

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft

**Die diskursive Konstruktion von Selbstbildern
junger Migrantinnen und Migranten**

Ilse Porstner

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 81 (2017): 19–45

Themenheft *Soziale Positionierung als Praxis und Praktik. Theoretische
Konzepte und methodische Zugänge*

Hg. v. Jürgen Spitzmüller, Mi-Cha Flubacher und Christian Bendl

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2017

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Christian Bendl, Mi-Cha Flubacher (Angewandte Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: [BI,078,1063](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:at:01:1-1063)

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.

Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft

Die diskursive Konstruktion von Selbstbildern junger Migrantinnen und Migranten

Ilse Porstner*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 81 (2017): 19–45

Abstract

This paper discusses an interpretative-sociolinguistic approach to the investigation of positioning practices which also aims to contribute to linguistic discourse analysis by enhancing the actors' perspective. Central to the approach is the analysis of oral contributions with regard to participants' inherent and discursively negotiated subject positions. The paper delineates the basic theoretical concepts of this approach, particularly *actor*, *subject* and *voice*, as well as the *indexicality*, *metapragmatics* and *positioning*. These theoretical elaborations are elucidated by five case examples which resulted from a class project on the representation of *colonialism* in Austrian history textbooks. Through the ethnographic tool of focused group discussions, participants were granted the opportunity to take positions and position themselves – i.e., to have *voice* – towards current issues of their environment viewed from the standpoints of postcolonial critique.

Schlüsselwörter: discourse studies, sociolinguistics, metapragmatics, positioning, focused ethnography, postcolonialism

* Ilse Porstner, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien,
ilse.porstner@gmx.at.

1 Ausgangsüberlegungen

[I]dentities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past. (Hall 1990: 225)

Studien im interdisziplinären Feld der Migrationsforschung bzw. der Migrationspädagogik (vgl. beispielsweise Riegel und Geisen 2010; Mecheril et al. 2010) zeigen unter anderem auf, von welcher großer Bedeutung es ist, jungen Menschen in ihren besonderen Lebensphasen und Lebenswelten Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen und ihnen Stimme und Gehör zu verschaffen. Dies gilt insbesondere, wenn man mit Spiehs (2013) annimmt, dass »die aktiven Positionierungsmöglichkeiten [...] durch die jeweils dominanten Diskurse« eingeschränkt sind. So brauchen gerade Jugendliche Räume der Identifikation und subjektiven Selbstverortung (vgl. Riegel und Geisen 2010). Doch diese Prozesse sind vielschichtig und – wie Hall es im Zitat oben ausdrückt – auch aus der Gemengelage der Vergangenheitsnarrative einer Gesellschaft zu betrachten. Dieser Beitrag geht davon aus, dass Schule und Unterricht jungen Lernenden die Möglichkeit bieten können, in einer für sie äußerst relevanten Lebenswelt Handlungsspielräume einzurichten, in denen sie sich ihrer Subjektpositionen bewusst werden und personale und soziale Identität entwickeln können.

Der Beitrag schließt sich also Anliegen der Migrationsforschung an, doch wird mit der Perspektive der Diskursforschung ein verstärkter Fokus auf die Handelnden – die Diskursakteure der Migrationsgesellschaft – gerichtet; Prozesse der Positionierung und Subjektivierung sind an sprachliches Handeln geknüpft, welches – den Annahmen der interpretativen Soziolinguistik folgend – als soziale Praxis aufgefasst wird (vgl. Eckert 2012). Durch die Analyse des Sprachgebrauchs wird der Blick auf Strategien der sozialen Registrierung (Spitzmüller 2013) gerichtet und damit auch auf die Einstellungen der Sprachhandelnden zu soziopolitischen Themen. Der Untersuchungsfokus, der damit auf der diskursiven Aushandlung dieser Themen in sozialer Praxis liegt, stellt also die Position des Akteurs in das Zentrum des Interesses. Dadurch stellt der Beitrag eine Erweiterung der soziolinguistisch orientierten

Diskursforschung dar, in der die Ebene der Akteure bisweilen wenig Beachtung findet (vgl. Warnke und Spitzmüller 2008: 14–17).

Den Erhebungskontext bildet ein Ausschnitt einer größer angelegten Studie¹ über (mögliche) tradierte koloniale Stereotype oder die (erwartete) Reflexion eines postkolonialen Verständnisses der Gesellschaft, wie sie in Lehrbuchrepräsentationen über ›Kolonialismus‹ sichtbar und von Lerner*innen rezipiert werden; der besagte Ausschnitt aus der Studie wurde deshalb gewählt, da in ihm Positionierungsstrategien der Akteur*innen sichtbar und im Sinn von Halls oben zitiertem Diktum (1990: 225) Positionierung und Identitätsfindung als Einbettung dieses Prozesses in die Narrative der (quasi-kolonialen) Vergangenheit deutbar werden. Jedenfalls können anhand dieser kurzen Episode der Studie Einsichten in Subjektivierungsstrategien junger Migrantinnen und Migranten gewonnen werden, die sowohl pädagogisch als auch soziopolitisch relevant sind.

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt demzufolge auch einen Weg aufzuzeigen, durch den sich Schüler*innen im Rahmen ihres Geschichtsunterrichts, in dem das Thema des ›Kolonialismus‹ anhand des Geschichtslehrbuchs behandelt wurde, zu aktuellen Anliegen ihrer gesellschaftlichen Lebenswelt äußern können. Durch den ethnographischen Zugang der Gruppendiskussion soll beobachtet werden, ob (oder inwiefern) sich gesellschaftliche Diskurse oder/und auch Lehrbuchdiskurse in den Redebeiträgen der Teilnehmer*innen widerspiegeln, die möglicherweise als Versatzstücke kolonialer Sichtweisen interpretiert werden können.

Dieser Beitrag fasst zunächst in aller Kürze Grundanliegen der *Postkolonialen Kritik* im Hinblick auf ihre Relevanz für Schule und Unterricht der Gegenwart zusammen; die Institution ›Schule‹ wird hierbei als ›Akteurin‹ einer postkolonialen Gesellschaft betrachtet, da angenommen werden kann, dass sie – wie später erläutert wird – als staatliche Institution wesentlich an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Leitbildern beteiligt ist. Gerade aufgrund der Berührung teils emotional aufgeladener Diskurse sollte jenen jungen Menschen, die auf der Suche nach Verortung in ihrer

¹ Vgl. dazu Porstner (in Vorb.).

Lebenswelt sind, die Möglichkeit eingeräumt werden, ihre Stimme hörbar zu machen, sich dadurch zu aktuellen Anliegen zu äußern und sich zu positionieren. Ein im Zuge dieses Beitrags vorgestelltes Rahmenwerk soll eine Möglichkeit anbieten, Strategien der Positionierung und ›Stimmerhebung‹ empirisch zu erfassen. Die theoretischen Konzepte und Modelle, die als Grundlage des empirischen Zugangs dienen, werden in den nächsten Abschnitten erörtert, bevor Beispiele aus der Praxis den theoretischen Exkurs illustrieren.

2 ›Schule‹ als Akteurin einer postkolonialen Gesellschaft

Die gegenwärtige Gesellschaft scheint sich noch nicht von den in der Vergangenheit konstituierten Dichotomien »Schwarz und Weiß« gelöst zu haben, von Positionen, die gleichzeitig Hierarchien und Machtpositionen fest- und fortschreiben. (Ha 2003: 7)

Man könnte Has (2003) Einschätzung der postkolonialen Gegenwart als Feststellung des Scheiterns der *Postkolonialen Kritik* ›lesen‹, die ein Ende imperialistischer Strukturen und Hegemonien forderte. Anders betrachtet jedoch fordert das Diktum – durchaus *sehr* im Sinn der *Postkolonialen Kritik* – zum Hinsehen und Sichtbarmachen des immer noch fortgeschriebenen Erbes der kolonialen Ära und damit gerade zur Fortführung der Kritik auf. Ähnlich argumentiert auch Young (2012: 21), wenn er anregt, »to locate the hidden rhizomes of colonialism’s historical reach, of what remains invisible, unseen, silent, or unspoken«.

Die Schule als Institution einer vom Auftrag her ›objektiven‹ Wissens- und Wertevermittlung könnte als zentraler ›postkolonialer‹ Ausgangs- und Stützpunkt fungieren, an dem die gegenwärtige Welt hinsichtlich kolonialer Sedimente und immer noch fortbestehender Versatzstücke kolonialer Denkweisen hinterfragt werden könnte (vgl. bspw. Ullrich 2016: 45). Tatsächlich ist aber vielfach das Gegenteil der Fall, wie die postkoloniale Kritik des Geschichtsunterrichts hervorhebt. So schreibt beispielsweise Guha bereits 1983 mit Blick auf die Situation in Indien dem Geschichtsunterricht Anteil am Tradieren stereotyper Bilder der einst kolonialen Welt zu, da dieser auf Er-

kenntnissen der Geschichtsschreibung basiere, die weit in das 20. Jahrhundert hinein als unhinterfragte wissensproduzierende Vermittlungsinstanz Macht ausgeübt habe. Lange Zeit sei, so der Autor weiter, der Kontext der historischen Wissensproduktion nicht hinterfragt worden, Primärquellen sei bedenkenlos Glauben geschenkt worden (vgl. Guha 1983: 1), ohne zu reflektieren, wessen Geschichte hier erzählt werde. Angesichts dessen fordert Guha eine Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts. Dieser solle lehren, die überkommene Sicht, die Unterdrückung und hegemoniale Dominanz legitimiere, kritisch zu reflektieren und Geschichte radikal zu de- und rekonstruieren (vgl. Guha 1983). Aber auch fast 35 Jahre später ist die postkoloniale Kritik am Geschichtsunterricht immer noch nicht verstummt (vgl. für Deutschland Lundt 2017; für die Schweiz Purtschert et al 2012: 13; für eine gesamteuropäische Perspektive Groth 2016), Guhas Befunde bleiben aktuell.

Die seit langem geforderte stärkere Berücksichtigung der Kolonialgeschichte Europas im Geschichtsunterricht (vgl. Fürnrohr 1982) ist somit nach wie vor ein Desideratum, doch ist anzunehmen, dass reine Faktenvermittlung nicht genug sein kann, um Fortschreibungen vergangener Ideologien aufzuspüren und einer genaueren Kritik zu unterziehen. Geschichtsunterricht könnte mehr leisten und sollte vielleicht – auch in Anbetracht der gegenwärtigen soziopolitischen Debatten um Migration, Flucht und Asyl – tatsächlich über reine Faktenvermittlung hinausgehen. Die Tatsache, dass eine sich immer stärker diversifizierende Gesellschaft sich auch in der Schule abbildet, fordert diese Institution auf, jenen emotional aufgeladenen öffentlichen Debatten entgegenzuwirken, die auch dazu beitragen, Konzepte von ›Fremdheit‹ in der Gesellschaft zu etablieren.

Dies kann gelingen – wie der vorliegende Beitrag zu zeigen versucht –, wenn die konventionelle Lernumgebung aufgebrochen wird und Lernende über die Reproduktion von Fakten hinaus zu Äußerungsprozessen angeregt werden, in denen die diskursive Konstruktion ihrer Lebenswelt sichtbar wird. Die Individuen des institutionellen Kontexts ›Schule‹ konstituieren sich dann möglicherweise (und werden konstituiert) als Subjekte ihrer unmittelbaren Umgebung. Wie ein Prozess vom Individuum zum Subjekt verlaufen und wie er beobachtet werden kann, soll in den folgenden Abschnitten erörtert wer-

den. Eine terminologische Standortbestimmung über dafür zentrale Begriffe wie ›Akteur‹, ›Subjekt‹ und ›Voice‹ sowie eine Skizzierung der für den Analyserahmen grundlegenden Konzepte der ›Positionierung‹ sind zuvor notwendig.

3 ›Individuum‹ – ›Subjekt‹ – ›Akteur‹

Das Konzept ›Akteur‹ bedarf insofern einer terminologischen Präzisierung, als es – begründet in der Soziologie (vgl. Tönnies 1991 [1935]) – diachron und disziplinär different verstanden und für handlungstheoretische Zugänge in vielfältiger Weise modelliert wurde (vgl. für einen Überblick Lüdtkke und Matsuzaki 2011). Im vorliegenden Verständnis referiert ›Akteur‹ auf (post-)strukturalistische Konzepte von ›Subjekt‹ (vgl. Althusser 1970; Foucault 1977, 1984, 1987; Butler 1997). Hierbei wird angenommen, dass ein Individuum einen Prozess der ›Subjektivierung‹ durchläuft, welcher durch Ordnungssysteme – gestützt durch ›Macht‹ und ›Wissen‹ – bestimmt ist. Akteure reproduzieren und normieren dabei die von den Systemen angebotenen Ideologien durch individuelle Handlungen. Durch die in den Positionierungsprozessen manifest werdenden Sprachhandlungen verweisen Akteure auf bestehende Diskurse, die durch den Prozess der Bedeutungszuschreibung verfestigt oder verändert werden; Individuen werden so als Subjekte konstituiert und zu Akteuren mit Handlungspotenz. Sie werden zu sozialen Subjekten in einem von Macht bestimmten System, in dem sie sich selbst und andere etablieren.

Das (Ein-)Gebundensein in/an Machstrukturen und (symbolische) Ordnungen als die entscheidende Möglichkeitsbedingung für die Subjektwerdung (wie Althusser 1970 und Foucault 1977, 1984, 1987 es beschreiben) fokussiert in direktem Anschluss an diese Theorien Butlers Konzept der ›Subjektivation‹; Butler knüpft damit an das bekannte Beispiel Althusser (2014 [1970]) vom an-rufenden Polizisten »Hey, Sie da!« (»Hey, you there!«) sowie an Foucaults (2005 [1984]: 871) Begriff der »subjectivation« an und weitet diesen Begriff über ein mögliches eindimensionales Verständnis hinaus aus, indem sie der angerufenen Person auch das Wissen über die Gefüge der Macht, vor allem aber auch die Bereitschaft zur Anerkennung eines solchen

Ordnungsgefüges zugesteht: »What kind of relation already binds these two such that the subject knows to turn, knows something is to be gained from such a turn?« (Butler 1997: 107). Individuen werden so als soziale Personen anerkannt und indizieren gleichzeitig durch ihre Handlungen, dass sie die Form ihrer Unterwerfung (lat. *subiectio*) verstehen.

Ein Akteursbegriff, der auch die Konzepte ›Individuum‹ und ›Subjekt‹ inkludiert, korrespondiert mit Personalitätskonzepten in Soziologie und Sozialwissenschaft: Akteure (als Personen) sind interagierend an der Konstitution von Diskursen beteiligt. Neben *Akteur* werden für Personalitätskonzepte auch Termini wie »soziale Person, Subjekt, Individuum, sozialer Organismus« (Lüdtke 2011: 12) verwendet: Sie alle verstehen sich als Bezüge auf ›anthropische‹ Akteure. So sehr im vorliegenden Fall das handelnde (personale) Subjekt im Vordergrund steht, ist es dennoch nötig, das Akteurskonzept zu erweitern und *Akteur* als ›personale‹ sowie ›impersonale‹ Entität zu denken (vgl. Spitzmüller und Warnke 2011: 172): Subjekte – bzw. Akteure – beteiligen sich an Diskursen durch sprachliches Handeln, welches innerhalb von Systemen, Strukturen, Ordnungsprinzipien (eben dinglichen Entitäten, ›impersonalen‹ Akteuren) etc. stattfindet und dadurch bedingt wird.

›Personale‹ Akteure sind entscheidende Faktoren der Textproduktion und -rezeption, sie nehmen verschiedene Interaktionsrollen (Sprecher*in, Hörer*in, Sender*in; vgl. dazu Goffman 1979: 7–11; Spitzmüller und Warnke 2011: 172–173) ein. Die Funktion ›impersonaler‹ Akteure ist die Herstellung des situativen Rahmens (zeitlich, örtlich, hierarchisch) für Aussagen, wodurch sie – mit Latour (2007) gesprochen – insofern Bedeutung erlangen, als »jedes Ding, das eine gegebene Situation verändert, [...] auch einen Unterschied macht« (Latour 2007: 123; Herv. i. O.). Objekte können zwar nicht aktiv sozial handeln oder »niemals am Ursprung sozialer Aktivität stehen«, aber dennoch

Machtbeziehungen ›ausdrücken‹, soziale Hierarchien ›symbolisieren‹, soziale Ungleichheiten ›verstärken‹, gesellschaftliche Macht ›transportieren‹, Ungleichheit ›vergegenständlichen‹ und Geschlechtsbeziehungen ›verdinglichen‹. (Latour 2007: 123)

Ein auf diese Weise verstandener ›personaler‹ und ›impersonaler‹ Akteursbegriff bezieht alle an der Interaktion beteiligten Entitäten sowie relevanten Dispositive mit ein und ermöglicht es, den diskursiven Prozess der Wissenskonstitution als umfassend wahrzunehmen.

Solch ein komplexer Begriff schließt somit auch alle Akteure der Institution Schule ein, wo Handlungsmöglichkeiten durch institutionelle Rahmenbedingungen weitgehend definiert und determiniert sind und unterschiedliche Positionierungen konditionieren und evozieren. In welcher Form (und ob überhaupt) schulische Akteure eigene Standpunkte vertreten und sich dabei Gehör verschaffen können, ist m. E. für Fragestellungen, die schulische Kontexte betreffen, von Interesse. Im vorliegenden Fall steht die Befähigung und Berechtigung zum verbalen Handeln, die den Lernenden eingeräumt wird, im Fokus der Untersuchung.

Das Sprachhandeln von Diskursakteuren soll mit Hilfe des ›Voice‹-Konzepts erfasst werden. Dabei greife ich auf ein soziolinguistisches Konzept von Hymes (1996) und Blommaert (2005) zurück, die mit *voice* auf die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen referieren (vor allem im Hinblick auf sprachliche Varietäten), durch die sich soziale Akteure Diskursbeteiligung und damit auch Zugangsmöglichkeiten zur Gesellschaft verschaffen können:

Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so. In doing so, they have to draw upon and deploy discursive means which they have at their disposal, and they have to use them in contexts that are specified as to conditions of use. (Blommaert 2005: 5)

Dieses in der Linguistischen Anthropologie entwickelte Konzept, das Sprachgebrauch im Hinblick auf Sprachideologien betrachtet, wird für den vorliegenden Fall in folgender Weise adaptiert: Es wird davon ausgegangen, dass durch Sprachhandlungen Standpunkte ausgehandelt werden, wodurch Prozesse sozialer Registrierung beobachtbar werden. Das Augenmerk richtet sich auf den Sprachgebrauch nicht im Sinn einer Varietät, eines ›Lekts‹, sondern auf semantische und pragmatische Dimensionen der Kommunikation. Die Untersuchung erfolgt nicht im ethnomethodologischen Sinn als Feldstudie,

sondern wird hier als bewusst eröffneter Weg der ›Stimmermöglichkeit‹ für Lernende (im Besonderen junge Migrant*innen) gesehen.

›Voice‹ kann daher auch im vorliegenden Gebrauch als ein diskursives Produkt innerhalb von Machtgefügen aller Art betrachtet werden, die darüber entscheiden, ob und auf welche Art Stimmen im Diskurs hörbar werden. Wie ›Macht‹ im Sinne Foucaults (1978: 119–123) generell ist ›voice‹ reziprok gebunden an Diskurse und soziale Dispositive (wie Institutionen oder Gesetze oder administrative Maßnahmen). In diesem Beitrag wird das Konzept verwendet, um zu beschreiben, wie Lernenden – vielleicht abseits schulischer Lernsituationen – Zeit und Raum für die Kommunikation eigener lebensweltlicher Anliegen gegeben werden kann. ›Voice‹ wird hier somit als individuelles Sprachhandeln verstanden, das zum ›Gehörtwerden‹ in sozialen Kontexten führt.

4 Konzepte ›sozialer Positionierung‹

Wie Stimmen im schulischen Kontext Gelegenheiten zum Hörbarwerden bekommen können, die in konventionellen Unterrichtssituationen möglicherweise nicht (oder kaum) bestehen, d.h. wie Lernenden ›voice‹ verliehen werden kann, soll nun im Folgenden erörtert werden. Dafür sollen – mit Referenz auf zuvor besprochene Subjekt- und Subjektivierungstheorien – Positionierungskonzepte für die Linguistik nutzbar gemacht werden.

Als anschlussfähig wird hierbei Davies und Harrés *Positioning*-Konzept (1990) erachtet, welches *Positionieren* einerseits als die diskursive (Selbst-)Konstitution von Sprecher*innen und Hörer*innen betrachtet, aber auch als die Möglichkeit für alle Beteiligten, neue Positionen auszuhandeln. Sprecher*innen und Hörer*innen – so van Langenhove und Harré (1999: 16) – konstruieren persönliche Narrative, durch die Handlungen als ›soziale Akte‹ lesbar und als ›Orte‹ (›Positionen‹) erkennbar werden. Gespräche können durchsetzt sein von Phasen der Selbst- und Fremdpositionierung, des Sich-Aufeinander-Ausrichtens (vgl. van Langenhove und Harré 1999: 21–23) und der Konstitution neuer Kontexte (vgl. Blommaert 1999).

Durch den Prozess der sozialen Positionierung werden Hinweise auf soziale Einordnungsstrategien der Diskursakteure beobachtbar und beschreibbar. Die soziale Positionierung ist also nicht nur ein interaktiver, sondern auch ein sozialer Prozess, in dem Individuen sich als Subjekte konstituieren und durch den Prozess der Bewertung sozialer ›Objekte‹ Einstellungen, Werthaltungen und Ideologien zum Ausdruck bringen.

Das sprachliche Handeln wird aus soziolinguistischer Sicht als *soziale Praxis* verstanden, in der Sprachgebrauch zu sozial bedeutsamen *Zeichen* wird, die in *rekursiver Funktion* aus *diskursiven Prozessen* hervorgehen und diese auch beeinflussen. So indiziert der Sprachgebrauch Einstellungen und Haltungen, diese wiederum verweisen auf *soziale Identitäten* und die damit verbundenen sozialen Handlungen (vgl. Irvine und Gal 2000: 37). Durch das Konzept der *Indexikalität* – der Peirce'sche (1983 [1903]) triadische Zeichenbegriff bildet hierfür die Grundlage der Konzeptualisierung – wird die Eigenschaft linguistischer Formen, auf sozial stratifizierte/typisierte Personentypen und die daran geknüpften Handlungen zu verweisen, erklärbar.

Geht es nun um eine Untersuchung des Zusammenhangs linguistischer Formen mit ihren Objekten, den sozialen Kategorien (wie Ideologien und Werthaltungen), so kann die zentrale Frage mit Jaffe (2016: 88) wie folgt formuliert werden:

What social and ideological projects are advanced when indexicalization is foregrounded [...], and when the contingent and contextual relationships between linguistic forms and social meanings are emphasized?

Für die Analyse von Sprachdaten, erhoben in Gruppendiskussionen, gilt es demzufolge, die Äußerungen der Teilnehmer*innen als Meta-Indizes sozialer Gegebenheiten wie Wert- und Verhaltensvorstellungen anzunehmen und zu re-interpretieren.

Um die Prozesse der Äußerungsproduktion als Strategien der sozialen Positionierung (auch als *Stancetaking* bezeichnet) empirisch beobachtbar zu machen, bietet Du Bois' ›Stance-Dreieck‹ (2007: 163) ein klar umrissenes Konzept an: Danach findet *Stancetaking* in drei zusammenhängenden und ineinander verschachtelten Teilprozessen statt. Dem Verlauf der geomet-

rischen Figur eines Dreiecks folgend *bewerten* (*process of evaluation*) die Akteure ein ›Objekt‹ (auch ›Sachverhalt‹, ›Idee‹, ›Tätigkeit‹), *positionieren* (*process of positioning*) sich durch ihre Bewertung zu diesem ›Objekt‹, gleichen schließlich im Prozess der *Ausrichtung* (*process of alignment*) ihre Bewertungen ab und richten sich so in einem bestimmten Abstand zueinander aus.

Ein verstärkter Fokus auf die metasprachliche Funktion von Sprache hilft bei der Deutung von Sprachzeichen als Indizes für soziale Kategorien. Hier gilt es zu beobachten, wie Akteure (metasprachliche) Handlungen vornehmen, um ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen. Dies wird in Spitzmüllers (2013) Modell der »metapragmatischen Positionierung« umsetzbar, berücksichtigt es doch die – von Silverstein (1993: 33) beschriebene – Eigenschaft von Zeichen, kraft ihrer indexikalischen Funktion auf pragmatische Phänomene verweisen zu können (vgl. Spitzmüller 2013: 264). Die entscheidende Erweiterung des Du Bois'schen Modells besteht somit in der Hinwendung zum Phänomen der Indexikalität, das Akteuren die bewusste oder unbewusste Bezugssetzung sprachlicher Zeichen zu bestimmten sozialen Kontexten zuspricht (Spitzmüller 2013: 265). Die Positionierungspraktiken geben Einblick in die ideologische Dimension, wo Werthaltungen und Einstellungen manifest werden. Zusammengefasst lässt sich das Modell folgendermaßen beschreiben: Das einfache ›Stance-Dreieck‹ nach Du Bois wird zum (gespiegelten) doppelten Dreieck – dem ›Viereck der metapragmatischen Positionierung‹ (vgl. graphische Darstellung des Modells in Spitzmüller 2013: 273); hier sind nun die Verweise der Akteure auf Personen- und Verhaltenstypen in den Positionierungsprozess miteinbezogen. Der Positionierungsprozess besteht demnach aus folgenden – ineinandergreifenden und verschachtelten – Teilprozessen: Akteure positionieren sich im Hinblick auf einen Gegenstand, bewerten ihn und richten sich aufeinander aus. Durch ihre objektorientierten Äußerungen (*Stances*) indizieren Akteure einen bestimmten Personentypus, mit dem ein Verhaltenstypus assoziierbar ist. Nach diesen richten sich Kommunikationsteilnehmer*innen in bestimmter Weise *vice versa* durch Sprachbewertung und durch Sprachpraxis aus – sie *positionieren* sich (Spitzmüller 2013: 273).

Für die folgende Analyse gilt nun: Akteure richten sich mit ihren Redebeiträgen aufeinander aus, indem sie durch ihren Sprachgebrauch (Prosodie, Kommentare, Intertextualität, Interventionen etc.) Bewertungen zum Ausdruck bringen. Sie positionieren sich gegenüber ihrer (gesellschaftlichen) Lebenswelt, bewerten diese und indizieren bestimmte Personen- und Verhaltenstypen, die miteinander verknüpft werden.

Im Rahmen der Erhebung werden somit die Aussagen der Teilnehmer*innen hinsichtlich jener linguistischen Einheiten untersucht, in denen folgende Analysekategorien evident werden: Benennungen und Zuschreibungen von Eigenschaften der Akteure, Strategien der Lokalisierung der Akteure inner- oder außerhalb der Mehrheitsgesellschaft (oder anderer Gruppierungen), das Indizieren von Differenzmerkmalen, die auf Status und Hierarchien innerhalb der Gesellschaft verweisen und schließlich die Bewertung und Einstellung zur Sprachverwendung (Erstsprache oder Deutsch).

Ein modifiziertes Instrument aus dem Bereich der fokussierten Ethnographie (Knoblauch 2001) – die Gruppendiskussion – soll Handlungs- und Kommunikationsspielräume eröffnen und den Vergleich von unterschiedlichen Positionen oder Meinungen möglich machen, die dann zu einem gemeinsamen Ergebnis führen (vgl. Becker-Mrotzek und Vogt 2001: 96). Das Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Mangold 1960: 9) eröffnet die Möglichkeit, Redebeiträge zu erhalten, die sich eher durch Gruppenkommunikation ergeben. Einstellungen und Meinungen können so in weitgehend ungesteuerten Gesprächssituationen konstituiert werden (Mangold 1960: 10–11). Aus diskursanalytisch-pragmatischer Sicht kann die Gruppendiskussion – ähnlich wie das Interview nach Deppermann (2013: 31) – als »situiertes Interaktionsereignis [bezeichnet werden], in dem durch performatives Handeln gemeinsam Sinn hergestellt wird«. Im vorliegenden Fall wird die Gruppendiskussion in zwei oppositionellen Gruppen, die gemäß vorgegebener Perspektiven argumentieren, durchgeführt (hier als »Rollendiskussion« bezeichnet).

5 Subjektpositionen: empirische Befunde

In der für diesen Beitrag als Beispielfall ausgewählten Klasse (siebente Schulstufe einer Neuen Mittelschule² in Wien) waren am Erhebungstag 23 Schüler*innen anwesend. Die Zusammensetzung der Klasse lässt sich wie folgt beschreiben: Alle Schüler*innen haben einen anderen Erstsprachen-Hintergrund als Deutsch. Aus einem informellen Vorgespräch (später auch in den Transkripten ersichtlich) geht hervor, dass sie sich selbst als ›Ausländer‹ (im generischen Maskulin) bezeichnen, obwohl 80 Prozent der Schüler*innen die österreichische Staatsbürgerschaft innehaben. Die Studie wurde im Jänner 2016 im Beisein der Klassenlehrerin durchgeführt und setzte sich aus vier Teilschritten, die an zwei Erhebungstagen durchgeführt wurden, zusammen. Für den vorliegenden Beitrag ist der letzte Teil der Erhebung interessant; hier wurden – nach einer Impulsgebung durch die Projektleiterin – die Schüler*innen zur Wahl einer ›Rolle‹ (im Sinn von ›Rollenspiel‹) angeregt, aus deren Perspektive in weiterer Folge argumentiert werden sollte.

Zur Vorbereitung wurden die Teilnehmer*innen in einem kurzen Klassengespräch auf das Thema ›Das Leben in unserer heterogenen Migrationsgesellschaft – Chancen, Herausforderungen, Problemzonen‹ eingestimmt, sie wurden danach aufgefordert, sich einer der beiden Gruppen ›ursprüngliche Österreicher*innen‹ oder ›neue Österreicher*innen‹ zuzuordnen, räumlich getrennte Plätze in der Klasse einzunehmen und in ihrer Gruppe Argumente, Anliegen, Anfragen etc. vorzubereiten. Die Diskutierenden standen einander gegenüber – der Gruppe der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ (Sigle UÖ) gehörten zwei Knaben (K) und – nach einigem Zögern – ein Mädchen (M) an, der Gruppe der ›neuen Österreicher*innen‹ (Sigle NÖ) schlossen sich 16 Schüler*innen an (Knaben und Mädchen etwa gleich verteilt). Zwei Knaben positionierten sich räumlich zwischen den Gruppen mit der Begründung, sich

² Die *Neue Mittelschule* (NMS), ein Schultyp der Sekundarstufe I, ersetzte ab dem Schuljahr 2015/16 alle Hauptschulen in Österreich; sie war ursprünglich als Gesamtschule gedacht und sollte auch die Unterstufe der *Allgemein bildenden höheren Schule* (AHS), die die Sekundarstufe I und II umfasst, ersetzen.

beiden zugehörig zu fühlen, zwei Mädchen wollten sich an der Diskussion nicht beteiligen, sie fühlten sich keiner der beiden Gruppen zugehörig. Nach etwa fünf Minuten der Orientierung innerhalb der Gruppen eröffnete die Projektleiterin die Diskussion durch den Impulssatz: »Wie ist das Leben für euch in der österreichischen Gesellschaft?«

Die folgenden Gesprächsstrategien wurden als Hinweise auf Selbst- und Fremdpositionierung und daher für die Analyse als relevant erachtet:

- Darstellungen eigener, d.h. rollenbezogener Handlungen,
- Kommentare außerhalb der Diskussion (metasprachliche Äußerungen),
- Kontrastierung der eigenen Position gegenüber anderen Akteuren,
- Wiederholung relevanter Aussagen anderer Akteure zur textuellen Verknüpfung,
- Sprechakte wie Angriff, Vorwurf, Entgegnung, Angebot, Entschuldigung,
- Prosodisches Design – ›double voicing‹³ (vgl. Deppermann 2015: 378).

Die Diskussion, die durch (in Gruppen) vorbereitete Beiträge eröffnet wurde (und zunächst möglicherweise eben deshalb in eher monoton/flacher Intonation gehalten war), nahm in ihrem Verlauf ›Fahrt‹ im Sinn von Tempo, Lautstärke und Emotionalität auf. Die Pausenglocke wurde kaum wahrgenommen, etwa drei Minuten danach wurden die Schüler*innen gebeten, ihre Plätze einzunehmen. Mit einer kurzen Feedback-Runde und dem Hinweis, in der nächsten Unterrichtsstunde mit der Klassenlehrerin die Beiträge aufzuarbeiten, wurde das Projekt beendet.

³ ›Double voicing‹ führt Deppermann – mit Referenz auf Günthners (1999) Konzept des ›prosodischen Designs‹ – als Beispiel einer Distanzierungsstrategie an, durch die Sprecher*innen die Divergenz der eigenen und der zum Ausdruck gebrachten Position anzeigen. Es wird hierbei auf Bachtins Polyphonie-Konzept (1985 [1929]) referiert, d.h. auf eine Struktur der ›Vielstimmigkeit‹, die Bachtin durch Dostojewskijs Komposition seiner Romanfiguren konstituiert sieht.

Die folgenden fünf Beispiele – Ausschnitte aus Gesprächssequenzen – sollen zeigen, wie die Teilnehmer*innen sich selbst und die jeweils gegenüberstehenden ›Anderen‹ als Subjekte ihrer Lebenswelt konstituieren.

Beispiel (1): Verortung in der Gesellschaft

- 842 K1: <<ff aggressiv> du bist kein
!österreicher!
843 !du!>
844 K2: << ff> ich hab österreichische
staatsbürgerschaft!>
((Schreien, Lachen, es ist sehr laut))
[...]
- 871 NÖK3: ahm (.) ja wi:r sind (.)
872 ((K flüstern: ausländer)),
873 NÖK3: ja wir sind ausländer und ihr
versuchts uns wegzutreiben obwohl das land
euch nicht einmal gehört das gehört niemandem.
874 (---)

Aus Beispiel (1) ist die Schwierigkeit der Selbst-Zuordnung zu den beiden Diskussionsgruppen vor Beginn zu erkennen. Hier wird das legitimierende Zertifikat der Staatsbürgerschaft ins Spiel gebracht, das 80 Prozent der Schüler*innen dieser Klasse besitzen. In Zeile 842 will sich K2 auf der Seite der ›ursprünglichen Österreicher‹ einordnen, doch von seinem Klassenkollegen (K1) wird ihm diese Position nicht zugestanden. Die Äußerungen (Angriff und Verteidigung) im Adjazenpaar verlaufen emotional. In Zeile 843 verdeutlicht K1 noch einmal durch starkes deiktisches *DU* seine Referenz auf den Klassenkollegen, dieser weist unter Anführung eines Beweises (*österreichische Staatsbürgerschaft*) diesen Angriff ebenso heftig zurück (Zeile 844).

Etwas später – ab Zeile 871 – versucht der Teilnehmer eine ihn selbst inkludierende gesellschaftliche Kollektivbezeichnung zu finden und wird dabei von seinen Gruppenmitgliedern unterstützt. Dabei wird etwas zögerlich auf das Lexem *Ausländer* zurückgegriffen, das auf die Übernahme einer traditionellen (mittlerweile eher pejorativ konnotierten) Fremdbezeichnung verweist (Zeile 871–873). Die Selbstpositionierung der Gruppe als *Ausländer* zieht den nächsten Gesprächsschritt nach sich, im verbleibenden Turn wird Anklage

und der Vorwurf des *Wegtreibens* erhoben, ein hier metaphorisch verwendetes Lexem, das ein drastisches Bild erzeugt. Die Anklage des Sprechers bezieht sich auf die Vorgehensweise der Mehrheitsgesellschaft, in der nicht einmal die Legitimation der Staatsbürgerschaft über einen Verbleib – und dieser ist hier im übertragenen Sinn wahrscheinlich als Akzeptanz und Gleichberechtigung zu verstehen – entscheiden kann.

Beispiel (2): Spannungsfeld ›neue Österreicher*innen‹

875 UÖM1: <<künstlich, näselnd, aufgeregt> also ich
als neue österreicherin die hier geboren ist,
876 finde es nicht korrekt wenn ihr in unser
land kommt und unsere jobs wegnehmt,
877 und unsere wohnungen wegnehmt,
während ich eine gute schule abgeschlossen
habe und jetzt zwei jahre auf JOBSuche
bin!>
((lacht verlegen während sie spricht))
878 ((5 s Durcheinander, Lachen der Teilnehmer))

In Zeile 875 verweist die Sprecherin durch ihre näselnde, künstliche Stimme (*double voicing*) auf ihre Distanzierung zur Diskussionsrolle der ›ursprünglichen Österreicherin‹; sie spricht als ›neue Österreicherin‹ das Bedrohungsszenario des öffentlichen Migrations-Diskurses an (»Wohnungen und Jobs wegnehmen«). Auch das verlegene Lachen zum Schluss der längeren Gesprächsphase ab Zeile 877 indiziert die Unsicherheit in ihrer Rolle, die sie in das Spannungsfeld der Gesellschaft versetzt, wo Konflikte und Ängste durch Macht- und Besitzansprüche der Mehrheitsgesellschaft spürbar werden. Das reaktive Lachen der Zuhörer*innen indiziert Zustimmung.

Beispiel (3): Zugehörigkeit durch sportliche Leistung

878 NÖK1: aber was tuts ihr,
879 ich bin ein guter ausländer,
880 oder was,
881 NÖK2: und ich bin ein guter fußballspieler,
882 und ich kann kann ich für österreich gewinnen!
883 und es ist-
884 meisterschaft.

In Zeile 878 bezeichnet sich der Teilnehmer als *guten Ausländer*, da er eine wichtige Funktion als *guter Fußballspieler* für Österreich erfüllt. Impliziert wird ein direkter Sprechakt (eine Bitte), durch den die Aufwertung seiner gesellschaftlichen Position aufgrund der vorgebrachten Argumente erreicht werden soll.

Beispiel (4): Zugehörigkeit durch Bildung und Sprache

937 UÖM1: Sebi,
 938 ja du da du da,
 939 ihr sagts und wir gehen nicht in die schule wir sind
 zu faul,
 940 was machts ihr,
 941 ihr gehts in euer land von eurer sprache obwohl hier in
 österreich nur
 deutsch geredet wird und DILARA,
 942 <<ff>!KEIN TÜRKISCH!>
 943 ((Gelächter))

In Zeile 937 verknüpft die Teilnehmerin aus der Gruppe der ›ursprünglichen Österreicher‹ (UÖM1) ihren Turn thematisch mit einer früheren Aussage, in der es um Teilnahme am Unterricht ging. Sie adressiert jenen Sprecher sehr eindringlich (*ja du da du da*), der den ›neuen Österreicher*innen‹ Schulverweigerung vorgeworfen hat. Auf diese Unterstellung (bzw. diesen Vorwurf) wurde von beiden Seiten der Teilnehmer*innen im Verlauf des Gesprächs immer wieder referiert. UÖM1 behält den Turn und geht zu einem neuen Vorwurf über, dem der Sprachverwendung. Diese Sequenz ist insofern interessant, als die Teilnehmerin aus Beispiel (2), die sich von der Rolle der ›ursprünglichen Österreicher*innen‹ (nicht nur) prosodisch distanziert hatte, nun doch auch im Tonfall im Sinne *ihrer* (d.h. der Diskussionsgruppe der UÖ) argumentiert. Dies könnte Rückschlüsse auf die persönlichen Bedürfnisse der Teilnehmerin als tatsächlich ›neuer Österreicherin‹ zulassen, die offensichtlich im Bildungsbereich angesiedelt sind, wo auch Kompetenzen in der Zweitsprache von Bedeutung sind und die Erstsprache an Relevanz zu verlieren scheint.

Beispiel (5): Differenzherstellung

- 956 NÖK3: also ihr habt AUCH eine chance.
 957 ihr sagt immer WIR sind schuld an allem.
 958 WIR können MEHrere sprachen;
 959 wir können mehrere sprachen als IHR!
 960 UÖK4: wir LERNen-
 961 ihr nicht!
 962 NÖK1: okay.
 963 ihr sagts dass wir kein geld haben.
 964 aber wie sind wir dann hierher gekommen,
 965 wir sind ausländer wir sind keine flüchtlinge,
 966 als wir so gegangen zu fuß sind.
 967 wir sind mit autos hierhergezogen.
 968 wir haben hier deutsch gelernt,
 969 und so weiter,
 970 dafür mussten wir beZAHlen.
 971 UÖK3: he was habts ihr gegen muslime?
 972 NÖM2: ((sehr aggressiv, heftig)) Selina da
 mit blauen hemd!
 973 ich kann türkisch reden und das
 interessiert dich nicht!
 974 ((mündet in persönliche Attacken und Vorwürfe, laut))

Durch den Gesprächsschritt in Zeile 956 führt NÖK3 ein Versöhnungsangebot aus (*also ihr habt auch eine Chance*) und weist in der nächsten Zeile den Schuldvorwurf durch Verweis auf die Kompetenz der Mehrsprachigkeit von *Ausländern* zurück. NÖK1 übernimmt den Turn in Zeile 962 und beginnt ihn mit einem respondierendem, zustimmenden *okay*, der Sprecher knüpft damit an den Vorwurf der Schulverweigerung implizit an, entgegnet ihn aber nicht durch eine textuelle, inhaltlich kongruente Aussage, sondern startet eine Beweisführung der *sozial besser gestellten Ausländer* gegenüber den *mittellosen Flüchtlingen*. Dadurch wird eine zusätzliche Differenz hergestellt zwischen: ›wir – Ausländer‹ vs. ›die anderen – Flüchtlinge‹. Verschiedene ins Treffen geführte Statussymbole wie *Auto*, *Geld*, *Deutschkompetenz* untermauern die Differenzherstellung. Der unvermutete Einwurf in Zeile 971, der einen Themenwechsel einleiten hätte können, indiziert den Religions- und Kulturdiskurs über *Muslime*; die Beiträge von ZÖM2 in den Zeilen 972 bis 973 greifen dieses neue Thema nicht auf, sondern verknüpfen thematisch zum offensichtlich stärker brennenden Vorwurf der Sprachverwendung. In Zeile 972

wird die Debatte bezüglich der Sprachverwendung wiederaufgenommen: NÖM2 verteidigt den Gebrauch ihrer Erstsprache Türkisch. Die Teilnehmerin richtet dabei ihre Verteidigung, die als Angriff formuliert ist, direkt an ihr Gegenüber: *Selina da mit blauen Hemd!* Dass das Thema der Sprachverwendung in dieser Klasse höchst relevant ist, zeigen die emotional-aggressiven Reaktionen der übrigen Klasse in Zeile 974.

Die folgenden Tabellen sollen nun die Befunde dieser fünf – aus der Gesamtheit der Sprachdaten ausgewählten – Gesprächssequenzen zusammenfassen. Dabei wurde das Augenmerk auf jene salienten sprachlichen Phänomene gelegt, die als Indizes auf Werthaltungen und soziale Positionierungen betrachtet werden können.

Tab. 1: Befunde – Sprachgebrauch

Nominationen Prädikationen	Lokalisierung	Markierung der Differenz	Sprachliche Identität
<i>Ich als neue Österreicherin</i>	<i>von hier wegtreiben</i>	<i>Wir haben Geld</i>	<i>Wir sprechen mehrere Sprachen als ihr</i>
<i>Ja wir sind Ausländer</i>	<i>das Land gehört nicht euch</i>	<i>Wir sind mit Auto hierher gekommen</i>	<i>Ihr geht in euer Land und sprecht eure Sprache</i>
<i>Ich bin ein guter Ausländer</i>	<i>für Österreich gewinnen</i>	<i>Wir gehen in die Schule, wir lernen</i>	<i>Ich kann Türkisch reden und das interessiert dich nicht</i>
<i>Wir sind keine Flüchtlinge</i>	<i>unsere Jobs, unsere Wohnungen</i>	<i>Wir haben Deutsch gelernt</i>	<i>Und bitte KEIN Türkisch</i>

Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt die sprachlichen Befunde, durch die die Teilnehmer*innen soziale Realität konstituieren. In Spalte 1 sind alle Kollektivnomina zusammengefasst, die für Eigen- und Gruppenbezeichnungen verwendet wurden. Hier fällt zunächst die Dichotomisierung in *Ausländer/Flüchtlinge* vs. *neue Österreicherin* auf (wobei anzunehmen ist, dass die Selbstbezeichnung ›neue Österreicherin‹ nicht aus dem lebensweltlichen Sprachgebrauch der Schüler*innen stammt, er wurde als Arbeitsbegriff für das Gruppenprojekt vorgegeben). Eine Hierarchisierung des Kollektivs ›neue

Österreicher*innen< in ›(gute) Ausländer< und ›Flüchtlinge< findet in den Gesprächen immer wieder statt. Diese Kategorisierung wird durch folgende Exemplifikationen untermauert: In Spalte 2 wird durch Zuordnung von Plätzen (Lokalisierung: hier vs. dort, Österreich vs. von hier wegtreiben etc.) die Gesellschaft in ›wir< vs. ›sie< geteilt, in Spalte 3 werden *Differenzmarkierungen* durch Verknüpfung von sozial relevanten Attributen mit deren symbolischen Werten hergestellt und schließlich gibt Spalte 4 Auskunft über die *sprachliche Identität*, die sich als äußerst ambivalent – unsicher, welche Sprache bevorzugt werden sollte – präsentiert. Die Äußerungen verweisen somit insgesamt auf eine hierarchisch kategorisierte Sicht auf die Gesellschaft, in der materielle (Auto, Geld, Wohnung) sowie symbolische Werte (Sprachkompetenz) Menschen der Migration (auch jener vor mehreren Generationen) gegenüber geflüchteten Menschen zu größerem sozialen Status verhelfen. Die Teilnehmer*innen haben sich durch ihre Äußerungen metapragmatisch zu gesellschaftlichen Statussymbolen positioniert und damit jene Wertvorstellungen angesprochen, die der Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben werden.

Die nun folgende Übersicht (Tabelle 2) setzt den *Sprachgebrauch* mit *sozialen Typen* und den daran geknüpften *Verhaltensformen* in Bezug. Folgende vier Diskursstränge (*Topoi*) lassen sich ableiten: *Anpassung*, *Bedrohung*, *soziale Markierung* und *Spracheinstellung*.

Tab. 2: Befunde – Metapragmatische Positionierung

	Anpassung	Bedrohung	Soziale Markierung	Spracheinstellung
Sprachgebrauch indiziert und verknüpft	<i>Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes</i>	<i>Verringerung der Chancen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft</i>	<i>Soziale Statussymbole: Geld, Autos, Bildung</i>	<i>Distanzierung von der Familiensprache</i>
Soziale Typen	<i>gute Ausländer</i>	<i>wir und die anderen</i>	<i>Wir sind keine Flüchtlinge</i>	<i>Deutschsprechende</i>
Verhaltensformen	<i>wir passen uns an</i>	<i>Bedrohung durch Migration</i>	<i>Leben wie die Mehrheitsgesellschaft</i>	<i>Integration durch Mehrheitssprache</i>

Die aus den Positionierungspraktiken hervorgehende Indizierung *sozialer Typen* lässt eine eindeutige Abgrenzung zum sozialen Status von ›Flüchtlingen‹ sichtbar werden, es gibt auch keine Verbindung zur (häufig marginalisierten) Gruppe von Menschen der Migration (abgesehen von der Selbstbezeichnung *Ausländer*). So argumentieren die Teilnehmer*innen als ›neue Österreicher*innen‹ in Übereinstimmung mit dem öffentlichen Diskurs der eingeforderten *Anpassung* und befürchteter *Bedrohung*. Auch die ins Treffen geführten sozialen Markierungen eines höheren gesellschaftlichen Status' und die heftig debattierte Distanzierung von der Erstsprache bestätigen die Eindrücke, dass sich die Diskursakteure als ›Subjekte der Mehrheitsgesellschaft‹ positionieren und sich von vermeintlich unterlegenen Gruppen abgrenzen wollen. Welcher Gruppe sie sich allerdings tatsächlich zugehörig fühlen, wird durch die Subjektivierungsprozesse nicht sichtbar; es wird eher der Eindruck einer gewissen Unsicherheit evident, die die Frage nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit (noch) nicht beantworten lässt.

Diese Beobachtungen werden auch durch die (räumlichen und argumentativ-perspektivischen) Selbstpositionierungen vor Beginn der Gruppendiskussion untermauert: Schüler*innen scheinen ratlos, greifen in die Positionierung ihrer Klassenkolleg*innen ein, bekräftigen einerseits ihren Status der ›neuen Österreicher*innen‹ (*Ich habe österreichische Staatsbürgerschaft*), können oder wollen sich jedoch letztendlich nicht völlig damit identifizieren (darauf verweist auch das quantitative Missverhältnis der Gruppenzuteilung). Dass die gesellschaftlichen Ansprüche – sichtbar und hörbar im öffentlichen Migrationsdiskurs – dazu beitragen, diesen jungen Menschen die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft als erstrebenswerten Weg zur Akzeptanz aufzuzeigen, offenbart die Tendenz der Diskursakteure, sich zur Übernahme der vermeintlichen präferierten Verhaltens- und Denkmuster zu positionieren. Diesem Ziel fühlen sie sich allem Anschein nach auch dadurch nähergekommen, dass sie sich vom Status der ›Flüchtlinge‹ deutlich abgrenzen.

Wie lassen sich nun diese Befunde mit der eingangs gestellten Frage nach ›Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft‹ in Zusammenhang bringen? Es kann im Einklang mit Young (2012) behauptet werden, dass sich die Postulate der klassischen *Postkolonialen Kritik* – so viele Jahrzehnte nach

der Dekolonisierung – den modernen Gesellschaften unter Aspekten wie Globalisierung und weltweite Mobilität resp. Migration anpassen müssen. Dass hierfür koloniale Sichtweisen und Stereotype immer noch die Folie darstellen, ist in Anbetracht der offensichtlichen Dichotomisierung der Gesellschaften, in denen hierarchische Ordnungen vor allem Minderheiten und Menschen der Migration marginalisieren, evident. Dass Schulbücher beispielsweise durch ihre Vermittlung des ›Kolonialismus‹ kaum imstande sind, Gegenentwürfe anzubieten, belegen zahlreiche Studien (vgl. stellvertretend für eine gesamteuropäische Perspektive Groth 2016, für Deutschland Grindel 2012, Struck 2013, Fuchs und Otto 2013, Lundt 2017; für die Schweiz Purtschert et al 2012: 13; für Österreich Markom und Weinhäupl 2007 sowie Porstner in Vorb.). Sie alle zeigen, dass in Schulbuchtexten koloniale Denkweisen tradiert werden oder – wie Porstner (in Vorb.) zeigt – bei der vehement ausgedrückten Verurteilung des Kolonialismus nicht bedacht wird, dass gerade durch diese die stereotype europäische Sicht von Über- und Unterlegenheit fortgeschrieben wird. Daher ist – durchaus im Sinn der *Postkolonialen Kritik* – ein genaues Hinschauen auf die heutigen postkolonialen Gesellschaften angebracht.

6 Resümee

Ausgangspunkt der Studie war unter anderem der in der Diskursforschung wenig beachtete Blick auf die Bedeutungsproduktion durch die Adressaten und damit auch auf die eher vernachlässigte Ebene der Akteure. Demnach sollte der vorliegende Beitrag eine Erweiterung der soziolinguistisch orientierten Diskursforschung um den Fokus der metapragmatischen Positionierung darstellen. Es sollte gezeigt werden, wie Strategien des sozialen Positionierens und Subjektivierens sprachtheoretisch gefasst und beschreibbar gemacht werden können. Dieses Ziel wurde durch einen Analyserahmen erreicht, der im Wesentlichen auf Konzepten der *Positionierung* (Davies und Harré 1990; van Langenhove und Harré 1999), dem Du Bois'schen *Stance-Dreieck* (2007) und der *metapragmatischen Positionierung* (Spitzmüller 2013) aufbaut.

Für den Kontext migrationspädagogischer Fragestellungen sollte der Beitrag Wege aufzeigen, wie und wodurch in unterrichtlichen Alltagssituationen kommunikatives Handeln ermöglicht werden kann, durch welches den Teilnehmer*innen ›Stimme‹ – ›voice‹ – ermöglicht wird. Dies erfolgte durch die Methode der fokussierten Gruppendiskussion, durch welche Handlungsspielräume in der – durch spezielle Rahmenbedingungen definierten – Institution Schule eröffnet wurden. So kann das Projekt auch zum Feld der Migrationspädagogik beitragen: Durch den verstärkten Fokus auf die Diskursakteure wird Raum für kommunikatives Handeln geschaffen, das einen Blick auf Lebenswelt und Wissensbestände der Akteure ermöglicht.

Vor der Folie einer modernen Gesellschaft, geprägt durch Mobilität und Migration, und aus der Perspektive der *Postkolonialen Kritik* wurden Positionierungspraktiken der Diskursakteure insofern analysierbar, als die linguistischen Formen der Subjektivierungs- und Positionierungsprozesse als Indizes von Diskurspositionen gedeutet wurden; sie wurden somit als performative Wirklichkeit (in situ) analytisch greifbar und so auch für entsprechende Kontexte generalisierbar. In Summe sollte gezeigt werden, wie eine metapragmatische Sicht auf Sprache und Kommunikation diskursive Praktiken analysierbar machen und die Ebene der Diskursakteure in den Vordergrund rücken kann.

Literatur

- Althusser, Louis. 2014 [1971]. *On the reproduction of capitalism. Ideology and ideological state apparatuses*. London & New York: Verso.
- Bachtin, Michail M. 1985 [1929]. *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Frankfurt am Main [u. a.]: Ullstein
- Becker-Mrotzek, Michael & Rüdiger Vogt. 2001. *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Blommaert, Jan. 1999. The debate is open. In Jan Blommaert (Hrsg.), *Language ideological debates*, 1–38. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: University Press.
- Butler, Judith. 1997. *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.

- Davies, Bronwyn & Rom Harré. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1). 44–63.
- Deppermann, Arnulf. 2013. Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(3). Art. 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (Abruf: 19. September 2017).
- Deppermann, Arnulf. 2015. Positioning. In Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (Hrsg.), *The handbook of narrative analysis*, 369–387. Oxford: Wiley Blackwell.
- Du Bois, John W. 2007. The stance triangle. In Robert Englebretson (Hrsg.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*, 139–182. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Eckert, Penelope. 2012. Three Waves of Variation Study. The Emergence of Meaning in the Study of Variation. *Annual Review of Anthropology* 41, 87–100.
- Foucault, Michel 2014 [1977]. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1978. *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verlag.
- Foucault, Michel. 2005 [1984]. Die Rückkehr der Moral. In Daniel Defert & François Ewald (Hrsg.), *Dits et Ecrits*, Bd. 4: 1980–1988, 859–873. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1987. Das Subjekt und die Macht. In Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, 243–261. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Fuchs, Eckhardt & Marcus Otto. 2013. Introduction. Educational media, textbooks, and postcolonial relocations of memory politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5(1). 1–13.
- Fürnrohr, Walter (Hrsg.). 1982. *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*. München: Minerva.
- Goffman, Erving. 1979. Footing. *Semiotica* 25. 1–29.
- Grindel, Susanne. 2012. Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. *Geschichte und Gesellschaft* 38. 272–303.
- Groth, Daniel. 2016. Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. In Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann & Christian Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüber-*

- schreitungen – Grenzverschiebungen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichts-
didaktik, Bd. 12), 277–286. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Guha, Ranajit. 1983. *Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India*. Durham,
NC [u.a.]: Duke University Press.
- Günthner, Susanne. 1999. Polyphony and the »layering of voices« in reported dia-
logues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech.
Journal of Pragmatics 31. 685–708.
- Ha, Kien Nghi. 2003. Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmarktpolitik. In Hito
Steyerl & Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch?*
Migration und postkoloniale Kritik, 56–107. Münster: Unrast.
- Hall, Stuart. 1990. Cultural identity and diaspora. In Jonathan Rutherford (Hrsg.),
Identity: community, culture, difference, 222–236. London: Lawrence & Wishart.
- Hymes, Dell. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding
of voice*. London & Bristol: Taylor.
- Irvine, Judith & Susan Gal. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In
Paul Kroskrity (Hrsg.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*, 35–
84. Santa Fe: School of American Research Press.
- Jaffe, Alexandra. 2016. Indexicality, stance and fields in sociolinguistics. In Nikolas
Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics. Theoretical debates*, 86–112. Cambridge: Cam-
bridge University Press.
- Knoblauch, Hubert. 2001. Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die
neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn* 2(1). 123–141.
- Langenhove, Luk van & Rom Harré. 1999. Introducing Positioning Theory. In Rom
Harré & Luk van Langenhove (Hrsg.), *Positioning Theory: Moral Contexts of
Intentional Action*, 14–31. Oxford: Blackwell.
- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die
Akteur-Netzwerk-Theorie*. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt am
Main: Suhrkamp.
- Lüdtke, Nico. 2011. Einleitung. In Nico Lüdtke & Hironori Matsuzaki (Hrsg.), *Akteur
– Individuum – Subjekt. Fragen zur ›Personalität‹ und ›Sozialität‹*, 11–20. Wies-
baden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüdtke, Nico & Hironori Matsuzaki (Hrsg.), 2011. *Akteur – Individuum – Subjekt.
Fragen zur ›Personalität‹ und ›Sozialität‹*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissen-
schaften.
- Lundt, Bea. 2017. Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. Zu Genese, Er-
scheinungsformen und Wandel einer Bewusstseinsform. In Bärbel Völkel &

- Tony Pacyna (Hrsg.), *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung* (Kultur und soziale Praxis), 57–87. Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, Paul, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Anita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.). 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mangold, Werner. 1960. *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Markom, Christa & Heidi Weinhäupl. 2007. *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismen in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Peirce, Charles S. 1983 [1903]. *Phänomen und Logik der Zeichen*. Helmut Pape (Hrsg. und Übersetzer). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Porstner, Ilse. In Vorb. »Kolonialismus und Imperialismus« im Geschichtsunterricht – Konzeption und Erleben von »Fremdheit« in Lehrbüchern und in der Klasse. Eine multimodale diskursanalytische Untersuchung von Repräsentation und Rezeption. Universität Wien [im Entstehen befindliche Dissertationsschrift].
- Purtschert Patricia, Barbara Lüthi & Francesca Falk. 2012. Eine Bestandesaufnahme der postkolonialen Schweiz. In Patricia Purtschert, Barbara Lüthi & Francesca Falk (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, 13–63. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine & Thomas Geisen. 2010. Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*, 7–23. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Silverstein, Michael. 1993. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In John A. Lucy (Hrsg.), *Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics*, 33–58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiehs, Tina. 2013. Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, 157–169. Wiesbaden: Springer.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung* 3. 263–287.
- Spitzmüller, Jürgen. 2015. Graphic variation and graphic ideologies: a metapragmatic approach. *Social semiotics* 25(2). 126–141.

- Spitzmüller, Jürgen & Ingo H. Warnke. 2011. *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Struck, Wolfgang. 2013. (De)Colonizing pictures? German television and colonialism. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 5(1). 130–140.
- Tönnies, Ferdinand. 1991 [1935]. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ullrich, Marc. 2016. Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft. In Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen: Aktuelle Projekte*, 29–50. Göttingen: V&R Unipress.
- Warnke, Ingo H. & Jürgen Spitzmüller. 2008. Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Ingo H. Warnke & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, 3–54. Berlin und New York: de Gruyter.
- Young, Robert. 2012. Postcolonial remains. *New Literary History* 43(1). 19–42.