

This is a pre-print of the following article: Drewski, Daniel, Jürgen Gerhards & Silke Hans. 2017. Symbolische Grenzziehungen und nationale Herkunft. Eine explorative Studie über Distinktionsprozesse an einer multinationalen Schule in Brüssel. *Berliner Journal für Soziologie* 27(1): 65-92.

Symbolische Grenzziehungen und nationale Herkunft. Eine explorative Studie über Distinktionsprozesse an einer multinationalen Schule in Brüssel¹

Daniel Drewski, Jürgen Gerhards & Silke Hans

Viele Studien haben gezeigt, dass innerhalb nationalstaatlich verfasster Gesellschaften Personen u.a. aufgrund ihrer ethnischen Herkunft kategorisiert und bewertet werden, was dann Auswirkungen auf ihre Chancen z.B. auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt hat.² Wir wissen allerdings wenig darüber, welche Rolle die nationale Herkunft für Klassifizierungsprozesse in einem internationalen Umfeld spielt. Für die Europäischen Union könnte man z.B. erwarten, dass die Frage, aus welchem europäischen Land jemand kommt, zunehmend an Bedeutung verloren hat. Globalisierungs- und Europäisierungsprozesse haben dazu geführt, dass die politisch-administrativen Grenzen zwischen den Nationalstaaten abgebaut wurden. Das in der Unionsbürgerschaft kodifizierte Gebot der Gleichbehandlung aller Europäerinnen (Diskriminierungsverbot) bildet dabei die funktionale Voraussetzung des gemeinsamen Marktes. Das könnte zur Folge haben, dass Nationalität als kognitive und soziale Kategorie für Europäerinnen immer weniger von Relevanz ist und dies besonders für hochmobile, transnationale Eliten, die sich beispielsweise im internationalen Bildungssystem oder auf dem europäischen Arbeitsmarkt begegnen (Favell 2008; Fligstein 2008; Recchi 2015).

Andererseits ist der Nationalstaat nach wie vor ein fundamentaler Baustein sowohl der Weltgesellschaft insgesamt als auch der EU. Er sorgt für deutliche Unterschiede zwischen den Menschen in der Verfügung über materielles, politisches und kulturelles Kapital (Milanović 2016). Nicht nur sind einige Länder wirtschaftlich und politisch stärker und einflussreicher als andere. Darüber hinaus gibt es Länder, die in den Augen der Menschen eine hohe kulturelle Ausstrahlungskraft besitzen und damit über symbolisches Kapital verfügen (Wallerstein 2004;

¹ Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir im Folgenden das generische Femininum, auch wenn immer beide Geschlechter gemeint sind.

² Dies zeigen besonders deutlich experimentelle Studien, die den Einfluss von Herkunft signalisierenden Namen auf die Wahrscheinlichkeit, zu Vorstellungsgesprächen eingeladen zu werden, untersucht haben (Bertrand und Mullainathan 2004; Jackson 2009; Kaas und Manger 2012).

Bandelj und Wherry 2011), während andere Länder eine eher geringe Reputation genießen. Politikwissenschaftlerinnen sprechen in diesem Zusammenhang auch von der *soft power* eines Landes, zu der zum Beispiel der Verbreitungsgrad der Sprache, die Attraktivität des Lebensstils und die Überzeugungskraft der Ideologie eines Landes zählen (Nye 1990).

Man kann vermuten, dass das mit bestimmten Ländern assoziierte symbolische Kapital auf die Personen abfärbt, die aus den jeweiligen Ländern kommen und deren Chancen innerhalb internationaler Kontexte beeinflusst (Gerhards et al. 2017). Genau an dieser Stelle setzen wir mit unserer Studie an. Wir gehen der Frage nach, ob und in welchem Maße in einem internationalen Umfeld die nationale Herkunft einer Person ein symbolisches Kapital darstellt, das je nach Position eines Landes in der internationalen Reputationshierarchie zu positiven oder negativen Zuschreibungen führt.

Zur Untersuchung dieser Frage haben wir einen Kontext ausgewählt, in der ein solcher Einfluss besonders unwahrscheinlich erscheint: eine multinationale Schule in Brüssel. In der „Hauptstadt“ der EU hat sich um die zentralen Europäischen Institutionen herum ein internationales sozio-professionelles Milieu gebildet. Hier arbeiten und leben Verwaltungsbeamtinnen, Expertinnen, Diplomatinen und Abgeordnete häufig zusammen mit ihren Familien aus allen gegenwärtig 28 Mitgliedsstaaten der EU (und darüber hinaus). Ihre Kinder schicken sie zumeist auf eine der vier dort ansässigen so genannten Europäischen Schulen. Getragen von den Mitgliedsstaaten der EU, sollen diese den Kindern der Mitarbeiterinnen Europäischer Institutionen eine Schulausbildung in ihrer jeweiligen Muttersprache ermöglichen und zugleich aus ihnen durch eine multikulturelle und multilinguale Erziehung „Europäerinnen“ machen. Bei diesen Schülerinnen handelt sich um junge Menschen relativ privilegierter sozialer Herkunft, die in einem hochgradig internationalisierten Umfeld lernen und leben. Wenn man von einer schwindenden Bedeutsamkeit des nationalen Bezugsrahmens ausgehen kann, dann wohl für diese Gruppe.

Wir nehmen Bezug auf die Literatur zu symbolischen Grenzziehungsprozessen und nutzen diese für unsere Konzeptualisierung von Klassifikations- und Zuschreibungsprozessen entlang nationaler Herkunft (Lamont und Molnár 2002). Wir untersuchen, welche Wahrnehmungs- und Bewertungskriterien Jugendliche benutzen, um symbolische Grenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen zu markieren und welche Rolle dabei die nationale Herkunft spielt. Empirische Grundlage unserer Untersuchung bilden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Sekundarschülerinnen unterschiedlicher Sprachsektionen, die wir in Anlehnung an die Methode der „Grounded Theory“ (Glaser und Strauss 1967) ausgewertet haben. Im ersten Abschnitt erläutern wir den konzeptionellen Rahmen unserer Studie, bevor wir uns dann einer Beschreibung der Methoden (Kapital 2) und schließlich im dritten Kapitel den empirischen Befunden widmen. Die Ergebnisse zeigen, dass es vier primäre, meist jugendspezifische Kriterien gibt,

die die Schülerinnen benutzen, um symbolische Grenzen zwischen verschiedenen Gruppen zu markieren und damit entscheiden, wer Reputation genießt und wer zu den Außenseiterinnen gehört. Zu diesen Kriterien der Kategorisierung gehören (a) der Lebensstil, (b) die Schulleistungen, (c) politische Werthaltungen und (d) Sprachkenntnisse. Die nationale Zugehörigkeit gehört zunächst nicht zu den für die Schülerinnen primär relevanten Klassifikationskriterien. Die genannten Kriterien werden von den Schülerinnen aber in einem zweiten Schritt genutzt, um die nationale Herkunft ihrer Mitschülerinnen zu kategorisieren. Symbolische Grenzbeziehungen zwischen nationalen Gruppen erfolgen also indirekt, indem die jugendspezifischen Kategorisierungen auf die nationale Herkunft der Schülerinnen attribuiert werden. Dabei werden im Wesentlichen die bestehenden innereuropäischen Unterschiede im nationalen symbolischen Kapital der Länder reproduziert. So genießen Jugendliche skandinavischer Herkunft die höchste Anerkennung; diejenigen aus Osteuropa hingegen haben es schwerer, sich innerhalb der schulischen Statusordnung zu etablieren. Die nationale Herkunft und das damit verbundene symbolische Kapital sind somit auch in einem internationalisierten Kontext für Prozesse der Grenzziehung und der Bewertung von Personen von Bedeutung.

1. Konzeptioneller Bezugsrahmen

Unsere Untersuchung nimmt Bezug auf zwei unterschiedliche Forschungsbereiche. Zum einen beziehen wir uns auf die Literatur zu symbolischen Grenzziehungsprozessen, erweitern diese aber um eine Perspektive, die Differenzen und Ungleichheiten zwischen Nationalstaaten und Regionen mitberücksichtigt (1). Zum anderen sind für unsere Fragestellung jugend- und bildungssoziologische Forschungen zu Prozessen der Statusdifferenzierung unter Kindern und Jugendlichen relevant (2).

(1) Unter *symbolischen Grenzen* versteht man Unterscheidungen, die Menschen, Dinge und soziale Praktiken kategorisieren und sozialen Gruppen zuordnen (Lamont und Molnár 2002). Es handelt sich um mentale Kategorien, mit denen Menschen ihre soziale Umwelt ordnen und soziale Identitäten konstruieren. Dabei können unterschiedlichste reale oder zugeschriebene Merkmale genutzt werden, um die eigene Gruppenzugehörigkeit und die anderer jenseits einer symbolischen Grenze zu markieren und Gruppen voneinander abzugrenzen. Häufig bleibt es dabei nicht bei der reinen Markierung von Differenz. Gehen die angewandten Klassifikationssysteme mit positiven oder negativen Bewertungen einher, werden die damit verbundenen Gruppen nicht nur als unterschiedlich wahrgenommen, sondern auch als ungleichrangig bewertet. Wenn solche Statusdifferenzierungen soziale Beziehungen strukturieren und mit einer ungleichen Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen einhergehen, wird aus der symbolischen eine *soziale Grenze* (Lamont und Fournier 1992; Lamont 1992; Lamont und Molnár

2002; Wimmer 2008). In diesem Sinne sind symbolische Grenzen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Entstehung sozialer Grenzen (Lamont und Molnár 2002).

Das soziologische Interesse an Grenzziehungsprozessen ist vor allem deshalb groß, weil mit symbolischen Grenzen in der Tat häufig soziale Grenzen verbunden sind. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem Grenzen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen (z.B. Barth 1969; Wimmer 2004, 2008; Alba und Nee 2003; Bail 2008), zwischen den Geschlechtern (z.B. Epstein 1992) und klassenspezifische Grenzziehungsprozesse (z.B. Lamont 1992; Sachweh 2013; Jarness 2015). Dabei werden die Analysen symbolischer und sozialer Grenzen häufig mit auf Pierre Bourdieu (1984, 1986) zurückgehenden Konzepten verbunden. Seine Studien der französischen Sozialstruktur haben gezeigt, wie sich insbesondere die oberen Klassen aufgrund ihres kulturellen Kapitals, d.h. durch exklusive Bildungstitel und einen verfeinerten Kulturgeschmack gegenüber den unteren Klassen distinguieren, was in der Konsequenz zu einer höheren sozialen Anerkennung und der Akkumulation von *symbolischem Kapital* führt.³

Die vorliegenden Studien zu symbolischen Grenzen konzentrieren sich jedoch fast ausschließlich auf Grenzziehungsprozesse zwischen Gruppen *innerhalb* eines Nationalstaates; auch Bourdieus Bezugsrahmen bleibt einem methodologischen Nationalismus (Beck 2007) verhaftet. Der Nationalstaat bildet dabei immer den unhinterfragten Referenzrahmen der Analyse. Das gilt auch für ländervergleichende Studien wie z.B. Lamonts (1992) Analyse von Grenzziehungsprozessen der oberen Mittelklassen in Frankreich und den USA. Vernachlässigt wird dabei die zunehmend wichtige internationale Ebene, die von großen Unterschieden und Ungleichheiten *zwischen* den Nationalstaaten geprägt ist. Staaten und Regionen sind, um ein Bild aus der Weltsystemtheorie zu verwenden, in ein weltumspannendes ökonomisches und politisches Hierarchiegefüge zwischen Zentrum und Peripherie eingebunden (vgl. Wallerstein 2004; Chase-Dunn und Grimes 1995). Daraus ergeben sich je nach der Position eines Landes sehr unterschiedliche Lebenschancen für die dort lebenden Menschen. Trotz Globalisierung und europäischer Integration macht es einen sehr großen Unterschied, wo man geboren ist und welche Staatsbürgerschaft man besitzt. Die nationale Zugehörigkeit hat einen massiven Einfluss auf die Verfügung über ökonomisches Kapital (Einkommen und Vermögen), die Qualität sozialer Beziehungen (soziales Kapital) und auf die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs von Wissen und Bildungspatenten (kulturelles Kapital). Auf diesen Sachverhalt haben vor allem die Arbeiten von Branko Milanović hingewiesen (zusammenfassend Milanović 2016).

³ Lamont (1992) erweitert dieses Repertoire um moralische Werte, die zur Grundlage symbolischer Unterscheidungen zwischen den sozialen Klassen gemacht werden.

Die Unterschiede im ökonomischen und kulturellen Kapital eines Landes können in symbolisches Kapital bzw. Prestige konvertiert werden.⁴ Zum *nationalen symbolischen Kapital* eines Landes tragen z.B. der ökonomische Erfolg, wissenschaftliche Entdeckungen, Nobelpreise und sportliche Erfolge bei, aber auch die ideologische Attraktivität nationaler Institutionen, die (bewertete) Geschichte eines Landes, der globale Verbreitungsgrad einer Sprache oder der mit einem Land assoziierte Lebensstil (Nye 1990; Bandelj und Wherry 2011).⁵ Auch diese symbolischen Ressourcen sind sehr ungleich zwischen den Ländern verteilt, wobei innerhalb Europas z.B. zwischen den zentralen und symbolisch hegemonialen westeuropäischen Staaten und der als „rückständig“ geltenden Balkanregion differenziert wird (Boatca 2015).⁶ Das jeweilige nationale symbolische Kapital kann wiederum den Bürgerinnen des jeweiligen Landes attribuiert werden und entsprechend die Wahrnehmung von Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft beeinflussen, was ihnen Statusvorteile bzw. Nachteile innerhalb transnationaler Felder verschaffen kann.⁷

Wir nehmen das hier kurz skizzierte Konzept des nationalen symbolischen Kapitals in unsere Untersuchung der Grenzziehungsprozesse von Schülerinnen auf und überprüfen, in welchem Maße nationenbezogene Grenzziehungsprozesse im Kontext einer multinationalen Europäischen Schule von Bedeutung sind.

(2) Unsere Studie bezieht sich auf Grenzziehungsprozesse unter Jugendlichen. Diese bilden gleichsam eine Welt für sich, die sich gegenüber der Welt der Erwachsenen als relativ autonome „adolescent society“ (Coleman 1961) abgrenzt und häufig eine autonome „peer culture“ mit eigenen Normen, Werten und Interessen konstituiert (Corsaro und Eder 1990). Die jugend-

⁴ Dabei gilt, dass insbesondere das kulturelle Kapital immer von dem ihm zugeschriebenen symbolischen Wert abhängig ist. Der Wert eines US-amerikanischen Universitätsabschlusses stellt nur insofern ein hohes kulturelles Kapital dar, als er von den Bürgerinnen anderer Länder als solcher anerkannt wird.

⁵ Kommerzielle Beratungsinstitute widmen sich seit einiger Zeit der Messung von Länderreputationen und ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit, zum Beispiel das „Reputation Institute“: www.reputationinstitute.com. Zugegriffen: Februar 2017.

⁶ Wir gehen davon aus, dass Länder mit geringem nationalen symbolischen Kapital häufig nicht einzeln wahrgenommen werden, sondern bestimmten peripheren oder semi-peripheren Regionen zugeordnet werden. So wird auch in unseren Interviews häufiger von „Franzosen“ und „Deutschen“ gesprochen, aber von „Osteuropäern“.

⁷ Diese Idee findet sich auch bei Bourdieu, der sich zum Ende seines Lebens mit der Konzeptualisierung globaler Ungleichheiten beschäftigt hat und die Beobachtung macht, dass Staaten ihre Bürgerinnen und Organisationen in ungleichem Maße mit einer Form „nationalen Kapitals“ in unterschiedlichen Ausprägungen ausstatten können, das innerhalb globaler Felder Wirksamkeit und Wert besitzt: „The position of each firm in the national and international field depends not only on its own specific advantages, but on the economic, political, cultural and linguistic advantages that ensue from its membership of a particular nation, with this kind of ‚national capital‘ exerting a positive or negative ‚multiplier effect‘ on the structural competitiveness of the different firms.“ (Bourdieu 2005, S. 229). Vgl. in diesem Zusammenhang auch die sozialpsychologische Literatur zu nationalen Stereotypen (u.a. Madon et al. 2001; Cuddy et al. 2009) sowie die Ergebnisse einer Umfrage (PEW Research Center 2013).

soziologische Forschung widmet sich schon seit einigen Jahrzehnten der Erforschung der Sozialordnung, die sich unter Kindern und Jugendlichen herausbildet. Mit dem Übergang vom Kindes- zum Jugendalter beginnt die Frage, wer mit wem befreundet ist und wer beliebt ist oder nicht, eine entscheidende Rolle im Leben der Jugendlichen zu spielen (LaFontana und Cillesen 2010). Dabei kristallisieren sich unterschiedliche „Statusgruppen“ heraus, die in Bezug auf ihre Popularität häufig hierarchisch geordnet sind (Milner 2006). In diesem Zusammenhang greifen die Jugendlichen auf Kriterien wie Sportlichkeit, physische Attraktivität, Sozialkompetenz und den Besitz von Statusgütern zurück, um symbolische und soziale Grenzen zwischen den verschiedenen Gruppen zu erzeugen (Garner et al. 2006). An der Spitze der Statusordnung steht oft eine Gruppe, die die verschiedenen prestigeerzeugenden Merkmale auf sich vereinen kann.⁸

Die Statusordnung unter Jugendlichen ist aber nicht unabhängig von sozialstrukturellen Kategorien wie Geschlecht,⁹ Klassenzugehörigkeit und Ethnizität. Dabei werden die Kriterien, die von Jugendlichen zur Markierung symbolischer Grenzen herangezogen werden, auf das Geschlecht, die soziale Klasse oder die ethnische Herkunft attribuiert, womit diese Gruppen gerade erst sichtbar gemacht und bewertet werden. Auf diesem Wege konstituieren sich innerhalb der Schule sozial oder ethnisch homogene Statusgruppen. So wurde an sozial heterogen zusammengesetzten Schulen festgestellt, dass die Statusdifferenzierung unter Schülerinnen mit der Klassenzugehörigkeit kongruiert (vgl. auch Kramer und Wagner 2012; Weinger 2000). Penelope Eckert (1989) beschreibt z.B. in ihrer ethnographischen Studie einer amerikanischen High-School die symbolischen Grenzziehungen zwischen „Jocks“ (Sportlerinnen) und „Burnouts“ („Junkies“). „Jocks“ weisen einen Mittelklassehintergrund auf; sie identifizieren sich weitgehend mit den schulischen Normen und Werten und bilden dadurch die strukturell dominante Gruppe auf dem Schulhof. Es bestehen kaum soziale Kontakte zu den „Burnouts“, deren niedriger Klassenhintergrund sie in offene Opposition zur Schule treibt, weil diese nicht auf ihre klassenspezifischen Bedürfnisse zugeschnitten ist.¹⁰

An ethnisch heterogenen Schulen kongruiert die jugendliche Statusordnung häufig mit Ethnizität. In der Regel gilt, dass Schülerinnen eher ethnisch homogene Freundschaften schließen (Winkler et al. 2011; Quillian und Campbell 2003; Moody 2001; Hallinan und Williams 1989). Jedoch ist der Grad ethnischer Segregation von der Zusammensetzung der Schülerschaft ab-

⁸ Es hängt dabei von der Organisationsstruktur der Schule und ihrer demographischen Zusammensetzung ab, ob diese Statusgruppen geschlossen und hierarchisch geordnet oder offen und pluralistisch sind (McFarland et al. 2014).

⁹ In Bezug auf geschlechtsspezifische Statusdifferenzierung vgl. z.B. Eder und Parker 1987.

¹⁰ Man könnte unter Bezugnahme auf Bourdieu sagen, dass „Jocks“ von Hause aus mit entsprechendem ökonomischen und kulturellen Kapital ausgestattet sind, um sich gegenüber den „Burnouts“ zu distinguieren.

hängig: Sie ist besonders an denjenigen Schulen ausgeprägt, deren Schülerschaft in eine ethnische Mehrheit und eine sichtbare Minderheit gegliedert ist (Moody 2001). Die Minderheit nimmt dabei gegenüber der Mehrheit meist einen niedrigeren Status ein. Bei gleichem Zahlenverhältnis beobachten Comas und Milner hingegen eher die Ausbildung vollständig voneinander getrennter Sozialwelten mit je eigenen Prozessen der Statusdifferenzierung (Comas und Milner 1998). Erst in besonders heterogenen Kontexten, in denen keine Gruppe zahlenmäßig dominant ist, sinkt der Grad ethnischer Homophilie und die Kongruenz von Ethnizität und Status nimmt wieder ab (Moody 2001).

Auch wenn im Mittelpunkt unseres Erkenntnisinteresses die Frage nach nationenbezogenen Grenzziehungsprozessen steht, muss man diese jugendspezifischen Kategorien der Grenzziehung mitberücksichtigen. Wenn Schülerinnen symbolische Grenzen entlang von nationaler Herkunft ziehen, dann dürften diese über jugendspezifische Kategorien markiert werden.

In der einschlägigen Forschungsliteratur zu internationaler Schulbildung wurde der Frage nach der Rolle von Nationalität für symbolische Grenzziehungsprozesse innerhalb multinationaler Schulgemeinschaften noch keine Beachtung geschenkt. Die vorliegenden Studien konzentrieren sich zumeist auf die Erforschung hybrider Identitätskonstruktionen der Schülerinnen zwischen Weltbürgertum und Nationalstaat (Resnik 2012; Savvides 2008; Shore und Baratieri 2006) oder auf die institutionelle Rolle internationaler Schulen bei der Ausbildung transnationaler Eliten (Findlay et al. 2012; Schmidt et al. 2014). Dabei wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Schülerinnen ungeachtet ihrer nationalen Herkunft gleiche Teilhabe- und Prestigechancen innerhalb der schulischen Statusordnung besitzen. Ob und in welchem Maße dies aber der Fall ist, ist Gegenstand unserer Untersuchung. Wir rekonstruieren, welche Wahrnehmungs- und Bewertungskriterien Schülerinnen einer Europäischen Schule zur Ziehung symbolischer Grenzen benutzen und inwiefern dadurch nationale Gruppen unterschieden und bewertet werden.

2. Methodisches Vorgehen

Wir begründen zunächst, warum sich der Kontext einer Europäischen Schule besonders eignet, um unsere Frage nach der Bedeutung von nationalem symbolischem Kapital für Grenzziehungsprozesse zu analysieren. In einem zweiten Schritt erläutern wir das Verfahren der Datenerhebung und -auswertung.

2.1 Auswahl der Schule

Europäische Schulen, eingerichtet für die Kinder von Mitarbeiterinnen der Europäischen Institutionen, sind ein besonderer Typus internationaler Schulen (Hornberg 2010). Zur Zeit sind knapp 26.000 Schülerinnen an 14 Europäischen Schulen in verschiedenen Ländern der EU

immatrikuliert.¹¹ Jede Schule besteht aus mehreren Sprachsektionen, in denen die Schülerinnen in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichtet werden. Darüber hinaus können sie bis zu vier weitere Fremdsprachen erlernen und erhalten darin – zusammen mit Schülerinnen anderer Sprachsektionen – auch Fachunterricht. Die Schulen bieten ein eigenes „Europäisches Abitur“ an, das in allen Mitgliedsländern der EU (sowie in den USA und der Schweiz) anerkannt wird.

Wir haben für unsere Untersuchung eine der vier Europäischen Schulen in Brüssel ausgewählt, die sich im engsten Umfeld der zentralen Europäischen Institutionen in Brüssel befinden. Die rund 3.000 Schülerinnen kommen aus allen Ländern der EU; mehr als 95% haben Eltern, die in den Europäischen Institutionen tätig sind. Die Schule beherbergt neben den drei großen Sprachsektionen Englisch, Französisch und Deutsch noch weitere Sektionen für weniger stark verbreitete Sprachen aus unterschiedlichen Regionen Europas. Dieser schulische Kontext ist aus mehreren Gründen besonders geeignet, um unsere Forschungsfrage zu beantworten.

(a) Erstens vereinen Europäische Schulen unter einem Dach sehr viele verschiedene Nationalitäten, so dass die Schülerinnen in ihrem Alltag tatsächlich Erfahrungen mit Jugendlichen aus anderen Ländern machen können. An den Brüsseler Schulen sind Schülerinnen aus allen Ländern der EU vertreten.

(b) Zweitens stellt eine Europäische Schule trotz ihrer multinationalen Zusammensetzung einen „least-likely case“ für die Beobachtung symbolischer Grenzziehungsprozesse entlang nationaler Herkunft dar. „Least-likely cases“ sind Fälle, in denen die Beobachtung bestimmter Phänomene besonders unwahrscheinlich ist (Eckstein 2000). Tritt ein Phänomen trotz strengster Fallauswahlkriterien doch auf, ist es wahrscheinlich, dass das Phänomen auch unter weniger strengen Bedingungen zu beobachten ist. Eine Europäische Schule ist für uns ein „least-likely case“, weil ihr erzieherisches Leitbild explizit darauf ausgerichtet ist, nationalstaatliche Kategorisierungen zu transzendieren. Folgendes Zitat des Gründers der ersten Europäischen Schule fasst diesen Leitgedanken, der auch noch heute gilt, prägnant zusammen:

„Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer, geschult und bereit, die Arbeit ihrer Väter vor ihnen zu vollenden und zu verfestigen,

¹¹ Aktuelle Zahlen finden sich unter www.eursec.eu/Documents/2015-10-D-6-en-2.pdf. Zugegriffen: Februar 2017.

um ein vereintes und blühendes Europa entstehen zu lassen.“ (Marcel Decombis zitiert in Gray 2003: 315).

Diese kosmopolitisch ausgerichtete „Illusio“ – um mit Bourdieu zu sprechen – ist nicht folgenlos. So weisen andere Studien (z.B. Savvides 2008; Shore und Baratieri 2006) auf eine Hybridisierung der Identitätskonstruktionen der Schülerinnen hin, für die exklusive nationale Identitäten kaum eine Rolle spielen. Sollten sich dennoch symbolische Grenzziehungen entlang von nationaler Zugehörigkeit finden lassen, dann kann man davon ausgehen, dass dies auch für andere internationale Kontexte gilt (z.B. in multinationalen Unternehmen oder internationalen Organisationen etc.).

(c) Wie weiter oben bereits erläutert, sind jugendkulturelle Lebensstile und symbolische Grenzziehungspraktiken häufig an die soziale Klassenzugehörigkeit der Jugendlichen rückgebunden (Bourdieu und Passeron 1990; Eckert 1989; Lareau 2011). Gleichzeitig gehen die Klassenzugehörigkeit und ethnische bzw. nationale Zugehörigkeit in vielen nationalen Kontexten miteinander einher. Was zunächst als ethnische Grenze erscheinen mag, ist in Wirklichkeit oftmals eher eine Grenze zwischen sozialen Klassen. Ein solcher Fehlschluss ist im Fall der Europäischen Schulen unwahrscheinlich, da die Schülerinnen als Kinder von Mitarbeiterinnen der Europäischen Institutionen alle einen ähnlichen Klassenhintergrund haben und somit klassenbasierte Grenzziehungen erstens unwahrscheinlich sind und zweitens nicht mit der nationalen Herkunft zusammenhängen. Unsere empirischen Analysen (Abschnitt 3) werden diese Vermutung bestätigen. Die national heterogene und sozial homogene Schülerschaft der von uns untersuchten Europäischen Schule erlaubt es uns also, den Einfluss der Kategorie *nationale Zugehörigkeit* gleichsam kontrolliert um die Klassenlage der Schülerinnen auf Prozesse der symbolischen Grenzziehung zu beobachten.

(d) Damit zusammenhängend ist die Wahl einer internationalen Schule wie der Europäischen Schule noch aus einem vierten Grund von Vorteil. Die bislang in der Forschung untersuchten Schulen sind meist in einen nationalstaatlichen Kontext eingebettet. Das bedeutet, dass die dort vertretene ethnische Minderheit auch innerhalb der Gesamtgesellschaft eine strukturell benachteiligte Position gegenüber der Mehrheit einnimmt. An der Schule kann sich dieses gesamtgesellschaftliche Kräfteverhältnis reproduzieren (vgl. z.B. Winkler et al. 2011; Duemmler et al. 2010). Europäische Schulen sind dagegen in ein internationales Milieu eingebettet. Fast alle Schülerinnen sind Kinder von Migrantinnen und kommen aus ganz unterschiedlichen Ländern. Keine dieser nationalen Herkunftsgruppen stellt strukturell gesehen eine privilegierte Mehrheit an der Schule.

2.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Wir haben an der von uns ausgewählten Schule vier explorative leitfadengestützte Gruppeninterviews mit jeweils drei bis sechs Sekundarschülerinnen durchgeführt (17 Teilnehmerinnen insgesamt). Die Interviewteilnehmerinnen wurden über die Schule rekrutiert, nachdem zuvor die schriftliche Zustimmung der Eltern eingeholt worden war. Die Interviews fanden in der ersten Jahreshälfte 2016 während der Schulzeit in der Schule statt.

Zur Erfassung symbolischer Grenzziehungen zwischen sozialen Gruppen eignen sich Gruppeninterviewverfahren besonders gut. In ihnen geht es nicht lediglich um die Aufsummierung von Einzelmeinungen, sondern um die Erforschung der „Gruppenmeinung“, also der intersubjektiv geteilten Wissensbestände und Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppe (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 88-102; Bohnsack 1999, S. 123-142). Diese artikulieren sich gerade in einer verdichteten kommunikativen Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen, in hitziger Rede und Gegenrede, Zustimmung oder Ablehnung. Eine Bedingung für eine solche rekonstruktive Herangehensweise an Gruppeninterviews ist, dass sämtliche Interviewteilnehmerinnen in ein ähnliches Milieu bzw. in Realgruppen eingebettet sind; nur dann verfügen sie über ähnliche Wissensbestände und Orientierungsmuster.

Entsprechend wurden die Gruppen so zusammengestellt, dass sie im Hinblick auf das uns interessierende Merkmal – die nationale Zugehörigkeit – möglichst homogen sind. Drei unserer Gruppen bestanden deshalb aus Schülerinnen der gleichen Sprachsektion: der deutschen, französischen und einer osteuropäischen.¹² Um zu ermitteln, ob und wie sich das Sprechen über andere Sektionen – und damit in der Regel über andere nationale Herkunftsgruppen – in gemischten Gruppen ändert, haben wir zusätzlich eine vierte, heterogen zusammengesetzte Gruppe als Vergleich hinzugezogen.

Die Auswahl dieser Sprachsektionen erfolgte theoriegesteuert und orientierte sich am Zentrum-Peripherie-Gefüge der EU. Frankreich und Deutschland sind die zentralen EU-Länder und gelten als ihr „Motor“. Gleichzeitig unterscheiden sie sich in Bezug auf ihr nationales symbolisches Kapital. Während Deutschland eher als das ökonomische Zugpferd der EU gilt, wird Frankreich historisch eher die Rolle des politischen und kulturellen Vorreiters auf dem Kontinent zugeschrieben. Dies ist nicht zuletzt auf die Rolle beider Länder im Zweiten Weltkrieg zurückzuführen, durch den Deutschland seine politische und kulturelle Legitimität verloren hatte. Das von uns ausgewählte osteuropäische Land ist dagegen politisch, kulturell und ökonomisch weniger einflussreich und erst im Zuge der Osterweiterung beigetreten. Wir sind uns

¹² Schulklassen sind unterschiedlichen Sprachsektionen mit je eigenen Unterrichtssprachen zugeordnet. De facto bestehen die einzelnen Sprachsektionen deshalb überwiegend aus Schülerinnen gleicher nationaler Herkunft. Zur Wahrung der Anonymität geben wir hier und im Folgenden nicht die genaue Sektion an. Das betrifft auch andere Sektionen, die von den Interviewteilnehmerinnen genannt werden – auch hier greifen wir auf Zusammenfassungen wie „skandinavisch“ zurück. Ausnahme bilden die drei großen und an allen Europäischen Schulen in Brüssel vertretenen deutschen, englischen und französischen Sprachsektionen.

bewusst, dass wir mit dieser Auswahl nur einen Teilaspekt des Zentrum-Peripherie-Gefüges der EU abbilden können.

Zu Beginn des Interviews wurde den Schülerinnen mitgeteilt, dass es in dem Interview um Freundschaftsbeziehungen an der Schule und die Rolle von Nationalität gehen würde. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem vierteiligen Interviewleitfaden angeleitet. Auf eine kurze Aufwärmphase, die der Vorstellung der Interviewteilnehmerinnen diene, folgten offene Fragen nach der Wahrnehmung und Bewertung unterschiedlicher Freundesgruppen und Cliques an der Schule. Sofern dabei nicht schon spontan über Nationalität gesprochen wurde, haben wir daraufhin explizit Fragen nach der Wahrnehmung von Schülerinnen unterschiedlicher nationaler Herkunft gestellt und erhoben, wie diese in Bezug auf ihre Popularität innerhalb des Schulkontextes bewertet werden. Zum Abschluss ging es um die Rolle der nationalen Zugehörigkeit für die befragten Schülerinnen selbst. Die einzelnen Themenblöcke wurden vom Interviewer mit offenen Fragen eingeleitet, mit dem Ziel, eine selbstläufige Diskussion innerhalb der Gruppe anzuregen. Der Leitfaden selbst wurde flexibel gehandhabt und die Reihenfolge und Formulierung der Fragen an den Verlauf der Diskussion angepasst. Die Interviews hatten eine Dauer von 55 bis 75 Minuten.

Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anschließend in Anlehnung an die Methode der „Grounded Theory“ (Glaser und Strauss 1967) induktiv kodiert und ausgewertet. Die Auswertung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden alle Aussagen kodiert, die sich auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Individuen und sozialen Gruppen jeglicher Zusammensetzung innerhalb der Schule beziehen. Daraus konnten wir die Kategorien rekonstruieren, anhand derer die Schülerinnen ihr soziales Umfeld wahrnehmen und bewerten. In einem zweiten Schritt haben wir dann kodiert, ob und wie diese Kategorien der symbolischen Grenzziehung auf die verschiedenen Sprachsektionen und/oder nationalen Herkunftsgruppen angewandt werden.

3. Symbolische Grenzziehungsprozesse und nationale Zugehörigkeit: Empirische Befunde

3.1 Grenzziehung in zwei Schritten: Kategorisierung und Attribuierung

Unser Erkenntnisinteresse ist auf die Frage gerichtet, in welchem Maße in einem hochgradig internationalisierten Kontext nationenbezogene Grenzziehungsprozesse von Bedeutung sind und wie diese vorgenommen werden. Unsere Auswertung der Gruppendiskussionen kommt zu dem Ergebnis, dass man zwischen zwei unterschiedlichen Aspekten der symbolischen Grenzziehung differenzieren muss, durch die die Jugendlichen sich selbst und andere zuord-

nen und bewerten. Wir unterscheiden zwischen (1) einer *Kategorisierung* entlang jugendspezifischer Kriterien einerseits und (2) einer *Attribuierung* dieser Kriterien auf die nationale Herkunft der Schülerinnen andererseits.¹³

(1) Die von uns interviewten Schülerinnen folgen in erster Linie Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern, die für Jugendliche generell und damit nicht nur für das spezifische Setting einer international zusammengesetzten Schule typisch zu sein scheinen. Bezüglich dieser *Kategorisierung* können wir vier Klassifikationskriterien ausmachen, entlang derer die Schülerinnen symbolische Grenzen ziehen und die darüber entscheiden, wer Ansehen genießt und zu den Etablierten gehört und wer eher den Außenseiterinnen zuzurechnen ist. Zu diesen Kriterien der Kategorisierung gehören (a) der Lebensstil, (b) die Schulleistungen, (c) politische Werthaltungen und schließlich (d) Sprachkenntnisse. Die daraus resultierenden Kategorien sind jeweils schon mit einer bestimmten Bewertung verbunden – man pflegt jeweils einen anerkannten Lebensstil, verfolgt mehr oder weniger anerkannte Wertorientierungen usw.

Die nationale Zugehörigkeit gehört zunächst nicht zu den für die Schülerinnen primär relevanten Klassifikationskriterien. Das drücken die Schülerinnen auch direkt so aus:

„Also du wirst jetzt nicht ausgeschlossen, weil du aus einem Land kommst. Wir kommen alle aus verschiedenen Ländern und wir sind alle Ausländer“ (Interview #4, Deutsche Sektion).¹⁴

“I wouldn't say like my nationality really affects like how I mix with people” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

„Nationalities is kind of unimportant [for friendships]. It plays a role but not THAT prevalent” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Auch der soziale Klassenhintergrund spielt – wie wir vermutet hatten – als Differenzierungskriterium in der von uns untersuchten Schule keine Rolle. Da die Eltern der Schülerinnen in den Europäischen Institutionen arbeiten und damit fast alle einer akademisch hoch gebildeten oberen Mittelschicht angehören, ist das kaum verwunderlich. Ein Schüler der französischen Sprachsektion bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „we're kind of the posh“ (Interview #2, Französische Sektion) und ein deutscher Schüler meint: „Hier sind alle reich“ (Interview #4, Deutsche Sektion). Nuancierend fügt eine andere Schülerin hinzu: „Aber wir sind jetzt nicht alle steinreich“ (Interview #4, Deutsche Sektion).¹⁵

¹³ Eine ganz ähnliche Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärklassifikation beobachtet Andreas Wimmer in seiner Untersuchung ethnischer Grenzziehungsprozesse in drei Schweizer Städten (Wimmer 2004).

¹⁴ Die Interviewzitate werden im Folgenden sprachlich geglättet wiedergegeben.

¹⁵ Trotzdem gibt es, wie die Schülerinnen sagen, „Individuen“, die sich nicht an den bildungsbürgerlich-zurückgenommenen Stil der Mehrheit anpassen und stattdessen demonstrativ ihren Reichtum zur

(2) Die vier primären Grenzziehungskriterien werden von den Jugendlichen nun in einem zweiten Schritt dazu genutzt, um die verschiedenen Nationalitäten und Sprachgruppen der Schule zu interpretieren und zu bewerten. Diese sekundäre Kategorisierung erfolgt in der Weise, dass Schülerinnen aus bestimmten Ländern spezifische Bewertungen der Primärkategorisierung *attributioniert* werden. Die deutschen Schülerinnen werden so z.B. als besonders strebsam klassifiziert. Und da eine übertriebene Strebsamkeit negativ konnotiert ist, ist mit der Attribution der Kategorie Strebsamkeit auf die Gruppe der deutschen Schülerinnen zugleich eine eher negative Zuschreibung in Bezug auf diese nationale Herkunftsgruppe verbunden. Insgesamt sind die Attributionen über mehrere Dimensionen hinweg weitgehend konsistent, so dass sich eine Statushierarchie herauskristallisiert.

Die Attribution der primären Kategorisierungen auf die unterschiedlichen nationalen Herkunftsgruppen erfolgte manchmal spontan und in anderen Fällen durch die explizite Nachfrage nach möglichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Sprachsektionen. Beispielsweise antwortete eine französische Schülerin auf die allgemeine Frage, ihre Freundschaftsgruppen zu beschreiben, mit: „So usually I go to the [Scandinavian] parties, not the French ones“ (Interview #2, Französische Sektion). Woraufhin sich ein Gespräch über die Unterschiede zwischen französischen und skandinavischen Feiern entwickelte, die mit Typisierungen der entsprechenden Gruppen einherging (auf die im Folgenden noch eingegangen wird). Aber auch dann, wenn im Interview explizit nach nationalen Unterschieden gefragt wurde, war zu beobachten, dass den Schülerinnen die Beschreibung nationaler Gruppen deutlich leichter fiel als die Identifizierung gängiger Schulcliquen – wie z.B. „Raucherinnen“, „Nerds“ oder „Hippies“. Dies deutet darauf hin, dass die Klassifikation nach Nationalität im Schulkontext eine hohe Salienz aufweist.

Wir werden im Folgenden die einzelnen für die Kategorisierung relevanten Grenzziehungskriterien beschreiben und für jedes davon illustrieren, wie es im Rahmen der Attribution für eine Bewertung der nationalen Herkunft der Schülerinnen genutzt wird. Tabelle 1 fasst das Ergebnis unserer Analysen überblicksartig zusammen. Es sei an dieser Stelle betont, dass wir mit einer Rekonstruktion symbolischer Grenzen entlang von nationaler Zugehörigkeit keine Aussage darüber treffen, ob sich die betreffenden Schülerinnen der verschiedenen nationalen

Schau stellen (Veblen 2007). Bei der Nennung eines solchen Mitschülers weiß jeder in der deutschen Fokusgruppe gleich, von wem die Rede ist: „Wir haben so einen [skandinavischen Schüler], der kommt in – wie heißt das? – Ralph-Lauren-Klamotten zur Schule, und meint dann, dass das eigentlich zu billig sei für ihn“ (Interview #4, Deutsche Sektion). Die Schülerinnen nehmen dieses Verhalten jedoch nicht allzu ernst, auch wenn es ihnen befremdlich erscheint. Sie versuchen, es als witzig und „Clown-artig“ abzutun. In jedem Fall wird deutlich, dass ein solcher Klassendünkel keine schulinternen symbolischen Grenzen zwischen Statusgruppen markiert, sondern vielmehr die externen Grenzen der Schulgemeinschaft aufzeigt. Wir haben es im Falle dieses Schülers mit individuell „abweichendem“ Verhalten zu tun. Klassenspezifisches Kapital ist innerhalb der Schule also kein Kriterium der Statusdifferenzierung.

Herkunftsgruppen wirklich unterscheiden. Dies mag der Fall sein oder nicht. Es geht hier allein um die Rekonstruktion der *Wahrnehmungen* und *Zuschreibungen* der Schülerinnen.

Tabelle 1: Grenzziehungsprozesse an einer Europäischen Schule: Kategorisierung und Attribuierung

Kategorisierung			Attribuierung auf nationale Herkunft	
Kriterium	positiv bewertet	negativ bewertet	positiv	negativ
Lebensstil	Lässigkeit, Partys feiern,mäßiger Alkohol- und Drogenkonsum	a) Nicht richtig zu feiern wissen b) Übermäßiger Alkohol- oder Drogenkonsum	Skandinavisches Land, Französinen	Osteuropäerinnen
Schulleistungen	Gute, ohne große Anstrengung erlangte Leistungen	a) Schlechte Leistungen b) Streberhaftigkeit, Wettbewerbsorientierung	Skandinavisches Land	a) Französinen b) Deutsche
Werthaltungen	Liberaler, kosmopolitische Werte und Einstellungen	Intoleranz, Abwertung von Minderheiten, fehlende Akzeptanz von Homosexualität	Französinen, Westeuropäerinnen	Osteuropäerinnen
Sprachkenntnisse	Sprachkompetenz, besonders in: a) Englisch b) Französisch	Mangelnde Fremdsprachenkenntnisse	a) Skandinavisches Land b) Französinen	Osteuropäerinnen

3.2 Lebensstil: dosiert abweichendes Verhalten

Spätestens ab der Pubertät versuchen Kinder und Jugendliche in Auseinandersetzung mit elterlicher und schulischer Autorität Kontrolle über ihr eigenes Leben und ihre Lebensführung zu erlangen. Jugendkulturelle Lebensstile haben dabei in erster Linie die Funktion, die Grenzen gegenüber der Welt der Erwachsenen zu markieren. Wie bei anderen Jugendlichen gehören auch im Fall der Schülerinnen der Europäischen Schule die Praktizierung und Inszenierung eines spezifischen Lebensstils zu den Strategien der Distinktion: die Teilnahme an Partys – man trifft sich zum Beispiel auf einem populären Platz in Brüssel: „[City Place] is like where

you go out“ (Interview #3, Gemischte Gruppe) – erste romantische Beziehungen sowie leichter Zigaretten- und Drogenkonsum:

„Also zum Beispiel du hast einen Kreis, der so – der berühmt ist – also du weißt, dass die mittags rausgehen, rauchen und dann wieder reinkommen, weißt du. Oder überhaupt nicht mehr reinkommen“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

“Like there’s one group you can say that’s like the smoker or the ‘cool’ group” (Interview #2, Französische Sektion).

Diese Lebensstilpraktiken stellen allerdings nur ein dosiert abweichendes Verhalten gegenüber dem dar, was Eltern und Schule von den Schülerinnen fordern, nämlich die Konzentration auf akademische Leistung und den Verzicht auf Alkohol und andere Drogen. Die nur dosierte Abweichung von den Erwartungen der Erwachsenen scheint dabei typisch für Kinder aus den mittleren und oberen sozialen Klassen zu sein. Während zahlreiche Studien zur Jugendkultur gezeigt haben, dass insbesondere Schülerinnen mit einem niedrigen Klassenhintergrund Subkulturen hervorbringen, die sich im offenen Konflikt mit den Werten und Normen der Schule und der Eltern befinden, gilt dies für Jugendliche der mittleren und oberen Klassen –und dazu gehören die von uns untersuchten Schülerinnen – gerade nicht (Eckert 1989; Bourdieu und Passeron 1990; Lareau 2011).

Zu den klassenspezifischen Regeln der dosierten Abweichung von den Erwartungen der Erwachsenen gehört also, dass man es nicht übertreiben darf. Diejenigen, die abweichendes Verhalten auf die Spitze treiben, werden nicht nur von den Eltern und der Schule sanktioniert, sondern genießen auch unter den Schülerinnen kein sonderlich hohes Ansehen. Dies illustriert ein Zitat eines französischen Schülers, der ganz selbstverständlich bemerkt, dass man sich während der Examenszeit üblicherweise nicht am Partytreffpunkt der Stadt blicken lässt:

“The big amusing place is Friday evening [City Place], you know the [City Place], and around [City Place]. If you’re on a Friday evening – like not like before the exams, just a random Friday – you would at least meet like ten people from here” (Interview #2, Französische Sektion).

Die Praktizierung eines spezifischen jugendlichen Lebensstils wird nun von den Schülerinnen im nächsten Schritt den verschiedenen Sprachsektionen und nationalen Herkunftsgruppen zugeordnet. Besonders hoch angesehen sind diesbezüglich die französische Sektion und die Sektion eines skandinavischen Landes:

„Ich glaube, es gibt keinen, der die [aus dem skandinavischen Land] nicht mag. [...] Die Franzosen werden immer als die Populären gesehen“ (Interview #1, Deutsche Sektion).

Dahinter verbergen sich jeweils spezifische Formen dosiert abweichenden Verhaltens. Ein deutscher Schüler drückt es so aus: Die Französischen seien „die Coolen“ und die Schülerinnen des skandinavischen Landes eher „James-Bond-cool“.¹⁶ Die „Coolness“ der Französischen trägt einen rebellischen Zug. Sie äußert sich am sichtbarsten daran, dass sie unter den Raucherinnen, die sich in den Pausen sowie vor und nach der Schule vor den Schultoren versammeln, am stärksten repräsentiert scheinen:

„Die Französischen haben die Reputation der Junkies“ (Interview #4; Deutsche Sektion).¹⁷

“[The French] they don't drink that much but they smoke more outside, actually” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

“They could think that the French are the smokers maybe, because all of the smokers are French” (Interview #2, Französische Sektion).

Die „James-Bond-Coolness“ der Schülerinnen des skandinavischen Landes hat hingegen eher etwas Entspanntes, Lockeres. Sie werden vor allem mit sexueller Freizügigkeit in Verbindung gebracht. Die von ihnen veranstalteten Partys seien „weltberühmt“, sie werden sogar mit „Orgien“ verglichen:

“The [Scandinavian country] parties like they always go and finish like two people in bed somewhere” (Interview #2, Französische Sektion).

“But there are some language sections like, again, the [Scandinavian country], they've got kind of a reputation for being like really good at parties” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

Das je spezifische Partyverhalten wird auch von Schülerinnen der französischen Sektion herangezogen, um eine symbolische Grenze zwischen sich selbst und der Sektion des skandinavischen Landes zu ziehen: „The things we do in parties are not the same as the [Scandinavian country]“ (Interview #2, Französische Sprachsektion). Man veranstalte keine Motto-Partys, tanze weniger und lande definitiv nicht nach jeder Party mit jemandem im Bett. Gleichzeitig befinden sich die beiden Sektionen in einer Art Statuskonkurrenz zueinander: „The other day

¹⁶ De Bruyn und Cillessen (2005) zeigen, dass es unter Jugendlichen zwei unterschiedliche Popularitätsprofile mit gleichem Status gibt, den eher rebellischen, arroganten und den akademisch engagierten, pro-sozialen Typen. Diese Profile decken sich mit den in unseren Interviews gefundenen Zuschreibungen in Bezug auf die französische Sektion und die des skandinavischen Landes.

¹⁷ Der Begriff „Junkie“ scheint zunächst keine positive Bewertung zu implizieren. Im Zusammenhang mit anderen Interviewaussagen wie z.B. „die Franzosen werden immer als die Populären gesehen“ (Interview #4, Deutsche Sektion), interpretieren wir diesen Begriff jedoch als Beschreibung des rebellischen Typs populärer Schülerinnen (de Bruyn und Cillessen 2005). Hoher Status wird in diesem Fall durch hohe Sichtbarkeit generiert.

like a friend of you told me the [Scandinavian country] hated the French section“ (Interview #2, Französische Sektion).

Die anderen Sprachsektionen fallen im Hinblick auf die Sichtbarkeit und das Ansehen ihres Lebensstils hinter den Französischen und den Schülerinnen des skandinavischen Landes zurück. Die deutsche Sektion beispielsweise gilt eher als fleißig und auf ihre Schulnoten fixiert, was zu einer Abwertung führt: „They don't get this French chill“ (Interview #2, Französische Sektion). Südeuropäische Sprachsektionen werden in den Interviews hingegen kaum erwähnt, was darauf schließen lässt, dass die befragten Gruppen ihnen gegenüber eine eher indifferente Haltung haben und gar nicht erst als Konkurrentinnen um Statuspositionen wahrgenommen werden: „We don't hear much about them“ (Interview #2, Französische Sektion).¹⁸

Die Schülerinnen der osteuropäischen Sektionen treten schließlich eher als marginalisierte Gruppen in Erscheinung, die unter sich bleiben und auch an beliebten Party-Treffpunkten in der Stadt kaum auftauchen. Auf die Frage angesprochen, ob bestimmte Herkunftsgruppen es schwerer hätten, sich zu integrieren, antwortet eine Fokusgruppe in Bezug auf die Schülerinnen aus Mittel/Osteuropa: „They like form their own groups“ (Interview #3, Gemischte Gruppe). Wenn ihnen überhaupt ein bestimmter Lebensstil zugeschrieben wird, dann keiner mit besonders hoher Reputation. Einige Male wird den Schülerinnen der osteuropäischen Sektionen unterstellt, dass sie viel Alkohol konsumieren¹⁹:

“Eastern Europeans don't smoke that much but drink more, I think” (Interview #1, Osteuropäische Sektion).

„Die [Schüler eines osteuropäischen Landes] trinken gern“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Es könnte sein, dass mit dem Konsum von Alkohol – eher als mit Rauchen – ein Kontrollverlust assoziiert wird und so die symbolische Grenze eines dosiert abweichenden Verhaltens überschritten wird. In den französischen Interviews wird den Schülerinnen eines osteuropäischen Landes auch ein unmodischer („not-fashionable“) Kleidungsstil zugeschrieben.

Die osteuropäischen Sektionen befinden sich entsprechend eher am unteren Ende der Reputationshierarchie: „I think there is only one section that is less popular. It's [an Eastern European country]“ (Interview #2, Französische Sektion). Diese negative Einschätzung wird auch

¹⁸ Dieser Befund steht auch im Einklang mit Ergebnissen der sozialpsychologischen Forschung zu Grenzziehungsprozessen zwischen Gruppen. So sind gerade latente Vorurteile und Stereotypen nicht durch negative Attribuierungen der betroffenen Gruppen gekennzeichnet, sondern durch einen Mangel an positiven Attribuierungen (vgl. z.B. Kahraman und Knoblich 2000 für den Fall der Türiinnen in Deutschland).

¹⁹ Allerdings ist in Bezug auf diese Zuschreibung anzumerken, dass sie von den anderen Teilnehmerinnen der jeweiligen Fokusgruppe nicht geteilt wurden.

von den betroffenen Schülerinnen dieser Sektion selbst diskutiert, wenn auch die folgende Aussage nicht von allen Teilnehmerinnen der entsprechenden Fokusgruppe geteilt wird:

“Basically if you’re like [...] from Balcan countries or Eastern European... I don’t know like, they just think that you’re inferior” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Insgesamt spiegelt also die Attribution des lebensstilbasierten Klassifikationsmusters auf die verschiedenen Herkunftsgruppen ein Zentrum-Peripherie-Gefälle (Nordwest-, Süd- und Osteuropa) wieder.

3.3 Schulleistungen: mühelos erbrachte gute Leistungen

Die im vergangenen Abschnitt beschriebene Honorierung von dosiert abweichendem Verhalten in Bezug auf den Lebensstil kollidiert teilweise mit der ebenso wichtigen Anforderung, gute Schulleistungen zu erbringen. Dabei scheint unter den Schülerinnen einer Jahrgangsstufe allgemein bekannt zu sein, wer gute Schulleistungen erbringt und wer nicht. Zwar haben die Schülerinnen das akademische Leistungsethos der Schule weitgehend internalisiert; sie honorieren jedoch nicht die streberhafte Hingabe ans Lernen. Wer sich zu kompetitiv und verbissen zeigt, steht in den Augen seiner Mitschülerinnen ebenso schlecht da wie diejenigen, die sich der Schule verweigern und als faul gelten. Ideal ist es also, wenn man in der Lage ist, ein eher lässig-entspanntes Verhältnis zum schulischen Leistungsethos an den Tag zu legen. Eine deutsche Schülerin beschreibt das Ideal schulisch erfolgreicher Mitschülerinnen so:

„Also, ich weiß nicht, es gibt irgendwie noch so... ja, das ist irgendwie blöd ausgedrückt, wenn man dazu jetzt ‚Nerds‘ sagt... Also die haben halt die ganze Zeit gute, perfekte Noten... Ich würde sagen, sie machen auch recht viel für die Schule. Das sind halt... [...] Aber halt total nett und man kann super mit denen reden. Also es sind jetzt nicht so irgendwie komische Leute, mit denen man nie reden würde und die irgendwie ihre eigene... Gruppe bilden und nur unter sich sind, sondern... ja“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Bourdieu hat die unterschiedlichen Lerneinstellungen auf den Klassenhintergrund von Schülerinnen und Studierenden zurückgeführt (Bourdieu und Passeron 1990). Wer sich im Kreis der Familie bereits früh kulturelles Kapital aneignen konnte, erlernt einen spielerischen Umgang mit den schulischen Anforderungen. Dieser Habitus erscheint dann in der Schule als natürliche Begabung und intellektuelle Leichtigkeit. Diejenigen Schülerinnen hingegen, die beim Erwerb von kulturellem Kapital auf sich selbst angewiesen sind, sind häufig durch einen Habitus der Aufsteigerin gekennzeichnet. Man merkt ihnen ihre Mühen an und sie werden entsprechend von der Umwelt in ihrem Eifer als pedantisch und verbissen klassifiziert und damit symbolisch abgewertet.

Angesichts des homogenen Klassenhintergrunds der Schülerinnen der Europäischen Schule können die skizzierten Eigenschaften nicht auf Schülerinnen unterschiedlicher sozialer Klassen attribuiert werden. Die befragten Schülerinnen nutzen das Kriterium der Leichtigkeit des schulischen Erfolgs jedoch, um die einzelnen Länder und Sprachsektionen zu klassifizieren und in eine symbolische Ordnung zu bringen. So steht die deutsche Sektion zwar im Ruf, die besten schulischen Leistungen zu erbringen, allerdings auf Kosten ihrer Lässigkeit. Nach ihrer Reputation gefragt, antworten die deutschen Schülerinnen, dass sie als „effektiv“ und „verschlossen“ gelten, in ihrem Leistungsstreben ja sogar „simple-minded“ interpretiert werden, was sich nicht nur im akademischen, sondern auch im sportlichen Bereich niederschlägt:

„Im Sport vor allem werden wir als die angesehen, die verdammt gut sind, im Sport. Und sich deswegen nicht mit den Anderen mischen wollen. Weil wir eben auch so verdammt gut sind [lacht]. Also, das sag ich jetzt nicht um uns... so werden wir halt angesehen, von denen“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Diese Einschätzung einer zwar hohen, aber irgendwie verbissenen und daher verdächtigen akademischen Reputation spiegelt sich im folgenden Kommentar eines französischen Schülers über die Schülerinnen der deutschen Sektion:

“Another cliché a bit, but whatever, for me the Germans they all work really hard [...] like they all have really, really good grades the Germans” (Interview #2, Französische Sektion).

Der Spagat zwischen guten Schulnoten und einem entspannten Verhältnis zum schulischen Leistungsethos scheint hingegen den Schülerinnen der Sektion des skandinavischen Landes besonders gut zu gelingen, auch wenn ihnen dabei Folgendes unterstellt wird: „Well, in our school we always say that like the [Scandinavian country] section is easier than other sections“ (Interview #2, Französische Sektion). Besonders bemerkenswert finden die befragten Schülerinnen der französischen Sprachsektion das kollegiale Verhältnis, dass diese Sektion mit ihren Lehrern pflegt: „They're like much more friends with their teacher“ [...] „they eat cake in the section, at least twice a week“ (Interview #2, Französische Sektion). Hierin drückt sich ihr bewundernswert souveräner Umgang mit schulischen Autoritäten aus.

Die französische Sektion ordnet sich selber in Bezug auf die Schulleistungen eher weiter unten ein: „We're kind of the lazy section“ (Interview #2, Französische Sektion). Zugleich gehen sie aber auch davon aus, dass die französischen Lehrerinnen im Vergleich zu anderen besonders

streng seien. Daran sieht man, wie schwer es ist, eine Balance zwischen einer hohen Reputation basierend auf einem lässigen Lebensstil einerseits und guten Schulleistungen andererseits zu wahren.²⁰

3.4 Wertorientierungen: Kosmopolitismus, Offenheit und Toleranz

Eine dritte symbolische Grenze, die von den Schülerinnen gezogen wird, teilt die Schülerschaft entlang politischer Werte und Einstellungen ein. Kosmopolitische Einstellungen stehen hier partikularistischen Werten gegenüber. Kosmopolitinnen sehen in der Diversität einer Gesellschaft (ethnisch, kulturell, sexuell) eine Bereicherung; dementsprechend setzen sie sich für die Anerkennung und Gleichberechtigung dieser unterschiedlichen Identitäten ein. Dagegen wird im partikularistischen Wertekanon Diversität eher als Bedrohung der eigenen Identität und Lebensweise empfunden. Die skizzierte Wahrnehmungsdimension spiegelt eine allgemeine neue politische Konfliktlinie westlicher Gesellschaften (Kriesi et al. 2012).

Kosmopolitische Werthaltungen knüpfen direkt an das erzieherische Leitbild der Europäischen Schule an und nehmen einen hohen symbolischen Stellenwert im Selbstverständnis der Schülerschaft ein, während partikularistische Werte eine periphere Stellung innehaben. Sie zeichnen Schülerinnen aus, die sich im Konflikt mit der Schule befinden. Die symbolische Bedeutung des kosmopolitischen Wertekanons an der Europäischen Schule kommt am besten in den Antworten auf die Frage zum Ausdruck, was die Schülerinnen einer neuen Schülerin empfehlen würden, um sich in die Schule gut zu integrieren:

“Be like open-minded” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

„Sprachen lernen, Vorurteile wegpacken“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

“I think it’s good to socialize more between sections if you have this opportunity and get contacts and relations outside of your nationality” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Aber nicht alle Schülergruppen entsprechen in den Augen der von uns interviewten Schülerinnen dieser Norm. Die Konfliktlinie zwischen Kosmopolitismus und Partikularismus wird dabei herangezogen, um Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zu diskutieren, vor allem, um die Differenz zwischen den west- und osteuropäischen Schülerinnen zu markieren.

“I think the French are more liberal, more open” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

In der gemischten Fokusgruppe stellt ein Schüler fest:

²⁰ Zu den anderen Sektionen ließ sich aus dem Material keine Einschätzung ihrer Schulleistungen entnehmen.

“Well, I don’t like to generalize, cause that’s / but from what I observe here, the people like from these [Eastern European] sections are more close-minded than like other people, from other sections” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

Während diese Aussage in der gemischten Gruppe keinen Widerspruch erfährt und eine ähnliche auch von den französischen Schülerinnen gemacht wird, wird ebendiese Fremdzuschreibung unter den Schülerinnen aus dem osteuropäischen Land sehr kontrovers diskutiert. Das äußert sich auch darin, dass die Schülerinnen mehrmals in ihre Muttersprache wechseln, um ihre Meinungsverschiedenheiten auszutragen. Obwohl sie nicht von allen Interviewteilnehmerinnen übernommen wurde, deutet die hitzige Diskussion darauf hin, dass sie innerhalb des Schulkontexts diskursiv verfügbar ist. Die Schülerinnen sehen sich damit konfrontiert und müssen sich irgendwie damit auseinandersetzen:

“I don’t want to generalize of course, but most of the Eastern Europeans around here don’t support gay rights that much, for example” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Worauf hin ein Schüler in Bezug auf die Akzeptanz von Minderheitenrechten durch die Schülerinnen der osteuropäischen Sektionen erwidert:

“I can’t really say that there would be some policy issues that Eastern Europeans generally agree on” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Unabhängig davon, wie Werte und Einstellungen zwischen den Sprachsektionen tatsächlich verteilt sind, rekurren die Schülerinnen hier auf Vorstellungen eines positiv bewerteten aufgeklärten „Westens“ einerseits und eines negativ betrachteten werttraditionalen „Ostens“ andererseits – Attributionen und Bewertungen, die sich auch im öffentlichen Diskurs ähnlich wiederfinden lassen (Boatca 2015).

3.5 Sprachkenntnisse: Englisch und Französisch

Schließlich markieren die von uns interviewten Jugendlichen symbolische Grenzen zwischen den Gruppen auch über das Kriterium der Sprache. Die Bedeutung von Sprache für die Statusrivalität unter Jugendlichen wurde auch in anderen Studien untersucht (zusammenfassend Corsaro und Eder 1990, S. 211-214). Wer den richtigen Slang, entsprechende Modewörter, Sprachspiele und Spitznamen beherrscht, gehört dazu. Und welcher Gruppe es darüber hinaus gelingt, andere zur Nachahmung ihres sprachlichen Repertoires und Stils zu bewegen, kann sich als die symbolisch dominante Gruppe etablieren.

An multinationalen Schulen wie denen in Brüssel liegt aber eine besondere Situation vor: Hier dominiert die schiere Vielfalt an Landessprachen über andere Unterschiede im Sprachstil und

-repertoire. So gibt es an jeder Europäischen Schule in Brüssel mindestens sieben verschiedene Sprachsektionen und weitere nicht „institutionalisierte“ Sprachen. Entsprechend verwundert es nicht, dass die Schülerinnen ihre Mitschülerinnen nach den Sprachen klassifizieren, die sie als Mutter- oder Fremdsprache sprechen.

Die größte Reputation innerhalb der Schule haben diejenigen Sprachen, die einen besonders hohen instrumentellen Nutzen mit sich bringen, also von vielen gesprochen werden. Dies sind in unserem Fall Englisch und Französisch, die beiden Verkehrssprachen, die die meisten Schülerinnen auch als erste Fremdsprache erlernen. Auf die Frage, was sie Schülerinnen raten würden, die neu an die Schule kommen, wird in allen Gruppeninterviews empfohlen, Englisch oder Französisch zu lernen. Aufgrund dieser Sprachenordnung kann sich insbesondere die französische Sektion als dominante Fraktion etablieren. Das äußert sich darin, dass sie das Französische zum sprachlichen Standard erheben kann, wenn Schülerinnen anderer Sektion mit ihnen kommunizieren wollen. Wer kein Französisch spricht, wird leicht ausgeschlossen:

“They don't look what section are you or something, but just if you can't speak French, yeah, it's harder...to approach them. They don't bother to talk to you or spend energy if you can't speak French or something” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

„Franzosen können keine Fremdsprachen“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Auch die französische Sektion erkennt den strukturellen Vorteil ihrer Muttersprache:

“And maybe [we are] a little bit more extroverted also because we're a lot and we're in Belgium and speak French usually fluently, so we can easily talk to and communicate because we feel comfortable. Because we're in a French-speaking country” (Interview #2, Französische Sektion).

In Bezug auf Englisch lässt sich das Merkmal Sprache nicht unmittelbar einem Land zuordnen, da der Anteil britischer Schülerinnen zu gering ist. Am ehesten wird die Sektion des skandinavischen Landes aufgrund der sehr guten Englischkenntnisse ihrer Schülerinnen aufgewertet:

“Yeah, because like all the [Scandinavian country] people are like fluent in English” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

“The [Scandinavian country], they all speak English like fluently nearly” (Interview #2, Französische Sektion).

Der Umstand, dass es zwei Standardsprachen innerhalb der Schule gibt, führt dazu, dass zwischen dem englisch- und französischsprachigen Teil der Schule klare symbolische Grenzen gezogen werden, wobei keine der beiden Gruppen eine eindeutig höhere Anerkennung genießt:

“There’s quite a strong divide between the French-speaking part and the English-speaking part, obviously, depends on what second language people have” (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

“I think it matters as well what language is your second language. So a lot of people who are bilingual French-English are going to have more French friends. And then they mix more. And [Scandinavian country] and English sections go for the parties together because we, I don’t know, communicate” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

Hinter Englisch und Französisch, den beiden Sprachen mit dem größten instrumentellen Nutzen und der höchsten Reputation folgen die Sprachen, die sich nicht dazu eignen, um soziale Kontakte über Sprachsektionen hinweg zu knüpfen. Sie sind jedoch „witzig“ anzuhören und haben einen hohen Wiedererkennungswert. Innerhalb der Europäischen Schule wird vor allem den südeuropäischen Sprachen eine solche Eigenschaft zugesprochen:

„Schnell, laut und...viel. Das ist [eine südeuropäische Sprache]. Schnell, laut und viel, das ist für die [Südeuropäisches Land]“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Die Schülerinnen, die eine südeuropäische Sprache als Muttersprache sprechen, werden aufgrund ihres Akzents leicht von ihren Mitschülerinnen identifiziert und symbolisch als nicht ganz ernst zu nehmend bewertet:

„Also ich denke niemand an der Schule hat sich noch nicht über den [...] Akzent [des südeuropäischen Landes] lustig gemacht“ (Interview #4, Deutsche Sektion).

Über die anderen Sprachen, die an der Europäischen Schule gesprochen werden, liefern die Interviews leider kaum Informationen. Nur einmal werden osteuropäische Sprachen erwähnt, und zwar als Hindernis für die bessere Integration osteuropäischer Schülerinnen in die Schulgemeinschaft. Ihnen wird gewissermaßen ein negativer instrumenteller Nutzen zugesprochen:

“I think for [Eastern Europeans countries] it’s harder for them [to integrate] because, I don’t know, I think their language is so different” (Interview #3, Gemischte Gruppe).

Insgesamt zeichnet sich hier eine Hierarchie zwischen den „linguistischen Kapitalien“ der europäischen Länder ab: „Oben“ stehen die westeuropäischen Sprachen mit einem hohen Ver-

breitungsgrad, gefolgt von südeuropäischen Sprachen, die zwar einen geringen instrumentellen aber einen symbolischen Wiedererkennungswert besitzen, während die anderen Sprachen kaum erwähnt bzw. negativ gewertet werden.

4. Zusammenfassung und Fazit

Wir haben in diesem Artikel rekonstruiert, welche Wahrnehmungs- und Bewertungskriterien Jugendliche in einem internationalisierten Kontext benutzen, um symbolische Grenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen zu definieren und welche Rolle dabei die nationale Herkunft der Schülerinnen spielt. Wir können zeigen, dass die Grenzziehungsprozesse in zwei Schritten erfolgen, die wir als Kategorisierung und Attribuierung beschrieben haben. Bezüglich der Kategorisierung konnten wir vier Kriterien identifizieren, die den symbolischen Grenzen der Jugendlichen zugrunde liegen: (a) ein spezifischer jugendkultureller Lebensstil, (b) gute Schulleistungen ohne Überambition, (c) kosmopolitische Werthaltungen und schließlich (d) die Zugehörigkeit zu einer dominanten Sprachengruppe. Die nationale Zugehörigkeit ist dabei für die Primärkategorisierung nicht von Relevanz.

Die Grenzziehungskriterien werden von den Jugendlichen aber in einem zweiten Schritt genutzt, um sie den verschiedenen Herkunfts- und Sprachgruppen der Schule zuzuordnen und dadurch eine Statushierarchisierung zwischen ihnen herzustellen. Dabei kommt es weitestgehend zu einer Überlagerung der vier verschiedenen Primärkategorien, insofern jeweils die gleichen nationalen Herkunftsgruppen positiv oder negativ bewertet werden. An der Spitze stehen in der Regel die Schülerinnen aus dem skandinavischen Land, gefolgt von den Französischen. Diese repräsentieren aus der Sicht der Schülerinnen am ehesten den in der Schule angesehenen Lebensstil eines dosiert abweichenden Verhaltens, zeigen eine kosmopolitische Orientierung und repräsentieren zudem die beiden dominanten Sprachsektionen, nämlich den französisch- und den englischsprachigen Teil der Schülerschaft. Die französische Sektion büßt allerdings aufgrund nicht so guter Schulleistungen etwas an Status ein. Auch die deutsche Sektion wird aufgrund ihrer Schulleistung kritisch gesehen, allerdings wegen ihrer (vermeintlich) einseitigen Orientierung daran; ihnen fehlt die Lockerheit und „Coolness“. Die südeuropäischen Sektionen und die englische Sektion scheinen im Schulkontext nicht besonders sichtbar zu sein und werden dementsprechend weder grundsätzlich positiv noch negativ bewertet. Schwierigkeiten, sich innerhalb der schulinternen Statusordnung zu behaupten, scheinen vor allem die Schülerinnen osteuropäischer Länder zu haben, weil sie gleich in mehreren der Dimensionen den jeweils negativen Kategorien zugeordnet werden. Auf diese Weise reproduziert sich im Mikrokosmos einer Europäischen Schule in Ansätzen das Zentrum-Peripherie-Gefälle in der Ausstattung mit nationalem symbolischem Kapital zwischen nordwest-, süd-

und osteuropäischen Ländern, obwohl sich die von uns befragten Jugendlichen in einem hochgradig internationalisierten Umfeld bewegen und die von ihnen besuchte Bildungsinstitution eine kosmopolitische „Illusio“ pflegt.

Symbolische Grenzen verlaufen also durchaus entlang nationaler Herkunft, auch wenn diese nicht explizit ein Kriterium der Grenzziehung bilden, sondern erst indirekt im Rahmen der Attribuierung relevant werden. Interessant an diesem Befund ist die Tatsache, dass die inhaltlichen Merkmale, die den Schülerinnen aus den verschiedenen Ländern und Regionen in positiver oder negativer Weise zugeordnet werden, nicht diejenigen sind, die für den öffentlichen Diskurs von Relevanz sind. Die Schülerinnen rekurren bei ihrer Kategorisierung von Schülerinnen aus verschiedenen Ländern und Regionen nicht auf die Geschichte der Länder, die jeweilige Kultur, die wirtschaftliche Stärke oder die wissenschaftliche Reputation, sondern benutzen jugendspezifische Merkmale für eine primäre Grenzziehung, die dann im zweiten Schritt mit Ländern und Regionen in Beziehung gesetzt werden. Die so entstehenden symbolischen Grenzen zwischen Ländern und Regionen entsprechen in ihrer Rangordnung weitgehend denjenigen, die sich auch im öffentlichen Diskurs und in anderen Studien zum symbolischen Kapital von Ländern zeigen.

Abschließend sei auf zwei methodische Einschränkungen unserer Studie hingewiesen. Erstens können wir auf der Grundlage der durchgeführten Interviews nur die Kategorien rekonstruieren, mit denen die Jugendlichen ihre Mitschülerinnen wahrnehmen und bewerten. Inwiefern daraus Konsequenzen für das *Verhalten* der Schülerinnen resultieren, aus symbolischen also auch soziale Grenzen werden, können wir mit unserer Studie nicht abschließend beantworten; dazu wäre eine ethnographische Vertiefung oder Netzwerkstudie nötig. Aufgrund der von uns rekonstruierten symbolischen Grenzen wäre z.B. zu vermuten, dass die sozialen Grenzen nicht zwischen allen nationalen Herkunftsgruppen verlaufen – die Schülerinnen also durchaus transnationale Freundschaftskontakte pflegen – sondern eher zwischen Schülern west- und osteuropäischer Länder.²¹

Zweitens gilt es, darauf hinzuweisen, dass unsere Studie einen explorativen Charakter hat. Wir sind uns bewusst, dass wir mit nur wenigen Gruppeninterviews und ohne ethnographische Beobachtungen nicht annäherungsweise die ganze Komplexität symbolischer Grenzziehungsprozesse an einer Schule rekonstruieren können. Insbesondere könnte es sein, dass andere Klassen und Jahrgangsstufen auch andere symbolische Grenzen ziehen und sich symbolische

²¹ Diese Vermutung wird durch einige Interviewpassagen unterstützt, in denen Schülerinnen westeuropäischer Sektionen über geringen Austausch mit osteuropäischen Schülerinnen berichten: „they are more apart from the rest“ (Interview #3, Gemischte Gruppe) oder „it's not the first group we see [in the cafeteria], so therefore we're not attracted“ (Interview #2, Französische Sektion). Und umgekehrt: „Yeah actually, Eastern Europeans group up together more and English are alone and French alone I would say, they're enough big, yeah“ (Interview #1, Sektion Osteuropäisches Land).

Grenzziehungsprozesse je nach Alter verändern. Unsere Auswertung hat sich vor allem auf die Plausibilisierung und empirische Veranschaulichung eines theoretischen Arguments konzentriert: Inwiefern ist in internationalen Kontexten die nationale Zugehörigkeit für Prozesse der Statusdifferenzierung weiterhin relevant? Wir können zeigen, dass dies für die von uns befragten Schülerinnen tatsächlich der Fall ist, obwohl wir durch die Auswahl einer sehr spezifischen Untersuchungsgruppe und die Kontrolle des Klassenhintergrundes ein in dieser Hinsicht besonders strenges Design gewählt haben.

Damit weisen wir auf eine Leerstelle in der aktuellen Forschung zu Globalisierungs- und Europäisierungsprozessen hin. Selbst in hoch globalisierten Kontexten wie innerhalb einer Europäischen Schule, kann die nationale Zugehörigkeit als symbolische Ressource für Prozesse der Statusdifferenzierung eine wichtige Rolle spielen. Die in diesen Kontexten mobilen Akteurinnen können also nicht so einfach die „nationale Markierung“ abschütteln, die ihnen von anderen zugeschrieben wird und die sie sich auch häufig selbst zuschreiben. Für manche – vor allem aus zentralen und einflussreichen Ländern – kann dies Vorteile bringen, für andere hingegen Nachteile. Der Nationalstaat drängt sich also auch in einer globalisierten Welt als zentrale Verteilungsinstanz materieller und immaterieller Ressourcen auf. Dies gilt es in zukünftigen Studien, die sich der Erforschung sozialer Ungleichheiten aus „methodologisch kosmopolitischer“ Perspektive widmen, stärker zu berücksichtigen.

Literatur

- Alba, R. & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Bail, C.A. (2008). The configuration of symbolic boundaries against immigrants in Europe. *American Sociological Review*, 73(1), 37–59.
- Bandelj, N. & Wherry, F.J. (Hrsg.) (2011). *The cultural wealth of nations*. Stanford: Stanford University Press.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Long Grove: Waveland Press.
- Beck, U. (2007). Beyond class and nation: reframing social inequalities in a globalizing world. *British Journal of Sociology*, 58(4), 679–705.
- Bertrand, M. & Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94(4), 991–1013.
- Boatca, M. (2015). Multiple Europas und die interne Politik der Differenz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52, 49–54.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Leske und Budrich.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi : Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986) : The forms of capital. In J.C. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). New York : Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2005). *The social structures of the economy*. Cambridge/Malden: Polity.

- Chase-Dunn, C. & Grimes, P. (1995). World-systems analysis. *Annual Review of Sociology*, 21(1), 387–417.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press.
- Comas, J.R. & Milner, M. Jr. (1998). *From hierarchy to pluralism in American high schools: Changing patterns in status distinctions and racial segregation*. American Sociological Association conference paper.
- Corsaro, W.A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.
- Cuddy, A.J.C. et al. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *The British Journal of Social Psychology*, 48(1), 1–33.
- De Bruyn, E.H. & Cillessen, A.H.N. (2005). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607–627.
- Duemmler, K., Dahinden, J. & Moret, J. (2010). Gender equality as 'cultural stuff': Ethnic boundary work in a classroom in Switzerland. *Diversities*, 12(1), 19–37.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Eder, D. & Parker, S. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of Education*, 60(3), 200–213.
- Eckstein, H. (2000). Case study and theory in political science. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Hrsg.), *Case study method: Key issues, key texts* (S. 3–36). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Epstein, C.F. (1992). Tinkerbells and pinups: The construction and reconstruction of gender boundaries at work. In M. Lamont & M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (S. 232–256). Chicago: University of Chicago Press.
- Favell, A. (2008). *Eurostars and eurocities: Free moving urban professionals in an integrating Europe*. Oxford: Blackwell.
- Findlay, A.M., King, R., Smith, F.M., Geddes, A. & Skeldon, R. (2012). World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1), 118–131.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash. The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Garner, R., Bootcheck, J., Lorr, M. & Rauch, K. (2006). The adolescent society revisited: Cultures, crowds, climates, and status structures in seven secondary schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 1023–1035.
- Gerhards, J., Hans, S. & Drewski, D. (2017). Zentrum und Peripherie im globalen Wissenchaftssystem. Wie das symbolische Kapital von Universitäten die internationalen Mobilitätschancen von Soziologiestudierenden beeinflusst. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(1), 131–147.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick/London: Aldine Publishers.
- Gray, M.R. (2003). Tense conjugations: Translating political values into an educational model: the European Schools, 1953-2003. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 315–330.
- Hallinan, M.T. & Williams, R.A. (1989). Interracial friendship choices in secondary schools. *American Sociological Review*, 54(1), 67–78.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Jackson, M. (2009). Disadvantaged through discrimination? The role of employers in social stratification. *The British Journal of Sociology*, 60(4), 669–692.
- Jarness, V. (2015). Cultural vs economic capital: Symbolic boundaries within the middle class. *Sociology*, 1–17.
- Kaas, L. & Manger, C. (2012). Ethnic discrimination in Germany's labour market – A field experiment. *German Economic Review*, 13(1), 1–20.

- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). Stechen statt sprechen. Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 31–43.
- Kramer, B. & Wagner, M. (2012). Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für Freundschaften unter Schülern. *Soziale Welt*, 63(3), 213–231.
- Kriesi, H. et al. (2012). *Political conflict in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaFontana, K. & Cillessen, A.H.N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130–147.
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Fournier, M. (Hrsg.) (1992). *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Madon, S. et al. (2001). Ethnic and national stereotypes: The Princeton trilogy revisited and revised. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 996–1010.
- McFarland, D.A., Moody, J., Diehl, D., Smith, J.A. & Thomas, R.J. (2014). Network ecology and adolescent social structure. *American Sociological Review*, 79(6), 1088–1121.
- Milanović, B. (2016). *Global inequality: A new approach for the age of globalization*. Harvard: Harvard University Press.
- Milner, M. Jr. (2006). *Freaks, geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.
- Nye, J.S. Jr. (1990). Soft power. *Foreign Policy*, 80, 153–171.
- Pew Research Center (2013). *The new sick man of Europe: the European Union*. <http://www.pewglobal.org/2013/05/13/the-new-sick-man-of-europe-the-european-union> (Zugriff: 22.11.2016)
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Quillian, L. & Campbell, M.E. (2003). Beyond black and white: The present and future of multiracial friendship segregation. *American Sociological Review*, 68(4), 540–566.
- Recchi, E. (2015). *Mobile Europe. The theory and practice of free movement in the EU*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Resnik, J. (2012). Sociology of international education – an emerging field of research. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 291–310.
- Sachweh, P. (2013). Symbolische Grenzziehungen und subjektorientierte Sozialstrukturanalyse. Eine empirische Untersuchung aus einer Mixed-Methods-Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 7–27.
- Savvides, N. (2008). The European dimension in education: Exploring pupil's perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 304–326.
- Schmidt, V.H., May, C. & Jordan, T. (2014). Educating global citizens. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 49–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Shore, C. & Baratieri, D. (2006). Crossing Boundaries through education: European Schools and the supersession of nationalism. In J. Stacul, C. Moutsou & H. Kopnina (Hrsg.), *Crossing European boundaries: Beyond conventional geographical categories* (S. 23–40). New York/Oxford: Berghahn Books.
- Veblen, T. (2007). *The theory of the leisure class*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Durham/London: Duke University Press.
- Weinger, S. (2000). Economic status: Middle class and poor children's views. *Children & Society*, 14(2), 135–146.

- Wimmer, A. (2004). Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods. *Ethnic and Racial Studies*, 27(2), 1–36.
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.
- Winkler, N., Zentarra, A. & Windzio, M. (2011). Homophilie unter guten Freunden: Starke und schwache Freundschaften zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Peers. *Soziale Welt*, 62(1), 25–43.