Klasse. Oder einfach wenn es gerade um Tschechien geht, dann bin ich empfindlicher, wenn sie etwas dagegen [sagen]. Dann sage ich halt schon, ja passt auf (lacht), einfach so ein bisschen als Witz. Aber es ist halt schon so, dass man immer etwas aufmerksamer ist bei solchen Dingen, dass wenn irgendetwas von anderen kommt, dass man dann halt darauf reagiert. [...]

Interviewerin 2: Passiert denn das manchmal, dass es so gezielt?

Teresa: Gezielt eigentlich nicht, also sie machen es nur manchmal als Witz so, ja ja du Tschechin, also so, das merke ich. Aber ich finde es nicht so schlimm, weil ich denke, sie würden es anders sagen, wenn sie es wirklich ernst meinen würden oder wenn sie es irgendwie gegen mich sagen wollten.

Terasas Positionierung weist Parallelen zum Konzept der symbolischen Ethnizität auf. Das Konzept erhebt keinen allumfassenden Erklärungsanspruch, allerdings wurden damit die fortwährenden ethnischen Bindungen der europäischen Immigrant/-innen der 3. und 4. Einwanderungsgeneration in den USA beschrieben (Gans 1979; Waters 1990, 2010; Alba 1990). Gans (1979) grundlegender Artikel über das Konzept der symbolischen Ethnizität adressierte sich an die damaligen Gegner/-innen klassischer Assimilierungstheorien, die die Assimilierungsthese verwarfen und eine anhaltende und zunehmende Bedeutung ethnischer Bindungen („ethnic revival“) prophezeiten (Glazer und Moynihan 1992 [1970]). Gans entwarf dagegen das Konzept der symbolischen Ethnizität, das die fortwährenden ethnischen Bindungen als freiwillige Bekenntnisse zur eigenen Herkunft deutete und diese Form der Ethnizität als eine weitere Stufe im Assimilationsprozess ansah. Dieses Bekenntnis zur eigenen Herkunft basiere nicht auf Fremdzuschreibungen, da in der Gesellschaft keine Verhaltenserwartungen an die jeweilige Herkunft (mehr) existierten. Dadurch könne Ethnizität individualisiert gelebt und eklektisch gestaltet werden. Oft spielten dabei nostalgische und symbolische Bindungen an die Herkunftskultur eine Rolle, die häufig einen Freizeitcharakter annahmen (z.B. Teilnahme an Festen) und deren Ausübung den Anforderungen seitens der Mehrheitsgesellschaft nicht widersprach. Als Bedingungen für das Ausbilden einer symbolischen Ethnizität gilt die erfolgreiche sozialstrukturelle Integration der Personen (z.B. im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt) und der gesellschaftliche Umstand, dass das Bekenntnis zur Herkunftskultur keinerlei Kosten oder negative Konsequenzen nach sich ziehe (z.B. keine Stigmatisierungen und Diskriminierung zu erwarten seien resp. wahrgenommen werden). Waters (1990) konnte die Relevanz dieses Konzept in ihrem Werk *Ethnic options* bestätigen, in der sie die ethnischen Identitäten der Nachfolgegenerationen europäischer Einwanderer untersuchte. Ethnizität stellte für diese Nachfolgegenerationen kein soziales Handicap mehr da, sondern war allein mit positiven Gefühlen verknüpft (ebd. 92). Weiterhin attraktiv blieb diese Art von Ethnizität für viele Menschen, da sie den subjektiven Bedürfnissen nach sozialer Zugehörigkeit aber auch Einzigartigkeit entsprächen (ebd. 151).

Terasas Fallbeispiel verkörperte dieses Konzept relativ eindeutig. Sie war im Bildungssystem sehr gut platziert, denn sie besuchte die Maturitätsschule, was ihr eines Tages die Möglichkeit zu höher qualifizierten Bildungsgängen (Universitäten), höher entlohten professionellen Tätigkeiten und beruflichen Führungspositionen eröffnen würde. Zudem ging sie davon aus, dass sie in ihrem bisherigen Lebenslauf noch nie wegen der Herkunft ihrer Eltern diskriminiert oder als Ausländerin klassifiziert worden

sei. Bei dem Gebrauch ihrer Sprache hätte sie, wie Teresa berichtete, daher nur neugieriges Interesse, aber niemals Ablehnung erlebt. Sie könne sich ihres Erachtens auf ihre Herkunft beziehen, ohne mit Kritik oder sozialem Ausschluss seitens Schweizer rechnen zu müssen. Sich mit der Herkunft ihrer Eltern zu identifizieren, war nach Teresas Auffassung also mit keinerlei Kosten verknüpft. Mit anderen Worten lässt sich auch festhalten, dass Teresa mit keiner klaren Grenzziehung konfrontiert wurde bzw. der Meinung war mit keiner konfrontiert zu sein, die sie nötigte, sich für eine der beiden Seiten (Tschechin oder Schweizerin) zu entscheiden. Sie identifizierte sich zwar primär mit ihrer Schweizer Nationalität, die tschechische Herkunft war ihr aber weiter wichtig, was ihres Erachtens keine Konflikte mit der Schweiz evozierte. Dies ermöglichte Teresa einen symbolischen Zugang zur ihrer Herkunft zu pflegen, der sich auf die Sprache konzentrierte, die sie weiter pflegen wollte und an ihre zukünftigen Kinder weitergeben wollte. An diesem Fallbeispiel wird ausserdem deutlich, dass symbolische Ethnizität nur solange symbolisch bleibt, solange keine Diskriminierungen oder Stigmatisierungen wahrgenommen werden.

Abgrenzungen zu anderen Formen von Ethnizität

Terasas klare Positionierung als Schweizerin erschien ihr dabei so selbstverständlich, dass sie sich nur schwer in andere Positionierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hineinversetzen konnte. So konnte sie auch nicht nachvollziehen, warum ihr Mitschüler Navid (eingebürgert, beide Eltern aus Asien), sich zu seiner Schweizer Nationalität und asiatischen Herkunft anders positionierte, als sie es tat. Er bezeichnete sich ihrer Meinung nach immer als Ausländer, was sie nicht verstehen konnte, da sie selbst ja eigentlich auch Ausländerin wäre, was für sie persönlich aber keine Rolle spielte. Sie war überzeugt davon, dass sich Navid dadurch nur selber ausgrenzte. Ihre Meinung teilten auch andere Mitschüler/-innen ihrer Klasse. Teresa sah die Ursachen für Navids Verhalten dabei nicht primär in Stigmatisierungen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Personen mit Migrationshintergrund, sondern als freiwillige Entscheidung Navids, einen Ausländerstatus einzunehmen. Interessanterweise empfand sie das auch bei Aziz, obwohl er sich im Interview und Schulalltag in unserem Beisein nicht als Ausländer bezeichnete.

Teresa: Ähm ja ich glaube einfach, was am meisten auffällt ist, dass Navid und Aziz immer zusammen sind. Und ich glaube das liegt auch daran dass sie beide Moslems sind, aber auch, weil sie einfach, was ich einfach dumm finde, weil sie sich beide als Ausländer bezeichnen. Auch wenn sie eigentlich gar, also sie sind vielleicht schon aus einem anderen Land, aber nicht in dem Sinn voll Ausländer. Ich meine, sie sind ja beide Schweizer eigentlich [beide haben Schweizer Staatsbürgerschaft], aber sie grenzen sich voll, sie grenzen sich eigentlich selbst ab. [...] Ich finde das eigentlich schade.

Angemerkt werden muss, dass im Interview mit Navid deutlich wurde, dass es ihm vorrangig darum ging, den systematischen Ausschluss von Ausländer/-innen in der Schweizer Gesellschaft anzuklagen. Er forderte – und ähnelte dabei dem nächsten Fallbeispiel (Ardit) – eine gleichberechtigte Anerkennung in der Schweizer Gesellschaft trotz seiner asiatischen Herkunft. Seine Pausengespräche mit Aziz drehten sich denn auch häufig um Diskriminierungen von Ausländern in der Schweizer Gesellschaft. Z.B. argumentierten sie, dass der Erwerb der Staatsbürgerschaft in der Deutschschweiz viel schwieriger als in der französischsprachigen Schweiz sei, was als ungerecht empfunden

wurde. In ihrem spielerischen Umgang mit dieser Thematik performierten sie häufig Narvids Ausländerstatus oder dessen kürzlich stattgefundene Einbürgerung. Bspw. sprach Aziz eines Tages Navid folgendermassen an: ‚Hey du Ausländer, du willst dich ja nur anpassen!‘. Sie machten sich dabei über die Unterscheidung Ausländer versus Schweizer und das normative Anpassungsparadigma lustig. Teresa war dagegen der Meinung, dass sich Narvid von der Klasse und der Schweizer Gesellschaft durch so ein Schauspiel zurückziehe, weil ihr nur ihre eigene Positionierung im Bezug auf ihre Herkunft als legitim erschien. Sie konnte nicht verstehen, dass jemand der eingebürgert war, d.h. zur Schweiz dazugehört, sich selber als ‚anders‘ definieren wollte. Sie hatte die subjektive Erfahrung gemacht, dass sie als Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz anerkannt und nicht missachtet würde und übertrug ihre Erfahrungen auf alle anderen.

Es käme daher nur auf einen selbst an, so Teresa, ob man dazugehören wolle oder nicht. Teresa greift hier, genauso wie Kristin zuvor, ein Interpretationsschema auf, wonach es vorrangig auf die Bereitschaft und Eigenleistung von Individuen ankäme, ob sie soziale Anerkennung durch die Schweizer Mehrheitsgesellschaft erfahren. Das auf der politischen (nationalen und lokalen Ebene) seit den 1990er Jahren verankerte Integrationsparadigma nahm in den 2000er Jahren eine ähnliche Schwerpunktsetzung vor, indem nun die individuelle Integrationsleistung von Migrant/-innen betont und sich weniger auf die strukturellen Integrationsbedingungen konzentriert wurde (z.B. rechtlicher Abbau von Integrationschancen) (Pinero, Bopp, und Kreis 2009: 13). Hier lässt sich eine gewisse Kontinuität zu Teresas und Kristins Deutungsschemen erkennen. Beide lehnen eine kollektive Einbindung in die Herkunftsgruppe ab und fordern eine individuell bewerkstelligte Integration in die Schweizer Gesellschaft.

Teresa hatte deshalb genaue Vorstellungen darüber, wie Personen mit und ohne Migrationshintergrund zusammen leben sollten. Einerseits war sie zwar schon davon überzeugt, dass Erstere das Recht haben sollten in die Schweiz einzureisen und sie war sich durchaus bewusst, dass einige Menschen in der Schweiz damit nicht einverstanden waren und verschärfte Einwanderungsgesetze forderten, denen sie persönlich nicht zustimmte. Teresa übernahm jedoch andererseits eine ähnliche individualistische Haltung wie Kristin und forderte, sich in der Schweiz anzupassen. Genauso wie Kristin und viele andere Schweizer Jugendlichen nahm Teresa gleichermassen eine sehr grosse Gruppe wahr, die sie auch als Ausländer bezeichnete, die sich selbst nicht integrierten, da sie die hiesige Sprache nicht lernen würden, dadurch keine Primärkontakte mit Schweizern knüpfen könnten und daher nur unter sich blieben.

Teresa: Eben, wenn sie sich auch nicht integrieren, diese Integrationsfrage ist immer so aktuell [...]. Und ich denke es hat schon etwas, also sie müssen sich nicht nahtlos einfügen in unsere Gesellschaft, aber eben zum Beispiel die Sprache lernen. Es gibt einfach ganz viele Leute, die schon sehr lange in unserem Land, also lange in der Schweiz leben und einfach kein Wort Deutsch können. Also es gibt wirklich sehr viele. Ich finde es einfach schade, weil ich meine, sie müssen ja nicht Schweizerdeutsch sprechen, sie können ja Hochdeutsch sprechen. Aber es ist einfach auch eben für die Integration wichtig, weil dann kann man auch mehr Kontakte knüpfen und sonst sind einfach diese Leute, die in die Schweiz kommen und nicht einmal die Sprache lernen, die sind sehr verbunden mit den Leuten aus ihrer Heimat. Also das ist gut. Aber auch die, die hier leben mit der gleichen Nationalität, dort bilden sich einfach diese Gruppen von Ausländern sage ich jetzt mal. Aber das finde ich eigentlich schade, weil man auch

soziale Kontakte mit Schweizern knüpfen kann. Das fände ich eigentlich gut so, wenn sie sich etwas einfügen würden. Ich sage nicht nahtlos irgendwie integrieren, aber einfach so ein Stück weit, damit es nicht megakrasse Unterschiede gibt. Also natürlich können sie ihre Religion ausüben und so, das finde ich etwas Gutes. Aber die Sprache ein Stück weit lernen, das finde ich auch wichtig, damit sie einfach hier den Alltag leben können. Und sonst können sie ja nicht einmal einkaufen oder einfach solche Dinge, weil sie einfach die einfachsten Dinge nicht sagen können. Das finde ich einfach schade. Ich denke das sollte man sicher fördern. Aber so mega strenge Einwanderungsgesetze, das finde ich auch etwas übertrieben [... Interviewerin 2: Kennst du denn viele solche Leute, die kein Deutsch können oder so?] Nein, also persönlich kenne ich sie jetzt nicht. [...] Aber man hört es auch immer wieder von anderen Leuten. Also meine Kollegin war mal im Spital und im Bett daneben war auch ein Junge, der eine andere Nationalität hatte. Und seine ganze Familie war dort und die Mutter dieser Familie sprach wirklich kein Deutsch. Die Ärzte wollten mit ihr sprechen und sie verstand kein Wort. Solche Dinge einfach, man erlebt schon ab und zu, dann wird einem einfach bewusst, dass das sicher keine Einzelfälle sind.

Einen in der Herkunftsgruppe zurückgezogenen Lebensstil lehnte Teresa denn auch eindeutig ab, empfand ihn als problematisch und desintegrativ. Sie sah dessen Ursachen vor allem im Verantwortungsbereich der Ausländer; sie wollten sich nicht integrieren. Dennoch plädierte sie nicht – wie Kristin – für ein nahtloses einfügen, denn Ausländer könnten durchaus ihre Besonderheiten weiter ausleben (z.B. Zweitsprache, Religion), solange dies nicht auf Kosten ihrer Integration geschehe. Hier ähnelte sie eher der Haltung, die im Luzerner Integrationskonzept vertreten wurde: Ausländer/-innen sollten sich integrieren, dabei aber keinesfalls ihre Herkunftskultur komplett ablegen. Genauso wie Kristin sah Teresa sich selbst als Beispiel für einen gelungenen Umgang mit einer ‚anderen Herkunft‘. Einen Umgang, der nicht dazu führe, sich einerseits von der Mehrheitsgesellschaft zu distanzieren und sich andererseits ‚unsichtbar‘ zu machen. Teresa verteidigte ihre Positionierung denn auch als soziale Norm, an die sich alle Ausländer orientieren sollten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Teresa in ihrer Positionierung die Ansicht vertrat, dass man mit einer anderen nationalen Herkunft in der Schweiz tatsächlich dazugehören könne, denn sie selbst sei bisher nie als Ausländerin klassifiziert oder aufgrund ihrer Herkunft als ‚unbeliebte Andere‘ stigmatisiert und diskriminiert worden. Ob sie Diskriminierungen und Stigmatisierungen tatsächlich nie erfahren hat, kann an dieser Stelle leider nicht nachvollzogen werden. Festgehalten werden kann jedoch, dass sie von dieser Einschätzung stark überzeugt war. Eine andere Herkunft zu haben, sei also etwas, was in der Schweiz positiv wahrgenommen würde. Ihre Argumentation suggerierte mit Bezug zu ihrem eigenen Fallbeispiel, dass es zwischen Ausländern und Schweizern keine klare Grenzziehung und soziale Hierarchie gebe. Sich in die Schweiz zu integrieren, erscheint Teresa denn auch als selbstverständlich. Genauso selbstverständlich erschien es ihr, sich von einer ethnischen Identität zu distanzieren, die sich gegen die Mehrheitsgesellschaft stellt, die ihre Andersheit in den Vordergrund stellt, obwohl es dafür nach Ansicht Teresas keinen Grund gebe und sich Personen dadurch selbst ausgrenzten. Eine Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft erscheint im Lichte einer selbst gewählten Option. Ausländer/-innen entschieden selbst, ob sie lieber unter sich bleiben wollten.

Teresa blendete dabei Fragen nach Macht und Ungleichheit vollkommen aus. Getragen durch die Idee, dass Individuen eine freie Wahl hätten, wie sie ihre ethnische Herkunft auslebten, erkannte sie nicht, dass ethnische Identitäten sozial hergestellte Identitäten sind. Sie stützte sich dabei auf die Vorstellung des selbstbestimmten Individuums und blendete strukturelle Ungleichheiten in der Schweizer Gesellschaft aus. Vor diesem Hintergrund favorisierte sie eine spezifische Form von Ethnizität als eine Praxis, die keine politischen oder kulturellen Forderungen vertrat (auch nicht nach Gleichheit) und sich von der Mehrheitsgesellschaft nicht abwendete. Teresa vertrat ihre Positionierung als einzig richtigen Umgang mit einer anderen Herkunft. Zu bemerken bleibt, dass auch Waters (1990: 152ff.) zu ähnlichen Schlüssen kam. Die symbolische Ethnizität ihrer Studienteilnehmer/-innen gründete sich auf einer Ideologie, nach der Ethnizität frei und flexibel durch das Individuum gestaltet werden könne und keine gesellschaftlichen Kosten (z.B. Diskriminierungen) impliziert seien. Vor diesem Hintergrund bedachten die Teilnehmer/-innen ihrer Studie nicht, dass andere Einwanderer und Nachfahren von Einwanderern ganz andere Erfahrungen als sie gemacht haben könnten und deshalb einen anderen Bezug zu ihrer Ethnizität ausgebildet hätten. Das führte dazu, dass sich auf subtile Weise von Personen abgegrenzt wurde – wie im Falle Teresas von ‚unangepassten Ausländern‘ – wenn angenommen wurde, dass sie keine symbolische Ethnizität verinnerlicht hätten.

Durch die Darstellung Teresas und Kristins Fallbeispiele wird nun auch verständlich, warum in den quantitativen Daten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schweizer Jugendlichen nicht signifikant häufiger soziale Nähe zur Kategorie ‚Ausländer‘ in Fragen der Heirat eines Familienmitgliedes oder der Feier unter Freunden artikulierten. Genauso wie die Schweizer Jugendlichen grenzten sie sich von Kategorien, die die ‚unbeliebten Anderen‘ umfassten, ab. Die zwei Fälle machen deutlich, dass das Anpassungsparadigma und die Wahrnehmung von Anpassungsdefiziten genauso verfochten werden, was die Stigmatisierung und soziale Missachtung von ‚unbeliebten Anderen‘ in ähnlicher Weise rechtfertigte.

8.3 Reaktive Ethnizität I – gleichberechtigte Anerkennung: Ardit

Ardit wurde 1990 im Kosovo geboren und kam gemeinsam mit seiner Mutter im Alter von drei Monaten in die Schweiz. Er berichtete, dass sein Vater hier schon seit den 1980er Jahren arbeitete und gemeinsam mit einem Bekannten eine eigene Firma aufgebaut hatte, während seine Mutter in einer Fabrik als Arbeiterin tätig war. Ardit verfügte über die kosovoalbanische Nationalität, besass eine Schweizer Aufenthaltsbewilligung C und verfolgte eine technische Berufsausbildung.

An Ardits Fallbeispiel soll gezeigt werden, dass es ihm, in der Art und Weise, wie er sich gegenüber der Schweiz, dem Anpassungsparadigma und seiner kosovoalbanischen Herkunft positionierte, um den Wunsch nach einem legitimen Platz in der Schweizer Gesellschaft geht. Er klagte denn auch Diskriminierungen gegenüber Ausländer/-innen immer wieder an, die er auch selbst erfahren musste und kämpfte dadurch um gleichberechtigte Anerkennung (Honneth 2003), genau wie jemandem entgegen gebracht wird, der Schweizer Eltern hat. Ihm ging es darum, als Albaner anerkannt zu werden, ohne seine albanische Herkunft verstecken zu müssen, nur weil einige seiner Landsleute sich angeblich nicht anpassten.

Wahrgenommene Diskriminierung und Stigmatisierung von Ausländern

Ganz ähnlich wie im ersten Fallbeispiel berichtete Ardit, dass er in seiner Kindheit erfuhr, was es heissen kann, Ausländer zu sein: Gemeinsam mit seinem Bruder sei er während seiner Sekundarschulzeit wiederholt und über Jahre hinweg von älteren Jugendlichen gemobbt worden, die seiner Meinung nach als ausländerfeindlich beschrieben werden können. Beide Brüder seien oft allein unterwegs gewesen und bildeten nach Ansicht Ardits für diese Gruppe eine Angriffsfläche, auch da niemand da war, um für sie Partei zu ergreifen. Dennoch betonte er, dass diese Erfahrungen nun der Vergangenheit angehörten, denn heute wären sie mit diesen Personen sogar Kollegen.

Ardit: Es war einfach schwierig wenn so, ja Rechtsextreme kann man nicht sagen, aber die die gegen Ausländer sind, als Kleiner, als man jung war, fickten sie einen immer an. Aber jetzt ist eine andere Zeit.

Interviewer: In der Schule oder was? Kindergarten?

Ardit: Dort noch nicht, da waren sie selbst noch klein, aber so in der dritten, vierten Klasse und höher, bis zur sechsten, siebten, immer die ältere Generation waren die, die auf einen einschlugen oder so. [...] Nicht gross geschlagen, aber wir waren mehrmals in Probleme verwickelt mit denen, es gab mehrmals Auseinandersetzungen [...] also insbesondere ich und mein Bruder, weil ich und er waren immer auf uns allein gestellt, niemand kam uns helfen. [...] Ja, vor allem nachdem wir in ein anderes Dorf umgezogen waren, da wurde es extrem. Wir waren da gerade in der dritten und vierten Klasse und ja, sie begannen, wir waren allein. Aber mit der Zeit änderte es sich und jetzt sind wir alle Kollegen miteinander.

Wenngleich Ardit sich mit seinen damaligen Peinigern mittlerweile verstehe, nahm er eine ausgeprägte Ausländerfeindlichkeit in der Schweizer Bevölkerung wahr, die er im Interview thematisierte. Er berichtete von den überall sichtbaren Plakataktionen der Schweizer Volkspartei (SVP), die er als ausländerfeindlich empfand.⁸⁸ Er kritisierte, dass Ausländer häufig ‚in einen Topf geworfen würden‘, d.h. wenn negative Dinge über Ausländer ans Licht kämen (z.B. Kriminalität), dies dann auf alle verallgemeinernd projiziert würde. Vor allem monierte er, dass insbesondere die Kategorie ‚Jugo‘ auf alle Ausländer/-innen angewandt würde, um der ideellen Verknüpfung zwischen der Kategorie Ausländer und ihren negativen Eigenschaften Ausdruck zu verleihen, ohne dabei zwischen verschiedenen Ausländergruppen zu differenzieren. Auf die Frage, wie er das Verhältnis zwischen Schweizern und Ausländern einschätzen würde, meinte er:

Ardit: Ja zwischen Schweizern und Ausländern, momentan ist es nicht, es gibt schon Leute, die sind ausländerfreundlich, aber ich sage es mal so, die meisten sind einfach gegen Ausländer. So was man so hört in der Schweiz, was Ausländer tun. Und das

⁸⁸ Ardit bezog sich auf die im Sommer und Herbst 2007 von der SVP organisierten Plakataktion, die im Rahmen der von ihnen initiierten politischen Abstimmungsinitiative zur Ausschaffung krimineller Ausländer/-innen initiiert wurde. Auf den Plakaten waren weisse und schwarze Schafe dargestellt, wobei die Weissen die Schwarzen vom Schweizer Territorium verbannten. 2010 wurde diese Initiative mit 52,9%, in Luzern 55.9%, angenommen. (<http://www.20min.ch/news/dossier/abstimmresultat/story/24310285>, letzter Abruf am 3.12.2010).

macht auch den anderen den Ruf kaputt, so sind nachher alle Schweizer gegen Ausländer, also alle, einfach der grösste Teil. [...]

Interviewerin 2: Wie merkst du das? Also hast du das selbst schon gemerkt?

Ardit: Ja sie schauen dich einfach an, dann fragst du, wo das Problem sei, dann sagen sie: ihr huren Ausländer, lebt sowieso nur von den Steuern. Ja die Schweiz ist einfach so. Ich meine ein paar, ein Teil der Ausländer, ich sage nicht dass es nicht schlimme Ausländer gibt, aber wenn die Scheisse bauen oder keinen Job haben, dann werden alle in den gleichen Topf geworfen. Das ist eben das Problem hier der Schweizer. Egal was für ein Ausländer, ihr sagt zu einem Schwarzen ‚Jugo‘. Die wissen nicht mal, was Jugo heisst. Das ist das Problem der Schweizer, die haben keine Ahnung.

Generalisierende negative Aussagen über der Kategorie Ausländer oder gegenüber spezifischen Nationalitäten in der Öffentlichkeit nahmen auch andere Jugendliche mit Migrationshintergrund wahr und sie kritisierten diese immer wieder sehr vehement im Schulalltag. So beanstandete bspw. auch Edi (Schweizer und kosovoalbanischer Pass) in einer Diskussion mit Luisa (Schweizerin) die verzerrten Zeitungsberichterstattungen: wenn Albaner oder Jugos irgendetwas ‚Schlimmes gemacht hätten‘ – so Edi – also wenn sie eine Schlägerei angezettelt oder im Strassenverkehr zu schnell gefahren seien, dann würde die Nationalität der Person in den Berichtserstattungen immer extra vermerkt werden. Bei Schweizern würde das jedoch nicht dazugeschrieben, was dann zu einer verzerrten Wahrnehmung führe. Luisa stimmte Edi daraufhin zu, hatte aber keine Idee, wie dies umgangen werden könnte.

Ein Thema, dass Ardit im Interview immer wieder beschäftigte und von dem er regelmässig in den Medien hörte, waren Streitereien und gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Schweizern und Ausländern in der Öffentlichkeit, vornehmlich des Nachts im Ausgang. Vor allem bei dieser Thematik wurde seine persönliche Positionierung deutlich. Er bezog sich dabei auf das gleiche Bild, dass die Schweizer Jugendlichen bedienten, um Ausländer kategorisch abzuwerten. Ardit war jedoch einerseits davon überzeugt, dass dieses Problem im engen Zusammenhang mit Stigmatisierungen zu interpretieren sei, denen Ausländer/-innen in der Schweizer Gesellschaft ausgesetzt seien. Schweizer stachelten Ausländer auf, indem sie sie z.B. abwertend mit ‚Jugo‘ bezeichneten und sie reagierten dann auf solche Provokationen mit Gegenprovokationen oder Gewalt.

Interviewerin 2: Wieso meinst du gibt es das, also ich meine, wieso ist das so?

Ardit: Ja ich weiss nicht, das ist einfach so, die Ausländer sind einfach so, wenn man ihn anschaut, heisst es, was schaust du mich an und dann kommen sie in Probleme rein. Ist bei den meisten so.

Interviewerin 2: Nur bei den Ausländern?

Ardit: Meistens ja, Schweizer provozieren einfach immer mit: äh Jugos und so und dann fühlen sich Ausländer angegriffen und gehen zu ihnen hin und dann beginnt es so. Ja nun.

Andererseits sah Ardit auch eine grosse Verantwortung auf Seiten der Ausländer/-innen. Er charakterisierte sie pauschal als eingebildet und dies sei ein weiterer Grund, warum sie in der Öffentlichkeit selbst häufig provozierten oder sich provozieren liessen, nämlich um ihre Überlegenheit zu demonstrieren. Die Verantwortung für

Auseinandersetzungen zwischen Schweizern und Ausländern trugen nach Ardits Auffassung also beide Beteiligte – Schweizer und Ausländer.

Interviewerin 2: Und bei Albanern, etwas das typisch ist für den Charakter?

Ardit: Ja die meisten sind etwas zu eingebildet, meinen sie seien die Grössten und so, also so wie ich jetzt die Situation in Luzern sehe, vor allem im Ausgang. Es sind einfach die, die immer provozieren. [Interviewerin 2: Schon?] Ardit: Ja, allgemein Ausländer. [Interviewerin: Provozieren?] Ardit: Ja, die meisten, ja. [Interviewerin 2: Wieso?] Ardit: Ja nicht nur Ausländer, auch Schweizer. Ja eben, sie meinen sie seien etwas Grösseres als die Schweizer oder ich weiss nicht was und dann ja, kommt es immer zu Problemen und so. [Interviewerin 2: Schlägereien und so?] Ja, Todesfälle und so.

Ardit selbst distanzierte sich persönlich von solchen Streitereien und betonte, ihnen immer aus dem Weg zu gehen. Mit anderen Worten, Ardit ergriff keine Partei für Ausländer/-innen, die seines Erachtens ihren Frust über ihre Nichtanerkennung in der Schweizer Gesellschaft mit Gewalt Ausdruck verleihen wollten. Er klagte jedoch im Gegenzug die Schweizer Gesellschaft an, zwischen verschiedenen Ausländer/-innen – den ‚guten‘ und ‚schlechten‘ – nicht ausreichend zu differenzieren. Ardit reklamierte den Ausländern kategorisch zugeschriebenen, negativen Sonderstatus in der Schweizer Gesellschaft als ‚unbeliebte Andere‘. Kurz, er kritisierte die symbolische Ungleichheitsproduktion durch den permanenten Fokus auf Anpassungsdefizite.

Wunsch nach gleichberechtigter Anerkennung

Ardit artikulierte also einen Wunsch nach gleichberechtigter Anerkennung, den er durch öffentliche Kritik, Protest und Provokation, u.a. während des Interviews oder im Schulalltag, versuchte Geltung zu verschaffen. In seiner Positionierung unterschied er sich deutlich von Teresa und Kristin: Stigmatisierungen und Diskriminierungen wurden erstens als eine kollektive Erfahrung von Ausländer/-innen angesehen und zweitens als illegitim empfunden, da sie auch jene bestrafe, die es nicht verdient hätten. Ardit mobilisierte demzufolge nicht wie Teresa und Kristin das Deutungsschema ‚individuelle Eigenverantwortung für Integration und soziale Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft‘, sondern er klagte gegenüber der Mehrheitsgesellschaft stigmatisierende Haltungen und diskriminierende Praktiken an. Er war der Ansicht, dass selbst angepassten Ausländern soziale Anerkennung verweigert würde. Diese Erfahrung hätte Ardit auch selbst immer wieder gemacht, wie er im Interview berichtete. Er hätte gespürt – insbesondere seitens einiger Bewohner/-innen aus seinem Dorf – dass er als Ausländer nicht so akzeptiert sei wie ein Schweizer, obwohl er sich wie alle anderen angepasst verhielte. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass Ardit diese Ablehnung nicht akzeptierte und diesen Ausschluss als illegitim empfand.

Interviewerin 2: Also wer war denn das, der so mit dir redete? Hast du irgendwie ein konkretes Beispiel oder so?

Ardit: Ja einfach Bauern (lacht).

Interviewerin 2: Bauern, im Dorf oder was?

Ardit: Ja klar, die Bauern, die meinen sie seien dort zu Hause, also ja, sie sind zu Hause. Aber die meinen, sie hätten die Schweiz erobert oder weiss nicht was, also einfach die.

Interviewerin 2: Und du findest, du bist auch dort zu Hause?

Ardit: Nicht wirklich, aber ich meine, wenn ich mich so verhalte, wie die anderen, dann sollen sie es auch akzeptieren, dass hier ein Ausländer lebt, ja.

Im Schulalltag klagten Ardit denn auch häufig mit seinem Klassenkollegen Albert (Eltern aus Kosovo) und Jagoš (Eltern aus Serbien) Stigmatisierungen und Diskriminierungen an, die Ausländer/-innen und insbesondere ‚Jugos‘ ihres Erachtens alltäglich erlebten. Beim Zugang zu Schweizer Diskotheken seien sie als ‚Jugos‘ bspw. lange Zeit benachteiligt gewesen, wenngleich in einigen Clubs (z.B. im Luzerner Vorort Kriens) solche Zugangsverbote mittlerweile aufgehoben seien. Alle drei Jugendlichen gingen dabei davon aus, dass Diskriminierungen gesellschaftlich grundsätzlich nicht zu tolerieren seien und deshalb zitierten sie denn auch in unserem Beisein unaufgefordert endlos viele Beispiele, die bezeugten, dass Ausländer dennoch diskriminiert würden. Eines Tages beschwerte sich bspw. Jagoš bei mir über einen Mitschüler, der ihn ‚Ausländer‘ genannt habe, ein andermal fluchte er demonstrativ laut ‚kleiner primitiver Ausländer‘, nachdem bei ihm jemand einen Aussprachefehler korrigiert hatte. Später berichtete er uns Forscherinnen auch über einen Sportlehrer, der meinte, als sie in der Turnhalle wild mit Bällen umher warfen: ‚Es sei ja wohl klar, warum alle gegen Ausländer seien.‘ Ardit provozierte sogar uns Forscherinnen, dass er eigentlich gar kein Interview mit uns machen könne, da er ja gar nicht integriert sei, so ohne Schweizerpass. Die Wahrnehmung und stete Anklage von verschiedenen Formen von Diskriminierung und Nichtanerkennung von Ausländer/-innen als vollwertige Bürger/-innen stand im engen Zusammenhang mit dem Wunsch dieser Jugendlichen – insbesondere Ardit – nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Anerkennung.

Ardit empfand diese Art von Ausschluss nicht zuletzt auch deshalb als ungerecht, da er nach eigenen Angaben seit seiner frühesten Kindheit in der Schweiz lebe, sich fast wie ein Schweizer fühle, sich wohlfühle, nichts grundlegendes an der Schweiz kritisieren könne und wolle und hier auch in Zukunft immer leben wolle. Der Umstand, dass er bisher noch keinen Schweizer Pass beantragt habe, sei – so Ardit – kein Grund oder Ausdruck dafür, dass er nicht zur Schweiz stehe oder dazu gehören wolle⁸⁹. Die Schweiz sah er seinen Angaben zufolge als seine Heimat an und genau deswegen wollte er auch dazugehören (und seine Zugehörigkeit einklagen).

Interviewerin 2: Und was ist so mit der Schweiz, also du hast nicht Schweizerpass, gell?

Ardit: Nein ich habe keinen. Aber was will ich, ich kann jetzt nicht sagen: die huren Scheiss Schweiz oder weiss nicht was. Ich meine, ich selbst bin fast seit 18 Jahren hier in der Schweiz, irgendwie fühle ich mich selbst auch wie ein Schweizer, sagen wir es mal so. Aber ich weiss nicht, ich kann ja nichts Grosses gegen die Schweiz sagen.

Interviewerin 2: Warum nicht? Also findest du es gibt nichts?

Ardit: Ja, was will ich denn sagen, ich bin hier aufgewachsen, ich bin hier zur Schule gegangen, ich bin eigentlich alles hier, habe die meiste Zeit hier verbracht ausser eben geboren. Aber ja, ich weiss nicht, ist mein zweites zu Hause [... Interviewerin 2: Und das erste ist Kosovo? ...] Ardit: Ja ich bin dort geboren, einfach nach drei Monaten

⁸⁹ Warum er bisher keinen Schweizer Pass beantragt hat, wird aus dem Interview leider nicht deutlich.

schon hierhergekommen, genug Zeit hier verbracht. Das heisst, ich könnte mir nicht vorstellen, von immer von der Schweiz wegzugehen.

Wenngleich Ardit immer wieder insistierte, dass er sich zur Schweiz zugehörig fühle und gleichberechtigt anerkannt werden wolle, betonte er, dass ihm seine kosovoalbanische Herkunft gleichermassen wichtig sei. Kosovo sei ebenfalls sein zu Hause, so Ardit, er sei stolz darauf, wie eben ein Schweizer auch stolz sei Schweizer zu sein. Deshalb sei er denn auch nicht bereit, seine nationale Herkunft in der Öffentlichkeit zu verstecken.

Interviewerin 2: Was bedeutet es für dich, dass du das bist?

Ardit: Ja ich weiss nicht, so wie jeder Schweizer sagt, er sei ein stolzer Schweizer, so bin ich stolzer Kosovoalbaner [...] es ist eigentlich egal in welcher Situation oder was genau ist, ich sage immer was ich bin und von wo ich komme. Das ist mir eigentlich immer wichtig.

Er berichtete, dass ihm vor allem seine Muttersprache wichtig sei, die er nicht verlernen wolle und die er zu Hause in der Familie und auch sonst gelegentlich im Alltag mit Kollegen spreche. Auch hierbei ging es ihm darum, seine kosovoalbanische Herkunft und Sprache in der Schweizer Öffentlichkeit nicht zu verleugnen. Er betonte, dass er immer sage, woher er ursprünglich käme und albanisch spreche, wenn er gerade Lust dazu hätte.

Ardit: Was bedeutet das? Ist einfach meine Muttersprache und die werde und will ich nie verlernen. [...]

Interviewerin 2: Gibt es irgendwie Momente, in denen du es extra nicht sprichst?

Ardit: Nein, also wieso auch nicht? Ich meine, ich muss es ja nicht verstecken, ich schäme mich auch nicht dafür, von dem her.

Wiederum lässt sich ein starker Kontrast zu Kristin beobachten, die ihre albanische Herkunft bewusst lieber geheim hielt, während sich Ardit dem Anpassungsparadigma bewusst nicht komplett fügen wollte. Die Beherrschung der Herkunftssprache war dabei unter vielen Jugendlichen der ausländischen Minderheit der wichtigste Beweis dafür seine eigene Herkunft nicht vergessen zu haben. Ähnlich urteilte denn auch Admir (Eltern aus Montenegro) eines Tages über Sabine (ein portugiesischer Elternteil) im Klassenzimmer, dass sie ihre Wurzeln verloren habe, da sie kein portugiesisch mehr sprechen könne.

Die Sprache war aber nur ein Anzeichen dafür, die eigene Herkunft nicht vergessen zu haben. Ardit berichtet darüber hinaus sich auch nur vorstellen zu können, eines Tages eine muslimische Albanerin zu heiraten. Dieser Wunsch war direkt auch an die Erwartungen seiner Eltern geknüpft, obwohl sie ihm nach eigenen Angaben manchmal sagten, dass er auch eine Schweizerin oder eine andere Migrantin heiraten dürfe. Motiviert war Ardits Wunsch nach ethnischer und religiöser Endogamie durch die Vorstellung, die gleiche Kultur und ähnliche Verhaltenserwartungen zu teilen, über die dann als Konsequenz nicht mehr sozial verhandelt werden müsste. Diese Motivation blieb bei Ardit dennoch sehr unspezifisch, er konnte auf Nachfragen nicht genau angeben, was seine Kultur nun eigentlich ausmache. Ihm war aber klar, dass er sich auch persönlich, unabhängig von den elterlichen Erwartungen, nur für eine muslimische Albanerin entscheiden würde. Ardit bezog sich dabei auf ein essentialistisches

Herkunftsverständnis, mit einer definierten und klar umrissenen kulturellen Praxis – auch wenn er sie nicht benennen konnte – die im Kontrast zur ‚Schweiz Kultur‘ stehe.

Interviewerin 2: Also wenn du mit einer Schweizerin verheiratet wärst, was wüsste sie nicht?

Ardit: Einfach unsere zum Beispiel unsere Festtage, sie würde alles nicht verstehen und so, was es genau ist, man müsste alles erklären und und und. Das sind einfach verschiedene, ja Kulturen, keine Ahnung, ich verstehe nicht so viel davon, aber trotzdem (lacht). [Interviewerin: Wieso meinst du?] Ja ich weiss auch nicht, von meiner Seite her muss es einfach eine Albanerin sein, ja, nichts anderes, als Frau.

Ein essentialistisches Ethnizitätsverständnis haftete auch dem Anpassungsparadigma an, d.h. es wurde auch von den Schweizer Jugendlichen geteilt, wobei es ihnen allerdings darum ging, dass die ‚anderen kulturellen Eigenheiten‘ ein Stück weit abzulegen seien und sich der Schweizer Kultur angepasst werden solle. Dass auch Ardit seine Kultur in essentialistischer Manier verteidigte, war daher keineswegs erstaunlich. Es war die gesellschaftlich etablierte Art und Weise über Ethnizität zu sprechen. Wenn an einem ‚kulturelle Eigenarten‘ kritisiert werden, weil sie als ein Hindernis auf dem Integrationsweg angesehen werden, dann liegt es nahe auf diesem Register weiterzuspielen und die ‚kulturellen Eigenarten‘ zu verteidigen.

Wenngleich Ardit seine kosovoalbanische Herkunft sehr wichtig war, ging es ihm primär um eine gleichberechtigte Anerkennung seitens der Schweizer Mehrheitsgesellschaft, statt um eine exklusive Anerkennung in der kosovoalbanischen Herkunftsgruppe. Er betonte zwar im Interview, dass ihn sehr viel mit seinen Landsleuten verbinde (z.B. mit seinem Klassenkameraden Albert), weil mit ihnen andere Gespräche führen könne als mit Schweizer/-innen. In der Schulklasse gruppierte sich Ardit sicherlich auch deswegen vor allem mit Albert und Jagoš, also jenen, die als ‚Ausländer‘ (und ‚unbeliebte Andere‘) von anderen Mitschüler/-innen wahrgenommen wurden. Dennoch berichtete Ardit, dass er ausserhalb der Schulklasse eigentlich viel mehr Schweizer Freunde hätte als Albanische. Im Interview und im Schulalltag wurde denn auch deutlich, dass es Ardit nicht vorrangig darum ging, nur unter Albanern zu bleiben, hingegen kritisierte er sie auch immer wieder und distanzierte sich von ihnen. Er berichtete Jagoš bspw. in Pausengesprächen, dass er seit einiger Zeit nicht mehr in albanische Diskotheken ginge, da es dort zu viele Schlägereien gebe. Wenn er dort eine Frau kennenlerne wolle, würde er immer von ihrem Ex-Freund oder ihren Brüdern daran gehindert werden, worauf er keine Lust hätte. Er mobilisiert dabei ganz ähnliche Deutungsschemen wie Kristin, um sich von seiner kosovoalbanischen Herkunft zu distanzieren.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Ardit in seiner Positionierung auf Wertvorstellungen rekurrierte, wonach alle Menschen egal welcher Herkunft eine gleiche Chance in einer Gesellschaft haben sollten. Diese Idee wurde auch im Leitbild des Kantons Luzern und seitens der Schweizer Jugendlichen vertreten (vgl. Kapitel 7.3). Es stellt sich daher die Frage, ob Ardits Positionierung seitens seiner Mitschüler/-innen als legitim anerkannt wurde. Seine regelmässige Anklage im Klassenraum, als Ausländer in der Schweiz nicht gleichwertig anerkannt zu sein (kräftig unterstützt durch Jagoš), war für alle in der Klasse wahrzunehmen. Diese Anklage wurde allerdings (bewusst oder unbewusst) missverstanden. In den Interviews der anderen Mitschüler liessen sich dazu keinerlei Bezüge finden. Viele berichteten hingegen von

Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen aufgrund der verschiedenen ‚kulturell geprägten‘ Ansichten, die Ardit (aber auch Jagos und Albert) im Vergleich zu ihnen selbst vertreten würden. Martin bspw. beschrieb Ardit als jemanden mit einer ‚aggressiven Mentalität‘, der häufig den Konflikt mit anderen in der Klasse suchte. Dass er den Konflikt vielleicht mit anderen suchte, weil er keine gleichwertige Anerkennung genoss, antizipierten Martin und seine Mitschüler nicht. Im Unterricht forderte Ardit regelmässig und z.T. sehr unvermittelt dazu auf, wenn Marco mit dem Klassenlehrer italienisch sprach, dass schweizerdeutsch bzw. deutsch gesprochen werden solle. Oft fügte er leise hinzu, dass er auch albanisch sprechen könne, wenn sich andere nicht daran, gemeint war hier das Anpassungsparadigma, halten würden. Die italienische Herkunft Marcos (ein Elternteil stammte aus Italien und Marco hatte einige Jahre selbst dort gelebt) wurde durch den Lehrer in fast in jeder Schulstunde besonders wertgeschätzt, indem er mit ihm italienisch sprach. Ardits albanische Herkunft genoss dagegen nie diese Aufmerksamkeit. Diese ungleiche Wertschätzung wurde durch die Forderung schweizerdeutsch zu sprechen durch Ardit angeklagt. Einige seiner Mitschüler sahen darin jedoch eine aggressive Mentalität oder einen Nationalstolz eines Ausländers, der den Konflikt mit anderen Nationalitäten suchen würde. Und so wurde Ardit seitens seiner Mitschüler in die Kategorie ‚Ausländer‘ klassifiziert, zu der er sich selber gar nicht zählte. Ihm ging es um gleichberechtigte Anerkennung in der Schweizer Gesellschaft und nicht primär um die Verteidigung eines albanischen Nationalstolzes.

An Ardits Fallbeispiel und Positionierung zeigt sich, wie das Stigma ‚unangepasster Ausländer‘, dass vor allem Personen mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien zugeschrieben wurde, eine persönliche Erniedrigung auslösen konnte. Er war sich bewusst, dass das Bild über die in der Öffentlichkeit provozierenden und gewalttätigen Ausländer oder Albaner, von dem Ardit sich klar distanzierte, auf alle Ausländer – auch auf ihn – projiziert würde. Er kritisierte deshalb den undifferenzierten Umgang mit solchen Kategorisierungen und Zuschreibungen und trat für eine gleichberechtigte Anerkennung in der Schweizer Gesellschaft ein. Dabei kehrte er sich keineswegs ab von seiner kosovoalbanischen Herkunft, wobei der Bezug zu seiner Herkunft ein reaktives Moment beinhaltete und vor dem Hintergrund der wahrgenommenen und erlebten Ausgrenzungen (Zugang zu Diskotheken, Mobbing als Kind, Nichtanerkennung seitens Dorfbewohner/-innen) interpretiert werden muss. Es handelte sich dabei um subjektive Erfahrungen, die er seit seiner Kindheit wahrnahm und als ungerecht empfand. Er wählte dabei bewusst nicht den Weg des Verleugnens, der Beschämung oder der Anpassung – wie wir an Kristins Fallbeispiel sehen konnten – sondern stand dazu, woanders geboren zu sein und ‚eine andere Sprache und Kultur‘ zu pflegen. Gleichzeitig distanzierte er sich von einer bestimmten Kategorie von Ausländern und Albanern, die seines Erachtens auf erfahrene Ungerechtigkeit mit Gewalt reagierten.

Reaktive Ethnizität – welche in einigen Facetten an diesem Fallbeispiel sichtbar wurde – ist ein Modus ethnischer Identifizierung, der sich in einem Kontext von realer oder wahrgenommener Feindlichkeit, Benachteiligung, Diskriminierung und Ausschluss entwickeln kann (Rumbaut 2008). Das Konzept entfaltete sich ebenfalls im amerikanischen Kontext aus einer Kritik heraus an klassischen Assimilationstheorien. Während unter den europäischen Migrant/-innen in den USA lange Zeit tatsächlich eine Assimilation beobachtet werden konnte und Einwanderer dadurch versuchten, ihren Minderheitenstatus in der amerikanischen Gesellschaft zu überwinden, so waren für spätere Einwanderungsgruppen (z.B. Hispanics, Koreaner) alternative Strategien typisch

geworden. Die Erfahrungen von Ausschluss und Diskriminierung führten zu einem Bedeutungszuwachs statt zu einem Bedeutungsschwund der ethnischen Herkunft und der gemeinschaftlichen Solidarität (Portes und Rumbaut 2001: 152). In diesem theoretischen Konzept werden Fragen der Macht, Ungleichheit und des gesellschaftlichen Ausschlusses eingebunden. Der Rückbezug auf die ethnische Herkunft erfolgt reaktiv auf reale oder wahrgenommene Ungleichheits- und Ausschlusserfahrungen. Wenngleich bei Ardit ein derartiges reaktives Moment im Umgang mit Benachteiligungen beobachtet werden konnte, ging es ihm dennoch um keinen Rückzug in die kollektive Herkunftsgemeinschaft. Ardit grenzte sich nicht gegen Schweizer/-innen ab, zu denen er dazu gehören wollte, sondern nur gegen jene, die seines Erachtens ausländerfeindlich gesinnt waren.

Das Fallbeispiel zeigt, dass Erfahrungen von Benachteiligung ein Streben nach einem gleichberechtigten Status als Ausländer auslösen können. Ardit stellte das symbolische Ungleichheitsverhältnis zwischen Schweizern und Ausländern, das seine Legitimation aus der Unterstellung von Anpassungsdefiziten zog (vgl. Kapitel 7.1), durch dieses Streben radikal infrage, indem er aufzeigt, dass auch ‚angepasste Ausländer‘ soziale Missachtungen erfahren können. Er entlarvte die stigmatisierende Praxis des Anpassungsparadigmas, umkämpfte dadurch das symbolische Ungleichheitsverhältnis und forderte gleichberechtigte Anerkennung seitens der Schweizer Mehrheitsgesellschaft. Mit anderen Worten, er klagt die ungleiche symbolische Wertigkeit von ethnischen Zugehörigkeitskategorien an. Dabei ging es ihm ausschliesslich um Gleichberechtigung (equalization), statt um eine Höherbewertung der eigenen Herkunft (normative inversion) (Wimmer 2008c), wie es für den nächsten Fall typisch war.

Ardits Verhandlungsstrategie war allerdings im Rahmen der Schulklasse nicht erfolgreich, weil seine Mitschüler/-innen das Anpassungsparadigma nicht als illegitimes, ungleichheitsgenerierendes Interpretationsschema ansahen. Im Gegenteil, sie interpretierten Ardits soziales Verhalten vor dem Hintergrund dieses Schemas – ‚unangepasster Ausländer‘ – und nahmen ihm dadurch die Chance, sich mit seiner Strategie im Klassenraum Gehör zu verschaffen. D.h., seine symbolische Ungleichheit denunzierende Strategie aktivierte unter seinen Mitschülern kognitive Stereotype und Schemen (Brubaker, Loveman, und Stamatov 2004), die – interaktiv artikuliert – selbst wieder symbolische Ungleichheit produzierten und legitimierten. Sein Misserfolg war allerdings nicht überraschend, denn selbst die Schweizer Jugendlichen (siehe Kapitel 7.3), die bereit waren, die Grenzlinie zwischen Ausländern und Schweizern zu modifizieren, kannten die symbolische Ungleichheit generierende und legitimierende Funktion des Anpassungsparadigmas nicht an.

8.4 Reaktive Ethnizität II – Recht auf kulturelle Differenz: Albert

Albert wurde 1991 in der Schweiz geboren. Er erzählte, dass bereits sein Grossvater hier als sogenannter Fremdarbeiter arbeitete und später auch seinen Sohn, Alberts Vater, als jungen Mann aus dem Kosovo in die Schweiz holte. Alberts Mutter sei dann in den 1980er Jahren im Zuge der Heirat nachgezogen. Beide Eltern waren nach Angabe Alberts als Arbeiter in einer Fabrik beschäftigt. Schon in seiner frühen Kindheit sei

Albert auf Initiative seiner Eltern eingebürgert worden und verfügte daher über die doppelte Staatsbürgerschaft. Wie Ardit erlernte er einen technischen Beruf.

An Alberts Fallbeispiel soll verdeutlicht werden, dass die enorme Bedeutung, die der eigenen Herkunft für die eigene Lebensgestaltung beigemessen wurde, in direktem Zusammenhang mit den zahlreich empfundenen Diskriminierungserfahrungen stand. Alberts Bezug zu seiner kosovoalbanischen Herkunft muss daher als direkte Reaktion auf Grenzziehungen seitens der Mehrheitsgesellschaft gedeutet werden. Ihm ging es dabei nicht um gleichberechtigte Anerkennung, sondern um die Aufwertung seiner abgewerteten Herkunftskultur. Er reklamierte das Recht ‚anders zu sein‘, da er daraus seine persönliche Wertschätzung und Anerkennung schöpfte.

Ein essentialistisches und normatives Ethnizitätsverständnis

Im Interview mit Albert wurde deutlich, dass ihm seine kosovoalbanische Herkunft extrem wichtig war. Die Herkunft – so argumentierte Albert – habe man von seinen Vorfahren vermittelt bekommen und deshalb sei man verpflichtet, diese fortzuführen und nicht zu verlieren. Non plus ultra für Albert – und dies wurde bereits in den anderen Fallbeispielen deutlich – waren Kenntnisse der Herkunftssprache. Albert sprach eigenen Angaben zufolge innerhalb seiner Familie und seines Freundeskreises regelmässig albanisch, der bis auf eine Ausnahme (ein Schweizer Freund) nur aus Kosovoalbaner/-innen bestünde. Auf die Frage, was ihm diese Sprache bedeute, antwortete er:

Albert. Das ist eigentlich das Wichtigste, dass man die immer beherrscht, seine eigene Sprache, die man ursprünglich von den Vorfahren hat, was man ist und dass diese nicht verloren geht, so wie es am verloren gehen ist.

Albert interessierte sich persönlich sehr für seine ethnische Herkunft. Er berichtete sogar verschiedene Texte britischer Albanologen zu lesen, die er im Internet fand und die über die Besonderheit und die Geschichte ‚seiner Kultur‘ schrieben. Nach eigenen Erzählungen ging er auch gerne in die albanische katholische Kirche, da es dort nicht nur um Religion, sondern auch um die albanische Kultur ginge und er dort mit dem ‚Albanertum‘ konfrontiert würde.

Albert: Er [der Pfarrer] konfrontiert die Leute mit der Zukunft, damit, wie sie sich verhalten sollten. Er gibt ihnen Ideen, Tipps, nicht allzu streng, sondern locker, wie es ist, wie es sein sollte, wie es war, was die heutigen zum Teil schlecht machen, was sie gut machen. Wir werden einfach mehr mit unserer Kultur konfrontiert sozusagen, es wird uns mehr vermittelt.

Albert verteidigte dabei eine essentialistische und normative Vorstellung über seine Herkunftskultur, die sich durch distinkte Eigenschaften im Vergleich zu anderen Kulturen auszeichne und an die sich ‚ihre Mitglieder‘ orientieren sollten. Dieses normative Element durchzog Alberts Argumentationen durchweg. Zum Beispiel seien die Generationenbeziehungen durch eine starke Solidarität gekennzeichnet, die Albert anerkenne: Der jüngste Sohn kümmere sich dabei um seine Eltern und seine Ehefrau müsse ihre Schwiegereltern daher genauso respektieren. Ältere Familienmitglieder würden deshalb nicht in Altersheime, so Albert, sondern innerhalb der Familie gepflegt. Als die Interviewerin fragte, warum das so ist, antwortete Albert:

Albert: Nein, ist einfach so, Kultur. Das habe ich nie nachgefragt. Und wenn ich verheiratet bin, haben die Eltern schon etwas zu sagen, aber sie dürfen sich nicht einmischen bei mir, damit es keine Konflikte zwischen mir und meiner Frau gibt. Aber ich muss sie respektieren, als Eltern, sie normal behandeln, wie alle anderen, so wie sie mich aufgezogen haben, Geld geben, essen geben. Wenn sie sich nicht waschen können auch waschen. Die Frau muss ihre Schwiegereltern genauso akzeptieren, also meine Eltern dann. Ja das ist unsere Kultur, der Zusammenhalt ist gross unter den Landsleuten.

Für Albert hatten diese Vorschriften jedoch nichts Zwanghaftes an sich, im Gegenteil, so wie seine Eltern ihn erzogen hätten, sei sehr gut gewesen. Er berichtet denn auch, dass er und seine Geschwister die elterlichen Werte und Normen verinnerlicht hätten und diese teilen würden. Zu den spezifischen Werten gehörten nach Alberts Auffassung auch geschlechterspezifische Verhaltensnormen: seine 21-jährige Schwester hätte bspw. noch niemals einen Freund gehabt, aber nicht weil ihr Vater es ihr verboten hatte – so Albert – sondern weil sie von klein verinnerlicht hätte, dass eine Heirat ein Liebesbeweis sei, für den sie sich besser aufsparen sollte. Nur wenn diese Verhaltensnorm respektiert würde, so Albert, könnten seine Schwester und sein Vater ein ‚sauberes Gesicht‘ wahren.

Albert: Zum Beispiel hatte meine Schwester nie einen Freund. Es gibt auch so Heuchlerinnen, die sagen: nein ich darf nicht und dann hinten rum vögeln sie in der Welt herum, aber sie sagen nein und machen auf anständig. Mein Vater sagte nie, dass sie [Alberts Schwester] nicht darf. Er erzog sie einfach von klein auf so, es ist nicht gut so, es ist nur kindisch und naiv und blöd. Lieber heiratest du und zeigst ihm [dem zukünftigen Ehemann] dann deinen Liebesbeweis, wenn du heiratest, für die Frau also, für sie, wenn sie dann heiratet. Und sie [Schwester] geht auch nicht in den Ausgang, weil sie es nicht will. Er hat es ihr nie verboten, aber sie wurde so erzogen, dass sie es selbst nicht will Sie findet es blöd. [...] weil wenn meine Schwester heiratet, will er dass sie mit, wie soll ich sagen, mit einem sauberen Gesicht geht, sauber abgibt, ich habe sie so erzogen.

Diese sexuellen Verhaltensnormen, so Albert, würden dabei genauso für Männer gelten, obwohl sich diese in den letzten Jahrzehnten gelockert hätten, denn Männer dürften mittlerweile auch einige Freundinnen vor der Ehe haben. Neben sexueller Keuschheit sei ethnische Endogamie ein weiteres wichtiges Kriterium. Er selbst könne sich denn auch nur vorstellen, eine albanische Katholikin zu heiraten, die noch Jungfrau sei. Es würden sich zwar immer weniger Frauen daran halten, so Albert, als Jungfrau in die Ehe zu gehen, für ihn käme das aber nicht in Frage. Während sich Kristin von solchen albanischen Verhaltensnormen explizit distanzierte, setzte sich Albert für deren Fortbestand ein.

Ablehnung des Anpassungsparadigmas und Propagierung kultureller Gleichwertigkeit

Albert unterschied sich von den anderen Fallbeispielen auch darin, wie er sich gegenüber der normativen Anpassungsforderung der Schweizer Jugendlichen positionierte. Vor dem Hintergrund eines essentialistischen und normativen Ethnizitätsverständnis war es nicht erstaunlich, dass er sich gegen eine Anpassung an die Schweizer Kultur aussprach. Seine Argumentation war jedoch bemerkenswert, da er

den hegemonialen Anspruch der Schweizer Kultur radikal infrage stellte. Dies konnte in den Interviews der anderen drei Jugendlichen nicht beobachtet werden, weil sie der Anpassungsanforderung grundsätzlich alle auf die eine oder andere Weise zustimmten.

Albert konstatierte im Interview zunächst mit Bedauern, dass sich viele Ausländer in der Schweiz assimiliert und ihre Herkunft vernachlässigt hätten. Diese Entwicklung sei seiner Meinung nach aber vollkommen unnötig gewesen. Er persönlich verstand unter der Anpassungsanforderung der Schweizer Mehrheitsgesellschaft ganz einfach das Gebot sich ‚normal‘ und ‚anständig‘ zu verhalten, Gesetze und Pflichten der Gesellschaft zu respektieren und keine Probleme zu machen. Das seien universelle Werte, die in jeder Gesellschaft gelten würden, so Albert. Von Ausländern zu fordern sich anzupassen, sei daher vollkommen unnötig, denn sie seien bereits ‚angepasst‘.

Albert: Leute beginnen sich zu assimilieren, was meiner Meinung nach unnötig ist. [Interviewerin 2: Meinst du in der Schweiz?] Ja. Du musst deine Herkunft sicher nicht vergessen oder deine Sprache und was du bist. Und der Satz da mit ‚anpassen‘ ist auch sinnlos, weil die Gesellschaft ja überall gut ist. Es sind ja nicht die Leute, es sind die vereinzelt Leute, die dumm tun. Das heisst nicht ‚angepasst‘. Du musst einfach normal bleiben, nicht auffallen, keine Probleme machen, das ist überall so auf der Welt, darum gilt dieses Wort ‚anpassen‘ eigentlich nicht für mich. [Interviewerin 2: Ja also was meinst du genau mit assimilieren?] Eben seine Herkunft vergessen, sich völlig anpassen, die Kultur nicht mehr bewahren, so Multi-Kulti sein, da bin ich nicht dafür.

Albert distanzierte sich in seiner Argumentation von der normativen Forderung sich anzupassen. Auch befreite er sich vom negativen Stigma, das seiner ethnischen Herkunft und seinem Ausländerstatus zugeschrieben wurde. Er verwischte die Unterscheidung zwischen Ausländern und Schweizern (blurring), erklärte sie in seiner Argumentation für obsolet, indem er sich auf universell geltende menschliche Werte bezog, die in allen Gesellschaften gelten würden (Wimmer 2008c). Natürlich gebe es einzelne Menschen, so Albert, die sich an die universellen Werte nicht halten würden, dies seien aber vereinzelte Fälle und hätten keine kulturellen Ursachen. Vielmehr würde ein falsches Bild über seine ethnische Herkunft konstruiert. Die Abwertung einer bestimmten Kultur machte für Albert daher keinen Sinn und er empfand Stigmatisierungen daher als ungerecht.

Albert: Aber ich habe es nicht gern, wenn man sagt, unsere Kultur sei so. Weil die Kultur hat nichts damit zu tun, unsere Kultur ist sauber, anständig, eigentlich sozusagen perfekt. Aber die Leute machen solche Dinge, nicht die Kultur, die jetzigen Leute. Und das ist der Fehler von vielen, die Leute beziehen es auf die Kultur: ja das sind Albaner, das ist die albanische Kultur. Das ist völlig daneben, so ist es nicht. [...] Zum Beispiel wenn ich unten [im Kosovo] bin, dann muss ich nicht mal alle kennen. Da gibt es eine Mauer um die Dörfer damit man nicht rein kann. Da kann ich überall einfach rein, als wäre es mein zu Hause und jeder akzeptiert dich, sie sind freundlich. Wenn du etwas verlangst oder du am bezahlen bist, dann bezahlt nur einer, dann sind wir nicht geizig. Oder wenn dir etwas Kleines gefällt, sagen wir zum Beispiel ein Souvenir, der [ein Verkäufer] schenkt es dir, er ist offen, lieb zu dir.

Anhand dieses Beispiels versuchte Albert aufzuzeigen, dass es seine Herkunftskultur nicht verdient, stigmatisiert zu werden. Er berichtete auch, dass vor einigen Jahrzehnten Schweizer in den Kosovo ausgewandert seien und dort alle Menschen besonders hilfsbereit fanden. Alberts Argumentation wird dabei durch das Motiv getragen, dass er

Menschen in seinem Umfeld von den positiven Eigenschaften seiner Herkunftskultur überzeugen könnte und müsste, um Stigmatisierungen zu unterwandern und das Anpassungsparadigma zu entkräften.

Erziehung derjenigen, die den kollektiven Ruf schädigen

Um von der Mehrheitsgesellschaft anerkannt zu werden, zeigte sich Albert bereit dazu, gewisse Anstrengungen zu unternehmen. Es ging ihm dabei nicht wie Ardit um eine gleichwertige Anerkennung als Albaner in der Schweizer Gesellschaft, sondern um die Verbesserung des Rufes seiner Herkunftskultur, die seines Erachtens in Verruf geraten sei. Dafür waren seiner Meinung nach eine Reihe kosovoalbanischer Jugendlichen verantwortlich, die – wenngleich eine Minderheit – sich im öffentlichen Raum unanständig verhielten. Unanständig hiess für Albert z.B. zu spucken, zu provozieren, rumzuhängen oder auch zu kiffen. Und genau deshalb träumte Albert davon eines Tages Polizist zu werden, um diesen Jugendlichen endlich einmal als Autoritätsperson ins Gewissen zu reden:

Interviewerin 2: Wieso willst du Polizist werden?

Albert: Damit ich diesen kleinen huren Kiffern, die einen schlechten Ruf, also von unseren Landsleuten [Interviewerin 2: Albaner?] Ja, es sind nicht viele, es scheinen nur viele, aber es gibt schon ziemlich viele Anständige. Denen will ich das mal klar machen. Und wenn einer in Uniform spricht, dann ist das natürlich anders, als wenn einer geht. Dann sagen sie ‚äh schau dieser Typ‘, vor dem haben sie weniger Respekt. [Interviewerin 2: Um ihnen zu sagen, sie sollen nicht mehr kiffen und so?] Und rumhängen und so, und behindert tun, ihnen die Perspektiven klarmachen. [Interviewerin 2: Welche denn?] Ja, dass es nicht richtig ist, was sie tun, so rumhängen und provozieren, spucken und so, für nichts und das ihnen zeigen und sagen. Viele werden sich dann ändern, weil das ihnen eine andere Person sagt.

Getragen von dieser Motivation, provozierte Albert denn auch regelmässig Ardit im Schulalltag, dass Ardit Cousins immer am Luzerner Bahnhofsvorplatz rumhängen würden, der Platz, der allgemein mit Schlägereien assoziiert wurde. Albert hatte dabei genauso wie Kristin oder Ardit die gleiche Feindgruppe ideell vor sich, vor denen er sich abgrenzte: die in der Öffentlichkeit provozierenden ausländischen bzw. albanischen Jugendlichen. Alle drei (Kristin, Albert, Ardit) wählten jedoch eine andere Strategie, wie sie sich gegenüber dieser wahrgenommenen Gruppe positionierten. Durch das vermeintlich provozierende Verhalten dieser Jugendlichen fühlten sich allerdings alle drei persönlich in ihrem sozialen Status und ihrer gesellschaftlichen Anerkennung bedroht. Kristin grenzte sich daher rigoros von ihrer eigenen Herkunft ab. Ardit distanzierte sich von der imaginierten Gruppe der provozierenden Jugendlichen. Und Albert, dem es um eine positive Anerkennung und Aufwertung seiner Herkunftskultur ging, wollte sich diesen in seinen Augen abtrünnigen Jugendlichen in seinem zukünftigen Polizeiberuf widmen, um sie zur Vernunft zu bringen und sich ihrer Herkunftskultur entsprechend anständig zu verhalten. Er verstand sich als kollektiver Kulturhüter und -verteidiger.

Aufwertung der eigenen Herkunft durch Abwertung anderer

Weiter oben wurde gezeigt, dass Albert darauf abzielte, wenn es darum ging die eigene Herkunftskultur zu verteidigen, die Grenze zwischen Ausländern und Schweizern oder zwischen verschiedenen Kulturen zu verwischen. Er rekurrierte auf universelle Werte um die kollektive Abwertung seiner Herkunftskultur zu unterwandern und Gleichwertigkeit zu propagieren. Er bediente sich aber einer weiteren Strategie. Indem er seine Herkunftskultur als etwas Besseres als die Schweizer Kultur darstellte, gelang es ihm, die Hierarchie zwischen den zwei Gruppen umzudrehen (normative Inversion). Die Abgewerteten wurden dadurch zu den Aufgewerteten (Wimmer 2008c). Albert beschrieb die albanische Kultur deshalb durchweg als solidarischer und familienbezogener als die der Schweizer, die in seinen Augen kalt, distanziert und unsolidarischer erschien. Wenn jemand in einer albanischen Familie sterben würde, so Albert, würde der Familie im sozialen Umfeld mehr Respekt entgegen gebracht als unter Schweizern oder Deutschen. Auch würden Schweizer Eltern ihren Kindern finanziell weniger unter die Arme greifen – eine Praxis, die Albert als peinlich und geizig charakterisierte, da die Kinder Personen ausserhalb der Familie um Kredit anfragen müssten.

Albert: Aber bei uns sind sie anders, dann geht es zum Beispiel, nach der Beerdigung gibt es ja dieses Anschauen und dann gehen sie zu einem nach Hause, auch noch. Und dann ist es zu Hause und sie sagen diese Worte wie es sich gehört und so, dann bleiben sie kurz und gehen dann, dann kommen die nächsten, der ganze Verwandtschaftskreis kommt dann, ja das ist so. Es ist hart, wenn ich das sage, aber für mich sind die Schweizer und, ja nicht nur die Schweizer, auch Deutsche, die sind nicht familiärisch. Die sind eher unfamiliärisch, lassen ihren Sohn zum Beispiel im Stich, schicken sie nach Hause und so [...] Zum Beispiel Oliver [Mitschüler] kommt hierher [in die Schule] ohne Geld, sagt, er habe kein Geld. Mich würde der Vater nie ohne Geld lassen, ihm wäre das peinlich, bei ihm nicht. Bei ihm ist es so, er muss es lernen. Ich komme nicht in eine solche Situation, weil ich anders erzogen wurde.

Regelmässig machte Albert auch im Interview oder im Schulalltag darauf aufmerksam, dass es auch unter den Schweizern Personen gebe, die sich nicht ‚anständig‘ und ‚angepasst‘ verhielten, wie es seiner Interpretation des Anpassungsparadigmas entsprach. In seinem Heimatdorf gebe es bspw. Schweizer Jugendliche, die auf öffentlichen Volleyplätzen randalierten und Volleyballnetze kaputt machten. Und eines Morgens erzählte Albert seinem Klassenkollegen Ardit (und demonstrativ vor mir), dass er am Bahnhof Penner und Alkoholiker gesehen hätte, wobei solche Leute noch schlimmer seien als die Ausländer. Mit solchen Argumentationen zielte Albert darauf ab, gegen das hierarchische Verhältnis zwischen Schweizern und Ausländern zu protestieren. Indem er auf – seines Erachtens – ‚negative Beispiele‘ unter den Schweizern aufmerksam machte, versuchte er das niedrige Sozialprestige seiner eigenen Gruppe (Ausländer, Albaner) aufzuwerten. Dies hatte allerdings zur Konsequenz, dass neue Formen sozialer Missachtung (gegen soziale Randgruppen wie Obdachlose oder Alkoholiker) in Kauf genommen wurden (Parkin 2004b; Tajfel 1981).

Albert war nicht der Einzige, der versuchte das niedrige Prestige seiner Herkunftskategorie zu erhöhen. In einer Gruppendiskussion (LU_D) zwischen Stefan, Admir, Edi und Daniel, die wie andere Mitschüler/-innen vom Lehrer im Unterricht

aufgefordert worden waren, gute und schlechte Erlebnisse mit Ausländern zusammenzutragen⁹⁰, wurde die Kategorie der Ausländer gleichermassen positiv auf Kosten der Schweizer aufgewertet. Stefan, Admir und Edi argumentierten, dass Ausländer mehr zusammenhalten würden, vor allem wenn sie als Gruppe im Ausgang von anderen Gruppen verbal oder körperlich angegriffen würden. In solchen Situationen könnte man auf die bedingungslose Unterstützung von Ausländern zählen, ein Schweizer Freund würde dagegen nur an sich denken und sich aus dem Staub machen. Auch hier wurde auf die Vorstellung einer stärkeren Gruppensolidarität Bezug genommen, um die eigene entwertete Gruppe aufzuwerten. Gleichzeitig suggerierte dieses Argument, dass Ausländer die besseren Freunde seien, weil sie immer für einen da wären. Es kann daher auch als Versuch angesehen werden, die Gruppensolidarität innerhalb der abgewerteten Gruppe grundsätzlich zu stärken.

Diskriminierungserfahrungen und Viktimisierungsspirale

Es stellt sich die Frage, welche biografischen Erfahrungen Alberts Haltungen und Verhalten vorrausgingen. Im Interview berichtete er überdurchschnittlich als andere Jugendliche mit Migrationshintergrund von Diskriminierungen und Stigmatisierungen während seiner Kindheit und Jugendzeit, die sich auf seine ethnische Herkunft bezogen hätten. In der Schule seien er und seine albanisch sprechenden Freunde bspw. immer wieder von der Schuldirektorin ermahnt worden, dass sie im Schulhaus auch in den Pausen deutsch zu sprechen hätten. D.h. auf ihre habituellen Sprachpraktiken sei mit sozialer Missachtung reagiert worden. Auch bei der Lehrstellensuche – so Albert – sei er aufgrund des Umstandes, dass seine Eltern ursprünglich nicht aus der Schweiz kamen, zweimal abgelehnt worden. Mit Bezug zu seinem Bekanntenkreis berichtete er, dass er kein Einzelfall sei, denn vielen sei es bei der Lehrstellensuche ähnlich ergangen.

Albert: Wo ich anrief, nahmen sie mich nicht nach dem Vorstellungsgespräch. Sie sahen mich so auf dem Passfoto, da bin ich schön anständig, man erkennt mich nicht, nicht so, ganz anders, ja gute Noten, alles gut. Da komme ich dorthin, da sagt er: Ja woher sind deine Eltern ursprünglich? Sage ich: aus Kosovo. Er: Oh, ich habe es deinem Akzent gar nicht angemerkt, bist du von Entlebuch? [ländliche Region von Luzern] Weil ich habe dort normal gesprochen, so wie im Entlebuch, nicht so luzernerlässig, so mit ‚nei‘ und so, sondern wie ein Entlebucher. Dann sagte er, er habe nichts gemerkt am Telefon. Und die hatten die Unterlagen schon da zum Unterschreiben, ich habe es gelesen: Lehrvertrag! Den steckten sie weg und sagten: ja sie melden sich dann. Ein anderer holte mich zum schnupern [Probearbeiten], sieht ich bin Ausländer, das war in XY [Ort im Umkreis von Luzern], liess mich schnupern und sagte mir am Freitag: ich habe nie einen Ausländer angestellt und werde es auch nie.

Albert berichtete zudem eine Reihe von Fällen zu kennen – woher genau blieb unklar – in denen sich die Polizei diskriminierend gegenüber Ausländern verhalten hätten, die nichts Illegales getan hätten. Er erzählte im Interview u.a. von einer Familie, die von der Polizei grundlos verprügelt worden sei. Im Nachhinein hätte sich die Polizei rausgeredet, so Albert, sich in der Wohnung geirrt zu haben. Diese Diskriminierungsfälle (seien sie nun wahr oder vorgestellt) motivierten Albert auch

⁹⁰ Diese Aufgabenstellung wurde den Schüler/-innen im Rahmen des Stundenthemas ‚Migration‘ erteilt.

eines Tages Polizist zu werden, um etwas zu verändern. Ausländer könnten sich selbst oft nicht wehren, so Albert, da ihnen keiner glauben würde und im Falle von Selbstjustiz ihren oft prekären Aufenthaltsstatus in der Schweiz gefährden würden.

Albert: Und eben, ich will Polizei machen, es ist schon so, es ist nicht gerecht, wie alle sagen, es ist ungerecht, auch in der Schweiz kannst du schnell zu Problemen kommen, auch wenn du keine Schuld hast, nur weil du Ausländer bist. Ich sage das jetzt nicht so, weil ich einer bin der Mitleid spielen will, aber so ist es. [...] Andere haben sie verschlagen, Schweizer Polizisten, einer ist im Rollstuhl, als Grund nannten sie die Wohnung, falsche Wohnung, grundlos haben sie eine ganze Familie verprügelt. Ich kenne nicht nur ein, zwei, drei Orte wo das passiert ist.

Albert zeigte sich dabei auch solidarisch mit jenen Jugendlichen (zumindest verbal), die sich gegen Stigmatisierungen und Diskriminierungen gewalttätig zur Wehr setzten. Eines Tages berichtete er mir und Ardit, dass er mal eine Frau mit einem bellenden Hund auf der Post getroffen habe, woraufhin die Frau bemerkte „So ein guter Hund, der bellt, sobald er einen Jugoslawen sieht.“ Albert kommentierte daraufhin, dass er verstehen könne, warum Ausländer dann dreinschlagen würden.

Albert zitierte im Vergleich zu den anderen Jugendlichen auffällig viele Fälle von Diskriminierung – sowohl Eigene als auch Fremde – und schreckte auch nicht davor zurück, einen Klassenkameraden (Oliver) im Interview pauschal als ausländerfeindlich zu klassifizieren. Auffällig war desweiteren, dass Albert Ausländer/-innen generell immer wieder als Opfer stilisierte, ohne Situationen dabei genau zu analysieren oder zwischen ihnen zu differenzieren. Einer der Beobachterinnen in der Klasse unterstellte Albert eines Tages, dass sie als Schweizerin ganz sicher auch etwas gegen Ausländer habe. Sie versuchte daraufhin Albert zu überzeugen, dass sie nichts gegen Ausländer habe und von ihm in ihrer Absicht falsch verstanden worden sei. Vielleicht wollte Albert mit ihr nur ein provozierendes Gespräch in Gang bringen und war von ihrer Ausländerfeindlichkeit nicht wirklich überzeugt. In anderen Situationen kam Alberts Vorstellung, Ausländer seien immer Diskriminierungsopfer, jedoch noch viel deutlicher zum Vorschein. Eines Tages, als die Eingangsglastür des Schulhauses zerstört wurde, kommentierte Albert wiederholt laut im Klassenzimmer, dass es sicher gleich heissen würde, dass die Ausländer der Schule die Eingangstür kaputt gemacht hätten. Wir konnten derlei Vorwürfe allerdings weder seitens der Schulleitung, der Lehrpersonen noch der Schüler/-innen hören. Alberts Diskriminierungsvorwürfe gegenüber Schweizer/-innen beruhten zwar auf realen Erfahrungen aus seiner Vergangenheit, sie wurden allerdings in Alberts Argumentationslogik zu einer Art Selbstläufer: Ausländer wurden generell als Opfer von Diskriminierung und Stigmatisierung stilisiert. Albert gelang zwar dadurch den abgewerteten Status von Ausländer/-innen in der Schweizer Gesellschaft anzuklagen und dafür eine unikausale Erklärung zu finden: eine weit verbreitete Ausländerfeindlichkeit. Mit dieser Haltung ging er allerdings von einer komplett undurchlässigen, markanten und stabilen Grenzlinie zwischen Schweizern und Ausländern aus, für die es keinerlei Hoffnung geben könne, dass sich in naher Zukunft etwas ändere.

Reaktive Ethnizität

Die Diskriminierungen, die Albert subjektiv selbst erfahren und von denen ihm andere berichtet hatten, führten dazu, dass Albert seiner Herkunft eine enorm grosse Bedeutung

beimass. Der Bezug zu seiner kosovoalbanischen Herkunft muss als eine Reaktion auf die individuell und kollektiv wahrgenommenen Diskriminierungen seitens der Schweizer Gesellschaft verstanden werden. Albert stellte im Interview diesen Zusammenhang sogar selbst her. Das bemerkenswerte an seinem Fallbeispiel war also, dass sich sein Bezug zu seine Herkunft explizit gegen soziale Missachtungserfahrungen richtete. Er argumentierte im Interview, dass er seine Herkunft nicht verstecken wolle, bloss damit ihm soziale Anerkennung durch die Schweizer Gesellschaft zu Teil werde. Dabei war er überzeugt, dass Versuche, seine Herkunft hinter sich zu lassen, sowieso keinen Erfolg erzielen würden, egal welche Anstrengungen er auch unternähme (z.B. Einbürgerung), nie würde er als vollwertiges Mitglied anerkannt werden. Auf die Frage, ob er seine Kinder eines Tages von seiner Herkunft erzählen werde und wie er sie erziehen würde, antwortet er deshalb:

Albert: Ja Herkunft, so oder so, Albanisch sprechen, Herkunft, ihren Nationalstolz würde ich ihnen zeigen, dass sie darauf stolz sein können, niemandem in den Arsch kriechen müssen. Wie zum Beispiel ein paar sagen: 'Äh ich habe den Schweizerpass, ich bin ein Schweizer, ich fühle mich als Schweizer'. Da sagte einer [zu] meinem Vater, als wir eine Autopanne hatten: 'Und, Schweizerpass habe ich gesehen? Bist du ein Schweizer?' Und der Kollege meines Vaters sagte: 'Ja, wir sind Schweizer.' Nur aus Spass. [Interviewerin 2: Sagte dein Vater?] Nein, nicht mein Vater, mein Vater würde das nie sagen. Der Kollege sagte das. Das sind so Sprüche. Dann sagte der andere: 'Ja, Schweizer seid ihr schon, aber ihr seid keine Eidgenossen, ihr werdet nie Schweizer sein.'

Anhand dieses Beispiels berichtete Albert von einer Begebenheit, bei der einem Freund mit Vorfahren aus dem Kosovo soziale Anerkennung als Schweizer verwehrt wurde (‚Schweizer seid ihr schon, aber ihr seid keine Eidgenossen, ihr werdet nie Schweizer sein‘), obwohl er den Schweizer Pass besass und sich als Schweizer ausgab. Vor diesem Hintergrund war es Albert denn auch so wichtig, dass auch seine Kinder eines Tages auf ihre Herkunft stolz sein sollten. Albert ging hier von einer komplett undurchlässigen symbolischen Grenze aus: Ausländer würden niemals als Schweizer anerkannt werden. Deshalb wollte Albert seine Herkunft nicht verleugnen und ging in seiner Argumentation noch viel weiter als Ardit, dem es allein um eine gleichberechtigte Anerkennung ging. Albert wollte sich dagegen nicht anbieten müssen (‚in den Arsch kriechen‘) und im Zweifelsfalle gedemütigt werden (‚ihr werdet nie Schweizer sein‘). Dies motivierte seinen Stolz auf seine Herkunft, den er daher auch an seine zukünftigen Kinder weitergeben wollte. Im Gegensatz zu Ardit behauptete Albert denn auch nie, dass er sich als Schweizer fühle oder Schweizer sei.

Interviewerin 2: Aber du bist nicht Schweizer, sagst du?

Albert: Nein, ich bin kein Schweizer, würde mich auch nie so bezeichnen, ich würde mich schämen, mich so zu bezeichnen, weil ich dann meine eigene Herkunft verleugne und mich für meine schäme und etwas sage, das ich gar nicht bin.

Angemerkt werden muss, dass Albert den Schweizer Pass besass. Diesen Besitz rechtfertigte er allerdings mit rein instrumentellen Gründen. Es ginge ihm keineswegs darum, tatsächlich Schweizer zu werden oder anzuzeigen, dass er sich als Schweizer fühle. Er behauptete dagegen, dass er sich nur habe einbürgern lassen, damit er visumfrei ins Kosovo reisen könne. Auf die Frage, was ihm der Pass bedeute, antwortete Albert denn auch:

Albert: Visumfrei reisen, nur dafür haben wir das eingereicht. [... Interviewerin 2: Ja musst du Schweizerpass haben?] Nein, du musst einen Pass haben. Zuerst war es der serbische. Mit dem musstest du immer ein Visum machen, um über die Länder zu gehen. Und jetzt ist Kosovo ein eigenes Land, der serbische Pass ist vernichtet [...]

Interviewerin 2: Aha, gibt es jetzt den Kosovo-Pass?

Albert: Ja schon, aber der ist nicht anerkannt von Bosnien und du musst durch Bosnien. Wie willst du dann da durch? [Interviewerin 2: Mit Schweizerpass.] Mit Schweizerpass kannst du überall hin.

Bemerkt werden muss, dass Albert den Schweizer Pass schon seit einigen Jahren besass. Ob sich seine Familie nur aus instrumentellen Gründen einbürgern lassen hat, kann zwar an dieser Stelle nicht rekonstruiert werden. Auf jeden Fall muss Alberts aktuelle Deutung, die Schweizer Staatsbürgerschaft nur wegen instrumenteller Zwecke beantragt zu haben, vor dem Hintergrund seiner Diskriminierungserfahrungen gesehen werden. Albert argumentierte daher nicht nur bezogen auf den Schweizer Pass rein instrumentell, sondern auch, als er davon berichtete, warum er in der Schweiz lebe. Überzeugt war Albert von der Idee, dass er sich auf jeden Fall nur im Kosovo begraben lassen wolle und eines Tages, wenn er genug Geld hätte, dort auch wohnen wolle, wie seine Eltern, die nach dem Pensionseintritt in ihr Heimatland angeblich genauso zurückkehren möchten. Albert äusserte sogar, dass er sofort zurückgehen würde, wenn ihm jemand für einen dortigen Neuanfang Geld gebe. Eigentlich bliebe er nur in der Schweiz, so Albert, weil die Arbeitsmarktlage im Kosovo sehr schlecht sei.

Albert: Eben, Herkunft und so, wenn ich alt werde, gehe ich dorthin, ich lasse mich dort begraben, nichts hier, fertig. Ich könnte auch jetzt gehen, musst mir nur eine Million geben, ich gehe gleich. [...] *Albert: Ja, ich könnte mit dem leben dort und würde nicht hier bleiben, würde runter gehen.*

Interviewerin 2: Und wieso kannst du jetzt nicht gehen, einfach wegen dem Geld?

Albert: Einfach wegen dem Geld. [...] *Und auch schulisch hätte ich Mühe, Beruf und so, es hat dort so viele Arbeitslose, es hat Studenten, x gescheite Köpfe, die keinen anderen Weg hatten, entweder Bauer [werden] oder lernen [studieren]. Dann lernten natürlich alle. Es sind viele Gescheite arbeitslos, weil es keine Wirtschaft hat. Nichts, ich könnte dort nicht leben. Aber wenn du mir eine Million geben würdest, Geld zur Verfügung stellen, ich würde gleich gehen. Meine ganze Familie würde gehen, nicht nur ich, alle. [...]* *Wäre die Lage so wie in der Schweiz, Arbeitsplätze, Fabriken, dann würde ich auch jetzt gehen, dann würde ich dort in einer Fabrik arbeiten ohne Lehre, so wie mein Vater. Dann würde ich nicht hier bleiben.*

An Alberts Fallbeispiel wird eine Abwendung von der Schweizer Gesellschaft deutlich, wie sie in den anderen Fallbeispielen derart nicht beobachtet werden konnte. Zwar hatte Albert genau wie Ardit Diskriminierungen und Stigmatisierungen, also symbolische Ungleichheit, gegen sich und andere Ausländer/-innen wahrgenommen, die er genauso als ungerecht empfand. Er ging mit diesen Wahrnehmungen jedoch anders um. Er stellte an die Schweizer Mehrheitsgesellschaft nicht die Forderung nach gleichberechtigter Anerkennung (wie Ardit), denn den Glauben daran hatte Albert aufgegeben. Er versuchte soziale Anerkennung deshalb allein über seine Herkunft zu beziehen. Aus diesem Grund müssen seine ethnischen Identifizierungen als reaktiv charakterisiert werden. Wie kein(e) andere(r) deutete Albert seine ethnische Herkunft essentialistisch

und normativ, denn nur so konnte er soziale Anerkennung aus ihr schöpfen. Eine kulturelle Anpassung war ihm daher komplett fremd und auch bei seinen Landsleuten ein Dorn im Auge. Im Gegensatz zu Kristin und Teresa propagierte er keine individualisierte Strategie, die die Verantwortung und Leistung des Einzelnen betont, um soziale Anerkennung und einen gleichberechtigten Status in einer Gesellschaft zu erhalten. Auch daran ‚glaubte‘ Albert nicht, weshalb er auf die kollektive Bindungskraft seiner ethnischen Herkunftsgruppe setzte, die dem Einzelnen, wenn er/sie sich ihrer Logik unterordnete oder sie internalisierte, soziale Anerkennung schenken würde. Beim genaueren Hinschauen wird allerdings auch deutlich, dass sich Albert nicht nur von der Schweizer Gesellschaft abwandte, sondern sich weiterhin in ihr verortete (ähnlich wie Ardit). Er wollte auch Polizist werden, um einerseits gegen die Ungerechtigkeiten gegenüber Ausländern und insbesondere Kosovoalbanern anzukämpfen, andererseits dadurch diejenigen Jugendlichen zur Vernunft bringen, die er für den schlechten Ruf seiner Herkunft zur Verantwortung zog.

Was seinen Fall darüber hinaus besonders macht, ist, dass er als Einziger das negative Stigma seiner Herkunft nicht auf sich selbst anwandte, sondern versuchte, es zu dekonstruieren. Dies gelang ihm indem er sich einerseits auf universell geltende Werte stützte um die Gleichwertigkeit seiner Herkunft zu untermauern, andererseits rekurriert er auf zahlreiche Beispiele, bei denen er seine Herkunftskultur gegenüber der Schweizerischen aufwertet (z.B. durch die Dichotomie solidarisch versus egoistisch). Mit anderen Worten ausgedrückt, versucht er die Grenzlinie und das symbolische Ungleichverhältnis zwischen Ausländern und Schweizer umzudeuten: seine abgewertete Herkunftskategorie wurde aufgewertet, woraus er soziale Anerkennung schöpfen konnte. Das Anpassungsparadigma wurde dabei als ungleichheitsgenerierend dekonstruiert, denn einerseits seien Ausländer Menschen wie alle anderen und grundsätzlich ‚anständig‘, andererseits erkannte Ardit im Anpassungsparadigma den hegemonialen Anspruch der Schweizer Kultur, Sprache und Bevölkerung, die er mit Bezug zu seiner eigenen ethnischen Kollektivität ablehnte. Seine Strategie war allerdings genauso wenig von Erfolg gekrönt, wie die von Ardit: auch er wurde von Klassenkameraden als ‚unangepasster Ausländer‘ wahrgenommen.

8.5 Fazit: Ethnische Identität im Kontext von Grenzziehungen gegenüber ‚Ausländern‘ und symbolischer Ungleichheit

Welche sozialen Umstände bedingen die Positionierungen unter den Jugendlichen gegenüber dem Anpassungsparadigma und in welcher Weise wird das symbolische Ungleichverhältnis dadurch umkämpft? Das Anpassungsparadigma und der Fokus auf Anpassungsdefizite wurden in Kapitel 7.2 als soziale Mechanismen beschrieben, die Ungleichheit zwischen den Kategorien Ausländer/ Schweizer symbolisch legitimierten. Alle Fallbeispiele bezogen sich denn auch auf die eine oder andere Weise auf das symbolische Ungleichverhältnis zwischen Schweizern und Ausländern, indem sie wahrgenommene Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen⁹¹ thematisierten.

⁹¹ Unter wahrgenommener Diskriminierung kann der allgemein perzipierte erschwerte Zugang von Personen und Gruppen zu präferierten Gütern und Kapitalien im Vergleich zu anderen Personen oder

Die Relevanz bzw. Irrelevanz dieser Wahrnehmung hatte einen Einfluss, wie sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber der Ungleichheit legitimierenden Anpassungsparadigma, der Schweiz allgemein und ihrer Herkunft positionierten.

Teresa berichtete, Stigmatisierungen und Diskriminierungen nie erfahren zu haben und konnte sich kaum vorstellen, dass andere davon massiv betroffen sein könnten. Kristin kannte sie ihren Angaben zufolge nur aus ihrer frühen Kindheit, empfand sie allerdings gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen als legitim, da sie ihrer Meinung nach selbstverschuldet seien. Das Anpassungsparadigma wurde von beiden nicht als Ungleichheit legitimierend empfunden und deshalb nicht umkämpft. Beide waren überzeugt, dass die soziale Anerkennung in der Schweizer Gesellschaft allein auf der individuellen Bereitschaft beruhe, sich anzupassen. Beide sahen sich daher im Einklang mit dem Anpassungsparadigma an die Schweizer Mehrheitsgesellschaft. Die Herkunft ihrer Eltern spielte für ihre Selbstzuschreibungen deshalb keine resp. nur eine symbolische Bedeutung, primär verstanden sie sich als Schweizerinnen.

Für Ardit und Albert gehörten Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen seitens der Schweizer Gesellschaft dagegen nach eigenen Angaben zu ihrem Alltag, die sie als ungerecht empfanden und ihre reaktive Positionierung gegenüber dem Anpassungsparadigma und ihre starken Rückbezüge zur Herkunft ihrer Eltern motivierten. Sie empfanden die Anpassungsforderung und den Fokus auf Anpassungsdefizite als Ungleichheit legitimierend und generierend. Der Unterschied zwischen beiden bestand darin, dass Ardit den Wunsch und die Hoffnung auf gleichberechtigte Anerkennung nicht aufgab (symbolische Ungleichheit zwar illegitim, aber veränderbar), während Albert von einer stabilen symbolischen Ungleichheit und undurchlässigen Grenzlinie ausging, weshalb er seine persönliche Wertschätzung vornehmlich aus den Bezügen auf die Herkunftskultur seiner Eltern schöpfte. Mit den Worten Rumbauts (2008: 111) kann festgehalten werden, „Societies, too, reap what they sow“, Gesellschaften ernten die Ungleichheiten, die sie säen. Ethnische Selbstzuschreibungen wurden daher hier nur für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund wichtig, die soziale Missachtungen empfanden, Diskriminierungen wahrnahmen und anklagten. Die symbolische Produktion sozialer Ungleichheit, die sich in Stigmatisierungen und Diskriminierungen im Lebensalltag manifestiert, löste die ethnischen Identitätskonstruktionen aus.

Ganz ähnlich zeigte Skrobanek (2007) in einer quantitativen Untersuchung mit jungen Aussiedlern und Jugendlichen mit türkischen Migrationshintergrund in Deutschland⁹², welche entscheidende Rolle der wahrgenommenen⁹³ individuellen und kollektiven Diskriminierung (d.h. gegen sich und Gruppenmitglieder der Herkunftsgruppe) bei der Erklärung von (Re)Ethnisierungsstrategien zufiel. Wahrgenommene Diskriminierung

Gruppen verstanden werden, wobei diese unterschiedlichen Realisierungschancen als nicht legitim angesehen werden (Banton 1994: 1).

⁹² Es wurden bundesweit 346 Aussiedlerjugendliche und 289 Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund befragt, die eine Hauptschule bzw. Hauptschulzüge von Gesamtschulen besuchten.

⁹³ Er spricht von wahrgenommener Diskriminierung, weil seine Untersuchung nicht zwischen tatsächlich stattgefundener und nur in der Wahrnehmung existierender Diskriminierung unterscheidet. Entscheidend ist für ihn - im Sinne Thomas & Znaniecki (1927) - welche Bedeutung Individuen einer Situation beimessen (Skrobanek 2007: 269)

im Bereich von Schule, Freizeit und anderen Institutionen hatte in dieser Studie einen deutlichen Einfluss auf (Re)Ethnisierungstendenzen, die anhand von 4 Items gemessen wurden: Wunsch (1) nach ethnischer Endogamie, (2) im Alltag möglichst nur türkisch zu sprechen, (3) dass Türken im Falle von Problemen mit Deutschen untereinander zusammenhalten, (4) dass Türken nur türkische Arbeitnehmer einstellen. Die wahrgenommenen individuellen und kollektiven Diskriminierungen wirkten dabei nicht nur direkt auf derartige (Re)Ethnisierungstendenzen, sondern auch indirekt, nämlich vermittelt über die *Wahrnehmung der Nichtdurchlässigkeit von Gruppengrenzen* und der *sozialen Identität*. Je stärker sich dabei zusätzlich mit seiner ethnischen Herkunft identifiziert wurde und je weniger geglaubt wurde einmal Teil der Gruppe der Deutschen werden zu können, umso häufiger und stärker traten (Re)Ethnisierungen auf.

Dieser Zusammenhang konnte insbesondere bei Albert beobachtet werden, welcher die Gruppengrenzen zu Schweizer/-innen als undurchlässig wahrnahm und sich zudem ausschliesslich mit seiner albanischen Herkunft identifizierte. Es überrascht denn auch nicht, dass an seinem Fallbeispiel die stärksten Ethnisierungsstrategien sichtbar wurden. Ardit nahm zwar Diskriminierungen wahr, hielt die Gruppengrenzen aber für durchlässiger und identifizierte sich nicht nur mit seiner albanischen Herkunft, sondern betonte, dass er sich auch als Schweizer fühle. Ethnisierungsstrategien waren daher weniger stark zu erkennen. Mit anderen Worten, er vermutete, dass sich die symbolische Produktion von Ungleichheit zwischen Ausländern und Schweizern – u.a. durch seine Denunziationsstrategien – auflösen könnte.

Grundsätzlich muss die Frage gestellt werden, ob Diskriminierungswahrnehmungen auf realen Erfahrungen von Diskriminierung oder auf einer verzerrten Wahrnehmung beruhen. Bereits Hoffmann-Nowotny betonte, dass faktische Diskriminierung und die Wahrnehmung von Diskriminierung eng miteinander verbunden sind (1973: 266). Auch die Ergebnisse einer Schweiz weiten Untersuchung über die Diskriminierung Jugendlicher mit Eltern portugiesischer, türkischer und albanischer Herkunft beim Zugang zum Arbeits- und Lehrstellenmarkt im Vergleich zum Zugang, den jungen Schweizer/-innen gewährt wird, waren eindeutig. Für alle ausländischen Gruppen konnte eine massive Diskriminierung vor allem beim Zugang zu höherwertigen Ausbildungsgängen (z.B. kaufmännischen) nachgewiesen werden – trotz gleicher Qualifikation und Bewerbungsunterlagen – die zudem gegen albanische Jugendliche, insbesondere in der Deutschschweiz am höchsten ausfielen (Fibbi, Kaya, und Piguet 2003).

In den 15 Interviews dieser Studie zeigten sich denn auch deutliche Unterschiede in der Häufigkeit wahrgenommener Diskriminierung unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit vom Herkunftsland ihrer Eltern und der besuchten Schulform⁹⁴. Vor allem Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien und insbesondere dem Kosovo berichteten häufiger von Diskriminierungen. Unter den Jugendlichen, die eine Berufsausbildung absolvierten,

⁹⁴ Beide Variablen stehen dabei selber in einem sehr engen Zusammenhang, d.h. die Herkunft der Jugendlichen steht im engen Zusammenhang mit dem eingeschlagenen Bildungsweg und der sozialen Herkunft der Eltern (u.a. Juhasz und Mey 2003). Da viele Migrant/-innen als sogenannte Gastarbeiter/-innen in die Schweiz kamen, befinden sie sich häufig in unteren sozialen Positionen, was sich auch in der sozialen Position ihrer Kinder widerspiegelt.

waren die Berichte ebenso zahlreicher, denn sie hatten schon einschlägige Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt machen müssen im Vergleich zu Gymnasiast/-innen. Welche Positionierungsstrategie im Umgang mit Grenzziehungen gegenüber der Kategorie ‚Ausländer‘ für die Jugendlichen Sinn machte, folgte deshalb keinem zufälligen Muster. Sie war eng an die soziale Wertschätzung (Statuszuschreibung) gebunden, die der eigenen nationalen Herkunft bzw. die der Eltern entgegen gebracht wurde. Vor allem Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien trugen ein Stigma. Sie waren allerdings nicht nur häufiger mit dem Generalverdacht konfrontiert, sich nicht anzupassen, sondern auch der Forderung nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen nicht gerecht zu werden. Wie sich dieser Imperativ im Schulalltag manifestierte, wird Gegenstand des nächsten Kapitels.

Es knüpft sich allerdings zuvor noch eine letzte Frage an, nämlich welche sozialen Konsequenzen die Positionierungsstrategien im Rahmen der Schulklasse zur Folge hatten. Beobachtet werden konnte, dass je nachdem welche Haltung die Jugendlichen gegenüber dem Anpassungsparadigma einnahmen, sie von Mitschüler/-innen entweder als Ausländer/-in oder Schweizer/-in klassifiziert und auch in entsprechende soziale Gruppen im Klassenraum integriert wurden. Das Anpassungsparadigma wurde zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung. Diejenigen, die als unangepasst und daher als Ausländer/-in wahrgenommen wurden, waren auch vornehmlich die, die das Anpassungsparadigma infrage stellten, weil sie darin die symbolische Produktion von sozialer Ungleichheit erkannten. Vor diesem Hintergrund kamen sie den normativen Anpassungsforderungen nicht nach, formierten Gruppen im Klassenraum (bzw. wurden ausgeschlossen), was ihre Mitschüler/-innen in ihren Urteilen nur noch mehr bestätigte. Selbst- und Fremdzuschreibungen unterstützten sich dialektisch, was sich in der Formierung von sozialen Gruppen im Klassenraum manifestierte. D.h. die symbolische Produktion von Ungleichheit stand mit der Herausbildung sozialer Grenzlinien in der Schulklasse im Zusammenhang. Dass der Ausschluss aus sozialen Beziehungen ein soziale Ungleichheit reproduzierender Mechanismus ist, darauf machte bereits Weber (1922 [2005]) aufmerksam. Die symbolische Ungleichheitsproduktion hatte also das Potential, die Handlungschancen und Bedürfnisverwirklichungen der betroffenen Individuen auch objektiv (soziale Ungleichheit) einzuschränken.

Da Kristin und Teresa den Forderungen des Paradigmas sowohl in ihren diskursiven als auch praktischen Bezügen zu ihrer nationalen Herkunft bzw. die ihrer Eltern entsprachen, gehörten sie im Klassenraum denn auch zu Gruppen aus Schweizer/-innen, zumindest nicht zu Gruppen, die das Label ‚Ausländer‘ trugen. Beide sahen sich im Einklang mit dem Anpassungsparadigma mit der Wirkung, dass sie von ihren Mitschüler/-innen nicht als Ausländer klassifiziert und deswegen nicht sozial ausgeschlossen wurden. Bei Ardit und Albert liess sich das Gegenteil beobachten. Sie nahmen den im Anpassungsparadigma inhärenten Machtmechanismus wahr, der Ausländer/-innen und Schweizer/-innen nicht auf die gleiche hierarchische Stufe stellte. Ardit und Albert fanden sich nicht damit ab und bezogen sich reaktiv auf ihre nationale Herkunft bzw. die ihrer Eltern, die es vor dem Hintergrund hegemonialer Anpassungsforderungen nicht zu verleugnen, sondern zu schützen galt. Dies war aber genau die Strategie, die seitens der Schweizer Jugendlichen problematisiert wurde und prototypisch für die Kategorie ‚Ausländer‘ stand: eine ethnische Identität, die sich von der Schweizer Mehrheitsgesellschaft distanzierte und ihr gegenüber kritisch auftrat. Und

deshalb wurden Ardit und Albert von ihren Mitschüler/-innen als Ausländer wahrgenommen und auch sozial ausgegrenzt.

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen mit Blick auf ihre Positionierungsstrategien gegenüber dem Anpassungsparadigma letztlich als extrem heterogen charakterisiert werden. Sie unterstützten sich nicht gegenseitig, um Ausgrenzungen in der Schweizer Gesellschaft zu begegnen. Vielmehr bekämpften sie sich untereinander, weil die jeweils anderen in ihren Augen eine Art Feindbild darstellten und in ihrer Positionierung gegenüber der ‚ausländischen Herkunft‘ der persönlich favorisierten Strategie widersprachen. Es ging dabei um einen Deutungskampf, welche Bezüge auf die eigene nationale Herkunft bzw. die der Eltern gesellschaftlich anerkannt werden sollte. Teresa und Kristin grenzten sich von Positionierungen ab, wie sie Ardit und Albert verkörperten und vice versa. Durch diese Abgrenzungen gelang es ihnen auch, sich besser auf der Seite der Schweizer resp. der Ausländer oder Albaner zu verorten. Durch diese interne Grenzlinie (in den Worten Parkin 2004a duale Schliessung) waren Teresa und Kristin allerdings auch an der symbolischen Produktion von Ungleichheit zwischen ‚unangepassten Ausländern‘ und ‚angepassten Ausländern‘/Schweizern beteiligt. Und dieses Ergebnis deckt sich auch mit den quantitativen Daten, denn auch hier zeigten Jugendliche mit Migrationshintergrund keine signifikant grössere Solidarität mit den ‚unbeliebten Anderen‘ als Schweizer Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nur Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien solidarisierten sich stärker in Fragen einer Feier unter Gleichaltrigen mit der Kategorie ‚Ausländer‘. Dies überrascht kaum, waren sie doch die ‚unangepassten Ausländer‘ par excellence (Kapitel 7.1) und so tendierten sie auch selbst stärker dazu (exemplifiziert an Alberts Fall), sich mit der Fremdzuschreibung ‚unangepasst‘ zu identifizieren. Das durch das Anpassungsparadigma artikulierte Macht- und Ungleichheitsverhältnis erhält seine Stabilität also letztlich erst dadurch, dass es nicht nur von Schweizer Jugendlichen, sondern auch von einigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund für grundsätzlich richtig empfunden wurde.

Nun wird auch verständlich, warum die Heterogenität in den Positionierungen gegenüber dem Anpassungsparadigma nur in Form von Einzelfallanalysen aufgezeigt werden konnte. Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hatten sich keine allgemeinen, sondern radikal unterschiedliche Sichtweisen auf das Anpassungsparadigma herauskristallisiert (Gegner vs. Befürworter), wobei die jeweils andere Positionierung rigoros abgelehnt wurde. Derart unterschiedliche Perspektiven vis-à-vis dem Anpassungsparadigma liessen sich unter den Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hingegen nicht beobachten, weshalb es auch nicht möglich war, idealtypische Fallbeispiele zu präsentieren, die prototypisch für unterschiedliche Sichtweisen auf das Paradigma hätten stehen können. Keine/r unter ihnen stellte das Paradigma tatsächlich infrage, vielmehr gehörte es zum allgemeinen Wissens- und Normenkanon, das alle – einige zwar mehr und andere weniger – teilten.

Ein wichtiger Grund mag sein, dass sie durch das Paradigma selbst im Gegensatz zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine Missachtungen erfuhren, weshalb sie auch nicht gezwungen waren, sich ihm entgegen zu stellen. Ich habe zwar gezeigt, dass auch Schweizer Jugendliche (u.a. Chiara) als ‚unangepasst‘ charakterisiert wurden, weil sie die Grenzlinie durch ihr soziales Verhalten brüchig machten. Diese Vorwürfe wurden ihnen allerdings selten öffentlich unterbreitet, sodass es zu durchschlagenden

Auseinandersetzungen um das Paradigma hätte kommen können. Mit den Worten Elias und Scotsons kann festgehalten werden, dass die Gruppenkohäsion unter den Schweizer Jugendlichen insgesamt viel stärker ausgeprägt war und durch öffentliche Provokationen nicht aufs Spiel gesetzt wurde, zumindest was die Sichtweisen auf das Anpassungsparadigma betraf. Die Gruppenkohäsion unter den jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund kann dagegen als schwächer charakterisiert werden, denn hier zeichneten sich in den Leitfadeninterviews deutliche Grenzlinien ab. Die extrem unterschiedlichen Positionierungen unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen allerdings auch, welche Wirkmächtigkeit das Anpassungsparadigma genoss. Diese Wirkmächtigkeit war allerdings nicht allein in der starken resp. schwachen Gruppenkohäsion allein begründet. Das Anpassungsparadigma konnte die Jugendlichen mit Migrationshintergrund so stark ‚spalten‘, weil es in verschiedenen Schweizer Institutionen (in Politik, Rechtssystem, Medien und den Bildungseinrichtungen selbst) gestützt und tradiert wird (siehe Kapitel 5.1 und 11.1.2).

9 Gleichberechtigungsparadigma in Grenzziehungen gegenüber ‚Kosovoalbaner/-innen‘⁹⁵

„Also ich sage mal so [zu] Italienern und Portugiesen kann ich eher Freundschaft aufbauen als jetzt zu, mit östlichen Ländern“⁹⁶. Ich sage Italien und Portugiesen sind völlig in die Schweiz integriert worden, finde ich anders als sage ich jetzt mal Albaner, kommt natürlich immer darauf an, ja Türken oder so, schon ein bisschen anders.“
(Interview mit Veronika, Schweizerin)

„Sie [meine Mutter] sagte mir früher immer, wehe du nimmst eine Albanerin mit nach Hause, das hat sie mir auch schon mal gesagt (lacht). Aber ich habe das noch nie gemacht. Aber ich sagte ihr schon einmal, ich habe jetzt eine Freundin, die von dort kommt, vom Balkan. Dann hat sie gesagt, ja so lange du sie nicht mit nach Hause nimmst, ist gut. Weil sie am Anfang denkt, dass sie nur so eine kurze Beziehung ist, nichts Ernstes. Ja jetzt mit den Jahren, könnte ich schon eine mit nach Hause nehmen, würde ich jetzt mal sagen. Aber eben. [Interviewerin: Besser nicht?] Besser nicht.“
(Interview mit Marco, Schweizer)

Beide Interviewausschnitte verweisen auf eine symbolische Grenze, die bereits in den vorhergehenden Kapiteln deutlich wurde. Die quantitativen Analysen haben gezeigt, dass die Personenkategorie ‚Kosovoalbaner/-in‘ – in den Augen der Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence galten, während italienische Migrant/-innen zu den ‚Etablierten‘ zählten. Die letzten zwei Kapitel, die anhand der qualitativen Daten die Ungleichheit legitimierende Funktion des Anpassungsparadigmas offenbarten, zeigten genauso, dass insbesondere junge Erwachsene mit Vorfahren aus dem Kosovo häufig als ‚unangepasste Ausländer‘ wahrgenommen und als solche klassifiziert wurden. In diesen zwei Interviewausschnitten zeigt sich nun analog, dass Schweizer Jugendliche (und ihre Eltern) Beziehungen mit südeuropäischen Einwanderern (z.B. Italienern) favorisierten, während sie Ablehnung gegenüber Einwanderern aus Südosteuropa (z.B. Kosovo) bekundeten. Im ersten Zitat wird in Kontinuität mit den quantitativen Analysen sichtbar, dass italienische und portugiesische Einwanderer – stark vertretene Nationalitäten im Zuge der Gastarbeiteranwerbung (Piguet 2006) – die symbolische Grenze als ‚kollektive Gruppen‘ zu Schweizern überschritten haben. Sie gehören nach Veronikas Auffassung dazu und werden als ‚völlig integriert‘ beschrieben. Migrant/-innen aus der Türkei und dem Kosovo werden dagegen als ‚die Anderen‘ empfunden, obwohl deren Migration in die Schweiz auch bereits schon in den 1960er Jahren einsetzte (Piguet 2006).

Das folgende Kapitel hat das Ziel zu rekonstruieren, wie sich die Grenzlinie ‚Kosovoalbaner‘/ ‚Schweizer‘ im Schulalltag manifestierte. Sie war in drei der vier Schulklassen (den drei Berufsschulen) von besonderer Alltagsrelevanz, vermutlich weil die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesen Schulklassen Vorfahren

⁹⁵ Dieses Kapitel ist eine überarbeitete Version des Aufsatzes "Gender Equality as 'Cultural Stuff': Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland", der zusammen mit Janine Dahinden und Joëlle Moret 2010 in *Diversities*, 12(1): 19-37 erschien.

⁹⁶ Mit dem Begriff ‚östliche Länder‘ rekurriert Veronika auf die in der Literatur üblichere Bezeichnung Südosteuropa, darin inbegriffen sind vor allem Länder des ehemaligen Jugoslawiens (u.a. Kosovo).

aus den ehemaligen Jugoslawien und dem Kosovo hatten. In diesen Schulklassen wurden diese jungen Erwachsenen seitens der Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund⁹⁷ häufig pauschal in die Kategorie ‚Kosovoalbaner/-in‘ klassifiziert und in Opposition zu ihrer eigenen Kategorie ‚Schweizer/-in‘ gesetzt⁹⁸, egal ob diese Jugendlichen nun in der Schweiz geboren wurden oder mittlerweile die Schweizer Staatsbürgerschaft erworben hatten. Diese Grenzziehung, die Gegenstand des Kapitels 9.2 sein wird, folgte also der gleichen Logik wie in den vorangegangenen Kapiteln. Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien werden vor dem Hintergrund ihrer ursprünglichen nationalen Herkunft bzw. die der Eltern klassifiziert und kategorisiert.

In diesem Kapitel möchte ich allerdings über die bisherigen Erklärungen dieser Grenzlinie hinausgehen. Während Kapitel 7.1 zeigte, wie vornehmlich Kosovoalbaner/-innen Anpassungsdefizite und eine ungenügende Bereitschaft zur Anpassung unterstellt wurden, konzentriert sich dieses Kapitel nun im Detail auf die kulturelle Dimension des Anpassungsparadigmas. Die Schweizer Jugendlichen gingen nämlich von ausgeprägten ‚kulturellen Differenzen‘ im Hinblick auf die *Gleichheit und die Gleichberechtigung der Geschlechter* aus. Sie stilisierten diese ‚kulturellen Differenzen‘ als ein Problem und legitimieren eine klare symbolische Grenze zwischen einem ‚wir‘ (Schweizer, etablierte Einwanderer) und einem ‚ihr‘ (Kosovoalbanern). Mit Bezug zum Anpassungsparadigma konstruierten die Schweizer Jugendlichen die Grenzlinie dabei entlang einer *graduellen* Distinktionslogik (Neckel und Soeffner 2008), denn verschiedene Anpassungsgrade (zwischen unangepasst und angepasst) waren für sie grundsätzlich denkbar. Hier handelt es sich jedoch nun um eine *kategoriale* Distinktionslogik, denn ‚kulturelle Differenzen‘ werden als unüberwindbar und unveränderbar angesehen. Die hier zu rekonstruierende Grenzlinie und das damit im Zusammenhang stehende symbolische Ungleichheitsverhältnis gestalteten sich daher glasklar, stabil und undurchlässig. Bevor allerdings die Logik dieser Grenzlinie, die sich auf den normativen Imperativ hinsichtlich der Gleichheit der Geschlechter stützt, anhand des empirischen Materials aufgezeigt rekonstruiert werden kann (Kapitel 9.2), sind einführend noch einige theoretische Überlegungen zur intersektionalen Verknüpfung der Kategorien Ethnizität und Geschlecht notwendig (Kapitel 9.1).

Grundsätzlich wird das Kapitel 9.2 – im Gegensatz zu den Vorhergehenden – auch den Prozesscharakter von Grenzziehungen stärker sichtbar machen. Grenzen müssen immer auch interaktiv aktualisiert werden – im Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen – damit sie Geltung entfalten können (Jenkins 2008b). Deshalb konstruierten nicht nur die Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund die

⁹⁷ Im Folgenden wird der Einfachheit halber auch von Schweizer Jugendlichen oder jungen Erwachsenen gesprochen. Im Mittelpunkt stehen hier auch Jugendliche mit nur einem Schweizer Elternteil und einem anderen Elternteil aus dem Ausland (am häufigsten Italien).

⁹⁸ Wenn von ‚Kosovoalbaner/-innen‘ und ‚Schweizer/-innen‘ gesprochen wird, dann beziehe ich mich auf den emischen Gebrauch dieser Kategorien. Sie werden nicht als etische Begriffe verwendet, denn in die Kategorie ‚Kosovoalbaner/-in‘ zählten z.T. auch Jugendliche, die die Schweizer Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben haben. Als etische Klassifikation der Jugendlichen verwende ich daher die Bezeichnung Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo. Der Einfachheit halber bezeichne ich sie auch an einigen Stellen als ‚unbeliebte Andere‘, weil sich diese durch Schweizer Jugendliche artikulierte (emische) Fremdzuschreibungen unmissverständlich auch auf ihre Selbstzuschreibungen ausweitete.

Grenze interaktiv in Form von Fremdzuschreibungen, sondern auch die jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem Kosovo in Form von Selbstkategorisierungen. Gezeigt wird, dass die Grenzziehung ihre Wirkung entfalten konnte, da Ingroups ihre Kategorisierungen Outgroups erfolgreich aufdrängten und Outgroups durch die Übernahme der Fremdkategorisierungen an der Aufrechterhaltung der Grenze beteiligt waren. Die Jugendlichen mit Eltern aus dem Kosovo konstruierten die Grenze ‚Kosovoalbaner‘/‚Schweizer‘ deshalb aktiv mit, wenngleich sie in ihren Positionierungen eigentlich versuchten, die moralischen Abwertungen zu unterlaufen, die sie seitens der Schweizer Jugendlichen erfuhren.

Insgesamt liess sich jedoch eine Breite an Positionierungsstrategien unter den Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo beobachten. Sie versuchten die Grenze auch individuell zu überschreiten, zu verwischen und zu verschieben; diese Strategien werden denn auch im Einzelnen Gegenstand des Kapitels 9.3 werden. Allerdings dominierten diejenigen Strategien im öffentlichen Klassenraum, vor allem unter jungen Männern, die die Hierarchie umdeuteten. Dadurch fand in den Schulklassen ein sozialer Wettbewerb um die Lesart der Grenze statt, was dazu führte, dass sich die Schweizer Jugendlichen in ihrem Urteilen bestätigt fanden und die Grenze noch klarer aufschien. Vor diesem Hintergrund wird sich deshalb im Anschluss mit der Frage beschäftigt (Kapitel 9.4), welche Wirkung die Positionierungsstrategien der Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo auf das symbolische Ungleichheitsverhältnis zeitigten. Dabei wird abschliessend auch mit Bezug zu anderen empirischen und theoretischen Studien der Frage nachgegangen, warum gerade der normative Imperativ der Gleichberechtigung das Potential dazu hatte, die Grenzlinie so klar, stabil und legitim zu definieren.

9.1 Theoretischer Exkurs: Intersektionalität von Ethnizität und Geschlecht

Im Verlauf der Feldforschung konnte beobachtet werden, wie Schweizer Jugendliche von einer dichotomen Unterscheidung von Geschlechterbeziehungen ausgingen. Auf der einen Seite gab es in ihren Augen *hierarchische Geschlechterbeziehungen*, in denen Männer mehr ‚Autorität‘ als Frauen hätten und in denen Männer Frauen dominierten. Auf der anderen Seite gebe es *gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen*, in denen Männer und Frauen über einem gleichen Status und Rechte verfügten. Diese dichotome Klassifizierung wurde ethnisiert, d.h. sie sei spezifischen ‚ethnischen Gruppen‘ eigentümlich. Hierarchische Beziehungen wurden für Kosovoalbaner/-innen oder Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien im Allgemeinen als typisch angesehen, gleichberechtigte Beziehungen galten dagegen als repräsentativ für die Schweizer Bevölkerung. Gleichberechtigung wurde dabei als moralischer Imperativ vertreten, d.h. nur solche Beziehungen wurden akzeptiert, mit der Folge, dass zwischen beiden ‚Gruppen‘ (Schweizer versus Kosovoalbaner) eine hierarchische Ordnung etabliert wurde. Die Kategorie Geschlecht (normative Vorstellungen über die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen) wurde dabei zum eigentlichen Marker der ethnischen Grenzlinie. Bereits Weber (2005 [1922]: 355f.) hat auf die institutionell verankerte Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern aufmerksam gemacht, die Anstoss für die Entwicklung eines subjektiven Glauben sein kann, sich von anderen

ethnischen Gruppen unterscheiden zu wollen, darauf beschränkten sich allerdings auch schon seine Überlegungen. Es stellt sich deshalb die Frage, wie Geschlecht und die Verknüpfung mit Ethnizität theoretisch gedacht werden müssen.

Geschlecht kann grundlegend zunächst einmal als eine analytische, relationale Kategorie gefasst werden: sie wird hier als soziale Konstruktion und Produktion von Weiblichkeit und Männlichkeit (auf einer dichotomen, relationalen Matrix) verstanden, wobei diese Herstellung auch mit verschiedenen Subjektivitäten und Identitäten darin involvierter sozialer Akteure einhergeht. Geschlecht ist dabei weder eine biologische Kategorie, noch eine stabile, durch Sozialisation erworbene Identität von Individuen (Gildemeister 2001), sondern eine Differenz, die von sozialen Akteuren in sozialen Praktiken und Interaktionen aktiv (re-)produziert wird („doing gender“) (West und Fenstermaker 1995; West und Zimmermann 1987). Allerdings sind damit unausweichlich Ungleichheits- und Machtverhältnisse verknüpft, denn Geschlecht produziert ein gesellschaftliches Dominanzsystem. Dies spiegelt sich in gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Organisationen wider (Makro- und Mesoebene), wie z.B. beim ungleichen Zugang zum Arbeitsmarkt, Bildungssystem, bei der ungleichen Entlohnung von Erwerbsarbeit oder Übernahme von Familienarbeit (Gildemeister 2001). Daran gekoppelt sind aber auch soziale Repräsentationen, Normen, Ideologien, die z.B. in Verhaltenserwartungen gegenüber Frauen und Männern zum Ausdruck kommen. Geschlecht ist also auch eine diskursiv erzeugte Materialisierung (Butler 1990). Ihre konkrete Bedeutung muss immer kontextspezifisch entschlüsselt werden, denn Geschlecht ist keine universelle, a-historische Kategorie.

Wissenschaftler/-innen haben schon vor langer Zeit unsere Aufmerksamkeit auf simultan interagierende, interdependente Dominanzsysteme auf der Basis der Kategorien Geschlecht, „Rasse“, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Klasse etc. gelenkt, die in ihrem Zusammenwirken und ihren Wechselwirkungen „Gemeinsamkeit“ und „Differenz“ sozial herstellen und organisieren (Anthias 2001; Anthias 2002; Crenshaw 1991; Klinger und Knapp 2007). Dieser sogenannte Intersektionalitätsansatz hat sich als eine fruchtbare Kritik gegenüber der Idee erwiesen, dass es sich dabei um sich gegenseitig ausschliessende Kategorien handele (McCall 2005). Vor diesem Hintergrund haben zahlreiche Studien und Analysen aufgedeckt, wie durch intersektional interagierende Kategorien Herrschaftsstrukturen und -praktiken aufrechterhalten und soziale Ungleichheiten hergestellt werden (u.a. Bilge 2005; Poynting et al. 1999). In diesem Kapitel soll die intersektionale Verknüpfung von Ethnizität und Geschlecht untersucht werden.

Die aktuelle Diskussion zu Intersektionalität hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Überschneidung von Kategorien auf verschiedenen Ebenen gedacht werden muss, die im Idealfall alle zu berücksichtigen sind. In Anlehnung an Harding unterscheiden Winker und Degele (2009) die Ebene der gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Organisationen (Makro, Meso), die Ebene der Identitäten und Subjektivitäten, die in sozialen Interaktionen bedeutsam werden (Mikro) und die Ebene der symbolischen Repräsentationen. Bei der Überschneidung von Kategorien auf der Makroebene ist zu fragen, in welchen sozialen Strukturen das Handeln von Individuen einzuordnen ist und wie sich soziale Ungleichheiten (z.B. im Arbeitsmarkt, in Unternehmen, in Familien) darin eingeschrieben haben (ebd. 18). Auf der Mikroebene interessiert, wie Akteure ungleichheitsrelevante Kategorien in sozialen Interaktionen selbst hervorbringen, indem sie sich und andere darüber definieren und klassifizieren (ebd. 19-20). Die Ebene der

Repräsentationen wird dem Umstand gerecht, dass Gesellschaften sinnhaft integrierte Ordnungen darstellen, weshalb Normen, Ideologien, Vorstellungen, Ideen, Wissen und Werte in einer intersektionalen Analyse untersucht werden (ebd. 20-21). Ich untersuche die zwei letzten Ebenen, nämlich wie symbolische Grenzlinien in Interaktionen und sinnhaften Bedeutungszuschreibungen der jungen Erwachsenen zum Ausdruck kommen.

Die Vorstellungen und Normen, die für die Schweizer Jugendlichen relevant waren und zur Abgrenzung gegenüber der Kategorie Kosovoalbaner dienten, artikulierten sich um die moralisch richtige Gestaltung von Geschlechterbeziehungen. Gleichberechtigte Beziehungen wurden normativ aufgeladen, da sie ihrer Ansicht nach einem Dominanzsystem zwischen Männern und Frauen entgegen wirkten. Sie artikulierten diesen moralischen Imperativ in Abgrenzung zu einer Outgroup (Kosovoalbaner/-innen), die diesem vermeintlich diametral entgegen stehe. Ethnische Grenzziehungen verbanden sich also mit Vorstellungen über die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen. Forscher/-innen haben bereits anhand diverser Fallstudien gezeigt, dass reifizierte Vorstellungen über *kulturelle Differenz* häufig mit reifizierten Vorstellungen über *Geschlechterbeziehungen* verknüpft werden und dass diese miteinander verknüpften Ideen dazu dienen, Ungleichheit zwischen ethnischen Gruppen zu legitimieren (Nader 1989; Nagel 1998; Ewing Pratt 2008). Diese Form der symbolischen Grenzziehung war auch in den Interviews mit den Schweizer Jugendlichen und im Schulalltag sichtbar und soll nun rekonstruiert werden.

9.2 Geschlechtergleichberechtigung als Interpretationsschema in Grenzziehungen gegen Kosovoalbaner/-innen

Dichotome Kategorisierung von Geschlechterbeziehungen und Etablierung eines moralischen Imperativs – Geschlecht als Marker der ethnischen Grenzziehung

Es war zunächst überraschend, dass auch Stefan die dichotome Einteilung von gleichen versus ungleichen Geschlechterbeziehungen und die Verknüpfung dieser Unterscheidung mit ‚kulturellen oder ethnischen Differenzen‘ während des Interviews ganz von allein aufgriff. Stefan hatte im Interview nämlich mehrmals davon berichtet, dass er viele enge Freunde mit einer ausländischen Nationalität, vor allem dem Kosovo, hätte. Deshalb erschien es zunächst paradox, dass er sich gegenüber der Kategorie ‚Kosovoalbaner‘ dennoch symbolisch abgrenzte. Seine ‚Insiderkenntnisse‘ aufgrund von Freundschaften mit jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem Kosovo machten ihn jedoch überzeugt davon, genau zu wissen, dass sie tatsächlich ganz anders als Schweizer/-innen seien. Auch enger freundschaftlicher Kontakt verhinderte also nicht, dass Kosovoalbaner/-innen als ‚anders‘ wahrgenommen und ihre ‚kulturelle Andersheit‘ abgewertet wurde.

Interviewerin: Was bedeutet das, immer mit Ausländern zusammen zu sein? Erzähl mal! Ist es, ich meine, du betonst es so, ist es irgendwie anders oder wie? [...]

Stefan: Einfach das Denken im Kopf, wie man eingestellt ist. Da sind zum Beispiel, ich weiss nicht, die Albaner, die haben gegenüber der Frau eine andere Stellung als bei uns Schweizern. Wenn sie heiraten, dann bleibt die Frau daheim und kocht. Und bei uns Schweizern ist es eigentlich so, dass die Frau auch noch arbeiten geht und der Mann

arbeitet. [...] Eben wie gesagt, für mich sind es einfach Vorurteile, dass eine Frau so etwas [Haushalt] machen muss. Ich meine, eine Frau hat ja auch ihren eigenen Kopf und kann selber bestimmen, was sie machen will und was nicht. Und als Mann sollte man die Frau sicher nicht zu etwas zwingen, wenn sie es nicht will.

Im Zitat wird deutlich, dass Stefan die Geschlechterbeziehungen zwischen Albaner/-innen moralisch bewertete und ihnen im Vergleich zu Schweizer/-innen eine geringere soziale Wertschätzung zuschrieb: klar war für ihn, dass das Gleichheitsmodell besser zu bewerten sei als das Modell ‚Frauen sind zuständig für Haushalt und Familie‘. Stefan unterstützte seine Argumentation indem er einen Kontrast beschrieb: seiner Meinung nach sind Frauen und Männer in der Schweiz gleichberechtigter, da Frauen in der Regel einer bezahlten Arbeit nachgingen und das Recht dazu haben. Da albanische Frauen nach einer Heirat dazu kein Recht hätten – so Stefan – nehmen sie eine niedrige Statusposition ein. Stefan reifizierte die zwei ethnischen Kategorien. Er legitimierte die Differenz- und Hierarchiesetzung, indem er die Kategorien mit homogenisierenden Vorstellungen ausfüllte, die keine Abweichungen gelten liessen: er sprach weder über Schweizer Frauen, die einer unbezahlten Hausarbeit nachgingen (obwohl dies für seine Mutter zutraf), noch über albanische Frauen, die nach einer Heirat einen Beruf ausübten.

U.a. Kandiyoti ([1991] 2004) zweifelte diese verbreitete populäre Vorstellung an, wonach moderne Nationalstaaten, in denen Frauen aus partikularistischen Traditionen ethnischer und religiöser Gemeinschaften herausgelöst werden, *a priori* eine progressivere Form der Geschlechterpolitik betreiben würden. Moderne Zivilgesellschaften zeichneten sich zwar durch eine Trennung von ‚privaten‘ und ‚öffentlichen‘ Bereichen aus, in der sich eine traditionelle paternalistische Form des Patriarchats⁹⁹ weniger entwickle, in der Frauen vom öffentlichen Leben weniger ausgeschlossen und nicht allein auf den privaten Bereich der Familie verwiesen seien. Frauen könnten allerdings auch in ökonomischen oder politischen Feldern einen untergeordneten Status einnehmen (ebd. 46)¹⁰⁰.

Eine Gleichsetzung von Erwerbsarbeit mit Geschlechtergleichheit beruht daher auf einem Mythos – einem altbekannten feministischen Gleichheitspostulat, welches *ökonomische Unabhängigkeit* von Frauen zur Bedingung für Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen macht – dem sich Stefan allerdings aus gutem Grund bediente. Indem er behauptete, dass dieser ‚gleichberechtigte Lebensstil‘ für Schweizer typisch sei und ihn persönlich unterstützte, konnte er sich auf der ‚guten‘ Seite des moralischen Imperativs platzieren. Zugleich produzierte er einen Diskurs über Kosovoalbaner/-innen als jene, die mit diesem normativen Imperativ nicht übereinstimmten. Obgleich sich Stefan als Freund von Kosovoalbaner/-innen beschrieb, verweigerte er ihnen in diesem Moment soziale Anerkennung.

⁹⁹ Während Kandiyoti den Begriff ‘Patriarchat’ wählt, haben andere Wissenschaftlerinnen eine andere Begriffswahl vorgeschlagen, z.B. Sex-Gender-System (Rubin 1975), da das a-historische Konzept Patriarchat nicht als universelle Analysekategorie verwendet werden könne. Butler (1990) kritisierte allerdings auch die Unterscheidung zwischen biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht, da auch der biologische Körper nicht als frei von sozialen Interpretationen verstanden werden könne.

¹⁰⁰ Deshalb zeigen auch zahlreiche Studien für die Schweiz, dass Gleichberechtigung im Erwerbsleben nicht erreicht ist (Branger 2008).

Stefan griff in seiner Argumentation auf reale Erlebnisse zurück, denn er kannte eine albanische Familie, in der Frauen allein für Haushalt und Familienarbeit zuständig seien und in der ungleiche Geschlechterbeziehungen von Generation zu Generation weitergegeben würden. Ausgehend von diesem singulären Beispiel induzierte er allerdings eine generalisierende Regel: eine ‚typische Mentalität‘ und einen damit einhergehenden Lebensstil, den Stefan negativ bewertete.

Stefan: [...] Weil Ausländer, ich weiss nicht, ich habe es auch schon von anderen Ausländern gehört, dass sie zuhause total hart erzogen werden. Also das sie manchmal wirklich auch so erzogen werden, dass sie Frauen schlechter behandeln müssen. Also dass sie sagen, dass eine Frau in die Küche gehört und das sie putzen muss. [...] Ja ich kenne einen, der mit das erzählt hat. Der Vater sagt ihm selber daheim, du musst keine Frau haben, um sie zu vergöttern. Sie soll für dich kochen, sie soll für dich putzen, sie muss auf das Kind aufpassen. [...]

Interviewerin: Und hast du das auch so wahrgenommen oder hat der das nur erzählt?

Stefan: Nein ich habe es auch schon, wenn ich bei ihm zu Hause gewesen bin. Da hat der Vater von ihm schon geredet und ich habe mit seinem Vater auch selber geredet. Und da hat er auch gesagt, das ist bei ihm, sein Vater hat es ihm immer so erklärt und der Vater seines Vaters hat es ihm auch so erklärt und es ist einfach von Generation zu Generation immer so weitergegangen. [...] Er ist Albaner, also auch vom Kosovo.

Die Idee einer solchen ‚albanischen Mentalität‘ durchzog die Argumentationen vieler Jugendlicher. Als Marlen mir im Interview erklärte, warum ihre Mutter ein Problem damit habe, wenn sie selbst mal einen albanischen Freund hätte, verwies sie ebenso darauf, dass Albaner/-innen ‚andere Ansichten vom Leben‘ hätten. In den qualitativen Interviews, analog zu den quantitativen Resultaten, kristallisierte sich die symbolische Grenzlinie gegen Kosovoalbaner/-innen daher genauso vorrangig bei Fragen nach engeren Beziehungen (Heirat, Partnerschaft) heraus. Auch für Marlen spielten die Geschlechterbeziehungen (neben Generationenbeziehungen) dabei eine grosse Rolle. Von einer Freundin, die mit einem Kosovoalbaner zusammen sei, habe sie erfahren, dass diese Beziehungen nicht gleichberechtigt seien.

Marlen: Nur schon wegen, also jetzt haben wir das Thema, weil er eine andere Religion hat. Andere Ansichten vom Leben. Die sind halt anders aufgewachsen, nehme ich mal an. Ausser es gibt natürlich welche, die schon so schweizerisch eingelebt sind, dass sie. Aber, eben ja. [...] Ich kenne jetzt eine Kollegin, die schon mit einem Albaner zusammen ist. Und die stehen zum Beispiel immer noch auf, wenn der Vater heimkommt. Da stehen die vom Sofa auf und sagen 'hoi' und setzen sich wieder hin. Immer wenn der von der Arbeit heimkommt, stehen sie auf. Wenn die Mutter reinkommt, machen sie nichts. Nur schon solche Ansichten.

Ganz ähnlich wie bei Stefan zeichnete sich die ‚albanische Mentalität‘ in Marlens Augen dadurch aus, dass Männer respektive Väter mehr ‚wert‘ seien und Achtung erfahren würden als Frauen respektive Mütter, da sich Kinder nur beim Vater zu erheben hätten, wenn er das Zimmer betritt. Dabei rekurrierte Marlen auch auf die Idee, dass dafür eine ‚andere Religion‘ verantwortlich sei, um ihre Interpretation, dass es ‚ethnische Differenzen‘ gebe, zusätzlich zu untermauern (Mitchell 2006). Religion wird zum Grenzmarker, da den ‚unbeliebten Anderen‘ unterschiedliche, religiös motivierte moralische Ansichten über die alltägliche Lebensführung unterstellt werden. Die

Kategorien Ethnizität, Religion und Geschlecht agieren zusammen, werden zu einem Nexus verbunden, mit dem die Grenze gegen Kosovoalbaner/-innen Gestalt annimmt.

Auch Marco, der davon berichtete, dass er schon mal mit einer Albanerin eine Partnerschaft geführt hätte, argumentierte ähnlich, dass die Familie seiner Ex-Freundin eine ‚typisch albanische Mentalität‘ gehabt hätte. Die bestand seiner Auffassung darin, dass junge albanische Frauen keinen Freund haben dürften und wenn sie einen hätten, diesen vor ihren männlichen Familienangehörigen verstecken müssten. Aus diesem Grund hätten sie die Beziehung beendet.

Interviewerin 2: Und wie haben Familie, Freunde reagiert, als du eine Albanerin hattest?

Marco: Ja sie wussten nichts davon. Es war nicht so eine richtige Beziehung mit dieser, es war mit einer: ‚Sobald es der Bruder erfährt‘, Albaner denken so. [...] Also mir war es, für mich hätte es jeder erfahren können. Aber weisst du, für sie wäre es schon schlimmer geworden

Interviewerin 2: Okay. Hatte sie Angst?

Marco: Ja und dann haben wir Schluss gemacht, weil so weiter machen, wollte ich nicht und sie auch nicht, immer so versteckt. Aber eben, das ist die typische Mentalität, Familie, die Albanische. Also Balkan allgemein, mit Islam, Moslem, mit diesen Vorschriften, die sie haben. Schon etwas Schaden, aber ja, sie müssen es wissen.

In Marcos Argumentation geht es um das Verfügen über *sexuelle Freiheit*, die Albanerinnen von männlichen Familienangehörigen verwehrt würde. Marco übertrug die ‚albanische Mentalität‘, die Frauen keine sexuellen Freiheiten gewährt, zudem auf alle Migrant/-innen vom ‚Balkan‘ und führte dieses Urteil wiederum auch auf Religion, genau dem Islam¹⁰¹ zurück, denn Albaner/-innen hätten diesbezüglich spezifische Vorschriften. Auch bei Marco lassen sich reifizierte Vorstellungen über Albaner/-innen und eine deutliche Ablehnung ihres Lebensstils heraushören (‚schon etwas Schaden‘). Es lässt sich annehmen, dass Stefan, Marco und Marlen durch ihre Positionierung mögliche Abwertungen auch gegen sich selbst von vornherein vermeiden wollten. Sie zeigten durch ihre Abgrenzungen gegenüber Kosovoalbaner/-innen ihrem sozialen Umfeld (u.a. mir im Interview an) an, dass sie trotz Freund- oder Partnerschaften zu ihnen bzw. zu Personen, die mit Kosovoalbaner/-innen eine Beziehung führten, die vermeintlich ‚typische Mentalität‘ der Kosovoalbaner/-innen nicht gutheissen würden.

In den bisherigen Zitaten wurde deutlich, dass die Schweizer Jugendlichen davon ausgingen, dass ungleiche Geschlechterbeziehungen moralisch nicht zu vertreten seien. Sie legitimierten dadurch zwischen beiden ethnischen Zugehörigkeitskategorien eine Hierarchie und produzierten ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis – basierend auf dem Paradigma zur Geschlechtergleichberechtigung – dass Kosovoalbaner/-innen soziale Anerkennung verweigerte. Dieses Paradigma wurde sowohl von jungen Schweizer Frauen als auch Männern thematisiert, wenn es um enge Paarbeziehung mit anderen jungen Erwachsenen ging, deren Vorfahren aus dem Kosovo stammten. Was in den bisherigen Zitaten weniger deutlich wurde, war, dass insbesondere die jungen Schweizer Frauen fest davon überzeugt waren, dass sie in einer Beziehung zu einem

¹⁰¹ In der Schweiz leben sowohl katholische als auch muslimische Kosovoalbaner.

Kosovoalbaner schlecht behandelt würden. Chiara, die eine Beziehung mit einem jungen Südamerikaner führte, lehnte eine Beziehung mit einem Kosovoalbaner deshalb nicht nur für sich, sondern sogar für ihre zukünftige Tochter ab. Sie berichtete mir, mit Kosovoalbanern schlechte Erfahrungen gemacht zu haben, ohne mir allerdings konkrete Angaben über ihre Erfahrungen zu machen. Entweder wollte sie darüber nicht sprechen oder ihr verallgemeinerndes Urteil bezog sich auf Erfahrungen durch Dritte (u.a. aus Erzählungen mit Freund/-innen oder aus Medien).

Chiara: „Ja ich weiss es nicht. Ein Albaner vielleicht, ja ein Albaner würde mich nerven. [Interviewerin: Und warum?] Keine Ahnung, weil er meine Tochter vielleicht scheisse behandeln würde. Weil es sowieso nicht gut wäre, denke ich.

An Chiaras Beispiel wird deutlich, dass Personen, die soziale Missachtung durch Mitmenschen erfahren, sich nicht zwingend untereinander solidarisieren. Chiara beklagte sich zwar, dass ihre Partnerschaft von Lehrern mit Skepsis beurteilt würde, weil ihre Lehrer Südamerikaner pauschal als ‚unzuverlässig‘ bewerteten. Pauschale negative Bewertungen von Kosovoalbanern erschienen Chiara allerdings als völlig legitim. Während sie solche Pauschalisierungen und Missachtungen gegen ihren Mann im Interview als Rassismus bezeichnete (vgl. Kapitel 7.1), schien ihr die kategorische Ablehnung von Kosovoalbanern als richtig. Vor welchem Hintergrund muss Chiaras Unterstützung für diese Stigmatisierung gesehen werden? Indem sich Chiara gegen Kosovoalbaner/-innen positionierte, konnte sie ihren Mann auf der ‚guten‘ Seite der ‚angepassten und Gleichberechtigung akzeptierenden Ausländer‘ verorten. Sie teilte das Anpassungs- und Gleichberechtigungsparadigma und konnte durch die Ablehnung von Kosovoalbanern zeigen, dass sie und ihr Mann diesen Paradigmen gerecht würden. Diese Deutung über Chiaras Motive ist naheliegend, da sie ihre Positionierung auch im öffentlichen Raum der Schulklasse verteidigte (siehe weiter hinten in diesem Kapitel).

Auch Luisa rekurrierte während des Interviews auf die Idee, in einer Beziehung mit einem Kosovoalbaner schlecht behandelt zu werden. Sie postulierte im Interview auf meine Frage, mit wem sie sich nicht vorstellen könne sich zu verheiraten, dass die vermeintlichen ‚kulturellen Differenzen‘ zu Kosovoalbanern stabil und unveränderlich seien (‚sie haben das einfach in den Genen, wie sie Frauen behandeln‘). Bei einer solchen Argumentation nimmt die Grenzlinie eine *kategoriale* Distinktionslogik an: eine Grenzverschiebung, -öffnung oder -verwischung wird rigoros (auch für die Zukunft) ausgeschlossen.

Luisa: Also ich sage, eine gewisse Abneigung und Respekt von der Kultur her, wo ich jetzt selber für mich entschieden habe, das möchte ich nicht, also ich sage es jetzt einfach mal, das ist ein Albaner. Weil sie haben das einfach in den Genen, wie sie Frauen behandeln. Auch wenn sie hier aufgewachsen sind. Und ich sage, meine Eltern hätten auch nicht grossartig Freude daran, wenn ich jetzt einen hätte. Ich sage jetzt von mir, Deutsche, Italiener alles [Cornelia, mit der das Interview gleichzeitig geführt wurde: Portugiesen] Portugiesen (Luisa lacht) alles würde gehen. [...]

Anderen Einwandergruppen (Deutschen, Portugiesen, Italienern) öffnete Luisa allerdings die Grenzlinie, wie andere Schweizer Jugendliche auch; sie kämen für eine potentielle Heirat infrage. Luisa legitimierte ihre Argumente dabei auch mit ‚religiösen Differenzen‘, indem sie grundsätzlich über Albaner als Muslime sprach. Auf die Frage, mit wem sie sich keine Heirat ihres zukünftigen Kindes vorstellen könnte, meinte sie:

Luisa: Mit einem Moslem (lacht). Es ist einfach, weil ich glaube, auch in zehn Jahren werden sich die Leute nicht geändert haben, werden eher noch schlimmer werden, weil immer mehr nachgehen. Und ich habe einfach zu sehr Respekt davor, was sie mit ihren Frauen alles machen. Also ich habe schon so viele Albanerkolleginnen von früher gekannt, wie abschätzig Frauen behandelt werden. Sie dürfen nicht in den Ausgang, sie dürfen nicht fort, sie dürfen. Der Sohn darf alles. Bei den Moslem ist es meistens sogar so, es ist so, es heisst zwar, dass es nicht mehr so ist, dass sie verheiratet werden bevor das, also zwangsverheiratet. Aber 100%-ig, wenn sie aus der Schule kommen und nichts haben, zack, machen sie es und dann haben sie sie jemand anderem zugeschoben. Und ja, das wollte ich nie haben, dass mein Kind in so ein Verhältnis, also meine Kindeskind in so einem Verhältnis aufwachsen. Und das ist nicht nur so, weil ich einfach schlechte Erfahrungen mit ihnen gemacht habe. Es ist einfach, sie sind einfach total anders, als ein Katholik und ein Reformierter.

Im gleichen Kanon wie Marco mobilisierte Luisa die Vorstellung, dass Albanerinnen keine sexuelle Freiheit hätten. Sie illustrierte dies allerdings mit einem moralisch stark aufgeladenen Thema, nämlich Zwangsheirat (kritisch dazu Riaño und Dahinden 2010). Albanische Frauen verfügten – nach Auffassung Luisas – nicht über die Freiheit auszugehen oder zu entscheiden, wen sie heiraten möchten. Obgleich ihr bewusst war, dass einige Albaner/-innen diese Art von Praktiken der historischen Vergangenheit zuschrieben, stellte sie deren Argumentation vollkommen in Frage und gab ihnen kein legitimes Mitspracherecht. Dieses Zitat zeigt daher anschaulich, wie sich eine Schweizer Jugendliche an einem Diskurs über die Praktiken von Kosovoalbaner/-innen beteiligt und dabei jegliches Potential einer Gegenposition auszuradieren versucht. Sie wählte sich zur legitimen Sprecherin, denn ihr Urteil basiere auf eigenen Erfahrungen mit Albanerinnen. Auch sie reifizierte die Kategorie ‚Albaner‘ indem sie von einer homogenen Zugehörigkeitskategorie ausging und eine klare Grenze zu Schweizern zog. Zudem mobilisierte sie das Argument, dass es religiöse Differenzen zwischen Muslimen und Protestanten bzw. Katholiken gebe, ohne dabei jedoch auf konkrete religiöse Inhalte zu verweisen. Sie benutzte Religion einfach nur als Marker, um der ethnischen Grenzziehung zusätzliches Gewicht zu verleihen (Mitchell 2006).

Seit den 1990er Jahren sind Muslime in öffentlichen Debatten in vielen europäischen Ländern verschiedenen Stigmatisierungen ausgesetzt (Schneuwly Purdie et al. 2009). Diskussionen über das Tragen eines Kopftuches durch muslimische Frauen stehen immer wieder unter dem Vorzeichen der Unterdrückung. In einer empirischen Studie zeigte bereits Lutz (1991), dass Migrantinnen mit einem ‚islamischen Hintergrund‘ generell als durch männliche Macht Unterdrückte repräsentiert werden. Vor allem auf die Idee des islamischen Patriarchats würde rekurriert, um auf eine allgemeine männliche Kontrolle über die weibliche Sexualität (z.B. Jungfräulichkeit) zu schliessen und diese in einem Kontrast zur Sexualität der liberalisierten, westlichen Frauen darzustellen. Luisa (aber auch Marco) (re-)aktivierten solche Repräsentationen und (re-)produzierten ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis, bei dem Ethnizität, Geschlecht und Religion miteinander interagieren: reifizierte ‚kulturelle Differenzen‘ in den Geschlechterbeziehungen werden mobilisiert, um Albaner und Muslime kategorisch als ‚unbeliebte Andere‘ zu klassifizieren und abzuwerten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zwischen Albaner/-innen und Schweizer/-innen (inkl. ‚etablierte Migrant/-innen‘) eine unüberwindbare ‚kulturelle Differenz‘ wahrnahmen. Die Idee

einer ‚typisch albanischen Mentalität‘ stand für die reifizierte Vorstellung über albanische Familien, in denen Frauen – im Gegensatz zu Schweizer Familien – weniger wert seien als Männer, keine sexuellen Freiheiten hätten und in ökonomischer Abhängigkeit lebten. Der vermeintliche typische Schweizer Lebensstil, in denen Frauen gleiche Freiheiten und Rechte wie Männer geniessen würden, erfuhr seitens der Schweizer Jugendlichen eine enorm grosse Wertschätzung, der albanische Lebensstil dagegen soziale Missachtung. Mit Bezug zum Gleichheitsparadigma wurde demzufolge ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis gerechtfertigt. Die Kategorie ‚Albaner‘ diente den Jugendlichen dabei auch als Kontrastfolie um behaupten zu können, dass in der Schweiz Gleichberechtigung tatsächlich realisiert sei. Bemerkenswert war, dass diese Grenze auch jenen Jugendlichen für gerechtfertigt erschien, die enge Freundschaften mit Jugendlichen pflegten, die Vorfahren aus dem Kosovo hatten. Und sie erschien auch jenen legitim, die selbst mit sozialen Missachtungen konfrontiert waren. Daran zeigt sich, dass es sich hier um eine glasklare Grenzlinie handelte, bei der allen klar war, wer auf welcher Seite der Grenzlinie stünde und wie die beiden Seiten zu bewerten seien.

Ausweitung der Grenzziehung auf alle vom ‚Balkan‘ und ‚Osten‘

Die symbolische Grenze artikuliert sich aber nicht nur gegenüber der Kategorie Kosovoalbaner/-in. Viele Jugendliche rekurrierten in diesem Zusammenhang immer wieder auf die allgemeine Kategorie ‚Balkan‘ (siehe Zitat Marco). Aus diesem Grund wurde Laetitia (deren Mutter aus Kroatien stammte) in ihrer Schulklasse (LU_A, Maturitätsschule) auch einmal während der Pause gefragt, wo sie denn ihre ‚Cousins‘ gelassen hätte. Wenngleich sie uns im Interview hinterher versicherte, dass diese Frage seitens ihrer Mitschüler als Witz gemeint gewesen war, standen ‚ihre Cousins‘ im Kommentar ihrer Mitschüler für die männlichen Familienangehörigen, die Kontrolle über weibliche Familienmitglieder ausübten. Hier zeigt sich, dass nicht nur Albaner/-innen mit solchen Zuschreibungen – seien sie im Ernst oder Spass gemeint – konfrontiert wurden, sondern auch Jugendliche mit Vorfahren aus anderen ehemals jugoslawischen Staaten.

Viele Jugendlichen hatten also immer auch andere Nationalitäten im Blick, wenn sie Geschlechterbeziehungen von Albaner/-innen problematisierten. Daher sprach Veronika im Zitat zu Beginn des Kapitels auch im gleichen Atemzug von Albanern und Türken als Personen aus dem ‚Osten‘. Und Katharina weitete im nachfolgenden Zitat die Kategorie ‚Osten‘ noch weiter aus: Iran, Irak, Balkan, Indien, Philippinen. Das Interessante war nun aber nicht zu eruieren, wo genau nun eigentlich die Grenze in den Augen der Jugendlichen den ‚Osten‘ verlief, sondern welche Inhalte damit verknüpft wurden. Durchgängig zeigte sich, dass der normative Imperativ der Geschlechtergleichheit als wirksames Füllmittel der Kategorien fungierte. Auch Katharina artikuliert eine Angst vor Freiheitsentzug, Unterdrückung, Gewalt, Vergewaltigung und ökonomischer Abhängigkeit, weshalb sie mit keinem Mann aus ‚dem Osten‘ eine Partnerschaft eingehen wollte:

Interviewerin: Und warum Osten, also was ist Osten für dich?

Katharina: So Irak, Iran, so Balkan und so weiter. Was ist noch da [überlegt], Indien, Philippinen. [...] Ja ich denke, die haben andere Vorstellungen von einer Beziehung, Erwartungen. Ja die leben anders, also da kannst du dich vielleicht dran gewöhnen. Also da weisst du nicht, ob du das dann das ganze Leben lang willst durchhalten. [...]

Zum Beispiel wenn er mir sagt, ich dürfte nicht mehr ohne ihn aus dem Haus raus. Wenn er mir Vorschriften machen würde, wie ich mich ankleiden müsste, verhalten [müsste], mich ihm total unterwerfen sozusagen. Ja so bin ich eigentlich auch nicht erzogen worden. Ich glaube, damit hätte ich am meisten Mühe. [...] Ja ich glaube, die werden vielleicht auch geschlagen. Sie sind einfach nichts wert, sie haben keinen Wert und sie werden auch nicht wertschätzend behandelt. Auch vergewaltigt teilweise, das finde ich schon noch sehr hart. Und auch wenn die Frau ein Kind bekommt und der Mann verlässt sie. Das ist dann für sie brutal schwer weiterzuleben, überhaupt etwas aufzubauen, dass sie Arbeit findet oder eine Wohnung, dass sie Geld bekommt. Also ich glaube, die müssen sich im Leben recht durchkämpfen.

An diesem Zitat wird zudem offensichtlich, dass die Grenzziehung nicht nur auf oberflächlichen Vorurteilen beruhte, sondern mit starken Emotionen und existentiellen Angstgefühlen verknüpft war. Die symbolische Grenzziehung war für die Jugendlichen daher enorm bedeutungsträchtig, sie zu verwischen, zu verschieben oder gar selbst zu überschreiten, z.B. sich auf eine Beziehung mit einem Kosovoalbaner einzulassen, war deshalb kaum denkbar und würde in ihren Augen mit massiven Einschnitten in ihrem Leben einhergehen.

Die Argumentationen der jungen Erwachsenen reflektieren insgesamt eine bekannte, in den 1990er Jahren verstärkt wieder aufgekommene, auch durch Wissenschaftler/-innen gestützte Ideologie, wonach Migrant/-innen aus ihren Herkunftsländern grosse und unüberwindbare ‚kulturelle Differenzen‘ im Vergleich zur Schweizer Gesellschaft ‚mitbrächten‘. Als (Integrations-)Problem wurden allerdings bisher nur die ‚kulturelle Differenzen‘ aussereuropäischer Migrant/-innen (v.a. Kosovoalbaner/-innen) wahrgenommen. Unterdessen wurden hier aber auch politisch-rechtliche Institutionalisierungen eingeleitet, wie begrenzte Einreise- und Aufenthaltsrechte für aussereuropäische Migrant/-innen (für Details siehe Kapitel 5.1). Vor diesem Hintergrund verbreiteten sich auch in den Medien und der Bevölkerung Stereotypisierungen und Interpretationsschemen, die die vermeintlichen ‚kulturellen Differenzen‘ aussereuropäischer Migrant/-innen problematisierten. Und so verbreiteten sich auch Ideologien, die soziale Missachtung rechtfertigten – wie ‚unüberwindbare kulturelle Differenzen‘ – die ihren Niederschlag in den Argumentationen der jungen Erwachsenen gegen die ‚unbeliebten Anderen‘ fanden.

Zaghafte Grenzverwischungen

All diese Beispiele zeigten, dass die ethnische Grenzziehung zwischen Albaner/-innen und Schweizer/-innen mit Klarheit und Schärfe gezogen wurden. Vor diesem Hintergrund war es auch kaum überraschend, dass die Schweizer Jugendliche ohne Migrationshintergrund nur sehr selten andere Interpretationsfolien benutzten, um die symbolische Grenzziehung zu bearbeiten. Nur gelegentlich liess sich in ihren Argumentationen eine Art Grenzarbeit erkennen, die ‚kulturelle Differenzen‘ und das symbolische Ungleichheitsverhältnis verwischten. Am deutlichsten zeigte sich dies einmal im Interview mit Luisa, die gemeinsam mit ihrer Klassenkameradin Cornelia interviewt wurde. Als Luisa ein sehr homogenisierendes Bild über Albaner umschrieb, mobilisierte Cornelia plötzlich Gegenargumente:

Cornelia: Also für mich kommt es nicht darauf an. Klar gibt es verschiedene Länder, wo sie Frauen anders behandeln. Und auch hier, aber ich meine, es gibt auch

Ausnahmen. Und wenn, ich würde jetzt niemanden als Freund haben, den ich nicht liebe und ich kann niemanden lieben, der Frauen scheisse behandelt. Also ob es jetzt Albaner oder Dominikaner oder was immer ist.

Cornelia stellte im Interview die homogenisierenden und reifizierten Vorstellungen Luisas über Albaner infrage. Obwohl sie genau wie sie betonte, dass ihr Geschlechtergleichheit und der Respekt von Frauen wichtig sei, verknüpfte sie ein davon abweichendes Verhalten nicht mit einer spezifischen ethno-religiösen Gruppe. Sie verwischte die Grenzziehung (Wimmer 2008c), indem sie sich auf universale Werte wie Frauen- und Menschenrechte bezog, bei denen es allgemein darum ginge, dass Frauen die gleichen Rechte zugestanden werden. D.h. sie lenkte die Fokussierung von ethnischen Zugehörigkeitskategorien weg auf andere – Geschlecht und Humanität – um den Blick auf die ethnischen Zugehörigkeitskategorien zu diversifizieren und die Grenze zu verwischen. Ähnlich argumentierte auch Jennifer, als sie im Interview gefragt wurde, ob es ihren Eltern wichtig sei, dass ihr zukünftiger Mann auch Schweizer wie sie sei:

Jennifer: Meiner Mutter ist es egal, hat sie gesagt, Hauptsache ich bin glücklich. Mein Vater hat immer gesagt, keinen Albaner und keinen Schwarzen. [...] Ja aber es ist mir egal, was er sagt, wenn es so wäre. [...] Vielleicht hat er ein bisschen das Gefühl, dass die so bestimmend sind, ich weiss es nicht. Ich finde es nicht gut, dass er es so sagt, weil es nicht alle sind. Du kannst nicht einfach sagen, die und die nicht. Aber ja, das ist seine Meinung.

Jennifer verwischte die Grenzziehung gegenüber Albanern, ähnlich wie Cornelia, mit dem Argument, dass Menschen nicht in ethnische Kategorien klassifiziert werden könnten und daraus auf ihr Verhalten geschlossen werden könne. In allen vier Schulklassen waren es allerdings nur Jennifer und Cornelia, die im Interview explizit versuchten, die Grenzlinie in der Art und Weise zu bearbeiten.

Die Herstellung ethnischer Differenz und Hierarchie im Schulalltag durch die Mobilisierung des normativen Imperativs der Geschlechtergleichheit

Interessant war aber nicht nur, dass die Jugendlichen über eine Art mentaler Landkarte verfügten, mit deren Hilfe sie ethnische Zugehörigkeiten klassifizierten und bewerteten. Diese Landkarte spielte auch in den alltäglichen Interaktionen im Klassenraum eine Rolle. Grenzziehungen existieren grundsätzlich nur im prozessualen Vollzug, d.h. sie müssen immer wieder in alltäglichen Begegnungen gegenüber Outgroups aktualisiert werden, wenn sie Geltung entfalten wollen (Jenkins 2008a). In drei der vier (Berufs-)Schulklassen, in denen Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo vertreten waren, konnte dies auf die eine oder andere Weise denn auch beobachtet werden.

Elma beispielsweise, die mit ihren 21 Jahren zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung die Älteste in der Klasse war und bereits geheiratet hatte, löste mit ihrer jungen Ehe grosses Interesse unter ihren Klassenkameraden aus. Sie wurde mehrmals direkt oder vermittelt über ihre Schulfreundinnen Dorina und Kumrije gefragt, ob sie selbst ihren Ehepartner hätte wählen dürfen. Ihre Klassenkameraden versicherten sich – obwohl sie sonst keinen Kontakt mit Elma pflegten, geschweige denn sich für sie interessierten – ob sie ihren eigenen Vorstellungen über Kosovoalbanerinnen entsprach und zwangsverheiratet

wurde. Das war allerdings nicht der Fall und Elma reagierte auf diese ethnischen Fremdzuschreibungen im Kreise ihrer Freundinnen irritiert, empört und verärgert.

In einer anderen Schulklasse konfrontierte dagegen Stefan immer wieder Admir (Eltern aus Montenegro) und Edi (Eltern aus dem Kosovo) mit ähnlichen Vorstellungen. Jedes Mal wenn Admir oder Edi in den Schulpausen versuchten sich mit Frauen aus anderen Berufsschulklassen zu unterhalten – die in Stefans Augen die gleiche Herkunft, wie sie selbst hatten – mahnte er an, dass sie aufpassen sollten, nicht in Schwierigkeiten mit den Vätern, Brüdern oder Cousins der Frauen zu geraten. Er unterstellte, den Frauen sei es nicht erlaubt Kontakte mit Männern zu pflegen, also über sexuelle Freiheit zu verfügen. Obwohl Admir diese Unterstellungen regelmässig als Quatsch abtat, nach dem Motto ‚Doch nicht wenn man Frauen anmache, allenfalls Männer‘, insistierte Stefan immer wieder mit derartigen Kommentaren.

Die Jugendlichen mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien und insbesondere dem Kosovo wurden im Schulalltag mit den dominanten Fremdzuschreibungen bezüglich ihrer Herkunftskategorie konfrontiert und sie waren sich den Abwertungen, die mit diesen Zuschreibungen einhergingen, gewahr. Sie waren aber nicht nur passive Empfänger, sondern nahmen an Verhandlungen der Grenzlinie aktiv teil (Jenkins 2008a). Im Folgenden soll eine Unterrichtsszene genauere Beachtung erfahren, um zu zeigen, wie diese Jugendliche die Grenzlinie regelrecht provozierten um ihre eigene Positionierung und Argumente gegenüber der Differenz- und Hierarchiesetzung öffentlich geltend zu machen. Sie forderten das prekäre gesellschaftliche Anerkennungsverhältnis heraus und versuchten es subversiv zu unterlaufen (siehe Kasten mit Beobachtungsprotokoll vom 4.2.2009).

In dieser Diskussion im Klassenzimmer versuchte Admir mit der Frage nach Gleichberechtigung (der Geschlechter) eine der jungen Frauen (Sabine) zu provozieren. Wenngleich sie ihm keinerlei Aufmerksamkeit schenkte, stellte er den normativen Imperativ der Geschlechtergleichberechtigung öffentlich infrage, der in liberalen demokratischen Gesellschaften gesellschaftlich akzeptiert ist. Dieses Postulat gesteht Frauen und Männern gleiche Rechte zu und erklärt die Emanzipation von Frauen zum erwünschten gesamtgesellschaftlichen Ziel. Admir war sich bewusst, dass es sich um ein sensibles Thema handelte, mit dem er Sabine zu provozieren versuchte.

Das Beispiel macht einerseits deutlich, dass Ethnizität interaktiv performiert werden muss, damit sie in einer Situation überhaupt sozial relevant wird (Jenkins 2008a), andererseits zeigt die Szene, dass ethnische Fremdzuschreibungen nicht passiv in Form von Selbstzuschreibungen übernommen werden, sondern auch aktiv in alltäglichen Begegnungen ins Spiel gebracht werden, um sie zu verhandeln. Admir war sich der moralischen Aufladung des Postulates nach Gleichberechtigung der Geschlechter bewusst, auch vor dem Hintergrund seiner Herkunft und provozierte mit der Frage nach Gleichberechtigung und dem Wort ‚Schlagen‘, um die ethnische Grenzlinie öffentlich infrage zu stellen.

Er hatte insofern Erfolg, als dass seine Mitschüler/-innen, vor allem Frauen (Cornelia, Chiara, Maria, Sandra, Rebekka, Sabine, Valentina) auf diese Herausforderung reagierten. Sie sahen seine Provokation allerdings als typisches Verhalten für Männer aus dem ehemaligen Jugoslawien an, die in ihrem Augen keine Gleichheit zwischen den Geschlechtern respektierten (‚Ja eure Frauen trauen sich ja nicht [sich scheiden zu lassen].‘ ‚Ja so wie ihr eure Frauen behandelt‘ oder ‚Ihr steht unter Druck eurer Nation

und Familien‘) und mit denen sie daher am besten nichts zu tun haben wollten („Ich will keinen Ausländer“, „Ausser einen Südländer“). Admir und Edi wurden in dieser Szene als typische Vertreter einer „anderen Kultur“ angesehen, die eine ungleiche Geschlechterbeziehung favorisiert, weshalb sie abgewertet wurden. Die Situation gab den jungen Schweizerinnen die Gelegenheit, die Grenzziehung zwischen einem „wir“ und den „anderen“ öffentlich zu aktualisieren.

Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll der Klasse LU_C (handwerkliche Berufsausbildung) vom 4.2.2009

Am Nachmittag hatten die Schüler praktischen Unterricht, währenddessen sie handwerklich an ihrem Arbeitsplatz arbeiteten und leise über private Angelegenheiten sprachen. Als der Lehrer nicht im Zimmer war, entbrannte plötzlich eine heftige Diskussion. Admir (beide Eltern aus Montenegro) fragte unvermittelt in Richtung Sabine (Schweizerin): „Bist du für Gleichberechtigung?“ Sabine reagierte nicht auf ihn und widmete sich weiter ihrer Arbeit. Stattdessen entgegnete Martin (Schweizer): „Na klar doch.“ Plötzlich warf Admir das Wort „Schlagen“ in den Raum und Martin reagierte wieder sofort: „So was mache ich nicht.“ Das Wort „Schlagen“ zog die Aufmerksamkeit anderer Schüler/-innen der Klasse auf die Diskussion, sie blickten von ihren Arbeitsplätzen auf und hörten gebannt zu.

Edi und Admir vertraten nun die Idee, dass es schön und ihnen wichtig sei, einmal im Leben in jungen Jahren zu heiraten und eine Frau zu finden. Edi meinte: „Die Schweizer lassen sich immer gleich scheiden.“ Viele in der Klasse protestierten lauthals, vor allem Cornelia und Luisa. Cornelia antwortete dabei mit einem Lächeln im Gesicht: „Ja eure Frauen trauen sich ja nicht.“, worauf Edi lachend reagierte: „Sie gehorchen uns wenigstens.“ Luisa erklärte daraufhin: „Die Leute lassen sich oft scheiden, weil alle glauben unbedingt jemanden heiraten zu müssen. Es gibt einen Druck in der Gesellschaft und dann merken die Leute, dass sie doch nicht zusammenpassen und trennen sich.“ Plötzlich mischte sich auch Chiara in die Diskussion ein und wiederholte Cornelias und Luisas Argumente, heftig schrie sie jedoch dabei: „Ja so wie ihr eure Frauen behandelt!“ Dass sie früh heiraten wollten, so Chiara, käme nur vom Druck ihrer Nation. Edi entgegnete schroff: „Hat dich denn jemand gefragt!“ Daraufhin meinte Chiara ernst: „Als Schweizerin muss ich mich ja mal verteidigen.“ Edi argumentierte weiter, dass Chiara ja auch schon geheiratet habe. Chiara entgegnete daraufhin weiter sehr aufgebracht, dass das bei ihr etwas anderes sei und Edi und Admir dagegen unter Druck ihrer Nation stünden, auch seitens ihrer Familien. Marie und Sandra (beides Schweizerinnen), die sich bisher nicht an der Diskussion beteiligt hatten, riefen plötzlich laut aus den hinteren Bankreihen und genervt in Richtung Edi und Admir: „Ich will keinen Ausländer!“ Auch Rebekka und Valentina (beides Schweizerinnen) stimmten lauthals zu und Sabine relativierte: „Ausser einen Südländer!“. Edi entgegnete daraufhin nur: „Scheiss Ausländer, das denken ja wohl die meisten hier von euch in der Klasse, ich kann sie aufzählen, wer so denkt.“

Selbst Cornelia, die die Grenzlinie im Interview mit Luisa einige Wochen zuvor noch verwischt hatte, beteiligte sich an deren Herstellung im Klassenzimmer. Sobald die Grenze (zwischen Albanern und Schweizern) und die damit verknüpften Bedeutungen (Gleichberechtigung) interaktiv und performativ ins Spiel gebracht wurden, wussten alle Beteiligte ganz genau auf welcher Seite der Grenze sie sich und andere befanden. Die Grenze wurde klar gezogen, keine Ambivalenzen oder Ausnahmen wurden mehr zugelassen. Sowohl Schweizer Jugendliche (z.B. Cornelia ‚Frauen getrauen sich ja nicht‘) als auch Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo (z.B. Edi ‚Sie gehorchen uns wenigstens‘) bestätigten die Grenzziehung zwischen Schweizern und Kosovoalbanern. Die Situation zeigt, dass sich Fremdkategorisierungen und Selbstidentifizierungen in Interaktionen dialektisch stimulieren und verstärken können und als Konsequenz alle Beteiligte mit der Grenzziehung übereinstimmen, sie nicht verwischen, sondern klar sichtbar machen.

Für Chiara stellte die Situation auch die Gelegenheit bereit, ihren Mitschülerinnen indirekt anzuzeigen, dass sie mit ihrem südamerikanischen Mann eine gleichberechtigte Beziehung führen würde, nämlich wenn sie sogar bereit sei, dieses Paradigma lauthals im Klassenraum zu verteidigen. Sie versuchte durch verbale Unterstützung der anderen Frauen in ihrer Klasse (wieder) soziale Nähe zu ihnen herzustellen, wurde sie von ihnen doch seit ihrer Beziehung zu ihrem südamerikanischen Mann belächelt und gemobbt. Ihre erfahrenen Abwertungen bzw. die gegen ihren Mann versuchte sie zu bekämpfen, indem sie die sozialen Normierungen der anderen Frauen in ihrer Klasse übernahm und sich von Kosovoalbanern im öffentlichen Raum der Schulklasse abgrenzte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass moralische Vorstellungen über die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen, die wiederum untrennbar mit Vorstellungen über Macht- und Dominanzbeziehungen zwischen Männern und Frauen verknüpft waren, die symbolische Grenzziehung zwischen Schweizer/-innen und Kosovoalbaner/-innen charakterisierte. Der moralische Imperativ der Geschlechtergleichberechtigung wurde zu einer Ressource für die Schweizer Jugendlichen, Kosovoalbaner/-innen als ‚kulturell Andere‘ zu definieren und sie in eine untere gesellschaftliche Statushierarchie zu positionieren. Dieser Diskurs hatte das Ziel, kulturelle Überlegenheit und soziale Missachtung zu demonstrieren. Er kann als mächtig charakterisiert werden, da Versuche, diese Grenzlinie und die damit im Zusammenhang stehende symbolische Produktion von Ungleichheit infrage zu stellen, marginal blieben.

9.3 Reaktive Strategien der ‚unbeliebten Anderen‘ im Umgang mit der exklusiven Grenzlinie

Admir und Edi ging es mit ihrer Provokation im Klassenraum nicht nur darum, die Grenzlinie herauszufordern, sondern sie auch zu bearbeiten (‚Schweizer lassen sich ja eh gleich scheiden‘). Deshalb soll es nun um die reaktiven Strategien gehen, die Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo – als ‚unbeliebte Andere‘ wahrgenommen – im Umgang mit der exklusiven Grenze und den moralischen Abwertungen anwandten. Bisher wurde nur gezeigt, wie die dichotome Unterscheidung von Geschlechterbeziehungen herangezogen wurde, um eine klare ethnische Grenzlinie aufscheinen zu lassen. Sowohl Schweizer Jugendliche, als auch ‚unbeliebte Andere‘ waren an der Grenzziehung mit verschiedenen Argumenten und Provokationen in

sozialen Interaktionen beteiligt. Diese Grenze war aber keine neutrale Grenze, sondern etablierte eine hierarchische Ordnung, in der Schweizer in einem besseren Licht erschienen als Kosovoalbaner/-innen. Deshalb konnten in den Interviews und Feldbeobachtungen Strategien unter den jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien rekonstruiert werden, die die Grenze und hierarchische Ordnung bearbeiteten. Diese Jugendlichen waren keine passiven Empfänger von Fremdzuschreibungen, sondern entwickelten eine eigene Logik, die Grenze und die Abwertungen umzudeuten und sich neu zu positionieren.

Fünf verschiedene Strategien lassen sich aufzeigen, die die ‚unbeliebten Anderen‘ anwandten um das prekäre gesellschaftliche Anerkennungsverhältnis auf die eine oder andere Art und Weise zu untergraben. Eine *erste Strategie*, die allein von jungen Männern gewählt wurde, war, den dominanten Diskurs der Schweizer Jugendlichen über ihre ethnische Herkunft aufzugreifen und zu reproduzieren. Indem sie ungleiche Geschlechterbeziehungen verteidigten, konnten sie sich als Männer auf eine mächtigere Stellung berufen und versuchten dadurch eine höhere gesellschaftliche Statusposition geltend zu machen. Eine *zweite Strategie* hatte dagegen das Ziel, die Grenze zu entschärfen und zu verwischen, indem das homogenisierende Bild über Albaner differenziert wurde. Sie blieb aber insgesamt marginal. Eine *dritte Strategie* hinterfragte dagegen die hierarchische Ordnung der ethnischen Kategorien, indem die eigene moralische Überlegenheit mit Blick auf die Gestaltung von Geschlechtsbeziehungen proklamiert wurde. Eine *vierte Strategie*, durchweg von jungen Frauen gewählt, sah sich im Einklang mit dem normativen Postulat der Geschlechtergleichberechtigung. Abgegrenzt wurde sich von ‚unmodernen Albanern‘ und Ideologien, die Geschlechterungleichheit proklamierten. Eine *fünfte Strategie* wurde bereits im Kapitel 8.1 vorgestellt, wobei sich von der stigmatisierten ethnischen Herkunft rigoros abgewandt und versucht wurde, die Grenze hin zur höherwertigen Kategorie der Schweizer individuell zu überschreiten (Assimilation: Kristin).

(Neu-)Bewertung der eigenen männlichen Zugehörigkeit und Grenzziehung gegenüber Frauen

Auf den ersten Blick erscheint es paradox, dass sich einige ‚unbeliebte Andere‘ mit ihren Strategien an der ethnischen Grenzziehung der Schweizer Jugendlichen beteiligten und zu deren Existenz und Klarheit beitrugen, indem sie die dichotome Unterscheidung von Geschlechterbeziehungen bestätigten. Sie identifizierten sich mit den ethnischen Fremdzuschreibungen und störten sich nicht daran, dass sie mit Bezug zu moralischen Gleichheitsprinzipien sozial stigmatisiert wurden. Das empirische Material zeigte, dass sich einige junge Männer dem Ungleichheitsmodell zwischen den Geschlechtern klar verschrieben, da ihnen dadurch gelang, ihren untergeordneten gesellschaftlichen Status zu untergraben. Dies versuchten sie, indem sie eine weitere Grenzziehung betonten, die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen, wobei sie sich als Männer eine mächtigere Position zuschrieben. Dadurch traten sie der ethnischen Grenzziehung, die sie in ihrer ethnischen Zugehörigkeit stigmatisierte, auf spezifische Art und Weise entgegen: Die von ihnen betonte Differenz zwischen Frauen und Männer (z.B. durch provokatives Infrage stellen von Geschlechtergleichheit) ermöglichte ihnen, Macht und Anerkennung innerhalb ihrer ethnischen Gruppe zu reklamieren und ihren niedrigen

Status in der ethnischen Ordnungshierarchie über ihre männliche Zugehörigkeit zu kompensieren (siehe auch die Idee der dualen Schliessung Parkin 2004a).

Admir und Edi argumentierten explizit in Interviews, dass Geschlechterbeziehungen in vielen Ländern des Balkans hierarchisch organisiert seien und das sowohl in katholischen wie muslimischen Regionen. Vor diesem Hintergrund hätten Frauen in ihrer eigenen Herkunftskultur, so drückten sie sich aus, weniger Autorität als Männer, was in starkem Kontrast stünde zu Ländern wie der Schweiz. In einem Interview mit Edi erklärte er, dass er mehr kosovoalbanische Freunde hätte als Schweizer, weil sie unterschiedliche Interessen hätten und sich auch sonst unterscheiden würde. Dabei griff er auf die dichotome Unterscheidung von Geschlechterbeziehungen zurück.

Edi: Zum Beispiel eben mit den Frauen. Die meisten Frauen haben noch recht viel zu sagen bei den Schweizern. Frau sagt noch recht viel. Bei uns Albanern ist das ein bisschen wenig. Frau hat auch schon etwas zu sagen, aber nicht so viel. Schweizer drehen sich mehr um die Frau, drehen sich mehr als die Albaner. Ich finde, dass Frau, schon etwas zu sagen hat, sicher, das ist ganz klar. Aber nicht zu viel.

Später führte er seine Gedanken aus und erklärte, warum Frauen in seiner Herkunftskultur weniger Autorität als Männer hätten, es sei schon früher Tradition gewesen, wenngleich sich heute einiges geändert hätte:

Edi: Frauen sind eher benachteiligt. [Interviewerin: Sind benachteiligt?] Ja sie haben nicht so viel zu sagen. Früher überhaupt nicht. Im Fernsehen habe ich mal eine Dokumentation gesehen, wo eine Frau geheiratet hat. Da hat sie einen Sack über den Kopf bekommen und wurde aufs Pferd gesetzt und dann wurde sie dann zum Mann hingebacht. Und der Mann hat die Frau noch nie gesehen. Die Eltern haben vorher miteinander geredet. Nachher ist die Frau dorthin gebracht worden und dann haben sie geheiratet, fertig. Sodass sie nicht weiss, wie sie wieder zurück kam. Beim Essen musste sie immer stehen. Alle sind am Essen gewesen und die Frau musste stehen und warten bis alle gegessen haben. Und dann erst ist sie dran gekommen.

Edi legitimierte männliche Herrschaft über Frauen indem er sich auf die Vorstellung bezog, dass dies in seiner Herkunftskultur ‚Tradition‘ sei. Er stützte sich dabei auf das Beispiel, dass Frauen früher ohne ihr Wissen und Mitsprache zwischen verschiedenen Familien ausgetauscht worden seien, was seiner Meinung ein traditioneller Heiratsbrauch gewesen sei. Ganz ähnlich proklamierte auch Admir im Interview, dass es eine typische Tradition in den Ländern des Balkan sei, dass Frauen im Falle einer Heirat zu den Männern gehen würden und nicht umgekehrt. Er fügte hinzu, dass er niemals seinen Wohnsitz in die Heimatstadt seiner zukünftigen Frau verlegen würde.

Admir: Nein ich gehe nicht zur Freundin. Also ich würde sozusagen nicht meine Eltern verlassen und zur Frau gehen. Weil das bei uns halt so ist, so normal. Man wächst so auf, dass die Frau das Elternhaus verlässt und zum Mann geht. Und das heisst nicht, ich will mit meinen Eltern und meiner Frau zusammen wohnen. Sondern ich gehe schon aus Luzern weg, nach Basel oder so. Aber ich würde nicht zu ihr nach Deutschland gehen. Oder wenn sie aus Zürich ist, würde ich nicht gleich nach Zürich ziehen zu ihrer Familie. [...] Interviewerin: Was heisst bei uns ist das so?

Admir: Ich sage jetzt beim Balkan, also es ist meistens, auch bei den Albanern zum Beispiel so, auch wenn sie katholisch sind, dass es die Frau ist, die zum Mann geht und nicht sie zu seinen Eltern, sondern zum Mann und die wohnen dann zusammen.

Patrilokalität und arrangierte Heiraten erscheinen in diesem Interpretationsschema als durch Tradition legitimierte Praktiken. Schon Eric Hobsbawm und Terence Ranger (1983) beschrieben, wie ganz verschiedene Praktiken als Tradition verstanden werden können, um Werte und Verhaltensnormen zu rechtfertigen, eine Kontinuität der Gemeinschaft mit der Vergangenheit fortzuschreiben oder eine Gemeinschaft zu definieren. Auf ‚Tradition‘ kann sich gestützt werden, um bestimmte Normen und ein bestimmtes Verhalten kulturell zu rechtfertigen (fungiert als ‚cultural stuff‘ im Sinne Barth (1969: 15)) und um subjektive Vorstellungen von Gemeinsamkeit und Differenz zu erzeugen und fortzuschreiben. Ganz verschiedene Praktiken, Rituale und Symbole – seien sie real oder fiktiv – können unter der Überschrift ‚Tradition‘ subsumiert und für derartige Ziele herangezogen werden.¹⁰²

Im Falle von Admir und Edi wurde sich auf Tradition gestützt um eine hierarchische Ordnung zwischen Männern und Frauen zu etablieren und zu rechtfertigen. Sie zogen zwischen den Geschlechtern eine Grenze und diese Unterscheidung ermöglichte ihnen sich mit dem vermeintlich dominanten männlichen Part in Beziehungen zu Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien zu identifizieren. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie in ihrer ethnischen Zugehörigkeit abgewertet wurden, verlieh ihnen das moralische Beharren auf *Geschlechterungleichheit* Macht und Anerkennung als Mann.

Eines Tages in der Schule, als die Schüler in kleinen Gruppen verschiedene Grafiken zu Migrationsbewegungen in und aus der Schweiz diskutieren sollten, argumentierte Edi gegenüber Stefan und Admir, dass er Albaner sei und dass Frauen bei ihnen für all die anfällige Hausarbeit zuständig seien. Sein Vater würde nicht mal eine Socke anrühren. Die jungen Männer lachten über diesen Kommentar und Edi machte weiter, um seine Freunde zu überzeugen, dass es unter Albanern nun mal so sei und so sein soll. Auch im persönlichen Interview erklärte er, dass es von essentieller Bedeutung sei, dass sich seine Schwester verheirate. Von seinem Standpunkt aus sei die häusliche Verantwortung für Ehemann und Familie die erste Pflicht einer albanischen Frau, obwohl er einräumte, dass seine Schwester zunächst eine Ausbildung absolvieren sollte.

Diese Strategie, die versuchte die eigene Statusposition höher zu bewerten, indem sich auf eine bestimmte Grenzlinie (die Geschlechtergrenze) bezogen und eine andere (ethnische) ausgeblendet wird, ermöglichte den jungen Männern ihren Selbstwert zu verbessern: es war besser ein dominanter Mann als ein untergeordneter Albaner zu sein. Allerdings stellte diese Strategie die ethnische Grenze nicht in Frage. Obwohl es den jungen Männern dadurch gelang ihrer Unterlegenheit entgegen zu wirken, indem sie sich über ihre männliche Zugehörigkeit aufwerteten, nahmen sie kontinuierlich an der Herstellung der ethnischen Grenzziehung teil. Durch ihr Verhalten in der Öffentlichkeit (z.B. Infrage stellen von Geschlechtergleichheit) lieferten sie den Schweizer Jugendlichen (u.a. Stefan) gar ‚Material‘, das diese in ihrer Grenzarbeit bestätigte.

Marginale Grenzverwischungen

Vereinzelte Versuche konnten unter den stigmatisierten (männlichen) ‚unbeliebten Anderen‘ allerdings auch beobachtet werden, die das Ziel hatten, die ethnische Grenze

¹⁰² Traditionen, gleich ihrer Definition, sind sogar sehr oft ganz moderne Errungenschaften und manchmal ganz bewusste Erfindungen um Grenzen zu ziehen.

zu verwischen (Wimmer 2008c). Mit anderen Worten, diese Taktik widersprach der These, dass die ethnische Herkunftskategorie einen Einfluss auf die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen habe. Eines Tages während der Gruppenarbeit, als Edi versuchte seine Freunde Stefan und Admir zu überzeugen, dass albanische Männer Frauen in Beziehungen dominieren und dabei auch Gewalt ausüben würden, widersprach Admir sofort: „Albaner schlagen Frauen doch nicht. Nicht alle Albaner!“. Admir versuchte durch seinen Widerspruch die ethnische Grenze zu verwischen, indem er betonte, dass es auch innerhalb der Gruppe Unterschiede gebe. Er stellte das reifizierte Bild von Albanern als eine homogene ethnische Einheitskategorie von Menschen mit hierarchischen Geschlechterbeziehungen infrage, in denen Männer Macht mittels physischer Gewalt gegen Frauen ausüben würden. Auch nach der heftigen Diskussion im Klassenraum (Beobachtungsprotokoll vom 4.2.2009), als ich Admir auf das Wort ‚Schlagen‘ ansprach und suggerierte, „Ihr schlagt doch eure Frauen nicht, das ist doch nur Gerede?“, meinte Admir sofort, „Natürlich nicht.“

Die beiden Beispiele zeigen, dass zwar reifizierte Bilder über Albaner zirkulierten, dass sich ethnische Kategorisierungen bzw. Identifizierungen von Situation zu Situation und je nach Zweck aber deutlich unterscheiden konnten. Reifizierte Bilder wurden mobilisiert um Mitschüler/-innen herauszufordern und die Grenzziehung zu verhandeln. Die Grenzlinie wurde infrage gestellt, wenn die jungen Männer unter sich waren bzw. wenn nur wir Forscherinnen anwesend waren, d.h. Situation, in denen sie nicht mit den Schweizer Jugendlichen über die Grenze verhandelten. Allerdings muss betont werden, dass die ‚unbeliebten Anderen‘ (wie auch die Schweizer Jugendlichen, was bereits zuvor gezeigt wurde) nur sehr selten versuchten, die ethnische Grenze zu verwischen. Zudem waren diese Versuche insgesamt gesehen eher unwirksam und hatten wenig Gewicht, wenn man sie mit der enormen ethnischen Grenzarbeit vergleicht, die bisher beschrieben wurde und die dazu führte, dass die Grenze eher aufrechterhalten und verstärkt wurde. Hinzu kam, dass andere Strategien existierten und genutzt wurden – weil sie vermutlich effektiver waren – die die Grenze und die damit verbundenen moralischen Abwertungen umdeuteten.

Umdeutung der hierarchischen Ordnung: Verkündung der eigenen moralischen Überlegenheit bzw. Gleichwertigkeit

Im empirischen Material konnten weitere Strategien entdeckt werden, die das Ziel hatten, die ethnische Grenzziehung zu modifizieren, genauer umzudeuten. Diese Strategien hinterfragten die hierarchische Ordnung zwischen Schweizern und Albanern, wobei die jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien und insbesondere dem Kosovo versuchten, ihren moralisch höherwertigen Lebensstil im Vergleich zu Schweizern zu beweisen. Die betonte moralische Überlegenheit war dabei auch eng an das Verhalten von Frauen in Beziehungen mit Männern geknüpft.

In der Diskussion im Klassenraum (siehe Beobachtungsprotokoll vom 4.2.2009) sowie in persönlichen Interviews, vertraten Admir und Edi die Ansicht, dass die meisten Schweizer Ehen in einer Scheidung endeten, etwas dass – in ihren Augen – in albanischen Familien nicht bzw. sehr selten passiere („Die Schweizer lassen sich ja eh immer gleich scheiden.“). Das häufigere Scheitern schweizerischer Ehen wurde dabei auch mit der Freiheit, die Schweizer Frauen geniessen würden, in Verbindung gebracht, und die Albanerinnen im Gegenzug angeblich nicht zu Teil würde. Diese Deutung

wurde zwar zunächst von Schweizer Jugendlichen geäußert (Cornelia: ‚Eure Frauen trauen sich ja nicht [sich scheiden zu lassen]‘, aber von einigen Männern mit Vorfahren aus dem Kosovo auch geteilt (Edi: ‚Sie gehorchen uns wenigstens‘), da die untergeordnete Position von Frauen im Vergleich zu Männern ihrer Meinung nach wenigstens zu langanhaltenden Ehen geführt hätte. Während die Schweizer Jugendlichen den Wert der Freiheit von Frauen betonten, argumentierten diese jungen Männer, dass dauerhafte Ehen, auch wenn sie weniger Freiheit für Frauen bedeuteten, ein wertvolles Gut seien. Dies war nicht zuletzt auch eine Strategie männliche Herrschaft über Frauen zu legitimieren, denn sie gab Männern ein zweckrationales und wertrationales Motiv ‚ihre Frauen‘ zu kontrollieren. Mit dieser Strategie versuchten Edi und Admir aber auch, die hierarchische Ordnung, die ihnen seitens der Schweizer Jugendlichen auferlegt wurde, von den Füßen auf den Kopf zu stellen, also umzudrehen. Ihnen ging es darum zu zeigen, dass ungleiche Geschlechterbeziehungen einen Vorteil hätten, dass nämlich moralische Werte (z.B. die Ehe) bewahrt würden, was in Schweizer Familien nicht der Fall wäre.

Diesen moralischen Werten, insbesondere die Wertschätzung der Ehe und Familie als wichtige Lebensaufgabe, würden Schweizer/-innen nicht genügen, während Kosovoalbaner/-innen diese Werte noch zu schätzen wüssten. Dazu gehörte auch, sich nicht leichtfertig aus Liebesbeziehungen zu verabschieden. Mit diesem Argument rechtfertigte sich bspw. auch Dorina, warum sie sich niemals auf eine Ehe mit einem Schweizer einlassen würde, d.h. die Grenze niemals überschreiten würde, denn Schweizer würden im Gegensatz zu Albanern Beziehungen einfach viel zu locker nehmen, sie leichtfertig aufs Spiel setzen, indem sie mit anderen Frauen bzw. Männern ausgingen und sich bei jeder kleinen Krise trennten. Es gebe in diesen Beziehungen viel zu viel Freiheit und auch Beliebigkeit, was die Dauerhaftigkeit von Paarbeziehungen aufs Spiel setzen würde. Diese Art der Umdeutung der Grenze war auch eine Strategie unter den jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo, wenngleich sie insgesamt verhalten blieb.

Dorina: Also auch schon, wenn ein Schweizer sagen würde, ich vertraue dir schon. Also weisst du, so Sachen in einer Beziehung, wie wenn mein Freund mit einer Kollegin ankäme. Sicher nicht! Also wenn ich einen Freund habe, gehe ich auch mit niemandem aus. Das ist dann für mich klar und ich würde meinen Freund sicher nicht mit einer Kollegin ins Kino lassen. Also ich weiss nicht, eben solche Sachen, darum passt es für mich einfach nicht. [...] Ja und vor allem, die [Schweizer] trennen sich ja sofort, die trennen sich einfach wegen jedem Scheissdreck, habe ich das Gefühl. Und bei den Albanern ist es schon ein bisschen anders. Also da braucht es viel, habe ich das Gefühl, dass es dann wirklich zum Bruch kommt. Weil da ist der ganze Familienzusammenhalt dahinter, also die stützt das. Und die Schweizer sagen ‚ja ist doch egal‘ und machen dann schon sofort Schluss. Ich habe das schon bei meinem Ex-Freund gedacht, wir sind zusammen gewesen, eigentlich nicht so lang, so 10 Monate. Das ist bis heute gegangen, dass die ganze Familie von ihm noch probiert hat und gemacht hat und so [dass ihre Beziehung nicht auseinander geht].

Dorina stellte auch den Familienzusammenhalt unter Albaner/-innen positiv heraus, den es unter Schweizer Familien so nicht geben würde, der aber verhindern könnte, dass Ehen leichtfertig aufs Spiel gesetzt würden. Ziel all dieser Argumentationen war, die moralischen Entwertungen der eigenen Zugehörigkeitskategorie umzudeuten und die eigene moralische Überlegenheit kenntlich zu machen. Strategien, die versuchten die

hierarchische Ordnung der Grenze umzudrehen, überschritten jedoch den Bereich familiärer Werte und bezogen sich auch auf die sexuellen Freiheiten von Frauen und Männern. Sowohl in der Diskussion im Klassenraum als auch in Interviews argumentierten Admir und Edi wiederholt, dass es beeindruckend sei, wenn Männer viele sexuelle Beziehungen mit Frauen hätten, während sie ein derartiges sexuelles Verhalten von Frauen verachteten. Wenngleich ein solches Argumentationsmuster unter vielen (männlichen) Jugendlichen ganz verschiedener Herkunft verbreitet war, diene diese Sexualpolitik gegenüber den eigenen Frauen, die ethnische Herkunftskategorie aufzuwerten. Im Interview betonte Admir daher, dass er es nicht richtig fände, wenn Frauen mit vielen verschiedenen Männern sexuellen Kontakt hätten.

Admir: Ja zum Beispiel, wenn ein Mann durch die Stadt läuft oder so, dann sagt er, mit der habe ich geschlafen, mit der habe ich geschlafen, mit der. Dann sagt jemand anders, du bist mega Gangster, du bist voll geil. Aber wenn eine Frau geht und sagt, mit dem habe ich geschlafen, mit dem habe ich geschlafen, mit dem. Da sagt man, du bist eine Schlampe oder was willst du. [...] Ja es ist halt so. Also das ist, ja gut bei den Schweizern ist es vielleicht normal (lacht). Aber ja ich sage nicht bei denen. Wir sind auch anders erzogen. Wir schauen auch zum Beispiel, dass wir eine Jungfrau finden, die wir heiraten.

In diesem Zitat wurde eine 'Wir-Gruppe' (Einwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien), von dessen weiblichen Mitgliedern Keuschheit erwartet wird, im Kontrast zu 'den Anderen' (Schweizer/-innen) konstruiert, denen das egal sei, ob Frauen vor einer Heirat verschiedene sexuelle Beziehungen pflegten. Es lässt sich der Versuch erkennen, die hierarchische Ordnung umzudrehen und die Bedeutung der Grenzlinie zu verändern. Der Diskurs der Schweizer Jugendlichen im Klassenraum drehte sich um Geschlechtergleichberechtigung und auf diesem Gebiet hatten die jungen Männer, deren Eltern aus verschiedenen Regionen des ehemaligen Jugoslawiens kamen, keine Chance, der moralisch höherwertigen Kategorie anzugehören. Deshalb versuchten die jungen Männer den *Bedeutungsinhalt* der Grenze zu *verändern*: die Geschlechtergleichheitsideologie wurde durch andere soziale Normen ersetzt, bei denen es darum ging weibliche sexuelle Integrität zu bewahren. Sichtbar wurde dieser neue normative Imperativ auch im Interview mit Edi, dem der gute Ruf seiner Schwester innerhalb der ethnischen Gemeinschaft am Herzen lag.

Edi: [...] Ich sage meiner Schwester schon jetzt, ich will nicht, dass sie leidet. Sie soll Spass haben. Aber sie soll auch nicht die grösste Schlampe werden und mit jedem ins Bett steigen. Das auch nicht. Auch da mein Vater einen guten Ruf hat. Wenn meine Schwester jetzt mit jedem ins Bett steigen würde, sagen die dann 'Ja die Tochter von dem'. Dann heiratet sie niemand mehr. Ich würde auch keine Schlampe als Frau haben wollen.

Bereits Yuval-Davis und Anthias (1989) argumentierten in *Woman-Nation-State*, dass die Kontrolle über Frauen und ihre Sexualität in ethnischen Grenzziehungsprozessen an Bedeutung gewinnt. Frauen werden häufig als 'Mütter' der ethnischen Gruppe angesehen, die die 'eigene Kultur' von Generation zu Generation weitergeben. Sie werden zu Referenzpunkten – zu ethno-nationalen Markern – um Gruppengrenzen anzuzeigen und ethnische Kategorien zu konstruieren. Gestützt auf Traditionen gründet sich die kollektive Ehre einer Gruppe dann häufig auf das angemessene Verhalten von Frauen, wobei sich solche Phänomene in Situationen intensivieren, in denen sich

Männer oder die ganze Kollektivität durch andere Gruppen bedroht fühlen (Yuval-Davis 1997: 44). Frauen sind in solchen Grenzziehungsprozessen selten passiv – auch wenn sie auf eine marginalisierte Position verwiesen werden – sondern sind z.B. als Hüterin einer Familienmoral aktiv, und das nicht zuletzt auch deshalb, weil ihnen in solchen Positionen eine spezifische Anerkennung zufällt (ebd. 63).

Die Vorstellung, Kontrolle über die eigenen Frauen auszuüben, ermöglichte den jungen Männern auch, die eigene ethnische Gruppe gegenüber einer als ‚unmoralisch‘ stilisierten Mehrheit aufzuwerten. Dies wurde auch nach der Diskussion im Klassenraum deutlich (siehe Beobachtungsprotokoll vom 4.2.2009), als Luisa unvermittelt zu Edi meinte, dass sie grundsätzlich etwas gegen Leute vom Balkan hätte, weil sie schlechte Erfahrungen gemacht habe. Daraufhin unterstellte ihr Admir, dass sie wohl „gefickt und sitzen gelassen worden sei“ und Edi erklärte ihr, dass Männer eben keine Schlampen heiraten wollten. Auf Luisas kategorische Abwertung ihrer ethnischen Herkunftskategorie, reagierten sie ebenso mit Abwertung. Die sexuelle Freizügigkeit bzw. Keuschheit von Frauen wurde dabei zum neuen moralischen Bewertungsmaßstab.

Die (sexuelle) Ehre der eigenen Frauen und die Unehre der anderen Frauen steht letztlich für die Überlegenheit der eigenen (ethnischen) Gruppe (Alexander 1996; Espiritu 2001). Die moralische Überlegenheit von Schweizer/-innen in Interaktionen im Klassenraum explizit herauszufordern (z.B. sie als Schlampe zu bezeichnen), kann daher als eine Strategie der ‚unbeliebten Anderen‘ angesehen werden,¹⁰³ Kontrolle in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld zu gewinnen – dem Klassenraum als öffentlicher Ort – und die Unterordnung ihrer ethnischen Zugehörigkeit in der Schweizer Gesellschaft subversiv anzufechten.

Auch Albert artikulierte diese moralische Überlegenheit öffentlich in seiner Schulklasse (LU_D, technische Berufsausbildung) und im Interview. Dabei postulierte er ähnlich, dass er einmal eine ‚anständige Frau‘ heiraten möchte, die noch keinen Freund gehabt habe. Als Paradebeispiel diene ihm dabei seine eigene Schwester. ‚Unanständige Frauen‘ waren in Alberts Augen jene, die mit vielen verschiedenen Männern sexuell verkehrten. Einmal erzählte er von einem Freund, der auf Partys viele Frauen abschleppte, die Albert als ‚schlechte Frauen‘ bezeichnete. Interessanterweise versuchte Albert Überlegenheit nicht nur über ‚das respektable Verhalten der eigenen Frauen‘ zu legitimieren, sondern auch über seine eigene sexuelle Zurückhaltung und den Respekt, den er den eigenen Frauen entgegen brachte. Der respektvolle Umgang mit vier ehemaligen albanischen Schulkolleginnen hätte – so Albert – dazu geführt, dass er als albanischer Katholik das Vertrauen einer (albanischen) Frau geschenkt bekam:

Albert: Zum Beispiel meine Kolleginnen, ich hatte vier Albanerinnen in meiner Klasse, ich habe die nie angemacht, die waren bombengeil, aber aus Respekt. Ich war bei denen zu Hause, wenn sie Hilfe brauchten, sie waren in Mathe schlechter, ihr Vater ist ein Kollege von mir. Ich war nicht geil auf sie, ich ging zu denen wie brüderlich. Und das sah sie dann und hätte nie gedacht, dass sie mit einem albanischen Katholiken etwas haben könnte.

In diesem Zitat wird die Idee vertreten, männliche sexuelle Zurückhaltung stehe für den Respekt von Frauen. Albert verschrieb sich dieser Idee, wodurch er sich als Albaner

¹⁰³ In dieser Klasse gab es keine Albanerinnen.

aufzuwerten versuchte. Auch diese Strategien können insgesamt mit dem Konzept der ‚reaktiven Ethnizität‘ verstanden werden, wie es bereits an Alberts Fallbeispiel in Kapitel 8.4 vorgeschlagen wurde (Portes und Rumbaut 2001; Rumbaut 2008). Die Aufwertung der ethnischen Kategorie ‚Albaner‘ wird hier allerdings spezifisch durch die Vorstellung moralischer Überlegenheit bei der Gestaltung von Geschlechterbeziehungen versucht, was aber genauso als Reaktion auf wahrgenommene Stigmatisierungserfahrungen angesehen werden muss. In einem solchen Kontext wird ethnische Zugehörigkeit für die eigene Lebensgestaltung aufgeladen und aufgewertet und die Abgrenzung zu anderen Gruppen gewinnt an Bedeutung. Die hier präsentierten Strategien exemplifizieren auch die Ergebnisse der quantitativen Analyse. Die Grenzlinie zwischen Kosovoalbaner/-innen und Schweizer/-innen kristallisierte sich nämlich nicht nur durch Fremdzuschreibungen von aussen, sondern auch durch Selbstzuschreibungen von innen heraus. Kosovoalbaner/-innen (und Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien im Allgemeinen) grenzten sich auch selbst von den ‚Etablierten‘ ab, wie an diesen Strategien erneut deutlich wurde.

Grenzverschiebung und Neuziehung der Grenze gegen ‚traditionelle‘ Gruppenmitglieder und Ideologien über ungleiche Geschlechterbeziehungen

Bisher wurden Strategien dargestellt, wie sie vor allem für junge Männer typisch waren, die die Grenzziehungen der Schweizer Jugendlichen entweder bestätigten, um sich als Männer aufzuwerten, oder die hierarchische Ordnung umdeuteten, um die eigene ethnische Gruppe kollektiv als überlegen darzustellen. Überlegenheit wurde über die sexuelle Keuschheit der ‚eigenen‘ Frauen und das unehrenhafte Verhalten der ‚anderen‘ Frauen artikuliert. Die (männliche) Statusaufwertung wurde über eine neue Form der Grenzziehung zwischen Männern und Frauen hergestellt, wobei Frauen auf einen niedrigeren Status verwiesen wurden. Diese Strategien waren vor allem deswegen für junge Männer attraktiv, weil sie sich durch ihren Status als Männer aufwerten und die verweigerte soziale Anerkennung (im Bezug auf ihre Herkunft) umdeuten konnten. Dabei wurden die ‚eigenen‘ Frauen allerdings auf eine niedrigere Statusposition in Beziehungen zu Männern verwiesen und durch ihre sexuelle Keuschheit für die Überlegenheit der Eigengruppe verantwortlich gemacht.

Es überrascht daher nicht, dass kaum eine dieser Strategien unter den jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo beobachtet werden konnte. Sie artikulierten eine für sie attraktivere Positionierung, in der sie sich als Albanerinnen und Frauen aufwerten konnten. Dabei bezogen sie sich auch auf die dichotome Unterscheidung zwischen ungleichen und gleichen Geschlechterbeziehungen, nur verorteten sie sich mit ihren Erwartungen und Wünschen auf der Seite ‚Geschlechtergleichheit‘, wonach sie als Frauen die gleichen Rechte wie Männer genossen. Sie nahmen dafür eine *Verschiebung der ethnischen Grenze* vor (Wimmer 2008c), die in ihren Augen nicht zwischen Schweizern und Albanern verlief, sondern zwischen ‚modernen‘ und ‚traditionellen‘ Albanern, wobei sie sich selbst der ‚modernen‘ Seite zuordneten. Sie artikulierten eine neue Grenzziehung gegenüber Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe, die sie – als albanische Frauen – in eine untergeordnete Position drängten (z.B. Admir, Edi, Albert).

Diese Grenzverschiebungsversuche müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass diese jungen Frauen ihre stigmatisierte gesellschaftliche Statusposition als Albanerinnen bewältigen mussten und das versuchten sie, indem sie den normativen Anforderungen

der Schweizer Jugendlichen gerecht wurden. Insgesamt zielten sie auf eine *kollektive Neu-Definition* der Albaner ab, als eine Gruppe, die sich den ‚modernen‘ Prinzipien der Geschlechtergleichheit verschrieben hätte, da sie in der Schweiz aufgewachsen und nach diesen Prinzipien sozialisiert worden seien. Zunächst grenzten sie sich deshalb von ‚albanischen Akteuren und Ideologien‘ ab, die albanischen Frauen eine ungleiche und dominierte Position in Geschlechterbeziehungen mit albanischen Männern zuwiesen, so bspw. Kumrije im Interview.

Interviewerin: Und gibt es Momente in denen es dir unwichtig ist, dass du Albanerin oder Schweizerin bist?

Kumrije: Unwichtig. Ja ich kann mich manchmal auch darüber ärgern, über die Kultur von uns. Oder über Männer von dort unten von uns. Die sind eher nicht so locker wie Schweizer zum Beispiel. Wenn ich sage, ich brauche meine Freiheiten und alles. Du bekommst schon Freiheiten, aber es ist mehr so ein Gerede ‚Ich bin der Mann‘. So in dem Sinne, so in dem Bereich. Aber heutzutage sind ja nicht alle so, weil wir eben hier aufgewachsen sind und das ist der Vorteil. Wir haben eine andere Kultur mit einbezogen und dann tun sich beide recht verteilen.

Kumrije ging von einem transformativen und hybriden Charakter ihrer Herkunftskultur aus. Da sie und andere Migrant/-innen aus dem Kosovo eine andere Kultur (in der Schweiz) kennengelernt hätten und darin aufgewachsen seien, hätten sie diese mit einbezogen und könnten albanische Männer, die Frauen zu dominieren versuchten (z.B. ihnen Freiheiten verwehrten), nicht akzeptieren. Da sie in der Schweiz sozialisiert seien, hätten sie sich den Schweizern angenähert und erwarteten daher auch gleichberechtigte Partnerschaften. Kumrije zog dabei eine neue Grenze, zwischen Albanern (vor allem Migrant/-innen), die sich den neuen kulturellen Einflüssen geöffnet hätten, und jenen, die an ‚alten Traditionen‘ festhielten (vor allem jenen, die im Kosovo geblieben seien). Aus diesem Grund betonte Kumrije auch, dass sie einmal einen albanischen Ehemann haben (bzw. dazu ‚erziehen‘) möchte, der sich genauso wie sie um Haushalt und Kindererziehung kümmere. Sie distanzierte sich vom Modell ‚Frauen sind allein zuständig für Haushalt und Familie‘, das einige junge Männer mit Vorfahren aus dem Kosovo (z.B. Edi) als Tradition der albanischen Kultur definierten. Sie sah sich dagegen berufstätig und war nicht bereit, im Haushalt die alleinige Verantwortung zu tragen.

Interviewerin: Was macht es für dich aus eine Frau zu sein?

Kumrije: Was macht mich aus? Also ich finde eine Frau hat einfach viel Verantwortung. Also jetzt bei uns zum Beispiel, musst du nach der Familie schauen, dann musst du nach dem Kochen schauen und dann kommt Besuch, dann musst du servieren und das und jenes. Und nebenbei musst du Kind erziehen und dann arbeitest du auch noch und da hast du auch noch zu tun. Ich finde da ist einfach viel. Ich finde eine Frau hat einfach viel Verantwortung.

Interviewerin: Und die Männer?

Kumrije: Die Männer finde ich, von uns gesehen, macht der Mann nichts. Aber der Meinung bin ich nicht. Heutzutage hat sich sowieso alles geändert und ich bin einfach der Meinung, der Mann kann auch helfen und etwas machen. Und so will ich auch meinen Mann erziehen (lacht), weil ich finde, dass wir zum Beispiel beide berufstätig sind oder beide berufstätig sein werden. Und da sind wir beide genug abgemüht und da sollten wir beide etwas zusammen machen. Und das wäre anders, wenn der Mann

Staubsaugen kann oder nur schnell kochen, das sind nur fünf Minuten, aber da wäre schon viel Arbeit weggenommen. Bei der Kindererziehung mithilft und nicht einfach ignoriert. Da fühlt man sich einfach ein bisschen, also ich würde mich ein bisschen dreckig fühlen, wenn er zum Beispiel bei der Erziehung nicht mithelfen würde. Und so sagt, nein, mach das nicht oder schimpfe nicht, einfach alles so „take it easy“, dann würde ich auf ihn mehr böse sein.

Kumrije, Dorina und Elma sprachen im Schulalltag zu Dritt sehr oft über solche Themen und grenzten sich von Kosovoalbanern ab, die sich ihrer Ansicht nach der Geschlechtergleichberechtigung widersetzen. Sie hatten alle drei die gleiche Meinung und daher genügend gemeinsamen Gesprächsstoff. Einmal berichtete Dorina von einer Cousine, die einen Mann aus dem Kosovo geheiratet und der sie dann nach der Ankunft in der Schweiz geschlagen hätte. Ihre Cousine liess sich das keinesfalls gefallen, leitete einen gerichtlichen Prozess ein, liess sich scheiden und entzog ihm seine Aufenthaltsbewilligung. Alle drei Frauen identifizierten sich mit Dorinas Cousine und empörten sich über das Verhalten ihres Ex-Ehemannes. Sie distanzieren sich von Geschlechterbeziehungen, in denen albanische Männer Gewalt über Frauen ausübten und sprachen sich für gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen aus.

Dennoch unterschieden sie sich in ihrer Positionierungsstrategie vom Fallbeispiel Kristin (Kapitel 8.1). Kristin lehnte ja die Zugehörigkeit zur Gruppe der Albaner (Herkunftskategorie ihrer Eltern und ihr Geburtsort) rigoros ab und beschrieb sich durch und durch als Schweizerin. Sie zielte mit ihren Assimilierungsbemühungen (Zolberg und Woon 1999) darauf ab, die Grenze komplett zu überschreiten und sich der höher bewerteten Kategorie zuzuordnen. Ihr ging es dabei nicht nur darum – wie Dorina, Elma und Kumrije – sich im Einklang mit der höher bewerteten Form von Geschlechterbeziehungen zu positionieren, sondern die stigmatisierte Gruppe der Albaner vollkommen zu verlassen. Ihre Strategie legte es darauf an, sich von allen Albaner/-innen abzugrenzen, nicht nur von den vermeintlich ‚Unmodernen‘. Mit anderen Worten, Kristin reproduzierte das symbolische Ungleichheitsverhältnis der Schweizer Jugendlichen eins zu eins gegenüber allen Kosovoalbaner/-innen (indirekt auch gegen Dorina, Kumrije und Elma), während die drei jungen Frauen es nur für eine vorgestellte Gruppe – die Unmodernen – reproduzieren (indirekt gegen Admir, Edi und Albert).

Dorina, Kumrije und Elma zogen also eine klare Grenze gegenüber Kosovoalbanern, die ungleiche Geschlechterbeziehungen als Tradition verteidigten, und gegenüber moralischen Verhaltensvorschriften, die von albanischen Frauen sexuelle Keuschheit erwarteten, denn auch darin sahen sie eine Form männlicher Dominanz, da Männer (Brüder, Väter, Partner) den Aktionsrahmen von Frauen einzuschränken versuchten. Dorina bspw. äusserte sich im Interview gegen einen in ihren Augen typischen albanischen Erziehungsstil für ihre zukünftigen Kinder, wonach eine Tochter weniger sexuelle Freiheiten als ein Sohn geniessen würde und er ihr Vorschriften machen könne.

Dorina: [...] Ich würde meine Kinder nicht nach albanischem Stil erziehen, das mache ich nicht. [Interviewerin: Wie ist das der albanische Stil?] Ja einfach so mit der Strenge, also bei mir ist es auch nicht so streng. Aber wie es wirklich typisch streng ist, ist zum Beispiel, dass Frauen, Mädchen keinen Freund haben dürfen und sie bis zur Ehe Jungfrau sein muss. Also das würde ich nicht machen, weil ich genau weiss, dass sie es machen würde, aber hinter dem Rücken. Also das kann mir keiner sagen. Also ich

kenne auch jemanden, der sagt ‚meine Schwester ist 25 und hat noch keinen Freund gehabt‘. Also das kann der mir nicht erzählen. Und ich wollte auch, das Mädchen und Buben genau gleich viele Freiheiten haben und nicht das zum Beispiel mein Bub meiner Tochter sagt, was sie zu tun hat. Also einfach so Sachen, wollte ich nicht. Und da kommen schon das Albanische, das Temperament und alles durch. Aber das wollte ich nicht, dass meine Kinder so erzogen werden.

Dorina distanzierte sich hier von Albanern, die behaupteten, dass sich ‚ihre‘ Frauen an derartige Verhaltensvorschriften tatsächlich halten würden. Sie grenzte sich demzufolge indirekt von dem Fallbeispiel Albert (Kapitel 8.4) ab, der dies für seine eigene Schwester annahm. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass sich Frauen mit einem derartigen Lebensstil abfänden und vermutete, dass sie ihre sexuelle Freiheit heimlich auszuleben versuchten. Sie sah solche moralischen Vorschriften als eine Form männlicher Herrschaft über Frauen. Erst kürzlich hatte sie einen neuen albanischen Freund kennengelernt, der auf den ersten Blick in ihren Augen ‚lockerer‘ war, auf den zweiten Blick aber genau die Eigenschaften zeigte, die sie nicht teilte. Mit anderen Worten, sie lernte einen albanischen Mann kennen, der versuchte ihr Vorschriften zu machen und ihre Freiheiten einzuschränken.

Dorina: Ich habe nämlich gerade jemand neues kennengelernt und am Anfang wirkt er ganz easy und locker. Und ich habe wirklich das Gefühl gehabt, man könnte eine Beziehung anfangen. Und dann kommt er gleich streng: ‚Nein du darfst nicht ohne mich ausgehen‘, weisst du, so Sachen, und ich ‚Klar und du darfst?‘ und er ‚Ja ich bin anders, mich kann keiner anmachen, ich bin ein Mann‘. Ja weisst du, so Zeug und dann denke ich, na ja. [...] Und da habe ich gesagt, ich wollte eine Tätowierung machen. Und er so, ja aber weisst du, wenn es mal ernst wird, was sagen dann meine Eltern. Und da habe ich gedacht, ja super. Er würde mir schon passen, also er sieht gut aus und wirklich lieb. Aber ja, da merkst du, da merkst du schon.

Dorina wünschte sich dagegen einen albanischen Mann, der ihrer Auffassung nach als ‚modern‘ charakterisiert werden könne, d.h. einer, der ihr Freiheiten liesse und der sich nicht von anderen Albanern, z.B. Eltern, beeinflussen liesse, was richtig und falsch sei. Gedanklich stellte sie sich einen Mann wie ihren Bruder vor, der unverheiratet mit seiner nichtalbanischen Freundin zusammenlebte, ohne sich Dorinas zufolge keine Gedanken zu machen, ob er gegen albanische Traditionen verstiesse oder nicht.

Interviewer: Und ja fühlst du dich als Schweizerin, fühlst du dich als Albanerin?

Dorina: Ja im Grunde genommen halte ich nicht viel von Albanern, aber im Grunde genommen würde ich auch keinen Schweizer heiraten. Ich würde schon einen Albaner heiraten, aber einen, der ein bisschen modernisiert ist, also nicht so verklemmt und nicht jemand der macht, was Mutter und Vater sagen. Das gibt es schon, zum Beispiel mein Bruder. Der ist auch nicht wie ein Albaner. Der ist Manager, er ist 25 und ist nicht verheiratet. Er lebt mit seiner Freundin zusammen und die ist auch nicht Albanerin. Also ja so etwas.

Durch die Unterscheidung zwischen ‚Traditionalität‘ und ‚Modernität‘ positionieren sich die Albanerinnen auf der positiv bewerteten ‚modernen‘ Seite der Grenze, wie sie auch in den Diskursen der Schweizer Jugendlichen konstruiert wurde. Diese Form der Grenzziehung muss nicht nur in den Schweizer, sondern auch einen globalen, postkolonialen Kontext eingebettet werden, denn sie reflektiert globale Machtstrukturen (Mohanty 1991; Moghadam 1993; Marchand und Parpart 1995; King 2002), denen sich

die jungen Frauen bedienen, um sich auf der Seite des ‚modernen, westlichen, emanzipierten Lebensstiles‘ zu positionieren. Sie bedienen sich eines (feministischen) Argumentes, dass sich auch im Kulturvergleich auf einen monolithischen und a-historischen Begriff des Patriarchats stützt und Frauen ausserhalb der ‚modernen westlichen Welt‘ a priori als unterdrückt repräsentiert, ohne der Komplexität der Lebensumstände dieser Frauen (und Männer) oder ihren eigenen Deutungen gerecht zu werden. In ihrer Positionierung entsprechen die drei jungen Frauen nicht nur dem Diskurs der Schweizer Jugendlichen über ‚die Anderen‘, sondern schreiben sich auch in diese globalen Machtbeziehungen ein (siehe dazu auch Kapitel 9.4).

Dorina wünschte sich ihren Angaben zufolge einen ‚untypischen Albaner‘, der den albanischen Verhaltensvorschriften, von denen sie sich befreien wolle, nicht entspricht. Sie wollte einen Albaner, der bereit sei, sexuell freizügig zu leben (z.B. unverheiratet zusammen zu leben), denn sie fühle sich von sexuellen Normierungen, die seitens einiger Vertreter ihrer ethnischen Gruppe artikuliert würden, eingeschränkt. Eingeschränkt fühlte sie sich bspw. dadurch, dass ihr ein schlechter Ruf drohe, wenn sie zu viele ‚Freunde‘ hätte. Dann wäre sie ihren Angaben zufolge bei vielen Kosovoalbaner/-innen abgestempelt und hätte keine Chance mehr, einen albanischen Freund bzw. Ehemann kennenzulernen.

Interviewer: Okay, was macht es für dich aus eine Frau zu sein?

Dorina: Na was macht es aus, es hat Vorteile und Nachteile. Also ja, ich denke manchmal sind es mehr Nachteile, weil ich schauen muss, ich will ja mal einen Albaner, dass ich nicht zu viele Freunde habe, nicht zu viele Typen. Da bist du gerade abgestempelt.

Dorina verabscheute die in ihren Augen typische albanische Mentalität, nach welcher Frauen danach bewertet würden, ob sie ‚Schlampen‘ seien. D.h. dass sie kontrolliert würden, ob sie die an sie gerichteten sexuellen Verhaltensvorschriften respektierten und dass wenn sie das nicht täten, moralisch abgewertet würden.

Dorina: ...Im Grunde genommen, kann ich nicht viel mit diesen Menschen anfangen, aber auf der anderen Seite doch wieder. Es ist einfach, weisst du, die reden immer übereinander, immer, auch die sich nicht kennen. Erzählen sie etwas Gutes, damit sie irgendetwas zu sagen haben. Wenn du nur mal schaust, Schlampe, meine ich, wenn du nur mit einem Kollegen irgendwo etwas trinken gehst, dann erzählen die sofort, die hat etwas mit dem. Die mögen dich nicht gerne und deswegen mag ich sie nicht.

Eines Tages empörte sich denn auch Dorina im Gespräch mit Elma und Kumrije über eine Albanerin, die in dieselbe Schule wie sie ging und die Dorina über Freunde kannte. Sie hätte über Dorina zu den gemeinsamen Freunden gesagt, dass Dorina in der Schule zu sexy angezogen und geschminkt sei und dass man das als Albanerin nicht machen dürfe. Alle drei reagierten auf den Bericht mit empörtem Schnauben: „Pfff... das gibt es ja wohl nicht“. Und Dorina kommentierte: „Ich kann doch rumlaufen wie ich will“, woraufhin die anderen nickend zustimmten.

Dorina hielt ein solches Verhalten für eine typische albanische Mentalität. Albaner/-innen würden hinter dem Rücken schlecht über Frauen reden, wenn sie sexuellen (Keuschheits-)Vorschriften nicht genügten. Dies sei auch ein Grund dafür gewesen, warum ihr Vater nicht wolle, dass Dorina in albanische Diskotheken geht, denn wenn sie dorthin ginge, könnte sie einen schlechten Ruf (als Schlampe) angehaftet

bekommen. Dorina bekräftigte, aus diesem Grund nur Schweizer Diskotheken zu besuchen, in denen weniger Albaner seien, wodurch sie sich der sozialen Kontrolle entziehen könne.

Dorina: Ja ich denke, es ist einfach Nationalität, Mentalität, dass das damit zu tun hat. Meine Eltern sagen auch immer zu mir, du kannst schon in den Ausgang gehen. Aber sie wollen halt nicht, dass ich dorthin gehe, wo es Albaner gibt. Weil Albaner reden einfach, also mein Vater hat es nicht so gerne, wenn ich in eine albanische Disko gehe. [...] Ja ich muss es selber wissen, aber es heisst dann eben gleich, du bist eine Schlampe, wenn du dorthin gehst. [...] Ja weil im Ausgang, Frauen haben nichts im Ausgang verloren. [...] dort ist es ja teilweise so, dass jeder mit jedem verwandt ist und jeder jeden kennt. Und wenn man ihn nicht kennt, dann kennt er die Cousine von der Tante und den und da und dann ist eine Hochzeit und dann reden sie.

In diesem Zitat lässt sich eine Ambivalenz erkennen. Auf der einen Seite kritisierte Dorina das übereinander Reden und die sozialen Bewertungen unter Albaner/-innen. Auf der anderen Seite fügte sie sich dem sozialen Druck und achtete auf ihren guten Ruf, z.B. indem sie eher in Schweizer Diskotheken ausging um ihren Ruf zu schützen. Mit ihrer Strategie beteiligte sie sich letztlich am Funktionieren dieser sozialen Kontrolle, auch wenn sie sich das vielleicht nicht eingestehen wollte.

Die neue Grenzlinie zwischen ‚modernen‘ und ‚traditionellen‘ Albanern, also zwischen jenen, die Gleichberechtigung vermeintlich akzeptierten und Frauen Freiheiten gewährten und jenen, die Frauen vermeintlich dominierten, wurde auch mit Hilfe eines *religiösen Markers* legitimiert. Dorina argumentierte nämlich auch, dass sie als katholische Albanerin niemals einen muslimischen Albaner heiraten würde, egal wie er sich ihr gegenüber präsentieren würde. Sie mobilisierte reifizierte Vorstellungen über muslimische Albaner, die Frauen generell unterdrückten und ihnen keine Freiheiten gewährten, und setzte sie in Kontrast zu katholischen Albanern, bei denen Frauen mehr Freiheiten zugestanden würden. Ein muslimischer Albaner könnte sich daher noch so ‚modern‘ und ‚zivilisiert‘ geben wie er wolle, nie würde Dorina ihren Angaben zufolge einem muslimischen Albaner Glauben schenken und immer hätte sie den Verdacht, dass er sich später in der Beziehung als ein ‚traditioneller‘ Albaner entpuppen könnte.

Interviewer: Und ist es deiner Mutter wichtig, dass du einen Albaner heiratest?

Dorina: Ja, die sagt hauptsächlich katholisch, mein Vater sagt, lieber einen Italiener oder so, der katholisch ist, als einen Moslem, der albanisch ist. Weil sie einfach sagen Mentalität und du darfst dann nichts und bist einfach nichts beim Mann. Und sie sagen, dass bringt mir dann auch nichts, wenn sie mir so viel Freiheiten geben.

Interviewer: Und denkst du, das ist auch so? Würdest du?

Dorina: Ja. Nein ich würde nicht. Also ich habe selber mal jemanden kennengelernt und der ist perfekt gewesen und der hat alles für mich gemacht, der hat sogar Rosen für mich gemacht aus Zink und all so Kram, er hat eigentlich alles für mich gemacht, aber er ist Moslem gewesen. [...] Ich traue dem nicht, weil ich viele kenne, wo es hiess, du kannst machen, was du willst. Sobald sie geheiratet haben, durften sie es nicht mehr machen. Und ich bin einfach ein bisschen misstrauisch den Moslems gegenüber, ja weisst du, zuerst reden und dann nachher nichts dahinter. Weil weisst du so als Mann, es heisst Kumrije, du kannst machen was du willst, aber es ist meistens nicht so.

In einer Beziehung mit einem Moslem wäre Dorina zufolge eine Frau weniger Wert als ein Mann. Auch für ihre Tochter wünschte sich Dorina daher eines Tages, dass sie keinen muslimischen Albaner zum Mann nehme, denn sie vermutete, dass sich auch bis dahin nichts an den vermeintlich ungleichen Geschlechterbeziehungen unter Muslimen ändern würde. Frauen wären – so Dorina – bei ihnen immer ‚weiter unten‘ und ‚nur fürs Putzen und Kochen‘ zuständig. Es lässt sich festhalten, dass der normative Imperativ der Gleichberechtigung auch eine Rolle spielte, um eine Grenze zwischen albanischen Katholiken und Muslimen aufrechtzuerhalten. Dieses Resultat zeigte sich auch in den quantitativen Daten, denn auch hier waren (nichtmuslimische) Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien die ‚grössten Gegner‘, dass ein/e Familienangehörige/r eine Beziehung mit einem Muslim einginge.

Interessanterweise mobilisierte auch Dorinas Schulfreundin Kumrije (Muslimin mit Vorfahren aus dem Kosovo) ein ähnliches Argument gegenüber katholischen Albanern. In ihrer Argumentation waren katholische Albaner diejenigen, die Frauen weniger Freiheiten zugestanden, auch wenn sie auf den ersten Blick mehr Freiheiten hätten. Die Unterdrückung albanischer Katholikinnen sei aber – so Kumrije – subtiler und dadurch ‚schlimmer‘ als unter Muslimen. Aus diesem Grund wolle sie auch keinen katholischen Albaner heiraten:

Kumrije: Die katholischen Frauen vom Kosovo, die haben glaube ich mehr Freiheiten oder sie schauen nicht so streng darauf. Aber doch sind sie strenger als wir, irgendwie hinten rum so, ich weiss auch nicht wie. [...] Ich habe immer gedacht, sie sind lockerer. Aber wenn man richtig ins Detail schaut, dann sind sie recht streng. Zum Beispiel im Gegensatz zu mir, also wir haben schon Rechte, aber als Frau dürfte ich nicht alleine ausgehen, weil eben bei uns ja, wirst du halt danach vergewaltigt oder sonst irgendwas Gewalttätiges oder das oder jenes. Und du bist als Frau, und das ist für uns einfach die Religion, dass man als Frau vermehrt eingeschlossen ist. Und dann nachher bei denen, bei den Katholiken hat die Frau mehr Freiheiten. Einfach anders. Aber jetzt zum Beispiel gehe ich jetzt auch in den Ausgang, zu albanischer Musik. Da habe ich auch schon gehört von den Katholiken, Frauen dürfen da nicht hingehen, weil hinter dem Rücken andere Leute über sie reden. Sie gehen dann einfach zum Beispiel in eine deutsche Diskothek.

Sowohl Kumrije als auch Dorina argumentierten, dass ungleiche Geschlechterbeziehungen für die jeweils ‚andere‘ religiöse Zugehörigkeitskategorie typisch seien. Albanische Muslime respektive Katholiken wurden als homogene Gruppe vorgestellt, die Freiheitsrechte von Frauen nicht akzeptierten. Die Kategorie Geschlecht verknüpfte sich hier mit der Kategorie Religion mit dem Ziel die eigene religiöse Gruppe gegenüber der anderen Gruppe aufzuwerten. Beide Frauen identifizierten sich mit gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, die sie moralisch höher bewerten und ihrer eigenen Zugehörigkeitsgruppe zuschrieben. Das Geschlechtergleichheitsparadigma spielte also auch innerhalb der jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem Kosovo eine entscheidende Rolle um Ungleichheiten – zwischen Katholik/-innen und Muslimen – symbolisch zu rechtfertigen.

9.4 Fazit: Verhandlung des Geschlechtergleichheitsparadigmas in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive

Doch welche Schlüsse lassen sich aus solchen Verhandlungen über Geschlechtergleichberechtigung für das symbolische Ungleichheitsverhältnis zwischen den Kategorien Schweizer-Kosovoalbaner, aber auch zwischen den Kategorien Frauen-Männern ziehen? Mit Blick auf die reaktiven Verhandlungsstrategien der *männlichen, unbeliebten Anderen* kann zunächst festgehalten werden, dass keine dieser Strategien versuchte, das dominante Argument der Schweizer Jugendlichen im Hinblick auf unüberwindbare ‚kulturelle Differenzen‘ infrage zu stellen, wodurch ‚kulturelle Differenz‘ als etwas Natürliches erschien und die Grenze eine Art primordialen Charakter annahm. Nicht nur die Grenze, sondern auch die Position einzelner Akteure erschien ‚glasklar‘: entweder waren einzelne Jugendlichen in der Schulklasse ‚Schweizer/-in‘ oder ‚Albaner/-in‘. Multiple Zugehörigkeiten – so zeigten die empirischen Beispiele – waren vor diesem Hintergrund kaum denkbar (Alba 2005). In einer derartigen Situation wurde es besonders schwierig, die kulturell definierte Grenze zu verwischen und das zeigte sich auch an den Strategien der stigmatisierten, männlichen ‚unbeliebten Anderen‘: Grenzverwischungen waren selten bzw. blieben versteckt. Allerdings griffen die jungen Männer mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien die reifizierten Vorstellungen über Geschlechterbeziehungen auf, um die Grenze zu bearbeiten und das symbolische Ungleichheitsverhältnis zu verhandeln, dass ihnen soziale Missachtung aufbürdete. Es waren Strategien der symbolisch Missachteten und Versuche, in dem seitens der Schweizer Jugendlichen legitimierten Ungleichheitsverhältnis eine weniger stigmatisierte Position einzunehmen. Als eine erste Strategie konnte beobachtet werden, dass die jungen Männer Geschlechterungleichheit als ‚kulturelle Tradition‘ verteidigten, um ihr Selbstbewusstsein über ihre männliche Zugehörigkeit auf ‚Kosten albanischer Frauen‘ aufzuwerten. Zweitens machten diese junge Männer kulturelle Überlegenheit über die Schweizer Mehrheitsgesellschaft geltend, indem sie die moralische Integrität von Kosovoalbanerinnen (im Kontrast zu ‚unrespektablen‘ Schweizerinnen) betonten und die moralische Bedeutung von Familie und Ehe (im Kontrast zu vermeintlich hohen Scheidungsraten unter Schweizern) ins Blickfeld rückten. Da sie als Angehörige einer stigmatisierten Gruppe mit gesellschaftlicher Entwertung konfrontiert waren, blieben ihnen nur diese wenigen Strategien übrig, die allerdings dazu führten, dass die Grenze noch klarer, stabiler und für die Schweizer Jugendlichen noch sichtbar gezeichnet wurde. Kulturelle Differenz wurde von den jungen Männern öffentlich wertgeschätzt und performativ zum Ausdruck gebracht. Für sie blieben nur diese Strategien übrig, um sich gegen soziale Missachtung zur Wehr zu setzen und gleichzeitig Selbstrespekt zu bewahren.

Allerdings verstärkten diese Strategien die Vorstellung, dass Männer mehr Macht über Frauen hätten, mit der Konsequenz, dass albanische Frauen einem simultan agierenden symbolischen Ungleichheitsverhältnis unterworfen wurden: einem ethnischen (als Albaner) und einem geschlechtlichen (als albanische Frauen). Die männlichen ‚unbeliebten Anderen‘ mobilisierten eine bestimmte Achse der Differenz (Geschlecht) (Klinger und Knapp 2007) um auf ihre Unterordnung, die sie auf der ethnischen Achse erfuhren, zu reagieren. Vor diesem Hintergrund war es nicht überraschend, dass die

jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo andere Strategien nutzten, um sozialen Entwertungen zu begegnen. Es konnte beobachtet werden, dass diese junge Frauen eine Grenzverschiebung vornahmen (boundary shifting), weg von der Unterscheidung Schweizer-Albanern, hin zur Grenzziehung ‚moderne vs. traditionelle‘ Albanern. Mit ihrer Identifizierung als ‚moderne Albanerinnen‘ und dem Wunsch nach einer Beziehung mit einem ‚modernen Albaner‘ versuchten sie dem normativen Imperativ nach Geschlechtergleichheit zu entsprechen und sich als ‚emanzipierte Albanerinnen‘ aufzuwerten, statt Opfer von männlicher Unterdrückung zu sein. Zweitens konnte der Versuch beobachtet werden, die Grenze individuell zu überschreiten und sich allein mit Schweizer/-innen und ihren vermeintlich gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen zu identifizieren (Assimilation am Fallbeispiel Kristin in Kapitel 8.1 gezeigt). Beide Strategien entkräfteten allerdings in ihrer jeweiligen Logik weder das Argument der ‚kulturellen Differenz‘, noch stellten sie den normativen Imperativ nach Gleichberechtigung infrage. Beide bestätigten die dichotome Unterscheidung von ungleichen und gleichen Geschlechterbeziehungen und bestätigten die seitens Schweizer Jugendlichen vertretene kulturelle Hierarchie zwischen ‚Schweizern‘ und ‚Albanern‘. Wenngleich eine der Strategien die Grenze leicht verschob, operierte sie mit dem gleichen Interpretationsschema – modern versus traditionell, emanzipiert versus unterdrückt – und trug zu dessen Verbreitung bei.

Es lässt sich festhalten, dass es sich hier um eine ‚glasklare‘ Grenzlinie zwischen Albanern und Schweizern handelt, da kaum jemand – weder Schweizer Jugendliche noch Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo – die dichotome Einteilung von gleichen versus ungleichen Geschlechterbeziehungen und die Verknüpfung mit ethnischen Zugehörigkeiten grundlegend anzweifelte. Genau aus diesem Grund liessen sich kaum Grenzverwischungen finden und die wenigen blieben zudem versteckt und wurden nicht öffentlich. D.h. es gab kein Anzeichen dafür, dass das symbolische Macht- und Ungleichheitsverhältnis sich auflösen hätte können. Es dominierten hingegen Strategien unter den ‚unbeliebten Anderen‘, die Grenze individuell zu überschreiten (‚crossing‘), die Hierarchie umzudeuten (‚transvaluation‘) oder die Grenze leicht zu verschieben (‚shifting‘). Dadurch unterstützten sie allerdings entweder die Legitimität des Ungleichheitsverhältnisses (insbesondere Kristin, aber auch Dorina, Elma, Kumrije) oder die Stabilität der Grenzlinie (insbesondere Kristin, Edi, Admir, Albert) und lieferten den Schweizer Jugendlichen noch Argumente (z.B. in der Interaktion im Klassenraum zwischen Edi, Admir, Luisa, Chiara und Cornelia), die Grenzlinie noch glasklarer zu zeichnen. Mit anderen Worten, die Verhandlungsstrategien der ‚unbeliebten Anderen‘ stellten die symbolische Produktion und Legitimation von Ungleichheit seitens der Schweizer Jugendlichen nicht infrage, im Gegenteil, sie lieferten ihnen Argumente, die Grenzlinie noch klarer zu ziehen.

Es stellt sich die Frage, warum das Geschlechtergleichheitsparadigma solch eine ‚einschlagende‘ Wirkung auf die Grenzlinie erzielen konnte. Der Blick erhellt sich, vergegenwärtigt man sich die empirischen Arbeiten und theoretischen Reflektionen über die konzeptionelle Verknüpfung der Kategorien Geschlecht (insbesondere normative Vorstellungen über Geschlechterbeziehungen) und Ethnizität, denn sie sind unter (feministischen) Wissenschaftler/-innen keineswegs neu.

Davon ausgegangen werden muss, dass sich die Repräsentationen der Schweizer Jugendlichen über die ‚kulturell Anderen‘ in Herrschafts- und Machtbeziehungen einschreiben, die in einem globalen Kontext zu fassen sind. Sie setzen ihren eigenen

spezifischen Lebensstil als Standard, negieren die Heterogenität von weiblichen Lebensumständen in anderen Ländern bzw. Milieus, produzieren ein Einheitsbild über Frauen und rechtfertigen ihre Kritik mit Gleichberechtigungsidealen. Derartige verkürzte Sichtweisen wurden bereits Anfang der 1980er Jahren von schwarzen Feministinnen (u.a. Carby 1997 [1982]) kritisiert, die die universelle Kategorie ‚Frau‘ infrage stellten. Sie griffen den weissen Mittelschichtbias und die Annahme an, alle Frauen teilten die gleichen Lebensumstände. Sie betonten, dass andere Formen der Unterdrückung existierten, die von schwarzen, armen oder behinderten Frauen erlebt werden¹⁰⁴.

Trotz dieser Kritik lassen sich diese Repräsentationen immer wieder in den unterschiedlichsten Zusammenhängen antreffen, nicht nur unter den jungen Erwachsenen dieser Studie. Ähnlich operieren auch manche feministische Analysen, wenn sie die Lebensumstände von Frauen aus der ‚Dritten Welt‘ oder ‚anderen ethischen Gruppen‘ beschreiben. Sie stützen sich genauso auf eine universelle, analytische Kategorie Geschlecht, die feministischen politischen Interessen dient, wie sie z.T. in Westeuropa oder den USA artikuliert werden (kritisch dazu Mohanty 1991: 52). Das Spezifische und wiederkehrende dieser Vergleiche ist, dass sie von statischen Geschlechterideologien und unwandelbaren Geschlechterbeziehungen ausgehen. Heterogene weibliche Lebensumstände werden unter eine universelle Analyseperspektive betrachtet, die von einer generellen Unterdrückung von Frauen durch männliche Herrschaft ausgeht. Alle Frauen hätten daher identische Interessen sich davon zu befreien, ungeachtet ihrer sozialen Klasse, ‚Rasse‘, geografischen oder ethnischen Herkunft. Eine solche Perspektive reduziert Frauen von vornherein auf ihre Geschlechtsidentität, ohne dass die soziale Herstellung von ‚Frauen‘ als eine sozioökonomische und politische Gruppe in spezifischen lokalen Kontexten rekonstruiert wird. Macht wird dabei binär definiert: Männer, die darüber verfügen versus Frauen, die keine Macht haben. Solche simplen Annahmen tragen letztlich nur zur binären Differenzkonstruktion zwischen Frauen und Männern bei (ebd. 64). Mit Bezug auf dieses universelle Analyseschema werden allerdings immer wieder legale, ökonomische, religiöse oder familiäre Strukturen in anderen Ländern bzw. unter Migrant/-innen bewertet. Wenn solche Strukturen als ‚ungleich‘ oder ‚unmodern‘ bewertet werden, können ‚westliche Frauen‘ als ‚gleichberechtigt‘ und ‚modern‘ beschrieben werden (ebd. 72).

Diesen weit verbreiteten Volksglauben, wonach Frauen in westlichen europäischen Staaten oder den Vereinigten Staaten gegenüber Männern gesellschaftlich besser gestellt seien als ‚ausgebeutete‘ Frauen in sogenannten Entwicklungsländern, kritisierte auch Nader (1989). Derartige postkoloniale Kulturvergleiche dienten dazu – gestützt von Politik und Ökonomie – die eigene Überlegenheit zu demonstrieren, was dazu führt, dass gesellschaftliche Prozesse, durch welche Frauen in beiden ‚Welten‘ unterdrückt würden, nicht mehr weiter ins Blickfeld geraten (ebd. 321). Schon Said (1978) hatte eine ähnliche Kritik in seinem Werk *Orientalism* formuliert. Nader zeigte allerdings, dass nicht nur der ‚Westen‘ einen bestimmten Diskurs über sich selbst vis-à-vis dem ‚Osten‘ (Orientalismus) produziert, sondern umgekehrt auch der ‚Osten‘ über

¹⁰⁴ Diese Kritiken stimulierten theoretische und empirische Arbeiten, die auch den Intersektionalitätsansatz und neue transdisziplinäre Arbeitsgebiete entstehen liess (z.B. postkoloniale Theorie, Critical Whiteness Studies).

den ‚Westen‘, was sie als Okzidentalismus bezeichnet. Im ‚Westen‘ wird häufig der Glaube proklamiert, dass durch ein westliches Bildungssystem, einen modernen Arbeitsmarkt und individuelle Freiheitsrechte, Frauen aus der Herrschaft von Männern, die durch traditionelle patriarchale Werte gestützt würden, befreit würden (Nader 1989: 329). U.a. für die ‚islamische Welt‘, konfrontiert mit einem expandierenden, kolonisierenden Westen (z.B. durch Technologietransfer) und westlichen Standards, entwickelten sich – so Nader – dagegen häufig fundamentalistische Bewegungen (ebd. 330ff.) und Ideologien, die die Unterdrückung von Frauen rechtfertigten, was als Versuch verstanden werden müsse, moralische Autorität in einer Gesellschaft zu erhalten, die sich durch die Dynamiken internationaler Machtbeziehungen bedroht sieht (ebd. 347). Das Bild über den Westen spielt in der Konstruktion eines islamischen Geschlechterparadigmas als Kontrastfolie ebenso eine Rolle: amerikanische Frauen werden bspw. als Sexobjekte charakterisiert, die nicht respektiert würden. Im Gegenzug werden in amerikanischen Medien muslimische Frauen als unterdrückt dargestellt, mit selektiven Bezügen z.B. zum Kopftuch oder Zwangsheirat, die diese Einschätzungen rechtfertigen sollen (ebd. 333). Beide Diskurse – so Nader – glorifizierten mit ihren Ideologien den Status der eigenen Frauen, wenngleich in beiden Gesellschaften die Unterdrückung von Frauen strukturell institutionalisiert und kulturell legitimiert würde. Die eigene Kultur wird jedoch mit Rekurs auf ‚eigene‘ und ‚fremde‘ Geschlechterbeziehungen idealisiert, Differenzen betont und Gemeinsamkeiten minimiert, um gegenüber der jeweils anderen Kultur Überlegenheit zu demonstrieren (ebd. 334). Ein ähnlicher Deutungskampf konnte auch unter den Schweizer Jugendlichen und den Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo beobachtet werden.

Trotz Kritik blieben solche dichotomen Klassifikationen zwischen ‚gleichen‘ und ‚ungleichen‘ Geschlechterbeziehungen und die damit verknüpften reifizierten Vorstellungen über ‚kulturell Andere‘ bis heute hochaktuell, weil sie sich nun verstärkt in einem Migrationskontext artikulieren. Als eine der ersten im deutschsprachigen Raum machte Lutz (1991) in ihren Studien darauf aufmerksam, dass das islamische Patriarchat, der Begriff der ‚Ehre‘ oder weibliche Keuschheit immer wieder zum Referenzpunkt wurde, um die sexuelle Freiheit der westlichen Frauen gegenüber muslimischen Migrant/-innen in öffentlichen Diskussionen zu demonstrieren. Muslimische Männer würden nach diesen Vorstellungen alle Mittel, inklusive Gewalt, ausschöpfen um diese Ordnung zu schützen. Lutz negiert dieses Bild zwar nicht vollständig, machte aber darauf aufmerksam, dass sich auch Frauen an der Aufrechterhaltung einer solchen Ordnung beteiligen, genauso wie sie Strategien entwickelten, um sie zu umgehen. Lutz betonte ausserdem, dass sich eine solche Ordnung häufig im Einwanderungskontext aufgrund von Isolation verstärke (ebd. 126ff). Die Beobachtungen unter den jungen Erwachsenen decken sich mit Lutz‘ Resultaten.

In einer neueren Studie zeigte auch Pratt Ewing (2008) anhand von akademischen, politischen und medialen Diskursen am Beispiel Deutschlands, wie liberale Vorstellungen über Geschlechterbeziehungen und Familienorganisationen sich diskursiv mit Vorstellungen über Menschenrechte und Demokratie verbanden. Türkische Migrant/-innen werden dabei im Namen von Freiheit und Menschenrechten stigmatisiert, weil angenommen wird, dass sie diesen universellen, liberalen Idealen nicht genügen und jeder Rückbezug auf kulturelle Traditionen als Beweis des Widerstands angesehen wird. Im akademischen Feld wird sich deshalb häufig von

Feministinnen wie Okin (1998) distanziert, die die These aufstellte, dass Multikulturalismus für Frauen schlecht sein könnte. Das nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte Ideal der Geschlechtergleichberechtigung wurde aber insbesondere Teil vieler nationaler (nicht nur feministischer) Identitäts- und Grenzkonstruktionen und äusserte sich im letzten Jahrzehnt wiederholt in hitzigen Debatten zu Ehrenmorden oder muslimischen Kopftüchern. Dietze (2009) formulierte eine radikale Kritik an dieser spezifischen Form der Selbstvergewisserung abendländischer Gesellschaften, die auf die Herstellung orientalisierter Andersheit angewiesen sind. Mit dem Begriff des „okzidentalistischen Geschlechterpaktes“ (ebd. 33) deckt sie einen darin innewohnenden asymmetrischen Kompromiss zwischen feministischen Protagonist/-innen, die um die Freiheit und Gleichberechtigung von Frauen kämpfen, mit dem Sex-Gender-System (Rubin 1975) auf. Der Pakt ist asymmetrisch, da die tatsächliche Emanzipation von Frauen in vielen europäischen Staaten nicht umgesetzt wurde, jedoch verschleiert wird, da der Sexismusvorwurf an die eigene Gesellschaft abgestreift und auf (u.a. muslimische) Migrant/-innen verlagert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich verschiedene soziale Akteure bereits seit geraumer Zeit auf die Rechte von Frauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter stützen, um ‚nichtwestliche Werte‘ im Vergleich zu ‚westlichen‘ zu problematisieren bzw. zwischen Mehrheitsbevölkerung und Einwanderern eine unüberwindbare Differenz zu postulieren. Gemeinsamkeiten werden minimiert, Unterschiede akzentuiert, um eine klare Grenzlinie zu ziehen und Überlegenheit gegenüber Migrant/-innen zu demonstrieren. Die kritische Offenlegung dieser Ungleichheit legitimierenden Diskurse blieb auch in dieser Studie mit jungen Erwachsenen aktuell, wenngleich dies kein neues Phänomen darstellte.

10 Säkular und religiös legitimierte Grenzziehungen gegen Muslime¹⁰⁵

„Aber es ist allgemein so, ich meine, du musst nur schauen. Ich glaube nicht, dass ein Moslem und ein Schweizer oder ein Moslem und irgendjemand, mit einem Katholik, zusammen geht. Funktioniert nicht, wird nie funktionieren, wie keine Ahnung was, Affe und Elefant.“ (Jasna, Schweizerin, Gruppendiskussion LU_D, Pflegeausbildung)

Dieses Zitat verweist auf eine unüberwindbare Differenz zwischen Muslimen und Katholiken bzw. Schweizern¹⁰⁶. Beide seien von ihrer Art grundverschieden und könnten deshalb niemals eine Partnerschaft führen. Das Zitat steht stellvertretend für die Sichtweise vieler nichtmuslimischer Jugendlicher, wenngleich biologische Vergleiche (Affe versus Elefant), die eine rassistische Differenzkonstruktion durchscheinen lassen, eine Ausnahme waren. Diese symbolische Grenzlinie kristallisierte sich bereits in den quantitativen Analysen heraus, denn nichtmuslimische Schweizer Jugendliche und andere junge Erwachsene mit einem Migrationshintergrund lehnten eine gemeinsame Feier oder einer Heirat eines Familienangehörigen mit einer/m Muslim/a stark ab. Auch das vorige Kapitel wies darauf hin, dass häufig muslimischen Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo unterstellt wurde, dem Imperativ nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen nicht nachzukommen. Dieses Paradigma stellte allerdings nicht das einzige Interpretationsschema dar, um soziale Missachtung gegenüber Muslimen zu rechtfertigen. Ziel dieses Kapitels ist es daher zu zeigen, dass die Grenzziehung gegenüber Muslimen auch untrennbar mit dem säkularen und christlichen Selbstverständnis (beides schloss sich nicht aus) der nichtmuslimischen Jugendlichen verbunden war, das normativ aufgeladen wurde und die soziale Entwertung von Muslimen legitimierte. Auch in der wissenschaftlichen Literatur werden häufig diese zwei Felder benannt, auf die sich mediale oder politische Eliten in vielen europäischen Staaten berufen, um diese religiöse Differenz zu begründen (Casanova 2009; Roy 2007; Schiffauer 2004). Muslime werden als ‚Andere‘ definiert, indem ihnen unterstellt wird, (1) der christlichen Tradition nicht anzugehören und (2) die säkularen Prinzipien demokratischer Gesellschaften nicht zu respektieren. Beide Argumente liessen sich auch in den Begründungen der nichtmuslimischen Jugendlichen finden. Das Kapitel eruiert deshalb, wie sich diese zwei Dimensionen der Grenzlinie im Alltag manifestierten.

Im theoretischen Analyserahmen (Kapitel 2) wurden bereits die Konzepte vorgestellt, mit denen ein religiöses (hier christliches) Selbstverständnis und religiös legitimierte Grenzlinien untersucht werden können. Es fehlt an dieser Stelle allerdings noch ein

¹⁰⁵ Dieses Kapitel lehnt sich an die Analysen an, die für Jugendliche im Kanton Neuenburg durchgeführt worden und im folgenden Aufsatz publiziert worden: Dahinden, J., Moret, J. und Duemmler, K. 2011: Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary work unter Jugendlichen, In: Allenbach, Brigit et al. (Hrsg.) Jugend – Migration – Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Nomos, S. 225-248.

¹⁰⁶ Wenn hier generalisierend von Muslimen auf der einen Seite und Schweizern, Katholiken, Protestanten oder Konfessionslosen auf der anderen Seite der Grenzlinien die Rede ist, dann handelt es sich ausschliesslich um die emische Bedeutung dieser Grenze. Als etische Kategorien verwende ich die Bezeichnungen muslimische und nichtmuslimische Jugendliche bzw. junge Erwachsene, zum Teil unterscheide ich sie nach ihrer offiziellen Religionszugehörigkeit (Konfessionslos, Katholisch etc).

Verständnis dafür, wie sich dieses säkulare Selbstverständnis unter den nichtmuslimischen Jugendlichen entwickeln konnte, warum es normativ aufgeladen und als Interpretationsschema mobilisiert wurde, um soziale Missachtung gegenüber Muslimen zu propagieren. Aus diesem Grund werden einführend die (wissenschaftliche und populäre) Säkularisierungsthese und ihre Revisionen diskutiert (Kapitel 10.1). Die Prophezeiungen, die für das religiöse Feld in Europa und der Schweiz im vorigen Jahrhundert gemacht wurden (u.a. Bedeutungsschwund der Religion, religiöse Privatisierung und Individualisierung), wurden zwar in wissenschaftlichen Debatten angezweifelt, schrieben sich jedoch in das Selbstverständnis vieler Gesellschaftsmitglieder ein, u.a. auch der jungen nichtmuslimischen Erwachsenen. Es soll in diesem Kapitel nicht darum gehen, die Säkularisierungsthese zu verteidigen oder zu verwerfen, sondern es soll gezeigt werden, wie die These für diese jungen Erwachsenen zu einem normativen Massstab werden konnten, auf dessen Grundlage Grenzziehungen gegen andere nichtchristliche Religion(en), insbesondere Muslime gerechtfertigt erschienen.

Erst im Anschluss daran ist es möglich, das säkulare und christliche Selbstverständnis der jungen nichtmuslimischen Jugendlichen am empirischen Material zu rekonstruieren (Kapitel 10.2.). Einbezogen werden konfessionslose und christliche Schweizer/-innen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, denn sie unterschieden sich in ihrem Selbstverständnis und in ihren Grenzziehungen gegenüber Muslimen kaum voneinander. Es konnten deshalb wieder allgemeine Mechanismen und Dimensionen aufgedeckt werden. Dieses Kapitel weicht dabei zunächst von der Logik der bisherigen Kapitel ab, da nicht sofort mit Bezug zum empirischen Material gezeigt wird, wie Gruppengrenzen durch Abgrenzung nach aussen aufrechterhalten werden. Im Mittelpunkt steht zunächst, wie sich Gruppengrenzen durch die Proklamation von Gemeinsamkeiten und die Durchsetzung normativer säkularer und christlicher Imperative nach innen aufrechterhalten werden (Jenkins 2008b). Erst dann wird mit Bezug zum empirischen Material gezeigt (Kapitel 10.3), wie diese normativen Imperative in Grenzziehungen nach aussen virulent wurden und insbesondere Muslime (aber auch Juden) in eine fundamentale Opposition zum christlichen und säkularen Selbstverständnis stellten. Durch diese Grenzziehung erfuhren die jungen Muslime der Studie als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence soziale Entwertungen. Dennoch blieb diese symbolische Ungleichheitsproduktion unter den nichtmuslimischen Jugendlichen nicht gänzlich unumstritten. Es konnten auch hier komplexe Grenzkonstruktionen beobachtet werden, die Grenzverwischungen, -umdeutungen und -verschiebungen gegenüber Muslimen zuließen und Gegenstand des Kapitels 10.4 sind. Wenngleich die Grenzlinie also nicht wie ein Monolith im sozialen Raum stand, wird zu zeigen sein, dass die Strategien dennoch verhalten blieben und die soziale Missachtung von Muslimen nicht wirklich radikal umkämpft oder infrage gestellt wurde.

Mit Blick auf die Grenzarbeit der nichtmuslimischen Jugendlichen stellt sich abschliessend in diesem Kapitel auch wieder die Frage, wie sich die jungen Muslime¹⁰⁷ in den Schulklassen gegenüber diesen Grenzziehungsmechanismen positionierten und welchen Einfluss sie durch ihre Positionierungen auf ihre Mitschüler/-innen ausübten (Kapitel 10.5). Am Ende des Kapitels muss mit Blick auf diese empirische Analyse

¹⁰⁷ Leider waren keine anderen nichtchristlichen Religionen in den Klassen vertreten.

allerdings auch hier festgestellt werden, dass ihre Verhandlungsstrategien um die Grenzlinie und die symbolische Ungleichheitsproduktion entweder verhalten blieben, von ihren Mitschüler/-innen nicht als legitime Verhandlungsstrategien anerkannt worden oder im schlimmsten Falle, als ‚Beweise für eine fundamentale Differenz‘ zwischen Muslimen und Christen bzw. Schweizern wahrgenommen wurden. Unter den jungen Muslimen gab es dabei grosse Unterschiede, wie sie sich gegenüber der Grenzlinie positionierten. Deshalb werden auch wieder Fallbeispiele statt allgemeine Strategien dargestellt. Diese Differenzen kamen durch die unterschiedliche Religiosität dieser Jugendlichen und vor allem durch die (in einigen Fällen) simultane Konfrontation mit Grenzlinien zustande. Sich auf eine gewisse Weise als Muslim/a zu identifizieren war auch eine Strategie, Abwertungen als ‚Kosovoalbaner/-in‘ zu bewältigen.

10.1 Exkurs: Hintergründe zum Säkularisierungsparadigma

Säkularisierung ist nach dem Urteil einiger Wissenschaftler/-innen in Europa und der Schweiz in unterschiedlichem Masse nicht nur eine soziale Tatsache (Davie 2002; Campiche 2004), sondern verkörperte als Säkularisierungsthese auch lange Zeit das Herzstück von Modernisierungstheorien und schrieb sich dadurch in das Selbstverständnis vieler europäischer Gesellschaften ein (Ammerman 2003). Casanova (2004) hat darauf hingewiesen, dass zwischen drei Dimensionen der Säkularisierungsthese zu unterscheiden sei: (1) die These über den fortschreitenden Niedergang religiöser Überzeugungen und Praktiken; (2) die These über die Privatisierung der Religion als Bedingung für eine demokratische Politik und (3) die These über die institutionelle Differenzierung in verschiedene gesellschaftliche Sphären wie Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und religiöse Institutionen und Normen (Casanova 2009: 83). Insbesondere die erste und zweite These und dessen Revisionen¹⁰⁸ sollen nun interessieren, da sie im Selbstverständnis der nichtmuslimischen Jugendlichen und in den Grenzziehungen eine vordergründige Rolle spielten.

Vor allem die *erste Dimension der Säkularisierungsthese* war lange Zeit das Herzstück von sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorien, die davon ausgingen, dass wissenschaftlicher Fortschritt, technische Rationalität, die Durchsetzung der Autonomie von Subjekten und die Spezialisierung von Tätigkeitsfeldern zur Entzauberung der modernen Welt und zum Glaubwürdigkeitsverlust religiöser Überzeugungen führen würden (Weber 2005 [1922]). Durch Rationalisierung des Handelns, Bewusstseins und Denkens würde ein Prozess eingeleitet, wodurch Menschen die Gesetzmässigkeiten der Welt allein durch Vernunft zu begreifen versuchen. Die Gesellschaften würden entzaubert werden, da sie magischen Inhalten und religiösen Sinndeutungen eine

¹⁰⁸ Auch These 3 wurde revidiert. Casanova (2009) kritisierte, die institutionelle Ausdifferenzierung als teleologischer Prozess jeder modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft zu verstehen, statt die europäische Säkularisierung als historische Ausnahme wahrzunehmen. Assad (2003) zweifelte dagegen an, dass es sich dabei um eine westliche Erfindung handle und diese Entwicklung auf westliche Staaten beschränkt sei. Mit Bader (2007: 48) kann insgesamt festgehalten werden, dass die Autonomie funktional ausdifferenzierter Teilsysteme überbewertet wird und beachtet werden muss, dass zwischen Staaten eine enorme Varianz herrscht, wie sich diese Trennung institutionalisiert hat.

Absage erklären würden. Religion würde in der Moderne für die Menschen – so die These – sukzessiv an Bedeutung verlieren und allenfalls noch der privaten Sinnstiftung dienen (kritisch dazu Seiwert 1995). Und tatsächlich ging die Religionsausübung (z.B. gemessen an schwindender Kirchenmitgliedschaft und Gottesdienstbesuchen) in vielen europäischen Ländern, wie auch in der Schweiz im 20. Jahrhundert stark zurück und immer weniger Menschen teilten althergebrachte religiöse Überzeugungen (Dubach und Campiche 1993; Halman und Draulans 2006; Baumann und Stolz 2007: 60)

Diese radikale Version der Säkularisierungsthese blieb denn auch bis in die 1960er Jahre in Europa lange Zeit unhinterfragt (kritisch dazu Luckmann 1991 [1967]). Seiwert (1995) zeigt, wie sich diese Idee sukzessiv in das Selbstbild vieler europäischer Gesellschaften einschrieb. Für sie wurden der Bruch mit religiösen Formen der Weltinterpretation und eine Abkehr von religiösen Normen des Handelns regelrecht konstitutiv. Diese Loslösungen wurden lange Zeit sogar als entwicklungslogisch notwendig gedeutet, um als moderne Gesellschaften gelten zu können, was dazu führte, dass die Wahrnehmung und Deutung von Religion nachhaltig als irrational, unaufgeklärt und als Hemmnis für autonomes Denken und Handeln zensiert wurden. Eine religiös geprägte Moderne wurde als ein Widerspruch empfunden und religiöse Erscheinungen als ein Überbleibsel vormoderner Lebens- und Bewusstseinsformen gedeutet (ebd. 92-96). Diese Modernitätsauffassung spiegelte sich nicht nur im ‚westlichen‘ Selbstverständnis wider, sondern bestimmte auch die Fremdzuschreibungen gegenüber ‚nichtwestlichen‘ Gesellschaften als traditionell und rückständig, da religiös (Veer und Lehmann 1999: 4), wenngleich verschiedene Arbeiten gezeigt haben, dass eine solche dichotome Einteilung von Gesellschaften unangemessen ist (u.a. Van den Veer 1999). Unterdessen zeichnet sich daher in wissenschaftlichen Debatten (z.B. Religionswissenschaft, Politikwissenschaft, Philosophie¹⁰⁹) mehr und mehr Kritik an dem normativen Modernitätsverständnis ab.

Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Elemente dieses Denkens bei einem Grossteil der Bevölkerung weiterhin eine gewisse Anerkennung finden und Grenzziehungen gegen Personengruppen artikuliert werden, die dieser normativen säkularen Modernitätsauffassung vermeintlich nicht zu genügen scheinen. Auch die nichtmuslimischen Jugendlichen haben, wie noch zu zeigen ist, dieses Denken in ihrem religiösen Selbstverständnis eingebunden: Sie beschrieben sich durchgängig als *moderat* in ihrem Verhältnis zu Religion und als nicht *extrem religiös*. Mit anderen Worten, sie eigneten sich die Säkularisierungsthese an, sahen sich im Einklang mit der historischen Entwicklung des Rückgangs der Religiosität in der europäischen Moderne und formulieren sie für sich und andere Gesellschaftsmitglieder als normativ.

Die erste These über den Niedergang religiöser Überzeugungen und Praktiken wurde jedoch spätestens in den 1970er Jahren einer Revision unterzogen (Luckmann 1991 [1967]), denn in den Vereinigten Staaten – dem Prototyp moderner Gesellschaften – blieb religiöse Zugehörigkeit, Praxis und Glaube auf einem deutlich höherem Niveau.

¹⁰⁹ Unter anderem spricht Habermas (2008) seit dem letzten Jahrzehnt von der postsäkularen Gesellschaft als einer, die sich ihrer säkularistischen Vorurteile im Rahmen ihrer liberalen Selbstdefinition bewusst wird. Habermas postuliert an, dass religiöse Argumentationen im öffentlichen Diskurs gelten gelassen werden müssen, wenn alle (auch religiöse) Bürger/-innen gleichberechtigt behandelt werden sollen (Habermas 2008 zitiert in Stoeckl 2010).

Zunächst wurde die USA daher als ‚modernen‘ Sonderfall dargestellt, nachdem sich Religion jedoch auf der ganzen Weltbühne in den 1970er Jahren zurückmeldete (z.B. in Form neuer religiöser Bewegungen, der Iranischen Revolution), wurde klar, dass eher Europa als Sonderfall zu betrachten sei (Davie 2002). Wiederum stärker ins theoretische Bewusstsein geriet von diesem Zeitpunkt an, dass Religion immer auch ein Bedürfnis nach Sinn stillt, und so verbreitete sich nach und nach die revidierte, *zweite Interpretation der Säkularisierungsthese*, dass sich Religion nämlich privatisiere und individualisiere (Hervieu-Léger 2004).

In den Fokus kam von da an die Deregulierung institutioneller Religion. Säkularisierung – so zeigten die empirischen Daten und deren revidierte Deutung – präsentierte sich doch eher in Form einer Entkirchlichung, Individualisierung und Privatisierung der Glaubenswege (Luckmann 1991 [1967]). Beobachtet wurde, dass die grossen Religionen immer weniger als sinnstiftend angesehen wurden, denn die Menschen entsprachen nicht mehr dem Typus des praktizierenden Gläubigen und befolgten alle Vorschriften religiöser Institutionen. Vielmehr nahmen sie zu ihnen eine distanzierte Haltung ein. Religion verschwand aber nicht gänzlich, sondern wurde zum Gegenstand einer persönlichen Wahl, sodass Individuen religiöse Überzeugungen und Praktiken selbst auswählten (Hervieu-Léger 2004). Vor diesem Hintergrund nahmen die Theorien eine Akzentverschiebung vor, von der Gemeinschaftsdimension der Religion weg, hin zum Individuum, das sich religiösen Traditionen wie einem symbolischen Werkzeugkasten bedient und als Bedeutungsreservoir für die unterschiedlichsten subjektiven Zwecke nutzt (für die Schweiz siehe Dubach und Campiche 1993; Willaime 1998). Grace Davie (1994, 2002) umschrieb diese Form der europäischen Säkularisierung als ‚believing without belonging‘ (Glaube ohne Bindung); andere nannten diese Tendenz Individualisierung und Privatisierung¹¹⁰. Privatisierung steht für die Tendenz, dass Religion mit zunehmender Individualisierung auch ihr öffentliches und politisches Erscheinungsbild verliere¹¹¹.

Es wird zu zeigen sein, dass die nichtmuslimischen Jugendlichen in ihrem religiösen Selbstverständnis dem Individualisierungstrend insofern entsprachen, als dass sie sich diese revidierte Säkularisierungsthese bzw. Individualisierungsthese genauso aneigneten, um ihre ‚eigene‘ Religiosität – die sie als *individualisiert* statt *doktrinär* ansahen – zu beschreiben. Dabei grenzten sie sich auch von der Religiosität unter Muslimen ab, die diesen Normen ihres Erachtens nicht entsprächen (Kapitel 10.3).

¹¹⁰ Campiche umschreibt diese Entwicklung in der Schweiz und Europa mit dem Begriff der Dualisierung. Auf der einen Seite zeichne sich ein Bedeutungsverlust religiöser Institutionen ab, auf der anderen Seite beobachtet er eine universelle Religion. Diese charakterisiert sich durch einen fortwährenden Transzendenzbezug (Bekenntnis zu einer höheren Macht), ein Interesse an Spiritualität, persönliche Momente des Betens oder Meditierens, ein Bekenntnis zu privatisierter statt öffentlicher Religion und zu universellen Menschenrechten (Bréchon und Campiche 2011; Campiche 2004).

¹¹¹ U.a. hat sich Casanova (1994) mit der Revision der zweiten These der Säkularisierungstheorie (Privatisierung) beschäftigt und gezeigt, dass sich Religion während der 1980er Jahren an verschiedenen Orten der Welt (Spanien, Polen, Brasilien, USA) in der öffentlichen Sphäre zurück meldete. Dies forderte auch dominante politische und soziale Kräfte und ihre säkularen Ideologien heraus.

Auch bei der zweiten Dimension der Säkularisierungsthese – die Verschiebung der Religion in die Privatsphäre – kann davon ausgegangen werden, dass sie eine normative Aufladung erfuhr. Asad (1993, 2003) zeigte in seinen historischen Arbeiten, dass im 17. Jahrhundert – getragen durch protestantische Reformation und Humanismus – die Vorstellung erstmals auftauchte, dass Religion etwas Privates sei. Diese Art von Religionsverständnis setzte sich im 18. Jahrhundert durch, da die Reformationszeit gezeigt hatte, wie stark Religion öffentliche Unordnung (Religionskriege) auslösen kann. Die politische Antwort darauf war die Schaffung eines säkularen Staates, der Religion in die Privatsphäre drängte. Als Konsequenz wurde Religion dann auch als ein neues Konzept konstruiert, dass seinen Ursprung in persönlichen Erfahrungen habe, sich in persönlichen Überzeugungen und Glauben artikuliere, von privaten Institutionen abhängen und in der eigenen Freizeit praktiziert würde. Genau diese Definition von Religion als etwas Privates sei in europäischen Staaten – so Assad – bis heute vorherrschend (vgl. dazu auch Becci 2004).

Vor diesem Hintergrund argumentiert auch Casanova, dass verschiedene Akteure (z.B. politische Eliten) in europäischen Nationalstaaten vom Säkularismus – d.h. der Ideologie säkulare Gesellschaften zu sein – weiter derart beeinflusst seien, dass sie zwar Religionsfreiheit des Einzelnen tolerierten, Religion aber in die Privatsphäre zu drängen versuchten und jeglicher Organisation und Mobilisierung kollektiver religiöser Gruppenidentitäten keine legitime Rolle zuerkennen würden (2004: 8). Auch er verortet den Ursprung dieser Ideologie in den historischen Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche, die zu der Einschätzung geführt haben, dass Religion eine Gefahr für die öffentliche Ordnung darstelle, weshalb der öffentliche Raum von Religion befreit werden sollte. Religion, Politik und Wissenschaft voneinander zu trennen, wird deshalb als grosse Errungenschaft säkularer westlicher Modernität angepriesen, die es zu verteidigen gilt. Solche Ideen zirkulieren als Metanarrative weiter und spielen eine mächtige Rolle um religiöse Narrative als illegitim darzustellen (ebd. 2009: 8).

Vor diesem Hintergrund erzeugt religiöses Kollektibewusstsein – so Casanova (2004) – insbesondere von muslimischen Gruppen in Europa tiefe Ängste, weil das säkulare Selbstverständnis in kollektiv und öffentlich demonstrativer Gläubigkeit eine Gefahr sieht. Vor allem der Islam wird denn sehr schnell mit religiösem Fundamentalismus gleichgesetzt und als ein Problem im öffentlichen Raum angesehen (ebd.: 8). In den meisten dieser Auseinandersetzungen (z.B. Kopftuchdebatte in Frankreich, Mohammed-Karikaturen in Dänemark) ist es allerdings unklar, ob Religion in der öffentlichen Sphäre säkulare Normen des Zusammenlebens tatsächlich infrage stellt. Die Präsenz von Religion kann aber säkulare Metanarrative herausfordern (Ammerman 2003: 222), die in den Verhandlungen um die Deutung dieser Phänomene von verschiedensten Akteuren bekräftigt werden und religiöse Argumente disqualifizieren. Eine ähnliche Argumentation wird sich auch unter den Luzerner Jugendlichen finden, denn auch sie haben sich die Idee ‚Religion sei Privatsache‘ angeeignet.

10.2 Säkulare normative Imperative unter den nichtmuslimischen Jugendlichen und ihre Einschreibung in ein christliches Erbe

Moderate statt extreme Religiosität als normativer säkularer Imperativ

Dass Religion moderat gelebt werden sollte statt extrem, war eine weit verbreitete normative Haltung, die sich unter den nichtmuslimischen Jugendlichen in verschiedenen Facetten immer wieder beobachten liess und sie spiegelte sich auch in ihrer religiösen Praxis wieder. Die von vielen geteilte Norm leitete sich zunächst einmal aus einer von ihnen rein deskriptiv gemachten Beobachtung ab, dass Religion im historischen Zeitverlauf für die Menschen immer unbedeutender wurde, d.h. dass sie areligiöser geworden seien. In der Gruppendiskussion in der Klasse LU_B (technische Berufsausbildung) postulierten dies bspw. Marco und Francesco. Als Beweis dienten ihnen die historischen Religionskriege. Früher wurden – so Marco – sogar religiös motivierte Kriege geführt, da dies heute nicht mehr der Fall sei, müsse Religion für die meisten Menschen an Bedeutung verloren haben.

Marco: Also Religion spielt von Tag zu Tag keine grosse Rolle mehr, denke ich. Das ist so, also ich habe Kollegen oder auch sonst Mitarbeiter, die sagen [das], sie sind zum Beispiel Moslem mütterlicherseits und andere sagen Buddhismus, oder gar nichts. Also es hat keine Bedeutung mehr. Und früher gab es auch Kriege deswegen. Das ist nicht überraschend.

Interviewerin 2: Denken das die anderen auch, dass es keine Rolle mehr spielt?

Franco: Ja sicher nicht mehr so wie früher. Ich denke es gibt kaum mehr Jugendliche, die in der Woche irgendwie zwei, dreimal in die Kirche gehen. Man sieht das eigentlich nirgends mehr.

In einer anderen Gruppendiskussion (LU_D, Pflegeausbildung) offenbarte sich diese Einschätzung als die Schüler/-innen die empirischen Ergebnisse der Umfrage zur selbst eingeschätzten Religiosität von Jugendlichen in ihrer eigenen Altersgruppe (16 bis 19-Jährige in Luzern) kommentieren sollten. Ihnen wurden diesbezüglich Grafiken vorgelegt (siehe Anhang). Die Schüler/-innen waren dabei einstimmig der Meinung, dass Jugendliche nicht besonders religiös seien, allgemein wenig in die Kirche gingen und dass sie diese Ergebnisse daher nicht so erwartet hätten. Mit anderen Worten, die Ergebnisse überraschten ihr ‚säkulares‘ Selbstverständnis.

Interviewerin: Ja habt ihr gedacht dass die Jugendlichen stärker religiös sind oder weniger?

Kristin: Nein weniger.

Mehrere Schüler/-innen rufen: Weniger.

Dorina: Kommt erst im Alter [...]

Damian: Überrascht.

Interviewerin: Und warum?

Damian: Ich sehe nicht mehr so viele Leute in die Kirche gehen.

Dorina zu Elma: Die stehen davor [beide lachen laut]

Damian: Ich geh auch nicht.

Im Diskussionsausschnitt wird zudem die Vorstellung vertreten (Dorina), dass sich Jugendliche für Religion vor allem temporär nicht interessierten, dass aber Religion zu späteren Zeitpunkten in ihrem Leben wichtiger werden könnte. An welchen Zeitpunkten das sei, wird noch an späterer Stelle nachgegangen. In der Logik der Jugendlichen glaube die grosse Mehrheit der Menschen allerdings noch mehr oder weniger an ‚Etwas‘, seien sie nun christlich, konfessionslos oder Anhänger/-in einer anderen Religion. Für die wenigsten Leute sei Religion jedoch heute ein zentrales Thema über das ständig gesprochen würde und das unentwegt im Lebensmittelpunkt stehe. Religion sei etwas, was die Gemüter der Menschen nicht mehr stark bewege. Und Menschen, für die das der Fall sei, d.h. die dann im Gegensatz dazu einen ‚extremen‘ Glauben hätten, seien in der Gesellschaft in der Minderheit. Im Interview mit Tobias kam diese Einschätzung deutlich zum Ausdruck, nachdem er gefragt wurde, ob er schon eine Freundin mit einer anderen Religion gehabt hätte:

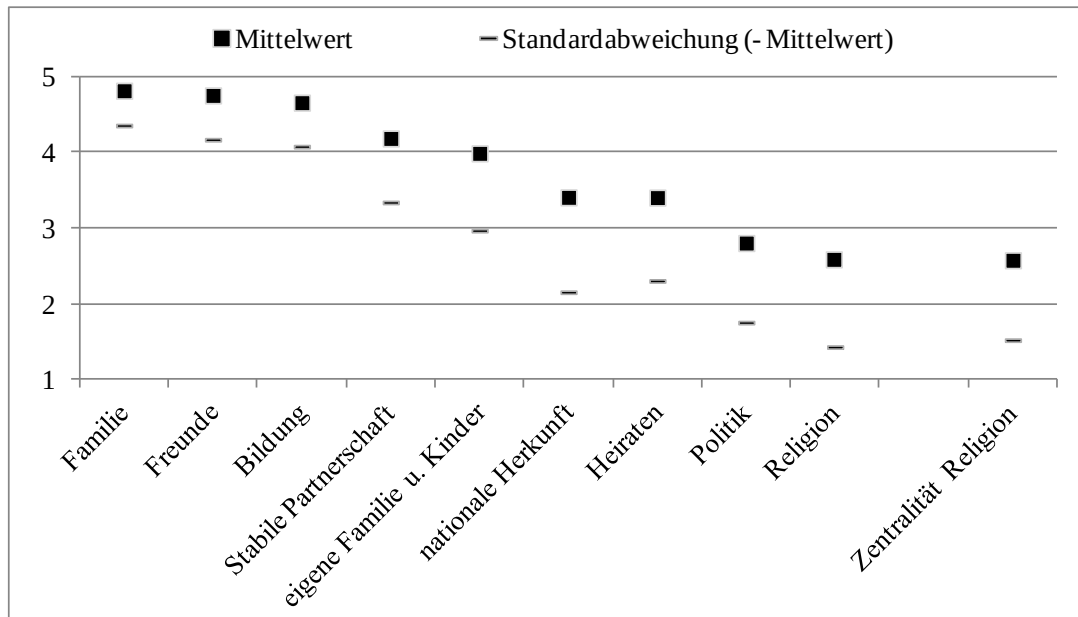
Tobias: [...] Aber jetzt eine Freundin, die jetzt streng eine Religion verfolgt hat, wo ich nach den Regeln habe leben müssen, eigentlich eher weniger. Eigentlich habe ich immer Leute gehabt, ja aus dem Umfeld. Ich gehe nicht irgendwie los, um spezielle religiöse Leute kennenzulernen. Irgendwie im Ausgang sind die meisten irgendwie im Mittelmass, so wie ich halt irgendwie. Das sind eh die meisten Leute. Es ist theoretisch eine Minderheit, die extrem ist.

Interviewerin: Was ist das Mittelmass und extrem, kannst du das erklären?

Tobias: Also extrem ist, wenn man jetzt bei Glauben ist, wenn man einen extrem starken Glauben hat, alle Regeln einhält. Und Mittelmass ist, wenn jemand vielleicht an etwas glaubt, der andere vielleicht ein bisschen weniger und der andere glaubt an gar nichts, die anderen sind Atheisten oder was auch immer. Und die sagen einfach, du, Hauptsache wir haben es gut und nicht irgendwie da extreme Regeln verfolgen und so Zeug.

Mit Blick auf die quantitativen Daten zeigte sich ein ähnliches Bild. Die Jugendlichen wurden in der Umfrage danach gefragt, wie wichtig ihnen verschiedene Themen in ihrem Leben seien. Über jeden einzelnen abgefragten Aspekt konnten sie auf einer Skala von 1 bis 5 antworten (1 ‚gar nicht wichtig‘ – 5 ‚sehr wichtig‘). Dies ermöglichte eine Prioritätenliste zu erstellen mit den Themen Bildung, Familie, stabile Partnerschaft, Freundschaft an der Spitze und Religion am Ende dieser Liste. D.h. Religion wurde ein unbedeutender Platz zugewiesen. Die Frage, wie religiös die Jugendlichen sich selbst einschätzen würden (Skala 1 ‚gar nicht religiös‘ – 5 ‚sehr religiös‘) förderte ein ähnliches Ergebnis zutage, denn der Mittelwert der jugendlichen Befragten befand sich nahe dem Skalenendpunkt ‚gar nicht religiös‘. Religion – so die Mehrheit der Jugendlichen – spielte keine entscheidende Rolle in ihrem Leben.

Grafik 2 : Bedeutung von Religion im Vergleich zu anderen Themen (n=382)



Es stellt sich die Frage, was die Jugendlichen denn genau unter ‚extremer Religiosität‘ verstanden. Tobias machte im obigen Zitat dazu folgende Bemerkungen: einen starken Glauben haben und sich strikt an alle Regeln einer Religion zu halten. Religion extrem zu leben wurde ferner mit einer häufigen religiösen Praxis (z.B. Gebet, Kirchgang) und mit tadellosem Respekt von moralisch-religiösen Verhaltensvorschriften in Verbindung gebracht, wie z.B. keinen vorehelichen Geschlechtsverkehr zu haben oder nicht zu verhüten. Was es genau heissen könnte extrem religiös zu sein, bewegte auch die Jugendlichen in der Gruppendiskussion (LU_D, Pflegeausbildung). Hier ihre Einschätzung:

Sabrina: Ja aber wenn jemand sehr gläubig ist, also ich meine, wenn jemand sagt ‚ich bin brutal extrem religiös‘, also ich weiss nicht was man darunter versteht, ob man jetzt täglich in die Kirche geht oder von früh bis zum Abend am beten ist. Ich weiss auch nicht.

Andrea: Nicht verhüten.

Dorina und Elma wiederholen lachend und schreiend: Nicht verhüten!

Sabrina: Gibt doch Familien die nicht verhüten und 10 Kinder haben.

Dorina: Ah meint ihr die mit den 11 Kindern und dem Bus. [Mitschüler/-innen lachen]

Sabrina: Nein, die mein ich nicht.

Damian: Also wir haben auch einen im Altersheim und der betet vierzigmal am Tag und ich muss zehnmal am Tag mit ihm beten.

Elma lacht, alle sprechen durcheinander

Damian: Aber der betet wegen jedem Scheissdreck, von Maria bis.

Rebecca: Er ist eben beschäftigt.

Eine Schülerin: Ist kein Scheissdreck.

Elma: Ich kenne auch einen alten Mann von der Bushaltestelle, der hat uns immer gesegnet.

Dorina lacht laut

Interviewerin: Was wolltest du noch sagen Cornelia?

Cornelia: Also für mich ist das jemand, der sehr religiös ist, der geht jede Woche in die Kirche. Also von mir aus gesehen ist es so, ich weiss ja nicht.

In diesem Ausschnitt aus der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Vorstellung, Religion extrem auszuleben, auf die Jugendlichen befremdlich wirkte. Sie konnten ihr Lachen nicht zurückhalten, weil sie sich eine extreme Religiosität vorstellten (z.B. nicht zu verhüten) und diese konkreten Bilder empfanden sie als so fern von ihrer eigenen Realität, dass sie darüber nur in Gelächter ausbrechen konnten. Extreme Religiosität war Etwas, was sie nicht nachvollziehen, über was sie sich nur lustig konnten, weil es für sie unfassbar war. In der gleichen Klasse berichtete die Allgemeinbildungslehreerin auch einmal von religiösen Pilgerfahrten (z.B. nach Lourdes), zu denen Kranke aufbrechen, um sich heilen zu lassen. Auch bei diesem Beispiel schauten sich drei junge Frauen nur mit einem unterdrückten Lächeln und Augenrollen an. Andere berichteten mir im Interview sogar, dass sie manchmal Witze über ‚extreme Religiosität‘ machten. Davon ausgegangen werden kann, dass ‚extreme Religiosität‘ Missachtung erfuhr.

‚Extrem religiös‘ zu sein, stand für die Jugendlichen auch im Zusammenhang mit dem Umstand ‚nicht modern‘ zu sein und nicht in eine moderne Gesellschaft zu passen. Sabrina verdeutlichte diesen Aspekt während der bereits zitierten Gruppendiskussion LU_D an einer Familie aus ihrem Ort, deren sieben Kinder allesamt nach ungewöhnliche Namen aus der Bibel benannt waren und auch nur altmodische Sachen (‚aus dem 18. Jahrhundert‘) trugen. Sie seien in ihren Augen soziale Aussenseiter:

Sabrina: Also was die Erziehung betrifft, in XY gibt es eine Familie, die haben sieben Kinder und die heissen auch so, Gabriel. Also jeder hat einen Namen aus der Bibel.

Einige Schülerinnen rufen entsetzt: Was?

Sabrina: Also die heissen wirklich so, und die sind wirklich so erzogen, dass sie extrem christlich, also ja, extrem religiös sind. Und das sind totale Aussenseiter, die kommen mit einer Schultasche vom 18. Jahrhundert.

Moderat statt extrem religiös zu sein, galt unter den Jugendlichen daher nicht nur als eine angemessene deskriptive Beschreibung der Schweizer Bevölkerung und insbesondere ihrer Altersgruppe, sondern wurde auch zu einer sozialen Norm erklärt: Wenn man in der heutigen Gesellschaft anerkannt sein wolle, dann müsse man Religion moderat leben. Vor diesem Hintergrund war es auch nicht überraschend, dass sich die Jugendlichen wiederholt dazu bekannten – auch wenn sie gar nicht danach gefragt wurden – dass sie nicht ‚extrem religiös‘ seien. Sie versicherten sich selbst und anderen (z.B. der Interviewerin), dass sie dem ‚normalen Durchschnitt‘ und der sozialen Norm entsprachen. Auf die Frage, was er von Religion halte und ob sie im Leben wichtig sei, antwortete bspw. Damian:

Damian: Ja ich will einfach mal in der Kirche heiraten, aber sonst eigentlich nicht gross. Ich glaube schon an Gott, aber nicht so gross, dass ich jeden Tag bete und das Vater unser. Aber ab und zu. Ich muss ja nicht ins Kloster gehen und wirklich zeigen, dass ich Katholik bin. Ich denke, man kann es übertreiben, aber so wie ich jetzt bin, ist normal.

Dieses Bekenntnis tauchte auch immer wieder in den Interviews und Gruppendiskussionen auf, wenn die Jugendlichen danach gefragt wurden, ob sie einmal ihre Kinder in einer Religion erziehen wollten. Wiederholt sprachen sie sich dafür aus, ihre Kinder nicht ‚extrem religiös‘ aufwachsen zu lassen:

Katharina: Ja also es ist mir nicht unbedingt wichtig. Aber ich fände es schon gut, wenn du es ein bisschen nach einer Religion erziehen würdest. Zum Beispiel katholisch, ich würde mein Kind katholisch erziehen, aber nicht sehr gläubig oder streng gläubig, so schon nicht gerade.

Wurden die Jugendlichen mit anderen Lebenskonzepten konfrontiert, reagierten sie entsetzt und mit grossem Unverständnis, wie bspw. in der Gruppendiskussion LU_D als Jasna (katholisch) bekannte, dass Religion in ihrer Familie wichtig sei, zum Alltag gehöre und sie jeden Sonntag in die Kirche ginge. Ihre Mitschülerinnen konnten sich diesen Lebensstil für sich selbst nicht vorstellen und charakterisierten Jasnas' Vater, der sie in die Kirche fuhr, denn auch als einen ‚Psychopathen‘.

Martina: Und wenn du arbeiten musst, dann gehst du einfach nicht oder was?

Dorina: Ja was machst du, wenn du am Wochenende arbeitest?

Jasna: ja dann muss ich nicht [einige Mitschüler/-innen lachen]

Jasna: Aber wenn ich bis halb zwölf arbeiten muss, dann kommt er mich holen und fährt mich in die Kirche.

Dorina: Sicher nicht!

Jasna: Sicher schon!

Dorina: Psycho eh! [Schüler/-innen lachen und sprechen durcheinander]

Aus diesem Grund war ‚moderate Religiosität‘ auch ein wichtiges Kriterium in Fragen der Partnerwahl und das sowohl seitens konfessionell Gebundener, als auch Konfessionsloser, wie dies bspw. Nina im Interview betonte.

Nina: Ich achte eigentlich nicht darauf, mir fällt nur tendenziell auf, dass die, mit denen ich viel zu tun habe, nicht über Religion sprechen oder wenig. Also ich hätte nichts dagegen einen religiösen Freund zu haben, solange er nicht heftig vertreten würde, also dass er jeden Tag sagen würde, ah sorry, ich kann heute nicht, ich muss beten, böse ausgedrückt, solange es nicht so ist, sondern es einfach der Glaube ist, ist es mir gleich.

Während regelmässiger sonntäglicher Kirchgang vor einem knappen Jahrhundert unter Schweizer Katholiken noch sehr verbreitet war (Stolz und Baumann 2007d: 61 zeigen dies zumindest für Katholikinnen), empfanden die Jugendlichen nur grosses Befremden, da dies ihr säkulares Selbstverständnis fundamental erschütterte. Sie stellten sich in Einklang mit einer ‚moderaten Religiosität‘, was hiess, dass Religion im Leben sekundär sei, kaum praktiziert würde und sich Menschen nicht strikt an moralische Vorschriften hielten. Sie erklärten ‚moderate Religiosität‘ sogar zu einem normativen Imperativ, nicht nur für ihr eigenes Leben und die Erziehung ihrer zukünftigen Kinder, sondern auch für andere Gesellschaftsmitglieder, denn sonst müssten sie mit einem gesellschaftlichen Aussenseiterstatus – also sozialer Missachtung – rechnen.

Individualisierte statt doktrinäre Religion als normativer säkularer Imperativ

In den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen kam neben der ‚moderaten Religiosität‘ eine weitere, verbreitete säkulare Haltung zum Ausdruck, die als *Entkirchlichung* beschrieben werden kann (Luckmann 1991 [1967]). Damit ist nicht gemeint, dass sich die nichtmuslimischen Jugendlichen von religiösen Institutionen vollkommen abwandten, was sich z.B. in Wünschen hätte äussern können, aus der Kirche auszutreten. Die Abwendung von religiösen Institutionen kam vielmehr in der Haltung zum Ausdruck, dass Religiosität nicht an der Sympathie für religiöse

Institutionen gemessen werden könne. Um als religiös zu gelten bzw. sich selbst als religiös zu beschreiben war es – so die Jugendlichen – keineswegs notwendig Religion im kirchlichen Rahmen auszuleben. In der Gruppendiskussion (LU_D, Pflegeausbildung) äusserte sich diese Einschätzung folgendermassen:

Interviewerin: Was versteht ihr unter religiös? Wir haben ja gefragt, seid ihr eher religiös oder eher nicht religiös. Also was bedeutet das für euch eigentlich?

Kristin: Wenn jemand dran glaubt oder betet oder an Jesus glaubt oder Maria an Gott (lacht)

Johanna: Kirche.

Dorina: Nein!

Schülerin: Musst doch nicht gehen.

Clara: Das heisst doch nicht gläubig!

Rebekka: Also ich find, ich bin ja auch religiös, aber ich würde mich vielleicht da unter dem drei einteilen, denn ich gehe ja höchst selten in die Kirche. Ich habe ja den Glauben, ich glaube ja eigentlich an Gott und so die Rituale, die es gibt, mache ich ja auch mit. Aber eben von mir aus gesehen muss man ja nicht unbedingt zur Kirche. Ich kenn Leute, die gehen nicht in die Kirche, die aber religiös sind.

Um religiös zu sein – so die Meinung der Jugendlichen hier – reiche es vollkommen aus, an etwas zu glauben und ggf. religiöse Rituale auszuführen. Sich dagegen mit religiösen Institutionen zu identifizieren oder regelmässig an ihren Veranstaltungen teilzunehmen, war kein Kriterium. Die Jugendlichen propagierten eine auf individuellen Glauben und Praxis reduzierte Religiosität, die der institutionellen oder gemeinschaftlichen Bindung in einer Gemeinde nicht zwingend bedurfte. Ähnlich spiegelte sich dies in den quantitativen Daten der Umfrage wieder, in der auch nach der Häufigkeit des Besuchs von religiösen Kultveranstaltungen gefragt wurde. Die meisten der Jugendlichen trugen sich in die Antwortkategorie ‚nie‘ (17%) oder ‚wenigstens einmal im Jahr‘ (52%) ein, die wenigsten berichteten ‚mindestens einmal im Monat‘ (24%) oder ‚mindestens einmal in der Woche‘ (7%) an religiösen Veranstaltungen teilzunehmen. D.h. die Jugendlichen partizipierten relativ selten an religiösen Veranstaltungen der institutionalisierten Religionsgemeinschaften.

Mit einer solchen Haltung zu religiösen Institutionen konnten die Jugendlichen auch historische und gegenwärtige Stellungnahmen ablehnen, die ‚im Namen‘ der Kirche ausgesprochen worden. Ueli führte seine Distanz zur Kirche im Interview bspw. auf ein Ereignis zurück, bei dem er die Entscheidung eines Kirchenvertreters nicht teilte.

Ueli: Zum Beispiel als ich erfahren habe, es gab so eine, die kam ohne Beine und ohne Arme zur Welt, also sie hatte nur so Stümmel statt Arme und Beine. Und die wollten sie Maria taufen und das wollte der Pfarrer nicht, denn ein Krüppel könne nicht den Namen der Mutter Gottes tragen. Und das ist einfach behindert! [Anm.: ‚nicht gut‘] Solche Dinge, da fragt man sich. Man kann schon an Gott glauben, aber das was die Kirche und Religion dazu sagen, das ist Käse.

Distanziert wurde sich allerdings nicht nur vom klassischen Kirchgang oder der kirchlichen Institution und ihrem Wirken, sondern auch von vermeintlich religiösen Vorschriften. So äusserten sich Marlen und Sabrina in der Gruppendiskussion LU_D sehr kritisch gegenüber institutionell vorgeschriebenen religiösen Ritualen und sprachen sich für eine individualisierte religiöse Praxis aus:

Marlen: Es verstehen vielleicht auch unter beten alle etwas anderes. Also ich versteh jetzt, wenn ich bete, dann leiere ich nicht das Gedicht runter. Dann sage ich einfach in Gedanken ‚Danke‘ oder wenn irgendetwas gewesen ist. Halt schon so wie irgendjemandem danken, einfach einer höheren Kraft, ich weiss doch nicht.

Sarina: Ja aber nicht auf die Knie oder irgendwie die Hände zusammen!

Marlen: Ja oder das, ich weiss doch auch nicht, das ‚Vater unser‘. Ich lege mich jetzt nicht am Abend ins Bett und bete das ‚Vater unser‘. Also ich sage in dem Sinne schon, dass ich ab und zu bete, also indem ich einfach ‚Danke‘ sage.

Damit einher ging auch die Vorstellung, Religion fände vornehmlich im menschlichen Geist statt, nicht durch die Teilnahme an kollektiven Ritualen oder durch Mitgliedschaft in einer religiösen Institution. Religiosität sei daher vor allem innere Überzeugung. Kaum jemand formulierte diese Haltung zwar explizit normativ, für Johannes war Religion jedoch nur dann ‚gut‘, wenn sie allein, statt in einer Gruppe ausgelebt würde. Religiosität war seiner Meinung nach etwas rein Individuelles, das allein den Einzelnen betreffe und daher nicht in der Gemeinschaft von Gläubigen ausgelebt werden könne. Einen Glauben in einer Gemeinschaft zu leben, hatte für Johannes also wenig Glaubwürdigkeit, weil Religiosität durch sozialen Gruppendruck geformt sein könnte. In der Gruppendiskussion (LU_A, Maturitätsschule) argumentierte er:

Johannes: Ich finde es vor allem sinnvoll, wenn es von einem selber kommt und ich finde es auch erzwungen, wenn man in der Kirche ist und dann in die Kirche kommt: betet jetzt alle gleichzeitig, jetzt das Ave Maria. Sondern wenn du alleine mit deinen Gedanken betest, dann ist es gut. Es ist was mit sich selber, und nicht.

Einerseits wurde Religiosität auf individuelle Religiosität reduziert, andererseits wurden auch religiöse Institutionen – von denen sich Jugendliche distanzieren – auf ihre religiöse Funktion beschränkt. Sie waren in ihren Augen allein Orte, um religiöse Rituale auszuführen oder einen Glauben auszuleben, keine sozialen Orte, an denen sich Menschen treffen und austauschen sollten. D.h. die sozialintegrative Kraft von religiösen Gemeinschaften wurde von vielen Jugendlichen abgelehnt, weil sie sich ‚wahre Religiosität‘ vorrangig in einer individualisierten Religiosität vorstellen konnten, die allein auf einem ‚inneren Bekenntnis‘ beruhte. Aus diesem Grund empörten sich einige Jugendliche in der Gruppendiskussion (LU_D) gegen Dorina und Jasna – albanische resp. kroatische Katholikinnen – die behaupteten gerne in die Kirche zu gehen, weil sie dadurch die Gelegenheit hätten, Bekannte und Verwandte zu sehen.

Kristin: Dann ist die Kirche so ein Treff, nicht weil du dran glaubst?

Dorina: Ja manchmal siehst du einander, so hey hey (lacht).

Sabrina: Das machen wir beim Kaffee trinken.

Kristin: Ja du gehst nicht in die Kirche, weil du an Gott glaubst, du gehst um Leute zu sehen.

Dorina: Nein ich geh sicher nicht, sonst würde ich ja Sonntag gehen, wenn ich alle Leute sehen wollte.

Theresa: Ja aber weisst du, es geht ja auch einfacher. Und ich mein, ich weiss auch nicht, du kannst ja auch einfach mal ans Telefon gehen und sagen hör zu, wir können ja mal wieder einen zusammen trinken.

Es überraschte daher auch kaum, dass die quantitativen Umfragedaten zeigten, dass nur eine Minderheit (20%) der Jugendlichen in religiösen Vereinen oder Gruppen eingebunden war. Das individualisierte Religionsverständnis der Jugendlichen grenzte

sich gegen institutionalisierte religiöse Vorschriften ab, die Menschen in ihren Wünschen, Freiheiten und ihrer Lebensgestaltung einschränkten. Abgegrenzt wurde sich vor allem von Religionsgemeinschaften, die Vorstellungen über ‚ein richtiges Leben‘ propagierten. In den Interviews und Gruppendiskussionen äusserten sich die Jugendlichen daher wiederholt kritisch gegenüber den moralischen Vorschriften der Kirche bezüglich der Ehe, wodurch Scheidungen oder gleichgeschlechtliche Ehen nicht anerkannt sind. Nur Elma (albanische Katholikin) stellte sich gegen die Meinung ihrer Mitschüler/-innen, wurde jedoch in der Gruppendiskussion (LU_D, Pflegeausbildung) einfach ignoriert.

Sabrina: Stimmt das, dass man nur einmal in der Kirche heiraten darf und dann ist fertig?

Veronika, Elma, Kristin: Ja ja.

Dorina: Ausser er stirbt, dann darfst du es.

Kristin: Du darfst auch keine Frau heiraten.

Theresa: Das ist ja ein völliger Seich.

Dorina: Und du kannst die Ehe auch nie auflösen in der Kirche.

Elma: Also ich find das gut, ich mein was bringt das, wenn du jede zwei Jahre heiratest.

Theresa: Also ich finde es dämlich. Ich meine sogar in der Bibel steht doch, du sollst dich vertragen und weiss der Teufel was. Und dann findet man raus, dass man sich nicht verträgt, trennt sich dann irgendwie in Frieden. Und wenn ich dann noch mal einen anderen Mann heiraten will, wo ich das Gefühl habe, doch der ist es jetzt und dann darf man nicht mehr kirchlich heiraten?

Dorina und andere Schüler/-innen: Nein

Jasna: Nur einmal im Leben.

Theresa: Volle Frechheit!

Aber nicht nur die strikte Sexualpolitik von Religionsgemeinschaften fiel der Kritik anheim. Auch moralische Vorschriften allgemein, wie ein gutes Leben zu führen sei, widersprachen dem Wunsch vieler Jugendlicher, ihr Leben selbst so zu gestalten, wie sie es für richtig empfanden. Deshalb argumentierte Tobias im Interview:

Tobias: Und ich finde das Allgemein nicht gut, wenn man sich irgendwo anschliesst, wo man Verbote hat. Weil man ist ja ein Mensch und man sollte machen, was man will. Und für was ein Verbot machen. Man sollte lieber das Leben geniessen und doch im Mittelmass leben. Weil das ist auch wichtig, dass man machen kann, was man will und nicht eingeschränkt ist durch eine Religion. Etwas was man glaubt, was einen erfüllt, aber doch was einen irgendwie in ein Gefängnis einsperrt mit Regeln und so Zeug. Und nicht Regeln um 10 nach Hause kommen, sondern Regeln, die einem strikt das Leben lang verbietet. Und das, muss ich sagen, finde ich auch nicht so toll irgendwie.

Religion sollte Individuen deshalb nicht einschränken, sondern ihnen Freiheiten gewähren. Diese Kritik richtete sich auch gegenüber Personen aus dem sozialen Umfeld. Vor allem der unerbittliche Wunsch von Familienmitgliedern, Religion durch Erziehung an Kinder weiterzugeben, wurde immer wieder angemahnt. Marlen empörte sich während der Gruppendiskussion (LU_D) aus diesem Grund gegenüber ihren Grosseltern, wofür sie von ihren Mitschüler/-innen grosse Anteilnahme erhielt:

Marlen: Ja jetzt ist es nicht mehr so, aber am Anfang, ich habe das selber am Anfang nicht so mitbekommen, weil da war ich noch klein, aber das war recht, also meine Mami hat mir das letztens erzählt. Und jetzt sind einfach wir vier Enkelkinder sind ihre

[Grosseltern] Chance, die Religion weiterzubringen. Wenn die zu uns kommen, kriegen wir nur religiöse Bücher und die erzählen uns. Und also meine Mutter ist für lange Zeit eine Rabenmutter gewesen, weil sie mit uns nicht in die Kirche ist.

Allerdings waren die Jugendlichen überzeugt, dass sie durch ihre Eltern in ihren Entscheidungen nicht eingeschränkt worden seien. Sie selbst hätten sich Freiheit nicht erkämpfen müssen, sie sei für sie selbstverständlich. Ihre Eltern hätten sie zwar oft an einen Glauben herangeführt, z.B. getauft und eine religiöse Bildung vermittelt. Diese Heranführung an Religion wurde allerdings nicht als Zwang empfunden, denn der letztlich eingeschlagene Weg sei offen geblieben. Sie hätten wählen können, ob sie sich bspw. konfirmieren wollten. Die Jugendlichen postulierten religiöse Freiheit daher nicht nur als einen normativen Imperativ, sie waren sogar davon überzeugt, dass sie sie für sich selbst bereits erlangt hätten. Für die eigenen zukünftigen Kinder betonten sie in Interviews und Gruppendiskussionen denn auch durchgängig, wie wichtig es ihnen sei, dass ihre Kinder Religion so ausleben dürften, wie sie es selbst für richtig erachteten. Diese Haltung liess sich nicht nur in Interviews mit konfessionell gebundenen Jugendlichen finden, sondern auch mit Konfessionslosen (Nina).

Interviewerin 2: Und wie ist es, wenn du selbst Kinder haben wirst, ist es dir dann wichtig, dass sie nicht religiös sind, oder wie würdest du sie erziehen?

Nina: Ich würde sie nach dem Vorbild erziehen, wie meine Eltern mich erzogen haben. Ich muss eigentlich sagen, grundsätzlich ist diese Erziehungsweise gut. [...] Aber wenn sie schlussendlich selbst mit sechzehn sagen, gut, ich will an Gott glauben, ich will in die Kirche eintreten, dann sollen sie das von mir aus tun. Ich will ihnen nicht etwas vorschreiben, also den Glauben, das ist dann ihre Sache. Ich werde sie einfach so erziehen, wie ich glaube, also eigentlich nichts, ich werde einfach sagen, ja gut, das ist was andere Menschen glauben, ihr könnt selbst glauben, was ihr möchtet.

Wurden die Jugendlichen wiederum mit anderen Lebenskonzepten konfrontiert, z.B. mit einzelnen Mitschüler/-innen, die sich an strenge Regeln hielten, reagierten sie oft mit Unverständnis oder Irritation. Sich seine Freiheit nicht zu erkämpfen, war für sie unvorstellbar, da Religion flexibel, nach individuellen Bedürfnissen gestaltet werden sollte. In der Gruppendiskussion in der Klasse LU_D berichtete Jasna ja (siehe vorn), dass es in ihrer Familie dazugehöre, jeden Sonntag in die Kirche zu gehen und kirchlich zu heiraten. Dieses Postulat löste auch deshalb eine heftige Diskussion in der Klasse aus, weil es den von vielen geteilten normativen Imperativ herausforderte, wonach Religion frei von jedwedem Zwang sein solle.

Jasna: Meine Eltern gehen jeden Sonntag in die Kirche, das ist dann klar, dass ich und meine Schwester auch gehen und das der Sohn meiner Schwester auch geht. Das ist bei uns einfach, ja.

Theresa: Ja und was willst du abgesehen davon?

Jasna: Ja das fragt mich niemand.

Kristin: Ja du musst das machen, du musst das machen!

Jasna: Nein, weisst du, das ist in dem Fall, so nach 10-15 Jahren wird das Alltag für dich, jeden Sonntag, du bist dann in so einem Ritual.

Kristin: Ja aber ich meine in der Kirche heiraten, das ist ja für dich nicht wichtig, das ist ja nur für die Eltern und Geschwister wichtig.

Jasna: Ja weisst du, bei uns wirst du im Fall gar nicht, bei unserer Religion, bei uns in Kroatien, wirst du gar nicht akzeptiert, wenn du nicht in der Kirche heiratest.

Clara: Aber.

Kristin: Ja aber das ist das Müssen. [...]

Theresa: Aber so ist das doch jetzt völlig daneben, ich meine Religion soll doch etwas sein, was freiwillig ist und ohne Zwang. Aber wenn du sagst, du wachst auf in diesen Ritualen, irgendwann machst du einfach deine Sache spirituell und dann kannst du dir doch deine eigene Meinung bilden und sagen hey, weisst du was, ihr könnt mich jetzt. Ich trete aus diesem Ritual aus, mich scheisst das an. Ich wollte das nicht.

Wenngleich Jasna in der Gruppendiskussion zu überzeugen versuchte, dass Religion für sie persönlich im Leben dazu gehöre (,in so einem Ritual drin sein'), schenkten ihre Mitschüler/-innen ihrer Erklärung kein Gehör. Sie fixierten sich darauf, dass Jasnas Eltern (bzw. die kroatische Gesellschaft) Kirchlichkeit zu einer Bedingung für gesellschaftliche Anerkennung machten und urteilten, dass Jasna unter Zwang stehe (,Ja aber das ist das Müssen') und nicht ihrem Willen folge. Jasnas Fall diene ihnen dazu, über das normative Postulat zu verhandeln und es zu bekräftigen. Danach solle Religion freiwillig, ohne Zwang seitens religiöser Institutionen oder Angehöriger praktiziert werden, moralische Vorschriften flexibel und aus freien Stücken befolgt werden und Religiosität eine individuelle statt kollektive Angelegenheit sein (,irgendwann machst du einfach deine Sache spirituell'). Jasna diene als Projektionsfläche sozialer Normen, weshalb sie für ihre religiöse Praxis soziale Missachtung erfuhr.

Privatisierte statt öffentliche Religion als normativer säkularer Imperativ

Unter den Jugendlichen liess sich ein drittes säkulares Argument beobachten, dass allerdings äusserst selten proklamiert wurde. Es betraf die normative Forderung, dass Religion nicht im öffentlichen Raum in Erscheinung treten und mit politischen Forderungen verknüpft werden dürfe, sondern allein im privaten Bereich praktiziert werden solle. Explizit formuliert, trat das Postulat im Interview mit Johannes (konfessionslos) auf, was er mit seiner Abneigung gegenüber der christlichen Religion begründete, von deren öffentlicher Präsenz er sich in seiner Religionsfreiheit eingeschränkt fühle. Zudem fügte er an, dass Religion aufgrund unterschiedlicher Meinungen in der Öffentlichkeit zu Konflikten führe, weshalb sie aus politischen Belangen herausgehalten werden müsse. Zugeständnisse machte er Religionsgemeinschaften allerdings, wenn sie sich um soziale Probleme in der Gesellschaft kümmerten. Aus der politischen Meinungsbildung sollten sie sich allerdings raushalten.

Interviewerin: Was hältst du von Religion, ist das in deinem Leben wichtig oder gar nicht?

Johannes: Ich selbst habe etwas gegen die Kirche, wie gegen die Moscheen. Nein das kann man nicht so sagen. Ich habe einfach etwas dagegen, wenn die Kirche oder wenn die Religion versucht, sich in die Politik einzumischen. Gibt es ja in der Schweiz auch, EVP [Evangelische Volkspartei], CVP [Christliche Volkspartei]. Das stört mich. Weil Religion hat nichts zu suchen, weil das den Menschen eher verwirrt, habe ich das Gefühl. [...] Und ich sehe eben auch das Ganze, diese Religionsthematik löst einfach Konflikte aus, weil alle denken, ja meines ist richtig, nein meines ist richtig, und das führt dann zu Spannungen. Und darum kann die Kirche schon ihre Aufgaben machen, sie macht auch gute Aufgaben, so mit Strassenpennern weisst du, Obdachlosenpflege. Das kann man durchaus unterstützen, aber wenn sie sich dann einmischt, ja.

Ein solches Postulat wurde nicht nur von einem Konfessionslosen vertreten. Albert (katholisch und gläubiger Christ) ermahnte eines Tages seinen Mitschüler Gianni, dass er sein Kreuz, dass er an einer Kette um den Hals trug, in den Pullover stecken sollte, da Glaube eine Angelegenheit des Herzens sei und nicht demonstrativ in der Öffentlichkeit eine Rolle spielen dürfe. Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass die öffentliche Sichtbarkeit und Artikulation von religiösen Forderungen weit weniger Empörung unter den nichtmuslimischen Jugendlichen auslöste als vermeintlicher religiöser Extremismus oder Doktrinizismus, Aspekte, die die beiden anderen säkularen Imperative betrafen (moderate, individualisierte Religiosität). Dahinden et al. (2011) haben unter Jugendlichen im laizistisch geprägten, französischsprachigen Kanton Neuenburg herausgefunden, dass die öffentliche Sichtbarkeit ein extrem wichtiges Kriterium war, um sich gegen den Islam abzugrenzen. Auch Behloul und Lathion (2007) wiesen darauf hin, dass sich öffentliche Kritik gegenüber Muslime in der Schweiz an der vermeintlichen Nichtakzeptanz der Trennung von Staat und Religion störe. Warum war dies weniger ein Thema unter Luzerner Jugendlichen? Ein Grund mag darin liegen, dass sich ein säkulares Selbstverständnis kontextspezifisch artikuliert. Für die deutschsprachigen Kantone kann angenommen werden, dass sie dem Schutz von Religionsausübung eine grössere Bedeutung beimessen, als laizistisch geprägte französischsprachige Kantone, in denen dem säkularen Staat mehr Vorrang eingeräumt wird (EKR 2006). Zudem wird die öffentliche Sichtbarkeit der (christlichen) Religion in Luzern weniger problematisch empfunden als anderswo in der Schweiz. In Luzern gab es bspw. in Klassenräume (wenn auch in sehr wenigen) christliche Kreuze¹¹².

Einschreibung in ein christlich-religiöses Erbe

Die Jugendlichen stellten sich nicht nur in die Kontinuität gesellschaftlicher Säkularisierungsprozesse, sondern eine ebenso in die Tradition eines christlichen Erbes¹¹³. Dies manifestierte sich in mannigfaltiger Weise und mit unterschiedlichen Begründungen. Sie bekannten sich dabei zu der Religion, in der sie selbst sozialisiert worden und die im Kanton Luzern etabliert war (Katholizismus resp. Protestantismus). Viele unter ihnen stellten sich sogar explizit im Einklang mit institutionalisierten religiösen Ritualen (wie z.B. Kirchengang, Gebet, Anzünden von Kerzen, religiöse Beerdigungen, Taufe, Konfirmation, religiöse Heirat), mit dem Begehen von wichtigen religiösen Feiertagen (wie z.B. Weihnachten, Ostern, Gedenken zu Todestagen) und den damit verbundenen religiösen Vorschriften (z.B. kein Fleisch essen). Nur auf den ersten Blick widersprach die Identifikation mit institutionalisierter Religion dem starken Wunsch nach individualisierter Religiosität, denn die Jugendlichen betonten immer im

¹¹² Diese Praxis wurde unlängst vom Luzerner Parlament und Regierung für gut geheißen, als ein Vater darauf bestand, das Kruzifix aus dem Klassenraum seines Kindes zu entfernen und die Regierung empfahl, Kruzifixe durch Kreuze zu ersetzen. 1990 hatte das Bundesgericht entschieden, dass nur Kruzifixe (zu Kreuzen äusserte man sich nicht), gegen die religiöse Neutralität des Staates verstießen. Kreuze seien, so die Regierungserklärung, nicht nur religiöse Symbole, sondern Zeichen einer christlichen Kultur, die es zu bewahren gelte (Neue Luzerner Zeitung 9.11.2010, Abruf am 17.10.2010).

¹¹³ Nur zwei konfessionslose Jugendliche stellten sich nur in eine säkularisierte Tradition. Ihre Grenzziehungen um Religion entsprachen allerdings den anderen nichtmuslimischen Jugendlichen, weshalb hier keine gesonderte Ausführung erfolgt.

gleichen Atemzug, dass sie derartige Rituale für sich persönlich als wichtig empfanden, so auch in der Gruppendiskussion LU_D (Pflegeausbildung):

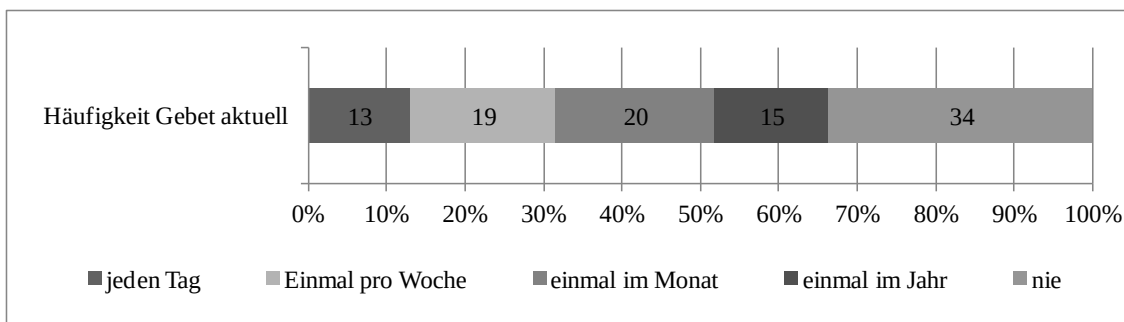
Johanna: [...] Also wir gehen nicht so viel in die Kirche, aber gehen einfach so auch an Gedächtnis, an gewisse Leute, die gestorben sind. Und das finde ich schon noch wichtig, also und auch Weihnachten, das finde ich für mich persönlich megawichtig. Das ist einfach so besinnlich traditionell. Das würde ich schon noch wollen.

Interviewerin: Also auch für euch jetzt, ist das euch dann, also wann ist das für euch wichtig?

Kristin: Ja also wenn der Grossvater stirbt, dann würde ich schon wollen, dass er beerdigt wird und nicht irgendwo einfach. [mehrere Schüler/-innen stimmen zu]

Deutlich wurde das Bekenntnis zur christlichen Religion auch in der quantitativen Umfrage. Nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen stimmte bspw. der Aussage zu, dass weder Gott noch eine höhere Macht existiere (12%). Die meisten lehnten diese Aussage ab (77%) bzw. gaben keine definitive Antwort (12% ‚weiss nicht‘). D.h., viele Jugendliche bekannten sich auf die eine oder andere Weise zu einem Glauben an Gott oder eine höhere Macht. Und eine nicht unbedeutende Gruppe von Jugendlichen praktizierte Religion und betete regelmässig, wie dies die folgende Grafik zeigt. Die Einschreibung in ein christlich-religiöses Erbe liess sich auch an dem Umstand beobachten, dass viele Jugendliche den Wunsch äusserten, Religion an ihre zukünftigen Kinder weiterzugeben, sie z.B. zu taufen und mit Religion durch Religionsunterricht in Kontakt zu bringen. 60% der Jugendlichen wollten laut Umfrage sogar mit ihren zukünftigen Kindern eines Tages beten, während dies nur 21% explizit ablehnten und sich die Restlichen 19% darüber noch unklar waren.

Grafik 3: Häufigkeit aktuell zu beten (n=382)



Die Bedeutung religiöser Transmission wurde sogar unter Konfessionslosen bzw. Jugendlichen in der qualitativen Studie betont, auch wenn sich selbst als nicht religiös beschrieben (z.B. Jennifer). Sie wollten ihren zukünftigen Kindern den ‚religiösen Faden‘ (so nannte es bspw. Chiara) nicht von vornherein durchschneiden. Hingegen wollten sie ihnen einen religiösen Grundstein legen, auf dessen Grundlage sie selbst entscheiden könnten, ob sie sich zu Religion bekennen wollen oder nicht. Wenn sie diese Transmission nicht förderten, würden sie ihren eigenen Kindern – so die Argumente – den Weg zur Religiosität von vornherein verbauen. Die Einschreibung erfolgte dabei unmissverständlich in das Christentum.

Interviewerin: Aber dass du jetzt sagst, ich lasse sie jetzt nicht taufen, weil es bedeutet mir jetzt eigentlich nichts?

Jennifer: Nein ich hätte das Gefühl, ich würde ihnen was verbauen. Ja weil dann wachsen sie sogar damit auf. Also ich habe das Gefühl, ich würde ihnen was verbauen, wenn ich sagen würde, ich will das nicht, also dürfen sie es auch nicht. Ich meine, was sie dann nachher mit dem später machen ist egal. Aber das würde ich sicher nicht machen.

Eine solche Argumentation wurde oft von der Idee getragen, dass Religion zunächst kennengelernt werden müsse, um entscheiden zu können, ob es für einen selbst im Leben wichtig sei. Religion war dabei in den Augen der Jugendlichen Etwas, das es in gewisser Weise zu bewahren und an die nächste Generation weiterzugeben galt. Religiöse Transmission wurde auch mit einer moralischen Erziehung der zukünftigen Kinder begründet. Religion, so die Logik der Jugendlichen, vermittele Werte und Moral (z.B. Nächstenliebe, Respekt, Toleranz). Eine religiöse Erziehung führe daher zu einer ‚besseren Welt‘. Ueli führte dazu im Interview aus:

Interviewerin 2: Und über die Religion würden sie [zukünftige Kinder] auch etwas lernen und erfahren?

Ueli: Ja sicher (lachend) wahrscheinlich einen katholischen Grundstein. [...] Vielleicht einen moralischen Aufbau geben von unten und dann Freiheit lassen. Religion ist ja auch Moral. Also unsere Religion ist ja ziemlich auf Moral, das ist eigentlich noch gut, es zeigt so den Umgang mit anderen. Wie du mir, so ich dir (lacht) nein, das weniger. Aber mit Nächstenliebe und Helfen und Teilen, das ist für kleine Kinder auch schon wichtig. Wenn man ihnen als Grund geben kann, Jesus hat auch geteilt. Weil sonst sind kleine Kinder so habgierig.

Einen religiösen Glauben zu haben, war in den Augen der Jugendlichen daher etwas genuin Positives. Vor allem der Tod von Bekannten und Verwandten – so berichteten viele – hätte ihnen die Bedeutung, die Religion im Leben einnehmen kann, bewusst gemacht, denn dadurch hätten sie auch gelernt, mit Verlust umzugehen. Ein weiteres Argument war, dass Religion eine wichtige Ressource in schwierigen Lebenssituationen (z.B. Krankheit) sein könne, in denen man mit persönlichen Krisen, Not- oder Stresssituationen konfrontiert sei. Durch Religion, könne man sich zurück ziehen und neue Hoffnung schöpfen.

Ein christlich-religiöses Erbe fortführen zu wollen, war allerdings auch in einem grossen Ausmass unter den Jugendlichen durch den Umstand motiviert, dass es sozial erwünscht sei, im Kanton Luzern eine Religion zu haben. Keine Taufe, weisser Sonntag, Kommunion oder Firmung mitzumachen, hätte sie von anderen Jugendlichen abgetrennt oder später daran gehindert, an religiösen Folgezeremonien teilzunehmen (z.B. Patentante oder –onkel zu werden, religiös zu heiraten). Viele waren daher überzeugt, dass sie zu gesellschaftlichen Aussenseitern erklärt würden, was sie unbedingt vermeiden wollten. Einer Religion anzugehören, war in den Augen der Jugendlichen daher ‚normal‘ im Kanton Luzern.

Rebekka: [...] Aber es ist dann sicher, wir würden sicher blöd angeschaut, auch unter Kollegen. Was, du bist nicht getauft? Und man hat ja dann auch keine Erstkommunion und da ist man auch Aussenseiter. Klar, wenn man reformiert ist, dann machen sie es ja

auch nicht, aber da ist es etwas anderes, weil man einen anderen Glauben hat. [...] In dem Alter ist das eigentlich nicht so, dass man keiner Religion angehört.

Der christlichen Religion anzugehören, bedeutete also auch Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein, in die Individuen als Kind eintreten und zu der sie sich durch Teilnahme an Ritualen regelmässig bekennen. Religion an Nachfahren nicht weiterzugeben oder selbst auszusteigen, war deshalb auch mit sozialen Sanktionen verknüpft und wurde missachtet, denn Gruppenkohäsion wird durch Aussteiger grundsätzlich geschwächt (Elias und Scotson 1994 [1965]). Veronika berichtete mir im Interview daher auch, dass ihre Cousine, die ihre Kinder nicht hätte taufen lassen wollen, von vielen Familienmitgliedern dafür kritisiert wurde. In der Gruppendiskussion in der Klasse LU_D (Pflegeausbildung) reagierten die Schüler/-innen aus diesem Grund auch erstaunt, dass ich selbst nie einer Religion angehörte. Und Jennifer berichtete im Interview, dass sie lange Zeit sogar geglaubt hätte, dass alle Kinder automatisch getauft würden und dass dies gar nicht an eine spezifische Religionszugehörigkeit gekoppelt wäre. Auch sie wollte ihre Kinder einmal taufen, weil es ‚dazugehört‘, wenngleich sie mit Religion nichts anfangen konnte.

Jennifer: Ja ich weiss nicht, das ist für mich... das ist normal irgendwie. Es wäre wie etwas, würde ja wie irgendwie ... Ich weiss nicht ... es kommt mir komisch vor. Vielleicht weil ich es auch nur so kenne, ich weiss nicht. Irgendwie eine Kollegin von mir ist nicht getauft worden und ich, häh, du bist nicht getauft, gibt es das? Ich habe gemeint, alle werden getauft, automatisch (lacht). Ich habe nicht mal gewusst, dass das mit der Religion zu tun hat. Ich meinte jeder Mensch wird getauft. Da bekommt man, ich weiss nicht, den Namen, habe ich immer so gedacht in dem Moment. Ich weiss doch auch nicht.

Spätestens in diesen letzten Beispielen manifestiert sich die Artikulation einer sozialen Norm gegenüber allen Gesellschaftsmitgliedern, sich in religiösen Gemeinschaften (zumindest durch formale Zugehörigkeit und punktuelle religiöse Rituale) zu verorten. Wer dies nicht tut (z.B. wer aussteigt oder nie dazugehörte), muss entweder explizit mit sozialer Kritik rechnen oder wird als sozialer Aussenseiter wahrgenommen. In Ansätzen deutet sich hier ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis zwischen in Religionsgemeinschaften Inkorporierte vs. Nicht-inkorporierte an, bei denen Erste mit sozialer Anerkennung und Letzte mit sozialer Missachtung rechnen müssen.

Einer Religion anzugehören war für Luzerner Jugendliche also ‚Normalität‘ und sollte für viele auch zum Leben ‚dazugehören‘. Sie schrieben sich explizit in eine christlich institutionalisierte Religion ein, identifizierten sich mit religiösen Ritualen und z.T. moralischen Vorschriften. Dies stand allerdings für sie in keinem Widerspruch zu ihren normativen Ansprüchen, eine moderate und individualisierte Religiosität leben zu wollen, denn durchgängig betonten sie, Moralvorstellungen und Ritualen hätten für sie wenn dann eine persönliche Bedeutung. Das säkulare und christliche Selbstverständnis und die damit verknüpften normativen Imperative der nichtmuslimischen Jugendlichen werden nun wichtig sein, um die Grenzziehungen nachzuvollziehen, die sie gegen nichtchristliche Religionen, vor allem Muslime artikulierten.

10.3 Säkularismus und christliches Erbe als Interpretationsschemen in Grenzziehungen gegenüber Muslimen

Grundlegender Verlauf der religiös und säkular legitimierten Grenzlinie: christliche vs. nichtchristliche Religionen

Angesichts der historisch, vor allem während des 19. Jahrhunderts (Sonderbundkrieg), markanten Grenzlinie zwischen Katholik/-innen und Protestant/-innen im katholisch dominierten Kanton Luzern, konnte in den qualitativen Interviews die historische Relevanz dieser Grenzlinie immer noch wahrgenommen werden, wenngleich die Verschiebung bzw. Öffnung dieser Grenzlinie insgesamt dominierte, die mit der rechtlichen Gleichstellung beider Religionen spätestens im 20. Jahrhundert eingeleitet wurde (vgl. für Details Kapitel 5.2.1). Einige junge Erwachsene waren sich der historischen Grenzlinie durch Erfahrungen aus der Kindheit oder Erzählungen von Familienangehörigen bewusst. Monica (katholisch) berichtete bspw. während ihrer Kindergartenzeit über die genauen Unterschiede zwischen Protestantismus und Katholizismus aufgeklärt worden zu sein und Ueli (katholisch) nahm eine scharfe Trennung und ein Ringen um die angemessene Repräsentation des protestantischen und katholischen Religionsunterrichts in seiner Primarschule wahr. Sabine (protestantisch) berichtete sogar, dass sie während ihrer Primarschulzeit in den 1990er Jahren noch in den katholischen Religionsunterricht geschickt worden sei, da die Lehrpersonen sich nicht bewusst waren, dass sie protestantisch war bzw. es ignorierten. Nicht katholisch zu sein wurde von den Lehrpersonen also nicht antizipiert. Katharina (katholisch) erzählte dagegen, dass ihre Grosseltern aus Luzern (katholisch) nicht akzeptiert hätten, dass ihre Schwiegertochter und Katharinas Mutter (protestantisch-reformiert) aus Bern, Katharina in Luzern protestantisch erzogen hätte. Diese Beispiele zeigen, dass einige Jugendliche in ihrer Kindheit mit der religiösen Differenzmarkierung und der ungleichen gesellschaftlichen Anerkennung von Katholizismus und Protestantismus vertraut gemacht wurden. Sie nahmen wahr, wie die etablierte katholische Religion gegen neue religiöse Einflüsse verteidigt wurde bzw. wie um die gleiche soziale Wertschätzung der protestantischen Religion gekämpft wurde, v.a. wenn es um die religiöse Transmission an die jüngere Generation ging.

Allerdings reihten die katholischen und protestantisch-reformierten Jugendlichen der Studie Protestanten und Katholiken heute selbst unter dem allumfassenden Hut des Christentums ein und betonten Gemeinsamkeiten statt Differenzen und die Gleichwertigkeit beider Religionen. Die beiden folgenden Zitate zeigen exemplarisch die endgültige Transformation dieser historisch wichtigen Grenzlinie, die für die Grosseltern und Eltern der Jugendlichen z.T. noch relevant gewesen war. Rebekka (katholisch) wurde im Interview bspw. gefragt, ob sie einen reformierten Partner für eine Beziehung akzeptieren könnte, was für sie ‚das Gleiche sei‘, ähnlich empfand dies Sabine (protestantisch-reformiert) im Bezug auf einen Katholiken:

Rebekka (katholisch): Ja katholisch und reformiert ist eigentlich das gleiche, wir glauben ja beide an Gott, was nicht ist, ist Maria und taufen ist auch nicht. Aber wir glauben eigentlich an Gott und wir gehen eigentlich in die gleiche Kirche. Damit hätte ich kein Problem.

Interviewerin: Bist du schon mal mit jemandem ausgegangen, der eine andere Religion hatte?

Sabine (reformiert): Nein eigentlich nicht. So katholisch ist ja das gleiche.

Diese Grenzöffnung zeigte sich daher durchweg in den Urteilen dieser Jugendlichen, Freundschaften oder Partnerschaften zwischen beiden Religionszugehörigkeiten (reformiert und katholisch) nicht als Problem zu betrachten und sich einen Wechsel zur jeweils anderen Religion für ihre zukünftigen Kinder vorstellen zu können, wenn dies in Fragen der Partnerschaft eines Tages relevant werden würde. Beide Religionen könnten nach Ansicht der Jugendlichen miteinander vereinbart werden, denn alle Christ/-innen pflegten gleiche Festtage, Rituale und einen ähnlichen Glauben. Die Jugendlichen sprachen in den Interviews oder Gruppendiskussionen denn auch äusserst selten von der historischen Spaltung zwischen Katholizismus und Protestantismus und die reformierten Jugendlichen klagten die historisch machtschwächere Position des Protestantismus nicht an. Die historische Grenzlinie und die historisch benachteiligte Position des Protestantismus hatten für die Jugendlichen keine Relevanz mehr.

Auch die Grenzlinie zwischen religiös-konservativen und säkularen gesellschaftlichen Kräften spielte für diese Jugendlichen kaum eine Rolle. Konfessionslose wurden nämlich auch nicht (mehr) als ‚unbeliebte Andere‘ wahrgenommen, zumindest konnten sich die meisten christlichen Jugendlichen eine Partnerschaft mit ihnen vorstellen (und vice versa).

Interviewerin: Wäre es dir wichtig, dass dein Freund die gleiche Religion hat wie du?

Rebekka: Ob jetzt katholisch oder reformiert oder kein Glauben, das ist mir eigentlich gleich. Was Hinduismus, Moslem oder so, das geht nicht. Ich habe das Gefühl, das funktioniert auch nicht.

Eine *nichtchristliche Religion* (im obigen Zitat Hinduismus und Islam) stand allerdings in den Augen vieler Jugendlichen (nicht nur für Rebekka) für Differenz. Viele konnten sich kaum ausmalen, sich in eine nichtchristliche Person zu verlieben, mit ihr eine Beziehung einzugehen bzw. erfolgreich zu führen. Ihre Differenz wurde seitens der christlichen Jugendlichen damit begründet, dass diese Religionen in ihrem Glauben, ihren Ritualen und Moralvorstellungen (Mitchell 2006) verschieden seien und zu denen sie sich folglich nicht bekennen könnten. D.h. die Grenzziehung stand im engen Zusammenhang mit dem Umstand, dass sich die Jugendlichen in das *christliche Erbe* einschrieben, es an ihre Kinder weitergeben wollten und sich deshalb nicht auf nichtchristliche Religionen einlassen konnten. In der Gruppendiskussion LU_D (Pflegeausbildung) diskutierten die Jugendlichen denn auch die Schwierigkeiten von Partnerschaften zwischen ‚verschiedenen‘ Religionen.

Rebekka: Ja aber wenn du nicht bereit bist in diesen Glauben hinein.

Dorina: Nein das möchte ich auch nicht.

Rebekka: Eben aber ein Stück weit gehst du ja gleich in den Glauben hinein, denn die Kinder werden ja so erzogen und da musst du den Glauben auch annehmen.

Dorina: Ja aber wenn du das miteinander gut regeln kannst, dann geht es und bei denen [bezieht sich auf ein Paar] funktioniert es gut, die sind schon über zehn Jahre verheiratet.

Rebekka: Ja aber wenn du selber nicht damit einverstanden bist, dich mit dem Glauben abzugeben.

Dorina: Dann fängst du es gar nicht an.

Nadia: Eben.

Dorina: Ja.

Clara: Eben, dann fängst du es nicht an.

Rebekka: Eben.

Die Grenzziehung gegen Nichtchristen war bei einigen wenigen auch durch *emotionale Abneigung* des Glaubens und der Rituale begleitet. Es widerstrebte einigen sich selbst oder auch ihre eigenen Kinder in einer Partnerschaft – im folgenden Zitat mit einem/r Muslim/a oder Juden/Jüdin – zu sehen, wenngleich mehrheitlich Unwissen über ihre Rituale herrschte. Es war einfach ein Gefühl, dass Nichtchrist/-innen anders seien und dass diese Differenz nicht ertragen werden könnte. Interessant ist, dass Veronika im folgenden Zitat ‚Islamisten‘ mit Islam gleich setzte, ohne einen Unterschied zu machen.

Interviewerin: Ja gibt es eine Religion, wo du denkst, oh nein, da möchte ich auf keinen Fall, dass sich mein Kind verheiratet?

Veronika: Islam, ja ich glaube das eher. Oder Juden auch nicht unbedingt. Aber Islamisten wäre für mich fast das Schlimmste. Ja, diese Religionen kenne ich nicht so gut. Kann ich wenig sagen. Oder ja, das müsste irgendjemand umbringen oder, ja so ein Schaf umbringen, wo ich sage ‚nein‘. Oder aufgenommen werden oder irgend so etwas mit dem Beschneiden lassen, nein, nein, ich glaube nein. Das müsste ich gar nicht haben.

Nichtchristliche Religionen wurden aber auch als verschieden empfunden, da sie die *säkularen Prinzipien*, in dessen Kontinuität sich die nichtmuslimischen Jugendlichen stellten, in ihren Augen oft nicht gerecht würden: ihre Religion galt tendenziell als *extremer, doktrinärer und öffentlich sichtbarer*. Wenngleich viele Jugendliche differenzierten und betonten, dass es konkret darauf ankäme, wie Religion individuell ausgelebt werde, spielten diese säkularen Prinzipien oft eine Rolle, sobald über nichtchristliche Religion gesprochen wurde. Sie wurden ohne Unterlass an diesen normativen Imperativen gemessen.

Interviewerin: Und wäre es dir wichtig, dass dein Freund auch die gleiche Religion hat wie du? Du hast ja gemeint reformiert und katholisch geht, aber...

Veronika: Ja aber nicht sonst irgendetwas anderes, nicht unbedingt. Ich denke, wenn er sonst nicht wer weiss wie gläubig wäre oder es mir sonst irgendwie aufzwingt, denke ich, geht es schon, aber es ist halt schon noch schwierig.

Diese Grenzziehung artikulierte sich dabei intersektional über die Kategorien Religion und Ethnizität (Mitchell 2006; Ruane und Todd 2010), denn beide Kategorien fielen in den Augen der Jugendlichen zusammen: Schweizer/-in zu sein bedeutete quasi auch Christ/-in zu sein. Nichtchristliche Religionen wurden dagegen primär von Ausländer/-innen in die Schweiz gebracht. Eines Tages fragte ich Rebekka und Cornelia (LU_D, Pflegeausbildung), ob sie in ihrer Arbeit mit nichtchristlichen Religionen in Kontakt kämen. Rebekka entgegnete unvermittelt: „Nein, wir haben nur Deutsche, ich meine wir haben keine Ausländer.“ Cornelia korrigierte sie daraufhin: „Sie [Rebekka] meint, wir haben nur Katholiken, wir haben schon Ausländer, aber die sind alle katholisch.“ Die für Luzern historisch typische Religion war demnach der Katholizismus (Protestant/-innen und Konfessionslose wurden als ‚ähnlich‘ empfunden), andere nichtchristliche Religionen würden dagegen von Ausländer/-innen importiert. Nichtchristliche

Religionen wurden dadurch zu einer territorialen (da ausländischen) Minderheit deklariert, da sie keine historisch institutionalisierte Religionsgruppe in Luzern (und in der Schweiz) darstellen würden. Mit anderen Worten, die Jugendlichen artikulierten ein Mehrheits-Minderheitsverhältnis zwischen Christ/-innen und nichtchristlichen Religionen und stützten sich in ihrer Argumentation auf die historisch institutionelle Verankerung des Christentums (Mitchell 2006). Hier wird ein Ungleichheitsverhältnis konstatiert und gerechtfertigt, weil die jungen Christ/-innen dieses institutionalisierte Ungleichheitsverhältnis z.T. auch als ‚gerecht‘ empfanden (für ein solches Verhältnis siehe auch Asad 2003: 175). Auf die Frage ob Religion und Herkunft wichtig seien, verteidigte Marco im Interview diese Vormachtstellung explizit:

Marco: [...] Ja also ich denke einfach von wo man kommt ist schon wichtig, weisst du, dann können sich Menschen gleich einen Einblick machen. So wie ja, zum Beispiel der Name. Sagst du zum Beispiel Mohamed, denkt er gleich Balkan, Moslem. Sagst du Marco, christlich. Ist schon ziemlich wichtig, ist schon entscheidend, also hier in der Schweiz. In Europa ist schon katholisch natürlich wichtiger. Gehst du nach Arabien und bist Moslem, hast du auch Vorteile.

Es kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen letztlich eine etablierte Wir-Gruppe aus Katholiken, Protestanten, Konfessionslosen gegenüber einer neuzugezogenen Ihr-Gruppe aus nichtchristlichen Religionen (Hinduismus, Islam, Judentum) formulierten. Die historische Grenzlinie zwischen Katholizismus und Protestantismus und säkularen und religiös-konservativen gesellschaftlichen Kräften hatte sich aufgelöst bzw. wurde geöffnet (Zolberg und Woon 1999). Der Katholizismus stellte nicht mehr die einzig institutionalisierte Religionszugehörigkeit dar, Reformierte und Konfessionslose nahmen diese Position in den Augen der Jugendlichen ebenso ein. Die Grenzlinie wurde zu ihren Gunsten ausgeweitet und unter der Kategorie eines ‚säkularen Christentums‘ subsummiert. Die beiden historischen Grenzlinien wurden dadurch verschwommen (Alba 2005: 21). Gleichzeitig formierte sich eine neue Grenzlinie gegen Nichtchristen, die am Ende des 20. Jahrhunderts in der Schweiz und Luzern vermehrt öffentlich in Erscheinung traten. Sie wurden zu ‚religiösen‘ Newcomern erklärt. Die historisch dominante Grenzziehung gegen Protestanten und säkulare Kräfte hatte sich dadurch komplett auf sie verschoben. Ihre Präsenz hatte die Grenzverwischung gar beschleunigt, denn in der Kindheit der Jugendlichen war die historische Grenzlinie noch präsent, was sie nun nicht mehr war.

Diese Grenzlinie konnte bereits zuvor durch die quantitativen Analysen aufgedeckt werden. Juden/Jüdinnen und Muslime wurden seitens der jungen Erwachsenen im Hinblick auf eine Partnerschaft eines/r Familienangehörigen im Vergleich zu Schweizer/-innen¹¹⁴ sehr viel stärker abgelehnt. Deutlich wird nun auch, warum sich gegen Juden/Jüdinnen eine sichtbare Grenzlinie formierte. Ihre Religion wird als nichtchristlich und Rituale als ‚verschieden‘ von christlichen Ritualen wahrgenommen. Sie werden also in Kontinuität mit den anderen nichtchristlichen Religion von der ‚Wir-Gruppe‘ ausgeschlossen. Allerdings liess sich am Beispiel des Antwortverhaltens gegenüber der Kategorie ‚Jude/Jüdin‘ und ‚Muslim/a‘ doch ein deutlicher Unterschied erkennen: Letztere waren die ‚unbeliebten Anderen‘ par excellence. Auch in den

¹¹⁴ Erst durch die qualitativen Analysen stellte sich heraus, dass in der Umfrage eigentlich auch nach Protestant/-innen und Katholik/-innen oder zumindest nach Christ/-innen gefragt hätte werden müssen.

qualitativen Analysen trat diese Religion besonders hervor. Aus diesem Grund wird nun mit Bezug zum empirischen Material dokumentiert, wie sich diese Grenzziehung unter den nichtmuslimischen Jugendlichen manifestierte. Darin inbegriffen sind (katholische, protestantisch-reformierte und konfessionslose) Schweizer/-innen und Jugendliche mit Migrationshintergrund, da sie sich in den Rechtfertigungen der Grenze und des ungleichen Verhältnisses nicht unterschieden.

Grenzziehung gegen Muslime aufgrund ihres antizipierten religiösen Extremismus

Weiter oben wurde gezeigt, wie sich die nichtmuslimischen Jugendlichen in ihrem Selbstverständnis dem säkularen Imperativ verschrieben, nach welchem Religion in der modernen Gesellschaft ‚moderat‘ statt ‚extrem‘ gelebt werden sollte. Vor diesem Hintergrund verorteten sie Muslime auf der anderen Seite des Postulats: Muslime waren ihrer Ansicht nach gläubiger und praktizierten häufiger, da sie ganz anders als Christ/-innen aufgewachsen seien. Auf die Frage, wie sie das Verhältnis zwischen den verschiedenen Religionen in der Schweiz einschätzen würde, führte Sabine diesen Unterschied zwischen Muslimen und Christen folgendermassen aus:

Sabine: Ja einfach den Unterschied. Ich denke Muslime sind gläubiger als bei uns Katholiken oder wenn jemand reformiert ist. [Interviewerin: Was meinst du mit gläubiger?] Sie praktizieren es einfach mehr. Sie kommen aus einem, sie sind damit aufgewachsen. [...] Ja ich glaube in der Familien, sind einfach strenger gläubig als bei uns.

Während einer Gruppendiskussion (LU_D, Pflegeausbildung) reagierten die Jugendlichen daher auch überrascht über die ihnen vorgelegten empirischen Daten, die aufzeigten, wie häufig muslimische Jugendliche in ihrem Alter (16 bis 19 Jahre) Religion praktizierten. Einige fragten skeptisch nach, ob tatsächlich so wenige Muslime beteten. Mit anderen Worten: die Grafik erschütterte ihr (Vor-)Urteil, dass alle Muslime *a priori* religiöser seien als Christ/-innen.

Rebekka: Bei der zweiten Grafik verstehe ich das richtig, bei den Muslimen, 33%, die nie beten.

Interviewerin: Ähm ja.

Dorina: Boah!

Rebekka: Ich meinte, die tun so nach gewissen Zeiten, so mit dem Teppich nach Mekka.

Katharina: Ja das habe ich auch gemeint.

Vor allem das mehrmalige Beten am Tag in Richtung Mekka oder das Tragen eines Kopftuchs waren religiöse Praktiken im Islam, die für die Jugendlichen zum Sinnbild einer extremen und strengen Religiosität wurden. Kumrije, die einzige Muslimin der Klasse, äusserte sich in der Gruppendiskussion nicht zu diesen Vorwürfen gegenüber Religion, wurde damit jedoch vertraut gemacht. Als Konsequenz wurden Muslime auf eine niedrigeren Statusposition im Vergleich zu Christ/-innen verwiesen, da sie der normativen Forderung nach einer moderaten Religiosität nicht gerecht würden. Ihnen wurde soziale Missachtung aufgebürdet und sie wurden im Vergleich zu Christ/-innen weniger wertgeschätzt. Jennifer erzählte bspw. sich gerne über allzu grosse religiöse Strenge lustig zu machen, der sie nur mit Unverständnis und Abneigung begegnen könne und die sie vor allem bei Muslimen wahrnahm:

Interviewerin: Und ist das abhängig auch von Religion, was das für eine Religion ist?

Jennifer: Ja es sind schon vor allem, ausser der streng gläubige Katholik, aber es sind schon vor allem Moslems, die eine sehr strenge Religion haben. So lustig, also für mich so lustige Sachen machen, so ein Kopftuch zu tragen, für mich ist das unverständlich. Weil ja, ich weiss nicht, wie kann man sich das antun, frage ich mich.

Die Jugendlichen entwarfen also zunächst ein homogenisierendes Bild über Muslime als ‚extrem Religiöse‘ und werteten dies in einem zweiten Schritt ab. Dabei stützten sie sich auch auf Informationen, die ihnen im schulischen Religionsunterricht vermittelt wurden. In einer Berufsschulklasse lernten die Schüler/-innen in einem Modul über Religion bspw. die wichtigsten Rituale, Glaubens- und Verhaltensvorschriften in den fünf ‚Weltreligionen‘ Islam, Judentum, Buddhismus, Hinduismus und Christentum. Ausgelöst durch dieses Wissen, wie ‚der Islam gelebt wird‘, formierte sich unter den Jugendlichen nicht selten ein monolithisches und essentialistisches Bild über ‚den Islam‘, wobei Muslime alle typischen religiösen Gebote und Verbote auch respektieren würden. In einer Arbeitsgruppe empörte sich Rebekka im Beisein ihrer Mitschüler/-innen daher auch über das fünfmalige islamische Gebet und fragte in den Raum: „Wann arbeiten denn die, arbeiten die nicht oder was?“ Daraufhin antwortete Clara: „Das Problem bei denen ist, dort dreht sich das ganze Leben um Religion.“ Claras Einschätzung war typisch für viele: Muslime wurden als homogene Gruppe wahrgenommen, bei denen das ganze Leben um Religion zentriert sei, während Christ/-innen ihr Leben auch mit anderen Aktivitäten ausfüllen würden. Ihr vermeintlicher Extremismus wurde mit einer geringen Arbeitsmoral im Zusammenhang gebracht, um ihre soziale Entwertung noch weiter zu rechtfertigen.

Das Urteil der Jugendlichen – Muslime seien extrem religiös – basierte allerdings auch auf medial vermittelten Informationen, vor allem die Diskussion um einen islamistischen Terrorismus regte die Jugendlichen dazu an, Muslime a priori mit Fundamentalismus in Verbindung zu bringen und sie als Menschen anzusehen, die ihr Leben und das von anderen für Religion opferten. Hierin würden sich Muslime nach Ansicht Dorinas sogar von anderen nichtchristlichen Religionen unterscheiden, die keine terroristischen Neigungen hätten und ihre Religiosität nicht extrem lebten. Es ist bemerkenswert, wie sehr Dorinas Negativurteil über Muslime auf einer Verzerrung der geschichtlichen und aktuellen politischen Ereignisse (u.a. in Israel) beruht.

Interviewerin: Und was meinst du da konkret im [islamischen] Lebensstil?

Dorina: Auch also ich denke noch das Kriege, Moslem-Katholisch, auch das Irak und das Zeug und alles. Zum Beispiel mit den Juden haben wir nie Krieg, also haben wir nie irgendwie ein Problem oder mit den Hindus, die haben ja etwas ganz anderes oder mit den Buddhas. Das ist wieder, ja da haben wir eigentlich nie Krieg. Aber die ganze Zeit Terrorismus. Also und das ist auch was mich ein bisschen ab. [Interviewerin: Ab?] Abschreckt, ja. Ich weiss doch auch nicht, ich denke es ist nicht das Ziel, dass man sich für Gott umbringt und andere Leben auch noch draufgehen.

Vor diesem Hintergrund waren die Jugendlichen denn auch – analog zu den quantitativen Ergebnissen – bereit dazu, ihre sozialen Kreise in Fragen der Partnerschaft zu schliessen und sprachen sich explizit gegen eine Beziehung mit einem Muslim aus. Allerdings äusserte sich diese Grenzziehung meist auch subtiler: Die Jugendlichen waren skeptisch, ob eine Beziehung mit einem/r Muslim/a funktionieren könnte, vor allem wenn er oder sie gläubig wäre, so auch Monika:

Monika: Also der Islam ist ja eigentlich ein schöner Glaube. Und vielleicht liegt es auch daran, dass ich selber irgendwie relativ nicht gläubig bin. Ich bin mehr so eine, die an die Wissenschaft glaubt. Und wenn er dann halt ganz stark an Gott glaubt und er muss. [...] Ich glaube das wäre schon irgendwie schwierig. Weissst du, wenn er dann auch, das würde ich alles akzeptieren denke ich mal, Teppich ausrollen gegen Osten oder wo auch immer er ausgerichtet wird, würde ich alles akzeptieren. Aber ich weiss nicht, ob es auf Dauer funktionieren würde.

Einige Jugendliche lehnten eine solche Beziehung zwar nicht grundsätzlich ab und diese Offenheit untermauerten sie mit dem Argument, dass andere Religionen toleriert werden könnten und sollten. Es waren allerdings subtile Grenzziehungen am Werk, soziale Abwertungen wurden versteckt geäussert und auf den zweiten Blick konnte die Legitimation eines ungleichen Verhältnisses zwischen den Religionen erkannt werden. Denn auch wenn sich nichtmuslimische Jugendliche zu einer Partnerschaft mit einem/r Muslim/a grundsätzlich bereit erklärten, so betonten sie immer, dass diese Toleranz an eine Grenze stiesse, wenn Religion zu stark praktiziert würde. D.h. Muslime galten als Personengruppe, bei der darauf geachtet werden müsse, dass Religion nicht zu extrem praktiziert würde. Diesem Generalverdacht waren Christ/-innen nicht ausgesetzt. Vermutet werden muss, dass diese Offenheit aufgrund von sozialer Erwünschtheit proklamiert wurde und sich die jungen Erwachsenen bewusst waren, dass sie gegenüber religiöser Diversität tolerant sein sollten.

Grenzziehung gegen Muslime, da ihre Religion mit Zwang verbunden sei

Die jungen Erwachsenen erklärten Muslime aber auch zu ‚den unbeliebten Anderen‘, da ihre Religion prinzipiell Zwang und Unfreiheit impliziere, was ihren normativen Ansprüchen widersprach, nach denen Religion flexibel, nach eigenem Gutdünken und eigenen Bedürfnissen gelebt werden sollte. Religiöse Vorschriften nach persönlicher Enthaltsamkeit (z.B. im Bezug auf Schweinefleisch oder Alkohol) standen für die jungen Erwachsenen prototypisch für unzumutbaren Zwang und Unfreiheit. Allerdings wurden vor allem religiöse Vorschriften kritisiert, die Frauen in ihrer Autonomie und Freiheit vermutlich einschränkten. Insbesondere das Tragen eines Kopftuchs und das Gebot zu sexueller Enthaltsamkeit vor der Ehe seien Vorschriften, die muslimische Frauen unterdrückten. Die Jugendlichen unterstellten, dass diese Frauen durch Väter, Brüder oder Ehemänner dazu gezwungen würden. Kristin äusserte daher im Interview, dass eine Muslimin sicherlich nicht freiwillig ein Kopftuch tragen würde, weshalb sie sich für ein Verbot des Kopftuches aussprach.

Kristin: Ich hatte eine Kollegin, die Türkin gewesen ist. Und sie ist mit 16 verheiratet worden. Und ich glaube nicht, dass sie es freiwillig gemacht hat. Und sie trägt auch das Kopftuch und sie darf keinen Kontakt mehr mit uns haben. Und ich glaube nicht, dass das freiwillig ist. Und ich glaube auch viele Mädchen, die irgendwie 16 oder 17 sind und das Kopftuch tragen, das machen sie nicht freiwillig. Ich meine, das ist ja schon, wenn du in die Klasse kommst als einzige mit dem Kopftuch, das ist ja schon mega hart, auch für sie selber. Und ich finde, die Eltern von ihnen müssen sich auch anpassen und sagen, ja, wir sind in der Schweiz. Unser Mädchen soll auch wie die Schweizer leben. Und nicht sagen, ja, wir sind ursprünglich Türken und unsere Kinder müssen das Kopftuch anziehen und dürfen keine kurzen Sachen und so anziehen. Ja.

Das Kopftuch wurde für die Jugendliche zum Sinnbild der ‚unterdrückten Muslima‘, woraus einige den Schluss zogen, dass sie in ihrer Familie auch Gewalt erfuhr und zu Zwangsheirat verdammt wäre. Viele Jugendliche konnten dabei häufig auf ein konkretes Fallbeispiel aus ihrer Umgebung verweisen, d.h. ihre Urteile basierten auf realen Erfahrungen. Allerdings wurden aus Einzelfällen allgemeine Regeln abgeleitet, wonach sich alle Muslima an sexuelle Keuschheitsnormen halten müssten und wenn sie dies nicht respektierten, Gewalt und Zwang ausgesetzt wären. Ana erklärte mir im Interview bspw., dass sexuelle Vorschriften in vielen Religionen gemacht würden. Sie war allerdings der Überzeugung, dass sich nur Muslime daran tatsächlich halten würden und nur muslimische Frauen dazu gezwungen seien:

Interviewerin: Und da halten sich ja sowieso nicht alle dran?

Ana: (lacht) Nein, ich glaube nicht. Ausser vielleicht die Moslems, weil die ja strenger sind. Ich habe auch schon Sachen miterlebt von Kolleginnen die Moslems sind, das war nicht mehr schön.

Interviewerin: Was hast du da erlebt?

Ana: Eine Kollegin hat einen Freund gehabt, also versteckt, dann hat es der Vater erfahren und dann hat er sie richtig geschlagen. Ich bin richtig geschockt gewesen. Auch dass der Vater den Mann aussuchen darf und so Zeug, das verstehe ich auch nicht. Weil du musst ja das Leben lang mit dem leben und nicht der Vater.

Muslimen wird hier in ähnlicher Weise soziale Anerkennung verweigert wie Kosovoalbaner/-innen in Kapitel 9. Das Gleichberechtigungsparadigma wird hier nun allerdings noch mehr mit vermeintlich typischen islamischen Praktiken untermauert, sodass ein homogenes negatives Urteil über männliche Muslime als vollkommen gerechtfertigt erscheint. Das Bild der ‚unterdrückten Muslima‘ war unter den Jugendlichen weit verbreitet und machte keinesfalls halt vor den Schultüren des Gymnasiums. In der Klasse LU_A (Maturitätsschule) war dieses Thema sogar immer wieder Diskussionspunkt mit den beiden Muslimen Navid und Aziz im Schulalltag. Eines Tages fragte Ronald sie, ob es bei ihnen auch so gewesen sei, dass Frauen im Kindesalter Männern versprochen wurden. Navid und Aziz, die mit den homogenisierenden und negativen Urteilen über ihre Religion durch solche Nachfragen vertraut gemacht wurden, verneinten jedoch diese Unterstellungen. Auch während des konfessionsübergreifenden Religionsunterrichtes, als die Schüler/-innen eines Tages die These Karl Marxs diskutieren sollten (wonach Religion Opium des Volkes sei), klagte Johannes prompt die Unterdrückung von Frauen im Iran durch Muslime an:

Rainer: Opium vernebelt, man hat eine beschränkte Sichtweise. Genauso ist es mit der Religion.

Johannes: Genau. Ich habe dazu zwei Beispiele, habe ich in Geschichte gelernt. Im Iran führte die Religion dazu, dass die Frauen sich verschleiern müssen, keine Rechte haben, etc. Das bestimmten die Muslime, religiöse Anführer. Auch im Christentum gab es vor der Reformation sehr viele Probleme. [...]

Florian: Noch zu Johannes; die Leute im Iran sollten wir nicht einfach Muslime nennen, sondern das sind Islamisten, extrem religiöse. [Johannes: Das habe ich auch so gemeint.]

Navid: Aber warum sollte die Rückbesinnung auf Religion schlecht sein?

Johannes: Weil sie die Rechte der Frauen verneint, sowie andere Länder nicht mehr beachtet und ins Land lässt, etc.

Wenngleich das monolithische Bild hier differenzierter gezeichnet wurde, indem zwischen Islam und Islamismus unterschieden und historische Vergleiche zum Christentum gemacht wurden, blieb die Fixierung auf die Frauenunterdrückung im Islam ein zentrales Thema. Beide Muslime waren in ihrer Klasse damit regelmässig konfrontiert, wodurch ihre Religion und sie selbst (sie waren praktizierende Muslime siehe Kapitel 10.5) moralisch entwertet wurden.

Angemerkt werden muss, dass die Kritik an Muslimen meist versteckt geäussert wurde (in Interviews) oder allenfalls öffentlich in den von uns initiierten Gruppendiskussionen. Nur in Klasse LU_A wurden Grenzziehungen und Abwertungen spontan öffentlich geäussert. Das bedeutet jedoch nicht, dass die anderen jungen Muslime der anderen Schulklassen die Abwertungen nicht kannten (vgl. Kapitel 10.5), sondern dass nur in der Klasse LU_A eine Situation herrschte, in der die Grenzlinie öffentlich verhandelt hätte werden können. Allerdings wurden in den zwei Klassenszenen deutlich, in denen das Anpassungsparadigma (Kapitel 7.1) und das Paradigma zur Geschlechtergleichheit (Kapitel 9.2) verhandelt wurden, dass öffentlich artikulierte Grenzziehungen die Klarheit der Grenze auch noch mehr aufscheinen lassen können und so war es auch in Klasse LU_A.

Darüber hinaus legitimierten nichtmuslimische Jugendliche auch immer wieder das Schliessen ihrer sozialen Reihen, vor allem in Fragen der Partnerschaft, aber auch Freundschaft. Als die Jugendlichen in der Gruppendiskussion LU_D (Pflegeausbildung) empirische Ergebnisse deuten sollten, nämlich warum Christ/-innen weniger Freundschaften mit Muslimen hätten, war u.a. für Theresa klar, dass dies an den verschiedenen Lebensansichten läge, vor allem was die Freiheit von Frauen betraf. Daher könnte sie auch nicht mit einer Muslima befreundet sein. Kumrije nahm diese soziale Missachtung gegenüber ihrer Religionszugehörigkeit zwar wahr, reagierte allerdings nicht auf diese Vorwürfe.

Theresa: Also ich glaube, Religion beeinflusst den Erziehungsstil aufgrund von anderen Ansichten. Also klar, ja, ich bin jetzt vielleicht katholisch und wir haben einen anderen Erziehungsstil als Muslime oder weiss nicht wer. Ich hatte eine Kollegin, die eine andere Religion als ich hatte und bei der ist es einfach so, die darf zum Teil, sie muss zu Hause lügen, dass sie überhaupt am Abend ausgehen darf und das ist einfach von der Religion her und sonst gebe es einfach Megatheater zu Hause. Das ist einfach, ich glaube, das liegt ein bisschen daran, denn wenn man die gleiche Religion hätte, versteht man sich und so hat man etwas mehr Verständnis füreinander.

Auch Martin erklärte im Interview, dass sich in seiner Klasse eine Gruppe aus Muslimen und eine aus Christen gebildet hätte, da beide ganz andere Mentalitäten hätten. Er konnte sich nicht auf die Muslime (Ardit, Albert, Jagoš¹¹⁵) einlassen, weil sie eine ‚Machomentalität‘ hätten. In den meisten der Fälle artikulierte sich die Grenzziehung jedoch wieder sehr viel subtiler. Oft wurde betont, dass einer Beziehung mit einem Muslim nichts im Wege stehe, solange er Frauen nicht zu Religion und insbesondere zu einem Kopftuch zwingt. Allerdings artikulierte sich diese Offenheit

¹¹⁵ Abgesehen davon bestand die Gruppe gar nicht nur aus Muslimen (nur Ardit), sondern aus Schülern mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien.

gegenüber Muslimen nur oberflächlich, denn letztlich blieb das generalisierende Urteil über Muslime intakt, als Männer, die Frauen unterdrückten und vor denen sich Frauen in acht zu nehmen hätten. Danielas Zitat reflektiert den Generalverdacht, den viele Jugendliche hegten:

Daniela: Also mir ist es gleich, was er für eine Religion hat, solange er mir seine Religion nicht aufzwingt. Also mir wäre es jetzt gleich, wenn mein Freund Muslim wäre und er mich aber reformiert bleiben lassen würde. Aber wenn er mich dazu zwingen würde ein Kopftuch anzulegen, dann sage ich pff [pfeift].

Muslime wurden durch das ihnen unterstellte Nichtrespektieren der säkularen, liberalen Norm, nach welcher Religion auf Freiwilligkeit beruhe, auf der anderen Seite der Grenze platziert – der sozial entwerteten – da strikte Regeln im Islam, Frauen unterdrückten und ihre persönliche Autonomie einschränkten. Wieder verband sich die Kategorie Religion mit der Kategorie Geschlecht, wenn die Jugendlichen, die Grenzziehungen gegen den Islam rechtfertigten und wieder wurde das liberale Ideal der Geschlechtergleichheit sowohl von jungen Frauen als auch Männern eingeklagt (siehe Kapitel 9). Ungleiche Geschlechterbeziehungen wurden vereinfacht für ‚typisch muslimisch‘ erklärt und als Gegenpol zum moralischen Ideal der Geschlechtergleichheit in der Schweiz stilisiert, wodurch beide Gruppen in eine hierarchische Ordnung gestellt wurden. Die Grenze und das ungleiche Verhältnis wurden simultan, durch die intersektionale Überschneidung zweier Differenzkategorien (Religion und Geschlecht) konstruiert und die Freiheit von Frauen zum Zeichen für Gruppenstatus und –differenz erklärt. Das Gleichheitspostulat auf der Differenzierungsachse Geschlecht wurde zum Legitimationsmittel für Ungleichheit auf der Differenzierungsachse Religion (Anthias 2002; Phillips und Saharso 2008). Die ungleiche Behandlung von Muslimen kam wie bei den quantitativen Analysen bei Fragen nach Freundschaften und Partnerschaften zum Ausdruck, wodurch die symbolischen Grenzziehungen das Potential dazu hatten, in soziale Grenzziehungen (tatsächliches Schliessen sozialer Kreise) zu münden.

Grenzziehungen gegen Muslime wegen ihrer öffentlichen Sichtbarkeit und ihren politischen Forderungen

Der säkulare normative Imperativ, wonach Religion allein in der Privatsphäre zu praktizieren sei und nichts im öffentlichem Raum zu suchen hätte, da ansonsten Konflikte zwischen Anhängern verschiedener religiöser und säkularer Überzeugungen ausgelöst werden würden, wurde – wie bereits in Kapitel 10.2 gezeigt und diskutiert – allgemein nur sehr selten vertreten. In den Interviews und Gruppendiskussionen konnten daher auch nur wenige Argumentationen entdeckt werden, in denen Muslimen die Verletzung dieses säkularen Imperativs vorgeworfen wurde. Und wenn dies geschah, z.B. wenn der Bau von Minaretten thematisiert wurde, äusserten sich die Jugendlichen verhalten, da sie sich gleichzeitig bewusst waren, dass sie die Religionsfreiheit von Muslimen beschränken würden. Dieses Hin-und-her-Jonglieren zwischen zwei normativen Imperativen – Religionsfreiheit und dem Gebot Religion im privaten Raum nicht auszuüben – liess sich u.a. deutlich im Interview mit Johannes erkennen:

Johannes: [...] Ich persönlich bin auch dagegen, dass man mehr Minarette baut in der Schweiz. Weil das führt dann so, also das ist jetzt nicht etwas gegen Islam an sich, aber so diese Übervölkerung und so diese Konzentrierung von Religion, auch in den Städten,

ja überall, weisst du in der Schweiz, von anderen Religionen. Das bringt nur durcheinander. Aber man darf es auch nicht verbieten, da bin ich auch dagegen, darum ist es etwas zwiespältig.

Öffentliche Sichtbarkeit und politische Forderungen seitens Muslime waren auch in Johannes Klasse LU_A (Maturitätsklasse) ein spontan öffentlich diskutiertes Thema. Eines Tages berichtete Johannes, dass er in ‚Geschichte‘ gelernt habe, dass Säkularismus die Privatisierung der Kirche bedeute. Daraufhin diskutierten er und einige Mitschüler/-innen, ob Ausländer in der Schweiz ihre Religion ausleben dürften und inwiefern der Staat sie beschränken solle. Markus meinte, dass Muslime ihre Moscheen auch mit Minaretten bauen sollten, nur ohne Lautsprecher, denn das klänge, als würde die Polizei die Strasse mit Lautsprecheransagen räumen. Johannes wandte daraufhin ein, dass ihn auch Kirchenglocken störten. Seine Mitschüler/-innen widersprachen ihm jedoch vehement, da man sich daran gewöhnen könne. Während Johannes den säkularen Imperativ Religion auf die Privatsphäre zu beschränken auf alle Religionen bezog, behielten sich seine Kolleg/-innen gewisse institutionalisierte Privilegien für christliche Religionen im öffentlichen Raum vor. Sie fanden eine Ungleichbehandlung legitim. Navid und Aziz, die Muslime der Klasse, hörten dieser Diskussion von Weitem zu, intervenierten allerdings nicht, sondern wandten sich ab.

Einige Jugendliche befürchteten sogar (u.a. Jennifer gestützt auf Medienberichte, siehe Zitat Kapitel 7.1 Anpassungsparadigma als Nullsummenspiel), dass Muslime in der Schweiz ihre Religion im öffentlichen Raum zu stark zu demonstrieren und das Ziel verfolgen würden, ihre Religion auf Kosten des Christentums zu verbreiten. Die christlichen Religionen in der Schweiz strebten dies ihres Erachtens nicht an; sie würden andere Religionen tolerieren. Die Grenze zwischen Privatbereich und Öffentlichkeit würden daher vor allem Muslime nicht respektieren, sie wollten ihre Religion als ‚die wahre Religion‘ verbreiten, wodurch sie die Rechte anderer (Un-)Gläubiger beschneiden würden¹¹⁶.

Festgehalten werden kann, dass ein öffentlich sichtbarer Islam deswegen als problematisch eingeschätzt wurde, da einerseits religiöse Konflikte ausgelöst und die gesellschaftliche Kohäsion gefährdet werden könne, andererseits eine Gefahr für die Religionsfreiheit drohe. Wenngleich wenige Jugendliche in der Sichtbarkeit eine Islamisierungsgefahr wähten, kommentierten sie die öffentliche Präsenz des Islams kritisch und legitimierten u.U. auch die Beschneidung von Rechten, sich im öffentlichen Raum zu präsentieren.

Grenzziehung gegen Muslime durch Rekurs auf ein christliches Erbe

Vor allem Jugendliche, die sich explizit in ein christliches Erbe auf die eine oder andere Art einschrieben, mobilisierten häufig auch religiöse Elemente um eine fundamentale Differenz zu Muslimen zu legitimieren. Wiederholt führten sie das Argument an, dass

¹¹⁶ Dass religiöse Rechte von Muslimen in der christlich dominierten Schweiz beschnitten werden könnten (vgl. dazu Studien des EKR 2006; Widmer und Strebel 2008), kam den Jugendlichen wenig in den Sinn (bis auf Ausnahmen wurde z.B. nur katholischer und protestantischer Bekenntnisunterricht in Primarschulen zugelassen). Zudem war die Präsenz des Christentums im öffentlichen Luzerner Raum sehr sichtbar, wurde von den Jugendlichen allerdings bis auf Johannes nicht als Problem wahrgenommen.

Christentum und Islam jeweils andere Rituale, einen anderen Glauben und religiös-moralische Ansichten hätten, die nicht vereinbar wären. D.h. die Grenzziehung stand auch im engen Zusammenhang mit dem Umstand, dass sich die Jugendlichen in einer christlichen Tradition sahen. Sie schätzten es daher als unmöglich bzw. als enorm schwierig ein, eine Paarbeziehung mit einem/r Muslim/a zu führen und waren dadurch bereit, ihre sozialen Reihen in Fragen der Partnerwahl zu schliessen, wie bspw. Luisa:

Interviewerin: Und glaubst du es gibt Leute, denen das wichtig ist, dass du eine Religion hast? Du hast von deinem Vater gesprochen.

Luisa: Also mir selber ist es wichtig, dass ich keine, jetzt zum Beispiel, reformiert oder katholisch, das ist mir egal von den zweien. Aber Moslem oder so mit denen habe ich es nicht so.

Interviewerin: Würdest du keinen Freund haben wollen, der jetzt Moslem ist?

Luisa: Ja, weil das einfach total andere Ansichten sind. Wenn er religiös ist und ich bin religiös, dann macht das ‚pamm‘ [schlägt Hände zusammen um Knall zu gestikulieren], in der Hinsicht.

Allerdings blieben die meisten Ausführungen der Jugendlichen durchgängig relativ abstrakt. D.h. sie konnten anhand von Beispielen nicht untermauern, was nun konkret anders sei, sie störe und nicht zu vereinbaren wäre. Oft flüchteten sie sich bei Nachfragen dann aus, dass sie den muslimischen Glauben nicht so gut kennen würden. In den meisten der Fälle teilten die Jugendlichen diese Abwehrhaltung gegen Muslime aus einer Gewohnheit heraus, ohne dass sie religiöse Erklärungen oder andere konkrete Argumente dafür anfügen konnten. Zudem waren sie kaum bereit dazu, sich auf Gegeneinwände einzulassen. Im folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion LU_D (Pflegeausbildung) versuchten Dorina und Jennifer Einsprüche vorzubringen, konnten sich aber nicht durchsetzen bzw. wurden ignoriert. Kumrije, die Muslimin der Klasse, intervenierte nicht. Rebekka, Clara und Jasna hatten ihre vordefinierte Meinung und waren nicht bereit, diese zu revidieren.

Rebekka: Ja ich weiss auch nicht, ich finde irgendwie der Glaube ist so gegensätzlich, also Muslim und katholisch und ich verstehe auch nicht, was die Muslime machen. Und wenn das jetzt plötzlich mein Mann wäre, ich weiss nicht, ob ich mit dem zusammenleben könnte. Jetzt im Allgemeinen habe ich kein Problem, aber wenn es dann wirklich so nahe kommt, könnte ich es glaube ich nicht und ich glaube meine Eltern würden das auch nicht akzeptieren.

Clara: Und ich behaupte, das kann gar nicht funktionieren, für eine Beziehung kann es nicht funktionieren.

Jennifer: Ja aber!

Jasna: Nein!

Dorina: Ich habe die Erfahrung gemacht [heftiges durcheinanderreden]

Sarina: Was hat Jasna gesagt?

Clara: Das sind zu grosse Gegensätze.

Jasna: Zwei Welten.

Die Jugendlichen wurden in ihren Ausführungen allerdings konkret, wenn es um die Transmission oder die eigene Fortführung ihrer Religion im zukünftigen Leben ging. Grundsätzlich sahen sie in einer Beziehung mit einem/ Muslim/a ein Problem darin, dann bspw. nicht religiös kirchlich heiraten zu können, Religion an zukünftige Kinder

weiterzugeben oder religiöse Feste weiter feiern zu können. D.h. die Grenze wurde in Situationen virulent, in denen der Fortbestand ihrer Religion und religiösen Gruppe in Gefahr war (z.B. durch einen Bruch in der Transmission, durch Nichtfortführung religiöser Rituale und kollektiver Feste). Beispielhaft stehen die beiden Interviewzitate Marcos und Jasnas:

Marco: [...] Und sonst die Religion der Frau, ich sage jetzt mal, es käme nicht drauf an. Aber zum Heiraten müssen ja beide katholisch sein, kann nicht sein, dass ich Katholik bin und sie Moslem, in einer Kirche heiraten zum Beispiel geht ja nicht, ist ja voll daneben. Ja also, ist eine gute Frage (lacht).

Interviewerin: Wieso was ist da [an Heirat mit einem Muslim] problematisch dran?

Jasna: Ja die Feier und wie man feiert. Ja und Kind, Taufe, Heiraten, das ist alles anders als bei uns. Also es geht schon in der Kirche. Aber das ist nicht das, das ist nicht das, was sie auch wollen. Das ist eine andere Zeremonie, anders ja.

Zwar waren sich einige Jugendliche z.T. bewusst, dass Islam und Christentum gleiche religiös-historische Ursprünge hätten oder dass in beiden Religionen, ein ähnlicher Glaube propagiert würde. Allerdings sahen sie spätestens beim Ausleben oder bei der Umsetzung des Glaubens eine unüberwindbare Differenz, so auch Dorina:

Dorina: [...] Im Grund genommen wenn man ganz zurück geht, ist es wieder das gleiche, aber so wie die meisten Leute, sage ich mal, informiert sind, geht es so, dass ich es mir nicht zusammen vorstellen kann. Aber wenn man die Bibel und den Koran richtig kennt, dann ist es relativ identisch. [Interviewer: Also du meinst so von der Idee her.] Ja von der Idee her ist es gleich, aber es unterscheidet sich auch mit der Entwicklung, was die Leute jetzt selber daraus gemacht haben. Und da gehen die Meinungen wieder auseinander.

Die Idee einer ‚unüberwindbaren Differenz‘ wurde gelegentlich auch gegen eine mögliche Freundschaft mit Muslimen angeführt. ‚Religiöse Differenz‘ könne zu einem Alltagsproblem werden, weshalb die Nähe zu ihnen z.T. bewusst nicht gesucht wurde. Rebekka war jedoch eine der Wenigen, die dies so explizit zugab:

Rebekka: Und auch bei den Kollegen und Freunden, glaube ich, ist die Religion schon wichtig, also ja. Weil ich habe viel, die auch Albaner sind und auch katholisch sind, das geht super mit denen. Es geht auch mit diesen [Muslimen], aber es ist halt schon ein bisschen anders. Ja mit denen kannst du nicht schnell essen gehen. Weil die ja zum Teil kein Fleisch oder weiss der Kuckuck was nicht essen. Da gibt es auch wieder das Problem. Deswegen ist die Religion schon das. [...]

Interviewerin: Was haben deine näheren Freunde so für eine Nationalität und Religion?

Rebekka: Die meisten sind Schweizer und die meisten sind katholisch.

Die meisten anderen Jugendlichen äusserten sich nicht so direkt wie Rebekka, sondern betonten, dass es ihnen in einer Freundschaft nicht auf Religion ankäme, da dies eine private Angelegenheit sei, die toleriert werden müsse und könne. Ob diese Erklärung der ‚Wahrheit‘ entsprach oder durch soziale Erwünschtheit motiviert war, kann kaum nachvollzogen werden. Allerdings pflegten die Jugendlichen kaum enge Freundschaften zu Muslimen. Dies mag ihrer geringen quantitativen Anzahl oder dem Mangel an

Gelegenheiten zum Kennenlernen geschuldet sein, kann aber auch Folge bewusster oder unbewusster Selektionsprozesse gewesen sein. Die Ursachen sind dafür zu komplex, als dass sie in dieser Studie aufgedeckt und ihr genauer Einfluss eingeschätzt werden könnte. Allerdings habe ich mit Joëlle Moret an anderer Stelle anhand einer quantitativen Analyse gezeigt, dass der Anteil von Muslimen in Freundschaftsnetzwerken christlicher Jugendlicher in Luzern unter dem Anteil von Muslimen im Kanton lag (2% gegenüber 7%). D.h. sie waren in den Freundschaftsnetzwerken systematisch unterrepräsentiert (Duemmler und Moret 2009), was vor dem Hintergrund der Grenzlinien, wie sie die nichtmuslimischen Jugendlichen hier artikulierten, nicht überrascht. Das normative Postulat nach Religionsfreiheit, wonach alle Menschen das Recht haben, ihre Religion auszuleben, bremste die Jugendlichen allerdings, die muslimische Religion offen zu kritisieren und sich von Muslimen explizit abzugrenzen. Allenfalls bei der Frage nach einer zukünftigen Partnerschaft trat die Grenzlinie deutlicher hervor.

Einige wenige schränkten dieses normative Postulat allerdings ein und machten klar – und hier zeigt sich das als legitim empfundene Ungleichheitsverhältnis am deutlichsten – dass der Islam sich in der christlich geprägten Schweiz nicht zu sehr ausbreiten dürfe. Die Religionsfreiheit dürfe beschnitten werden, um das vermeintlich Typische der Schweiz (z.B. die Religion, das Landschaftsbild) zu bewahren. Ueli war sich zwar im folgenden Zitat bewusst, dass er einen Tabu brach, wenn er dies forderte (‘Ich finde Religionsfreiheit sinnvoll’). Er hielt dies dennoch für gerechtfertigt, da der Islam seines Erachtens in der Schweiz bereits eine umfassende Religionsfreiheit genieße¹¹⁷ und in anderen Ländern noch viel diskriminierter sei.

Interviewerin: Und was hast du für ein Gefühl, wie ist das Verhältnis zwischen den verschiedenen Religionen in der Schweiz? Also nicht nur Katholiken und Reformierte, es gibt auch noch andere, vielleicht auch zwischen denen?

Ueli: Ich kenne keine anderen, weil ich die ablehne (lacht) [Anmerkung: war witzig gemeint]. Nein, ich habe das Gefühl, die Beziehung zwischen denen ist ziemlich kritisch. Vielleicht sind die Muslime benachteiligt, dass sie ihre Minarette nicht bauen können. Aber an und für sich sieht es in der Umgebung vielleicht auch etwas komisch aus, wie wenn wir in Ägypten wären. Aber ja, ich denke, sie sind politisch vielleicht schon etwas benachteiligt, also nicht darauf beschränkt. Aber zum Beispiel in der Ausübung der Religion ist man nicht begrenzt, es gibt da relativ viele Freiheiten, es gibt wenige Länder, in denen man so viel tun kann wie in der Schweiz. An anderen Orten ist es noch viel beschränkter.

Interviewerin 2: Und was ist mit den Minaretten? Du findest, sie sollten sie nicht bauen dürfen?

Ueli: Ich bin dazwischen, eigentlich für das Ausüben der Religion, ich finde es sinnvoll, so Religionsfreiheit. Aber es ist einfach für das Bild, wenn man in eine Stadt kommt und da einen riesigen Minarett-Turm sieht, dann ja, ob das förderlich ist. Es hat Vor- und Nachteile, ich verstehe beide Positionen.

¹¹⁷ Obwohl zahlreiche Studien das Gegenteil aufgezeigt haben (u.a. Gianni 2010), benutzt Ueli dieses Argument als rhetorisches Mittel, um die Beschränkung des Islams in der Schweiz zu rechtfertigen.

Entscheidend an der Logik der Grenzziehung gegen Muslime war, dass *Probleme* hinsichtlich Freundschaft, Partnerschaft, Kindererziehung oder Sichtbarkeit der Religion im öffentlichen Raum *nicht in der gleichen Weise gegenüber Christ/-innen oder Konfessionslosen antizipiert wurden*, obwohl sich ähnliche Fragen stellen könnten. Schwierigkeiten wurden entweder nicht antizipiert, von vornherein als minimal deklariert oder die jungen Erwachsenen waren bereit, Kompromisse zu schliessen. Gegenüber Muslimen wurden hingegen Differenzen akzentuiert, Probleme vorweggenommen und wenig Kompromissbereitschaft aufgebracht. Ursache dafür waren weniger objektive religiöse Differenzen, die die Jugendlichen ja selbst kaum benennen konnten. Es ging in dieser Grenzziehung daher letztlich darum, der eigenen Religion bzw. Gruppenzugehörigkeit eine gewisse Vormachtstellung einzuräumen bzw. ihre gesellschaftlich etablierte Position zu verteidigen, bspw. durch das Beschränken von islamischen Ritualen im öffentlichen Raum oder durch den Wunsch nach geschlossenen sozialen Beziehungen. Über die Zugehörigkeit zur christlichen Religion wurden also auch Machtansprüche legitimiert. Hinter dem Argument ‚religiöse Differenz‘ versteckte sich letztlich ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis.

Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die nichtmuslimischen Jugendlichen im Islam und in Muslimen eine fundamentale Differenz zu sich und der Schweizer Mehrheitsgesellschaft sahen. Die Legitimation dieser Grenzlinie war mit dem säkularen und christlichen Selbstverständnis der Jugendlichen geknüpft, zu dem die muslimischen Newcomer als ein Gegenpol stilisiert wurden. Gemeinsamkeiten innerhalb der Wir-Gruppe (Protestanten, Katholiken, Konfessionslose) und die Differenzen gegenüber der Ihr-Gruppe wurden auf reduktionistische Weise akzentuiert, um eine klare Grenze zwischen beiden aufscheinen zu lassen. Die verschiedenen Dimensionen dieser Dichotomisierung sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst. Die Differenzsetzung basierte einerseits auf *drei säkularen Imperativen*, zu denen sich die nichtmuslimischen Jugendlichen bekannten und die sie für ihre eigene Gruppe als typisch ansahen (moderate, freie, privatisierte Religiosität). Muslime wurden als ein Gegenpol zu dieser säkularen Normalität und Norm stilisiert. Andererseits wurden Muslime durch die Einschreibung der Jugendlichen in ein christliches Erbe, zu dem der Islam als ein zweiter Gegenpol galt, zu ‚religiös Anderen‘ definiert. Der Islam stand nach Auffassung der jungen Erwachsenen nicht in der *christlichen Tradition*.

Eine säkularisierte und christliche Religiosität wurde zur ‚Normalität‘ deklariert und normativ aufgeladen, mit der Folge, dass beide Gruppen auch in eine soziale Stushierarchie gesetzt wurden, wobei die eigene Gruppe über mehr Sozialprestige als die andere verfügte. Dadurch wurden Muslimen allgemein und den anwesenden jungen Muslimen in den Schulklassen soziale Anerkennung verweigert, wodurch das Ungleichheitsverhältnis klar aufschien, das den symbolischen Ein- und Ausschlussprozessen innewohnte. Die Jugendlichen positionierten ihre säkularisierte und christliche Identität *reaktiv* gegen Muslime, was mit der öffentlichen Problematisierung des Islams seit 9/11 und dessen sichtbarer Präsenz seit den 1990er Jahren in der Schweiz im engen Zusammenhang stand (vgl. Kapitel 5.2.2).

Tabelle 14: Legitimierung religiöser Grenzziehung durch säkulare Imperative und die Einschreibung in ein christliches Erbe

„Wir“ (Protestanten, Katholiken, Konfessionslose)	Dimensionen der Dichotomisierung	„unbeliebte Andere“ (Muslime)
<i>auf säkularen, moralischen Imperativen basierend</i>		
Religion sollte moderat praktiziert werden. Moderate Religiosität gilt als 'normal' und wird zum Kriterium für Modernität (klassische Säkularisierungsthese).	Moderate Praxis	Sind extrem religiös, ganzes Leben drehe sich um Religion. Z.T. fundamentalistisch, da sie bereit seien für ihren Glauben zu sterben.
Religion sollte auf Freiwilligkeit beruhen und individuell gewählt werden dürfen. Religiöse Überzeugungen und Praktiken seien individualisiert und von religiösen Institutionen dereguliert (Individualisierungsthese, These der Entkirchlichung, 'believing without belonging').	Freiheit und Individualität	Religion steht für Zwang, Unfreiheit und Beschränkung. Diktieren Regeln an die sich Menschen strikt halten. Nicht-Zugeständnis individueller Freiheit für Frauen zum Kriterium für Differenz und minderwertigen Gruppenstatus.
Religion sollte privat, individuell und unsichtbar gelebt werden, wenn sie authentisch sein will. Religiöse Überzeugungen als eine Privatangelegenheit definiert, die in der eigenen Freizeit ausgelebt werden (Privatisierungsthese).	Privatisierung	Religion wird demonstrativ in der Öffentlichkeit gelebt (z.B. Moscheen, Minarette) und mit politischen Forderungen verbunden. Führt zu Auseinandersetzungen und gefährdet sozialen Zusammenhalt.
<i>auf der Einschreibung in ein christliches Erbe basierend</i>		
Mit einem christlichen Erbe sollte sich identifiziert werden, wenn auch aus Distanz (These 'vicarious religion'). Einschreibung in Traditionen, Rituale, Überzeugungen, Moralvorstellungen und Institutionen als 'normal' angesehen.	Priorität der christlichen Tradition	'Anderer' Glaube, Rituale, moralische Ansichten. Gefahr der Ausbreitung der Religion auf Kosten des Christentums.
Quelle: Die Tabelle ist eine überarbeitete und erweiterte Version, wie sie bereits in Dahinden, Moret und Duemmler (2011: 236) publiziert wurde.		

10.4 Verwischung, Umdeutung und Verschiebung der Grenzlinie seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen

Eine klar aufscheinende, essentialistisch definierte Differenz zwischen einem ‚wir‘ und einem ‚ihr‘ war zwar ein entscheidendes Resultat der Grenzarbeit den nichtmuslimischen Jugendlichen. Sie war aber nur eine Seite der Medaille, denn diese jungen Erwachsenen engagierten sich auch während der Interviews, Gruppendiskussionen oder in ihrem Schulalltag in Strategien, die darauf abzielten, die Klarheit der Differenz, der Hierarchie, der unterschiedlichen sozialen Wertigkeit oder das ‚Wir‘ zu dekonstruieren. Sie zogen die Grenze dadurch weniger scharf, machten sie durchlässiger und beschrieben die Zugehörigkeit zu einer der beiden Seiten als ambivalenter. Mit anderen Worten, sie beantworteten die Frage nach Zugehörigkeit zur ‚Wir-Gruppe‘ differenzierter. Insgesamt liessen sich drei Argumentationstypen beobachten: Grenzverwischungen, -umdeutungen und -verschiebungen, die jeweils eine spezifisch neue Form sozialer Anerkennung der Muslime propagierten, aber von den gleichen Mehrheitsjugendlichen artikuliert wurden, die die Grenzlinie und Hierarchie zuvor glasklar verteidigt hatten.

Grenzverwischungen (boundary blurring) waren am häufigsten zu beobachten. Dadurch wurde die Definition, wer zu welcher Seite der Grenze gehört, ambivalenter und mehrdeutiger (Korteweg und Yudakul 2009; Alba 2005). Dies versuchten die nichtmuslimischen Jugendlichen erstens dadurch herzustellen, indem sie das *homogen gezeichnete Bild über Muslime differenzierten* und dieses heterogene Bild öffentlich verteidigten. Sie betonten bspw., dass nicht alle Muslime Religion so auslebten, wie es der Islam vorschreibe, sondern dass es auf die jeweils individuelle Gestaltung und Bedeutung der Religiosität ankäme. Grundidee einer solchen Argumentation war, dass nicht über alle Menschen, nur weil sie zu einer religiösen Gruppe gehörten, verallgemeinernd negativ geurteilt werden könne. Proklamiert wurde eine differenzierte Sicht auf den Islam und die Muslime, die sich unterschiedlich zu ihrer Religion bekennen würden. Die zwei nachfolgenden Beispiele aus zwei Gruppendiskussionen zeigen, wie sich solche Strategien im Alltag manifestierten. Im ersten Beispiel (LU_B, technische Ausbildung) wurde darüber diskutiert, ob mit einer Muslimin eine Partnerschaft geführt werden könne. Albert (ein Freund Ardits, des einzigen Muslim der Klasse) vertrat die Idee, dass es dabei darauf ankäme, wie Religion ausgelebt wird.

Albert: Also es gibt schon lockere Menschen. Ein paar sind vielleicht, so mit Mujaheddin kann man schon nichts anfangen, wenn man selbst katholisch ist. Oder eben da die Juden mit Bart, das sind die extremeren, finde ich. Also, aber sonst so mit lockeren Menschen, so wie jeder Mensch ein bisschen anders ist. Ich könnte es mir schon vorstellen.

Im zweiten Beispiel (LU_D, Pflegeausbildung) versuchten Dorina und Elma ihre Klassenkamerad/-innen (u.a. Jasna) zu überzeugen, dass nicht alle Muslime ihren Glauben tatsächlich praktizieren und dass nicht alle Musliminnen der Zugang zu einer Moschee untersagt wäre. Sie waren Freundinnen der einzigen Muslimin der Klasse (Kumrije), die sich in die Diskussion allerdings wieder nicht einmischte. Sie argumentierten, dass es verschiedene islamische Gruppierungen gebe, die sich in ihren Ritualen und Moralvorstellungen unterscheiden:

Dorina: Also ich habe auch Kolleginnen, die Moslems sind und die sind zum Teil noch nie in einer Moschee gewesen.

Interviewerin: Hm klar.

Jasna: Das glaube ich ja wohl gar nicht.

Dorina: Sicher!

Elma: Sicher! [...]

Jasna: Frauen gehen gar nicht in Moscheen, die gehen nur in so einen kleinen Raum.

Elma zu Kumrije: Geht ihr in die Moschee? [sie nickt]

Dorina: Ja da kannst du nicht sagen, dass sie nicht in eine Moschee gehen. Sie [zeigt auf Kumrije] ist ja Moslem, sie wird es ja wissen.

Jasna: Ich habe auch Kolleginnen, die Moslems sind und sie gehen nicht, sie dürfen gar nicht in eine Moschee reingehen.

Dorina: Ja aber es gibt ja einen Unterschied zwischen.

Jasna: Sie sind Albanerinnen. [einige Schülerinnen lachen]

Dorina: Ja aber es gibt zwei verschiedene Arten von Moslems.

Jennifer: Aha, das habe ich noch nicht gewusst

Eine andere Form der Grenzverwischung konnte beobachtet werden, wenn die jungen Erwachsenen versuchten, die ‚Wir-Gruppe‘ und ‚Ihr-Gruppe‘ unter eine *universellere Kategorie* zu klassifizieren, die beide vereinte. Dadurch wurde die Dichotomisierung aufgelöst, da beide etwas Gemeinsames teilten und mithin einer übergreifenden Kategorie angehörten. Die Jugendlichen betonen, dass Islam und Christentum *gemeinsame Ursprünge* haben und in ihren, wie auch immer ausgebildeten Ritualen, Überzeugungen, Moralvorstellungen, Institutionen (also den Elementen die Mitchell 2006 beschrieb) einer gleichen Logik folgten – einer *religiösen Logik* – was ihre Gemeinsamkeit darstelle. Z.T. argumentierten die Jugendlichen sogar religiös, wie Ana im folgenden Zitat. Sie meinte, dass es nur einen Gott gebe, an den nur auf verschiedene Art und Weise geglaubt würde. Hier wurde sogar ‚*das Göttliche*‘ zur universellen Kategorie.

Ana: Ja also ich verstehe mich mit allen gut. Ich meine jeder hat seine Religion, jeder hat seinen Glauben und am Schluss finde ich, dass alles das gleiche ist. Sie glauben einfach etwas anderes.

Interviewerin: Und was ist da gleich?

Ana: Man sagt ja, es gibt nur einen Gott und es glauben ja eigentlich alle an den gleichen. Sie haben vielleicht andere Namen, aber am Schluss finde ich, ist es alles das gleiche. [...] Es gibt ja auch zum Beispiel Moslems, wo sie keinen Freund haben dürfen, so ein Zeug gibt es ja. Aber am Schluss hat ja jede Religion seine Prinzipien. Zum Beispiel im Katholischen heisst es ja auch, dass du als Jungfrau heiraten musst, damit du weiss heiraten kannst. Es gibt alles.

Eine weitere übergreifende Kategorie, auf die sich die Jugendlichen häufiger bezogen, wurde schon weiter vorn beschrieben (Kapitel 7.3). Die Jugendlichen argumentierten auch im Bezug auf Religion, dass es konkret auf den Menschen, den Charakter, die Persönlichkeit ankäme und darauf, ob sich zwei Personen verstünden oder gar Liebesgefühle empfänden. Es käme, so die Interpretationslogik, gar nicht darauf an, ob jemand Muslim oder Christ sei, sondern was für ein Mensch jemand sei. Dies wäre entscheidend, ob Grenzen zu anderen Menschen überschritten werden und sich daraus

Freundschaften und Partnerschaften entwickeln könnten. Die übergreifende Kategorie war hierbei ‚der Mensch‘.

Interviewerin: Ist es dir wichtig, einmal eine Freundin zu haben, die die gleiche Religion hat wie du?

Damian: Nein, nein. Sie könnte auch eine andere Religion haben, das akzeptiere ich. Solange dabei die Liebe passt und alles, da ist das schon gut.

Grenzverwischungen wurden auch dann von Jugendlichen vorgenommen, wenn sie auf *andere Unterscheidungen* verwiesen, statt auf die dominante Kategorisierung ‚Muslim/Christ‘. Dadurch wurden beide Kategorien implizit für unwichtig erklärt, da der Blick auf andere Unterschiede zwischen Menschen gerichtet wurde. Johannes kommentierte regelmässig gegenüber uns Forscherinnen nach den Unterrichtsdiskussionen im Fach Religion, dass er unter seinen Mitschüler/-innen eine Differenz zwischen den ‚Religiösen‘ und ‚Nichtreligiösen‘ wahrnehmen könne. Nicht das Interpretationsschema ‚Muslim/Christ‘, sondern das Schema ‚religiös/ nicht religiös‘ waren für ihn wichtig, um das Verhalten seiner Klassenkamerad/-innen zu deuten.

Bei der zweiten Strategie – neben den Grenzverwischungen – ging es nicht darum, die Grenze zu transformieren, denn die essentialistisch definierte Differenz zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Ihr‘ wurde weiter für bedeutsam angesehen. Allerdings nahm die Differenz eine andere *Bedeutung an*, denn beide Gruppen standen nicht mehr in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, in dem die Wir-Gruppe den höheren gesellschaftlichen Status einnahm. Sie wurden hingegen auf die gleiche Stufe gestellt, indem Gleichwertigkeit – trotz Differenz –proklamiert wurde, wie im folgenden Zitat aus der Gruppendiskussion LU_D:

Damian: Ich denke, wenn man andere Religionen verstehen möchte, muss man so erzogen werden, weil vielleicht wurde sie [redet von einer Muslimin] jetzt anders erzogen und sie versteht das vielleicht. Aber wenn ich das so sehe, sage ich ‚Boh, was ist das für eine behinderte Familie‘. Aber das ist eigentlich nur eine Wertung und ich denke, es hat an jeder Religion schlechte und gute Dinge.

Damian betonte in der Diskussion mit seinen Mitschülerinnen, dass religiöse Differenz nicht immer bewertet werden solle. Auch wenn ihn die muslimische Religion gelegentlich befremde, ging er davon aus, dass in jeder Religion ‚Gutes‘ und ‚Schlechtes‘ stecke und keine über die andere erhaben sei. Er votierte für *Gleichwertigkeit* und ging davon aus, dass andere Religionen einen Wert besäßen, auch wenn er ihn nicht notwendigerweise nachvollziehen könne oder teile.

Eine sehr viel häufigere zu beobachtende Strategie war allerdings, die essentialistisch definierte Differenz *aufzuwerten*. Religiöse Differenz erschien dadurch als etwas Exotisches oder Interessantes, damit verbundene Praktiken galten als bewundernswert und der Kontakt mit Menschen aus einer anderen Religion wurde für das eigene Leben als bereichernd empfunden. Dieser Argumentationstyp kann auch als ‚*Anerkennung der Differenz*‘ charakterisiert werden, da Menschen aus nichtchristlichen Religionen aufgrund ihrer Andersheit Wertschätzung entgegen gebracht wurde. Er folgt einer multikulturalistischen Ideologie, die in Ansätzen auch im Luzerner Integrationsleitbild aufschien. In dieser Logik reflektierte bspw. Monika über den Islam während des Interviews als etwas ‚beeindruckend Schönes‘:

Monika: Nein es ist so, wenn ich das Wort Islam höre, denke ich "boah", etwas ganz anderes, das ist schön. Und dann höre ich wirklich eben auch gern zu, eben bei so einem Bericht [im Fernsehen] bleibe ich sofort hängen und interessiere mich dafür, das auf jeden Fall. Und dann habe ich mir auch mal den Koran angeschaut, den mir meine Tante gegeben hat, eine deutsche Übersetzung. Ich kann Dir nicht mehr sagen, was drinnen gestanden hat, aber er ist noch schön gewesen zum Lesen.

Diese Auffassung liess sich vermehrt unter den Schüler/-innen des Gymnasiums beobachten, denn in der untersuchten Schule fasteten die beiden Muslime der Klasse (Navid und Aziz) während des Ramadans und viele ihrer Mitschüler/-innen bekamen dies mit und äusserten sich in den Interviews positiv über ihre Disziplin und Stärke. Beide erhielten soziale Anerkennung, weil sie nicht so waren wie alle Mitschüler/-innen und sich abhieben. Hierzu ein Interviewausschnitt eines Klassenkameraden:

Markus: Das fand ich sehr interessant, sie haben eine starke Selbstdisziplin, wenn es um Religion geht. [...] Ich fand es relativ stark, ich weiss nicht, ob ich das selbst könnte, ich habe sehr grossen Respekt davor. Vor allem auch an der Schulreise war es ja extrem heiss und wir waren so in einem Luftschlosspark und sie machten das alles mit und assen nichts und tranken nicht einmal etwas und es war richtig heiss. Und man merkte es auch, sie waren, glaub ich, richtig erschöpft am Schluss. Sie sagten, jetzt gehe ich nur noch nach Hause und warte bis die Sonne untergeht und dann esse ich etwas. Ja, das finde ich eigentlich stark.

Vor diesem Hintergrund argumentierten die jungen Erwachsenen auch häufig, dass einer Freundschaft oder gar Partnerschaft mit einem Muslim oder einer Muslimin nichts im Wege stehen würde. Ganz im Gegenteil, es wäre sogar ein Gewinn, denn dadurch kämen sie mit ‚anderen‘ Lebensweise und Ritualen in Kontakt oder ihre zukünftigen Kinder könnten davon profitieren in ‚zwei‘ Religionen aufzuwachsen.

Interviewerin: Und wenn er jetzt eine andere Religion hätte, vielleicht nicht christlich?

Teresa: Wäre, glaub ich, auch in Ordnung. Also ja, ich finde es sehr interessant [...], die Bräuche von anderen Religionen und da könnte er mir sicher solche Dinge zeigen, also finde ich nicht schlimm, wäre kein Problem.

Ein *dritter* Argumentationstyp, der hier in Anlehnung an Zolberg und Woon (1999) als *Grenzverschiebung* bezeichnet werden soll, blieb äusserst marginal und dies war wenig erstaunlich, denn eine solche Grenztransformation wird in einer Gesellschaft erst realistisch, wenn Grenzverwischungen und individuelle Grenzüberschreitungen seitens Migrant/-innen und ihren Nachkommen in einem grösseren Ausmass stattgefunden haben (ebd.: 9). Grenzverschiebungen sind deshalb so vorraussetzungsvoll, da sie eine umfassende Neudefinition der Situation und der Wir-Gruppe implizieren. Zugehörigkeit wird neu bestimmt, denn die Grenzlinie wird verschoben – erweitert oder auch verengt – wobei an dieser Stelle vor allem die Erweiterung interessieren soll. Einige wenige Jugendlichen votierten in Interviews für diese Strategie und stellten die Grenze zwischen ‚Etablierten‘ und ‚unbeliebten Anderen‘ (Christ/-innen und Muslimen) fundamental infrage. Sie proklamierten, dass religiöse Diversität in der Schweiz heutzutage ‚normal‘ sei und dass die Schweiz kein allein christlich geprägtes Territorium sei. Sie ‚öffneten die territoriale Grenze‘ gegenüber nichtchristlichen Religionen, so bspw. Chiara.

Interviewer: Wenn du jetzt überlegst. Wir haben über Religion gesprochen und vorhin über Nationalität, Schweiz sein, Italiener sein. Ist Dir das gleich wichtig, oder gleich unwichtig. Du hast gesagt Religion ist Dir nicht so wichtig. Hängt das irgendwie für dich zusammen?

Chiara: Nein, ich finde die Schweiz ist die Schweiz. Und Religion ist ein Thema, was über die ganze Welt hinausgeht. Und ich finde in der Schweiz haben wir, keine Ahnung, wir haben vielleicht viele Gläubige, aber es sind vielleicht auch sehr viele, die so denken wie ich. Die an irgendetwas anderes denken. Wir haben Buddhisten, die an andere Sachen denken.

Es sei heutzutage selbstverständlich – so Chiara – dass es in der Schweiz verschiedene Religionen gebe und deshalb sei es ‚natürlich‘ Freund- und gar Partnerschaften mit Personen anderer Religionen zu pflegen. Selten entwarfen Jugendliche allerdings das Bild einer multireligiösen Gesellschaft, die zu einer neuen gesellschaftlichen Normalität und Norm geworden sei. Solche Grenzverschiebungen waren also eine Ausnahme, stattdessen dominierten Argumentationstypen, die die Grenzen zu verwischen und umzudeuten versuchten.

Zudem muss festgehalten werden, dass die Grenzarbeit, die eine Differenz und Hierarchie zwischen Wir- und Ihr-Gruppe proklamierte, insgesamt dominierte. Die jungen Muslime in den Schulklassen waren deshalb mit einem prekären Anerkennungsverhältnis konfrontiert. Zwar waren sie in der Schweizer Gesellschaft aufgewachsen und hatten vielfältige Beziehungen zu ihr geknüpft. Sich in dieser Gesellschaft zu verorten, wurde allerdings erschwert, weil sie auf kein gleichwertiges Verhältnis setzen und soziale Anerkennung als Muslime erwarten konnten. Durch die symbolischen Missachtungen waren sie von den nichtmuslimischen Jugendlichen abhängig, die die Bedingungen für ihre Zugehörigkeit definierten (Schiffauer 2004: 354). Dies spiegelte sich in den Positionierungen der muslimischen Jugendlichen während der Interviews, Gruppendiskussionen und des Schulgeschehens wider.

10.5 Muslimische Jugendliche und ihr Umgang mit der exklusiven Grenzlinie und symbolischer Ungleichheit

Obwohl sich die folgende Analyse nur auf eine Muslimin und vier Muslime stützt (nur sie waren in den untersuchten Schulklassen präsent), liess sich eine Breite von Positionierungsstrategien in ihrem Umgang mit der, seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen, exklusiv formulierten Grenze und dem damit im Zusammenhang stehenden Ungleichheitsverhältnis beobachten. Da ihre Positionierungen extrem heterogen waren, entschied ich mich auch hier wieder dafür Fallbeispiele darzustellen. Die Präferenz für die eine oder andere Strategie stand im engen Zusammenhang mit der Religiosität dieser Jugendlichen, d.h. dem Verhältnis, das sie selbst zu Religion einnahmen. Die Religiosität dieser muslimischen Jugendlichen variierte nämlich stark – entgegen dem homogenisierenden Bild, das nichtmuslimische Jugendliche zeichneten. Diese Beobachtung deckt sich auch mit anderen Schweizer Studien über Muslime (Schneuwly-Purdie, Matteo, und Magali 2009; Gianni 2010) und einer eigenen quantitativen Untersuchung mit Luzerner Jugendlichen (Duemmler und Moret 2009). Letztere hatte ausserdem gezeigt, dass junge Muslime sich kaum von Katholik/-innen

oder Protestant/-innen unterschieden. Für einige war Religion im Leben wichtig, für andere weniger; einige praktizieren Religion häufiger, andere dagegen. Im Folgenden werden drei Positionierungen vorgestellt, die diese religiöse Diversität widerspiegeln. Die ersten zwei Positionierungen gegenüber den Missachtungserfahrungen als Muslim/a stehen auch im engen Zusammenhang zu den Missachtungen, die sie als ‚unangepasster Ausländer‘ (Ardit) und als ‚unterdrückte Kosovoalbanerin‘ (Kumrije) erfuhren. Die Heterogenität der Positionierungen muss also auch vor dem Hintergrund der diversen ethno-nationalen Zugehörigkeiten dieser Jugendlichen gesehen werden. Einige unter ihnen (Ardit und Kumrije) erfuhren mehrfache Missachtungen, die sie durch unterschiedliche Positionierungen als Muslim/a zu bewältigen suchten.

Grenzüberschreitung und Forderung nach gleichberechtigter Anerkennung der Religion vor dem Hintergrund einer säkularisierten Religiosität und sozialer Missachtung als unangepasster Ausländer

Ardit, dessen Fall bereits vorgestellt wurde (Kapitel 8.3), fühlte sich persönlich von der klaren Grenzziehung gegen Muslime im Vergleich zu den anderen jungen Muslimen am wenigsten betroffen, was u.a. damit im Zusammenhang stand, dass er persönlich kaum einen Bezug zu seiner Religion hatte. Ardits Beispiel reflektiert im Hinblick auf die religiös und säkular legitimierte Grenzlinie gegenüber Muslimen – und im Gegensatz zu seiner Positionierung zur Grenzlinie gegen ‚unangepasste Ausländer bzw. Kosovoalbaner‘ – den Versuch einer *individuellen Grenzüberschreitung*. Beide Positionierungen können jedoch nicht losgelöst voneinander verstanden werden, denn Ardit versuchte durch die Überschreitung der religiösen Grenzlinie soziale Anerkennung zu erhalten, die ihm durch Zugehörigkeit zur stigmatisierten Kategorie Kosovoalbaner und durch die Klassifikation als ‚unangepasster Ausländer‘ seitens seiner Mitschüler (LU_D) verwehrt wurde.

Er entsprach dabei nicht nur den säkularen Normen und Verhaltenserwartungen, wie sie seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen formuliert wurden, sondern er beschrieb sich auch in der Gruppendiskussion und im Interview durchweg als nicht streng bzw. gar nicht religiös, denn er ginge nie in die Moschee, betete niemals und halte sich auch nicht an die vom Islam vorgeschriebenen moralischen Regeln, wie z.B. keinen Alkohol zu trinken oder keine Tätowierungen zu machen. Einzig die Regel kein Schweinefleisch zu essen hätte für ihn Relevanz. In seiner Familie, so berichtete Ardit, hätte Religion auch nie eine Rolle gespielt, sei ihm nicht vermittelt worden und würde daher auch in seinem zukünftigen Leben (z.B. wenn er eines Tages Kinder hätte) keine grosse Rolle spielen. Sein Bezug zu Religion kann als säkularisiert charakterisiert werden. Während der Gruppendiskussion mit Mitschüler/-innen, als es allgemein darum ging, ob sie religiös seien, machte Ardit seinen Standpunkt folgendermassen öffentlich:

Ardit: Aber für mich lautet einfach eine Grundregel, Schwein essen, das mache ich nicht. Ich weiss nicht, das ist, diese Regel halte ich immer ein. Aber so in die Moschee gehe ich auch nicht beten. Von mir aus kann ich sagen, ich bin nicht streng religiös oder besser gesagt, gar nicht religiös.

Allerdings stellte er sein distanziertes Verhältnis zu Religion als eine Ausnahme unter den Muslimen dar. In der Gruppendiskussion bestätigte er die essentialistisch definierte Differenz zwischen Katholik/-innen und Muslimen, d.h. zwischen kaum bzw. moderat

Religiösen auf der einen Seite und stärker bzw. extrem Religiösen auf der anderen Seite. Dazu führte er aus:

Ardit: Ich denke bei den katholischen Jugendlichen, also vor allem alle meine Kollegen, nach der Firmung sind sie einfach [raus] aus der Religion, haben gesagt, ich will nicht mehr religiös sein. Aber ich denke, die Muslime, die sind eher religiöser als Katholiken, jetzt die Jugendlichen.

Interviewerin: Hast du da konkrete Leute, an die du dich erinnerst?

Ardit: Also jetzt bei uns, also da wo ich wohne, alle Muslime gehen eigentlich fast jedes zweite Wochenende in die Moschee. Aber so Schweizer Kollegen, die ich habe, die gehen nie in die Kirche. Die waren bis jetzt noch nie, ausser mit der Schule in der Messe. Aber sonst gehen sie nie freiwillig.

Ardit stellte die fundamentale Differenz zwischen beiden Religionen daher letztlich nicht infrage, positionierte sich jedoch selbst mit Blick auf sein Verhältnis zu Religion auf der ‚guten‘ Seite der ‚kaum bis moderat religiösen‘ Katholiken aus seinem sozialen Umfeld. D.h. er verteidigte seine Religionszugehörigkeit viel weniger gegen negative (Vor-)Urteile als seine ethnische Herkunft (Kapitel 8.3), um sich durch religiös-säkulare Assimilation (Grenzüberschreitung) aufwerten zu können. Indem er sich in der Diskussion dem säkularen Imperativ verschrieb, versuchte er die sozialen Abwertungen (u.a. seitens Mitschüler) als ‚unangepasster Ausländer‘ oder ‚Machobaner‘ zu unterlaufen. Dies hatte jedoch zur Folge, dass er an der klar aufscheinenden religiös-säkularen Grenzlinie nichts veränderte, sie sogar bekräftigte, wenngleich er sie selbst im Hinblick auf seine säkularen Überzeugungen und Praktiken zu überschreiten versuchte. Der Versuch, diese Grenzlinie (und nicht die andere) zu überschreiten, stand auch damit im Zusammenhang, dass er sich durch die klar formulierte Differenz seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen persönlich nicht herausgefordert fühlte, da er sich durch seine säkularisierte Religiosität auf der moralisch höher bewerteten Seite der Grenze wähnte.

Das führte jedoch in der Konsequenz nicht dazu, dass er von den nichtmuslimischen Jugendlichen in seiner Klasse auch als einer ‚von ihnen‘ anerkannt wurde. Seine Mitschüler beschrieben ihn im Gegensatz zu seiner Selbstwahrnehmung in Interviews nämlich durchgängig als religiöser als sie selbst und daher als ‚anders‘ (siehe Kapitel 8.3). Selbst- und Fremdsicht deckten sich also nicht. Dass Ardit in der Klasse von seinen Mitschülern als ‚religiöser‘ wahrgenommen wurde, als er sich selbst wahrnahm, stand mit seiner zweiten Positionierungsstrategie im Zusammenhang. Er setzte sich nämlich gelegentlich durchaus für den Islam ein und kritisierte seine rechtlich und gesellschaftlich benachteiligende Stellung in der Schweiz. Im öffentlichen Raum der Schulklasse, z.B. während der Gruppendiskussion, klagte er die ungleiche Behandlung des Islam in der Schweiz im Vergleich zu anderen Religionsgemeinschaften, insbesondere dem Judentum an, dem in einigen Kantonen eine rechtliche Anerkennung als Religionsgemeinschaft im Gegensatz zum Islam gebührt. Während bei muslimischen Frauen – so Ardit – häufig das Tragen eines Kopftuchs gesellschaftlich kritisiert würde, würde orthodoxen Juden (z.B. in Zürich) erlaubt, während des Sabbats vielbefahrene Strassen zu sperren. Ardit ging es in seiner Argumentation um eine gleichberechtigte Anerkennung aller Religionen und er kritisierte die ungleiche Bevorzugung einiger religiöser Gruppen. Er übernahm dabei die gleiche Argumentationslogik (siehe Kapitel 8.3), die er gegen die Stigmatisierungen als

unangepasster Ausländer mobilisierte: er kämpfte gegen Missachtungen und Benachteiligungen. Diese zweite Strategie wurde seitens seiner Mitschüler allerdings als ‚extrem religiös‘ gedeutet und machte seine vorhergehenden Versuche, die Grenze zu überschreiten und darin auch sozial anerkannt zu werden, zunichte.

Religiöse Grenzverwischung zu Ungunsten der ethnischen Herkunft und religiöse Grenzüberschreitung vor dem Hintergrund einer individualisierten Religiosität und Missachtungserfahrungen als Kosovoalbanerin

Eine zweite Positionierung liess sich an Kumrijes Fallbeispiel erkennen. Insbesondere der Vorwurf ihre Religion würde gegen das normative Postulat der Freiheit und Autonomie, vor allem der von Frauen verstossen, beschäftigte sie stark. Sie versuchte diese klare, exklusive religiöse *Grenzlinie zu verwischen*, indem sie betonte, dass derartige Normen und Praktiken nichts mit dem Islam an sich zu tun hätten. Wenn Männer Frauen zu etwas zwingen würden, läge das – so Kumrije – an ihrer individuellen *Persönlichkeit* (z.B. Eifersucht) oder an der *albanischen Herkunftskultur* im Allgemeinen, es sei jedoch nicht der ‚wahre‘ Islam. Diese Form der Grenzverwischung zielte darauf ab, andere Erklärungen (Kultur, Persönlichkeit) für weibliche Unterdrückung zu finden und den Islam von diesem Vorwurf zu befreien. Während des Interviews verteidigte Kumrije den Islam auf diese Weise und nahm darin Bezug auf eine Begebenheit während der Gruppendiskussion (LU_D), in der ihre Mitschülerin Johanna den Islam mit der Unterdrückung von Frauen in Verbindung gebracht hatte, als sie von einer Kollegin erzählte, die von ihrem Mann überwacht wurde.

Kumrije: Ja zum Beispiel ist doch Johanna einmal gekommen mit dem Beispiel einer Frau, wo sie gesagt hat, der Mann hat sie die ganze Zeit. Ich finde, das hat nichts mit der Religion zu tun.

Interviewerin: Du meinst der Mann hat sie unterdrückt? Was hat Johanna gesagt?

Kumrije: Ja eben voll auf Religion gezeigt. Aber ich möchte darüber nicht diskutieren, denn eigentlich finde ich, ist das nicht Religion, sondern das ist einfach ein Mensch, seine Persönlichkeit und vielleicht hat das auch ein bisschen mit Kultur zu tun, das wir ein bisschen strenger, also der Mann strenger ist. Aber ich finde, das hat mit Religion gar nichts zu tun. Und da habe ich mich schon ein bisschen betroffen gefühlt. Weil ich würde sagen, das sind eigentlich grundsätzlich Albaner, die sowas machen. Also ein Schweizer, würde ich denken, wird nicht so ein Zeug machen und ein Albaner wird eher, wenn eine Frau ein bisschen komisch wäre. Also ich denke jetzt, ich weiss es nicht, aber eigentlich ist es nicht normal. Aber es gibt so Leute, also ich habe vieles gehört. [...] Die [Männer] eben nicht an die Frau glauben, die extrem eifersüchtig sind. Und ich finde, das ist vielleicht eher einer, der sehr eifersüchtig ist, weil er Angst hat, dass ihn die Frau verlässt, einfach Angst vor Einsamkeit. Ich finde, das hat nichts mit der Religion zu tun.

Auch Kumrijes Positionierung gegenüber Missachtungserfahrungen als Muslimin muss im engen Zusammenhang zu Missachtungserfahrungen gesehen werden, die sie gleichzeitig – wie Ardit – als Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo erlebte. Muslime und Kosovoalbaner/-innen wurden ja beide von den Schweizer Jugendlichen mit dem Vorwurf konfrontiert, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern nicht

zu respektieren. Kumrije positionierte sich gegenüber solchen negativen Urteilen, indem sie ihrer religiösen Zugehörigkeit eine grössere Bedeutung zuschrieb, als ihrer Ethnischen und Erstere zu Ungunsten der Letzteren verteidigte, da sie die negativen (Vor-)Urteile allein in den Verantwortungsbereich der albanischen Kultur schob. Bereits in Kapitel 9.3 hatte Kumrije ähnlich argumentiert, dass ungleiche Geschlechterbeziehungen auch für katholische Albaner/-innen typisch seien, wenn nicht sogar noch typischer. Sie verschaffte ihrer Religion also eine Aufwertung, indem sie ihre Ethnizität abwertete. Dieser Versuch der Neuausrichtung der islamischen Religion, vor allem vor dem Hintergrund von Kritik seitens der Mehrheitsgesellschaft, ist eine in der Literatur häufig beschriebene Positionierung. Zahlreiche Studien über Muslime der zweiten Generation haben darauf hingewiesen, dass diese Jugendlichen nicht selten versuchen Religion von ‚kulturellen Traditionen‘ (hier der albanischen Kultur) zu befreien und auf der Suche sind nach einem ‚wahren‘ bzw. ‚reinem‘ Islam (Schiffauer 2004; Müller 2010; Schild 2010; Jacobsen 2005; Nökel 2007).

Allerdings blieb Kumrijes Positionierung ihren Mitschüler/-innen verborgen. Sie ergriff während der Gruppendiskussion nicht das Wort, um den Islam auf diese Art und Weise zu verteidigen. Im Interview fragte ich nach dem ‚Warum‘ ihres Schweigens. Sie erklärte, dass ihre Mitschüler/-innen sich von ihrer Sicht nicht überzeugen liessen, dass ihre Intervention in Streit enden würde, der nichts bringe.

Kumrije: Ja, dann fängt das und das an. Und dann spricht man in einer bestimmten Lautstärke und das nervt. Ich kann einfach normal reden, wie ein Mensch und ich will auch, dass die anderen so mit mir sprechen. Und wenn ich einen Mensch sehe, der die Stimme hebt, dann ist das für mich unter meinem Niveau, dann muss ich gar nicht auf das Niveau einsteigen, sondern lasse das einfach. Ich habe schon andere Sachen erlebt und gesagt, komm, mach du deine Sache. Für mich sind einfach ein paar, ich sage jetzt nicht alle, aber ein paar sind einfach ein bisschen jünger als ich und denken ein bisschen anders.

Kumrije hätte also einschlägige subjektive Erfahrungen mit Interventionen gemacht, in denen sie es nicht geschafft hätte, Mitmenschen von ihrer Form der Grenzverwischung zu überzeugen (‚habe gesagt, komm, mach du deine Sache‘). Ihr Schweigen zeugte ihren Angaben zufolge von der subjektiv gemachten Erfahrung, dass ihre Form der Grenzarbeit und die Verteidigung eines ‚wahren Islams‘ seitens der Mehrheitsgesellschaft nicht anerkannt würde. Allerdings nahm Kumrije keine allzeit präsente Grenzziehung gegen ihre Religion wahr, der von allen Gesellschaftsmitgliedern durchweg geteilt würde. Sie erklärte sich diese normativen Vorwürfe gegenüber ihrer Religion nämlich mit dem Umstand, dass ihre Klassenkameradinnen ‚ein bisschen jünger sind‘ und deshalb anders als sie denken würden. D.h. sie nahm keinen monolithischen Ausschluss des Islams seitens der Schweizer Gesellschaft wahr. Es lässt sich eine weitere Vermutung für ihr Schweigen ausmalen, die Kumrije selbst nicht erwähnte: durch eine öffentliche Strategie, bei der sie den Islam zu Ungunsten der kosovoalbanischen Kultur aufwertet, hätte sie vermutlich den Zorn katholischer Jugendlicher mit Vorfahren aus dem Kosovo (konkret Dorina und Elma) auf sich gezogen und sich ihrer Solidarität und Anerkennung nicht mehr sicher sein können. Diese Strategie blieb daher der Interviewerin vorbehalten; sie wurde nicht gewählt, um soziale Anerkennung in der Klasse öffentlich einzuklagen.

Kumrije wählte schliesslich eine andere Strategie als Ardit – der seine ethnische Herkunft tendenziell eher zu Ungunsten der religiösen Zugehörigkeit aufwertete – und dies stand damit im Zusammenhang, dass Religion in Kumrijes Leben viel zentraler war. Kumrije berichtete, dass sie als Kind selbst Interesse entwickelt habe, etwas über ihre Religion zu lernen, zu beten, in die Moschee zu gehen, zu Fasten, wenngleich sie die Praktiken und Regeln als Kind zunächst befremdeten.

Kumrije: Also wie schon gesagt, ich habe es am meisten als kleines Kind gemerkt, als sie gefastet haben. Ich so, aha, das ist jetzt Moslem und ich habe nicht gewusst, was es ist. Und dann ist mir klar geworden, ein Moslem macht dies und jenes. Und ich so, aha, und dann war ich schon schockiert, ich könnte nicht ohne Essen. Ja und dann nachher, habe ich mit der Zeit selber angefangen, ich war selber motiviert. Gibt es nicht auch Frauen von uns, die man kennt, die auch selber in die Moschee gehen, wo nur Männer sind. Und dann haben sie gesagt, ja klar junge Kinder und auch Frauen können auch lernen und dann bin ich so motiviert gewesen. Dann habe ich eine Kollegin mitgenommen und wir sind immer zusammen regelmässig gegangen.

Sie erzählte auch, dass sich seit ihrer Kindheit viel verändert hätte; sie ginge unterdessen nämlich nicht mehr in die Moschee. Vor allem schulische Verpflichtungen, der ständige Wechsel von Gelehrten in der Moschee, spezifische Regeln im Islam (z.B. die Bedeckung der Arme), die sie mit ihrem Basketballsport schlecht vereinbaren könne, hätten dazu geführt, dass sie eine muslimische Lebensführung immer weniger stimmig fand. Allerdings berichtete sie, dass sie seit ihrem Rückzug aus der Moschee weiterhin religiöse Gebete lerne und Religion für sich allein praktiziere.

Kumrije: Früher hat man gesagt, ja in der Religion darf man eigentlich bei uns nichts Kurzärmeliges anziehen. Im Basketball musst du ja kurzärmelig sein. Und irgendwie hat das nicht gestimmt. Aber auch, also das hat nichts damit zu tun, sondern es ist einfach für mich viel gewesen, die Schule und das und jenes, und eben die Person hat auch immer gewechselt. Dann konnte ich mich nie auf eines fixieren und es richtig lernen und dann habe ich das [Lernen in der Moschee] einfach sein lassen.

Dies zeugt von einem flexiblen, individualisierten und privatisierten Verhältnis zu Religion, wie es viele europäische Studien mit jungen Muslimen beschrieben haben (Fadil 2005; Jeldtoft 2010; Nökel 2007). Es war daher kaum überraschend, dass Kumrije auch diese Strategie im öffentlichen Raum der Schulklasse anwandte, die ihren Mitschüler/-innen die Bereitschaft zu *individueller Grenzüberschreitung* bewies. Damit zeigte sie ihren Mitmenschen an, dass sie die säkularen, liberalen Normen, nach denen Religion von jedwedem Zwang frei sein sollte, teilte und auf der ‚guten‘ Seite der Grenze stehe, welche von ihren nichtmuslimischen Jugendlichen a priori als ‚gut‘ definiert wurde. Sie bekannte sich als praktizierende und moderne Muslima, die sich einer liberalen, säkularen Lesart des Islams anschloss. Diese Strategie war für sie stimmig, da sie ihrem persönlichen Verhältnis zu Religion entsprach und da sie sich dadurch von ihrem sozialen Umfeld soziale Anerkennung erhoffen konnte. Das Interview mit mir eröffnete sie daher gleich mit dem Satz, dass sie ‚nicht so sehr streng gläubig‘ sei, obwohl ich ihr vorher nur erklärt hatte, dass ich mich dafür interessiere, wie sie zu ihrer Religion und Herkunft stehe:

Kumrije: Also ich bin Moslem. Es gibt ja streng gläubige, ich bin nicht so sehr streng gläubig, weil man dann, von unserer Religion her, gar nichts mehr machen dürfte. Und deswegen, also ich glaube schon an Gott und alles und ab und zu bete ich, vor allem am

Abend spreche ich ein Gebet. Und wenn wir zum Beispiel Feste haben, Religionsfeste und dann halte ich sie einfach ein, wenn ich kann und mache dann einfach mit. Aber dass ich sehr, sehr streng wäre, das bin ich nicht.

Auch im Klassenraum schwieg Kumrije nicht, wenn es um ihr persönliches Verhältnis zu Religion ging. Als eine Lehrerin sie während eines Moduls zum Thema Religion vor der Klasse fragte, ob sie arabisch gelernt hätte, betonte Kumrije ‚Ja, aber nicht weil ich es von meinen Eltern aus musste, sondern weil ich es wollte‘. Auch ihren katholischen Schulfreundinnen Elma und Dorina beteuerte sie regelmässig, dass sie nie ein islamisches Kopftuch getragen hätte und wenn jemand sie dazu zwingen würde, sie das niemals akzeptieren würde. Sie verortete sich dadurch auf der ‚guten‘ Seite der Grenze, die Autonomie und Freiheit in religiösen Fragen anerkennt und erhoffte sich dadurch die sozialen Missachtungserfahrungen als Kosovoalbanerin und Muslima unterlaufen zu können. Diese Form der Grenzüberschreitung schien unter ihren Mitschüler/-innen insofern von Erfolg gekrönt gewesen zu sein, als dass Mitschüler/-innen mehrmals in spontanen Gruppendiskussionen darauf verwiesen, dass Kumrije keine Muslimin sei, die ihre Religion extrem und unter Zwang ausübe.

Aufwertung des religiösen Lebens und des kollektiven Opferstatus vor dem Hintergrund einer kommunalistisch-orthodoxen¹¹⁸ Religiosität

Eine *dritte* Form des Umgangs mit dieser essentialistisch und exklusiv formulierten Grenzziehung gegen Muslime liess sich bei Aziz und Navid beobachten. Sie bestätigten in Interviews und im Schulalltag regelmässig die dominante Argumentation, die von einer Differenz zwischen einer ‚eher religiös orientierten islamischen Welt‘ und ‚einem eher säkular orientierten Westen‘ ausging. Allerdings transformierten sie die *Bedeutung dieser fundamentalen Differenz*; für sie war ein religiös geführtes Leben nämlich erstrebenswerter statt ein säkularisiertes. Darüber hinaus fühlten auch sie sich durch den Generalverdacht seitens der Mehrheitsgesellschaft diskriminiert, vor allem der Vorwurf der Unterdrückung von Frauen und der Unterstellung von Fundamentalismus und Terrorismus widersprach ihrer Vorstellung vom Islam. Indem sie versuchten, dieser dominanten Sichtweise in ihrem Schulalltag entgegenzuarbeiten, stilisierten sie sich selbst und Muslime generell als Opfer von Stigmatisierungen. D.h. auch hierbei fand eine Umdeutung statt; sie *kehrten das Täter-Opfer-Verhältnis um*. Nicht Muslime waren die Täter (z.B. Terroristen, Frauenunterdrücker), sondern die Opfer von Diskriminierungen. Durch diese Strategie trugen sie zwar weiter zur Verfestigung der Grenzlinie bei, allerdings erfuhren sie durch diese Umdeutung eine Aufwertung, gerade weil sie religiös statt säkularisiert lebten bzw. weil sie sich auf einen Opferstatus berufen konnten. Wie äusserte sich dies nun konkret am empirischen Material?

Während der Interviews und im Schulalltag bekannten sich sowohl Aziz als auch Navid immer wieder zu ihrer islamischen Religion. Sie betonten, dass Religion in ihrem Leben sehr wichtig sei, d.h. dass sie täglich mehrmals beteten, während des Ramadans fasteten und sich an religiöse Vorschriften zu halten versuchten (z.B. kein Schweinefleisch zu verzehren, keinen Alkohol zu trinken). Vor allem das Gebet war Aziz besonders wichtig

¹¹⁸ Der Begriff wird in Anlehnung an Schiffauer (2004) verwendet. Ausführungen über die Charakteristik einer solchen Religiosität erfolgen am Ende des Kapitels.

um mit dem Alltag ‚ins Reine‘ zu kommen. In der Kommunikation mit Gott könne er – so Aziz im Interview – seinen Gefühlen freien Lauf lassen, sein Gewissen öffnen, sich körperlich und seelisch etwas Gutes tun. Für Navid sei Religion hingegen vor allem ein Weg, sein Leben sinnvoll zu gestalten.

Besonders wichtig war beiden, dass in Freundschaften ihre religiösen Praktiken und Ansichten respektiert würden. Beide betonten, sich mit Muslimen oft besser zu verstehen, man hätte gleiche Interessen und Ideen. Wiederholt brachten sie dies mit dem Ausspruch zum Ausdruck, dass Muslime alle wie Brüder füreinander seien¹¹⁹, d.h. dass alle wie eine grosse Familie seien, die sich untereinander solidarisch unterstützt und ‚komme was wolle‘ zusammenhält. Die gleiche Religion zu haben, stelle quasi a priori eine Gemeinsamkeit her, wenngleich es Aziz und Navid nicht ausschliesslich darauf ankäme, nur mit Muslimen befreundet zu sein. Aziz war eigenen Angaben zufolge bspw. auch in einer Gruppe aus fünf Freunden eingebunden, in denen es auch einen Italiener und einen Kroaten gebe, die allerdings die Religion der anderen drei Muslime respektieren würden. Dies betraf u.a. den Alkoholkonsum, den alle Freunde verweigern würden, was Aziz sehr gut fände:

Aziz: Ja er ist katholisch, Kroat. Aber ja, er respektiert uns voll, wir ihn auch. Wir sind gute Kollegen. Und auch wenn wir verschiedene Religionen haben, wir haben die gleichen Vorstellungen von wegen Alkohol, solche Dinge. Wir wissen ganz genau, wenn wir zum Beispiel andere Leute sehen, die uns überhaupt nicht passen, denken wir alle das Gleiche: Abstürze. Diejenigen, die sich jetzt übertrieben gesagt, jedes Wochenende die Lampe voll machen. Dann sagen wir nein hör auf, das bringt es nicht.

Vor allem diese Regel – keinen Alkohol zu konsumieren – war für Aziz ein Kriterium, um Muslime im Vergleich zu Nicht-Muslimen moralisch aufzuwerten. Das bedeutete jedoch seinen Angaben zufolge nicht, dass er noch niemals Alkohol getrunken hätte oder in Zukunft nicht mehr trinken würde. Das Bewusstsein allerdings, dadurch etwas ‚Falsches‘ und moralisch Verwerfliches zu tun, würde einem jedoch nur im Islam vermittelt und dieses Bewusstsein hätten daher vorrangig Muslime. Hierin bestand – so Aziz – der moralische Unterschied zwischen Muslimen und Nichtmuslimen:

Aziz: Weissst du, der Unterschied zwischen mir und einem anderen, der nicht Moslem ist, ist, dass er einfach trinkt und ihm ist es scheissegal. Ich hingegen trinke und ich weiss, dass es falsch ist. Ich sage zu mir selbst, du weisst ganz genau, dass es falsch ist, was du tust. Und dann sage ich: Ich darf nicht sagen, ich tue es, aber egal, wegen einmal, ist ja nicht schlimm oder schon gut. Nein, es ist nicht gut, ich weiss ganz genau, es ist etwas Falsches, was ich tue. Und dann sage ich: easy, ich trage halt die Konsequenzen, wenn ich es falsch mache, im späteren Leben. Und dann trinke ich. Aber ich weiss ganz genau, also ich spiele nicht mit der Religion, ich passe sie nicht so an, wie es mir gefällt. Die Religion bleibt so wie sie ist, ich ändere mich. Wenn ich trinke, mache ich etwas Falsch und nicht die Religion wird etwas lockerer.

¹¹⁹ Der Verweis auf eine de-territorialisierte und de-ethnisierte religiöse Zugehörigkeit (‚Wir sind alle Brüder/ Schwestern‘) ist in zeitgenössischen islamischen Diskursen ein zentrales normatives Konzept, um eine weltweite Einheit und Solidarität der Muslime (*umma*) zu bekräftigen (Jacobsen 2005). Verstärkt wurde diese transnationale Identität durch internationale Migrationsbewegungen, Medien, Kommunikationstechnologien und die globale Dimension politischer Konflikte.

Gerade wegen den strikten moralischen Regeln im Islam, die von Aziz nicht modifiziert wurden, erfuhr der Islam und damit er selbst eine *moralische Aufwertung* im Vergleich zu nichtmuslimischen Gleichaltrigen, die sich seiner Meinung nach keinen solchen Regeln unterwerfen bzw. mit ihnen jonglierten würden. Durch diese Moralvorstellung versuchte Aziz die Abwertung des Islams seitens der nichtmuslimischen Jugendlichen in seiner Schulklasse von den Füßen auf den Kopf zu stellen. Es lässt sich im obigen Zitat eine Transformation der Idee beobachten, dass strikte Regeln Freiheit und Autonomie einschränken würden, hin zu der Vorstellung, dass strikte Regeln ein moralisches Leben ermöglichen. Vor diesem Hintergrund erzählte Aziz auch, dass er einmal eine Muslimin bzw. Frau heiraten möchte, die eine islamische Erziehung seiner zukünftiger Kinder respektiert, d.h. ihnen Gebete beizubringen, einen muslimischen Namen zu geben, kein Schweinefleisch zu essen und keinen Alkohol zu trinken.

Dementsprechend positionierten sich Aziz und Navid auch im Schulalltag immer wieder gegen ihre Mitschüler/-innen, bspw. wenn im konfessionsübergreifenden Religionsunterricht diskutiert wurde. Sie verteidigten dabei durchweg eine ‚religiöse‘ Sichtweise auf das Phänomen der Religion, während ihre Mitschüler/-innen Religion und Religiosität durchweg als ein soziales, vom Menschen, statt von Gott gemachtes und gestaltetes Phänomen betrachteten. Eines Tages entwickelte sich die folgende Diskussion, als in der Klasse Karl Marx These diskutiert wurde, wonach ‚Der Mensch die Religion mache, nicht die Religion den Menschen macht‘ und der die meisten der Klasse – ausser die beiden Muslime – mehrheitlich zustimmten:

Ferdinand: Die Religion wurde zu Beginn von den Menschen erfunden.

Aziz: Ich habe eine Frage an Ferdinand. Hast du vor tausenden von Jahren gelebt? Woher weißt du, dass die Religion nur vom Menschen erfunden wurde? [Andere Schüler/-innen reden durcheinander, unterstützen Ferdinands Meinung.]

Aziz: Die Idee der Religion kam nicht vom Menschen.

Johannes: Wir können es nicht beweisen. Die Menschen, die Bibel und Koran geschrieben haben, können sagen, sie seien von Gott inspiriert gewesen, aber es ist vom Menschen gemacht.

Hans: Der Mensch hat die Religion gemacht, sie wurde immer weiter entwickelt.

Franz: Ich glaube, der Mensch kann gar nicht ohne Religion sein, er braucht einen Glauben. Auch ein Atheist glaubt ja an etwas, er glaubt, dass es keinen Gott gibt. Aber er kann es nie wissen.

Navid: Die meisten Religionen gehen auf Gott zurück, Gott war vor den Menschen.

Navid und Aziz gingen in ihrer Klasse auf Konfrontationskurs mit ihrer Meinung über Religion und stellten sich gegen eine nichtreligiöse Interpretation des Religiösen (Religion sei durch den Menschen gemacht), die seitens ihrer Mitschüler (Ferdinand, Johannes, Hans) vertreten wurde. Sie positionierten sich im öffentlichen Raum auf der religiösen Achse und stellten sich in Opposition zu säkularen Weltdeutungen. Eine religiöse Weltdeutung erfuhr dabei eine Aufwertung, während eine Säkulare abgewertet wurde. Als Navid eines Tages erfuhr, dass ich keine Religion habe und nicht an Gott glaube, suchte er mit mir immer wieder das Gespräch und unterstellte mir, dass ich doch eifersüchtig auf ihn sein müsse, da ich keine Religion habe. Als ich ihm bestätigte, dass ich an so was wie ‚Zufall‘ und ‚Evolution‘ glaube, schüttelte er nur verständnislos mit dem Kopf und winkte ab. Ein andermal, als Johannes die Iranische Revolution kritisierte nachdem er in Geschichte darüber einen Vortrag gehalten hatte, entgegnete Navid: „Aber warum sollte denn der Rückbezug auf Religion schlecht sein?“. Johannes

föhrte daraufhin die Abschottung eines Landes von äusseren Einflüssen an, woraufhin Navid nur abschätzig entgegnete: „Ja die Verwestlichung!“. Navid zog in beiden Situationen eine Grenze zwischen muslimischen, stärker religiös geprägten versus westlichen, säkular ausgerichteten Gesellschaften und stellte beide in eine Ranghierarchie, in der Erstere einen höheren Status zugeschrieben wurde. Deshalb wünschte er sich sogar auch, eines Tages in ein muslimisches Land auszuwandern, um seine Kinder von den moralischen Gefahren im ‚Westen‘ zu bewahren (z.B. Drogen), aber auch um den Vorurteilen gegenüber Muslimen zu entfliehen. Die Selbstbeschreibung als Muslime bezog sich dabei auf ein Glaubens- und Zugehörigkeitsmoment, wie es auch Tietze (2003) für junge Muslime in Deutschland und Frankreich beschrieben hat. Rituale und Dogmen machen das eigene Leben und die Welt in der sie Leben plausibel, sie werden aber auch zu Ordnungen um sich von anderen Gruppen abzugrenzen. Die Aneignung von religiösen Traditionen erfolgte dabei vor dem Hintergrund erfahrener Stigmatisierungen.

Noch deutlicher wurde dies, wenn Aziz und Navid explizit einen nationalen und internationalen *Opferstatus* anklagten. Beide kritisierten immer wieder, dass der Islam und die Muslime in den Medien pauschal mit Terrorismus, Frauenverachtung und – unterdrückung in Zusammenhang gebracht werden. Gelegentlich äusserten beide auch Theorien über den 11. September 2001, wonach Amerikaner die Terroranschläge selbst inszeniert hätten. Dadurch stilisierten sie sich und ihre Religion als Verleumdungsoffer.

Abwertende Zuschreibungen gegen den Islam erfuhren beide tatsächlich regelmässig von Klassenkamerad/-innen und zum Teil von Lehrpersonen. Navid wurde bspw. während des Sportunterrichtes früher von seinem Lehrer als Taliban bezeichnet oder von Mitschülern als Bruder Osama Bin Ladens, was allerdings witzig gemeint war, so Navid. Beide jungen Männer waren jedoch davon überzeugt, dass besonders viele ihrer aktuellen Mitschüler/-innen etwas gegen den Islam hätten. Sie wollten ihnen beiden zwar nichts Böses, hätten jedoch Vorurteile und würden ‚blöde Sprüche‘ über den Islam machen. Sie empfanden beide eine gewisse Ohnmacht, die Klasse von ihrer Sichtweise zu überzeugen, auch weil das medial vermittelte Bild so einseitig sei. Auf die Frage, ob es Konflikte in der Klasse gebe, meinte Aziz im Interview:

Aziz: Ja manchmal, wenn einfach so Gespräche sind, über Terrorismus, Islam. Dann wehre ich mich und Navid schon noch ziemlich. Dann ist es mir, sorry, scheissegal, was die anderen sagen oder denken. Für uns ist es einfach so und wir wehren es ab. Ja und also grob gesagt, wenn einer etwas sagt, denken wir so, nach deiner Meinung hat dich niemand gefragt, fertig, geh nach Hause (lacht). Ja, weil es bringt nichts zu diskutieren, haben wir x-mal versucht. [Interviewerin: Aber wird denn oft über solche Dinge gesprochen?] Ich war in drei verschiedenen Klassen und mit dieser haben wir schon am meisten diskutiert. Und vor allem hat es so eins, zwei Leute, drei, vier Leute, die ziemlich rechts eingestellt sind. Und wir denken schon, ja easy Kollegen und so. Aber ich weiss ganz genau, er kann meine Kultur nicht haben. [...] Sie denken schon eher so die huren Terroristen und so blabla, Islam ist Scheisse und so, Verschleierung. Frauenrechte, das und das.

Eine Form des Umgangs mit solchen Provokationen und Abwertungen war die Strategie, derartige Vorurteile extra herauszufordern, sie performativ zu überspitzen, mit ihnen zu spielen und sie dadurch lächerlich zu machen. Aziz provozierte z.B. einmal an der Bushaltestelle mit dem Spruch: „Ich bin ein Terrorist und habe im Bus eine Bombe

gelegt, wartet nur. Ah nein, Navid ist ja da drin, der muss zuerst noch aussteigen.“. Derartige Sprüche, so meinte Aziz später im Interview, könne er heute ohne Probleme machen, denn die meisten Leute begriffen es als Witz und leiteten keine Terrorwarnung ein. Häufig fanden solche spielerischen Provokationen auch in der Klasse zwischen den vermeintlichen Gegnern des Islams auf der einen Seite und Aziz und Navid auf der anderen Seite statt. Beide simulierten darin spielerisch den Konflikt zwischen beiden Seiten. Allerdings glaubte Aziz, dass eine solche Inszenierung nicht nur ein Spiel war, sondern dahinter tatsächlich unterschiedliche Meinungen standen:

Aziz: X zum Beispiel, er sagte es als Witz, wo hast du deine Bombe gelegt, du huren Terrorist? Dann lachten wir so. Und er hat so einen Radiergummi, wo drauf steht ‚I love Israel‘ und dann sagte ich, gib mir mal diesen Radiergummi (lacht). Er so, ja, kannst du haben, aber gibst du mir dann wieder vollständig zurück, gell. Weisst du, wir wissen schon, wie der andere denkt und was er sich vorstellt. Aber wir respektieren einander trotzdem, also wir können schon darüber reden. Aber wir werden einfach nie die gleiche Meinung haben, das ist es. Aber wir können trotzdem damit leben.

Aziz und Navid entwarfen eine fundamentale Differenz zwischen sich als Muslime und andere nichtmuslimische Gesellschaftsmitglieder, insbesondere Klassenkameraden, die mehrheitlich negative Vorurteile über den Islam hätten. Beide erhielten dadurch einen Opferstatus und konnten sich in ihrem gesellschaftlichen Status als Muslime aufwerten. Vor diesem Hintergrund reagierten sie umso erstaunter, wenn sie Menschen trafen, die diese Vorurteile nicht teilten. Navid berichtete im Interview bspw. sehr überrascht gewesen zu sein, als er eine nichtmuslimische Schulkameradin kennenlernte, die eine Fernbeziehung mit einem gläubigen Muslim aus Saudi Arabien führte.

Aziz und Navid rekonstruierten in ihrer Reaktion auf die exklusive Grenzziehung seitens der Mehrheitsgesellschaft eine essentialistische Differenz zwischen Muslimen und Nichtmuslimen, in der sie selbst in einem besseren Licht erschienen. Dies hatte zur Folge, dass sich die Grenze verhärtete und noch viel klarer aufschien. Beide entwickelten vor dem Hintergrund des Erlebens der exklusiven Grenzziehung eine ‚reaktive Religiosität‘ (Peek 2005), d.h. einen oppositionellen Bezug zu Religion, der sich in Auseinandersetzung mit der negativen Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft auf ihre Religionszugehörigkeit entwickelte. In ihrer Positionierung bestätigten sie das dominante Bild (z.B. religiöser zu sein), das sich die nichtmuslimischen Jugendlichen in ihrer Schulklasse über Muslime machten und spielten ihnen dadurch in die Hände.

Es stellt sich daher die Frage, ob beide mit ihrer Strategie, zumindest im Rahmen der Schulklasse, erfolgreich waren und andere von ihrer Sichtweise überzeugen konnten. Die Antwort fällt ambivalent aus. Auf der einen Seite waren viele ihrer Mitschüler/-innen von ihrer religiösen Lebensführung beeindruckt (siehe Kapitel 10.4). Auf der anderen Seite meinten sie ‚davon genervt zu sein‘, dass Navid und Aziz die Verteidigung des Islams ständig zum Thema machten. Während Aziz und Navid der Meinung waren, dass sie in ihrer Klasse aufgrund ihrer Religion angegriffen würden, waren ihre Mitschüler/-innen davon überzeugt, dass sich beide ständig mit ihrer Religion in den Vordergrund rücken wollten. Ihre Mitschüler/-innen kritisierten sie hinter ihrem Rücken, dadurch öffentlich Eindruck schinden und Aufmerksamkeit erhaschen zu wollen. Die Stilisierung ihres Opferstatus wurde als übertrieben empfunden und kam bei ihren Mitschüler/-innen nicht gut an. Beide verloren dadurch auch an Glaubwürdigkeit, ihre Religion tatsächlich seriös zu leben, sie wurden durch

ihre demonstrative Sichtbarkeit als ‚Bluffer‘ wahrgenommen oder ihnen wurde unterstellt, einer Modeerscheinung zu folgen, so urteilte bspw. Nina im Interview:

Nina: [...]Also ich muss jetzt sagen, Navid und Aziz übertreiben es zum Teil, wie sie den Moslem raushängen. Also ja von wegen sie machen Ramadan. Und das fällt einem halt doch auf, wenn sie dann sagen, nein sorry, ich komme nicht Mittagessen oder so. Aber wenn sie dann das noch so gross raushängen, ja ich habe jetzt schon seit drei Tagen nichts mehr gegessen seit die Sonne aufgegangen ist, dann regt mich das etwas auf. Weil gut, sollen sie das machen, aber sollen sie nicht damit bluffen.

Letztlich kamen also auch hier die Perspektiven zwischen Aziz bzw. Navid und ihren Mitschüler/-innen nicht zur Deckung. Sie konnten ihre Klassenkameraden von ihrer Positionierung nicht überzeugen. Zwar zollten ihnen Mitschüler/-innen Respekt für ihre religiöse Lebensführung, allerdings äusserten sie sich allesamt negativ über die ständige Verteidigung des Islams und dessen Zurschaustellung im öffentlichen Raum der Schulklasse. Es war eine illegitime Strategie, auch weil Religion in den Augen der nichtmuslimischen Jugendlichen etwas Privates war, wenn sie authentisch sein wollte.

Zwischenfazit

Die Fallbeispiele reflektierten die Ergebnisse anderer Studien, die sich mit den Identitäten junger Muslime der zweiten Generation in Europa vor dem Hintergrund der prekären Anerkennung seitens der Mehrheitsgesellschaft befassten (Tietze 2003; Müller 2010; Fadil 2005; Jacobsen 2005; Khosrokhavar 2003; Kibria 2007). Schiffauer (2004) beschäftigte sich mit dieser Frage in mehr als 20-jähriger Forschungsarbeit in Deutschland und entwickelte drei Idealtypen. Er unterschied einen wertepluralen-individuierten Islam, in dem es vorrangig um einen ‚Kampf um Gleichheit‘ ging, einen kommunalistisch-orthodoxen Islam, dem es um einen ‚Kampf für das Recht auf Differenz‘ ging, und einen antihegemonialen-ultraorthodoxen Islam, der einen Kampf um Anerkennung ablehnte (ebd. 363). Die ersten beiden Idealtypen liessen sich auch in den Orientierungen der Jugendlichen finden.

Kumrije und Ardit entsprachen den Orientierungen des ersten Idealtyps (ebd. 356ff.). Vertreter/-innen eines solchen Islams setzen sich dafür ein, dass ein islamisch geprägter Lebenswurf gesellschaftlich gleichwertig anerkannt wird wie ein Christlicher oder in Ardits Fall ein Jüdischer. Ardit artikuliert diese Forderung bspw. während der Gruppendiskussion. Eine solche Position wird insbesondere von Muslimen geteilt, die Religion als Privatangelegenheit verstehen, eine pluralisierte Werthaltung einnehmen und den Islam mit der Moderne passend machen möchten. Islam wird daher als ein bewusster, eigenständig angeeigneter Islam begriffen, der jeglichen Dogmatismus ablehnt, da er mit einer solchen individuellen Aneignung nicht vereinbar wäre. Kumrijes bewusst flexibler Umgang mit religiösen Dogmen war hierfür ein Beispiel. Mit negativen Zuschreibungen, Ausgrenzungs- und Ohnmachtserfahrungen konfrontiert zu sein, fordert diese Muslime jedoch heraus, für ihre Position zu kämpfen. Anpassungsforderungen seitens der Mehrheitsgesellschaft werden jedoch grundsätzlich weniger als ein Problem angesehen, da religiöse Normen niedriger gehängt und weniger streng respektiert werden. Ardit und Kumrije bekundeten denn auch eine individuelle Grenzüberschreitung. Ardits und Kumrijes Positionierung auf der guten Seite der ‚modernen säkularisierten Muslime‘ stand dabei auch im engen Zusammenhang zu den sozialen Missachtungen, die sie gegenüber ihrer kosovoalbanischen Herkunft oder ihrer

ausländischen Statuszuschreibung durch die Mehrheitsgesellschaft wahrnahmen. Indem sich Ardit als säkularisierter Moslem beschrieb, versuchte er die Abwertungen als unangepasster Ausländer zu unterlaufen. Kumrije dagegen schrieb alle negativen Vorurteile ihrer kosovoalbanischen Herkunftsgruppe zu und wertete sich über ihre Religion auf, die sie von kulturellen Herkunftseinflüssen zu befreien suchte.

Anpassungsforderungen können allerdings problematisch werden, wenn sie als Unterwerfung empfunden werden und genau dies wird von Vertreter/-innen des zweiten Idealtypus vorgeworfen. In Aziz und Navids Positionierung lassen sich Elemente eines solchen kommunalistisch-orthodoxen Islams (ebd. 358ff.) erkennen. Vertreter/-innen dieser Position wollen ihren Glauben nicht nur im Privatraum wie ein Stigma leben, dem man sich schämen muss. Es gilt daher, dem Islam einen öffentlich legitimen Platz zu erkämpfen. Einem islamischen Lebensweg zu folgen, sollte aber nicht einfach nur als ‚anders‘ wahrgenommen und schlimmstenfalls von Nichtmuslimen abgewertet werden. An die Mehrheitsgesellschaft wird daher die Forderung gestellt, dass diese Andersheit in ihrer Besonderheit anerkannt werden soll. Beide jungen Männer artikulierten dieses Recht auf Differenz immer wieder im Rahmen der Schulklasse, wenn sie die positiven Aspekte einer islamischen Lebensweise ihren Mitschüler/-innen vermitteln wollen. Navid äusserte sich daher auch negativ über ‚die Verwestlichung‘. Solidarität innerhalb der Muslime wird bei diesem Idealtypus viel stärker betont, z.B. spielt das Gemeindeleben eine grössere Rolle oder das Tragen gemeinsamer Symbole (z.B. schenkte Aziz Narvid in der Schule einen Anhänger, den sie beide trugen und sie bezeichneten sich als Brüder). In einer solchen Haltung lässt sich auch eine Wahlverwandtschaft zur Orthodoxie erkennen, denn gemeinsam verbindende Gesetzmässigkeiten werden grundsätzlich bejaht. Am individuierten Islam wird daher ein ‚anything goes‘ kritisiert, was zu Anpassung, Selbstverlust und Auflösung führen könne (ebd. 363). Ein extrem flexibler Umgang mit religiösen Vorschriften (z.B. Alkoholkonsum) wurde von Aziz aus diesem Grund daher auch abgelehnt. Vertreter/-innen eines solchen Islams streben eine kollektive Selbstbehauptung an, um angesichts von Ohnmacht und Diskriminierung in der Mehrheitsgesellschaft eine Gegenmacht aufzubauen. Vor diesem Hintergrund klagten Aziz und Navids denn auch sehr viel stärker die Opferrolle von Muslimen an.

Aziz und Navids Positionierung kann kaum im Zusammenhang mit Missachtungserfahrungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft gebracht werden, denn ihre asiatische bzw. nordafrikanische Herkunft wurde seitens ihrer Mitschüler/-innen eins zu eins mit dem Islam verknüpft. Es konnte keine zusätzliche Logik aufgedeckt werden, die weitere soziale Entwertungen auslösen hätte können; sie wurden primär als Muslime wahrgenommen. Ihre reaktive religiöse Positionierung zeigt allerdings Parallelen zu Alberts Strategien gegenüber dem Anpassungsparadigma (Kapitel 8.4). Er kämpfte wie sie gegen Missachtung, konzentrierte sich auf Diskriminierung (was eine ähnliche Viktimisierungsspirale auslöste), beschwor die kollektive Integrationsleistung der Herkunftsgruppe und verabscheute jede Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Breite der Positionierungsstrategien der muslimischen Jugendlichen eng mit ihrem persönlichen Verhältnis zu Religion im Zusammenhang stand. Je religiöser sie waren (Aziz, Navid), desto häufiger versuchten sie, ihre Religion und sich als Muslime öffentlich in ein besseres Licht zu rücken (z.B. eine islamische Lebensführung höher zu schätzen, einen omnipräsenten Opferstatus anzuklagen) und ihre erfahrene Abwertung seitens der Mehrheitsgesellschaft dadurch

umzudeuten. Waren sie dagegen kaum religiös oder pflegten ein individualisiertes Verhältnis zu Religion (Ardit, Kumrije), liessen sich häufiger Versuche der Grenzüberschreitung beobachten, weil sie in ihrem Verhältnis zu Religion der Mehrheitsnorm entsprachen, sie für legitim hielten. Angesichts von Stigmatisierungen klagten sie keinen Opferstatus an, sondern verteidigten einen ‚wahren Islam‘ oder forderten Gleichberechtigung. Nicht genau bestimmt werden kann allerdings, ob Religiosität nun Ursache oder Folge der eingenommenen Positionierungsstrategie war. Die Daten sprechen für ein Wechselverhältnis: der persönliche Bezug zu Religion der Jugendlichen beeinflusste die Art und Weise, wie sie sich mit exklusiven Grenzen auseinander setzten. Ihre eigenommene Perspektive auf die exklusive Grenze bestärkte sie allerdings auch in ihrem Verhältnis zu Religion, wie bei Aziz und Navids ‚reaktiver Religiosität‘ deutlich wurde. Dass Religiosität in Zeiten externen Drucks zu einer stärkeren sozialen Kraft werden kann, zeigte auch Peek (2005) in ihrer amerikanischen Studie mit muslimischen Studierenden nach den Ereignissen von 9/11.

Die Positionierungen der muslimischen Jugendlichen lassen sich in dem Möglichkeitsraum verorten, der seitens nichtmuslimischer Jugendlichen durch ihre Sichtweisen auf den Islam und Muslime aufgespannt wurde. Einerseits gingen sie immer wieder auf die dominante Sichtweise ein, die zwischen Muslimen und Nichtmuslimen eine fundamentale Differenz postulierte. Sie beschrieben ihre Haltung zum Islam vor dem Hintergrund eines Extremismusverdachtes oder eines unterstellten Freiheitsverlustes. Andererseits griffen sie ähnliche Strategien auf, die auch von nichtmuslimischen Jugendlichen angewandt wurden, um die Grenze zu bearbeiten und so schlossen sie sich einer Argumentations- und Handlungslogik an, die intersubjektiv geteilt wurde. Vor allem Grenzverwischungen, die die Heterogenität von Muslimen betonten, sowie Umdeutungen der Hierarchie, die auf die ‚Besonderheit‘ der muslimischen Religion hinwiesen, liessen sich unter den nichtmuslimischen Jugendlichen am häufigsten beobachten. Versuche unter den muslimischen Jugendlichen die Grenze individuell zu überschreiten (‚Ich bin nicht extrem religiös‘, ‚Ich werde nicht gezwungen‘) oder die Hierarchie umzudeuten (Betonung der besonderen Moral, Anklage eines Opferstatus), stellten sich daher in die Logik der Grenzarbeit, wie sie für die muslimischen Jugendlichen typisch waren. Deutlich wird, dass Grenzen prozesshaft durch verschiedenste Akteure verhandelt werden und aus den Relationen und Interaktionen, die Akteure miteinander verbinden, resultieren (Lamont und Molnar 2002: 169). Sie entstehen aus dem komplexen Verhältnis von Selbst- und Fremdzuschreibungen, Klassifikations- und Deutungskämpfen um Zugehörigkeitskategorien und dem Kampf um soziale Anerkennung und Status (Jenkins 2008a).

Ob die muslimischen Jugendlichen in diesen Verhandlungen allerdings erfolgreich waren, d.h. ob sie soziale Anerkennung seitens der muslimischen Jugendlichen erfuhren und das Ungleichheitsverhältnis radikal infrage stellen konnten, muss mit Blick auf die vorliegenden Daten allerdings skeptisch beantwortet werden. Die Grenzbearbeitungen aller Jugendlichen waren insgesamt zu schwach, als das sie die dominante Perspektive radikal verändern hätten können. Die soziale Missachtung von Muslimen aufgrund ihrer unterstellten Distanz zur christlichen Religion und säkularer Religiosität erschien den muslimischen Jugendlichen insgesamt als gerechtfertigt. Dies zeigte sich deutlich an den Reaktionen der Mitschüler/-innen auf die Positionierungsstrategien der jungen Muslime in den Schulklassen: Ardit wurde, obwohl er den säkularen Normen zu entsprechen versuchte, weiterhin als religiöser Muslim bezeichnet. Kumrije dagegen

hatte die Hoffnung aufgegeben, die Meinung ihrer Mitschüler/-innen über den Islam zu verändern. Und Aziz und Navids wurde das sinnlose Streben nach Aufmerksamkeit in der Klasse oder das Verfolgen einer religiösen Modeerscheinung unterstellt (siehe Kapitel 5.2.2). Dass solche Strategien, mit denen durch individuelle Kommunikationstaktiken versucht wird der Stigmatisierung temporär zu entfliehen und sich selbst auf die eine oder andere Weise in einem positiven Licht darzustellen, oft wenig von Erfolg gekrönt sind, symbolische Ungleichheitsverhältnisse umfassend zu bekämpfen, zeigte auch die italienische Studie mit muslimischen Migrant/-innen der zweiten Generation von Frisina (2010). Sie kam allerdings auch zu dem Schluss, dass soziale Akteure mit ausgeprägtem kulturellem Kapital und weitreichenden sozialen Netzwerken (z.B. durch Jugendorganisationen), die nicht nur an der tagtäglichen Stigmatisierung, sondern an dem Ungleichheitsverhältnis als politische Akteure ansetzten (z.B. durch Engagement in öffentlichen Debatten um Staatsbürgerschaft), durchaus erfolgreich sein können. Für diese Studie muss allerdings festgehalten werden, dass alle jungen Muslime mit prekärer Anerkennung seitens der muslimischen Jugendlichen rechnen mussten und die Strategien, die das Ungleichheitsverhältnis bearbeiteten, kaum nachhaltige Veränderungen einleiten konnten.

11 Herstellung und Auflösung von Grenzen und Hierarchien durch die Institution der Schule

Die bisherigen Kapitel haben gezeigt, wo entlang die Grenzlinien um Ethnizität und Religion verliefen und wie diese seitens Jugendlicher aufrechterhalten und bearbeitet wurden. Der spezifische Blick auf die Fremdzuschreibungen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hat deutlich gemacht, dass Grenzziehungen und Hierarchiesetzungen zwischen den Kategorien Schweizern/ Ausländern, Schweizern/ Kosovoalbanern sowie Christen/ Muslimen mit Rekurs auf normative Imperative oder Paradigmen (nach Anpassung/Integration, Gleichberechtigung der Geschlechter und säkularisierter christlicher Religiosität) gerechtfertigt wurden, wenngleich die Jugendlichen auch diskursive und praktische Argumentations- und Handlungsstrategien anwandten, um diese Grenzlinien durchlässiger zu machen, zu verwischen, umzudeuten oder zu verschieben. Die Jugendlichen, die in die jeweils abgewertete Kategorie klassifiziert wurden, waren mit diesen Grenzlinien in ihrem Schulalltag konfrontiert und diese Erfahrungen beeinflussten nachhaltig ihre Positionierungen in den Schulklassen und in der Schweizer Gesellschaft allgemein.

Es stellt sich daher grundlegend die Frage, wie die Institution Schule mit der ethno-nationalen und religiösen Diversität ihrer Schülerschaft umging und welchen sozialen Kontext sie bereitstellte, in dem die beschriebenen Grenzlinien (re-)produziert wurden. Dieses Kapitel widmet sich daher den folgenden Fragen: Welche Rolle spielte ethno-nationale und religiöse Diversität in den Schulen? Welchen Umgang mit Diversität vermittelte und erwartete die Schule von ihren Schüler/-innen? Wie nahmen die Lehrer/-innen Diversität in der Schule wahr und wie bewerten sie sie? Wie schätzten Lehrer/-innen Grenzziehungen um Ethnizität und Religion seitens der Schüler/-innen ein und welche Rolle spielten sie selber in den beobachteten Grenzziehungsprozessen? Die Beantwortung dieser Fragen wird ans Ende und nicht an den Anfang dieser Arbeit gestellt, da der Eindruck vermieden werden soll, dass die Jugendlichen in ihren Haltungen und Praktiken ausschliesslich von den Schulinstitutionen beeinflusst waren. Es lassen sich allerdings Parallelen beobachten, weshalb am Ende jedes Unterkapitels gezeigt wird, wie Lehrerpersonen einen bestimmten Umgang mit religiöser und ethnischer Diversität unter den Schüler/-innen bewirkt bzw. unterstützt haben könnten. Gegenseitige Wechselwirkungen (auch seitens Schülerschaft auf Lehrpersonen) können allerdings nicht vollkommen ausgeschlossen werden und werden ebenso diskutiert.

Durch die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen, der offiziellen Schuldokumente (Leitbilder, Curricula) und der Interviews mit Lehrpersonen und Schuldirektionen hat sich herausgestellt, dass sich die Perspektiven auf ethnische Diversität im Vergleich zu religiöser Diversität z.T. unterschieden, weshalb die Ergebnisse getrennt dargestellt und am Ende gemeinsam diskutiert werden. Dies stand damit im Zusammenhang, dass Religionskunde in zwei Schulen (LU_A Maturitätsschule und LU_D Pflegeausbildung) als eigenes Fach bzw. Modul unterrichtet wurde. Zudem liess es sich keine spezifische Perspektive für die vier untersuchten Schulen entdecken, denn es gab zu viele Überschneidungen zwischen ihnen und eine zu starke Varianz zwischen einzelnen Lehrpersonen. Stattdessen liessen sich wiederkehrende Sichtweisen, Praktiken und Erwartungen im Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität herausarbeiten. Alle zusammen genommen liefern sie das Gesamtbild, wenngleich nicht jeder einzelne

Bildausschnitt den Orientierungen jeder Lehrperson oder Schuldirektion entsprechen mag.

Insgesamt wird das Kapitel zeigen, dass Schulen an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzen und Hierarchien durch ihren spezifischen Umgang mit Diversität beteiligt waren, wenngleich sie mit ihrem multikulturell und multireligiös ausgerichteten Bildungsprogramm eigentlich intendierten, dem entgegen zu wirken. Sie vermittelten ihren Schüler/-innen zwar Toleranz, Verständnis und Respekt gegenüber ethnischer und religiöser Diversität, operierten allerdings mit einem kulturalistischen Ethnizitäts- und Religionsverständnis. Vor diesem Hintergrund problematisierten Lehrpersonen spezifische ethnische und religiöse Sozialgruppen, die den Imperativen nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, religiöser Autonomie und Freiheit sowie zur Anpassung an die Schweiz ihres Erachtens nicht gerecht wurden. Demzufolge konstruierten sie mit Blick auf die jungen Erwachsenen ganz ähnliche Grenzlinien (u.a. auch gegen Kosovoalbaner, Muslime, unangepasste Ausländer) und mobilisierten ähnliche Interpretationsschemen, um Ungleichbehandlungen zu rechtfertigen. Sie evozierten und verstärkten letztlich die Grenzlinien und symbolischen Ungleichheiten, die die Jugendlichen aufrechterhielten, da sie deren Deutungs- und Handlungsschemen nicht als illegitim wahrnahmen, geschweige denn bekämpften.

11.1 Die Perspektiven der Schulen auf ethnische Diversität

11.1.1 Toleranz ethnischer Differenz als Bereicherung und Herausforderung – ein kulturalisierender Blick

Ethnische Diversität war zwar nicht explizit Gegenstand von schulischen Leitbildern, im Schulgeschehen, Stundenplänen und in den Reflektionen der Lehrpersonen und Schuldirektionen dennoch präsent und immer dann, wenn von kultureller Diversität, Differenz oder Vielfalt die Rede war. Kulturelle Diversität wurde im Unterricht bewusst thematisiert, in den Berufsschulen während des Allgemeinbildungsunterrichtes beim Schwerpunktthema ‚Fremde und Werthaltungen‘ oder ‚Staat und Heimat‘, in thematischen Modulen in der Gesundheits- und Pflegeausbildung (z.B. beim Modul lebenszyklische Bräuche und Feste in verschiedenen Kulturen), in spezifischen Fächern am Gymnasium (z.B. in Philosophie bei der Frage nach partikularen und universalen Wertvorstellungen) oder auf außerunterrichtlichen Veranstaltungen, die die Begegnung mit kultureller Vielfalt (z.B. über Esskulturen, Musik) arrangierten.

Ein solcher Unterricht verfolgte grundlegend das Ziel, *Wissen, Verständnis, Respekt, Offenheit und Toleranz* für die Besonderheiten anderer Kulturen zu vermitteln, die als gleichberechtigt angesehen wurden. Die Unterrichtsprogramme standen im direkten Zusammenhang mit den integrationspolitischen Philosophien des Kantons Luzern, wie sie im Leitbild über die Integration der Ausländer/-innen zum Ausdruck kamen und die Ausrichtung der Schulcurricula prägten. Auch darin dominierten Repräsentationen, die kulturellen Differenzen für die Schweiz eine bereichernde Funktion zuschrieben und die das Ausleben kultureller Werte und Praktiken unter Migrant/-innen für legitim hielten (Kapitel 5.1.1). Auch der Unterricht sollte deshalb eine Plattform darstellen, der eigenen kulturellen Differenz Ausdruck zu verleihen. Anders zu sein, wurde als Grundrecht verstanden, dass es den Schüler/-innen zu vermitteln galt. Im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung hiess es dazu:

„Die Lernenden erkennen andere kulturelle Realitäten in einem Umfeld an, in dem jeder und jede das Recht auf Andersartigkeit und die Wahrung der Grundrechte berücksichtigen muss. Sie lassen deren Existenz gelten und bewerten sie mit Offenheit und Toleranz ihrem eigenen Lebensstil entsprechend.“

Dieses Ziel spiegelte sich auch in den Orientierungen vieler Lehrender wider. Eines Tages gab es in der Klasse LU_D einen Bild- und Musikvortrag einer Exil-Tibeterin, die über ihre Heimat, Flucht und ihr derzeitiges Exil in Großbritannien berichtete. Als der Lehrer diesen Vortrag den Schüler/-innen ankündigte, wies er darauf hin, dass der Gesang „für unsere Ohren vielleicht etwas gewöhnungsdürftig ist“. Er erbat sich aber, dass sich die Schüler/-innen respektvoll und anständig gegenüber der Vortragenden verhielten. Mir gegenüber kritisierte er später eine andere Klasse, die am Morgen den Vortrag gehört und den gebührenden Respekt nicht gezeigt hätte. Mit dieser Vortragsankündigung vermittelte er seinen Schüler/-innen, dass er von ihnen einen respektvollen und toleranten Umgang mit ethnischer Diversität erwartete.

Die Thematisierung von Diversität im Unterricht hatte allerdings nicht primär das Ziel diese zu fördern, vielmehr sollten Schüler/-innen ein angemessener Umgang vermittelt werden, denn die Begegnung mit kultureller Diversität wurde nicht als unbeschwert wahrgenommen, sondern als eine *Herausforderung* angesehen, weshalb der Schule eine zwischen den kulturellen Differenzen vermittelnde Rolle zufiel. Auf dieser Idee gründeten sich die Initiativen, die kulturelle Vielfalt im Unterricht thematisierten und so hiess es auch an späterer Stelle im oben zitierten Lehrplan:

„Die Auseinandersetzung mit der heutigen Vielfalt von gleichberechtigten Lebenswelten und Kulturen stellt eine besondere Herausforderung dar.“

Diese Einschätzung teilten auch viele Lehrende, exemplarisch steht dieses Zitat aus dem Interview mit einem Berufsschullehrer (LU_B), woraus auch klar wird, worin diese Herausforderung besteht:

„Wir haben natürlich jetzt im Schullehrplan ‚Ich bin fremd‘. Da thematisieren wir das ganz gezielt. Weil man natürlich heute weiss, dass wir verbunden sind. Wir sind eine sehr multikulturelle Gesellschaft. Und wir haben in der Schule in dem Alter zwischen 16 und 20 natürlich auch die Aufgabe, dass wir da vermittelnd auftreten. Und das kann man nur machen, in dem man es anspricht und Verständnis für die verschiedenen Ethnien fördert. Indem man es aufzeigt und dass dann Leute, die aus den verschiedenen Ethnien kommen, auch erklären, warum das denn so bei ihnen ist und warum nicht anders.“

Kulturelle Differenz wurde als eine gesellschaftliche Herausforderung angesehen, da Menschen als Vertreter/-innen verschiedener Kulturen verschiedene Lebensstile, Werte, Sprachen und Verhalten pflegten, welche angesichts einer pluralisierten Gesellschaft nicht leicht in Übereinstimmung gebracht werden könnten. Aus diesem Grund nahmen die Schulen den Bildungsauftrag an, sich Differenzen zu widmen um Verständnis und Toleranz zu fördern. Potentiell könnten aus dem Kontakt verschiedener Kulturen daher auch Konflikte entstehen, wenngleich diese nach Angabe der Lehrpersonen sehr selten vorkämen. Dennoch eröffnete derselbe Lehrer das Experteninterview sofort mit einer Auseinandersetzung in einer Klasse, die er vor vielen Jahren während des Jugoslawienkrieges erlebt hatte und als ‚ethnischen Konflikt‘ bezeichnete. Er forderte damals um keine externe Hilfe an, sondern erinnerte seine Schüler/-innen lediglich an

die gemeinsamen Lernziele, die sie, auch wenn sie kulturell verschieden seien, alle verfolgten:

„Ja ich habe zu Zeiten des Jugoslawienkonfliktes unterrichtet. Und da haben wir wirklich ethnische Konflikte in der Klasse gehabt, zwischen Serben, Kroaten und Schweizern und dann hat es noch Türken da gegeben. Und das ist sehr schwierig gewesen und da musste man schauen, dass es nicht eskaliert. Dass man die Klassensituation so bereinigen kann, dass die zusammen arbeiten wollen.“

Die Vorstellung, dass multikulturelle Gesellschaften eine Herausforderung darstellen, spiegelte sich auch in dem Wissen wider, dass Lehrende ihren Schüler/-innen konkret im Unterricht vermittelten. In einer Klasse las eine Lehrerin öfter Kurzgeschichten zur Entspannung vor, die vom Einwanderungsland Grossbritannien handelten und die Schwierigkeiten für Schulen im Umgang mit kultureller Diversität (z.B. Sprachbarrieren zwischen Schule und Eltern) oder die Anpassungsschwierigkeiten der Migrantenkinder im Schulkontext schilderten (z.B. Tragen von witterungsbedingter, unangemessener Kleidung bei winterlichem Schulausflug). Die Lehrerin erklärte mir im Interview, ihrer Klasse dadurch verstehen geben zu wollen „wie schwierig es manchmal ist von einer anderen Kultur zu kommen“. Vor diesem Hintergrund deutete sie mir gegenüber den Zusammenschluss der drei Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo (Elma, Dorina, Kumrije) in ihrer Klasse (LU_D, Pflegeausbildung) zu einer Gruppe auch als „Suche nach Sicherheit“. Das Verhalten der drei Frauen bewertete sie vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Differenz, sie wurden dadurch als sicherheitssuchend beschrieben, wenngleich sich die ganze Klasse in ähnlicher Weise entlang von 3er oder 4er Gruppen organisierte.

Obleich Lehrende verschiedene Begriffe nutzten um kulturelle Diversität zu bezeichnen (z.B. Ausländer/-in, Fremde, Person mit Migrationshintergrund, Ethnie, kultureller Hintergrund oder konkrete Nationalitäten), wurden Individuen dadurch *a priori* als verschieden von der jeweils gewählten Referenzkategorie angesehen. Meist implizit (und z.T. explizit) wurde davon ausgegangen, dass kulturelle Diversität essentialistisch über *ethno-kulturelle Achsen* definiert werden könne. Ethnien oder Kulturen galten als totale Phänomene, die sich durch bestimmte Eigenschaften (z.B. eigene Weltsicht, Sprache) auszeichneten, von engen Beziehungen unter ihren Mitgliedern zusammengehalten wurden und kollektive Identitäten ausbildeten. Eine solche Konzeption folgte dem ‚Herderschen Gemeinschaftsglauben‘, wonach ethnische Kategorien mit kollektiver Identität, Kultur und Gemeinschaft relativ problemlos gleichgesetzt werden könnten (kritisch dazu Wimmer 2008b: 59). Die Schüler/-innen wurden dadurch zu Vertreter/-innen ihrer Herkunftskulturen oder die ihrer Eltern erklärt. Angenommen wurde, dass ihnen Kultur durch Sozialisation vermittelt würde und sich in ihrem Verhalten widerspiegle. Diese Vorstellung unter den Lehrpersonen war kaum überraschend, denn sie reflektierten letztlich die Repräsentationen über Kultur, die sich auch im Luzerner Integrationsleitbild fanden (Kapitel 5.1.1). Eine Lehrperson (LU_B) antwortete dementsprechend auf die Frage, ob Herkunft oder Migrationserfahrung einmal ein Thema in Schülerberatungen gewesen sei, dass er oft merke, wie Jugendliche durch andere Kulturen geprägt seien:

„Es gibt Dinge, wo das eine Rolle spielt. Andere Kulturen prägen die Jugendlichen, sie sind in den Strukturen drin. Manchmal ist ihnen nicht bewusst, dass sie ein bestimmtes Verhalten drin haben.“

Es liessen sich allerdings auch Konzeptionen unter den Lehrpersonen finden, die eine solche essentialistische Perspektive auf kulturelle Diversität infrage stellten, wie diese Lehrerin im folgenden Zitat. Sie ging von einer kulturellen Vermischung aus – im wissenschaftlichen Jargon als Hybridität (Hall 1990) bezeichnet – und von einer generellen Heterogenität innerhalb ethnischer Gruppen aus. Auf die Frage ob in ihrem Unterricht das Thema ‚Ausländer‘ aufgegriffen wurde, meinte sie:

„Jetzt bei mir vielleicht weniger als beim Allgemeinbildungsunterricht. Aber das ist ein Thema. Wenn ich über andere Kulturen rede, dann ist es der Ausländer, der vielleicht schmerzempfindlicher ist oder anders reagiert [Anmerkung: Lehrperson in Gesundheitsausbildung tätig]. Es ist dann eben anders. Aber ich sehe einfach den Ausländer nicht als Ausländer, sondern dass wir kulturell durchmischt sind. Also für mich gibt es den Ausländer in dem Sinne gar nicht mehr gross. [...] Es gibt einfach andere Kulturen. Und auch schon darin, auch wenn ich so aufgewachsen bin, dann bin ich schon unterschiedlich.“

Es könne demzufolge nicht von vornherein angenommen werden, dass sich die hier lebenden Ausländer von Schweizern unterscheiden, denn beide Kulturen hätten sich vermischt. Eine solche prozesshafte, dynamische Perspektive auf Kultur wurde zwar in Gesprächen mit Lehrpersonen selten vertreten, fand sich aber auch im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung wider:

„Unser kulturelles Erbe erleben die Lernenden als etwas Dynamisches und Geschichtliches. Sie werden von ihm geprägt und sind Mitwirkende am kulturellen Prozess.“

An dieser Stelle gehen Lehrpersonen und Unterrichtsmaterialien sogar über das Luzerner Integrationsleitbild hinaus, dass eine hybride Kulturvorstellung nicht explizit proklamierte. Allerdings bewahrte diese Sichtweise die oben zitierte Lehrerin in ihrem Schulalltag nicht immer davor, ihre Schüler/-innen vor dem Hintergrund ‚ihrer Kultur‘ zu sehen. Eines Tages berichteten Elma und Dorina ihr unter Lachen, dass in der Zeitung ‚20 Minuten‘ stehe, dass eine Schweizerin ein ganzes Kosovodorf geheiratet habe, genauer gesagt 5 Männer, damit sie die Schweizer Staatsbürgerschaft erhielten. Die Lehrerin fragte sie daraufhin „ob das bei ihnen etwa so sei“, woraufhin Dorina verstört entgegnete: „Nein, natürlich nicht, die wollten nur eingebürgert werden“.

Die Thematisierung von kultureller Vielfalt hatte in den Schulen zur Folge, dass Schüler/-innen vor dem Hintergrund ihrer Kultur selbstverständlich klassifiziert wurden, auch wenn sie sich nicht willentlich als Vertreter/-innen einer anderen Kultur äusserten. Zu ‚kulturell anderen‘ wurden die Schüler/-innen durch ihren Namen oder Akzent. Eine solche Praxis war relativ häufig unter Lehrpersonen gegenüber ‚kulturell fremden‘ Schüler/-innen zu beobachten und in den meisten der Fälle wertschätzend bzw. nicht abwertend gemeint. In einer Klasse (LU_A) begrüßte ein Lehrer zwei seiner Schüler regelmässig als ‚Araber‘ und als ich mich eines Tages mit Ferdinand (Schüler mit deutschen Vorfahren) unterhielt, fiel von ihm der Kommentar ‚Ach die Deutschen, gleich zusammen‘. In einer anderen Klasse (LU_B) bezeichnete ein Lehrer einen seinen Mitschüler in fast jeder Schulstunde als ‚den Italiener‘ und sprach mit ihm auf Italienisch. Am ersten Schultag, als wir eine Vorstellungsrunde initiierten, regte er ihn sogar an, uns von seiner Herkunft zu erzählen und wie verschieden es in Italien sei. Im Interview rechtfertigte er sich dafür, dass dieser Schüler eben ein typischer Italiener sei:

„Ja er ist, ich würde sagen er ist der klassische Italiener, die Familie geht über alles und er hat doch gewisse Werte, Familienwerte, finde ich, was sehr ausgeprägt ist bei den Italienern.“

Gerade da die Schulen damit beauftragt waren, Wissen, Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu vermitteln, wurde Diversität innerhalb der Klassen oft als Bereicherung angesehen, da sich Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in den Unterricht systematisch einbringen und dadurch andere Einstellungen und Erfahrungen ihren Mitschüler/-innen aufzeigen konnten. Eine solche Einbindung fand unaufgefordert statt, wenn sich Schüler/-innen von sich aus einbrachten. Eine Lehrer/-in berichtete, dass in ihrer Klasse LU_D (Pflegeausbildung) allgemein diskutiert wurde, wie alte Menschen in den eigenen Familien betreut werden. Einige Schüler/-innen hätten sich zu diesem Thema vor ihrem kulturellen Hintergrund positioniert, was sie als Bereicherung empfand:

„Ja ich finde, das ist eine Bereicherung gewesen. Gerade beim Thema Alter, da haben sie sehr viele erzählt, wie das bei ihnen läuft, in ihrer Kultur. Dass man alte Leute zu Hause behält. Und sie nicht in ein Pflegeheim bringt. Und da gibt es natürlich auch Diskussionen, denn in manchen Kulturen ist das kein Thema. Und in gewissen Familien, wenn ich schaue, ist es einfach nicht drin. Aber da sucht man einen Weg und da gehört alles, die Grossmutter, dazu. Und das kommt dann schon durch und das macht es ja auch spannend, wenn sie dann davon erzählen. Ja das ist da ein Thema gewesen, also da, wo sie es berührt. Da versuchen sie auch immer ihre eigene Betroffenheit mit reinzunehmen.“

Eine ländervergleichende Studie zur interkulturellen Bildungspraxis in Schulen hat (u.a. auch für die Schweiz) einen Wandel in den 1990er Jahren aufgezeigt, von der Tendenz andere Herkunftskulturen im Unterricht statisch zu bewundern hin zur Methode, permanente und systematische Vergleiche zwischen verschiedenen Herkunftskulturen durchzuführen (Allemann-Ghionda 2002: 435). Dieser Wandel wird am letzten Fallbeispiel sichtbar: kulturelle Vergleiche werden kontinuierlich und systematisch in allgemeine Unterrichtsthemen integriert. Die statische Bewunderungspraxis liess sich aber weiter bei Lehrenden beobachten, die spezifischen Schülern eine besondere Aufmerksamkeit schenkten (dem ‚Italiener‘, den ‚Arabern‘).

Ein solche Unterrichtsperspektive führte generell in vielen Fällen dazu, dass Schüler/-innen direkt aufgefordert wurden, sich vor ihrem ‚kulturellen Hintergrund‘ in den Unterricht als Expert/-innen einzubringen. Ein Lehrer berichtete, dass bei einer seiner Stundenlektionen ‚Staat und Heimat‘ Brauchtümer aus verschiedenen Ländern zusammengetragen wurden und jede Person aus ‚seinem/ ihrem Land‘ einen Brauch vorstellen musste. Schüler/-innen wurden dadurch zu ‚realen Anschauungsobjekten‘ bzw. zu Vertreter/-innen einer anderen Kultur deklariert, ob sie das wollten oder nicht. Zudem wurde von ihnen erwartet, über ‚ihre Kultur‘ Bescheid zu wissen. Diese pädagogische Methode wurde bereits in der oben zitierten Studie zur interkulturellen Unterrichtspraxis während der 1990er Jahre beobachtet und kritisiert. Statt interkulturelles Lernen im Klassenzimmer stattfinden zu lassen (wohlmöglich noch am Objekt ‚Migrantenkind‘) schlug diese Pädagogik vor, interkulturelles Lernen in anderen Kontexten als der Schulklasse stattfinden zu lassen, um kulturelle Differenzen im Klassenraum nicht zu reifizieren (ebd.).

Dies konnte zwar selten beobachtet werden, allerdings waren sich viele Lehrpersonen durchaus bewusst, dass sie kulturelle Differenz dadurch z.T. überbewerteten, konsolidierten oder dass ihr Unterricht zu Auf- und Abwertungen führen könnte. Der gleiche Lehrer berichtete mir daher mit seinen Schüler/-innen auch Gemeinsamkeiten ‚quer über religiöse Bräuche hinweg‘ entdeckt zu haben, d.h. weniger auf Differenzen, sondern auch auf Gemeinsamkeiten zwischen Herkunftsländern zu fokussieren. Die oben zitierte Lehrerin versuchte dagegen, ihre Schüler/-innen wiederholt daran zu erinnern, kulturelle Differenzen nicht zu werten, d.h. keine moralisch guten und schlechten Lebensweisen zu unterscheiden. Auch die Forschung zu interkultureller pädagogischen Praxis machte darauf aufmerksam (ebd.), dass Schulen von einer reinen Aufwertung und überbetonten Förderung partikularistischer Herkunftskulturen wegstärken (und dies auch sollten) und stattdessen nach gemeinsamen Eigenschaften oder universellen Werten suchten. Der universelle Wert, kulturelle Differenzen nicht zu werten, konnte denn auch im Unterricht wiederholt beobachtet werden. Im Interview führte eine Lehrerin dazu aus:

„Einfach, dass sie ganz klar merken, es gibt klare soziale, kulturelle Unterschiede, denen werden wir im Alltag tagtäglich begegnen. Und die sollte ich einfach nicht werten, ich kann es anschauen und mir Gedanken machen, aber es gibt kein schlecht und kein gut.“

Ein anderer Lehrer war dagegen generell zurückhaltend, Schüler/-innen auf ihre Herkunft anzusprechen. Er wollte sie bewusst nicht darauf festlegen, wenngleich er die Thematisierung kultureller Differenz grundlegend auch als eine Bereicherung des Unterrichtes ansah und diese auch zwischen den Schüler/-innen wahrnahm. Er bevorzugte, dass sich Schüler/-innen selbst einbrachten, wenn es ihnen wichtig war:

Interviewerin: Ist Diversität von der Herkunft, Kultur, Religion her ein Unterrichtsthema?

Lehrer: Hm, müsste mehr ein Thema sein (lacht, Interviewerin lacht auch). [...] Aber umgekehrt bringen sie sich natürlich im Unterricht immer wieder mit ihrer Position ein, wie verstehe ich diesen Text. Es kommt also zum Tragen, aber weniger explizit, als dass man sagen würde bei Aziz, wie verstehst du das vor deinem kulturellen Hintergrund her, überrascht dich das, wenn du die Aussagen deiner Mitschüler hörst. Aber ich finde es auch heikel, dass es dann wie ins Gegenteil, dass man sie wie irgendwo auf ihre Herkunft behaftet, das ist ja dann die umgekehrte Gefahr.

Während sich viele Lehrpersonen mehr oder weniger bewusst waren, welche Prozesse sie selbst mit ihrem Verhalten auslösten (z.B. moralische Auf- und Abwertungen, Festlegungen), wenn sie kulturelle Vielfalt thematisierten, gab es einige, die ihren Einfluss kaum reflektieren und klaren Grenzziehungen oder gar Hierarchiebildungen innerhalb der Klasse nicht gegensteuerten. Ein Lehrer berichtete bspw., dass die Schüler/-innen in der Lektion ‚Staat und Heimat‘ beschreiben sollten, wo für sie Heimat sei. In diesem Rahmen hätten sie auch über die verschiedenen Traditionen im Kosovo diskutiert, weil Ardit und Albert diese thematisiert hätten, und die Diskussion hätte sich darum gedreht, ob Frauen als Jungfrauen in die Ehe gehen sollten oder nicht (unklar blieb, von wem dieses Thema angesprochen wurde). Albert und Ardit hätten sich als Befürworter von weiblicher Jungfräulichkeit positioniert, woraufhin der Lehrer uns gegenüber nur kommentierte: „Das ist halt dort etwas so.“ Die anderen Mitschüler/-innen hätten dagegen neugieriges Interesse an Alberts und Ardits Meinung gezeigt. Vor

diesem Hintergrund war es denn auch kaum erstaunlich, dass uns einige Mitschüler von Albert und Ardit in Interviews sagten, dass sie mit beiden aufgrund ihrer frauenverachtenden Haltung nichts zu tun haben wollten, die für ihre Kultur typisch sei, da dort Frauen bis zur Ehe Jungfrauen bleiben müssten (siehe Kapitel 9). Dieses Beispiel zeigt, dass ein Unterricht, der Schüler/-innen anregt, sich vor dem Hintergrund ihrer ‚Kultur‘ zu präsentieren, in der Schulklasse Missachtungen von Mitschüler/-innen auslösen kann. Weder antizipierte dieser Lehrer, dass ein Unterricht, der kulturelle Differenzen in essentialistischer Weise thematisiert, solche Abwertungen verursachen könnte, noch wirkte er ihnen präventiv entgegen. Er bestätigte und reifizierte die aufgeworfenen kulturellen Differenzen zwischen Schweizern und Kosovoalbanern („Das ist halt dort etwas so.“), wodurch eine Grundlage geschaffen wurde, auf der aufbauend Mitschüler/-innen Ardit und Albert mit Blick auf die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen als kulturell verschieden wahrnahmen. Ardit und Albert haben sich dagegen durch die Reaktion des Lehrers in ihrer Selbstverortung vermutlich bestätigt gefühlt.

Aber auch an den übrigen Beispielen wurde deutlich, wie Lehrpersonen unter ihrer Schülerschaft einen bestimmten Umgang mit ethnischer Diversität anregten. Bspw. in Form von Geschichten wurden Schüler/-innen ein Wissen vermittelt, wonach ethnische Diversität mit Herausforderungen einhergehen würden, da von kulturellen Differenzen zwischen Menschen ausgegangen werden könne. Diese seien nicht einfach zu überwinden, sondern nur indem man sich über diese Differenzen ein Wissen aneignet. In den Schulen wurden junge Erwachsene deshalb dazu angeregt und dafür sensibilisiert, auf ethnische Differenzen in ihrem Lebensalltag zu achten, sie wahrzunehmen und auch Mitschüler/-innen vor dem Hintergrund ihrer ethno-nationalen Herkunft in Augenschein zu nehmen. Mit anderen Worten, die Schulen erklärten durch ihre Unterrichtsprogramme *ethno-nationale Zuschreibungskategorien* für den Lebensalltag für *relevant*. In einem solchen schulischen Kontext ist es denn auch nicht überraschend, dass diese Kategorien für die spontanen Kommunikationen und Interaktionen unter jungen Erwachsenen bedeutsam waren.

Im Hinblick auf den konkreten Umgang wurde von jungen Erwachsenen allerdings Respekt und Toleranz gegenüber Diversität erwartet und eingefordert. Dabei wurden ihnen Normen und Werte vermittelt, wonach es nicht legitim sei, kulturelle Diversität negativ zu bewerten. Festgehalten werden kann, dass die Schulen Repräsentationen des Luzerner Leitbildes über die Bereicherung kultureller Differenzen im Unterricht (bewusst oder unbewusst) aufgriffen und den jungen Erwachsenen vermittelten. Diese Repräsentationen fanden unter den Jugendlichen vermutlich in Interpretationsschemen ihren Niederschlag, mit denen sie Grenzlinien zwischen Kategorien (Schweizer/ Ausländer) explizit infrage stellten, indem sie Gleichwertigkeit anderer kultureller Praktiken und Werte oder Höherwertigkeit proklamierten. Diese Interpretationsschemen waren unter jungen Erwachsenen weit verbreitet, um soziale Missachtung von Ausländer/-innen als ungerechtfertigt zu brandmarken (siehe Kapitel 7.3).

Einige wenige Lehrpersonen hatten sogar das Konzept der kulturellen Hybridität verinnerlicht und stellten kulturelle Differenzen gänzlich infrage. Allerdings konnte in der Feldforschungszeit nicht beobachtet werden, wie solche Repräsentationen im Unterricht den Schüler/-innen vermittelt wurden. Sie spielten allerdings in den Strategien der Jugendlichen ebenso eine Rolle, mit denen sie die Grenze zwischen Schweizern/ Ausländern zu verwischen suchten (siehe Kapitel 7.3). Insgesamt

betrachtet vermittelten Lehrpersonen Jugendlichen jedoch – analog dem Luzerner Integrationsleitbild – eine kulturalisierende Perspektive auf Ethnizität, die von kulturellen Unterschieden zwischen Ausländer/-innen und Schweizer/-innen ausging. Deshalb erschien es ihnen auch legitim, konkrete Schüler/-innen vor dem Hintergrund ihrer ethno-nationalen Herkunft bzw. der ihrer Eltern anzusprechen (bspw. davon zu erzählen). Durch diese ethnischen Fremdzuschreibungen im Schulalltag regten sie die ethnischen Selbstzuschreibungen unter den Jugendlichen vermutlich auch an, weil sie ihnen Anerkennung und Aufmerksamkeit schenkten. D.h., sie legitimierten ethnischen Selbstzuschreibungen. Lehrpersonen fühlten sich in ihren Fremdzuschreibungen allerdings auch bestätigt, wenn Schüler/-innen von sich aus auf ihre ethno-nationale Herkunft bzw. die ihrer Eltern zu sprechen kamen. Selbst- und Fremdzuschreibungen beeinflussten sich also wechselseitig.

11.1.2 Anpassungsparadigma und Fokus auf Probleme und Defizite

Bei der Wahrnehmung und Beurteilung von kultureller Differenz innerhalb der Schülerschaft liess sich aufgrund der Vorstellung, dass Differenzen eine Herausforderung darstellten, häufig ein *Anpassungsparadigma* erkennen, das sich auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund richtete. Während von den einen Toleranz und Respekt im Umgang mit kultureller Differenz erwartet wurden, hätten sich die anderen anzupassen bzw. zu integrieren. Die Lehrerschaft verfolgte den Anspruch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund keine Berührungängste mit Schweizer/-innen und der Schweizer Kultur entwickelten oder Barrieren aufbauten. Sie dürften zwar ‚anders‘ sein (andere Sprache, Kultur und Identität haben), diese Differenzen sollten jedoch im allgemeinen Schulbetrieb keine Störungen oder Spannungen auslösen. Enge Parallelen liessen sich wieder zu Repräsentationen erkennen, die im Luzerner Leitbild aufgegriffen wurden und an Ausländer/-innen die Forderung stellten, sich in die Kultur der Schweiz zu integrieren, wenn sie mit sozialer Anerkennung rechnen wollten (vgl. Kapitel 5.1.1). Noch deutlicher lässt sich eine Verbindung zum Anpassungsparadigma erkennen, wie es unter den jungen Schweizer/-innen aufgestellt wurde (Kapitel 7.1). Sprachen die Lehrpersonen über konkrete Schüler/-innen, so wurden sie ähnlich der jugendlichen Interpretationslogik am Anpassungsparadigma gemessen, wenngleich Lehrpersonen im Unterschied zu den Jugendlichen häufiger von positiven Beispielen berichteten.

Ein Lehrer äusserte sich mir gegenüber im informellen Gespräch bspw. unaufgefordert positiv über Elma, Kumrije und Dorina, weil sie nur albanisch sprächen, wenn sie allein unter sich wären oder mit ihren Familien telefonierten, nie aber innerhalb der Klasse LU_D (Pflegeausbildung) oder des Unterrichtes. Er suggerierte, dass die Gruppe im öffentlichen Raum der Schulklasse die einheimischen Umgangsformen (hier Sprachnormen) pflegten. Ein anderer Lehrer bezeichnete dagegen Aziz als Beispiel eines gelungenen Umgangs mit einer ‚anderen Kultur‘, da er sich trotz Interesse für seine Sprache, Kultur und Religion, dem ‚christlich geprägtem kulturellem Umfeld‘ der Schweiz nicht verweigere. Er berichtete im Interview, dass die Klasse LU_A (Maturitätsschule) sehr divers sei, jedoch nicht so stark, dass ‚sie auseinanderfallen würde‘. Auf die Frage, ob das im Bezug auf Kultur gemeint sei, antwortete er:

„Also es war lustig. Am Anfang mussten sie [Schüler/-innen] mir sagen, was für Bücher sie gelesen hatten und Aziz sagte, er habe einen Teil des Korans auf Hocharabisch

(schmunzelt) gelesen. [...] Ich weiss dort noch zu wenig, habe aber wie das Gefühl, es findet so auf eine gute Art statt, also, ich habe einen anderen kulturellen Hintergrund [...] und gleichzeitig ist man so weit, dass man weiss, ich bin hier in diesem christlich geprägten Umfeld. [...] Er [Aziz] macht ganz klar, ich stehe zu diesem kulturellen Hintergrund und der ist mir auch wichtig. Aber nicht im Sinn von, ich habe Berührungsängste mit dem anderen.“

Die meisten Lehrpersonen stellten in den Interviews unaufgefordert positive Fallbeispiele den Negativen gegenüber, bei denen der Umgang mit einer anderen Kultur den Jugendlichen ihrer Meinung nach weniger gut gelang. Deshalb berichtete der eben zitierte Lehrer auch einen Kontrastfall zu Aziz; in einer anderen Klasse wollte ein Junge das Buch ‚Die Judenbuche‘ mit der Begründung, er sei Moslem, nicht lesen. Er verweigerte sich der hiesigen Kultur, so der Lehrer, woraufhin er seine pädagogische Verantwortung betonte, sich solchen Problemen stellen zu müssen und kulturelle Diversität stärker zu berücksichtigen. Eine Lehrerin äusserte sich dagegen eher besorgt um Elma, Kumrije und Dorina und wünschte sich, dass die drei sich weniger von ihrer restlichen Klasse ‚sozial abschotteten‘, wie dies bspw. Kristin nicht täte, die als Albanerin auch mit Schweizerinnen in der Klasse befreundet sei. Die Lehrerin setzte daher auch das ‚Albanischsprechverbot‘ in der Klasse durch, da sich die anderen Schüler/innen – so die Begründung – ausgegrenzt fühlen könnten.

Daran zeigt sich einerseits, dass die Integrationsverantwortung primär Migrant/-innen selbst und Lehrpersonen als Bewertungsinstanzen, weniger aber anderen Mitschüler/-innen zugewiesen wurde. Erwartet wurde, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in die ‚hiesige Kultur, Gemeinschaft und Sprache‘ trotz ihrer tolerierten Differenz integrierten. Die Lehrpersonen betonten demzufolge die gleiche einseitige Anpassungsforderung und die gleichen Anpassungsdimensionen wie junge Schweizer/-innen (Kapitel 7.1). Andererseits wurde deutlich, wie unterschiedlich Lehrpersonen die Anpassung der gleichen Schüler/-innen bewerteten, denn ein Lehrer äusserte sich positiv über die drei Albanerinnen. Je nach individuellem Ermessen, wurden andere Bewertungskriterien angelegt.

Die Forderung an Jugendliche mit Migrationshintergrund sich zu integrieren, war auch in einer Berufsschulklasse präsent, als das Thema ‚Migration in die Schweiz‘ im Modul ‚Fremde und Werthaltungen‘ eines Tages auf der Unterrichtsagenda stand. Am Ende der Unterrichtseinheit resümierte der Lehrer, dass Migration in die Schweiz ein Thema sei, dem man sich stellen müsse, denn „andere Kulturen treffen aufeinander“, weshalb sich auch der Staat und die Schule dem Integrationsthema zu widmen habe. Er zeigte daraufhin ein Bild eines schwarzen Jungen in einem Bus auf den mehrere Mitfahrende mit dem Finger zeigten und sich dabei die Nase zu hielten. Zum Schluss legte er dann eine Folie auf, die Auskunft darüber gab, welche „Umgangsformen für ein gutes Miteinander von Einheimischen und Fremden“ notwendig seien, die (angeblich) eine andere Klasse zuvor zusammengetragen hätte. Darauf stand: „Respekt zeigen, Vorurteile hinterfragen, Akzeptanz gegenüber Andersartigem“, aber auch „Fremde müssen die einheimische Sprache lernen, Anpassung an das vorherrschende System und Provokationen vermeiden.“ Themen wie Diskriminierung oder Rassismus wurden erstaunlicherweise nicht aufgegriffen (siehe dazu auch das folgende Kapitel 11.1.3).

Das Anpassungsparadigma tauchte dabei in allen Schulen auf, allerdings war ein Lehrer in der Maturitätsschule davon überzeugt, dass sich Integrationsprobleme auf dieser

Schulstufe kaum stellen würden, da die ethnische Herkunft und damit einhergehende Integrationsprobleme durch einen höheren sozialen Status der Schülerschaft kompensiert würden. Diese Einschätzung gab er, nachdem er mich im Interview fragte, warum wir eigentlich ein Gymnasium einbezogen haben, woraufhin ich entgegnete, dass wir verschiedene soziale Schichten in die Studie einbinden wollten:

„Ja wenn Sie so die Namen durchgucken, dann sehen sie, dass es viele nichtschweizerische Namen gibt. Aber die meisten sind halt wohl integriert bzw. haben einen höheren gesellschaftlichen Status und das kompensiert natürlich die unterschiedliche Herkunft, also die wird eigentlich nur dann wirklich zu einem Problem, wenn zugleich dann auch sozial ein niederer Status vorhanden ist.“

In der Maturitätsschule bestand ausserdem die Tendenz, dass bei allfälligen Störungen Jugendliche auf andere Schulen verwiesen wurden, denn Vorrang hatte primär die Lernleistung und -motivation der Schüler/-innen. Der gleiche Lehrer wurde auch gefragt, wann Diversität, Kultur, Ethnizität in der Schule schon einmal ein Thema gewesen sei und er erzählte daraufhin von einem Schüler, der wiederholt am Unterricht fehlte. Diese Störung wurde zwar vor dem Hintergrund seiner Migrationserfahrung, genauer seines Flüchtlingsstatus diskutiert, er wurde allerdings trotzdem auf eine andere Schule verwiesen. Vor allem das Gymnasium arbeitete mit einem Normalitätskonstrukt (siehe dazu auch die deutsche Studie von Weber 2006), wonach Schüler/-innen deutsch sprechen, aus bürgerlichen Elternhaus stammen und in der Schweizer Kultur sozialisiert wären. Wer diesem nicht entsprach und davon abwich, musste damit rechnen, auf eine andere Schule verwiesen zu werden:

„Ja also wir hatten vor nicht allzu langer Zeit einen Schüler aus Schwarzafrika mit Flüchtlingsstatus, der Mühe hatte sich an die Schulordnung zu halten, insbesondere bei Absenzen gab es längere Diskussionen eben inwiefern man diesen Aspekt, den Migrationshintergrund berücksichtigen soll oder nicht [...] [Interviewerin: Wie ist das dann ausgegangen?] Ja das war eine lange Geschichte und schlussendlich wurde der betreffende Schüler ausgeschlossen aus der Schule, wir haben dann aber auch dafür gesorgt, dass er anderswo wieder reingekommen ist (lachend).“

An den Berufsschulen wurde hingegen nie der Einfluss der sozialen Herkunft der Schüler/-innen auf ihre Anpassungsfähigkeit und -willigkeit betont, Lehrpersonen machten dagegen gelegentlich auf die spezifische religiöse und ethnische Herkunft aufmerksam und problematisierten konkrete Gruppen. Vor allem von Migrant/-innen aus dem ehemaligen Jugoslawien, aber auch Muslimen wurden immer wieder ‚Integrationsprobleme‘ berichtet. Beispielhaft steht die folgende Argumentation eines Lehrers, der gebeten wurde, den von ihm verwendeten Begriff ‚Ethnie‘ zu erklären:

„Also wir haben natürlich Schweizer und ich meine unsere Bevölkerungsstruktur in der Schweiz, die ist ja von vielen Leuten zusammengesetzt, die früher als sogenannte Gastarbeiter in die Schweiz gekommen sind. Von ganz Europa kommen die. Und die Italiener waren in den 60er, 70er Jahren eine grosse Zuwanderungsgruppe, oder Portugiesen oder Spanier, die funktionieren natürlich von ihrem Glauben her eigentlich ähnlich. Weil die haben ja eine ähnliche Erziehung gemacht. Weil ich denke, die Religion ist da drin ein wesentliches Element. Wenn jemand katholisch erzogen worden ist, dann verstehen wir das. Wenn jemand muslimisch erzogen worden ist und die Mutter sagt, es ist schön, dass mein Sohn den Märtyrertod gestorben ist, dann können wir das nicht verstehen. Und wir haben natürlich auch Schwierigkeiten im Verständnis

mit den Ethnien aus Ex-Jugoslawien. Die deutschen oder nordischen Länder von der Migration oder Integration dieser Leute her gesehen, das ist natürlich nicht die gleiche Schwierigkeit. Und die sprechen auch unsere Sprache oder wollen auch unsere Sprache annehmen, sie bemühen sich. Und was ich einfach weiss, ist, dass sich gerade Jugoslawen oder Ex-Jugoslawen oder auch Türken gar nicht assimilieren wollen. Die wollen in ihrem Kulturkreis weiterleben.“

In diesem Zitat lassen sich zwei Argumente erkennen. Zum einen könnten Schweizer/-innen (,wir‘) Personen mit der gleichen (christlichen) Religion im Vergleich zu Muslimen besser verstehen und respektieren. Aus diesem Grund würden Portugiesen, Spanier und Italiener nicht als fremd empfunden. Der Umstand die gleiche Religion zu haben, helfe – so der Lehrer – ethnische Differenz zu überwinden; den christlichen Migrant/-innen wird die Grenze geöffnet. Zum anderen wird eine Hierarchie zwischen verschiedenen ‚Ethnien‘ im Hinblick auf ihre Integrationsfähigkeit und –willigkeit angenommen, nordische Länder wollten sich ‚assimilieren‘ (Sprache, Kultur), andere dagegen nicht (v.a. Türken und jene aus dem ehemaligen Jugoslawien). Letztere würden sich also dem Imperativ sich zu integrieren entziehen und werden daher grundlegend als problematisch betrachtet. Sie werden zu kulturell und religiös Anderen deklariert, die die Grenzlinie durch Integration nicht überschreiten könnten und wollten. Diese Form der Grenzöffnung gegenüber Italienern (und Portugiesen) und Grenzziehung gegenüber Muslimen, Personen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien liess sich bereits unter den Jugendlichen anhand der quantitativen und qualitativen Analysen zeigen.

Der Fokus fiel auch wiederholt auf diese Gruppe von Migrant/-innen, wenn die Probleme an Schulen mit kultureller Differenz ins Blickfeld der Lehrer/-innen gerieten. Und diese Frage kam häufig in den Fokus, da sie sich vor dem Hintergrund des Anpassungsparadigmas zwangsläufig stellte. An den Berufsschulen klagten Lehrpersonen wiederholt die vermeintlich verbreitete Frauen verachtende Haltung der jungen Männer aus dem ehemaligen Jugoslawien (und der Türkei) an. Ein Lehrer erzählte mir, dass eine Lehrerin im Unterricht von einer Gruppe fertig gemacht wurde, er selbst einschreiten musste und seitens der jungen Männer sogar ein Messer gezückt wurde. Die Klasse wurde daraufhin aufgelöst und auf andere Klassen verteilt:

„Ja es ist die ethnische Herkunft gewesen. Die sind alle zusammen, also es war ein höherer Anteil. Es ist eine grössere Klasse gewesen, über zwanzig. [...] Und etwa acht haben eine ex-jugoslawische Herkunft gehabt und dann hatte es glaube ich noch zwei Türken drinnen gehabt. Und Frauenverachtend, die Einstellung. Also total konservative Einstellung noch von den Eltern übernommen, vom Vater und das dann ausgelebt in der Schule. [...] Ja Frau ist halt nichts wert, hat nichts zu sagen. Also hauptsächlich bestimmt der Mann. Frauen haben zu folgen, zu spuren, haben hinter dem Herd zu stehen, möglichst ruhig zu sein. Und jetzt haben sie plötzlich Lehrerinnen. Das ist einfach nicht gut ausgegangen.“

Dieser Konflikt im Klassenraum wurde mir gegenüber allein vor der Folie gedeutet, dass die jungen Männer aufgrund ihrer Sozialisation in einer anderen Kultur, Frauen als Autoritätspersonen nicht respektierten und für sie nur einen Platz im Haushalt vorsahen. Eine andere Interpretation des Konfliktes oder ein Hinterfragen einer solchen Deutung fand seitens dieser involvierten Lehrperson nicht statt. Bemerkenswert ist allerdings, dass nach unseren Beobachtungen ähnliche Haltungen gegenüber Frauen von vielen männlichen Schüler/-innen egal welcher Herkunft geäussert wurden und dies bestätigten

auch vereinzelte Lehrpersonen. Junge Männer an Berufsschulen sahen sich bspw. häufig als hauptsächliche Familienernährer und wollten daher auch allein über finanzielle, familiäre Ausgaben entscheiden. Dennoch wurde das Nichtrespektieren von weiblichen Autoritätspersonen als typisch für Männer aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien angesehen und als alleiniger Verursacher für Konflikte angesehen.

Interessant war weiterhin, dass derartige negative Beurteilungen auch von einem Lehrer über seine zwei kosovoalbanischen Schüler abgegeben wurden, der in seinem Unterricht seinen Schülern selbst wiederholt vermittelte, dass Frauen primär für Familien- statt Erwerbsarbeit zuständig seien. Einmal äusserte er im Unterricht – um seine vor allem männlichen Schüler zu höherer Bildung zu motivieren – dass Frauen zwar schon gescheit seien, aber immerhin sie es seien, die Kinder bekämen und dann nur zu 40% arbeiteten, weshalb eine gute Ausbildung vor allem für Männer und weniger für Frauen wichtig sei. Im Interview zeichnete er hingegen – ganz ähnlich wie die Jugendlichen ohne Vorfahren aus dem Kosovo (Kapitel 9) – eine klare Differenz zwischen ‚Gleichberechtigung respektierenden Schweizern‘ auf der einen Seite, vor allem was Haushalt- und Familienarbeit betrifft, und ‚Muslimen, die gegen Gleichberechtigung seien‘ auf der anderen Seite:

„Auch bei den zwei Jungs, Ardit und Albert, ist es schon so, habe ich das Gefühl, dass der Stellenwert der Frauen in diesen Kulturen nicht so hoch ist. Also sicher nicht gleichberechtigt. Teilweise ist es auch in der italienischen Kultur so, dass es nicht ganz gleichberechtigt ist, aber sicher in der muslimischen Kultur, dass eben Gleichberechtigung nicht da ist. Sie machen immer Witze darüber. [Interviewerin: Ja, wie machen sie denn das?] Ja eben, man muss dann wirklich immer in der Küche stehen. Dann lachen sie und so um das etwas zu entschärfen. Es ist natürlich auch ein Kern Wahrheit dahinter (hustet). [...] [Interviewerin: Also was wäre denn Gleichberechtigung genau?] Ja, beide haben die gleichen Rechte. Also wenn die Frau besser ausgebildet ist, geht sie arbeiten und der Mann soll bei den Kindern bleiben zum Beispiel. Das fände ich auch okay. Aber ich glaube, das hört man auch bei Jugendlichen, die ich unterrichte, wenn die Frau mehr verdient, dann soll sie arbeiten gehen, also wir sind noch nicht in Schweden, aber es wird immer mehr als selbstverständlich angenommen.“

Die Äusserungen des Lehrers im Klassenraum und das Husten sowie latente Sympathisieren mit Ardit und Albert während des Interviews (‚Es ist natürlich auch ein Kern Wahrheit dahinter‘) liess das Bekenntnis des Lehrers zu Gleichberechtigung allerdings als ein Lippenbekenntnis erscheinen.

Es lässt sich festhalten, dass junge (muslimische) Männer aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei aufgrund ihrer Herkunftskultur und mit Blick auf das Paradigma zur Geschlechtergleichberechtigung seitens der Lehrpersonen auf ähnliche Weise wie seitens der Jugendlichen problematisiert wurden. Dieses kulturalisierende Interpretationsschema wurde auch als Deutungsmuster für Konflikte in der Schule bedient, obwohl sich junge Männer in ihren Vorstellungen über die Gestaltung von Geschlechterbeziehungen gar nicht so stark voneinander unterschieden. Differenzen wurden (bewusst oder unbewusst) überbetont und Gemeinsamkeiten verschwiegen.

Eine problemzentrierte Sicht auf junge Männer mit Migrationshintergrund liess sich auch am Gymnasium beobachten, wenn auch nicht auf die eigene Schülerschaft bezogen, wodurch eine elitäre Sichtweise auf das gymnasiale Bildungsniveau zum

Ausdruck kommt, dass sich von sozialen Problemen quasi freisprechen könne. Als einige Schüler eines Abends mit Gewalt und Aggressionen im Ausgang konfrontiert wurden und diese Ereignisse dann auch seitens der Direktion und der Lehrerschaft diskutiert wurden, da sich Eltern Sorgen machten, wurden diese Gewalttattacken in den Interviews mit den Lehrpersonen vor der Folie interpretiert, dass ein solches Verhalten für Personen mit einer anderen Kultur und aus einer niedrigeren Bildungsschicht typisch seien. Die Gewalttäter wurden bezogen auf ihre ethnische und soziale Herkunft problematisiert, da laut Polizeibericht u.a. auch Jugendliche mit einer ausländischen Nationalität beteiligt gewesen seien. Insbesondere Weber (2007) machte in ihrer Sekundäranalyse von Studien mit jungen Türken darauf aufmerksam, dass gewalttätige Männlichkeitsinszenierungen oft ein generelles Anzeichen von sozialer Randständigkeit (z.B. geringe formale Bildung, prekäre Arbeitsverhältnisse) sind und nicht migrations- oder kulturspezifisch seien. Es sind Versuche, über Gewalteinzenierungen im öffentlichen Raum spezifischen männlichen Überlegenheitsimperativen zu entsprechen, die Männlichkeit mit körperlicher Stärke und kämpferischen Auseinandersetzungen in Verbindung bringen. Solche Inszenierungen müssen als aktive Auseinandersetzung mit Unterprivilegierung verstanden werden. Sie stellen Versuche dar, sozioökonomischer Benachteiligung zu begegnen, indem im öffentlichen Raum (wenigstens) männliche körperliche Überlegenheit performiert wird. Die Schulen verengten ihren Fokus allerdings auf männliche Jugendliche *mit Migrationshintergrund* aus niedrigen Schichten und erklärten nur sie zu einer problematischen Gruppe.

Im Bezug auf junge Frauen mit Migrationshintergrund konzentrierte sich der Fokus der Lehrpersonen und Schuldirektion dagegen auf anders gelagerte ‚kulturspezifische Probleme‘, mit denen die Schule umzugehen habe. Hier wurden tendenziell nicht die jungen Frauen als wenig integriert wahrgenommen, sondern eher ihre Eltern bzw. Väter. Die Schulen machten tatsächlich immer wieder Erfahrungen mit jungen Frauen, die mit ihren Eltern (die meist aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Asien stammten) über ihre Selbstbestimmung in Konflikt gerieten. Sie würden von ihren Familien dann oft unter psychischen Druck gesetzt (sich z.B. mit jemandem zu verheiraten) und auch zu Opfern physischer Gewalt. In der Schule LU_D (Pflegeausbildung), in der viele junge Frauen eine Ausbildung absolvierten, wurde deshalb sogar ein Plan entwickelt im Sinne eines Krisenmanagements, was in einem solchem Fall zu tun sei (z.B. Schulberatung, Frauenhäuser und Polizei einschalten). So dramatisch jeder Fall auch sein mochte, insgesamt handelte es sich um Einzelfälle, d.h. bei über 400 überwiegend weiblichen Lernenden (mindestens 1/3 davon mit Migrationshintergrund) wurden im Durchschnitt 1 bis 2 Fälle pro Schuljahr bekannt. In einer anderen Schule (LU_B) wurde bei einem Konflikt sogar tatsächlich die Polizei (und später die Schulberatung) verständigt, um einen Vater polizeilich abzuführen, der seine Tochter nach der Schule (mit welchem Motiv war zu diesem Zeitpunkt unklar) abpassen wollte, weil sie sich seinem Vorschlag, sich mit einem von ihm vorgeschlagenen Mann zu verheiraten, widersetzte. Die schulische Wahrnehmung und der Umgang mit dieser Thematik waren also insgesamt durch eine Dramatisierung gekennzeichnet. Zu einem ähnlichem Urteil kam auch eine Schweizer Studie mit Expert/-innen zu Zwangsheirat (Riaño und Dahinden 2010) und eine deutsche Studie über junge türkische Gymnasiastinnen (Weber 2006).

Im Gespräch mit einer jungen Schweizerin in einer Schule wurde zudem deutlich, dass auch sie ein angespanntes Verhältnis zu ihren Eltern pflegte und plante, sobald sie finanziell unabhängig wäre, auszuziehen. Eine Lehrerin wusste sogar von diesem Fall,

dennoch wurden familiäre Probleme nicht selten auf Frauen mit Migrationshintergrund verengt und kulturalisiert, d.h. als Kulturproblem angesehen. In einer Schule berichtete ein Lehrer bspw. von einem Konflikt einer Schülerin mit ihren Eltern, die aus Sri Lanka stammten, als eine Situation, in denen das Mädchen zwischen zwei Kulturen stünde, der Kultur ihrer Eltern und der der Schweiz, die sie verinnerlicht habe. Im Gespräch mit den Eltern wurden daher auch Dolmetscher/-innen eingebunden, die nach Angabe des Lehrers den kulturellen und sprachlichen Hintergrund einbeziehen konnten:

„Ich hatte letztes Jahr einen Fall, eine Schülerin aus Sri Lanka und bei ihr war es ganz klar die Situation zwischen zwei Kulturen zu stehen. Sie hatte einen Freund und das kam für die Eltern überhaupt nicht in Frage.“

In einer anderen Schule wurde ein Konflikt zwischen einem Vater und seiner Tochter dagegen als ein typischer Konflikt von Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien angesehen. Hier wurde angenommen, dass dort Väter als Familienoberhäupter ihre Töchter kontrollierten und auch verheirateten. Andere Gründe für den Konflikt wurden dagegen nicht antizipiert:

„Das ist ein Konflikt von jugoslawischen Leuten gewesen, also ex-jugoslawischen, die ihre Töchter eigentlich verheiraten und sich die Töchter da widersetzt haben. Also da ist der Vater das allmächtige Familienoberhaupt und er schaut eigentlich und hat Verantwortung für seine Kinder. Und bei den Töchtern, die werden eigentlich ganz klar in die Schranken gewiesen und haben eigentlich nichts zu sagen.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund des Anpassungsparadigmas, d.h. dem angemessenen Umgang mit der ‚eigenen kulturellen Differenz‘, gerieten verstärkt Probleme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (insbesondere Türken, Muslimen, Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien oder jene aus niedrigen sozialen Schichten) in das Blickfeld der Lehrpersonen, wenngleich es sich bei konkreten Ereignissen um Einzelfälle handelte. Junge Männer wurden dadurch tendenziell zu Tätern (von Gewalt oder Frauen diskriminierendem Verhalten), Frauen dagegen zu Opfern von elterlicher bzw. väterlicher Unterdrückung stilisiert. Ähnliche Probleme unter Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund wurden, obwohl sie existierten, seltener wahrgenommen. Vor dem Hintergrund eines essentialistischen Kulturverständnisses wurden derartige Probleme *kulturalisiert*, also vor dem Hintergrund der spezifischen Herkunftskultur gedeutet. Andere Deutungsschemen, wie bspw. eine besondere familiäre Situation, Migrationserfahrungen, Gruppendynamiken in Schulklassen, Persönlichkeit, mangelnde soziale Anerkennung, Diskriminierungserfahrungen, gerieten in den Hintergrund. Kulturelle Herkunft, die eigene oder die der Eltern, wurden zum ursächlichen Problem deklariert, statt die sozialen Strukturen, u.a. die der Schule, in den Blick zu nehmen (Gomolla und Radtke 2002). Allenfalls in den Gymnasien wurden Integrationsprobleme auch mit der sozialen Herkunft dieser Schüler/-innen in Verbindung gebracht. Dieser Deutungsrahmen diente allerdings nicht dazu, kulturalisierende Interpretationen infrage zu stellen, sondern Jugendliche mit Migrationshintergrund *und* einer niedrigen sozialen Herkunft vom gymnasialen Bildungsweg auszuschliessen.

Insgesamt lassen hier sich erstaunliche Parallelen zu den Interpretationsschemen der Jugendlichen aufdecken: auch sie zogen exklusive Grenzen gegen Ausländer, vorrangig aus dem Kosovo (und in Gymnasien gegen jene mit niedrigeren Bildungsniveaus), die sich Anpassungs- und Geschlechtergleichheitsimperativen angeblich widersetzen. Eine

soziale Missachtung dieser Gruppen erschien daher nicht nur vielen Jugendlichen, sondern auch vielen Lehrpersonen als gerechtfertigt, wodurch Schulen symbolische Ungleichheiten in gleicher Weise (mit-)produzierten und legitimierten. Wie mögen diese Parallelen entstanden sein? Zum einen vermittelten die Lehrpersonen ihren Schüler/-innen diese Interpretations- und Klassifikationsschemen explizit bzw. sie stützten diese zumindest. In einer Schulklasse war das Integrationsparadigma bspw. Gegenstand des Unterrichtsstoffes und in einer anderen Klasse setzte die Lehrerin mit dem „Albanischsprechverbot“ die Forderung durch, dass sich Schüler/-innen sprachlich anzupassen hätten. Dadurch wurden die jungen Erwachsenen in den Schulen mit einem Wissen vertraut gemacht bzw. ein Wissen für richtig erklärt, wonach es unter Personen mit Migrationshintergrund häufig Integrationsprobleme gebe, die dadurch gelöst werden könnten, wenn diese Personen eigene Anstrengungen unternehmen würden, um sich anzupassen. Zum anderen trugen Schüler/-innen solche Interpretationsschemen aber auch selbst an Lehrpersonen heran und suchten um Unterstützung, diese in Form eines sozialen Verhaltenskodex in der Klasse durchzusetzen. Hier konnten daher auch Wechselwirkungen beobachtet werden mit der Konsequenz, dass Lehrpersonen und Schüler/-innen zur Tradierung von Bewertungsschemen gemeinsam beitrugen.

Neben dieser problemzentrierten Sichtweise konzentrierten sich die Interviews und informellen Gespräche mit Lehrpersonen zudem häufig unaufgefordert auf die *Leistungsdefizite* von Schüler/-innen ‚aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis‘. Diese Schüler würden sich generell in ihrem schulischen Leistungsniveau von Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund unterscheiden und hätten vor allem eine geringere Lese- und Sprachkompetenz, weil sie Deutsch meist nicht als Erstsprache gelernt hätten oder weniger im Elternhaus gefördert würden. Dazu einige Ausführungen einer Berufsschullehrerin:

„Ich denke du hast es selber gemerkt, da sind einige, die Ausländerinnen sind, die nicht die gleiche Sprachkompetenz haben, wie jemand der immer deutsch spricht oder von zu Hause her anders gefördert wurde.“

Auch deren Eltern wurden nicht selten *a priori* Sprachdefizite unterstellt. In einer Berufsschulklasse fehlten bspw. viele ausländische Eltern beim jährlichen Elternabend. Von Lehrpersonen wurde angenommen, dass dies an den Sprachproblemen der Eltern läge, weshalb sie solche Veranstaltungen nicht besuchten. Andere Gründe wurden dagegen gar nicht antizipiert. Leistungsdefizite entstünden nach Angabe der Lehrenden auch, da die Schüler/-innen sich in ihren Familien häufig nicht auf die eigentlichen Bildungsaufgaben konzentrieren könnten, weil sie Übersetzungsarbeiten für ihre Eltern leisten oder bei Haushaltsaufgaben und Kinderbetreuung mithelfen müssten. Für einige Lehrpersonen seien wiederum vor allem Jugendliche vom ‚Balkan‘ auffällig, denen eine generelle Bildungs- und Schulförderung attestiert werden könne, auch da sie beim Umgang mit ihren Lerndefiziten die Tendenz verfolgten das Schulsystem zu hintergehen:

„Was ich feststelle ist allgemein, dass Leute mit einem Migrationshintergrund, sagen wir gleich mal Leute aus dem Balkan, die fallen mir manchmal auf mit einer extremen Schlitzohrigkeit. Wie sie das System aushebeln, wie sie das System ausnutzen, wie sie sich verhalten. Und wenn man sie dann erwischt, ist manchmal noch lustig, manchmal kann man lachen und manchmal findet man es überhaupt nicht zum Lachen. Wie sie dann probieren sich auszureden, oder im negativen, dass sie dann einfach den

Unbeteiligten mimen und irgendwie dergleichen tun, was haben sie denn noch für ein Problem.“

Die Defizitperspektive auf Migrant/-innen war auch am Gymnasium verbreitet (für Deutschland siehe die Studie von Weber 2006). Auf ethnische Diversität – so die Lehrpersonen hier – würde man aufmerksam werden, wenn es Leistungsdefizite gebe, die vor dem Hintergrund einer ‚anderen Kultur‘ entstünden. Diese Schüler/-innen könnten sich ihren Bildungsaufgaben nicht genügend widmen (z.B. wegen Mithilfe im Haushalt). Da das Gymnasium jedoch grundsätzlich allein auf Leistungsstärke und –bereite setzte, würden solche Schüler/-innen bei langfristigem Leistungsabfall auf niedrigere Schulniveaus verwiesen. Auch hier wurde von einem Normalitätskonstrukt ausgegangen, wonach Schüler/-innen aus bildungsnahen Familien stammten.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass wahrgenommene Leistungsdefizite allein mit dem Umstand in Verbindung gebracht wurden, dass Schüler/-innen (und Eltern) aus einem ‚anderen Sprach– bzw. Kulturkreis‘ stammten. Eine ‚andere Sprache und Kultur zu haben‘ und Bildung erschienen als unvereinbare Elemente, weil Schulen auf eine monokulturelle Schülerschaft orientiert waren und von ihnen erwarteten, dass sie sich dieser anpassten statt umgekehrt (kritisch dazu Oester und Kappus 2005; Oester et al. 2008; Van Dijk 1993: 200). Eine Zweitsprache wurde in solchen Schulen denn auch nicht als Ressource begriffen, sondern als Hemmschuh angesehen um korrekt deutsch zu sprechen. Die Defizitperspektive legitimierte die untergeordnete Position der Schüler/-innen, die als kulturell anders wahrgenommen wurden. Es ist bezeichnend, dass bereits schulpädagogische Studien aus den 1990er Jahren zur interkulturellen Bildungspraxis in der Schweiz diese defizitorientierte Wahrnehmung von Migrant/-innen (v.a. aufgrund der Sprache) beobachten konnten und kritisierten (Allemann-Ghionda 2002: 409), sich unterdessen allerdings kaum etwas geändert hat.

Die Lehrpersonen beriefen sich in ihren Argumentationen zwar z.T. auf reale Fälle aus ihrem Schulalltag, allerdings wurden Schüler/-innen mit Migrationshintergrund a priori als leistungsschwächer angesehen. Dieser Schluss lässt sich ziehen, da nur zwei von 6 interviewten Lehrpersonen, konkrete Schüler/-innen aus den untersuchten Klassen mit Leistungsdefiziten benannten. Oft wurden also generalisierte Urteile abgegeben. Zudem klagten zwei Lehrpersonen das (Vor-)Urteil an und betonten, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund häufig motivierter seien und besser deutsch sprächen als Schweizer/-innen. Einzelne Fälle wurden von diesen Lehrpersonen bewusst nicht zur Regel erklärt, so wie in diesem Interview mit einem Berufsschullehrer:

„Ich habe festgestellt, dass vor allem die Mädchen von Kosovoalbanien, von der Herkunft her, besser Deutsch können als die meisten Schweizer. Nicht alle, es gibt Ausnahmen. Die Kumrije ist leider eine Ausnahme. Aber bei den meisten ist es so, dass sie ein sehr gutes Sprachverständnis haben. Sehr grossen Wortschatz und in der schriftlichen Arbeit meistens besser abschneiden als die Deutschschweizer.“

Schüler/-innen nach ihrer Leistungsfähigkeit zu bewerten und ggf. beim Übertritt in eine weiterführende Schule zu selektieren ist eine grundlegende Funktion von Schule überhaupt (Fend 2009). Es war daher nicht überraschend, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund danach bewertet wurden. Eine quantitative Schweizer Studie zu Übergängen in Sekundarschulen und Berufsschulen hat aber auch gezeigt, dass ausländische Kinder und Schweizer/-innen trotz gleicher Leistungen unterschiedlich

beurteilt wurden (Imdorf 2005). Die Defizitperspektive kann die objektive Leistungsbeurteilung signifikant beeinflussen und soziale Ungleichheiten fortschreiben.

11.1.3 Beschränkte Sensibilität der Schulen für Grenzziehungen um Religion und Ethnizität

Vor dem Hintergrund der Grenzziehungen um Religion und Ethnizität unter den Schüler/-innen war es beachtenswert, dass keine einzige Lehrperson sich an vergangene oder aktuelle Fälle in der Schule erinnerte, bei denen Rassismus oder Diskriminierung¹²⁰ (seitens Schüler/-innen oder Lehrpersonen) eine Rolle gespielt hätte. Auf die hypothetische Frage, wie sie auf solche Fälle reagieren würden, meinten alle durchgängig, dass sie eingreifen und bspw. Klassengespräche führen, Direktor/-innen benachrichtigen oder die externe Schulberatung hinzuziehen würden. Rassismus und Diskriminierung seien in ihren Schulen nicht geduldet, so äusserte sich dazu ein Lehrer:

„Ich würde sagen für das gibt es ja die Schulleitung, der Rektor müsste dann natürlich reagieren und müsste ein Schreiben verfassen und einen Benimm-Code oder eine Wegleitung, wie mit dem umzugehen sei. Und das würde dann umgesetzt, das heisst, das würde dann von den Lehrpersonen den Klassen mitgeteilt, dass es die Doktrin der Schule ist, dass Rassismus nicht gewünscht ist, nicht akzeptiert wird. Das würde schon so ablaufen, wenn das wirklich ein Thema wäre hier, wenn das akut würde.“

Es soll hier nicht der Frage nachgegangen werden, ob es tatsächlich keine solchen Fälle gab. Der Blick der Lehrpersonen auf diese Thematik war allerdings erhellend, denn hier zeigte sich eine eingeschränkte Sensibilität für Grenzziehungen um Religion und Ethnizität. Das bedeutete zwar nicht, dass Lehrpersonen ihre Prinzipien nach Respekt und Toleranz von kultureller Differenz aufgaben, sie waren allerdings überzeugt, dass es keine Probleme in diesem Bereich gebe. Während eine Tendenz zur *Dramatisierung* im Hinblick auf die Integrationsfähigkeit und –willigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beobachtet werden konnte, fand bei kritischen Fragen nach der Realisierung von Toleranz, Respekt und Verständnis für kulturelle Diversität eine *Entdramatisierung* statt.

In der Maturitätsschule waren Lehrpersonen bspw. davon überzeugt, dass Schüler/-innen im Allgemeinen mit neugierigem Interesse auf Personen mit Migrationshintergrund reagierten. Diskriminierungen würden allenfalls im Verborgenen hinter dem Rücken von Lehrpersonen stattfinden, allerdings gebe es dafür keine Anzeichen, z.B. rassistische Schmierereien auf Toiletten. Generell würden Jugendliche am Gymnasium im Vergleich zu anderen in ihrem Alter auch differenzierter argumentieren, wenn bspw. das Thema auf Ausländer käme. Höhere Bildung und ein höher gebildetes Elternhaus verhinderten, so die Argumentationen, dass Ausländer/-innen diskriminiert würden. Ein Lehrer berichtete, dass seine Schüler/-innen ihm von ihren Gewalterfahrungen im Ausgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund

¹²⁰ Da Rassismus und Diskriminierung seit 1995 mit Einführung des Anti-Rassismusartikels (Art. 261) in die Verfassung und Einbindung dieser Themen in schulischen Lehrplänen Alltagsbegriffe geworden sind, wurde in der Forschungsgruppe entschieden, mit beiden Alltagsbegriffen zu erschliessen, wie Lehrpersonen Grenzziehungen in der Schule wahrnahmen und damit umgingen.

erzählt und dabei differenziert über die möglichen Ursachen und gesellschaftlichen Konsequenzen diskutiert hätten:

„Sie kommen natürlich manchmal im Unterricht mit Dingen, wo sie in der Freizeit, gerade mit Gewalt konfrontiert werden und die erleben sie primär als Gewalt durch Jugendliche mit Migrationshintergrund. Und da kommt dann halt schon von mir her die Haltung, ja warum ist das so. [...] In der Tendenz würde ich sagen, fällt es hier auf einen fruchtbaren Boden, die meisten denken relativ differenziert oder differenzierter als andere in ihrem Alter. Und haben zu Hause ein Elternhaus, auch nicht alle, aber ein grosser Teil, wo auch differenziert diskutiert und gedacht wird. Und von dem her ist es hier einfacher als, wenn das ganze Umfeld nicht so denkt, wenn das ganze Umfeld monokausal sagt, wir hätten gewisse Probleme nicht, wenn wir niemanden aus dem Ausland hier hätten.“

Erstaunlich war allerdings, dass in den Diskussionen nach unseren Beobachtungen der Fokus von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nie weggelenkt wurde, auch Lehrpersonen erschien es selbstverständlich, dass diese Jugendlichen häufiger zu Gewalt neigten als Schweizer/-innen ohne Migrationshintergrund. Homogenisierende Bilder waren also auch im Gymnasium verbreitet, nur die Lehrpersonen schienen sich dem nicht gewahr zu sein bzw. waren nicht bereit, gängige Interpretationsschemen in ihren Schulen mit der symbolischen Produktion von Ungleichheiten in Verbindung zu bringen.

Bereits Van Dijk (1993: 8ff.) Untersuchung zu medialen, wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Diskursen haben darauf hingewiesen, dass insbesondere Eliten dazu tendieren, sich von Rassismus freizusprechen und auf andere Bevölkerungsgruppen zu attribuieren. Unter Eliten zählt er Gruppen, die zentrale politische Ansätze entwerfen, einflussreiche Entscheidungen treffen und über dessen Umsetzung wachen. Angemerkt werden muss, dass viele Lehrpersonen das Gymnasium selbst als ‚Eliteschmiede‘ wahrnahmen und ihre Schülerschaft gerne als ‚zukünftige Elite‘ betitelte. Van Dijk zeigte, dass Eliten rassistische Haltungen entweder der unteren weissen Mittelschicht oder der extremen politischen Rechte zuschrieben, aber nie sich selbst. In ähnlicher Weise konnte diese Beobachtung in der Maturitätsschule gemacht werden, wo Ausländerfeindlichkeit niedrig Gebildeten zugeschrieben wurde.

Aber auch an den Berufsschulen waren Lehrpersonen davon überzeugt, dass Jugendliche aufgrund ihrer kulturell anderen Herkunft in den Klassen nicht ausgeschlossen würden. Schüler/-innen bemühten sich dagegen, alle in die Klasse einzubinden und auch hier reagierten sie mit Toleranz und neugierigem Interesse, wenn jemand einen ‚anderen kulturellen Hintergrund‘ hätte oder ‚anders‘ aussehe, so ein Berufsschullehrer:

„Aber ich habe jetzt zum Beispiel jemanden gehabt, der aus Argentinien gewesen ist. Also Schweizer Abstammung, aber in Argentinien aufgewachsen. Und da bemüht man sich, dass die in der Klasse aufgenommen werden und auch ihren Platz haben. Also das ist nicht so, dass man irgendjemanden, der aus einem fremden Land kommt, nachher nicht integriert in der Klasse. Also da sind die sehr tolerant. Und das finden die noch spannend. Die sehen ein bisschen anders aus.“

Ein anderer Lehrer war sogar richtig erfreut über die Klasse von Ardit und Albert, die trotz der vermeintlich unterschiedlichen Meinung der beiden Jungen, sie im Unterricht nicht angriffen und ihren differenten Meinungen (z.B. über Religion) mit Toleranz

begegneten. Er gestand zwar ein, dass andere Dinge hinter seinem Rücken stattfinden könnten, er hätte davon aber nichts mitbekommen:

„Was an dieser Klasse wirklich gut ist, ist, obwohl teilweise die Einstellungen zu Religion und so weiter eben manchmal diametral entgegengesetzt sind, das heisst völlig unterschiedlich sind. Und trotzdem habe ich nie das Gefühl, das man irgendeinen wegen einer anderen Meinung oder anderen Religionsattitüde irgendwie angreift. Also totale Toleranz in dieser Klasse, habe ich das Gefühl. Ich weiss nicht, vielleicht wissen Sie besser, was hinter den Kulissen passiert, weil Sie sie begleiten, vielleicht gibt es mal ein paar Reibereien, aber ich habe das Gefühl, im Unterricht lässt man jeden stehen wie er ist.“

Dieser Lehrer sowie viele andere Lehrpersonen auch verstanden unter Diskriminierung und Rassismus v.a. manifeste in konkreten Handlungen sichtbare Beschimpfungen, Ablehnungen oder Auseinandersetzungen. Wenig sensibel dafür waren sie, welche diskriminierenden Meinungen und Urteile sich unter den Schüler/-innen über andere Personen in der Klasse und Personenkategorien im Allgemeinen (z.B. ‚die vom Balkan‘) herausbildeten. Sie sahen derartige Repräsentationen und Deutungsschemen genuin nicht als soziale Ungleichheiten legitimierend und generierend an. Durch ihre Insensibilität gegenüber den Interpretationsschemen junger Erwachsener produzierten und rechtfertigten sie Ungleichheit daher indirekt mit. Diese Haltung stand auch damit im Zusammenhang, dass Personen mit einer ‚anderen Kultur‘ von vielen Lehrpersonen selbstverständlich ‚als anders‘ klassifiziert wurden. D.h. ihre kulturelle Verschiedenheit wurde von ihnen nicht infrage gestellt. Diese Sichtweise wurde dadurch genährt, dass die Selbstkategorisierungen von Jugendlichen (z.B. wenn sie proklamierten in ihrer Kultur gingen Frauen als Jungfrauen in die Ehe) für deren Herkunftskultur als typisch angesehen wurden. Mit anderen Worten, der Fokus der Lehrpersonen auf sichtbare Toleranz und Respekt gegenüber kultureller Differenz stand damit im Zusammenhang, dass die Lehrpersonen von objektiven kulturellen Differenzen ausgingen. Teilweise wurden Diskriminierungen und Rassismus nur mit Blick auf sichtbare Differenzen antizipiert. Als eine Lehrerin allgemein nach solchen Ereignissen in der Schule gefragt wurde, konzentrierte sie sich auf Jugendliche mit einer anderen Hautfarbe, nach dem Motto ‚weisse Jugendliche mit Migrationshintergrund würden keine bzw. weniger Diskriminierung erleben‘:

„In der Klasse ist jetzt niemand drin von der Hautfarbe her, der auffällt. Aber ich habe es eben auch nie erlebt. In der letzten Klasse habe ich immer dunkle gehabt. Aussagen, mir ist das passiert, habe ich nicht erlebt. Aber es könnte einmal sein, ganz klar.“

Zum Teil wurden Grenzziehungen zwar wahrgenommen, aber heruntergespielt bzw. nicht als Problem bewertet. Ein Lehrer berichtete bspw., dass unter den Bauberufen viele Schüler/-innen das Gedankengut der populistischen Partei SVP übernommen hätten und dass er unter ihnen eine höhere Ausländerfeindlichkeit feststellen konnte. Dies interpretierte er allerdings vor dem Hintergrund des hohen Ausländeranteils und der ‚direkten‘ Mentalität in diesen Berufsgattungen. Für ihn schien es nicht problematisch zu sein, dass dort manchmal ‚markige‘ Worte fielen:

„Ja das ist natürlich quer durch. Das ist auch wieder je nach Berufsgruppe. Zum Beispiel im Baubereich hat man sicher einen höheren Ausländeranteil. Und dass dort dann mal markige Wörter fallen, das gibt es schon, die sind dann halt auch anders vom Typ her.“

Eine andere Lehrperson gestand dagegen ein, dass Diskriminierungen ihr zu Ohren gekommen seien, die jedoch durch ein paar Gespräche aus dem Weg geräumt werden konnten. Ich fragte sie daraufhin, ob sich denn Schüler/-innen beschwert hätten. Das bemerkenswerte an ihrer Antwort war, dass Beschwerden über Klassenkamerad/-innen für sie etwas mit Rache zu tun hätten, was für einige Personen (,ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen‘) typisch sei:

„Schon, das gibt es natürlich immer wieder, dass sich Leute beschweren, weil sie sich verbal angegriffen fühlen von Klassenkameradinnen und -kameraden. Leute, die auch aufwachsen mit einem bestimmten Bezug zu Rache, mit einem ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen. Rache ist für mich, wenn ich da an meine Kindheit denke, ist Rache eigentlich kein Thema.“

Sie kulturalisierte diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund implizit, die sich über verbale Angriffe von Mitschüler/-innen beschwerten; sie seien mit einem anderen Bezug zu Rache aufgewachsen als ‚wir‘ das kennen und beschwerten sich deshalb häufiger. Es mag unter den Beschwerden sicher falsche Alarmmeldungen gegeben haben, dennoch ist es bezeichnend, dass die, die sich gegen verbale Angriffe auf ihre Herkunft zur Wehr setzten, selbst wieder aufgrund ihrer vermeintlichen Sozialisation (im Bezug auf Rachsucht) zu illegitimen Sprecher/-innen erklärt wurden.

Auch im Bezug auf Grenzziehungen und Hierarchisierungen durch Lehrpersonen liess sich wenig Sensibilität unter Lehrpersonen erkennen. In unserem Beisein berichtete Albert eines Tages einem seiner Lehrer, dass eine andere Lehrperson ‚scheiss Ausländer‘ gesagt hätte. Im ersten Moment lachte der Lehrer, als ihm der Ernst der Situation klar wurde, meinte er, er könne mit diesem Lehrer selbstverständlich ein Gespräch führen, eine solche Aussage sei keinesfalls zu tolerieren, gleichzeitig betonte er, dass sich dieser Lehrer stark für die Schule engagiere. Albert äusserte daraufhin, dass er auf keinen Fall möchte, dass der Lehrer erfährt, dass Albert das über ihn gesagt habe, worauf das Gespräch über dieses Thema beendet wurde. Diese Situation zeigt, dass alltägliche Grenzziehungen (ob der Lehrer tatsächlich die Aussage machte, war unklar) nicht zwingend zu Konsequenzen in der Schule führten. Wenn Jugendliche mit solchen Haltungen seitens Schulinstitutionen konfrontiert werden, so kann das bei ihnen u.U. das Gefühl auslösen resp. verstärken, kein legitimer Sprecher/-in zu sein. Wenn subjektiv empfundene soziale Missachtungen durch signifikante Andere (u.a. Lehrpersonen) ignoriert oder heruntergespielt werden, kann sich ein sozialer Vertrauensverlust in Mitmenschen und staatliche Institutionen ausbreiten. Bei Albert gab es diesen Vertrauensverlust, hatte er doch (nach eigenen Angaben) die Erfahrung gemacht, dass es nichts bringe Diskriminierung anzuklagen, weil sowieso niemand etwas daran ändern könne. Durch geringe Sensibilität gegenüber Grenzziehungen und Hierarchiesetzungen können Schulen u.U. reaktive Rückzüge auf die eigene Herkunft resp. die der Eltern – wie am Beispiel Alberts gezeigt – verstärken.

In diesem Zusammenhang bemerkenswert ist, dass ein Lehrer berichtete, dass Vorurteile unter Lehrpersonen sehr verbreitet seien:

Interviewerin: Und ist das manchmal Thema unter den Lehrenden, im Lehrerzimmer, dass da über die Diversität der Schüler, was jetzt Herkunft betrifft, gesprochen wird?

Lehrer: Ja, da werden Vorurteile gewälzt. [Interviewerin: Ja?] Ja klar, das ist so. Wir müssen ja auch irgendwo einmal ablassen (lacht). Ja da wird ein bisschen geflucht oder irgendwie "ist ja klar, typisch" gesagt. Aber wir holen immer wieder die Kurve und

sagen, es gibt ja wirklich auch ganz andere, die es super machen. Ja, aber die Lehrer sind auch nur ganz normale "Jogis", oder?

Er betonte, dass Lehrpersonen durch die Kommunikation von Vorurteilen Frust abliessen, sich aber insgesamt immer wieder auf Schüler/-innen konzentrierten, die den Vorurteilen nicht entsprechen würden. Dies mag für einige Lehrpersonen und für ihn selbst tatsächlich so sein, denn er äusserte sich im Interview nie generalisierend negativ im Hinblick auf kulturelle Diversität. Allerdings erklären diese im Klassenzimmer präsenten Vorurteile, warum einige Lehrpersonen wiederholt berichteten, dass vor allem Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien in der Schule Probleme machten. Der Lehrer berichtete nämlich auch, dass drei Jugendliche einmal einen Schüler fertig gemacht und dies mit dem Mobiltelefon gefilmt hätten („happy slapping“). Nach diesem Ereignis war ein grosser Sturm von Vorurteilen im Lehrerzimmer zu hören gewesen, da die Jungen ‚vom Balkan‘ kamen¹²¹. Bemerkenswert ist, dass der Lehrer die Vorurteile seiner Kolleg/-innen banalisierte und als normal empfand („Lehrer sind auch nur ganz normale Jogis“) statt problematisierte. Er spielte diese Vorurteile herunter („aber wir holen immer wieder die Kurve“).

Nur eine Lehrperson bezichtigte sich während des Interviews selbst, einmal einen schwarzen Schüler diskriminiert zu haben. Der Schüler hätte geschwätzt, der Lehrer bat ihn daraufhin mehrmals um Ruhe und fragte ihn anschliessend, warum er ihn denn so böse anschauete. Danach seien ihm Zweifel gekommen, ob der Junge ihn tatsächlich böse angeschaut oder ob er dies aufgrund seiner Hautfarbe nur so wahrgenommen habe:

„Später überlegte ich, warum habe ich gerade ihm das gesagt, vielleicht seine schwarze Haut. Ich sprach ihn später darauf an, sagte ihm, ich hoffe, dass ich ihn nicht verletzt habe damit. Vielleicht habe er ja schon mehr Erfahrungen gemacht mit solchen Äusserungen. Doch er wich mir aus und sagte nur, das habe ihn nicht gestört.“

Aus diesem Grund war er überzeugt, dass Vorurteile und diskriminierende Praktiken unter Schüler/-innen und Kollegin/-innen weit verbreitet seien. Insgesamt lässt sich allerdings festhalten, dass die Lehrpersonen Grenzziehungen und Hierarchisierungen bezogen auf Ethnizität, Religion oder Hautfarbe innerhalb ihrer Schulen seitens Schüler/-innen oder Lehrpersonen kaum wahrnahmen oder problematisierten. Die Art und Weise wie sie über solche Themen berichteten, zeigte, dass sie wenig sensibel für alltägliche Grenzziehungen waren bzw. sie als normale Alltagspraxis verstanden. Der Hauptgrund lag in dem Umstand, dass auch unter ihnen homogenisierende Vorstellungen über Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kulturalisierungen verbreitet waren und diese selbst kaum zum Gegenstand einer kritischen Reflektion gemacht wurden. Aus diesem Grund konzentrierten sie sich darauf, dass ausländische Jugendliche keinen massiven verbalen Anfeindungen ausgesetzt waren. Wie die Jugendlichen über andere Personen dachten (differenziert versus undifferenziert, aufwertend oder abwertend), war weniger Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit, da Interpretationsschemen nicht als Ungleichheit generierend und legitimierend wahrgenommen wurden.

Diese Insensibilität zeigte sich denn auch in der geringen Aufmerksamkeit, die den Themen Rassismus und Diskriminierung im Unterrichts- und Schulalltag grundsätzlich

¹²¹ Diese Jungen wurden, weil sie kurz vor dem Lehrabschluss standen, nicht von der Schule verwiesen.

geschenkt wurden. Im Gymnasium wurden diese Themen peripher in Fächern wie Geschichte (z.B. beim Thema Holocaust), Religionskunde und Ethik (z.B. Menschenrechte) oder in der Unterstufe beim Thema Gewaltprävention behandelt. In den Berufsschulen war das Thema Rassismus zwar nach der Einführung des Anti-Rassismusartikels in die Bundesverfassung 1995 Gegenstand einer Lektion im Allgemeinbildungsunterricht. Die Lehrpersonen berichteten uns aber, dass es in jüngerer Zeit keine ausserunterrichtlichen Veranstaltung zu diesen Themen gegeben hätte.

Diese eingeschränkte Sensibilität zeigte sich auch in der Art und Weise, wie diese Themen im Unterricht behandelt wurden. In einer Schulklasse wurde während des Allgemeinbildungsunterrichts Rassismus primär aus der Perspektive der rechtlichen Konsequenzen diskutiert. D.h. die Lehrperson beschäftigte sich damit, welche öffentlich gemachten Aussagen unter dem Schutz der Meinungsfreiheit fielen und welche gegen den Anti-Rassismusartikel versties. Der Lehrer fragte dazu in die Klassenrunde, welche Aussagen als Rassendiskriminierung gelten. U.a. Luisa meinte Vorurteile gegenüber Personen mit einer anderen Herkunft zu haben. Der Lehrer widersprach ihr daraufhin, denn solche Aussagen müssten wenn dann öffentlich gemacht werden. Später legte er der Klasse ein SVP-Abstimmungsplakat mit der Aufschrift ‚Stopp dem Asylmissbrauch‘ vor und fragte, ob es gegen den Anti-Diskriminierungsartikel versties. Ronald meinte daraufhin sofort, wenn es von der SVP käme, dann sei es rassistisch. Der Lehrer erinnerte die Schüler/-innen daraufhin daran, dass es nicht so einfach sei, denn die Plakate der SVP seien wegen Rassendiskriminierung rechtlich nicht geahndet worden, weil sie nicht auf eine spezifische Rasse verwiesen. Der Lehrer erinnerte sie stets, dass nicht alle verbalen Anfeindungen und Verletzungen tatsächlich unter den Artikel fallen würden, auch wenn sie „rassistisch angehaucht“, verletzend und moralisch gesehen nicht korrekt seien.

Während des Unterrichtes wurden Fragen nach Rassismus und Diskriminierung auf die rechtliche Dimension von rassistischen und diskriminierenden öffentlichen Äusserungen verengt, wenngleich sich die Schüler/-innen und dann auch die Lehrperson sensibel für andere Dimensionen (z.B. nicht öffentlich geäusserte Meinungen) zeigten. Sie wurden dennoch nicht zum Gegenstand der Reflektion gemacht, denn im Unterricht ging es primär darum, was gegen das Gesetz versties. Die umfassenden Umstände dieser Thematik, z.B. persönlich gemachte Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung, versteckte (nicht öffentlich geäusserte) rassistische Meinungen und die grundlegende Frage nach den Machtverhältnissen (was Antidiskriminierungsinitiativen immer wieder betonen) kamen nicht in den Fokus. Bezeichnend dafür war auch die Situation, als die Klasse einige Wochen zuvor den Dokumentarfilm ‚Arondo‘ sah, der von einem 14-jährigen schwarzen Amerikaner aus Basel berichtete, der wegen eines Streits mit einem Hausmeister wegen eines vermeintlich gestohlenen Basketballs (der letztlich sein eigener war) zwei Monate in Untersuchungshaft sass. Am Ende der Dokumentation, die die Ungerechtigkeit des juristischen Falles darstellte, reagierten die Schüler/-innen empört. Und auch der Lehrer meinte in der anschliessenden Pause zu einem Schüler, dass die Polizei wegen eines Basketballs überreagiert hätte. Kein einziger Kommentar fiel allerdings über den Umstand, dass Arondo schwarz war und warum aus einem Bagatelldelikt ein kriminalisiertes Ereignis werden konnte.

Eine andere eingeschränkte Perspektive auf Grenzziehungen liess sich in einer anderen Klasse (LU_B, technische Ausbildung) wahrnehmen, in der der Lehrer Rassismus allein im Bezug auf rassistische Argumentationen problematisierte. Als während unserer Gruppendiskussion zum Thema Religion der Lehrer anwesend war und Ardit sich negativ über Juden äusserte und Parallelen zu Hitler zog, kritisierte der Lehrer ihn dafür stark. Er ermahnte daraufhin die Klasse, Respekt und Toleranz für andere Menschen zu zeigen. Allerdings ging es dem Lehrer in seinem Apell nicht darum, Grenzziehungen und im Bezug auf Religion und Kultur grundlegend anzuklagen. Er meinte:

„Das ist natürlich ein Gebot, auch wenn sie gewisse Leute nicht mögen, wie die Juden. Ich würde zum Beispiel auch keine Jüdin heiraten, aber nicht weil ich Rassist bin, sondern weil ich ein überzeugter Katholik bin, ganz andere Kultur. Ich könnte es mir deswegen nicht vorstellen und nicht aus rassistischen Gründen. Und trotzdem muss man natürlich Respekt haben vor anderen Rassen, anderen Leuten.“

In seiner Aussage enttabuisierte er kulturell und religiös begründete Grenzziehungen (‘ganz andere Kultur’, ‘ich bin überzeugter Katholik’), während er rassistisch begründete Grenzziehungen verpönte und Ardit zurechtwies. Kultur und Religion wurden dadurch zu legitimen Grenzmarkern erklärt (z.B. bezogen auf Partnerschaften), wenngleich allen Menschen Respekt und Toleranz zu zollen sei. Menschen wegen ihrer Rasse zu diskriminieren wurde als Rassismus abqualifiziert, während Kultur und Religion als legitime Grenzlinien galten, da sie nach der Auffassung des Lehrers auf einem legitimen Differenzverständnis gründeten. Diese Argumentation weist sicher die stärksten Parallelen zu denjenigen Jugendlichen auf, die mit Bezug zu ‘kulturellen’ und ‘religiösen’ Differenzen es genauso für legitim ansahen, sich von anderen Gruppen abzugrenzen und darin keine symbolische Produktion von Ungleichheit wahrzunehmen.

Das generelle Freisprechen der Schule von stigmatisierenden Haltungen und diskriminierenden Praktiken unter Schüler/-innen und Lehrpersonen, wie anhand der vorigen Interviewausschnitte mit Lehrpersonen gezeigt wurde, spiegelte sich allerdings genauso in den Argumentationslogiken junger Erwachsener wider. Insbesondere in Kapitel 7.3 wurde gezeigt, wie überzeugt einige Jugendliche von sich waren, keine ausländerfeindlichen Haltungen, im Gegensatz zu bspw. patriotischen oder besonders stolzen Schweizern, zu haben. Sie verschrieben sich dem Toleranz- und Offenheitspostulat und konnten sich dadurch – wie die Lehrpersonen – von ausländerfeindlichen Haltungen freisprechen.

All diese Parallelen sind keinesfalls überraschend. Wenn Schulen ihren Schüler/-innen im Unterricht vermitteln, dass es im Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität vornehmlich darauf ankommt, ‘Menschen mit einer anderen Kultur oder Religion’ öffentlich nicht zu beschimpfen, zu kritisieren oder anzugreifen, dann ist es nicht verwunderlich, wenn es einigen Jugendlichen gerechtfertigt erscheint, negative Haltungen gegenüber bestimmten Personenkategorien für sich privat zu hegen. Solch ablehnende Haltungen wurden durch die Schule nicht sanktioniert (allenfalls deren öffentliche Äusserung). Sie wurden unter Umständen noch gefördert, nämlich wenn wie in dem Fall hier a priori von kulturellen oder religiösen Unterschieden ausgegangen wird und den jungen Erwachsenen ein solches Wissen vermittelt wird. Um Personen aufgrund kulturellen oder religiösen Differenzen für eine zukünftige Partnerschaft abzulehnen, braucht es dann nur noch einen kleinen logischen Schritt, den der Lehrer im letzten Zitat seinen Schüler/-innen vorführte und dadurch beförderte.

11.2 Die Perspektiven der Schulen auf Religion und religiöse Diversität

11.2.1 Religionskundlicher Unterricht als Reaktion auf religiöse Diversität

Religiöse Diversität hatte in zwei der untersuchten Schulen im Vergleich zu ethnischer Diversität einen besonderen Stellenwert. In Luzern gab es zwar zur Zeit der Studie keinen vom kantonalen Erziehungsdepartement obligatorisch vorgeschriebenen Unterricht im Fach Religion für das Sekundarschulniveau, dennoch fand im Gymnasium (LU_A) durch das Engagement der Schuldirektion und Lehrerschaft ein bekenntnisfreier, obligatorischer Unterricht im Fach ‚Religionskunde und Ethik‘ statt, der von theologisch (christlich) oder philosophisch ausgebildeten Lehrpersonen vermittelt wurde¹²². In einer der untersuchten Berufsschulklassen (LU_D), die eine Ausbildung im Bereich Pflege und Gesundheit absolvierte, fand ebenso ein an Religionskunde angelehntes Lernmodul über mehrere Stunden obligatorisch statt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf den Umgang mit religiöser Diversität in diesen zwei Schulen, integrieren an vereinzelt Stellen allerdings auch Ereignisse aus anderen Schulen, bei denen religiöse Diversität auch thematisiert wurde.

Ursprünglich wurde konfessioneller Religionsunterricht in Luzern von Seiten der anerkannten Religionsgemeinschaften (der reformierten und der römisch-katholischen Kirche) organisiert, der freiwillig besucht werden konnte (und auch weiter stattfand) und für den Primarschulen Räume im Schulhaus und Zeit im Curriculum zur Verfügung stellten. Da andere Religionsgemeinschaften in Luzern bisher keine rechtliche Anerkennung genossen, war ihre Einbindung in die Schulen im Rahmen eines konfessionellen Religionsunterrichtes erschwert¹²³. In zwei Luzerner Gemeinden (Kriens, Ebikon) fand seit dem Schuljahr 2002/03 jedoch ein Modellversuch auf Primarschulniveau statt, wodurch islamischer Religionsunterricht von pädagogisch und islamwissenschaftlich ausgebildeten Personen angeboten wurde, der aber unter öffentlicher Kritik seitens SVP-Politiker/-innen stand (Scherl-Hüsler 2003).

Die Entscheidung, an Primar- und Sekundarschulen einen konfessionell übergreifenden religionskundlichen Unterricht zu organisieren, reagierte einerseits auf das rückläufige Interesse an konfessionellem Religionsunterricht, was zu einer Marginalisierung des Faches geführt hatte. Andererseits wurden Forderungen verschiedenster sozialer Akteure entgegen gekommen (aus Politik, Wissenschaft und Bildungssystem) mit der religiösen Diversität der Schülerschaft ‚angemessen‘ umzugehen und diesen ‚angemessenen Umgang‘ Schüler/-innen zu vermitteln (Jödicke und Rota 2010). Das Fach ‚Religionskunde und Ethik‘ im Gymnasium folgte daher primär den Interessen staatlicher Bildung, wonach Schüler/-innen nicht konfessionell sozialisiert oder ihre

¹²² Ein ähnliches Fach wurde in Luzern bereits 2006 auf Primarschulniveau (‚Ethik und Religionen‘ in Klasse 1 bis 6) eingeführt, für das Sekundarschulniveau stand eine endgültige Entscheidung allerdings aus, denn die Stufe befand sich aufgrund der bundesweiten Bestrebungen zur Harmonisierung der Schulabschlüsse in einer Umbruchphase.

¹²³ Für eine öffentlich-rechtliche Anerkennung müsste in Luzern eine Verfassungsrevision eingeleitet werden, denn laut Verfassung dürfen nur christliche Religionsgemeinschaften öffentlich-rechtlich anerkannt werden (Bovay 2004). Eine solche Verfassungsrevision wird derzeit politisch diskutiert.

religiöse Praxis gefördert, sondern Wissen über Religionen und religiöse Themen sowie nicht-religiöse Weltanschauungen vermittelt wurden. Konkret hiess das, dass sie sich mit Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus sowie mit religiösen Sondergruppen intellektuell auseinandersetzen und sich mit Mythen, Weltbildern, dem Phänomen der Religion und Religionskritik beschäftigten. Darüber hinaus widmete sich das Fach ethischen Gegenwartsthemen, wofür es eine Einführung in die Themenbereiche Moral, angewandte Ethik, Konflikte, Vorbilder und Idole gab. Das Fach fand auf 4 von 6 Klassenstufen obligatorisch statt und wurde in den letzten beiden Jahrgangstufen als zusätzlich wählbares Ergänzungsfach angeboten. In der untersuchten Berufsschule wurde ein solches Modul ähnlich mit der an Bedeutung gewonnenen religiösen Diversität begründet, mit der die Auszubildenden in ihrem Beruf verstärkt konfrontiert waren, da sie in engem menschlichen Kontakt mit Patient/-innen in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen standen. In diesem Modul erhielten sie Informationen über die Rolle von Ritualen im Leben von Menschen sowie über die fünf sogenannten Weltreligionen (Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Christentum) und deren spezifischer Religionspraxis (Rituale und Vorschriften im Hinblick auf Gebet, Geburt, Sterben und Tod), ihre Haltungen gegenüber moderner westlicher Medizin, Gesundheit, Krankheit und Behinderung, sowie deren spezifischen Vorschriften zur Körperpflege, Kleidung, Ernährung und Geschlechterbeziehungen. Darüber hinaus beschäftigten sie sich mit ihrem eigenen Verhältnis zu Religion.

Aus den offiziellen Schuldokumenten, der Teilnahme am Unterricht und den Interviews mit Lehrpersonen liessen sich Deutungs- und Handlungsschemen erkennen, die Aufschluss darüber gaben, warum und wie sich die Schulen für einen solchen Unterricht engagierten. Daran liessen sich ihre prinzipiellen Haltungen im Umgang mit religiöser Diversität der Schülerschaft erkennen und ein Verständnis entwickeln, welchen Umgang die Schulen unter ihrer Schülerschaft möglicherweise unterstützten und förderten.

11.2.2 Anspruch und Wirklichkeit einer gleichwertigen Behandlung religiöser Diversität

In beiden Schulen beabsichtigte der Unterricht, Schüler/-innen für eine pluralistische Gesellschaft vorzubereiten, d.h. ihnen Wissen und Interesse für Menschen mit einem anderen religiös-weltanschaulichen Hintergrund zu vermitteln. Ziel war, dass Jugendliche Kenntnisse erwarben sowie Verständnis, Offenheit und Toleranz gegenüber Menschen mit anderen Weltanschauungen entwickelten. Grundsätzlich nahmen die Schulen daher eine gleiche Haltung wie gegenüber ethnischer Diversität ein, d.h. sie mobilisierten das gleiche Interpretationsschema. Im Lehrplan des Gymnasiums hiess es dazu entsprechend:

„In einer pluralistischen Gesellschaft sind die Lernenden mit einer Vielfalt von Selbst- und Weltdeutungen konfrontiert. Um sich in dieser Gesellschaft zu orientieren, müssen sie sich einerseits eine Übersicht über die wichtigsten weltanschaulichen Strömungen verschaffen [...] Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigen Interesse und Verständnis für Menschen mit einem anderen religiös-weltanschaulichen Hintergrund, sind offen für einen Dialog mit Menschen, die andere Meinungen vertreten.“

Grundsätzlich gingen beide Schulen auch genauso wie bei ethnischer Diversität davon aus, dass *religiös-weltanschauliche Pluralität eine Herausforderung* darstelle, weshalb

die Schule religiöse Pluralität zu thematisieren hätte. In der Berufsschule hiess es dazu im Arbeitsmaterial, dass den Schüler/-innen ausgehändigt wurde: „Bei mangelndem Wissen über die gegenseitigen Moral- und Wertvorstellungen kann es leicht zu Missverständnissen kommen.“ Die Schule antizipierte angesichts einer pluralisierten Gesellschaft Probleme, die jedoch durch Wissen über andere Religionen verhindert werden könnten. Auch im Gymnasium sah man durch das Zusammentreffen verschiedener weltanschaulichen Entwürfe ein friedliches Zusammenleben gefährdet, was den zusätzlichen Ethikunterricht begründete, der zu einer Verständigung über gemeinsame Grundwerte und –normen (wie z.B. Respekt und Toleranz) beitragen sollte:

„Angesichts der vielen weltanschaulichen Entwürfe, die das gesellschaftliche Leben weltweit prägen, ist eine Besinnung auf gemeinsame Grundwerte und Grundnormen nötig. Sie bilden die Basis für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen und für gewaltfreie Konfliktlösungen. Das Fach Religionskunde und Ethik vermittelt Kenntnisse über diese Grundwerte und Grundnormen und fördert die ethische Urteilskompetenz der Lernenden.“

Religiöse Diversität bekam dadurch eine latent negative Konnotation, denn fehlende gemeinsame Grundwerte oder Unwissen könnten zu Konflikten führen, die aber durch die Initiativen der Schulen für einen religionskundlichen Unterricht überwunden werden könnten. Die Schulen sahen sich als gesellschaftliche Instanzen Schüler/-innen Kenntnisse über und einen angemessenen Umgang mit religiöser Diversität zu vermitteln.

Vor diesem Hintergrund fanden im Gymnasium neben dem Unterricht auch Besuche bei verschiedenen religiösen Gemeinschaften und Diskussionen mit Anhänger/-innen statt. Berichtet wurde auch, Schüler/-innen als Expert/-innen einzubeziehen, damit sie ihrer Klasse etwas über ‚ihre Religion‘ erzählten. Die Schule verfolgte dabei den Anspruch, die behandelten Religionen *gleichberechtigt* und *differenziert* zu behandeln. Dazu wurde ihnen jeweils gleichviel Zeit im gymnasialen Lehrplan zugestanden, auch wurde darin bspw. zwischen liberalen, konservativen und orthodoxen Strömungen im Judentum sowie Sunniten und Schiitischen im Islam unterschieden. Angestrebt wurde zudem eine *sachliche, wertfreie* Auseinandersetzung. Eine Lehrperson berichtete, dass sie beim Thema Islam meist die Rolle der Frau in dieser Religion anspreche um dadurch gängige Vorurteile im Hinblick auf weibliche Unterdrückung und Benachteiligung gezielt abzubauen. Sie schaute sich mit den Schüler/-innen genaue Stellen im Koran an um solche Vorurteile zu entkräften und betonte, dass islamische Gesetzestexte in politisch instabilen Ländern missbräuchlich ausgenutzt würden. Ziel des Unterrichtes war, dass Jugendliche andere Religionen oder Weltanschauungen verstanden und nicht abwerteten.

Einen ähnlichen Anspruch nach *bewertungsfreier* und *differenzierter* Darstellung sowie die Förderung von Offenheit und Toleranz verfolgte auch die Berufsschule. Exemplarisch dafür stand der Tag als die Lehrerin mit dem Stundenthema begann und in die Klasse fragte, welche verschiedenen Religionen die Schüler/-innen denn kennen würden und mit welchen sie in ihrem Beruf in Kontakt kämen. Die Klasse trug daraufhin die fünf ‚Weltreligionen‘ zusammen, die die Lehrerin später näher behandelte. Als die katholische Schülerin Dorina in diesem Zusammenhang von einer

Patientin mit einer i.E. ‚komischen Religion‘ berichtete, die wie eine Sekte¹²⁴ sei, da die Frau von ‚komischen Männern‘ Besuch bekäme und keine Medikamente nehmen dürfte, entgegnete die Lehrerin, dass Dorina das zwar als fremd empfinden könne, es ihr aber nicht zustehe einen solchen Lebensstil zu bewerten. Sie erinnerte sie daran, dass religiöse Weltanschauungen gleichwertig zu behandeln seien. Am darauffolgenden Tag, als die Schüler/-innen von der Lehrperson Arbeitsmaterial über die fünf näher zu behandelnden Religionen ausgehändigt bekamen, betonte die Lehrperson zudem mehrmals, dass Menschen als Anhänger von Religionsgemeinschaften ihre Religion sehr unterschiedlich ausleben können und dass die Schüler/-innen lernen müssten zu differenzieren. Sie vermittelte ihrer Klasse zwar, dass sich Religionen in ihren Ritualen, Wertvorstellungen und Verhaltensvorschriften unterscheiden, dass sich Menschen jedoch auch als Anhänger einer bestimmten Religion in der Art und Weise, wie sie Religion auslebten, stark unterscheiden:

„Es gibt eine Menge von Leuten, die die Religion nicht so ausleben, wie es dort kurz zusammengefasst auf ihrem Skript und Arbeitsblättern dasteht. Es gibt z.B. orthodoxe Juden, die sind sehr konservativ und das sieht man ihnen auch an der Kleidung an, das sind aber nicht alle. Alle Leute leben unterschiedlich streng ihre Religion.“

Diese differenzierende Haltung nahm die Lehrerin auch gegenüber Kumrije, der einzigen Muslimin in der Klasse ein. Sie fragte sie während des Unterrichtes, welche Rolle Islam in ihrem Leben tatsächlich spiele, ob sie als Kind darüber etwas gelernt habe oder nicht und ob sie heute Ramadan mache, ohne sie a priori auf ihre Religiosität festzulegen. Kumrije bekam dadurch eine Plattform, sich als eine Muslimin darzustellen, die individuell und flexibel mit religiösen Vorschriften umging.

Diese hohen Ansprüche im Umgang mit religiöser Diversität – vor allem nach gleichwertiger und gleichberechtigter Darstellung aller Religionen – konnten die Lehrpersonen allerdings nicht immer durchhalten. Gegenüber sogenannten Sekten wurde in beiden Schulen bspw. explizit eine eher kritische Haltung eingenommen und Jugendlichen vermittelt, dass Sekten menschliche Grundbedürfnisse (z.B. Zugehörigkeit) missbrauchen könnten. Gegenüber Dorinas Erzählung über Sekten entgegnete die Lehrerin später in der Klasse, dass Menschen durch Religion auch unter sozialen Druck gesetzt werden könnten und Religion dann etwas Negatives sei. Ähnlich negativ argumentierte eine Lehrperson im Gymnasium mir gegenüber im Interview:

„Da ist zum Beispiel das Grundbedürfnis des Menschen nach Zuneigung. Das beziehungs-mässige Grundbedürfnis, Zuneigung ist etwas was das Verständnis von anderen braucht. [...] Und auf der anderen Seite haben wir das Phänomen, das viele Leute in unserer Gesellschaft heute allein sind, einsam sind. Und es hat ganz viele Jugendliche, die immer so den Zugang zu einer Gruppe suchen. Und dann natürlich viele Sekten dann einhacken. Und da viele Versprechungen machen, sie aber nicht einhalten, bis sie die Leute für sich vereinnahmt haben. Das ist ein missbräuchlicher Umgang mit den Grundbedürfnissen, indem man das Bedürfnis nach Zuneigung, Gemeinschaft einfach missbraucht um die Leute einfach in die Falle irgendwelcher ideologischer Gestrüppe zu locken.“

¹²⁴ Das Wort ‚Sekte‘ wurde von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Unterricht aufgeworfen. Nicht spezifiziert wurde, welche religiösen Gruppen gemeint seien, wenngleich diese Kategorisierung mit negativen Zuschreibungen besetzt wurde (z.B. Autonomieverlust unter Anhänger/-innen von Sekten).

Negative Erfahrungen, die Menschen mit Religion machen könnten, wurden vornehmlich religiösen Sondergruppen zugeschrieben, während von etablierten christlichen Religionsgemeinschaften in diesem Zusammenhang nicht die Rede war und sie indirekt im positiven Licht erschienen. Auch andere Religionsgemeinschaften wurden nicht immer durchweg gleichwertig und gleichberechtigt dargestellt. In der Berufsschule behandelte das Skript das Thema Geschlechterbeziehungen bspw. nur im Islam, Hinduismus, Buddhismus und Judentum allerdings nicht im Christentum. Diese ungleiche Darstellung war auch durchgängig mit Wertungen durchzogen, wie etwa: „Die Gleichstellung von Frau und Mann ist trotz Bestrebungen auch im Hinduismus noch nicht erreicht.“ Zwar wurden Urteile im Skript abgewogen, wie etwa: „Innerhalb der hinduistischen Welt sind auch in dieser Frage grosse Unterschiede festzustellen.“, dennoch wurden die nichtchristlichen Religionen dadurch grundlegend an der Norm zur Gleichberechtigung der Geschlechter gemessen, während diese Norm an das Christentum nicht angelegt wurde. Das Skript suggerierte, dass sich solche Fragen im Christentum nicht (mehr) stellten. Dadurch wurden nichtchristliche Religionen allesamt im Hinblick auf ihre Geschlechterbeziehungen in ein negatives Licht gerückt.

Aufgrund der Beschäftigung der Schulen mit partikularen Religionsgemeinschaften liess sich zudem die Tendenz feststellen, dass Schüler/-innen mit einer anderen Religion auf ihre *religiöse Andersheit verwiesen* wurden. Die Idee, dass Menschen als Anhänger einer anderen Religion *a priori* auch einen anderen kulturell-religiösen Hintergrund hätten, bestimmte durchgängig das Lehrer-Schüler-Verhältnis. In der Berufsschule wurden die Schüler/-innen in einer Stillarbeit dementsprechend dazu aufgefordert, religiöse Rituale ‚aus ihrem Kulturkreis‘ zusammenzutragen. Im Gymnasium bemerkte die Lehrperson zu Aziz (Muslim) unter vier Augen nach einer Klassendiskussion über die marxistische Religionskritik, dass es ihm sicher schwer fiele diese Kritik zu verstehen, ‚uns‘ – so die Lehrperson – würde das oft leichter fallen, da ‚wir damit sozialisiert worden seien‘. Aziz berichtete uns danach, dass er über diesen Kommentar irritiert war, denn er war der Überzeugung die marxistische Religionskritik ganz gut verstanden zu haben. In dieser Situation erklärte ihn die Lehrerin allerdings zum religiös Anderen, wenngleich ihr Kommentar von ihr als Hilfestütze gedacht war. Interessant ist zudem, dass sie in einem späteren Interview andere Mitschüler/-innen dafür kritisierte die beiden Muslime in der Diskussion abgewertet zu haben, worauf sie die Klasse später kritisch aufmerksam gemacht hatte:

„Und da ist es dann wirklich so gewesen, da haben wir marxistische Thesen, wie Religion ist Opium des Volkes [diskutiert]. [...] Aber wenn dann einer von diesen Muslimen eine ganz klare Stellung bezogen hat zu der These, dann kam von den anderen, ja klar der muss das ja jetzt so machen. Der argumentiert immer so. [...] Und ja, da könnte noch mehr an Verständnis drin liegen. Das habe ich mir manchmal so gedacht. Vor allem im Rahmen dieser Diskussion hat man dann schnell jemanden so in eine Ecke gesetzt. Und dann, aha, der hat immer die gleiche Argumentation.“

Der Lehrperson ging es um mehr Verständnis für religiöse Differenzen, wodurch sie reifizierte religiöse Differenzen unter Schüler/-innen allerdings weiter fortschrieb, die die Muslime selbst in diesem Moment gar nicht wahrnahmen.

Aus diesen verschiedenen Beispielen lässt sich ableiten, dass es den Schulen darum ging religiöser Differenz – genauso wie ethnischer Differenz – mit Offenheit, Interesse und Toleranz zu begegnen. Die religiöse Differenz der Schüler/-innen wurde deshalb

auch in den Unterricht einbezogen. Lehrpersonen begegneten ihren Schüler/-innen also nicht neutral, sondern sprachen sie vor dem Hintergrund ihrer Religionszugehörigkeit an, um dieser Wertschätzung entgegen zu bringen. Dadurch stellten sie religiöse Differenz im Schulalltag aktiv her, denn Schüler/-innen wurden durch Lehrpersonen zu religiös Anderen erklärt (Asbrand 2003), nicht zwingend kam diese Initiative von ihnen selbst bzw. wurde von ihnen selbst auch wertgeschätzt. Auch hier liess sich die Tendenz erkennen, Religion entlang religiöser Achsen zu definieren. Jede Religion zeichne sich durch ihre partikularen Eigenschaften (Rituale, Vorschriften, Wertvorstellungen), Identitäten und Gemeinschaftsbildungen aus und unterschied sich von anderen (Mitchell 2006). Obwohl in beiden Schulen auf intrareligiöse Differenzen aufmerksam gemacht wurde, blieben die Grenzlinien zwischen Religionsgemeinschaften doch relativ intakt. Schüler/-innen wurden über diese Differenzen Wissen vermittelt, während sie angehalten waren, sich verständnisvoll, offen, respektvoll und tolerant gegenüber Diversität zu zeigen. Die Idee, dass es eine hybride Religiosität geben könnte, die sich bspw. aus dem Kontakt verschiedener Religionen eklektisch und dynamisch herausbildet, liess sich nicht finden. Zu fixiert waren Lehrpersonen auf die Idee, die Partikularitäten der einzelnen Religionsgemeinschaften im Unterricht zu thematisieren.

Es kann festgehalten werden, dass dieser Religionsunterricht unter den Jugendlichen wohlmöglich eine spezifische Haltung gegenüber religiöser Diversität förderte. Einerseits wurde ihnen vermittelt, dass die Religionszugehörigkeit von Menschen ein wichtiges Zugehörigkeitskriterium ist, um ihre Lebens-, Handlungsweisen und Wertvorstellungen zu verstehen. Sich ein Wissen über verschiedene Religionen anzueignen sei – so die Schulen – eine Bedingung für ein friedliches Zusammenleben. D.h. Menschen vor dem Hintergrund ihrer Religion zu sehen, sich für ihre Religion zu interessieren, sie danach zu klassifizieren und zu bewerten, wurde unter den jungen Erwachsenen durch einen solchen Unterricht vermutlich aktiviert bzw. intensiviert. Gleichermassen förderte dieser Unterricht das eigene Bewusstsein einer Religion anzugehören und – wenn diese von anderen Mitmenschen abwich – ‚Andersheit‘ auch zu kommunizieren und zu performieren. Andererseits hielten die Schulen die jungen Erwachsenen dazu an, alle Religionen gleichberechtigt anzuerkennen und nicht zu bewerten. Auch hier haben die Schulen vermutlich einen gewichtigen Einfluss ausgeübt, denn genau diese beiden Haltungen gegenüber religiöser Diversität konnten unter den jungen Erwachsenen beobachtet werden: wenn sie (1) religiöse Grenzen zu verwischen suchten, indem sie innerhalb religiöser Gruppen differenzierten oder nach gemeinsamen Ursprüngen suchten, oder wenn sie (2) Gleichwertigkeit resp. Höherwertigkeit anderer Religionen proklamierten und ihnen Anerkennung und Bewunderung schenkten (siehe Kapitel 10.4).

Zwar verfolgten Lehrpersonen dabei das Ziel, Religionsgemeinschaften gleichberechtigt und wertfrei darzustellen, dennoch wurde dieser Anspruch vor allem bei Religionen, die von den etablierten christlichen Religionsgemeinschaften abwichen, nicht immer durchgehalten. Auch im Unterricht wurden z.T. moralische Wertungen vorgenommen und Hierarchien artikuliert, insbesondere gegenüber religiöse Sondergruppen und nicht-christlichen Religionen. Negative Wertschätzungen unter den jungen Erwachsenen gegenüber religiösen Gruppen wurden durch einen solchen Unterricht möglicherweise genauso unterstützt. Manche Schüler/-innen mögen mit spezifischen Wertschätzungen gegenüber bestimmten Religionen vielleicht sogar zum ersten Mal vertraut gemacht worden sein. Zumindest stellten die Schulen den jungen Erwachsenen ein Wissen über

Religionen zur Verfügung (z.B. in Form des Skripts), die die beobachteten Stigmatisierungen z.T. intensiviert haben könnten. Aus diesem Grund war es auch nicht erstaunlich, weshalb sich unter den jungen Erwachsenen nicht nur die gleichen Grenzlinien (zwischen christlichen und nicht-christlichen Religionen) beobachten liessen, sondern auch ähnliche Interpretationsschemen, wie ein Mangel an Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern oder an religiöser Freiheit (siehe Kapitel 10.3).

Es muss allerdings auch festgehalten werden, dass beide Fächer ihrem Anspruch nach Wertfreiheit und Differenzierung stärker gerecht wurden als Lehrpersonen aus anderen Schulen, die religiöse Diversität in der Klasse nicht im Rahmen eines solchen Unterrichtes ansprachen. Ein Lehrer nahm bspw. Albert und Ardit selbstverständlich als ‚die Muslime‘ seiner Klasse wahr und verwies sie im Gespräch mit uns auf ihre vermeintliche Religionszugehörigkeit, obwohl Albert katholischer Albaner und Ardit nicht praktizierender Muslim wahr. Zudem vermittelte er seiner Klasse den Islam ganz offen als eine kritikwürdige Religion, die von Eltern gegenüber ihren Kindern aufoktroziert würde. Dies geschah eines Tages während der Gruppendiskussion über Religion, bei der der Lehrer dabei sein wollte. Mit Bezug zu den von mir präsentierten Grafiken argumentierte er, dass Muslime gläubiger seien als andere Jugendliche, und urteilte anschliessend, dass sie von ihren Eltern unter Druck stünden, ihrer Religion ein grosses Gewicht in ihrem Leben zuzugestehen¹²⁵. Das erstaunlich war, dass er an seinem Urteil festhielt, obwohl Ardit in der Diskussion betonte, dass er selbst noch nie in einer Moschee gewesen sei und Religion in seiner Familie keine Rolle spiele. Da der Lehrer in der Gruppendiskussion jedoch wiederholt insistierte, gestand Ardit schliesslich ein, dass Muslime in der Umfrage vielleicht kein wahrhaftiges Urteil über ihre Religiosität abgegeben hätten, was für den Lehrer eine Bestätigung seiner Thesen war. Im späteren Interview erinnert sich der Lehrer an diesen Moment der Diskussion:

„Diese Grafik und da hiess es, wer diskutiert so, und wer darf das, wer ist gläubig und wer nicht, oder. Und dann kam raus, dass eben die muslimische Glaubensgemeinschaft, dass dort die Jugendlichen öfter sagen, sie sind gläubig. Und dann warf ich ja die Frage in die Runde, ob das wirklich so ist oder ob da der Druck von oben kommt, von den Eltern, dass man als Muslim einfach gläubig sein muss, dass das von einem anständigen Muslim verlangt wird. Und Albert hat das ja dann bestätigt, dass der Druck da ist. [Interviewerin: Ja? Wobei Albert, ja. (lacht)] Ja, Albert. [Anmerkung: Das Argument kam von Ardit.]“

Dieses Beispiel zeigt, dass der Lehrer seine homogenisierende Sichtweise und abwertende Meinung über Muslime nicht revidierte. Er hörte, was er hören wollte und überzeugte nicht zuletzt auch noch Schüler (hier Ardit) von seinem Urteil. Religiöse Differenzen wurden zum Gegenstand der Diskussion gemacht, wobei Jugendliche als Anhänger von Religionsgemeinschaften kategorisiert wurden (wenn auch falsch wie Albert), ihre Zugehörigkeitskategorie auf homogenisierende Weise dargestellt (‚öfter sagen, sie sind gläubig‘) und abgewertet wurde (‚Druck von oben kommt‘). Der Lehrer nahm ganz ähnlich wie die Jugendlichen (in Kapitel 10) Kategorisierungen, Differenz- und Hierarchiesetzungen gegenüber Muslimen vor und mobilisierte die gleichen

¹²⁵ Angemerkt werden muss, dass die Grafiken das Gegenteil zeigten: Muslime waren nicht gläubiger als andere Jugendliche. Die Interpretationen des Lehrers hatten demzufolge keine empirische Grundlage.

Interpretationsschemen (eingeschränkte religiöse Freiheit). An dieser Stelle wird besonders offensichtlich, wie Lehrpersonen Grenzziehungen und Hierarchiesetzungen gegenüber Muslimen unter den Schüler/-innen u.U. auch aktiviert und/oder unterstützt haben könnten. Auch Ardit wurde in dieser Situation vermutlich angehalten, sich mit Fremdzuschreibungen gegenüber seiner Religion auseinanderzusetzen. Deshalb war es auch nicht überraschend, dass er als säkularisierter Moslem Gleichberechtigung für den Islam einforderte.

11.2.3 Erwartungen der Schule: Kritische Distanz und Annäherung an Religion

Es ging den Schulen mit dem religionskundlichen Unterricht aber nicht nur um den angemessenen Umgang mit religiöser Diversität. Ein weiteres Argument am Gymnasium war, dass Religionen und andere Weltanschauungen *existentielle Sinnfragen* bearbeiteten, wofür sie bspw. eine eigene Sprache, Symbole und Bilder ausbildeten, mit denen sich die Schüler/-innen *kritisch auseinandersetzen* sollten um eine eigene Deutung ihrer Existenz zu entwickeln. Der Lehrplan formulierte daher Richtziele wie:

„Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können die eigene religiöse und weltanschauliche Sozialisierung kritisch reflektieren [...] stellen sich der Sinnfrage, auch angesichts der Grenzen menschlicher Möglichkeiten.“

Die Schüler/-innen sollten also auch explizit angeregt werden, sich existentiellen Fragen zu stellen; den Antworten auf solche Fragen sollten sie aber reflektiert begegnen. Das Gymnasium stellte mithin einen Kontext dar, in dem Religion auch kritisiert wurde und daher beschäftigten sich die Schüler/-innen auch mit Religionskritik. Einige Lehrpersonen berichteten uns allerdings, dass insbesondere Jugendliche aus Freikirchen Schwierigkeiten damit hätten. Wiederum andere betonten, dass es jüngeren Schüler/-innen schwer fiel den religionskundlichen Unterricht nicht mit dem konfessionellen Bekenntnisunterricht zu verwechseln. Bezeichnend dafür war die Antwort, die eine Lehrperson auf meine Frage gab, wie die Schüler/-innen denn das Thema Religion selbst ansprechen:

„Manchmal habe ich das Gefühl, sie kommen mir fast zu fest religiös sozialisiert vor. Ich muss so häufig sagen, wir haben keine Religion, ich bin jetzt nicht eure Religionslehrerin, wir haben das Fach Religionskunde. Wenn sie Religion hören, dann kommen da die alten Schemata, so Heilige und Gott und weiss ich was. Wo ich manchmal schon selber sage, halt, das ist nicht unsere Welt, wir sind auf einer anderen Ebene. Und wenn sie das schaffen, diese andere Ebene, dann ist das für sie etwas sehr attraktives. Auch innovatives Wissen, das haben sie ja nicht und das bekommen sie dann mit. Und sie können es auch verknüpfen mit ihrem Alltagswissen, sie können auch damit was anfangen. Das bleibt nicht nur im Bereich des sogenannten Glaubens oder was weiss ich was. Also wenn ich das schaffe, sie auf diese Ebene zu bringen, dann läuft das sehr gut.“

Das Gymnasium nahm dadurch eine spezifisch, normative Haltung ein und forderte eine intellektuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und der der anderen. Ein religiöses Bekenntnis, dass der intellektuellen Reflexivität nicht genügte, musste zwangsläufig aus einem solchen Unterricht herausgehalten werden. Die religiösen

Partikularitäten wurden nämlich nur anerkannt – also respektiert und toleriert –, wenn man sich mit ihnen abstrakt, reflektiert und kritisch auseinandersetzte. In der Folge entstand für manche Schüler/-innen ein Zwiespalt zwischen ihrer Religiosität und den Anforderungen der Schule, nicht alle Schüler/-innen hatten dadurch die gleiche Chance an diesem Unterricht zu partizipieren, je nachdem ob ihre Religiosität dem normativen Anspruch der Schule gerecht wurde oder ob sie die Trennung zwischen Glaube und intellektueller Auseinandersetzung bewältigen konnten. Einigen Schüler/-innen fiel es daher schwer zwischen einem konfessionellen Bezug zu Religion und einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen zu unterscheiden. Die Berufsschule forderte diese kritische Haltung jedoch nicht, gerade weil die Schüler/-innen angehalten waren, religiöse Diversität, wie sie sich alltäglich präsentiert, vor dem Hintergrund ihres Pflegeberufes und der Arbeit mit Menschen anzunehmen und nicht zu beurteilen.

Diese auf den ersten Blick neutral ausgerichtete Anregung zur existentiellen Sinnsuche im gymnasialen Lehrplan konnte jedoch in Abhängigkeit von der Lehrperson auch einen stärker religiösen, wenn auch nicht zwangsläufig konfessionell geprägten, Charakter annehmen, nämlich dann, wenn die existentielle Sinnsuche vornehmlich mit Religion verknüpft wurde. Dies konnte in beiden Klassen beobachtet werden.

Die Lehrperson im Gymnasium vermittelte ihren Schüler/-innen im Unterricht Religion wiederholt als ein Grundbedürfnis des Menschen, dass aus der Suche nach dem Sinn des Lebens entspringe, weshalb es menschlich sei, nach Religion zu streben. Als die Schüler/-innen in ihrer Klasse eines Tages Gegenthesen zur marxistischen Religionskritik und dessen Thesen (wie ‚Religion ist Opium des Volkes‘) formulieren sollten, hatten einige Schüler/-innen damit Schwierigkeiten. Die Lehrerin beharrte darauf, dass es bei der Formulierung von Gegenthesen um eine intellektuelle Auseinandersetzung ginge, egal welcher Überzeugung man persönlich sei. Die Trennung von Überzeugung und intellektueller Auseinandersetzung war in diesem Fall jedoch nicht ganz so klar. Um den Schüler/-innen bei ihrer Formulierung zu helfen, schrieb sie nämlich an die Tafel: „Religion ist die Suche nach dem Sinn des Lebens“ und meinte auf Nachfragen der Schüler/-innen, dass dies eine gängige Definition sei, die ihnen helfen könne, Gegenthesen zu Marx zu formulieren.

Ein solches Verständnis formuliert Religion als eine anthropologische Konstante (Sinnsuche) und geht von einer grundlegend positiven Funktion von Religion (Sinnfindung) aus. Sie nimmt eine bestimmte normative Haltung gegenüber dem Phänomen der Religion ein, die in der Klasse vor allem für jene Schüler/-innen zu einem Problem wurde, die sich darin nicht wiederfinden konnten, da sie ihre existentielle Sinnsuche und -findung nicht unter religiöse Vorzeichen stellen wollten. Nina (Konfessionslos) sagte mir im Anschluss an diesen Unterricht daher auch: „Religionsunterricht ist scheisse, ich bin Atheistin, es ist mir egal was andere glauben, solange man mich damit in Ruhe lässt.“ Nina war es auch, die Bedenken hatte, dass wir unsere Gruppendiskussion digital aufnehmen, denn sie war der Meinung, dass ihre Meinung über Religion von Seiten der Schule nicht erwünscht sei.

Seitens der Schule liess sich eine solche tendenziell *Religion bejahende Haltung* wiederholt beobachten. Der Unterricht wurde nämlich auch als Ort verstanden, der Jugendlichen zwar keine konfessionelle Sozialisation liefert, ihnen aber ermöglicht, *ein positives Verhältnis zu Religion zu entwickeln*. Auf die Frage, welche Politik die Schule

im Hinblick auf Religion verfolge, meinte diese Lehrperson Religion als Ausdruckform kultivieren zu wollen:

„Also ich würde es so sagen, dass wir davon ausgehen, dass Religion ein Phänomen ist, dass nicht verschwinden wird und auch nicht obsolet wird mit der Zeit und das heisst, das es wichtig ist, Religion als kulturelle Ausdrucksform, spezifische kulturelle Ausdrucksform, auch zu kultivieren. [...] Das ist eigentlich so ein bisschen das Ziel, ihnen diese Möglichkeit zu bieten, dass sie auf diesen Stand kommen oder dass die Religion in dem Sinne nicht abgespalten werden muss, sondern dass da Formen von Religion persönlich entwickelt werden können, die kompatibel sind mit einem aufgeklärten Bewusstsein.“

Religion wurde auch hier als eine anthropologische Konstante beschrieben (,nicht obsolet wird‘), weshalb eine solche Ausdrucksform seitens der Schule auch unterstützt (,kultiviert‘) würde. Dies schien umso wichtiger, da Religion in der modernen, aufgeklärten Gesellschaft in eine defensive Position gedrängt würde. Daher wollte die Schule einen Bezug zu Religion unterstützen, der mit der modernen Gesellschaft in Einklang gebracht werden könne. Bewusst war die Rede von kultureller und nicht religiöser Ausdrucksform, da sich die Schule zu einem bekenntnisfreien Religionsunterricht verpflichtete. Von den Schüler/-innen wurde folglich mehr oder weniger explizit eine gewisse Annäherung an Religion erwartet, zumindest wurde eine strikt ablehnende Haltung wenig wertgeschätzt.

Auch in der Berufsschule liess sich diese Anregung zur Annäherung an Religion beobachten. Religion wurde seitens der Lehrperson auch als eine anthropologische Konstante, konkret als ‚eine psychische Urfunktion‘ beschrieben. Im Unterricht argumentierte sie bspw.: „Es gibt niemanden der nichts glaubt, wir halten uns an etwas fest im Leben. Das hat nichts zu tun mit Verstandesarbeit, aber auch nicht mit Frömmigkeit, Glaube ist eine tragende Kraft unserer Existenz.“ Als ein Schüler später fragte, wie es denn mit Atheisten sei, meinte die Lehrperson, dass sie sich zwar nicht zu Gott, Göttern oder Religion bekennen, aber genauso Vorstellungen und Ideologien hätten. Im Unterricht bestand mithin die Tendenz, Konfessionslose nicht mitzudenken bzw. atheistische Haltungen unter das Phänomen Religion zu subsumieren. Deutlich wurde dies auch als die Schüler/-innen Fragen zur ihrer Person beantworten sollten, die alle indirekt davon ausgingen, dass die Schüler/-innen eine Religion hätten und religiös sozialisiert seien: „Welcher Glaubensgemeinschaft (Religion) gehören Sie an? Was hat sich von Ihrer Glaubensgemeinschaft bei Ihnen eingeprägt? Welche Rituale (Kindheit) kennen Sie in Bezug auf ihre Glaubensgemeinschaft?“

Beide Schulen unterstützten demnach eine persönliche Annäherung an das Phänomen Religion bzw. setzten diese voraus, wodurch sich jene Schüler/-innen, die das nicht leisten wollen oder konnten (meist Konfessionslose), im Unterricht deplatziert fühlten. Während in beiden religionskundlichen Unterrichtsformen allerdings keine Partei für eine spezielle Religion ergriffen wurde, trat im sonstigen Schulalltag das Christentum bzw. der Katholizismus wiederholt als die in Luzern dominante Religion in Erscheinung, wenngleich sich die Schulen grundsätzlich als konfessionell neutral verstanden. Dies stand damit im Zusammenhang, dass Lehrpersonen mehrheitlich selbst katholisch bzw. christlich waren und dadurch den Schulalltag prägten. In einer Schule gab es bspw. ein Kreuz (in einer Lehrküche), da ein Ausbildungsleiter auf eine Segnung des Raumes bestand. In einer anderen las die Lehrerin während der Weihnachtszeit

christliche Weihnachtsgeschichten vor. Und in der Klasse LU_B wünschte der Lehrer seinen Schüler/-innen ein gesegnetes Weihnachtsfest und fragte sie nach den Weihnachtsferien, wie sie die Festtage verbracht hätten. In den meisten der Fälle stellte diese christliche Präsenz für die Schüler/-innen kein Problem dar; es fanden zumindest keine Beschwerden statt. Nur Ardit entgegnete dem Lehrer auf die Frage schroff, dass er nichts Besonderes an den Festtagen gemacht hätte. Als der Lehrer ihn irritiert ansah, meinte Ardit, dass er eben Muslim sei. Im allgemeinen Schulalltag war das Christentum also deutlich präsent, während die nichtchristlichen Religionen und die damit verbundenen Feste oder Rituale marginalisiert wurden. Die Einschreibung der Schulen in einen christlichen Kontext haben die Jugendlichen letztlich also auch darin gefördert, sich in eine christliche Tradition zu setzen.

Festgehalten werden kann, dass die Schulen unter den Jugendlichen die Vorstellung aktivierten und förderten, dass auch sie selbst einer Religion angehörten und dass sie religiös seien. Die Schulen unterstützen dabei auch die Idee (vor allem im Gymnasium), dass sich kritisch mit der eigenen Religion und anderen Religionen auseinandergesetzt werden sollte. Dadurch regten sie die Schüler/-innen dazu an, ein bestimmtes Verhältnis zu Religion – kritisch religiös – anzunehmen. Diese vermittelten Werthaltungen haben die Jugendlichen vermutlich auch darin unterstützt, sich gegenüber der eigenen Religion und anderen Religionen kritisch zu positionieren.

11.3 Fazit: Schulischer Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität in einer symbolischen Ungleichheitsperspektive

Die Analysen haben gezeigt, dass die Schulen den Anspruch verfolgten, die partikularen religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten ihrer Schülerschaft im Unterricht einzubinden um dadurch einer sozialen Unterordnung und Entwertung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entgegen zu wirken. Schüler/-innen wurden daher Kenntnisse, Verständnis, Toleranz und Respekt von und über kulturelle und religiöse Differenzen vermittelt. Ethnischer und religiöser Diversität begegneten die Schulen nicht unbeschwert, denn Differenzen – so die Perspektive – könnten ein friedliches Zusammenleben gefährden, wenn Menschen kein Verständnis und kein Respekt für Differenzen vermittelt würden. Daraus leitete sich der schulische Bildungsauftrag ab. Die Schulen operierten dabei (implizit oder explizit) mit einem essentialistischen Kultur- und Religionsverständnis: Kulturen und Religionen zeichneten sich durch relativ stabile Eigenschaften (z.B. Wertvorstellungen) aus, liessen sich voneinander abgrenzen und Menschen als Vertreter/-innen partikularer Kulturen und Religionen entwickelten durch Sozialisation spezifische Identitäten. Enge Parallelen liessen sich dabei zum Luzerner Integrationsleitbild erkennen (Kapitel 5.1.1). Die Schüler/-innen wurden vor ihrem ethnischen oder religiösen Hintergrund grundsätzlich wertschätzend wahrgenommen. Sie konnten sich mit ihren partikularen Identitäten in den Unterricht einbringen, wurden allerdings auch explizit dazu aufgefordert. Die Schulen regten dadurch ethnische und religiöse Selbstzuschreibungen unter der Schülerschaft an, nahmen diese aber auch durch Fremdzuschreibungen vorweg und stellten Differenz aktiv im Unterricht her (Gomolla und Radtke 2002).

Zwar verfolgten die Schulen dabei den Anspruch, Differenzen gleichberechtigt und gleichwertig zu behandeln, im Schulalltag wurden sie diesem selbstgesetzten Anspruch

allerdings nicht durchweg gerecht. Im Bezug auf religiöse Diversität konnte gezeigt werden, dass Religionen, die vom christlichen Mainstream abwichen, kritisiert wurden, Autonomie und Freiheit ihrer Mitglieder zu beschränken (v.a. sogenannte Sekten) oder der Norm nach Gleichberechtigung der Geschlechter (v.a. nichtchristliche Religionen) nicht gerecht zu werden. Ethnische Diversität wurde dagegen grundsätzlich vor dem Hintergrund des Anpassungsparadigmas als problematisch betrachtet. Die Schulen nahmen deshalb eine normative Haltung ein: Jugendliche dürften zwar anders sein, müssten sich jedoch der Schweizer Gesellschaft anpassen und sich ihr nicht verwehren (z.B. beim Sprachgebrauch, bei der Wahl von Freundschaften, im Hinblick auf Geschlechtergleichberechtigung). Konkrete Schüler/-innen wurden an dieser Anpassungsnorm bewertet und Lehrpersonen entwickelten einen individuellen Blick für die Abweichungen von der Norm. Vor diesem Hintergrund gelangten spezifische Gruppen in den Fokus, die als problematisch wahrgenommen wurden. Am Gymnasium waren dies Jugendliche mit Migrationshintergrund aus niedrigen Bildungsschichten, an Berufsschulen waren es (muslimische) Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Problematisierung dieser letzten Gruppe artikuliert sich zudem geschlechtsspezifisch. Männer wurden dafür kritisiert, Geschlechtergleichberechtigung nicht zu respektieren und Konflikte mit Lehrerinnen zu provozieren. Frauen wurden im Gegensatz als Opfer von männlichen Familienangehörigen angesehen. Darüber hinaus wurde die schulische Leistungsfähigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund grundsätzlich als geringer als die von Schweizer/-innen eingeschätzt und mit ihren Sprachdefiziten in Verbindung gebracht. Insgesamt liess sich deshalb eine *Dramatisierung von Problemen und Defiziten* im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund erkennen, was auch die wissenschaftlichen Forschungen über diese Gruppe lange Zeit charakterisierte (Geisen 2007). Dieser Hierarchie versuchten die Schulen zwar mit ihrem Respekt- und Toleranzanspruch entgegen zu wirken, die Schulen stellten die Hierarchie jedoch mit ihren generalisierenden Problematisierungen (bezüglich Anpassung, Schulleistung, Geschlechtergleichheit) aktiv selber her. Dadurch waren sie an der Produktion und Aufrechterhaltung von symbolischen Ungleichheiten gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund aktiv beteiligt, weil sie ihre Interpretations- und Handlungsschemen nicht als Ungleichheit generierend und – legitimierend wahrnahmen oder reflektierten.

Die Lehrpersonen beförderten dadurch indirekt die Grenzziehungen und symbolischen Ungleichheiten, wie sie seitens der jungen Erwachsenen (re-)produziert wurden (vgl. Kapitel 7 bis 10), weil sie auch hier keinen problematischen Umgang mit religiöser und ethnischer Diversität wahrnahmen bzw. weil sie deren Deutungsschemen und Praktiken nicht als Mechanismen zur symbolischen Reproduktion und Legitimation von Ungleichheit verstanden. Ob Toleranz und Respekt gegenüber ethnischer und religiöser Differenz von ihnen tatsächlich entgegen gebracht wurde, wurde keinem kritischen Blick unterzogen. Dies zeigte sich u.a. auch daran, dass Lehrpersonen vor allem für sichtbare und manifeste diskriminierende Praktiken statt für stigmatisierende Meinungsbildungsprozesse unter Schüler/-innen sensibilisiert waren. Z.T. hielten sie Grenzziehungen aufgrund eines essentialistischen Religions- und Kulturverständnisses gar für legitim, während allein Abgrenzungskriterien wie Hautfarbe als diskriminierend angesehen wurden. Es liess sich also eine *Entdramatisierung in den Schulen bezüglich der Grenzziehungen um Religion und Ethnizität* unter jungen Erwachsenen beobachten. Eine solche Haltung kann bei Jugendlichen, die Diskriminierungen erleben, einen

Vertrauensverlust in Mitmenschen oder staatliche Institutionen auslösen und einen reaktiven Rückzug auf die eigene Herkunft bzw. die der Eltern verstärken.

Insgesamt erschienen die ‚Etablierten‘ (Schweizer/-innen) im Umgang mit religiöser und ethnischer Diversität dadurch in einem besseren Licht als die ‚unbeliebten Anderen‘ (Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere dem ehemaligen Jugoslawien). Während unter Letzteren Anpassungsprobleme festgestellt wurden, würden angeblich keine Grenzlinien und Ungleichheiten seitens junger Schweizer/-innen gegen diese Gruppe produziert oder legitimiert. Letztlich machten Schulen dadurch eine homogene Schülerschaft zur Norm, der sich Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (v.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien und Muslime) anzupassen hätten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch andere zeitgenössische Studien in Schulen, die durch multikulturell und multireligiös ausgerichtete Bildungsprogramme eigentlich darauf abzielten, die Marginalisierung und Unterordnung von ethnischen und religiösen Minderheiten zu verhindern. Bhopal (2011) zeigte in ihrer Untersuchung in einer britischen Schule, die spezielle pädagogische Massnahmen implementierte um Schüler/-innen aus Romafamilien einzubinden, dass Lehrpersonen dennoch homogenisierende und negative Haltungen gegenüber diesen Schüler/-innen einnahmen. Den Kindern wurde prinzipiell unterstellt, schulische Ordnung und Autorität nicht zu respektierten. Nur wenige Lehrpersonen widersetzen sich solchen generalisierenden Urteilen über diese Schüler/-innen. Eine andere irische Studie widmete sich dagegen in einer Diskursanalyse und einer ethnografischen Studie der interkulturell ausgerichteten Bildungspolitik, den Schul-Curriculums und der Schulpraxis und zeigte wie dadurch ethnische Grenzlinien reproduziert wurden (Bryan 2009). Obwohl die Bildungsinstitution das Ziel vertrat, die partikularen kulturellen Identitäten ihrer Schülerschaft als gleichwertig anzuerkennen und rassistische Ideologien zu überwinden, wurden sie diesem Versprechen nicht gerecht. Das Schulprogramm konnte die Marginalisierung und Unterordnung von Minderheiten nicht verhindern, da der gesellschaftliche Kontext gerade eine Intensivierung rassistischer Haltungen erlebte und die Schulen davon beeinflusst waren.

Was die hier präsentierten Ergebnisse zusätzlich hervorhoben, war, dass ein Schulprogramm, das Toleranz und Respekt gegenüber ethnischer und religiöser Diversität explizit fördert und fordert, den kritischen Blick der Schulen auf die eigenen Grenzziehungen um Ethnizität und Religion und die eigene symbolische Produktion und Legitimation von Ungleichheit verstellt. Gerade da die Schulen in diesem Bereich aktiv wurden, waren sie überzeugt davon, dass sie dagegen immun seien. Die Ursache für die fortschreitende Unterordnung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lag aber auch daran, dass die Schulen mit einem essentialistischen Kultur- und Religionsverständnis operierten. Die generalisierende Problematisierung von Individuen und Gruppen wurde deshalb auch nicht als stigmatisierend, sondern als legitim angesehen, da sie auf vermeintlich realen Unterschieden und nicht auf ungerechtfertigten Vorurteilen beruhten.

Es lässt sich schliesslich auch festhalten, dass die Schulen durch ihren spezifischen Umgang mit religiöser und ethnischer Diversität, die Grenzziehungen und den Grenzbearbeitungen der Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund vermutlich unterstützt und befördert haben. Sie gaben ihrer Schülerschaft spezifisches Wissen über ethnische und religiöse Zugehörigkeiten weiter, wodurch sie die alltägliche

Relevanz solcher Kategorien unter den Jugendlichen legitimierten und wohlmöglich auch förderten, sei es in Form von Selbst- oder Fremdzuschreibungen. Sie vermittelten im Unterricht die Imperative – Anpassungsparadigma, Geschlechtergleichberechtigung, kritischer Blick auf Religion – die auch von den Jugendlichen ins Spiel gebracht wurden, um Grenzziehungen zu rechtfertigen. Einige Lehrpersonen problematisierten im öffentlichen Raum der Schule die gleichen Gruppen (muslimische Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien) und bestätigten die Jugendlichen dadurch vermutlich auch in ihren Urteilen, dass es sich hier um Probleme und Problemgruppen handle.

Allerdings vermittelten die Schulen den Jugendlichen auch Vorstellungen und Werte, die darauf abzielten, die Grenzlinien zu verwischen und die Hierarchiesetzungen zwischen Gruppen infrage zu stellen. Diversität wurde seitens der Schulen auch als Bereicherung präsentiert, Gleichwertigkeit wurde betont oder Differenzen öffentlich infrage gestellt. Diese Interpretations- und Bewertungsschemen wurden von den Schulen vermutlich ebenso befördert und liessen sich deshalb auch in den Strategien der Jugendlichen wiederfinden, wenn sie klare Grenzlinien bearbeiteten. Bemerkenswert ist allerdings, dass Lehrpersonen und Jugendliche aufgrund dieser vermeintlichen Offenheit und Toleranz überzeugt waren, selbst nicht an der symbolischen Produktion und Legitimation von ethnischen und religiösen Ungleichheiten beteiligt zu sein, beide sprachen sich davon frei. Dies war kaum überraschend, vermittelten die Schulen doch den Jugendlichen die Vorstellung, dass allenfalls im öffentlichen Raum geäusserte negative Wertschätzungen zu sanktionieren seien, um Respekt und Toleranz zu wahren.

Parallelen liessen sich auch in den normativen Haltungen erkennen, die die Schulen und Jugendlichen der Mehrheit gegenüber Religion einnahmen. Beide gingen davon aus, dass es normal sei einer Religion anzugehören, aber auch dass Religion eines kritischen Blickes unterworfen werden sollte. Insbesondere das Gymnasium vermittelte ihrer Schülerschaft diesen kritisch-distanzierten Zugang zum Phänomen Religion und die Schule beförderte dadurch unter Umständen (ungewollt) auch die Tendenz unter Jugendlichen, sich von spezifischen Religionsgruppen abzugrenzen. Sie wurden darin bestätigt, eine kritische Haltung gegen Zwang durch Institutionen oder Extremismus einzunehmen. Gleichzeitig gestalteten die Lehrpersonen den Unterricht als keinen vollständig säkularisierten Ort, sondern wo das Bekenntnis zu einer Religion, zu religiösen Werten, Überzeugungen und Praktiken (v.a. christlichen) Platz hatte. In ähnlicher Weise war es denn auch für viele Schweizer Jugendliche ‚normal‘ sich in einer (christlichen) Religion zu verorten. Konfessionslose waren zwar keinen Stigmatisierungen ausgesetzt, sie wurden allerdings als Ausnahme oder Abweichler von dieser sozialen Norm angesehen. In einer gewissen Weise haben die Schulen religiöse (christliche) Selbstverortungen und damit einhergehende Abgrenzungen wohlmöglich auch unterstützt.

12 Zusammenfassung und Schlussbetrachtungen

An dieser Stelle soll der Ausgangspunkt, die Ziele und die Umsetzung dieser Studie kurz rekapituliert werden, bevor die Ergebnisse der empirischen Arbeit in Form von sieben Thesen zusammengefasst und weitere Schlüsse gezogen werden. Das Kapitel schliesst mit einem Ausblick auf die Implikationen, die sich aus dieser Forschung zu Grenzziehungen in Migrationskontexten ergeben können, wobei auch die Grenzen dieser Studie deutlich werden.

12.1 Ausgangspunkt, Ziel und Umsetzung der Studie – eine kurze Rekapitulation

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, die Bedeutung von Religion und Ethnizität in symbolischen Grenzziehungsprozessen unter jungen Erwachsenen in schulischen Kontexten zu untersuchen und dabei die benachteiligenden Effekte für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erschliessen. Dabei ging ich von der theoretischen Prämisse aus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Lebenswelt mit sozialen Hürden konfrontiert werden, wenn ihnen ihre Mitmenschen die Mitgliedschaft zu (vorgestellten) ‚Wir-Gruppen‘ verweigern, wenn sie ihren ‚Ihr-Gruppen‘ negative Eigenschaften zuschreiben (Stigmatisierung) und ihnen dadurch eine Anerkennung als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder verweigern. Symbolische Grenzziehungen, durch welche Menschen in Sozialgruppen klassifiziert werden und eine negative oder positive Privilegierung im Hinblick auf ihre soziale Wertschätzung erfahren (Lamont und Molnar 2002, Weber 1922 [2005]), werfen deshalb die klassische Frage nach sozialer Ungleichheit auf. Untersucht wurden hier allerdings nicht die klassischen Formen sozialer Ungleichheit, wonach Individuen oder Gruppen mit eingeschränkten Zugängen zu erstrebenswerten Gütern, Positionen und Lebenschancen konfrontiert sind, denn diese waren bereits Gegenstand zahlreicher Forschungen zu Migrant/-innen und ihren Nachfahren (u.a. Fibbi et al 2005).

In Anlehnung an Neckel und Sutterlüty (2008) kann formuliert werden, dass es in dieser Studie um die symbolische Produktion von Ungleichheit durch die Verweigerung sozialer Wertschätzung ging, die jedoch nicht minder folgenreich für die involvierten Individuen und Gruppen zu bewerten ist. Mit Bezug zu Webers und Parkins Theorie sozialer Schliessung sowie Elias und Scotsons Etablierten-Aussenseiter-Figuration wurde davon ausgegangen, dass die Klassifikation in Wir-Gruppen resp. Ihr-Gruppen und die damit einhergehende positive resp. negative Bewertung mit der beschränkten oder bedingten Aufnahme von sozialen Beziehungen einhergeht. Durch die Formulierung von Mitgliedschaftskriterien zu Sozialgruppen bzw. im Extremfall das Schliessen der Beziehungen werden erstrebenswerte soziale Positionen, Ressourcen und Lebenschancen für die eigene ‚Wir-Gruppe‘ monopolisiert. So können symbolische Grenzziehungen in soziale Ungleichheiten münden und deshalb macht es Sinn, hier überhaupt von einer symbolischen Produktion von Ungleichheit zu sprechen. U.a. die Studie von Juhasz und Mey (2003) haben für die Schweiz bereits gezeigt, wie Stigmatisierungserfahrungen und der Ausschluss aus sozialen Beziehungen die soziale Mobilität von Jugendlichen der zweiten Generation einschränkte. Deshalb fokussierte

diese Arbeit nicht auf das ineinander Übergehen von symbolischer in sozialer Ungleichheit wie Juhasz und Meys Studie, sondern schlug einen anderen Blickwinkel vor, um einen zusätzlichen Beitrag für die Ungleichheitsforschung zu leisten.

Dabei ging ich von einer zweiten theoretischen Prämisse aus, wonach symbolische Grenzziehungen und Ungleichheitsverhältnisse grundsätzlich von der Kapazität der involvierten Individuen und Gruppen abhängig sind, diese herzustellen, aufrechtzuerhalten, zu rechtfertigen, zu verändern oder sich ihnen zu widersetzen (Jenkins 2008a, Lamont und Mizrachi 2012). Symbolische Grenzziehungen sind nicht statisch, sondern sie werden in interaktiven Prozessen durch Identifizierungen mit ‚Wir-Gruppen‘, Klassifizierungen von ‚Ihr-Gruppen‘ und durch die Definition von Mitgliedschaftskriterien zu diesen Gruppen umkämpft. Im Mittelpunkt standen daher die Fragen, ob Ethnizität und Religion als Kriterien in Definitionskämpfen um Grenzlinien unter jungen Erwachsenen relevant sind, welche Grenzlinien eher ‚geöffnet‘ oder ‚verschlossen‘ werden und welche Gruppen mit niedriger oder hoher Wertschätzung rechnen dürfen/ müssen. Vor allem interessierte mich, wie sich externe und interne Zuschreibungen beeinflussen und mit welchen normativen Vorstellungen oder Strategien die (Un-)Durchlässigkeit, (Il-)Legitimität und (In-)Stabilität der Grenzlinien gerechtfertigt werden. Eine Frage stand zentral im Raum, nämlich wie Jugendliche mit Migrationshintergrund auf die Benachteiligungen, die sie seitens Gleichaltriger durch symbolische Grenzziehungen und Ungleichheitsverhältnisse in ihrem Lebensalltag erfahren, reagieren.

Dadurch verortete sich die Arbeit in die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion, die nach einem systematischen Verständnis sucht, wie soziale Akteure symbolische Grenzen umkämpfen können (u.a. Lamont und Mizrachi 2012). Stützen konnte ich mich zum einen auf bereits theoretisch und empirisch herausgearbeitete Strategien, Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse zu verändern, wie *boundary blurring*, *shifting*, *crossing* und *transvaluation*, öffentliche vs. versteckte Verhandlungskämpfe (Wimmer 2008c, Zolberg und Woon 1999, Parkin 2004a, Tajfel und Turner 1986, Neckel und Sutterlüty 2008). Zum anderen musste ich davon ausgehen, dass die Chancen Grenzen ‚aufzulösen‘, zu ‚öffnen‘, zu ‚überqueren‘ oder umzudeuten, mit den kontextuellen Rahmenbedingungen im Zusammenhang stehen, in denen sie sich artikulieren (Alba 2005). Spezifische ethnische und religiöse Grenzlinien sind häufig in gesellschaftliche Schlüsselbereiche (z.B. Einwanderungs- und Integrationspolitik, rechtlich-politischer Umgang mit Diversität, öffentliche Debatten dieser Themen) institutionalisiert. Diese rechtlichen, politischen, kulturellen Institutionalisierungen sind zwar unterschiedlich manifest, sie spiegeln jedoch für selbstverständlich gehaltene Erwartungen wider (z.B. dass nur christliche Religionen rechtlich anerkannt werden sollten). Sie liefern zudem kulturelle Narrative, mit denen Grenzlinien und Ungleichheiten gerechtfertigt oder umkämpft werden können (Lamont und Mizrachi 2012). Mich interessierte einerseits, wie junge Erwachsene sich solche Erwartungen und Narrative aneignen, sie stützen oder umkämpfen. Andererseits nahm ich den schulischen Kontext in den Blick, um zu erschliessen, wie durch den schulischen Umgang mit ethnischer und religiöser Diversität Grenzlinien und Ungleichheiten selbst aufrechterhalten oder infrage gestellt werden und welche Erwartungen die Schulen den Jugendlichen vermittelten (z.B. über Wertevermittlung).

Der Frage nach Ethnizität in Grenzziehungsprozessen widmete ich mich unter einer sozialkonstruktivistischen Perspektive (Barth 1969, Jenkins 2008b, Brubaker 2002,

Wimmer 2008b, Berteleu 2001, Juteau 1999, de Rudder et Vourc'h 2006). Ethnische Herkunftsidentitäten, kulturelle Differenzen und ethnische Gruppen wurden nicht einfach als etwas ‚Gegebenes‘ angesehen, sondern es wurde deren soziale Herstellung und (bewusste und unbewusste) Instrumentalisierung in interaktiven Praktiken und kognitiven Sinnzuschreibungen untersucht. Durch solche Prozesse ‚erscheinen‘ ethnische Gruppen, Identitäten, Differenzen sozialen Alltagsakteuren allerdings als ‚gegeben‘ und können ihre symbolischen Abgrenzungen gegen andere soziale Gruppen rechtfertigen. Wenn in der folgenden Zusammenfassung deshalb von ‚Muslimen, ‚Ausländern‘, ‚Kosovoalbanern‘, ‚Italienern‘ oder ‚Schweizern‘ die Rede ist, dann handelt es sich um ethnische Klassifikationen und Bedeutungszuschreibungen, die ich in dieser Arbeit zu rekonstruieren versucht habe. Um ethnische Klassifikationen handelt es sich, wenn ich von muslimischen Jugendlichen, Schweizer Jugendlichen (ohne Migrationshintergrund) oder von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund (d.h. wenn sie selbst oder ihre Eltern in die Schweiz eingewandert sind) spreche.

Ein wichtiges theoretisches Anliegen dieser Arbeit war, die Rolle von Religion in Grenzziehung zu spezifizieren und dabei von Ethnizität abgrenzen zu können. Es handelt sich um religiöse Grenzziehungen, wenn sich auf theologische Glaubensinhalte, moralische Vorschriften, auf eine (vorgestellte oder reale) religiöse Gemeinschaft und ihre Praktiken oder die institutionelle Verankerung von Religion in öffentlichen Bereichen (z.B. Religionsunterricht) berufen wird, um Grenzen zu anderen (religiösen) Gruppen zu legitimieren oder zu verhandeln (Mitchell 2006, Ammerman 2003). Auch auf diese Elemente kann sich gestützt werden, um Missachtungen resp. Anerkennung von Individuen und Gruppen zu propagieren.

Die methodische Umsetzung der Studie fand in einem grösseren Forschungsprojekt statt und konnte von der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflektion der Datenerhebung durch drei weitere Forscherinnen profitieren¹²⁶. Durch Kombination einer Telefonumfrage mit Jugendlichen (n=413) und einer viermonatigen ethnografischen Forschung in Luzerner Schulen (3 Berufsschulen, 1 Maturitätsschule) konnte ein je spezifischer und umfassender Blick auf Grenzziehungen geworfen werden. Während die quantitativen Daten repräsentative Ergebnisse für Jugendliche im Kanton Luzern lieferten, mit denen der Einfluss von Variablen statistisch untersucht werden konnte, lag dadurch nur eine statische Momentaufnahme der Grenzlinien vor, die für Jugendliche bedeutsam waren. Erst durch Beobachtungen des schulischen Lebensalltags, Leitfadeninterviews mit Jugendlichen (40 zu Ethnizität/Religion, 28 zur Klasse) und Schulpersonal (11 Experteninterviews) konnte die Aktivierung der Grenzen in Alltagsinteraktionen und die Relevanz der Grenzlinien für Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erschlossen werden. Auch nur durch diese qualitativen Methoden konnte sich ein Bild über die Wechselwirkung von Selbst- und Fremdzuschreibungen, die Kämpfe um Grenzen und die benachteiligenden Effekte gemacht werden. Da ich mich für Mechanismen, Ursachen, Bedingungen, Folgen und Strategien interessierte, kodierte ich diese Daten nach einem Verfahren aus der Grounded Theory.

¹²⁶ Involviert waren im Forschungsprojekt „Ethnizität und Religion: Welche Identitäten, welche Praktiken und welche Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen“ Janine Dahinden (Leitung), Joëlle Moret (wissenschaftliche Mitarbeiterin) und Joanna Menet (Masterstudentin). Finanziert wurde die Studie im Rahmen des PNR58 des Schweizer Nationalfonds (SNF) von 10/2007 bis 12/2010.

12.2 Zentrale Ergebnisse der Studie

These 1: Ethnizität und Religion waren für symbolische Grenzziehungen unter den Jugendlichen ähnlich bedeutsame Kriterien. Allerdings kristallisierten sich unterschiedlich manifeste Grenzlinien heraus, die mit Institutionalisierungen dieser Grenzlinien in anderen gesellschaftlichen Bereichen und dem Umgang mit diesen Grenzlinien im schulischen Kontext im Zusammenhang standen.

Sozialpsychologische und soziologische Theorien und Forschungen zu sozialer Identität haben darauf hingewiesen, dass symbolische Grenzziehungen universelle kognitive und interaktive Prozesse darstellen, da Menschen durch Abgrenzungen zu anderen ein positiv besetztes Selbstbild erhalten können, wonach sie grundsätzlich streben (Tajfel und Turner 1986, Howard 2000, Jenkins 2008b). Ethnizität und Religion waren für die jungen Erwachsenen grundsätzlich relevante Kriterien, um sogenannte ‚Wir-Gruppen‘ und ‚Ihr-Gruppen‘ voneinander abzugrenzen und ihnen unterschiedliche soziale Wertschätzungen zuteilwerden zu lassen. Sie reflektieren nicht das gesamte Spektrum an Grenzlinien unter jungen Erwachsenen. Es spielten als Grenzmarker auch Musik- und Freizeitstile und insbesondere die sexuelle Orientierung eine Rolle, wobei dem Bildungsniveau dabei allgemein eine untergeordnete Bedeutung zufiel. Ich richtete mein Augenmerk in der Arbeit dennoch auf die ersten beiden Kriterien, um zu untersuchen, welchen Niederschlag ethnische und religiöse Grenzziehungen, wie sie u.a. in Medien, Politik oder Rechtssystem in Erscheinung treten, tatsächlich im Lebensalltag von Jugendlichen zeitigten. Besonders zentral wurden ethnische und religiöse Grenzmarker in Situationen, bei denen es um die Gestaltung von engen sozialen Beziehungen ging, wie beim Eingehen von Freund- und vor allem Partnerschaften. Grund war, dass enge Beziehungen folgenreichere Konsequenzen nach sich ziehen als sporadische Austauschbeziehungen. Dadurch deutete sich jedoch an, dass symbolische Grenzziehungen in soziale Grenzziehungen im Sinne von tatsächlicher sozialer Distanzierung münden können (Weber 1992 [2005]).

Ethnizität und Religion waren für die jungen Erwachsenen im Allgemeinen durchweg gleichermassen wichtig, um sich und andere zu klassifizieren und zu bewerten. In Schulklassen, in denen kein spezifischer Unterricht zu religiöser Diversität angeboten wurde, blieb jedoch der spontane kommunikative und interaktive Bezug zu religiösen Grenzmarkern verhalten. Die jungen Erwachsenen waren es weniger gewohnt, sich darüber auszutauschen und sie verfügten auch über weniger Hintergrundwissen (z.B. offizielle Religionszugehörigkeit von Mitschüler/-innen), auf das sie sich hätten stützen können. Erst die ethnografischen Beobachtungen, in Kontrast zu den quantitativen und qualitativen Interview- und Gruppendiskussionsdaten, konnten deshalb zeigen, wie stark die Aktivierung von spezifischen Grenzmarkern von Kontextbedingungen abhing (Jenkins 2008a). Das bedeutet nicht, dass die anderen Methoden Artefakte geschaffen hätten und religiöse Grenzlinien im Vergleich zu ethnischen für die jungen Erwachsenen nicht relevant waren. Sie wurden allerdings eher versteckt, statt öffentlich artikuliert, wodurch verhindert wird, dass Grenzen interaktiv, über Grenzlinien hinweg, verhandelt und Ungleichheitsverhältnisse infrage gestellt werden können (Neckel und Sutterlüty 2008). Wenngleich die Schulen durch ihren Umgang mit religiöser und ethnischer Diversität Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse legitimierten und generierten, so schufen sie durch die Thematisierungen dieser Diversität im Unterricht doch auch einen Kontext, in dem Verhandlungen überhaupt stattfinden konnten.

Symbolische Grenzlinien manifestierten sich zwischen verschiedenen ethnischen und religiösen Kategorien allerdings unterschiedlich und einige haben sich in einer historischen Perspektive aufgelöst. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, wie verschiedene Personenkategorien einerseits von aussen seitens der Schweizer Jugendlichen wahrgenommen und mit Bezug zu ihren eigenen Gruppenzugehörigkeiten bewertet wurden (Selbstdefinition von ‚Wir-Gruppen‘ und Fremddefinition von ‚Ihr-Gruppen‘). Andererseits wurde darauf fokussiert, wie sich Jugendliche, die in bestimmte Personenkategorien klassifiziert wurden, sich selbst wahrnahmen und gegen Fremdzuschreibungen positionierten (Selbst- und Fremddefinitionen von ‚Ihr-Gruppen‘). Zunächst soll nur der erste Grenzziehungsmechanismus betrachtet werden (Selbst- und Fremddefinitionen seitens Schweizer Jugendlicher ohne Migrationshintergrund), der zweite wird in These 4 aufgegriffen und die Wechselwirkungen in These 5 diskutiert.

Die Kategorie ‚Italiener/-in‘ wurde im Vergleich zur Kategorie ‚Schweizer/-in‘ als ‚ähnlich‘ wahrgenommen und konnten mit einer der höchsten sozialen Wertschätzung rechnen, weshalb ich beide auch als die ‚Etablierten‘ charakterisierte. Dieses Resultat steht im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien, die ähnlich aufzeigten, dass italienische Migrant/-innen seitens der Schweizer Bevölkerung nicht (mehr) als ‚fremd‘ wahrgenommen und als ‚unbeliebt‘ bewertet werden (Wimmer 2004). In den 1970er Jahren wurde diese Einwandergruppe jedoch noch erheblich stigmatisiert; in den 1990er Jahren verlagerte sich der Fokus allerdings auf andere Migrantengruppen (Stolz 2001), weshalb Stigmatisierungen gegenüber ‚Italiener/-innen‘ in der hier vorliegenden Studie denn auch nicht mehr beobachtet werden konnten. Sich auf gemeinsame soziale Beziehungen mit ihnen einzulassen, wurde weder als ein Problem angesehen, noch an Bedingungen geknüpft. Festgehalten werden kann, dass italienische Migrant/-innen und ihre Nachfahren die Grenze zu Schweizer/-innen kollektiv überschritten haben bzw. dass sie ihnen geöffnet wurde. Anders verhielt es sich mit anderen Personenkategorien. Wie diverse Studien bereits aufgezeigt haben (Mey und Rorato 2006), können ‚Kosovoalbaner/-innen‘ als ‚unbeliebte Andere‘ par excellence charakterisiert werden, weil sie am stärksten mit negativen Zuschreibungen seitens der Schweizer Jugendlichen konfrontiert wurden und sich von ihnen am stärksten abgegrenzt wurde. Auch gegenüber ‚Ausländer/-innen‘ im Allgemeinen formierte sich eine Grenzlinie seitens der Schweizer Jugendlichen, wenn auch weniger manifest (siehe nächste These).

Im Bezug auf Religion verlief die Grenze zwischen christlichen und nichtchristlichen Religionen. Vor allem Muslime waren hier ‚unbeliebte Andere‘ par excellence, weil sie nicht nur als ‚verschieden‘ wahrgenommen, sondern auch mit der geringsten Wertschätzung seitens der (christlichen und konfessionslosen) Schweizer Jugendlichen rechnen mussten. Katholik/-innen, Reformierte und Konfessionslose wurden dagegen unter dem gemeinsamen Dach eines ‚säkularisierten Christentums‘ versammelt. Vor diesem Hintergrund konnte auch hier eine Grenzöffnung zu Gunsten der Reformierten und Konfessionslosen beobachtet werden, denn in der Kindheit der Jugendlichen war die Grenzlinie gegen Reformierte im katholisch dominierten Kanton Luzern noch relevant gewesen. Historisch für Luzern typische Konfliktlinien zwischen reformierten und säkularen vs. katholischen Kräften sind für die Jugendlichen obsolet geworden.

Statistisch konnten zwar Einflüsse soziodemografischer Variablen, wie Geschlecht, Bildungsniveau und Urbanisierungsgrad der Wohngemeinde der jungen Erwachsenen nachgewiesen werden, ob ethnische und religiöse Grenzen eher manifester oder

schwächer gezogen wurden (Kapitel 6). Diese waren allerdings sehr schwach und stachen in den Beobachtungen der schulischen Lebenswelt nicht hervor. Es stellte sich deshalb vielmehr die Frage, warum sich ethnische und religiöse Grenzen vor allem gegenüber *Ausländer/-innen*, *Kosovoalbaner/-innen* und *Muslimen* (wenn auch unterschiedlich) artikulierten. Nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich Grenzlinien a priori immer an ‚Neuankömmlinge‘ richten und seit langem anwesende Migrant/-innen immer in den Genuss von Grenzöffnungen kämen, weil sich an sie mit der Zeit einfach ‚gewöhnnt‘ würde oder weil sie sich mit der Zeit ‚integriert‘ hätten, wie manche Studien behaupten (Stolz 2001). Diese Erklärung ist zu einfach, wie das Beispiel der Tamilen zeigt, die etwa zur gleichen Zeit wie Kosovoalbaner/-innen ab den 1980er Jahren als Asylbewerber/-innen (später auch durch Familiennachzug) in die Schweiz kamen. Auch sie wurden mit Unterstellungen in den Medien, wie Asylmissbrauch, konfrontiert. Heute werden sie aber als ‚kulturell anpassungsfähiger‘ und ‚integrierter‘ wahrgenommen (Wimmer 2004), obwohl Studien zur Integration dieser Gruppe ein differenzierteres und kritischeres Bild zeichnen (Moret et al. 2007).

Überzeugender ist deshalb die Erklärung Albas (2005), wonach ethnische und religiöse Grenzlinien im Lebensalltag dann besonders aufscheinen, wenn sie in verschiedene gesellschaftliche Schlüsselbereiche institutionalisiert sind (z.B. Einwanderungspolitik, Sozialstruktur, Rechtssystem), weil sie dann auch für selbstverständlich gehaltene Erwartungen widerspiegeln. Dies konnte für die drei Kategorien auch nachgezeichnet werden. Das interessante daran war, dass die Schulen diese Grenzlinien reproduzierten, legitimierten und damit verknüpfte gesellschaftliche Erwartungen den Jugendlichen vermittelten. Dies soll an dieser Stelle noch einmal kurz skizziert werden.

Für die Kategorie ‚Kosovoalbaner/-in‘ schrieb sich in den 1990er Jahren eine Grenzlinie auf der rechtlichen Ebene mit der ‚Drei-Kreise‘-Politik ein (Kapitel 5.1.3). Während sie vorher als Saisoniers willkommen waren, veränderte sich dies in den 1990er Jahren durch die Aufhebung deren Rekrutierung mit dem Argument der ‚kulturellen Inkompatibilität‘. In der Bevölkerung verbreitete sich seitdem, u.a. durch Medien, ein negatives Bild (z.B. patriarchale Kultur). Wie keine andere Gruppe sind sie denn auch bis heute mit Marginalisierung und Diskriminierung im Arbeitsmarkt oder Bildungssystem (Fibbi, Lerch, und Wanner 2006) konfrontiert und so schrieb sich die politisch-rechtliche ‚kulturell gerechtfertigte‘ Grenzlinie auch in die Sozialstruktur ein. Dieses negative Bild spiegelte sich in den Haltungen der schulischen Institution gegenüber dieser ‚Gruppe‘ wider: Wiederholt wurde ihnen unterstellt, dass sie sich aufgrund ihrer ‚kulturellen Eigenheiten‘ nicht angemessen in die Schulen einbinden könnten, Probleme machten (z.B. Respektmangel gegenüber weiblichem Lehrpersonal), familiäre Probleme hätten (z.B. eingeschränkte Freiheit bei Frauen) und die grössten Bildungsdefizite (z.B. wegen Sprachdefiziten) aufwiesen. Das Argument der ‚kulturellen Differenz‘ vermittelte ein Lehrer seinen Schüler/-innen (LU_B) als er meinte, dass in der ‚kosovoalbanischen Kultur‘, im Gegensatz zur ‚Schweizer Kultur‘, Frauen nun einmal jungfräulich in eine Ehe gehen müssten.

Auch die Kategorie ‚Ausländer‘ ist in der Schweizer (und Luzerner) Einwanderungs- und Integrationspolitik und damit einhergehenden öffentlichen Debatten schon immer eine relevante Kategorie gewesen (Kapitel 5.1). Während der Abstammungsinitiativen gegen ‚Überfremdung‘ in den 1960er Jahren, den Forderungen nach Assimilation bis Ende der 1980er Jahre und den seit den 1990er Jahren geführten Integrationsdebatten ist ‚Ausländer‘ eine verbreitete Klassifikation, an die sich politische Massnahmen

ausrichten. Die aktuelle gesellschaftliche Herausforderung mit dieser ‚Gruppe‘ wird heute in den selbst zu verantwortenden Integrationsdefiziten gesehen. Ein solcher Fokus auf die Anpassungsbereitschaft von Ausländer/-innen konnte auch in den Schulen beobachtet werden, denn Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wurden danach bewertet, ob sie integriert oder nicht integriert sind. Als notwendige Bedingung für ein friedliches Zusammenleben wurde die Bereitschaft zur Integration durch Ausländer in die Schweizer Gesellschaft auch an die Schüler/-innen im Unterricht vermittelt (LU_C).

„Muslime“ sind insbesondere seit 9/11 in den öffentlichen Debatten in der Schweiz zu einer extrem politisierten und problematisierten Kategorie geworden (Behloul 2009, 2010), wobei die Diskussionen jedes Mal aufflammen, sobald Muslime Forderungen nach Anerkennung ihrer Religion in der Öffentlichkeit stellen. Wie die meisten anderen nichtchristlichen Religionen auch sind sie als Religionsgemeinschaften öffentlich-rechtlich nicht anerkannt und kommen nicht in den Genuss von Privilegien (z.B. Recht auf Religionsunterricht), welche christliche Religionen in Luzern erhalten. Auf der rechtlich-politischen Ebene ist somit eine Grenzlinie institutionalisiert, die in den öffentlichen Debatten um den Islam verteidigt wird (Kapitel 5.2). Einige Schulen versuchten durch überkonfessionellen Unterricht zu religiöser Diversität der institutionalisierten Diskriminierung und den verbreiteten Stigmatisierungen gegenüber dem Islam (und gegen andere nichtchristliche Religionen) entgegen zu wirken. Sie konnten ihre Ansprüche allerdings nicht immer durchhalten und einige vermittelten Schüler/-innen ein homogenisierendes und z.T. negativ zu bewertendes Bild. Danach hätten vor allem Muslime noch Defizite bei der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern oder der Akzeptanz von Religionsfreiheit (beides wurde als erstrebenswert angesehen). Die Ergebnisse stehen im Einklang mit anderen Studien, die zeigten, dass Schulen mit ihren tendenziell inkludierenden Bildungsprogrammen wenig ausrichten können, wenn der übrige Kontext eine Renaissance von Stigmatisierungen und Diskriminierungen bestimmter Gruppen erfährt (Bhopal 2011).

Festgehalten werden kann, dass sich unter den jungen Erwachsenen und unter dem Lehrpersonal in den Schulen symbolische Grenzlinien als relevant herauskristallisierten, die in gesellschaftliche Schlüsselbereiche (Einwanderungs- und Integrationspolitik, Rechtssystem und Sozialstruktur, negative Medienaufmerksamkeit) institutionalisiert waren. Diese rechtlichen, politischen, sozialstrukturellen und kulturellen Institutionalisierungen spiegeln gesellschaftliche Erwartungen wider und definieren, mit welchen Lebenschancen davon betroffene Personengruppen rechnen dürfen bzw. welche ihnen verwehrt sind, um an allgemeinen Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben (Alba 2005). Bei solch klar institutionalisierten Grenzlinien ist es für Individuen schwer, Grenzverschiebungen vorzunehmen (ebd.). Dabei trugen die symbolischen Grenzziehungen weiter auch zur Legitimierung und Konsolidierung dieser sozialen Ungleichheiten bei.

Im Gegensatz dazu haben sich symbolische Grenzlinien als irrelevant offenbart (zwischen Schweizern/Italienern, Katholiken/Protestanten) bzw. von einem historischen Standpunkt aus geöffnet, deren sozialstrukturelle und rechtlich-politische Fundamente sich in den letzten Jahrzehnten ebenso aufgelöst haben. Die aufenthaltsrechtlich benachteiligende Situation, mit denen italienische Einwanderer zu Beginn konfrontiert waren, begann sich seit Mitte der 1960er Jahre langsam zu verbessern (Piguet 2006) und seit 2006 geniessen sie wie alle EU-Bürger/-innen freie Personenfreizügigkeit. Und auch auf der sozialstrukturellen Ebene wiesen Studien darauf hin, dass sich die

ursprünglich benachteiligende Situation der ersten Einwanderungsgeneration nicht auf die Folgegenerationen übertragen hatte, denn sie erreichten auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem Positionen, die mit Schweizer/-innen vergleichbar sind (Bolzmann et al. 2003). Auch die historisch etablierte religiöse Grenzlinie gegenüber Protestant/-innen wurde auf der rechtlich-institutionellen Ebene zuletzt 1970 mit der Anerkennung der protestantischen Kirche als Kantonalkirchen vollständig aufgelöst und war für die jungen Erwachsenen heute nur noch eine historische Erinnerung aus ihrer Kindheit.

Die Studie unterstützt deshalb die in den letzten Jahren wieder prominent gewordene These, dass durch Auflösung sozialer Ungleichheiten es möglich wird, symbolische Grenzziehungen aufzuweichen (Weber 2005 [1922], Juteau 1999). Alba (2009) zeigte für die amerikanische Nachkriegszeit, wie die damaligen ethnischen und religiösen Aussenseiter (u.a. italienische und jüdische Migrant/-innen und ihre Nachfahren) durch die Bildungsexpansion und gute Situation auf dem Arbeitsmarkt ihre sozialstrukturelle Lage verbessern konnten und schliesslich auch seitens der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert wurden. Allerdings gilt dieser Zusammenhang zwischen symbolischer und sozialer Ungleichheit nur, wenn die soziale Mobilität keine Verlierer unter der Mehrheitsgesellschaft schafft und ihre Lebenschancen negativ beeinflusst („non-zero-sum-mobility“). Dies ist nur bei ökonomischer Prosperität resp. Arbeitskräftemangel z.B. durch demografische Alterung möglich.

Die Nachfahren italienischer Migrant/-innen in der Schweiz konnten von der verbesserten konjunkturellen Lage in den 1980er Jahren profitieren, die sogar eine neue Einwanderungswelle auslöste (aus Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien), wobei allerdings wiederum deren Kinder, v.a. jene mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien, von den konjunkturellen Abschwächungen der 1990er Jahre wieder direkt betroffen waren. Diese Ausführungen zeigen, welche enorme Bedeutung sozialen Ungleichheitsverhältnissen zufällt. Diese Studie fokussierte allerdings auf die symbolischen Ungleichheitsverhältnisse und diese spiegelten keinen direkten Kampf um knappe Ressourcen und Lebenschancen wider, sondern normative Vorstellungen, die die eigene Gruppe als höherwertig und andere als minderwertig konstituierten. Damit komme ich zur zweiten These.

These 2: Die Grenzlinien basierten auf normativen Vorstellungen, mit denen die vorgestellte ‚Wir-Gruppe‘ (Etablierte) nach innen konstituiert und gegen vorgestellte ‚Ihr-Gruppen‘ (unbeliebte Andere) nach aussen abgegrenzt wurden. Die normativen Vorstellungen legitimierten und generierten Ungleichheitsverhältnisse, die eine lokale, nationale und globale Dimension aufwiesen.

Bereits Weber (2005 [1922]) hat in der Theorie sozialer Schliessung betont, ähnlich auch Jenkins (2008b) in seinem Ansatz zu sozialer Identität oder Elias und Scotson (1994 [1965]) in ihrer Etablierten-Aussenseiter-Figuration, dass Grenzziehungen auf vorgestellten Gemeinsamkeiten beruhen, über die sich ‚Wir-Gruppen‘ definieren, um sich von ‚Ihr-Gruppen‘ abzugrenzen. Im Folgenden werden die normativen Vorstellungen und die sozialen Mechanismen rekapituliert, mit denen ‚etablierte‘ Jugendliche (v.a. Schweizer Jugendliche) Gemeinschaftsgefühle nach innen und Abstossungsempfindungen nach aussen im Lebensalltag rechtfertigten. Dadurch formierten sich zwar unterschiedlich manifeste Grenzen (siehe These 3), sie artikulierten allerdings alle ein symbolisches Ungleichheitsverhältnis, denn ‚Ihr-

Gruppenmitglieder‘ erfuhren soziale Missachtungen (unbeliebte Andere), weil sie den ‚Wir-Gruppen‘-Mitgliedschaftskriterien vermeintlich nicht gerecht wurden.

Die symbolische Grenzlinie gegen ‚Ausländer‘ seitens der ‚Etablierten‘ basierte auf dem *normativen Imperativ zur Anpassung* der Ersteren an die kulturellen, sozialen und identifikatorischen Standards der Letzteren. Dadurch entfaltete sich auf den ersten Blick eine *graduelle* Distinktionslogik (Neckel und Sutterlüty 2008: 19ff.), bei der die Grenzlinie überschritten werden kann, wenn die Mitgliedschaftskriterien der ‚Etablierten‘ erfüllt würden. Erwartet wurde, dass sich Ausländer/-innen in der Öffentlichkeit in schweizerdeutsch verständigten und sich an die für Schweizer/-innen vermeintlich ‚kulturell typischen‘ Verhaltensweisen anpassten (z.B. Zurückhaltung im Umgang mit Mitmenschen), dass sie vornehmlich soziale Beziehungen mit Schweizer/-innen eingingen und sich mit der Schweiz emotional verbunden fühlten. Dahinter verbarg sich auch eine *kategoriale* Distinktionslogik (ebd.), denn v.a. ‚Kosovoalbaner/-innen‘ wurde notorisch unterstellt, diesen Anpassungskriterien nicht gerecht zu werden oder werden zu wollen. Sie wurden folglich zu ‚unbeliebten, da unangepassten Anderen‘, was für die Personenkategorie ‚Italiener/-innen‘ nicht der Fall war. Dadurch gestaltete sich die Grenzlinie insbesondere für stigmatisierte Kategorien wie Kosovoalbaner/-innen stabil, undurchlässig und legitim, da die Verantwortung für symbolischen Ausschluss und Stigmatisierung in ihren Verantwortungsbereich (Anpassungsbereitschaft) übertragen wurde. Dieses Ungleichheitsverhältnis wurde auch durch Kontrolle der inneren Gruppenkohäsion aufrechterhalten (Elias und Scotson 1994[1965]). Stefan (Schweizer, LU_C), der nach Ansicht seiner Mitschüler/-innen bspw. ein ‚Ausländerdeutsch‘ imitierte, weil er häufig ‚eh Mann‘ sagte, wurde seitens Mitschüler/-innen verspottet. Dadurch wurde klargestellt, dass die kulturellen Standards der Schweizer/-innen zu gelten hätten.

Das seitens der ‚etablierten‘ jungen Erwachsenen aufgestellte Anpassungsparadigma gegenüber ‚Ausländer/-innen‘ kann nur nachvollzogen werden, wenn es in Kontinuität zur nationalen Schweizer und lokalen Luzerner Integrationspolitik gesehen wird. Nach den Überfremdungsinitiativen in den 1960er Jahren setzte sich in der Schweiz eine Integrationsphilosophie durch, wonach sich Ausländer an die Schweiz zu assimilieren hätten (Kapitel 5.1). Dieses Normativ wurde zwar in den 1990er Jahren durch eine Integrationsphilosophie ersetzt, die auch die Bereitschaft der Schweizer Mehrheitsgesellschaft für die Integration der Einwanderer betonte. In den 2000er Jahren wurde jedoch erneut auf die individuelle Integrationsbereitschaft der Einwanderer gesetzt und so konnten sich normative Forderungen nach Assimilation in den politischen Diskussionen und Massnahmen bis heute halten (Pinero, Bopp, und Kreis 2009). Auch die Vertreter/-innen der schulischen Institutionen vermittelten das Anpassungsparadigma an ihre Schülerschaft explizit im Unterricht (siehe auch These 1). Sie verinnerlichten das Normativ, denn sie bewerteten ausländische Schüler/-innen im Schulalltag willkürlich im Hinblick auf ihre ‚gelungene‘ oder ‚misslungene‘ kulturelle und soziale Integration und einige stigmatisierten sie in ihren Schulklassen u.U. als ‚unangepasst‘ auf ähnliche Weise wie die ‚etablierten‘ Jugendlichen.

Bei der Rechtfertigung dieser Grenzlinie unter Jugendlichen und Lehrerschaft in der Maturitätsschule überlagerten sich die Kriterien Ethnizität und soziale Schicht: ‚Unangepasste Ausländer‘ gebe es ihres Erachtens hauptsächlich ausserhalb ihrer Schule unter Personen mit niedrigen Bildungsniveaus. Ethnische Zuschreibungen verknüpften sich hier intersektional mit sozialen Schichtzuschreibungen (Klinger und

Knapp 2007). Dadurch blieben junge Erwachsene mit Migrationshintergrund im Gymnasium zwar häufiger verschont, als ‚unangepasste/r Ausländer/-in‘ kategorisiert zu werden. Denn angenommen wurde, dass die Eltern von Schüler/-innen, die eine Matura anstrebten, meist höheren sozialen Schicht angehörten. Schulprobleme bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund wurden allerdings schnell im Zusammenhang mit der Bildungsferne der Eltern gebracht. Konnten Schüler/-innen bspw. Lernaufgaben nicht nachkommen, weil es zwischen ihnen und ihren Eltern ‚kulturelle Konflikte‘ gebe, so löste die Schule dieses Problem häufig dadurch, eine andere Schule mit niedrigeren Bildungsanforderungen zu finden.

Das Anpassungsparadigma artikuliert letztlich ein Macht- und Ungleichheitsverhältnis, da die ‚etablierten‘ Jugendlichen und die Schulen die Mitgliedschaftskriterien zur Schweizer Gesellschaft Ausländer/-innen aufzubürden versuchten und ihnen soziale Wertschätzung (und im Gymnasium durch Schulverweise auch kulturelles Kapital) vorenthielten, wenn sie den Kriterien vermeintlich nicht gerecht wurden. Damit deckt diese Studie einen Mechanismus zur (Re-)Produktion und Rechtfertigung von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen auf, der in bisherigen Forschungen allenfalls nur ansatzweise herausgearbeitet wurde (Allemann-Ghionda 2002). Allerdings haben Wissenschaftler/-innen diese normative Komponente bereits häufiger kritisiert (Alba und Nee 1997; Brubaker 2001), wenn sie sich in Assimilationstheorien einschrieb. Einige solcher Theorien gehen von dem Postulat aus, dass nur durch kulturelle Anpassung der Migrant/-innen (z.B. an Verhaltensstandards der Aufnahmegesellschaft) gegen sie gerichtete Diskriminierungen eines Tages abgebaut werden würden (Gordon 1964; Hoffmann-Nowotny 1992). Kritisiert werden diese Theorien, weil sie die u.a. in dieser Arbeit aufgezeigten Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Einwanderern und Aufnahmegesellschaft nicht ausreichend berücksichtigen und dadurch indirekt stützten (Aumüller 2009: 111f.).

Die symbolische Grenzlinie gegen ‚Kosovoalbaner/-innen‘ seitens der ‚Etablierten‘ (Schweizer und andere Jugendlichen mit Migrationshintergrund) gründete auf dem *normativen Imperativ zur Gleichberechtigung* von Männern und Frauen. Als gleichberechtigt galten Geschlechterbeziehungen in den Augen der ‚Etablierten‘, wenn Frauen einer bezahlten Erwerbsarbeit und nicht nur unbezahlter Haushalts- und Familienarbeit nachgehen und wenn Frauen sexuelle Freiheit gewährt wird. Für ihre eigenen Geschlechterbeziehungen hielten die ‚etablierten‘ jungen Erwachsenen diese Imperative für erfüllt, während sie annahmen, dass Kosovoalbanerinnen diese gleichberechtigte Position vis-à-vis Kosovoalbanern nicht einnehmen dürften. Kosovoalbanerinnen galten folglich als Opfer männlicher Unterdrückung innerhalb ihrer ethnischen ‚Gemeinschaft‘. Dadurch zeigte sich erneut, dass Grenzziehungen auf einer *intersektionalen Verknüpfung* mehrerer Kategorien, hier Geschlecht und Ethnizität, basieren können (Klinger und Knapp 2007). Z.T. fand eine zusätzliche Verknüpfung mit Religion statt, denn häufig wurden ‚Kosovoalbaner/-innen‘ a priori als Muslime wahrgenommen. Durch diese intersektionale Verknüpfung mehrerer Kategorien gestaltete sich die Grenzlinie extrem undurchlässig, legitim und stabil. Intime Beziehungen mit Kosovoalbaner/-innen wurden häufig notorisch auch für die Zukunft abgelehnt, da ein Wandel in Richtung der ‚moralisch richtigen‘ Gestaltung von Geschlechterverhältnissen ausgeschlossen wurde.

Auch die Norm zu gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen unter Migrant/-innen und ihren Nachfahren stellte sich in die Kontinuität der Schweizer Integrationsdebatten

seit den 2000er Jahren. Es handelte sich also auch hier um eine gesellschaftliche geteilte Norm. Diverse (u.a. politische) Institutionen haben sich deshalb die Bekämpfung von weiblicher Unterdrückung unter Einwanderern auf die Fahnen geschrieben, was sich bereits in einigen politischen Massnahmen manifestierte (Kapitel 5.1). Auch den Vertreter/-innen der schulischen Institutionen der Studie war dies ein zentrales Anliegen. Konflikte zwischen Kosovoalbanern und Lehrerinnen wurden daher häufig vor der Folie gedeutet, dass diese jungen Männer Gleichberechtigung nicht akzeptierten. Im Bezug auf Migrant/-innen, insbesondere Kosovoalbanerinnen, waren einige Schulen dafür sensibilisiert, dass diese Frauen Opfer von männlicher Gewalt und Unterdrückung in ihren Familien werden könnten. Es liess sich eine *Dramatisierung* solcher Ereignisse unter Kosovoalbaner/-innen (und Muslimen) und eine *Entdramatisierung* ähnlicher Probleme unter Schweizer/-innen beobachten, wodurch ‚kulturelle Differenzen‘ zwischen beiden Gruppen in den Augen der schulischen Vertreter/-innen ‚glasklar‘ aufschienen. Es liess sich auch ein Transfer dieser Repräsentationen auf die Jugendlichen beobachten. In einem Unterrichtsskript zu religiöser Diversität (LU_D) wurde bspw. postuliert, dass Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern u.a. im Islam noch nicht erreicht ist, während im Christentum kein Manko wahrgenommen wurde.

Der Imperativ zur Geschlechtergleichberechtigung unter jungen Erwachsenen hatte nicht nur eine Basis im konkreten lokalen Umfeld (u.a. den Schulen) oder dem nationalen Kontext (Integrationsdebatten und -massnahmen in der Schweiz seit den 2000er Jahren). Wissenschaftler/-innen haben mehrfach gezeigt, dass der Imperativ zu Geschlechtergleichberechtigung eine globale Dimension aufweist und globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse reproduziert (Kapitel 9.4). Reifizierte Kulturvergleiche zwischen ‚westlicher‘ (meist europäischen, nordamerikanischen) und ‚nichtwestlicher‘ (meist islamischer) Welt verknüpfen sich häufig mit reifizierten Vorstellungen über deren Gestaltung von Geschlechterbeziehungen (Nader 1989; Lutz 1991; Ewing Pratt 2008). ‚Die westliche Frau‘ wird in diesen Vergleichen häufig als ‚gleichberechtigt‘ und ‚die nichtwestliche‘ Frau als ‚nicht gleichberechtigt‘ stilisiert. Durch derartige Kulturvergleiche zwischen Ländern oder Aufnahmegesellschaft und Einwanderern wird versucht, die eigene Überlegenheit zu demonstrieren und die Bewertungsstandards für die Überlegenheit (Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern) anderen Gruppen oder Gesellschaften aufzubürden. Diese globalen Vergleiche wurden auch von einigen jungen Erwachsenen aufgegriffen, die solche Abwertungen gegen alle Migrant/-innen aus dem osteuropäischen und ostasiatischen Raum richteten.

Die symbolische Grenzlinie gegenüber ‚Muslimen‘ seitens der ‚Etablierten‘ (ebenso gestützt durch christliche Migrant/-innen der ersten oder zweiten Generation) folgte einer *säkularen und christlichen Distinktionslogik*. Der Gemeinschaftsglaube unter den nichtmuslimischen Jugendlichen gründete einerseits auf der Idee, dass sie ein säkularisiertes Verhältnis zu Religion pflegten. Das bedeutete, dass sie Religion ‚moderat‘ und nicht ‚extrem‘ praktizieren würden und dass Religion individuell nach eigenem Gutdünken ausgelebt würde und nicht unter Zwang durch andere (z.B. religiöse Institutionen) stünde. Für einige unter ihnen hiess das auch, dass Religion wenn überhaupt ‚privat‘ und ‚unsichtbar‘ anstatt ‚öffentlich‘ und ‚sichtbar‘ praktiziert würde. Andererseits verorteten sich die nichtmuslimischen Jugendlichen auch in der christlichen Religion und identifizierte sich mit entsprechenden Ritualen, Gemeinschaften, Überzeugungen, Moralvorstellungen und z.T. der institutionellen

Einschreibung des Christentums in andere öffentliche Bereiche (z.B. Akzeptanz von Kirchenglockenläuten).

Hier zeigt sich, wie der Gemeinschaftsglaube einer selbsternannten ‚Wir-Gruppe‘ auch auf extrem *heterogene* und auf den ersten Blick widersprüchliche normative Ordnungen stützen kann. Dadurch gelingt es Individuen mit sehr heterogenen Bezügen zu Religion in die vorgestellte ‚Wir-Gruppe‘ zu inkludieren. Dieser säkulare und christliche Gemeinschaftsglaube spielte dennoch eine Rolle, um Gruppenkohäsion nach innen herzustellen (Elias und Scotson 1994 [1965]). Das zeigte sich daran, dass diejenigen, die den Gemeinschaftsvorstellungen vermeintlich nicht gerecht wurden, als abweichend charakterisiert oder gar stigmatisiert wurden. Viele unter den Jugendlichen fanden es deshalb weder ‚normal‘, gar keine Religion zu haben, noch jeden Sonntag in die Kirche zu gehen.

Ihr säkulares, christliches Selbstverständnis wurde aber besonders in den Abgrenzungen zu nichtchristlichen Religionen und insbesondere Muslimen virulent. Unterstellt wurde Muslimen, dass sie Religion extremer, unfreier und öffentlich demonstrativer ausleben würden und den säkularen Imperativen nicht entsprechen würden. Auch ihre religiösen Rituale, Überzeugungen und Moralvorstellungen wurden zu ihren eigenen christlichen als gegensätzlich empfunden und motivierte die ‚etablierten‘ Jugendlichen sich von ihnen abzugrenzen. Die Grenzziehung ging auch hier mit einer ungleichen Wertschätzung einher, denn die Jugendlichen bevorzugten ein säkularisiertes Verhältnis zu Religion und ihre Einschreibung fand in die christliche und in keine andere Religion statt, da sie sich mit diesen nicht identifizieren konnten. Die symbolische Grenzlinie manifestierte sich wieder vorrangig in Situationen, in denen die Gestaltung von engen Beziehungen (Freund- und Partnerschaften) zur Debatte stand. Dennoch war die Grenzlinie durchlässiger und umstrittener als die zuvor beschriebene, denn die Jugendlichen hatten die Norm, dass religiöse Diversität zu tolerieren sei, ebenso stark verinnerlicht.

Dieses säkulare und christliche Selbstverständnis der ‚etablierten‘ Jugendlichen, auf das sie sich stützten, um sich insbesondere vom Islam abzugrenzen, muss in seiner lokalen, nationalen und globalen Dimension gesehen werden. Die christliche Religion, v.a. der Katholizismus, ist im Kanton Luzern seit Jahrhunderten verankert und konnte sich in öffentliche Institutionen einschreiben (Betschart 2008). Die christliche Religion ist allerdings nicht nur öffentlich-rechtlich anerkannt und genießt diverse Privilegien (z.B. Recht auf Religionsunterricht, Transfer von Kirchensteuern) (Pfaff-Czarnecka 2009). Hinzukommt, dass die Mehrheit der Luzerner Jugendlichen diese Verankerung durch ihre Mitgliedschaft in christlichen Religionsgemeinschaften (passiv) zu einem grossen Teil stützten (68% waren katholisch, 13% protestantisch, 5% konfessionslos).

Dabei handelt es sich für die Schweiz um ein lokalspezifisches Phänomen. In der Vergleichsstudie (im Rahmen des Gesamtprojektes) in Neuchâtel, einem stärker laizistisch und historisch protestantisch geprägten Kanton, konnte ein solches christliches Selbstverständnis unter den Jugendlichen nicht beobachtet werden, dass sich in ähnlicher Weise gegen den Islam abgegrenzt hätte (Dahinden, Moret, und Duemmler 2011). Keine Religion genießt dort eine rechtliche Anerkennung und kommt in den Genuss spezifischer Privilegien vis-à-vis dem Staat. Zudem bleibt auch die Verankerung in die christlichen Religionen unter den dortigen Jugendlichen verhaltener (31% katholisch, 40% protestantisch, 19% konfessionslos). An anderer Stelle haben wir

gezeigt, dass die Jugendlichen im Kanton Neuchâtel Religion auch seltener praktizierten und sich weniger mit Religion identifizierten als jene in Luzern (Duemmler und Moret 2009). Festgehalten werden kann, dass das jugendliche christliche Selbstverständnis lokalspezifisch ist. Die Verankerung der christlichen Religion wurde auch in den Luzerner Schulen fortgeschrieben. Zwar nahmen die Schulen offiziell eine religiös-neutrale Haltung ein. In informellen Bereichen, wie während der Weihnachtszeit, spielte die christliche Religion aber auch im Unterricht eine Rolle. Darüber hinaus gingen einige Lehrpersonen davon aus, dass Religion ein universelles Phänomen sei, das Schulen auch fördern dürfte (wenn auch nicht in eine konfessionelle Richtung).

Das säkulare Selbstverständnis der ‚etablierten‘ Jugendlichen, dass sich genauso in Abgrenzung zu nichtchristlichen Religionen und v.a. gegen den Islam manifestierte, kann dagegen kaum durch einen ausschliesslichen Blick auf den lokalen Kontext nachvollzogen werden. Eine säkulare Haltung gegenüber Religion konnte seitens der Schulen nämlich selten beobachtet werden. Dagegen lassen sich Parallelen zu Jugendlichen in Neuchâtel aufzeigen, die sich ähnlich mit Bezug zu den säkularen Imperativen von Muslimen abgrenzten (Dahinden, Moret, und Duemmler 2011)¹²⁷. Davon ausgegangen werden kann, dass das säkulare Selbstverständnis der Jugendlichen letztlich ein für viele europäische Gesellschaften typisches Selbstverständnis reflektiert, worauf verschiedene Arbeiten bereits aufmerksam gemacht haben (u.a. Casanova 2004). Danach verliere Religion in der Moderne für die Menschen an Bedeutung, weil sie in ihrem Denken autonomer und aufgeklärter geworden seien und sich von den Irrationalitäten des Glaubens befreit hätten (Seiwert 1995). Religion moderat statt extrem zu leben, wurde denn zu einem Zeichen von Modernität. Weiterhin zeichnet sich dieses europäische Selbstverständnis dadurch aus, dass Religion, wenn überhaupt, in Form einer individualisierten Sinnstiftung im Privat- oder Freizeitbereich gelebt würde (Asad 1993, Becci 2004). Deshalb müsse sich nicht zwingend zu religiösen Institutionen bekannt werden, theologische Überzeugungen, Moralvorstellungen oder Praktiken geteilt werden. Da Religion nach diesem säkularen Selbstverständnis seinen Ursprung in persönlichen Empfindungen hätte, sei Religion deshalb auch nicht für den öffentlichen Raum bestimmt.

Letztlich zeigen die Resultate der Untersuchung, dass das theoretische Verständnis, in welcher Form sich religiöse Grenzen manifestieren können, erweitert werden muss. Nicht nur theologische Überzeugungen, Moralvorstellungen, Rituale, Gemeinschaften und institutionelle Verankerungen von Religionen in der Öffentlichkeit können eine Basis darstellen, um religiöse Grenzen zu rechtfertigen (Mitchell 2006). Vor dem Hintergrund des Religion und die Internalisierung von Religion einem sozialen Wandel unterworfen ist, müssen sich auch die theoretischen Konzepte wandeln, um religiöse Grenzziehungen analytisch erfassen zu können. Die Arbeiten von Seiwert, Casanova, Assad oder Becci gehen deshalb in die richtige Richtung, um auch die säkularisierte Dimension religiöser Grenzlinien angemessen zu berücksichtigen

¹²⁷ Die dritte Dimension, wonach Religion in der Privatsphäre gelebt werden sollte, spielte in Neuchâtel im Vergleich zu Luzern eine bedeutendere Rolle für das Selbstverständnis der Jugendlichen. D.h., dass sich das säkulare Selbstverständnis dennoch lokalspezifisch manifestierte. In Neuchâtel wird Religion in der Öffentlichkeit aufgrund der laizistischen Ausrichtung des Kantons (d.h. Religion ist in öffentlichen Bereichen nicht institutionalisiert) als problematischer wahrgenommen. In Luzern ist die Sichtbarkeit christlicher Symbole im öffentlichen Raum (z.B. Kreuze in Schulen) dagegen rechtlich erlaubt.

Alle normativen Imperative hatten dennoch gemeinsam, dass sie auf einem essentialistischen Kultur- und Religionsverständnis gründeten (Wimmer 2008b; Schiffauer et al. 2002), wonach ethnische oder religiöse Gruppen sich durch spezifische kulturelle resp. religiöse Praktiken, Überzeugungen und Moralvorstellungen auszeichneten. Durch dieses reifizierte Religions- und Kulturverständnisses erscheint es ‚Wir-Gruppenmitgliedern‘ legitim, von relativ klaren und unüberwindbaren Differenzen zwischen ethnischen resp. religiösen ‚Wir-Gruppen‘ und ‚Ihr-Gruppen‘ auszugehen. Die Grenzzlinien basieren aber nicht auf oberflächlichen, inhaltlich bedeutungslosen Vorurteilen über Andere, sondern gründen in komplexen Überzeugungen, Gefühlen und Wertvorstellungen, mit denen soziale Zugehörigkeit erzeugt und fortgeschrieben wurde. Diesen kulturellen Repertoires muss deshalb genauso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden (Lamont und Mizrachi 2012), wie den sozialen Mechanismen (z.B. Stigmatisierung), mit denen Zugehörigkeitsgrenzen abgesteckt werden.. Die nächste These widmet sich allerdings der jugendspezifischen Alltagslogik der Grenzziehungen.

These 3: Die ethnischen und religiösen Grenzzlinien, normativen Vorstellungen und kulturalisierenden Zuschreibungen waren für die jungen Erwachsenen bedeutsam, weil sie für ihre alltägliche, jugendspezifische Lebensführung Sinn machten.

Wenngleich die religiösen und ethnischen Grenzzlinien und damit einhergehenden normativen Vorstellungen in ihren lokalen, nationalen und globalen Dimensionen gesehen werden müssen, so artikulierten sie sich doch im Lebensalltag von Jugendlichen im Alter von 16 bis 20 Jahren. Die Grenzzlinien und kulturalisierenden Zuschreibungen standen deshalb mit der spezifischen Lebensphase im Einklang, in der sich die jungen Erwachsenen befanden. Sie nahmen die normativen Paradigmen nach Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, säkular-christlicher Lebensgestaltung und Integration zwar auf, die sie u.a. aus Schule, Medien oder Elternhaus kannten, sie eigneten sich diese allerdings aktiv an und verknüpften sie mit Themen, die für sie persönlich relevant waren.

Das Gleichberechtigungsparadigma hatte für die jungen Erwachsenen eine enorm grosse Bedeutung, weil sie sich in einer Lebensphase befanden, in der sie zum ersten Mal sexuelle und/oder partnerschaftliche Beziehungen eingingen und auch wieder auflösten. Fragen über die moralisch ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Gestaltung solcher Beziehungen waren für die Jugendlichen deshalb äusserst bedeutsam. Dies äusserte sich denn auch darin, dass sie sich von Personen (auch interaktiv im Klassenraum) abgrenzten – mit Blick auf Freund- oder Partnerschaften – die der richtigen Gestaltung solcher Beziehungen vermeintlich nicht entsprachen (z.B. vermeintliche Machomentalitäten). Desweiteren stellten solche kategorischen Zuschreibungen eine Möglichkeit dar, spezifische Mitschüler/-innen im Schulalltag zu provozieren und dadurch die ‚richtige‘ Gestaltung von Geschlechterbeziehungen unter Gleichaltrigen interaktiv auszuhandeln und zu verteidigen. Für einige junge Männer boten diese Auseinandersetzungen auch die Gelegenheit, wenn sie das Paradigma öffentlich unterstützten, seitens der jungen Frauen in der Klasse ‚als Männer‘ sozial anerkannt und u.U. auch begehrt zu werden.

Der Umstand, dass sich diese jungen Erwachsenen auch in einer Lebensphase befanden, in der sie sich vom Elternhaus, althergebrachten Vorschriften und Institutionen (wie der Schule) mehr und mehr ablösten, hatte zur Folge, dass eine säkulare Lebensgestaltung

für sie enorm relevant werden konnte. Am Beispiel der religiösen Lebensführung konnten sie nämlich ihre Unabhängigkeit reklamieren und demonstrieren. Der säkulare Lebensstil forderte, sich von religiösen Vorschriften und Institutionen zu distanzieren, mit ihnen beliebiger umgehen zu können, eigene Wertvorstellungen entwickeln zu dürfen und das eigene Leben dadurch unabhängiger und flexibler zu gestalten. Vor diesem Hintergrund artikulierten sich unter den jungen Erwachsenen denn auch Grenzziehungen zwischen jenen, die ihre Unabhängigkeit und Autonomie vermeintlich bereits erreicht bzw. eingeklagt hätten versus jenen, die dies angeblich (noch) nicht erreicht hätten bzw. sich gegenüber ihren Eltern nicht durchsetzen könnten oder dürften. Ob man jeden Sonntagmorgen aufstehen müsse, um zum Gottesdienst zu gehen, oder nach nächtlichem Ausgang ausschlafen dürfe, ob man spontan mit Freund/-innen Essengehen könne oder darauf achten müsse, dass Speisen oder Getränke kein Schweinefleisch oder Alkohol enthielten, waren für die jungen Erwachsenen deshalb keine nebensächlichen Themen. Sie waren zentral, weil sie zum Gradmesser wurden, inwiefern sich spezifische Jugendliche aus ihrem sozialen Umfeld vom Elternhaus und/oder religiösen Institutionen abgelöst und ihren eigenen Weg eingeschlagen hätten und mit wem in der Konsequenz auch eigenbestimmte Freund- und Partnerschaften geführt werden könnten.

Auch die Forderung Religion moderat und nicht extrem auszuleben kann im Lichte jugendspezifischer Alltagsnormen gedeutet werden. Einem extremen religiösen Lebensstil wurde nämlich unterstellt, sich (gewollt oder ungewollt) der typischen Lebensgestaltung unter jungen Erwachsenen bspw. im Hinblick auf Kleidungsstil, Freizeitgestaltung, nächtlichem Ausgang, ersten sexuellen Kontakten oder partnerschaftlichen Beziehungen zu entziehen. Personen mit einer vermeintlich extremen Religiosität wurde unterstellt, diesen jugendspezifischen Normen der Lebensführung nicht gerecht zu werden (bzw. seitens der Eltern nicht zu dürfen) und deshalb galten sie denn auch als Aussenseiter/-in.

Die Einschreibung in ein christliches Selbstverständnis konnte für die Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen relevant werden, weil die christlichen Jugendlichen (die die quantitative Mehrheit im Kanton Luzern darstellten) in ihrer Kindheit und Jugendzeit auch viele positive Erlebnisse mit dieser Religion gesammelt hatten. Vor allem religiöse Feste und Rituale – Taufe, Konfirmation, Patenschaften, Hochzeiten, besondere Feiertage – stellten für sie positive Ereignisse dar, auch weil sie sie mit Gleichaltrigen zusammen erlebt hatten. Es lag denn auch nahe, sich vor dem Hintergrund dieser positiv besetzten gemeinschaftlichen Rituale aus der Kindheit und Jugendzeit in eine christliche Tradition zu stellen und andere religiöse Traditionen, mit denen sie solche positiven gemeinschaftlichen Rituale nicht oder kaum erlebt hatten, für sich persönlich abzulehnen. Religion als Grenzmarker wurde für die jungen Erwachsenen deshalb weniger aufgrund eines abstrakten Bekenntnisses zu theologischen Überzeugungen oder moralischen Vorschriften relevant, sondern vor allem wegen der gemeinschaftlichen Rituale und der Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe (Mitchel 2006).

Auch die normative Forderung, sich sprachlich, kulturell, sozial und identifikatorisch in der Schweiz anzupassen, bot den Jugendlichen genug Spielraum, diese mit persönlich bedeutsamen Alltagsthemen zu verflechten. Diese artikulierten sich u.a. im Zusammenhang mit Gruppendynamiken in den Schulklassen. Gruppen, die sich aus dem Klassenverband sozial absonderten bzw. ausgeschlossen wurden, wurde ein mangelnder Wille zur Anpassung an kulturelle Normen und soziale Integration in die

Schulklasse unterstellt. Angenommen wurde, dass sie eine andere Kultur, Sprache und Identität hätten und deswegen eine separate Gruppe formieren würden. Mit anderen Worten, Gruppenbildungen im Klassenraum wurden für die jungen Erwachsenen dadurch ‚rational erklärbar‘ und legitimierbar. Das Anpassungsparadigma ermöglichte den Jugendlichen darüber hinaus eigene Normen für das soziale Zusammenleben unter Gleichaltrigen zu verhandeln und durchzusetzen, die sie für ihren Lebensalltag als relevant ansahen und für die sie sich verantwortlich fühlten. Die jungen Erwachsenen sanktionierten deshalb vermeintlich respektloses, aggressives und gewaltförmiges Verhalten in Schulklassen oder während des nächtlichen Ausgangs; Orte also an denen sie mit Gleichaltrigen vornehmlich in Kontakt traten und bei denen sie es für nötig empfanden, das soziale Zusammenleben normativ zu regeln.

Es lässt sich festhalten, dass religiöse und ethnische Grenzlinien unter den Jugendlichen reproduziert wurden, weil sie die bekannten rechtfertigenden kulturellen Repertoires mit eigenen Themen aus ihrem Lebensalltag verknüpfen konnten. Vor diesem Hintergrund könnte nun zwar auch skeptisch gefragt werden, ob es sich dabei tatsächlich um ethnische und religiöse Grenzlinien handelte und nicht einfach um Grenzziehungen unter jungen Erwachsenen, die eine moralisch richtige Lebensgestaltung umkämpften. Angemerkt werden muss dazu allerdings, dass sich die Grenzlinien und normativen Imperative nicht gegenüber beliebigen Personen artikulierten, sondern vornehmlich gegenüber Personen, die als Muslime, Ausländer/-in und Kosovoalbaner/-in klassifiziert und kategorisiert wurden und von denen sich explizit mit Bezug zu kulturellen und religiösen Differenzen abgegrenzt wurde. Diese Abgrenzungen können auf realen oder fiktiven Differenzen gründen (z.B. wurde Albert als muslimischer statt katholischer Kosovar angesehen), die Wirkung innerhalb der Ingroup ist dieselbe. Dass diese Differenzkonstruktionen mit eigenen Themen ausgefüllt worden, ist nicht überraschend, denn Grenzlinien werden in die Alltagswelt eingebettet, in der sie relevant werden. Das besondere an ethnischen und religiösen Grenzziehungen ist ja auch gerade, dass die genauen kulturellen Inhalte a priori nicht vorgeschrieben werden können (Barth, Weber), sondern das was subjektiv als schicklich und unschicklich empfunden wird, dem Kontext, der Situation oder der Lebensphase entspricht.

These 4: ‚Wir-Gruppen‘ umkämpften die Grenzlinien gegen ‚Ihr-Gruppen‘. Sie stellten Grenzen und Ungleichheitsverhältnisse allerdings nicht radikal infrage, sondern gestalteten sie nur etwas durchlässiger, instabiler und illegitimer. Dadurch schienen neue Grenzlinien innerhalb der ‚Wir-Gruppe‘ auf, mit deren Hilfe sich wiederum aufgewertet wurde.

Grenzlinien dürfen nicht als statische Phänomene verstanden werden, weil sie von involvierten sozialen Akteuren in einem sozialen Kontext grundsätzlich immer auch verhandelt und umkämpft werden können (Lamont und Molnar 2002). Die bisherige Forschung zu Grenzziehungen hat sich vor allem auf die Verhandlungsstrategien von ausgeschlossenen und stigmatisierten ‚Ihr-Gruppen‘ konzentriert (Tajfel und Turner 1986, Parkin 2004a, Lamont und Mizrahi 2012). In Anlehnung an Wimmer (2008c) sowie Zolberg und Woon (1999) konnte hier gezeigt werden, dass ‚Wir-Gruppen‘ symbolische Grenzlinien nicht nur durch alltägliche soziale Interaktionen und Sinnzuschreibungen herstellen und rechtfertigen, sondern dass sie durch ihre Verhandlungen und Positionierungen Grenzlinien genauso überschreiten (crossing),

öffnen (shifting), verwischen (blurring) oder umdeuten (transvaluation) können. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen allerdings darauf hin, dass diese Verhandlungen und Positionierungen einen ambivalenten und komplexen Charakter annehmen können. Letztlich wirft die Studie die Frage auf, ob hier tatsächlich intendiert wurde, Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse zu verändern oder ob dadurch nur neue Grenzlinien innerhalb der ‚Wir-Gruppe‘ legitimiert werden sollten, um sich aufzuwerten. Zumindest sprachen sich ‚Wir-Gruppen‘ durch solche Verhandlungsstrategien auch frei, in Grenzziehungsprozesse involviert zu sein und engagierten sich nicht durchweg, Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse umfassend zu verändern.

Der ambivalente Charakter von Grenzziehungen zeigte sich u.a. daran, dass die gleichen Jugendlichen Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse in einigen Situationen aufrechterhielten und rechtfertigten. In anderen Momenten erklärten sie diese plötzlich für irrelevant, überschritten und öffneten Grenzen sogar oder deuteten Ungleichheitsverhältnisse um. Ein prominentes Beispiel war Stefan (Schweizer, LU_C), der im Interview erklärte und im Klassenraum performativ zu überzeugen versuchte (z.B. Sprachgebärden), dass er sich in seiner sozialen und kulturellen Orientierung eher Ausländern (und Kosovoalbanern) statt Schweizern verbunden fühlte. Stefan überschritt die zwei Grenzlinien (gegen Ausländer/-innen und Kosovoalbaner/-innen) am deutlichsten und deutete das Ungleichheitsverhältnis mit seiner Wertschätzung dieser ‚Gruppen‘ am radikalsten um. Dennoch behielt er sich vor, Kosovoalbaner/-innen kategorisch negative Eigenschaften zuzuschreiben (sie zu stigmatisieren), wenn es um die Gestaltung von gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen ging, die sie seines Erachtens nicht respektierten. Er wertete sich auf Kosten von Kosovoalbaner/-innen auf, obwohl er sie als ‚seine Freunde‘ bezeichnete.

Vor diesem Hintergrund hat diese Studie gezeigt, dass es nicht zwingend möglich ist zwischen sozialen Akteuren zu unterscheiden, die Grenzen ziehen vs. die Grenzen verhandeln. Grenzziehungen sind also nicht nur wie Wissenschaftler/-innen mehrfach betont haben kontext- und situationsabhängig und müssen in ihrem Prozesscharakter verstanden werden (Jenkins 2008a, Lamont und Molnar 2002). Hinzu kommt, dass sich Individuen auch auf höchst *ambivalente* Weise vis-à-vis Grenzlinien positionieren können. Ambivalent meint, dass sie einmal als Verfechter/-in und einmal als Gegner/-in der gleichen Grenzlinie auftreten können. Grenzziehungen und damit einhergehende Verhandlungen müssen deshalb als *komplexe* Phänomene angesehen werden.

Die Ambivalenz und Komplexität des Phänomens kam auch darin zum Tragen, dass viele Grenzlinien häufig auf einer höheren *abstrakteren* Ebene ohne Mühe infrage gestellt wurden, wenn es allerdings um *konkrete* religiöse oder ethnische Gruppen ging, wurde argumentativ umgesteuert. Viele Jugendliche erklärten deshalb, dass es ihnen egal sei, welche Religion oder Herkunft ihre Freunde oder Partner/-innen hätten. Bei Muslimen oder Kosovoalbaner/-innen war ihnen das häufig nicht mehr egal, denn diese Grenzlinien erschienen ihnen als undurchlässiger, stabiler und legitimer – ohne dass ein Widerspruch zu ihrem Toleranzpostulat wahrgenommen wurde.

Bezeichnend war desweiteren, dass die *normativen Imperative*, auf denen die Mitgliedschaftskriterien zu Wir-Gruppen beruhten, *kaum Erschütterung* erfuhren. Kaum ein/e Jugendliche/n hielt es für illegitim, dass sich Ausländer an die Schweiz (in gewissem Umfang) anzupassen hätten, dass gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen anzustreben seien oder dass Religion moderat, individuell, frei und im privaten Raum

ausgelebt werden sollte. Das bedeutet, dass Macht- und Ungleichheitsverhältnisse oft keine grundsätzliche Erschütterung erfuhren, denn letztlich stand fest, wer die Kriterien für soziale Mitgliedschaft und Anerkennung festlegte, nämlich ‚die Etablierten‘. Zudem wurden Grenzlinien oft nur *versteckt* (Neckel und Sutterlüty 2008), also unter Abwesenheit von ‚Ihr-Gruppenmitgliedern‘ angezweifelt (z.B. von Cornelia gegenüber Kosovoalbanern). Wurden die Grenzlinien jedoch im *öffentlichen* Raum der Schulklasse unter Anwesenheit der ‚Ihr-Gruppe‘ thematisiert, so konnte es passieren, dass die gleichen Personen plötzlich nicht mehr bereit waren, die Grenzlinie zu umkämpfen, hingegen rechtfertigten sie sie plötzlich (Cornelia in Kapitel 9.2). Daran zeigt sich, dass sich ‚Wir-Gruppen‘, auch wenn sie bereit sind Grenzlinien zu umkämpfen, sich nicht zwingend mit ‚Ihr-Gruppen‘ solidarisieren, um Grenzlinien gemeinsam anzufechten.

Grundsätzlich stellt sich deshalb die Frage, ob statushöhere ‚Wir-Gruppen‘ durch ihre Verhandlungen tatsächlich immer intendieren, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse radikal zu verändern. Unter Umständen geht es ihnen primär um ihre eigene Aufwertung. Diese Vermutung bestätigte sich insofern, als dass die Verhandlungsstrategien auch neue Grenzlinien innerhalb der ‚Wir-Gruppe‘ aufscheinen liessen. Einige Jugendliche distanzieren sich gezielt von Personen, die in ihren Augen Vorurteile über Ausländer/-innen hätten, ausländerfeindlich seien oder sie diskriminierten (z.B. beim Zugang zu Lehrstellen). Einige grenzten sich deshalb von ‚patriotischen Schweizern‘ ab, die die Schweizer Volkspartei SVP wählten, welche mit populistischer Mobilisierung gegen Ausländer (z.B. in Abstimmungsinitiativen zur Ausschaffung krimineller Ausländer) in der Schweiz bekannt ist.

Viele Jugendliche stützten sich dabei auf einen neuen Normenkanon – Diskriminierungsverbot, Toleranz, Respekt, Offenheit gegenüber religiöser und ethnischer Diversität – und stellten sich (unbewusst) in die politische Linie der Schweiz und des Kantons Luzerns. Das Luzerner Integrationsleitbild proklamierte ganz ähnlich, dass Rassismus und Diskriminierung aufgrund der Religion, Herkunft, Hautfarbe und Kultur abzulehnen und religiöse und ethnische Diversität für die Schweiz eine Bereicherung sei. Auch die Schulen verscriben sich diesen Prinzipien und vermittelten Schüler/-innen Toleranz, Offenheit und Respekt. Durch diese Wertorientierung wurden Schüler- und Lehrerschaft allerdings auch blind für ganz subtile alltägliche Stigmatisierungen und Diskriminierungen. Sie waren überzeugt, dass in ihren Schulen kaum jemand aufgrund der ethnischen Herkunft oder Religion ungerechtfertigte Benachteiligungen erleiden müsste. Die Betonung liegt auf ‚ungerechtfertigt‘, denn Stereotypisierung schien einigen gerechtfertigt, wenn angenommen werden konnte, dass sie für eine Gruppe typisch sei (essentialistisches Religions- und Ethnizitätskonzept). Die Schulen und Jugendlichen versuchten sich letztlich von Stigmatisierungen freizusprechen und das stand damit im Zusammenhang, dass sie sich eigenen subtilen Grenzziehungsmechanismen nicht bewusst waren. Festgehalten werden kann, dass soziale Beziehungen nie ausserhalb von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen denkbar sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass keine der Grenzlinien letztlich radikal infrage gestellt wurde, weshalb die Grenzen durch all diese Strategien nur etwas durchlässiger, illegitimer und instabiler wurden. Grund hierfür war, dass so gut wie niemals *Grenzöffnungen* proklamiert wurden. Nach Zolberg und Woon (1999: 9) verkörpern Grenzöffnungen die fundamentalsten Grenzveränderung, weil die Mitgliedschaft zu ‚Wir-Gruppen‘ radikal neu bestimmt wird. Nicht nur die Schulen und Jugendlichen,

auch die lokale Integrationspolitik proklamierte keine bedingungslose Inklusion von Migrant/-innen, denn sie müssten auch eine eigene Bereitschaft zur Anpassung zeigen. Durch die politische Verkündung universeller Menschenrechte und Chancengleichheit wurde zwar die politische Grundlage für alltägliche Grenzverwischungen geschaffen, die universelle Gemeinschaftskriterien stark machen. Und durch eine tendenziell multikulturalistische Integrationsphilosophie, die die Bereicherung von Diversität betont, wurde eine Basis für die Aufweichung des Macht- und Ungleichheitsverhältnisses geschaffen. Mit Alba (2005) lässt sich jedoch festhalten, dass solange Grenzlinien auf gesellschaftlichen Ebenen (z.B. in der Integrationspolitik) institutionalisiert bleiben (ob stark oder schwach), solange können auch kaum bedingungslose Grenzöffnungen im Alltag stattfinden.

These 5: Die Positionierungen der ‚unbeliebten Anderen‘ gegenüber den artikulierten Grenzlinien und normativen Vorstellungen der ‚Etablierten‘ wiesen eine grosse Heterogenität auf, wodurch neue Grenzlinien innerhalb der ‚unbeliebten Anderen‘ aufschienen und neue Ungleichheitsverhältnisse generiert wurden.

Wimmer (2008c) und andere (Zolberg und Woon 1999, Parkin 2004a, Tajfel und Turner 1986, Lamont und Mizrahi 2012) haben mit ihren empirisch und theoretisch begründeten Typologien bereits ein grosses Spektrum von Strategien aufgedeckt, mit denen stigmatisierte und symbolisch ausgeschlossene ‚Ihr-Gruppenmitglieder‘ sich gegenüber Grenzziehungen positionieren können. Davon ausgegangen wurde in dieser Arbeit, dass sie Grenzziehungen nicht gleichgültig gegenüberstehen können, wenn sie soziale Missachtungen von ihren Mitmenschen erfahren. Insgesamt konnte mit den Typologien eine grosse Heterogenität in den Verortungen der Jugendlichen aufgezeigt werden, die aufgrund ihrer Religion und/oder Herkunft (bzw. die ihrer Eltern) mit der Klassifikation ‚unbeliebte Andere‘ konfrontiert waren. Bevor sich mit dieser Heterogenität beschäftigt wird, sollen zunächst einige erste Gründe eruiert werden, die dazu geführt haben. Dadurch kann letztlich auch ein Verständnis gewonnen werden, unter welchen Umständen welche Strategien angewandt werden.

Zunächst muss festgehalten werden, dass auch einzelne Individuen manchmal nicht nur eine, sondern mehrere Strategien einsetzen (intra-individuelle Heterogenität). Ein erster Grund war, dass einige mit mehreren Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnissen konfrontiert waren – als Ausländer/-in, Kosovoalbaner/-in und/ oder Muslim/a – aber auf unterschiedliche Weise mit den simultan erfahrenen Missachtungen umgingen. Manchmal wurde nur eine Zugehörigkeitskategorie auf Kosten der anderen verteidigt, also die Stigmatisierung nur im Hinblick auf eine Kategorie umkämpft. Kumrijes bspw. versuchte Stigmatisierungen als ‚unterdrückte Muslima und Kosovoalbanerin‘ dadurch zu bewältigen, indem sie der eigenen Religion gegenüber der ethnischen Herkunft Priorität einräumte. Negative Fremdzuschreibungen führte sie auf die kosovoalbanische Kultur zurück, um die islamische Religion und sich als Muslimin vor Stigmatisierungen zu schützen. Eine solche Bewältigungsform konnte bereits in anderen Untersuchungen mit europäischen Muslimen aufgezeigt werden. Junge Muslime versuchen häufig ‚den Islam‘ von ‚kulturellen Traditionen‘ ihrer Eltern zu befreien, um ihn mit der Aufnahmegesellschaft passend zu machen (Schiffauer 2004, für die Schweiz siehe Müller 2010). Aber auch die gegenteilige Strategie ist möglich, Ethnizität kann Priorität über Religion gegeben werden. Durch demonstrative Übernahme säkularer Werte

präsentierte sich z.B. Ardit auf der ‚guten Seite der Grenze‘ um die soziale Missachtungen, die er auch als Kosovoalbaner und Ausländer erfuhr, abzufedern. Für seine ethnische Herkunft oder seinen ausländischen Status forderte er durchweg eine gleichberechtigte Anerkennung ein, während dies für seine religiöse Zugehörigkeit nur teilweise beobachtet werden konnte.

Die Heterogenität von Gegenstrategien auf der intraindividuellen Ebene kam zweitens dadurch zustande, dass Strategien je nach Situation taktisch eingesetzt wurden. An Kumrijes Beispiel konnte erneut gezeigt werden, dass sie den Islam auf Kosten der kosovoalbanischen Kultur nicht öffentlich verteidigte (im Beisein von Schweizer/-innen und Kosovoalbaner/-innen), sondern nur versteckt (im Beisein der Interviewerin). Grund war, dass es in diesem Kontext nicht möglich war, ein solch positives Bild über den Islam öffentlich zu proklamieren, ohne mit Widerstand rechnen zu müssen. Die individuelle Wahl von Strategien in der Öffentlichkeit ist also abhängig davon, ob sie intersubjektive Unterstützung durch andere erfahren können.

Ich möchte nun einige Gründe anführen, warum ein so grosses Spektrum zwischen Individuen entstehen konnte (interindividuelle Heterogenität). Dafür muss jedoch zunächst rekapituliert werden, wie sich diese Heterogenität im Schulalltag manifestierte. Erst dann kann eruiert werden, warum welche Strategien von bestimmten Personen bevorzugt wurden. Insgesamt konnten drei der Strategien beobachtet werden, die in der Literatur bereits beschrieben wurden (Wimmer 2008c, Tajfel und Turner 1986, Zolberg und Woon 1999): (1) Grenzüberschreitungen (individuell oder kollektiv), (2) Transvaluationen, die auf eine gleichberechtigte Anerkennung abstellten und (3) Transvaluationen, die auf eine Aufwertung abstellten. Eine vierte konnte mit dem Konzept der symbolischen Ethnizität (4) aufgedeckt werden (Gans 1979; Waters 1990).

Für die erste Strategie (1) konnte gezeigt werden, dass Individuen die Grenzlinien und normativen Imperative, also die Mitgliedschaftskriterien (Geschlechtergleichheit, Anpassung oder Säkularität) nicht kritisierten. Sie sahen sich mit ihnen im Einklang und wollten ihnen gerecht werden. Sie empfanden die Grenzlinie daher als *legitim* und *durchlässig*, weshalb für sie nur eine Grenzüberschreitung infrage kam (Tajfel und Turner 1986). Dabei wird das damit einhergehende Ungleichheitsverhältnis nicht in Zweifel gezogen, sondern vielmehr gestärkt. Für *individuelle Grenzüberschreitungen* kann an Kristins Fallbeispiel erinnert werden, die sich von ihrer stigmatisierten kosovoalbanischen Herkunft komplett abgrenzte, um sich auf der Seite der allgemein wertgeschätzten Schweizer/-innen zu verorten. Auf der *kollektiven Ebene* konnte diese Strategie bei Dorina, Kumrije und Elma beobachtet werden. Sie versuchten die Grenze zu Schweizer/-innen kollektiv, durch Rekurs auf eine neu definierte Gruppe – „die modernen Kosovoalbaner/-innen, die gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen verinnerlicht hätten“ – zu überschreiten.

Der Unterschied zwischen individueller und kollektiver Strategie besteht in der Wahrnehmung der Stabilität der Grenze. Während Kristin überzeugt war, dass sich ihre Herkunftsgruppe nie anpassen könnte (*stabil*), waren die drei anderen jungen Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo der Meinung, dass einige diese Anpassung geleistet hätten (*instabil*). Einher gingen beide Strategien mit der Herstellung und Legitimierung neuer und alter Grenzlinien mit Bezug zu Ethnizität und Religion: Kristin grenzte sich radikal wie die ‚Etablierten‘ von allen Kosovoalbaner/-innen ab; Elma, Dorina und Kumrije dagegen von ‚unmodernen Kosovoalbanern‘, die sie je nach ihrer eigenen

Religion als muslimisch resp. katholisch charakterisierten. Dadurch wurden neue und alte Missachtungen gerechtfertigt und Ungleichheitsverhältnisse generiert.

Die zweite Strategie (2) zielte dagegen darauf ab, die Grenzlinien, wenn auch nicht die normativen Imperative und Mitgliedschaftskriterien, infrage zu stellen. Gefordert wurde, dass wenn sich Individuen an diese Mitgliedschaftskriterien hielten, ihnen eine gleichberechtigte Anerkennung zu gewähren sei. Grundsätzlich wurde eine Praxis und Denkweise kritisiert, die Menschen in a priori Gruppen klassifiziert, stereotypisiert, stigmatisiert und durch diverse Praktiken diskriminiert (z.B. auf dem Arbeitsmarkt). Prominentes Beispiel für diese Strategie war Ardit, der Stigmatisierungen subjektiv erfahren hatte, diese aber für *illegitim* hielt, weil er jemand war, der die normativen Imperative seines Erachtens teilte. Vertreter/-innen dieser Strategie glaubten allerdings daran, mit einem Kampf um gleichberechtigte Anerkennung im sozialen Umfeld die Stabilität der Grenzlinie auflösen zu können (*instabile* Grenze) (Tajfel und Turner 1986). Eine Hoffnung, die Vertreter der dritten Strategie nicht teilten. Grundsätzlich formierten sich zwei neue Grenzlinien: gegen ‚Etablierte, die stigmatisieren‘, und gegen ‚unbeliebte Andere‘, die Mitgliedschaftskriterien ‚tatsächlich nicht gerecht‘ werden.

Für die dritte Strategie (3) kann festgehalten werden, dass nicht die Grenzlinie, aber die normativen Imperative infrage gestellt wurden (Geschlechtergleichheit, Anpassung oder Säkularität). Dabei wurde das Ziel verfolgt, die eigene Herkunft oder Religion reaktiv aufzuwerten und Ungleichheitsverhältnisse umzudrehen. Reaktiv meint, dass sich ‚unbeliebte Andere‘ nun selbst auf einen kollektiven Gemeinschaftsglauben stützten (Rumbaut 2008, Peek 2005), der sich normativen Imperativen der ‚Etablierten‘ widersetzt (einigen, nicht allen), dessen Kohäsion nach innen (durch Kontrolle) und durch Stigmatisierung nach aussen (gegen ‚Etablierte‘) aufrecht erhalten wurde (Elias und Scotson 1994 [1965]). Prototypisch dafür stand Alberts Fallbeispiel, der sich mit der kosovoalbanischen Herkunft seiner Eltern am stärksten identifizierte und den normativen Imperativ nach Anpassung als Macht- und Unterdrückungsmechanismus entlarvte. Ganz ähnliche Strategien konnten bei den Muslimen Aziz und Narvid beobachtet werden, die die Norm zu säkularisierter Religiosität umkämpften.

Häufig geht ein weiterer Mechanismus mit einer solchen Strategie einher, der in bisherigen Forschungen zu Grenzziehungen weniger herausgearbeitet wurde. Es handelt sich um den mehrfach beobachteten Opfermythos und eine dadurch ausgelöste Viktimisierungsspirale. In jedem sozialen Kontakt mit Mitmenschen wurde eine potentielle Stigmatisierung oder Diskriminierung gesehen. Dadurch entwickelt sich eine übersensible Wahrnehmung für Ausgrenzung und Entwertung, wodurch Grenzlinien als komplett *undurchlässig* und *stabil* wahrgenommen werden. Diese könnten nicht durch Assimilation oder ein Einfordern von gleichberechtigter Anerkennung verändert werden, sondern nur durch Gemeinschaftsbildung und kollektiven Rückhalt in der religiösen resp. ethnischen Gemeinschaft bewältigt werden.

Auch diese dritte Strategie ging mit der Aufrechterhaltung alter und der Herausbildung neuer Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse einher: abgegrenzt und entwertet wurden die ‚Etablierten‘; aber auch jene, die die Grenze durch Anpassung an die ‚Etablierten‘ zu überschreiten versuchten. Beobachtet werden konnte auch, wie sich eine weitere Linie entlang der Geschlechtergrenze herausbildete. Einige junge Männer, deren Eltern aus dem Kosovo in die Schweiz eingewandert waren, versuchten ihren Selbstwert dadurch zu erhöhen, dass sie Geschlechtergleichberechtigung öffentlich

ablehnten, um sich als ‚dominante Männer‘ aufzuwerten. Diese Aufwertungsstrategie muss als Reaktion auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstanden werden (Nader 1989), die jedoch neue Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entlang der Geschlechtergrenze legitihierten und generierten.

Die vierte Strategie (4) konnte nie unter Kosovoalbaner/-innen und Muslimen, nur unter Jugendlichen mit einem anderen Migrationshintergrund (z.B. Ungarn, Kroatien) beobachtet werden. Symbolische Ethnizität kann sich nämlich nur dann herausbilden, wenn keine (oder kaum) negative Zuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft zu erwarten sind (Gans 1979, Alba 1990). Ethnizität verliert aber nicht an Bedeutung, wenngleich sich häufig individualisierte Formen finden, weil sie das subjektive Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Einzigartigkeit stillt (Waters 1990: 151). Hierfür war Teresa ein prominentes Beispiel und daran zeigte sich, dass auch diese Selbstverortung mit Abgrenzungen und Abwertungen einherging. Sie reproduzierte den normativen Anpassungsimperativ und die Grenzlinie gegenüber ‚unangepassten Ausländer/-innen‘ seitens der ‚Etablierten‘, zu denen sie sich zählen konnte.

Welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen? Was waren die Ursachen und die Bedingungen für die Wahl dieser Strategien? Ursache war eine unterschiedlich erfahrene Stigmatisierung und Diskriminierung – ein Ergebnis was kaum überrascht – machten doch bereits andere Forschungen auf diesen Umstand aufmerksam (Skrobanek 2007, Rumbaut 2008, Alba 1990, Waters 1990) und konnte doch bisher gezeigt werden, dass durch Grenzziehungen Ungleichheiten symbolisch reproduziert werden. Zusätzlich herausgestellt werden kann hier allerdings, dass nicht nur das *Ausmass von real erfahrenen und subjektiv wahrgenommenen* Stigmatisierungen und Diskriminierungen entscheidend war, welche Gegenstrategien verfolgt wurden. Entscheidend war zudem – was die sozialpsychologische Identitätsforschung bereits betonte (Tajfel und Turner 1986) – wie Stigmatisierungen *bewertet* wurden. Kosovoalbaner/-innen und Muslime waren nämlich alle mit Stigmatisierungen in den Schulen real konfrontiert und nahmen diese auch wahr, dennoch deuteten sie sie unterschiedlich und reagierten darauf unterschiedlich. Die Vertreter/-innen der ersten Strategie hielten sie für legitim, weil sie nicht sich selbst oder ihre Subgruppe, sondern eine andere Gruppe dafür verantwortlich machten (individuelle oder kollektive Assimilation). Die Vertreter/-innen der Zweiten hielten sie nicht für legitim, glaubten allerdings daran, in manchen Kontexten keine Stigmatisierung, sondern gleichberechtigte Anerkennung zu erfahren. Vertreter/-innen der dritten hielten sie genauso für illegitim, konnten sich allerdings nur vorstellen, innerhalb ihrer kollektiven Gruppe von Stigmatisierungen verschont zu bleiben und Anerkennung zu erfahren. Die Vierten nahmen keine Stigmatisierungen wahr - oder blendeten sie aus - und konnten sich dadurch zu den ‚Etablierten‘ zählen.

Die Heterogenität der Strategien hatte zur Folge, dass die Ungleichheitsverhältnisse nicht gemeinsam mit Hilfe einer Strategie umkämpft wurden und sich die ‚unbeliebten Anderen‘ untereinander sogar selber missachteten. Dies ist ein Anzeichen für schwache Gruppenkohäsion, die wie gezeigt wurde auch unter den Kosovoalbaner/-innen und Muslimen extrem ausgeprägt war, die sehr unterschiedliche Strategien anwandten und sich gegenseitig stigmatisierten. Durch eine schwache Gruppenkohäsion ist es nur schwer möglich, sich gegen Missachtungen zur Wehr zu setzen, da die sozialen Kräfte nicht gebündelt werden können (Elias und Scotson 1994 [1965]). Das war denn auch ein Grund, warum die Kämpfe und Verhandlungen bei den ‚Etablierten‘ wenig

ausrichten konnten und der Erfolg, die Ungleichheitsverhältnisse zu verändern, doch eher verhalten blieb. Diese Erkenntnis wird in der übernächsten These ausgeführt.

Die Heterogenität der Bewertungsmuster war dabei aber auch durch den lokalen Kontext bedingt, denn in diesem waren die verschiedenen Anerkennungskriterien bereits verbreitet (u.a. Anpassungsparadigma, Diskriminierungsverbot und Chancengleichheit, Diversität als Bereicherung). Dieser beförderte die Heterogenität unter den ‚unbeliebten Anderen‘, weil sie sich diese Bewertungsmuster aneignen konnten und auch mussten, wenn sie von Gleichaltrigen anerkannt werden wollten. Hier zeigt sich nun, dass Fremdzuschreibungen Selbstzuschreibungen beeinflussen können (Jenkins 2008b); eine Erkenntnis, die in der nächsten These nochmals breiter aufgegriffen wird, da die Beeinflussung dialektisch gedacht werden muss.

Bevor ich zu den nächsten Thesen komme, möchte ich noch darauf hinweisen, dass hier interessante Erkenntnisse für die aktuelle Diskussion um Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Identitäten gewonnen werden konnten. Stuart Hall (1990), ein Vorreiter dieser Diskussion, entwickelte das Konzept der ‚new ethnicities‘ in Abgrenzung zu älteren Ansätzen (‚old ethnicities‘). Er lehnte ein primordialistisches und essentialistisches Ethnizitätsverständnis ab, sowie die Vorstellung, dass Einwanderer zwischen zwei ‚Kulturen‘ (Herkunfts- und Einwanderungsland) stünden und sich zur Überwindung dieses ‚Konfliktes‘ an die Mehrheitskultur assimilieren müssten. Mit dem Konzept der ‚new ethnicities‘ machte Hall auf die multiplen Identitätsbezüge unter Einwanderern und ihren Nachfahren aufmerksam, die sich durch Mischung verschiedener kultureller Elemente, den Übersetzungsleistungen zwischen diesen Elementen und den alltäglichen Lebenspraxen herausgebildet hätten (Riegel 2004: 110). Diese Identitätsbezüge zum Herkunfts- und Einwanderungsland – so Hall (1990) – würden kontinuierlich flexibel und dynamisch rekonstruiert, weshalb sie sich durch Ambiguität und Fragmentierung auszeichneten. Solche hybriden Identitäten wären eine Form mit Diskriminierung umzugehen, weil sie die dominante Idee eindeutiger Zuordnungen unterliefen.

Viele Wissenschaftler/-innen haben die Leistungen dieses Ansatzes anerkannt, weil sie der komplexen Situation von Personen mit Migrationshintergrund besser gerecht würden als das Konzept der ‚old ethnicities‘. Seitdem werden hybride resp. multiple Identitätsbezüge in den Sozialwissenschaften als ‚normal‘ und ubiquitär angesehen, was im deutschsprachigen Raum durch das Konzept der Mehrfachzugehörigkeit zum Ausdruck kommt (Mecheril 2003; Riegel und Geisen 2007). U.a. Rätzl (2010) hat allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass die Bedingungen und Kosten für die Ausbildung einer hybriden Identität nicht übersehen werden dürfen. Sie fokussierte in einer schwedischen Untersuchung auf die individuellen Kapazitäten und materiellen und kulturellen Ressourcen angesichts von Stigmatisierung und Diskriminierung eine hybride Identität entwickeln zu können. Nicht immer würde ein Möglichkeitsraum geschaffen, in dem sich Einwanderer oder ihre Nachfahren von Diskriminierung emanzipieren könnten. Unter anderem Anthias (2001: 628) Kritik am Konzept der hybriden Identität geht noch weiter. Sie betont, dass kulturelle Artikulationen immer hybrid seien und es keine ‚ursprünglich reine Kultur‘ gebe. Dennoch würden sich nicht zwangsläufig hybride Identitätsbezüge herausbilden. Hybride Identität, so Anthias, sei nur eine Form ethnischer Identität unter vielen, bei der ein dynamischer Bezug auf einen ‚cultural stuff‘ sichtbar würde. Scheibelhofer (2007) hat in seiner Studie mit jungen Türken in Wien denn auch gezeigt, dass hybride und eindeutige Ethnizitätsbezüge oft

zusammen auftreten, was genauso als Taktik verstanden werden könne, Anerkennung zu erhalten.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass eindeutige Zuschreibungen unter den Jugendlichen im Gegensatz zu Halls Konzept der ‚new ethnicities‘ weiterhin verbreitet waren. Vor allem unter den Jugendliche mit Vorfahren aus dem Kosovo identifizierten sich einige unverkennbar nur mit einer Seite der Grenzlinie: Kristin als Schweizerin (Assimilation) – Albert als Kosovoalbaner (reaktive Ethnizität). Und bei Edi und Admir konnte in diversen Situationen im Klassenraum und im Interview strategische Bezüge auf eine vermeintlich homogene Herkunftskultur beobachtet werden, in der sie sich klar verorteten. Diese eindeutigen Zugehörigkeiten müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Grenzlinie gegen die Kategorie Kosovoalbaner/-in von anderen jungen Erwachsenen und dem Schulpersonal glasklar gezogen wurde, dass sie wiederholt in Alltagsinteraktionen aktualisiert wurde und dass sie sich auch in den Medien, im Rechtssystem und der Politik seit den 1990er Jahren klar institutionalisiert hatte. Mit anderen Worten, eindeutige Zugehörigkeiten wurden diesen jungen Erwachsenen sowohl bottom-up, als auch top-down nahegelegt (Mecheril und Hoffarth 2009: 257). Dadurch war es für sie nur schwer möglich, durch Mehrfachzugehörigkeiten – also Verwischung der Grenze (blurring) – soziale Anerkennung zu erhalten und sich von Diskriminierungen zu emanzipieren. Und deswegen verorteten sie sich strategisch auf der Seite der Mehrheitsgesellschaft oder sie stellten sich dazu in Opposition. Beide Verortungen gingen mit einer homogenisierenden Konstruktion von Kategorien und Feindbildern einher – Schweizer Mehrheitsgesellschaft vs. Herkunftsgemeinschaft – um ein positives Selbstbild angesichts von Diskriminierungen aufrecht zu erhalten.

Angemerkt werden muss, dass die Jugendlichen mit Vorfahren aus dem Kosovo durchweg niedrigeren sozialen Schichten angehörten, denn keiner von ihnen war in der Maturitätsschule und kaum einer hatte Eltern, die einen solchen Abschluss absolviert hatten (eine Ausnahme war Admir). Vermuten lässt sich, dass ihnen dadurch u.U. kulturelle und materielle Ressourcen verwehrt wurden, Mehrfachzugehörigkeiten zu entwickeln und im Klassenraum oder den Interviews zu artikulieren. Allerdings konnten bei Dorina, Elma, Kumrije und Ardit multiple Identitätsbezüge zum Einwanderungs- und Herkunftsland beobachtet werden; sie verorteten sich während der Interviews in einer hybriden Kategorie: den ‚anderen Kosovoalbaner/-innen (den Angepassten oder den Modernen)‘. Dadurch näherten sie sich der Schweiz und dem Kosovo an, grenzten sich aber genauso von beiden ab. Alle vier gehörten allerdings weder höheren sozialen Schichten an, noch unterschieden sie sich von den anderen Jugendlichen in ihren transnationalen Beziehungen zum Herkunftsland ihrer Eltern, dem Kosovo. Ähnlich wie Rätzl (2010) komme ich deshalb zum Schluss, dass hybride Identitäten nicht nur eine Frage von sozialer Schicht sind und es aufgrund der Komplexität sozialer Phänomene oft nicht möglich ist, die Bedingungen exakt aufzudecken, die hybride Identität fördern.

Beobachtet werden konnte jedoch, dass diese hybriden Identitätsbezüge von den vier Jugendlichen nie offen im Klassenraum ins Spiel gebracht wurden, denn sie konnten sich angesichts der Klarheit der Grenze nicht sicher sein, darin sozial auch anerkannt zu werden. Teresa konnte sich dagegen während des Interviews und auch im Klassenraum sicherer sein, in ihrer Positionierung als Schweizerin und Tschechin anerkannt zu werden, denn gegenüber ihrer Herkunftsgruppe wurden seitens Mitschüler/-innen keine klaren Grenzen konstruiert. Auch hier möchte ich anzweifeln, dass dies allein ihrer privilegierten sozialen Schichtzugehörigkeit oder dem Kontext der Maturitätsschule

zuzuschreiben sei, in dem multiple Identitäten u.U. vielleicht stärker akzeptiert worden. Ardit und Aziz stellten nämlich in genau der gleichen Klasse eine reaktive Religiosität öffentlich zur Schau, die sich durch eindeutige Zugehörigkeit zur muslimischen Religion und klarer Abgrenzung zu einer säkularen Schweiz auszeichnete.

Was sich abschliessend festhalten lässt, ist, dass je klarer sich Grenzlinien gegen bestimmte Personenkategorien gestalten, umso schwieriger ist es für davon betroffene Individuen hybride Identitätsbezüge (boundary blurring) zu entwickeln und öffentlich zu artikulieren. Auch die Artikulation einer reaktiven Ethnizität/ Religiosität, die die eigene Religion/ Ethnizität und die der anderen essentialisiert und bei der durch Auf- und Abwertung versucht wird, ein positives Selbstbild zu bewahren, ist eine Form mit Diskriminierung umzugehen und soziale Anerkennung einzufordern. In der übernächsten These wird allerdings aufgezeigt, dass die Grenzlinien sich dadurch verstärken können. Und die nächste These zeigt, wie sich diese Wechselverhältnisse herausbilden konnten.

These 6: Die Grenzlinien unter den jungen Erwachsenen zeichneten sich durch ein Wechselverhältnis aus, durch das sich Selbst- und Fremdzuschreibungen dialektisch beeinflussten.

Ethnische und religiöse Grenzlinien können nicht allein in den Verantwortungsbereich jener sozialer Akteure geschoben werden, die Personen durch Fremdzuschreibungen zu ‚Anderen‘ erklären. Genauso wenig kann angenommen werden, dass sie allein auf Selbstzuschreibungen beruhen. Verschiedene Wissenschaftler/-innen haben daher auf das Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen aufmerksam gemacht. Beide existieren immer nur zusammen, sind füreinander konstitutiv und beeinflussen sich dialektisch (Bertheleu 2007). In der empirischen Forschung wurde auf dieses dialektische Wechselverhältnis allerdings nur selten genuin fokussiert. Wie konnte dieses Wechselverhältnis unter den jungen Erwachsenen beobachtet werden?

Ein erstes Anzeichen für dieses Wechselverhältnis offenbarte sich in den kulturellen Narrativen, mit denen die Grenzlinien begründet wurden. Sowohl die selbsternannten ‚etablierten‘ Jugendlichen, als auch jene, die zu ‚unbeliebten Anderen‘ erklärt worden, bezogen sich auf die gleichen *normativen Paradigmen* um Grenzlinien zu verhandeln und griffen dabei homogenisierende und essentialisierende Vorstellungen über Religion und Ethnizität auf. Es handelte sich also um normative Erwartungen und Interpretationsschemen, an die alle Jugendlichen intersubjektiv anknüpfen konnten und wodurch sich die Grenzlinien sowohl durch Selbst- als auch Fremdzuschreibungen konstituieren konnten. Auch die *Strategien*, mit denen die Grenzlinien umkämpft wurden, wurden sowohl von ‚Wir-Gruppen‘, als auch ‚Ihr-Gruppen‘ aufgegriffen. Beide bezogen sich auf die Vorstellung, dass alle Menschen gleiche Rechte und Chancen zugestanden werden sollten und dass keine/r aufgrund ethnischer oder religiöser Zugehörigkeiten diskriminiert werden dürfe. Auch die Auffassung, wonach religiöse und ethnische Diversität eine Bereicherung darstellen könne oder wonach zumindest alle Religionen und ‚Kulturen‘ gleich viel wert seien und toleriert werden müssten, konnten unter beiden beobachtet werden. Es ist für das dialektische Wechselverhältnis typisch, dass nicht genau ausgemacht werden kann, wer nun die kulturellen Narrativen als erstes wem vermittelt hat. Beide Seiten sind darin verwickelt und tragen zu deren

Fortbestand kontinuierlich bei. Doch wie kam diese gegenseitige Beeinflussung unter den jungen Erwachsenen zustande?

Ein Anzeichen dafür lieferten die alltäglichen Interaktionen im Klassenraum, bei denen die Grenzlinien und normativen Paradigmen aufgegriffen wurden, um sie zu verteidigen oder infrage zu stellen. Initiatoren dieser zahlreichen Interaktionen waren nicht nur die selbsternannten ‚etablierten‘ Jugendlichen, sondern auch die die zu ‚unbeliebten Anderen‘ erklärt worden. Vor allem jene, die sich mit Hierarchiesetzungen nicht abfinden wollten, forderten die Interaktionen heraus und/oder provozierten Mitschüler/-innen, um ihre Missachtungen aktiv verhandeln und umkämpfen zu können (u.a. Albert, Edi, Navid, Admir). In solchen Interaktionen vermittelten sich die jungen Erwachsenen gegenseitig ihre jeweiligen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Und wenn sie seitens ihrer Klassenkamerad/-innen darin sozial anerkannt werden oder ihre Missachtungen infrage stellen wollten, so mussten sie die intersubjektiven Sinnzuschreibungen anderer Jugendlichen auch aufgreifen. Als Folge dessen beeinflussten sich Selbst- und Fremdzuschreibungen wechselseitig ohne Unterlass. Die Interaktionen dienten nicht nur dazu, Grenzlinien und Hierarchiesetzungen zu bekräftigen oder zu umkämpfen, wie bspw. in Klasse LU_C für das Anpassungsparadigma oder Geschlechterparadigma gezeigt werden konnte. Diese Interaktionen dienten auch dienen, sich und anderen zu beteuern, dass man keine negativen Zuschreibungen gegenüber Anderen hegen würden. Dies konnte u.a. in der Klasse LU_A und LU_C beobachtet werden, in der sich die Schüler/-innen untereinander gegenseitig versicherten, nicht ausländerfeindlich zu sein. All diese Beobachtungen zeigen, dass Grenzlinien immer auch interaktiv über Gruppengrenzen hinweg affirmiert und umkämpft werden müssen, wenn soziale Akteure ihre Gültigkeit resp. Ungültigkeit einfordern möchten.

Das dialektische Wechselverhältnis zeichnete sich nicht zuletzt daran ab, dass die von den ‚etablierten‘ Jugendlichen besonders klar und deutlich gezogenen Grenzlinien, die eher einer graduellen und weniger einer kategorischen Logik folgten, sich in den Selbstzuschreibungen der dadurch angesprochenen Jugendlichen besonders stark abzeichneten. Muslimische Jugendliche und jene mit Vorfahren aus dem Kosovo konnten die Fremdzuschreibungen nicht einfach ignorieren, die sie durch diverse Interaktionen im Klassenraum vermittelt bekamen, sondern sie waren gezwungen sich zu positionieren. Dies spiegelte sich nicht nur in ihren Identifizierungen, sondern auch in ihren sozialen Praktiken und Reaktionen im Klassenraum wider. Sie forderten Anerkennung öffentlich am stärksten ein (Ardit, Albert, Admir, Edi, Navid) oder grenzten sich von der eigenen Herkunftsgruppe am stärksten (im verstecktem) ab (Kristin, Dorina, Kumrije). Die anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Teresa) waren von Grenzziehungen – nach eigenen Angaben und nach unseren Beobachtungen im Klassenraum – dagegen weniger betroffen. Deshalb konnten sie Stigmatisierungen und Diskriminierungen auch viel einfacher kategorisch von sich weisen und sich ohne Zweifel als zugehörig betrachten. Doch die Klarheit der Fremdzuschreibungen beförderte nicht nur die Klarheit der Selbstzuschreibungen. Die nächste These greift deshalb die Frage auf, welche Wirkung die Selbstzuschreibungen wiederum auf die Fremdzuschreibungen der etablierten Jugendlichen erzielten. Wenn Grenzlinien relational gedacht werden müssen, dann beinhalten sie auch ein subversives Potential (Bertheleu 2007). Die nächste These zeigt allerdings, dass sich das Macht- und Ungleichheitsverhältnis relativ stabil gestaltete.

These 7: Durch Positionierungen der ‚unbeliebten Anderen‘ fühlten sich die ‚Etablierten‘ in ihren Haltungen häufig bestätigt, sodass sich die Grenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse letztlich noch stärker herauskristallisierten.

Ich möchte mit dieser These zuletzt der Frage nachgehen, welche Wirkungen die Positionierungen und Selbstzuschreibungen unter ‚unbeliebten Anderen‘ auf die Fremdwahrnehmungen dieser Kategorie durch ‚Etablierte‘ auslösen können. Konnten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch ihre spezifischen Positionierungen in Interaktionen im Klassenraum Benachteiligungen abmildern oder soziale Missachtungen ihrer Person im schulischen Umfeld Einhalt gebieten? Aufgrund welcher Strategien wurden Personen als ‚etabliert‘ und nicht mehr als ‚anders‘ wahrgenommen? Die Antwort auf diese Fragen wird eher pessimistisch ausfallen, weil nur zwei Strategien Missachtungen seitens ‚Etablierter‘ ‚ausbremsen‘ konnten und Angehörige stigmatisierter Gruppen es besonders schwer hatten.

Jene, die im schulischen Umfeld mit symbolischer Ethnizität, also individualisierten, sporadischen und eklektischen Bezügen zu ihrer Herkunft in Erscheinung traten, wurden von Mitschüler/-innen nicht als ‚fremd‘ oder ‚unbeliebt‘ wahrgenommen (z.B. Teresa). Ihre Positionierung wurde von Mitschüler/-innen (und Schulpersonal) als legitim angesehen, denn ethnische Diversität galt als Bereicherung, wenn keine zu starken Bezüge zur Herkunftsgruppe gezeigt wurden. Angezweifelt werden muss allerdings, dass symbolische Ethnizität oder Religiosität auch unter Kosovoalbaner/-innen und Muslimen akzeptiert worden wäre. Sie waren dem Generalverdacht seitens Mitschüler/-innen (und Schulpersonal) stark unterworfen, dass sie Anpassungsdefizite aufweisen würden, ‚kulturtypische‘ Probleme hätten/machten oder ihre Religion ein Symbol für Nichtakzeptanz säkularer Werte sei. Auch eine symbolische Ethnizität oder Religiosität (Gans 1979; Winter 1996) hätte es hier schwer gehabt, akzeptiert zu werden, denn die ‚kosovoalbanische Kultur‘ und die ‚muslimische Religion‘ wurden nur wenig oder gar nicht als Bereicherung angesehen.

Allerdings konnte die zweite Strategie (individuelle Assimilierungsbemühung) Missachtungen Einhalt gebieten, denn jene, die diese Strategie im Klassenraum zum Ausdruck brachten (z.B. Kristin), wurden kaum als ‚unbeliebte Andere‘ klassifiziert und stigmatisiert. Diese Selbstverortung galt als legitim, weil sie dem Anpassungsparadigma genau entsprach, wonach es auf die individuelle Anpassungsbereitschaft ankäme, Teil der Schweizer Gesellschaft zu werden. Durch solche Strategien fühlten sich die ‚Etablierten‘ in ihrer Haltung wiederum bestätigt (self-fulfilling-prophecy), denn sie konnten sich und anderen demonstrieren, dass Ausländer/-innen durch individuelle Anpassung von ihnen tatsächlich anerkannt werden würden. Der Grad, plötzlich nicht mehr anerkannt zu werden, war allerdings extrem schmal. Jene, die auf kollektive Assimilierungsstrategien setzten und ihre Subgruppe (die ‚modernen Kosovoalbaner/-innen‘ aus LU_D) als Teil der Schweizer Gesellschaft verstehen wollten, waren in den Augen von Mitschüler/-innen und Schulpersonal häufig doch eher ‚unbeliebte Andere‘. Ihre kollektiven Bezüge zur ethnischen Herkunft (z.B. Sprache, Gruppenbildung) wurden häufig als Anpassungsdefizite angesehen.

Ähnlich erging es meist auch den Vertreter/-innen der dritten Strategie. Gleichberechtigte Anerkennung einzufordern und Stigmatisierungen und Diskriminierungen öffentlich anzuklagen, wurden entweder als ein Anzeichen gedeutet, sich mit der Schweizer Gesellschaft nicht zu identifizieren und sie zu stark zu

kritisieren. Zum Teil wurde diese Strategie auch deshalb nicht anerkannt, weil in ihr bereits die Verteidigung kollektiver Partikularinteressen und der Rückzug in die ethnische oder religiöse Gemeinschaft vermutet wurden. Vertreter/-innen dieser Strategie galten deshalb meist als ‚Andere‘ (z.B. Ardit). Dementsprechend wurde auch die vierte Strategie (reaktive Aufwertung ethnischer und religiöser Differenz) nicht als angemessene Selbstverortung in der Schweizer Gesellschaft angesehen.

Doch warum konnten nur so wenige Strategien den Missachtungen Einhalt gebieten? Festgehalten werden kann, dass in einem Kontext, in dem das Anpassungsparadigma dominiert und ethnische und religiöse Diversität nur in eng definierten Grenzen als Bereicherung empfunden wird (z.B. kaum Gruppenbildungen toleriert werden), der Möglichkeitsspielraum begrenzt ist, soziale Anerkennung als Jugendliche/r mit Migrationshintergrund zu erhalten, insbesondere wenn die Eltern aus dem Kosovo kommen und man eine muslimische Religion hat. In einem Kontext, in dem darüber hinaus die meisten ‚Etablierten‘ überzeugt waren, selbst nicht ausländerfeindlich zu sein oder ihre Stereotypisierungen und Abwertungen z.T. begründet fanden (‚weil es tatsächliche Differenzen gebe‘), kann auch die Anklage eher wenig ausrichten, gleichberechtigte Anerkennung systematisch verwehrt zu bekommen.

Aber nicht nur diese kontextuell dominanten Wahrnehmungs- und Bewertungsschemen grenzten den Möglichkeitsspielraum für ‚unbeliebte Andere‘ ein, anerkannt zu werden. Auch die Gruppenkohäsion war unter den ‚Etablierten‘ stärker ausgeprägt als unter den ‚unbeliebten Anderen‘. Das kam dadurch zum Ausdruck, dass die meisten ‚Etablierten‘ diese normativen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemen teilten und sich innerhalb dieser ‚Gruppe‘ interne Grenzlinien weniger stark manifestierten (These 3) als unter den ‚unbeliebten Anderen‘ (These 4). Die internen Grenzlinien innerhalb der ‚Etablierten‘ artikulierten sich weniger stabil und waren durchlässiger im Vergleich zu den ‚unbeliebten Anderen‘. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich Grenzlinien nur dann langfristig wandeln werden, wenn sich auch ein Wandel in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen vollzieht (z.B. Rechtssystem), in denen sie institutionalisiert sind, und wenn dieser Wandel von verschiedenen Akteuren – ‚Statusprivilegierten‘ und ‚Statusunprivilegierten‘ – gleichermassen unterstützt wird.

12.3 Reflektion der Ergebnisse und Ausblick auf künftige Forschung

Welche möglichen Implikationen ergeben sich für eine künftige Forschung? Ausgehend von der Reflektion der Ergebnisse dieser Dissertation und insbesondere den Grenzen dieser Studie liessen sich m.E. sechs weitere Forschungspisten verfolgen. Diese Forschungspisten beziehen sich auf (1) die (Ir-)Relevanz ethnischer und religiöser Grenzziehungen in anderen jugendlichen Lebensbereichen, (2) den widersprüchlichen Charakter von Grenzziehungslogiken, (3) die (Ir-)Relevanz ethnischer und religiöser Grenzziehungen in späteren Lebensphasen, (4) die künftige Entwicklung der in dieser Studie beobachteten Grenzlinien und (5) die Institutionalisierung von Grenzlinien in gesellschaftliche Schlüsselbereiche und deren lebensweltliche Aneignung. Zuletzt wird (6) die Untersuchung von ethnischen und religiösen Grenzlinien in anderen politischen und wirtschaftlichen Kontexten der Schweiz diskutiert. Diese Überlegungen erweitern den Blick für andersgelagerte Grenzlinien (z.B. gegen EU-Bürger/-innen) und kulturelle

Narrative zu ihrer Rechtfertigung (z.B. Konkurrenz um soziökonomische Lebenschancen), als sie in dieser Untersuchung beobachtet werden konnten.

Eine *erste Forschungspiste* steht mit der methodischen Ausrichtung dieser Arbeit im Zusammenhang. Da symbolische Grenzziehungen immer nur in spezifischen Situationen und Kontexten untersucht werden können, beschränkte ich mich auf die sozialen Interaktionen und Kommunikationen in Schulen. Dadurch wurden jedoch andere Lebensbereiche junger Erwachsener ausgeblendet. Auch innerhalb von Familien oder Peergroups können ethnische und religiöse Grenzlinien aufrechterhalten und umkämpft werden, wenn es bspw. um die Fragen geht, mit welchen Personengruppen Partnerschaften oder Freundschaften eingegangen werden sollten. Gefragt werden könnte, in welche soziale Netzwerke junge Erwachsene eingebunden sind und ob deren Mitglieder ihre Haltungen gegenüber religiöser und ethnischer Diversität stützen. Eine Frage könnte lauten, welche Beziehungskontexte welche Grenzziehungsstrategien unter Jugendlichen befördern. Aufgrund des situationellen Charakters von Grenzziehungen lässt sich zudem vermuten, dass die in dieser Studie beobachteten Grenzlinien in anderen jugendlichen Lebensbereichen vielleicht stärker aufgelöst werden als in Schulklassen. Fussballclubs zeichnen sich bspw. häufig auch durch ethnische und religiöse Diversität aus. Ein- oder Ausgrenzungen könnten sich hier allerdings aufgrund eines übergreifenden Zieles – sportlicher Wettbewerb – als irrelevant erweisen.

Auch die Ausbildungsbetriebe, in denen die Berufsschüler/-innen der Studie tätig waren, waren mit einer ethnischen und religiösen Diversität ihrer Mitarbeiter/-innen, Kund/-innen oder Patient/-innen konfrontiert und verfolgten vermutlich ebenso spezifische Bewertungs- und Handlungsmuster im Umgang mit dieser Diversität. Ein Blick auf diese Berufskontexte könnte u.U. weitere Grenzlinien und kulturelle Repertoires zu ihrer Rechtfertigung aufdecken. Im Baugewerbe waren die Berufsschüler/-innen nämlich auch verstärkt mit anderen Einwandergruppen als in der Schule konfrontiert (z.B. deutsche Baufirmen). Das gleiche traf für die Pflegeeinrichtungen zu, in denen einige Jugendliche beschäftigt waren (z.B. deutsche Patient/-innen und Kolleg/-innen). Bereits Stolz (2001) zeigte in seiner 1996 durchgeführten Studie, dass sich Deutsche zumindest in Zürich nicht zu den ‚beliebten Etablierten‘ zählen können. Dies bestätigte unlängst eine aktuelle Untersuchung (Helbling 2011). Erstaunlich war, dass diese Grenzlinie in den Luzerner Schulen nicht aufschien. Die zu klärende Frage wäre, ob es sich bei dieser Grenzlinie um ein lokalspezifisches Phänomen handelt, denn seit dem Freizügigkeitsabkommen mit der EU haben sich v.a. hochqualifizierte deutsche Arbeitskräfte in Deutschschweizer Ballungsräumen (z.B. Zürich, Basel) niedergelassen. Durch eine Ausweitung der Untersuchung auf andere Lebensbereiche der Jugendlichen könnte dieser Frage auf den Grund gegangen werden. Und es könnte untersucht werden, ob symbolische Grenzlinien u.U. mit ganz anderen Argumenten, z.B. sozioökonomische Lebenschancen (Priorität von Arbeitsplätzen für Schweizer Bürger/-innen), legitimiert werden.

Helbling (2011) fand in seiner Studie allerdings heraus, dass Deutsche in der Schweiz nicht allein als ökonomische Bedrohung (u.a. auf dem Arbeitsmarkt), sondern auch als kulturelle Bedrohung (z.B. aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Ausdrucksweisen, ‚Mentalitäten‘) wahrgenommen werden. Hier könnte sich eine *zweite Forschungspiste* öffnen, denn dieses Ergebnis überrascht zunächst mit Blick auf die in dieser Studie gemachten Beobachtungen. Kulturelle Fremdheit wurde seitens der Jugendlichen nämlich auch mit geografischer Ferne von Herkunftsländern begründet. Insbesondere

die Einwanderungspolitik der 1990er Jahre institutionalisierte mit dem Drei-Kreise-Modell diese Vorstellung, wonach kulturelle Überfremdung durch die geografische Ferne der Herkunftsländer (v.a. nichteuropäische Länder) ausgelöst würde. Dies wirft die Frage auf, wie denn nun das Verhältnis zwischen geografischer Nähe bzw. Ferne von Einwanderergruppen und der empfundenen kulturellen Fremdheit zu verstehen ist. Festgehalten werden kann, dass geografische Nähe oder Distanz vermutlich kaum als etisches Konzept taugt. Als kulturell fremde Personengruppen können geografisch ferne oder nahe Einwanderer empfunden werden. Das Beispiel lässt deshalb die Deutung zu, dass emische Grenzziehungslogiken wohlmöglich widersprüchlich nebeneinander existieren können, ohne dass sie als widersprüchlich empfunden werden. In einem Atemzug könnte im Alltag kulturelle Fremdheit mit geografischer Ferne legitimiert werden und im nächsten könnte vermutlich auch die kulturelle Fremdheit trotz geografischer Nähe bspw. von Deutschen argumentativ angeführt werden. Widersprüchliche Grenzziehungslogiken waren eine Erkenntnis dieser Studie. Zu ambivalenten Grenzziehungslogiken – im Hinblick auf Grenzziehungen/ Grenzöffnungen oder auch geografischer Ferne/ Distanz – könnte die zukünftige Forschung noch mehr Erkenntnisse zutage fördern. Interessant wäre zu untersuchen, wie auf Konfrontationen mit Widersprüchen reagiert wird.

Darüber hinaus wirft eine Studie mit Jugendlichen immer auch (3) *die Forschungsfrage* auf, inwiefern die hier gemachten Erkenntnisse für ihre späteren Lebensphasen fortbestehen oder obsolet werden. Gerade im Alter von 16 bis 19 Jahre entfalten Grenzziehungsprozesse eine besondere Dynamik, weil sich die jungen Erwachsenen vom Elternhaus ablösen und die Gleichaltrigengruppe an Bedeutung gewinnt. In dieser Phase entwickeln und experimentieren sie mit moralischen Orientierungen und dazu gehört auch, sich sozial zu verorten und abzugrenzen. Die Grenzziehungen fanden dabei in einen Schulkontext statt, der durch religiöse und ethnische Diversität der Schülerschaft gekennzeichnet war. Es stellt sich die Frage, ob die jungen Erwachsenen in späteren Lebensphasen mit einer ähnlichen Diversität konfrontiert und diese Prozesse andauern werden. Ich vermute, dass sich die Diversität dieses Schulkontextes nicht radikal von Bildungs- und Berufskontexten unterscheiden wird, in denen die jungen Erwachsenen in ihrer Zukunft lernen und arbeiten werden. Durch die frühe Segregation auf Schul-, Ausbildungs- und Berufslaufbahnen kamen sie in den Klassen bereits mit einer Gruppe von Gleichaltrigen in Kontakt, die wahrscheinlich auch in der Zukunft ähnliche Laufbahnen wie sie weiterverfolgen wird. Die Jugendlichen in den Berufsschulen werden nach ihrem beruflichen Abschluss u.U. ähnliche Arbeitskolleg/-innen wie ihre derzeitigen Schulkameraden oder ähnliche Klassenkameraden in höheren beruflichen Fachschulen antreffen. Und die Jugendlichen aus der Maturitätsschule werden u.U. die gleiche ethnische und religiöse Diversität in ihren Studiengängen an der Universität oder Fachhochschule erfahren. Sicherlich werden sich die jungen Erwachsenen in späteren Lebensphase mit anderen Alltagsthemen stärker auseinandersetzen. Einen Platz in der Berufswelt zu finden wird sie dann vermutlich mehr beschäftigen, als sich vom Elternhaus oder von Gleichaltrigen abzugrenzen. Wahrscheinlich wird in dieser Lebensphase auch die Frage nach sozioökonomischen Lebenschancen und Ressourcen wichtiger werden und auch ihre symbolischen Grenzziehungen stärker prägen als heute. Soziale Schichtzuschreibungen waren unter den jungen Erwachsenen in dieser Studie aufgrund der eher homogenen sozialen Struktur in den Schulklassen kaum relevant (nur in der Maturitätsschule), könnten jedoch in der Arbeitswelt eine wichtigere Grenzheterik darstellen. Eine zukünftige

Forschung im Bereich der Arbeitswelt wäre umso interessanter, weil sich zwischen den jungen Erwachsenen mit der Zeit auch berufliche Hierarchien, z.B. Vorgesetzte vs. Untergebene, herausgebildet haben könnten. Eine intersektionale Perspektive auf Grenzziehungen, die die Überschneidungen und das Zusammenwirken von Kategorien (z.B. Ethnizität, soziale Klasse, Geschlecht) zum Untersuchungsgegenstand macht, könnte sich dabei als ein fruchtbarer Ansatz ausweisen.

Aufgrund der sozialen Wandlungsfähigkeit von Grenzziehungen, die diese Arbeit durch einige historische Vergleiche am Beispiel der italienischen Migrant/-innen und den Protestant/-innen nachvollziehbar gemacht hat, stellt sich auch die generelle Frage (4), wie sich die Relevanz der für heute aktuellen religiösen und ethnischen Grenzlinien in der Zukunft präsentieren wird. Werden die in dieser Studie eingebundenen Jugendlichen Stereotypisierungen und Stigmatisierungen gegenüber bestimmten Personenkategorien an ihre zukünftigen Kinder weitergeben und werden diese sie wiederum übernehmen oder eher umkämpfen? Werden die häufig erfahrenen sozialen Missachtungen seitens muslimischer Jugendlicher oder jenen mit Vorfahren aus dem Kosovo eines Tages der Vergangenheit angehören? Aufgrund der hier gewonnenen Erkenntnisse kann ich nicht von der Annahme ausgehen, dass sich diese Grenzlinien quasi auf ‚natürliche Weise‘ mit der Zeit auflösen werden. Sie sind abhängig davon, wie sie von sozialen Akteuren in der Zukunft umkämpft werden und ob es ihnen gelingt, die Institutionalisierungen dieser Grenzlinien und die damit im Zusammenhang stehenden sozialen Ungleichheiten aufzuweichen. Auch für die Schweiz könnte deshalb die Frage gestellt werden, ob die demografische Alterung einen solchen Mangel an Arbeitskräften erzeugen wird, dass bspw. den jungen Erwachsenen mit Vorfahren aus dem Kosovo der soziale Aufstieg (im Sinne einer ‚non-zero-sum-mobility‘) gelingt und sie eines Tages komplett anerkannt werden (siehe Alba 2009). Kritisch angemerkt werden muss dazu, dass die Schweiz beim demografischen Wandel auch auf (hochqualifizierte) Arbeitskräfte aus dem europäischen Ausland setzt. Konkrete Antworten wird deshalb die künftige Forschung geben müssen, wie bspw. das aktuelle Forschungsprojekt von Bolzmann et al.¹²⁸, das den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenleben der zweiten Einwanderergeneration aus dem Kosovo untersucht und auf Arbeitswelt, familiäre Situation, soziale Beziehungen und Staatsbürgerschaft fokussiert.

Daran schliesst eine weitere grössere (5) Fragestellung an. Die bisherige Forschung zu Grenzziehungen ging ja davon aus, dass Grenzlinien im Lebensalltag relevant werden, wenn sie in verschiedene gesellschaftliche Schlüsselbereiche institutionalisiert sind, weil dann angenommen werden kann, dass sie gesellschaftlich geteilte Erwartungen widerspiegeln (Alba 2005). Doch wie werden diese gesellschaftlich geteilten Erwartungen konkret an die jüngere Generation weitergegeben? Auf diese Frage konnte ich sicherlich nur ansatzweise eine Antwort geben. Ich habe zwar gezeigt, welche Deutungs- und Handlungsmuster innerhalb der Schulinstitution verbreitet waren und welches Wissen und welche Werte an die jüngere Generation vermittelt worden sind. Ich habe das Schulkapitel allerdings an das Ende gestellt, weil ich nicht suggerieren wollte, dass allein die Schule die Jugendlichen mit den in dieser Arbeit diskutierten Grenzlinien und kulturellen Narrativen vertraut gemacht hat. Die Familie, Freunde und

¹²⁸ « Immigrants de deuxième génération dans la société suisse », <http://www.lives-nccr.ch/fr/page/ip2-n56>, letzter Abruf am 15.8.2012

der Arbeitsplatz als weitere mögliche Instanzen sind bereits angeklungen. An mehreren Stellen dieser Arbeit klang auch die Rolle von Medien und politischen Akteuren an. Diverse Studien untersuchten bereits gezielt, wie Medien und politische Akteure mit ethnischer und religiöser Diversität in ihren öffentlichen Kommunikationen umgehen (Skenderovic 2008; Koch 2010) und es liessen sich hier auch Parallelen zwischen politischen und medialen Repräsentationen und denen der Jugendlichen beobachten. Dadurch konnte allerdings noch nicht die Frage umfassend beantwortet werden, wie die kommunikativen Inhalte dieser gesellschaftlichen Instanzen u.a. von der jüngeren Generation tatsächlich angeeignet und u.U. umgedeutet werden. Antworten könnte nur eine Untersuchung liefern, die die Rezeption und Wahrnehmung von Medien und politischen Akteuren durch Jugendliche gezielt zum Gegenstand macht.

Grundsätzlich werfen die Erkenntnisse der Studie auch die Frage (6) auf, welche Relevanz die Grenzlinien und normativen Imperative in einer komparativ angelegten Studie aufweisen würden. Ich denke nicht nur an Ländervergleiche (Schiffauer et al. 2002), sondern insbesondere an regionale Vergleiche, vor allem in Staaten wie der Schweiz, die durch eine föderalistische politische Struktur gekennzeichnet sind. In dieser Arbeit konnten die Ergebnisse aus der Studie, die im Rahmen des Gesamtprojektes im Kanton Neuchâtel gewonnen wurden, leider nur ansatzweise eingebunden werden (Dahinden, Moret, und Duemmler 2011). Sie machten auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Kantonen aufmerksam, weil die religiöse Grenzlinie gegenüber Muslimen und die rechtfertigenden kulturellen Repertoires eine regionale (christliches Selbstverständnis nur in Luzern), aber auch eine überregionale Dimension (säkulares Selbstverständnis in Luzern und Neuchâtel) aufwiesen. Die Ergebnisse aus dem Gesamtprojekt zeigten zudem, dass ethnische Grenzlinien unter den jungen Erwachsenen im Kanton Neuchâtel im Gegensatz zu Luzern kaum relevant waren. Ethno-nationale Differenzen, solange sie sich nicht mit religiösen Differenzen überlagerten, wurden dort durchweg als Bereicherung angesehen. Diese Haltung stand mit dem lokalen Staatsbürgerschaftskonzept im Zusammenhang, wonach alle Bürger/-innen (ob Schweizer/-innen oder Ausländer/-innen) die gleichen Rechte und Pflichten zugestanden werden (z.B. auch das kantonale und kommunale Wahlrecht) und wonach kultureller Differenz mit Toleranz und Offenheit (und nicht mit Anpassungsforderungen wie in Luzern) zu begegnen sei (ebd.).

Darauf aufbauend lassen sich bereits erste Überlegungen für eine komparative Forschung bzw. eine Übertragung der Luzerner Resultate auf andere Schweizer Kantone anstellen: Aufgrund der föderalistischen Struktur der Schweiz sind Verallgemeinerungen mit Vorsicht zu ziehen. Auch wenn sich Grenzlinien gegen die gleichen Personenkategorien (z.B. Muslime) in verschiedenen Kantonen herauskristallisieren, so müssen die kulturellen Repertoires zu ihrer Rechtfertigung in ihrer (über-)regionalen historischen Bedeutung herausgearbeitet werden. Die Kantone unterscheiden sich bei der rechtlichen Anerkennung von Religion, bei der genauen Implementierung von Integrationspolitiken und in ihren Staatsbürgerschaftskonzepten, weshalb eine komparative Forschung den Akzent noch viel stärker auf historische (De-)Institutionalisierungen von Grenzlinien legen müsste, um (über-)regionale Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können. Eine solche Forschung müsste den methodischen Fokus auch viel stärker auf das Verhältnis Jugendlicher zu (über-)regionalen Institutionen (z.B. Staatsbürgerschaftskonzepten) legen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, inwiefern die im Kanton Luzern zutage geförderten Erkenntnisse auf andere Kantone, insbesondere Kantone mit grösseren Städten wie Zürich oder Genf übertragen werden könnten. Eine Forschung zu Grenzziehungen auf diese Kantone resp. Städte auszuweiten ist interessant, weil sich der Kanton mit Blick auf die Bevölkerungszusammensetzung erheblich unterscheidet. Bereits der Anteil Personen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft lag im Kanton Luzern 2010 bei 16,3% (LUSTAT 2011) und deutlich niedriger als in der Stadt Zürich mit 30.5% (im Kanton bei 24%) oder Genf mit 39.1%¹²⁹. Auch wenn es vereinfachend ist, von Ausländeranteilen auf die Alltagsrelevanz symbolischer Grenzziehungen zu schliessen, so liesse sich vermuten, dass die Präsenz von Einwanderern in Zürich und Genf wohlmöglich als alltäglicher wahrgenommen und stärker akzeptiert wird als im Kanton Luzern. In diesem Zusammenhang wird häufig argumentiert, dass ein höherer Ausländeranteil (der mit dem Urbanisierungsgrad im Zusammenhang steht) zu mehr positiven Kontakten mit Einwanderern führe und auch positive Einstellungen entwickelt werden könnten (Haenni Hoti 2007, Kapitel 6). Einen vagen Indikator dafür liefern die Resultate der Anti-Minarett-Initiative von 2008, der im Kanton Luzern 61.2% zugestimmt haben, während sie im Kanton Genf mit 59.7%, und in der Stadt Zürich mit 63,7% abgelehnt (knappe Annahme im Kanton) wurde (auch Basel-Stadt 51,6%, Kanton Neuchâtel 50.7% und Waadt 53.1%)¹³⁰. Eine zukünftige Forschung müsste ausgehend von den Resultaten dieser Studie der Frage nachgehen, ob ethnische und religiöse Diversität in diesen Städten häufiger mit einer universalistischen (kosmopolitischen) Haltung und/oder einer Haltung, die Diversität als Bereicherung ansieht, begegnet wird. Diese zwei Strategien konnten zumindest unter den jungen Erwachsenen beobachtet werden, wenn sie Grenzziehungen infrage stellten. In Genf wäre eine solche Untersuchung besonders interessant, denn das staatsbürgerschaftliche Selbstverständnis dieser Stadt und seiner Bürger/-innen lässt sich durch die lange und starke Präsenz von internationalen Organisationen und Firmen m.E. treffend mit Kosmopolitismus umschreiben. Im Legislaturprogramm der Regierung 2010-2013 der Republik und des Kantons Genf heisst es bspw. „Genève est une ville internationale et la Suisse doit être un pays ouvert sur le monde.“ (ebd. 8).

Für eine Ausweitung einer Forschung auf diese Kantone spricht weiterhin, dass sich die Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung im Vergleich zu Luzern unterscheidet. Während sich der Kanton Luzern noch stärker durch die klassische Gastarbeiter- und Asylmigration charakterisieren lässt, haben sich Zürich und Genf durch das Freizügigkeitsabkommen mit der EU, die Nähe zu europäischen Nachbarländern und der Präsenz internationaler Unternehmen und Organisationen stärker gewandelt. Im Kanton Luzern stammte mit 34% die grösste Gruppe der ausländischen Bevölkerung 2010 aus dem ehemaligen Jugoslawien (bzw. ihre Vorfahren), 19% waren deutsch, 11% italienisch und 9% portugiesisch (LUSTAT 2011). Im Kanton Zürich verfügten unter der ausländischen Bevölkerung 2011 dagegen 24% über die deutsche Staatsbürgerschaft, 15% waren italienisch, 7% portugiesisch und nur 14% stammten aus Serbien, Kosovo oder Mazedonien¹³¹. Im Kanton Genf waren es 2010 sogar 64% EU-

¹²⁹ Bundesamt für Statistik, Neuchâtel, 2010. Diese Zahlen sind nur eine Annäherung an die tatsächliche Population mit Migrationshintergrund, da Eingebürgerte nicht erfasst werden.

¹³⁰ Bundesratsbeschluss über das Ergebnis der Volksabstimmung vom 29.11.2009, vom 5.5.2010

¹³¹ Migrationsamt Zürich, Aktuelle Zahlen und Fakten (Online Handout, Stand 2012)

Bürger/-innen (14% aus Frankreich, 18% Portugal, 11% Italien), 9% stammten jeweils aus Amerika, Afrika oder dem restlichen Europa(bzw. ihre Vorfahren). Hinzukommt, dass in Genf viele Grenzgänger/-innen beschäftigt sind (2010: 70.445)¹³², die von Frankreich in die Schweiz pendeln (auch im Kanton Basel und Neuchâtel). Die beiden Kantone schufen in den letzten Jahrzehnten vor allem auch für Hochqualifizierte Arbeitsplätze, denn insbesondere die Stadt Zürich zeichnet sich als internationaler Finanzplatz und Genf durch seine internationalen Organisationen aus, weshalb sie verstärkt Arbeitskräfte aus dem europäischen, insbesondere den Nachbarländern Frankreich und Deutschland, und aussereuropäischen Ausland angezogen haben.

Aufgrund der unterschiedlichen wirtschaftlichen Kontexte und der unterschiedlichen Zusammensetzung der Bevölkerung lässt sich annehmen, dass in diesen Kantonen auch andere Grenzlinien virulent sein könnten, als sie in Luzern unter Jugendlichen beobachtet werden konnten. Der starke Anstieg des Arbeitskräftezustroms aus der EU und insbesondere aus den Nachbarländern wird in den Medien und der Politik zumindest intensiv kritisch diskutiert. Züricher Universitätsprofessor/-innen wehrten sich bspw. im Dezember 2009 mit einem Inserat in der Neuen Züricher Zeitung gegen den Vorwurf der Schweizer Volkspartei, dass sich an Schweizer Universitäten ‚deutscher Filz‘ ausbreiten würde, weil deutsche Professor/-innen immer mehr deutsche Mitarbeiter/-innen anstellen und einheimische Wissenschaftler/-innen verdrängen würden. In Genf gründete sich dagegen das *Mouvement Citoyen Genevois* (später *Mouvement Citoyen Romand*, welches Neuchâtel und Waadt einbezieht), das sich die Verteidigung von Rechten und Interessen Genfer resp. Schweizer Bürger/-innen auf die Fahne schreibt. Im Genfer Grand Conseil erhielt die Partei 2009 sogar 17 von 100 Sitzen. Ein politisch-thematischer Schwerpunkt dieser Bewegung ist die Kritik am EU-Freizügigkeitsabkommen und am starken Grenzgängerzustrom aus Frankreich, weshalb die Bewegung nationale Prioritäten bei der Vergabe von Arbeitsplätzen (z.B. in der Verwaltung) verteidigt. Vermuten lässt sich im Hinblick auf eine künftige Forschung zu Grenzziehungen, dass sich die Verteidigung sozioökonomischer Lebenschancen vis-à-vis Einwanderern aus der EU (z.B. nationale Priorität bei Vergabe von Arbeitsplätzen) in solchen durch das Freizügigkeitsabkommen stark veränderten Migrationskontexten als relevanter herausstellen werden.

Für eine künftige Erforschung von Grenzziehungsprozessen eröffnet sich ein weiteres interessantes Forschungsfeld, das mit der aktuellen Diskussion um begrenzte natürliche Ressourcen und ökologische Nachhaltigkeit im Zusammenhang steht. Aufgrund des starken Bevölkerungswachstums in Schweizer Städten und den damit einhergehenden Nebenfolgen, wie Wohnungsknappheit oder überfüllten Transportsystemen, werden nämlich zunehmend auch ökologische Nachhaltigkeitsargumente angeführt, um eine zahlenmässige Begrenzung von Migrant/-innen zu rechtfertigen. Der in der Deutschschweiz gegründete Verein *Ecopop* bereitet derzeit bspw. eine Schweiz weite politische Abstimmungsinitiative vor, wodurch Überbevölkerung in der Schweiz als Problem anerkannt und durch Reduktion von Zuwanderung eingedämmt werden soll (auch globale Überbevölkerung durch Stärkung internationaler Entwicklungsprogramme zur ‚freiwilligen‘ Familienplanung)¹³³. Während in den 1960er Jahren eine

¹³² Memento statistique du canton de Genève 2011

¹³³ <http://www.ecopop.ch>, letzter Abruf 15.08.2012

kulturelle Überfremdungsrhetorik die migrationspolitischen Debatten bestimmte (Kapitel 5.1), lässt sich fragen, ob die Argumente ‚Überbevölkerung‘ und ‚begrenzte natürliche Ressourcen‘ für die Zukunft eine ähnliche Breitenwirkung in den migrationspolitischen Debatten in Politik, Medien und Lebensalltag erzielen werden.

Die in Luzern beobachteten ethnischen und religiösen Grenzlinien, die sich auf das Paradigma zur Gleichberechtigung und zur Anerkennung säkularer Prinzipien (z.B. Religionsfreiheit) stützten, werden vermutlich aber auch in anderen Kantonen und den grösseren Schweizer Städte nicht obsolet sein. Darauf machten die Ergebnisse des Gesamtprojektes für Neuchâtel aufmerksam (Dahinden, Moret, und Duemmler 2011) und dafür liefert auch die Aufnahme dieser Paradigmen in verschiedene kantonale Integrationsleitbilder einige Anzeichen (z.B. Kanton Genf¹³⁴). Ein christliches Selbstverständnis und sich darauf stützende religiöse Grenzlinien könnten sich vermutlich auch in Kantonen beobachten lassen, bei denen sich ein christliches Selbstverständnis auch in ihre Institutionen (z.B. rechtliche Anerkennung von Religion, Rolle von Religion im Bildungssystem) eingeschrieben hat (z.B. Kanton Jura).

Vor allem aber das Integrationsparadigma wird in der einen oder anderen Form vermutlich auch in anderen Kantonen virulent sein, denn es beruht auf rechtlich verankerten Integrationsanforderungen (AuG) für Einwanderer von ausserhalb der EU, an die kantonale Integrationsprogramme gebunden sind. Eine zukünftige Forschung wäre besonders in Kantonen interessant, deren Bevölkerungszusammensetzung sich in den letzten Jahren durch Einwanderung aus der EU und Hochqualifizierte aus dem aussereuropäischen Ausland stark verändert hat. Gerade da in der politischen Arena aktuell diskutiert wird, ob Integrationsanforderungen auch auf hochqualifizierte Nichteuropäer/-innen ausgeweitet werden sollen und sich freiwillige kantonale Integrationsangebote auch an EU-Bürger/-innen richten (siehe Kapitel 7.2), stellt sich die Frage, welche Rolle das Paradigma in zukünftigen politisch-rechtlichen Institutionalisierungen, aber vor allem im Lebensalltag von Menschen spielen wird.

Abschliessend möchte ich festhalten, dass mit dem Konzept der symbolischen Grenzziehungen sehr unterschiedliche soziale Phänomene untersucht werden können, denn symbolische Grenzziehungen sind Ausdruck von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, die aus sozialen Beziehungen nur schwer wegzudenken sind. Dadurch ist es möglich, dialektische Wechselwirkungen zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen zu durchdringen und Strategien aufzudecken, mit denen Stigmatisierungen entgegen gewirkt wird. Nicht nur die Bedeutung von Religion oder Ethnizität, sondern auch die intersektionale Überschneidung verschiedener Kategorien (z.B. Geschlecht, soziale Schicht) lassen sich damit erforschen. Eine besondere Analysestärke entwickelt dieser Ansatz, wenn die alltäglichen interaktiven Grenzziehungsprozesse auch mit der Institutionalisierung von Grenzlinien in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie Rechtssystem, Politik, Sozialstruktur oder Medien, in Zusammenhang gebracht werden. Ob sich Grenzen öffnen, also ob Strategien ein tatsächliches subversives Potential entwickeln können, ist weniger von der Kapazität und den Ressourcen einzelner Individuen, sondern dem Zusammenspiel verschiedener Akteure abhängig, die es schaffen, die Institutionalisierungen von Grenzlinien abzubauen.

¹³⁴ <http://www.ge.ch/integration/doc/news/Bienvenue-a-Geneve.pdf>, letzter Abruf 15.08.2012

Anhang

Tabelle 15: Hintergrundinformationen zu allen Jugendlichen

Code	Name	Staatsbürgerschaft/ Herkunft Eltern	Religion	Interview geführt zu
LU_A_1	Ronald	Schweizer	Reformiert	Klasse
LU_A_2	Navid	Schweizer (Eltern aus Asien, in Asien geboren)	Muslim	Ethnizität/Religion
LU_A_3	Laetitia	Schweizerin (Eltern aus Kroatien)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_4	Aziz	Schweizer (Elternteil aus Nordafrika, in Nordafrika geboren)	Muslim	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_5	Johannes	Schweizer	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_6	Ferdinand	Schweizer	Freikirche	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_7	Teresa	Schweizerin (Eltern aus Tscheschien)	ohne Religion	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_8	Nina	Schweizerin	ohne Religion	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_9	Markus	Schweizer (Elternteil aus Deutschland)	ohne Religion	Klasse
LU_A_10	Ueli	Schweizer	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_A_11	Florian	Schweizer	Katholisch	
LU_A_12	Hans	Schweizer	Reformiert	
LU_A_13	Fabienne	Schweizerin (Elternteil aus Frankreich)	Katholisch	
LU_A_14	Lena	Schweizerin	Katholisch	
LU_A_15	Franz	Schweizer	Katholisch	
LU_A_16	Julia	Schweizerin (Elternteil aus Deutschland)	Katholisch	
LU_A_17	Rainer	Schweizer (Elternteil aus Deutschland)	Reformiert	
LU_A_18	Andi	Schweizer	Freikirche	
LU_A_19	Toni	Schweizer (Elternteil aus Grossbritannien)	ohne Religion	
LU_A_20	Werner	Schweizer	Katholisch	
LU_B_1	Oliver	Schweizer	Katholisch	Klasse
LU_B_2	Nastasia	Schweizerin (Eltern aus Ungarn)	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_B_3	Marco	Schweizer (Elternteil aus Italien, in Italien gelebt)	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_B_4	Urs	Schweizer	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_B_5	Jagoš	Serbe (in Serbien geboren)	orthodox	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_B_6	Luíz	Schweizer (in Brasilien geboren)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_B_7	Francesco	Schweizer (Elternteil aus Italien)	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_B_8	Albert	Schweizer (Eltern aus Kosovo)	Katholisch	Ethnizität/Religion

Fortsetzung Tabelle 15

LU_B_9	Ardit	Kosovo (Eltern aus Kosovo, im Kosovo geboren)	Muslimisch	Ethnizität/Religion
LU_B_10	Martin	Schweizer	ohne Religion	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_B_11	Gianni	Schweizer (Elternteil aus Italien)	Katholisch	
LU_B_12	Markus	Schweizer	Katholisch	
LU_B_13	Sebastian	Schweizer	Katholisch	
LU_B_14	Jonas	Schweizer	Katholisch	
LU_C_1	Admir	Schweizer (Eltern aus Montenegro)	Muslimisch	Ethnizität/Religion
LU_C_2	Edi	Schweizer (Eltern aus Kosovo, in Kosovo geboren)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Biografie
LU_C_3	Cornelia	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_C_4	Monika	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_C_5	Sabine	Schweizerin (Elternteil aus Portugal)	Reformiert	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_C_6	Tobias	Schweizer	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_C_7	Stefan	Schweizer	Katholisch	Ethnizität/Religion/Biografie
LU_C_8	Chiara	Schweizerin (Elternteil aus Italien)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse*/Biografie*
LU_C_9	Ursina	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse*
LU_C_10	Martin	Schweizer	Reformiert	Klasse*
LU_C_11	Luisa	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_C_12	Marie	Schweizerin	Katholisch	
LU_C_13	Daniel	Schweizer	Katholisch	
LU_C_14	Magdalena	Schweizerin	Katholisch	
LU_C_15	Valentina	Schweizerin (Elternteil aus Italien)	Katholisch	
LU_C_16	Sven	Schweizer	Katholisch	
LU_C_17	Sandra	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_1	Veronika	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_D_2	Damian	Schweizer (Elternteil aus Italien)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_D_3	Dorina	Kosovo (Eltern aus Kosovo, im Kosovo geboren)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_D_4	Kumrije	Schweizerin (Eltern aus Kosovo, im Kosovo geboren)	Muslimisch	Ethnizität/Religion
LU_D_5	Kristin	Schweizerin (Eltern aus Kosovo, im Kosovo geboren)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse/Biographie
LU_D_6	Rebecca	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion

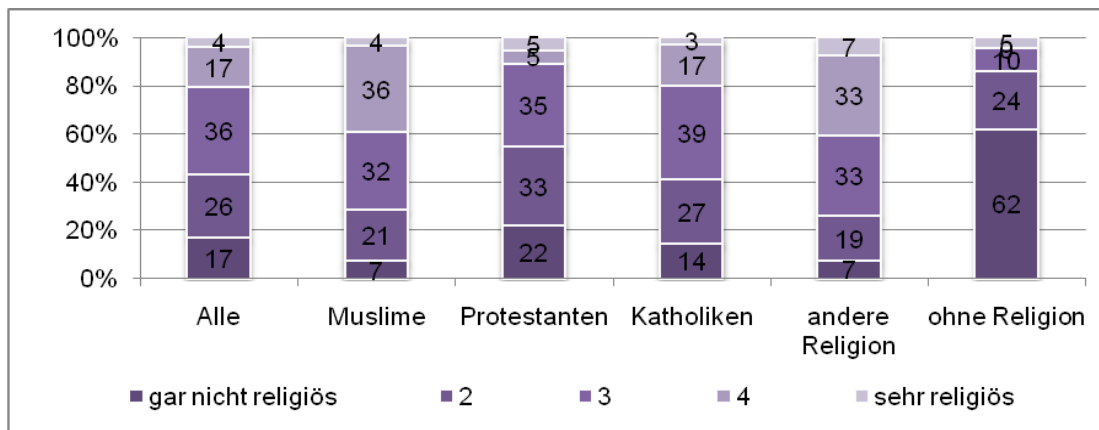
Fortsetzung Tabelle 15

LU_D_7	Ana	Portugal (Eltern aus Portugal)	Katholisch	Ethnizität/Religion/ Klasse/Biographie
LU_D_8	Jennifer	Schweizerin (Elternteil aus Deutschland)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_D_9	Katharina	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_D_10	Jasna	Schweizerin (Eltern aus Kroatien)	Katholisch	Ethnizität/Religion
LU_D_11	Clara	Schweizerin	Katholisch	Klasse*
LU_D_12	Elma	Kosovo (Eltern aus Kosovo, im Kosovo geboren)	Katholisch	Ethnizität/Religion*
LU_D_13	Sabrina	Schweizerin	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_D_14	Marlen	Schweizerin (Elternteil aus Deutschland)	Katholisch	Ethnizität/Religion/Klasse
LU_D_15	Lea	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_16	Miriam	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_17	Conny	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_18	Theresa	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_19	Maria	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_20	Jule	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_21	Johanna	Schweizerin	Katholisch	
LU_D_22	Daniela	Schweizerin (Elternteil aus Grossbritannien)	Katholisch	
LU_D_23	Vreni	Schweizerin	Katholisch	
* Diese Interviews wurden nicht transkribiert.				

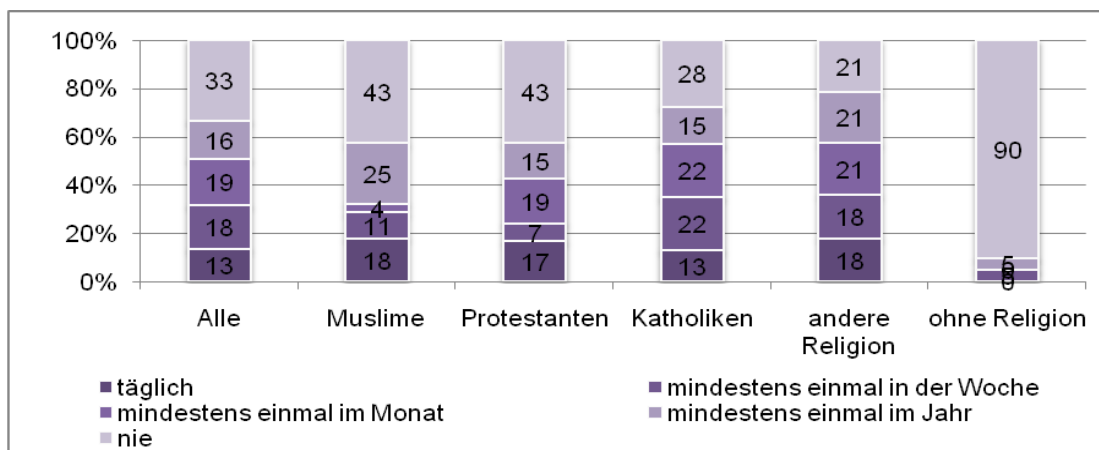
Grafiken als Stimuli für Gruppendiskussionen

Telefonumfrage im Kanton Luzern mit 16-19jährigen

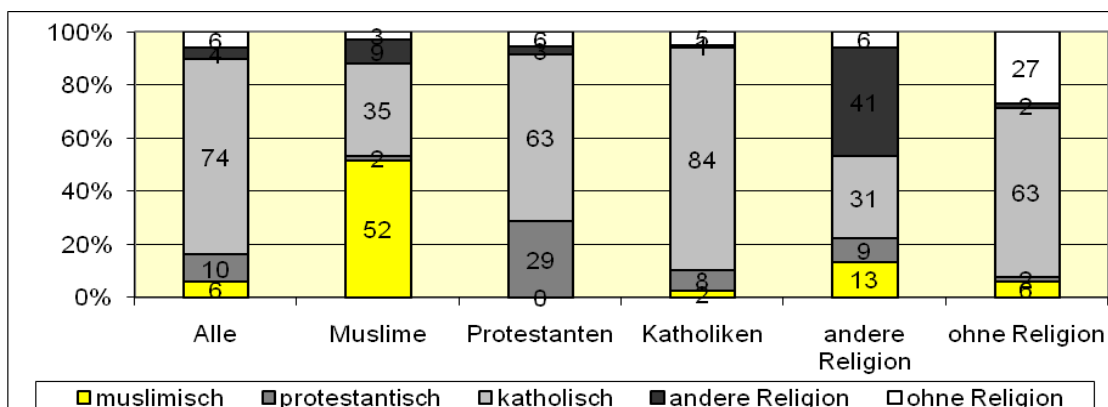
Würden Sie von sich sagen, dass Sie eher religiös sind oder eher nicht religiös sind? **1 von 5 Jugendlichen ist gar nicht religiös, aber 1 von 5 ist sehr religiös.**



Wie oft beten Sie? **1 von 3 Jugendlichen betet nie, aber auch 1 von 3 betet mindestens einmal in der Woche.**



Wie ist die Religionszugehörigkeit der drei Personen, die Ihnen ausserhalb Ihrer Familie ganz besonders nahe stehen? **Jugendliche haben häufiger Freunde, die die gleiche Religion haben wie sie selber.**



Leitfragen für Interviews mit jungen Erwachsenen zur Schulklasse

Einleitung: Wir interessieren uns dafür, wie Du deine Klasse siehst.

1. Eröffnungsfrage: Wenn Du Deine Klasse jemand Fremden beschreiben würdest, wie würdest Du dies tun? Was würdest Du ihm sagen? (offene Frage)

- Wie würdest Du die Leute charakterisieren, die in deine Klasse gehen?
- Wer ist mit wem befreundet? Welche Personen haben häufig Kontakt zueinander?
- Welche Personen haben wenig Kontakt? Gibt es Personen die verfeindet sind?
- Wie würdest Du das Klima in der Klasse beschreiben?
- Gibt oder gab es Konflikte zwischen den Schülern in der Klasse?
- Verstehen sich alle gleich gut?
- Gab es im Laufe der Zeit Veränderungen? Welches sind die wichtigsten?

2. Welche Gruppen machst Du in deiner Klasse aus? Beschreibe die Gruppen und erkläre mir, was sie voneinander unterscheidet! (offene Frage)

[InterviewpartnerInnen wurden Schüler/-innen der Klasse auf Kärtchen vorgelegt, die sie zu Gruppen sortieren sollten]

- Welche Gruppen sind nahe – welche sind sehr fern voneinander. Warum?
- Wo verortet sich die Person selbst – welche Gruppen sind ihm/ihr nahe – fern. Warum ist das so?

[Falls die folgenden Aspekte nicht von selbst aufgeworfen wurden, einzeln nachfragen: Wenn sie aufgeworfen wurden, darauf zurückkommen und weitere Details eruieren]

- Wie würdest Du die Männer, wie würdest Du die Frauen beschreiben? Mischen die sich? Wie ist das Verhältnis zwischen den Männern und Frauen in der Klasse?
- Machst Du Gruppen aus, die vor allem von Schweizern – oder von Ausländern gebildet werden? Wie ist das Verhältnis zwischen Schweizer/-innen und Ausländer/-innen?
- Machst Du Gruppen aus, in denen die Nationalität oder die Religion in irgendeiner Form wichtig ist? Ist die Nationalität oder die Religion oder die Kultur bei Euch in der Klasse wichtig?
- Ist der erlernte Beruf (ev. berufliche Zukunftsvorstellungen) oder das Geld was jemand in der Ausbildung verdient wichtig in eurer Klasse?
- Ist der Wohnort (z.B. auch Stadt, Land) in irgendeiner Form wichtig in der Klasse?
- Ist es bei euch in der Klasse wichtig, welchen Beruf eure Eltern haben oder wie viel sie verdienen bzw. wie viel Geld sie haben?

3. Und wo siehst Du dich selbst in dieser Klasse? Zu welchen Gruppen gehörst Du dazu, zu welchen möchtest Du auf keinen Fall dazugehören? [ev. wieder mit Kärtchen arbeiten] (offene Frage)

- Was macht es für Dich aus zu der Gruppe zu gehören?
- Welche Gruppen sind fern von dir? Hast du eine Idee oder Erklärung dafür?
- Mit dem bist du befreundet?
- Zu wem hast Du keinen Kontakt?
- Mit wem möchtest Du keinen Kontakt?
- Wie ist es dazu gekommen, dass du mit einigen mehr und mit anderen weniger Kontakt hast?
- Mit welchen Personen triffst Du dich auch ausserhalb der Schule? In welchem Zusammenhang, für welche Aktivitäten?

Leitfragen für Interviews mit jungen Erwachsenen zu Ethnizität und Religion

Einleitung: Ich möchte Dir einige Fragen zu Deiner Person stellen und dazu, wie Du zu deiner Religion – falls Du überhaupt eine hast oder gläubig bist – und zu deiner nationalen Herkunft stehst.

1. *Beginnen wir ganz allgemein. Was bist Du für eine Person? Wenn Du Dich jemand Fremden beschreiben müsstest, wie würdest Du das machen? (offene Frage)*
2. *Kommen wir zur Sprache: Sprichst Du eine andere Sprache als deutsch/schweizerdeutsch?*
 - Wenn ja, was bedeutet diese Sprache für Dich?
 - In welchen Momenten sprichst Du sie? (mit Eltern, Grosseltern, Freunde, Geschwister, zuhause, mit Kolleg/-innen, in der Schule, etc.)?
 - Gibt es Momente, wo Du sie extra nicht sprichst?
3. *Wie steht das mit Deiner nationalen Herkunft. Bist Du Schweizer/-in? Hast du noch eine andere Nationalität? (die Nationalität(en) an entsprechender Stelle einsetzen, z.B. Schweizer und Kosovoalbaner).*
 - Was bedeutet es für Dich _____ zu sein?
 - Ist Dir das wichtig? Erkläre mir das näher?
 - In welchen Momenten ist es Dir wichtig, dass Du _____ bist? Gibt es Momente wo es Dir unwichtig ist? War das in der Vergangenheit anders?
 - Ist es anderen wichtig, dass du _____ bist und bei welchen Gelegenheiten/Zusammenhängen?
 - Als Du Kind warst, wann bist Du dir zum ersten Mal bewusst geworden, dass Du _____ bist? Erinnerst Du dich noch an den Moment? Kannst Du mir davon erzählen?
 - Sprechen Deine Eltern über ihre Nationalität oder über deine?
 - Ist es Dir wichtig, einen Freund/Freundin (Beziehung) mit der gleichen nationalen Herkunft zu haben? Erkläre mir das näher?
 - Was meint Deine Mutter zu diesem Thema? Wäre es für Sie wichtig? Hast du eine Idee warum das so ist bzw. nicht so ist?
 - Und dein Vater?
 - Und Deine Freund/-innen?
 - Hattest Du schon mal einen Freund/Freundin (als Beziehung gemeint) oder bist du schon mal mit jemandem ausgegangen, der nicht die gleiche Herkunft hat wie Du? Wenn ja, wie hat deine Familie und deine Freunde reagiert?
 - Ist es Dir wichtig, welche Bildung/Ausbildung oder Beruf dein Freund/Freundin einmal hat?
4. *Was hältst Du von Religion? Ist diese in Deinem Leben wichtig? Oder überhaupt nicht? Wann ist sie wichtig, wann nicht? (offene Frage)*
 - Welcher Religion gehörst Du offiziell an? (wenn ohne Religion dann Fragen auch stellen, eventuell entsprechend anpassen)
 - Bist Du gläubig?
 - Praktizierst Du die Religion?
 - Wann bist Du dir als Kind bewusst geworden, dass du einer Religion angehörst bzw. nicht angehörst?

- Würdest Du sagen, Du bist in einer Religion aufgewachsen/ mehr oder weniger erzogen wurden?
 - Ist es anderen wichtig dass du eine bzw. keine Religion hast? Wer ist das und kannst Du das erklären?
 - Gehörst Du einem religiösen Verein an?
 - Ist es Dir wichtig einen Freund/Freundin mit der gleichen Religion zu haben?
 - Was sagen deine Mutter dazu? Erkläre mir das!
 - Und dein Vater, was sagt der dazu?
 - Hattest Du schon mal einen Freund/Freundin oder bist du schon mal mit jemandem ausgegangen, der nicht die gleiche Religion hat wie Du? Wenn ja, welche und wie haben deine Familie und deine Freunde reagiert?
5. *Wenn Du jetzt vergleichst: Sind Religion und nationale Herkunft gleich wichtig bzw. unwichtig für Dich? Bitte erkläre mir das genauer!*
- Was meinen deine Eltern dazu was wichtiger ist?
 - Gibt es religiöse oder nationale Feiertage, die in deiner Familie ganz besonders gefeiert werden?
6. *Und wie ist das nun wenn Du selbst einmal Kinder haben wirst. Stell Dir vor Du hast einmal Kinder. Wie wäre das mit der Herkunft und der Religion?*
- Würdest Du deinen Kindern von deiner Herkunft erzählen? Würdest Du dir wünschen, dass es ihnen genauso wichtig bzw. unwichtig ist wie Dir oder ist Dir das egal?
 - Würden sie etwas über Religion lernen und erfahren? Würdest Du Deine Kinder religiös erziehen bzw. das extra nicht tun?
 - Mit wem wolltest Du überhaupt nicht, dass sich dein Kind einmal verheiratet?
7. *Kommen wir zu deinen Freund/-innen. Welche Nationalität haben deine engen Freunde? Welche Religionszugehörigkeit haben sie? Kennst Du sie überhaupt?*
- Gibt es Personen mit einer bestimmten Religion, die deiner Person nahe stehen? Inwiefern stehen sie deiner nahe?
 - Gibt es Personen mit einer bestimmten Nationalität, die deiner Person nahe stehen? Inwiefern stehen sie deiner nahe?
8. *Ich habe noch einige letzte Fragen zu deiner Herkunft und Religion.*
- Meinst Du es gibt typische Charaktereigenschaften von _____ (Nationalität) und _____ (Religion)? Welche findest du gut, welche schlecht?
 - Nerven dich Witze über deine nationale Herkunft oder Religion? Kommt es darauf an, wer sie erzählt?
 - Hast Du auch schon mal Witze über deine Nationalität oder Religion erzählt? Hast Du schon mal welche über andere Nationen oder Religionen erzählt? Über wen hast Du welche erzählt?
 - Hast Du dich schon mal wegen deiner nationalen Herkunft oder Religion benachteiligt oder diskriminiert gefühlt (z.B. eine Lehrstelle/Job zu finden)? Kannst Du ein letztes Erlebnis genauer erzählen?
9. *Was macht es für dich aus _____ (eine Frau bzw. ein Mann) zu sein?*
- Meinst Du es gibt typische Eigenschaften von Frauen und Männern? Kannst Du die beschreiben?

Leitfragen für Experteninterviews mit Lehrpersonen

1. Informationen zur Befragungsperson

- Welche Funktion(en) üben Sie aus? Seit wann?

2. Die Klasse

- Wie ist generell die Atmosphäre in der Klasse? Hat sich das im Laufe des letzten Jahres verändert?
- Wie würden Sie die Klasse beschreiben? Welche grundlegenden Gruppen treffen in der Klasse zusammen? *(der Befragungsperson die Möglichkeit lassen eigene Kriterien zur Definition von Gruppen zu nennen)*
- Finden Sie die Klasse weist eine starke Diversität auf?
 - o Im Hinblick auf Herkunft oder Kultur
 - o Im Hinblick auf Religion
 - o Im Hinblick auf Geschlecht
 - o Im Hinblick auf die soziale Herkunft und die sozioökonomische Situation der Familien
 - o Im Hinblick auf etwas anderes (z.B. Altersgruppe, Stadt/Land, Behinderungen etc.)
- Ganz allgemein gefragt, wie würden Sie diese Diversität bewerten (oder diese Nicht-Diversität)? *(Das ansprechen was in den vorangegangenen Fragen aufgeworfen wurde. Zum Beispiel: die unterschiedlichen Nationalitäten oder dass die Klasse exklusiv nur aus Frauen oder Männern besteht)*
 - o Ist die Diversität ein Problem?
 - o Ist sie eine Bereicherung?
- Gab es besondere Ereignisse, Konflikte, spezifische Probleme in der Klasse (mit einem Schüler oder einer Gruppe von Schülern), die im Zusammenhang mit diesen Themen stehen? Wie sind Sie mit diesen umgegangen?
- Ist diese Klasse sehr verschieden von anderen Klassen in denen sie unterrichten oder in denen sie in der Vergangenheit unterrichtet haben?

2. Der Unterricht

- Werden die folgenden Themen, die ich Ihnen gleich nennen werde, in ihrem Unterricht gelegentlich angesprochen und wenn ja, auf welche Art und Weise? *(eventuell ein beobachtetes konkretes Ereignis nehmen)*
 - o Die Diversität der Herkunft, der Kulturen, der Religionen innerhalb der Klasse
 - o Fragen nach Ausländern (im weiten Sinne: Politik im Zusammenhang mit Migration, Fragen die Toleranz betreffen, Rassismus, Diskriminierung, etc.)
 - o Religion oder die Religionen
 - o Unterschiede zwischen Männern und Frauen, Ungleichheiten zwischen den zwei Geschlechtern
 - o Soziale Ungleichheit in der Schweiz (Unterschied zwischen Arm und Reich)
- Wie reagieren die Schüler darauf? Sind das Themen die die Schüler interessieren und mögen sie es darüber zu sprechen oder nicht?

3. Beobachtungen im Bezug auf die Schüler

Diese Fragen betreffen die Schüler der Klasse in der die Beobachtungen stattfinden, können sich aber auch auf andere Klassen in denen die Lehrperson unterrichtet oder in der

Vergangenheit unterrichtet hat beziehen. Beobachtungen, die in der Klasse gemacht wurden, einfließen zu lassen.

- Wird von den Schülern gelegentlich das Thema Religion angesprochen? Wenn ja, wie und in welchen Zusammenhängen/Kontexten? Je nachdem ob während des Unterrichtes oder ausserhalb, haben Sie den Eindruck, dass das Thema für die Jugendlichen wichtig ist?
- Und wie steht es mit Fragen, die die unterschiedliche Herkunft von Menschen betreffen, Ausländer oder Themen die im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung stehen?
- Wie steht es mit Unterschieden zwischen Frauen und Männern, eventuell Ungleichheiten zwischen den zwei Geschlechtern?
- Werden Fragen nach sozialen Unterschieden bzw. nach sozialer Ungleichheit von Seiten der Jugendlichen thematisiert?
- Wenn diese Themen von den Schülern angesprochen werden, gehen Sie dann darauf ein oder bevorzugen sie es das besser nicht zu machen? Vielleicht gehen sie in gewissen Zusammenhängen darauf ein, in anderen nicht?

4. Fragen zur Einrichtung

- Wie würden Sie die Schüler ihrer Schule beschreiben (das Profil der Schüler)? Welche grundlegenden Gruppen treffen in der Schule zusammen? *(der Befragungsperson die Möglichkeit lassen eigene Kriterien zur Definition von Gruppen zu nennen)*
- Gibt es Ihrer Meinung nach eine grosse Diversität in der Schule, unter den Schülern und unter den Lehrpersonen? Wie und wobei zeigt sich diese Diversität, wie drückt sie sich aus?
- Welche grundlegenden Veränderungen haben Sie im Laufe der letzten Jahre in der Schule beobachtet? Diese Veränderungen können die Schule insgesamt betreffen, den Unterricht/das Unterrichten, die Schüler, Verhaltensweisen oder andere Aspekte.
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Religion der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit dem Geschlecht im Zusammenhang stehen, also Unterschiede zwischen Männern und Frauen?
 - o Veränderungen, die mit der sozialen Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen?
- Welchen Themen wird in ihrer Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt (zum Beispiel indem eine Veranstaltung organisiert wird, ein/e Spezialist/-in interveniert oder es spezielle Projektstage/-wochen gibt)? (z.B.: zu Rassismus und Diskriminierung, Präventionsprogramme zu Drogen, Aids, Umweltschutz etc.) *Eventuell auf Aushänge oder Flyer, die in der Schule zirkulieren, referieren.*
- Werden Fragen zur Diversität in ihrer Schule thematisiert? Wir denken im Besonderen an Diversität im Hinblick auf die Herkunft, die Kultur und die Religion.
 - o In formeller Hinsicht (Leitbild, interne Regelungen und Vorschriften)
 - o Eher informell (Diskussionen unter Lehrenden etc.)
 - o Eher punktuell (gibt es spezifische Ereignisse)
- Wird Diversität auch in einer anderen Hinsicht thematisiert? (z.B. Behinderungen, Sexualität etc.)
- Werden Themen, wie Diskriminierung oder Rassismus behandelt, auf die eine oder andere Art und Weise?
- Gab es schon mal Ereignisse, die im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung stehen, sei es im Hinblick auf ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Religion, Sprache oder Geschlecht der Person?

- Zwischen Schülern, Zwischen Lehrpersonen und Schülern
- Wie hat die Schule auf diese Ereignisse reagiert? bzw. Wie würde die Schule reagieren, wenn sie mit solchen Problemen konfrontiert werden würde?
- Was für eine Politik verfolgt ihre Schule im Hinblick auf die Religion der Schüler (wie geht sie damit um)?
- Hat unsere Anwesenheit Einfluss auf die Klasse genommen? Wenn ja, wie würden Sie diesen beschreiben?

5. Verschiedenes

- Möchten Sie noch etwas bemerken oder haben Sie noch Kommentare, möchten Sie noch etwas ergänzen?

Leitfragen für Experteninterviews mit Schuldirektion

1. Informationen zur Befragungsperson

- Welche Funktion(en) üben Sie aus? Seit wann?

2. Fragen zur Einrichtung

- Informationen über die Schule: Anzahl der Schüler, Geschichte der Schule, welche Spezialisierungen/ Ausbildungswege werden angeboten? *(um alle Dokumente bitten)*
- Gibt es eine offizielle Regelung oder ein Leitbild der Schule, für die Lehrenden und/oder die Schüler? *(um alle Dokumente bitten)*
- Wie würden Sie die Schüler ihrer Schule beschreiben (das Profil der Schüler)? Welche grundlegenden Gruppen treffen in der Schule zusammen? *(der Befragungsperson die Möglichkeit lassen eigene Kriterien zur Definition von Gruppen zu nennen)*
- Gibt es Ihrer Meinung nach eine grosse Diversität in der Schule, unter den Schülern und unter den Lehrpersonen? Wie und wobei zeigt sich diese Diversität, wie drückt sie sich aus?
- Welche grundlegenden Veränderungen haben Sie im Laufe der letzten Jahre in der Schule beobachtet? Diese Veränderungen können die Schule insgesamt betreffen, den Unterricht/das Unterrichten, die Schüler, Verhaltensweisen oder andere Aspekte.
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Religion der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit dem Geschlecht im Zusammenhang stehen, also Unterschiede zwischen Männern und Frauen?
 - o Veränderungen, die mit der sozialen Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen?
- Wenn Sie die Veränderungen betrachten, über die wir gerade gesprochen haben, wie hat sich Ihre eigene Rolle/ Position im Laufe der letzten Jahre verändert?

3. Umgang mit Problemen/ Konflikten

- Welche grundlegende Probleme stellen sich für die Schule, mit welchen muss sie sich auseinandersetzen? Welche Konflikte existieren innerhalb der Schule? Zwischen wem? Um welche Angelegenheiten handelt es sich?
- Wie wird mit Konflikten innerhalb der Schule umgegangen, existieren Mittel und Prozeduren? (Dokumente, Personen etc.)
- Haben Sie ein konkretes Beispiel eines Konflikts oder Problems, mit dem Sie sich in letzter Zeit auseinandersetzen mussten? Können Sie sagen, wie Sie mit diesem umgegangen sind?
- Welchen Themen wird in ihrer Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt (z.B. indem eine Veranstaltung organisiert wird, ein/e Spezialist/-in interveniert oder es spezielle Projekttag/-wochen gibt)? (zum Beispiel: zu Rassismus und Diskriminierung, Präventionsprogramme zu Drogen, Aids, Umweltschutz etc.) *Eventuell auf Aushänge oder Flyer, die in der Schule zirkulieren, referieren.*

4. Umgang mit Diversität im Rahmen der Schule

- Werden Fragen zur Diversität in ihrer Schule thematisiert? Wir denken im Besonderen an Diversität im Hinblick auf die Herkunft, die Kultur und die Religion.

- In formeller Hinsicht (Leitbild, interne Regelungen und Vorschriften)
- Eher informell (Diskussionen unter Lehrenden etc.)
- Eher punktuell (gibt es spezifische Ereignisse)
- Wird Diversität auch in einer anderen Hinsicht thematisiert? (Behinderungen, Sexualität etc.)
- Werden Themen wie Diskriminierung oder Rassismus behandelt, auf die eine oder andere Art und Weise?
- Gab es schon mal Ereignisse, die im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung stehen, sei es im Hinblick auf ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Religion, Sprache oder Geschlecht der Person?
- Zwischen Schülern, Zwischen Lehrpersonen und Schülern
- Wie hat die Schule auf diese Ereignisse reagiert? Wie würde die Schule reagieren, wenn sie mit solchen Problemen konfrontiert werden würde?

5. Religion

- Gibt es in ihrer Schule religiöse Symbole? (Bsp.: Kruzifixe, Räume für religiöse Andacht)
- Haben Religion oder die Religionen einen Platz im Rahmen des Unterrichtsprogrammes der Schule?
- Was für eine Politik verfolgt ihre Schule im Hinblick auf die Religion der Schüler?
- Gibt es an ihrer Schule bestimmte Vorkehrungen, die die Ausübung religiöser Vorschriften ermöglicht? (Bsp.: Menüs ohne Schweinefleisch in der Cafétéria und während Schulausflüge, Räume für religiöse Andacht, Pausen für Gebete)?
- Welche Bitten wurden von Seiten der Schüler, Eltern oder Lehrpersonen schon gestellt? Wie hat die Schule darauf reagiert? Wie würde sie in solche einer Situation reagieren?

6. Verschiedenes

- Möchten Sie noch etwas bemerken oder haben Sie noch Kommentare, möchten Sie noch etwas ergänzen?

Leitfragen für Experteninterviews mit Schulberatung

1. Informationen über die Befragungsperson

- Welche Funktion(en) üben Sie aus? Seit wann? Ganz konkret, was ist ihre Rolle und Aufgabe in der Schule?

2. Angesprochene Themen – durch die Schüler/-innen

- Mit welchen grundlegenden Themen kommen die Schüler/-innen zu Ihnen ins Gespräch?
- Stehen Themen, über die Schüler/-innen mit Ihnen sprechen, im Zusammenhang mit:
 - o Der Herkunft ihrer Person, ihrer Nationalität, ihrer Hautfarbe?
 - o Ihrer Religion?
 - o Ihres Geschlechtes?
 - o Ihrer finanziellen Situation?
 - o Ihrer sexuellen Orientierung?
 - o Einer Behinderung ?
- Auch wenn die SchülerInnen Sie wegen ganz anderen Gründen aufsuchen, tauchen diese Themen indirekt in den Diskussionen mit den SchülerInnen auf?
- Haben Sie konkrete Beispiele von denen Sie uns berichten können (Sicherung von Anonymität)?

3. Angesprochene Themen – durch die professionelle Beratungsperson

- Angenommen, auch wenn diese Fragen nicht direkt im Zusammenhang stehen mit dem „offiziellen Grund“ weshalb der/die Schüler/-in sie aufsucht, kommt es vor, dass sie diese Themen spontan ansprechen ?
- Wenn ja, in welchen Zusammenhängen und aus welchem Motiv heraus?
- Haben Sie konkrete Beispiele , von denen Sie uns berichten können, wo Sie selber das eine oder andere Thema angesprochen haben?

4. Fragen über die Einrichtung

- Wie würden Sie die Schüler ihrer Schule beschreiben (das Profil der Schüler)? Welche grundlegenden Gruppen treffen in der Schule zusammen? *(der Befragungsperson die Möglichkeit lassen, eigene Kriterien zur Definition von Gruppen zu nennen)*
- Gibt es Ihrer Meinung nach eine grosse Diversität in der Schule, unter den Schülern und unter den Lehrpersonen? Wie und wobei zeigt sich diese Diversität, wie drückt sie sich aus?
- Welche grundlegenden Veränderungen haben Sie im Laufe der letzten Jahre in der Schule beobachtet? Diese Veränderungen können die Schule insgesamt betreffen, den Unterricht/das Unterrichten, die Schüler, Verhaltensweisen oder andere Aspekte.
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit der Diversität der Religion der Schüler im Zusammenhang stehen (oder des Personals)?
 - o Veränderungen, die mit dem Geschlecht im Zusammenhang stehen, also Unterschiede zwischen Männern und Frauen?
 - o Veränderungen, die mit der sozialen Herkunft der Schüler im Zusammenhang stehen?
- Wenn Sie die Veränderungen betrachten, über die wir gerade gesprochen haben, wie hat sich Ihre eigene Rolle/ Position im Laufe der letzten Jahre verändert?

- Welchen Themen wird in ihrer Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt (zum Beispiel indem eine Veranstaltung organisiert wird, ein/e Spezialist/-in interveniert oder es Projekttag/-wochen gibt)? (zum Beispiel: zu Rassismus und Diskriminierung, Präventionsprogramme zu Drogen, Aids, Umweltschutz etc.) *Eventuell auf Aushänge oder Flyer, die in der Schule zirkulieren, referieren.*

5. Umgang mit Diversität im Rahmen der Schule

- Werden Fragen zur Diversität in ihrer Schule thematisiert? Wir denken im Besonderen an Diversität im Hinblick auf die Herkunft, die Kultur und die Religion.
 - o In formeller Hinsicht (Leitbild, interne Regelungen und Vorschriften)
 - o Eher informell (Diskussionen unter Lehrenden etc.)
 - o Eher punktuell (gibt es spezifische Ereignisse)
- Wird Diversität auch in einer anderen Hinsicht thematisiert? (Behinderungen, Sexualität etc.)
- Werden Themen wie Diskriminierung oder Rassismus behandelt, auf die eine oder andere Art und Weise?
- Gab es schon mal Ereignisse die im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung stehen, sei es im Hinblick auf ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Religion, Sprache oder Geschlecht der Person?
 - o Zwischen Schülern, zwischen Lehrpersonen und Schülern
- Wie hat die Schule auf diese Ereignisse reagiert? Wie würde die Schule reagieren, wenn sie mit solchen Problemen konfrontiert werden würde?
- Was für eine Politik verfolgt ihre Schule im Hinblick auf die Religion der Schüler?
- Gibt es an ihrer Schule bestimmte Vorkehrungen, die die Ausübung religiöser Vorschriften ermöglicht? (Bsp.: Menüs ohne Schweinefleisch in der Cafétéria und während Schulausflüge, Räume für religiöse Andacht, Pausen für Gebete)?
- Welche Bitten wurden bisher von Seiten der Schüler, Eltern oder Lehrpersonen gestellt? Wie hat die Schule darauf reagiert? Wie würde sie in solch einer Situation reagieren?

6. Verschiedenes

- Möchten Sie noch etwas bemerken oder haben Sie noch Kommentare, möchten Sie noch etwas ergänzen?

Tabelle 16: Ordinale Regressionen (OR) für die verschiedenen Personenkategorien im Hinblick auf eine gemeinsame Party (Referenz=Person angenehm, nur signifikante Einflüsse)

		OR: Schweizer/-in				OR: Italiener/-in				OR: Ausländer/-in				OR: Albaner/-in				OR: Muslim/a			
		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%	
				UG	OG			UG	OG			UG	OG			UG	OG			UG	OG
Schwelle	Unangenehm	-4.57	.00	-5.50	-3.64	-2.10	.00	-2.50	-1.70	-2.02	.00	-2.41	-1.62	-2.14	.00	-2.62	-1.67	-2.50	.00	-3.03	-1.97
	Neutral	-3.00	.00	-3.58	-2.43	-1.12	.00	-1.46	-0.78	-0.94	.00	-1.26	-0.62	-1.15	.00	-1.58	-0.71	-1.51	.00	-1.99	-1.02
Geschlecht Frauen=Ref	Männer					-0.56	.01	-0.90	-0.12					-0.42	.05	-0.83	-0.01	-0.54	.02	-0.98	-0.09
Gemeinde Rural=Ref.	Urban									1.08	.02	0.18	1.97								
	Suburban									0.27	.29	-0.23	0.78								
Religion Kath.=Ref.	Ohne	0.47	.67	-1.66	2.60	.82	.16	-0.33	1.96					0.31	.53	-0.65	1.27	0.73	.22	-0.43	1.88
	Andere	2.40	.03	0.20	4.59	-.16	.71	-1.00	0.69					-0.71	.07	-1.47	0.05	-0.02	.96	-0.88	0.84
	Musl.	2.50	.03	0.32	4.69	2.4	.02	0.41	4.39					2.14	.00	0.67	3.60	2.62	.01	0.62	4.62
	Refor.	1.24	.24	-0.82	3.30	-.09	.78	-0.71	0.53					-0.44	.13	-1.00	0.13	-0.11	.73	-0.73	0.51
Religiosität																					
Bildung Matura=Ref	Sek.													-0.63	.03	-1.21	-0.06	-0.83	.01	-1.44	-0.21
	Lehre													-0.57	.02	-1.05	-0.09	-0.47	.08	-1.00	0.06
Herkunft Schweizer=Ref.	Ehe. Jugosl.	-2.36	.00	-3.53	-1.20					1.10	.02	0.15	2.06								
	And. Nat.	-1.90	.00	-3.04	-0.76					0.06	.89	-0.83	0.95								
Log-Likelihoodtest		22.80	.00			19.65	.00			13.43	.01			31.31	.00			26.82	.00		
Nagelkerke		0.13				0.03				0.04				0.09				0.08			
Anmerkung: UG=Untergrenze, OG=Obergrenze																					

Tabelle 17: Ordinale Regressionen (OR) für die verschiedenen Personenkategorien im Hinblick auf eine Heirat des Bruders oder der Schwester (Referenz=Person angenehm, nur signifikante Einflüsse)

		OR: Schweizer/-in				OR: Italiener/-in				OR: Ausländer/-in				OR: Albaner/-in				OR: Muslim/a			
		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%	
				UG	OG			UG	OG			UG	OG			UG	OG			UG	OG
Schwelle	Unangenehm	-4.77	.00	-5.61	-3.92	-2.84	.00	-3.37	-2.31	-2.12	.00	-2.63	-1.61	-1.36	.00	-1.81	-0.91	-1.35	.00	-1.74	-0.96
	Neutral	-3.55	.00	-4.26	-2.84	-1.49	.00	-1.94	-1.05	-0.77	.00	-1.22	-0.31	-0.52	.02	-0.95	-0.09	-0.35	.06	-0.72	0.02
Geschlecht Frauen=Ref.	Männer	-0.87	.02	-1.58	-0.17	-0.92	.00	-1.40	-0.43												
Gemeinde Rural=Ref.	Urban					0.89	.03	1.11	1.67	0.87	.02	0.16	1.59	0.33	.29	-0.28	0.94				
	Suburban					1.04	.00	0.49	1.59	0.82	.00	0.34	1.30	0.45	.04	0.02	0.88				
Religion Kath.=Ref.	Ohne					0.17	.98	-1.14	1.18					0.01	.99	-0.90	0.91	0.76	.12	-0.18	1.70
	Andere					0.17	.98	-1.06	1.09					-1.40	.00	-2.22	-0.58	0.50	.35	-0.54	1.53
	Musl.					-1.11	.04	-2.14	-0.08					1.31	.01	0.37	2.24	5.47	.00	3.26	7.69
	Refor.					-0.35	.33	-1.05	0.35					-0.55	.05	-1.11	0.01	-0.69	.01	-1.24	-0.14
Religiosität																					
Bildung Matura=Ref.	Sek.									-0.34	.26	-0.94	0.26	-0.88	.00	-1.43	-0.33	-0.98	.00	-1.54	-0.42
	Lehre									-0.52	.05	-1.03	-0.01	-0.97	.00	-1.42	-0.51	-0.58	.01	-1.02	-0.13
Herkunft Schweizer=Ref.	Ehe. Jugosl.	-2.74	.00	-3.53	-1.96	-1.36	.00	-2.25	-0.47									-2.21	.00	-3.23	-1.18
	And. Nat.	-2.20	.00	-3.17	-1.23	-0.82	.07	-1.72	-0.07									-0.34	.40	-1.11	0.44
Log-Likelihoodtest		55.78	.00			56.00	.00			20.83	.00			49.32	.00			86.91	.00		
Nagelkerke		0.23				0.17				0.06				0.13				0.22			
Anmerkung: UG=Untergrenze, OG=Obergrenze																					

Tabelle 18: Ordinale Regressionen (OR) für die Kriterien gleiche Religion, Herkunft und Hautfarbe im Hinblick auf eine eigene Partnerschaft (Referenz=Kriterium wichtig, nur signifikante Einflüsse)

		OR: Gleiche Religion				OR: Gleiche Herkunft				OR: Gleiche Hautfarbe			
		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%		Wert	Sig.	Konf. 95%	
				UG	OG			UG	OG			UG	OG
Schwelle	Unwichtig	2.19	.00	1.60	2.78	1.00	.00	0.45	1.56	1.14	.00	0.52	1.77
	Unentschieden	3.30	.00	2.66	3.95	2.06	.00	1.47	2.65	1.94	.00	1.30	2.59
Geschlecht Frauen=Ref.	Männer									0.52	.01	0.12	0.92
Gemeinde Rural=Ref.	Urban									-0.52	.10	-1.13	0.10
	Suburban									-0.66	.00	-1.09	-0.22
Religion Kath.=Ref.	Ohne					-0.34	.49	-1.33	0.64				
	Andere					1.22	.00	0.47	1.98				
	Musl.					1.50	.00	0.73	2.26				
	Refor.					0.60	.03	0.06	1.15				
Religiosität		0.63	.00	0.43	0.84	0.27	.01	0.08	0.45	0.25	.01	0.06	0.45
Bildung Matura=Ref.	Sek.												
	Lehre												
Herkunft Schweizer=Ref.	Ehe. Jugosl.	1.49	.00	0.90	2.09					1.04	.00	0.46	1.62
	And. Nat.	1.18	.00	0.46	1.90					0.54	.14	-0.18	1.27
Log-Likelihoodtest		94.03	.00			39.57	.00			34.81	.00		
Nagelkerke		0.24				0.11				0.10			
Anmerkung: UG=Untergrenze, OG=Obergrenze													

Bibliographie

- Achermann, C., und S. Gass. 2003. Staatsbürgerschaft und soziale Schliessung. Eine rechtsethnologische Sicht auf die Einbürgerungspraxis der Stadt Basel. Zürich: Seismo.
- Alba, R. 2005. "Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States". *Ethnic and Racial Studies* 28 (1): 20-49.
- . 2009. *Blurring the Color Line: The New Chance for a More Integrated America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Alba, R., und V. Nee. 1997. "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration". *International Migration Review* 31 (4): 826-874.
- Alba, R.D. 1990. *Ethnic Identity: The Transformation of White America*. New Haven: Yale University Press.
- Allemann-Ghionda, C. 2002. *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern Lang.
- Allenbach, B., und M. Sökefeld. 2010. *Muslime in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Ammerman, N.T. 2003. "Religious identity and religious institution". In: M. Dillon, ed., *Handbook of the Sociology of Religion*, Cambridge: Cambridge University Press, 207-224.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anna van der Want, C.B., Ina ter Avest, Judith Everington, ed. 2009. *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster: Waxmann.
- Anthias, F. 2001. "The concept of 'social division' and theorising social stratification: Looking at ethnicity and class". *Sociology - The Journal of the British Sociological Association* 35 (4): 835-854.
- Anthias, F. 2001. "New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'". *Ethnic and Racial Studies* 24 (4): 619-641.
- . 2002. "Beyond Feminism and Multiculturalism: Locating Difference and the Politics of Location". *Women's Studies International Forum* 25 (3): 275-286.
- . 2002. "Where do I belong?". *Ethnicities* 2 (4): 491-514.
- . 2009. "Translocational belonging, identity and generation: questions and problems in migration and ethnic studies". *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 4 (1): 6-15.
- Anthias, F., und N. Yuval-Davis. 1992. *Racialized Boundaries. Race, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.
- Asad, T. 1993. *Genealogies of religion: discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. Baltimore Johns Hopkins University Press.
- . 2003. *Formations of the secular. Christianity, Islam, Modernity*. California: Stanford University Press.

- Asbrand, B. 2003. "Zusammen Leben und lernen im Religionsunterricht". In: F. H. Tarek Badawia, Merle Hummrich, ed., *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*, Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 206-216.
- Aumüller, J. 2009. *Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Wetzlar: transcript.
- Bader, V. 2007. *Secularism or Democracy? Associational Governance of Religious Diversity*. Amsterdam: AUP.
- Bail, C.A. 2008. "The configuration of symbolic boundaries against immigrants in Europe". *American Sociological Review* 73: 37-59.
- Banton, M. 1994. *Discrimination*. Philadelphia: Open University Press.
- Barbour, R. 2007. *Doing Focus Groups*. London: Sage.
- Barlösius, E. 2004. *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth, F. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. London: Allen & Unwin.
- Baumann, G. 1996. *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge University Press.
- Baumann, M., und J. Stolz, eds. 2007. *Eine Schweiz - viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens*. Bielefeld: Transcript.
- Bayar, M. 2009. "Reconsidering primordialism: an alternative approach to the study of ethnicity". *Ethnic and Racial Studies* 32 (9): 1639-1657.
- Becci, I. 2004. "The Veil Debate: When the Religious Other and the Gendered Other are One". In: G. Titley, ed., *Resituating Culture*, Strasbourg: Council of Europe, 139-149.
- Behloul, S.M. 2005. "Religionspluralismus: Europäischer "Normal-" oder "Notfall"? Muslimische Migranten in den Schweiz und die Einbettung in den öffentlichen Raum". In: M. Baumann und S. M. Behloul, ed., *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven*, Bielefeld: Transcript, 145-170.
- . 2009. "Discours total! Le débat sur l'islam en Suisse et le positionnement de l'islam comme religion publique". In: M. Schneuwly-Purdie, G. Matteo und J. Magali, ed., *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse*, Genf: Labor et Fides, 53-72.
- . 2010. "Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz". In: M. Söckefeld und B. Allenbach, ed., *Muslime in der Schweiz*, Zürich: Seismo, 43-65.
- Behloul, S.M., und S. Lathion. 2007. "Muslime und Islam in der Schweiz: Viele Geischer einer Weltreligion.". In: M. Baumann und J. Stolz, ed., *Eine Schweiz - viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens.*, Bielefeld: Transcript, 193-207.
- Benjamin, S., M. Nind, K. Hall, et al. 2003. "Moments of inclusion and exclusion: Pupils negotiating classroom contexts". *British Journal of Sociology of education* 24 (5): 547-558.

- Berg, C., und M. Milmeister. 2011. "Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie". In: G. Mey und K. Mruck, ed., *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303-332.
- Berger, P.L., und T. Luckmann. 1969, 1987. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/ Main: Fischer
- Bergman, M.M., S. Hupka-Brunner, A. Keller, et al. 2011. *Transitionen im Jugendalter*. Zürich: Seismo.
- Bertelsmannstiftung. 2007. *Der Religionsmonitor* 2008. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Bertheleu, H. 2007. "Sens et usages de 'l'ethnisation'". *Revue européenne des migrations internationales* 23 (2): 7-28.
- , ed. 2001. *Identification ethniques. Rapport de pouvoir, compromis, territoire*. Paris: L'Harmattan.
- Betschart, M. 2008. Kirchen, religiöses Leben und Kultur, Kapitel 5: Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur von 1800 bis zur Gegenwart (Luzern). In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 04.11.2008, URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7382-3-43.php>.
- Bhabha, H. 1983. "The Other Question. The Stereotype and Colonial Discourse". *Screen* 24 (6): 18-36.
- Bhopal, K. 2011. "This is a school, it's not a site': teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK". *British Educational Research Journal* 37 (3): 465 - 483.
- Bilge, S. 2005. "La 'différence culturelle' et le traitement au pénal de la violence à l'endroit des femmes minoritaires : quelques exemples canadiens". *Journal international de la victimologie* 10.
- . 2010. "Beyond Subordination vs. Resistance: An Intersectional Approach to the Agency of Veiled Muslim Women". *Journal of intercultural studies* 31 (1): 9-28.
- Bischof, F.X. 2008. Kulturkampf. In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 04.11.2008, URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7382-3-43.php>.
- Bogardus, E. 1933. "A social distance scale". *Sociology and social research* 17: 265-271.
- Böhm, A., H. Legewie, und T. Muhr. 1992. *Kursus Textinterpretation Grounded Theory*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Bohnsack, R. 2010. "Gruppendiskussion". In: U. Flick, ed., *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 369-383.
- Bolzmann, C., R. Fibbi, und M. Vial. 2003. *Secondas - Secondos: Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Bommes, M., und A. Scherr. 1991. "Der Gebrauchswert von Fremd- und Selbstethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit". *Prokla - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 21 (83): 291-316.

- Bouma, G.D. 2007. "Religious Resurgence, conflict and the transformation of boundaries". In: P. Beyer und L. Beaman, ed., Religion, Globalisation, and Culture, Leiden Brill, 187-202.
- Bourdieu, P. 1982. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- . 1983. "Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital". In: R. Kreckel, ed., Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz, 183-198.
- . 1992. Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bovay, C. 2004. Eidgenössische Volkszählung 2000: Religionslandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik Neuchâtel.
- Bravo López, F. 2011. "Towards a definition of Islamophobia: approximations of the early twentieth century". *Ethnic and Racial Studies* 34 (4): 556 - 573.
- Bréchon, P., und R.J. Campiche. 2011. "Pertinence de la théorie de la dualisation de la religion en Suisse, en France et en Europe". *Social Compass* 58 (2): 162-175.
- Brubaker, R. 2001. "The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and Its Sequels in France, Germany, and the United States". *Ethnic and Racial Studies* 24 (4): 531-548.
- . 2002. "Ethnicity without Groups". *Archive europeen sociologique* XLIII (2): 163-189.
- . 2009. "Ethnicity, Race, and Nationalism". *Annual Review of Sociology* 35: 21-42.
- Brubaker, R., und F. Cooper. 2000. "Beyond 'identity'". *Theory and Society* 29 (1): 1-47.
- Brubaker, R., M. Loveman, und P. Stamatov. 2004. "Ethnicity as cognition". *Theory and Society* 33: 31-64.
- Bryan, A. 2009. "The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism?". *Race Ethnicity and Education* 12 (3): 297 - 317.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Campiche, R.J. 2004. *Die zwei Gesichter der Religion. Faszination und Entzauberung*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Carby, H. 1997 [1982]. "White woman listen! Black feminism and the boundaries of sisterhood". In: H. S. Mirza, ed., *Black British Feminism: A Reader*, London: Routledge, 45-53.
- Casanova, J. 1994. *Public Religions in the Modern World*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- . 2004. Der Ort der Religion im säkularen Europa. *Transit - Europäische Revue*, <http://www.eurozine.com/articles/2004-07-29-casanova-de.html>. 1-13.
- . 2009. *Europas Angst vor der Religion*. Berlin: Berlin University Press.
- Castles, S. 1994. "La sociologie et la peur de "cultures incompatibles" : commentaires sur le rapport Hoffmann-Nowotny". In: M.-C. Caloz-Tschopp und M. F. Honoré, ed., *Europe: montrez patte blanche! Les nouvelles frontières du 'laboratoire Schengen'*, Genève Centre Europe-Tiers Monde, 370-384.

- Cattacin, S., C.R. Famos, M. Duttwiler, et al. 2003. Staat und Religion in der Schweiz – Anerkennungskämpfe, Anerkennungsformen. Eine Studie des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM) im Auftrag der EKR. Bern: EKR.
- Cattacin, S., B. Gerber, M. Sardi, et al. 2006. Monitoring rightwing extremist attitudes, xenophobia and misanthropy in Switzerland. An explorative study. Geneva: Sociograph - Sociological Research.
- Cesari, J. 2006. Securitization and religious divides in Europe: Muslims in Western Europe after 9/11: Why the term islamophobia is more a predicament than an explanation. *Submission to the Changing Landscape of Citizenship and Security, 6th PCRD of European Commission*, (Abruf 29.3.2011) http://www.libertysecurity.org/IMG/pdf_Challenge_Project_report.pdf
- Cesari, J., ed. 2010. Muslims in the West After 9/11: Religion, Politics and Law. New York: Routledge.
- Charmaz, K. 2001. "Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis". In: J. F. Gubrium und J. A. Holstein, ed., *Handbook of Interview Research. Context and Methods*, Thousand Oaks: Sage Publications, 675-694.
- Cohen, A.P. 1994. "Boundaries of consciousness, consciousness of boundaries". In: H. Vermeulen und C. Govers, ed., *The Anthropology of Ethnicity* Amsterdam: Het Spinhuis, 59-80.
- Coleman, S., und P. Collins. 2004. "Introduction - Ambiguous Attachments: Religion, Identity and Nation". In: P. C. Simon Coleman, ed., *Religion, Identity and Change*, Aldershot: Ashgate, 1-25.
- Cornell, S., und D. Hartmann. 2007. *Ethnicity and Race. Making identities in a changing world*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Crenshaw, K.W. 1991. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color". *Stanford Law Review* 43 (6): 1241-1299.
- Dahinden, J. 2005. *Prishtina - Schlieren. Albanische Migrationsnetzwerke im transnationalen Raum*. Zürich: Seismo.
- . 2009. "Understanding (Post-)Yugoslav Migration through the Lenses of Current Concepts in Migration Research: Migrant networks and transnationalism". In: U. Brunnbauer, ed., *Transnational Societies, Transterritorial Politics. Migration in the (Post-) Yugoslav Area, 19th-21st Centuries*, Oldenburg: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 249-263.
- . 2011a. "Cities, Migrant Incorporation and Ethnicity: A network perspective on social and symbolic boundary work". *Journal of International Migration and Integration*: 1-22.
- . 2011b. "Kultur als Form symbolischer Gewalt. Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz". Working Paper Series MAPS WP 6/2011 Neuchâtel: University of Neuchâtel, Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS).
- Dahinden, J., und A. Bischoff, eds. 2010a. *Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten: Integration oder Diversität?* Zürich: Seismo.
- Dahinden, J., J. Moret, und K. Duemmler. 2011. "Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und boundary

- work unter Jugendlichen". In: B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich, et al., ed., *Jugend - Migration - Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich: Nomos, 225-248.
- Davie, G. 1994. *Religion in Britain since 1945: Believing without Belonging*. Oxford: Blackwell.
- . 2002. *Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*. London: Darton, Longman & Todd.
- . 2006. "Religion in Europe in the 21st century: The factors to take into account". *European Journal of Sociology* 47 (2): 271-296.
- De Rudder, V. 1998. "Identité, origine et équitage". *Journal des anthropologues* 72-73: 31-47.
- de Rudder, V., C. Poiret, und F. Vourc'h. 2000. *L'inégalité raciste*. Paris: Press universitaire de France.
- De Rudder, V., und F. Vourc'h. 2006. "Quelles statistiques pour quelle lutte contre les discriminations?". *L'Homme et la société* 2 (160-161): 238-253.
- Delphy, C. 2001. "Critique de la raison naturelle". In: XY?, ed., *L'ennemi principal (tomme II - Penser le genre)*, Paris: Syllepse.
- Diekmann, A. 2000. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietze, G. 2009. "Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung". In: G. Dietze, C. Brunner und E. Wenzel, ed., *Kritik des Okzidentalismus*, Bielefeld: Transcript, 23-54.
- Dobbelaere, K. 2011. "The contextualization of definitions of religion". *International Review of Sociology* 21 (1): 191-204.
- Dubach, A., und R.J. Campiche. 1993. *Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung*. Zürich: NZZ Buchverlag.
- Duemmler, K., J. Dahinden, und J. Moret. 2010. "Gender as 'cultural stuff': ethnic boundary work in a classroom in Switzerland". *Diversities* 12 (1): 19-37.
- Duemmler, K., und J. Moret. 2009. "Jeunes Musulmans, un rapport à la religion aussi diversifié que les autres jeunes". *Géo-Regards* 2: 89-102.
- Dwyer, C., B. Shah, und G. Sanghera. 2008. "'From cricket lover to terror suspect' – challenging representations of young British Muslim men". *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography* 15 (2): 117 - 136.
- Ecarius, J., M. Eulenbach, T. Fuchs, et al. 2011. *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edgell, P., J. Gerteis, und D. Hartmann. 2006. "Atheists as "Other": Moral boundaries and cultural membership in American society". *American Sociological Review* 71 (2): 211-234.
- Eisner, M., M. Niggli, und P. Manzoni. 1999. "Soziologische und kriminologische Beurteilung". In: S. Flüchtlingshilfe, ed., *Asylmissbrauch durch Kriminelle oder kriminelle Asylsuchende: Zahlen, Fakten und Erklärungsansätze zur Kriminalität unter Asylsuchenden in der Schweiz*, Bern: Schweizerische Flüchtlingshilfe, 59-86.

- EKR. 2006. Mehrheit und muslimische Minderheit in der Schweiz. Stellungnahme der EKR zur aktuellen Entwicklung. Bern: EKR.
- Elias, N., und J.L. Scotson. 1994 [1965]. *The established and the outsiders. A sociological enquiry*. London: Sage.
- Ellemers, N. 1993. "The influence of socio-structural variables on identity enhancement strategies". *European Review of Social Psychology* 4: 27-57.
- Ellemers, N., R. Spears, und B. Doosje. 2002. "Self and Social Identity". *Annual Review of Psychology* 53: 161-186.
- Eriksen, T.H. 2001. "Ethnic Identity, National identity, and Intergroup Conflict". In: R. D. Ashmore, J. Lee und D. Wilder, ed., *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*, Oxford: Oxford University Press, 42-68.
- . 2002. *Ethnicity and Nationalism. Anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Esser, H. 2004. "Was ist denn dran am Begriff der "Leitkultur?"". In: M. W. Robert Kecskes, Christof Wolf, ed., *Angewandte Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag, 199-214.
- Ewing Pratt, K. 2008. "Stigmatisierte Männlichkeit: Muslimische Geschlechterbeziehungen und kulturelle Staatsbürgerschaft in Europa". In: L. Potts und J. Kühnemund, ed., *Mann wird man*, Bielefeld: Transcript, 19-37.
- Fadil, N. 2005. "Individualizing faith, individualizing identity: Islam and young Muslim women in Belgium". In: J. Cesari und S. McLoughlin, ed., *European Muslims and the secular state*, Cornwall: Ashgate, 143-153.
- Fassin, D., und E. Fassin, eds. 2009. *De la question sociale à la question raciale?* Paris: La Découverte.
- Fend, H. 2009. "Neue Theorie der Schule", Wiesbaden: VS Verlag.
- Fibbi, R., B. Kaya, und E. Piguet. 2003. *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des personnes d'origine étrangère sur le marché du travail suisse*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Fibbi, R., M. Lerch, und P. Wanner. 2005. "Processus de naturalisation et caractéristiques socio-économiques des jeunes issus de la migration". In: R. Fibbi, M. Lerch und P. Wanner, ed., *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisés et deuxième génération*, Neuchâtel: Office fédéral de statistique.
- . 2006. "Unemployment and Discrimination against Youth of Immigrant Origin in Switzerland: When the Name Makes the Difference". *Journal of International Migration and Integration* 7 (3): 351–366.
- Fitzgerald, T. 1997. "A critique of "religion" as a cross-cultural category". *Method and Theory in the Study of Religion* 9 (2): 91–110.
- Flick, U. 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt
- . 2011. *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fluger, B., und H.-G. Ziebertz. 2010. "Soziale Identität, Geschlechtsidentität und kulturelle Differenz. Eine quantitative Studie unter Christen und Muslimen". In:

- H.-G. Ziebertz, ed., *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Münster: Lit.-Verlag, 169-186.
- Foner, N., und R. Alba. 2008. "Immigrant Religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or Barrier to Inclusion?". *International Migration Review* 42 (2): 360-392.
- Fraser, N. 2003. "Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik". In: N. Fraser und A. Honneth, ed., *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 13-128.
- Frisina, A. 2010. "Young Muslims' Everyday Tactics and Strategies: Resisting Islamophobia, Negotiating Italianness, Becoming Citizens". *Journal of intercultural studies* 31 (5): 557-572.
- Gans, H.J. 1979. "Symbolic Ethnicity: the Future of Ethnic Groups and Cultures in America". *Ethnic and Racial Studies* 2 (1): 1-19.
- Geisen, T. 2007. "Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund". In: C. Riegel und T. Geisen, ed., *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag, 27-60.
- Gellner, E. 1991. *Nationalismus und Moderne*. Berlin Rotbuch-Verlag.
- Gephart, W. 1999. "Zur Bedeutung der Religionen für die Identitätsbildung". In: W. Gephart und H. Waldenfels, ed., *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus.*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 233-266.
- Gianni, M. 2010. *Muslime in der Schweiz: Identitätsprofile, Erwartungen und Einstellungen. Eine Studie der Forschungsgruppe "Islam in der Schweiz" (GRIS)*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.
- Gildemeister, R. 2001. "Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte". In: C. Rademacher und P. Wiechens, ed., *Geschlecht, Ethnizität, Klasse: Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz*, Opladen: Leske und Budrich, 65-87.
- Glaser, B., und A.L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glazer, N., und D.P. Moynihan. 1992 [1970]. *Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge Mass.: The M.I.T. Press.
- Glock, C.Y. 1962. "On the study of religious commitment". *Review of research bearing on religious and character formation (Research supplement to Religious education)* 57: 98-110.
- Goffman, E. 1990. *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Gomolla, M., und F.-O. Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung : die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* Opladen Leske und Budrich.
- Gordon, M.M. 1964. *Assimilation in American life. The role of race, religion, and national origin*. New York: Oxford University Press.
- Grillo, R. 2010. "British and Others: From 'race' to 'faith'". In: S. Vertovec und S. Wessendorf, ed., *The Multicultural Backlash. European Discourses, Policies and Practices*, London: Routledge, 50-71.

- Groenemeyer, A. 2003. "Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick über sozialwissenschaftliche Thematisierungen". In: A. Gronemeyer und J. Mansel, ed., *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*, Opladen: Leske und Budrich, 11-45.
- Grunder, H.-U., und L.v. Mandach, eds. 2007. *Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zürich: Seismo.
- Häder, M. 2010. *Empirische Sozialforschung - Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haenni Hoti, A. 2007. "Ursachen und Verbreitung ausländerfeindlicher Einstellungen unter Schweizer Jugendlichen". In: H. Biedermann, F. Oser und C. Quesel, ed., *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*, Zürich: Rüegger Verlag, 345-352.
- Hall, S. 1990. "Cultural Identity and Diaspora". In: J. Rutherford, ed., *Identity: Community, Culture, Difference*, London: Lawrence & Wishart, 222-237.
- Halman, L., und V. Draulans. 2006. "How secular is Europe?". *The British Journal of Sociology* 57 (2): 263-288.
- Hammersley, M., und P. Atkinson. 1995. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hartmann, E. 2010. *Strategien des Gegenhandelns. Zur Soziodynamik symbolischer Kämpfe um Zugehörigkeit*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Haug, W. 1995. *Vom Einwanderungsland zur multikulturellen Gesellschaft : Grundlagen für eine schweizerische Migrationspolitik*. Bern: BFS.
- Helbling, M. 2011. "Why Swiss-Germans dislike Germans. Opposition to culturally similar and highly skilled immigrants". *European Societies* 13 (1): 5-27.
- Hervieu-Léger, D. 1993. *La religion pour mémoire*. Paris: Éditions du Cerf.
- . 2004. "Die Rolle der Religion für die Herausbildung des sozialen Zusammenhalts in Europa". *Transit - Europäische Revue* 26: 101-119.
- Hill, P.B. 1984. "Räumliche Nähe und soziale Distanz zu ethnischen Minderheiten". *Zeitschrift für Soziologie* 18 (4): 363-370.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. 1973. *Soziologie des Fremdenarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- . 1992. *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Honneth, A. 2000. *Das andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- . 2003. *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- . 2003. "Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser". In: N. Fraser und A. Honneth, ed., *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 129-224.
- Hormel, U., und A. Scherr. 2003. "Was heisst 'Ethnien' und 'ethnische Konflikte' in der modernen Gesellschaft?". In: A. Gronemeyer und J. Mansel, ed., *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*, Opladen: Leske und Budrich, 47-66.
- Howard, J.A. 2000. "Social psychology of identities". *Annual Review of Sociology* 26: 367-93.

- Huber, S. 2003. Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. 2007. Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., und M. Albert. 2006. Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt Fischer.
- Imdorf, C. 2005. Schulqualifikation und Berufsfindung: wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacobsen, C. 2005. "The quest for authenticity: Islamization amongst Muslim youth in Norway". In: J. Cesari und S. McLoughlin, ed., *European Muslims and the secular state*, Cornwall: Ashgate, 155-168.
- Jeldtoft, N. 2010. "Lived Islam: religious identity with 'non-organized' Muslim minorities". *Ethnic and Racial Studies* 34 (7): 1134 - 1151.
- Jenkins, R. 1994. "Rethinking ethnicity: Identity, categorization and power". *Ethnic and Racial Studies* 17 (2): 197-223.
- . 2008a. *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*. London: Sage.
- . 2008b. *Social Identity*. London: Routledge.
- Jödicke, F., und A. Rota. 2010. Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm NFP 58: Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft.
- Joyeux, L., S. Böläisch, K. Gavand, et al., eds. 2002. *Quand l'alterité se fait en-jeux*. Paris: L'Harmattan.
- Juhász, A., und E. Mey. 2003. *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Juteau, D. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kandiyoti, D. [1991] 2004. "Identity and its Discontents: Women and the Nation". WLUML Dossier 26, first published in *Millenium: Journal of International Studies*, 20, 3: 45-58.
- Karrer, D. 2002. *Der Kampf um Integration. Zur Logik ethnischer Beziehungen in einem sozialbenachteiligten Stadtteil*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kaya, A. 2009. *Islam, Migration and Integration. The Age of Securitization*. London: Palgrave Macmillan.
- Kelle, U. 2007. *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung - Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khosrokhavar, F. 2003. "Die verschiedenen Formen muslimischer Religiosität in Frankreich". In: A. Escudier, B. Sauzay und R. v. Thadden, ed., *Der Islam in Europa*, Göttingen: Wallstein, 88-106.
- Kibria, N. 2007. "The 'new Islam' and Bangladeshi youth in Britain and the US". *Ethnic and racial Studies* 31 (2): 243-266.
- King, A.D. 2002. "Repräsentationen neu aufgerollt: Zur Entstehung der Gegenüberstellung von Modernität und Traditionalität". In: B. Hauser-Schäublin

- und U. Braukämpfer, ed., *Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen*, Berlin: Reimer, 63-76.
- King, V. 2004. *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klinger, C., und G.-A. Knapp. 2007. "Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, 'Rasse'/ Ethnizität". In: C. Klinger, G.-A. Knapp und B. Sauer, ed., *Achsen der Ungleichheit*, Frankfurt: Campus Verlag, 19-41.
- Koch, C. 2010. *Religion in den Medien - Eine Inhaltsanalyse Schweizer Medien hinsichtlich der Darstellung von Religion*. Universität Zürich: Dissertation.
- Korteweg, A., und G. Yudakul. 2009. "Islam, Gender and Immigrant Integration: Boundary Drawing in Discourses on Honor Killing in the Netherlands and Germany". *Ethnic and Racial Studies* 32 (2): 218-238.
- Kreckel, R. 1992. *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt/Main: Campus.
- Kreis, G. 2008. "Schweiz". In: W. Benz, ed., *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart*, Band 1, München: K. G. Saur Verlag, 317-323.
- Kury, P. 2003. *Über Fremde reden: Überfremdungsdiskurs und Ausgrenzung in der Schweiz 1900-1945*. Zürich: Chronos.
- Lamont, M. 1992. *Money, Morals, and Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lamont, M., und N. Mizrachi. 2012. "Ordinary people doing extraordinary things: responses to stigmatization in comparative perspective". *Ethnic and Racial Studies* 35 (3): 365-381.
- Lamont, M., und V. Molnar. 2002. "The Study of Boundaries in the Social Sciences". *Annual Review of Sociology* 28: 167-195.
- Lamont, M., A. Morning, und M. Mooney. 2002. "North African Immigrants Respond to French Racism: Demonstrating Equivalence Through Universalism". *Ethnic and Racial Studies* 25 (3): 390-414.
- Lanfranchi, A., und G. Jenny. 2005. "Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen ". In: K. Häfeli und P. Walther-Müller, ed., *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*, Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 217-278.
- Leuenberger, U., und A. Maillard. 1999. *Les damné du troisième cercle. Les Kosovars en Suisse 1965/1999*. Genève: Editions Metropolis.
- Lichterman, P. 2008. "Religion and the Construction of Civic Identity". *American Sociological Review* 73 (1): 83-104.
- Longchamp, C., M. Aebersold, S. Tschöpe, et al. 2007. *Kritik an Israel nicht deckungsgleich mit antisemitischen Haltungen. Antisemitismus-Potenzial in der Schweiz neuartig bestimmt. Schlussbericht zur Studie 'Anti-Jüdische und Anti-Israelische Einstellungen in der Schweiz'*. Bern: GFS.
- Luckmann, T. 1991 [1967]. *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

- Lüders, C. 2010. "Beobachten im Feld und Ethnografie". In: U. Flick, ed., *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384-401.
- LUSTAT, ed. 2010. *Kanton Luzern in Zahlen*. Luzern: LUSTAT Statistik.
- , ed. 2011. *Volksschule und Gymnasium*. Luzern: LUSTAT Statistik.
- Lutz, H. 1991. "The myth of the ‚other‘: Western representation and images of migrant women of so called ‚Islamic background‘". *International review of Sociology* 2: 121-138.
- Mackert, J. 2004. "Die Theorie sozialer Schliessung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite". In: J. Mackert, ed., *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-26.
- Mahnig, H., und E. Piguet. 2003. "Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998 : Entwicklung und Auswirkungen". In: H.-R. Wicker, R. Fibbi und W. Haug, ed., *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen"*, Zürich: Seismo, 65-108.
- Maiolino, A. 2011. *Als die Italiener noch Tschinggen waren. Der Widerstand gegen die Schwarzenbach-Initiative*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Mannitz, S. 2003. "Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern". In: F. H. Tarek Badawia, Merle Hummrich, ed., *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*, Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 149-165.
- Marchand, M.H., und J.L. Parpart. 1995. *Feminism / Postmodernism / Development*. London: Routledge.
- Martiniello, M., und P. Simon. 2005. "Les enjeux de la catégorisation". *Revue européen des migrations internationales* 21 (2): 7-18.
- McCall, L. 2005. "The complexity of intersectionality". *Signs* 30 (3): 1771-1800.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mecheril, P. 2003. *Prekäre Verhältnisse. über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P., und B. Hoffarth. 2009. "Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen". In: V. King und H.-C. Koller, ed., *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: VS Verlag, 239-258.
- Memmi, A. 1992. *Rassismus*. Frankfurt a.M.: Europäisches Verlagshaus.
- Menet, J. 2010. *Von „halben Schweizerinnen“, „eingebürgerten Ausländern“ und „echten Eidgenossen“. Eine ethnographische Forschung mit jungen Erwachsenen zu Ethnizität und Mehrfachzugehörigkeit*. Universität Zürich: Lizentiatsarbeit am Ethnologischen Seminar der Philosophischen Fakultät.
- Mey, E., und M. Rorato. 2006. *Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, ed EKA/BFM. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit. <http://www.hslu.ch/s-schlussbericht-emmen.pdf> (Abruf 18.03.2008).

- Mey, G., und K. Mruck. 2011. "Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven". In: G. Mey und K. Mruck, ed., *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-48.
- Meyer, T. 2003. "Jugendliche mit Migrationshintergrund ". In: BFS, ed., *Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 111-118.
- Mitchell, C. 2005. "Behind the ethnic marker: Religion and social stratification in Northern Ireland". *Sociologie of Religion* 66 (1): 1-22.
- . 2006. "The religious content of ethnic identities". *Sociology - The Journal of the British Sociological Association* 40 (6): 1135-1152.
- Moghadam, V. 1993. *Modernizing Women. Gender and Social Change in the Middle East*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Mohanty, C.T. 1991. "Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses". In: C. T. Mohanty, A. Russo und L. Torres, ed., *Third world women and the politics of feminism*, Bloomington: Indiana University Press.
- Moret, J., D. Efonay, und F. Stants. 2007. *Diaspora sri lankaise en Suisse*. Berne ODM.
- Müller, M. 2010. "Perspektiven männlicher Jugendlicher auf dem Islam: Eine Gratwanderung zwischen Identifikation und Ausschluss". In: M. Söckefeld und B. Allenbach, ed., *Muslimen in der Schweiz*, Zürich: Seismo, 266-295.
- Nader, L. 1989. "Orientalism, Occidentalism and the Control of Women". *Cultural Dynamics* 2 (3): 323-355.
- Nagel, J. 1998. "Masculinity and Nationalism: Gender and Sexuality in the Making of Nations". *Ethnic and Racial Studies* 21 (1): 242-269.
- Neckel, S. 2003. "Kampf um Zugehörigkeit. Die Macht der Klassifikation". *Leviathan* 31 (2): 159-167.
- Neckel, S., und H.-G. Soeffner, eds. 2008. *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neckel, S., und F. Sutterlüty. 2008. "Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit". In: S. Neckel und H.-G. Soeffner, ed., *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*, Wiesbaden: VS Verlag, 15-25.
- Niederberger, J.M. 2004. *Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren*. Zürich: Seismo.
- Nohl, A.-M. 2003. "Ethnisierungserfahrungen Jugendlicher - Zur vergleichenden Rekonstruktion sozialer Probleme in der Einwanderungsgesellschaft". In: A. Gronemeyer und J. Mansel, ed., *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*, Opladen: Leske und Budrich, 69-87.
- Nökel, S. 2007. *Neo-Muslimas. Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne*. Edited by H.-J. v. Wensierski und C. Lübcke, *Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen: Budrich.

- Oester, K., U. Fiechter, und E.-N. Kappus. 2008. *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.
- Oester, K., und E.-N. Kappus. 2005. "Schule - Nation - Migration". *Tsantsa* 10: 20-26.
- Okin, S.M. 1998. "Feminism and Multiculturalism: Some Tensions". *Ethics* 108 (4): 661-684.
- Pachucki, M.A., S. Pendergrass, und M. Lamont. 2007. "Boundary processes: Recent theoretical developments and new contributions". *Poetics* 35: 331-351.
- Parkin, F. 2004a. "Duale Schliessung". In: J. Mackert, ed., *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-66.
- . 2004b. "Strategien sozialer Schliessung und Klassenbildung". In: J. Mackert, ed., *Die Theorie sozialer Schliessung: Tradition, Analysen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag, 27-43.
- Parsons, T. 1975. "Some Theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity ". In: N. Glazer und D. P. Moynihan, ed., *Ethnicity: theory and experience*, Cambridge: Harvard University Press.
- Peek, L. 2005. "Becoming Muslim: The Development of a Religious Identity". *Sociology of Religion* 66 (3): 215-242.
- Pfaff-Czarnecka, J. 2009. "Accommodating Religious Diversity in Switzerland". In: P. Bramadat und M. König, ed., *International Migration and the governance of religious diversity*, Montreal: McGill-Queens University Press, 225-257.
- Phillips, A. 2010. *Gender and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Phillips, A., und S. Saharso. 2008. "The rights of women and the crisis of multiculturalism". *Ethnicities* 8 (3): 291-301.
- Piguet, E. 2006. *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern: Haupt.
- Pinero, E., I. Bopp, und G. Kreis. 2009. "Einleitung: Fördern und Fordern revised. Seismografien zum gegenwärtigen Integrationsdiskurs". In: E. Pinero, I. Bopp und G. Kreis, ed., *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des Schweizerischen Integrationsdiskurses*, Zürich: Seismo, 9-21.
- Pollack, D. 1995. "Was ist Religion? Probleme der Definition". *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 3: 163-190.
- Portes, A., und R.G. Rumbaut. 2001. *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.
- Poutignat, P., und J. Streiff-Fenart. 1995. *Theories de l'ethnicité*. Paris: Press Universitaire de France.
- Poynting, S., G. Noble, und P. Tabar. 1999. "Intersections' of Masculinity and Ethnicity: a study of male Lebanese immigrant youth in western Sydney". *Race Ethnicity and Education* 2 (1): 59-78.
- Przyborski, A., und M. Wohlrab-Sahr. 2010. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.
- Purtschert, P., B. Lüthi, und F. Falk. 2012. "Eine Bestandsaufnahme der postkolonialen Schweiz". In: P. Purtschert, B. Lüthi und F. Falk, ed., *Postkoloniale Schweiz*.

- Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien, Bielefeld: transcript, 13-64.
- Räthzel, N. 2010. "The Injuries of the Margins and the Restorative Power of the Political: How Young People with Migrant Backgrounds Create their Capacity to Act". *Journal of intercultural studies* 31 (5): 541-555.
- Regierungsrat. 2001. Über die Ausländer- und Integrationspolitik des Kantons Luzern. http://www.lu.ch/PublicationenCM/pdf/botschaften/b_103.pdf (Abruf 10.04.2012).
- Reuter, J., und K. Clewing, eds. 2000. *Der Kosovo Konflikt. Ursachen, Verlauf, Perspektiven*. Klagenfurt: Wieser.
- Riaño, Y., und J. Dahinden. 2010. „Zwangsheirat“: Hintergründe, Massnahmen, lokale und transnationale Dynamiken. Zürich: Seismo.
- Riegel, C. 2004. *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt/ Main: IKO.
- . 2011. "Religion als Differenzmarker". In: B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich, et al., ed., *Jugend - Migration - Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich: Nomos, 319-342.
- Riegel, C., und T. Geisen. 2007. "Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration - eine Einführung". In: C. Riegel und T. Geisen, ed., *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag, 7-26.
- Rippl, S. 2002. "Bildung und Fremdenfeindlichkeit. Die Rolle schulischer und familialer Sozialisation zur Erklärung von Bildungsunterschieden im Ausmaß von fremdenfeindlichen Einstellungen". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (1): 135-146.
- Rodriguez, E.G. 2006. "Ethnisierung und Vergeschlechtlichung Revisited oder über Rassismus im neoliberalen Zeitalter". Beitrag zum virtuellen Seminar 'Interdependenzen - Geschlecht, Ethnizität und Klasse' 2006 HU Berlin, <http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/upload/files/CMSEditor/Rodriguez.pdf>, (Abruf 20.02.2012).
- Rostock, P., und S. Berghahn. 2008. "The ambivalent role of gender in redefining the German nation". *Ethnicities* 8 (3): 345-364.
- Roy, O. 2007. *Secularism confronts Islam*. New York: Columbia University Press.
- Ruane, J. 2010. "Ethnicity, Religion and Peoplehood: Protestants in France and in Ireland". *Ethnopolitics: Formerly Global Review of Ethnopolitics* 9 (1): 121-135.
- Ruane, J., und J. Todd. 2004. "The Roots of Intense Ethnic Conflict may not in fact be Ethnic: Categories, Communities and Path Dependence ". *Arch.europ.sociol.* (2): 209-232.
- . 2010. "Ethnicity and Religion: Redefining the Research Agenda". *Ethnopolitics: Formerly Global Review of Ethnopolitics* 9 (1): 1-8.
- Rubin, G. 1975. "The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex". In: R. Rapp-Reiter, ed., *Towards an Anthropology of Women*, New York.

- Rumbaut, R.G. 2008. "Reaping What You Sow: Immigration, Youth, and Reactive Ethnicity". *Applied Developmental Science* 12 (2): 108-111.
- Said, E.W. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Salzbrunn, M. 2007. "Enjeux de construction des rôles communautaires dans l'espace urbain: le cas du quartier de Belleville à Paris". *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et des sciences sociales* 10 (1).
- Scheibelhofer, P. 2007. "Masculinities and Positionalities of Boys with Turkish Background in Vienna". In: C. Riegel und T. Geisen, ed., *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag, 273-288.
- Scherl-Hüsler, M. 2003. "Islamischer Religionsunterricht in Luzern". *Tangram* 14: 40-45.
- Scherr, A. 2008. "Diskriminierung - eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft?". In: K.-S. Rehberg, ed., *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2007-2017*.
- Schiffauer, W. 2004. "Vom Exil- zum Diaspora-Islam. Muslimische Identitäten in Europa". *Soziale Welt* 55 (4): 347-368.
- Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastoryano, et al. 2002. *Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- Schild, P. 2010. "Situationen, Widersprüche und Konflikte muslimischer Identitätspolitik im diskursiven Kontext der Schweiz". In: M. Söckefeld und B. Allenbach, ed., *Muslime in der Schweiz*, Zürich: Seismo, 181-213.
- Schittenhelm, K. 2005. "Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (4): 691-713.
- Schnell, R. 1997. *Nonresponse in Bevölkerungsumfragen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schneuwly-Purdie, M., G. Matteo, und J. Magali, eds. 2009. *Musulmans d'aujourd'hui. Identités plurielles en Suisse*. Genf: Labor et Fides.
- Scott, J.C. 1990. *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Seiwert, H. 1995. "Religion in der Geschichte der Moderne". *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 1: 91-101.
- Sharani, B.B., D. Efionayi-Mäder, S. Hammer, et al. 2010. *Die kosovarische Bevölkerung in der Schweiz*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Skenderovic, D. 2008. "Wandel und Aufschwung des Rechtspopulismus in den 1990er und 2000er Jahren". In: D. Skenderovic und G. D'Amato, ed., *Mit dem Fremden politisieren : Rechtspopulistische Parteien und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*, Zürich: Chronos, 99-152.
- Skenderovic, D., und G. D'Amato. 2008. *Mit dem Fremden politisieren: Rechtspopulistische Parteien und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*. Zürich: Chronos.

- Skrobanek, J. 2007. "Wahrgenommene Diskriminierung und (Re-)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern". *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27: 267-287.
- Sollers, W. 1996. *Theorie's of Ethnicity. A Classical Reader*. New York: University Press.
- Steinert, H. 2004. "Schliessung und Ausschliessung. Eine Typologie der Schliessungen und ihre Folgen". In: J. Mackert, ed., *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-212.
- Stevens, P.A.J., und R. Görgöz. 2010. "Exploring the importance of institutional contexts for the development of ethnic stereotypes: a comparison of schools in Belgium and England". *Ethnic and Racial Studies* 33 (8): 1350 - 1371.
- Stienen, A. 2006. *Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern*. Bern: Haupt.
- Stoeckl, K. 2010. Welche politische Philosophie für die postsäkulare Gesellschaft? Bestandsaufnahme eines practice turn *Transit - Europäische Revue*, http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=302&Itemid=231#_edn42, (Abruf 27.09.2011).
- Stolcke, V. 1995. "Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe ". *Current Anthropology* 36 (1): 1-24.
- Stolz, J. 2001. "Einstellungen zu Ausländern und Ausländerinnen 1969 und 1995: Eine Replikationsstudie". In: H.-J. Hoffmann-Nowotny, ed., *Das Fremde in der Schweiz*, Zürich: Seismo, 33-75.
- Stolz, J., und M. Baumann. 2007b. "Religiöse Vielfalt: kulturelle, soziale und individuelle Formen". In: M. Baumann und J. Stolz, ed., *Eine Schweiz - viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens.*, Bielefeld: Transcript, 21-38.
- . 2007d. "Einleitung: Eine Schweiz - viele Religionen". In: M. Baumann und J. Stolz, ed., *Vielfalt der Religionen - Risiken und Chancen des Zusammenlebens.*, Bielefeld: Transcript, 344-378.
- . 2007d. "Religiöse Vielfalt in der Schweiz: Zahlen, Fakten, Trends". In: M. Baumann und J. Stolz, ed., *Eine Schweiz - viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens.*, Bielefeld: Transcript, 39-66.
- Strauss, A.L., und J.M. Corbin. 1996. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tajfel, H. 1981. "Social categorization, social identity and social comparison". In: H. Tajfel, ed., *Human groups and social categories*, Cambridge: Cambridge University Press, 254-287.
- Tajfel, H., und J.C. Turner. 1986. "The social identity theory of intergroup behavior". In: S. Worchel und W. G. Austin, ed., *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- Taylor, C. 1993. *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/ Main: Fischer.
- Teddlie, C., und A. Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research*. London: Sage.

- Thorsten Knauth, D.-P.J., Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave ed. 2008. *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Vol. Religious Diversity and Education in Europe. Münster: Waxmann.
- Tietze, N. 2003. "Islamische Identitäten: Muslimische Religiosität als Auseinandersetzungsform mit der französischen und der deutschen Gesellschaft." In: A. Escudier, B. Sauzay und R. v. Thadden, ed., *Der Islam in Europa. Der Umgang mit dem Islam in Frankreich und Deutschland* Wallstein, 121-142.
- Van den Veer, P. 1999. "The moral state: religion, nation, and empire in Victorian Britain and British India". In: P. Van den Veer und H. Lehmann, ed., *Religion and Nation*, New Jersey: Princeton University Press, 15-43.
- Van Dijk, T.A. 1993. *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage.
- Vasta, E. 2007. "From ethnic minorities to ethnic majority policy: Multiculturalism and the shift to assimilation in the Netherlands". *Ethnic and Racial Studies* 30 (5): 713-740.
- Veer, P.v.d., und H. Lehmann, eds. 1999. *Nation and Religion*. New Jersey: Princeton University press.
- Vertovec, S., und S. Wessendorf. 2010. *The Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge.
- Von Aarburg, H.-P., und S.B. Gretler. 2008. *Kosova-Schweiz: die albanische Arbeits- und Asylmigration zwischen Kosovo und der Schweiz (1964-2000)*. Münster: LIT-Verlag.
- Waldinger, R. 2003. "Foreigners transformed: International Migration and the Remaking of a Divided People". *Diaspora* 12 (2): 247-272.
- Waters, M. 1990. *Ethnic Options. Choosing Identities in America*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- . 2010. "Ethnizität als Option: Nur für Weisse?". In: M. Müller und D. Zifonun, ed., *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197-216.
- Weber, M. 2003. "Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn". In: F. H. Tarek Badawia, Merle Hummrich, ed., *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*, Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 67-80.
- Weber, M. 2005 [1922]. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/ Main: Melzer Zweitausendeins.
- Weber, M. 2006. "Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag". In: V. King und H.-C. Koller, ed., *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: VS Verlag, 195-206.
- . 2007. "Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund". In: C. Riegel und T. Geisen, ed., *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag, 307-322.
- Weiss, A. 2001. *Rassismus wider Willen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Weiss, A., C. Koppetsch, A. Scharenberg, et al. 2001. "Horizontale Disparitäten oder kulturelle Klassifikationen? Zur Integration von Ethnizität und Geschlecht in die Analyse sozialer Ungleichheit". In: A. Weiss, C. Koppetsch, A. Scharenberg, et al., ed., *Klasse und Klassifikation*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 7-26.
- Weissköppel, C. 2001. *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Wessendorf, S. 2007. "Who do you hang out with? Peer group Association and Cultural Assertion among Second-generation Italians in Switzerland". In: C. Riegel und T. Geisen, ed., *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*, Wiesbaden: VS Verlag, 111-128.
- . 2010. "Local attachments and transnational everyday lives: second-generation Italians in Switzerland". *Global Networks* 10 (3): 365-382.
- West, C., und S. Fenstermaker. 1995. "Doing Difference". *Gender & Society* 9 (1): 8-37.
- West, C., und D.H. Zimmermann. 1987. "Doing gender". *Gender & Society* 1 (1): 125-151.
- Wicker, H.-R. 2009. "Die neue schweizerische Integrationspolitik". In: E. Pinero, I. Bopp und G. Kreis, ed., *Fördern und fördern. Leerstellen im schweizerischen Integrationsdiskurs*, Zürich: Seismo, 23-47.
- Wicker, H.R. 2004. "Foreigners' policy, differentiated citizenship rights, and naturalisation". *Tsantsa* 9: 6-17.
- Widmer, T., und F. Strebel, eds. 2008. *Studie zur Stellung der muslimischen Bevölkerung im Kanton Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Willaime, J.-P. 1998. "Religion, individualization of meaning, and the social bond". In: R. Laermans, B. Wilson und J. Billiet, ed., *Secularization and social integration*, Leuven: Leuven University Press, 261-276.
- Wilz, S.M. 2004. "Für und wider einen weiten Begriff von Schliessung. Überlegungen zur Theorie sozialer Schliessung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten". In: J. Mackert, ed., *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 213-232.
- Wimmer, A. 2002. *Nationalist exclusion and Ethnic Conflict*. Cambridge: University Press.
- . 2004. "Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods". *Ethnic and Racial Studies* 27 (1): 1-36.
- . 2008a. "The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory". *American Journal of Sociology* 113 (4): 970-1022.
- . 2008b. "Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 57-80.
- . 2008c. "Elementary strategies of ethnic boundary making". *Ethnic and Racial Studies* 31 (6): 1025-1055.
- Wimmer, A., und N. Glick Schiller. 2002. "Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences". *Global Networks* 2 (4): 301-334.

- Winker, G., und N. Degele. 2009. "Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten", Bielfeld: transcript.
- Winter, J.A. 1996. "Symbolic Ethnicity or Religion among Jews in the United States: A Test of Gansian Hypotheses". *Review of Religious Research* 37 (3): 233-247.
- Woodhead, L. 2011. "Five concepts of religion". *International Review of Sociology* 21 (1): 121-143.
- Wyssmüller, C. 2005. Menschen aus dem Balkan, in *Schweizer Printmedien: diskursive Konstruktion und (Re)Produktion von Raum- und Identitätsbildern und deren Bedeutung für soziale Integration*. Universität Bern: unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Yalcin-Heckmann, L. 1998. "Growing up as a Muslim in Germany: Religious Socialization among Turkish Migrant Families". In: S. Vertovec und A. Rogers, ed., *Muslim European Youth: Reproducing Ethnicity, Religion, Culture.*, Aldershot u.a.: Ashgate, 167-192.
- Yancey, W.L., E.P. Ericksen, und R.N. Juliani. 1976 "Emergent ethnicity: a review and reformulation". *American sociological review* 41 (3): 391-403.
- Yuval-Davis, N. 1997. *Gender and Nation*. London: Thousand Oaks.
- Zolberg, A., und L.L. Woon. 1999. "Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States". *Politics & Society* 27 (1): 5-38.