

Galina Gostrer

Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer

Abstract

Wie wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer konstruiert, ausgehandelt und zugeordnet? Und auf welche gesamtgesellschaftlichen Strukturen wird dabei Bezug genommen? Der folgende Artikel geht diesen Fragen nach. Grundlage der Untersuchung ist ein online durchgeführtes Interview mit Teilnehmer*innen einer Online-Weiterbildung. Dieses Interview wurde gesprächsanalytisch ausgewertet.

The aim of this paper is to demonstrate how participants of a virtual classroom interactively constitute, negotiate and apply the category ‚migration background‘, and how they refer to societal context by using this category. The basis of the study is an interview conducted online with participants of an online continuing course. This interview was evaluated using conversation analysis.

Schlagwörter

Migrationshintergrund, Virtuelles Klassenzimmer, Erwachsenenbildung, Gesprächsanalyse
Migration background, virtual classroom, adult education, conversation analysis

I. Einleitung

I.1 Debatte um ‚Migrationshintergrund‘ in der Öffentlichkeit

„Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft“ (Statistisches Bundesamt, 2020). Mit dieser Definition kommt das Statistische Bundesamt dem „Wunsch der Politik“ nach, Personen mit ausländischen Wurzeln bis zur dritten Generation auch ohne eigene Migrationserfahrung zu erfassen (vgl. ebd). Der Begriff wird aber nicht nur beim Mikrozensus verwendet, sondern ist auch in den allgemeinen Sprachgebrauch übergetreten und wird dabei stark kritisiert, unter anderem, weil er als ausgrenzend und stigmatisierend empfunden wird (vgl. Neue deutsche Medienmacher, 2014; Plamper, 2019; Mediendienst Integration, 2020).

„Wann werde ich meinen Migrationshintergrund los?“ fragt zum Beispiel Redakteurin Antonia Kourtides, die in dritter Generation in Deutschland lebt: „Für mich bin ich Deutsche. Für das Statistische Bundesamt habe ich einen Migrationshintergrund“ (Kourtides, 2019: o. S.). Die Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ ist darüber hinaus oft negativ besetzt, zum einen aufgrund der Medienberichterstattung, zum anderen aufgrund der deutschen Migrations- und Integrationspolitik, die sich in dem Begriff widerspiegelt (vgl. Mediendienst Integration, 2020; Deutsche Welle, 2019). In den letzten Jahren setzen sich daher sowohl in der Wissenschaft als auch in der öffentlichen Debatte neue Begriffe durch, etwa Neudeutsche, Plusdeutsche, Menschen mit internationaler Geschichte oder

mit Migrationsgeschichte (vgl. Plamper, 2019; Mediendienst Integration, 2020). Diese Begriffsvielfalt kann neben der Diskussion um die diskriminierende Wirkung für zusätzliche Unsicherheit bei der Verwendung von Kategorienbezeichnungen sorgen.

Die Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ ist also an bestimmte Zuschreibungen geknüpft, neben den Argumenten der öffentlichen Debatte zählen dazu auch visuelle, auditive und lesbare soziale Merkmale (vgl. Hua Z, 2019). Was passiert, wenn diese Zuschreibungen – wie im vorliegenden Beispiel – teilweise wegfallen oder einander widersprechen?

1.2 Idee zur Forschungsfrage: „Wie wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer konstruiert, ausgehandelt und zugeordnet?“

Die Idee, den Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ im virtuellen Klassenzimmer vorzustellen, entstand im Rahmen der Lehrtätigkeit der Verfasserin in mehreren Online-Weiterbildungen mit interkulturellen Kursbausteinen. Hier waren Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Identität nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern wurden interaktiv von den Kursteilnehmer*innen mit und ohne Migrationsgeschichte relevant gemacht und ausgehandelt. Diese Aushandlungen führten nicht selten zu Konflikten, wenn es zum Beispiel um die richtige Aussprache von Namen, politisch korrekte Verwendung von sozialen Kategorien oder den Umgang mit Stereotypen ging. Dieser Diskurs war umso spannender, weil er in der Virtualität und ohne Videoübertragung geführt wurde, so dass die visuellen Indizien für Zugehörigkeiten der Gesprächspartner*innen wie etwa Haut- und Haarfarbe oder Religionssymbole verborgen blieben.

Im Folgenden soll am Beispiel von zwei Gesprächssequenzen aus einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden einer Online-Weiterbildung die Wirkung der Virtualität auf die Zuordnung und den Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ gesprächsanalytisch ermittelt werden.

Hierzu wird zunächst die virtuelle Lernumgebung des Forschungsfelds beschrieben und der Begriff der ‚sozialen Präsenz‘ eingeführt (vgl. Walther, 1995). Anschließend wird der gesprächsanalytische Zugang zur Verwendung und Aushandlung sozialer Kategorien erläutert, um im nächsten Schritt die Zuordnungs- und Aushandlungsprozesse der Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ an den Datenbeispielen aufzuzeigen. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

2. Das virtuelle Klassenzimmer – Kanalreduktion und verringerte soziale Präsenz

Die Weiterbildung wie auch das Gespräch fanden über die Videokonferenzsoftware Adobe Connect statt. In dem untersuchten Beispiel fand der Unterricht nur als Audioübertragung bzw. nur mit dem Dozent*innen-Video statt, weil eine Videoübertragung gerade bei einer hohen Teilnehmer*innenzahl die technischen Kapazitäten überschreitet¹. Somit erfolgte die Kommunikation fast ausschließlich auf der verbalen Ebene – schriftlich per

¹ Dies gilt für die Weiterbildungsmaßnahmen beim untersuchten Bildungsträger im Jahr 2016.

Chat oder mündlich per Wortmeldung. Dieses Phänomen wird als Kanalreduktion bezeichnet und hat verschiedene Auswirkungen (vgl. Döring, 2003; Schulmeister, 2006: S. 148). Zum einen führt die Kanalreduktion zu einem erhöhten Kommunikations- und Zeitaufwand, weil jede Interaktion einer Verbalisierung bedarf. Zum anderen verursacht sie eine verringerte „soziale Präsenz des Kommunikationspartners“ (vgl. Walther, 1995; Hesse et al., 2001: S. 17).

Für den Begriff der sozialen Präsenz gibt es unterschiedliche Definitionsvariationen: „Von dem Aspekt der Wahrnehmung einer gewissen räumlichen Nähe zu dem Interaktionspartner [...] bis zum sozio-emotionalen Erleben einer Form von Verbundenheit zu diesem“ (Rüggenberg, 2007: S. 3). Den verschiedenen Ansätzen gemein ist die Annahme, dass die soziale Präsenz in der computervermittelten Kommunikation weniger ausgeprägt ist als in der *Face-to-Face-Situation*, die als ideale Kommunikationsform gilt (vgl. Walther, 1995). Damit einher geht auch die Reduktion der sozialen Merkmale, der sogenannten *social cues* bzw. *identity markers*, die Aufschluss über Zugehörigkeiten und damit auch über die „Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers“ (Rüggenberg, 2007: S. 85 f.) geben können (vgl. Biocca et al., 2003). Dabei gehört dieser Vorgang der sozialen Kategorisierung, also der Zuordnung eines Individuums zu einer bestimmten sozialen Gruppe, nach Hausendorf zu den grundlegenden Aufgaben der Kommunikation (vgl. Hausendorf, 2000): „Menschen nehmen sich selbst und andere nicht nur als einzigartige Individuen, sondern auch als Zugehörigen bzw. Mitglieder sozialer Gruppen wahr. Wer und was für eine/r man ist – für sich selbst wie für die Anderen –, hängt nicht zuletzt von dieser Zugehörigkeit ab“ (Hausendorf, 2000: S. 3).

In der persönlichen Begegnung werden (einige der) Zugehörigkeiten der Gesprächspartner*innen anhand ihrer physischen Anwesenheit und „körperfundierter Erscheinungsformen“ nebenbei und selbstverständlich erfasst, „ohne daß diese Wahrnehmung versprachlicht werden muß“ (Hausendorf, 2000: S. 180). Zu diesen Merkmalen zählen „sowohl statische (z. B. Geschlecht, Körperbau, Hautfarbe) als auch veränderliche (z. B. Kleidung, Schmuck) äußere Merkmale des Gegenübers“ (vgl. Walther, 1995; Rüggenberg, 2007: S. 40).

Diese Erscheinungsformen entfallen im untersuchten virtuellen Klassenzimmer, stattdessen können Namen, rhetorische Fähigkeiten und andere akustische Indizien als *social cues* dienen und Aufschluss über Geschlecht, Alter, Bildung und/oder Herkunft geben (vgl. Hausendorf, 2000; Frohnen, 2005; Hua Z, 2019).

Die Zuordnung klärt aber nicht nur „was für einer man ist“ (Hausendorf, 2000: S. 183), sondern auch welche gesellschaftliche Stellung man einnimmt: „Soziale Kategorien aktualisieren [...] auf systematische Weise die Machtverhältnisse“, die Zuordnung von Personen zu bestimmten Gruppen ist also nicht „nur ein konversationstechnisches Problem, sondern immer auch ein Medium gesellschaftlicher Bestimmungen gruppenbezogener Macht- und Einflußchancen“ (Hausendorf, 2000: S. 52).

Darüber hinaus beinhaltet die Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe oft auch die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, die Bewertung der Kommunikationspartner sowie der entsprechenden Gruppe anhand dieser Eigenschaften (vgl. Hausendorf, 2000: S. 4).

3. Methode: Gesprächsanalyse und soziale Kategorien

Die ‚Soziale Kategorisierung‘ nach Hausendorf ist der konversationsanalytischen Forschung zuzuordnen. Die Konversationsanalyse (KA) beschäftigte sich ursprünglich mit den kontextunabhängigen Strukturen der Gesprächsorganisation, u. a. der Gesprächseröffnung und -beendigung, dem Sprecher- und Themenwechsel (vgl. Sacks, 1992; Bergmann, 1980). Innerhalb dieser Disziplin hat sich jedoch ein Forschungsstrang entwickelt, der die Konstruktion von Zugehörigkeiten in der Gesprächsinteraktion untersucht, die ‚Membership Categorization Analysis‘ (vgl. Sacks, 1992).²

Das Besondere an der KA ist die mikroanalytische Herangehensweise, die den Forscher die Teilnehmer*innenperspektive einnehmen lässt und externes Wissen ausklammert. In der Analyse wird nur das ausgewertet, was von den Gesprächsbeteiligten selbst in der Interaktion behandelt wird. Diese Prämisse gilt auch für soziale Zugehörigkeiten. Zugehörigkeit wird also „als eine kommunikative Hervorbringung“ (Hausendorf, 2000: S. 7) begriffen und interessiert nur, wenn die Beteiligten sie in der Kommunikation selbst relevant setzen (vgl. Hausendorf, 2000). Dies kann zum Beispiel in Form expliziter „Kategorienbezeichnungen wie Mann, Italiener oder Hausfrau“ erfolgen, oder bereits durch die Verwendung von Personalpronomina wie „wir oder sie“ (Hausendorf, 2000: S. 6). Dabei sollte ergänzt werden, dass ein Individuum fast ausnahmslos mehrere Zugehörigkeiten in sich vereint (z. B. Mann und Italiener). Diese Zugehörigkeiten inklusive entsprechender Zuschreibungen können je nach Situation und Gesprächspartner*in variieren, sie können eingebracht und wieder aufgegeben werden (vgl. Sacks, 1992; Hausendorf, 2000). Die Gesprächsbeteiligten können auch gezielt das Thematisieren bestimmter Zugehörigkeiten vermeiden, etwa weil die „moralische Angemessenheit“ (Nazarkiewicz, 2010: S. 235) bestimmter Kategorien umstritten ist, wie es auch im Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ der Fall sein kann.

Um die „moralische Angemessenheit“ (ebd.) sowie andere relevante Kontextfaktoren beurteilen und somit sprachliche Interaktion interpretieren zu können, bedarf es unter anderem ethnographischen Wissens. So plädiert Deppermann in seinem Ansatz der ‚Ethnographischen Gesprächsanalyse‘ dafür, die KA um ethnographische Zusatzdaten als erkenntnisgenerierendes Hilfsmittel zu erweitern und verwendet später den allgemeinen Begriff Gesprächsanalyse, um sowohl konversationsanalytische Prämissen als auch darüber hinausgehende Interessen und Kontextbezüge zu vereinen (vgl. Deppermann, 2000 und 2008). Diese Methode wird auch in der folgenden Analyse verwendet.

Die Verbindung der Konversationsanalyse mit der Ethnographie befürwortet auch Moerman und hebt die gemeinsame Weltsicht der beiden Disziplinen hervor: „For ethnographers and conversation analysts ‚the world out there‘ is a verb, not a noun; a social activity, not a pre-formed thing.“ (Moerman, 1987: S. 102). Die Forschungsfrage der nachfolgenden Analyse lautet daher: Wie wird Migrationshintergrund ‚gemacht‘?

² Es gibt auch den umgekehrten Ansatz, nämlich, dass sich die KA aus der MCA entwickelt hat, da Harvey Sacks ursprünglich untersuchen wollte, wie Ungleichheit und Ausgrenzung in der Gesprächsinteraktion konstruiert werden (vgl. Warfield Rawls et al., 2020).

Grundlage der Analyse sind zwei Gesprächssequenzen, die einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden einer virtuellen Weiterbildung zum Thema ‚Lernen als sozialer Prozess‘ entstammen. Das Interview wurde von der Verfasserin im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt und aufgezeichnet.³ Zu diesem Zeitpunkt kannten die elf Interviewpartner*innen die Verfasserin seit mehreren Wochen als ihre Dozentin für interkulturelle Kursbausteine.

Die Gesprächssequenzen wurden ausgewählt, weil sie - über das ursprüngliche Thema des Lernens als sozialer Prozess hinaus - explizit auf kulturelle Diversität und die Auswirkungen der Kanalreduktion eingehen. Diese Beschreibung trifft zwar auch auf andere Abschnitte des insgesamt knapp eineinhalbstündigen Interviews zu, aus Platzgründen musste aber eine Auswahl getroffen werden.

4. Datenbeispiele

4.1 Begegnung im Kursraum

Die erste Sequenz befindet sich relativ am Anfang des Interviews, als die Interviewerin nach Assoziationen zu ‚Lernen als sozialer Prozess‘ fragt. Die Frage ist an alle elf Interviewpartner*innen adressiert und wird von vier Teilnehmenden beantwortet, unter anderem von G. und J.

Datenausschnitt 1: „Ort der Begegnung“⁴

```

01  G:  also ich denk mal dass man VONeinander und MITeinander lernt
02      aber für MICH war das jetzt hier in der gruppe vor allem spannend
03      so wirklich die meinungen von [Name] [Name] [Name] und frau[NAME]
04      teilweise zu hören
05      die jetzt einen ganz andren hintergrund haben zum beispiel
06      also das denk ich das ist beim kurs
07      wenn wir jetzt nur alle mit nem DEUTschen hintergrund wärn
08      hätte ich glaub ich nicht so viel gelernt
09      das hat nochmal jetzt sozusagen für mich MEHRwert gemacht
10  J:  es war für mich einfach ein ORT der begegnung
11      jetzt unabhängig von herkunft oder SONST was (.)
12      sondern einfach ein ORT der begegnung.

```

³ Dass es sich nach konversationsanalytischer Auffassung bei einem Gruppeninterview nicht um natürliche Gesprächsdaten im herkömmlichen Sinne handelt, wird bei der Analyse berücksichtigt. Dieser Umstand hat m. E. jedoch keine wesentliche Auswirkung in Bezug auf den Untersuchungsfokus. Auch nach Deppermann sind „[a]rrangierte Gespräche [...] erst dann problematisch, wenn bei der Analyse ihr Entstehungskontext nicht berücksichtigt wird und vorschnelle Generalisierungen auf andere Kontexte vorgenommen werden“ (Deppermann, 2008: S. 25).

⁴ Die Gesprächssequenzen wurden nach GAT 2-Konventionen transkribiert (vgl. Selting et al., 2009).

Beide Sprecher*innen beziehen sich in ihren Antworten auf den eigenen Kurs bzw. die eigene Kursgruppe, beide leiten ihre Aussage mit „für mich“ ein (Z. 02 und Z. 10), G. führt den Bezug mit „jetzt hier in der Gruppe“ (Z. 02) weiter aus. Somit übertragen sie die Assoziationen zum Lernen als sozialer Prozess auf den eigenen Lernprozess. Dabei hebt G. den „MEHRwert“ (Z. 09) der kulturell divers zusammengesetzten Kursgruppe hervor und führt damit das Thema ‚kultureller Hintergrund‘ ein. Interessant ist, dass G. dabei den Begriff „hintergrund“ aufgreift (Z. 05 und Z. 07). Als Entsprechung zum Migrationshintergrund spricht sie von einem „ganz anderen hintergrund“ und einem „DEUTSCHEN hintergrund“ (ebd.). Damit wird zum einen die Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ vermieden, gleichzeitig wird eine Gleichwertigkeit der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe angezeigt. Diese Gleichwertigkeit kann in Kombination mit der namentlichen Aufzählung der Mitschüler*innen mit Migrationsgeschichte als Wertschätzung interpretiert werden. Dies geht wiederum mit der positiven Bewertung einher, es sei „spannend“ gewesen, ihre Meinungen zu hören (Z. 02).

Die namentliche Aufzählung der Mitschüler*innen kann zudem auch als Adressierung dienen. Somit kann J.’s Äußerung sowohl als Antwort auf die ursprüngliche Frage der Interviewerin als auch als Ergänzung bzw. Zustimmung zu G.’s Aussage gedeutet werden. J. beschreibt die gemeinsame Weiterbildung als „ORT der begegnung“ (Z. 10 und Z. 12), damit verwendet J. eine Bezeichnung, die sich typischerweise auf Kultur- und Gemeindezentren bezieht. Denn die Bezeichnung verweist nicht nur auf die Bedeutung dieses Ortes als Treffpunkt oder Versammlungsort, sondern impliziert auch eine Begegnung auf Augenhöhe und Austausch zwischen Menschen verschiedener Generationen, Kulturen, Religionen und sozialen Schichten. Diese Deutungsweise wird durch J.’s Ergänzung „unabhängig von Herkunft oder SONST was“ bestätigt (Z. 11). Anschließend wiederholt J. diese Aussage und verwendet beide Male den Partikel „einfach“ (Z. 10 und Z. 12). Dadurch wird zum einen der hohe Stellenwert der Begegnung unterstrichen, zum anderen wird darauf verzichtet, auf G.’s Ausführungen einzugehen, sich für das Kompliment zu bedanken bzw. es an G. zurück zu geben.

Die Kategorie Migrationshintergrund wird in dieser Sequenz umschrieben: Durch G.’s Äußerung wird deutlich, dass die Herkunft der Mitschüler*innen für den eigenen Lernprozess eine wichtige Rolle spielt, da die Meinungen der Mitschüler*innen mit einem „ganz anderen Hintergrund“ als besonders „spannend“ hervorgehoben werden. Dabei steht der Hintergrund für Migrationsgeschichte, was zum einen durch die namentliche Aufzählung, zum anderen durch die Abgrenzung zur Kategorie „DEUTSCH“ deutlich wird.

J.’s Aussage unterstreicht zwar ebenfalls den positiven Effekt der Diversität der Kursgruppe, schließt aber neben der Herkunft auch andere Unterschiede („SONST was“) mit ein und hebt keine Kategorie hervor.

4.2 Zuschreibungen: Sprachkompetenz und phänotypische Indizien

Im weiteren Verlauf des Interviews geht es um die Auswirkungen der Kanalreduktion und den Ausfall visueller Indizien auf den Beziehungsaufbau. Dabei wird vor allem der Nutzen bzw. die Notwendigkeit von Vertrauen in einer virtuellen Kursgruppe behandelt. G. initiiert durch die Beschreibung der eigenen Wahrnehmung von visuellen und auditiven Indizien im Rahmen der Kommunikationsaufgabe ‚Zuordnung‘ einen Themenwechsel.

Datenausschnitt 2: „wenn jemand so gut DEUTSCH spricht das sind FAKES ist nicht real“

01 G: für mich war das am anfang irgendwie sch=schwer
 02 oder auch bestimmte leute (.)
 03 da hab ich dann gedacht ich baue mir eine fantaSIE (.) auf(.)
 04 weil ich hab das (-) am anfang
 05 auch dadurch dass <<°hh>> [Name] und auch [Name] <<hh°>>
 06 die sprechen ja für mich ein DEUTSCH
 07 was ich nicht nachvollziehen kann <<erstaunt>>
 08 wie leute so GUT deutsch reden können [...]⁵
 09 das war für mich dann äh ganz MERKWÜRDIG
 10 weil ich kein BILD hatte aber auch dachte vom namen
 11 die kommen ja DOCH irgendwo her (-)
 12 wie sehen die jetzt aus? das ist ja richtig merkwürdig (.)
 13 und DANN (.) dieses perfekte DEUTSCH
 14 hm ich hab das nicht (.) ich hab das NICHT ähm (-)
 15 ich hab das (-) nicht so zuSAMMENbekommen <<hh°>> (--)
 16 die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen
 17 das ging irgendwie ni=ich dachte (-)
 18 wenn jemand so gut DEUTSCH spricht <<°hh>>
 19 ja das sind FAKES ist nicht real
 20 I: <<lachend>> das ist sü:ß (.) ich muss gerade lachen <<lachend>>
 21 wie hast du dir denn die leute mit migrationshintergrund vor-
 22 gestellt
 23 G: ist komisch normalerweise ist das ja so:
 24 das ist ja auch die OPTISCHE WAHRnehmung
 25 gerade wenn leute aus afrika kommen oder so
 26 dass man das SO irgendwie wahrnimmt
 27 aber wenn das plötzlich WEGfällt
 28 und dann auch noch die sprache so (-) äh so gut ist
 29 und teilweise muss man auch wirklich dazu sagen
 30 besser als bei über siebzig achtzig prozent der DEUTSCHEN
 31 äh ist es=ist es wirklich GANZ seltsam wenn dieser wichtige
 32 visuelle punkt einfach wegfällt
 33 ist ein merkwürdig=also ich würd sagen MERKWÜRDIGES gefühl
 34 I: und frau [Name]?
 35 J: ich fand es eigentlich für mich von VORteil weil äh
 36 ich denke bis ich mich richtig geoutet hab
 37 saß ich sehr=vielen leuten neutral gegenüber und
 38 hm hätte man von vornherein mein BILD sehen können
 39 oder wissen KÖNNen dass ich emHA bin
 40 äh wären viele diskussionen anders gelaufen

⁵ Auslassung, um die Identität der*des Sprecher*in zu wahren.

G.'s Aussage ist durch viele Umformulierungen, Wiederholungen und (Atem-)Pausen gekennzeichnet. G. setzt mehrmals neu an, um ihre Schwierigkeit zu beschreiben, „dieses perfekte Deutsch“ (Z. 13) mit einem Migrationshintergrund in Verbindung zu bringen. Durch die Angabe „am anfang“ (Z. 01 und 04) wird diese Schwierigkeit zwar zeitlich eingegrenzt, aber durch die häufige Verwendung der Adjektive „seltsam“ (Z. 31), „komisch“ (Z. 23) und „merkwürdig“ (Z. 09, Z. 12 und Z. 33) ist die empfundene Schwierigkeit in ihrem gesamten Beitrag präsent. G. schildert, wie bei dem Versuch, die Mitschüler*innen zuzuordnen, mangels der visuellen Indizien auf hörbare und lesbare Indizien zurückgegriffen werden muss und wie diese als widersprüchlich empfunden werden:

06 G: die sprechen ja für mich ein DEUTsch
 07 was ich nicht nachvollziehen kann <<erstaunt>>
 08 wie leute so GUT deutsch reden können [...]
 09 das war für mich dann äh ganz MERKWÜrdig
 10 weil ich kein BILD hatte aber auch dachte vom namen
 11 die kommen ja DOCH irgendwo her (-)

In diesem Absatz wird deutlich, wie stark diese Schwierigkeit für G. mit der Kanalreduktion verknüpft ist: „weil ich kein BILD hatte“ (Z. 10). Gleichzeitig wird der Stellenwert der lesbaren Indizien deutlich: „vom namen die kommen ja DOCH irgendwo her“ (Z. 10 f.).

Die Beschreibung dieses Widerspruchs zwischen hörbaren und lesbaren Indizien in Kombination mit der Kanalreduktion erfährt ihren Höhepunkt mit der Aussage „ich dachte | wenn jemand so gut deutsch spricht | das sind FAKES ist nicht real“ (Z. 17 ff.). Diese Aussage beinhaltet nicht nur die Verwunderung über die (zu) guten Deutschkenntnisse, sondern auch ein Phänomen, das in den sozialen Medien als *catfishing* bezeichnet wird – die (Ver-)Fälschung der wahren Identität (vgl. Cambridge Dictionary Online n/a). *Catfishing* kann als eine direkte Folge der Kanalreduktion betrachtet werden, aufgrund welcher eine Verfälschung überhaupt erst möglich wird. Somit hängt G.'s Gedanke, die Mitschüler*innen könnten „FAKES“ sein mit dem Ausfall des visuellen Kanals zusammen, wie sie im Weiteren erläutert. Dabei wird eine Unterkategorie der ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ eingebracht: „leute aus afrika“ (Z. 25). Durch diese Umschreibung wird die entsprechende Bezeichnung wie zum Beispiel Afrikaner*innen oder *People of Colour* vermieden. Die Umschreibung ist in ihrer Ausführung an die „OPTische WAHRnehmung“ (Z. 24) geknüpft: „gerade wenn Leute aus Afrika kommen [...] dass man das so irgendwie wahrnimmt“ (Z. 25 f.). Damit verweist G. auf die phänotypischen Indizien, die weiter als „wichtige[r] visuellen[r] Punkt“ beschrieben, aber nicht explizit benannt werden (Z. 32). Die phänotypischen Indizien werden im nächsten Schritt wieder mit den guten Sprachkenntnissen verknüpft und mit denen der deutschen Muttersprachler*innen verglichen. Hierzu wird die Kategorie der „DEUTschen“ explizit genannt und nicht – wie es analog zu „leute aus afrika“ möglich wäre – Leute aus Deutschland⁶ (Z. 30).

⁶ Streng genommen wäre die Analogie ‚Menschen aus Europa‘, hier geht es aber um die Sprachkenntnisse, zudem verwendet die Sprecherin die Kategorie die ‚Deutschen‘.

Die Umschreibungen und der vorsichtige Umgang mit den Zugehörigkeitskategorien könnten auf G.'s interkulturelle Sensibilisierung im Rahmen der Weiterbildung sowie auf die Beachtung der moralischen Angemessenheit im gesellschaftlichen Diskurs zurückzuführen zu sein. Um die eigene Sprechposition zu legitimieren und sich der Gefahr eines möglichen Rassismuskorrekturen zu entziehen, betreibt G. einen erhöhten „Formulierungsaufwand“ (Hausendorf, 2000: S. 334), welcher für die „Stereotypenkommunikation“ (Nazarkiewicz, 2010: 178) kennzeichnend ist. Dabei formuliert G. vor allem die positive Bewertung aus und geht nicht auf den Ursprung ihrer Erwartungshaltung und die damit zusammenhängenden Stereotype ein (vgl. Nazarkiewicz, 2010).

Laut Hausendorf und Nazarkiewicz geht das Sprechen über Stereotype mit einer gleichzeitigen „Imagekorrektur“ in Form von indirekten und/oder umfangreichen Erklärungen einher, da die „ausdrückliche Feststellung gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen als prinzipiell problematisch und deshalb eigens begründungs- und erläuterungspflichtig“ (Hausendorf, 2000: S. 334) gesehen wird (vgl. Hausendorf, 2000; Nazarkiewicz, 2010). Wie schwer G. die ausdrückliche Feststellung fällt, zeigt sich vor allem in dieser Passage:

- 14 G: hm ich hab das nicht (.) ich hab das NICHT ähm (-)
 15 ich hab das (-) nicht so zuSAMmenbekommen <<hh°>> (--)
 16 die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen

G. setzt hier dreimal an, um diese Kernaussage zu treffen, in den Zeilen vor und nach dieser Aussage geht es um die Begründung und Erläuterung dieser Schwierigkeit, um den Widerspruch zwischen hörbaren und lesbaren Indizien, um den Ausfall der visuellen Indizien. Das mehrmalige Ansetzen, Abbrechen, Pausieren deutet auf einen *word search*-Prozess hin: G. könnte entweder noch nach dem passenden Satzabschluss suchen oder diesen schon gedanklich ausformuliert haben und zögern, diesen auszusprechen (vgl. Asmuß, 2001: S. 83 ff.). Erst beim dritten Ansetzen spricht G. zunächst das Verb „zuSAMmenbekommen“ aus, wobei das „zuSAMmen“ betont und dadurch auf den eingangs beschriebenen Widerspruch zwischen den *social cues* verwiesen wird (Z. 15). Anschließend atmet G. tief aus und pausiert erneut, bevor der Satz mit „die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen“ beendet wird (Z. 16).

Dass G. dieses Thema überhaupt einbringt, zeugt daher nicht nur von der Bewunderung für die Mitschüler*innen, sondern auch von einem wichtigen Lerneffekt, der indirekt beschrieben wird, nämlich dass ein Migrationshintergrund nicht zwingend an Sprachdefizite geknüpft sein muss. Durch den Austausch mit den Mitschüler*innen mit Migrationsgeschichte werden daher neue Zuschreibungen geschaffen, damit gewinnt die statische Vorstellung eines Menschen mit Migrationshintergrund an Dynamik. Durch die gefühlbetonte Erläuterung wird die Reichweite dieses Lerneffekts zusätzlich untermauert.

Dabei lässt sich G. auch nicht von den Fragen der lachenden Interviewerin irritieren, die sich offensichtlich aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrunds von G.'s Ausführungen angesprochen fühlt. Schließlich könnte bereits der Umstand, dass I. als Dozentin einen Migrationshintergrund hat, die Annahme, Menschen mit Migrationshintergrund könnten nicht so gut Deutsch, obsolet machen. Inwiefern dieser Umstand von der Gruppe reflektiert wird, wird aber weder in den beiden vorgestellten Sequenzen noch im restlichen Interviewverlauf ersichtlich.

Im Gegensatz zur Interviewerin bleibt J. ernst. J.'s Äußerung kann erneut sowohl als Antwort auf die ursprüngliche Frage nach den Auswirkungen der Kanalreduktion als auch als Antwort auf G.'s Ausführungen betrachtet werden. J. geht zwar nicht auf die eigenen Sprachkenntnisse ein, dafür aber umso expliziter auf den Ausfall des visuellen Kanals, der als eigener „VORteil“ gewertet ist (Z. 35). Die vorteilhafte Wirkung der Kanalreduktion begründet J. mit der Möglichkeit, das eigene Profilbild sowie den Migrationshintergrund anfangs im Verborgenen zu lassen und den Mitschüler*innen damit „neutral“ gegenüberzusetzen (Z. 37). Dadurch impliziert J., dass diese Neutralität mit dem ‚Outen‘ des Migrationshintergrunds verloren gegangen sein könnte. Das Verb ‚sich outen‘ wird im Deutschen umgangssprachlich vor allem im Zusammenhang mit der Offenbarung einer gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierung verwendet (vgl. Duden, 2020). In seltenen Fällen und ebenfalls umgangssprachlich kann damit auch die Offenbarung einer negativen Eigenschaft oder eines peinlichen Hobbys gemeint sein: Im Duden wird das Beispiel ‚Rauschen‘ verwendet (vgl. ebd.). In J.'s Zitat bezieht sich das ‚Outing‘ auf den eigenen „emHA“ (Z. 39). Dabei wird ‚MH‘ zwar in der statistischen Auswertung von Bevölkerungsdaten als Abkürzung für Migrationshintergrund verwendet, aber nicht im alltäglichen Sprachgebrauch. Eine mögliche Erklärung für die Verwendung der Abkürzung könnte sein, dass J. den Begriff Migrationshintergrund bewusst meidet. Es kann ebenso sein, dass J. versucht, die Ausführungen möglichst wertfrei und minimalistisch zu formulieren. Das gilt nicht nur für die Abkürzung, sondern für die gesamte Aussage. Denn man könnte mutmaßen, dass J. auf Vorurteile anspielt, die einer Person aufgrund der Herkunft und/oder phänotypischer Indizien, die auf diese Herkunft verweisen, entgegengebracht werden. Für diese Deutungsweise sprechen die positiv formulierte Auswirkung der Kanalreduktion „VORteil“ und „neutral“. Welche Auswirkungen das Wissen um J.'s Migrationshintergrund auf den Verlauf der Diskussionen haben oder gehabt hätten bzw. ob und inwiefern sich die Diskussionen nach dem ‚Outing‘ verändert haben, wird aber nicht erläutert.

5. Zusammenfassung

Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ wird in den vorgestellten Sequenzen auf verschiedene Weisen konstruiert und relevant gesetzt, meist durch implizite Um- und Zuschreibungen. Gerade durch diese verschiedenen Um- und Zuschreibungen wird die Dynamik und Vielschichtigkeit dieser Zugehörigkeitskategorie deutlich. Unter anderem wird die Kategorie nach weiteren Gruppen („leute aus afrika“), visuellen („OPTische WAHRnehmung“, „visueller Punkt“), auditiven („dieses perfekte DEUTsch“) und lesbaren Indizien („vom namen die kommen ja DOCH irgendwo her“) untergliedert (zweite Sequenz, Z. 25, Z. 24, Z. 32, Z. 13, Z. 10).

Durch den Dialog zwischen G. und J. werden neben der Kategorie selbst auch diese Zuschreibungen konstruiert, relevant gesetzt und neu verhandelt. Am offensichtlichsten wird dies bei der Zuschreibung der Sprachkompetenz: Durch G.'s Ausführungen über die perfekten Sprachkenntnisse ihrer Mitschüler*innen erfolgt ein Bruch mit der alten Zuschreibung, Menschen mit Migrationshintergrund könnten nicht so gut Deutsch oder zumindest nicht so gut wie die „DEUTschen“ (zweite Sequenz, Z. 30). Des Weiteren wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in Unterkategorien aufgeschlüsselt, zunächst geht es

um Mitschüler*innen mit anderen Hintergründen, in der zweiten Sequenz um „leute aus afrika“ (Z. 25).

Beide Sprecher*innen setzen in der zweiten Gesprächssequenz die Kanalreduktion in Bezug auf die Neuaushandlung der Kategorien relevant, indem G. die Schwierigkeit beschreibt, die Mitschüler*innen als Menschen mit Migrationshintergrund zu betrachten, was mitunter durch den Ausfall visueller Indizien verursacht wird. J. bezeichnet das gleiche Phänomen als Vorteil, weil dadurch die Möglichkeit entsteht, selbst über die Sichtbarkeit ihrer Herkunft zu entscheiden. Die Kanalreduktion führt also in gewisser Weise zu einer Selbstermächtigung.

Im Hinblick auf „die Äußerung ‚stereotyp-, bzw. ‚vorurteilsverdächtiger‘ Äußerungen“ (Hausendorf, 2000: S. 334) zeigen sich beide Sprecher*innen sensibilisiert. Sie wählen Kategorienbezeichnungen und Zuschreibungen mit Bedacht aus, formulieren ihre Aussagen wertfrei bis wertschätzend, sprechen aus der Ich-Perspektive und vermeiden allgemein gültige Feststellungen (vgl. Hausendorf, 2000: S. 334). Durch dieses Gesprächsverhalten wird nicht nur die Fähigkeit der beiden Sprecher*innen zur Selbstreflexion deutlich, sondern auch der Bezug zum gesamtgesellschaftlichen Kontext, in den die Verhandlung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ eingebettet ist.

Als weiterer relevanter Kontext in diesem Zusammenhang wäre auch die Weiterbildung selbst zu nennen. Reflektierter und politisch korrekter Umgang mit Kategorienbezeichnungen und Stereotypen gehörte zu den Kompetenzziele der sozialpädagogischen Bildungsmaßnahme. Die Überprüfung der moralischen Angemessenheit bei der Versprachlichung sozialer Kategorien könnte also unter anderem auf die Weiterbildung zurückzuführen sein.

Deutlich wird aber auch, dass die soziale Kategorisierung weder aufgrund der interkulturellen Sensibilisierung noch aufgrund der Kanalreduktion an Gültigkeit verliert (vgl. Helmolt, 2018). Allerdings wirkt sich die Kanalreduktion auf die Gewichtung von visuellen, auditiven und lesbaren Indizien aus und kann damit zur Neuaushandlung bestehender Kategorien beitragen. Für den Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ kann dieser Effekt besonders wertvoll sein:

„Diese Aktualität der sozialen Kategorien spiegelt die relative Aktualität der Umbruchsituation, aus der sie hervorgegangen ist. Die Prägung neuartiger sozialer Kategorien bezeichnet eine der Weisen, in der sich Umbruchsituationen kommunikativ ereignen und auf den verschiedenen Ebenen der Kommunikation vergegenwärtigt werden: Man redet darüber, wer oder was für einer man ist“ (Hausendorf, 2000: S. 66).

Die vorgestellten Gesprächssequenzen wurden ausgewählt, um die „Aktualität dieser Umbruchsituation“ im gesamtgesellschaftlichen Diskurs am Beispiel konkreter kommunikativer Aushandlungsprozesse zu veranschaulichen (ebd.). Durch die interkulturelle Schwerpunktsetzung der Weiterbildung wurden die Beteiligten dazu angeregt, darüber zu sprechen, wer sie selbst und wer die ‚Anderen‘ sind. Die Aktualität wird aber auch, wenn nicht sogar hauptsächlich, durch die Einbettung in den virtuellen Kontext geschaffen: Denn erst durch die Kanalreduktion werden die „Prägung neuartiger sozialer Kategorien“ (Hausendorf 2000: S. 66) oder zumindest der Austausch über und somit die Prägung von neuartigen Kombinationen an Zuschreibungen und Bewertungen zu dieser Kategorie angeregt.

Bibliographische Angaben

- Asmuß, Birte (2001). *Strukturelle Dissensmarkierungen in interkultureller Kommunikation. Analysen deutsch-dänischer Verhandlungen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Linguistische Arbeiten, 452).
- Bergmann, Jörg R. (1980). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.
- (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Untersuchungen zur methodischen Erzeugung von sozialer Wirklichkeit im alltäglichen Handeln*. Fernuniversität Hagen (Kurseinheit 1).
- Biocca, Frank; Harms, Chad & Burgoon, Judee K. (2003). Towards A More Robust Theory and Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria. In *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 12 (5), S. 456–480
- Cambridge Dictionary Online (n/a): Catfishing. <<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/catfishing>> (zuletzt aufgerufen am 14.11.2020)
- Deppermann, Arnulf (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (1), S. 96–124.
- (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Ralf Bohnsack und Uwe Flick. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, Band 3).
- Deutsche Welle (2019). Glossar: Flüchtling, Migrant, Ausländer. <<https://www.dw.com/de/glossar-fl%C3%BChtling-migrant-ausl%C3%A4nder/a-49844796>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. (2 Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Dudenredaktion (2020). ‚outen‘ auf Duden online. <<https://www.duden.de/rechtschreibung/outen>> (zuletzt aufgerufen am 22.02.2021)
- Frohen, Anja (2005). *Diversity in Action – Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 215).
- Helmolt, Katharina von (2018). Konstruktion kultureller Zugehörigkeit. In Helmolt, Katharina von & Ittstein, Daniel Jan (Hg.), *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem. S. 181-200.
- Hesse, Friedrich W. & Friedrich, Helmut F. (2001). *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hua, Zhu (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. Second Edition. Oxon, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Kourtides, Anna (2019). Dritte Generation Gastarbeiterkind: Wann werde ich meinen Migrationshintergrund endlich los?. Veröffentlicht am 04.10.2019 auf bento.de. <<https://www.spiegel.de/panorama/integration-in-welcher-generation-wird-man-den-migrationshintergrund-los-a-3970c589-6941-4ceb-8a3e-379fd0110afc>> (zuletzt aufgerufen am 02.11.2020)
- Mediendienst Integration (2020). Alternativen zum Migrationshintergrund. <<https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Moerman, Michael (1987). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010). *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neue deutsche Medienmacher (2014). ‚Migrationshintergrund‘ abgeschafft. <<https://www.neuemedienmacher.de/migrationshintergrund-abgeschafft/>> (zuletzt aufgerufen am 02.11.2020)
- Plamper, Jan (2019). *Das neue Wir. Warum Migration dazugehört: Eine andere Geschichte der Deutschen*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Rüggenberg, Sabine (2007). „So nah und doch so fern“. *Soziale Präsenz und Vertrauen in der computervermittelten Kommunikation*. Dissertation. Universität zu Köln.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on Conversation. Volume I and II*. Edited by Jefferson, Gail. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Schulmeister, Rolf (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia & et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), S. 353-402.
- Statistisches Bundesamt (2020). Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund. <<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Walther, Joseph B. (1995). Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time. In *Organization Science*, 6(2), S. 186-203.
- Warfield Rawls, Anne; Whitehead, Kevin & Duck, Waverly (2020). Introduction. In *Black Lives Matter. Ethnomethodological and Conversation Analytic Studies of Race and Systematic Racism in Everyday Interaction*. A Routledge Freebook.

Über die Autorin

Galina Gostrer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation und Kooperation an der Hochschule München. Seit Februar 2020 promoviert sie zu „Verständigungspraktiken in globalisierten Arbeitskontexten“ am Promotionszentrum für Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten Globalisierung, Europäische Integration Interkulturalität an der Hochschule Fulda. Vor der wissenschaftlichen Laufbahn war sie über sieben Jahre als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation in der Erwachsenenbildung sowie der Hochschullehre tätig.
E-Mail: galina.gostrer@hm.edu