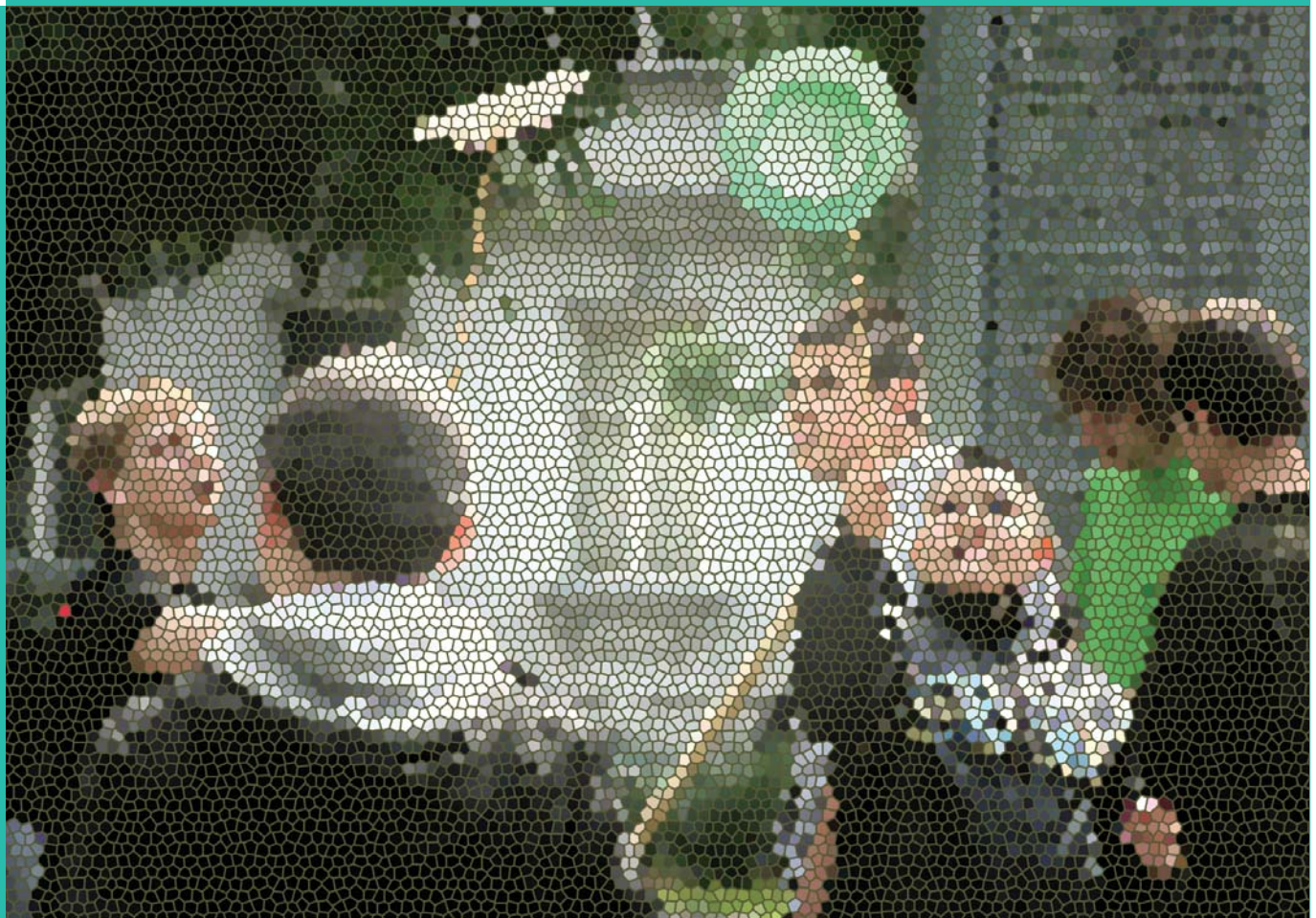


// Sebastian Howorka

„Die Freiheit tun zu können was ich will“

Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung
der SchülerInnen zweier Wiener Schulen



Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung

Heft 8

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2013

// Sebastian Howorka

„Die Freiheit tun zu können was ich will“

Vielfalt und Ungleichheit
am Beispiel der Raum- und
Zeitnutzung der SchülerInnen
zweier Wiener Schulen

Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären
Entwicklungsforschung
und Bildung

Heft 8

Wien: Paulo Freire Zentrum, Juni 2013

ISBN 978-3-9503620-0-8

finanziell unterstützt von

Österreichische



Entwicklungszusammenarbeit



Inhaltsverzeichnis

1. Abstracts.....	4
2. Einleitung.....	5
3. Forschungsvorhaben und -verlauf	7
3.1 Das Projekt Ungleiche Vielfalt.....	7
3.2 Die vorliegende Forschungsarbeit	8
4. Theoretische Vorannahmen	10
4.1 Die Vielschichtigkeit von Ungleichheit und Vielfalt	10
4.1.1 Die ‚subjektive Ebene‘.....	11
4.1.2 Die ‚objektive Ebene‘	12
4.1.3 Zwischenfazit.....	14
4.2 Nationalkultur und Transkulturalität.....	15
4.3 Klasse, Habitus und Praxis.....	16
5. Methodologie und Methodik.....	18
6. Ergebnisse.....	21
6.1 Alltagsstrategien und ihre Einbettung in gesellschaftliche Kontexte.....	21
6.1.1 Alltagsstrategien nach sozioökonomischem Hintergrund.....	22
6.1.2 Alltagsstrategien nach Alter, Geschlecht und nationalkultureller Herkunft.....	30
6.1.3 Ungleichheit oder Vielfalt?.....	35
6.2 Identifikation von Brücken und Barrieren.....	37
6.2.1 Barrieren	38
6.2.2 Brücken.....	39
6.2.3 Fazit.....	40
7. Zusammenfassung und Reflexion	41
8. Literatur	43
9. Tabellenverzeichnis.....	46
10. Autor.....	46

1. Abstracts

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit steht am Ende des Projekts *Ungleiche Vielfalt* (www.ungleichevielfalt.at), in dem SchülerInnen zweier Wiener Schulen gemeinsam mit Studierenden erforschten, wie Jugendliche in ihrem Alltag Ungleichheit und Vielfalt erleben. Auf Basis von acht qualitativen Interviews werden unterschiedliche Alltagsstrategien in der Freizeitgestaltung beschrieben, in gesellschaftliche Kontexte eingebettet und Schlussfolgerungen gezogen, welche Brücken und Barrieren sich daraus für ein gelungenes Zusammenleben in Vielfalt ergeben.

Die Ergebnisse zeigen, wie stark und gleichzeitig subtil sozioökonomische Unterschiede in den Alltag hinein wirken: Auf der einen Seite sind Freizeitaktivitäten sowohl Ausdruck als auch Quelle von sozialer Ungleichheit, da sie unterschiedliche Ausstattungen an Ressourcen voraussetzen und gleichzeitig unterschiedliche Möglichkeiten bieten, gesellschaftlich relevante Ressourcen zu erwerben. Auf der anderen Seite sind alle SchülerInnen der Meinung, in ihrer Freizeit ausschließlich das zu tun, was sie wollen – ohne zu merken, wie sehr ihr Aktionsradius von dem Milieu bestimmt wird, in dem sie sich bewegen. Die Interviews legen nahe, dass diese Milieus primär sozioökonomisch konstituiert sind und nationalkulturelle Faktoren nur von sekundärer Bedeutung sind.

Die in allen Milieus feststellbaren Abschottungstendenzen führen tendenziell zu Unwissenheit, Vorurteilen und Angst vor „den anderen“ und damit zu einer ernsthaften Bedrohung für den sozialen Zusammenhalt. Um den polarisierenden Effekt familiärer Reproduktionsstrategien zu lindern, braucht es neben staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen eine inklusive Schule, die positive Begegnungen und Austausch über diese Milieus hinweg ermöglicht.

English Abstract

This paper marks the end of the project *Unequal Diversity* (www.ungleichevielfalt.at), in which pupils and university students have cooperated to investigate how teenagers in the city of Vienna experience inequality and diversity in their daily lives. Based on eight qualitative interviews, this article describes different patterns of recreational activities, relates them to social factors and analyses the consequences of these differences for social cohesion.

Recreational activities have proved to be both the consequence of and the reason for social inequalities, as they require different levels of resources and provide different possibilities of acquiring them. Nevertheless, all of the teenagers interviewed argue that they spend their leisure time the way they want to without being aware of the fact that their operating range is strongly defined by the milieu they live in. These environments, as the interviews have shown, are constituted primarily by the socioeconomic background, with national or ethnical origin being only of secondary influence.

As the different groups tend to seal themselves off from others, ignorance, prejudice and fear of “the others” generate a serious threat to social cohesion. Mitigation of this polarizing effect demands not only a redistributive public welfare policy, but also an inclusive educational system that brings together children of different socioeconomic backgrounds.

2. Einleitung

Der vorliegende Text steht am Ende des transdisziplinären Projekts *Ungleiche Vielfalt* (Langtitel: „Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt“), das von *Sparkling Science* finanziert wurde, dem Programm des österreichischen Wissenschaftsministeriums zur Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft. Von seinem Anspruch her stellt das Projekt eine Wissensallianz dar, eine demokratische Form von Wissensorganisation, in der alle Beteiligten zur Produktion von Wissen beitragen und das produzierte Wissen für ihre Lebens- und Arbeitsrealitäten nutzen können (Novy/Habersack 2010).

Im Fall von *Ungleiche Vielfalt* besteht diese Wissensallianz im Kern aus dem Paulo Freire Zentrum, dem Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien sowie zwei Wiener Schulen, die zwar räumlich benachbart, in ihrer sozialen Zusammensetzung aber höchst unterschiedlich sind: Die Kooperative Mittelschule 18 (KMS) wird primär von Kindern sozial benachteiligter Familien besucht, von denen fast alle ‚Migrationshintergrund‘ und eine andere Muttersprache als Deutsch aufweisen. Das Bundesgymnasium 18 (BG) wird hingegen vor allem von Kindern der Mittel- und Oberschicht besucht, die alle einen Hochschulabschluss anstreben. Im weiteren Sinne gehören zur Wissensallianz auch die Grundschule *Aleksa Santic* im serbischen Secanj, das türkische *Istanbul Lisesi* sowie der Verein *Im.Ausland*.¹

ForscherInnen, SchülerInnen, Studierende und LehrerInnen suchten im Projekt *Ungleiche Vielfalt* gemeinsam und auf gleicher Augenhöhe nach einem besseren Verständnis darüber, wie Vielfalt und Ungleichheit von Jugendlichen erlebt wird, wie sie damit umgehen und welche Schlussfolgerungen sich daraus für ein gelungenes Zusammenleben in Vielfalt in der Stadt ziehen lassen. Dieser dialogische Zugang in der Tradition Paulo Freires bedeutete nicht, dass jegliche Unterschiede geleugnet wurden, sondern dass die Arbeitsteilung im Projekt, die aus unterschiedlichen Voraussetzungen der Beteiligten resultierte, ohne Hierarchisierung in ‚Wissende‘ und ‚Nicht-Wissende‘ auskommen sollte.

¹ Für Informationen zu den unterschiedlichen ProjektpartnerInnen und ihren Rollen siehe www.ungleichevielfalt.at/list6.htm.

In Abwandlung eines bekannten Zitats von Freire war das Motto, dass niemand alles, aber jedeR etwas anderes weiß und dieses Wissen auch für das Gelingen des Projekts nötig war (Freire 2007: 75). So brachten etwa die SchülerInnen ihr Erfahrungswissen über den Forschungsgegenstand ein, die Lehrkräfte ihre pädagogische und didaktische Erfahrung, die WissenschaftlerInnen ihre Kenntnisse über Theorien und Methoden und die Studierenden die Fähigkeit, zwischen Wissenschaft und Lebenswelt der SchülerInnen zu vermitteln. Die Beiträge der vielen Menschen, die Teil von *Ungleiche Vielfalt* waren, sind die Basis, auf der dieser Text aufbaut.²

Die Beantwortung der wissenschaftlichen Forschungsfragen, die bei diesem Text im Vordergrund steht, war nur eines von mehreren Projektzielen. Im Sinne der Transdisziplinarität ging es dabei auch um die Veränderung der Praxis, wobei die Beteiligten nicht nur von den für sie relevanten Erkenntnissen aus der Forschung profitieren, sondern schon durch das gemeinsame Tun und das voneinander Lernen neue Perspektiven auf Zusammenleben in Vielfalt entwickeln sollten (Hirsch Hadorn et al. 2008: 438). Wie noch ausführlich gezeigt wird, bewegen sich die am Projekt beteiligten SchülerInnen der beiden Schulen jeweils in soziokulturell homogenen Milieus, die wenig bis gar keine Berührungspunkte mit anderen Milieus aufweisen. Obwohl nur ein kleiner Park zwischen den beiden Einrichtungen liegt, gab es etwa vor dem Anlaufen des Projekts kaum Kontakt zwischen den Angehörigen der KMS und des BG. Unkenntnis und Vorurteile prägten vielfach das Bild der SchülerInnen von anderen Lebensumständen und -formen, was zu Gefühlen der subtilen bis offenen Ablehnung, zum Vermeiden von Aufeinandertreffen und Austausch – und damit meist zur Verfestigung der Vorurteile – führte.

² Viele der hier am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung ausgeführten Erkenntnisse haben sich schon im Verlauf der Forschung und der Diskussionen mit den Projektbeteiligten abgezeichnet. Explizit erwähnen möchte ich die – großteils nicht publizierte – Vorarbeit von Sarah Habersack, auf die ich dankenswerterweise zurückgreifen konnte.

Ein wesentliches Ziel von *Ungleiche Vielfalt* war daher das gegenseitige ‚Entdecken‘ sowie die Stärkung der *interkulturellen Kompetenzen* der Beteiligten, wobei der dahinter liegende Kulturbegriff keineswegs auf Nationalkulturen beschränkt war. Wie ich an anderer Stelle (Howorka 2012) ausführlicher zeige, ging es im Projekt gerade darum, die Begriffe ‚Ungleichheit‘ und ‚Vielfalt‘ aus ihrem kulturalistisch-ethnisierten Korsett zu befreien und Kultur im Sinne von Williams (1958) als umfassende Ausdrucksform menschlichen Handelns zu verstehen. Die vom Projekt beabsichtigten *interkulturellen Kompetenzen* bezogen sich entsprechend auf die allgemeine Fähigkeit, sich auf Menschen aus anderen Milieus einzulassen, mit ihnen zusammenzuarbeiten und kulturelle Bedeutungen, Verhaltenserwartungen und etwaige Differenzen darin gemeinsam ‚auszuhandeln‘, statt sie als gegeben anzunehmen (Popp 2004; Auernheimer 2010: 57ff.).

Wie etliche Forschungsprojekte zeigen, sind diese Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von sozialem Zusammenhalt in Vielfalt. Oder in einer anderen Formulierung: „Social cohesion is not consensus but negotiated difference“ (Dukes/Musterd 2012: 1985). In diesem Sinne war *Ungleiche Vielfalt* auch eine Art Versuchsfeld für Strategien auf größerer Ebene – z.B. auf Ebene des Bezirks oder der Stadt. Als bleibender Erfolg lässt sich verbuchen, dass die beiden beteiligten Schulen mittlerweile etliche gemeinsame Projekte durchführen und der Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen langsam zur Normalität wird (für eine umfangreichere Reflexion und Evaluierung siehe Howorka 2012).

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die *Erweiterung der Bandbreite möglicher Zukunftsentwürfe*, sprich der vorstellbaren (individuellen) Zukunftsperspektiven der SchülerInnen. Wie Nina Borufka (2011: 70ff.) zeigt, sind das Fehlen von Vorbildern und Kenntnissen über konkrete Möglichkeiten sowie ein schwach ausgeprägtes Selbstwertgefühl wichtige Faktoren zur Erklärung

der niedrigen Bildungsabschlüsse der KMS-SchülerInnen. Im Rahmen von *Ungleiche Vielfalt* konnten jene gemeinsam mit den Studierenden neue Bildungswege entdecken, eine Universität von innen sehen und bei der gemeinsamen Forschung erleben, was für ungeahnte Fähigkeiten in ihnen stecken. Für die BG-SchülerInnen, die alle nach der Matura ein Studium anstreben, bot die Zusammenarbeit mit Studierenden die Möglichkeit, sich ein realistisches Bild vom vielfach glorifizierten „StudentInnenleben“ zu machen und Einblick in einige (vor allem sozialwissenschaftliche) Studienrichtungen zu gewinnen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: In Kapitel 3 rekapituliere ich Forschungsvorhaben und Verlauf des Projekts und lege dar, welchen Anspruch dabei dieser Text verfolgt. Kapitel 4 ist den theoretischen Vorannahmen gewidmet, die sowohl dem Projekt als auch diesem Text zugrunde liegen: Die Vielschichtigkeit der Begriffe *Ungleichheit* und *Vielfalt*, das hybride und dynamische Verständnis von Kultur sowie der Zusammenhang von Klasse, Habitus und Praxis. In Kapitel 5 lege ich die methodologischen Prinzipien des Projekts und deren Auswirkungen auf diese Arbeit dar und gehe dann auf die konkrete methodische Herangehensweise zur Beantwortung der Forschungsfragen ein. Der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse ist Kapitel 6 gewidmet: Dabei beschreibe ich zuerst die gewonnenen Erkenntnisse über die Alltagsstrategien der Jugendlichen am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung und bette sie in gesellschaftliche Kontexte ein. Anschließend versuche ich, Barrieren und Brücken zu identifizieren, die das Zusammenleben in Vielfalt erschweren bzw. erleichtern, und leite daraus Handlungsempfehlungen ab. Kapitel 7 dient dann einer abschließenden Zusammenfassung und Reflexion.

3. Forschungsvorhaben und -verlauf

Der vorliegende Text stellt auf der einen Seite den Abschluss des transdisziplinären Projekts *Ungleiche Vielfalt* dar und gibt Antwort auf die Forschungsfragen, die der Arbeit der letzten drei Jahre zugrunde lagen. Auf der anderen Seite ist er auch das Ergebnis eines eigenen qualitativen Forschungsprozesses, der sich wesentlich vom restlichen Projektverlauf unterscheidet, nur mehr sehr eingeschränkt als *transdisziplinär* bezeichnet werden kann und doch ohne den Bezug zum Gesamtprojekt nicht ganz verständlich wird. Aus diesem Grund werde ich zunächst das Forschungsvorhaben und den Verlauf des Gesamtprojekts vorstellen und anschließend darauf eingehen, welche konkrete Zielsetzung dieser Text verfolgt und wie er in das Projekt eingebettet ist.

3.1 Das Projekt Ungleiche Vielfalt

Das wissenschaftliche Ziel des Gesamtprojekts war, wie eingangs erwähnt, die Erforschung des komplexen Zusammenspiels von Ungleichheit und Vielfalt aus der Sicht von Jugendlichen in einem von Migrationserfahrungen und Globalisierung geprägten städtischen Milieu. Dieses Ziel wurde auf Basis einiger (im folgenden Kapitel genauer dargelegten) theoretischen Vorannahmen in drei (Teil-) Forschungsfragen umgesetzt, die aufeinander aufbauen und unterschiedliche analytische Ebenen und Abstraktionsniveaus ansprechen (vgl. Novy et al. 2009):

1. *Wie gestalten Kinder und Jugendliche ihr Leben und ihre Stadt?*
2. *Wie hängen individuelle Erfahrungen und Handlungen mit der Gesamtgesellschaft zusammen?*
3. *Und welche Möglichkeiten bietet dieses Wissen?*

Jede dieser Teilfragen erfuhr eine spezifische Form der Bearbeitung, bei der jeweils andere Gruppen der Wissensallianz im Vordergrund standen. Für die erste Teilfrage waren dies die SchülerInnen, schließlich ging es um deren Lebenswelt und Erfahrungswissen. In gemischten Forschungsteams bearbeiteten sie gemein-

sam mit Studierenden verschiedene – großteils von ihnen selbst vorgeschlagene – Themen aus dem breiten Feld von Ungleichheit und Vielfalt: Zu Geschlechterrollen, zu Tanzschulen, zu virtuellen Räumen, zur Diskriminierung von Roma, zu Motivationsfaktoren in der Schule etc. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen und ihrem Wissen befragten die forschenden SchülerInnen (großteils) ihre KollegInnen oder (seltener) SchülerInnen anderer Schulen, wie sie das Anderssein von Kindern und Jugendlichen erleben, welche Art von Verschiedenheit als begrüßenswert, welche als problematisch empfunden wird und welche Barrieren und Brücken zwischen verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus sie in ihrer Umgebung vorfinden. Die große Sammlung an Interviews und anderem Primärmaterial, die dabei entstand, stellte die Basis für die weiteren Teilfragen dar. Unter Federführung der Studierenden hatten die Forschungsteams auch die Aufgabe, das gesammelte Material zu systematisieren und einer ersten Auswertung zu unterziehen, die primär auf das Erkennen und Benennen von Handlungslogiken und Alltagsstrategien ausgelegt war. Damit sind jene Verhaltensweisen gemeint, „die vernünftig sind, ohne deswegen das Produkt eines durchdachten Plans oder gar einer rationalen Berechnung zu sein“ (Bourdieu 1999: 95).

Zur Beantwortung der zweiten Teilfrage waren zwei Arbeitsschritte vorgesehen. Auf Ebene der einzelnen Forschungsteams stellten die Studierenden Überlegungen darüber an, welche strukturellen Voraussetzungen (in der Gesellschaft oder in der Stadt) zur Förderung bzw. Behinderung der diversen Aspekte von Ungleichheit und Vielfalt beitragen, die im ersten Schritt erkannt und benannt wurden: Welche Rolle spielen der sozioökonomische Hintergrund, die nationalkulturelle Herkunft, das Geschlecht oder das Alter? Und welche Rolle spielen Institutionen wie das Bildungssystem oder der Wohlfahrtsstaat? Drängen diese Institutionen auf die Anpassung an eine Norm und produzieren damit aus Vielfalt Ungleichheit? Oder fördern sie eine „prinzipielle Wertschätzung von Unterschiedlichkeit“ (Terkessidis 2010: 139), die auf die Reduktion von Ungleichheit aus ist? Auf Ebene des Gesamtprojekts sollten diese Befunde dann – basierend auf den in

Kapitel 4 ausgeführten theoretischen Annahmen – zu einem Gesamtbild verknüpft werden, in dem die Alltagsstrategien der Jugendlichen nicht nur beschrieben, sondern im Kontext der sozialen Strukturen auch „erklärt“ werden können.

Davon ausgehend, „dass man [...] auf die Welt nur einzuwirken vermag, wenn man sie kennt“ (Bourdieu 1992: 46), waren die Beschreibung und der Versuch einer Erklärung des Beobachteten notwendige Voraussetzung für die dritte Teilfrage, die sich mit den Möglichkeiten beschäftigte, die dieses neu gewonnene Wissen eröffnet. Auf der einen Seite betrifft dies die im Projektverlauf gewonnenen Erkenntnisse über nötige institutionelle und strukturelle Veränderungen, um dem Ideal eines „Zusammenleben in Vielfalt“ (Novy et al. 2012) näher zu kommen. Auf der anderen Seite geht es um das aufgefundene Veränderungspotential auf der Handlungsebene: Welche Möglichkeiten haben die SchülerInnen der KMS, welche die SchülerInnen des BG, wenn sie aus den ihnen bekannten und der Statistik nach wahrscheinlichen Wegen ausbrechen wollen? Im Sinne der Prinzipien der transdisziplinären Forschung und der Idee der Wissensallianz standen am Ende des Forschungsprozesses wieder die SchülerInnen und die Schulen: Die gewonnenen Erkenntnisse sollen ja nicht nur im Elfenbeinturm der Wissenschaft zirkulieren, sondern auch und insbesondere die Praxis jener, die zu ihrer Entstehung beigetragen haben, bereichern (Bergmann et al. 2010: 135f.; Novy et al. im Erscheinen).

Der zeitliche Ablauf der Forschung im Gesamtprojekt war eine Kombination aus einem tendenziell linearen Prozess steigender Abstraktionsniveaus und zwei zirkulärer Hauptforschungsphasen mit SchülerInnen und Studierenden (Froschauer/Lueger 2009: 76). Die erste davon dauerte von März bis Juli 2010 und stand unter dem Überthema Mobilität, das als „generatives Wort“ im Sinne Freires zur Diskussion über die Widersprüchlichkeit wie auch die Gestaltbarkeit der Welt anregen sollte (Faschingeder et al. 2010: 13). Die beginnende Systematisierung und Auswertung der Interviews durch das Projektteam führte in der darauf folgenden Reflexionsphase zu einer ersten Modifikation der theoretischen Vorannahmen. Weiters wurden die partizipativen Elemente des Projekts gestärkt, die in der Anfangsphase angesichts des Zeit- und Ergebnisdrucks

größtenteils auf die Einbindung der Lehrkräfte und DirektorInnen beschränkt waren: Abgesehen von ausführlichen Zwischenevaluierungsrunden gab es eigene Vorbereitungsworkshops mit den SchülerInnen, deren Ergebnisse sich in der Organisation der zweiten Hauptforschungsphase im Sommersemester 2011 niederschlugen (Auer 2011). Mit der Abschlusspräsentation im Herbst 2011 fand die Beteiligung der SchülerInnen und Studierenden ihr (vorläufiges) Ende. Von da an stand die Auswertungsarbeit des Projektteams, die zur Beantwortung der zweiten und dritten Teil-Forschungsfrage und zu diesem Text führen sollte, im Zentrum. Die Verbreitung und Diskussion der Ergebnisse wird im Anschluss daran jedoch wieder alle Beteiligten der Wissensallianz auf den Plan rufen.

3.2 Die vorliegende Forschungsarbeit

Der vorliegende Text ist nun das Ergebnis dieser erwähnten Auswertungsarbeit, wenn auch mit eingeschränktem Anspruch: Anstatt ein „Gesamtbild“ der Alltagsstrategien zu zeichnen, die im Verlauf des Projekts zu Tage kamen, werden nur jene unter die Lupe genommen, die im Zusammenhang mit der Zeit- und Raumnutzung der SchülerInnen stehen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war insofern, *Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen zweier Wiener Schulen* zu erforschen und dabei folgende (Teil-)Forschungsfragen zu beantworten:

1. *Wie und wo gestalten Kinder und Jugendliche ihre Freizeit?*
2. *Wie hängen individuelle Erfahrungen und Handlungen mit der Gesamtgesellschaft zusammen?*
3. *Und welche Möglichkeiten bietet dieses Wissen?*

Die Entscheidung, die Auswertung auf den Teilbereich der Raum- und Zeitnutzung einzuschränken, hat sowohl inhaltliche als auch projektspezifische Gründe. *Inhaltlich* sprach dafür, dass Freizeit wohl der Bereich ist, in dem Alltagsstrategien von jungen Menschen am Besten zu beobachten sind: Für die SchülerInnen, die alle noch keiner Erwerbsarbeit nachgehen, ist Freizeit das ergänzende Gegenteil von Schule. In der Schule sind (zumindest formell) alle gleich³ und vieles von dem, was sie tun bzw. nicht tun, ist vorgegeben. In den Freizeitaktivitäten können die SchülerInnen jedoch ihre ‚individuellen‘ Vorlieben und Präferenzen verwirklichen und das tun, was sie wollen. Systematische Differenzen in den Vorlieben und im Wollen stellen insofern eine gute Ausgangsbasis dar, um jugendliche Alltagsstrategien in gesellschaftliche Kontexte einzubetten und zu hinterfragen, wie ‚individuell‘ diese wirklich sind. Anhaltspunkte dafür sind sowohl die Tätigkeiten selber, als auch die Orte, an denen sie stattfinden: *Ob* Jugendliche abends fortgehen und *ob* sie in ihrer Freizeit Sport betreiben, ermöglicht zwar bereits Einsichten in Alltagsstrategien – ergänzt um die Frage, *wo* sie genau fortgehen und *wo* sie Fußball oder Basketball spielen, werden jedoch viel weiter reichende Erkenntnisse möglich. Je nachdem ob etwa Fußball im Käfig eines Besserparks⁴ oder am Rasenplatz eines Vereins gespielt wird, erfordert die Tätigkeit etwa andere finanzielle Möglichkeiten, familiäre Voraussetzungen sowie Fähigkeiten und erfährt auch eine andere soziale Anerkennung.

Die *projektspezifischen* Gründe für die thematische Einschränkung sind vielschichtiger und ergeben sich als ungewollte Konsequenzen aus dem Prinzip der Transdisziplinarität – womit sowohl die Überwindung von Disziplinengrenzen, die Integration von Erfahrungswissen als auch die Fokussierung auf „life-world problems“ (Hirsch Hadorn et al. 2008: 441) gemeint ist.

Erstens hat sich im Verlauf des Projekts immer wieder ein – für partizipativ angelegte Forschungsprojekte typischer – Zielkonflikt zwischen der Forschungsperspektive und den „Erfordernissen im Handlungsfeld der Praxispartner“ (Bergmann et al. 2010: 126) eingestellt. Das Anliegen, durch eine relativ freie Themenwahl in den Forschungsteams nicht nur die Studierenden und SchülerInnen stärker einzubinden, sondern ihnen als Betroffenen auch die spezifische Definition von „Problemen“ zu überlassen (Novy et al. 2012: 1877), führte auf der anderen Seite zu einer Fragmentierung der Themenlandschaft und des dabei erhobenen Primärmaterials – womit sich die ursprünglich geplante „Gesamtschau“ zum Abschluss als nicht mehr durchführbar herausstellte.

Zweitens resultiert aus dem dargelegten Projektaufbau, dass das empirische Material dezentral in den gemischten Forschungsteams erhoben (und analysiert) wurde. Dies führte – trotz aller Bemühungen um eine halbwegs kohärente methodische Vorgangsweise – dazu, dass die geführten Interviews, Beobachtungen und Protokolle teils erhebliche Unterschiede in ihrer Ausgestaltung, Länge und Qualität aufweisen. Außerdem wurde die bei qualitativen Interviews wichtige Frage der Anonymisierung von einigen Forschungsteams so ernst genommen, dass bei den meisten Interviews nicht alle für die gesellschaftliche Einbettung nötigen soziodemographischen Daten angeführt sind, bei manchen sogar überhaupt keine. Dieses Defizit wurde allerdings leider erst klar, nachdem die Studierenden die Seminararbeiten abgegeben hatten und nur mehr wenig Interesse zeigten, nachträglich ergänzende Informationen zu liefern. Zusätzlich zur Frage der inhaltlichen Zusammenhänge grenzten also auch methodische Kriterien die Zahl der Primärquellen ein, die für die abschließende Auswertung infrage kamen.

³ Dass sich die vermeintlich neutrale Gleichbehandlung aller Kinder meistens als gar nicht so neutral erweist und eine wesentliche Ursache für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten darstellt, wird u.a. von Rahel Jünger (Jünger 2008) oder Eckard Liebau (Liebau 2011: 16) genauer ausgeführt.

⁴ Ein „Besserpark“ ist ein Ausdruck aus dem Wienerischen für einen kleinen Nachbarschaftspark im urbanen Gebiet, für dessen Reinigung ein kleiner Besen ausreichen würde.

4. Theoretische Vorannahmen

Die Konzeption und Ausgestaltung des Projekts *Ungleiche Vielfalt* erfolgte auf Basis einiger Annahmen, die in diesem Kapitel ausgeführt werden und eine Mischung aus Begriffsdefinition und theoretischer Verortung darstellen. Im ersten Abschnitt führe ich die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von *Ungleichheit* und *Vielfalt* aus, beziehe mich bei der Modellierung von sozialer Ungleichheit auf Pierre Bourdieu und erläutere das Spannungsfeld zwischen *Vielfalt* und *Gleichheit*. Im zweiten Abschnitt geht es um den Kulturbegriff des Projekts und dieser Arbeit, der sich von der Idee von *Nationalkulturen* abgrenzt und dem Konzept der *Transkulturalität* folgt. Der dritte Abschnitt stellt dar, wie trotz dieser dezidierten Ablehnung kulturalistischer Modelle, die soziale Handlungen über die Zugehörigkeit zu Nationalkulturen erklären, mit Hilfe von Bourdieus Kultursoziologie von der Beschreibung der Praxis auf ihre strukturellen Bedingungen rückgeschlossen werden kann.

4.1 Die Vielschichtigkeit von Ungleichheit und Vielfalt⁵

Ungleichheit und *Vielfalt* liegen nah beieinander. In der österreichischen Bildungsdebatte etwa wird eine einheitliche Form der Sekundarstufe I („Gesamtschule“) von ihren GegnerInnen meist mit dem Argument abgelehnt, dass dies die Auswahlmöglichkeit der Eltern und die Berücksichtigung unterschiedlicher ‚Begabungen‘ der Kinder verunmögliche. Die parallele Existenz von Hauptschule und Gymnasium wird dabei als positive Vielfalt im Bildungssystem gesehen, die unbedingt

erhalten werden muss. BefürworterInnen der Gesamtschule führen hingegen ins Treffen, dass die frühzeitige Aufteilung der Kinder in die zwei Schultypen weniger ihren tatsächlichen Fähigkeiten als ihrer sozialen Herkunft Rechnung trägt und dieses System daher bestehende Ungleichheiten reproduziert und verfestigt.

Wie die Diskussion um die Gesamtschule beispielhaft zeigt, ist der Ausgangspunkt für Vielfalt und Ungleichheit immer eine (wie auch immer geartete) *Differenz*, ein Unterscheidungsmerkmal, das die Verschiedenheit zweier oder mehrerer Objekte begründet und „nur in der und durch die Relation zu anderen Merkmalen existiert“ (Bourdieu 1998: 18). So ist die besondere Rolle, die das Gymnasium für die mittleren und oberen Schichten spielt, nicht ohne die Abgrenzung gegenüber der Hauptschule zu verstehen, genauso wie der Begriff ‚Begabung‘ davon ausgeht, dass jemand für ein gewisses Gebiet bessere Voraussetzungen mitbringt als die meisten anderen Menschen. Für sich genommen, ohne den Bezug auf ‚das andere‘ bzw. ‚die anderen‘, lassen sich die Bedeutungen jedenfalls nicht erschließen.

Ungleichheit und Vielfalt stellen nun gegensätzliche *Interpretationen* von Differenzen dar, die entweder auf einer ‚subjektiven‘, alltagsbezogenen Ebene – „aus Sicht der Betroffenen“ – oder auf einer ‚objektiven‘, theoriebezogenen Ebene – „aus Sicht der SozialwissenschaftlerInnen“ – stattfinden können. Wie aus Tabelle 1⁶ ersichtlich und im Folgenden noch ausführlich beschrieben wird, kommt den Begriffen Ungleichheit und Vielfalt je nach Ebene eine andere inhaltliche und politische Bedeutung zu.

⁵ Wie ich in Kapitel 5 noch ausführlich darlegen werde, waren die Schulrealität der KMS und ihre Begriffe Ausgangspunkt des Projekts und dieser Arbeit. Aus diesem Grund wird der *Ungleichheit* hier und im Folgenden der alltagsübliche Begriff *Vielfalt* gegenübergestellt – und nicht das in der theoretischen Diskussion viel häufiger genutzte Konzept der *Diversität*.

⁶ Die Klassifikation von Differenzen als *Ungleichheit* oder *Vielfalt* hängt immer von Situation und Abstraktionsgrad ab. Wird kein Kontext genannt, bezieht sie sich im Regelfall auf ‚die Gesellschaft‘.

Tabelle 1: Aufgliederung der Begriffe *Ungleichheit* und *Vielfalt*

	Ungleichheit	Vielfalt
‚subjektive Ebene‘ (Sprachgebrauch)	<i>Allgemein:</i> Negative Beurteilung von hierarchisierbaren Unterschieden <i>Soziale Ungleichheit:</i> Betonung von strukturellen Beschränkungen sowie Unfreiheit	<i>Allgemein:</i> Positive Bewertung von gleichwertigen Unterschieden <i>Kulturelle Vielfalt:</i> Betonung von Individualität, Entscheidungsfreiheit sowie Nationalkulturen
‚objektive Ebene‘ (Arbeitsdefinitionen)	Ungleiche Verteilung von Lebenschancen aufgrund verschiedener Ausstattungen mit Ressourcen / <i>Kapital</i>	Mannigfaltige Ausdrucksformen menschlicher Kultur

Quelle: eigene Erstellung.

4.1.1 Die ‚subjektive Ebene‘

Auf der ‚subjektiven Ebene‘ bezeichnet *Vielfalt* üblicherweise das positiv bewertete Nebeneinander von unterschiedlichen, aber grundsätzlich gleichwertigen Ausprägungen eines Objekts. Der Begriff *Ungleichheit* hebt hingegen eine soziale Ungleichwertigkeit von verschiedenen Ausprägungen hervor, die als negativ empfunden und beurteilt wird. Preist eine Videothek ihr „vielfältiges Angebot an Filmen“ und hebt ein Restaurant seine „kulinarische Vielfalt“ hervor, ist relativ klar, dass damit keine Wertungen über die einzelnen Filme oder Gerichte verbunden sind, die Unterschiedlichkeit des Angebots an sich jedoch als Stärke verstanden wird. Aussagen über den „ungleichen Zugang zu Führungspositionen für Männer respektive Frauen“ oder über „ungleiche Arbeitsbedingungen in verschiedenen Branchen“ beziehen sich hingegen auf Unterschiede, die in hierarchisches Verhältnis gebracht werden können und implizit als ungerechtfertigt kritisiert werden.

Geht es um die Beschreibung menschlicher Lebensformen, wird Vielfalt auf der ‚subjektiven Ebene‘ meist mit Kultur, Ungleichheit hingegen mit sozialer Stratifizierung in Zusammenhang gebracht. Bei *kultureller Vielfalt* klingt latent mit, dass die beobachteten Differenzen der Lebensentwürfe das Resultat freier Entscheidungen und unterschiedlicher Vorstellungen der Menschen über die ihnen liebste Art zu leben sind. Die dabei betonte *Individualität* bekommt dabei bestenfalls einen (national)kulturellen Rahmen, der jedoch das Prinzip der Wahlfreiheit nicht bedeutend einschränkt.

Soziale Ungleichheit wiederum verweist implizit darauf, dass konkrete Lebensformen immer (auch) als Ergebnis struktureller Beschränkungen zu sehen sind, die den Raum möglicher Lebensentwürfe für die Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen unterschiedlich limitieren und von „individueller Wahlfreiheit“ wenig übrig lassen (Bourdieu 1992: 31ff.; Solga et al. 2009).

Was nun konkret als *Vielfalt* und was als *Ungleichheit* wahrgenommen wird, hängt stark vom Kontext sowie von der Position, den Interessen und dem Weltbild der Betrachtenden ab. Dem Begriff *Ungleichheit* haftet dabei eine starke politische Komponente an, da er implizit sein Gegenteil – nämlich *Gleichheit* – fordert. Ungleichheit zu thematisieren heißt meistens auch, jene Verhältnisse zu kritisieren, die dafür verantwortlich sind. Der politisch wenig aufgeladene Begriff *Vielfalt* blendet hingegen implizit jene sozialen Strukturen aus, die aus Differenzen Ungleichheit machen, da er Freiwilligkeit und Wahlfreiheit unterstellt. Seine Verwendung basiert oft auf dem Wunsch nach Gleichwertigkeit, er wird in politischen Kontexten jedoch – ähnlich wie *Freiheit* – auch dazu eingesetzt, um strukturelle Ungleichheit zu verschleiern und bestehende Verhältnisse zu legitimieren (Klinger 2010: 61).

Diese unterschiedlichen Perspektiven lassen sich – wie in Kapitel 6 noch ausführlich dargelegt wird – am Beispiel des Freizeitverhaltens von Jugendlichen verdeutlichen: Der fünfzehnjährige Isaac⁷ verbringt seine Freizeit hauptsächlich in den kleinen Parks zwischen

⁷ Die Namen der Jugendlichen wurden zur Anonymisierung verändert, wobei die Pseudonyme allesamt aus dem ursprünglichen Verwendungskontext der Interviews übernommen wurden.

den Häuserblocks, in Internetcafés oder in Einkaufszentren, während sich der sechzehnjährige Matteo viel im Türkenschanzpark, in der Tanzschule oder in den Cafés der Inneren Stadt aufhält. Ist das *Vielfalt*, weil es unterschiedliche individuelle Vorlieben und Präferenzen zum Ausdruck bringt, die durch nationalkulturelle Traditionen (Isaac ist in der Türkei geboren, Matteo in Wien) beeinflusst sind? Oder ist es *Ungleichheit*, da Isaac im Gegensatz zu Matteo seine Freizeit quasi ohne Geld bestreiten muss und beide nur jene Dinge tun und jene Orte frequentieren, die ihnen vertraut sind? Es ist dies ein reales Beispiel, das an das Diktum erinnert, dass jeder die gleiche Freiheit hat, unter der Brücke oder in einer Villa zu schlafen.

Aus diesen Fragen wird meines Erachtens nach deutlich, dass es neben den unterschiedlichen Einschätzungen auf der ‚subjektiven Ebene‘ auch ‚objektive‘ Kriterien braucht, um gesellschaftliche Diskussionen über gewünschte und unerwünschte Differenzen sinnvoll führen zu können.

4.1.2 Die ‚objektive Ebene‘

Die ‚Objektivität‘ der folgenden (Arbeits-)Definitionen bedeutet weder, dass jene ‚in der Natur der Sache‘ liegen oder absolute Wahrheit darstellen, noch dass sie unumstrittener gesellschaftlicher Konsens sind – sie verweist lediglich darauf, dass damit soziales Verhalten von einem Standpunkt aus betrachtet und analysiert wird, der über die ‚subjektiven‘ Perspektiven der Betroffenen hinausgeht und den Anspruch hat, dahinter liegende strukturelle Regelmäßigkeiten offen zu legen (Bourdieu 1999). Dabei zeigt sich ein großer Unterschied zwischen den beiden Begriffen: *Soziale Ungleichheit* ist im Gegensatz zu *kultureller Vielfalt* ein bedeutsamer Fachbegriff der Soziologie, hinter dem ein eigener Forschungsbereich sowie eine lange und konfliktreiche theoretische Tradition steht (Burzan 2007) – was eine ausführlichere Definition inklusive theoretischer Verortung nötig macht.

Auf der ‚objektiven Ebene‘ der sozialwissenschaftlichen Analyse bezeichnet *Vielfalt* bzw. *kulturelle Vielfalt* in weiterer Folge die mannigfaltigen Ausdrucksformen menschlicher Kultur im oben genannten Sinne von

Ausdrucks- und Lebensformen (Williams 1958; Eagleton 2000). Dabei geht es um ein wertfreies, deskriptives Konstatieren von Differenzen, nicht jedoch um die Frage, *warum* Menschen gewisse Handlungsmuster an den Tag legen oder bestimmte Entscheidungen treffen. Im Vordergrund steht die Kontingenz des menschlichen Handelns, das So-aber-auch-anders-handeln-Können als Ausdruck menschlicher Freiheit (Klinger 2010: 65).

Soziale Ungleichheit meint hingegen die ungleiche Verteilung von Lebenschancen, die sich in unterschiedlichen Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft und damit der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen ausdrückt (Fuchs-Heinritz et al. 2010: 709). Innerhalb der großen Menge an Differenzen in Sein und Handeln, die in modernen, differenzierten Gesellschaften aufzufinden sind, geht es also um jene, die manifeste Konsequenzen für die Betroffenen haben. Dabei ist allerdings zu beachten, dass „die zentralen Ursachen und Merkmale sozialer Ungleichheit im Zeitverlauf und in verschiedenen Gesellschaften durchaus variieren [können] und [...] selbst in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich gesehen [werden]“ (Burzan 2007: 7). Zur Beantwortung der Fragen, was tatsächliche Teilhabe an der Gesellschaft ausmacht, welche Ressourcen wie relevant sind und wie „aus sozialer Ungleichartigkeit oder Heterogenität über einen Bewertungsprozess soziale Ungleichwertigkeit oder kurz: Ungleichheit entsteht“ (Müller 1992: 286), braucht es also eine spezifische theoretische Grundlage. Im Projekt *Ungleiche Vielfalt* war das von Anfang an die Kultursoziologie von Pierre Bourdieu.

Bourdieu's Bild der sozialen Welt ist das des *sozialen Raumes*, „dem bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrunde liegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale), die innerhalb eines sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen“ (Bourdieu 1985: 9). Dieser Raum ist grundsätzlich mehrdimensional und weist ausdifferenzierte Bereiche mit eigenen Ressourcen und Spielregeln für das soziale Verhalten auf, die Bourdieu *soziale Felder* nennt (Müller 1992: 263; Ebrecht/Hillebrandt 2002: 9f.). Zum Verständnis von sozialer Ungleichheit und ihrer Reproduktion sowie für den „Blick aufs gesellschaftliche Ganze“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 176) lässt sich

diese Komplexität jedoch auf ein einfaches Modell reduzieren, wonach der soziale Raum „wie der geographische [Raum] eine Struktur [besitzt]“ und so etwas wie eine „gesellschaftliche Topologie“ aufweist: „Einige Menschen stehen ‚oben‘, andere ‚unten‘, noch andere ‚in der Mitte‘“ (Bourdieu 1992: 35).

Die jeweilige Position eines Menschen wird dabei bestimmt durch Struktur und Volumen seines/ihrer *Kapitals*. Bourdieu versteht darunter „gespeicherte und akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter Form“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 157). Die Möglichkeit, Kapital zu akkumulieren, zu vererben oder auf andere Weise zu übertragen, gibt den Individuen und Gruppen verschiedene Spielräume des Handelns (ebd.). Kapital ist somit auch eine strategische Ressource, deren Macht vor allem in der „Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind“ (Bourdieu 1983: 188) liegt. Dabei geht Bourdieu davon aus, dass Menschen ihre Ressourcenausstattung bzw. den gesellschaftlichen Status, der ihnen diese Ausstattung ermöglicht, erhalten oder verbessern wollen, wobei diese „Strategien“ nicht als geplante, zielbewusste Handlungssequenz zu verstehen sind, sondern als „Vergegenwärtigung von in der Vergangenheit erworbenen Möglichkeiten und Gewohnheiten des Habitus“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 172). Der soziale Raum ist ein Kampffeld, in dem der permanente Machtkampf der AkteurInnen sowohl zum Erhalt als auch zur Veränderung der Struktur beiträgt (Bourdieu 1998: 48f.).

Bourdieu unterscheidet ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital und eine symbolische Ebene, die den Aspekt der Anerkennung durch andere betont (Bourdieu 1983). Kulturelles Kapital bezeichnet dabei Möglichkeiten, die sich aus jeglicher Form von Bildung, aus der Aneignung der Welt des Wissens und der Kultur ergeben. Besonders wirksam ist kulturelles Kapital einerseits in seiner institutionalisierten Form als Bildungstitel, andererseits dort, wo seine Aneignung und Weitergabe unbewusst erfolgen – wie in der Primärerziehung – und die derart gelernten Verhaltens- und Geschmacksformen als „natürlich“ wahrgenommen werden. Soziales Kapital beruht auf den „Ressourcen aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ (Bourdieu 1983: 191) und hängt sowohl von der Ausdehnung des

Netzes an Beziehungen ab, die ein Mensch mobilisieren kann, als auch vom Umfang an Kapital, das hinter diesen Beziehungen steht. Entscheidend ist dabei, dass diese Formen des Kapitals die potentielle „Basis für weitere materielle und symbolische Profite“ darstellen (Bourdieu 1992: 57).

Da der soziale Raum nur eine andere Bezeichnung für die Summe der Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Positionen der Menschen ist, und diese durch die Verteilung des Kapitals bestimmt sind, entspricht „die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital [...] der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu 1992: 50).

Letztendlich ist es also die unterschiedliche *Ausstattung an Kapital*, die für Bourdieu über den Grad an Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeit des gesellschaftlichen Lebens entscheidet und damit soziale Ungleichheit ausmacht. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass seine Vorstellung von Kapital – wie auch von jeder anderen Differenz – *relational* und kontextbezogen ist: Eine konkrete Kapitalausstattung muss zu den Erfordernissen des jeweiligen Feldes und der konkreten Situation passen, um wirksam zu sein. Weiters kommt es auf die Exklusivität dieser Ressource und die Anerkennung an, die ihr durch andere entgegengebracht wird. Ein Hauptschulabschluss oder eine Krankenversicherung sind in Österreich keine Besonderheit, in vielen anderen Ländern hingegen schon; profunde Kenntnisse der Kompositionsprinzipien der Zwölftonmusik können zwar im Musikstudium Vorteile bringen, im Fußballkäfig eines Wiener Parks hingegen kaum.

Die Relationalität jener Faktoren, die soziale Ungleichheit begründen, bedingt, dass auch *soziale Ungleichheit* eigentlich nur *rational* – also in einem konkreten Kontext – diagnostiziert werden kann. Bourdieu weist darauf, dass eine differenzierte Gesellschaft „keine einheitliche, durch Systemfunktionen, eine gemeinsame Kultur, ein Geflecht von Konflikten oder eine globale Autorität integrierte Totalität, sondern ein Ensemble von relativ autonomen Spiel-Räumen“ (bzw. Feldern) darstellt, wobei „jedes Feld seine besonderen

Werte vor[schreibt] und seine eigenen Regulierungsprinzipien“ besitzt (Bourdieu/Wacquant 1996: 37). Das heißt, dass ein und dieselbe Person aufgrund ihrer Kapitalausstattung gleichzeitig sozial bevorzugt und sozial benachteiligt sein kann, je nachdem in welchem Feld sie sich bewegt und wie die Werte und Regulierungsprinzipien dieses Feldes ihre konkrete Kapitalausstattung würdigen. Ein abgeschlossenes Diplomstudium bedeutet im Kreise habilitierter ProfessorInnen etwas anderes als bei der Jobsuche, im Wartezimmer einer Ärztin („Guten Morgen, Herr Magister!“) oder im Fußballkäfing mit jungen Burschen, die aus Frust über ihre mangelnden Perspektiven am Arbeitsmarkt jede Erwähnung eines höheren Bildungstitels als Arroganz auffassen.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch einen gesellschaftlichen Konsens darüber, dass die möglichen Nachteile eines akademischen Titels wohl kaum seine Vorteile aufwiegen und die soziale Position einer Person üblicherweise mit ihrem Ausbildungsniveau korreliert – ganz unabhängig vom spezifischen Kontext. Referenzrahmen ist dabei „die Gesellschaft“, wobei (meist implizit) davon ausgegangen wird, dass die Grenzen des gemeinten sozialen Raumes mit den territorialen Grenzen eines Staates übereinstimmen. Ist also allgemein von *sozialer Ungleichheit* ohne Spezifizierung des Kontextes die Rede, liegt dem wahrscheinlich das erwähnte ‚einfache Modell des sozialen Raums‘ zugrunde, das eine Nationalgesellschaft in „oben“, „unten“ und „in der Mitte“ einteilt (Bourdieu 1992: 35) und wieder andere Aspekte hervorhebt als ein kontextsensitiver Zugang.

Wie man sieht, ist auch die ‚objektive Ebene‘ der sozialen Ungleichheit in sich wieder *vielschichtig* und lässt verschiedene Schlüsse zu, je nachdem welches *Abstraktionsniveau* gewählt wird. Je näher die Analyse bei konkreten Situationen bleibt, desto eher wird sie der ‚subjektiven Ebene‘ – also der von den Beteiligten selbst wahrgenommenen Vielfalt oder Ungleichheit – nahe kommen. Mit zunehmendem Abstraktionsniveau steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Beteiligten die konstatierten ‚objektiven‘ Ungleichheiten nicht mehr unmittelbar in ihrem Alltag wahrnehmen. Die (statistisch belegte) soziale Ungleichheit im Zugang zu höherer Bildung etwa wird von wenigen Menschen als solche erlebt, was nicht nur an der Wirksamkeit von

‚Rechtfertigungsdiskursen‘ wie der „Begabungsideologie“ (Bourdieu 2001: 46) liegt, sondern auch an der Eigenheit von statistischen Wahrscheinlichkeiten, die keine genaue Vorhersage für den Einzelfall treffen können und damit immer auch konkrete Fälle zulassen, die der Grundaussage vermeintlich widersprechen.

4.1.3 Zwischenfazit

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass *Ungleichheit* und *Vielfalt* unterschiedliche Ausdrucksformen und Interpretationen von *Differenz* darstellen und zwei Ebenen aufweisen: Auf der ‚subjektiven Ebene‘ drückt *Vielfalt* üblicherweise die positive Bewertung von gleichwertigen Unterschieden aus, während sich *Ungleichheit* meist auf Unterschiede bezieht, die in einem hierarchisierbaren Verhältnis stehen und dies negativ beurteilt. Im sozialen Kontext wird Vielfalt dabei oft mit Kultur in Zusammenhang gebracht und zu *kultureller Vielfalt*, wobei die Individualität und Entscheidungsfreiheit im Vordergrund steht. *Soziale Ungleichheit* bezieht sich hingegen meist auf strukturelle Beschränkungen, also auf jenen Teil des Lebens, der der freien Entscheidung der Einzelnen (zumindest teilweise) entzogen ist. Beide Begriffe haben auch eine politische Dimension, wobei der eine die Bedeutung von *Freiheit*, der andere hingegen jene von *Gleichheit* hervorhebt.

Auf der ‚objektiven Ebene‘ verstehen wir *kulturelle Vielfalt* als das breite Spektrum an Ausdrucksformen menschlicher Kultur, während wir mit *sozialer Ungleichheit* die ungleiche Verteilung von Lebenschancen meinen. In Anlehnung an Bourdieu sehen wir dabei die unterschiedliche Ausstattung der Menschen mit *Kapital* als Ursache. Da Kapital und Ungleichheit *relationale Begriffe* sind, lassen sie sich nur im konkreten Kontext beschreiben und bestimmen. Die ‚objektive Ebene‘ von Vielfalt und Ungleichheit ist insofern *vielschichtig*, als die Diagnose je nach Situation und Abstraktionsgrad anders ausfallen kann. Wird kein konkreter Kontext genannt, bezieht sich die Diagnose üblicherweise auf ‚die Gesellschaft‘, also auf das einfachste Modell des sozialen Raumes.

Während die Begriffe *Ungleichheit* und *Vielfalt* als zwei Ausdrucksformen von Differenz in einem quasi komplementären Verhältnis zueinander stehen – in der üblichen Verwendung der Begriffe ist Vielfalt eher

wünschenswert, Ungleichheit hingegen nicht –, sei noch kurz darauf hingewiesen, dass die Beziehung zwischen Vielfalt und *Gleichheit* deutlich komplizierter und spannungsgeladener ist. „Zwischen den Ideen von Freiheit und Gleichheit gibt es einen Widerspruch, insofern als die gleiche Freiheit aller die Freiheit jedes Einzelnen beschränkt. Dieser Widerspruch tritt zutage, wenn deutlich wird, dass Mensch und Menschheit nicht synonym sind“ (Klinger 2010: 64). In modernen kapitalistischen Gesellschaften äußert sich dieses Spannungsfeld oft so, dass Menschen sowohl gleiche Rechte beanspruchen als auch das Recht, anders sein zu können, dass sie (gleichberechtigter) Teil einer Gemeinschaft und doch (unterschiedliche) Individuen sein wollen: „There is an apparently unsolvable tension for inhabitants of the city to be free to enjoy a broad plurality of lifestyles on the one hand, and to recognise and claim equal rights, dignity and access to urban infrastructure together with equal opportunities of social and spatial mobility on the other“ (Novy et al. 2012: 1874)

Dies offenbart, dass auch der Begriff *Gleichheit* zumindest zwei Ebenen aufweist: „Auf der einen Seite beinhaltet die Idee der Gleichheit ein grundlegendes moralisches Prinzip, das allen Menschen gleiche Würde zuspricht, auf der anderen Seite bezieht sich der Gleichheitsbegriff auf eine bestimmte Struktur der Verteilung sozialer und ökonomischer Güter – auf Gleichverteilung.“ (Pauer-Studer/Nagl-Docekal 2003: 8). Der Widerspruch zwischen Gleichheit und Freiheit bezieht sich dabei auf die Interpretation von Gleichheit als *strenge Gleichverteilung*. Die Beziehung zwischen den beiden Konzepten verändert sich allerdings, wenn unter Gleichheit primär die gleiche Würde aller Menschen, unter Freiheit hingegen „die Möglichkeit von Individuen, sich für ihre Form des Lebens zu entscheiden, zu gewährleisten“ (Pauer-Studer 2003: 273) verstanden wird: „Die *gleiche* Freiheit und die *freie* Gleichheit aller und jedes einzelnen Menschen korrespondieren einander“ (Klinger 2010: 66). Die Verwirklichung und Sicherung von Freiheit setzt insofern eine gewisse distributive Gleichheit voraus und beinhaltet, „allen Menschen einen [gleichen] Anspruch auf gewisse Grundgüter als Mittel der Freiheitssicherung einzuräumen“ (Pauer-Studer 2003: 273).

4.2 Nationalkultur und Transkulturalität

Über *Ungleichheit* und *Vielfalt* zu sprechen heißt immer auch, über *Kultur* zu sprechen. Vieles, wenn nicht ein Großteil dessen, was an Unterschieden zwischen Menschen wahrnehmbar ist, wird im Alltag auf ‚die Kultur‘ geschoben. Hinter dieser grundsätzlich tautologischen Feststellung steckt in den meisten Fällen eine bestimmte Vorstellung davon, was Kultur ist, wer sie mit wem teilt und wer nicht dazugehört.

In der Alltagssprache wird *Kultur* meist mit *Nationalkultur* gleichgesetzt und kulturelle Heterogenität auf Migration zurückgeführt. Das Konzept von Nationalkulturen geht von drei Prämissen aus: „Erstens setzt [es] voraus, dass jeder Mensch (nur) *einer* bestimmten ‚Kultur‘ zugeordnet werden kann, die sein Denken und Handeln in weiten Teilen vorbestimmt. Zweitens müssen *alle* Angehörigen dieser ‚Kultur‘ ungeachtet ihrer sonstigen Unterschiede ähnlich denken und handeln. Aus der Kombination der ersten beiden Prämissen ergibt sich dann, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ‚Kultur‘ das primäre Differenzierungsmerkmal von Menschen ist. Drittens wird oft unterstellt, dass sich ‚Kultur‘ auf ein bestimmtes Territorium bezieht, dass also z.B. ein Nationalstaat eine homogene ‚Nationalkultur‘ aufweist“ (Howorka 2012: 91f.). Obwohl all diese Prämissen vielfach als ideologische Konstruktionen entlarvt wurden (siehe etwa Hobsbawm 1992; Gellner 1999; Anderson 2006), hat der ‚nationale Kulturbegriff‘ in den letzten 20 Jahren mit der Globalisierung wieder massiv an Bedeutung gewonnen und dominiert den öffentlichen Diskurs in Europa und darüber hinaus (Benhabib 1999: 15).

Das auf Wolfgang Welsch zurückgehende und dem Projekt *Ungleiche Vielfalt* zugrunde liegende Konzept der *Transkulturalität* postuliert hingegen, dass kulturelle Identitäten weder eindeutig, exklusiv noch statisch sind. Für Welsch sind moderne Gesellschaften als Folge innerer Differenzierungen und Autonomisierungen schon an sich komplex und ‚multikulturell‘, da sie unterschiedliche Lebensformen und Kulturen umfassen – die „ethnische Multikulturalität“ macht dabei „nur einen Teil der faktischen Multikulturalität“ aus (Welsch 1994: 4). Nicht territoriale Grenzen, sondern überall und ständig stattfindende kulturelle Austauschprozesse

prägen die vielfältigen Lebensformen und -stile. Menschen lassen sich demnach nicht auf eine einzige (*National*)*Kultur* reduzieren, sondern vereinen vielfältige kulturelle Aspekte in einer hybriden, ständig in „Produktion“ befindlichen Identität (Hall 1994: 26). Insofern lässt sich auch die Vorstellung von *Kultur* als räumlich-zeitlich bestimmtes Gebilde nicht aufrecht erhalten, da diese wie Identitäten niemals statisch, sondern als dynamische Größe immerfort „im Werden“ begriffen und damit niemals abgeschlossen ist (Novy 2007).

Das Herausstreichen von kultureller Hybridität, Veränderung und Vermischung führt auch zu einer spezifischen Sichtweise auf das ‚Verhältnis der Kulturen‘, durch die sich das Konzept von Transkulturalität deutlich von jenem der Nationalkulturen unterscheidet: Es entwirft kein Bild „der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion“ (Welsch 1995: 44). Damit eignet sich der Blickwinkel der Transkulturalität auch viel besser, um Fragen des sozialen Zusammenhalts zu behandeln (Dukes/Musterd 2012), wie es auch im Projekt *Ungleiche Vielfalt* der Fall war. Der Fokus auf Transkulturalität sowie auf die Hybridität und Dynamik kultureller Identitäten entspricht dabei in etwa dem Kulturbegriff der Ethnologie bzw. der *Cultural Studies*, der *Kultur* als umfassende (also auch sozio-ökonomische Aspekte einschließende) Ausdrucksform und Sinnenebene menschlichen Lebens versteht und nicht nach ex ante festgelegten, antagonistischen Kategorien einteilt (Williams 1958; Bourdieu 1982: 171).

Dies bedeutet allerdings nicht, dass Kultur völlig individualisiert und jeder Versuch, Kollektivkulturen zu beschreiben, rundweg abgelehnt wurde. In der Praxis spielen derartige Konstruktionen schließlich eine wichtige Rolle, da sie eine „typische magische Macht“ (Bourdieu 1992: 83) ausüben und die Wahrnehmung der Betroffenen prägen (Benhabib 1999: 24f.). Im Projekt *Ungleiche Vielfalt* ging es vielmehr darum, die impliziten Vorannahmen des nationalen Kulturbegriffs oder anderer kollektiver Kulturbegriffe zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen und der Frage nachzugehen, womit sich die SchülerInnen der beiden Schulen eigentlich identifizieren und welche sozialen Konsequenzen dies hat. In welchen Kontexten und

Situationen kommen welche kollektiven Kulturen und Identitäten zum Tragen? Welche Bedeutung haben sie dabei im Vergleich zu anderen, vielleicht rivalisierenden Entwürfen? Und wie statisch bzw. dynamisch sind diese kollektiven Kulturen?

Das Konzept der Nationalkulturen hat gegenüber jenem der Transkulturalität den praktischen „Vorteil“, einfache Ursache-Wirkungs-Beziehungen für das Denken und Handeln der Menschen anzubieten. Die Berücksichtigung der Hybridität und Dynamik von kulturellen Identitäten kommt zwar der Realität deutlich näher, erschwert gleichzeitig aber auch das Ansinnen, Regelmäßigkeiten und Häufigkeiten in der Praxis der Jugendlichen zu erkennen und diese über strukturelle Bedingungen zu ‚erklären‘. Um Struktur und Praxis zusammenzuführen, greift das Projekt *Ungleiche Vielfalt* daher erneut auf die Kultursoziologie von Pierre Bourdieu zurück.

4.3 Klasse, Habitus und Praxis

Ein wesentliches Thema in Bourdieus Arbeit ist die bemerkenswerte Tatsache, wie stabil die gesellschaftliche Struktur und Ordnung auch in einer Zeit bleibt, die durch (formelle) Gleichberechtigung gekennzeichnet ist und soziale Mobilität nicht nur theoretisch ermöglicht, sondern geradezu verspricht (Barlösius 2006: 27). Eine Analyse der Sozialstruktur, ihrer Wechselwirkung mit dem Handeln der Menschen sowie der Faktoren für ihre Veränderung bzw. Erhaltung steht im Zentrum fast aller seiner empirischen Werke, jeweils mit unterschiedlichem Fokus. Kern seiner Argumentation ist, „dass zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raumes einnimmt, und seinem Lebensstil ein Zusammenhang besteht“ (Bourdieu 1992: 127ff.).

Wie schon erwähnt, beschreibt die Ausstattung mit den verschiedenen Kapitalsorten die Verortung eines Menschen im sozialen Raum bzw. in einem konkreten sozialen Feld. Aus Gruppen mit ähnlicher Kapitalausstattung und -struktur konstruiert Bourdieu *soziale Klassen*, mittels derer er seine soziologischen Untersuchungen operationalisiert. Diese „theoretischen Klassen“ sind rein analytische Konstruktionen und setzen „bei den bestimmenden Merkmalen an, von denen aus

[...] eine Vorhersage weiterer Merkmale und die Unterscheidung und Zusammenfassung von Akteuren möglich ist, die einander so ähnlich wie möglich und von den Mitgliedern der anderen Klassen [...] so verschieden wie möglich sind“ (Bourdieu 1998: 23). Die Anzahl der auf diese Weise konstatierbaren Klassen ist nicht ex ante festgelegt und hängt von Untersuchungsfeld und Erkenntnisziel ab. Im ‚einfachen Modell des sozialen Raumes‘, ausführlich beschrieben etwa in *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1982), sind es drei: Die herrschende Klasse, die mittlere Klasse und die Volksklasse.

Die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen dem sozialen Raum und dem Raum der Lebensstile ist nach Bourdieu der Habitus, „a system of *dispositions*, that is of permanent manners of being, seeing, acting and thinking, or a system of *long-lasting* (rather than permanent) schemes or schemata or structures of perception, conception and action“ (Bourdieu 2005: 43). Die im Begriff *Habitus* zusammengefassten Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata sind auf der einen Seite Produkt der konkreten Lebensumstände und damit der Strukturen, in denen man lebt. Auf der anderen Seite strukturiert der Habitus auch die Praxis – nicht im deterministischen Sinn, sondern als „System von Grenzen“ (Bourdieu 1992: 33), das zwar bestimmte Dinge undenkbar oder unmöglich erscheinen lässt, dabei aber immer noch Entscheidungsspielraum offen lässt.

Der Habitus ist damit sowohl generatives wie reproduktives Prinzip, das zwischen Struktur und Praxis vermittelt und dafür sorgt, dass sich die Strukturen in der Praxis der Menschen widerspiegeln und immer wieder neu hergestellt werden. Der Habitus ist allerdings auch das vereinheitlichende Prinzip, das dafür sorgt, dass sich die unterschiedlichsten Elemente des Lebens – „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat, usw.“ (Bourdieu 1992: 32) – zu einem kohärenten, einheitlichen *Lebensstil* zusammenfügen, der es wiederum erlaubt, von einigen bekannten Elementen auf andere zu schließen.

Bourdieu geht nun davon aus, dass „unterschiedliche Existenzbedingungen unterschiedliche Formen des Habitus hervorbringen“, während ähnliche Existenzbedingungen zu einem ähnlichen Habitus führen

(Bourdieu 1982: 278). Die „von den jeweiligen Habitus erzeugten Praxisformen“ erweisen sich dabei als „systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen“, die Ausdruck dieser Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten sind (ebd.). Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse manifestiert sich also im gemeinsamen „Klassenhabitus“, der auch ähnliche Praxisformen und Lebensstile hervorbringt. Oder allgemeiner gesprochen: Die Position, die jemand im sozialen Raum einnimmt [...], bestimmt auch seine Vorstellungen von diesem Raum und die Position, die er in den Kämpfen um dessen Erhalt oder Veränderung bezieht“ (Bourdieu 1998: 26).

Auch unter der Annahme kultureller Hybridität und Dynamik sind Interessen, Meinungen, Vorlieben und Einstellungen also keineswegs rein ‚individueller‘ Natur, sondern immer auf einen bestimmten sozialen Kontext bezogen. Die sozioökonomischen Verhältnisse, auf die sich Bourdieu in *Die feinen Unterschiede* beschränkt, machen dabei allerdings nur einen Teil der „Existenzbedingungen“ aus: Auch das Geschlecht, das Alter, die „Lebensverhältnisse“ (z.B. SchülerIn / Lehrling, LohnarbeiterIn / Hausfrau/mann) und die nationalkulturelle Herkunft spielen eine wichtige Rolle (Resch 2012: 14ff.).

Worauf Bourdieu hingegen ausführlich eingeht, ist die enge Verknüpfung von Habitus und Feld, die für ihn zwei Seiten derselben Medaille darstellen: Auf der einen Seite prägen die objektivierten Strukturen und Eigenheiten des Feldes, in dem man sich befindet, den Habitus entscheidend mit. Auf der anderen Seite tendiert „der einmal einverleibte Habitus [...] dazu, solche Umstände zu erhalten oder wiederzugewinnen, in denen er reibungslos funktionieren kann“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 122). Die dadurch herbeigeführte Übereinstimmung zwischen „objektive[n] Chancen und subjektive[n] Aspirationen“ (Müller 1986: 163) ist allerdings ein zweischneidiges Schwert: Wie ich in Kapitel 6 noch ausführlich zeigen werde, reduziert dieser Mechanismus zwar das Frustrationspotential über die strukturellen Grenzen, denen Menschen gegenüber stehen, da die Wünsche und Bedürfnisse tendenziell an die Möglichkeiten angepasst werden. Damit trägt der Habitus allerdings auch zur Reproduktion der bestehenden Verhältnisse bei und steht sozialen Veränderungen tendenziell im Wege.

5. Methodologie und Methodik

Ausgangspunkt für die Projektkonzeption waren die jahrelangen Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt „Hauptschule trifft Hochschule“⁸, im Zuge dessen Studierende mit SchülerInnen der KMS zu verschiedenen Themen aus deren Lebenswelt geforscht hatten. Die Praxispartnerin, aus deren Handlungsfeld heraus das Themenfeld *Ungleiche Vielfalt* gemeinsam bestimmt wurde, war demnach zunächst die KMS *als Ganzes* – ein Konglomerat aus (im Zeitverlauf wechselnden) SchülerInnen, LehrerInnen und einer Direktorin, das in verschiedene institutionelle Kontexte und Diskurse eingebettet ist und viele Interessen und inhaltliche Präferenzen umfasst. Die (in vielen Aspekten davon grundverschiedene) Lebenswelt des BG bekam zwar im Verlauf des Projekts immer mehr Bedeutung, in der Konzeptionsphase war sie allerdings gegenüber jener der KMS, die schlicht viel besser bekannt war, unterrepräsentiert.

Da die Schulpraxis sowohl Ausgangspunkt des Projekts war als auch die primäre Adressatin der Ergebnisse ist, ist sie auch eine wichtige Referenz für diesen Text. Das zeigt sich etwa in der wiederkehrenden Verwendung von Alltagsbegriffen, die nicht präzise definiert werden (können), in den theoretischen Annahmen, der Vorgangsweise und der Priorisierung der Erkenntnisse. So haben etwa die Kategorien ‚nationalkulturelle Herkunft‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ – den kritischen Ausführungen in Abschnitt 4.2 zum Trotz – in der schulischen Praxis und im schulischen Diskurs eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, die sich zunehmend auch in bildungswissenschaftlichen Studien widerspiegelt (vgl. z.B. Bauer/Kainz 2007 oder Schwantner/Schreiner 2010). Auch die Betonung vermeintlich banaler und allseits bekannter Erkenntnisse – etwa dass sozioökonomische Faktoren einen weit größeren Erklärungswert haben als kulturalistische – muss vor der Kontrastfolie der schulischen Realität gesehen werden, die nicht an sozialwissenschaftliche Diskurse und ‚Selbstverständlichkeiten‘ angebunden ist.

Methodologisch ist die vorliegende Forschungsarbeit der *interpretativen Sozialforschung* zuzurechnen und Ergebnis eines hermeneutischen Forschungsprozesses (Froschauer/Lueger 2009): Auf Basis eines gewissen Vorwissens über das Projekt, die zwei Schulen und die Situation in Wien sowie der theoretischen Annahmen wurden die Interviews dahingehend studiert, wie sie zum besseren Verständnis von Ungleichheit und Vielfalt beitragen können. Gleichzeitig wurde das Material aber auch dahingehend betrachtet, ob es Antworten auf Fragen liefern könnte, die (noch) gar nicht gestellt waren, und Einsichten bieten, die den theoretischen Annahmen zuwiderlaufen. Durch diese Kombination aus Abduktion, Deduktion und Induktion „wird das Vertraute zuerst demontiert, um dann von sorgfältig und wiederholt geprüften Einzelfällen zu Besonderheiten, aber auch Verallgemeinerungen vorzudringen“ (Novy 2002: 19).

Aus der Aufgabenteilung im Projekt ergab sich, dass die *Datenerhebung* für diesen Text zunächst einmal darin bestand, die Fülle an schon transkribierten Interviews, Beobachtungen und sonstigem Material, die in den zwei Projektjahren erhoben worden waren, zu sichten und zu systematisieren. Damit einher ging die Frage nach dem *theoretischen Sampling* (Glaser/Strauss 2005: 53ff.): Welche Interviews sollten für eine vertiefende Untersuchung herangezogen werden und warum?⁹

⁸ Siehe Projektwebsite (www.pfz.at/?art_id=712) sowie Pesendorfer 2009).

⁹ Dies wurde – wie in bereits erwähnt – dadurch „erleichtert“, dass der Großteil der Interviews aus formalen Gründen ausgeschlossen werden musste: Vielfach waren keine soziodemografischen Daten angegeben oder diese unvollständig, einige Transkriptionen waren nur in Stichworten verfasst oder überhaupt schon paraphrasiert und manche Interviews boten gar keine Anhaltspunkte für eine übergreifende Interpretation.

Schlussendlich habe ich mich auf die inhaltlich ergiebigen und thematisch verknüpfbaren Interviews konzentriert, die unter der Leitung von zwei DiplomandInnen des Projekts zu den Themen *Raumnutzung* und *Bildungsübergang* geführt wurden (vgl. Borufka 2011 und Horbaczynski 2011), sich gut in das Gesamtbild einfügen und sich insofern auch als Fallbeispiele anbieten. Die acht SchülerInnen, die dabei befragt wurden, weisen unterschiedliche Kombinationen der theoretisch relevanten Eigenschaften (sozioökonomischer Hintergrund, kulturelle Herkunft, Alter und Geschlecht) auf,

aus denen sich jeweils passende Vergleichsgruppen bilden ließen (siehe Tabelle 2). Zum Thema Tanzschule habe ich auch jene zwei Interviews einbezogen, die im Rahmen der Seminararbeit „Das soziale Feld Tanzschule“ mit zwei Schülerinnen aus Wiener Gymnasien („Sandra“ und „Caro“) explizit zu diesem Thema geführt wurden. Auch wenn dabei keine soziodemografischen Daten angeführt sind, lassen sich beide SchülerInnen eindeutig besser situierten sozioökonomischen Verhältnissen zuordnen.

Tabelle 2: Eigenschaften der interviewten SchülerInnen

	Schule	Alter	Geschlecht	nationalkulturelle Herkunft	Beruf der Eltern ¹⁰
„Alya“	KMS	14	w	als Kind mit den Eltern aus der Türkei nach Österreich migriert	Vater: Dachdecker Mutter: Hausfrau
„Nahid“	KMS	16	w	als Kind mit den Eltern aus Pakistan nach Österr. migriert	Vater: Taxilenker Mutter: Hausfrau
„Tara“	KMS	15	w	als Kind mit den Eltern aus Indien nach Österreich migriert	Vater: Abwäscher M: Hausfrau auf Jobsuche
„Isaac“	KMS	16	m	als Kind mit den Eltern aus der Türkei nach Österreich migriert	Vater: Maurer Mutter: Hausfrau
„Elli“	KMS	15	w	Österreich	Vater: verstorben Mutter: Verkäuferin
„Matteo“	BG	16	m	Österreich	V: technischer Zeichner Mutter: Juristin
„Lea“	BG	15	w	Österreich	Vater: leitender Beamter Mutter: Pharmazeutin
„Antonia“	BG	15	w	Österreich	Vater: Jurist Mutter: Richterin

Quelle: eigene Erstellung.

¹⁰ An den Berufen der Eltern zeigt sich am deutlichsten, was sich noch an vielen anderen Indizien (z.B. Bildungsabschluss der Eltern oder Wohnsituation) festmachen ließe: Die SchülerInnen der KMS stammen alle aus sehr einfachen sozioökonomischen Verhältnissen, während die SchülerInnen des BG wohl allgemein der „gehobenen Mittelschicht“ zugeordnet werden. In Bourdieus ‚einfachem Modell des sozialen Raums‘ wären die KMS-SchülerInnen damit eindeutig „unten“, die BG-SchülerInnen wahrscheinlich zwischen dem oberen Bereich von „in der Mitte“ und dem unteren Bereich von „oben“ angesiedelt. Aufgrund der Homologie zwischen Schultyp und sozioökonomischen Verhältnissen werden im Verlauf der Auswertung letztere oft über ersteres ausgedrückt.

Parallel zur Sichtung begann die *erste Analyse- und Interpretationsphase*, bei der die Interviews – angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2002: 114ff.) und die Methode des zirkulären Dekonstruierens (Jaeggi et al. 1998) – zunächst sehr allgemein auf ihren potentiellen Erklärungsgehalt zu Phänomenen von Ungleichheit und Vielfalt untersucht wurden. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht klar, welches Thema bzw. welche Themen detailliert ausgearbeitet werden sollten; fest stand nur, dass die Ausarbeitung an den Differenzdimensionen Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und (national)kultureller Herkunft erfolgen würde. Insofern wurden anfangs alle Aspekte von Differenzen registriert und kategorisiert, für die eine dieser vier Dimensionen potentiell relevant sein könnte. Obwohl jedes Interview grundsätzlich für sich bearbeitet wurde, hatte der Analyseprozess doch zirkulär-kumulative Züge, da nicht nur alle davor gewonnenen Erkenntnisse und Kategorien in jede neue Analyse hineinspielte, sondern in einigen Fällen auch später gewonnene, was immer wieder auch die Neuinterpretation gewisser Stellen mit sich brachte. Dass es sich dabei um Arbeit an „fremdem“ Material handelte, hatte einerseits den Vorteil einer gewissen Distanz zu den handelnden Personen, andererseits den Nachteil, dass dabei potentiell relevante Kontextinformationen – so sie nicht in den Protokollen vermerkt waren – nicht berücksichtigt werden konnten.

Die zunehmende Reduktion der Kategorien in dieser ersten Analysephase ergab schließlich *vier Themenkomplexe*, in denen Vielfalt und Ungleichheit für die SchülerInnen bedeutsam waren: Raum- und Zeitnutzung, Familie und Freundeskreis, kollektive Identitäten sowie Bildungs- und Zukunftsperspektiven. Die im Abschnitt 3.2 schon angeschnittene Entscheidung zugunsten der Raum- und Zeitnutzung sei hier aus

forschungslogischer Sicht noch mal rekapituliert: Ein zentraler Grund ist die schon angesprochene Eigenschaft der Freizeit als gedankliches Gegenteil zur „Pflichtzeit“ in der Schule, weshalb sie aus Sicht der SchülerInnen völlig „zwanglos“ und „frei“ gestaltet werden kann. Folgt man der Sichtweise Bourdieus, wonach „gerade die ehrlichsten und uneigennützigsten Handlungen dem objektiven Interesse am meisten konform sein können“ (Bourdieu 1992: 78, Endnote 21), bietet der vermeintlich uneigennützigste Bereich der Freizeit – wie auch jener von Familie und Freundeskreis – besonders gute Einblicke in die unbewussten Alltagsstrategien, die zu Ungleichheit oder Vielfalt führen. Bildungs- und Zukunftsperspektiven sind hingegen stärker von bewusster Planung bestimmt, auch wenn diese oft unbewussten Logiken folgt. Weiters hat die Raum- und Zeitnutzung den großen Vorteil, dass sie von den Jugendlichen explizit besprochen und dargestellt wird, während etwa Aspekte kollektiver Identitäten fast nur unterschwellig mitlaufen und jede Interpretation diesbezüglicher Alltagsstrategien zwangsläufig auf deutlich unsicherem Boden stehen würde. Schließlich umfasst das Freizeitverhalten der SchülerInnen auch Aspekte von kollektiven Identitäten und ist eng mit dem Freundeskreis und (weniger eng mit) der Familie verknüpft, weshalb es sich auch als eine Art „Überthema“ anbietet.¹¹

Die Entscheidung für die Raum- und Zeitnutzung führte zu einer zweiten Analysephase, bei der die Interviews nochmals mit neuem Fokus unter die Lupe genommen wurden. Die alten und neuen Interpretationskategorien wurden weiters systematisch verglichen, und in Zusammenhang mit den theoretischen Annahmen gebracht, wodurch nach weiteren Abstraktionsschritten jene Erkenntnisse gewonnen wurden, die im folgenden Kapitel ausgeführt werden.

¹¹ Zu projektbezogenen Analysen im Bereich der Bildungs- und Zukunftsperspektiven siehe auch Borufka (2011) sowie Schwarzgruber (2011), zu Aspekten kollektiver Identitäten Howorka (2012).

6. Ergebnisse

Die Beantwortung der drei in Kapitel 3 dargelegten Forschungsfragen anhand der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen erfolgt in zwei Etappen: Zunächst werden in Abschnitt 6.1 die verschiedenen Alltagsstrategien beschrieben (*Wie gestalten Kinder und Jugendliche ihr Leben und ihre Stadt?*) und auf Basis der theoretischen Annahmen aus Kapitel 4 in gesellschaftliche Kontexte eingebettet (*Wie hängen individuelle Erfahrungen und Handlungen mit der Gesamtgesellschaft zusammen?*). Die Beschreibung der Lebensrealitäten und Alltagsstrategien folgt dabei den Überlegungen zu den *Ursachen* der dabei festgestellten Differenzen oder Ähnlichkeiten: Welche Rolle spielen der sozioökonomische Hintergrund, das Geschlecht, das Alter und die nationalkulturelle Herkunft? In einem zweiten Schritt geht es dann um die Frage nach *Konsequenzen* der mannigfaltigen Differenzen in der Raum- und Zeitnutzung für die Lebenschancen der Jugendlichen: Handelt es sich dabei jeweils um *Vielfalt* oder um *Ungleichheit*? Anschließend werden in Abschnitt 6.2 daraus Brücken und Barrieren für ein Zusammenleben in Vielfalt identifiziert, sowohl unter dem Aspekt der Handlungsermächtigung der SchülerInnen selbst, als auch in Hinblick auf schulische oder politische Maßnahmen (*Und welche Möglichkeiten bietet dieses Wissen [den Betroffenen]?*).

6.1 Alltagsstrategien und ihre Einbettung in gesellschaftliche Kontexte

Auch wenn sich entlang aller vier Analysedimensionen – sozioökonomischer Hintergrund, Alter, Geschlecht und nationalkulturelle Herkunft – systematische Differenzen in der Raum- und Zeitnutzung feststellen lassen, zeigen die Interviews doch deutliche Unterschiede in der Bedeutung der Dimensionen zur Erklärung des Gesamtbildes: Während der aus den Interviews ableitbare Beitrag von Geschlecht und nationalkultureller Herkunft überschaubar und jener des Alters vor allem bei spezifischen Themen (z.B. beim Fortgehen) relevant ist, lassen sich bei fast allen Alltagsstrategien der Jugendlichen bedeutende Einflüsse des sozioökonomischen Hintergrunds konstatieren und rekonstruieren. Dies lässt sich zwar teilweise auf die spezifische Zusammensetzung des „Samples“ zurückführen (ähnliche Lebenslagen als SchülerInnen, keine allzu großen Altersunterschiede, Wohnort in derselben Stadt etc.), bleibt aber dennoch eine Erkenntnis für sich, deren Bedeutung in den Schlussfolgerungen noch ausführlicher reflektiert wird.

Diese Dominanz spiegelt sich in der Gliederung des Textes einerseits dahingehend wider, dass die Beschreibung, Systematisierung und Einbettung der Alltagsstrategien zuerst nur anhand des sozioökonomischen Hintergrunds erfolgt und erst danach – in einem gemeinsamen Abschnitt – die anderen drei Dimensionen berücksichtigt werden. Andererseits kommt dem sozioökonomischen Kontext auch eine bedeutendere Rolle bei der Frage zu, ob die festgestellten Differenzen nun Vielfalt oder Ungleichheit darstellen.

6.1.1 Alltagsstrategien nach sozioökonomischem Hintergrund

Um die Vielzahl der von den Jugendlichen genannten Freizeitaktivitäten etwas übersichtlicher darzustellen und ihre sozioökonomische Einbettung hervorzuheben, erweist sich eine Kategorisierung entlang der Dimensionen *Kosten* und *Grad der Organisation / Institutionalisation* als besonders aufschlussreich. Wie Tabelle 3 zeigt, überwiegen in der Nennung die für Jugendliche kostenlosen und spontanen Aktivitäten wie Aufenthalte in Einkaufszentren, Sport an öffentlichen Plätzen oder Parkbesuche. Ebenfalls häufig erwähnt werden nicht institutionalisierte, aber mit Kosten verbundene Aktivitäten, wie etwa ins Schwimmbad gehen, im Kaf-

eehaus sitzen oder Shoppen gehen. Die Aufstellung zeigt auch, dass organisierte Freizeitaktivitäten in Institutionen wie der Tanzschule, der Musikschule oder dem Sportverein in der Regel mit Kosten verbunden sind. Zu den Ausnahmen gehören religiöse oder politische Jugendorganisationen, die allerdings nur bei einer der befragten Jugendlichen eine Rolle spielen.

Auch wenn bei allen Jugendlichen die Freizeitgestaltung sowohl kostenlose Aktivitäten umfasst als auch solche, für die Kosten anfallen, unterscheidet sich die Gewichtung je nach sozioökonomischem Hintergrund deutlich: Während für die BG-SchülerInnen finanzielle Beschränkungen kein Thema sind, überwiegen bei den KMS-SchülerInnen jene Tätigkeiten, für die sie kein Geld benötigen.

Tabelle 3: Kategorisierung der Freizeitaktivitäten der Jugendlichen nach Kosten und Institutionalisation

	kostenlos ¹²	mit Kosten verbunden
unorganisiert / spontan	<ul style="list-style-type: none"> • Mit FreundInnen an (halb-)öffentlichen Orten „herumhängen“ • Internet surfen / chatten / Computer spielen • Sport auf öffentlichen Plätzen • mit FreundInnen / Familie in Parks sitzen und plaudern • Verwandte / FreundInnen besuchen oder von ihnen besucht werden • Aktivitäten mit der Familie • Musikinstrument spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • ins Schwimmbad gehen • Shoppen gehen • Eis essen • mit FreundInnen essen gehen • ins Kino gehen • ins Café gehen • ins Theater gehen
organisiert / institutionalisiert	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivitäten der Katholischen Jugend 	<ul style="list-style-type: none"> • Sportverein • Tanzschule • Schachclub • Musikschule

Quelle: eigene Erstellung.

¹² „Kostenlos“ bezieht sich hier nur darauf, dass den Jugendlichen selbst keine direkten Kosten entstehen – auch wenn möglicherweise die Eltern oder andere sehr wohl für gewisse Dinge zahlen (z.B. für einen Internetzugang).

Damit verbunden ist die bemerkenswerte Tatsache, dass keine/r der befragten KMS-SchülerInnen einer institutionalisierten Freizeitbeschäftigung nachgeht, die interviewten BG-SchülerInnen hingegen alle: Matteo geht in die Tanzschule und ist Mitglied bei einem Schachclub, Lea geht tanzen und lernt Saxophon in der Musikschule, und Antonia nimmt mehrmals die Woche an den Aktivitäten der Katholischen Jugend teil. Einzig Elli hat ein paar Jahre in einem Fußballverein gespielt, musste dann aber aufgrund ihrer schlechten schulischen Leistungen aufhören. Graphisch gesprochen

beschränken sich die Freizeitaktivitäten der KMS-SchülerInnen auf die oberen beiden Felder von Tabelle 3, während sich jene der BG-SchülerInnen auf alle vier Felder erstrecken – der theoretische Überlappungsbe- reich sind insofern alle Arten von spontanen, nicht organisierten Aktivitäten.

Unter Berücksichtigung der räumlichen Dimension verringern sich die tatsächlichen Gemeinsamkeiten – vor allem bei den kostenlosen Tätigkeiten – allerdings deutlich (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Kategorisierung der Freizeitaktivitäten unter Berücksichtigung der räumlichen Komponente

	kostenlos	mit Kosten verbunden
unorganisiert / spontan	<ul style="list-style-type: none"> • im „Käfig“ Fußball spielen • mit FreundInnen / Familie in Nachbarschafts-Parks sitzen und plaudern • in Einkaufszentren „herumhängen“ • Internet surfen / chatten / Computer spielen • Verwandte und FreundInnen besuchen oder von ihnen besucht werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Shoppen gehen • ins Schwimmbad gehen • Eis essen • mit FreundInnen / Familie essen gehen • ins Kino gehen
	<ul style="list-style-type: none"> • im Türkenschanzpark Basketball spielen • mit FreundInnen in großen Parks sitzen • im ersten Bezirk „herumhängen“ • mit der Familie wandern oder spazieren gehen • Musikinstrument spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • ins Café gehen • ins Theater gehen
organisiert / institutionalisiert	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivitäten der Katholischen Jugend 	<ul style="list-style-type: none"> • Sportverein • Tanzschule • Schachclub • Musikschule

Quelle: eigene Erstellung.

Während fast alle KMS-SchülerInnen etwa unter „Park“ die kleinen Besslerparks der Nachbarschaft verstehen und deren Nähe schätzen, empfinden die meisten BG-SchülerInnen diese als „grauslich und dreckig“ (Antonia / Z 199)¹³ und bevorzugen großzügigere Anla-

gen bzw. Landschaftsparks (vgl. Hoffelner 2011). So kommt es, dass Matteo im Türkenschanzpark Basketball und Isaac im Antoni-Park Fußball spielt, dass Nahid im Besslerpark mit ihren FreundInnen sitzt und Lea im Votivpark. Analog dazu gibt es Unterschiede bei den anderen (halb-)öffentlichen Orten, wo man mit FreundInnen Zeit verbringt: Bei den BG-SchülerInnen

¹³ Die aus Interviews zitierten Textstellen erfolgen unter (anonymisierter) Namensangabe sowie Zeilennummer (Z) aus der Transkription. Im Falle mehrerer Interviews wurde dem Namen die Interviewnummer (I bzw. II) nachgestellt. Da die Zitate grundsätzlich unverändert aus den Transkriptionen übernommen wurden, weichen sie in der Systematik teilweise etwas voneinander ab. Von mir wurden nur offensichtliche Tippfehler korrigiert sowie die Darstellung von Gesprächspausen („...“)

vereinheitlicht, um sie von Auslassungen („[...]“) unterscheiden zu können. Die transkribierten Interviews können über mich eingesehen werden.

„spielt sich alles im ersten Bezirk ab“ (Lea / Z 128), „in den ganzen Restaurants, Bars“ (Matteo / Z 29) und Kaffeehäusern, aber auch am Stephansplatz oder am Graben. Die KMS-SchülerInnen hingegen finden den ersten Bezirk ziemlich uninteressant und bevorzugen zum „Einkaufen [...], Schauen was es Neues gibt [...], Hängen [...] und Chillen“ (Isaac I / Z 61) Einkaufszentren wie Lugner City oder Millennium City. Ein weiterer beliebter Ort ohne Konsumzwang ist die Fast-Food-Kette McDonald's, wo man nicht nur „ur cool sitzen“ kann, sondern auch „viel besser Hausaufgaben machen als zuhause“ (Elli I / Z 43). Weiters zeigen sich auch bei Aktivitäten mit der Familie räumliche Unterschiede: Während Lea mit ihren Eltern wandern geht und Antonia mit ihrer Familie regelmäßig zum Ferienhaus ins Waldviertel fährt, kommen die KMS-SchülerInnen – abgesehen von gelegentlichen Urlaubsreisen – mit ihren Eltern eigentlich nie aus Wien hinaus.

Die graphische Darstellung in Tabelle 4 zeigt, dass die von den KMS-SchülerInnen genannten Aktivitäten (oberhalb der grünen Linie) nun auch im nicht organisierten Bereich eine deutlich geringere Bandbreite aufweisen als jene der BG-SchülerInnen (unterhalb der gestrichelten roten Linie). Auch der „gemeinsame“ Bereich ist sichtbar kleiner geworden, obwohl dabei noch gar nicht alle räumlichen Aspekte (Wo wird essen gegangen? In welches Schwimmbad? etc.) berücksichtigt wurden.

Finanzielle Möglichkeiten

Woher kommen nun all diese Differenzen? Ein wichtiger Erklärungsfaktor ist – wenig überraschend – die Frage der finanziellen Möglichkeiten: In Haushalten mit zwei gut verdienenden AkademikerInnen ist es kein Problem, den Kindern ausreichend Taschengeld für Kino und Kaffeehaus zu geben und den Besuch einer Tanzschule oder einer Musikschule über Jahre hinweg zu bezahlen – alleinerziehende Mütter oder schlecht verdienende Väter in wenig qualifizierten Jobs haben es da schon viel schwerer. Dies spiegelt sich auch auf unterschiedliche Weise in den Interviews wider: Für die BG-SchülerInnen sind finanzielle Restriktionen überhaupt kein Thema, bei den KMS-SchülerInnen teilweise schon – vielfach ergeben sie sich allerdings nur implizit aus den Erzählungen. Wie sich an Ellis temporärer

Mitgliedschaft im Fußballverein zeigt, müssen derartige Kosten auch in Familien mit weniger Einkommen nicht notwendigerweise ein Ausschlusskriterium sein. Dass Elli ungefragt erwähnt, dass es ein Verein war „für den man auch was zahlen muss“ (Elli I / Z 320) legt allerdings nahe, dass der finanzielle Aspekt in ihrer Familie sehr wohl ein wichtiges Thema war und ist.

Ellis Beispiel weist aber auch darauf hin, dass die finanziellen Möglichkeiten nicht das (einzig) Entscheidende dafür sind, was Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit machen – sonst müsste die grüne Linie entlang der Kostendimension verlaufen. Woher kommen dann die systematischen Unterschiede zwischen den Freizeitaktivitäten der KMS-SchülerInnen und der BG-SchülerInnen? Wie kommen Kinder und Jugendliche zu den verschiedenen Vorlieben und Präferenzen? Und wie kommen sie insbesondere dazu, einer organisierten und institutionalisierten Freizeitbeschäftigung nachzugehen, wenn doch Freizeit für sie „Erholung und Spaß“ (Antonia / Z 294), „Die Freiheit tun zu können was ich will“ (Matteo / Z 216) oder „Keine Schule, Freunde treffen“ (Isaac I / Z 450) bedeutet?

In den Interviews finden sich dazu einige Anhaltspunkte, die sich auf vier – teilweise verschränkte – *Motivationsquellen* verdichten lassen: Der Freundeskreis, klassenspezifische Selbstverständlichkeiten, familiäre Förderung und Inspiration sowie Ressourcepersonen.

Der Freundeskreis

Aus den Interviews wird deutlich, dass sich fast alle Jugendlichen bei ihrer Freizeitgestaltung stark an ihrem Freundeskreis orientieren.¹⁴ Dies kann sich einerseits ‚positiv‘ darin äußern, dass sie bei bestimmten Fragen einfach der Gruppe folgen, andererseits aber auch ‚negativ‘, wenn Jugendliche gewisse Tätigkeiten nur deshalb nicht ausüben, weil der Freundeskreis dafür nicht zu haben ist, und gewisse Orte meiden, weil sie dort niemanden kennen. Die ‚positive‘ Orientierung zeigt sich bei allen SchülerInnen – und dabei vor allem bei Ortsfragen: Wo genau sie fortgehen, „herumhängen“ oder Sport betreiben, hängt vor allem davon ab, was ihre FreundInnen tun. Matteo etwa geht zum Basketballspielen „meistens in den Türkenschanzpark,

¹⁴ Warum gerade Ayla, Nahid und Tara ihre Freizeit größtenteils mit Familienmitgliedern verbringen und damit die Ausnahme zu dieser Tendenz darstellen, wird weiter unten noch genauer behandelt.

weil dort ganz viele Leute hinkommen“ (Matteo / Z 17), genauso wie Isaac in jenen Parks Fußball spielt, wo auch seine Freunde hingehen bzw. er zumindest ein paar Leute kennt – auch wenn der Ort an sich nicht unbedingt der angenehmste ist:

„Da holt mein Freund oder ich hol ihn ab, da gehen wir zum Beispiel in den Antoni-Park ... und dort spielen wir Fußball [...] Ich hab da nicht so viele Freunde, aber er hat viele Freunde. [...] Das ist nicht so eine Gegend, zum Beispiel, wenn du einen beschimpfst, dann geht's dir nicht gut. Ja, da musst einfach aufpassen irgendwie. Dort sind schon gefährliche Typen im Antoni-Park.“ (Isaac I / Z 105, 124)

Auch die Präferenz der BG-SchülerInnen für den ersten Bezirk rührt zumindest zum Teil daher, dass dort auch all ihre FreundInnen und Bekannten unterwegs sind und man sich so unverbindlich treffen kann:

„[Es] gehen dort verdammt viel Leute hin, die ich kenne. Dadurch treffe ich dauernd jemanden und rede mit ihm und schau, was es Neues gibt. Es ist halt so eine Art Verbindungsstelle.“ (Matteo / Z 54)

Lea erzählt von einer konkreten Begebenheit, bei der einmal alle drei ihrer Freundes- bzw. Bekanntenkreise am Stephansplatz zufällig zusammen gekommen sind:

„...zum Beispiel war ich mal mit Leuten aus der Klasse dort, dann habe ich Leute aus der Tanzschule getroffen und aus meinem Saxophon-Kurs waren plötzlich auch welche dort, weil sie dort ein Projekt hatten [...] mit dem Geschichtslehrer. Ja, und da sind alle aufeinander getroffen.“ (Lea / Z 141)

Die KMS-SchülerInnen führen ebenfalls positiv an, dass sie in konkreten Einkaufszentren, Parks oder auf der Donauinsel immer wieder Leute treffen, die regelmäßig dort sind, ohne dass es ausgemacht wäre:

„Ja, ich und sie [eine Freundin] spielen mit Freunden dort auf der Donauinsel, die kennen wir überhaupt nur von der Donauinsel, also es sind keine festen Freunde. Und mit denen spielen wir dann immer Fußball...“ (Elli I / Z 32)

Bei Matteo, dem einzigen der interviewten SchülerInnen, der schon 16 Jahre alt ist und regelmäßig fortgeht, zeigt sich die Orientierung an den Peers beim Fortgehen am deutlichsten:

„... hingehen tu ich überall. Es kommt immer auf die Leute an – wo sie hingehen, dort gehe ich dann auch hin.“ (Matteo / Z 131)

Die Beziehung zwischen dem Freundeskreis und den Freizeitaktivitäten ist allerdings keine Einbahn, sondern eher dialektisch zu sehen: Gerade wenn eine konkrete Tätigkeit besonders wichtig wird – etwa durch regelmäßige und institutionalisierte Ausübung – werden auch die Leute wichtiger, die dieser ebenfalls nachgehen. Bei Antonia gehört die Runde aus der Katholischen Jugend mittlerweile genauso zum engeren Freundeskreis wie bei Matteo die Tanzschul-Clique. Auch Elli erzählt, dass während ihrer aktiven Zeit im Fußballverein der soziale Aspekt sehr wichtig war:

„Ich war immer im Verein, immer im Verein ... jeden Tag, egal ob Training war oder nicht. [...] wegen den Leuten, die waren voll nett. Und nach dem Fußball spielen war ich auch oft mit denen unterwegs.“ (Elli I / Z 349).

Bei Lea zeigt sich, dass auch Faktoren wie das Alter oder divergierende Fortgeh-Präferenzen den Freundeskreis beeinflussen können: Da diejenigen, die schon 16 Jahre alt sind und somit fortgehen dürfen, oft keine Lust haben, auf jene Rücksicht zu nehmen, die noch jünger sind, bilden sich teilweise Freundeskreise so um, dass eine gemeinsame Abendgestaltung wieder möglich wird. Geht es um spezielle, ‚individuelle‘ Vorlieben, die vom Freundeskreis nicht geteilt werden, ist es allerdings nicht so einfach, diesen „umzustellen“ – und ohne anderwärtige (soziale) Unterstützung steht dann der Freundeskreis diesen Freizeitaktivitäten meist im Weg. Beispiele für eine derartige ‚negative‘ Orientierung an der Peergroup finden sich primär bei den KMS-SchülerInnen. Isaac würde z.B. gern kleine Radtouren unternehmen oder öfter auf die Donauinsel fahren, findet dafür aber keine Unterstützung von seinen Freunden:

„... meine Freunde wollten Donau nicht hinaufahren. [...] Die sind eher Fußballer. Die wollen öfters Fußball spielen, und dort kann man nicht so gut Fußball spielen.“ (Isaac II / Z 80).

Elli wiederum mag wandern, seitdem sie als Kind im Rahmen von Sommercamps am Land immer wieder Wanderungen mitgemacht hat, findet aber niemanden, der/die mitgeht:

„Ich gehe nicht öfters wandern, aber ich gehe gerne wandern. Ich war früher im Ferien-Camp. [...] Da mussten wir wandern gehen. [...] Aber sonst gscheit wandern gehe ich ja nicht, weil wer von den Jugendlichen will heutzutage wandern gehen?“ (Elli II / Z 148)

Genauso wie die Anwesenheit der FreundInnen und die Tatsache, dass man „die Leute“ kennt, Orte und damit verbundene Freizeitaktivitäten für alle SchülerInnen attraktiver machen, gilt dies auch umgekehrt: Orte, an denen sie niemanden kennen, werden von allen als unattraktiv bis bedrohlich dargestellt. Isaac etwa findet wenig Gründe, warum er sich öfter in der Inneren Stadt aufhalten sollte:

„Im ersten Bezirk, ja, was soll ich dort machen. Dort gibt es nicht so viele Spielplätze. Erster Bezirk ist vollgestopft mit Touristen und so. Ja, ... na erster Bezirk. Ja, also ich hab keine Freunde dort. Es gibt ... ich kann mir nur Museum ansehen. Ich bin nicht so ein Streber-Typ, der sich in seiner Freizeit Museum anschaut. [...] Dort gibt's teure Geschäfte. Kann ich nix einkaufen dort. Und das ist nicht mein Typ dort im ersten Bezirk.“ (Isaac II / Z 470)

Er fühlt sich allerdings auch „unwohl“, wenn er „fremde Parks“ besucht:

„Die Leute sind mir fremd. Ich kenne die Umgebung nicht. Ich weiß nicht, welche Typen dort herum hängen. Es gibt dort genug, die Drogen verkaufen, Dealer.“ (Isaac II / Z 228)

Parks werden auch von anderen als „bedrohlich“ wahrgenommen. In Antonias Vorstellung von Beserparks vermischen sich Geschichten von sexuellen Übergriffen, die sie von ihrer Mutter kennt, mit dem vorwiegend migrantischen Publikum, den oft etwas raueren Umgangstönen dort und der ästhetischen Abneigung, die sie diesen Orten entgegenbringt:

[Kannst du mir die Umgebung vom Schubertpark beschreiben? Welche Leute sich dort befinden?] „Naja, eher Ausländer, Migranten, viele Hunde. Und es stinkt, es sind Autoabgase auch gleich daneben. Ja, es gibt schon eine Liegewiese, aber reinlegen würde ich mich da nicht. Es ist einfach grauslich und dreckig, ja das einzig gut es gibt ein Eisgeschäft dort in der Nähe. Aber dann fressen dich die Gelsen auch gleich auf [...]. Ja die Leute, ich weiß nicht, die dich dann blöd angehen oder so. Das brauche ich alles nicht.“ (Antonia / Z 194)

Wie Antonias Beispiel zeigt, geht es speziell bei Orten nicht nur darum, *konkrete Menschen* zu kennen. Irgendwo „die Leute kennen“ heißt auch, mit dem Milieu dort vertraut zu sein, das Gefühl zu haben, unter „seines/ihresgleichen“ zu sein. Umgekehrt formuliert Antonia ihre grundsätzliche Skepsis auch nicht zu konkreten Menschen – wie etwa Isaac beim „fremden Park“ –, sondern gegenüber einer *abstrakten Gruppe von Menschen*, die sich häufig in diesen Parks aufhalten und deren Aussehen und Verhalten ihr fremd sind. Auch Matteo äußert sich in diese Richtung: Genauso wie er grundsätzlich Leute aus Schulen mag, die ein ähnliches Publikum ansprechen wie die seine, fühlt er sich in Kontexten unwohl, in denen andere „Spielregeln“ herrschen als die, in denen er sich zu bewegen versteht:

[Mit wem gehst du fort?] „Mit meinen Freunden, die kann man nicht unbedingt eingrenzen. Also mit einer sehr großen Gruppe von Menschen. Entweder Leute aus der AMS oder aus der Haizinger¹⁵. [...] Also aus allen möglichen Schulen von Wien...“ (Matteo / Z 125)

¹⁵ Die Albertus Magnus Schule ist eine gebührenpflichtige katholische Privatschule, die „Haizingergasse“ ist ein Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium. Beide Schulen befinden sich im 18. Bezirk und werden von einem sozioökonomisch ähnlich gestellten Publikum besucht wie die Schule Matteos. Insofern trifft sein Ausspruch „aus allen möglichen Schulen von Wien“ keineswegs zu.

[Gibt es Orte in Wien, an denen du dich unwohl fühlst?] „Ja, und das sind meistens die Gebiete, wo es viele Menschen gibt, die ... zu ... also die schneller handgreiflich werden. Die zu Gewalt neigen. Ja, die sich nicht so einer höflichen Sprache bedienen. Sehr vulgär sind. Also an Orten, wo sich solche Menschen konzentrieren. Dort fühle ich mich ziemlich unwohl. [...] Meistens dort in den Bezirken, wo es billiger ist und die ganzen Migranten noch nicht genug über finanzielle Mittel verfügen, um eine bessere Wohnung zu haben. Das ist dann im 16ten, 17ten, 15ter dann gibt es noch 2ter, Donaustadt, Floridsdorf. Dort sind öfters solche Gruppen. Nicht nur ausländischer Herkunft, sondern, in Donaustadt oder Floridsdorf, Einheimische so gesehen. Die halt aber auch zu solchen Verhaltensweisen neigen.“ (Matteo / Z 180)

Die Attraktivität von Freizeitaktivitäten und Orten hängt also auf der einen Seite vom Freundeskreis ab, auf der anderen Seite aber auch davon, welche gesellschaftlichen Gruppen sie ausüben bzw. frequentieren. Alle SchülerInnen fühlen sich dort wohler, wo sie auf „ihresgleichen“ treffen und vermeiden das Gefühl, irgendwo „fremd“ zu sein. Vielfach lässt sich so besser verstehen, warum Jugendliche Freizeitaktivitäten auf eine gewisse Art bzw. an bestimmten Orten oder eben gar nicht ausüben. Oft reicht diese Erkenntnis aber noch nicht aus, um zu erklären, warum sich jemand für eine konkrete Tätigkeit entschieden hat. Wie der Habitus lässt sich der Freundeskreis eher als „System von Grenzen“ verstehen, innerhalb dessen „bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich“ sind (Bourdieu 1992: 33), gleichzeitig aber auch viele Möglichkeiten offen bleiben. Hier kommen nun die anderen Motivationsfaktoren ins Spiel.

Klassenspezifische Selbstverständlichkeit

Während sich unter den Aktivitäten der KMS-SchülerInnen keine findet, die als ‚klassenspezifische Selbstverständlichkeit‘ interpretiert werden könnte, ist der Besuch der Tanzschule bei den BG-SchülerInnen das geradezu idealtypische Beispiel dafür. Vielfach gehen ganze Schulklassen bzw. Freundeskreise gemeinsam in die Tanzschule, in manchen Gymnasien wird der kollektive Tanzschulbesuch sogar explizit

gefördert. Für jene gesellschaftlichen Gruppen, die sowohl Bälle mit ihren distinguierten Verhaltens- und Kleidungs Vorschriften interessant finden, als auch über die entsprechenden finanziellen Mittel für derartig hochpreisige Veranstaltungen verfügen, gehören die Tanzschule und der Besuch von Bällen zu einer Normalität, über die nicht groß nachgedacht werden muss:

„...einfach auf einen Ball zu gehen ohne Tanzen zu können, das hab ich zwar einmal gemacht, aber das ist einfach fad und mit einem Tanzpartner auf einen Ball zu gehen, in einer Gruppe von Leuten, [...] das ist einfach total witzig und man kann einfach, das was man gelernt hat, eben ausprobieren...“ (Sandra / Z 53).

Auch Matteo und Lea finden es nicht erwähnenswert, warum sie überhaupt in die Tanzschule gehen. Dadurch, dass in gewissen gesellschaftlichen Gruppen der Besuch der Tanzschule *an sich* selbstverständlich ist, wird dann allerdings zum Abgrenzungskriterium, in *welcher* Tanzschule man geht. Für Matteo stand offenbar nie infrage, woanders als beim „Elmayer“¹⁶ zu tanzen, während Lea bewusst eine andere Schule ausgewählt hat:

„Aber ich wollte halt nicht zum Elmayer gehen [...] weil dort ist der Dresscode streng. Man muss immer gestriegelt hinkommen.“ (Lea / Z 95)

Familiäre Förderung und Inspiration

Ein beachtlicher Teil der Interessen und Präferenzen der SchülerInnen ist von familiären Traditionen, den dort *vorgelebten Werten* und der Alltagspraxis insbesondere der Eltern geprägt. Dass ein Kind Saxophon lernt wie Lea oder Mitglied in einem Schachclub wird wie Matteo ist also ohne eine entsprechende Förderung durch die Familie ziemlich unwahrscheinlich. Bei Matteo ergibt sich direkt aus dem Interview, dass sein *Interesse* für Schach davon herrührt, dass sein Vater mit ihm gespielt hat (und immer noch spielt), und bei Lea gibt es guten Grund anzunehmen, dass sie eine gewisse *Wertschätzung* von Musik und ein entsprechendes *Lern-Ethos* von zuhause mitbekommen hat, insbesondere eine positive Einstellung zum Lernen

¹⁶ Die Tanzschule Elmayer hat den Ruf, eine der „feinsten“ Tanz-Adressen in Wien zu sein.

sowie die Überzeugung, dass sich derartige Mühen lohnen (Bourdieu 2001: 24ff.). Politische Einstellungen und *religiöse Gesinnungen* lassen sich ebenfalls als familiäre Förderung verstehen und stellen gewissermaßen die Grundlage sowohl von Antonias Engagement bei der Katholischen Jugend als auch dafür dar, dass Isaac früher regelmäßig in der Moschee war.¹⁷

Zusätzlich zu den erworbenen Einstellungen oder Interessen brauchen Kinder bei Aktivitäten, die regelmäßiges Training, Üben und Disziplin erfordern, darüber hinaus oft auch *konkrete Unterstützung* – von der Anmeldung im Verein bzw. in der Musikschule über Hinbringen/Abholen bis hin zu Hilfe beim Notenlesen und sanftem Druck zum regelmäßigen Üben. Aus den Interviews ergibt sich der Eindruck, dass einer der Gründe für das Fehlen derartiger Tätigkeiten bei den KMS-SchülerInnen darin liegt, dass ihre Eltern entweder keine Möglichkeiten, kein Interesse oder nicht die notwendigen Kompetenzen haben, um sie in dieser Hinsicht zu unterstützen.

Weiters spielt die Familie auch eine nicht zu unterschätzende Rolle als *Inspirationsquelle*: Aus allen Interviews wird deutlich, dass die SchülerInnen nur jene Freizeitaktivitäten und Orte überhaupt in Betracht ziehen, die sie kennen. So geben sich etwa alle SchülerInnen davon überzeugt, schon an allen Orten in Wien gewesen zu sein, die sie interessieren:

[Gibt es Orte in Wien, die schon immer für dich interessant waren, aber du noch nicht dort warst?] „Nein. Ich war überall in Wien schon.“
[Gibt es Orte in Wien, die Du gerne öfters besuchen würdest?] „Naja, alles, was ich gerne öfters besuchen würde, besuche ich auch öfters.“
(Matteo / Z 162)

„...ich meine in Wien ist nichts außergewöhnlich, weil ich hab schon in vielen Bezirken gewohnt. Deswegen kenne ich fast alles, ich kenne mich in Wien sehr gut aus.“ (Elli II / Z 74)

Gleichzeitig wird aus den Interviews auf vielfache Weise deutlich, dass alle eigentlich immer dieselben Ecken der Stadt frequentieren und vieles gar nicht kennen.

¹⁷ Die Familie kann allerdings – so wie der Freundeskreis – nicht nur ‚positiv‘ motivieren, sondern die potentiellen Freizeitaktivitäten junger Menschen auch einschränken – etwa durch Erziehung in traditionellen Geschlechterrollen (siehe unten) oder religiös motivierte Verbote von Tätigkeiten wie Schwimmen.

Matteos schon erwähnte Vorurteile gegenüber Bezirken, in denen nicht nur „höfliche“ Menschen mit entsprechenden „finanziellen Mitteln“ wohnen, weisen genauso auf Unkenntnis hin wie die Tatsache, dass sowohl Isaac als auch Ayla „Schönbrunn“ ausschließlich mit dem Tierpark verbinden:

„Also, eigentlich war ich überall, wo ich hin wollte. (lacht) ... Also, ... Mhm, ich war mal in Schönbrunn, aber da würde ich nochmal hingehen, weil ich mag Tiere und so. Ich würd nochmal hingehen da. Ja.“ (Ayla / Z 88)

Dennoch zeigt sich deutlich, dass die BG-SchülerInnen, deren Eltern und Geschwister selbst viele Hobbys ausüben und auch außerhalb Wiens unterwegs sind, aus einem viel breiteren Spektrum an Freizeitaktivitäten und Orten wählen können. Matteo führt seine Vorliebe für Basketball etwa selbst darauf zurück, dass sein Vater früher aktiver Basketball-Spieler war, Antonia mag Wochenenden im Landhaus wohl auch erst, seitdem sie diese mit ihrer Familie erlebt, und Caro gibt offenherzig zu, dass sie nur deshalb in die Tanzschule Elmayer geht, weil ihre Schwester auch dort war:

„...ich habe nicht wirklich darüber nachgedacht, dadurch, dass meine Schwester schon beim Elmayer war habe ich mir gedacht, ich geh' auch hin.“ (Caro / Z 6)

Die KMS-SchülerInnen nennen ihre Eltern kaum als Inspirationsquelle, dafür oft Geschwister und Cousins/Cousinen. Für Isaac spielt z.B. jener ältere Cousin eine wichtige Rolle, über den er die Donauinsel, den Donauturm oder die Idee von Radtouren kennengelernt hat – Aktivitäten, die in seinem Freundeskreis weder üblich sind noch unterstützt werden. In den Zeiten, in denen sein Cousin in der Türkei ist, muss er deshalb zu seinem eigenen Leidwesen darauf verzichten:

„...bei dem Turm bei der Donau war ich noch nicht. Also ich bin einmal dort gegangen mit meinem Cousin, aber der Turm war gesperrt. [...] Und dort würd ich mal gerne hinauffahren mit dem Lift. Und das werd ich auch, mein Cousin kommt nach zwei Wochen in Wien. Und hoffentlich werden wir, also auf den Turm fahren.“
(Isaac II / Z 3)

Bei den familiär nur beschränkt geförderten KMS-SchülerInnen zeigt sich auch besonders deutlich, welche Bedeutung die Förderung und Inspiration von Seiten staatlicher Institutionen wie der Schule oder der Jugendwohlfahrt haben kann. Während die BG-SchülerInnen ihre Sport- oder Sprachwochen keiner Erwähnung wert fanden, sprachen Elli und Isaac fast euphorisch von dem schon genannten Sommercamp, wo Elli auf den Geschmack des Wanderns gekommen ist, und einer Schullandwoche in Mariazell, in deren Rahmen Isaac offenbar erstmals den ländlichen Raum Österreichs kennengelernt hat. Diese Erfahrungen haben offenbar auf beide einen bleibenden Eindruck gemacht und ihre Präferenzen hinsichtlich Freizeitaktivitäten sowie ihre Vorstellungen von Raum mitgeprägt:

„Mariazell. Und das war wirklich ganz außergewöhnlich. Daran erinnere ich mich noch immer. Und ich schau mir auch die Fotos an. Das war einfach super.“ (Isaac II / Z 172)

„Ich war früher im Ferien-Camp. Aber jetzt kann ich nicht, weil ich zu alt bin. Ja, mit dem Camp sind wir nach Salzburg, Kärnten oder in die Steiermark gefahren. [...] Meine Mutter hat sich im Jugendamt umgehört und die haben gesagt, es ist nicht mehr frei. [...] Nur ich würd mal gerne im Sommer so für drei Wochen weg.“ (Elli II / Z 149)

Ressourcepersonen

Auch Ressourcepersonen stellen eine Motivationsquelle dar, die fördern und inspirieren kann. Konkret sind damit Menschen gemeint, die jemandem auch außerhalb familiärer Logiken und staatlicher Strukturen Zugang zu Ressourcen im weitesten Sinn ermöglichen. Das können sowohl Ressourcen sein, die den begünstigten Personen schon vorher wichtig waren und ihnen sonst verwehrt blieben, als auch solche, die den Begünstigten davor unbekannt und daher unwichtig waren. Die in den Interviews erwähnten Ressourcen – Geld, Zugang zu bestimmten Tätigkeiten und Institutionen sowie Zugang zu Wissen und Lebenserfahrung – weisen dabei eine spezifische Verteilungsstruktur zwischen KMS-SchülerInnen und BG-SchülerInnen auf, die sich auf die unterschiedlichen „Ausgangsausstattungen“ zurückführen lässt.

So ist etwa im Alltag *Geld* keine für die BG-SchülerInnen fehlende Ressource, für die KMS-SchülerInnen hingegen schon – sowohl Isaac als auch Elli erzählen etwa stolz davon, wie sie über Leute von der Parkbetreuung bzw. über die dort arbeitende Tante kostenlos ins Schwimmbad kommen:

„... meistens bin ich im Stadionbad, weil meine Tante dort arbeitet. [...] Und dann komm ich und meine Cousine, und [...] wir dürfen höchstens immer drei Freunde mitnehmen. Dann dürfen die alle gratis rein, weil das machen alle Angestellten und das finde ich ur cool.“ (Elli I / Z 104)

„Wir waren zum Beispiel Schwimmen, in Schafbergbad, wir waren auf dem Weg mit ihm und Schafbergbad kostet drei Euro. Und da ist eine Park-Betreuung gekommen, wir sind einfach mit ihnen gegangen. Sie haben gesagt: ‚Wollt ihr mit uns?‘ Dann sind wir mit ihnen gegangen und das hat gratis gekostet.“ (Isaac I / Z 71)

Der Zugang zu gewissen Tätigkeiten und Institutionen ist für alle SchülerInnen eine wichtige Ressource, allerdings mit einem wesentlichen Unterschied: Bei den BG-SchülerInnen handelt es vor allem um Tätigkeiten und Institutionen, die an bestimmte kulturelle Voraussetzungen gebunden sind, während es bei Elli um die Überwindung administrativer und rechtlicher Hürden geht. So erwähnt etwa Matteo einen Lehrer, der ihn zur Mitgliedschaft im Schachclub ermuntert hat und Antonia ihre Deutschlehrerin, die ihr (und anderen interessierten SchülerInnen) regelmäßig Karten für das Burgtheater verschafft:

„Mein Schachlehrer, dem der Klub gehört, ist gleichzeitig Professor an meiner Schule, den ich aber in keinem Fach hab. [...] So hab ich zu dem Schachklub gefunden.“ (Matteo / Z 88).

„Unsere Deutschlehrerin hat das organisiert, also das macht sie immer. [...] Sie sucht uns billige Karten und das ist freiwillig...“ (Antonia / Z 118).

Elli wiederum erzählt, dass ihr Bruder – mit dem sie sonst nicht so viel zu tun hat – ihr Zugang zu dem Fußballverein ermöglicht hat, in dem er schon gespielt hat, als sie aus Verehrung eines Burschen heraus dort plötzlich mitspielen wollte. Außerdem ermöglicht ihr Bruder ihr oft den Eintritt in Lokale, für die sie eigentlich noch zu jung wäre:

„Mit meinem Bruder gehe ich meistens nur fort, weil er ist sozusagen wie mein Ausweis.“ (Elli II / Z 339)

Auch beim *Zugang zu Wissen und Lebenserfahrung* gibt es Beispiele aus beiden Schulen. Für Isaac haben etwa einige Parkbetreuer eine gewisse (männliche) Vorbildfunktion und nehmen dabei wohl auch ein wenig jene Rolle ein, die sein Vater ihm nicht bietet:

„Aber zum Beispiel die Parkbetreuer, die sind sehr nett, mit denen kann man plaudern usw. Also ich komm nicht wegen dem Park. Zum Beispiel Maria-Ebner-Eschenbach-Park komm ich nicht wegen dem Park, aber ich komm wegen dem Parkbetreuung. Mit denen kann man spielen, mit denen kann man plaudern, erwachsene Leute. Mit denen kann man umgehen. Die sind auch nicht so fünfzig, sechzig, sie sind so eher so zwanzig, dreißig Jahre alt. Mit denen zum Beispiel kann ich über Mädels reden und sie sagen, ob sie eine Freundin haben usw. Die sind recht nett, die Parkbetreuer.“ (Isaac I / Z 93)

Antonia wiederum vermittelt den Eindruck, dass die LeiterInnen ihrer (katholischen) Jugend-Gruppe eine wichtige Funktion als MentorInnen haben:

„Und meine Leiter sind auch immer für mich da. [...] also wenn es um ein Problem geht oder so. Es sind einfach gute Freunde. Also zum Beispiel meine Leiterinnen, die kenne ich jetzt auch acht Jahre. Sie sind mit mir groß geworden und wenn irgendwas ist oder so, in der Jugendstunde reden. Also früher haben wir gespielt oder so was, und jetzt reden wir halt eineinhalb Stunden durch und das ist einfach schön.“ (Antonia / Z 31)

Dabei ist besonders auffällig, dass die Beziehungen zu den Ressourcepersonen jeweils eine ganz andere Basis haben: Die über Jahre gewachsene Freundschaft zu den Gruppen-Leiterinnen weist sicher auch eine andere Tragfähigkeit auf als die sporadischen Zusammenkünfte mit den Parkbetreuern.

Zwischenfazit

Dass die Betrachtung und Analyse der Alltagsstrategien aus sozioökonomischer Perspektive viele Differenzen zwischen den SchülerInnen der beiden Schulen an

den Tag bringt, ist *an sich* wenig überraschend. Interessant sind vielmehr die Erkenntnisse, *wie* diese Differenzen zustande kommen (können) und welches vielfältige Faktorengewebe dazu führt. Abgesehen vom offensichtlichen Einfluss des *ökonomischen Kapitals* ergeben sich aus den Interviews auch verschiedene Mechanismen, die sich auf eine unterschiedliche Ausprägung der „Motivationsquellen“ zurückführen lassen, die wiederum nichts anderes darstellen als Erscheinungsformen von *kulturellem und sozialem Kapital*:

Bei den KMS-SchülerInnen ist familiäre Inspiration oder Förderung bestimmter Interessen (kulturelles Kapital) eher die Ausnahme, klassenspezifische Selbstverständlichkeiten (kulturelles Kapital) im oben beschriebenen Sinn gibt es kaum, die von ihnen genannten Ressourcepersonen (soziales Kapital) verfügen über weniger Möglichkeiten als jene der BG-SchülerInnen und die beharrliche Gruppendynamik der Freundeskreise (soziales Kapital) trägt das ihrige dazu bei, dass sich die Differenzen eher verstärken. Die schlechtere Ausstattung der KMS-SchülerInnen mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital führt nun dazu, dass die befragten KMS-SchülerInnen stärker als die BG-SchülerInnen solchen Freizeitaktivitäten nachgehen, die weniger finanzielle, kulturelle, künstlerische oder kognitive Voraussetzungen erfordern.

6.1.2 Alltagsstrategien nach Alter, Geschlecht und nationalkultureller Herkunft

Im Vergleich zum sozioökonomischen Hintergrund gibt es in den Interviews nur wenige Stellen, aus denen Alter, Geschlecht oder nationalkulturelle Herkunft als Erklärung für eine bestimmte Raum- und Zeitnutzung deutlich wird. Am ehesten ist dies noch beim Alter der Fall, das als einzige Dimension zwangsläufig mit Veränderungen verbunden ist, was den SchülerInnen auch bewusst ist. Speziell bei den anderen beiden Dimensionen beruhen die Interpretationen jedoch stärker als im vorherigen Abschnitt auf den Gesamteindrücken der Interviews und weniger auf expliziten Passagen.

Alter

Anders als bei ihrem Geschlecht, ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihrer nationalkulturellen Herkunft, mit denen sich die SchülerInnen tendenziell „arrangieren“, gibt es beim Alter immer die Aussicht auf zukünftige Veränderung. Außerdem ist das Alter die einzige Dimension, an die unmittelbare und für die Jugendlichen spürbare rechtliche Konsequenzen – Stichwort Jugendschutz – geknüpft sind. Entsprechend offenbart sich die Bedeutung des Alters als Erklärungsfaktor bei jenen Tätigkeiten am deutlichsten, für die es ein gesetzliches Mindestalter gibt.

Im Fall der SchülerInnen betrifft dies vor allem das Fortgehen, das offiziell erst mit Vollendung des 16. Lebensjahres erlaubt ist. Dadurch bekommt diese Art der Abendgestaltung einen besonderen Reiz – „mit sechzehn will man halt irgendwie so was machen“ (Antonia / Z 261) –, der teilweise sogar normativen Charakter bekommt wie bei Matteo, der am Freitag und Samstag „immer“ fortgeht (Matteo / Z 123). Auch Elli geht gern und oft fort, obwohl sie erst 15 Jahre alt ist. Sie weiß allerdings nicht nur genau, in welche Lokale sie hineingelassen wird, sondern auch, wo sie es gar nicht erst probieren wird. Lea und Antonia haben sich hingegen halbwegs damit abgefunden, dass sie bis zu ihrem Geburtstag warten müssen, um überall dabei sein zu dürfen:

„Ins Flex, da kommt man erst ab sechzehn rein. Ich glaub, das wird das erste sein, was ich mache, wenn ich sechzehn bin. Weil ich hab das Gefühl, dass man da ein bisschen ausgeschlossen wird.“ (Lea / Z 123).

Darüber hinaus assoziieren Jugendliche gewisse Aktivitäten mit bestimmten Altersgruppen, was eine wichtige Rolle in deren subjektiver Bewertung spielt. Lea findet es etwa erwähnenswert, dass sie im Votivpark nicht nur andere Jugendliche, sondern „auch Studierende“ trifft (Lea / Z 21). Isaac hingegen geht mittlerweile nicht mehr jedes Wochenende in die Moschee, „weil dort gehen eher Kleine hin“ und er „will nicht mit den kleineren Kindern herum, eher mit 20-jährigen als 10“ (Isaac I / Z 229). Das Alter ist insofern nicht nur ein Erklärungsfaktor für die gegenwärtige Situation, sondern auch für die (hier nur oberflächlich behandelte) Veränderung der Freizeitaktivitäten im Laufe der Zeit.

Geschlecht

Schon deutlich schwieriger ist die Frage nach dem Einfluss des Geschlechts auf das Freizeitverhalten der SchülerInnen. Die zwei interviewten Burschen reproduzieren grundsätzlich alle Klischees des *expansiven Handelns* (Löw 2001: 247), das traditionell ihrem Geschlecht zugeschrieben wird: hohe räumliche Mobilität, ein großer Aktionsradius, Freude am Entdecken neuer oder gar geheimer Orte.

„...im Schloss Schönbrunn gibt's auch immer verbotene Zonen, geheime Wege, wo ich dann immer wieder herum schleiche...“ (Matteo / Z 175)

„Wenn ich Freunde sehe, dann hängen wir im Park rum. Oder wenn ich noch sauer bin, gehe ich einfach nur irgendwo hin. Steige ich in die 9er, fahre einfach wo es hinfährt.“ (Isaac I / Z 309)

Bei den Mädchen gibt es hingegen große Unterschiede: Nahid und Tara repräsentieren das traditionelle Mädchenbild des *ortsgebundenen und sozialen Handelns* (Löw 2001: 247), das sich rund um Haushalt, Familie und FreundInnen auf relativ kleinem Raum abspielt, geradezu idealtypisch:

„Meistens bin ich zuhause und bin im Internet [...]. Und wenn ich schon raus geh, dann geh ich Antoni Park, manchmal. Und es gibt den Währinger Park in Währing, da gehe ich auch hin manchmal oder einkaufen mit meiner Mutter. Sonst gehe ich mhm Römerplatz, Mariahilfer, ... Das wars.“ (Nahid / Z 101)¹⁸

Auf Ayla trifft dieses Klischee noch halbwegs, auf Lea und Antonia nur mehr sehr eingeschränkt, auf Elli hingegen gar nicht mehr zu. Sie vereint die Fokussierung auf Familie und FreundInnen mit einem weiten Aktionsradius und einer Vorliebe für Tätigkeiten wie Fußball, die für Mädchen eher „untypisch“ sind: „...ich spiel gerne Fußball mit den Buben. Also, die Mädchen sind dann auch meistens nicht so einverstanden damit...“ (Elli I / Z 291).

¹⁸ Abgesehen von der Mariahilferstraße, Wiens wichtigster Einkaufsstraße, befinden sich alle genannten Plätze in der Gegend rund um die Kooperative Mittelschule.

Wie sehr das Verhalten der SchülerInnen vorherrschenden Geschlechterstereotypen entspricht, hängt also stark von ihrer (geschlechtsspezifischen) Sozialisation ab, die wiederum mit den Werten und Traditionen der Eltern zusammenhängt. Bei Nahid, Tara und Ayla zeichnen die Interviews das Bild einer sehr geschlechterspezifischen Erziehung, die in etwa dem Muster entspricht, das Isaac von der männlichen Seite her beschreibt: klare und hierarchische Rollentrennung zwischen Frauen und Männern, wobei den Frauen die häusliche, den Männern hingegen die öffentliche Sphäre zugeordnet ist. Isaac macht auch gar keinen Hehl daraus, dass er dabei besser aussteigt als seine Schwestern oder seine Mutter:

„Ich bin stärker als meine Mutter. Ich bin nicht so stark, aber schon. Umso älter umso mächtiger. Da hab ich mehr Anspruch, da darf ich alles machen. Aber ich darf das nur machen, weil ich ein Bub bin. Meine Schwester, sie ist achtzehn, sie darf noch immer nicht alles machen, was sie will.“ (Isaac II / Z 263)

Die Fokussierung auf die häusliche Sphäre geht bei der vierzehnjährigen Ayla sogar so weit, dass sie die Familiengründung als wichtigstes Zukunftsprojekt bezeichnet und Sorge hat, dass dies nicht funktioniert:

[Gibt es auch irgendwelche Zukunftsängste, die du hast?] „Ja, schon (lacht). Zum Beispiel, vielleicht kann ich nicht richtigen Mann für mich finden, vielleicht werde ich nicht gut [...] mit ihm auskommen oder so. Oder [...] ich hab' schon Ängste, dass manche Menschen uns nicht leiden können und dann einfach versuchen, uns zu trennen.“ (Ayla / Z 98)

Obwohl bei den vier die Vermutung berechtigt scheint, dass bei ihrem Geschlechterrollenverständnis – und damit ihrem Freizeitverhalten – gewisse national-kulturelle Werte und Traditionen aus den Herkunftsländern der Eltern (Türkei, Pakistan, Indien) durchschlagen, lassen sich daraus keine eindeutigen Zusammenhänge formulieren. Auch der „Österreicher“ Matteo zeigt an mehreren Stellen explizit, dass er mit einem sehr traditionellen Rollenverständnis aufgewachsen ist. Bei der Frage, ob er mit seinen Eltern öfter etwas unternimmt, erwähnt er etwa seine Mutter mit keinem Wort:

„Ja, mit meinem Vater gehe ich Basketball spielen [...]. Schachspielen und über Fußball reden. Über Arbeit, über Politik, über Wirtschaft. Über diese Themen reden, die eher auf der Seite des Mannes liegen. Dann diskutieren wir auch manchmal über meine und seine Meinung. Ja, das ist ganz interessant.“ (Matteo / Z 112)

Auch Lea und Antonia kommen ganz gut damit zu recht, primär mit Mädchen unterwegs zu sein und erwähnen in ihren Schilderungen Burschen ebenfalls nur sehr begrenzt:

„Also ich finde, wir haben auch eine tolle Klassengemeinschaft und mit den Mädchen bin ich auch sehr glücklich und da kann man auch viel unternehmen.“ (Lea / Z 86)

Elli ist hingegen stolz darauf, kein „typisches Mädchen“ zu sein. Sie steht zu ihrer besonderen Rolle, die sicher zu einem Teil mit ihrer Zeit beim Fußballverein zusammenhängt und will auch akzeptiert werden „so wie sie ist“ (Elli I / Z 448). Je nach Kontext verweist sie darauf, dass sie „als Mädchen“ dieses oder jenes (nicht) gerne hat oder grenzt sich von „typischen Mädchen“ ab, was eine gewisse „Reife“ im Umgang mit Geschlechterrollenklischees beweist:

„... weil ein Mädchen ist so eine, die was auch eher so auf Schicki-Micki unterwegs ist und so. [...] Und ich spiel halt gerne Fußball, das ist einfach so.“ (Elli I / Z 292) bzw. „Und wenn ich eine Fetzerie sehe, also eine Schlägerei, dann schau ich mir das einfach nicht gerne an. Ich bin ein Mädchen, ich mach das nicht gern, ich mag das nicht.“ (Elli I / Z 353)

Diese „Reife“ äußert sich auch in ihrem sehr entspannten Zugang zu Burschen sowie dem von ihr geäußerten Wunsch, einmal einen Tag lang ein Mann zu sein, und ist ohne gewisse familiäre Bedingungen schwer vorstellbar. Einerseits hat Elli offenbar ein gesundes (nicht allzu geschlechtsspezifisches) Selbstvertrauen als Grundvoraussetzung mitbekommen, andererseits hat z.B. ihre Mutter, die ihr die Teilnahme am Fußballverein ermöglicht hat, ihr auch konkret den Weg geebnet.

Der Befund aus den Interviews lässt somit zwei Schlüsse zu: Einerseits ist der Erklärungswert des biologischen Geschlechts für unterschiedliche Raum- und Zeitnutzungs-Muster primär statistisch relevant, da es

im Einzelfall immer auf die konkrete Ausgestaltung der Geschlechterrollen ankommt. Andererseits lassen gewisse Kombinationen des biologischen Geschlechts mit anderen Erklärungsdimensionen zwar gewisse Tendenzen zur Ausgestaltung dieser Geschlechterrollen erkennen, die konkreten Zusammenhänge können jedoch nicht zweifelsfrei aus den Interviews heraus interpretiert werden. Damit bleibt der Erklärungsbeitrag des Faktors Geschlecht insgesamt diffus und nur beschränkt hilfreich.¹⁹

Nationalkulturelle Herkunft

Bei der nationalkulturellen Herkunft verhält es sich ähnlich: Das eine ist zu wissen, dass die Eltern der befragten Kinder oder auch die Kinder selbst zugewandert sind. Wie sie damit umgehen und was sie genau daraus machen, ergibt sich aus dieser Information allerdings noch nicht – vor allem, wenn man das in Abschnitt 4.2 ausgeführte, hybride und dynamische Kulturverständnis zugrunde legt. Abgesehen von den erwähnten potentiellen Auswirkungen auf eine geschlechterstereotype Erziehung gibt es in den Interviews wenig explizite Anhaltspunkte, dass die nationalkulturelle Herkunft tatsächlich die Raum- und Zeitnutzung der Jugendlichen beeinflusst. Problematisch ist dabei vor allem, dass alle vier Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch aus sehr einfachen sozioökonomischen Verhältnissen stammen und umgekehrt alle BG-SchülerInnen in Österreich geboren sind. Dadurch lassen sich die Effekte des sozioökonomischen Hintergrunds und der nationalkulturellen Herkunft analytisch nicht sauber trennen.

Eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit in den Interviews mit drei der vier Jugendlichen, die woanders geboren wurden, ist die Bedeutung der Nachbarschaftsparks für die gesamte Familie. Ayla etwa geht am Abend meistens mit ihren Eltern „einfach spazieren oder in Park oder wir gehen andere Bekannte besuchen oder die kommen zu uns“ (Ayla / Z 78). Nahid

bleibt zwar meist zuhause, aber „wenn ich schon rausgeh, dann geh ich Antoni Park, manchmal. Und es gibt den Währinger Park...“ (Nahid / Z 102). Und Isaac berichtet darüber, wie – bis auf seinen Vater – zeitweise quasi die ganze Familie im Park ist:

„Öfters geh ich Park, das ist am Donauplatz, das ist ca. 100 Meter entfernt. Dort gehen auch meine Geschwister hin, sie spielen usw. und meine Mutter auch und ich passe manchmal auf die auf.“ (Isaac I / Z 9)

Bei den „österreichischen“ SchülerInnen finden sich hingegen keinerlei Hinweise darauf, dass auch die Eltern gern in Parks sitzen – nicht einmal in den von ihren Kindern präferierten Landschaftsparks. Diese Vorliebe für Nachbarschaftsparks mag damit zusammenhängen, dass in den Familien der zugewanderten KMS-SchülerInnen überproportional viele Mütter Hausfrauen sind, für die der abendliche Ausflug in den Park eine wichtige Gelegenheit ist, um soziale Kontakte außerhalb des Haushalts zu pflegen, während etwa Antonias berufstätige Mutter am Abend „froh [ist], wenn sie mal zuhause ist“ (Antonia / Z 136). Ein weiterer möglicher Grund liegt darin, dass die Wohnsituation dieser Familien aus Kostengründen tendenziell enger ist und Nachbarschaftsparks daher eine Art „verlängertes Wohnzimmer“ darstellen. Möglicherweise hängt dies auch mit der Tendenz zum (teilweisen) Verbleib in der „Community“ zusammen, von der vor allem Isaac – positiv wie negativ – berichtet. Auf der einen Seite nervt ihn die soziale Kontrolle, die daraus entsteht, dass sich „die Türken“ in bestimmten Genden kennen:

„Ich hasse den Brunnenmarkt. [...] Ich geh nicht zum Brunnenmarkt einkaufen und ... ja, es sind einfach zu viele. Ich kann sagen, es sind einfach zu viele Türken. Die mag ich nicht. Also, es ist dort ganz viel Verwandte gibt es dort und mein Vater kennt die. Ich will nicht mit denen am gleichen Ort sein. Und mein Vater ist auch dort. Er hängt auch dort rum. [...] Ja, wenn ich dort was mache und dann sagen sie meinem Vater und so.“ (Isaac II / Z 234)

Auf der anderen Seite erzählt er immer wieder von anderen befreundeten „Türken“ und suggeriert mit seiner Verwendung dieses Begriffs, dass sich (alle) Leute mit dieser Herkunft untereinander relativ schnell gut verstehen:

¹⁹ Die Debatte, inwieweit das Geschlecht auf sozioökonomische Faktoren zurückführbar ist oder eine eigene „Achse der Ungleichheit“ darstellt, ist mehrere Jahrzehnte alt und wird teils heftig geführt (Klinger/Knapp 2007). Da in diesem Abschnitt allerdings nach den Ursachen für die beschriebenen Unterschiede bei der Raum- und Zeitnutzung und nicht nach Konsequenzen aus gegebenen Differenzen gefragt wird, ist mit den hier vertretenen Schlussfolgerungen keine entsprechende Positionierung verbunden.

„Zum Beispiel waren wir in Ottakring grillen. Mein Vater hat Fleisch mitgenommen. Da gehen drei, vier [andere türkische] Familien mit und da gehen wir zusammen. Da gibt es zum Beispiel diese Bänke, wir tun immer 3-4 Bänke zusammen. [...] Es gibt viel zu essen, der eine macht Börek und meine Mutter macht anderes. Dann tauschen wir, jeder gibt jeden. Und da spiele ich, mein Vater und andere... die anderen miteinander Fußball. Oder die Frauen, die Schwestern und Mutter, die spielen Volleyball.“ (Isaac I / Z 268)

Bei Isaac lässt sich relativ deutlich erkennen, dass seine Herkunft seinen Alltag prägt. Dabei geht es allerdings weniger darum, *was* er tut – darin unterscheidet er sich wohl kaum von „österreichischen“ Klassenkollegen – sondern *mit wem* – nämlich primär mit anderen türkischen Burschen. Auch bei Ayla, Nahid und Tara, die in ihrer Freizeit vor allem mit Schwestern und Cousinen unterwegs sind, liegt der Schluss nahe, dass sie wenig außerhalb ihrer „Community“ vernetzt sind. Auch die Angaben, die Ayla und Isaac über Urlaubsziele machen, gehen in diese Richtung: Fast immer geht es ins Herkunftsland der Eltern (in diesem Fall für beide in die Türkei), oder es werden Verwandte besucht, die sich in anderen Ländern niedergelassen haben:

„Ja, wir gehen IMMER mit der Familie ins Urlaub. (lacht). Ich möchte nie alleine hingehen, weil [...] wir fahren nach Deutschland, auch in der Türkei. Wir besuchen die Bekannten, Verwandten und also, es macht uns viel Spaß.“ (Ayla / Z 65)

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch die BG-SchülerInnen großteils in ihrer „Community“ bleiben und wenig mit Menschen zu tun haben, die eine andere Muttersprache sprechen oder andere Traditionen pflegen – mit dem entscheidenden Unterschied, dass dies als „normal“ und daher nicht als erwähnenswert angesehen wird. In Leas und Antonias Erzählungen kommen Leute anderer nationalkultureller Herkunft überhaupt nicht vor, bei Matteo nur auf explizite Nachfrage:

[Woher hast du die Verbindung zu unterschiedlichen Nationalitäten?] „[...] Weil in meiner Schule gehen auch viel Leute, die mit... mit... migrantischem Hintergrund, ich weiß nicht. Und die haben auch mehrere Freunde, die aus dem Ausland kommen und dann gehe ich manchmal mit denen fort und dann lerne ich wieder neue Leute kennen. Und im Elmayer sind manchmal Perser und Schweden und alle möglichen Leute halt. [...] [Aber] das sind

ziemlich flüchtige Beziehungen. Man trifft und trinkt etwas gemeinsam, man hat's lustig und dann geht man wieder. [...] Die besten Beziehungen hab ich aus dem Elmayer und aus meiner Klasse.“ (Matteo / Z 145)

Aus dieser Passage wird deutlich, dass für ihn der „migrantische Hintergrund“ relativ egal ist, solange die Leute ähnlich „ticken“ wie er. So können auch die KlassenkollegInnen anderer nationalkultureller Herkunft zu seiner „Community“ gehören, da sie – als Kinder von DiplomatInnen oder Leuten, die in gehobenen Positionen in Österreich arbeiten – großteils ähnliche Interessen und Verhaltensweisen haben. Dazu kommt wohl, dass eingeschränkte Deutschkenntnisse unter den BG-SchülerInnen leicht dadurch kompensiert werden können, dass auf Englisch ausgewichen wird – eine Sprache, die einen ganz anderen sozialen Stellenwert hat als z.B. Türkisch oder Serbisch.

Der Einfluss der nationalkulturellen Herkunft hängt also einerseits stark davon ab, woher genau man kommt, andererseits aber auch davon, welchem sozioökonomischen Milieu man entstammt. So haben US-amerikanische Gast-SchülerInnen am BG ein völlig anderes „Standing“ als SchülerInnen an der KMS, deren Eltern eben erst aus der Türkei nach Österreich migriert sind, obwohl beiden die österreichischen Traditionen genauso fremd sind wie die deutsche Sprache.

Zwischenfazit

Speziell bei Aktivitäten, für die ein gesetzliches Mindestalter vorgeschrieben ist, ist der Faktor *Alter* durchaus eine wichtige Ergänzung zur Erklärung von Unterschieden bei der Freizeitgestaltung. Das *Geschlecht* und die *nationalkulturelle Herkunft* sind insofern mit Vorsicht zu behandeln, da die objektiven Eigenschaften „biologisches Geschlecht“ und „Herkunft der Eltern“

noch wenig über die soziale Ausgestaltung der jeweiligen Rolle aussagen und die sozioökonomischen Verhältnisse der Familie nicht berücksichtigen. Nicht alle Mädchen und Burschen entsprechen den vorherrschenden Klischees, genauso wenig wie alle aus der Türkei eingewanderten Menschen ähnlich denken. Dazu kommt, dass unterschiedliche Herkunftsländer und -regionen mit unterschiedlichem sozialen Prestige einhergehen, was die formell für alle ähnlichen Einstiegshürden – vor allem das Erlernen von Sprache und lokalen Gewohnheiten – unterschiedlich schwer macht.

Insgesamt überwiegt allerdings der Eindruck, dass die Raum- und Zeitnutzung der Jugendlichen den Geschlechterstereotypen entsprechen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und ohne eindeutige Auswirkungen auf ihre Kapitalausstattung. Bei den KMS-SchülerInnen aus zugewanderten Familien lässt sich vor allem eine gewisse Tendenz feststellen, in der „Community“ zu bleiben – mit entsprechenden (negativen) Auswirkungen auf die Motivationsfaktoren Freundeskreis und Ressourcepersonen und damit auf das *soziale Kapital*.

6.1.3 Ungleichheit oder Vielfalt?

Bis jetzt ging es um die *Ursachen* für die systematischen Unterschiede, die sich bei der Raum- und Zeitnutzung der Jugendlichen beobachten lassen. Offen blieb bisher die Frage nach den *objektiven Konsequenzen* und der *subjektiven Einschätzung* dieser Differenzen durch die SchülerInnen selbst – und damit, ob es sich dabei um Vielfalt oder Ungleichheit handelt.

Die ‚objektive Ebene‘

Auf der ‚objektiven Ebene‘ ist relativ eindeutig, dass die Wahl der Freizeitaktivitäten und der Orte ihrer Ausübung zu einem großen Teil mit der sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen korreliert und damit sowohl Ausdruck als auch Ursache ungleicher Lebenschancen ist. Die von den KMS-SchülerInnen erwähnten Freizeitaktivitäten und Orte erfordern weniger finanzielle, kulturelle, künstlerische oder kognitive Voraussetzungen als jene der BG-SchülerInnen, was sich durch die bessere Ausstattung der BG-SchülerInnen mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital erklären lässt:

Begrenzte *finanzielle Mittel* heben dabei nicht nur die Hürde, einer institutionalisierten, kostenpflichtigen Aktivität (z.B. Besuch der Tanzschule oder eines Sportvereins) nachzugehen, sondern limitieren auch nicht-organisierte Aktivitäten (wie Kino, fortgehen, etc.), die mit Kosten verbunden sind. Viele der Aktivitäten der BG-SchülerInnen – speziell solche, die regelmäßiges und diszipliniertes Üben erfordern wie Saxophon spielen – wären ohne das durch entsprechende familiäre Förderung erworbene *kulturelle Kapital* nicht denkbar und hängen auch in weiterer Folge davon ab, dass die Eltern unterstützend dahinter stehen. Ein nicht zu verachtender Effekt ist auch die Inspiration durch andere Familienmitglieder, die tendenziell umso reichhaltiger ausfällt, je mehr kulturelles Kapital schon in der Familie verfügbar ist. Dazu kommen bei den BG-SchülerInnen klassenspezifische Selbstverständlichkeiten wie der Besuch der Tanzschule, für die es bei den KMS-SchülerInnen keine Entsprechung gibt. Auch beim *sozialen Kapital* sind die BG-SchülerInnen besser gestellt: Die von ihnen genannten Ressourcepersonen verfügen über mehr Möglichkeiten als jene der KMS-SchülerInnen und die potentiell hemmende Wirkung des Freundeskreises fällt nicht so stark ins Gewicht.

Umgekehrt verstärken die gewählten Freizeitaktivitäten und Orte die schon bestehenden Unterschiede bei der Kapitalausstattung weiter: In der Tanzschule, der Musikschule, im Burgtheater, im Schachklub oder einfach beim „Herumhängen“ im ersten Bezirk lässt sich mehr *kulturelles Kapital* erwerben als beim Fußballspielen im Käfig, beim Chatten oder beim „Herumhängen“ in Einkaufszentren. Das soll nicht heißen, dass die KMS-SchülerInnen bei ihren Freizeitaktivitäten nicht auch spezielle kulturelle Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Codes lernen – das Gegenteil ist der Fall, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass sich die BG-SchülerInnen in den „Hoheitsgebieten“ der KMS-SchülerInnen tendenziell fremd und unwohl fühlen. Doch das spezifische kulturelle Kapital, das die KMS-SchülerInnen mitbringen und bei ihren Freizeitaktivitäten weiter erwerben, ist in seiner Wirkung großteils auf das jeweilige Feld beschränkt, in dem sie sich im Alltag bewegen. Im großen Zusammenhang des ‚einfachen Modells des sozialen Raums‘ ist es hingegen insofern ‚wertlos‘, als damit kaum die „Fähigkeit zur Aneignung von Profiten“ (Bourdieu 1983: 188) einhergeht. Die BG-SchülerInnen werden hingegen mit großer

Wahrscheinlichkeit auf vielfache Weise von ihren extracurricularen Aktivitäten profitieren – weil diese den Lebenslauf interessanter machen, weil sich die SchülerInnen dabei Fähigkeiten aneignen, die ihnen auch in der Schule und an der Universität nützlich sein können, weil sie bei kulturellen Themen „mitreden“ können, etc.

Auch beim *sozialen Kapital* gibt es große Unterschiede, selbst wenn das erst auf den zweiten Blick sichtbar wird. Vordergründig ergeben sich aus fast allen Freizeitaktivitäten Beziehungen und Beziehungsnetze, die sowohl für die KMS-SchülerInnen als auch für die BG-SchülerInnen jeweils eine wichtige Rolle spielen. „Eine große Zahl solcher Beziehungen allein bildet jedoch noch keinen Kapitalstock, wenn sie nicht die richtige qualitative Ausprägung besitzen: Erst Beziehungen zu entsprechend gut ausgestatteten bzw. hoch bewerteten Akteuren bedeutet für den darin eingebundenen auch ein soziales Kapital. Die Referenz auf ein spezifisches Feld macht dabei deutlich, dass relevant ist, welche feldspezifischen Ressourcen der jeweilige Akteur zur Verfügung stellen kann“ (Albrecht 2002: 203).

LehrerInnen als Ressourcepersonen weisen tendenziell ein höheres kulturelles Kapital auf als ParkbetreuerInnen oder der Cousin, vor allem wenn dieser ähnlichen Restriktionen in der Kapitalausstattung unterliegt wie der „Begünstigte“. Ähnlich auch die Effekte des Freundeskreises oder der milieuspezifischen Raumnutzung, die sich bei allen SchülerInnen manifestiert: Da die Menschen, mit denen die BG-SchülerInnen üblicherweise unterwegs sind oder die sich an den Orten befinden, wo sie sich bewegen, über viel kulturelles Kapital verfügen, ergeben sich daraus tendenziell positive Rückkoppelungen. Umgekehrt zeigt sich bei den KMS-SchülerInnen, dass die geringe Ausstattung ihrer sozialen Umwelt mit kulturellem Kapital teilweise sogar negative Auswirkungen hat, wenn dadurch ein Prozess gehemmt wird, der sonst zum Kapitalerwerb hätte führen können. Der Verbleib in der eigenen „Community“ – egal ob es sich dabei um Leute mit ähnlichem Migrationshintergrund handelt oder nicht – führt also zu einer Verstärkung der Effekte.

Mittel- bis langfristig wirken sich diese Unterschiede in der Ausstattung mit kulturellem und sozialem Kapital auch auf das *ökonomische Kapital* aus. Auf der einen Seite steht die wohlbekannte Tatsache, dass die

richtigen „Beziehungen“, also das soziale Kapital der SchülerInnen bzw. ihrer Familie, speziell in Österreich immer noch einen gewichtigen Anteil an der erfolgreichen Jobsuche haben. Auf der anderen Seite unterstützen die Freizeitaktivitäten der BG-SchülerInnen die Herausbildung eines (klassen-)spezifischen Habitus, der speziell in jenen Feldern „funktioniert“, die über entsprechende gesellschaftliche Anerkennung und Einfluss verfügen. Die Freizeitaktivitäten der KMS-SchülerInnen tragen hingegen zu einem Habitus bei, der in diesen Feldern kaum „greift“, dafür aber in anderen, weniger prestigereichen, die auch weniger Chancen auf ökonomisches Kapital mit sich bringen.

Dies bedeutet, dass die unterschiedlichen Alltagsstrategien bei der Raum- und Zeitnutzung grundsätzlich nicht als Vielfalt, sondern als *Ungleichheit* zu qualifizieren sind, da sie einen Prozess verstärken, der zu ungleichen Lebenschancen und einer ungleichen Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen führt (Burzan 2007: 7). Während das Alter als ‚temporäre Eigenschaft‘ keine bedeutende Rolle spielt, weisen die Interviews darauf hin, dass auch die Effekte des Geschlechts und die nationalkulturelle Herkunft zu einem bemerkenswerten Teil mit dem sozioökonomischen Hintergrund korrelieren.

Die ‚subjektive Ebene‘

Die objektive Tatsache, dass ihnen weniger Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen, wird von den KMS-SchülerInnen in den Interviews allerdings nur sehr begrenzt als Beschränkung wahrgenommen. Fast alle vermitteln in den Interviews den Eindruck, dass sie genau das tun, was sie tun wollen – mit Ausnahmen im finanziellen Bereich und dort, wo Altersgrenzen mitspielen.

Auch wenn manche KMS-SchülerInnen unglaublich kreativ dabei sind, ohne *Geld* ihren Spaß zu haben, ist ihnen doch bewusst, dass sie vom Konsum gewisser sozial relevanter Dinge ausgeschlossen sind. Dies betrifft insbesondere den Bereich des Shopping, der für alle Jugendlichen als Freizeitbeschäftigung von Bedeutung ist und in dem es kaum darum geht, Grundbedürfnisse zu befriedigen (Heinzlmaier 2007). Shopping bedeutet für die meisten Jugendlichen vielmehr, durch den Erwerb bestimmter (teurer) Kleidungs- oder Elektronikmarken die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu

zeigen und zu erleben. Isaac etwa weiß genau, in welchen Geschäften er kostenlos ins Internet kommt oder Computer spielen kann und kommt auch beim Kauf von Kleidung grundsätzlich mit wenig Geld relativ weit – trotzdem möchte auch er in jenen Geschäften kaufen, die gerade in seiner Klasse angesagt sind:

„Auch wenn ich zehn Euro mit habe, finde ich sicher was. Zum Beispiel gibt es auch minus siebzig Prozent, minus fünfzig Prozent. Schau ich was billig ist, kauf mir ein T-Shirt und so.“ (Isaac II / Z 340)

„...ich gehe da immer ‚Jack and Jones‘ [...] obwohl es dort das doppelt teuer ist und so. [...] Und das ist auch ‚in‘ dort. Jeder kauft von dort ein, ein Großteil von unserer Klasse, wenn sie sich das leisten können, dort ist es wirklich teuer.“ (Isaac II / Z 306).

Aus der Fülle an ‚objektiven‘ Beschränkungen empfindet Isaac also nur jene, über die in seinem Freundeskreis allgemeiner Konsens besteht, dass eine bestimmte Sache „wünschenswert“ oder „in“ ist, an der er aber nicht teilhaben kann. Dasselbe Prinzip zeigt sich auch bei der Frage des *Alters*: Da fast alle Fünfzehnjährigen, die selbst noch nicht fortgehen dürfen, mit Sechzehnjährigen befreundet oder bekannt sind, die von diesem Recht ausgiebig Gebrauch machen, erleben dies viele als Barriere und ungerechte Beschränkung. Niemand der Befragten erlebt hingegen eine subjektive Beschränkung bei Dingen, die mit dem Erreichen der Volljährigkeit verknüpft sind.

Abgesehen von jenen Fällen, in denen die Jugendlichen an dem in der Peergroup anerkannten „Standard“ nicht teilhaben können, erleben sie die Differenzen in der Freizeitgestaltung durchwegs als *Vielfalt* und Ausdruck individueller Interessen. Das zeigt einerseits, wie stark das subjektive Wahrnehmen von Beschränkungen vom Referenzrahmen abhängt, und andererseits, dass die Referenzrahmen großteils aus Menschen bestehen, die im sozialen Raum eine sehr ähnliche Position innehaben – was auch nicht weiter verwunderlich ist: „Sich persönlich näher zu kommen [ist schließlich] dann umso leichter [...], je näher man sich räumlich ist“ (Bourdieu 1992: 36).

Die im Habitus angelegte Orientierung an Menschen in ähnlichen sozialen Positionen verhilft – wie erwähnt –

zwar einerseits dazu, die subjektiven Aspirationen mit den objektiven Chancen in Einklang zu bringen und das Frustrationspotential zu reduzieren (Müller 1986: 163). Auf der anderen Seite trägt dieser Mechanismus dazu bei, dass die bestehende Ordnung mit all ihren objektiven Ungleichheiten gerade von jenen nicht infrage gestellt und teilweise sogar verteidigt wird, die davon am wenigsten profitieren (Bourdieu 1992: 16).

6.2 Identifikation von Brücken und Barrieren

Die Ausführungen des vorherigen Abschnitts machen deutlich, dass es zwischen der Alltagspraxis der KMS-SchülerInnen und jener der BG-SchülerInnen weder inhaltlich noch räumlich großartige Berührungspunkte gibt, obwohl ihre Schulen benachbart sind. Die Erfahrung des Projekts hat zudem gezeigt, dass es nicht reicht, einfach Anlässe zur Zusammenkunft zu schaffen und darauf zu hoffen, dass die jungen Leute von selbst miteinander ins Gespräch kommen oder gar Freundschaften entwickeln – im Gegenteil: Sofern sie sich nicht „mischen“ mussten, blieben die SchülerInnen „unter sich“, also in den ihnen vertrauten Gruppen von KlassenkollegInnen bzw. Freundeskreisen, die sich allesamt durch sozioökonomische (und nur in Ausnahmefällen auch durch nationalkulturelle) Homogenität auszeichnen.

Die Tatsache, dass die SchülerInnen beider Schulen großteils in ihren (selbstreferentiellen) „Communities“ verbleiben und wenig Interesse daran zeigen, Menschen aus anderen Verhältnissen bzw. andere Lebensrealitäten kennen zu lernen, spiegelt einen Prozess der sozialen Segregation und Polarisierung wider, der sich gegenwärtig – in unterschiedlichem Ausmaß – in vielen europäischen Städten beobachten lässt (EC 2011: 22). Es besteht weitgehende Einigkeit in Wissenschaft und Politik, dass die große Herausforderung, um der damit einhergehenden Gefährdung des sozialen Zusammenhalts entgegenzutreten, in „breaking the segregation“ (EC 2011: 34) liegt. Dieser Abschnitt widmet sich nun den Barrieren und Brücken in Hinblick auf eine mögliche Überwindung dieser Segregation, die sich im Kontext des Projekts bzw. der Interviewauswertung gezeigt haben.

6.2.1 Barrieren

Aus den Interviews und der Projekterfahrung wird deutlich, dass die SchülerInnen nicht nur fast ausschließlich unter „ihresgleichen“ bleiben, sondern anderen Lebensstilen – in unterschiedlichem Ausmaß – auch ablehnend gegenüberstehen. Dies kann sich einerseits in offener Ablehnung äußern, die bei Antonia und Matteo direkt an den „anderen“ Menschen und ihrem (vermeintlichen) Verhalten ansetzt und bei Isaac über die Orte und Tätigkeiten vermittelt ist, die er mit diesen „anderen“ verbindet. Viel häufiger noch äußert sie sich jedoch darin, dass der eigene Lebensstil und die eigenen Werte ganz selbstverständlich und unhinterfragt zur Norm erhoben werden, die automatisch jeglichen Alternativen überlegen ist.

Der Ursprung dieser Haltung liegt zumeist in der *familiären Primärsozialisation*, in der ein Großteil der Werte, Normen, Verhaltensweisen und Einstellungen – und damit der Habitus – der Kinder geprägt wird (Abels/König 2010: 241). Was Eltern ihren Kindern vorleben, ihnen beibringen oder von ihnen verlangen, hängt stark von ihrer Klassenlage ab und spiegelt insofern deren Position im sozialen Raum wider. Allerdings vermitteln die wenigsten Eltern – so ihnen das überhaupt bewusst wäre – ihren Kindern diese Relativität, da dies mit dem objektiven Interesse kollidiert, die eigene soziale Position weiterzugeben oder zu verbessern (Bourdieu 1982: 210). Insofern treten die elterlichen Werte, Normen, Verhaltensweisen und Einstellungen den Kindern zumeist mit universalem Gültigkeitsanspruch entgegen, was implizite Kritik an den Zugängen anderer (Klassen) mit sich bringt: Wenn etwa Mädchen aus privilegierterem Hause lernen, „was sich für eine Dame gehört“, impliziert das eine Geringschätzung von Verhaltensweisen, die eben nicht „damenhaft“ sind. Verstärkt wird der Einfluss auf den Habitus der Kinder auch darüber, dass es meist von den Eltern abhängt, welchen Spielplatz, welchen Kindergarten, welche Schule und welche Vereine ihre Kinder besuchen dürfen – und damit, welche anderen Kinder sie kennenlernen. Es ist wenig verwunderlich, dass dies meist Kinder aus ähnlichen Verhältnissen sind.

Die Abgrenzung gegenüber Menschen anderer Klassenlagen, die der Logik der von Individuen und

Familien betriebenen „*Reproduktionsstrategien*“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 172) folgt, führt nun dazu, dass die meisten Jugendlichen wenig bis keine Ahnung davon haben, wie Menschen aus anderen Milieus leben, denken und handeln. Aus den familiären und klassenspezifischen Tradierungen ergeben sich allerdings Vorurteile, die zur Begründung und Bekräftigung der Abgrenzung herangezogen werden – etwa dass Menschen aus einfacheren Verhältnissen „schneller handgreiflich werden“ (Matteo / Z 182), da sie nicht über entsprechende Umgangsformen verfügen, oder „dich [...] blöd angehen“ (Antonia / Z 201), wenn du dich in „ihren“ Besserlparks aufhältst. Während sich die BG-SchülerInnen relativ deutlich über ein „Bedrohungsszenario“ von Gewaltbereitschaft in Kombination mit wenig Bildung und mangelnder „Vernunft“ nach „unten“ abgrenzen, halten es die KMS-SchülerInnen für weniger wichtig zu erklären, was sie von den Angehörigen anderer Klassen halten. Äußerungen wie jene von Isaac, dass nur „Streber“ ins Museum gehen (Isaac II / Z 472), fügen sich jedoch in den Gesamteindruck, dass die Lebenswelt der mittleren und oberen Klassen für die KMS-SchülerInnen nicht unbedingt anstrebenswert ist (Bourdieu 1982: 585ff.).

Die Kombination aus *Unkenntnis und Vorurteilen* über andere Lebensformen und Klassen führt zu Gefühlen des Unwohlseins bis hin zur Angst, wenn man dann doch mit „den Anderen“ in Kontakt kommt und der Habitus, bestens angepasst an die Erfordernisse der eigenen Lebenswelt, in diesem fremden Kontext nicht mehr in gewohnter Manier „funktioniert“. Es ist insofern naheliegend und nachvollziehbar, dass die SchülerInnen derartige Situationen nach Möglichkeit vermeiden – wenn auch nicht notwendigerweise bewusst. Nach Bourdieu tendiert der einmal einverleibte Habitus einer Person ‚automatisch‘ dazu, „solche Umstände zu erhalten oder wiederzugewinnen, in denen er reibungslos funktionieren kann“ (Fuchs-Heinritz/König 2005: 122). Menschen verspüren demnach grundsätzlich wenig Eigenantrieb, sich ernsthaft mit anderen Lebenswelten auseinanderzusetzen, und umso weniger, je fremder ihnen diese vorkommt. Angesichts wachsender sozioökonomischer Ungleichheiten stellt dies eine ernsthafte Gefahr für den sozialen Zusammenhalt dar, da mit den Unterschieden auch die Tendenz zur Abschottung zunimmt (OECD 2011: 40).

6.2.2 Brücken

Die abgrenzende familiäre Primärerziehung und die konservative Eigendynamik des Habitus stellen also die wesentlichsten Barrieren dar, die einem fruchtbaren und positiven Miteinander der SchülerInnen entgegenstehen. Wie sich im Verlauf des Projekts gezeigt hat, können diese aber unter gewissen Umständen überwunden werden. Die vielleicht tragfähigste Brücke dazu sind *konkrete Begegnungen*, die zu *positiven gemeinsamen Erfahrungen* geführt haben – wie man in einigen Forschungsteams und beim „Satellitenprojekt“ Kreativtandem, wo je einE SchülerIn der KMS und des BG gemeinsam künstlerisch tätig waren,²⁰ beobachten konnte. Eine gemeinsam erstellte Collage oder das gemeinsame Forschen können, sofern der Prozess dahin für alle zufriedenstellend verlaufen ist, trotz aller Unterschiede eine Art Teamgefühl oder einen Korpsgeist hervorrufen, die wiederum dazu beitragen können, bestehende Vorurteile abzuschwächen.

Die Betonung liegt dabei allerdings auf „können“, da dafür etliche *Voraussetzungen* erfüllt sein müssen (siehe dazu ausführlich Howorka 2012): Erstens einmal ist eine gewisse Bereitschaft der SchülerInnen notwendig, sich auf ein ‚soziales Experiment‘ einzulassen und ihre gewohnten Ablehnungstendenzen hintan zu stellen. Bei den BG-SchülerInnen, die als ganzer Klassenverband am Projekt teilnahmen, hat sich gezeigt, dass dies umso schwerer ist, je mehr die SchülerInnen das Gefühl haben, dazu gezwungen zu werden. Zweitens bedarf es einer gewissen Vorbereitung der SchülerInnen, um den anfänglichen „Aufeinanderprall“ der zwei Welten abzuschwächen und verträglich zu machen. Drittens ist gerade bei inhaltlichen Aufgaben eine intensive Begleitung und Moderation wichtig, um die unterschiedlichen Voraussetzungen halbwegs in Einklang zu bringen. Schließlich kommt auch der Wahl der gemeinsamen Aufgaben eine große Bedeutung zu, um allen eine vergleichbare Beteiligung und ein entsprechendes Zugehörigkeitsgefühl zu ermöglichen: Sind primär Fähigkeiten angesprochen, mit denen eine Gruppe eindeutig besser ausgestattet ist, kann das bestehende Vorurteile im schlechtesten Fall sogar verstärken. Geht es hingegen um Fähigkeiten, bei denen keine systematischen Unterschiede bestehen (etwa

beim Sport), ist die Chance höher, dass das Gemeinsame in den Vordergrund rückt.

Das Projekt *Ungleiche Vielfalt* hat gezeigt, dass derartige Begegnungen deutlich effektiver sind, wenn sie *in den „normalen“ Schulalltag eingebaut* sind und somit von den SchülerInnen auch stärker als „Normalität“ wahrgenommen werden. Es ist für jeden Menschen eine große Herausforderung, sich die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten der eigenen Lebenswelt bewusst zu machen und gleichzeitig andere als gleichberechtigt anzuerkennen. Passiert das in Form eines Projekts, das explizit diesen Anspruch hat, muss wohl mit Widerstand und Verweigerung gerechnet werden. Passiert das hingegen ‚nebenbei‘ im Kontext schulischen Unterrichts, in dem vielfältige Kooperationen mit der Partnerschule einfach ‚dazugehören‘, sind die Erfolgchancen deutlich höher. In diesem Sinne ist wohl einer der wichtigsten Erfolge des Projekts, dass sowohl die Direktorinnen als auch etliche LehrerInnen der beiden Schulen die Absicht wie auch schon konkrete Pläne haben, die bilaterale Kooperation zwischen der KMS und dem BG systematisch auszubauen und zum fixen Bestandteil des schulischen Alltags zu machen.

Generell liegt in der *schulischen Sozialisation* als wichtigste Ergänzung bzw. potentieller Ausgleich zur familiären Primärsozialisation eine wesentliche Möglichkeit, Brücken zwischen ansonst abgeschotteten sozialen Milieus zu schlagen – sofern die Schule darauf ausgelegt ist. Wo die Familie eher das Trennende hervorhebt, könnte die Schule das Bewusstsein über die Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehört etwa in einem ersten Schritt, dass Unterschiede nicht ignoriert, sondern behutsam thematisiert, aus dem Bereich des ‚Selbstverständlichen‘ herausgeholt und damit auch ‚enttabuisiert‘ werden. Es wäre schon viel erreicht, wenn die SchülerInnen einen entspannten und ‚normalen‘ Umgang mit KollegInnen aus unterschiedlichen Milieus gewinnen, ohne dass dabei objektive sozioökonomische Differenzen negiert werden. Erst auf Basis eines derartigen Respekts für unterschiedliche Lebenswelten erscheint es überhaupt sinnvoll, die objektiven Differenzen und ihre Konsequenzen zu thematisieren.

Die Projektarbeit hat allerdings auch gezeigt, dass die Umsetzung dieses Potentials im österreichischen Bildungswesen bis auf weiteres von der Initiative und

²⁰ Zum Projekt „Kreativtandem“ siehe <http://www.ungleichevielfalt.at/article74.htm>.

Motivation einzelner DirektorInnen und Lehrkräfte abhängt, da das Schulsystem als solches eher dazu tendiert, die polarisierenden Effekte der familiären Primärsozialisation zu verstärken als auszugleichen (vgl. etwa Bourdieu 2001; Bacher 2003; Breit/Schreiner 2011). Eine wesentliche Rolle spielt dabei die zu Beginn des Abschnitts 4.1 schon erwähnte Zweigliedrigkeit der Sekundarstufe I in Gymnasium und Hauptschule, die auch durch die Umbenennung der Hauptschulen in Kooperative Mittelschulen (KMS) oder Neue Mittelschulen (NMS) nicht abgeschafft wurde. Insbesondere in Städten, wo mehrere Schulen in geographischer Reichweite sind, führt dieses „ständische Relikt aus dem 19. Jahrhundert“ zu einer „sozialen Selbstauslese“ (Gruber 2007: 68), die den potentiellen ‚Brückeneffekt‘ der Schule zwar nicht notwendigerweise zunichte macht, zumindest aber deutlich erschwert.

Eine weitere wichtige Brückenfunktion, die hier nur am Rande erwähnt werden kann, haben jene *wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen*, die das Phänomen Ungleichheit an ihrer sozioökonomischen Wurzel anpacken. Die von Isaac erwähnte Parkbetreuung oder die von Elli so verklärten Sommerurlaube über die Jugendwohlfahrt sind nur zwei Beispiele dafür, wie ein gut ausgebauter Wohlfahrtsstaat die Unterschiede in der Kapitalausstattung der Kinder (und damit soziale Ungleichheit) zwar nicht ganz kompensieren, aber zumindest reduzieren kann (Novy 2003: 54).

6.2.3 Fazit

Welche Möglichkeiten bietet nun dieses Wissen? Auf *institutioneller Ebene* ist die Antwort klar und erschließt sich auch direkt aus den bisherigen Überlegungen: Schulen (und damit vor allem DirektorInnen und LehrerInnen), die diesen klassenspezifischen Abschottungstendenzen entgegentreten wollen, können Räume der Begegnung und gemeinsame Aktivitäten mit SchülerInnen anderer sozioökonomischer (und wohl auch nationalkultureller) Herkunft zum fixen Bestandteil des schulischen Alltags machen. Die erwähnten Erfahrungen aus dem Projekt können dabei als Orientierung und Ausgangspunkt dienen. Auf der *strukturellen Ebene* liegt die Antwort ebenfalls auf der Hand und unterstreicht die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates und einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis

Vierzehnjährigen zur Reduktion der sozialen Ungleichheit. Für die Umsetzung dieser keineswegs neuen Erkenntnisse auf bundespolitischer Ebene ist allerdings derzeit keine politische Mehrheit in Sicht.

Schwierig ist die Frage, wie die *beteiligten SchülerInnen* von den Erkenntnissen dieser Arbeit profitieren können. Auf der einen Seite bietet ihnen das Wissen über die hier analysierten sozialen Zusammenhänge die theoretische Möglichkeit, sich der sozialen Reproduktion bewusst entgegenzustellen: „Die Wahrscheinlichkeit einer Handlung oder eines Phänomens zu kennen, kann auch heißen, die Chancen jener Aktionen zu vergrößern, die darauf abzielen, die Realisierung eben dieses Phänomens zu verhindern. Aber das ist nicht alles. Viele soziale Mechanismen sind nur deshalb wirksam, weil sie verkannt und unterschätzt werden. Das ist zum Beispiel bei den ‚Mechanismen‘ der Fall, die die Kinder aus denjenigen Familien, die ökonomisch und kulturell am stärksten benachteiligt sind, aus der Schule herausdrängen“ (Bourdieu 1992: 16). Wie Bourdieu jedoch selbst anerkennt, ruft „alle Wissenschaft [...] Widerstände hervor“ (Bourdieu 1992: 89), vor allem dort, wo das wohl gehegte Selbstbild der Menschen im Fokus der Forschung steht – was bei der Planung des Projekts deutlich unterschätzt wurde.

Die KMS-SchülerInnen müssten demnach zuerst die narzisstische Kränkung akzeptieren, dass sie „benachteiligt“ bzw. „unterdrückt“ (Freire 1984) sind, damit sie von Erkenntnissen über die Mechanismen der Unterdrückung profitieren können. Wie ich gezeigt habe, fühlen sie sich jedoch ganz und gar nicht „unterdrückt“, sondern zeigen sich mit den Gegebenheiten im Großen und Ganzen recht zufrieden. Bei den BG-SchülerInnen ist die Situation noch schwieriger, da sie – im Gegensatz zu den KMS-SchülerInnen – viel zu „verlieren“ haben. Nicht nur, dass sie zuerst damit zurecht kommen müssten, dass vieles von dem, was sie ihrer ‚individuellen Leistung‘ zuschreiben, die Folge privilegierter Verhältnisse ist. Auf diese Erkenntnis folgt unweigerlich die undankbare Frage, wie man diese Position gegenüber jenen rechtfertigt, die deutlich schlechter gestellt sind. Es ist insofern wohl zu akzeptieren, dass für die SchülerInnen die inhaltlichen Erkenntnisse des Projekts deutlich weniger relevant erscheinen als die in der Einleitung erwähnten praktischen Projektziele.

7. Zusammenfassung und Reflexion

Die qualitative Analyse der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen auf Basis narrativer Interviews hat sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Alltagsstrategien sichtbar gemacht.

Als wesentliche *Gemeinsamkeit* sticht hervor, dass sich der Alltag aller SchülerInnen über eine überschaubare Menge an Routinen beschreiben lässt: Sowohl hinsichtlich der Art der Freizeitaktivitäten als auch der Orte ihrer Ausübung zeigen sich die SchülerInnen wenig experimentierfreudig. Wesentliche Quellen der Inspiration und Motivation sind dabei der Freundeskreis, ‚klassenspezifische Selbstverständlichkeiten‘ (wie der Besuch der Tanzschule für BG-SchülerInnen), die Familie sowie Ressourcepersonen. Tätigkeiten und Orte, die ihnen nicht auf diese (oder andere) Weise näher gebracht werden, bleiben ihnen mit hoher Wahrscheinlichkeit fremd – und damit uninteressant. Trotz ihres offensichtlich limitierten Aktionsradius sind alle Jugendlichen der Meinung, in ihrer Freizeit ausschließlich und ohne Einschränkung das zu tun, was sie wollen, und all jene Orte zu frequentieren, an die es sie hinzieht. Auch die Frage des verfügbaren Geldes, der vielleicht objektivste aller Begrenzungsfaktoren, wird in ihrer Bedeutung heruntergespielt. Dabei ist für alle SchülerInnen die jeweils eigene Lebenswelt so selbstverständlich, dass sie oft gar nicht auf die Idee kommen, es könnte auch andere geben bzw. die ihrige anders aussehen.

Theoretisch gesprochen zeigt sich daran der *strukturierte* Aspekt des *Habitus*, der für alle SchülerInnen gleichermaßen gilt: Da die darunter verstandenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata immer an bestimmte Umstände angepasst sind, werden diese Umstände, sobald der Habitus erst einmal angeeignet und inkorporiert ist, als „Normalität“ wahrgenommen. Situationen, in denen der Habitus nicht „passt“, werden hingegen als unangenehm empfunden und tendenziell vermieden – sofern sie überhaupt registriert werden. Der Habitus als „System von Grenzen“ macht „bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich“ (Bourdieu 1992: 33), ohne dass damit das Gefühl einer Begrenzung verbunden wäre.

Es ist insofern nur konsequent, dass die SchülerInnen *Unterschiede* in der Zeit- und Raumnutzung tendenziell als *Verschiedenartigkeit* – und damit als *Vielfalt* – wahrnehmen, sofern sie die Möglichkeit anderer Lebenswelten überhaupt aktiv in ihr Weltbild einbeziehen. Auf der ‚objektiven Ebene‘ zeigt sich jedoch ein anderes Bild mit systematischen Unterschieden entlang der sozioökonomischen Herkunft der SchülerInnen. Nicht nur, dass die Vielfalt der von KMS-SchülerInnen ausgeübten Freizeitaktivitäten deutlich geringer ist als jene der BG-SchülerInnen, auch in der Struktur gibt es relevante Unterschiede. Während alle interviewten BG-SchülerInnen zumindest einer *institutionalisierten* Freizeitbeschäftigung (z.B. Tanzschule, Sportverein, Musikschule, etc.) nachgehen, trifft dies auf keineN der KMS-SchülerInnen zu. Außerdem sind die Aktivitäten der BG-SchülerInnen viel eher dazu geeignet, soziales und kulturelles Kapital zu erwerben, als jene der KMS-SchülerInnen.

Dies verweist auf den *strukturierten* Aspekt des Habitus, der für Bourdieu immer (auch) mit der sozioökonomischen Herkunft verknüpft ist, da „unterschiedliche Existenzbedingungen unterschiedliche Formen des Habitus hervorbringen“ (Bourdieu 1982: 278). Die KMS-SchülerInnen erwerben demnach im Zuge der familiären Primärerziehung einen anderen „Klassenhabitus“ als die BG-SchülerInnen und eine andere Ausstattung mit (ökonomischem, kulturellem und sozialem) Kapital. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen spiegeln sich auch in der Kraft der Motivations- und Inspirationsquellen, die zu den verschiedenen Freizeitaktivitäten und Orten führen und dadurch wiederum zu einer Verstärkung der Unterschiede in der Kapitalausstattung. Die zwischen BG-SchülerInnen und KMS-SchülerInnen festgestellten Differenzen in der Raum- und Zeitnutzung sind insofern Ausdruck *sozialer Ungleichheit*, als sie mit einer „ungleiche[n] Verteilung von Lebenschancen“ (Burzan 2007: 7) einhergehen.

Eingebettet in die allgemeinen Erkenntnisse aus dem Projektverlauf lassen sich aus diesen Einsichten einige Schlussfolgerungen ziehen:

Erstens lassen sich die aufgefundenen *Unterschiede* in der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen über deren *sozioökonomische Herkunft* deutlich besser erklären als über ethnisierende oder kulturalistische Ansätze, die von der sozioökonomischen Dimension absehen. Im öffentlichen Diskurs wird der nationalkulturelle Hintergrund meist dort zur Erklärung herangezogen, wo er in Kombination mit entsprechend ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen auftritt – wie in der KMS, die ob ihres hohen Anteils an „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ lange Zeit als „Brennpunktschule“ galt. Im BG hingegen, in dem in manchen Klassen auch bis zu ein Viertel der SchülerInnen „Migrationshintergrund“ aufweist, würde das niemand als „Problem“ bezeichnen.

Zweitens ist der Blick auf gesellschaftliche Phänomene ergiebiger, wenn er sich nicht nur auf die Ränder des Systems konzentriert, sondern das *soziale Gefüge als Ganzes* betrachtet. So hat der Vergleich zwischen KMS-SchülerInnen und BG-SchülerInnen nicht nur signifikante Unterschiede, sondern auch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten zu Tage gebracht und z.B. gezeigt, dass die Tendenz zum Verbleib in den eigenen „Communities“ keineswegs auf bestimmte nationalkulturelle Gruppen oder Angehörige der unteren Klasse beschränkt ist, sondern ein Phänomen ist, das sich auf allen sozialen Ebenen wiederfindet. Aus dieser Perspektive wird verständlich, warum politische Maßnahmen scheitern müssen, die auf eine stärkere soziale Durchmischung der Bevölkerung oder „Integration“ abzielen, aber nur an den Randgruppen ansetzen (Terkessidis 2010).

Drittens zeigt sich deutlich, welche wichtige und mehrdimensionale Bedeutung dem *Bildungswesen und wohlfahrtsstaatlichen Systemen* zukommt, um den

polarisierenden Effekt der familiären Reproduktionsstrategien zumindest etwas zu lindern und einer zunehmenden Fragmentierung der Gesellschaft Einhalt zu gebieten. Die abgrenzungsorientierte familiäre Primärerziehung und der dabei geprägte Habitus stellen eine wesentliche Barriere für ein Zusammenleben in Vielfalt dar, da sie meist zu Unwissen und Vorurteilen über die Angehörigen anderer Milieus führt – und damit zu Gefühlen des Unwohlseins bis hin zur Angst. Während wohlfahrtsstaatliche Systeme die sozioökonomischen Ursachen der Ungleichheit adressieren, kann ein inklusives Bildungswesen ein Ort der konstruktiven Begegnung sein, wo Unwissen und Vorurteile durch positive Erfahrungen ersetzt werden und sozialer Zusammenhalt gedeihen kann.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass die aus methodischen Gründen notwendigerweise eingeschränkte Aussagekraft der vorgelegten Analyse nach mehr ruft: nach mehr Erhebungen, mehr Interpretationen, aber auch nach mehr Maßnahmen. So ist die Frage von besonderem Interesse, wie soziale Ungleichheiten thematisiert werden sollen, wenn sich offenbar der Großteil der Menschen mit dem Status Quo arrangiert hat und niemand hören will, dass er oder sie ‚privilegiert‘ oder gar ‚unterdrückt‘ ist. Dies wirft einerseits *forschungsethische* Fragen auf, zeigt aber andererseits auch, dass ernsthaft betriebene transdisziplinäre Forschung am Ende vor *politischen* Fragen steht, die nur im Rahmen eines demokratischen Diskurses zu erörtern sind. Wenn dies auf Basis der Ergebnisse von Forschung passiert, kann das Versprechen der Transdisziplinarität eingelöst werden, gesellschaftlich relevante Problemstellungen zu bearbeiten und durch eine neue Form der Partizipation an Forschung zu deren Klärung beizutragen.

8. Literatur

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2010):** Sozialisierung. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albrecht, Steffen (2002):** Netzwerke als Kapital. Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion. In: Jörg Ebrecht/Frank Hillebrandt (Hg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 199-224.
- Altwater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2002):** Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, 5. Aufl.
- Anderson, Benedict (2006):** Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition. London: Verso, 3. Aufl.
- Auer, Katharina (2011):** Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt "Ungleiche Vielfalt". Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung Heft 6. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Auernheimer, Georg (2010):** Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Aufl., 35-66.
- Bacher, Johann (2003):** Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28 (3), 3-32.
- Barlösius, Eva (2006):** Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus.
- Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun (2007):** Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. In: WISO 30 (4), 18-64.
- Benhabib, Seyla (1999):** Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, Matthias/Jahn, Thomas/Knobloch, Tobias/Krohn, Wolfgang/Pohl, Christian/Schramm, Engelbert (2010):** Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt am Main: Campus.
- Borufka, Nina (2011):** Ungleiche Zukunft - Strategien und Perspektiven von jugendlichen Migrantinnen beim zweiten Bildungsübergang. Diplomarbeit Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2). Göttingen: Schwartz. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1985):** Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998):** Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2005):** Habitus. In: Jean Hillier/Emma Rooksby (Hg.): Habitus: A Sense of Place. Aldershot: Ashgate. 2. Aufl., 43-52.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (Hg., 1996):** Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2011):** Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In: Schulheft 142, 126-137.
- Burzan, Nicole (2007):** Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 3. Aufl.
- Cassinari, Davide/Hillier, Jean/Miciukiewicz, Konrad/Novy, Andreas/Habersack, Sarah/MacCallum, Diana/Moulaert, Frank (2011):** Transdisciplinary Research in Social Polis. In: http://www.socialpolis.eu/uploads/tx_sp/European_Agenda_final_print_01.pdf (10.02.2012).
- Dukes, Thea /Musterd, Sako (2012):** Towards Social Cohesion. Bridging National Integration Rhetoric and Local Practice: The Case of the Netherlands. In: Urban Studies 49 (9), 1981-1997.
- Eagleton, Terry (2000):** The Idea of Culture. Oxford: Blackwell.
- Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (2002):** Einleitung. Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: Jörg Ebrecht/Frank Hillebrandt (Hg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 7-18.
- EC, European Commission (2011):** Cities of Tomorrow. Challenges, visions, ways forward. Brussels: European Commission, Directorate General for Regional Policy.
- Eder, Klaus (2001):** Klasse, Macht und Kultur. Zum Theoriedefizit der Ungleichheitsforschung. In: Anja Weiß/Cornelia Koppetsch/Albert Scharenberg/Oliver Schmidtke (Hg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 27-60.

- Faschingeder, Gerald (2003):** Themenverfehlung Kultur? Zur Relevanz der Kulturdebatte in den Entwicklungstheorien. In: Gerald Faschingeder/Franz Kolland/Franz Martin Wimmer (Hg.): Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik? Wien: Promedia/Südwind. 9-32.
- Faschingeder, Gerald (2007):** „Stell dir vor, es ist Kultur, und keiner geht hin!“ Kultur und Entwicklung als Ignoranzverhältnis im Horizont der Transkulturalität. In: ZEP 4/2006, 14-18.
- Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas/Habersack, Sarah/Grosser, Simone (2010):** Ungleiche Vielfalt der Mobilität. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung Heft 5. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Freire, Paulo (1984):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2007):** Bildung und Hoffnung. Münster: Waxmann.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2009):** Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien: Facultas WUV.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005):** Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hg., 2010):** Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 5. Aufl.
- Gellner, Ernest (1999):** Nationalismus. Kultur und Macht. Berlin: Siedler.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2005):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 2. Aufl.
- Griese, Hartmut (2004):** Kritik der "Interkulturellen Pädagogik". Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: Lit, 2. Aufl.
- Gruber, Karl Heinz (2007):** Ausleseschulsysteme und Gesamtschulsysteme im internationalen Vergleich. In: WISO 30 (4), 66-72.
- Häberli, Rudolf/Bill, Alain/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Thompson Klein, Julie/Scholz, Roland W./Walti, Myrtha (2001):** Synthesis. In: Julie Thompson Klein/Walter Grossenbacher-Mansuy/Rudolf Häberli/Alain Bill/Roland W. Scholz/Myrtha Walti (Hg.): Transdisciplinarity - Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. Basel: Birkhäuser. 6-22.
- Hall, Stuart (1994):** Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hall, Stuart (2002):** Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag, 3. Aufl.
- Haug, Thomas (2005):** "Das spielt (k)eine Rolle!" - Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart: ibidem.
- Hauser, Regina (2003):** Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hechter, Michael (2004):** From Class to Culture. In: American Journal of Sociology 110 (2), 400-445.
- Heinzlmaier, Bernhard (2007):** Jugend unter Druck. Das Leben der Jugend in der Leistungsgesellschaft und die Krise der Partizipation im Zeitalter des Posttraditionellen Materialismus. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.
- Hirsch Hadorn, Getrude/Hoffmann-Riem, Holger/Biber-Klemm, Susette/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Joye, Dominique/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (Hg., 2008):** Handbook of Transdisciplinary Research. Dordrecht: Springer.
- Hobsbawm, Eric J. (1992):** Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt am Main: Campus, 2. Aufl.
- Hoffelner, Doris (2011):** Kinder und Jugendliche als NutzerInnen von öffentlichen Freiräumen. Ihre Ansprüche an deren Gestaltung am Beispiel Marie-Ebner-Eschenbach-Park in Wien. Diplomarbeit Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Horbaczynski, Kamil (2011):** Raumnutzung von Jugendlichen in Wien – eine qualitative Analyse. Diplomarbeit Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Howorka, Sebastian (2012):** Kultur und Interkulturalität im transdisziplinären Forschungsprojekt „Ungleiche Vielfalt“. In: Georg Ebner (Hg.): Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung (Teil 1). Wien: Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. 85-116.
- Huntington, Samuel (2002):** Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann.
- Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998):** Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften Nr. 98-2. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Jünger, Rahel (2008):** Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Cornelia (2010):** Trikolore – Drei Farben der Gerechtigkeit. In: Transit. Europäische Revue 40 (Herbst 2010), 54-85.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007):** Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, "Rasse"/Ethnizität. In: Cornelia Klinger/Gudrun-Axeli Knapp/Birgit Sauer (Hg.): Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt: Campus. 19-41.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002):** Habitus. Bielefeld: Transcript.

- Leimstättner, Brigitte (2011):** Das Feld Schule und seine Akteur/innen. In: Schulheft 142, 78-87.
- Liebau, Eckard (2011):** Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: Schulheft 142, 10-22.
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz, 5. Aufl.
- Müller, Hans-Peter (1986):** Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In: Friedhelm Neidhardt/M. Rainer Lepsius/Johannes Weiß (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Sonderband 27 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. 162-189.
- Müller, Hans-Peter (1992):** Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nollmann, Gerd (2003):** Die neue Kultur sozialer Ungleichheit. In: Mittelweg 36 - Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 12 (5), 12-33.
- Novy, Andreas (2002):** Die Methodologie interpretativer Sozialforschung. SRE-Discussion Paper 2002/01. Wien: Institut für Regional- und Umweltwirtschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Novy, Andreas (2003):** Der umkämpfte Wohlfahrtsstaat. In: Gerald Faschingeder/Karin Fischer/Johannes Jäger/Alexandra Strickner (Hg.): Bewegung macht Geschichte. Globale Perspektiven für Gesellschaftsveränderung. Wien: Mandelbaum. 43-56.
- Novy, Andreas (2007):** Die Welt ist im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Journal für Entwicklungspolitik XXXIII (3/2007), 29-57.
- Novy, Andreas (2011):** Unequal diversity - on the political economy of social cohesion in Vienna. In: European Urban and Regional Studies 18 (3), 239-253.
- Novy, Andreas (2012):** "Unequal Diversity" as a Knowledge Alliance: an encounter of Paulo Freire's dialogical approach and transdisciplinarity. In: Multicultural Education & Technology Journal 6 (3), 137-148.
- Novy, Andreas/Habersack, Sarah (2010):** Wissensallianzen für "Eine Stadt für Alle - in ihrer Verschiedenheit". In: *dérive* - Zeitschrift für Stadtforschung 40/41, 178-183.
- Novy, Andreas/Beinstein, Barbara/Voßemer, Christiane (2008a):** Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung Heft 2. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Novy, Andreas/Coimbra Swiatek, Daniela/Moulaert, Frank (2012):** Social Cohesion: A Conceptual and Political Elucidation In: Urban Studies 49 (9), 1873-1889.
- Novy, Andreas/Habersack, Sarah/Schaller, Barbara (im Erscheinen):** Innovative forms of knowledge production: Transdisciplinarity and knowledge alliances. In: Frank Moulaert/Diana MacCallum/Abdelillah Hamdouch/Abid Mehmood (Hg.): A Handbook of Social Innovation: Social Innovation, Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research. Cheltenham: Edward Elgar.
- Novy, Andreas/Faschingeder, Gerald/Habersack, Sarah/Grosser, Simone (2009):** Antrag für das Projekt "Vielfalt der Kulturen - Ungleiche Stadt" (eingereicht bei der 2. Ausschreibung von Sparkling Science). Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Novy, Andreas/Lengauer, Lukas/Kaissl, Anna/Wawra, Melanie/Ziegler, Jennifer (2008b):** Dialog oder Konflikt der Kulturen? Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung Heft 1. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- OECD (2011):** Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising. Paris: OECD Publishing.
- Pauer-Studer, Herlinde (2003):** Freiheit und Gleichheit: Zwei Grundwerte und ihre Bedeutung. In: Herlinde Pauer-Studer/Herta Nagl-Docekal (Hg.): Freiheit, Gleichheit und Autonomie. Wien: Oldenbourg Akademie Verlag. 234-273.
- Pauer-Studer, Herlinde/Nagl-Docekal, Herta (2003):** Einleitung. Freiheit, Gleichheit und Autonomie als Schlüsselbegriffe zeitgenössischer Gerechtigkeitstheorien. In: Herlinde Pauer-Studer/Herta Nagl-Docekal (Hg.): Freiheit, Gleichheit und Autonomie. Wien: Oldenbourg Akademie Verlag. 7-20.
- Pesendorfer, Lisa (2009):** Hauptschule trifft Hochschule im Tandem. Diplomarbeit Wien: Universität Wien.
- Popp, Friedrich (2004):** Anmerkungen zur "Interkulturellen Kompetenz". In: Bernhard Jehle/Bernd Kammerer/Horst Unbehaun (Hg.): Migration - Integration - interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Nürnberg: emwe-Verl. 47-79.
- Resch, Christine (2012):** Schöner Wohnen: Zur Kritik von Bourdieus "feinen Unterschieden". Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Robinson, Yvonne (2008):** The Making of Harry and Susie Get Married?: A Performative Approach to Data Collection. In: Forum Qualitative Sozialforschung. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/408> (12.02.2012).
- Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (Hg., 2010):** PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Schwarzgruber, Christine (2011):** Der Beruf - ein soziales Erbe? Die berufliche Mobilität junger MigrantInnen in Wien als Gegenstand der bildungspolitischen Entwicklungsforschung. Diplomarbeit Wien: Universität Wien.

Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Heike Solga/Justin Powell/Peter A. Berger (Hg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main/New York: Campus. 11-45.

Stigendal, Mikael (2010): Cities and social cohesion - Popularizing the results of Social Polis. MAPIUS Malmö: Malmö University.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.

Thompson Klein, Julie (2001): The Dialogue Sessions. In: Julie Thompson Klein/Walter Grossenbacher-Mansuy/Rudolf Häberli/Alain Bill/Roland W. Scholz/Myrtha Welti (Hg.): Transdisciplinarity - Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. Basel: Birkhäuser. 103-116.

Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation. http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (12.02.2012).

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45 (1), 39-44.

Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Studium Generale der Universität Mainz (Hg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998: Universität Mainz. 45-54.

Williams, Raymond (1958): Culture and Society 1780-1950. London: Chatto & Windus.

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Aufgliederung der Begriffe <i>Ungleichheit</i> und <i>Vielfalt</i>	11
Tabelle 2:	Eigenschaften der interviewten SchülerInnen	19
Tabelle 3:	Kategorisierung der Freizeitaktivitäten der Jugendlichen nach Kosten und Institutionalisierung	22
Tabelle 4:	Kategorisierung der Freizeitaktivitäten unter Berücksichtigung der räumlichen Komponente	23

10. Autor

MMag. Sebastian Howorka hat an der Wirtschaftsuniversität Wien und an der Universität Wien sozioökonomische Entwicklungsforschung und Internationale Betriebswirtschaft studiert. Er war als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Paulo Freire Zentrums für den Abschluss des Projekts *Ungleiche Vielfalt* verantwortlich.

Kontakt: sebastian.howorka@wu.ac.at