



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Imma Problema mit Kimmeltirk?“

Eine Untersuchung von Lukas Resetarits' Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ auf ihre Eignung für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung

Verfasserin

Judith Denk

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Eigenständigkeitserklärung

Ich, Judith Denk, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der hier angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt angegebenen Erkenntnisse sind als solche gekennzeichnet.

Wien, 2014

Meiner Mutter

DANKSAGUNG

*Keine Schuld ist dringender als die, Danke zu sagen.
Cicero*

Mein größter Dank gebührt zweifellos meiner Mutter für ihre bedingungslose finanzielle wie emotionale Unterstützung und all die Möglichkeiten, die sie mir geboten hat. Fürs liebevolle Umsorgen, die Geduld, die Großzügigkeit – Danke Mutti!

Meinem Vater möchte ich dafür danken, dass er mich über die gesamte Dauer meines Studiums finanziell unterstützt hat. Meine Eltern haben mir eine aufregende und unbeschwerte Studienzeit ermöglicht, die ich nie vergessen werde. Bildung ist eines der wertvollsten Geschenke, die Eltern ihren Kindern machen können.

Besonderer Dank gilt außerdem meiner „Resitant“, die mich schon mein Leben lang begleitet und auf die ich immer zählen kann. Auch bei meinem „Hansonkel“ möchte ich mich herzlich dafür bedanken, dass er immer sofort zur Stelle ist, wenn ich ihn brauche. Ich bin glücklich, euch in meinem Leben zu wissen.

Meinem Freund Patrick Ley danke ich dafür, dass er mir in der aufreibenden Entstehungszeit dieser Arbeit zur Seite gestanden hat. Danke, dass du meine Launen ertragen, mich immer wieder aufgebaut und mit deinen Kochkünsten kulinarisch verwöhnt hast.

Ebenso danke ich meiner guten Freundin Andrea Weinhandl, die mir in allen Phasen der vorliegenden Arbeit, von der Themenfindung bis zu letzten Formatierungsfragen, eine große Hilfe war.

Meiner Schwester Esther Denk und meinem Schwager Ronald Denk danke ich dafür, dass sie diese Arbeit im Eiltempo Korrektur gelesen haben.

Auch bei den fünf Untersuchungsteilnehmenden möchte ich mich für ihre investierte Zeit und Mühe herzlich bedanken.

Ferner danke ich meiner Studienkollegin und Freundin Katrin Peck für ihre Hilfsbereitschaft, Kollegialität und nicht zuletzt die vielen schönen Stunden, die ich gemeinsam mit ihr an der Universität Wien und in deren Nähe verbringen durfte.

Abschließend bedanke ich mich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim für die kompetente und freundliche Betreuung meiner Diplomarbeit sowie für die Freiheit, die sie mir eingeräumt hat, die vorliegende Arbeit nach meinen Vorstellungen gestalten zu dürfen. Da ich erst durch die Teilnahme an einem von Prof. Dirim geleiteten Seminar mein Interesse am Fachbereich DaF/DaZ entdeckt habe, möchte ich ihr auch für das Eröffnen dieser Perspektive danken.

*Wer andere zum Lachen bringen kann, muss ernst genommen werden;
das wissen alle Machthaber.¹*

Werner Finck

¹ <http://zitate.net/lachen.html>, 24.05.2014.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Persönlicher Zugang	1
1.2	Relevanz des Themas	3
1.3	Bisherige Forschung.....	5
1.4	Erkenntnisinteresse.....	7
1.5	Forschungsfragen	8
1.6	Aufbau der Arbeit	9
2	ANGEWANDTE METHODEN	9
2.1	Qualitative Evaluationsforschung	10
2.2	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	13
2.3	E-Mail-Befragung/ E-Interview	15
3	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	18
3.1	Migration	18
3.2	Rassismus	26
3.3	Rassismusbegriff nach Birgit Rommelspacher	29
3.4	Arten von Rassismus.....	30
3.5	Die Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen.....	33
3.6	Rassismuskritik	33
3.7	Rassismuskritische Bildungsarbeit.....	35
3.7.1	Grundzüge rassismuskritischer Bildungsarbeit.....	37
3.7.2	Stolperfallen rassismuskritischer Bildungsarbeit	37
3.8	Differenzverhältnisse in der universitären Lehre	39
3.8.1	Irritation als produktiver und konstitutiver Bestandteil von Bildung	40
3.8.2	Pädagogischer Wert von Irritationen.....	41
3.9	Das Kabarett.....	43
3.9.1	Begriffserklärung	43
3.9.2	Das Kabarett nach Jürgen Henningsen.....	43
4	EMPIRIE	52
4.1	Qualitative Inhaltsanalyse der Nummer „Tschusch-Tschusch“	52
4.1.1	Analysegegenstand.....	52
4.1.2	Analyse der Entstehungssituation	55
4.1.3	Kategorienschema	57
4.1.3.1	<i>Sprache</i>	58
4.1.3.2	<i>Arbeit</i>	59
4.1.3.3	<i>Schule</i>	62
4.1.3.4	<i>Positionierung</i>	62
4.2	Beantwortung der Forschungsfragen 2a, 2b und 2c	63
4.3	Beantwortung der Forschungsfrage 2	66
4.4	Qualitative Inhaltsanalyse der E-Interviews	66
4.4.1	Analysegegenstand.....	67
4.4.2	Die Untersuchungsteilnehmenden.....	67
4.4.3	Ergebnisse	69

4.4.3.1	<i>Erste Reaktion</i>	69
4.4.3.2	<i>Figurenwahrnehmung</i>	71
4.4.3.3	<i>Kernpunkte</i>	73
4.4.3.4	<i>Wahrnehmung der Sprache in „Tschusch-Tschusch“</i>	74
4.4.3.5	<i>Zuschreibungen</i>	75
4.4.3.6	<i>Reflexion über Rassismus</i>	76
4.4.3.7	<i>Resetarits' Intention</i>	77
4.4.3.8	<i>Resetarits persönlicher Hintergrund als Indikator der Wahrnehmung von „Tschusch-Tschusch“</i>	79
4.4.3.9	<i>Rassismuskritische Bildungsarbeit in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung</i>	81
4.4.3.10	<i>Eignung von „Tschusch-Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung</i>	82
4.4.3.11	<i>Vergleich der Wirkung von Text und Video</i>	83
4.4.3.12	<i>Nachwirkung</i>	85
4.5	Beantwortung der Forschungsfrage 3	85
5	BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 1	87
6	HYPOTHESENGENERIERUNG	88
7	CONCLUSIO	89
8	LITERATURVERZEICHNIS	91
9	ANHANG	98
9.1	Text der Nummer „Tschusch-Tschusch“	98
9.2	E-Interviews	102
9.2.1	Allgemeiner Einstieg	102
9.2.2	E-Mail-Befragung von Person A	104
9.2.3	E-Mail-Befragung von Person B	111
9.2.4	E-Mail-Befragung von Person C	117
9.2.5	E-Mail-Befragung von Person D	124
9.2.6	E-Mail-Befragung von Person E	130
10	LEBENS LAUF	137
11	ABSTRACT	138

1 EINLEITUNG

1.1 Persönlicher Zugang

Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.²

Dass es ausgerechnet ein Lehramtsstudium sein würde, welches ich am Ende abschließen, hätte ich im Herbst 2007 als ich frohen Mutes in mein erstes Semester an der Universität Wien startete, um mein Glück mit Publizistik zu versuchen, mit Sicherheit nicht gedacht. Der Umstand, dass es nun aber genau so kommt, stellt auch gleichzeitig die Motivation für das Vorhaben dieser Arbeit dar, die in meiner persönlichen Erfahrung begründet liegt, welche mich zu dem Urteil veranlasst, dass angehende Lehrkräfte durch die an der Universität Wien gebotene Ausbildung nicht ausreichend auf das Wesen von Schule in einer Migrationsgesellschaft, wie wir sie heute vorfinden, vorbereitet werden. Themen wie Rassismus werden in der derzeitigen universitären Lehrer/innenbildung großteils vernachlässigt und finden höchstens am Rande Erwähnung.

Viele Studierende kommen aus ländlichen Gegenden und haben ihre eigene Schulzeit unter homogenen Bedingungen absolviert als sie heute vor allem im städtischen Bereich vorherrschen, weshalb ihnen möglicherweise nicht bewusst ist, welche Kompetenzen die gegenwärtige schulische wie auch außerschulische Realität von einer Lehrkraft einfordert. Die Fähigkeit, eine rassismuskritische Betrachtungsweise einnehmen zu können, gehört ohne Zweifel dazu. Um meinen Standpunkt zu veranschaulichen, möchte ich mich selbst als Beispiel heranziehen. Als ich vor einigen Jahren die Entscheidung traf, das Unterrichtsfach Deutsch zu studieren, dachte ich nicht darüber nach, dass ich als Lehrperson sowohl Schüler/innen, deren Erstsprache Deutsch ist, als auch welche mit anderer Erstsprache unterrichten würde. Obgleich den Daten der Statistik Austria zu Folge im Schuljahr 2012/13 19.541 Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache eine AHS in Wien besuchten³, war mir dieser Umstand also nicht bewusst. Ebenso war mir der Ausdruck „Deutsch als Zweitsprache“ in der Anfangsphase

² <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 2, 11.04.2014.

³ vgl.

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, 11.04.2014.

meines Lehramtsstudiums noch gänzlich unbekannt. Glücklicherweise hat sich dies im Zuge meines Studiums geändert und ich habe die Perspektive Deutsch als Zweit- und Fremdsprache als spannende Bereicherung kennengelernt, mit der ich mich gerne beschäftige. Was ich damit aber aufzeigen möchte, ist, dass diese Blickrichtungen bei angehenden Lehrkräften nicht von Anfang an gegeben sind, sondern von der Universität bereitgestellt und durch Lernprozesse geschaffen werden müssen.

Die Verpflichtung zur Einnahme einer rassismuskritischen Perspektive durch die Lehrenden sowie die Vermittlung einer solchen an ihre Schülerinnen und Schüler ist indirekt in den Lehrplan eingeschrieben. So wird im ersten Teil des Lehrplanes für allgemeinbildende höhere Schulen, in dem das allgemeine Bildungsziel definiert wird, ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Unterricht für die Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten Sorge zu tragen hat.⁴ Konkret wird dazu aufgefordert, gesellschaftliche Phänomene als Konstruktionen offen zu legen:

Es ist bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen.⁵

Rassismus stellt solch ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen dar, das auf einem System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren⁶, basiert und auf das es im Rahmen von Unterricht aufmerksam zu machen gilt. Der an Unterricht gestellte Anspruch, den Schülerinnen und Schülern Weltoffenheit zu vermitteln und zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen, geht mit dem Streben von rassismuskritischer Bildungsarbeit nach sozialer Gerechtigkeit für alle Mitglieder einer Gesellschaft einher.

Im Lehrplan heißt es:

Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung

⁴ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 2, 11.04.2014.

⁵ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S. 4, 11.04.2014.

⁶ vgl. Rommelspacher (2011), S. 29.

getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.⁷

Der Bedarf an rassismuskritischer Bildungsarbeit, welche die Einnahme einer kritischen Haltung fördert, indem sie Wissen über Rassismus vermittelt, zur Hinterfragung von Mechanismen rassistischer Hierarchisierungen befähigt, zu Reflexion anregt und zur Erarbeitung von Handlungsalternativen beiträgt, ist somit sichtlich gegeben.

Doch wie sollen Lehrkräfte rassismuskritische Bildungsarbeit leisten, die im Rahmen ihrer Ausbildung weder mit rassismustheoretischem Wissen ausgestattet, noch in der Einnahme einer rassismuskritischen Perspektive geschult wurden?

Ausgehend von diesen Überlegungen komme ich zu dem Schluss, dass rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrkräften unbedingt stattfinden sollte. Da Rassismus allerdings ein höchst sensibles Thema darstellt, dessen Thematisierung durch verschiedene Gründe erschwert wird, braucht rassismuskritische Bildungsarbeit unkonventionelle Wege, um erfolgreich auf rassistische Strukturen unserer Gesellschaft aufmerksam machen und einen Beitrag zur Auflösung dieser leisten zu können. Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit Lukas Resetarits' Nummer „Tschusch-Tschusch“ als unkonventioneller und ebenso innovativer Weg auf ihre Eignung für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung untersucht werden.

1.2 Relevanz des Themas

Rassistische Strukturen durchziehen sämtliche Bereiche unserer Gesellschaft. Sie wirken oftmals ganz subtil – sie sind verwoben in unseren Sprachgebrauch, prägen unsere Wahrnehmung, unsere Gewohnheiten und unsere Handlungen und wir sind an ihrer Aufrechterhaltung stets beteiligt.⁸

Paul Mecheril spricht von einer „Normalität des Rassismus“, welche sich in drei Aspekten zeigt. Erstens verweist die Formulierung auf den Umstand, dass Rassismus Normalität produziert, aber auch voraussetzt. Rassismus beruft sich auf Normalitätsvorstellungen und ermöglicht diese. Zweitens kann Rassismus, da er in der Normalität des Alltags angesiedelt

⁷ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S.4, 11.04.2014.

⁸ Lorenz/Schreier (2012), S. 8.

und anzutreffen ist, als normal im Sinne von alltäglich und banal betrachtet werden. Drittens ist Rassismus in dem Sinne „normal“, dass aufgrund der Dauerhaftigkeit rassistischer Vorkommnisse Gewöhnungseffekte entstehen, die mit einer gewissen Abstumpfung und achselzuckenden Zurkenntnisnahme verbunden sind.⁹

Rassismus sollte natürlich nicht „normal“ sein, weswegen gegen die Normalität des Rassismus vorgegangen werden muss. Dazu ist vorneweg die Sensibilisierung aller Gesellschaftsmitglieder für das Thema Rassismus notwendig, um das Erkennen rassistischer Strukturen und Handlungsweisen überhaupt erst möglich zu machen und ein Aufbrechen dieser voranzutreiben. Gerade Bildungsanstalten sollte es ein wichtiges Anliegen sein, das Bewusstsein in diesem Bereich zu stärken.

Nach Arens et al. ist die Universität nicht nur ein Ort des Lernens, sondern stellt ebenso einen Aufklärungsort dar, „an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren“. Diese Infragestellung bringt Wissen und Erkenntnis sowie den Glauben an Erkenntnis hervor und trägt zur Schaffung einer Grundlage bei, auf der Irritationen möglich sind.¹⁰ Solch eine Grundlage, auf der Irritationen möglich sind, wird in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung an der Universität Wien nicht ausreichend bereitgestellt, weshalb die Erforschung von Möglichkeiten diese Lücke im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit zu füllen, notwendig erscheint. Da diese Arbeit von der These ausgeht, dass das Kabarett zu irritieren im Stande ist, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass es zur Schließung dieser Lücke etwa durch den Einsatz in Seminaren beitragen könnte.

Die Nutzung des Kabarett für rassismuskritische Bildungsarbeit stellt einen innovativen Ansatz dar, der bislang nicht auf wissenschaftliche Weise erprobt wurde. Nicht ohne Hoffnung auf eine mögliche Verwertbarkeit in der Lehrer/innenbildung verfolgt diese Arbeit die Intention erstmalig eine Brücke zwischen dem österreichischen Kabarett und rassismuskritischer Bildungsarbeit zu schlagen, indem Potential und Wirkung von Lukas Resetarits' Nummer „Tschusch-Tschusch“ aus rassismuskritischer Perspektive erforscht werden sollen.

⁹ vgl. Mecheril (2007), S.4.

¹⁰ vgl. Arens et al. (2013), S. 10.

1.3 Bisherige Forschung

In diesem Kapitel soll der Stand der Forschung festgehalten werden, um die vorliegende Arbeit an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs anzuknüpfen. Ebenso kann auch das Kapitel 3 *Theoretische Grundlagen* als wissenschaftliches Fundament dieser Arbeit betrachtet werden.

Anders als im anglofonen Bereich, wo seit den 1980er-Jahren empirische Forschungen zu Rassismus durchgeführt und fundierte antirassistische pädagogische Konzepte wie jenes von Essed, Mullad und Essinger (1991) entwickelt werden, fehlt im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs eine mehr als punktuelle empirische Forschung ebenso wie eine theoretisch-konzeptionelle Reflexion zum Themenkomplex Rassismus und Bildung. Wenngleich in den letzten Jahren etliche rassismustheoretisch informierte Reflexionen erschienen sind, wie etwa das Buch „Spurensicherung“ von Elverich, Kalpaka und Reindlmeier aus dem Jahr 2006 oder die Beiträge in „Rassismuskritik I und II“ aus dem Jahr 2011, die als theoretische Stütze für diese Arbeit herangezogen wurden. Im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs gibt es also einige antirassistische Konzeptionen, aber kaum institutionell verankerte rassismuskritische Strategien und nur wenige empirische Untersuchungen zur Praxis rassismuskritischen oder rassismuskritischen Handelns in pädagogischen Handlungsfeldern.¹¹

Überlegungen zur Bedeutung der Thematisierung von Differenzverhältnissen wie etwa natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen in einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Hochschullehre, die zum Teil auch in die vorliegende Arbeit eingeflossen sind, finden sich im Werk „Differenz unter den Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre“ von Mecheril et al., das 2013 erschienen ist. Verwiesen werden kann auch auf das 2010 von Anne Broden und Paul Mecheril herausgegebene Buch „Rassismus bildet“, das bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft vereint. Der Titel deutet darauf hin, „dass Rassismus mittels Wissen und Erfahrung auf Prozesse der Konstitution und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen positiv oder negativ Einfluss nimmt“¹². Erwähnenswert scheint außerdem das sich in Arbeit befindliche Dissertationsprojekt von Michael Weis, welches von Paul Mecheril mitbetreut wird. Weis

¹¹ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 169-170.

¹² Broden/Mecheril (2010), S.7.

erforscht seit Herbst 2011 als Promotionsstudent der Würzburger Graduiertenschule für die Geisteswissenschaften in einer explorativen Studie die rassismuskritische Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in der dritten Phase der Lehrer/innenbildung.¹³

Den Einsatz des Kabarett in rassismuskritischer Bildungsarbeit betreffend liegen bislang keine wissenschaftlichen Forschungsergebnisse vor. Es sei aber in Hinblick auf die Verbindung von Kabarett mit einer rassismuskritischen Perspektive auf die Arbeit der Sprach- und Sozialwissenschaftlerin Halyna Leontiy hingewiesen, die seit 2012 im Forschungsprojekt „Migration und Komik“ am kulturwissenschaftlichen Institut in Essen die sozialen Funktionen und konversationellen Potentiale von Komik und Satire in den interethnischen Beziehungen Deutschlands untersucht.¹⁴ Leontiy ist überzeugt davon, dass Komik ein hervorragendes Mittel zur Erforschung sozialer Wirklichkeit darstellt, da sich im Humor Normen und Werte einer Gesellschaft spiegeln. Einerseits wird Komik von Menschen oft dazu verwendet, sich von etwas abzugrenzen, andererseits kann durch kollektives Lachen aber auch Gemeinschaft geschaffen werden.¹⁵

Komik kann Vorurteile bekräftigen und Gräben vertiefen. Der rassistische Witz macht Stimmung gegen Minderheiten, ätzt gegen die Schwächsten, vor allem jene Gruppen, die zuletzt zugewandert sind. Aber es gibt auch eine andere, eine positive und integrative Art von Komik: Satire und Witz können, gerade indem sie hemmungslos übertreiben, Vorurteile untergraben, vielleicht sogar kippen. Denn Lachen lockert die innere Blockade, erschüttert zumindest für einen Moment die eigenen Vorbehalte. Komik entwaffnet und lädt dazu ein, künftig unvoreingenommener hinzuschauen.¹⁶

Nach Leontiy besitzt die Komik eine Wissen vermittelnde und Vorurteile abbauende Wirkung, da sie zu irritierten vermag und auf diese Weise die Menschen dabei unterstützt, etwas im neuen Lichte zu sehen.¹⁷

Komik und Rassismuskritik werden auch vom Interkulttheater im 6. Wiener Gemeindebezirk vereint, das als Institution in seinem Bemühen zum Abbau von

¹³ vgl. <http://www.graduateschools.uni-wuerzburg.de/index.php?id=130817> sowie <http://weismichael.de/promotion/>, 11.04.2014.

¹⁴ vgl. <http://www.kwi-nrw.de/home/projekt-82.html>, 31.03.2014.

¹⁵ vgl. <http://www.derwesten.de/staedte/essen/forschungsprojekt-will-wissen-worueber-migranten-in-deutschland-lachen-id4630018.html>, 31.03.2014.

¹⁶ Leusch (2012): http://www.deutschlandfunk.de/integration-ist-mehr-als-anpassung.1148.de.html?dram:article_id=180952, 31.03.2014.

¹⁷ vgl. Leusch (2012): http://www.deutschlandfunk.de/integration-ist-mehr-als-anpassung.1148.de.html?dram:article_id=180952, 31.03.2014.

Vorurteilen unter anderem auf das Kabarett setzt.¹⁸ So wurde zum Beispiel im Herbst 2013 im Interkulttheater das Programm „Schmäh gegen Rassismus“ aufgeführt, in dem der Frage nachgegangen wird, ob Wien denn überhaupt ohne Migrant/innen existieren kann.¹⁹

1.4 Erkenntnisinteresse

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Eignung von Lukas Resetarits' Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung zu evaluieren. Um das Potential des Untersuchungsgegenstandes für das Herausstellen der Anliegen rassismuskritischer Bildungsarbeit beurteilen zu können, möchte diese Arbeit einerseits den Inhalt der ausgewählten Nummer aus rassismuskritischer Perspektive analysieren und andererseits die Wirkung der Nummer auf Lehramtsstudierende ermitteln.

Zweck dieser Arbeit ist es nicht Didaktisierungsvorschläge zu geben, wenngleich zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage Didaktisierungsmöglichkeiten zumindest angedacht werden müssen. Primär soll aber die ausgewählte Kabarettnummer als solche, ihren Inhalt sowie ihre Wirkung betreffend, aus rassismuskritischer Perspektive erfasst und im Hinblick auf eine mögliche Einbettung in rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung bewertet werden. Sollte diese Arbeit am Ende zu dem Ergebnis kommen, die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit mit Lehramtsstudierenden zu empfehlen, bleibt eine entsprechende Didaktisierung anderen überlassen.

¹⁸ vgl. <http://www.interkulttheater.at/home/konzept.php>, 31.03.2014.

¹⁹ vgl. <http://www.interkulttheater.at/programme/uebersicht/view.php?ranout=0&eid=136&date=2013-09-27%2023:59:00>, 31.03.2014.

1.5 Forschungsfragen

Als zentrale Forschungsfrage, auf deren Beantwortung das Hauptaugenmerk dieser Arbeit gerichtet ist, kann die Forschungsfrage 1 ausgemacht werden. Aus dieser ergeben sich weitere Forschungsfragen, die zuvor abgehandelt werden müssen, um die adäquate Beantwortung der Hauptforschungsfrage zu ermöglichen.

Forschungsfrage 1: Inwiefern eignet sich die Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung?

Forschungsfrage 2: Inwieweit spiegeln die Inhalte der Nummer „Tschusch-Tschusch“ die Anliegen rassismuskritischer Bildungsarbeit wider?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 müssen vorab folgende drei Unterfragen erörtert werden:

Forschungsfrage 2a: Welche Rolle spielt Sprache in der Nummer „Tschusch-Tschusch“?

Forschungsfrage 2b: Wie wird Rassismus in „Tschusch-Tschusch“ thematisiert?

Forschungsfrage 2c: Welche Zuschreibungen (in Bezug auf verschiedene ethnische Gruppen) werden in „Tschusch-Tschusch“ gemacht?

Forschungsfrage 3: Welche Wirkung kann durch die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ bei Lehramtsstudierenden erzielt werden?

1.6 Aufbau der Arbeit

In *Kapitel 2* werden die in dieser Arbeit eingesetzten Methoden der Datenauswertung und der Datenerhebung vorgestellt. Im Anschluss werden in *Kapitel 3* die theoretischen Grundlagen, die die vorliegende Arbeit stützen, bereitgestellt. Das darauffolgende *Kapitel 4* beinhaltet den empirischen Teil dieser Arbeit. Es finden sich darin sowohl die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ wie auch jene der Inhaltsanalyse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten E-Interviews. Auch die aus den Ergebnissen abgeleiteten Antworten auf die Forschungsfragen 2a, 2b, 2c, 2 und 3 sind dem *Kapitel 4* zu entnehmen. Die Hauptforschungsfrage 1 wird in *Kapitel 5* beantwortet. In *Kapitel 6* folgt die Hypothesengenerierung auf Basis der durch die getätigten Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse. Die Schlussfolgerungen, die in Anbetracht der erlangten Ergebnisse gezogen werden können, sind in *Kapitel 7* zu finden.

2 ANGEWANDTE METHODEN

Im aktuellen Kapitel werden die in dieser Arbeit eingesetzten Forschungsmethoden vorgestellt und erläutert, um das empirische Vorgehen nachvollziehbar zu machen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen qualitativen, hypothesengenerierenden Ansatz. Zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage ist der Einsatz zweier aufeinander folgender Forschungsmethoden notwendig. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring möchte diese Arbeit herausfinden, inwieweit die Inhalte des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ mit den Anliegen rassismuskritischer Bildungsarbeit übereinstimmen. Durch die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse soll also die Beantwortung der Forschungsfrage 2 und ihrer Unterfragen 2a, 2b sowie 2c ermöglicht werden. Um die Wirkung der ausgewählten Nummer sowohl in videographischer als auch in textlicher Form auf Lehramtsstudierende feststellen zu können, wird in weiterer Folge eine E-Mail-Befragung mit fünf Lehramtsstudierenden vorgenommen. Die zuvor erzielten Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ fließen in die Fragengestaltung mit ein. Zur Auswertung der E-Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse erneut eingesetzt. Auf diese Weise soll eine Antwort auf die Forschungsfrage 3 gefunden werden. Um die Eignung der Kabarettnummer „Tschusch-

Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung bestimmen und somit eine Antwort auf die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit geben zu können, müssen am Ende die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ und die Ergebnisse der Wirkungsanalyse zusammengeführt und unter Berücksichtigung der Leitgedanken von rassismuskritischer Bildungsarbeit bewertet werden.

2.1 Qualitative Evaluationsforschung

Das Untersuchungsvorhaben der vorliegenden Arbeit ist der qualitativen Evaluationsforschung zuzurechnen, weshalb sich das aktuelle Unterkapitel mit dieser auseinandersetzt. Zuvor sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Entstehung dieser Diplomarbeit auf rein persönlichem Interesse begründet ist und die vorliegende Arbeit daher nicht der Auftragsforschung zugeordnet werden kann, in deren Kontext Evaluationsforschung wie Ernst von Kardorff anmerkt zumeist stattfindet²⁰.

Begriffsklärung

Der Begriff „Evaluation“ bezeichnet ganz allgemein sowohl den Vorgang als auch das Ergebnis einer Bewertung. Spezifischer, im Rahmen von Evaluationsforschung, geht es um den „wissenschaftlich begründeten Nachweis der Wirksamkeit, des Nutzens und der Effizienz von Maßnahmen und Programmen, um den Prozess ihrer Implementation, um Wirkmechanismen und die Rolle externer Einflussgrößen sowie um ihre Einbettung in das jeweilige institutionelle, organisatorische und soziokulturelle Umfeld“. Darüber hinaus zählen etwa Zielklärung und Machbarkeitsstudien, Begleitung von Modellprojekten und Befragungen zu Akzeptanz und subjektiver Erfolgsbeurteilung zum Aufgabenspektrum von Evaluationsforschung.²¹

Bortz und Döring definieren Evaluationsforschung wie folgt:

Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.²²

²⁰ vgl. Von Kardorff (2006), S. 70.

²¹ vgl. Von Kardorff/Schönberger (2010), S. 368.

²² Bortz/Döring (2006), S. 96.

Mit qualitativer Evaluationsforschung ist nach Bortz und Döring nichts anderes als die Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt - ausschließlich oder in Kombination mit quantitativen Methoden gemeint.²³ Qualitative Evaluationsforschung sucht nach pragmatischen Wegen, wissenschaftliche Strenge mit Erfordernissen der Praxis, Reflexivität mit politischen Entscheidungszwängen, Kontextsensibilität mit generalisierbaren Elementen und wissenschaftliche Deutungen mit alltagsweltlichen Sichtweisen zu verbinden.²⁴ In den letzten Jahren lässt sich eine wachsende Aufmerksamkeit an qualitativer Evaluation beobachten. Wie Christian Lüders hervorhebt, ergibt sich das überall erfahrbare Interesse an qualitativen Aussagen aus den Auswirkungen der Pluralisierung der Lebenslagen und der darauf bezogenen institutionellen Maßnahmen sowie der Einsicht in die Grenzen der Gießkannenpolitik, die die Orientierung an Qualitätsstandards, Effektivität, Zielgenauigkeit und Nachhaltigkeit zu leitenden Prinzipien politischen Handelns werden lassen.²⁵

Generalisierbarkeit

Qualitative Methoden kommen in der Evaluationsforschung meist dann zum Einsatz, wenn es um den Erfolg und die Passfähigkeit einer Maßnahme in einem bestimmten Kontext geht. Die Frage der Verallgemeinerbarkeit fasst ins Auge, welche Elemente oder methodischen Prinzipien eines Programms sich für wiederkehrende Organisationsabläufe vergleichbar gerahmter Situationen, wie etwa Reaktionsformen von Personen, als übertragbar erweisen. In diesem Zusammenhang kann Evaluationsforschung ein umfassendes Bild von Kontexten und Entwicklungen zeichnen und auf der Basis einer Rekonstruktion methodisch präziser Beobachtungen und Textanalysen latente Muster identifizieren und damit neues Wissen generieren, das alle Beteiligten instruieren und zur kommunikativen Weiterentwicklung eines Programms motivieren kann.²⁶

Der Mehrwert der qualitativen Evaluation

Die Zugewinne, die durch den Einsatz von qualitativer Evaluation im Vergleich zu quantitativer Evaluation erzielt werden können, lassen sich acht Dimensionen zuordnen:²⁷

²³ vgl. Flick (2006), S. 18.

²⁴ vgl. Von Kardorff/Schönberger (2010), S. 369.

²⁵ vgl. Lüders (2006), S. 450.

²⁶ vgl. Von Kardorff/Schönberger (2010), S. 373.

²⁷ vgl. Kukartz/Dresing/Rädiker/Stefer (2007), S. 66-68.

1. *Fallorientierung*

Die qualitative Vorgehensweise ist im Gegensatz zur Variablenorientierung quantitativer Maßnahmen von vorneherein fallorientierter.

2. *Ganzheitlichkeit und Komplexität*

Da das starre Bewertungskonzept quantitativer Evaluationsforschung wegfällt, werden differenziertere Äußerungen möglich. Die Daten besitzen dadurch mehr Komplexität.

3. *Kontexte und Hintergründe*

Bei der qualitativen Vorgehensweise ist die Einbettung von Aussagen in den Kontext wesentlich stärker. Auch der Hintergrund von Ansichten, Einstellungen etc. kann erschlossen werden.

4. *Vermeiden von Fehlschlüssen und Missinterpretationen*

Qualitative Evaluation bietet mehr Interpretationshinweise als die standardisierte Evaluation, bei der die Gründe und Motive für die Beantwortung im Dunkeln bleiben, wodurch es vermehrt zu Fehlschlüssen kommt.

5. *Prozessorientierung*

Qualitative Evaluation kann als praxis- und handlungsorientierter als die ihr gegenüberstehende quantitative Evaluation betrachtet werden, die hauptsächlich beschreibend und bewertend arbeitet.

6. *Interaktion und Kommunikation*

Im Vergleich zum Ankreuzen vorgegebener Antworten eines Fragebogens zeichnet sich eine qualitative Befragung durch einen weit größeren Grad an Interaktivität und Kommunikation aus. Evaluatoren und Befragte stehen in direktem Kontakt. Die Befragten spüren, dass ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird und dass ihre Meinung – die mehr ist als das Ankreuzen vorgegebener Kästchen – tatsächlich zählt.

7. *Konsistenz und Authentizität*

Die Befragten stehen unter Begründungszwang und können daher nicht einmal so und dann wieder anders antworten. Offene Fragen erhöhen zudem per se die Authentizität der Antworten.

8. *Vermeiden verborgener Normativität*

Fragen und Antwortvorgaben einer standardisierten Erhebung haften eine eingewobene Normativität an, die durch eine offene Erhebung vermieden wird.

Ziele einer Evaluation

Nach Stockmann können mit Evaluationen generell vier miteinander verbundene Ziele verfolgt werden:²⁸

- 1) die Gewinnung von Erkenntnissen
- 2) die Ausübung von Kontrolle
- 3) die Schaffung von Transparenz, um einen Dialog zu ermöglichen
- 4) die Dokumentation des Erfolgs (Legitimation)

Evaluation ist an der Erfassung möglichst vieler, idealerweise aller Wirkungen interessiert, die durch ein Programm bzw. eine Interventionsmaßnahme ausgelöst wurden. Neben der Erfassung intendierter Wirkungen, geht es vor allem auch darum, nicht-intendierte Effekte zu erkennen, die die Zielrichtung unterstützen oder ihr zuwider laufen. Nur mit Hilfe einer Gesamtbilanz der Wirkungen kann erkannt werden, ob positive oder negative Effekte eines Programms überwiegen. Evaluation dient außerdem zur Prüfung, ob mit einer Maßnahme überhaupt relevante Entwicklungs- oder Innovationsleistungen erbracht werden können oder ein anderer Weg zu bevorzugen wäre.²⁹

2.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Da die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in der vorliegenden Arbeit gleich zweimal zum Einsatz kommt, soll im Folgenden auf ihre wichtigsten Charakterzüge eingegangen werden.

²⁸ vgl. Stockmann (2004), S. 25.

²⁹ vgl. Stockmann (2004), S. 28.

Nach Jürgen Ritsert ist die Inhaltsanalyse „ein Untersuchungsinstrument zur Analyse des ‚gesellschaftlichen‘, letztlich des ‚ideologischen Gehalts‘ von Texten“.³⁰

Ziel der Inhaltsanalyse ist [...] die Analyse von Material, das auf irgendeine Weise menschliches Verhalten oder soziales Handeln repräsentiert.³¹

Wissenschaftliche Inhaltsanalyse befasst sich zumeist mit der Analyse von schriftlichen Kommunikationsinhalten, also Texten, wobei dabei der Fokus nicht nur auf dem verbalen Inhalt des Materials liegt:

Moderne Inhaltsanalyse zielt [...] nicht mehr nur auf den Inhalt des verbalen Materials ab. Formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte kann sie zu ihrem Gegenstand machen.³²

Der Grundgedanke qualitativer Inhaltsanalyse ist es Texte systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet wird.³³ Wie Mayring betont, handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht um eine feststehende Technik. Vielmehr ist diese von vielen Festlegungen und Entscheidungen grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen. In der qualitativen Inhaltsanalyse soll inhaltlichen Argumenten immer Vorrang vor Verfahrensargumenten eingeräumt werden, Validität geht vor Reliabilität.³⁴ Als zentrale Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse können die Regelgeleitetheit des Vorgehens sowie die Theoriegeleitetheit der Interpretation verstanden werden.³⁵

Nach Mayring sind drei Grundformen des Interpretierens differenzierbar: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Allerdings, so weist Mayring ausdrücklich darauf hin, sind auch die verschiedensten Mischformen dieser Analysearten denkbar, die Entwicklung qualitativer Techniken solle aber zunächst an den grundsätzlichen Interpretationsformen ansetzen.³⁶ Um der Beschaffenheit des

³⁰ Ritsert (1972), S. 9. nach Mayring (2003), S. 11.

³¹ Lamnek (2010), S. 438.

³² Mayring (2010), S. 469.

³³ vgl. Mayring (2002), S. 115.

³⁴ vgl. Mayring (2003), S. 45.

³⁵ vgl. Mayring (2003), S. 52.

³⁶ vgl. Mayring (2003), S. 58.

Analysematerials gerecht zu werden, wird in der vorliegenden Arbeit beide Male eine Mischform aus strukturierender und explizierender Inhaltsanalyse eingesetzt.

Allgemeines Ablaufmodell

Das von Mayring entwickelte allgemeine Ablaufmodell ist zwar im konkreten Fall an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung anzupassen, dennoch kann das unten stehende Modell, das aus mehreren Stufen besteht, zur Orientierung jeder qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen werden.³⁷

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakterisierung des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
9. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung)
10. Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung
11. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

2.3 E-Mail-Befragung/ E-Interview

Die Befragung gilt nach wie vor als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich.³⁸

Zur Ermittlung der Wirkung der ausgewählten Kabarettnummer auf die Untersuchungsteilnehmenden wird eine E-Mail-Befragung durchgeführt. Dieses Verfahren ist der Methode der schriftlichen Befragung zuzuordnen. Bei E-Mail-Befragungen, die auch E-Mail-Surveys genannt werden, erfolgen Versand und Antwort eines Fragebogens per E-Mail. Nach Schnell, Hill und Esser eignen sich E-Mail-Surveys fast ausschließlich

³⁷ Mayring (2003), S. 53-54.

³⁸ Schnell/Hill/Esser (2005), S. 321.

für Befragungen innerhalb homogener Organisationen, da ansonsten die Nonresponse-Rate zu hoch wäre.³⁹

Begründung der Methodenwahl

Rassismus stellt ein heikles und sensibles Thema dar, was nicht zuletzt an dem Umstand liegt, dass jeder Mensch auf unterschiedliche Weise in rassistische Strukturen verwickelt ist. Für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit ist es daher besonders wichtig, einen „geschützten Rahmen“ für die Untersuchungsteilnehmenden zu schaffen. Die Teilnehmenden sollen sich während der Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ weder beobachtet, noch in ihrer Reaktion bewertet fühlen. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, die Untersuchungsteilnehmenden die ausgewählte Nummer alleine in ihrer gewohnten Umgebung ansehen und im Anschluss daran ihnen per E-Mail zugesandte Fragen schriftlich beantworten zu lassen.

Vorteile

Entscheidend für die Wahl der schriftlichen Befragung in Form von E-Interviews als Erhebungsinstrument zur Ermittlung der Wirkung der ausgewählten Nummer auf Lehramtsstudierende waren vor allem auch die von Schnell, Hill und Esser genannten Vorteile dieser Methode:⁴⁰

- Interviewfehler würden vermieden,
- die Antworten seien entsprechend „ehrlicher“ als bei Anwesenheit des Interviewers,
- die Antworten seien „überlegter“, da mehr Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben ist,
- entsprechend könne auch die Konzentration auf das Thema größer sein bzw. eine höhere Motivation zur Teilnahme bestehen, da der Beantwortungszeitpunkt selbst bestimmbar ist und der „Druck“ durch einen Interviewer entfällt,
- die Zusicherung von Anonymität sei glaubwürdiger.

Die eben aufgezählten Vorteile der schriftlichen Befragung sind im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit von besonderer Bedeutung. Da die tatsächliche Wirkung der Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ auf die Befragten festgestellt werden

³⁹ vgl. Schnell/Hill/Esser (2005), S. 381.

⁴⁰ Schnell/Hill/Esser (2005), S. 359.

soll, ist es wichtig, dass die Untersuchungsteilnehmenden ehrliche Antworten abgeben. Die Anwesenheit einer oder eines Interviewenden könnte die Befragten in ihrer Ehrlichkeit hemmen. Ebenso ist es dieser Arbeit ein Anliegen, den Befragten genügend Zeit einzuräumen, sich mit dem Untersuchungsgegenstand und den diesen betreffenden Fragen eindringlich auseinandersetzen zu können. Den Teilnehmenden soll weiters zugestanden werden, den Zeitpunkt, an dem sie die Fragen beantworten möchten, selbst zu wählen.

Nachteile

Natürlich sind E-Mail-Befragungen auch mit einigen Nachteilen verbunden. So ist es nicht möglich externe Einflüsse auf das Antwortverhalten zu kontrollieren. Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, von wem der Fragebogen ausgefüllt wurde. Auch Zeitpunkt, Art und Ort des Ausfüllens bleiben den Forschenden verborgen.⁴¹ Da im Rahmen dieser Arbeit fünf Lehramtsstudierende der Universität Wien über die Wirkung der Kabarettnummer Nummer „Tschusch-Tschusch“ befragt werden, darf angenommen werden, dass diese auch in ihrem eigenen Interesse die ihnen gestellten Fragen selbst und mit einer gewissen Ernsthaftigkeit beantworten. Als weiteren Nachteil verweisen Schnell, Hill und Esser auf die Tatsache, dass E-Mail-Befragungen keine spontanen Antworten erfassen können, da sich die Befragten zum Beispiel vor dem Ausfüllen des Fragebogens einen Überblick über den kompletten Fragebogen verschaffen können.⁴² Auch dieser Nachteil fällt im Hinblick auf die E-Mail-Befragung dieser Arbeit nicht ins Gewicht, da kein Interesse an spontanen Antworten, sondern viel mehr an reflektieren Überlegungen besteht.

Das E-Interview nach Bampton und Cowton

Vorbild für die in der vorliegenden Arbeit eingesetzte E-Mail-Befragung sind die „E-Interviews“, die von Roberta Bampton und Christopher Cowton als Teil eines Projekts absolviert wurden, welches sich mit dem Stellenwert von Ethik im Unterrichten von „management accounting“ in der Hochschulbildung der britischen Inseln beschäftigte. Bampton und Cowton führten im Rahmen des Forschungsprojekts drei E-Interviews, wie sie den Austausch von E-Mails zu Forschungszwecken bezeichnen. Um den Prozess interaktiver zu gestalten, versandten sie nicht alle Fragen auf einmal. Die Teilnehmenden erhielten zunächst einführende Fragen, nach Beantwortung dieser wurden weitere Fragen

⁴¹ vgl. Schnell/Hill/Esser (2005), S. 359.

⁴² vgl. Schnell/Hill/Esser (2005), S. 360.

an sie übermittelt. Insgesamt wurden drei Teilsendungen getätigt, auf die innerhalb einer Periode von sieben Tagen von den Befragten geantwortet wurde.⁴³

Der genaue Ablauf der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten E-Interviews ist in Kapitel 5 *Qualitative Inhaltsanalyse der E-Interviews* nachzulesen.

3 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Das Kapitel 3 *Theoretische Grundlagen* kann als theoretisches Grundgerüst dieser Arbeit betrachtet werden, auf dem der empirische Teil im Anschluss aufbaut.

Vorderhand drängt sich natürlich die Frage auf, was unter einer „rassismuskritischen Bildungsarbeit“ zu verstehen ist. Um diese Frage beantworten zu können, ist es notwendig, zuerst einmal das Phänomen „Rassismus“ zu erfassen. Da das Auftreten von Rassismus und die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Bildungsarbeit eng mit migrationsspezifischen Problemstellungen verknüpft sind, die sich nicht zuletzt aus dem Umstand ergeben, dass wir in einer Migrationsgesellschaft leben, soll vorneweg auf den Themenkomplex Migration eingegangen werden.

3.1 Migration

Migration ist eine universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform.⁴⁴

Wie Paul Mecheril treffend bemerkt, „leben wir in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind“⁴⁵. Wir leben in einer Gesellschaft, die unter anderem von kultureller Diversität und Vielfalt geprägt ist. Diese Vielfalt wird jedoch nicht von allen Mitgliedern unserer Gesellschaft als positiv angesehen, weshalb „Menschen mit Migrationshintergrund“ häufig zur Zielscheibe rassistischer Anfeindungen werden.

Was ist unter Migration zu verstehen?

Der Begriff Migration bezeichnet die „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“. Migration umschließt die Veränderung ebenso wie die Bestätigung des Bestehenden und ist als Gegenstand von

⁴³ vgl. Bampton/Cowton (2002), S. 2-3.

⁴⁴ Mecheril (2010), S. 7.

⁴⁵ Mecheril (2010), S. 7.

Diskursen, politischen wie alltagsweltlichen Auseinandersetzungen zu begreifen, „in denen die Frage, ob es eher um Erhalt oder Umgestaltung geht, kontrovers diskutiert wird“.⁴⁶ Der Umstand, dass sich Menschen über regionale Grenzen hinweg bewegen, ist nicht neu. Wanderungsbewegungen hat es zu allen Zeiten gegeben, jedoch haben sich Art und Ausmaß dieser grundlegend verändert. Ebenso unterliegen die Ordnungen, die Grenzen hervorbringen und somit die Grenzen selbst einem Wandel und haben sich im Laufe der Zeit verschoben.⁴⁷

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen [...] und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- und Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern.⁴⁸

Migration kann als Phänomen beschrieben werden, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen einem kollektiven „Wir“ und „Nicht-Wir“ bewirkt, auf diese Weise die fundamentale Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung in Frage stellt und ebenso zu ihrer Stärkung beiträgt.⁴⁹ Nach Mecheril lässt sich Migration als „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ betrachten. Migrantinnen und Migranten steuern dem gesellschaftlichen Leben „neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven“ bei und sind maßgeblich an der Mitgestaltung unterschiedlicher sozialer Zusammenhänge beteiligt. Leider wird Migration in Europa vor allem aus einer Negativ- und Defizitperspektive heraus wahrgenommen und primär „in Verbindung mit Armut und Kriminalität als störend bedrohend und fremd thematisiert“. Menschen mit Migrationshintergrund werden in öffentlichen wie privaten Diskursen häufig als „Fremde und eigentlich nicht Zugehörige“ konstruiert und behandelt.⁵⁰ Migrationsprozesse sind mit Veränderungen verbunden, die gesellschaftliche Herausforderungen darstellen und meist einseitig als Probleme und nicht etwa als potenzielle Chancen zur Überwindung national verengter Perspektiven betrachtet werden. Die Schwierigkeiten, welche sich aus Migrationsprozessen ergeben, können aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln als *pragmatisch-technische Herausforderungen* und als *moralische Herausforderungen* bestimmt werden. Erstere beziehen sich auf den Umstand, dass die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten auf allen gesellschaftlichen

⁴⁶ vgl. Mecheril (2010), S. 35.

⁴⁷ vgl. Mecheril (2010), S. 7.

⁴⁸ Mecheril (2010), S. 7.

⁴⁹ vgl. Mecheril (2010), S.13.

⁵⁰ vgl. Mecheril (2010), S.8.

Funktionsebenen mit Aufgaben der Neugestaltung verbunden ist. Letztere sind in Zusammenhang mit den Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten moderner Staaten zu verstehen, die durch die an Menschen mit Migrationshintergrund vorgenommenen Einteilungs- und Zuweisungsprozessen in häufig marginale Positionen irritiert und verunsichert werden. Sowohl Herausforderungen von pragmatisch-technischer Art als auch jene, die in einem moralischen Kontext stehen, sind charakteristisch für das Verhältnis von Pädagogik und Migration.⁵¹

Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar.⁵²

Wer ist ein Migrant/ eine Migrantin?

Wie Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril unterstreichen, ist, wer als Migrant oder Migrantin gilt, nicht von vorneherein festgelegt, sondern das Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen.⁵³

Migrant/in-Sein muss als kontextspezifische Relevantsetzung des Schemas verstanden werden, das flexibel und unterschiedlich, eben kontextspezifisch, zwischen <<Migrant/in>> und <<Nicht-Migrant/in>> unterscheidet.⁵⁴

Die Unterscheidung zwischen Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen gehört zu den grundlegenden Schemata, die Ordnung schaffen und ist auf allen gesellschaftlichen Ebenen von Bedeutung.⁵⁵ Die Festlegung wer als Migrant/in und wer als Nicht-Migrant/in gilt, kann formellen oder informellen Hintergrund haben. So ist die Staatsbürgerschaft der bedeutendste Ausdruck formeller nationaler Zugehörigkeit. Auf informeller Ebene wird die Frage, wer legitim zur Mehrheitsgesellschaft gehört und wessen Zugehörigkeit in Frage steht, in den Lebenswelten beantwortet. Hier spielt der Pass eine untergeordnete Rolle, während beispielsweise das Aussehen, der Klang des Namens und der Habitus besonders ausschlaggebend erscheinen.⁵⁶

⁵¹ vgl. Mecheril (2010), S.10.

⁵² Mecheril (2010), S.10-12.

⁵³ vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 37.

⁵⁴ Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 37.

⁵⁵ vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 37.

⁵⁶ vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 39-40.

Ob jemand als Migrant/in angesehen und bezeichnet wird, ist also von unterschiedlichen Bedingungen auf formeller und informeller Ebene abhängig. Insbesondere auf Letzterer sind Imaginationen, Mythen und Rassismen wirksam, welche die Zugehörigkeit des und der Einzelnen ermöglichen oder verhindern.⁵⁷

Migrationsgesellschaft

Mit dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ wird die gesellschaftliche Wirklichkeit bezeichnet, die in entscheidendem Maße von Migration betroffen und bestimmt ist. Der Terminus „Migration“ impliziert eine Vielzahl an Phänomenen, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind, wie zum Beispiel:⁵⁸

- Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen
- Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus
- Konstruktionen des und der Fremden
- Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- Migrationsgesellschaftliche Selbstthematizierungen: Diskurse über Migration oder <<die Fremden>>

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse

Für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge sind Zugehörigkeitsunterschiede und Zugehörigkeitsunterscheidungen von zentraler Bedeutung. Diese Unterscheidungen sind nicht naturgegeben, sondern werden politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen geschaffen.⁵⁹

Migration problematisiert Grenzen. Dies sind nicht nur die territorialen Grenzen, sondern vor allem die allsymbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema. Dies gilt nicht nur für die Zugehörigkeit der <<Migrant/innen>>, sondern muss allgemeiner verstanden werden. Denn durch Migration werden Zugehörigkeitsverhältnisse problematisiert. Weil sich diese Problematisierung auch auf die Frage, wie <<wir>> leben möchten, bezieht, also eine grundsätzliche Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens berührt, ist der Diskurs über <<Migration>>, <<Ausländer>>, <<Zuwanderung>>, <<Multikulturalität>>... ein intensiv geführter, ideologischer, politisierter und von Affekten begleiteter Diskurs.⁶⁰

⁵⁷ Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 40.

⁵⁸ Mecheril (2010), S.10-11.

⁵⁹ vgl. Mecheril (2010), S.13.

⁶⁰ Do Mar Castro Varela/Mecheril (2010), S. 35.

Wird Zugehörigkeit im Kontext von Migration thematisiert, ist damit die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gemeint. Die Bezeichnung natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bringt Überbestimmtheit, Diffusität und Unschärfe zum Ausdruck, denn alltägliche Bezeichnungen wie „türkisch“, „deutsch“, „italienisch“ sind in ihrer Bedeutung wenig präzise. Im alltäglichen Gebrauch solcher Bezeichnungen sind sehr unterschiedliche Ideen nicht immer in gleicher Weise miteinander verbunden, vermischt und ineinander verschränkt. So meint beispielsweise der Begriff „Deutsch“ eine Sprache ebenso wie er auf ein bestimmtes geographisches Gebiet oder auf eine politische Ordnung hinweist. Das Wort „Deutsch“ zeigt „einen sozialen und gemeinschaftlichen Zusammenhang an, dem man nicht allein aufgrund eines Zertifikates, sondern in einer wie auch immer <<tiefer>> reichenden Weise zugehört“.⁶¹

Wenn [...] von <<Migrant/innen>>, <<Ausländern>>, <<Polen>>, von <<Migrantenkindern>>, von <<Deutschen>> oder <<Brasilianer/innen>> die Rede ist, dann [...] ist in der Regel nicht allein von Kultur, Nation oder Ethnizität die Rede, sondern in einer diffusen und mehrwertigen Weise von den auch begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation und Ethnizität. Der Ausdruck natio-ethno-kulturell zeigt dies an. Er ruft in Erinnerung, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen <<Wir>>-Einheit strukturiert werden.⁶²

Natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse kennzeichnen die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, „in der die unterschiedlichen, sich selbst imaginierenden und sich wechselseitig konstruierenden Gruppen füreinander <<Andere>> sind“.⁶³

Migrationsandere

Nach Paul Mecheril wird das Spektrum natio-ethno-kultureller Pluralität von einer primären Unterscheidung gerahmt, die in der terminologischen Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen erfasst wird. Der Begriff „Migrationsandere“ verweist auf das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung, da er zu erkennen gibt, dass „Migrant/innen“ und „Ausländer/innen“ und komplementär „Nicht-Migrant/innen“ und „Nicht-Ausländer/innen“ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene existent sind.⁶⁴

⁶¹ vgl. Mecheril (2010), S.14.

⁶² Mecheril (2010), S.14.

⁶³ vgl. Mecheril (2010), S.13.

⁶⁴ vgl. Mecheril (2010), S.17.

Die Bezeichnung „Migrationsandere“ verweist auf partiell gleichartige Bedingungen in der Bildungs- und Lebenssituation bestimmter Personen und ist an Prozessen und Phänomenen der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen interessiert. Bei „Migrationsanderen“ handelt es sich so wenig wie bei Migrant/innen oder Nicht-Migrant/innen um eine einheitlich Gruppe, besser gesagt handelt es sich um keine Gruppe.⁶⁵

<<Migrationsandere>> ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist.⁶⁶

Positionierung und Aushandlungsprozesse

Die Selbstverortung der Mitglieder einer Gesellschaft ist als pluriformer Prozess zu verstehen, als aktive und flexible Bezugnahme auf ein Netz von Zugehörigkeitskontexten, in denen unterschiedliche Kriterien wie Geschlecht, Nation, Ethnizität etc. wirksam sind und sich gegenseitig überlagern.⁶⁷ Zugehörigkeitsmerkmale sind keine festen, unveränderlichen Größen, sondern werden über soziale Differenzbildung hergestellt, weshalb Zugehörigkeiten auch immer Gegenstand von Aushandlungsprozessen sind. Zugehörigkeiten haben sowohl eine subjektiv-biographische Komponente im Sinne subjektiver Selbstverortung innerhalb eines sozialen oder räumlichen Kontextes wie auch eine objektive Komponente im Sinne einer sozial-strukturellen Positionierung des Individuums im gesellschaftlichen Raum. Die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten ist zwar grundsätzlich für alle Menschen relevant, doch spielt die Frage der Zugehörigkeit für diejenigen, deren Zugehörigkeit als selbstverständlich angesehen wird eine andere Rolle als für diejenigen, deren Zugehörigkeit umstritten ist oder gar abgelehnt wird. Aus diesem Grund ist das Thema vor allem für diejenigen relevant, die als Andere kategorisiert und nicht als zugehörig anerkannt werden. Die Alltäglichkeit der Thematisierung als Andere führt zur Omnipräsenz der Frage der Zugehörigkeiten, wodurch eine Positionierung unausweichlich erscheint.⁶⁸

In Aushandlungsprozessen, in denen Zugehörigkeit von Migrantinnen und Migranten in Frage gestellt wird, kann die subjektive Positionierung auch strategisch motiviert sein:

⁶⁵ vgl. Mecheril (2010), S.17.

⁶⁶ Mecheril (2010), S.17.

⁶⁷ vgl. Riegel/Geisen (2007), S. 11.

⁶⁸ vgl. Riegel/Geisen (2007), S. 7-8.

Gerade in Reaktion auf ethnisierte Zuschreibungen oder auf Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen zeigt sich, dass ihre Selbstpositionierung im sozialen Raum nicht zwingend allein identifikatorischen Charakter hat, sondern auch ein strategisches und widerständiges Moment der Verortung enthält, um sich gegen die ihnen zugewiesene soziale Positionierung oder gegen (ethnisierte) Zuschreibungen (zum Beispiel als ‚Türkin‘, als ‚Aussiedler‘) und damit verbundenen Aussonderungen als Andere zu wehren und abzugrenzen.⁶⁹

Das Aushandeln von Zugehörigkeiten dient also nicht nur der Identitätsfindung, sondern ebenso der Absicherung und Erweiterung des jeweiligen Möglichkeitsraums und beinhaltet somit immer auch ein Aushandeln um die Verfügung eigener Handlungsfähigkeit und Wirkungsmacht im sozialen Raum.⁷⁰

Assimilation als strategische Positionierung

Eine mögliche Reaktion auf ethnisierte Zuschreibungen oder Rassismus- und Ausgrenzungserfahrungen ist in der Assimilation zu sehen.

Wolfgang Nieke beschreibt Assimilation als einen Prozess der vollständigen Anpassung der Zuwanderer an die Lebensformen der Einheimischen unter Aufgabe der eigenen, so dass am Ende jeder Unterschied verschwunden ist.⁷¹ Nach Hartmut Esser bedeutet Assimilation ganz allgemein Angleichung der Akteure bzw. Gruppen in gewissen Eigenschaften an einen Standard.⁷² Als einen Spezialfall der Sozial-Integration von Migrant/innen als individuelle Akteure in bestehende Systeme macht Esser die individuelle Assimilation aus. Er unterscheidet vier Aspekte dieser individuellen Assimilation:

die *kulturelle* Assimilation, speziell in der Form des Spracherwerbs, die *strukturelle* Assimilation, vor allem als Erwerb von Bildungsqualifikationen und als Platzierung auf dem (primären) Arbeitsmarkt, die *soziale* Assimilation als die Existenz von Kontakten zu der einheimischen Bevölkerung, am deutlichsten ablesbar an einer interethnischen Heirat, und die *emotionale* Assimilation als – mehr oder weniger milde – Identifikation mit den Verhältnissen im Aufnahmeland.⁷³

⁶⁹ Riegel/Geisen (2007), S. 12.

⁷⁰ vgl. Riegel/Geisen (2007), S. 12.

⁷¹ vgl. Nieke (2000), S. 79 in der Fußnote.

⁷² vgl. Esser (2003), S. 7.

⁷³ Esser (2003), S. 8.

Damit geht die individuelle Assimilation mit der empirisch feststellbaren Angleichung der sozialen Positionierung, der Eigenschaften und schließlich der Verhaltensweisen an einen bestimmten Standard einher.⁷⁴

Kritische Bemerkungen zur Assimilationsdebatte

Paul Mecheril betont in seinem kritischen Beitrag zur Assimilationsdebatte „Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung“ die Unschärfe und Widersprüchlichkeit des Assimilationsbegriffes. Seit über 100 Jahren bedient sich der soziologische Diskurs über Migration rhetorisch der Assimilationsvokabel⁷⁵:

Die Prominenz ihres Gebrauchs ist nun aber weniger ein Ausweis ihrer analytischen Schärfe und Erklärungskraft. Vielmehr zeichnet sich die rhetorische Praxis <<Assimilation>> sowohl in akademischen wie quasi- und außerakademischen Zusammenhängen nicht nur dadurch aus, dass sie auf ein vages und kontextspezifisches Verständnis von Assimilation rekurriert, sondern, dass konkurrierende und sich ausschließende Begriffe von Assimilation im Umlauf sind.⁷⁶

Mecheril steht Hartmut Essers Assimilationsverständnis kritisch gegenüber. Im Sinne Essers erscheine Assimilation alternativlos, „da soziale Statuspositionen und nationalgesellschaftliche Teilhabewege an ökonomisch-strukturelle, sozio-kulturelle und schließlich identifikative Angleichungsleistungen der Migrantinnen und Migranten geknüpft seien“.⁷⁷ Esser neige in seine Ausführungen dazu, von ihm entdeckte Regelmäßigkeiten als Gesetzmäßigkeiten wiederzugeben, wodurch als Codes und Regeln wirkende Strukturen, in denen Herrschaft ausgeübt wird, wiederholt werden.⁷⁸ Nach Mecheril vertritt Hartmut Esser im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs etwa neben Michael Bommes (2003) einen „neo-assimilatorischen“ Ansatz, dessen Credo mit den Worten „Assimilation still matters“ zusammengefasst werden kann, da „die Erfordernis oder empirische Untilgbarkeit von Assimilationsphänomenen behauptet wird“. Wie Mecheril unterstreicht, wird die These, dass Assimilation unumgänglich sei in der „neo-assimilatorischen“ Analyseperspektive an der empirischen Struktur gesellschaftlicher Wirklichkeit belegt, wodurch sie die Chance vergibt, „die aufgefundenen Assimilationserfordernisse anders als bloß kontrastierend zu kommentieren“. Durch die

⁷⁴ vgl. Esser (2003), S. 8.

⁷⁵ vgl. Mecheril (2005), S. 127.

⁷⁶ Mecheril (2005), S. 127.

⁷⁷ vgl. Mecheril (2005), S. 125.

⁷⁸ vgl. Mecheril (2005), S. 129

unterlassene Befragung werden die strukturellen Erfordernisse des Arbeitsmarktes, des Wohnungsmarktes, der Bildungsinstitutionen, der Gesundheits- und Pflegesysteme bekräftigt.⁷⁹ Paul Mecheril plädiert hingegen für einen (Migrations-) Forschungsstil, der wahrgenommene Zusammenhänge nicht im Zuge eines unkommentierten Empirismus bestätigt und indirekt bejaht.⁸⁰ Der Ausdruck „Assimilation“ soll im Sinne von Mecheril nur dann benutzt werden, „wenn die vollständige Angleichung von Migranten empirisch-phänomenal oder diskursiv-konzeptuell zum Thema wird“. Der übergeordnete Ausdruck Angleichung hingegen umfasst eingeforderte, strukturell ermöglichte und auch beobachtbare Transformationsprozesse auf Seite der Migrant/innen. Des Weiteren betont Mecheril die gegenstandsbezogene Sinnhaftigkeit und erkenntnispolitische Angemessenheit, Angleichungsphänomene unter einer herrschaftskritischen Perspektive zu untersuchen und darzustellen. Er spricht sich für eine kritische Migrationsforschung aus, die sich an einem reflexiven Verständnis von Kritik orientiert, das etwa in den Cultural Studies ausgemacht werden kann.⁸¹

3.2 Rassismus

Anne Broden und Paul Mecheril beschreiben Rassismus als ein „allgemein zur Verfügung stehendes und wirksames Deutungsschema, eine Deutungs- und Handlungsoption, die hinsichtlich ihrer Bedeutungen, Verankerungen und Effekte auf ideologisch-diskursiv-kultureller, strukturell-gesellschaftlicher, institutionell-organisationeller, interaktiver sowie intrapersonal-subjektiver Dimension untersucht werden kann“.⁸² Nach Stuart Hall gründet Rassismus auf der Markierung von Unterschieden, die dazu dienen, sich selbst gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt diese Markierungen werden zur Begründung sozialer, politischer und wirtschaftlicher Handlungen benutzt, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und auf diese Weise der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang verschaffen. Die Einteilung der Gruppen erfolgt dabei aufgrund willkürlich getroffener Kriterien wie etwa Herkunft oder Hautfarbe. Außerdem wird mit diesen Einteilungen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt.⁸³

⁷⁹ vgl. Mecheril (2005), S. 128.

⁸⁰ vgl. Mecheril (2005), S. 129.

⁸¹ vgl. Mecheril (2005), S. 130.

⁸² Broden/Mecheril (2010), S.14.

⁸³ vgl. Hall (2004) nach Rommelspacher (2011), S. 27.

Wie Leiprecht unterstreicht, arbeiten rassistische Praxen mit Formen der Zuschreibung:

Zum einen werden hier Menschen bestimmten Gruppen zugeordnet und werden diese Gruppen für allerlei Missstände in einer gegebenen Gesellschaft verantwortlich gemacht. Zum anderen wird dabei von der äußeren Erscheinung von Menschen oder aber der Behauptung bestimmter äußerer (Gruppen-)Merkmale auf bestimmte *innere* psychosoziale Eigenschaften und Fähigkeiten geschlossen.⁸⁴

Als soziales Unterscheidungssystem, das rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen hervorbringt, fungiert der Code der „Rassen“. „Rassen“ sind nicht naturgegeben, sondern werden durch Konstruktionsvorgänge erzeugt. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird unter der Kategorie „Rasse“ eine historisch spezifische Praxis sozialer Distinktion verstanden.⁸⁵ Nach Robert Miles beinhaltet der Terminus „Rassenkonstruktion“ jene Fälle, „in denen gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dergestalt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“.⁸⁶ Annita Kalpaka und Nora Rätzzel beschreiben in ihrem 1986 erschienenen Buch „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“, welches den Beginn der jüngeren Rassismusforschung kennzeichnet⁸⁷, die soziale Konstruktion von Rasse als eine Doppelkonstruktion:

Zum einen werden soziale Merkmale als ‚Rassenmerkmale‘ konstruiert, zum anderen wird die ‚Rassen‘definition in ein Verhältnis von Über- und Unterordnung eingelassen, bei dem die eigene ‚Rasse‘ die ‚überlegene‘, die andere die ‚unterlegene‘, ‚minderwertige‘ ist.⁸⁸

Als Prototyp des Rassismus gilt der koloniale Rassismus, der biologische Merkmale, speziell die Hautfarbe, zur Markierung einer Fremdgruppe benutzt und mithilfe dieser Konstruktion ihren Mitgliedern eine bestimmte Wesensart zuschreibt. Zur Zeit des Kolonialismus wurde die Schwarze Bevölkerung mittels Rassenkonstruktion diskriminiert. Angehörigen ihrer „Rasse“ wurden Wesensmerkmale wie „primitiv“ und „unzivilisiert“ zugeschrieben, um auf diese Weise ihre Ausbeutung und Versklavung zu rechtfertigen. Differenzen wurden naturalisiert, sprich als Ausdruck einer unterschiedlichen biologischen

⁸⁴ Leiprecht (2001), S. 26.

⁸⁵ vgl. Mecheril/Scherchel (2011), S. 47-48.

⁸⁶ Miles (1992), S. 100.

⁸⁷ vgl. Mecheril/Melter (2011), S. 10-11.

⁸⁸ Kalpaka/Rätzzel (1986), S. 33.

Anlage gedeutet.⁸⁹ Während Rassismustheoretiker wie Miles die Bedeutung und die Symbolisierung des Körpers untermauern, zeigen etwa Balibar und Hall weitere Spielarten des Rassismus auf. Nach Stuart Hall gibt es „keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften, nur historisch-spezifische Rassismen“.⁹⁰ Es zeichnet sich ein neuer, postkolonialer Rassismus ab, „ein Rassismus ohne Rassen“. Dieser bezieht sich auf die Tatsache, dass rassistische Unterscheidungen nicht allein aufgrund biologischer und körperlicher Merkmale getroffen werden, sondern ebenso angesichts sozialer und kultureller Aspekte erfolgen. Der postkoloniale Rassismus wird als „Neo-Rassismus“ oder „Kultur-Rassismus“ bezeichnet.⁹¹

Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum gebildet hat, in den Zusammenhang eines <<Rassismus ohne Rassen>> [...]: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf <<beschränkt>>, die Schädlichkeit jeder Grenzverschiebung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.⁹²

Wird der Begriff der Kultur dazu gebraucht, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen zu rechtfertigen, ist dieser Vorgang als Variante des Rassismus zu begreifen. Der kulturelle Rassismus behauptet zunächst die Unvereinbarkeit kultureller Lebensformen und ist in weiterer Folge auf die Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder Rückführung der „kulturell anderen“ Gruppe, deren Lebensweise mit „unserer“ unvereinbar scheint, bedacht.⁹³ Während im kolonialen Rassismus den Anderen per se und überall eine Minderwertigkeit zugeschrieben wird, wird im kulturellen Rassismus nicht behauptet, dass das „kulturelle Wesen“ der Anderen an sich minderwertig sei. Vielmehr unterstellt der kulturelle Rassismus, dass „<<diese Kultur>>, diese <<kulturelle Identität>> hier bei <<uns>> *nicht am richtigen Ort sei*“.⁹⁴

Der „neue“, mit Gesichtspunkten der Kultur operierende, und der „alte“, eher auf physiognomische Merkmale zurückgreifende Rassismus treten sowohl nebeneinander wie auch in vermischter Form auf.⁹⁵

⁸⁹ vgl. Rommelspacher (2011), S. 25-26.

⁹⁰ Hall (1994), S. 127.

⁹¹ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 152.

⁹² Balibar (1992), S.28.

⁹³ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 153.

⁹⁴ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 153.

⁹⁵ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 153.

3.3 Rassismusbegriff nach Birgit Rommelspacher

Nach Birgit Rommelspacher kann Rassismus als eine Legitimationslegende betrachtet werden, „die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ‚rational‘ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht“.⁹⁶

Rommelspacher definiert Rasismus als...

...ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung).⁹⁷

Rassismus ist mit gesellschaftlichen Diskriminierungen verbunden und nicht „nur“ als Vorurteil zu verstehen. Diese Diskriminierungen können sich auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit abspielen⁹⁸:

Eine *Diskriminierung* liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben. Die Mechanismen, die dies bewirken, können sowohl individueller und interaktioneller als auch struktureller und institutioneller Natur sein.⁹⁹

Wie Birgit Rommelspacher hervorhebt, werden nicht alle diskriminierten Minderheiten in der gleichen Weise degradiert. Minderheiten werden unterschiedlich wahrgenommen, ihnen werden unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben. So werden beispielsweise auf Muslime andere Bilder projiziert als auf Asiatinnen und Asiaten.¹⁰⁰

⁹⁶ Rommelspacher (2011), S. 26.

⁹⁷ Rommelspacher (2011), S. 29.

⁹⁸ vgl. Rommelspacher (2011), S. 30.

⁹⁹ Rommelspacher (2011), S. 30.

¹⁰⁰ vgl. Rommelspacher (1995), S. 39.

Ausgrenzungen

Rassismus operiert mit Zugehörigkeitsregimes, die Grenze zwischen denen, die dazu gehören und denen, die als nicht zugehörig gelten, wird im Alltag häufig durch sogenannte Identifikationsrituale, bei denen die anderen als Fremde identifiziert werden, ermittelt. Als Beispiele solcher Identifikationsrituale seien die häufig gestellten Fragen „Woher kommen Sie?“ oder „Wie macht man das bei ihnen so?“ genannt.¹⁰¹ Da Ausgrenzungen nicht immer bewusst und gezielt vorgenommen werden, kann sowohl auf struktureller wie auch auf individueller Ebene zwischen einer impliziten und expliziten Form von Rassismus bzw. einem bewusst intentionalen und einem nichtintentionalen Rassismus unterschieden werden. Implizit meint in diesem Zusammenhang, dass die getroffenen Maßnahmen im Gegensatz zur expliziten Form nicht in einer direkten Beziehung zu der davon betroffenen Gruppe stehen. Intentionaler Rassismus zielt auf individueller Ebene auf eine bewusste Herabsetzung der Anderen ab, während der nicht intendierte Rassismus auf ungewollte Weise seine Wirkung entfaltet. Mehrheitsangehörige sind oft fälschlicherweise der Überzeugung, Diskriminierung liege nur dann vor, wenn sie jemanden absichtlich herabsetzen und verletzen wollen. Die Folge einer Handlung muss allerdings nicht immer mit ihrer Intention zusammenfallen, auch gutgemeintes Verhalten kann diskriminierend wirken. So kann sich etwa eine Person, die aufgrund ihres Aussehens dafür gelobt wird, wie gut sie Deutsch spricht, durch eben dieses „Lob“ diskriminiert fühlen. Obgleich diese Handlung mit der Intention verbunden sein mag positive Anerkennung auszudrücken, wird damit auf den Bruch der Selbstverständlichkeit hingewiesen, da hinter der Äußerung die Annahme steht, dass der oder die andere „ursprünglich“ aus einem *anderen* Land kommt, in dem eine *andere* Sprache gesprochen wird. Es findet somit eine Ausgrenzung statt.¹⁰²

3.4 Arten von Rassismus

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich Rassismus auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen ab, weshalb im Folgenden die Begriffe „institutionelle Diskriminierung“, „institutioneller Rassismus“, „Alltagsrassismus“ sowie „(Neo-)Linguizismus“ kurz erläutert werden sollen.

¹⁰¹ vgl. Rommelspacher (2011), S. 31.

¹⁰² Rommelspacher (2011), S. 31-32.

Institutionelle Diskriminierung und institutioneller Rassismus

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung versucht die besonders schwer zu erfassende Dynamik der Diskriminierung in organisationalen Handlungsbezügen konsequent auf einer theoretischen Meso-Ebene zu konzeptualisieren und für empirische Untersuchungen zugänglich zu machen. Institutioneller Rassismus und institutionelle Diskriminierung sind dabei zu unterscheiden. Der Begriff der institutionellen Diskriminierung kann als allgemeinere analytische Kategorie betrachtet werden, die nicht von vorneherein festlegt, welche Differenzaspekte für das Zustandekommen von Diskriminierung eine Rolle spielen.¹⁰³

Mechtild Gomolla fasst den Begriff der institutionellen Diskriminierung wie folgt zusammen:

Betrachtet man Rassismus als kontingentes Phänomen, dessen Erscheinungsformen sich in unterschiedlichen historischen, ökonomischen, politischen und sozialen Kontexten häufig ändern und die auf der individuellen, der institutionellen und auf der gesellschaftlichen Makroebene operieren, lässt sich unter dem Begriff der *institutionellen Diskriminierung* der Beitrag des *institutionellen Settings an der Herstellung, Verfestigung und Modifizierung sozialer Differenzen* genauer erfassen.¹⁰⁴

Der Begriff des institutionellen Rassismus hingegen ist nach John Miles in zwei Fällen anzuwenden:

Erstens in solchen, in denen Ausschließungspraxen aus einem rassistischen Diskurs entstanden sind und ihn daher voraussetzen, aber nicht mehr ausdrücklich mit ihm gerechtfertigt werden. Zweitens in Fällen, in denen ein explizit rassistischer Diskurs modifiziert wird, so dass der offen rassistische Inhalt eliminiert ist, andere Worte aber die ursprüngliche Bedeutung transportieren.¹⁰⁵

Alltagsrassismus

Nach Rudolf Leiprecht hat der Begriff Alltagsrassismus eine Signalfunktion, um auf alltägliche und banale, aber folgenreiche Konstruktionen von „Wir“ versus „Sie“ bzw. „Nicht-Wir“ aufmerksam zu machen. Der Begriff umfasst die alltäglichen und vorherrschenden Formen und Rassismen der Mehrheitsgesellschaft, „die keineswegs nur in

¹⁰³ vgl. Gomolla (2010), S. 78.

¹⁰⁴ Gomolla (2010), S. 77.

¹⁰⁵ Miles (2000), S. 27.

extremer und offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können“.¹⁰⁶

Der Begriff *Alltag* verweist in seiner Verbindung mit Rassismus auf Artikulationen, die an ‚allen Tagen‘ vorkommen und relativ verbreitet sind und von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft häufig *nicht* als Rassismus identifiziert werden, sondern als selbstverständlich erscheinen und unhinterfragt hingenommen werden.¹⁰⁷

(Neo-)Linguizismus – „Rassismus der Sprache“

Nach İnci Dirim bezeichnet der Begriff Linguizismus „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“. Linguizismus ist ein durch Sprache soziale Ungleichheit erzeugendes Mittel, das als Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrnehmung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung fungiert. Die Sprache der Elite wird dabei zur Norm erhoben und die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. Ähnlich wie der Rassismus, kann der Linguizismus in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auf vielfältige Weise wirksam werden, wie etwa durch abwertende Witze im privaten Bereich oder durch verschiedene offizielle Maßnahmen mit dem Ziel der Unterbindung des Gebrauchs einer bestimmten Sprache in öffentlichen Räumen.¹⁰⁸ Da die Erscheinungsformen des heutigen Linguizismus nicht dem offenen und simplen Linguizismus der NS-Zeit gleichen, plädiert Dirim dafür, in Anlehnung an das Konzept des Neo-Rassismus von einem Neo-Linguizismus zu sprechen¹⁰⁹:

Der Neolinguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken.¹¹⁰

¹⁰⁶ vgl. Leiprecht (2001), S. 2.

¹⁰⁷ Leiprecht (2001), S. 2.

¹⁰⁸ vgl. Dirim (2010), S. 91-92.

¹⁰⁹ vgl. Dirim (2010), S. 96.

¹¹⁰ Dirim (2010), S. 96.

3.5 Die Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen

Bedingt durch eine Reihe nicht unproblematischer Gegebenheiten werden rassistische Erscheinungsformen oft verharmlost oder gar tot geschwiegen. Ein Grund, weshalb sich Mehrheitsangehörige beim Thema Rassismus oftmals bedeckt halten, kann am Interesse der Aufrechterhaltung ihnen zu teil werdender Privilegien ausgemacht werden. Tatsache ist, dass Mehrheitsangehörige von rassistischen Praxen direkt oder indirekt profitieren, da sie etwa im Unterschied zu Minderheitsangehörigen per se als kompetent und leistungsfähig gelten. Auf der anderen Seite ist es auch für Personen, die bereits rassistischen Handlungsweisen ausgesetzt waren, nicht einfach sich über Rassismus zu äußern, zumal die Bewusstwerdung eigener Rassismuserfahrungen eine Ernüchterung im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Position bedingen und ebenso an schmerzvolle Erinnerungen geknüpft sein kann. Rassismuserfahrungen gründen auf dem Erleben von Hilflosigkeit und der Kenntnis, dass einem Solidarität und Rechte vorenthalten werden. Die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen bewirkt in vielen Fällen, dass die Wirklichkeit dieser Erfahrungen bestritten und das Ansehen der Person, die diese Erfahrung zum Ausdruck bringt, herabgewürdigt wird.¹¹¹

3.6 Rassismuskritik

Kritik repräsentiert eine Haltung und besser noch eine Praxis des Erkennens, des Empfindens und des Handelns, welche nach Veränderungsperspektiven und Möglichkeiten sucht, Formen der Fremdbestimmung, der Kontrolle und des Gelenktwerdens Alternativen entgegenzustellen.¹¹²

Nach Leiprecht, Mecheril, Melter und Scharathow ist Rassismuskritik eine „kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“.¹¹³ Eine rassismuskritische Blickrichtung ist von dem Interesse geleitet, „meist implizit an Rassenkonstruktionen anschließende Unterscheidungen zu erkennen, auf ihre Bedingungen und Konsequenzen zu befragen und Alternativen zu diesen

¹¹¹ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 166-167.

¹¹² vgl. Mecheril/Melter (2011), S. 10.

¹¹³ Mecheril/Melter (2011), S. 10.

Unterscheidungen zu erproben“.¹¹⁴ Mecheril und Melter weisen darauf hin, dass mit einem rassismuskritischen Blick auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse nicht behauptet wird, „dass jeder hergestellte oder behauptete natio-ethno-kulturelle Unterschied und jede Form von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung von Migrationsangehörigen rassistisch seien“. Die rassismuskritische Perspektive hinterfragt das rassistische Vermittlungs- und Verstärkungspotential von Unterscheidungen, die auf nationale, ethnische und kulturelle Kategorien zurückgreifen und die Einteilung der Welt in diese Kategorien stärken.¹¹⁵ Es ist zwar nicht möglich gesellschaftliche Verhältnisse, die über einen langen Zeitraum von Rassismen geprägt sind, durch singuläre Praxen zu verändern, doch kann das Bestreben, „nicht dermaßen dem Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata unterworfen zu sein“, lokale Veränderungsprozesse herbeiführen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die kritische Reflexion der eigenen Geschichte und Position, im biographischen wie im historischen Sinne. Im Sprechen über Machtverhältnisse dürfen zum einen die Perspektiven und Stimmen derjenigen, die in einer besonderen Weise negativ von diesen Verhältnissen betroffen sind, nicht ungehört bleiben und zum anderen soll die eigene Position transparent gemacht und reflektiert werden.¹¹⁶

Rassismuskritik erfordert Reflexion, also eine kontinuierliche Selbst-, Kultur-, Interaktionen- und Institutionenbeobachtung. Gleichwohl ist ebenso wie in der Tradition des Antirassismus für die an diese Tradition anschließende und aus ihr entwickelte rassismuskritische Perspektive das Bestreben konstitutiv, rassistische Handlungen und Strukturen zu kritisieren, zu verhindern, zu schwächen und abzubauen.¹¹⁷

Aus rassismuskritischer Perspektive wird Rassismus nicht vorrangig als individuelles Phänomen, das für bestimmte Personen und Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit untersucht. Rassistische Strukturen und Prozesse sind als „allgemein wirksame Zusammenhänge, welche auf generelle Muster der Unterscheidung von Menschen verweisen, die auf den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit (Gesetze, Institutionen, alltagsweltliche Interaktionen, individuelle Selbstverständnisse) optional zur Verfügung stehen“, zu begreifen.¹¹⁸

¹¹⁴ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 150.

¹¹⁵ vgl. Mecheril/Melter (2010), S. 168.

¹¹⁶ vgl. Mecheril/Melter (2011), S. 15.

¹¹⁷ Mecheril/Melter (2011), S. 15.

¹¹⁸ vgl. Mecheril/Melter (2011), S. 10.

3.7 Rassismuskritische Bildungsarbeit

Der Begriff der rassismuskritischen Bildungsarbeit hat sich aus der Kritik an früheren interkulturellen und antirassistischen Ansätzen entwickelt und bedient sich an aus dieser Kritik entstandenen Weiterentwicklungen von Konzepten und Theorien, die pädagogisches Handeln als eingebettet in Kontexte von Nationalstaat, Migration, Macht- und Dominanzverhältnissen begreifen. Eine rassismuskritische Bildungsarbeit strebt nach sozialer Gerechtigkeit und ist deshalb bemüht die Wichtigkeit des Einnehmens einer analytischen und kritischen Perspektive in einer sich mit Rassismen und Dominanzverhältnissen beschäftigenden Pädagogik herauszustreichen. Rassismuskritik als Perspektive pädagogischen Handelns ist auf die Bereitschaft zur Reflexion angewiesen. Das eingehende Nachdenken über konkrete Erfahrungen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster ist demnach essentieller Bestandteil rassismuskritischer Bildungsarbeit.¹¹⁹

Im Sinne einer rassismuskritischen pädagogischen Perspektive geht es darum, eine kritische Haltung zu entwickeln, welche dazu befähigt, das eigene Handeln sowohl im Kontext von Strukturen, Diskursen und Dominanzverhältnissen als auch vor dem Hintergrund rassismustheoretischer Implikationen beständig zu reflektieren und entsprechend widerständige Strategien zu entwickeln sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten.¹²⁰

Da Pädagoginnen und Pädagogen nicht außerhalb des rassistischen Diskurses stehen, wird von ihnen gefordert, dass sie sich ebenfalls im gesellschaftlichen Bedeutungsgefüge in bestimmter Weise positioniert begreifen und nicht nur das eigenen Tun vor diesem Hintergrund stetig reflektieren, sondern dies aus in der Konzeption von Bildungsangeboten berücksichtigen. Rassismuskritische Bildungsarbeit hinterfragt die Mechanismen rassistischer Hierarchisierungen ebenso wie die Funktionen von mit diesen verschränkten anderen Formen der Unterdrückung, regt zu kritischen Reflexion von Denken und Handeln an, erarbeitet Handlungsalternativen und zeigt diese auf. Im Kontext von Rassismuskritik ist Bildung immer auch als politische Bildung zu verstehen, da vor allem die Beachtung struktureller Ungleichheiten, die etwa durch Gesetzgebungen hervorgerufen werden können, oder die kritische Aufklärung über Ursachen und Zusammenhänge von Migrations- und Fluchtbewegungen ebenso wie die Entwicklungsgeschichten und die

¹¹⁹ vgl. Scharathow (2011), S. 12.

¹²⁰ Scharathow (2011), S. 12.

Bedeutungen von Nationalstaaten eine zentrale Rolle in rassismuskritischen Bildungsprozessen spielen.¹²¹

Die Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Geschichte, Politik, Gesellschaft, sozialen Gruppen und Individuen nehmen [sic!] einen zentralen Stellenwert in der rassismuskritischen Bildung ein, welcher zugleich an eine erforderliche Mehrdimensionalität und Multiperspektivität gebunden ist.¹²²

Ziel rassismuskritischer Bildungsarbeit ist es, eine Gesellschaft zu fördern, die von einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit geprägt ist und somit gleiche Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten bietet. Zu diesem Zweck ist die „professionelle Auseinandersetzung in pädagogischen Settings wie Workshops, Unterricht und Bildungsseminaren mit rassialisierten Deutungs- und Handlungsmustern auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene“ unverzichtbar und ebenso auch ungenügend. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eine rassismuskritische Perspektive auf verschiedenen Ebenen in allen Institutionen pädagogischer Arbeit zu berücksichtigen.¹²³

Die Organisationentwicklung und kritische Betrachtung institutioneller Strukturen gilt es in Prozessen rassismuskritischer Betrachtungsweisen ebenso mitzudenken wie die konkrete Bildungsarbeit in Kindertagesstätte [sic!], Schule, Außerschulischer Jugendarbeit und in der Aus- und Weiterbildung. Insbesondere der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften und Multiplikatoren und Multiplikatorinnen kommt diesbezüglich eine besondere Bedeutung zu.¹²⁴

Claudia Machold plädiert für eine rassismuskritische Pädagogik, die den rassismusanalytischen Blick auf soziale Realität zur Grundlage pädagogischer Praxis macht. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Bedeutung der rassismuselevanten Unterscheidung in ein natio-ethno-kulturelles Wir und Nicht-Wir in Institutionen, Sprachen und Identitäten. Für Machold bedeutet eine rassismuskritische Haltung zum Ansatzpunkt pädagogischer Praxis zu machen, alle Praxen jeweils nach ihren Machteffekten zu befragen, d. h. zu reflektieren, welche Wahrheiten die eigene Praxis in Bezug auf den rassistischen Diskurs (re-)produziert. Außerdem ist die rassismuskritische Haltung als Lernziel pädagogischer Praxis zu begreifen. Die rassismuskritische Perspektive fungiert als Analysebrille für soziale Realität und kann eingeübt werden.¹²⁵

¹²¹ vgl. Scharathow (2011), S. 17.

¹²² Scharathow (2011), S. 17.

¹²³ vgl. Scharathow (2011), S. 17-18.

¹²⁴ Scharathow (2011), S. 18.

¹²⁵ vgl. Machold (2011), S. 389.

3.7.1 Grundzüge rassismuskritischer Bildungsarbeit

Die Grundzüge einer rassismuskritischen Bildung und Erziehung sind:¹²⁶

- Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen
- rassismuskritische Performanz
- Handeln gegen Rassismus stärken
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen.

3.7.2 Stolperfallen rassismuskritischer Bildungsarbeit

Michael Weis schreibt in seinem Artikel, in dem er sich mit den Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit auseinandersetzt, dass es aufgrund der vielschichtigen Beschaffenheit von Rassismus gar keine einfache Antwort auf die Frage, wie genau nun Rassismus kritisch thematisiert werden sollte, geben kann. Doch obwohl die Auseinandersetzung mit Rassismus meist nicht ohne Dilemmata, Widersprüche und Leerstellen möglich ist, spricht sich Weis für den unbedingten Versuch aus, rassismuskritische Bildungsarbeit zu leisten.¹²⁷

Rassismus ist eine Herrschaftsform, die unsere Gesellschaft trotz Demokratie und Rechtsstaatlichkeit unterwandern kann. Auch, wenn das Sprechen über Rassismus daher vielschichtig, schwierig, irritierend und ganz gewiss nicht leicht fällt, muss es trotzdem versucht werden. Scheitern ist meines Erachtens Teil des Prozesses, daher sind (...) Stolperfallen keineswegs als Anregungen zu verstehen, dieser Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen. Im Gegenteil: Gerade diese Stolperfallen sollten dazu anspornen, eine kritische Thematisierung unbedingt zu versuchen.¹²⁸

Nach Weis ist rassismuskritische Bildungsarbeit mit acht potentiellen Stolperfallen konfrontiert:¹²⁹

¹²⁶ Mecheril/Melter (2010), S. 173.

¹²⁷ vgl. Weis (2013), S. 9.

¹²⁸ Weis (2013), S. 9.

¹²⁹ vgl. Weis (2013), S. 9.

- 1) Die Bagatellisierungsfalle: Rassismus muss ernst genommen und offensiv thematisiert werden, um eine echte Auseinandersetzung zu ermöglichen. Bagatellisierende Äußerungen, es gäbe keinen, oder zumindest keinen „schlimmen“ Rassismus, stützen den rassistischen Diskurs und verharmlosen ihn, anstatt ihn zu untergraben.
- 2) Die Relativierungsfalle: Ebenso ist der Versuch der Relativierung von Rassismus durch den Hinweis auf andere Formen gesellschaftlicher Diskriminierung und Unterdrückung nicht zielführend.
- 3) Die Rassismus-über-Alles-Falle: Die Auseinandersetzung mit Sexismus, Homophobie usw. darf dennoch nicht außer Acht gelassen werden und sollte mit dem gleichem Nachdruck betrieben werden wie die Auseinandersetzung mit Rassismus, da sonst Mehrfachdiskriminierungen und Verstrickungen der unterschiedlichen Diskriminierungsformen leicht übersehen werden können.
- 4) Die Delegationsfalle: Jeder Mensch ist in rassistische Diskurse verstrickt, weshalb Rassismus alle etwas angeht, nicht nur die von Rassismus betroffenen Menschen. Eine kritische Auseinandersetzung ist von allen Seiten notwendig.
- 5) Die Opferfalle: Von Rassismus betroffene Menschen sollten nicht einseitig in ihrer Opferrolle thematisiert und damit zu wehrlosen Objekten gemacht werden. Die gesellschaftlichen Verhältnisse können nur dann verändert werden, wenn die von Rassismus Betroffenen selbst an der Gestaltung und Umsetzung von Gegenstrategien beteiligt sind.
- 6) Die Nützlichkeitsfalle: Unter keinen Umständen sollte Rassismus vor dem Hintergrund ökonomisch geprägter Debatten über Einwanderung thematisiert werden, da es nicht zulässig ist die im Grundgesetz verankerte Unantastbarkeit der menschlichen Würde von wirtschaftlichen Argumentationsmustern abhängig zu machen.
- 7) Die Rechtsextremismusfalle: Rassismus und Rechtsextremismus sind zwei unterschiedliche Phänomene, die unterschiedliche Gegenstrategien brauchen und nicht vermischt und verwechselt werden sollten. Während Rassismus eine

Herrschaftsform darstellt, die die demokratische Gesellschaft unsichtbar durchdringt und in alltäglicher Form häufig nur implizit und sehr subtil zu Tage tritt, handelt es sich bei Rechtsextremismus um ein politisches Programm, das die demokratische Gesellschaft bewusst untergräbt.

- 8) Die Moralfalle: Sie ist nach Weis die vielleicht schwierigste Stolperfalle, da sie Diskussionen und somit eine echte Auseinandersetzung verstummen lässt. Ist ein Seminarklima von der Angst geprägt, etwas „Falsches“ zu sagen, ist keine wirkliche Dekonstruktion von Rassismen möglich, da die Teilnehmenden zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind. Das Gegenstück zum moralischen Zeigefinger ist aber keineswegs „political incorrectness“, sondern „ein geschützter Rahmen, der Fettnäpfchen zulässt und deren Thematisierung ermöglicht ohne dabei anzuklagen“. Denn die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus braucht Irritationen und Dilemmata.

3.8 Differenzverhältnisse in der universitären Lehre

Nach Arens et al. ist Universitäre Lehre in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang unentwegt mit der Frage konfrontiert, in welchem Verhältnis das in der Lehre entfaltete Wissen zu den Ansprüchen konkreter beruflicher Praxis steht. Die Lehre in der Erziehungswissenschaft ist durch ein mehrwertiges Spannungsfeld zwischen professioneller Handlungsrelevanz und handlungsentlastender Erkenntnis gekennzeichnet. Als wichtiger Gegenstand sowie als Analyseperspektive von erziehungswissenschaftlicher Lehre und somit auch der universitären Ausbildung von Lehrkräften kann Differenz verstanden werden. Gesellschaftliche Differenzverhältnisse wie etwa natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit und prägen „Biographien, Handlungs- und Interaktionssituationen und Institutionen – auch die Universität“.¹³⁰ Nach Claudia Machold und Paul Mecheril befasst sich Lehre, die Differenz zum Thema macht, mit den Bedingungen und Konsequenzen der Entstehung gesellschaftlicher (Differenz-)Verhältnisse – verstanden als im Handeln vollzogene, gedeutete, interpretierte und sinnhaft geltende Verhältnisse, die beispielsweise im Rassismus ausgemacht werden können.¹³¹ Eine differenzsensible und damit auch eine

¹³⁰ vgl. Arens et al. (2013), S. 8-9.

¹³¹ vgl. Machold/Mecheril (2013), S. 45.

rassismuskritische universitäre Lehre ist auf die Dekonstruktion natürlich scheinender Differenzlinien gerichtet, das heißt, sie zielt darauf ab Differenzordnungen in Un-Ordnung zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, versucht sie selbst Ordnungen zu etablieren. Durch den Akt des Erzeugens von neuen, anderen Ordnungen irritiert Lehre unter Umständen auch die beteiligten Subjekte. In Lehrsituationen, in denen es inhaltlich um Differenzverhältnisse wie ethnisierende Zuschreibungspraxen geht, sind daher Irritationen der beteiligten Subjekte zu erwarten.¹³²

3.8.1 Irritation als produktiver und konstitutiver Bestandteil von Bildung

Irritation ist vermutlich das sicherste Moment, Bildungsprozesse auszulösen.¹³³

Allgemein lässt sich die mit Irritation verbundene Reizung so beschreiben, dass ein Ereignis auf eine vorhandene Struktur wirkt und sie sozusagen in Unordnung bringt. „Dem was zuvor fraglos, selbstverständlich, wohlgeordnet erschien, wird die Grundlage entzogen“. ¹³⁴ Im Kontext von Lehre ist Irritation als ein Durcheinandergeraten dessen, was wohlgeordnet erschien, zu verstehen. Die Thematisierung von Differenz ist selbst potentiell irritierend, da sie Differenzen wie beispielweise „mit Migrationshintergrund / ohne Migrationshintergrund“ in Frage stellt, „indem sie auf die Künstlichkeit von im Alltag zumeist selbstverständlichen Unterscheidungskategorien verweist“. Außerdem werden damit die Identifizierungen der Subjekte in Frage gestellt bzw. als solche sichtbar gemacht. Eine Selbst- oder Fremdbeschreibung als Mensch mit oder ohne Migrationshintergrund wäre nicht mehr ohne weiteres möglich, da das Sprechen über Differenz nicht zuletzt deshalb Irritationspotential in sich birgt, da es die Einzelnen in ihrem Selbstverständnis trifft.¹³⁵

Irritationen sind also zum einen ein Ziel von Lehrsituationen, weil vorhandene Ordnungs- bzw. Wissensstrukturen irritiert werden sollen. Zum anderen werden sie aber auch zum Handlungsproblem für Lehrende, wenn diese selbst irritiert werden.¹³⁶

¹³² vgl. Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 52.

¹³³ Sauter (2006), S. 142.

¹³⁴ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 53.

¹³⁵ vgl. Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 53-54.

¹³⁶ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 54.

3.8.2 Pädagogischer Wert von Irritationen

Bedingung für das Erleben von Irritationen sind Annahmen, die den Subjekten als Hintergrunderwartung in der Regel nicht bewusst sind, solange keine Irritation eintritt.¹³⁷

Wie Hoffarth, Klingler und Plöber herausstellen, wird in Zusammenhang mit Lern- und Bildungsprozessen vor allem das Potential von Irritationen betont. Irritation wird als „Gegengift“ gegen eingefahrene Deutungs- und Handlungsmuster durchwegs begrüßt. Auf der einen Seite wird die Relevanz von Irritation mit gesellschaftlichen Anforderungen begründet, die den Einzelnen die Bereitschaft abverlangen bisher für gültig gehaltene Wissensbestände zu hinterfragen und ist in diesem Zusammenhang mit der Aufforderung zur Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten und einer Flexibilisierung von Wissensbeständen verknüpft. Anderen Ansätzen hingegen geht es darum auf die Kontingenz von Gewohnheiten und Wahrnehmungsweisen aufmerksam zu machen. Diese operieren mit einem kritischen Element, das auf die Infragestellung von zuvor Selbstverständlichem zielt. Nicht eine flexible Anpassung an Verhältnisse wird angestrebt, sondern es werden Möglichkeiten einer kritischen Distanzierung herausgearbeitet.¹³⁸

Irritationen sind [...] zunächst durch ihre Negativität bestimmt, dadurch, dass vorhandenes Wissen scheitert, während neues noch nicht zur Verfügung steht. [...] Diese Mangel-Erfahrung kann nun unter Umständen einen Erfahrungsprozess einleiten, in dem die Einzelnen ihr Wissen und damit sich selbst verändern.¹³⁹

In Lehrsituationen hervorgebrachte Irritationen können zwar Selbstbildungsprozesse ermöglichen, jedoch kann Irritation der Studierenden weder durch die Lehrenden direkt erzeugt werden, noch kann gesichert werden, dass in Folge der Irritation tatsächlich die gewünschten Bildungsprozesse stattfinden.¹⁴⁰

Irritationen sind als affektiver Ausdruck einer sozialen Ordnung zu verstehen, die als nicht (mehr) passend, als anders erfahren wird – und umgekehrt ist soziale Ordnung nicht denkbar ohne Subjekte, die diese inkorporiert haben. Irritationen entziehen vermeintlichen Gewissheiten, auf deren Grundlage eben noch gehandelt wurde, ihre Selbstverständlichkeit. Die Befragung von Unhinterfragten, die jedoch freilich erst im Nachhinein und durch Irritation als (gescheiterte) Gewissheiten deutlich werden, stört dadurch den Handlungsfluss.¹⁴¹

¹³⁷ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 59.

¹³⁸ vgl. Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 54.

¹³⁹ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 56.

¹⁴⁰ vgl. Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 57.

¹⁴¹ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 62.

Das Bildungspotential von Irritationen besteht darin, dass sie bisherige Gewissheiten in Frage stellen. Der Umstand, dass Selbstverständlichkeiten im Denken und Handeln nicht mehr funktionieren, kann einen Prozess einleiten, in dem diese als soziale Produkte enttarnt werden.¹⁴²

Die veränderte Perspektive auf die Welt macht zugleich die Kontingenz der eigenen Weltsicht deutlich. Irritiert zu sein oder dazu bereit zu sein, sich irritieren zu lassen, kann [...] als zentrales Moment von Bildungsprozessen wie auch als Bestandteil von Bildung zum Thema ‚Differenz‘ verstanden werden. Dadurch, dass durch die Irritation Normalisierungspraxen auf verschiedene Weise sichtbar und ihre impliziten Regeln erkennbar werden, können diese zum Gegenstand der Reflexion und damit der Veränderung werden.¹⁴³

Nach Hoffarth, Klingler und Plößer zielt Lehre, die sich als dekonstruktiv, machtkritisch und somit auch als rassismuskritisch versteht, darauf ab, systematisch dominante Differenzordnungen zu irritieren, wodurch es auch zu Irritationen der Subjekte kommt. Diese Irritation der Subjekte macht auf bestehende Normen aufmerksam und wird aus diesem Grund als Bildungsermöglichung diskutiert. Irritationen ermöglichen eine Veränderung auf der Deutungs- und Handlungsebene des Subjekts, da sie dazu veranlassen, auf die erfolgten Verschiebungen zu reagieren bzw. mit diesen umzugehen. Aus diesem Grund sind Irritationen auch als Herausforderungen bzw. als konstitutive Bestandteile von Bildung im Allgemeinen sowie als zentrales Merkmal von Lehrsituationen zum Thema Differenz und folglich auch von rassismuskritischer Bildungsarbeit anzusehen.¹⁴⁴ Allerdings führen Irritationen nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Erlebnis, sondern sind zunächst „Ausdruck einer kognitiven und zugleich physisch-leiblichen Wahrnehmung sozialer Unordnungen, die im Subjekt selber zu unterschiedlichsten Formen der Bearbeitungen der irritationsauslösenden Interaktion führen kann“. Es gibt verschiedene Möglichkeiten mit der Wahrnehmung sozialer Unordnungen umzugehen. Neben der Reflexion der zugrunde liegenden Normen können Irritationen zum Beispiel auch Ärger und Normalisierungsversuche auslösen.¹⁴⁵

Lehre zum Thema Differenz braucht also zum einen Bezugnahmen und Bildungsinhalte, Bildungsziele und formelle Rahmungen, die ein Arrangement ermöglichen, in dem sich Bildungsprozesse ereignen können. Lehre zum Thema Differenz braucht aber genauso Unentschiedenheiten wie Eingeständnisse von Unklarheiten und das Erleben und Kommunizieren von Irritationen. Diese können – gerade wenn es um die Profilierung non-

¹⁴² vgl. Hoffarth/Klingler/Plößer (2013), S. 62.

¹⁴³ Hoffarth/Klingler/Plößer (2013), S. 62.

¹⁴⁴ vgl. Hoffarth/Klingler/Plößer (2013), S. 67.

¹⁴⁵ vgl. Hoffarth/Klingler/Plößer (2013), S. 67-68.

essentialisierender, dekonstruktiver Differenzverständnisse geht – ein reflexives kritisches, veränderndes mithin bildendes Potential besitzen.¹⁴⁶

3.9 Das Kabarett

Kabarett ist Tor und Pforte, durch die viel <Richtiges> in den Menschen hineingespielt werden kann. - Horst Braun¹⁴⁷

3.9.1 Begriffserklärung

Nach Klaus Budzinski ist Kabarett die...

Deutsche Form des französischen Worts <<Cabaret>>, das zunächst eine runde, mit fächerartig angeordneten Schüsselchen bestückte Speisenplatte bezeichnete und danach jene Schenken, in denen neben Getränken solche bunten Platten serviert wurden. Wie der Begriff <<Variété>> steht der Begriff <<Cabaret>> in der Unterhaltungskunst für ein zeitlich und örtlich begrenztes Miteinander verschiedener Kunstformen wie Drama, Dichtung, Tanz, schöne Literatur und bildende Kunst zum Zwecke leichter und teilweise oder durchgehend zeitkritischer Unterhaltung. [...] Strukturell bündelt das Kabarett die dem Theater entlehnten Formen der Szene, des Einakters, des Dialogs und des Monologs mit den von der Literatur übernommenen Formen der Lyrik, der Prosa und des Essays und den der Musik entstammenden Kategorien Lied, Song, Chanson und Couplet. Durchzogen werden diese Elemente im literarischen, im politisch-literarischen und im politisch-satirischen Kabarett mit vielfältigen Formen der Satire [...]. Das Ziel ist ein <<zündender Witz>> insofern, als die unerwartete Pointe im Publikum einen Denkvorgang zünden soll [...].¹⁴⁸

3.9.2 Das Kabarett nach Jürgen Henningsen

Die vorliegende Arbeit versteht „das Kabarett“ im Sinne von Jürgen Henningsen, der sich in seinem 1967 erschienen Werk „Theorie des Kabarets“ als erster in wissenschaftlicher Weise mit dem Kabarett auseinandergesetzt hat. Henningsens These, um die er seine Theorie des Kabarets aufgebaut hat und die einem bereits in der Einleitung seines argumentierenden Essays fett gedruckt ins Auge springt, lautet:

¹⁴⁶ Hoffarth/Klingler/Plöber (2013), S. 70.

¹⁴⁷ Budzinski (1985), S. 11.

¹⁴⁸ Budzinski (1985), S. 119.

Kabarett ist Spiel mit dem erworbenen Wissenszusammenhang des Publikums.¹⁴⁹

Bevor genauer auf Henningsen Verständnis von Kabarett eingegangen wird, sei aus Gründen der Vollständigkeit darauf hingewiesen, dass auch weitere Kabarett-Theorien bestehen, die im Wesentlichen alle auf der Arbeit von Jürgen Henningsen aufbauen. Hervorzuheben sind das 1989 erschienene Werk „Eine Theorie des Kabarett“ von Michael Fleischer und die 1993 veröffentlichte Schrift „Fiktionskulisse“ von Benedikt Vogel. Wie Clemens Drössler in seiner Diplomarbeit zum politischen Kabarett festhält, haben diese Arbeiten allerdings nur wenig zur Weiterentwicklung der auf Henningsen basierenden Kabarett-Theorie beigetragen.¹⁵⁰

Belehrende Funktion des Kabarett

Henningsen ist Pädagoge, weshalb es nicht überrascht, dass seine Theorie stark pädagogisch geprägt ist.¹⁵¹ Er ist überzeugt davon, dass das Kabarett nicht nur unterhält, sondern ebenso auch belehrt bzw. jedenfalls irgendwelche Spuren im Wissenszusammenhang des Zuhörers hinterlässt.¹⁵² Unter erworbenem Wissenszusammenhang versteht Henningsen die sprachlich erschlossene Erfahrung, also alles, das einmal irgendwie ins Bewusstsein gelangt ist und dort mit anderen Informationen verknüpft wurde.¹⁵³

Der erworbene Wissenszusammenhang ist die sprachlich erschlossene Erfahrung. In ihm steckt das Wissen [...] um die geschichtlich-gesellschaftliche Realität ebenso wie das um die tatsächlichen oder vorgegebenen Eigenheiten von Schwiegermüttern, Professoren, Politikern.¹⁵⁴

Der erworbene Wissenszusammenhang ist historisch, denn was wir heute wissen, unterscheidet sich erheblich von dem Wissen unserer Großeltern. Aus diesem Grund bringen Kabarettisten meist aktuelle Themen auf die Bühne. Die Pointen älterer Stücke erschließen sich dem heutigen Publikum möglicherweise nicht mehr, da sich der erworbene Wissenszusammenhang im Laufe der Zeit verändert hat. Ein wesentliches Merkmal des erworbenen Wissenszusammenhangs ist außerdem seine Sprachgebundenheit. Es können

¹⁴⁹ Henningsen (1967), S. 9.

¹⁵⁰ vgl. Drössler (2008), S. 12.

¹⁵¹ vgl. Drössler (2008), S. 13.

¹⁵² vgl. Henningsen (1967), S. 9.

¹⁵³ vgl. Henningsen (1967), S. 24.

¹⁵⁴ Henningsen (1967), S. 24.

nur Inhalte in ihn integriert werden, die sprachlich vermittelbar und zu Reflexion im Stande sind.¹⁵⁵ Henningsen vergleicht die Tätigkeit des Kabarettisten mit der des Lehrers. Während der Lehrer den erworbenen Wissenszusammenhang seiner Schülerinnen und Schüler nutzt, um zu lehren, verwendet der Kabarettist den erworbenen Wissenszusammenhang seines Publikums dazu, damit zu spielen:

Der Lehrer bedient sich des erworbenen Wissenszusammenhangs, um zu **lehren**: er ordnet das Mitgebrachte, legt es zurecht, bearbeitet es, um Lernen, Hinzulernen zu ermöglichen. Der Kabarettist bedient sich des erworbenen Wissenszusammenhangs, um damit zu **spielen**: er bringt (scheinbar) Geordnetes in Unordnung, zwingt Disparates zusammen; er erzielt Effekte, indem er Sprünge und Divergenzen im Gefüge aufdeckt, Schwachstellen markiert, das labile Gleichgewicht umstößt. [...] Es ist nicht „Spannung“, was das Tun des Lehrers und das des Kabarettisten voneinander unterscheidet: auch Lehren kann spannend sein. Es ist die besondere Art des Herbeiführens und der Auflösung dieser Spannung, die das „destruktive“ Spiel des Kabarettisten von dem „konstruktiven“ Lehren unterscheidet.¹⁵⁶

Der Schüler lernt mit dem Lehrer, das Kabarettpublikum aber, muss sozusagen gegen den Kabarettisten lernen, d.h. integrieren. Das geforderte Maß an Eigenaktivität ist daher verschieden, doch was auf den ersten Blick wie ein rein quantitativer Unterschied erscheint, schlägt bei näherer Betrachtung um in einen qualitativen. Dennoch, und das ist in den Augen Henningsens besonders bemerkenswert, laufen beide Verfahrensweisen auf ein ähnliches Resultat hinaus: der mitgebrachte Wissenszusammenhang hat sich in Richtung auf eine stärkere Integration verändert, das Subjekt hat gelernt.¹⁵⁷ Allerdings ist kabarettistisches Lehren nur dann fruchtbar, wenn es auf ein mündiges Publikum trifft:

Es ist deutlich, dass die kabarettistische Weise des „Lehrens“, indem sie das Subjekt auf sich selbst zurückwirft und zwingt, für sich als Patienten selbst Arzt zu sein, Mündigkeit voraussetzt.¹⁵⁸

Das Kabarett als pädagogische Institution und Gegenstand von Pädagogischem

Für Henningsen ist das Kabarett sowohl eine pädagogische Institution unserer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft als auch ein Gegenstand, an dem der pädagogisch Interessierte studieren kann, dass Pädagogisches nicht nur in der Schule passiert:

¹⁵⁵ vgl. Henningsen (1967), S. 24-25.

¹⁵⁶ Henningsen (1967), S. 26-27.

¹⁵⁷ vgl. Henningsen (1967), S.70.

¹⁵⁸ Henningsen (1967), S. 70.

Einmal ist das Kabarett, ob seine Vertreter und Gegner das wahrhaben wollen oder nicht, eine pädagogische Institution unserer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft, ja für diese hochgradig charakteristisch: wer das Kabarett als solche erkannt hat, hat wesentliche Züge unserer gesellschaftlich-historischen Situation erkannt. Zum zweiten ist das Kabarett ein Gegenstand, an dem gerade der pädagogisch Interessierte studieren kann, daß Pädagogisches, was auch immer das sei, nicht bloß in der Schule passiert: Unterhaltung, Belehrung, Information, Darbietung, Aufbereitung, Anknüpfung, Umsetzung etc. etc. sind pädagogische Gesichtspunkte, von denen aus eine Geschichtsstunde ebenso erschlossen werden kann wie ein populärwissenschaftliches Buch, eine Rundfunksendung ebenso wie eine Gebrauchsanweisung, ein Lexikonartikel ebenso wie das Kabarett.¹⁵⁹

Ergänzend weist Henningsen darauf hin, dass nicht behauptet wird, dass alles dies ausschließlich unter pädagogischen Kategorien zu sehen sei, wohl aber eine solche Sichtweise möglich und ergiebig sein kann.¹⁶⁰

Henningsen erkennt im Kabarett ein pädagogisches Instrument, das als solches eindeutig destruktiv ist. Im Idealfall schafft es eine neue Sichtweise, indem es das alte Bild zerstört.¹⁶¹

Jedes Lachen tastet bestehende Ordnungen an, ist Lockerung. Natürlich – die anschließende Regeneration kann die alten Strukturen statt sie aufzulösen, durchaus auch verstärken. Aber welche etablierte Machtposition zweifelte nicht im Grunde daran, daß eine Struktur, auf die sich zu stützen bzw. die auszunutzen sie angewiesen ist, ein Durchschütteltwerden so gut verträgt, daß sie hinterher stabiler wäre als vorher?¹⁶²

Wirkungsvermögen

Das Kabarett treibt nicht auf die Barrikaden und stellt auch keine aktuelle Bedrohung der Macht dar. Vielmehr kann es als indirekte Gefährdung aufgefasst werden. Es arbeitet mit dem Bazillus des Zweifels, der einmal angesetzt, wuchert. Allerdings wird der Zweifel nicht vom Kabarett erzeugt, sondern war immer schon vorher da, ohne ihn wäre Kabarett gar nicht denkbar.¹⁶³ Für Henningsen ist das Kabarett eine Institution für Minoritäten, die nicht mit Massenmedien konkurrieren kann. Es ist zu schwach, um per Nachhilfestunde in Demokratie ausbügeln zu vermögen, was Elternhaus, Schule und öffentliches Klima auf

¹⁵⁹ Henningsen (1967), S. 9-10.

¹⁶⁰ vgl. Henningsen (1967), S. 10.

¹⁶¹ vgl. Drössler (2008), S. 19.

¹⁶² Henningsen (1967), S. 73.

¹⁶³ vgl. Henningsen (1967), S. 74-75.

dem Gewissen haben. Wohl aber ist das Kabarett dazu fähig in jeder noch so begrenzten Situation seine Zuhörer mit ihrem eigenen erworbenen Wissenszusammenhang zu konfrontieren, ihnen die Schwäche eines nicht integrierten Bewusstseins vor Augen zu führen und sie auf sich selbst zurückwerfen.¹⁶⁴ Außerdem gilt das Kabarett als Instrument der Aufklärung im klassischen Sinn, das durch Mündigkeit Freiheit realisieren will, wobei geistige und politische Freiheit als Einheit verstanden werden.¹⁶⁵

Aufklärung setzt ein Hindurchgehen durch den Zweifel voraus und damit eine intellektuelle Attitüde. Der Zweifel ist ein Ferment der Geschichte und der Erkenntnis. Indem das Kabarett lockert, Strukturen antastet, Umgang mit Zweifel provoziert, ist es ein Miniaturmoment in der Geschichte, verstanden als ‚Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit‘ (Hegel).¹⁶⁶

Inhalte und Themen des Kabarettts

Ist Kabarett Spiel mit dem erworbenen Wissenszusammenhang des Publikums, dann sind seine möglichen Gegenstände die Bruchstellen dieses Wissenszusammenhangs.¹⁶⁷

Der Ausdruck Bruchstellen bezeichnet diejenigen Bestandteile des angehäuften Wissens, die nicht in den Wissenszusammenhang integriert wurden. Dazu zählen vor allem die sogenannten **Tabus**, denen beispielsweise nach wie vor die Sexualität angehört.¹⁶⁸ Aber auch politische Ordnungen ebenso wie Überzeugungen, Verhaltensweisen und sittliche Normen, Sprachgebrauch und Handlungen sind als Bruchstellen des erworbenen Wissenszusammenhangs zu erfassen.¹⁶⁹

Alles das ist Gegenstand des Kabarettts, was ein Spiel mit dem erworbenen Wissenszusammenhang des Publikums ermöglicht, ein Spiel, das dann und nur dann die intendierten Effekte erbringt, wenn Bruchstellen innerhalb dieses Wissenszusammenhangs getroffen werden. [...] Dabei geht es grundsätzlich nicht um die jeweils in Rede stehende Sache selbst, sondern um ihre Spiegelung im Bewußtsein, um eine dabei auftretende Diskrepanz zwischen Vorstellungen, um nicht integrierte Vorstellungsbereiche; man greift nicht eine Sitte oder einen Politiker an, [...], sondern artikuliert einen latenten Widerspruch im Bewußtsein des Publikums, das verschiedene Vorstellungen in verschiedenen Schubladen abgelegt hat, weil sie nicht zueinander passen.¹⁷⁰

¹⁶⁴ vgl. Henningsen (1967), S. 76-77.

¹⁶⁵ vgl. Henningsen (1967), S. 77.

¹⁶⁶ Henningsen (1967), S. 78.

¹⁶⁷ Henningsen (1967), S. 29.

¹⁶⁸ vgl. Henningsen (1967), S. 29.

¹⁶⁹ vgl. Henningsen (1967), S. 33.

¹⁷⁰ Henningsen (1967), S. 33.

Das Kabarett muss in der Wahl der Themen, derer es sich bedient, einem Aktualitätsanspruch gerecht werden. Allerdings bezieht sich Aktualität nicht nur auf die jüngste Gegenwart, sondern umfasst ebenso Ereignisse, die zeitlos nachwirken.¹⁷¹

Der Maßstab für Aktualität liegt nicht (secundum ordinem rerum) im objektiven Ereignis selbst, sondern (secundum ordinem intellectus) im Bewußtsein des Subjekts – nicht das aktuelle Geschehen, sondern die aktuelle Bruchstelle im Bewußtsein ist entscheidend.¹⁷²

Methoden des Kabarettis

Nach Henningsen arbeitet das Kabarett mit vier „Methoden der Bewusstseinsbeeinflussung“, wie er sie bezeichnet: der Travestie, der Parodie, der Karikatur und der Entlarvung.¹⁷³ Das folgende, von Henningsen bereitgestellte Bild verdeutlicht den Einsatz dieses Methodenspektrums:

Stellen wir uns vor, der erworbene Wissenszusammenhang des Publikums sei ein Kartenhaus; dieses Kartenhaus ist, da der Wissenszusammenhang nicht an allen Stellen vollkommen integriert ist, nicht stabil. Der Kabarettist bringt es zum Einsturz. Das kann er, indem er eine Karte herauszieht (Entlarvung) oder indem er eine Karte übermäßig belastet (Karikatur); er kann aber auch Karten des Gebäudes miteinander vertauschen lassen (Travestie) oder durch „billigere“ Karten ersetzen lassen (Parodie).¹⁷⁴

Um die oben genannten Methoden realisieren zu können, bedient sich das Kabarett an verschiedenen Mitteln wie etwa der Irreführung, dem Wortwitz, der Verfremdung oder der Auslassung.¹⁷⁵

Phänomenologie der Bedingungen

Henningsen nennt vier Bereiche, die die Beschaffenheit des Kabarettis kennzeichnen.

1. Kabarett und Publikum

Als erstes entscheidendes Charakteristikum führt Henningsen die Angewiesenheit des Kabarettis auf ein Publikum an.

Der Kabarettist weiß sich vom Publikum gesehen und spricht zum Publikum.¹⁷⁶

¹⁷¹ vgl. Henningsen (1967), S. 32.

¹⁷² Henningsen (1967), S. 32.

¹⁷³ vgl. Henningsen (1967), S. 37.

¹⁷⁴ Henningsen (1967), S. 37.

¹⁷⁵ vgl. Henningsen (1967), S. 36.

Jürgen Henningsen spricht von einem Zwang, den das Kabarett auf den Zuschauer ausübt, ohne dass es diesen zum Verlassen seines gepolsterten Sitzes zwingen würde. Dieser Zwang entsteht nicht durch den Appell, der Zuschauer möge sich auf seinem Stuhl vorbeugen, sondern er entsteht durch Aktivierung des Publikumbewusstseins – durch das Erzwingen von geistiger Arbeit beim Aufnehmen von Information, die, verstümmelt gesendet, vom Adressaten aus Eigenem ergänzt werden muss. Entscheidend ist, dass dabei nicht irgendeine, sondern eine bestimmte geistige Arbeit gefordert wird. Kabarett, das sich durch diffuse Undeutlichkeit auszeichnet und dem Publikum x-beliebige Möglichkeiten anbietet, verliert den Zuhörer leicht aus dem Griff.¹⁷⁷ An der vom Publikum geforderten geistigen Arbeit erkennt Henningsen ein in der pädagogischen Literatur bekanntes Prinzip:

Aktivierung der geistigen Selbsttätigkeit durch Darbieten eines in bestimmter Weise zubereiteten Materials, in dem die zu entnehmende Information in halbfertigem Zustand so vorgegeben ist, daß es einer bestimmten Leistung des Adressaten bedarf, sie ganz zu erlangen, wobei die zu leistenden Denkprozesse kanalisiert werden durch eingebaute kontrollierende und dirigierende Instanzen.¹⁷⁸

2. Der „Nummern“-Charakter des Programms

Das Kabarett ist außerdem gekennzeichnet durch die episodische Abfolge sogenannter Nummern eines Programms, die in der Regel lose durch einen übergreifenden Titel oder manchmal durch einen angedeuteten Rahmen zusammengehalten werden und höchstens die Länge eines Einakters haben. Gelegentlich dauern die dargebotenen Nummern sogar nur wenige Sekunden, was im Wesentlichen darin begründet liegt, dass das Kabarett im Gegensatz zum Film oder Theater keine Zeit hat, das Publikum umständlich mit Informationen zu füttern, um dann mit dem Aufgespeicherten etwas zu veranstalten: Das Kabarett muss sich dem Wissen bedienen, das vom Publikum immer schon mitgebracht worden ist.¹⁷⁹

3. Die Begrenztheit der Mittel

Dem Kabarett stehen nur begrenzt Mittel zur Verfügung, weshalb der Kabarettist vieles andeuten muss. Da technische Hilfen und Requisiten nur spärlich eingesetzt werden

¹⁷⁶ Henningsen (1967), S. 13.

¹⁷⁷ vgl. Henningsen (1967), S. 14-16.

¹⁷⁸ Henningsen (1967), S. 16.

¹⁷⁹ vgl. Henningsen (1967), S. 16-17.

können, hat die Darbietung ausgeprägt solistische Züge. Somit ist die kabarettistische Darbietung entscheidend durch die Begrenztheit der Mittel beeinflusst.¹⁸⁰

4. Die drei Rollen des Kabarettisten

Der Kabarettist verkörpert drei Rollen gleichzeitig. Zum einen steht er als Straßenkehrer, Polizist oder Gastarbeiter auf der Bühne, je nachdem welche Rolle der „Rahmen“ einer Nummer ihm auferlegt. Diese Rolle wird vom Kabarettisten nur angedeutet und hat „ausschließlich die Funktion bestimmte intendierte Assoziationen beim Publikum auszulösen“. Daher bringt das Kabarett mit Vorliebe im öffentlichen Bewusstsein schon vorgeprägte, klischeerte Typen auf die Bühne.¹⁸¹ Die zweite Rolle, die der Kabarettist einnimmt, ist die des Kabarettisten selbst. Auch diese Rolle ist historisch vorgeprägt und in den Erwartungen des Publikums angelegt. Nach Henningsen erfordert diese eigentümliche Rolle vom Kabarettisten gegen irgendetwas zu sein. In weiterer Folge betont er, dass der Kabarettist in seiner Rolle als Kabarettist nicht tatsächlich an etwas leiden darf, er muss dieses Leiden deutlich erkennbar nur spielen. „Was er verflucht, muss er lächelnd verfluchen“. Je engagierter Kabarett ein Ziel verfolgt, desto distanzierter, unterkühlter und verfremdender sind seine Mittel.¹⁸²

Daß zwischen dem oppositionellen Gestus und der Nonchalance, mit der jener serviert wird, ein handgreiflicher Widerspruch besteht, ist leicht zu sehen; nur der kabarettistische Könnler wird mit diesem Problem fertig – und auch er ist verloren, wenn er an ein ironieungeohntes, kabarettistisch ungebildetes Publikum gerät.¹⁸³

Nun hat der Kabarettist auch noch eine dritte Rolle inne, die seiner eigenen Person. Er steht als Lukas Resetarits, Josef Hader oder Alfred Dorfer auf der Bühne, legt seine bürgerlichen Namen nicht ab. Die drei Rollen, die der Kabarettist gleichzeitig verkörpert, führen dazu, dass er in keiner dieser Rollen vollständig aufgehen kann. Die verschiedenen, nicht identischen Rollen kastrieren die Glaubwürdigkeit der kabarettistischen Aussage und begrenzen damit ihren Möglichkeiten in entscheidender Weise. Um dem entgegen zu wirken, kann der Kabarettist das Gesagte aus seiner Verantwortung entlassen und in jene des Publikums legen.¹⁸⁴

¹⁸⁰ vgl. Henningsen (1967), S. 17.

¹⁸¹ vgl. Henningsen (1967), S. 19.

¹⁸² vgl. Henningsen (1967), S. 20.

¹⁸³ Henningsen (1967), S. 21.

¹⁸⁴ vgl. Henningsen (1967), S. 21-22.

Der Kabarettist distanziert sich von seiner Sache, gibt sie scheinbar auf – und suggeriert dem Publikum, sich als Anwalt für diese Sache zu fühlen. Er spricht und spielt „uneigentlich“. Er demonstriert sein Engagement nicht und versucht nicht, es auf ein sich sperrendes Publikum zu übertragen, sondern provoziert Engagement im Publikum, indem er selbst unengagiert scheint. Nonchalance ist Pathos in homöopathischer Verpackung.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Henningsen (1967), S. 23.

4 EMPIRIE

Das gegenwärtige Kapitel *Empirie* vereint die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchungen, sprich der Inhaltsanalyse des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ sowie der Analyse der E-Interviews.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse der Nummer „Tschusch-Tschusch“

4.1.1 Analysegegenstand

Entschuldigen! Bitte! Wo Thaliastraße?" Lukas Resetarits' vielleicht berühmtester Sketch "Tschusch-Tschusch" [...] ist längst österreichisches Kulturerbe.¹⁸⁶

Den Ausgangspunkt für die Untersuchung stellte die schriftliche Form der Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ dar, welche aus dem 6. Soloprogramm „Ka Zukunft“ von Lukas Resetarits stammt, das am 1. Mai 1982 im Ensemble Theater am Treffpunkt Petersplatz uraufgeführt wurde.¹⁸⁷ Der Text der Nummer wurde aus dem 1987 von Hans Veigl herausgegeben Buch „Lukas Resetarits – Rekapituliere, 10 Programme und 1“, welches diverse Texte zu Nummern aus den ersten Programmen von Lukas Resetarits enthält, wörtlich übernommen. Gegenstand der Analyse war ausschließlich das Gespräch der drei Fahrgäste, der Vorrede, die die Szenerie erklärt, wurde keine Beachtung geschenkt. Der als Untersuchungsgegenstand dienende Text der Nummer „Tschusch-Tschusch“ findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit, da an dieser Stelle der Lesefluss nicht gestört werden soll. Die Inhaltsanalyse des Textes wurde unter Berücksichtigung des allgemeinen Ablaufmodells von Philipp Mayring durchgeführt, das bereits in *Kapitel 2.2* vorgestellt wurde.

In „Tschusch-Tschusch“ thematisiert Resetarits den Alltagsrassismus in Österreich. Das Gespräch eines arbeitssuchenden Türken, eines Jugoslawen, der die österreichischen Gebräuche schon internalisiert hat und eines xenophoben Wieners, spielt sich in einer Wiener Straßenbahn ab.¹⁸⁸

¹⁸⁶ <http://kurier.at/kultur/buehne/ein-tribut-an-lukas-resetarits/1.481.749>, 13.04.2014.

¹⁸⁷ vgl. Fink/Veigl (2007), S. 142.

¹⁸⁸ vgl. Krpic (1993), S. 80.

Wie Thomas Krpic in seiner Diplomarbeit über das österreichische Kabarett seit 1970 schreibt, ist Resetarits' Nummer „Tschusch-Tschusch“ nach der kabarettistischen Methode der Entlarvung aufgebaut, weshalb sie auf einen ersten oberflächlichen Blick rassistisch wirken könnte. Zwei Migranten, die aus klassischen „Gastarbeiter-Ländern“ kommen, unterhalten sich auf eine sehr unfreundliche Art miteinander. Im Verlauf des Dialogs werden viele typische Klischees und Vorurteile, die Österreicher/innen gegenüber Menschen mit jugoslawischem und türkischem Migrationshintergrund zeigen zur Unterhaltung des Publikums instrumentalisiert. Allerdings werden diese Stereotypen in Resetarits' Nummer durch einen angepassten jugoslawischen Migranten gegenüber einem türkischen Migranten geäußert. Der Jugoslawe versucht auf diese Weise selbst als typischer Österreicher zu gelten, die von ihm getätigten Beschimpfungen dem Türken gegenüber transportieren somit die gängigen Vorurteile, mit denen türkische Gastarbeiter bedacht werden. Zur Entlarvung gelangt dieses Spiel als ein Wiener sowohl den Türken als auch den assimilierten Jugoslawen des Landes verweisen möchte. Mit den letzten Worten des Wieners, „Ausländer raus aus dem Ausland“, wird rassistisches Gedankengut schließlich ad absurdum geführt.¹⁸⁹

Und der jugoslawische Gastarbeiter, der die ihm widerfahrenen Frustrationen lückenlos an einen türkischen Kollegen weitergibt, stellt als Figur nicht sich als Untam dar, sondern verweist unmissverständlich auf die Quelle des Quatsches, auf die Wurzeln der dümmlichen Bosheit, auf den Herrn und Meister Österreicher.¹⁹⁰

Viele seiner Figuren lässt Resetarits, nachdem er sie einmal vorgestellt hat, in weiteren Programmen abermals in Erscheinung treten, wodurch das Publikum an deren individuellen Entwicklungen und Schicksalen teilhaben kann.¹⁹¹ Auch auf den jugoslawischen Gastarbeiter der Nummer „Tschusch-Tschusch“ trifft man in Folgeprogrammen wieder. So hat dieser als Branko Simic im Programm I oder I aus dem Jahr 1985 seinen nächsten Auftritt. Hier besteht sein größtes Anliegen darin, die österreichische Staatsbürgerschaft zu bekommen. „Mein Chef so Beziehungen, meglich für Staatsbürgerschaft. Aber muß iben, iben, iben, iben. Ibung macht den Esterreicher“¹⁹², berichtet Lukas Resetarits in seiner Rolle als Branko in der gleichnamigen Nummer. 1988 in „Nix geht mehr“ hat es Branko bereits geschafft, er ist österreichischer Staatsbürger

¹⁸⁹ vgl. Krpic (1993), S. 82-84.

¹⁹⁰ Unger (1987), S. 190.

¹⁹¹ vgl. Unger (1987), S. 190.

¹⁹² Veigl (1987), S. 157.

geworden.¹⁹³ Fast zehn Jahre später erscheint Branko in „Kein Grund zum Feiern“ ein weiteres Mal auf der Bühne. Mittlerweile hat dieser seinen alten Nachnamen abgelegt, nennt sich nun Branko Simmering und ist Hausmeister im Gemeindebau.¹⁹⁴ In Resetarits aktuellstem Programm „Unruhestand“ aus dem Jahr 2012 treffen der jugoslawische und der türkische Gastarbeiter aus der Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf einer Parkbank in der Nähe der U-Bahn-Station Nestroyplatz wieder aufeinander. Die beiden sind mittlerweile in Pension und fürchten sich nun vor den „gefährlichen“ Tschetschenen und Afghanen, die in der ganzen Stadt lauern und sogar Gratis-Zeitungen stehlen.

Kritik

„Tschusch-Tschusch“ gilt als eine der bekanntesten Nummern von Lukas Resetarits, gleichzeitig ist sie aber wohl auch als jene zu betiteln, die nicht immer verstanden worden ist. Aus diesem Grund hat Resetarits selbst „Tschusch-Tschusch“ als die Nummer bezeichnet, bei der er am häufigsten Applaus von der falschen Seite bekommen hat. Johann Ertl sieht in seiner Diplomarbeit vor allem im großartigen sprachlichen Ausdrucksvermögen, mit dem Resetarits den türkischen und den jugoslawischen Gastarbeiter mimt, die Gefahr, dass das Publikum sich mehr auf die lustige Präsentation als auf den sarkastischen Inhalt konzentriert und dadurch den Spiegel nicht bemerkt, den Resetarits seine Landsleuten vorhält.¹⁹⁵

Begründung der Auswahl

Auch wenn die ausgewählte Nummer bereits aus dem Jahr 1982 stammt, wirkt sie nach wie vor aktuell und kann daher als zeitlos bezeichnet werden. Gleichzeitig ist es aus rassismuskritischer Sicht bedeutsam nach der Geschichte zu fragen, da rassistische Praxen auf historischen Entwicklungen begründet sind. Außerdem stellte Resetarits eigene Biographie ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl des Untersuchungsmaterials dar, da nicht unwesentlich erscheint, aus welcher Position heraus die Nummer verfasst worden ist.

¹⁹³ vgl. Resetarits (1988) nach Ertl (2004), S.77.

¹⁹⁴ vgl. Resetarits (1997) nach Ertl (2004), S.77.

¹⁹⁵ vgl. Ertl (2004), S. 74 -76.

4.1.2 Analyse der Entstehungssituation

Nach Mayring muss genau beschrieben werden, „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“. ¹⁹⁶ Diesem Anspruch möchte die vorliegende Arbeit mit den nun folgenden Erläuterungen gerecht werden. Zunächst sollen wesentliche Informationen zum Autor der Nummer „Tschusch-Tschusch“, Lukas Resetarits, bereitgestellt werden.

Lukas Resetarits

Resetarits ist kein Kuriositätensammler mit dem alles egalisierenden Vollständigkeitsanspruch; sondern ein Besorgter, der den Leuten aufs Maul schaut, der hört, wie sie einander vergiften und woran sie zu Grunde zu gehen drohen. Etwa ein jugoslawischer Gastarbeiter: In der Straßenbahn macht er so lange einen ‚minderen‘ türkischen Kollegen herunter, bis sich ein Wiener einmischt und alle Fremden zum Teufel wünscht...Für Resetarits beginnen die großen, lebensgefährdenden und glücksverhindernden Ärgernisse klein. ¹⁹⁷

Erich Lukas Resetarits wurde am 14.10.1947 in der kroatischen Gemeinde Stinatz im Südburgenland geboren, 1951 übersiedelte er mit seiner Familie nach Wien Favoriten. Nach seiner Matura im Jahr 1965 versuchte er sich als Rocksänger und Bauhilfsarbeiter sowie in einem Psychologie- und Philosophiestudium. 1974 begann er neben seiner Tätigkeit als Traffic-Officer am Flughafen Schwechat Texte für die „Schmetterlinge“ zu schreiben. Ein Jahr später trat Lukas Resetarits der Kabarettgruppe „Keif“ bei. Nachdem er 1976 am Flughafen gekündigt hatte, folgte 1977 sein erstes Soloprogramm „Rechts Mitte Links“. ¹⁹⁸ Von 1980 bis 1983 war Lukas Resetarits Hauptdarsteller der TV-Serie „Kottan ermittelt“. Nach mittlerweile 24 Programmen zählt er heute zu den erfolgreichsten und bekanntesten kritischen Solokabarettisten Österreichs. Am 26.11.2012 wurde anlässlich seines 65 jährigen Geburtstages und seines 35 jährigen Bühnenjubiläums in der Wiener Stadthalle „A Tribute to Lukas Resetarits“ aufgeführt, in dem ausgewählte Nummern seiner Programme, darunter auch „Tschusch-Tschusch“, durch bekannte österreichische Kabarettisten wie Klaus Eckel, Thomas Stipsits und Michael Niavarani neu interpretiert wurden. ¹⁹⁹

¹⁹⁶ vgl. Mayring (2003), S. 47.

¹⁹⁷ Die Presse (1982) nach Fink/Veigl (2007), S. 142.

¹⁹⁸ vgl. Fink/Veigl (2007), S.129-130.

¹⁹⁹ vgl. http://www.knowme.at/htms_neu/reset/reset_m.htm, 13.04.2014.

Resetarits' Werk

Bei Lukas Resetarits rennt der Schmääh wie geschmiert. Der schmerzliche Schmääh. Lachen, das ertappt. Dahinter steckt nie brüchig werdendes Engagement, frei von Koketterie.²⁰⁰

Für Resetarits ist der Schmääh „eine sprachphilosophische Haltung: eine Herangehensweise, bei der man immer ums Eck denkt und das Gegenteil mitdenkt.“²⁰¹

Thoms Krpic beschreibt das Kabarett des Lukas Resetarits in seiner Diplomarbeit als kontinuierlichen Versuch bedeutende Missstände und Probleme, die immer prekärere Ausmaße annehmen, auf satirische Weise zu betrachten und Einstellungen, Haltungen und Meinungen, die für die Missstände mitverantwortlich gemacht werden können, bloßzustellen.²⁰²

Inhaltlich ist Resetarits ein Kabarettist mit Tiefgang. Seine Nummern, die großteils im Dialekt dargeboten werden, sind schonungslose Angriffe gegen ein autoritäres, unsoziales und ewiggestriges Denken. In seinen Persiflagen ist ein soziales Engagement spürbar, das sich gegen jene richtet, die allzu schnell den richtigen Sündenbock zu finden glauben.²⁰³

Verarbeitung persönlicher Erfahrungen in „Tschusch-Tschusch“

Für Resetarits ist Kabarett etwas, das aus seiner Auseinandersetzung mit der Welt kommen muss.

Für mich ist es nach wie vor etwas, was aus meiner Auseinandersetzung mit der Welt kommen muss. Mein Freund und Mithelfer, der Oberlehrer Kampl, sagt immer: Das Wichtige an meinem Beruf – und ich seh' das auch so – ist, dass man komplizierte Sachverhalte möglichst vereinfacht und auf die Kante bringt, so, dass sie vielleicht sogar einen Lacher der Befreiung oder des Schreckens auslösen, ohne das aber so populistisch vereinfachend zu gestalten, dass es wieder hinten und vorn nicht stimmt. In den Kern vordringen und nicht den Kern aufweichen.²⁰⁴

Auch in „Tschusch-Tschusch“ lassen sich einige biographische Bezüge zu Resetarits' Leben finden. Lukas Resetarits ist selbst im Alter von vier Jahren als Burgenlandkroate nach Wien gekommen und hat am eigenen Leib erfahren, wie es sich anfühlt, abseits der Mehrheitsgesellschaft zu stehen:

²⁰⁰ Kaizar (1977) unter http://www.knowme.at/htms_neu/reset/reset_progs/reset_p01.htm, 13.04.2014.

²⁰¹ vgl. Resetarits (2012) nach Schmidt (2012) unter http://diepresse.com/home/kultur/news/736293/Lukas-Resetarits_Es-gibt-keine-Ruhe, 17.04.2014.

²⁰² vgl. Krpic (1993), S. 88.

²⁰³ Krpic (1993), S. 88.

²⁰⁴ www.wolfgangfreitag.com/wp/2002/08/lukas-resetarits-„papa-hau-des-weg“, 14.04.2014.

Ganz wichtig,...prägend war für mich das Erlebnis, im 51er Jahr nach Wien zu kommen, als Vierjähriger, der eigentlich sprachlich sehr gut entwickelt war, aber im Kroatischen und net im Deutschen. Und dann in den zehnten Bezirk zu kommen und erleben zu müssen, dass man in einer anderen Welt ist [...] und man hat gespürt, dass man offenbar net a Sprach spricht, die sehr gefragt ist, also einer Volksgruppe angehört, die nicht so gefragt ist. [...] Und jetzt gings darum, sich sprachlich durchzusetzen, in der Sprache in der I dort befindlich war, das heißt es galt, sehr schnell Deutsch zu lernen und es hat g'golten dann wahrscheinlich a, des sag I jetzt in der Rückerklärung, des war ganz wichtig, sprachlich wehrhaft zu sein, des haßt an Schmäh zu entwickeln, um bestehen zu können.²⁰⁵

Für Resetarits stellt das Deutsche also seine Zweitsprache dar, seine Erstsprache ist Kroatisch. Wobei Veronika Schmidt in einem Presseartikel das Wienerische als Resetarits Zweitsprache bezeichnet und Hochdeutsch als seine Drittsprache anführt, da er mit dem Hochdeutschen erst ab der Volksschule konfrontiert wurde.²⁰⁶ Ebenso wie seine Figur des jugoslawischen Gastarbeiters Assimilationserscheinungen zeigt, galt es auch für Resetarits Familie sich so schnell wie möglich zu assimilieren, wie Lukas Resetarits in einem Interview mit Wolfgang Freitag von der Presse im Jahr 2002 erzählte:

Wie viele Konzessionen man machen musste, das weiß ich nicht, aber die Eltern haben prophylaktisch sehr viele gemacht. Angesagt war: so schnell wie möglich assimilieren, im Interesse der Kinder natürlich, das war nicht böse gemeint. In Stinatz ist man sich ja nicht als Minderheit vorgekommen, da waren wir lauter Krowoden.²⁰⁷

4.1.3 Kategorienschema

Die Analyse der Nummer „Tschusch-Tschusch“ erfolgte nach folgenden vier Kategorien:

1. *Sprache*
2. *Arbeit*
3. *Schule*
4. *Positionierung/ natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse*

Während die Kategorien Sprache, Arbeit und Schule induktiv gebildet, das heißt aus dem Text selbst geschlossen wurden, kann das Zustandekommen der letzten Kategorie „Positionierung“ als deduktiv bezeichnet werden, da sich aus der Theorie ergebende

²⁰⁵ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

²⁰⁶ vgl. Schmidt (2012) unter http://diepresse.com/home/kultur/news/736293/Lukas-Resetarits_Es-gibt-keine-Ruhe, 17.04.2014.

²⁰⁷ www.wolfgangfreitag.com/wp/2002/08/lukas-resetarits-„papa-hau-des-weg“, 14.04.2014.

Überlegungen in den Prozess der Herausbildung dieser Kategorie miteingeflossen sind. Aufgrund des Umstandes, dass Zuschreibungen über den ganzen Text hinweg vorgenommen werden, erschien eine eigene Kategorie für diesen Bereich wenig sinnvoll. Es wurde daher die Entscheidung getroffen, die im sowie durch den Text getätigten Zuschreibungen zur Beantwortung der Forschungsfrage 2c durch eine Zusammenschau der Ergebnisse aller zuvor angewandten Kategorien zu erschließen.

4.1.3.1 Sprache

Zunächst springt die äußere sprachliche Erscheinungsform der Nummer ins Auge. Der Großteil der Nummer wird in einem Wechselspiel von türkischem und jugoslawischem Ethnolekt²⁰⁸ dargeboten, wobei am Ende auch noch der Wiener Dialekt hinzukommt. Hochdeutsch bzw. Standarddeutsch kommt einzig in der abschließenden Pointe zum Einsatz, die sich auf diese Weise vom Rest der Nummer entscheidend abhebt:

Z 67-68: Ausländer raus aus Österreich! Ausländer raus aus Europa! Ausländer raus aus dem Ausland!???

Vor allem die in Zeile 65 verwendeten Ausdrücke des Wieners „Gfrasta“, „Flohdackn“ und „Knofffressa“ sind aus sprachlicher Perspektive auffällig, handelt es sich hierbei um Schimpfwörter des Wienerischen. Gfrast bedeutet „Nichtsnutz“²⁰⁹ oder „durchtriebener Mensch“²¹⁰, „Flohdackn“ bezeichnet einen ungepflegten Menschen²¹¹ und „Knofffressa“ stellt ein Schimpfwort zur Bezeichnung von Türk/innen dar.²¹² Interessant sind diesbezüglich auch die Zeilen 54 und 55, die den Titel der Nummer aufgreifen:

Jugoslawe: Vos willst? Vos willst? Willst vielleicht aufpudeln?? I spreckta vos i will! Ja? Is Wahrheit! Du schleikti ham in Tirkei! Isa scho zu vil Gostabeitagsindl! Schleik ti außi! Gemma! Tschusch!!!

Türke: Tschusch???

Das vom Jugoslawen dem Türken entgegengebrachte „Tschusch“ bezeichnet in abwertender Weise einen Fremden oder eine Fremde, wobei sich das Wort meist an Angehörige eines südosteuropäischen oder orientalischen Volkes richtet.²¹³ In diesem

²⁰⁸ Nach Dirim und Mecheril (2010) sind unter dem Begriff „Ethnolekt“ sprachliche Varietäten zu verstehen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen den Einfluss anderer Sprachen erkennen lassen und oft ausschließlich von Mitgliedern bestimmter ethnischer Gruppen, z.B. Minderheiten, gesprochen werden.

²⁰⁹ vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gfrast>, 21.04.2014.

²¹⁰ vgl. http://members.chello.at/lightning/wienerisch/index_a_h.html, 21.04.2014.

²¹¹ vgl. http://members.chello.at/lightning/wienerisch/index_a_h.html#f, 21.04.2014.

²¹² vgl. <http://www.kybeline.com/pi-worterbuch/>, 21.04.2014.

²¹³ vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Tschusch>, 21.04.2014.

Sinne könnte genauso der Jugoslawe selbst als „Tschusch“ betitelt werden. Auch der vom Jugoslawen verwendete Ausdruck „Gostarbeitsindl“ ist aus sprachlicher Hinsicht beachtenswert. „Gsindl“ steht im Wienerischen für schlechte Gesellschaft. Über den gesamten Text hinweg wird immer wieder ersichtlich, dass der Jugoslawe viele Ausdrücke des Wiener Dialekts in seinen Sprachgebrauch integriert hat und diese oftmals in einer leichten, „ethnolektalen“ Abwandlung verwendet. Besonders prägnante Beispiele hierfür sind „ersch“ (Z 15),

„fuschen“ (Z 43), „schlampata“ (Z 48), „aufpudeln“ (Z 52), „schleickti/ schleick ti“ (Z 53, 64). Aber nicht nur auf struktureller, sondern ebenso auf inhaltlicher Ebene spielt Sprache in der Nummer eine wichtige Rolle. In dieser Hinsicht sticht vor allem die Zeile 18 hervor, in der Sprache thematisiert wird:

Jugoslawe: Finf Jahre isa scho do, nix waßta von auskennen, deitsch a nix kannta, nista nezna.

Der Jugoslawe wertet den Türken ab, indem er an dieser Stelle auf seine minderen Deutschkenntnisse verweist. Allerdings greift der Jugoslawe im gleichen Satz, in dem er den Türken bezichtigt nicht Deutsch zu können, selbst auf das Kroatische zurück, um seiner Aussage Nachdruck zu verleihen. Mit „nista nezna“ ist so viel gemeint wie „nichts weiß er“. Auch in den Zeilen 30/31, in denen der Jugoslawe die seiner Meinung nach dürftigen Deutschkenntnisse des Türken noch einmal anspricht, bedient er sich wieder des Kroatischen:

Jugoslawe: Hohoho, jebemtiboga teppata Kimmeltirk nix deutsch kannta, mußda Kinda Sondaschule(...).

Neben dem Einsatz des Kroatischen, fällt auf, dass ein weiteres Mal ein abwertender Ausdruck, in diesem Fall „Kimmeltirk“, gebraucht wird. Der Begriff wird bereits in Zeile 15 das erste Mal verwendet und kommt in der Nummer insgesamt sechsmal vor (Z 15, 30, 35, 36, 38, 48).

4.1.3.2 Arbeit

Bereits in Zeile 6 wird zum ersten Mal das Thema Arbeit angesprochen:

Jugoslawe: Kolega! Wos mus Thaliastrosn? Wos moken?

Türke: Für suhen Harbeit.

Spätestens in Zeile 15 wird klar, dass hier zwei Gastarbeiter miteinander kommunizieren:

Jugoslawe: Kimmeltirk, was? Bis aufikuman jetzt ersch?

Türke: Nein, nein! Ich schon pleiben fünf Jahre. Fünf Jahre imma Paustelle, kut Paustelle, jetzt fertig.

Wie Do Mar Castro und Mecheril herausstellen ist die Kombination von Gast und Arbeiter kurios, da ein Gast gewöhnlich Gastrecht genießt. Im Allgemeinen sind Gäste davon entlastet zu arbeiten und zumeist befinden sie sich in einer privilegierten und nicht in einer deprivilegierten Situation im Haus der Gastgebenden. Der Begriff „Gastarbeiter“ stellt das Produkt eines Alltags- und Menschendiskurses dar. Er weist auf zwei Aspekte hin: dass diese Menschen in Österreich sind, um zu arbeiten, und, dass sie dies für eine begrenzte Zeit tun. Gäste, die länger als vorgesehen bleiben, beginnen zum Ärgernis zu werden. Somit ist der Begriff an einen normativen und disziplinierenden Anspruch geknüpft. Das Ärgernis ist vor allem dann groß, wenn die „Gäste“ nicht mehr ihrer Funktion als Arbeitskraft entsprechen. In diesem Fall haben die Arbeitsgäste den legitimen Anspruch verloren, sich bei „uns“ aufzuhalten.²¹⁴ Auf den Türken trifft genau dies zu, er ist „hockenstad“, also arbeitslos, und wird daher prompt von seinem jugoslawischen Kollegen, der im Gegensatz zu ihm Arbeit hat, darauf hingewiesen, dass er dann wohl zurück in die Türkei müsse. Der Türke allerdings wehrt diesen Hinweis ab, er möchte hier bleiben, schließlich leben seine Frau und Kinder ebenfalls in Österreich, wie sich in den Zeilen 20-25 herausstellt:

Jugoslawe: Suhe Orbeit, suhen, Orbeit, was muß Orbeit, hast kan Orbeit, hockenstad?

Türke: Okenstad? Nix verstehen okenstad.

Jugoslawe: Orbeitslos!

Türke: Ja, Firma kaputt!

Jugoslawe: No, schlecktes Firma, kann ma nix moken, muß zurik in Tirkei. Hohoho.

Türke: Nein, nein, nix surück in Türkei, muß Harbeit hier! Muß essen, muß Frau, muß Kinda!

Auch die Familie des Jugoslawen wohnt in Wien, in Zeile 46 verkündet dieser stolz, dass seine Frau den „Hausmastaposten“ innehat und so sorgfältig wie eine Wiener Hausmeisterin putzt. Beim Türken wiederum wäre immer alles „schlampata“:

Türke: Tu Frau?

Jugoslawe: I Frau, i gutt Frau, mein Frau Hausmastaposten, ja imma ollas putzta. Stiagenhaus und imma kucken in Stiagenhaus, mein Frau, imma kuckta, wia wienerisch Hausmasta. Ja, imma ollles kuckta, Kimmeltrick imma ollles schlampata.

Während der Türke arbeitslos ist, hat der Jugoslawe wie schon erwähnt einen Job, da er, wie er sagt, alles für die Arbeit macht:

²¹⁴ vgl. Do Mar Castro/Mecheril (2010), S. 31.

Z 32-33: Jugoslawe: (...) und i bessa, wenn brav in Orbeit. Ja imma anpassen, spreckta Schef! Imma brav sein, ja imma: Bitte! Danke Schef! sprecken. Muß heite olles moken fir Orbeit.

Anpassung scheint somit das Rezept des Jugoslawen zu sein, um am österreichischen Arbeitsmarkt bestehen zu können. Eine Anpassung, die der Türke in den Augen des Jugoslawen auf Grund seiner Kultur von vorne herein nicht leisten kann, obgleich auch der Türke angibt, alles für die Arbeit zu tun.

Z 34-39 : Türke: Pie, pite, ich auch alles mahen für Harbeit! Alles mahen für Harbeit.

Jugoslawe: Kimmeltirk imma nix olles moken fir Orbeit! Imma imma Problema mit Kimmeltirk. Du nix eßta alles, du nix eßta Schweinefleisch, ja? Du nix eßta Bureneitl, nix trinkta du Alkohol, du nix trinkta Spritzta. I imma trinkta Spritzta mit Schef. Prost, Schef! Trinkta Spritzta i! Jo imma, imma alles muß moken. Und du Kimmeltirk: imma ima Problema. Imma olles mohammedanisch, imma peten Allah allah.

Der Jugoslawe behauptet, dass es mit dem Türken immer Probleme gäbe, da dieser kein Schweinefleisch esse und auch keinen Alkohol trinke, was er als besonderen Nachteil ausmacht, da er aus diesem Grund keinen „Spritzta“ mit einem möglichen „Schef“ trinken könnte. Auch Religion wird in diesem Zusammenhang angesprochen, nach Meinung des Jugoslawen würde der Türke immerzu beten. Der Jugoslawe hingegen trinkt „Spritzta“ mit seinem Chef und arbeitet auch am Wochenende, da muss er nämlich immer viel „fuschen“, wie sich in den Zeilen 40-44 zeigt:

Türke: Varum tu sprehen, i nix Problema, Türkischmann Guttman, ich Guttman, Türkischmann.

Jugoslawe: Du nix Guttman, i Guttman, imma spreckta Schef zu mir: Brav, Kolaric, spreckta imma, wann fuschen, Samstag, Sonntag muß imma viel fuschen, spreckta Schef, sonst Firma kaputt!

Auch vom Wiener wird das Thema Arbeit in den Zeilen 56-59 angesprochen, er ist der Ansicht, die Gastarbeiter würden den „Einheimischen“ die Arbeitsplätze wegnehmen.

Wiener: Jo werz es a Ruah gem da! Es zwaa Gfrasta beinander! Es Flohdackn! Knoflfressa! Hot ma netamol in der Tramway a Ruah von eich? Jetzt nehmts uns eh scho ollas weg! De Haar fressens uns scho boid vom Schedl! Orbeitsplätze nehmens uns weg, und de Plätz in der Tramway a no.

Aus diesem Grund sollen in den Augen des Wieners beide aus Österreich verschwinden und den Weg zurück in die Heimat antreten. (siehe Z 61, 62, 66-68).

4.1.3.3 Schule

Lukas Resetarits hat in seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ auch das Thema Schule aufgegriffen. So heißt es in den Zeilen 28-32:

Jugoslawe: Und dein Kinda? Dein Kinda wo?

Türke: Mein Kinda gutt Kinda, mein Kinda Sondaschule!

Jugoslawe: Hohoho, jebemtiboga teppata Kimmeltirk nix deutsch kannta, mußda Kinda Sondaschule. Mein Kinda gut Kinda, mein Kinda Be-Zug! Be is bessa! Wird amol bessa hom, wenn brav in Schule [...]!

Es wird hier die Schlechterstellung von Migrant/innen im österreichischen Schulsystem zur Sprache gebracht. Wie schon bekannt gegeben, stammt die Nummer bereits aus dem Jahr 1982, was auch am Begriff „B-Zug“ zu erkennen ist, welcher auf die Einteilung in A- und B-Zug der alten Hauptschule verweist. Dennoch wirkt der Ausspruch des Türken, „mein Kinda Sondaschule“ brandaktuell, wirft man einen Blick auf die heutige Situation. Laut Statistik Austria betrug der Anteil an Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an den Sonderschulen in Österreich im Schuljahr 2012/13 30,1%, in Wien waren es sogar 55,6%. Insgesamt kommt durch den Blick auf die Daten eine sehr unterschiedliche Verteilung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schultypen zum Vorschein. Während in Wien 67,9% der Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache eine Hauptschule und 66,2% eine Polytechnische Schule besuchten, waren es an berufsbildenden höheren Schulen 34,0% und an allgemeinbildenden höheren Schulen lediglich 32,7%.²¹⁵ Resetarits macht diese Problematik in der Nummer „Tschsuch-Tschsuch“ im oben angegebenen Ausschnitt sichtbar.

4.1.3.4 Positionierung

Der Jugoslawe versucht sich durch strategische Assimilation als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu positionieren. Grund für dieses Bestreben könnte eine gezielte Vorbeugung möglicher Rassismuserfahrungen oder aber bereits erlebte rassistische Diskriminierungen sein. Durch die vehemente Abwertung des Türken bezweckt der Jugoslawe die Aufwertung seiner eigenen Person. Der Türke nimmt eine unterordnende,

²¹⁵ vgl.

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, 22.04.2014.

fast schon unterwürfig anmutende Position ein, indem er etwa auffällig oft das Wort „pite“ verwendet oder den Wiener Fahrgast mit „Schef“ anspricht, obwohl ihn dieser zuvor beleidigt hatte. Der Wiener stellt sich in seinem Status über beide und verweist diese auf „ihre Plätze als Migranten“, indem er kundtut, dass für beide gleichermaßen hier kein Platz sei. Hier in seiner Heimat, die nicht die ihre ist. („ab mit dir in die Heimat“). Damit macht er die vom Jugoslawen vorgenommene Positionierung seiner Person zunichte, da er ihn mit dem Türken auf eine Stufe stellt. Durch den letzten Satz des Wieners, „Ausländer raus aus dem Ausland“, wird allerdings plötzlich sein eigener sozialer Rang irritiert. Die Absurdität, die durch ihn selbst zum Ausdruck gebracht wurde, bringt die Grundlage, auf die der Wiener seine eigene gesellschaftliche Positionierung gestützt hatte, augenblicklich ins Wanken.

4.2 Beantwortung der Forschungsfragen 2a, 2b und 2c

Forschungsfrage 2a: *Welche Rolle spielt Sprache in der Nummer „Tschusch-Tschusch“?*

Sprache stellt das zentrale Element der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dar. Durch den Einsatz von Ethno- und Dialektsprache lässt Lukas Resetarits seine Figuren besonders authentisch wirken. Ebenfalls zur Authentizität trägt der Rückgriff auf das Kroatische bei, den der Jugoslawe im Gespräch mit dem Türken immer wieder vornimmt. Interessant ist, dass er sich gerade dann des Kroatischen bedient, wenn er inhaltlich die Wichtigkeit von Sprache unterstreichen möchte. Auch die Assimilation des Jugoslawen an die „Wiener Kultur“ wird über Sprache transportiert, so integriert dieser als typisch wienerisch geltende Redewendungen in ethnolektaler Abwandlung in seinen Sprachgebrauch. Ein gutes Beispiel hierfür ist „schleik di“. Die letzten Sätze der Nummer, welche als „Entlarvung“, bzw. als „Pointe“ zu betrachten sind, heben sich bewusst vom Rest des Textes ab. Sie wurden auf Hochdeutsch verfasst. Genauso gut hätte Resetarits den Wiener seinen Dialekt bis zum Schluss beibehalten und ihn etwa „Ausländer ausse aus Esterreich!“ rufen lassen können. Doch hätte dies nicht die gleiche Wirkung gehabt. Das Hochdeutsche versieht die drei Schlusssätze, welche gleichzeitig die „Schlüsselsätze“ der Nummer darstellen, mit dem nötigen Nachdruck, verleiht ihnen eine universelle Gültigkeit. „Tschusch-Tschusch“ ist ein durchgängiges, bewusstes Spiel mit Sprache, die von Resetarits in der Nummer vor allem als Instrument der Diskriminierung eingesetzt wird. Sowohl vom Jugoslawen als auch vom Wiener wird sie zum „Runtermachen“, ja zum „Kleinmachen“ anderer und damit auch zum „Großmachen“ der eigenen Person benutzt. Dies wird an den vielen

abwertenden Ausdrücken, die die beiden Figuren verwenden, sofort ersichtlich. „Kimmeltirk“, „Gostabeitagsindl“, „Gfrasta“ und natürlich „Tschusch“ stellen nur einige Beispiele dar. Resetarits' Nummer „Tschusch-Tschusch“, so lässt sich festhalten, lebt von seiner sprachlichen Aufbereitung. Ohne Zweifel hat die sprachliche Repräsentation der Nummer natürlich auch Unterhaltungsfunktion. Höchstwahrscheinlich, wenn sie Resetarits selbst auf der Bühne präsentiert, noch mehr als im Gegenstand der vorgenommenen Analyse, dem geschriebenen Text.

Forschungsfrage 2b: *Wie wird Rassismus in der Nummer „Tschusch-Tschusch“ thematisiert?*

Der Text lässt Rassismus auf vielfältige Weise in Erscheinung treten. Die erzählte Geschichte kann dem Alltagsrassismus zugeordnet werden, sie spielt in einer Straßenbahn, einem öffentlichen Verkehrsmittel, das von vielen Menschen täglich benutzt wird. Somit könnte sich diese Geschichte an „allen Tagen“ ereignen. Die Signalfunktion, auf alltägliche und banale, aber folgenreiche Konstruktionen von „Wir“ versus „Sie“ bzw. „Nicht-Wir“ aufmerksam zu machen, die dem Begriff „Alltagsrassismus“ nach Rudolf Leiprecht zukommt²¹⁶, zeigt sich am besten an den Schlussätzen des Wienerers, in denen er alle „Ausländer“ aus Österreich verbannen möchte. Auch die Form des Kulturrassismus ist im Text deutlich zu erkennen. Der kulturelle Rassismus behauptet, dass die Kultur des oder der Anderen mit der hier vorherrschenden Kultur unvereinbar sei. Als Beispiel kann die Unterstellung des Jugoslawen dem Türken gegenüber, dieser würde nicht alles für Arbeit tun, angeführt werden. Der Jugoslawe bezieht den Türken kein Schweinefleisch zu essen, keinen Alkohol zu trinken und unentwegt zu beten. Aufgrund seiner Kultur ist er in den Augen des Jugoslawen ungeeignet in Österreich zu arbeiten. Ebenso verweist die Nummer auf rassistische Praxen auf institutioneller Ebene, indem die Schlechterstellung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund angesprochen wird. Lukas Resetarits thematisiert in der Nummer „Tschusch-Tschusch“ auch die mit Rassismus verknüpften natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnisse sowie die damit verbundenen Positionierungs- und Aushandlungsprozesse. So kann die individuelle Assimilation des Jugoslawen als strategische Positionierung gedeutet werden. Sie stellt den Versuch des Jugoslawen dar, der ihm durch ethnisierte Zuschreibungen zugewiesenen sozialen Position und der mit dieser verbundenen Aussonderung als Anderer, entgegenzusteuern. Auch der Verallgemeinerungscharakter von Rassismus, die Konstruktion einer homogenen Gruppe,

²¹⁶ vgl. Leiprecht (2001), S. 2.

kommt im Text eindeutig zum Vorschein, möchte der Wiener am Ende der Nummer alle „Ausländer“ als einheitliche Gruppe aus Österreich vertreiben. An dieser Stelle erfolgt gleichzeitig die für rassistische Diskriminierungen typische Generierung einer Rangordnung. Der Wiener nimmt eine höhere Position ein und blickt auf die Gastarbeiter hinunter.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Nummer „Tschusch-Tschusch“ viele, unterschiedliche Formen von Rassismus abbildet. Resetarits ist es auf geschickte Weise gelungen auf gerade einmal etwas mehr als zwei Seiten die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Rassismus abzeichnet und die vielfältigen Mechanismen, mit denen Rassismus arbeitet, kenntlich zu machen.

Forschungsfrage 2c: *Welche Zuschreibungen (in Bezug auf verschiedene ethnische Gruppen) werden in „Tschusch-Tschusch“ gemacht?*

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit festgehalten wurde, arbeiten rassistische Praxen mit Formen der Zuschreibung. Im Text zu „Tschusch-Tschusch“ kommen viele solcher Zuschreibungen zum Einsatz. So beschimpft der Wiener die beiden „Ausländer“ als „Gfrasta“, „Flohdaackn“ und „Knoflfressa“ und unterstellt ihnen, sie würden den „Inländern“, den „Österreichern“, alles wegnehmen, die Arbeitsplätze ebenso wie die Plätze in der Straßenbahn. Der Jugoslawe schließt aufgrund der türkischen Herkunft seines Gastarbeiterkollegen darauf, dass dieser kein Schweinefleisch isst, keinen Alkohol trinkt und immer betet. Gleichzeitig tätigt er damit die Zuschreibung, dass alle Österreicher Schweinefleisch, im Speziellen „Bureneitl“ essen, regelmäßig Alkohol trinken und weniger „religiös“ sind als Türken. Bei Türken ist nach Aussage des Jugoslawen immer „olles schlampata“, während er damit Österreicher/innen die Eigenschaft zuspricht besonders reinlich zu sein. Überhaupt gäbe es mit Türken immer nur Probleme Die Figur des Österreichers verkörpert sozusagen den Stereotypen des grantigen und schimpfenden Wieners, der die „Ausländer“ als Bedrohung wahrnimmt. Dem Wiener wird also durch den Autor eine rassistische Haltung zugeschrieben.

Wie sich zeigt, stellt Lukas Resetarits in seiner Nummer eine Vielzahl an im Migrationsdiskurs verankerten Zuschreibungen zur Schau.

4.3 Beantwortung der Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2: *Inwieweit spiegeln die Inhalte der Nummer „Tschusch-Tschusch“ die Anliegen rassismuskritischer Bildungsarbeit wider?*

Ein wesentlicher Bestandteil rassismuskritischer Bildungsarbeit ist es, Wissen über Rassismus zur Verfügung zu stellen. Die Kenntnis des Charakters von Rassismus ist Voraussetzung, um einen rassismuskritischen Blick auf soziale Wirklichkeit erarbeiten zu können. In der Nummer „Tschusch-Tschusch“ werden zentrale Wesensmerkmale von Rassismus wie beispielsweise das Vornehmen von Zuschreibungen oder die Abwertung des bzw. der anderen präsentiert. Durch das Abbilden einer Alltagssituation weist „Tschusch-Tschusch“ auf die Alltäglichkeit, die Normalität des Rassismus hin. Rassismuskritische Bildungsarbeit möchte die Mechanismen rassistischer Hierarchisierungen aufzeigen und dazu anregen diese zu hinterfragen.²¹⁷ Die Nummer „Tschusch-Tschusch“ tut genau das, sie nutzt Sprache als Instrument der Auf- und Abwertung von Personen, um in ihrem Schlusssatz die Absurdität rassistischer Hierarchisierungen zu verdeutlichen und auf diese Weise zu hinterfragen. Damit erfüllt die Nummer gleichzeitig auch eine weitere wichtige Aufgabe rassismuskritischer Bildungsarbeit, sie dekonstruiert eindeutig geglaubte Unterscheidungen. Außerdem werden in „Tschusch-Tschusch“ Assimilationsprozesse thematisiert, die eng mit Rassismus in Verbindung stehen. Überdies kommt die Nummer auch dem Anspruch von rassismuskritischer Bildungsarbeit nach, Zusammenhänge zwischen Geschichte, Politik, Gesellschaft, sozialen Gruppen und Individuen aufzuzeigen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Inhalte der Nummer „Tschusch-Tschusch“ tatsächlich mehrere Anliegen von rassismuskritischer Bildungsarbeit widerspiegeln.

4.4 Qualitative Inhaltsanalyse der E-Interviews

Zur Auswertung der vorgenommenen E-Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (siehe *Kapitel 2.2*) ein zweites Mal eingesetzt. Ziel der Analyse war es Aussagen über die Wirkung der Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf die Befragten treffen zu können. Die Kategorien, nach denen das Material bearbeitet wurde, ergaben sich aus den Fragen, die den Untersuchungsteilnehmenden gestellt wurden, und deren Antworten.

²¹⁷ vgl. Scharathow (2011), S. 17.

Es kann daher von einer induktiven Kategorienbildung gesprochen werden. Aus Platzgründen wird darauf verzichtet die einzelnen Kategorien an dieser Stelle aufzuzählen, diese können als Unterpunkte (4.4.3.1 bis 4.4.3.12) dem Kapitel 4.4.3 *Ergebnisse* entnommen werden. Die Interpretation der Ergebnisse stützte sich auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, die in *Kapitel 3* präsentiert wurden.

4.4.1 Analysegegenstand

Gegenstand der durchgeführten Analyse waren die von den Untersuchungsteilnehmenden beantworteten Fragebögen, die im Anhang zu finden sind. Diese wurden in Form einer E-Mail-Befragung erhoben (siehe dazu *Kapitel 2.3*). In Anlehnung an die von Bampton und Cowton eingesetzten E-Interviews wurden die qualitativ ausgerichteten Fragen in drei Teilsendungen verschickt. Zunächst erhielten die Teilnehmenden per E-Mail ein Dokument, in dem ein Internetlink zu einer videographischen Aufzeichnung von Lukas Resetarits' Darbietung der Nummer „Tschusch-Tschusch“ und elf sich auf diese beziehende Fragen zu finden waren. Die Teilnehmenden wurden gebeten den Fragebogen innerhalb von fünf Tagen ausgefüllt zurückzusenden. Sobald sie dies getan hatten, erfolgte die zweite Teilsendung, die den Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ sowie eine an diesen geknüpfte Frage beinhaltete. Drei Tage nach Erhalt des beantworteten zweiten Teils, wurde den Teilnehmern eine abschließende Frage zugesandt.

4.4.2 Die Untersuchungsteilnehmenden

Die Teilnehmenden setzten sich aus fünf Lehramtsstudierenden der Universität Wien zusammen, die sich alle in ihrem zweiten Studienabschnitt befinden und daher in einem beliebigen Seminar der Lehrer/innenbildung in dieser Konstellation aufeinander treffen könnten. Durch persönliche Erfahrung begründet, wurde die Annahme geschlossen, dass an Seminaren der Lehrer/innenbildung an der Universität Wien meist mehr weibliche als männliche Studierende teilnehmen und die Anzahl der Studierenden ohne Migrationshintergrund die Anzahl an Studierenden mit Migrationshintergrund tendenziell überwiegt. In der gewählten Stichprobe wurde versucht die angenommene Teilnehmer/innen-Struktur von Seminaren, die im Rahmen der Lehrer/innenbildung stattfinden, abzubilden. Daher sind von den fünf befragten Studierenden drei weiblichen

und zwei männlichen Geschlechts. Zwei von ihnen weisen einen „Migrationshintergrund“ auf, während die restlichen drei keinen „Migrationshintergrund“ haben.

Dass auf die nicht unproblematische Unterscheidung von „mit Migrationshintergrund“ und „ohne Migrationshintergrund“ zurückgegriffen wurde (siehe *Kapitel 3.1*), hatte allerdings noch einen weiteren Grund. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit schien es auch deshalb sinnvoll diese Einteilung vorzunehmen, da Mehrheits- und Minderheitsangehörige einer Gesellschaft auf unterschiedliche Weise mit Rassismus in Verbindung stehen. Die Befragung war daher nicht nur von dem Interesse getrieben die Wirkung der Nummer auf Lehramtsstudierende allgemein ausfindig zu machen, sondern wollte auch herausfinden, ob die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf Studierende mit Migrationshintergrund anders wirkt als auf Studierende ohne Migrationshintergrund.

Die befragten Personen sollen nun hinsichtlich Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Erstsprache und der Fächerkombination ihres Lehramtsstudiums kurz vorgestellt werden:

Person A ist weiblich, 25 Jahre alt, weist keinen Migrationshintergrund auf und fühlt sich Österreich zugehörig. Ihre Erstsprache ist Deutsch und ihre Fächerkombination Deutsch und Französisch.

Person B ist männlich, 26 Jahre alt und weist ebenfalls keinen Migrationshintergrund auf. Person B ist in Österreich geboren und aufgewachsen, fühlt sich aber keiner Ethnie zugehörig. Ihre Erstsprache ist Deutsch und ihre Fächerkombination Englisch und Philosophie/ Psychologie.

Person C ist weiblich, 23 Jahre alt und weist einen Migrationshintergrund auf, fühlt sich aber ausschließlich Österreich zugehörig. Ihre Erstsprache sieht sie sowohl in Serbokroatisch als auch in Deutsch. Ihre Fächerkombination ist Deutsch und Philosophie/ Psychologie.

Person D ist männlich, 27 Jahre alt und weist keinen Migrationshintergrund auf. Sie fühlt sich Europa zugehörig. Ihre Erstsprache ist Deutsch und ihre Fächerkombination Deutsch und Geschichte.

Person E ist weiblich, 28 Jahre alt und weist einen Migrationshintergrund auf. Sie fühlt sich dem Iran zugehörig. Ihre Erstsprache ist Farsi und ihre Fächerkombination Deutsch und Geschichte.

4.4.3 Ergebnisse

4.4.3.1 Erste Reaktion

Die erste Reaktion der Untersuchungsteilnehmenden auf die gesehene Videoaufzeichnung von „Tschusch-Tschusch“ fiel weitgehend unterschiedlich aus. Jede der teilnehmenden Personen empfand andere Aspekte der Nummer als besonders prägnant. Der größte Konsens kann darin festgemacht werden, dass vier der fünf befragten Personen von der Nummer unterhalten worden sind. Des Weiteren löste die Rezeption von „Tschusch-Tschusch“ auch Irritationen aus, führte Nervosität herbei und sorgte bei einer der befragten Personen sogar für ein Gefühl von Ärger.

Person A, die das Video bereits vorher kannte, muss immer wieder über die Nummer „Tschusch-Tschusch“ lachen. Besonders erstaunt war sie aber über die Aktualität der Inhalte der Nummer: *„Irritiert war ich unter anderem, weil dieses Video ja bereits mindestens zwanzig Jahre alt ist und noch immer aktuell wirkt.“*

Auch Person C lachte nach eigener Angabe während des Ansehens der Nummer durchwegs. Person D lachte zwar nicht, befand sich aber beinahe durchgängig in einem „Zustand freischwebender Leichtigkeit“. Resetarits' schauspielerische Leistung amüsierte Person D, wenngleich sie „durch den schauspielerischen Wechsel der Charaktere im Rhythmus von nur wenigen Sekunden, durch die Visualisierung desselben in stetem Bildschnitt und unterstrichen durch schnelles Sprechen“ zusehends auch ein wenig nervös wurde. Besonders interessant aber erscheint die Beziehung von Person B zum ihr bereits bekannten Untersuchungsgegenstand „Tschusch-Tschusch“. B erinnerte sich, dass ihre Reaktion auf die Nummer vor etwa 10 Jahren anders ausfiel als heute. Damals wusste sie nicht, ob sie lachen dürfe oder nicht. Obwohl Person B die Nummer auch damals schon lustig und „wirklich gut gemacht“ fand, war es ihr auf Grund der besonderen historischen Belastung nicht möglich befreit zu lachen. Wie das folgende Zitat zeigt, löste die Nummer vor vielen Jahren einen moralischen Konflikt bei Person B aus:

Ich habe mir damals keine Gedanken zu der dahinterliegenden Idee oder den Kontext dieses Stückes gemacht. Ich habe es also als isoliertes Etwas wahrgenommen und bin dadurch in einen moralischen Konflikt geraten, weil ich das, was ich hörte, für bare Münze nahm und nicht verstand, dass es sich hier um eine kunstvolle Inszenierung handelte.

In der Gegenwart steht Person B der Nummer ganz anders gegenüber, wie ihre weiteren Ausführungen zeigen:

Heute gehe ich mit diesem Programm natürlich ganz anders um, weil auch aus der Inszenierung selbst klar herausgeht, dass drei unterschiedliche Perspektiven (Kroate, Türke, Österreicher) aufeinander prallen, die in erster Linie, also meiner Meinung nach, dem Publikum einfach vorgehalten werden sollen und es am Schluss dem Publikum selbst überlassen bleibt, wie es darauf reagiert bzw. dieses Stück werten und bewerten soll. Von Lukas Resetarits aus war es für mich einfach nur eine Abbildung der tatsächlichen Realität ohne zusätzliche direkte Wirkung (wohl aber indirekt).

Die Aussagen von Person B untermauern die These von Jürgen Henningsen, das Kabarett benötige ein mündiges Publikum, um fruchtbar zu sein, da es „das Subjekt auf sich selbst zurückwirft und zwingt, für sich als Patienten selbst Arzt zu sein“²¹⁸. Person B erkannte in ihrer Reflexion, dass sie vor etwa 10 Jahren noch nicht die Mündigkeit besaß, die Nummer „angemessen“ auffassen zu können. Heute hingegen durchschaut Person B den Mechanismus des Kabarets ganz im Sinne Henningsens. Dieser ist, frei interpretiert, der Meinung, dass das Kabarett dem Publikum Material vor die Füße werfe, ohne diesem zu sagen, was es damit anzufangen habe. Person B enthüllte die vom Kabarett geforderte Eigeninitiative des Publikums, das lose Material durch Denkprozesse in eine sinnvolle Ordnung zu bringen.

In einem deutlichen Gegensatz zu den anderen Befragten steht die unmittelbare Reaktion von Person E auf die Nummer „Tschusch-Tschusch“, die von dieser nicht unterhalten wurde, sondern bei der Rezeption ein Gefühl von Ärger/Wut/Zorn verspürte. Person E ist ebenso die einzige, die sich zu den im Video wahrnehmbaren Reaktionen des an der Aufzeichnung teilnehmenden Live-Publikums äußerte:

Als erstes fiel mir auf, dass das Publikum gleich zu Beginn angefangen hat zu lachen, als Herr Resetarits mit slawischem Akzent den „Dialog“ begonnen hat und der Begriff „Thaliastraße“ genannt wurde. (Thaliastraße - Hinweis darauf, dass dort viele Menschen mit türkischem Migrationshintergrund leben??) Diese Reaktion hat mich etwas verärgert, da schlechte Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Grund für „Lacher“ sind. Außerdem missfiel mir, dass das Publikum immer lachte, wenn der „Slawe“ den „Türken“ immer wieder beleidigte, negative Eigenschaften zusprach und sich über dessen Religion lustig machte. Das Lachen empfand ich als Zustimmung und Bestätigung.

Lukas Resetarits erzeugte mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ tatsächlich auch zustimmendes Lachen bei einem Teil seines Publikums, der die auf der Bühne zur Schau

²¹⁸ vgl. Henningsen (1967), S.70.

gestellten rassistischen Praxen nicht hinterfragte, sondern die Legitimität dieser bestätigte sah. Wie Lukas Resetarits selbst erzählte, wurde er sogar von rechten Organisationen angefragt, die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf ihren Bühnen zum Besten zu geben.²¹⁹ Zu den Fehlinterpretationen, die seine Nummer auslöste, äußerte sich Resetarits mit folgendem Satz: „*Naja, a bisserl a Hirnderl gehört doch zur Satire dazu – des hat man, oder man hat es eben nicht!*“

So einfach ist die Sache aber nicht, denn wie schon erwähnt, liefert das Kabarett nichts „Vorgekautes“, sondern verlangt eine bestimmte geistige Arbeit vom Publikum, im Zuge derer die verstümmelt gesendeten Informationen mit Eigenem ergänzt werden müssen.²²⁰ Das Eigene jedoch ist, wie der Name schon sagt, gekennzeichnet durch seine Eigenheit. Jeder Mensch verfügt über sein ganz persönliches, individuelles Eigenes. Das Publikum kann nur ergänzen, was im Eigenen schon vorhanden ist. Dieser Umstand erklärt, wie es möglich war und ist, die Nummer „Tschusch-Tschusch“ in zwei völlig konträre Richtungen zu deuten.

Dass Person E die Nummer „Tschusch-Tschusch“ nicht lustig fand, hängt mit großer Wahrscheinlichkeit auch damit zusammen, dass, bedingt durch ihren Migrationshintergrund, Rassismus für sie ein äußerst sensibles Thema darstellt. Person E hat schon früh selbst Rassismus erfahren, wie sie im dritten Teil der E-Mail-Befragung erzählte. Es ist nachvollziehbar, dass es jemandem, der selbst schmerzhaft Erfahrungen mit rassistischen Praxen gemacht hat, möglicherweise schwer fällt über Resetarits' kabarettistische Darstellung von Alltagsrassismus zu lachen.

4.4.3.2 Figurenwahrnehmung

Die Figuren haben bei allen fünf Untersuchungsteilnehmenden einen ähnlichen Eindruck hinterlassen.

Person A charakterisierte die Figur des Türken als naiv, bescheiden, ängstlich und verzweifelt und führte diesen Eindruck unter anderem auf dessen brüchige Deutschkenntnisse zurück. Außerdem erkannte sie die hohe Arbeitsbereitschaft des Jugoslawen wie auch des Türken. Besonders markant erschien Person A die Ausgrenzung des Türken durch den Jugoslawen:

²¹⁹ vgl. Krennbauer (2010), S. 90-91.

²²⁰ vgl. Henningsen (1967), S. 14-16.

Interessant ist es, als Österreicherin ohne Migrationshintergrund, zu beobachten, dass anstatt eines Bündnisses gegen ein fremdenfeindliches Österreich, in diesem Fall eine gegenseitige Ausgrenzung stattfindet, die sich genau an denselben Kategorien orientiert, wie auch die Integrationsdebatte medial verhandelt wurde und wird.

Person B beschrieb den Jugoslawen als herablassend und vorurteilsbehaftet gegenüber dem Türken, da er alles an ihm kritisierte, von der Arbeitslosigkeit bis zum Essverhalten. Der Türke wirkte auf Person B sehr demütig und ruhig. Für Person B stach vor allem die Ähnlichkeit zwischen der Figur des Jugoslawen und der Figur des Österreichers hervor:

Es ist interessant, wie sich der Kroat und der Österreicher in diesem Programm ähneln, da man ja behaupten könnte, dass der Kroat auch nur ein Ausländer sei, aber offensichtlich gibt es bestimmte Elemente (z.B. Religion), die einen Fremden nicht so fremd erscheinen lassen wie einen anderen Fremden.

Auf Person C wirkten die Figuren zwar stark stereotypisiert, aber durch die Anpassung der Sprache auch ein wenig vertraut. Den Türken nahm sie als unselbstständig, familiär, höflich, stolz und verunsichert war. Der Jugoslawe hinterließ bei Person C den Eindruck, selbstbewusst, neugierig und arbeitswillig, zugleich jedoch auch intolerant und unhöflich zu sein. Die Figur des Österreichers beschrieb Person C als „klassischen alten Wiener“:

Die Figur des Mannes aus Wien würde ich als klassischen ‚alten Wiener‘ charakterisieren. Er fühlt sich durch das Streitgespräch der beiden anderen Männer gestört und reagiert darauf mit einer Fremdenfeindlichkeit, deren Argumentation ihm zuletzt jedoch nicht gelingt.

Person D erkannte einen „Stufengang der Auf- und Abwertung innerhalb der Personenstruktur“ der Nummer, welchen sie wie folgt zusammenfasste:

Der Türke auf dem Weg zum Arbeitsamt bedient sich keinerlei Klischees oder negativen Fremdzuschreibungen, auch nicht im Disput mit dem Jugoslawen, der viele ausländerfeindliche Stereotype bemüht. Diese Antithese wird schließlich vom Österreicher aufgehoben, der, vermeintlich erhoben aufgrund seiner Nationalität, gleich beide des Landes verweisen möchte.

Die Figur des Türken bezeichnete Person D außerdem als zaghaft und beinahe unterwürfig.

Person E fiel besonders auf, dass sich der Jugoslawe über andere Ausländer stellt, da er mit der österreichischen Gesellschaft dieselben Werte und Traditionen wie etwa den Konsum von Alkohol und Schweinefleisch teilt.

4.4.3.3 Kernpunkte

Auf die Frage, welche Momente, Worte, Sätze der Nummer einem bei der Rezeption besonders aufgefallen seien, folgten wiederum recht unterschiedliche Antworten der Untersuchungsteilnehmenden. Allerdings empfanden zwei der fünf befragten Personen, nämlich Person A und Person B, die abschließenden Sätze der Nummer als besonders eindringlich. So schrieb Person A:

Ein ‚Kackpunkt‘ war für mich die Szene, als sich der nach der Sprache zuordenbare Wiener in das Gespräch einmischt und beide auf den Südbahnhof schicken möchte, damit sie gleich beide nach Hause fahren können.

Person A nahm den Wiener in dieser Situation als „vollkommen abgebrüht und gefühlslos“ wahr, da er sich ungefragt in das Gespräch einmischt und meint, befugt zu sein, über die Lebenssituation beider Gastarbeiter entscheiden zu können. Auch bei Person B haben die Worte des Wieners eine spezielle Wirkung hinterlassen:

Mir ist vor allem der letzte Satz des Österreichers stark in Erinnerung geblieben, als er Folgendes sagte: „Ausländer raus aus Österreich, Ausländer raus aus Europa, Ausländer raus aus dem Ausland“. Obwohl ich vorher geschrieben habe, dass Lukas Resetarits nicht direkt Wertungen abgibt, sondern einfach einen Ausschnitt aus der Realität zeigen will, ist dieser Satz, meiner Meinung nach, doch eine Wertung von ihm, weil er sozusagen im letzten Augenblick die Absurdität der Einstellung des Österreichers dann doch direkt angreift, denn es ist nicht glaubhaft, dass jemand so etwas wirklich meint, weil es ein Widerspruch in sich ist. Dadurch also, dass dieser letzte Satz kaum an Absurdität zu übertreffen ist, wird auch klar, wie der Rest des Stücks gemeint ist.

Wie dieses Zitat von Person B zeigt, hat diese erkannt, dass die Nummer „Tschusch-Tschusch“ nach der kabarettistischen Methode der Entlarvung aufgebaut ist. Erst der letzte Satz zeigt an, in welche Richtung die Nummer zu deuten ist. Die Pointe, auf die die Nummer hinausläuft, kommt womöglich für so manches Publikum zu spät und wird in seiner wegweisenden Bedeutung nicht von allen begriffen. Es sind nur fünf Worte, die die Botschaft der Nummer transportieren. Soll die Pointe aufgehen, ist die Nummer auf ein aufmerksames, gut zuhörendes und mitdenkendes Publikum angewiesen. Es ist anzunehmen, dass Lukas Resetarits selbst der hohe Anspruch, den die Nummer „Tschusch-Tschusch“ an ihr Publikum stellt, anfangs nicht bewusst war.

Bei Person C ist nach der Rezeption der Nummer besonders die ihr zuvor unbekannt Bezeichnung „Kümmeltürk“ im Gedächtnis hängen geblieben. Der Umstand, dass nicht, wie man annehmen könnte, der Wiener, sondern der Jugoslawe diesen Begriff verwendet,

sorgte bei Person B für Irritationen. Ungewöhnlich erschien Person B auch, dass der Türke den Wiener mit „Chef“ anspricht.

Person D sah hingegen im Begriff „hocknstad“ und damit in dem von Resetarits in „Tschusch-Tschusch“ bearbeiteten Thema „Arbeit“ den Kern der Nummer, der gleichzeitig auf ihren politischen und historischen Kontext verweist:

„Hocknstad“! – Im Zentrum des Gesprächs der beiden Tramwayfahrer steht das Thema „Arbeit“. [...] „Gostarbeiter(-gsindl)“ verweist auf die damalige Gastarbeitersituation; hierdurch wird der politische und historische Kontext klar, in welchem das Stück lokalisiert ist.

Für Person E standen die von und in der Nummer gemachten Zuschreibungen im Vordergrund, auf die weiter unten in einer eigenen Kategorie noch genauer eingegangen wird.

4.4.3.4 Wahrnehmung der Sprache in „Tschusch-Tschusch“

Alle fünf Befragten erkannten die zentrale Rolle, die Sprache in der Nummer „Tschusch-Tschusch“ einnimmt. Doch unterscheidet sich die Antwort von Person E ein weiteres Mal stark von den Antworten der anderen.

Für Person A zeigte sich die „Macht der Sprache“ besonders gut in der Szene, in der sich der Wiener in das Gespräch der beiden Gastarbeiter einmischt:

Die ‚Macht der Sprache‘ wird im Video sehr gut spürbar als sich ein weiterer Straßenbahnfahrgast in das Gespräch einmischt, dessen Muttersprache Deutsch ist. Seine sprachliche Kompetenz verleiht ihm in dieser Szene die Möglichkeit, sich über die Arbeitenden zu stellen und ermöglicht ihm, eine vermeintliche Befugnis die Situation der Arbeitenden zu beurteilen.

Für Person B stach vor allem die Instrumentalisierung von Sprache zur Erzeugung einer sozialen Hierarchie hervor. So benutzte beispielsweise der Jugoslawe ihrer Meinung nach immer wieder „kroatische“ Ausdrücke, um den Türken kurzzeitig von der Konversation auszuschließen und ihm so keine Möglichkeit zu geben, auf seine Äußerungen zu reagieren.

Auch Person C nahm Sprache als entscheidendes Element der Nummer wahr:

Sprache spielt meiner Ansicht nach die zentrale Rolle in diesem Stück, da alle drei Figuren von derselben Person dargestellt werden und daher nur über die Sprache (die auch Körpersprache beinhaltet) zu unterscheiden sind.

Bei Person D hinterließ vor allem der Umstand, dass die beiden Gastarbeiter bereits viele Worte aus der Wiener Umgangssprache in ihren Wortschatz integriert haben, einen bleibenden Eindruck.

Auf Person E wirkte der Sprachgebrauch der Nummer abwertend und kategorisierend. E hatte das Gefühl, dass in „Tschusch-Tschusch“ gezeigt werden soll, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht in der Lage sind „richtiges Deutsch“ zu sprechen. Die Sprache der Nummer lasse „Ausländer“ ungebildet und aggressiv erscheinen und zeige, dass sie sich nicht anpassen können:

Bereits an der Sprache ist zu erkennen, dass sie nicht bereit sind sich den österreichischen Werten anzupassen. Sie können sich nicht integrieren und fallen (negativ) auf.

Diese Interpretation von Person E erscheint besonders interessant, da gerade die Figur des Jugoslawen viele Ausdrücke des Wiener Dialekts in ihren Sprachgebrauch aufgenommen hat, wie schon Person D bemerkte. Der Jugoslawe weist in der Nummer sogar ausdrücklich darauf hin, dass man sich anpassen sollte, möchte man beruflich weiterkommen, wie folgende Textpassage zeigt: *„Ja imma anpassen, spreckta Schef! ... „Muß heite olles moken fir Orbeit.“*

4.4.3.5 Zuschreibungen

Alle befragten Personen machten Zuschreibungen in der Nummer „Tschusch-Tschusch“ ausfindig.

Person A fiel besonders die Gleichsetzung von „Herkunft“ und Religion auf, da der Jugoslawe den Türken sofort mit „einer traditionellen Ausübung der islamischen Religion“ in Verbindung bringt. Person B erkannte ebenfalls, dass dem Türken unterstellt wird, er würde immerzu beten, wäre außerdem gefährlich und esse kein Schweinefleisch. Auch Person C nahm die eben genannten Zuschreibungen wahr. Außerdem fiel ihr auf, dass dem Jugoslawen eine „anti-türkische“ Haltung zugeschrieben und der Wiener durch Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz gekennzeichnet wird. Person D fiel vor allem auf, dass die den Türken betreffenden Zuschreibungen aus dem „xenophoben Volksmund“ stammen und vom Jugoslawen eingesetzt werden, um seine eigene Person aufzuwerten:

„Kimmeltirk“, „Tirkenbelagerung“, die negativ konnotierten Anspielungen auf die Religion und die Gewaltbereitschaft – der Jugoslawe bedient sich vieler einem xenophoben Volksmund entnommenen Zuschreibungen gegenüber türkischen Migranten bei gleichzeitiger Aufwertung seiner selbst (Spritzer trinken mit Chef etc.).

Person E hatte den Eindruck, dass Slawen als hart arbeitend dargestellt werden, während Türken zugeschrieben wird, sie würden schlecht Deutsch sprechen und auf Beleidigungen mit Gewalt reagieren. Nach dem Empfinden von Person E wird die Zuschreibung gemacht, dass türkische Frauen nicht arbeiten und nur Hausfrauen sind. Sie erscheinen ungebildet und faul und stellen als Arbeitslose eine Belastung für den Staat dar.

4.4.3.6 Reflexion über Rassismus

Drei der fünf Befragten, nämlich die Personen A, B und C, gaben explizit an durch die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zu einer Reflexion über Rassismus angeregt worden zu sein. Auch die beiden anderen Untersuchungsteilnehmenden D und E dachten nach dem Sehen des Videos über das Thema Rassismus nach, wie ihre Antworten zeigen. Allerdings in eine andere Richtung als ihre drei Kolleg/innen.

Person A wurde durch das Video bewusst, dass auch unter Menschen mit Migrationshintergrund mit rassistischen Zuordnungen verhandelt wird. Auch Person B fiel diese Begebenheit besonders auf. Wie folgenden Zeilen zeigen, fand bei Person B nach der Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ eindeutig eine Reflexion statt:

Heute finde ich vor allem die Rolle des Kroaten interessant, weil sie zeigt, dass Rassismus auch unter verschiedenen Gruppen innerhalb eines Landes stattfinden kann und es auch nicht immer klar ist, aus welchen Gründen jemand Opfer von Rassismus wird. Somit stellt sich die Frage, warum manche „Ausländer“ nicht als Ausländer oder negativ wahrgenommen werden und andere wiederum schon. Scheinbar sind manche gleicher als andere aus unterschiedlichsten Gründen (z.B. gemeinsame Geschichte, Kultur, Religion, ...)

Person C ging davon aus, dass man, da die Nummer stark mit Zuschreibungen arbeitet, automatisch dazu angeregt würde, über Rassismus nachzudenken. Sie äußerte sich allerdings nicht explizit zu den persönlichen Gedanken, die die Nummer bei ihr auslöste. Für Person D stellte die Nummer „Tschusch-Tschusch“ nach eigenen Angaben keinen Anlass dar, über die zu beantwortenden Fragen hinaus über Rassismus nachzudenken. Sie

kritisierte, dass in der Nummer die ihrer Meinung nach „für den Begriff Rassismus ausschlaggebende Komponente eines biologistisch bedingten Werteunterschiedes“ überhaupt nicht zur Geltung kommt. Obwohl Person D zuvor verneinte über Rassismus nachgedacht zu haben, zeigt die von ihr getätigte Äußerung, die biologische Komponente des Rassismus würde in der Nummer vernachlässigt werden, dass sie sehr wohl überlegt haben muss, mit welchen Mechanismen der Unterscheidung Rassismus arbeitet. Die Aussage deutet außerdem darauf hin, dass Person Ds Verständnis von Rassismus sehr auf den kolonialen Rassismus beschränkt ist. Es entsteht der Eindruck, dass kein oder wenig Wissen über weitere Spielarten des Rassismus wie etwa den Kulturrassismus bei Person D vorhanden sind. Person E zeigte die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“, dass Klischees über Menschen mit Migrationshintergrund tief in der österreichischen Gesellschaft verwurzelt sind. Sie war außerdem wütend darüber, dass Türken und Ex-Jugoslawen immer noch als Gastarbeiter betrachtet werden, die schlecht Deutsch sprechen. Hier wird deutlich, dass der zeitliche Kontext der Nummer nicht erkannt wurde und Person E somit nicht bewusst war, dass „Tschusch-Tschusch“ bereits aus dem Jahr 1982 stammt.

4.4.3.7 Resetarits' Intention

Die Antworten der Untersuchungsteilnehmenden auf die Frage, welche Absicht Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ hatte, fielen zwar unterschiedlich aus, gingen aber bei den Personen A, B, C und D tendenziell in die gleiche Richtung. Die Antwort von Person E hob sich erneut von den anderen ab.

Nach Person A zielte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ darauf ab, Machtverhältnisse, die durch den Grad der Sprachbeherrschung hergestellt werden, aufzuzeigen. Außerdem sah A in der Nummer das Anliegen, auf die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten hinzuweisen und rassistische Äußerungen mit Humor in Frage zu stellen. Person B hatte das Gefühl, dass Resetarits eine Alltagssituation auf die Bühne bringen und dem Publikum so einen Spiegel vorhalten wollte:

In erster Linie geht es, meiner Meinung nach, darum eine Alltagssituation herzustellen und die Interpretation dieser Szene dem Publikum zu überlassen. Die Wirkung ergibt sich daraus, dass es ein Unterschied ist, ob man etwas selbst tut (wie eben Zuschreibungen), beabsichtigt oder nicht, und diese Verhaltensweisen dann auf der Bühne sieht. Man betrachtet sich also selbst im Spiegel. Ich denke, dass das der Ansatz von Lukas Resetarits ist.

Person C war der Meinung, dass Resetarits als Kabarettist in erster Linie sicher unterhalten wollte. Auf der anderen Seite machte sie in der Nummer aber auch das Interesse aus, Stereotype aufzuzeigen. Darüber hinaus wollte Lukas Resetarits Person C zufolge auch Kritik an der Fremdenfeindlichkeit mancher Österreicher/innen üben, „indem er diese mit einfachen logischen Mitteln als unhaltbar entlarvt“. Person D empfand „Tschusch-Tschusch“ als humoristischen Beitrag zum Thema „Gastarbeiter in Österreich“. Außerdem fasste D die Nummer als Kritik an der Aneignung von Ressentiments, die bizarrerweise in den Mund des Jugoslawen gelegt werden, auf. Überdies wollte Resetarits in der Nummer nach Meinung von D auch seine politische Tendenz zu erkennen geben:

Gänzlich ad absurdum geführt wird die Geschichte durch das Auftreten des Österreichers und durch dessen letztes Wort: „Ausländer raus aus Österreich! Ausländer raus aus Europa! Ausländer raus ... aus dem Ausland!“, was auch Resetarits' politische Tendenz zum Ausdruck bringt.

Person E war nach der Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ unsicher, was Resetarits mit dieser bezwecken wollte:

Vielleicht möchte er dem Publikum Vorurteile, die in der Gesellschaft vorhanden sind, visuell darlegen und sie zum Nachdenken anregen. Anhand der Reaktionen der ZuschauerInnen bezweifle ich allerdings, dass ihm das gelungen ist. Vielmehr habe ich das Gefühl, dass sie sich in ihrer Meinung bestätigt fühlen. Grundsätzlich müsste man sich aber das gesamte Stück ansehen, um Resetarits „Message“ besser deuten zu können.

Hier wird deutlich, dass Person E die letzten Sätze der Nummer und deren essentielle Bedeutung für das Verständnis von „Tschusch-Tschusch“ nicht bewusst wahrgenommen hat. Sie glaubte, nur einen Ausschnitt „des gesamten Stücks“ gesehen zu haben. Das Lachen des Publikums deutete E als Zustimmung im Hinblick auf den gezeigten Alltagsrassismus. Das Lachen über das Gezeigte schließt aber eine Reflexion des Gesehenen nicht aus. Würde das Publikum im Kabarett nicht lachen, hätte der Kabarettist äußerst schlechte Arbeit geleistet, ist es doch in erster Linie seine Aufgabe, die Leute zu unterhalten. Doch hat das Lachen nach Jürgen Henningsen in jedem Fall auch pädagogische Funktionen, da es bestehende Ordnungen antastet und eine Lockerung herbeiführt.²²¹ Das Nachdenken über einen Sachverhalt sowie das Verarbeiten von erhaltenden Informationen findet meist erst im Nachhinein statt. Person E hat ihren subjektiven Eindruck festgehalten und als solcher ist dieser selbstverständlich legitim und

²²¹ Henningsen (1967), S. 73.

zu respektieren. Außerdem war das Lachen so manches Zuschauers/ so mancher Zuschauerin im Falle von „Tschusch-Tschusch“ tatsächlich oft Ausdruck von Zustimmung und Missinterpretation, wie in dieser Arbeit bereits mehrfach festgehalten wurde. Dies kann jedoch nicht verallgemeinernd auf das gesamte Publikum übertragen werden.

4.4.3.8 Resetarits persönlicher Hintergrund als Indikator der Wahrnehmung von „Tschusch-Tschusch“

Bei vier von fünf der befragten Personen war das Wissen über Lukas Resetarits persönlichen Hintergrund für die Wahrnehmung der Nummer nicht entscheidend. Person E hingegen schien von dem Umstand, dass Resetarits selbst einer Minderheit angehört, zumindest irritiert zu sein.

Für Person A wurde durch das Wissen über Resetarits persönlichen Hintergrund seine Intention hinter der Nummer nochmals deutlicher. Ebenso wurde A dadurch klar, „wieso er das dermaßen gut kann“. Die Kenntnis von Resetarits persönlicher Geschichte veränderte die Wirkung der Nummer auf Person A allerdings nicht:

Die Szene spricht meiner Ansicht nach für sich, die Information, dass Resetarits selbst ein Migrant war, verändert die Wirkung für mich nicht.

Person B sah im letzten Satz der Nummer den persönlichen Hintergrund von Resetarits bestätigt. Ihre Wahrnehmung von „Tschusch-Tschusch“ änderte sich diesbezüglich aber ebenfalls nicht. Dennoch betonte B die allgemeine Wichtigkeit der Beschäftigung mit den Biographien von Künstler/innen und dem Entstehungskontext ihrer Werke für eine adäquate Interpretation:

Aber ansonsten ist natürlich die Biographie des Künstlers, aber auch der historische, politische, sozio-ökonomische und religiöse Kontext wichtig, um Werke sämtlicher Art überhaupt annähernd verstehen zu können [...].

Auch bei Person C löste das neue Wissen über Resetarits persönlichen Hintergrund keine Wirkungsveränderung der Nummer aus. C gab an, dass sie „Tschusch-Tschusch“ „sowieso als rassistisch kritisch“ interpretierte. Es stellte sich nun aber das Gefühl bei ihr ein, dass Resetarits durch seine Erfahrungen „ein solcher Stoff einfach zugänglicher ist“. Bei Person D trat durch das Wissen über Lukas Resetarits persönliche Geschichte ebenfalls keine

Wirkungsveränderung auf. Für D beinhaltet dieses Wissen aber die „Auskunft über ein mögliches (sehr wahrscheinliches Motiv) Resetarits‘, dem Ausländer-Thema verstärkt Interesse beizumessen“. Allerdings könne das Konzept hinter „Tschusch-Tschusch“ nicht alleine auf Resetarits Biographie zurückgeführt werden, wie Person D schrieb:

Als Kabarettist greift er aber auch immer Fragen der Zeit auf, womit sich die Idee oder das Konzept von „Tschusch-Tschusch“ sicher nicht auf biographische Hintergrundinformationen reduzieren oder zwangsläufig aus dieser ableiten lässt. Rezeptionsästhetisch halte ich sie für wenig relevant. Unter einem gewissen Blickwinkel spielt es natürlich eine Rolle, aus welcher Position die Nummer verfasst wurde: Denn diese erklärt die Tendenz.

Person Ds Worten ist zu entnehmen, dass die Biographie von Lukas Resetarits vor allem dann eine wichtige Rolle spielt, wenn die „Botschaft“ der Nummer nicht eindeutig erkannt wird.

Dies zeigt sich gut in der Antwort von Person D, deren Eindruck über die Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch die neue Information zumindest irritiert wurde:

Ich wusste gar nicht, dass er selbst einer Minderheit angehört. Wie bereits erwähnt, erweckt der kurze Ausschnitt nicht den Eindruck, als würde er Vorurteile hinterfragen...er zeigt diese auf, aber eine Reflexion seinerseits ist nicht zu erkennen. (die des Publikum auch nicht)

So eine Frage, wie du sie jetzt gestellt hast, habe ich mich auch bereits gefragt: das Wort Neger gilt als abwertend und diskriminierend. Nichtsdestotrotz nennen sich Farbige untereinander als „Nigga“ → insofern frage ich mich, ob die Zugehörigkeit zu einer Ethnie es legitimiert, rassistische Ausdrücke zu gebrauchen, oder im Fall von Resetarits Klischees unreflektiert einem Publikum zu präsentieren. Außerdem denke ich, dass viele ÖsterreicherInnen gar nicht wissen, dass Resetarits ein sog. „Ausländer“ ist → diese Ahnungslosigkeit spiegelt das Unwissen der sog. Einheimischen wider, die davon überzeugt sind, dass Österreich immer ein einheitliches, homogenes Volk war.

Person Es Gefühl, Resetarits würde Klischees unreflektiert einem Publikum präsentieren, zeigt ein weiteres Mal, dass sie das Gewicht des letzten Satzes „Ausländer raus aus dem Ausland“, der alles zuvor auf der Bühne Präsentierte zur Gänze ad absurdum führt, nicht erkannt hat. Mit diesem Satz findet zumindest von Resetarits‘ Seite eindeutig eine Reflexion statt. Es entsteht der Eindruck, dass das Kabarett für Person E ein relativ unbekanntes Wesen darstellt, mit dessen Methoden sie nicht vertraut ist. Nach Jürgen Henningsen muss der Kabarettist, das was er verflucht, lächelnd verfluchen²²². Person E nahm nur die lächelnde Attitude des Kabarettisten Resetarits wahr, nicht aber was dahinter

²²² vgl. Henningsen (1967), S. 20.

liegt. Die Natur des Kabarett ist geprägt von Widersprüchlichkeit, weshalb Henningsen in seiner Theorie darauf hinweist, dass der Kabarettist verloren ist, wenn er an ein „ironieunbewusstes, kabarettistisch ungebildetes Publikum“ gerät²²³. Für Person E gestaltet es sich aber nicht zuletzt deshalb schwierig die Ironie in „Tschusch-Tschusch“ zu „verstehen“, weil sie selbst aufgrund ihrer ethnischen Herkunft bereits Rassismus erfahren hat.

Wie sich zeigt ist die Wahrnehmung der Nummer auch vom persönlichen Hintergrund des Publikums abhängig.

4.4.3.9 Rassismuskritische Bildungsarbeit in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung

Alle befragten Personen waren sich darüber einig, dass rassismuskritische Bildungsarbeit in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung zumindest nicht explizit stattfindet. Auffällig erschien, dass die beiden Untersuchungsteilnehmenden mit Migrationshintergrund diesen Umstand besonders beklagten, während etwa Person B, die keinen Migrationshintergrund aufweist, an der Universität Wien einen „rassismuskritischen Geist“ wahrnimmt.

Person A berichtete, dass ihrer Erfahrung zufolge rassismuskritische Bildungsarbeit nur in ausgewählten Seminaren der Lehrer/innenbildung passiert und es einem selbst überlassen bleibt, „ob man sich im Rahmen seines Studiums mit diesem Thema auseinandersetzen möchte oder nicht“. Person B konnte sich an keine Lehrveranstaltung erinnern, die dieses Thema explizit behandelt hätte. Allerdings ist in den Augen von Person B aufgrund der Art und Weise, wie gesprochen wird, worüber gesprochen wird und an den Materialien, die ausgeteilt werden, der Schluss zulässig, dass an der Universität Wien allgemein ein „rassismuskritischer Geist“ herrscht. Person C bedauerte, dass rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung nahezu gar nicht stattfindet. Sie merkte an, dass die Situation im Fach Deutsch etwas besser sei, wobei auch hier ihrer Erfahrung nach eine solche Thematik nur punktuell angesprochen würde:

In der Fachausbildung gibt es einzelne Lehrveranstaltungen, die eine solche Thematik ansprechen; meiner Erfahrung nach tun diese das aber auch nur punktuell (im Fach „Deutsch“ z.B. im Seminar „Mehrsprachigkeit“ oder in Lehrveranstaltungen aus dem DaF/DaZ-Bereich) und außerdem hängt das stark von der jeweiligen Fächerkombination ab – Im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird eine solche Arbeit wahrscheinlich in einem höheren Maße geleistet, als im Fach „Physik“ beispielsweise.

²²³ vgl. Henningsen (1967), S. 21.

Auch Person D war der Meinung, dass rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung nicht explizit stattfindet. Person E unterstrich, im Rahmen der Lehrer/innenbildung noch nie mit dieser Thematik konfrontiert worden zu sein. In ihren Fächern Deutsch und Geschichte habe sie allerdings schon Seminare besucht, die rassismuskritische Ansätze aufzeigten. In diesem Zusammenhang kritisierte E, dass der Besuch solcher Lehrveranstaltungen ein hohes Maß an Eigeninitiative erfordere und es möglich sei Lehrveranstaltungen dieser Art vollständig zu umgehen:

Allerdings war/ist es meine Vorliebe für solche Themen, die den Besuch solcher LV ermöglichen. Damit möchte ich sagen, dass viele meiner StudienkollegInnen, womöglich während ihres gesamten Studiums, nicht einmal mit dieser Thematik konfrontiert wurden. → je nach Vorliebe, wählen StudentInnen einen Schwerpunkt. Einen Schwerpunkt, der die Heterogenität der österreichischen Gesellschaft/ sprich die Realität in den Klassenzimmern in keiner Weise aufgreift.

4.4.3.10 Eignung von „Tschusch-Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung

Alle fünf befragten Personen hielten die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung für geeignet.

Person A gefiel besonders, dass in der Nummer rassistische Praxen auf eine humorvolle Art und Weise angesprochen werden, die der mediale Diskurs häufig ausspart. Person A erzählte außerdem, dass ihr Freund, der Migrationshintergrund habe und in weiterer Folge auch sie in letzter Zeit oft mit rassistischen Äußerungen konfrontiert worden seien. Aus diesem Grund sieht sie dringend Handlungsbedarf an der Universität rassismuskritische Bildungsarbeit zu leisten:

Diese Erlebnisse haben mich sehr betroffen und sensibel gemacht. Daher ist es meiner Ansicht nach besonders wichtig an der Uni, auch ‚verdeckte Formen‘ von Rassismus zu behandeln, wie z.B. institutioneller Rassismus. Meinen persönlichen Erfahrungen nach orientieren sich manchmal Menschen, die sich selbst als besonders weltoffen, aufgeklärt und tolerant geben, an starren Kategorien und be- bzw. verurteilen an Hand dieser vorschnell Menschen, ohne dass tatsächliche Kommunikation stattfinden konnte. In den Medien z.B. Fernsehen, Zeitung und Online-Medien wird viel mit Bildern der ‚Anderen‘ gearbeitet, welche die Gefahr bergen, vorschnell eine vermeintlich „gebildete“ Meinung zu einem Thema zu entwickeln. Das ist eine Entwicklung, die ich als sehr bedenklich empfinde und daher auch einen dringenden Handlungsbedarf sehe, wahrscheinlich auch dadurch, dass ich persönlich davon betroffen war.

Person B hielt die Nummer vor allen deshalb für rassismuskritische Bildungsarbeit geeignet, „weil hier nämlich das Thema Rassismus ohne die sonst übliche moralische Keule dargestellt wird“. B hatte den Eindruck, dass Resetarits mehrere Perspektiven anbietet und einfach nur eine Alltagssituation darstellt, wodurch ihrer Meinung nach ein offenes Gespräch auf tiefer Ebene angeregt werden könne. Allerdings betonte B, dass es natürlich auch davon abhängt wie dieses Video aufbereitet und präsentiert werde, da auch die bestgemeinteste Idee zusammenhangslos in der Luft hängen bleiben und ihren eigentlichen Zweck verfehlen könne. Person C war der Meinung, dass sich die Nummer besonders durch ihre Kürze und die öffentliche Zugänglichkeit für die Verwendung im universitären Kontext eigne. Person D empfahl die Nummer für einen Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit, da sie viele Ressentiments und Fremdzuschreibungen bündelt und diese wortwörtlich zur Sprache bringe. D lobte außerdem den Alltagsbezug der Nummer:

Das Setting des Stücks ist angelegt in einer lebensweltlichen Situation, es handelt sich um eine Alltagssequenz. Komplementär zu der steten Arbeit mit und an Texten würde die Vorführung und Diskussion dieser Kabarettnummer sicherlich eine Bereicherung innerhalb „rassismuskritischer Bildungsarbeit“ darstellen.

Auch Person E war der Ansicht, dass die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung von Nutzen sein könne. Ihrer Ansicht nach könnten mit Hilfe der Nummer Konzepte wie das „Othering“ gut vermittelt werden.

4.4.3.11 Vergleich der Wirkung von Text und Video

Im Wirkungsvergleich der textlichen Version der Nummer „Tschusch-Tschusch“ und der videographischen Aufzeichnung eines Live-Auftritts von Resetarits mit der selbigen konnten eindeutige Unterschiede festgemacht werden. Es wurde deutlich, dass die Nummer das Schauspiel von Resetarits mit samt seiner Gestik, Mimik und seinem Tonfall braucht, um ihre gesamte Komik zu entfalten.

Person A hatte bereits zur Beantwortung der Fragen des ersten Teils des E-Interviews eine Textversion aus dem Internet benutzt, welche ihr dabei half den Sprechtext besser zu verstehen. Aus diesem Grund fiel es ihr schwer die Wirkung der textlichen Version von „Tschusch-Tschusch“ und die des Videos auseinanderzuhalten. Der Text hinterließ bei ihr

jedoch einen weniger komischen Eindruck, da die Gestik, Mimik und der Tonfall von Resetarits fehlten. Auf Person B hatten Text und Video eine ähnliche Wirkung. Einige Wörter fielen B jedoch in der textlichen Version besonders auf, die sie im Video nicht so stark wahrgenommen hatte:

Es gibt Wörter wie „pite“, „kucken“ und „tis“, die mir beim sprachlichen Format nicht aufgefallen sind, dass sie „falsch“ ausgesprochen wurden; sondern erst beim Lesen ist mir bewusst geworden, dass die Anfangsbuchstaben jeweils stimmlose Plosive sind, wobei diese Plosive eigentlich stimmhaft sein müssten.

Für Person C unterschied sich die Wirkung des Textes eindeutig von der des Videos. C äußerte, dass aus der Textfassung nicht eindeutig hervorgeht, dass es sich bei „Tschusch-Tschusch“ um Kabarett handelt. Beim Video hingegen sei der komödiantische Charakter der Nummer sofort klar. Wie zuvor schon Person A, bemerkte auch Person C, dass Körpersprache, Mimik und Gestik fehlen. C nahm die Figuren im Text anderes wahr als zuvor im Video. In der textlichen Version von „Tschusch-Tschusch“ wirkte beispielsweise die Figur des Türken weitaus aggressiver auf sie als im Video, wo sie diesen bedingt durch Resetarits Körpersprache als verunsichert empfand. Den Grund für diese unterschiedliche Wahrnehmung machte Person C nicht nur an der anderen Form der Darbietung, sondern auch an der Tatsache, dass die beiden Fassungen inhaltlich bzw. im Wortlaut nicht ident sind, fest. Dies liegt daran, dass sich Resetarits beim Spielen auf der Bühne nicht hundertprozentig an den Text gehalten, sondern zum Teil auch improvisiert hat. Jeder Auftritt eines Kabarettisten ist einzigartig, es ist nicht möglich eine Nummer mehrmals auf die exakt gleich Weise zu spielen. Person D konnte den Text nicht rein für sich wahrnehmen, da sie das Gelesene sofort mit den zuvor gesehenen Bildern des Videos verknüpfte, wodurch sich die Wirkung des Textes auf sie nicht von der des Videos unterschied. Sie konnte sich aber vorstellen, dass sie - wäre es umgekehrt gewesen und sie hätte den Text vor dem Ansehen des Videos gelesen - von der kabarettistischen Performance Resetarits' überrascht gewesen wäre, da der textlichen Version der Nummer der „Amusementcharakter“ fehlt. Person E hatte bei der textlichen Version große Probleme sich zu konzentrieren und den Inhalt zu verstehen. Es fiel ihr wesentlich leichter dem gesprochenen Dialog zu folgen. Außerdem wurde E durch das Video deutlich stärker zum Nachdenken angeregt als durch den Text, da sie im Video auch die Reaktionen des Publikums wahrnehmen konnte.

4.4.3.12 Nachwirkung

Vier der fünf Untersuchungsteilnehmenden dachten in den auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ folgenden Tagen über Rassismus nach. Allerdings konnte nur Person A ihre Gedanken eindeutig auf „Tschusch-Tschusch“ zurückführen. Dennoch geht aus den Antworten hervor, dass die Nummer bei allen fünf befragten Personen ganz im Sinne Henningsens zumindest irgendwelche Spuren in ihrem vorhandenen Wissenszusammenhang hinterlassen hat.

Für Person A war die Nummer „Tschusch-Tschusch“ Anstoß, um über die vielen unterschiedlichen Ebenen, auf denen Rassismus wirksam werden kann, nachzudenken. Person B verneinte durch die Nummer zum Nachdenken über Rassismus angeregt worden zu sein. Sie begründete dies damit, dass sie erstens „Tschusch-Tschusch“ bereits vorher kannte und sich zweitens ohnehin schon viele Gedanken zu dem Thema gemacht hat. Person C dachte in den Tagen nach der Rezeption von „Tschusch-Tschusch“ zwar über Rassismus nach, konnte ihre Überlegungen aber nicht eindeutig auf die Beschäftigung mit der Nummer zurückführen. Ihre Gedanken zum Thema Rassismus wurden vor allem durch aktuelle Ereignisse wie die bevorstehende Europa-Wahl ausgelöst. Person D führte ihre Reflexion über Rassismus ebenfalls eher auf aktuelle Ereignisse zurück, wie die schon von Person C genannte bevorstehende Europa-Wahl und den medialen Diskurs über die „Identitäre Bewegung“ sowie die Demonstration gegen den „Identitären-Marsch“. Allerdings wurde Person C durch die Rezeption von „Tschusch-Tschusch“ nach eigener Aussage dazu bewegt, die in den letzten Wochen in vielen österreichischen Tageszeitungen abgedruckten Sonderbeiträge zum Thema „50 Jahre Gastarbeiter“ zu lesen. Person E wurde durch eine Situation mit ihrem Nachhilfeschüler an die Nummer „Tschusch-Tschusch“ und deren „Message“ erinnert.

4.5 Beantwortung der Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3: *Welche Wirkung kann durch die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ bei Lehramtsstudierenden erzielt werden?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 wurden die durch die Untersuchung festgestellten Wirkungen von „Tschusch-Tschusch“ auf die befragten Personen zusammengefasst. Dass die Nummer auf andere Lehramtsstudierende auch weitere

Wirkungen haben kann, ist keineswegs auszuschließen, sondern als wahrscheinlich anzusehen.

Wie aus der Analyse der beantworteten Fragebögen hervorgeht, kann die Nummer „Tschusch-Tschusch“ Lehramtsstudierende sowohl unterhalten als auch irritieren. Ebenso kann Resetarits' Art der Darbietung für Nervosität bei den Rezipienten sorgen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass „Tschusch-Tschusch“ Ärger, Wut und Unverständnis bei seinem Publikum auslöst. Letzteres ist den Ergebnissen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zufolge vor allem bei Studierenden zu erwarten, die aufgrund ihres „Migrationshintergrundes“ bereits selbst Rassismus erfahren haben und daher besonders sensibel auf dieses Thema reagieren. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Position, in der sich die Studierenden in der gesellschaftlich sozialen Wirklichkeit vorfinden, für die Wirkung der Nummer ausschlaggebend sein kann. Die Art der Involviertheit in den rassistischen Diskurs beeinflusst also die Wahrnehmung von „Tschusch-Tschusch“. So kann die Nummer bei jemandem, der entweder selbst von Rassismus betroffen ist oder sich in einer engen sozialen Beziehung zu von Rassismus betroffenen Personen befindet, besonderes Interesse und Begeisterung für das Dargebotene, ebenso aber auch Unverständnis, Kränkung und Zorn provozieren.

Die Nummer „Tschusch-Tschusch“ ist dazu im Stande Lehramtsstudierenden die Absurdität rassistischer Praxen der Unterscheidung aufzuzeigen. Außerdem vermag es die Nummer seine Rezipienten auf die „Macht der Sprache“ aufmerksam zu machen und im Speziellen auf die Instrumentalisierung von Sprache zur Erzeugung einer sozialen Hierarchie hinzuweisen. „Tschusch-Tschusch“ kann die Reflexion abwertender Ausdrücke wie beispielsweise „Kümmeltürk“ anregen. Der Sprachgebrauch der Nummer kann von Lehramtsstudierenden allerdings ebenso als abwertend und kategorisierend wahrgenommen werden. Der Nummer gelingt es, obwohl oder gerade weil sie bereits aus dem Jahr 1982 stammt, Lehramtsstudierenden die Aktualität des Themas Rassismus bewusst zu machen. Darüber hinaus kann die Nummer „Tschusch-Tschusch“ bewirken, dass ihre Rezipient/innen rassistische Praxen der Zuschreibung wie etwa die Gleichsetzung von „Herkunft“ und Religion erkennen und in weiterer Folge kritisch hinterfragen. „Tschusch-Tschusch“ versteht es ferner auf Assimilationserscheinungen hinzuweisen. Lehramtsstudierende können durch die Nummer zum Nachdenken über Rassismus und die Mechanismen der Unterscheidung, mit welchen dieser arbeitet, angeregt werden. „Tschusch-Tschusch“ verdeutlicht außerdem, dass auch unter „Minderheiten“ mit rassistischen Zuordnungen bzw. Ausgrenzungen verhandelt wird.

5 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 1

Forschungsfrage 1: *Inwiefern eignet sich die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung?*

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1, die die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit darstellt, wurden sowohl die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ wie auch die aus der E-Mail-Befragung gewonnenen Erkenntnisse über die Wirkung von Resetarits' videographischer Darbietung der Nummer auf Lehramtsstudierende herangezogen.

Die Nummer „Tschusch-Tschusch“ ist insofern für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung geeignet, als sie Wissen über Rassismus vermittelt, indem sie auf kabarettistische Weise eine Alltagssituation abbildet, in der verschiedene Spielarten von Rassismus zum Tragen kommen, die Absurdität rassistischer Praxen aufzeigt sowie Lehramtsstudierende als Rezipient/innen zu einer Reflexion über Rassismus anregt. Zwischen den Anliegen und Zielen rassismuskritischer Bildungsarbeit und dem Inhalt und Wirkungsvermögen der Nummer „Tschusch-Tschusch“ konnte im Rahmen der Untersuchung der vorliegenden Arbeit Konformität ausgemacht werden. Aufgrund der festgestellten Interessensgleichheit eignet sich die Nummer „Tschusch-Tschusch“ hervorragend, um als Instrument rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung eingesetzt zu werden. Die Nummer ermöglicht es, Rassismus auf humorvolle Art und Weise zu thematisieren und die Mechanismen, derer sich dieser bedient, kritisch zu hinterfragen. Zudem kommen die Kürze und öffentliche Zugänglichkeit von „Tschusch-Tschusch“ den zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen universitärer Lehrveranstaltungen entgegen. Es kann sowohl mit dem Text der Nummer wie auch mit dem videographischen Material gearbeitet werden, wobei eine Verbindung von beidem in Anbetracht der Untersuchungsergebnisse am geeignetsten erscheint. „Tschusch-Tschusch“ lässt sich als Einstieg in rassismuskritische Bildungsarbeit nutzen, von dem ausgehend gemeinsam mit den Studierenden das Phänomen Rassismus auf wissenschaftliche Weise erschlossen werden kann. Genauso besteht die Möglichkeit die Nummer als praktisches Beispiel einzusetzen, nachdem bereits eine Beschäftigung mit Rassismustheorie stattgefunden hat. Wie genau die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für rassismuskritische Bildungsarbeit verwendet werden soll, gilt es von den Lehrenden je nach zugrunde liegender Intention gut zu überlegen.

6 HYPOTHESENGENERIERUNG

Auf Grundlage der durch die empirische Forschung dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse konnten folgende Hypothesen gebildet werden.

Hypothese 1: Durch die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ werden Lehramtsstudierende zu einer Reflexion über Rassismus angeregt.

Hypothese 2: Die Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“ wird in entscheidender Weise vom persönlichen Hintergrund der Lehramtsstudierenden beeinflusst.

Hypothese 3: Die Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ ist aufgrund ihrer Inhalte und ihrer Wirkung auf Lehramtsstudierende für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung geeignet.

7 CONCLUSIO

Die Annahme der Verfasserin, in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung würde kaum bis gar keine rassismuskritische Bildungsarbeit geleistet werden, die Auslöser für die Entstehung dieser Arbeit war, konnte durch die Befragung von Lehramtsstudierenden bestätigt werden. Wie sich herausstellte, ist es von den jeweiligen Unterrichtsfächern abhängig inwieweit Studierende an der Universität Wien mit dem Thema Rassismus in Berührung kommen. So werden beispielsweise im Fach Deutsch in einzelnen Lehrveranstaltungen rassismuskritische Ansätze punktuell zur Sprache gebracht, während diese in anderen Fächer gänzlich ausgespart werden. Es besteht somit dringend Handlungsbedarf mit Studierenden aller Fächer gleichermaßen rassismuskritisches Wissen zu erarbeiten.

Der Einsatz des Kabarett in rassismuskritischer Bildungsarbeit stellt sicherlich ein heikles Unterfangen dar, wie auch rassismuskritische Bildungsarbeit allgemein von vorne herein mit einigen Stolpersteinen verbunden ist. Dennoch ist es notwendig Wagnisse einzugehen, möchte man vorwärts kommen. Von Studierenden kann eine gewisse Reife erwartet werden, weshalb die Universität als geeigneter Ort erscheint den Versuch zu wagen, Lukas Resetarits' Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ als Instrument rassismuskritischer Bildungsarbeit zu betätigen. Wie die Ergebnisse der im Rahmen dieser Diplomarbeit vorgenommenen Untersuchungen zeigen, kann der Nummer „Tschusch-Tschusch“ Irritationspotential zugeschrieben werden, da sie eindeutig geglaubten Unterscheidungen ihre Grundlage entzieht. Um Fehlinterpretationen vorzubeugen, sollte die Nummer „Tschusch-Tschusch“ allerdings nicht „blind“ eingesetzt werden. Es erscheint ratsam zuvor gemeinsam mit den Studierenden das Wesen von Kabarett zu erörtern. Außerdem sei darauf hingewiesen, obgleich dies selbstverständlich sein sollte, dass jede Reaktion eines oder einer Studierenden auf die Nummer zu respektieren ist. Kann jemand nicht über „Tschusch-Tschusch“ lachen und/oder fühlt sich durch die Nummer persönlich angegriffen, ist dies legitim und ernst zu nehmen. Denn es darf nicht vergessen werden, dass Kabarett, obgleich es nach Jürgen Henningsen auch belehrende Funktion hat, in erster Linie darum bemüht ist, zu unterhalten. Daher muss etwa der ethnolektale Gebrauch des Österreichisch-Deutschen, den Resetarits in der Nummer „Tschusch-Tschusch“ mit Sicherheit auch dazu einsetzt sein Publikum zu belustigen, mit einer gewissen Skepsis betrachtet werden. Bei allem Amüsement lässt sich nicht von der Hand weisen, dass sich

Resetarits damit selbst am Instrument des Linguizismus²²⁴ bedient. Dieser Aspekt ist kritisch zu betrachten und darf nicht unter den Teppich gekehrt werden. Dennoch wird Lukas Resetarits nicht umsonst als Kabarettist mit Tiefgang bezeichnet, wie folgendes Zitat von Martin Johann Krennbauer, der sich in seiner Diplomarbeit mit dem politischen Kabarett in Österreich beschäftigt hat, verdeutlicht:

Was Resetarits hier zu einem wahren Kabarettisten macht, ist die Trennlinie, die hier ganz klar gezogen werden kann zu dümmlich anmutenden Akzent - Parodien diverser Comedyformate. Vor allem im Unterhaltungssumpf kommerzorientierter, privat geführter Fernsehanstalten laufen unter der Bezeichnung Comedy großteils peinliche und sinnfreie Blödeleien allabendlich auf den Bildschirmen, in denen sich durchauhäufig Parodien auf Dialekte und Akzente finden lassen, denen darüber hinaus kein Inhalt inne wohnt. Als Beispiele können hier etwa die zahlreichen Parodien auf den türkischen Akzent oder das übertriebene Herauskehren sprachlicher Attitüden Homosexueller betrachtet werden, deren offenkundig ausgrenzende Intention das Bashing der jeweiligen Minorität zu sein scheint.

Lukas Resetarits versteht es, den Akzent als kabarettistisches Instrument zu verwenden, um damit Inhalte zu vermitteln, die weniger auf die Träger des Akzentes abzielen, denn die Frage nach den zu Grunde liegenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen stellen.²²⁵

Es ist kaum möglich rassistische Praxen und Diskurse aufzuzeigen und sichtbar zu machen, ohne sich dabei selbst in solche zu verstricken. Aus diesem Grund erfordert die Thematisierung von Rassismus Mut, den Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ zweifellos bewiesen hat. Mut braucht es auch, um jene für rassismuskritische Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung einzusetzen. Doch wie Schiller schon wusste:
*Wer nichts wagt, der darf nichts hoffen.*²²⁶

²²⁴ vgl. dazu Dirim (2010), S. 99.

²²⁵ Krennbauer (2010), S.100.

²²⁶ <http://gutezitate.com/zitat/235858>, 24.05.2014.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- **Arens**, Susanne et al.: Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisiert wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: **Mecheril**, Paul et al.: *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 7-28.
- **Balibar**, Etienne / **Wallerstein**, Immanuel: *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl. Hamburg und Berlin: Argument-Verlag 1992.
- **Bampton**, Roberta / **Cowton**, Christopher J.: The E-Interview. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*. Volume 3, No. 2, Art. 9, May 2002, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848>, 27.04.2014.
- **Bortz**, Jürgen / **Döring**, Nicole: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2006.
- **Broden**, Anne / **Mecheril**, Paul: *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: **Broden**, Anne / **Mecheril**, Paul (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 7-26.
- **Budzinski**, Klaus: *Das Kabarett. 100 Jahre literarische Zeitkritik – gesprochen – gesungen – gespielt*. Düsseldorf: ECON Taschenbuchverlag 1985.
- **Dirim**, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ Zur Frage des (Neo-)Linguzismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: **Mecheril**, Paul / **Dirim**, İnci u.a. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann Verlag 2010, S. 91-114.
- **Dirim**, İnci / **Mecheril**, Paul: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: **Mecheril**, Paul et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 99-120.
- **Do Mar Castro Varela**, Maria / **Mecheril**, Paul: *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: **Mecheril**, Paul et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 23-53.
- **Drössler**, Clemens: *Politisches Kabarett. Wirkung und Wechselwirkung zwischen politischen Ereignissen und dem künstlerischen Repertoire des Kabarettisten am Beispiel Österreichs*. Diplomarbeit. Univ. Wien 2008.

- **Elverich** Gabi / **Kapalka**, Annita / **Reindlmeier**, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main/London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2006.
- **Ertl**, Johann: Das politische Kabarett des Lukas Resetarits. Soloprogramme von 1977-2004. Diplomarbeit. Univ. Wien 2004.
- **Esser**, Hartmut: Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: geographische Revue. Zeitschrift für Literatur und Diskussion. Migration. Jahrgang 5, Heft 2, 2003, S. 5-22.
- **Fink**, Iris / **Veigl**, Hans (Hg.): Lukas Resetarits. „Es is bitte Folgendes...“ Erinnerungen & Reflexionen von Freunden und Weggefährten. Wien: Verlag Kremayr & Scheriau KG 2007.
- **Flick**, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: **Flick**, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden - Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2006, S. 9-32.
- **Flick**, Uwe / **Von Kardorff**, Ernst / **Steinke**, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2010.
- **Gomolla**, Mechtild: Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: **Hormel**, Ulrike / **Scherr**, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag S. 61-94.
- **Hall**, Stuart: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. 4. Aufl. Hamburg: Argument Verlag 2013.
- **Hall**, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag 1994.
- **Henningsen**, Jürgen: Theorie des Kabarett. Düsseldorf-Benrath: A. Henn Verlag 1967.
- **Hoffarth**, Britta / **Klingler**, Birte / **Plößer**, Melanie: Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: **Mecheril**, Paul et al.: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 51-70.
- **Kapalka**, Annita / **Räthzel**, Nora (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin: Express Edition 1986.
- **Krpic**, Thomas: Politik und Kabarett in Österreich seit 1970. Diplomarbeit. Univ. Wien 1993.

- **Kuckartz**, Udo / **Dresing**, Thorsten / **Rädiker**, Stefan / **Stefer**, Claus: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- **Lamnek**, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2010.
- **Leiprecht**, Rudolf: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 9. Münster: Waxmann Verlag 2001.
- **Lorenz**, Friederike / **Schreier**, Maren: „Rassismus in der sozialen Arbeit“ – Worüber reden ‚wir‘ hier eigentlich? In: Rassismus in der sozialen Arbeit. Normalitäten sichtbar machen. Tagesdokumentation. Bremen 2012, S. 8-15.: http://www.zis-tdi.de/Anlagen/Doku_AKS_Fachtagung_Rassismus_2012.pdf
- **Lüders**, Christian: Qualitative Daten als Grundlage der Politikberatung. In: **Flick**, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden - Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2006, S. 444-462.
- **Machold**, Claudia: (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: **Scharathow**, Wiebke / **Leiprecht**, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011, S. 379-396.
- **Machold**, Claudia / **Mecheril**, Paul: Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: **Mecheril**, Paul et al.: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 29-50.
- **Mayring**, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: **Flick**, Uwe / **Von Kardorff**, Ernst / **Steinke**, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2010, S.468-474.
- **Mayring**, Phillip: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.
- **Mayring**, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2003.
- **Mecheril**, Paul: Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In: **Otto**, Hans-Uwe / **Schrödter**, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. [neue praxis Sonderheft 8]. Lahnstein: Verlag neue praxis 2005, S.124-140.

- **Mecheril**, Paul: Die Normalität des Rassismus. Überblick. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen. Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. Bonn: 2007. S. 4-16.: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf
- **Mecheril**, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zur Perspektive. In: **Mecheril**, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 7-22.
- **Mecheril**, Paul / **Scherschel**, Karin: Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011, S. 39-58.
- **Mecheril**, Paul / **Melter**, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: **Mecheril**, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 150-178.
- **Mecheril**, Paul / **Melter**, Claus: Rassismustheorie- und forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: **Melter**, Claus/ **Mecheril**, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011, S. 13-22.
- **Melter**, Claus / **Mecheril**, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und- forschung. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011.
- **Miles**, John: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verlag 2000 S. 17–33.
- **Miles**, Robert: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. 3. Neuauflage. Hamburg: Argument-Verlag 1992.
- **Nieke**, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. Aufl. (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 4) Opladen: Leske + Budrich 2000.
- **Riegel**, Christine / **Geisen**, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- **Ritsert**, Jürgen: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt: Athenäum 1972.
- **Rommelspacher**, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1995.

- **Rommelspacher**, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: **Melter**, Claus / **Mecheril**, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011, S. 25-38.
- **Sauter**, Sven: Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies. In: **Mecheril**, Paul / **Witsch**, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript Verlag 2006, S. 111-148.
- **Scharathow**, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: **Scharathow**, Wiebke / **Leiprecht**, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: WochenschauVerlag 2011, S.12-22.
- **Schnell**, Reiner / **Hill**, Paul B. / **Esser**, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Völlig überarb. und erw. Auflage. München: Oldenbourg Verlag 2005.
- **Stockmann**, Reinhard: Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In: **Meister**, Dorothee M / **Tergan**, Sigmar-Olaf / **Zentel**, Peter (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster: Waxmann Verlag 2004, S. 23-42.
- **Tergan**, Sigmar-Olaf / **Fischer**, Arno / **Schenkel**, Peter: Qualitätsevaluation von E-Learning mit dem Evaluationsnetz. In: **Meister**, Dorothee M/ **Tergan**, Sigmar-Olaf/ **Zentel**, Peter (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster: Waxmann Verlag 2004, S. 223-233.
- **Unger**, Heinz R.: Kasperl im Klassenkampf. In: **Veigl**, Hans (Hg.): Lukas Resetarits. Rekapituliere. 10 Programme und 1. Wien: Verlag Kremayr & Scheriau KG 1987.
- **Veigl**, Hans (Hg.): Lukas Resetarits. Rekapituliere. 10 Programme und 1. Wien: Verlag Kremayr & Scheriau KG 1987.
- **Von Kardorff**, Ernst: Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: **Flick**, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden - Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2006, S. 63-91.
- **Von Kardorff**, Ernst / **Schönberger**, Christine: Evaluationsforschung. In: **Mey**, Günter / **Mruck**, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 367-381.

- **Weis**, Michael: Rassismus – ein schwieriges Thema. Stolperfallen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit. In: Studienvertretung der Universität Würzburg. Sprachrohr. Dresden: Dresdner Verlagshaus Druck, Oktober/November 2013, S. 9.

Internetquellen

- <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, 11.04.2014.
- <http://gutezitate.com/zitat/235858>, 24.05.2014.
- <http://kurier.at/kultur/buehne/ein-tribut-an-lukas-resetarits/1.481.749>, 13.04.2014.
- http://members.chello.at/lightning/wienerisch/index_a_h.html, 21.04.2014.
- <http://weismichael.de/promotion/>, 11.04.2014.
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gfrast>, 21.04.2014.
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Tschusch>, 21.04.2014.
- <http://www.graduateschools.uni-wuerzburg.de/index.php?id=130817>, 11.04.2014.
- http://www.knowme.at/htms_neu/reset/reset_m.htm, 13.04.2014.
- <http://www.kybeline.com/pi-worterbuch/>, 21.04.2014.
- <http://zitate.net/lachen.html>, 24.05.2014.
- https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, 22.04.2014.
- <http://www.interkulttheater.at>, 31.03.2014.
- **Freitag**, Wolfgang (2002): Lukas Resetarits: „Papa, hau des weg!“ <http://www.wolfgangfreitag.com/wp/2002/08/lukas-resetarits-%E2%80%9Epapa-hau-des-weg%E2%80%9C/>, 14.04.2014.
- **Kaizar**, Peter: Da rennt der Schmäh.... In: Kronen Zeitung vom 30.10.1977. Einzusehen unter: http://www.knowme.at/htms_neu/reset/reset_progs/reset_p01.htm, 13.04.2014.
- **Leusch**, Peter (2012): Integration ist mehr als Anpassung. Eine Tagung am kulturwissenschaftlichen Institut in Essen. http://www.deutschlandfunk.de/integration-ist-mehr-als-anpassung.1148.de.html?dram:article_id=180952, 31.03.2014.
- **Resetarits**, Lukas: Tschusch-Tschusch http://www.youtube.com/watch?v=wElHem1KT_c, 31.05.2014.
- Projekt „Migration und Komik“: <http://www.kwi-nrw.de/home/projekt-82.html>, 31.03.2014.

- **Schmidt**, Veronika: Lukas Resetarits: Es gibt keine Ruhe. In: Presse online vom 29.02.2013. Einzusehen unter: http://diepresse.com/home/kultur/news/736293/Lukas-Resetarits_Es-gibt-keine-Ruhe, 17.04.2014.
- **Spletter**, Martin (2011): Forschungsprojekt will wissen, worüber Migranten in Deutschland lachen. <http://www.derwesten.de/staedte/essen/forschungsprojekt-will-wissen-worueber-migranten-in-deutschland-lachen-id4630018.html>, 31.03.2014.

Audio- und Videomaterial

- **Resetarits**, Lukas in: Best of Kabarett. Lukas Resetarits. 25 Jahre Kabarett. „Mein Werkzeug ist mein Mundwerk“, VHS Video. Wien: HOANZL 2002.
- **Resetarits**, Lukas: Kein Grund zum Feiern, CD, Live-Mitschnitt. Wien: HOANZL 1997.
- **Resetarits**, Lukas: Kein Grund zu Feiern, DVD. In: **Resetarits**, Lukas: Werkschau. Wien: HOANZL 2007.
- **Resetarits**, Lukas: Nix geht mehr. CD, Live-Mitschnitt. Wien: HOANZL 1988.

9 ANHANG

9.1 Text der Nummer „Tschusch-Tschusch“

Bitte, in letzter Zeit hab ich auch nachgedacht über die Ausländer. Ein weltweites Problem! Für uns in Österreich besonders verschärft, weil wir ja umzingelt sind, wenn man sich den Atlas anschaut. Wir sind umzingelt von Ausländern! Erst unlängst in der Nacht bin ich munter geworden, is ma eingfalln, statistisch betrachtet san 4,5 Milliarden Menschen auf der Welt, abzüglich der 7 Millionen Österreicher, alles andere san Ausländer! I hab noch ein anderes Problem mit den Ausländern, in dem Sketch, den ich jetzt habe, is nämlich ein Umbauprobem, und zwar muß ich das Tischerl und Bankerl, was ich da habe, umbauen auf eine Tramway, was nicht einfach ist. Des is eine Doktorarbeit für einen Bühnenbildner praktisch, was i mir do aufgehalst habe, aber i seh schon eine Möglichkeit, wenn man da ... (Verschiebt die Bank) und so ... na, von da schon, von der Seitn schauts aus wie eine Tramway, wie aus dem Gleis gerissen, von unten vielleicht nicht, aber es fehlt der wesentliche Bestandteil für eine Wiener Tramway, ohne dem fährts überhaupt nicht. (Legt ein <<Ring-Rund>>-Exemplar auf den Tisch) Jetzt!

Ein Wiener Tramwaywagen im 84er Jahr, der ist nicht sehr gut besetzt, drei Fahrgäste san drinnen, die andern san wahrscheinlich mit dem Taxi gefahrn, weils billiger war, zwei Fahrgäste mit schwarze Haar, schwarze, zusammengewachsene Augenbrauen, dunkler Teint, stechender Blick, schwarzer Schnurrbart, Knoblauchgeruch – die schau'n jo alle gleich aus – wie die Neger und Chineser, die schau'n jo auch alle gleich aus, nur wir Herrenmenschen unterschieden uns voneinander: aner schiacher als der andere. Da sitzen also die zwei, von denen hat jeder so ein Sakko an, was i do jetzt habe. Es ist eigentlich eines meiner Lieblingssakkos, was ich schon oft getragen habe, die warn mehr auf Körper geschnitten damals. I heb ma des auf, i hau des net weg, des kummt ja alles wieder. In diesem Tramwaywagen sitzen, wie gesagt, diese zwei, von denen jeder so a Sackl anhat. Der dritte Fahrgast ist ein österreichischer Herrenmensch, der aber dasselbe Sakko anhat wie die zwei anderen.²²⁷

²²⁷ Veigl (1987), S.102-103.

1 Jugoslawe: (*liest*)
2 Türke: Entschuldigen, pite!
3 Jugoslawe: Laß ma lesn! Muß kucken fir Informazion!
4 Türke: Entschuldigen pite, wo Thaliastraße?
5 Jugoslawe: Kolega! Wos mus Thaliastrosn? Wos moken?
6 Türke: Für suhen Harbeit.
7 Jugoslawe: Anderes Baustelle? Nix da, muß nix da fahren, muss andres Straßenbahn für
8 Thaliastraße.
9 Türke: Varum? Kolega sprehen, muß faren tis Straßenpan.
10 Jugoslawe: Kolega, Kolega ima spreckta, nix waßta, i waß, do nix faren, muß anders, muß
11 aufi sekzenten Pezirk.
12 Türke: Wo muß faren, pite, wo muß faren?
13 Jugoslawe: Wo muß faren. Du nix waßta von auskenan, wo komstu ibahaup? Kosovo?
14 Türke: Nein!! Türkischmann, Türkischmann!
15 Jugoslawe: Kimmeltirk, was? Bis aufikuman jetzt erscht?
16 Türke: Nein, nein! Ich schon pleiben fünf Jahre. Fünf Jahre imma Paustelle, kut Paustelle,
17 jetzt fertig.
18 Jugoslawe: Fünf Jahre isa scho do, nix waßta von auskennen, deitsch a nix kannta, nista
19 nezna.
20 Türke: Pite, wo Thaliastraße, muß suhen Harbeit.
21 Jugoslawe: Suhen Orbeit, suhen Orbeit, was muß Orbeit, hast kan Orbeit, hockenstad?
22 Türke: Okenstad? Nix verstehen okenstad.
23 Jugoslawe: Orbeitslos!
24 Türke: Ja, Firma kaputt!
25 Jugoslawe: No, schlecktes Firma, kann ma nix moken, muß zurik in Tirkei. Hohoho.
26 Türke: Nein, nein, nix surück in Türkei, muß Harbeit hier! Muß essen, muß Frau, muß
27 Kinda!
28 Jugoslawe: Was? Du deine Frau aa aufibringta?
29 Türke: Ja, muß kommen Frau! Nix viel alleinpleiben Hanefi!
30 Jugoslawe: Und dein Kinda? Dein Kinda wo?
31 Türke: Mein Kinda gutt Kinda, mein Kinda Sondaschule!
32 Jugoslawe: Hohoho, jebentiboga teppata Kimmeltirk nix deutsch kannta, mußda Kinda
33 Sondaschule. Mein Kinda gut Kinda, mein Kinda Be-Zug! Be is bessa! Wird amol bessa
34 hom, wenn brav in Schule, und i bessa, wenn brav in Orbeit. Ja imma anpassen, spreckta

35 Schef! Imma brav sein, ja imma: Bitte! Danke Schef! sprecken. Muß heite olles moken fir
36 Orbeit.

37 Türke: Pite, pite, ich auch alles mahen für Harbeit! Alles mahen für Harbeit.

38 Jugoslawe: Kimmeltirk imma nix olles moken fir Orbeit! Imma imma Problema mit
39 Kimmeltirk. Du nix eßta alles, du nix eßta Schweinefleisch, ja? Du nix eßta Bureneitl, nix
40 trinkta du Alkohol, du nix trinkta Spritzta. I imma trinkta Spritzta mit Schef. Prost, Schef!
41 Trinkta Spritzta i! Jo imma, imma alles muß moken. Und du Kimmeltirk: imma ima
42 Problema. Imma olles mohammedanisch, imma peten Allah allah.

43 Türke: Varum tu sprehen, i nix Problema, Türkischmann Guttmann, ich Guttmann,
44 Türkischmann.

45 Jugoslawe: Du nix Guttmann, i Guttmann, imma spreckta Schef zu mir: Brav, Kolaric,
46 spreckta imma, wann fuschen, Samstag, Sonntag muß imma viel fuschen, spreckta Schef,
47 sonst Firma kaputt!

48 Türke: Tu Frau?

49 Jugoslawe: I Frau, i gutt Frau, mein Frau Hausmastaposten, ja imma ollas putzta.
50 Stiagenhaus und imma kucken in Stiagenhaus, mein Frau, imma kuckta, wia wienerisch
51 Hausmasta. Ja, imma ollles kuckta, Kimmeltirk imma olles schlampata.

52 Türke: Tu niht sprehen! Warum tu schimpfen Türkischmann schlimme Mann?

53 Jugoslawe: I nix schimpfen! Pist teppat? I spreckta, was i will!

54 Türke: Tu niht sprehen teppat auf Türkischmann! Tu niht sprechen!

55 Jugoslawe: Wos willst? Wos willst? Willst vielleicht aufpudeln?? I spreckta wos i will! Ja?
56 Is Wahrheit! Du schleikti ham in Tirkei! Isa scho zu vil Gostabeitagsindl! Schleik ti außi!
57 Gemma! Tschusch!!!

58 Türke: Tschusch???

59 Wiener: Jo werz es a Ruah gem da! Es zwaa Gfrasta beinander! Es Flohdackn!
60 Knofffressa! Hot ma netamol in der Tramway a Ruah von eich? Jetzt nehmts uns eh scho
61 ollas weg! De Haar fressens uns scho boid vom Schedl! Orbeitsplätze nehmens uns weg,
62 und de Plätz in der Tramway a no.

63 Türke: Entschuldigen Schef! Pite, wo Thaliastraße?

64 Wiener: I wer da glei zagn, wo de Thaliastraßn is. Da, happ eine in D-Wagn, auffe am
65 Südbahnhof und ab mit dir in die Heimat!

66 Jugoslawe: Bravo Schef! Bravo! Du gut spreckta, du Guttmann! Du spreckta gutt! Gemma,
67 schleikti in D-Wagen, aufe an Sipanov und ab mit dir in Heimat! Ham in Tirkei, schleik ti
68 außi!

69 Wiener: Und du kannst glei mitfahren, ja?! Hau di auf die Gastarbeiterstrecken und darsteß
70 di! Aussi mit eich Gfrasta, da is eh a Hoitstö, gemma, marschierts! Ausländer raus aus
71 Österreich! Ausländer raus aus Europa! Ausländer raus aus dem Ausland!???²²⁸

²²⁸ Veigl (1987), S.103-106.

9.2 E-Interviews

9.2.1 Allgemeiner Einstieg

Alle Befragten erhielten zu Beginn der E-Mail-Befragung den nun folgenden Text als Orientierungsstütze:

Die vorliegende Befragung dient zur Evaluierung der Eignung von Lukas Resetarits' Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ für den Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung der Universität Wien. Die Ergebnisse dieser Befragung werden anschließend anonymisiert im Rahmen einer Diplomarbeit festgehalten. Die Namen der Untersuchungsteilnehmenden werden nicht veröffentlicht. Das Hauptaugenmerk dieser Befragung liegt auf der Ermittlung der tatsächlichen Wirkung der Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf Lehramtsstudierende. Aus diesem Grund werden die Untersuchungsteilnehmenden darum gebeten, die gestellten Fragen ehrlich zu beantworten.

Begriffsklärung

Bevor die Befragung beginnen kann, ist es notwendig die Begriffe „Rassismus“ und „rassismuskritische Bildungsarbeit“ zu klären.

Rassismus wird aus rassismuskritischer Perspektive nicht vorrangig als individuelles Phänomen, das für bestimmte Personen und Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit untersucht. Rassistische Strukturen und Prozesse sind zu begreifen als „allgemein wirksame Zusammenhänge, welche auf generelle Muster der Unterscheidung von Menschen verweisen, die auf den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit (Gesetze, Institutionen, alltagsweltliche Interaktionen, individuelle Selbstverständnisse) optional zur Verfügung stehen“.²²⁹

Rassismuskritische Bildungsarbeit hinterfragt die Mechanismen rassistischer Hierarchisierungen ebenso wie die Funktionen von mit diesen verschränkten anderen

²²⁹ vgl. Mecheril/ Melter (2011), S. 10.

Formen der Unterdrückung, regt zu kritischen Reflexion von Denken und Handeln an, erarbeitet Handlungsalternativen und zeigt diese auf.²³⁰ Im Kontext von Rassismuskritik ist Bildung immer auch als politische Bildung zu verstehen, da vor allem die Beachtung struktureller Ungleichheiten, die etwa durch Gesetzgebungen hervorgerufen werden können, oder die kritische Aufklärung über Ursachen und Zusammenhänge von Migrations- und Fluchtbewegungen ebenso wie die Entwicklungsgeschichten und die Bedeutungen von Nationalstaaten eine zentrale Rolle in rassismuskritischen Bildungsprozessen spielen.²³¹

Im Zentrum rassismuskritischer Pädagogik steht die Frage nach der Bedeutung der rassismusrelevanten Unterscheidung in ein natio-ethno-kulturelles Wir und Nicht-Wir in Institutionen, Sprachen und Identitäten. Rassismuskritische Bildungsarbeit ist bestrebt alle Praxen jeweils nach ihren Machteffekten zu befragen, d. h. zu reflektieren, welche Wahrheiten die eigene Praxis in Bezug auf den rassistischen Diskurs (re-)produziert.²³²

Die Grundzüge einer rassismuskritischen Bildung und Erziehung sind:²³³

- Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen
- rassismuskritische Performanz
- Handeln gegen Rassismus stärken
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen.

Literatur:

Scharathow, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag 2011, S.12-22.

Machold, Claudia: (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.):

²³⁰ vgl. Scharathow (2011), S. 17.

²³¹ vgl. Scharathow (2011), S. 17.

²³² vgl. Machold (2011), S. 389.

²³³ Mecheril/ Melter (2010), S. 173.

Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag 2011, S. 379-396.

Mecheril, Paul/ Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S. 150-178.

Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und- forschung. 2. Aufl. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag 2011.

9.2.2 E-Mail-Befragung von Person A

Teil 1

A) Angaben zur Person

Alter: 25

Geschlecht: weiblich

Ethnische Selbstverortung: Österreich

Erstsprache: Deutsch

Hochschule: Universität Wien

Studium: Lehramt

Fächerkombination: Deutsch und Französisch

Abschnitt (1. oder 2.): 2. Abschnitt

B) E-Interview

Bitte sieh dir die Aufnahme von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ unter folgendem Link: http://www.youtube.com/watch?v=wElHemlKT_c an und beantwortete die Fragen im Anschluss daran nach der Reihe. Wenn du das Gefühl hast, dir das Video zur Beantwortung einer Frage noch einmal oder öfter ansehen zu müssen oder zu wollen, kannst du dies gerne tun. Die Länge deiner Antworten bleibt dir überlassen, du kannst schreiben so viel du möchtest. Solltest du eine Frage nicht verstehen, dir bei einer Antwort unsicher sein oder Ähnliches, kann du mich jeder Zeit per E-Mail kontaktieren.

I. Unmittelbare Wirkung

Frage 1: Welche unmittelbare Wirkung hat die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf dich? Beschreibe bitte deine Reaktion während des Ansehens: Hast du gelacht? Warst du irritiert? Was hast du gedacht?

Antwort:

Ich habe das Video bereits gekannt, muss aber immer wieder darüber lachen. Resetarits schafft es wirklich unheimlich gut, die Sprache von zwei Arbeitern mit türkischen und slawischen Migrationshintergrund zu imitieren. Irritiert war ich unter anderem, weil dieses Video ja bereits mindestens zwanzig Jahre alt ist und noch immer aktuell wirkt: Die Integration in die österreichische Gesellschaft verhandelt der Arbeiter mit slawischer Herkunft dem Arbeiter türkischen Migrationshintergrunds gegenüber als eine Art Wettbewerbsdiziplin – bis ein an der Sprache erkennbarer Wiener sich einmischt und meint sie sollen alle nach Haus fahren.

Frage 2: Wie wirken die von Resetarits dargestellten Figuren auf dich? Versuche sie kurz zu charakterisieren!

Antwort:

Der Arbeitende slawischer Herkunft scheint darauf, gewartet zu haben, jemanden zu finden mit dem er den Erfolg seiner Lebenssituation in Österreich messen kann. Der Arbeitende türkischer Herkunft wird von Resetarits sehr naiv, bescheiden, ängstlich und verzweifelt dargestellt, ein Eindruck, der sich unter anderem durch seine brüchigen Deutschkenntnisse verfestigt. Die Messlatten, die der Fahrbahngast slawischen Migrationshintergrunds anlegt sind dabei jene, die auch aus der medialen „Integrationsdebatte“ bekannt sind: „Bist du eh nicht arbeitslos, kannst du bereits gut Deutsch, sind deine Kinder erfolgreich in der Schule...“ Interessant ist es, als Österreicherin ohne Migrationshintergrund, zu beobachten, dass anstatt eines Bündnisses gegen ein fremdenfeindliches Österreich, in diesem Fall eine gegenseitige Ausgrenzung stattfindet, die sich genau an denselben Kategorien orientiert, wie auch die Integrationsdebatte medial verhandelt wurde und wird. Auffällig ist die hohe Arbeitsbereitschaft beider Charaktere, es scheint so als ob, egal wie wenig Geld, egal zu was für einer Uhrzeit, beide um jeden Preis arbeiten würden. Dass der Arbeitende türkischer Herkunft auch über seine Familie zu sprechen beginnt und, dass sie

ja auch essen müssten, verdeutlicht ihre schwierige sozioökonomische Situation. Auch der Arbeitende slawischer Herkunft gesteht ja eigentlich ein, dass er sich von seinem Chef ausnutzen lässt, da er unbezahlt auch am Wochenende arbeitet.

Frage 3: Gab es Momente, Worte, Sätze, die dir bei der Rezeption der Nummer aus irgendeinem Grund besonders aufgefallen sind? Beschreibe diese und deine Gedanken dazu!

Antwort:

Ein ‚Knackpunkt‘ war für mich die Szene, als sich der nach der Sprache zuordenbare Wiener in das Gespräch einmischt und beide auf den Südbahnhof schicken möchte, damit sie gleich nach Hause fahren können. Die Arbeitenden verhandeln in ihrem kurzen Gespräch existentielle Lebensbedingungen, wie z.B. ihre Arbeitssituation. Der Wiener mischt sich vollkommen abgebrüht und gefühlslos in das Gespräch ein und meint, befugt zu sein, über die Lebenssituation beider entscheiden zu können.

Frage 4: Welche Rolle spielt Sprache deiner Meinung nach in der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Wie wird sie eingesetzt? Was fällt dir auf?

Antwort:

Resetarits imitiert sehr gut die unterschiedlichen Aneignungen der deutschen Sprache, die jeweils durch die Erstsprachen geprägt sind. Der Arbeiter slawischer Herkunft ist im Deutschen wortgewandter als der Arbeitende türkischen Ursprungs. Er stellt sich sprachlich über den anderen und vermittelt die Vormachtsstellung seiner ethnischen Gruppe innerhalb Österreichs. Zusätzlich hat er sich auch schon hörbar seiner neuen dialektalen Umgebung angepasst, sein Tonfall hat bereits ‚Wienerisches‘ an sich.

Der Arbeitende slawischen Ursprungs bildet unter anderem Verbformen mit dem Suffix –ta, z.B. ‚du deine Frau a aufi aufbringta‘. Das sind aus dem umgangssprachlichen bekannte fossilisierte Formen des deutschen Spracherwerbs, die besonders witzig wirken. Die Sprachverwendung ist in dieser Szene sicherlich bezeichnend für viele MigrantInnengruppen, die in Österreich immer viel gearbeitet hatten und nie Zeit hatten, einen Deutschkurs zu absolvieren.

Die ‚Macht der Sprache‘ wird im Video sehr gut spürbar als sich ein weiterer Straßenbahnfahrgast in das Gespräch einmischt, dessen Muttersprache Deutsch ist. Seine sprachliche Kompetenz verleiht ihm in dieser Szene die Möglichkeit, sich über die

Arbeitenden zu stellen und ermöglicht ihm, eine vermeintliche Befugnis die Situation der Arbeitenden zu beurteilen.

Frage 5: Rassismus arbeitet mit Zuschreibungen. Sind dir in der Nummer Zuschreibungen aufgefallen? Wenn ja, welche?

Antwort:

Die Gleichsetzung zwischen Nationalität beziehungsweise Herkunft und Religion. Der Arbeitende slawischer Herkunft setzt mit dem türkischen Migrationshintergrund sofort eine traditionelle Ausübung der islamischen Religion gleich.

Frage 6: Hat dich die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken? Erläutere deine Antwort!

Antwort:

Ja, definitiv! Rassismus kann sich auf sehr vielen unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen manifestieren, wie auch im Video gezeigt wird. Einerseits drängt ‚das System‘, die Arbeiter in die Ecke und verpflichtet sie, auch am Wochenende unbezahlt zu arbeiten. Andererseits wird durch die gehässige Aussage, des Straßenbahnfahrgastes eine aggressive rassistische Parole thematisiert, die sich direkt an die Arbeitenden richtet. Auch unter Menschen mit Migrationshintergrund wird mit rassistischen Zuordnungen verhandelt.

Frage 7: Was möchte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ deiner Meinung nach aussagen?

Antwort:

Machtverhältnisse, die durch den Grad der Sprachbeherrschung hergestellt werden, aufzeigen Lebenssituation von MigrantInnen aufzeigen, rassistische Äußerungen mit Humor in Frage stellen.

Frage 8: Lukas Resetarits ist als „Burgenlandkroate“ im Alter von vier Jahren nach Wien gekommen und hat nach eigener Aussage zu spüren bekommen, wie es ist, „einer Volksgruppe anzugehören, die nicht so gefragt ist“²³⁴.

Beeinflusst das Wissen über den persönlichen Hintergrund von Lukas Resetarits deine Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Spielt es eine Rolle für

²³⁴ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

dich aus welcher Position heraus die Nummer verfasst wurde? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Da dem Zitat zu entnehmen ist, dass Resetarits in Wien nicht mit ‚offenen Armen empfangen‘ wurde, wird seine Intention hinter dieser Kabarettnummer sicher nochmals deutlicher und es wird klarer, wieso er das dermaßen gut kann. Die Szene spricht meiner Ansicht nach für sich, die Information, dass Resetarits selbst ein Migrant war, verändert die Wirkung für mich nicht.

II. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Frage 9: Findet rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung der Universität Wien deiner Erfahrung zufolge statt?

Antwort:

Ja, aber nur in ausgewählten Seminaren. Es ist einem selbst überlassen, ob man sich im Rahmen seines Studiums mit diesem Thema auseinandersetzen möchte oder nicht. Außerdem ist es vor allem auf der Pädagogik, also auf der LehrerInnenbildung, nicht sicher, ob man einen Platz im gewünschten Seminar bekommt.

Frage 10: Hältst du die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für geeignet, im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit in der pädagogischen Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Universität Wien beispielsweise in Seminaren eingesetzt zu werden, um die kritische Reflexion rassistischer Diskurse und Praxen anzuregen? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Ja, da in dieser Szene sehr viele Dinge auf eine humorvolle Art und Weise aufgezeigt werden, die, wie bereits weiter oben erwähnt, im medialen Diskurs sehr oft ausgespart werden. Noch in einer Zeit spielend vor dem durch die Regierung implementierten politischen Paradigma „Integration durch Leistung“ ist es eigentlich schmerzhaft zu beobachten, wie sich MigrantInnen selber an Kategorien abarbeiten, die oft in rassistischen Äußerungen unüberlegt angewendet werden und diese wiederum auf andere anwenden.

Mein Freund, der auch Migrationshintergrund hat und so wie Resetarits im 10. Wiener Gemeindebezirk aufgewachsen ist, fühlt sich von den Inhalten des Videos sehr angesprochen und fühlt sich wieder in diese Zeit zurückversetzt.

Mein Freund und in weiterer Folge auch ich wurden in letzter Zeit mit rassistischen Äußerungen konfrontiert. Diese Erlebnisse haben mich sehr betroffen und sensibel gemacht. Daher ist es meiner Ansicht nach besonders wichtig an der Uni, auch ‚verdeckte Formen‘ von Rassismus zu behandeln, wie z.B. institutioneller Rassismus. Meinen persönlichen Erfahrungen nach orientieren sich manchmal Menschen, die sich selbst als besonders weltoffen, aufgeklärt und tolerant geben, an starren Kategorien und be- bzw. verurteilen an Hand dieser vorschnell Menschen, ohne dass tatsächliche Kommunikation stattfinden konnte. In den Medien z.B. Fernsehen, Zeitung und Online-Medien wird viel mit Bildern der ‚Anderen‘ gearbeitet, welche die Gefahr bergen, vorschnell eine vermeintlich „gebildete“ Meinung zu einem Thema zu entwickeln.

Das ist eine Entwicklung, die ich als sehr bedenklich empfinde und daher auch einen dringenden Handlungsbedarf sehe, wahrscheinlich auch dadurch, dass ich persönlich davon betroffen war.

Frage 11: Wie oft hast du dir das Video angesehen?

Antwort:

Sechs Mal.

Danke für deine Antworten!

Teil 2

III. Vergleich Text-Video

Lies dir bitte den mitgeschickten Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch und beantworte im Anschluss folgende Fragen:

Frage 12: Hat die textliche Form der Nummer eine andere Wirkung auf dich als das zuvor gesehene videographische Material?

Falls ja, erläutere und begründe die Unterschiede.

Antwort:

Leider nicht, da ich bereits zur Beantwortung der Fragen im Interview 1 eine Textversion aus dem Internet benutzt habe. Diese hat mir geholfen den Sprechtext besser zu verstehen, da ich manche Wörter bzw. Sätze nicht auf Anhieb verstanden habe, z.B. den Ausdruck „hocknstad“. Dieses Wort hätte ich nicht gekannt, wenn ich es nicht schriftlich vor mir gesehen hätte. Jetzt fällt es mir schwer diese beiden Eindrücke auseinanderzuhalten. Der verschriftlichte Text wirkt jedoch weniger komisch, da die Gestik, Mimik und der Tonfall von Resetarits fehlt.

Frage 13: Wie oft hast du den Text gelesen?

Antwort:

Die gesendete Version einmal, die die ich im Internet gefunden habe zwei Mal.

Danke für deine Antworten!

Teil 3

IV. Nachwirkung

Frage 14: Hast du in den letzten drei Tagen über Rassismus nachgedacht?

Falls ja, lassen sich deine Gedanken auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zurückführen?

Antwort:

Ja, habe ich. Ich musste anlässlich des Videos mehrmals darüber nachdenken, auf wie vielen unterschiedlichen Ebenen Rassismus wirksam werden kann. Unter anderem musste ich öfters an die Figur des Arbeitenden mit slawischem Migrationshintergrund denken, der ganz stolz mit dem Begriff „hocknstad“ angegeben hat, um mit seinen sprachlichen Kenntnissen bei seinem Gesprächspartner Eindruck zu schinden. Nachdem der Arbeitende slawischen Migrationshintergrunds diesen wienerischen Begriff geäußert hat, wurde automatisch über die verwendete Sprache ein Machtverhältnis hergestellt. Der Subtext dieser Aussage ist mehr oder minder eine Demonstration seines ‚Besserwissens‘ und eine Verdeutlichung in Bezug auf seine gelungene Integration in der Wiener Arbeitswelt.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

9.2.3 E-Mail-Befragung von Person B

Teil 1

A) Angaben zur Person

Alter: 26

Geschlecht: männlich

Ethnische Selbstverortung: fühle mich persönlich keiner Ethnie zugehörig, wurde aber in Österreich geboren und bin weiß

Erstsprache: Deutsch

Hochschule: Uni Wien

Studium: Lehramt

Fächerkombination: Englisch, Psychologie, Philosophie

Abschnitt (1. oder 2.): 2. Abschnitt

B) E-Interview

Bitte sieh dir die Aufnahme von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ unter folgendem Link: http://www.youtube.com/watch?v=wElHem1KT_c an und beantworte die Fragen im Anschluss daran nach der Reihe. Wenn du das Gefühl hast, dir das Video zur Beantwortung einer Frage noch einmal oder öfter ansehen zu müssen oder zu wollen, kannst du dies gerne tun. Die Länge deiner Antworten bleibt dir überlassen, du kannst schreiben so viel du möchtest. Solltest du eine Frage nicht verstehen, dir bei einer Antwort unsicher sein oder Ähnliches, kann du mich jeder Zeit per E-Mail kontaktieren.

I. Unmittelbare Wirkung

Frage 1: Welche unmittelbare Wirkung hat die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf dich? Beschreibe bitte deine Reaktion während des Ansehens: Hast du gelacht? Warst du irritiert? Was hast du gedacht?

Antwort:

Dadurch, dass ich diese Nummer bereits kannte, ist meine Reaktion etwas verfälscht. Ich kann mich noch erinnern, dass ich damals (vor ca. 10 Jahren?) nicht wusste, ob ich lachen darf oder nicht, wobei ich es trotzdem lustig fand. Ich fand es wirklich gut gemacht, aber aufgrund der besonderen historischen Belastung konnte ich eben nicht befreit lachen. Ich habe mir damals keine Gedanken zu der dahinterliegenden Idee oder den Kontext dieses Stücks gemacht. Ich habe es also als isoliertes Etwas wahrgenommen und bin dadurch in einen moralischen Konflikt geraten, weil ich das, was ich hörte, für bare Münze nahm und nicht verstand, dass es sich hier um eine kunstvolle Inszenierung handelte. Heute gehe ich mit diesem Programm natürlich ganz anders um, weil auch aus der Inszenierung selbst klar herausgeht, dass 3 unterschiedliche Perspektiven (Kroate, Türke, Österreicher) aufeinander prallen, die in erster Linie, also meiner Meinung nach, dem Publikum einfach vorgehalten werden sollen und es am Schluss dem Publikum selbst überlassen bleibt, wie es darauf reagiert bzw. dieses Stück werten und bewerten soll. Von Lukas Resetarits aus war es für mich einfach nur eine Abbildung der tatsächlichen Realität ohne zusätzliche direkte Wertung (wohl aber indirekt).

Frage 2: Wie wirken die von Resetarits dargestellten Figuren auf dich? Versuche sie kurz zu charakterisieren!

Antwort:

Der Kroat war sehr herablassend und vorurteilsbehaftet gegenüber dem Türken, da er eigentlich alles an ihm kritisierte (Unkenntnis, Arbeitslosigkeit, Essverhalten, ...). Dies spiegelte sich auch in seiner Mimik und Tonlage wider. Der Türke war sehr demütig, weil er wusste, dass er in einem fremden Land war, wo nicht sehr wohlwollend auf ihn reagiert wird. Trotz der bissigen Aussagen des Kroaten blieb der Türke für lange Zeit ruhig, wobei dieser später sich auch zur Wehr setzte und lautstark wurde. Der Österreicher am Schluss legt eine ähnliche Attitüde wie der Kroat an den Tag, weil er sich ebenfalls aufregt über die Überfremdung in seinem eigenen Land. Es ist interessant, wie sich der Kroat und der Österreicher in diesem Programm ähneln, da man ja behaupten könnte, dass der Kroat auch nur ein Ausländer sei, aber offensichtlich gibt es bestimmte Elemente (z.B. Religion), die einen Fremden nicht so fremd erscheinen lassen wie einen anderen Fremden.

Frage 3: Gab es Momente, Worte, Sätze, die dir bei der Rezeption der Nummer aus irgendeinem Grund besonders aufgefallen sind? Beschreibe diese und deine Gedanken dazu!

Antwort:

Mir ist vor allem der letzte Satz des Österreichers stark in Erinnerung geblieben, als er Folgendes sagte: „Ausländer raus aus Österreich, Ausländer raus aus Europa, Ausländer raus aus dem Ausland“. Obwohl ich vorher geschrieben habe, dass Lukas Resetarits nicht direkt Wertungen abgibt, sondern einfach einen Ausschnitt aus der Realität zeigen will, ist dieser Satz, meiner Meinung nach, doch eine Wertung von ihm, weil er sozusagen im letzten Augenblick die Absurdität der Einstellung des Österreichers dann doch direkt angreift, denn es ist nicht glaubhaft, dass jemand so etwas wirklich meint, weil es ein Widerspruch in sich ist. Dadurch also, dass dieser letzte Satz kaum an Absurdität zu übertreffen ist, wird auch klar, wie der Rest des Stücks gemeint ist.

Frage 4: Welche Rolle spielt Sprache deiner Meinung nach in der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Wie wird sie eingesetzt? Was fällt dir auf?

Antwort:

Die Sprache ist, wie eigentlich immer, auch hier ganz zentral. Selbst wenn man kein Deutsch versteht, würde klar werden, wer in der sozialen Hierarchie oben und wer unten ist. Die Sprache des Kroaten ist sehr bestimmend, wenn auch nicht frei von sprachlichen „Fehlern“ (z.B. du nix waßta von auskennen!). Außerdem wiederholt er Aussagen vom Türken (z.B. wo muss fahren?, wo muss fahren?) mit einem zynischen Unterton, um ihm Dummheit zu unterstellen. Weiters verwendet der Kroat kroatische Ausdrücke (z.B. Je bempti boga = ich ficke deinen Gott), um ihn kurzzeitig von der Konversation auszuschließen und ihm dadurch nicht die Möglichkeit zu bieten darauf zu reagieren. Die Sprache des Türken ist sehr demütig und unsicher, wobei er, wie bereits erwähnt, auch einen anderen Ton anschlagen kann. Das Niveau der „grammatikalische Richtigkeit“ der deutschen Sprache ist beim Türken niedriger angelegt als beim Kroaten. Die Sprache des Österreichers ist, wie die des Kroaten, sehr bestimmend. Außerdem lässt die Sprache des Österreichers erkennen, dass dieser sehr genervt ist, weitaus genervter noch als der Kroat.

Frage 5: Rassismus arbeitet mit Zuschreibungen. Sind dir in der Nummer Zuschreibungen aufgefallen? Wenn ja, welche?

Antwort:

- Kümmeltürke immer stechen mit Messer
- Kümmeltürke immer beten Allah, Allah, Allah
- Kümmeltürke nix essen Schweinefleisch

Frage 6: Hat dich die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken? Erläutere deine Antwort!

Antwort:

Ja, sowohl damals als auch heute, wobei die Blickpunkte natürlich verschieden sind. Heute finde ich vor allem die Rolle des Kroaten interessant, weil sie zeigt, dass Rassismus auch unter verschiedenen Gruppen innerhalb eines Landes stattfinden kann und es auch nicht immer klar ist, aus welchen Gründen jemand Opfer von Rassismus wird. Somit stellt sich die Frage, warum manche „Ausländer“ nicht als Ausländer oder negativ wahrgenommen werden und andere wiederum schon. Scheinbar sind manche gleicher als andere aus unterschiedlichsten Gründen (z.B. gemeinsame Geschichte, Kultur, Religion, ...)

Frage 7: Was möchte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ deiner Meinung nach aussagen?

Antwort:

In erster Linie geht es, meiner Meinung nach, darum eine Alltagssituation herzustellen und die Interpretation dieser Szene dem Publikum zu überlassen. Die Wirkung ergibt sich daraus, dass es ein Unterschied ist, ob man etwas selbst tut (wie eben Zuschreibungen), beabsichtigt oder nicht, und diese Verhaltensweisen dann auf der Bühne sieht. Man betrachtet sich also selbst im Spiegel. Ich denke, dass das der Ansatz von Lukas Resetarits ist.

Frage 8: Lukas Resetarits ist als „Burgenlandkroate“ im Alter von vier Jahren nach Wien gekommen und hat nach eigener Aussage zu spüren bekommen, wie es ist, „einer Volksgruppe anzugehören, die nicht so gefragt ist“²³⁵.

Beeinflusst das Wissen über den persönlichen Hintergrund von Lukas Resetarits deine Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Spielt es eine Rolle für dich aus welcher Position heraus die Nummer verfasst wurde? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Der letzte Satz der Szene bestätigt eigentlich nur diesen persönlichen Hintergrund, d.h. meine Wahrnehmung hat sich diesbezüglich nicht wirklich geändert. Aber ansonsten ist natürlich die Biographie des Künstlers, aber auch der historische, politische, sozio-ökonomische und religiöse Kontext wichtig, um Werke sämtlicher Art überhaupt annähernd verstehen zu können (wobei es hier auch wieder Ausnahmen gibt, wenn Künstler etwas darstellen wollen, was unabhängig von Raum und Zeit gilt, also z.B. menschliche Grundbefindlichkeiten, die sich per se nicht ändern lassen).

II. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Frage 9: **Findet rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung der Universität Wien deiner Erfahrung zufolge statt?**

Antwort:

Ich kann mich an keine Lehrveranstaltung erinnern, die dieses Thema explizit behandelt hat, aber die Art und Weise, wie gesprochen wird, welche Materialien ausgeteilt werden und worüber gesprochen wird, lässt allgemein erkennen, dass auf der Universität Wien ein rassismuskritischer Geist herrscht.

Frage 10: **Hältst du die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für geeignet, im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit in der pädagogischen Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Universität Wien beispielsweise in Seminaren eingesetzt zu werden, um die kritische Reflexion rassistischer Diskurse und Praxen anzuregen? Begründe deine Antwort!**

²³⁵ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

Antwort:

Ich halte diese Nummer auf jeden Fall für eine rassismuskritische Bildungsarbeit geeignet, weil hier nämlich das Thema Rassismus ohne die sonst übliche moralische Keule dargestellt wird. Dadurch, dass Lukas Resetarits mehrere Perspektiven anbietet und einfach nur eine Alltagsituation darstellt, kann ein offenes Gespräch auf tiefer Ebene erfolgen. Nichtsdestotrotz hängt es davon ab, wie dieses Video aufbereitet und präsentiert wird, denn auch die bestgemeinte Idee kann zusammenhangslos in der Luft hängen bleiben und daher ihren eigentlichen Zweck verfehlen.

Frage 11: Wie oft hast du dir das Video angesehen?

Antwort:

Ich habe mir das Video einmal voll angesehen und 2-3 Mal einzelne Momente noch einmal kurz angeschaut, um meine Antworten für bestimmte Fragen zu präzisieren.

Danke für deine Antworten!

Teil 2

III. Vergleich Text-Video

Lies dir bitte den mitgeschickten Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch und beantworte im Anschluss folgende Fragen:

Frage 12: Hat die textliche Form der Nummer eine andere Wirkung auf dich als das zuvor gesehene videographische Material?

Falls ja, erläutere und begründe die Unterschiede.

Antwort:

Im Großen und Ganzen hatte es eine ähnliche Wirkung auf mich, auch wenn die beiden Formate (sprachlich vs. schriftlich) im Prinzip doch unterschiedlich sind. Mir ist vor allem eins besonders aufgefallen: Es gibt Wörter wie „pite“, „kucken“ und „tis“, die mir beim sprachlichen Format nicht aufgefallen sind, dass sie „falsch“ ausgesprochen wurden; sondern erst beim Lesen ist mir bewusst geworden, dass die Anfangsbuchstaben jeweils stimmlose Plosive sind, wobei diese Plosive eigentlich stimmhaft sein müssten. Das zeigt, dass im Deutschen diese Unterscheidung nicht immer von großer Bedeutung ist, im

Gegensatz zur englischen Sprache. Ansonsten wirkt das Geschriebene auf den ersten Blick sehr befremdlich, aber wenn man sich einmal daran gewöhnt hat, könnte man fast meinen, dass es eine zulässige Art und Weise ist so zu schreiben, da die Schrift sich hier sehr der Aussprache annähert.

Frage 13: Wie oft hast du den Text gelesen?

Antwort:

Lediglich einmal und kurz noch einmal nach bestimmten Wörtern gesucht.

Danke für deine Antworten!

Teil 3

IV. Nachwirkung

Frage 14: Hast du in den letzten drei Tagen über Rassismus nachgedacht?

Falls ja, lassen sich deine Gedanken auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zurückführen?

Antwort:

Nein, da ich erstens „Tschusch-Tschusch“ schon kannte und zweitens schon viel über Rassismus nachgedacht habe. Aus diesem Grund hatte ich keinen inneren Antrieb mir darüber noch weitere Gedanken zu machen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

9.2.4 E-Mail-Befragung von Person C

Teil 1

A) Angaben zur Person

Alter: 23 Jahre

Geschlecht: weiblich

Ethnische Selbstverortung: Österreich

Erstsprache: Serbokroatisch / Deutsch

Hochschule: Universität Wien

Studium: Lehramt

Fächerkombination: Deutsch, Psychologie und Philosophie

Abschnitt (1. oder 2.): 2. Abschnitt

B) E-Interview

Bitte sieh dir die Aufnahme von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ unter folgendem Link: http://www.youtube.com/watch?v=wElHemlKT_c an und beantworte die Fragen im Anschluss daran nach der Reihe. Wenn du das Gefühl hast, dir das Video zur Beantwortung einer Frage noch einmal oder öfter ansehen zu müssen oder zu wollen, kannst du dies gerne tun. Die Länge deiner Antworten bleibt dir überlassen, du kannst schreiben so viel du möchtest. Solltest du eine Frage nicht verstehen, dir bei einer Antwort unsicher sein oder Ähnliches, kann du mich jeder Zeit per E-Mail kontaktieren.

I. Unmittelbare Wirkung

Frage 1: Welche unmittelbare Wirkung hat die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf dich? Beschreibe bitte deine Reaktion während des Ansehens: Hast du gelacht? Warst du irritiert? Was hast du gedacht?

Antwort: Ich habe während des Ansehens durchwegs gelacht. Irritiert war ich nicht, da ich vom Titel der Nummer ausgehend bereits ein Stück dieser Art erwartet hatte. Gedacht habe ich dabei in einzelnen Abschnitten lediglich, dass es Lukas Resetarits gut gelungen ist, verbreitete Stereotype im Dienste der Komik auf die Bühne zu bringen, ohne diese Stereotype dabei aber an sich zu kritisieren.

Frage 2: Wie wirken die von Resetarits dargestellten Figuren auf dich? Versuche sie kurz zu charakterisieren!

Antwort:

Die drei Figuren wirken auf mich einerseits stark stereotypisiert, andererseits aber, besonders durch die Anpassung der Sprache, auch ein wenig vertraut. Es ist ganz deutlich zu unterscheiden, „wen“ Lukas Resetarits in welcher Szene spielt – einen

türkischstämmigen Mann, einen Mann aus Wien, oder einen Mann aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Figur des türkischstämmigen Mannes würde ich als unselbständig, familiär, höflich, stolz und verunsichert charakterisieren. Er ist auf der Suche nach einer neuen Arbeit und dazu auf dem Weg zur Thaliastraße, wo er, angeregt durch die Auskunft eines Kollegen, hofft fündig zu werden. Die Figur des Mannes aus dem ehemaligen Jugoslawien wirkt auf mich selbstbewusst, neugierig und arbeitswillig, zugleich jedoch auch intolerant und unhöflich. Er ist verheiratet, pflegt ein geselliges Verhältnis zu seinem Vorgesetzten und verurteilt seine türkischen Kollegen insbesondere aufgrund ihrer religiösen Praxis. Durch die anfängliche Annahme der Figur, dass es sich bei der Figur des türkischstämmigen Mannes um jemanden vom Kosovo handelt, würde ich die Figur als einen Mann aus Serbien interpretieren. Die Figur des Mannes aus Wien würde ich als klassischen „alten Wiener“ charakterisieren. Er fühlt sich durch das Streitgespräch der beiden anderen Männer gestört und reagiert darauf mit einer Fremdenfeindlichkeit, deren Argumentation ihm zuletzt jedoch nicht gelingt.

Frage 3: Gab es Momente, Worte, Sätze, die dir bei der Rezeption der Nummer aus irgendeinem Grund besonders aufgefallen sind? Beschreibe diese und deine Gedanken dazu!

Antwort:

Aufgefallen ist mir zunächst die Bezeichnung „Kümmeltürk“, die mir bis dahin nicht bekannt war. Interessant finde ich in diesem Zusammenhang besonders, dass nicht die Figur des „alten Wieners“ diese Bezeichnung verwendet, sondern die Figur des Mannes aus dem ehemaligen Jugoslawien. Außerdem ist mir aufgefallen, dass die Figur des türkischstämmigen Mannes die Figur des „alten Wieners“ „Chef“ nennt, was ich auch etwas ungewöhnlich fand.

Frage 4: Welche Rolle spielt Sprache deiner Meinung nach in der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Wie wird sie eingesetzt? Was fällt dir auf?

Antwort:

Sprache spielt meiner Ansicht nach die zentrale Rolle in diesem Stück, da alle drei Figuren von derselben Person dargestellt werden und daher nur über die Sprache (die auch Körpersprache beinhaltet) zu unterscheiden sind. Bezogen auf die Sprache ist mir aufgefallen, dass sich in dieser Nummer 2 Figuren in ihrer Zweitsprache unterhalten und

eine in ihrer Erstsprache. Außerdem spricht die Figur des Mannes aus dem ehemaligen Jugoslawien zum Teil einen Wiener Dialekt, wirft aber hin und wieder auch Ausdrücke auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ein.

Frage 5: Rassismus arbeitet mit Zuschreibungen. Sind dir in der Nummer Zuschreibungen aufgefallen? Wenn ja, welche?

Antwort:

In der Nummer gibt es viele Zuschreibungen: „Der Türke“ wird als unselbstständig, ungebildet und stolz dargestellt. Ihm wird einerseits zugeschrieben, dass er Muslim ist, der kein Schweinefleisch isst, keinen Alkohol trinkt und immerzu betet, und andererseits dass er aggressiv ist und zu Messerattacken neigt. „Der Jugoslawe“ ist in dem Stück ein Pfuscher, der viel schimpft, sich bei seinem Vorgesetzten einschmeichelt und eine „anti-türkische“ Haltung hat. Und dem „alten Wiener“ werden Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit zugeschrieben.

Frage 6: Hat dich die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken? Erläutere deine Antwort!

Antwort:

Dadurch dass die Nummer stark mit rassistischen Zuschreibungen arbeitet, zielt sie meiner Ansicht nach auf diese Wirkung beim Publikum ab. Man wird durch sie automatisch dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken, denke ich.

Frage 7: Was möchte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ deiner Meinung nach aussagen?

Antwort:

Ich denke, dass er als Kabarettist natürlich unterhalten möchte, auf der anderen Seite geht es ihm meiner Ansicht nach auch darum, Stereotype aufzuzeigen. Darüber hinaus übt er Kritik an der Fremdenfeindlichkeit mancher Österreicher, indem er diese mit einfachen logischen Mitteln als unhaltbar entlarvt.

Frage 8: Lukas Resetarits ist als „Burgenlandkroate“ im Alter von vier Jahren nach Wien gekommen und hat nach eigener Aussage zu spüren bekommen, wie es ist, „einer Volksgruppe anzugehören, die nicht so gefragt ist“²³⁶.

Beeinflusst das Wissen über den persönlichen Hintergrund von Lukas Resetarits deine Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Spielt es eine Rolle für dich aus welcher Position heraus die Nummer verfasst wurde? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Ich denke, dass ihm durch seine Erfahrungen ein solcher Stoff einfach zugänglicher ist. Meine Wahrnehmung der Nummer beeinflusst das jedoch nicht, da ich sie sowieso als rassismuskritisch interpretiere (und diese können von Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund kommen).

II. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Frage 9: **Findet rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung der Universität Wien deiner Erfahrung zufolge statt?**

Antwort:

Nein, leider findet sie im Rahmen der Lehrer/innenbildung meiner Ansicht nach nahezu gar nicht statt. In der Fachausbildung gibt es einzelne Lehrveranstaltungen, die eine solche Thematik ansprechen; meiner Erfahrung nach tun diese das aber auch nur punktuell (im Fach „Deutsch“ z.B. im Seminar „Mehrsprachigkeit“ oder in Lehrveranstaltungen aus dem DaF/DaZ-Bereich) und außerdem hängt das stark von der jeweiligen Fächerkombination ab – Im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird eine solche Arbeit wahrscheinlich in einem höheren Maße geleistet, als im Fach „Physik“ beispielsweise.

Frage 10: **Hältst du die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für geeignet, im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit in der pädagogischen Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Universität Wien beispielsweise in Seminaren eingesetzt zu werden, um die kritische Reflexion rassistischer Diskurse und Praxen anzuregen? Begründe deine Antwort!**

²³⁶ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

Antwort:

Ich halte diese Nummer für geeignet, da sie durch die Form leicht zugänglich ist und auch unterschiedliche Interpretationsansätze zulässt, ohne dabei den rassismuskritischen Aspekt zu verlieren. Darüber hinaus ist sie relativ kurz und öffentlich zugänglich, was den Einsatz gut ermöglicht.

Frage 11: Wie oft hast du dir das Video angesehen?

Antwort:

Dreimal.

Danke für deine Antworten!

Teil 2

III. Vergleich Text-Video

Lies dir bitte den mitgeschickten Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch und beantworte im Anschluss folgende Fragen:

Frage 12: Hat die textliche Form der Nummer eine andere Wirkung auf dich als das zuvor gesehene videographische Material?

Falls ja, erläutere und begründe die Unterschiede.

Antwort:

Ja, sie hat eine andere Wirkung. Das liegt zum einen daran, dass in der Textfassung Körpersprache, Mimik und Gestik fehlen, die meiner Ansicht nach wichtige Bestandteile der Wirkung der Nummer sind. Dadurch, dass hier nur der Sprechtext aufliegt, fehlen darüber hinaus auch die Intonation und die unterschiedlichen Varietäten in der Aussprache, die die drei Figuren deutlich voneinander unterscheiden. Diese fehlenden Elemente führen dazu, dass mir die Differenzierung der Figuren schwerer fallen würde, wenn sie nicht angegeben wären. Auch die Charakterisierung der Figuren erweist sich als schwieriger – So interpretiere ich in der Lesefassung die Figur des türkischstämmigen Mannes als weitaus aggressiver, während er in der Videofassung durch seine Körpersprache eher verunsichert auf mich wirkt. Auch die Figur des Wieners wirkt anders auf mich: In der Videofassung ist er von Anfang an eine Komödienfigur, während er in der Lesefassung

wie ein gewaltbereiter Rassist wirkt. Diese Unterschiede liegen aber nicht nur an der anderen Form der Darbietung der Nummer, sondern auch daran, dass sich die beiden Fassungen inhaltlich bzw. im Wortlaut voneinander unterscheiden. So fehlt in der Textfassung beispielsweise die Stelle mit der Zuschreibung, Türken stächen immer sofort mit dem Messer zu und die Figur des Jugoslawen schimpft im Allgemeinen auch etwas weniger. Dafür verwendet die Figur des Wieners in der Textfassung mehr Schimpfwörter, wodurch er viel aggressiver wirkt. Ich denke, dass die Lesart als Komödie in der Textfassung generell nicht so eindeutig ist. Hingegen ist bei der Videofassung sofort klar, dass es sich um ein Kabarett handelt.

Frage 13: Wie oft hast du den Text gelesen?

Antwort:

Zweimal.

Danke für deine Antworten!

Teil 3

IV. Nachwirkung

Frage 14: Hast du in den letzten drei Tagen über Rassismus nachgedacht?

Falls ja, lassen sich deine Gedanken auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zurückführen?

Antwort:

Ja, ich habe über Rassismus nachgedacht, allerdings kann ich das nicht eindeutig auf die Rezeption der Nummer zurückführen. Meine Gedanken zu diesem Thema wurden vor allem durch aktuelle Ereignisse angeleitet, wie z.B. durch die bevorstehende Europa-Wahl.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

9.2.5 E-Mail-Befragung von Person D

Teil 1

A) Angaben zur Person

Alter: 27

Geschlecht: m

Ethnische Selbstverortung: Europäer (* AUT)

Erstsprache: Deutsch

Hochschule: Universität Wien

Studium: Lehramt

Fächerkombination: Deutsch/Geschichte

Abschnitt (1. oder 2.): 2

B) E-Interview

Bitte sieh dir die Aufnahme von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ unter folgendem Link: http://www.youtube.com/watch?v=wElHemlKT_c an und beantwortete die Fragen im Anschluss daran nach der Reihe. Wenn du das Gefühl hast, dir das Video zur Beantwortung einer Frage noch einmal oder öfter ansehen zu müssen oder zu wollen, kannst du dies gerne tun. Die Länge deiner Antworten bleibt dir überlassen, du kannst schreiben so viel du möchtest. Solltest du eine Frage nicht verstehen, dir bei einer Antwort unsicher sein oder Ähnliches, kannst du mich jeder Zeit per E-Mail kontaktieren.

I. Unmittelbare Wirkung

Frage 1: Welche unmittelbare Wirkung hat die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf dich? Beschreibe bitte deine Reaktion während des Ansehens: Hast du gelacht? Warst du irritiert? Was hast du gedacht?

Antwort:

Ich kannte Lukas Resetarits bislang ausschließlich als „Kottan“. Assoziationen an diese Fernsehserie, die ich in meiner Jugend oft gesehen habe, stellten sich beim Ansehen des

Stückes zwangsläufig ein. Ich habe beim Ansehen der Sequenz nicht gelacht, befand mich aber, bedingt durch die humoristische Darstellung, beinahe durchgängig in einem Zustand freischwebender Leichtigkeit. (Vielleicht neigt man weniger dazu, laut auszulachen, wenn man diesen kurzen Ausschnitt alleine vor dem Laptop sieht). Sicherlich hat mich also die schauspielerische Leistung Resetarits' amüsiert, nicht aber war ich irritiert. Durch den schauspielerischen Wechsel der Charaktere im Rhythmus von nur wenigen Sekunden, durch die Visualisierung desselben in stetem Bildschnitt und unterstrichen durch schnelles Sprechen, wurde ich zusehends auch ein wenig nervös.

Frage 2: Wie wirken die von Resetarits dargestellten Figuren auf dich? Versuche sie kurz zu charakterisieren!

Antwort:

Der Türke zunächst zaghaft und beinahe unterwürfig. Als Fragender ist er abhängig vom Anderen, von dem er sich Antwort erhofft. Schnell wird er vom Befragten, einem Jugoslawen, in die Defensive gedrängt. Dessen Aggressivität lässt sich als Reaktion auf eine verschärfte Arbeitsmarktsituation für die ehemaligen „Gastarbeiter“ deuten. (Das bleibt im Bereich der Spekulation). Es kann aber viele andere, auch rein künstlerische Gründe für dessen Verhalten geben.

Mir kam schon oft zu Ohren, dass die FPÖ viele Wählerstimmen unter Migranten für sich verbuchen kann – vorstellbar, dass der Jugoslawe des Stücks eine von ihnen ist, u.a. deswegen, da er bei Einlösung des von der FPÖ oftmals geforderten „Zuwanderungsstopps“ eine kleinere „Reservearmee des Proletariats“ im Nacken hätte.

Generell kann von einem Stufengang der Auf- und Abwertung innerhalb der Personenstruktur des Stücks gesprochen werden. Der Türke auf dem Weg zum Arbeitsamt bedient sich keinerlei Klischees oder negativen Fremdzuschreibungen, auch nicht im Disput mit dem Jugoslawen, der viele ausländerfeindliche Stereotype bemüht. Diese Antithese wird schließlich vom Österreicher aufgehoben, der, vermeintlich erhoben aufgrund seiner Nationalität, gleich beide des Landes verweisen möchte.

Frage 3: Gab es Momente, Worte, Sätze, die dir bei der Rezeption der Nummer aus irgendeinem Grund besonders aufgefallen sind? Beschreibe diese und deine Gedanken dazu!

Antwort:

„Hocknstad“! – Im Zentrum des Gesprächs der beiden Tramwayfahrer steht das Thema „Arbeit“. „Kimmeltirk“, „Tirkenbelagerung“, die negativ konnotierten Anspielungen auf die Religion und die Gewaltbereitschaft – der Jugoslawe bedient sich vieler einem xenophoben Volksmund entnommenen Zuschreibungen gegenüber türkischen Migranten bei gleichzeitiger Aufwertung seiner selbst (Spritzer trinken mit Chef etc.). „Gostarbeiter(-gsindl)“ verweist auf die damalige Gastarbeitersituation; hierdurch wird der politische und historische Kontext klar, in welchem das Stück lokalisiert ist.

Frage 4: Welche Rolle spielt Sprache deiner Meinung nach in der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Wie wird sie eingesetzt? Was fällt dir auf?

Antwort:

Die Konversation findet in gebrochenem Deutsch statt, wobei viele Worte der Wiener Umgangssprache bereits in den Wortschatz der beiden aufgenommen wurden (z.B. „leiwand“, „deppert“, „Tschusch“ etc.).

Frage 5: Rassismus arbeitet mit Zuschreibungen. Sind dir in der Nummer Zuschreibungen aufgefallen? Wenn ja, welche?

Antwort:

Ja, viele, Siehe Antwort auf Frage 3.

Frage 6: Hat dich die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken? Erläutere deine Antwort!

Antwort:

Nein, zumindest nicht ernsthaft außerhalb der hier zu beantwortenden Fragen. Um ein eigentlicheres Nachdenken über Rassismus bedarf es anderer Indikatoren. Außerdem kommt die meiner Meinung nach für den Begriff „Rassismus“ ausschlaggebende Komponente eines biologistisch bedingten Wertunterschiedes überhaupt nicht zur Geltung. (Stimme nicht ganz mit obiger Definition überein).

Frage 7: Was möchte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ deiner Meinung nach aussagen?

Antwort:

Ich verstehe „Tschusch-Tschusch“ als humoristischen Beitrag zum Thema „Gastarbeiter in Österreich“; darüber hinaus als Kritik an der Aneignung von Ressentiments, die bizarrerweise in den Mund des Jugoslawen gelegt werden. Gänzlich ad absurdum geführt wird die Geschichte durch das Auftreten des Österreicher und durch dessen letztes Wort: „Ausländer raus aus Österreich! Ausländer raus aus Europa! Ausländer raus ... aus dem Ausland!“, was auch Resetarits' politische Tendenz zum Ausdruck bringt.

Frage 8: Lukas Resetarits ist als „Burgenlandkroate“ im Alter von vier Jahren nach Wien gekommen und hat nach eigener Aussage zu spüren bekommen, wie es ist, „einer Volksgruppe anzugehören, die nicht so gefragt ist“²³⁷.

Beeinflusst das Wissen über den persönlichen Hintergrund von Lukas Resetarits deine Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Spielt es eine Rolle für dich aus welcher Position heraus die Nummer verfasst wurde? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Nein, das Wissen beeinflusst meine Wahrnehmung der Nummer nicht. Dieses Wissen gibt Auskunft über ein mögliches (sehr wahrscheinliches) Motiv Resetarits', dem Ausländer-Thema verstärkt Interesse beizumessen. Als Kabarettist greift er aber auch immer Fragen der Zeit auf, womit sich die Idee oder das Konzept von „Tschusch-Tschusch“ sicher nicht auf biographische Hintergrundinformationen reduzieren oder zwangsläufig aus dieser ableiten lässt. Rezeptionsästhetisch halte ich sie für wenig relevant. Unter einem gewissen Blickwinkel spielt es natürlich eine Rolle, aus welcher Position die Nummer verfasst wurde: Denn diese erklärt die Tendenz.

II. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Frage 9: **Findet rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung der Universität Wien deiner Erfahrung zufolge statt?**

Antwort:

Nicht explizit. Werden in der Behandlung anderer Kontexte Themen wie Rassismus, Ausländerfeindlichkeit... berührt, dann kommen einige der oben (Einleitung) erwähnten

²³⁷ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

Bestimmungen zum Tragen.

Frage 10: Hältst du die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für geeignet, im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit in der pädagogischen Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Universität Wien beispielsweise in Seminaren eingesetzt zu werden, um die kritische Reflexion rassistischer Diskurse und Praxen anzuregen? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Ja, ich halte es für geeignet, da es viele Ressentiments und Fremdzuschreibungen bündelt und diese wortwörtlich zur Sprache bringt. Das Setting des Stücks ist angelegt in einer lebensweltlichen Situation, es handelt sich um eine Alltagssequenz. Komplementär zu der steten Arbeit mit und an Texten würde die Vorführung und Diskussion dieser Kabarettnummer sicherlich eine Bereicherung innerhalb „rassismuskritischer Bildungsarbeit“ darstellen.

Frage 11: Wie oft hast du dir das Video angesehen?

Antwort:

2 ½ x

Danke für deine Antworten!

Teil 2

III. Vergleich Text-Video

Lies dir bitte den mitgeschickten Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch und beantworte im Anschluss folgende Fragen:

Frage 12: Hat die textliche Form der Nummer eine andere Wirkung auf dich als das zuvor gesehene videographische Material?

Falls ja, erläutere und begründe die Unterschiede.

Antwort:

Das Problem beim Lesen des Textes war, dass er sich unmittelbar mit den Bildern des Videos und mit dem gesprochenen Wort Resetarits' verknüpfte. Aus dieser Liaison

unbefreibar, kann ich nicht davon berichten, dass der Text eine andere Wirkung evoziert hätte als das Video, da er nicht mehr rein für sich bestehen konnte während meiner Lektüre. Wäre meine Rezeption andersrum erfolgt – frei nach dem Motto: „Lies z'erscht das Buch, dann schau dir den Film an!“ – wäre vorstellbar, dass ich den Text „ernster“ empfunden hätte und von der kabarettistischen Performance überrascht geworden wäre. (Rein hypothetisch)

Obwohl, vielleicht liegt genau darin der Unterschied: nämlich im Fehlen des „Unterhaltungswertes“, oder besser: Amusementcharakters (der nur vor dem geistigen Auge und bezogen auf das zuvor gesehene Video, also vermittelt reaktiviert wurde) *in realita*.

Frage 13: Wie oft hast du den Text gelesen?

Antwort:

1 ½ x

Danke für deine Antworten!

Teil 3

IV. Nachwirkung

Frage 14: Hast du in den letzten drei Tagen über Rassismus nachgedacht?

Falls ja, lassen sich deine Gedanken auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zurückführen?

Antwort:

Ja, ich habe über Rassismus nachgedacht. Im öffentlichen Diskurs sowie im privaten Gespräch wurde mehrfach über den Andreas Mölzer-Sager (Stichwort „Ethnomorphose“), mit dem er sich von der EU-Wahl quasi selbst suspendierte, diskutiert. Mit Blick auf die Bücherwelt drängt sich einem das „Skandalbuch“ von Akif Pirincci („Deutschland von Sinnen“) – dieser reine Durchfall an Zorn – auf. Des Weiteren scheint man gegenwärtig nicht an einem (kritischen) Blick auf die „Identitäre Bewegung“ vorbeizukommen, diesem Phänomen der „Neuen Rechten“. Erst vorgestern fand unweit meiner Wohnung eine Demonstration gegen den „Identitären-Marsch“ statt, die letzten Endes in eine Eskalation mündete.

Ungefähr in diese Zeit spielte auch meine Rezeption von „Tschusch-Tschusch“ hinein. In Anbetracht der gegenwärtigen Umstände kann ich nicht sagen, dass das Sichten dieses Kabarettstückes die Initialzündung für ein Nachdenken über Rassismus gewesen wäre. Überhaupt frage ich mich, ob ich über Rassismus nachdenke, wenn ich über „Tschusch-Tschusch“ nachdenke.

Vorige Woche waren in vielen österreichischen Tageszeitungen Sonderbeiträge zum Thema „50 Jahre Gastarbeiter“ zu lesen. Dass ich sie gelesen habe ist sicher auf die Rezeption von „Tschusch-Tschusch“ zurückzuführen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

9.2.6 E-Mail-Befragung von Person E

Teil 1

A) Angaben zur Person

Alter: 28

Geschlecht: w

Ethnische Selbstverortung: Iran

Erstsprache: Farsi (Persisch)

Hochschule: Universität Wien

Studium: Lehramt

Fächerkombination: Deutsch und Geschichte

Abschnitt (1. oder 2.): 2

B) E-Interview

Bitte sieh dir die Aufnahme von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ unter folgendem Link: http://www.youtube.com/watch?v=wElHem1KT_c an und beantwortete die Fragen im Anschluss daran nach der Reihe. Wenn du das Gefühl hast, dir das Video zur Beantwortung einer Frage noch einmal oder öfter ansehen zu müssen oder zu wollen, kannst du dies gerne tun. Die Länge deiner Antworten bleibt dir überlassen, du kannst schreiben so viel du möchtest. Solltest du eine Frage nicht verstehen,

dir bei einer Antwort unsicher sein oder Ähnliches, kann du mich jeder Zeit per E-Mail kontaktieren.

I. Unmittelbare Wirkung

Frage 1: Welche unmittelbare Wirkung hat die Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf dich? Beschreibe bitte deine Reaktion während des Ansehens: Hast du gelacht? Warst du irritiert? Was hast du gedacht?

Antwort:

Als erstes fiel mir auf, dass das Publikum gleich zu Beginn angefangen hat zu lachen, als Herr Resetarits mit slawischem Akzent den „Dialog“ begonnen hat und der Begriff „Thaliastraße“ genannt wurde. (Thaliastraße - Hinweis darauf, dass dort viele Menschen mit türkischen Migrationshintergrund leben??) Diese Reaktion hat mich etwas verärgert, da schlechte Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Grund für „Lacher“ sind. Außerdem missfiel mir, dass das Publikum immer lachte, wenn der „Slawe“ den „Türken“ immer wieder beleidigte, negative Eigenschaften zusprach und sich über dessen Religion lustig machte. Das Lachen empfand ich als Zustimmung und Bestätigung.

Frage 2: Wie wirken die von Resetarits dargestellten Figuren auf dich? Versuche sie kurz zu charakterisieren!

Antwort:

Slawen: hart arbeitend, stellt keine finanzielle Belastung für den ö- Staat dar. Teilt mit der Ö- Gesellschaft dieselben Werte und Traditionen (Alkohol, Schweinefleisch, ...), stellt sich über andere Ausländer. sind bereit Überstunden ohne Bezahlung zu leisten. → sind gut genug für unterbezahlte Jobs.

Türken: spricht schlecht Deutsch, Frauen arbeiten nicht → sind Hausfrauen. Sind ungebildet und faul. Sind meist arbeitslos → stellen als Arbeitslose eine Belastung für den Staat dar und sollten zurück in die Heimat. Reagieren bei Beleidigungen mit Gewalt (Messer)

Österreicher: sieht Menschen mit Migrationshintergrund immer noch als Gastarbeiter, die in ihre Heimat zurückkehren sollen

Frage 3: Gab es Momente, Worte, Sätze, die dir bei der Rezeption der Nummer aus irgendeinem Grund besonders aufgefallen sind? Beschreibe diese und deine Gedanken dazu!

Antwort:

Denke, die Antworten zuvor beantworten diese Frage.

Frage 4: Welche Rolle spielt Sprache deiner Meinung nach in der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Wie wird sie eingesetzt? Was fällt dir auf?

Antwort:

Wirkt abwertend und kategorisierend:

→ „Ausländer“, der Österreich nicht als seine Heimat bezeichnen darf und am besten sofort in seine „Heimat“ zurückkehren soll.

→ soll darlegen, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht in der Lage sind, „richtiges Deutsch“ zu sprechen.

→ das „Ausländer“ ungebildet, aggressiv sind und sich nicht assimilieren können → bereits an der Sprache ist zu erkennen, dass sie nicht bereit sind sich den österreichischen Werten anzupassen. Sie können sich nicht integrieren und fallen (negativ) auf.

Frage 5: Rassismus arbeitet mit Zuschreibungen. Sind dir in der Nummer Zuschreibungen aufgefallen? Wenn ja, welche?

Antwort:

Siehe Frage 2

Frage 6: Hat dich die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ dazu angeregt, über Rassismus nachzudenken? Erläutere deine Antwort!

Antwort:

Es hat mir gezeigt, dass Klischees über Menschen mit Migrationshintergrund tief in der ö-Gesellschaft verwurzelt sind. Vorurteile, die als starr zu bezeichnen sind ---anders kann ich mir es nicht erklären, dass Türken und EX-Jugoslawen immer noch als Gastarbeiter betrachtet werden, die schlecht Deutsch sprechen. Was ich ebenfalls nicht verstehe, weshalb sie als faul und arbeitsscheu bezeichnet werden ---sind diese doch in den 60/70er Jahren gekommen, um eine Arbeit zu verrichten, für die der/die ÖsterreicherIn sich zu schade war.

Frage 7: Was möchte Lukas Resetarits mit seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ deiner Meinung nach aussagen?

Antwort:

Vielleicht möchte er dem Publikum Vorurteile, die in der Gesellschaft vorhanden sind, visuell darlegen und sie zum Nachdenken anregen. Anhand der Reaktionen der ZuschauerInnen bezweifle ich allerdings, dass ihm das gelungen ist. Vielmehr habe ich das Gefühl, dass sie sich in ihrer Meinung bestätigt fühlen.

Grundsätzlich müsste man sich aber das gesamte Stück ansehen, um Resetarits „Message“ besser deuten zu können.

Frage 8: Lukas Resetarits ist als „Burgenlandkroate“ im Alter von vier Jahren nach Wien gekommen und hat nach eigener Aussage zu spüren bekommen, wie es ist, „einer Volksgruppe anzugehören, die nicht so gefragt ist“²³⁸.

Beeinflusst das Wissen über den persönlichen Hintergrund von Lukas Resetarits deine Wahrnehmung der Nummer „Tschusch-Tschusch“? Spielt es eine Rolle für dich aus welcher Position heraus die Nummer verfasst wurde? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Ich wusste gar nicht, dass er selbst einer Minderheit angehört. Wie bereits erwähnt, erweckt der kurze Ausschnitt nicht den Eindruck, als würde er Vorurteile hinterfragen...er zeigt diese auf, aber eine Reflexion seinerseits ist nicht zu erkennen. (die des Publikum auch nicht)

So eine Frage, wie du sie jetzt gestellt hast, habe ich mich auch bereits gefragt: das Wort Neger gilt als abwertend und diskriminierend. Nichtsdestotrotz nennen sich Farbige untereinander als „Nigga“ → insofern frage ich mich, ob die Zugehörigkeit zu einer Ethnie es legitimiert, rassistische Ausdrücke zu gebrauchen, oder im Fall von Resetarits Klischees unreflektiert einem Publikum zu präsentieren. Außerdem denke ich, dass viele ÖsterreicherInnen gar nicht wissen, dass Resetarits ein sog. „Ausländer“ ist → diese Ahnungslosigkeit spiegelt das Unwissen der sog. Einheimischen wider, die davon überzeugt sind, dass Österreich immer ein einheitliches, homogenes Volk war.

²³⁸ Resetarits (2002) nach Ertl (2004), S. 43.

II. Rassismuskritische Bildungsarbeit

Frage 9: Findet rassismuskritische Bildungsarbeit im Rahmen der Lehrer/innenbildung der Universität Wien deiner Erfahrung zufolge statt?

Antwort:

Im Rahmen der LehrerInnebildung wurde ich mit dieser Thematik noch nie konfrontiert! Allerdings habe ich in den Fächern „Deutsch“ und Geschichte“ Seminare besucht, die rassismuskritische Ansätze aufzeigten und kritisch hinterfragten! Allerdings war/ist es meine Vorliebe für solche Themen, die den Besuch solcher LV ermöglichten. Damit möchte ich sagen, dass viele meiner StudienkollegInnen, womöglich während ihres gesamten Studiums nicht einmal mit dieser Thematik konfrontiert wurden. → je nach Vorliebe, wählen StudentInnen einen Schwerpunkt. Einen Schwerpunkt, der die Heterogenität der österreichischen Gesellschaft/ sprich die Realität in den Klassenzimmern in keiner Weise aufgreift.

Frage 10: Hältst du die Nummer „Tschusch-Tschusch“ für geeignet, im Rahmen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit in der pädagogischen Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Universität Wien beispielsweise in Seminaren eingesetzt zu werden, um die kritische Reflexion rassistischer Diskurse und Praxen anzuregen? Begründe deine Antwort!

Antwort:

Auf jeden Fall → ich könnte mir sehr gut vorstellen, dass Konzepte wie Othering sehr gut anhand dieses Ausschnittes dargestellt werden können. Grundsätzlich finde ich es gut theoretische Ansätze mit praktischen Beispielen zu untermauern

Frage 11: Wie oft hast du dir das Video angesehen?

Antwort:

2x

Danke für deine Antworten!

Teil 2

III. Vergleich Text-Video

Lies dir bitte den mitgeschickten Text zur Nummer „Tschusch-Tschusch“ durch und beantworte im Anschluss folgende Fragen:

Frage 12: Hat die textliche Form der Nummer eine andere Wirkung auf dich als das zuvor gesehene videographische Material?

Falls ja, erläutere und begründe die Unterschiede.

Antwort:

Seltsamerweise muss ich mich wesentlich mehr konzentrieren, um den geschriebenen Text lesen bzw. verstehen zu können. Es war wesentlich leichter dem gesprochenen Dialog zu folgen und inhaltlich nachzuvollziehen. Das videographische Material hat mich mehr zum Nachdenken angeregt, da ich gesehen habe, wie das Publikum auf Sprache, Inhalt und dergleichen reagiert hat.

Frage 13: Wie oft hast du den Text gelesen?

Antwort:

2 x

Danke für deine Antworten!

Teil 3

IV. Nachwirkung

Frage 14: Hast du in den letzten drei Tagen über Rassismus nachgedacht?

Falls ja, lassen sich deine Gedanken auf die Rezeption der Nummer „Tschusch-Tschusch“ zurückführen?

Antwort:

Ich weiß nicht, ob das auf die Rezeption zurückzuführen ist, allerdings bin ich was Rassismus angeht, sehr sensibel. Mag sein, dass meine ethnische Herkunft diesbezüglich ausschlaggebend ist, und ich aufgrund dessen sehr früh Erfahrung mit Rassismus gemacht

habe. Nichtsdestotrotz habe ich vor einigen Tagen wirklich an Herrn Resetarits Stück bzw. „Message“ denken müssen: Am Montag erzählte mir einer meiner Nachhilfeschüler, dass er von seiner Lehrerin pakistanische Schildkröte genannt wird. Auf die Frage, ob er sich durch diese Bezeichnung verletzt fühle, meinte er: „Nun ja, was soll ich machen Sie findet nun mal, dass ich wie eine pakistanische Schildkröte aussehe!“ Seine Aussage traf mich sehr, denn sie machte mir deutlich, dass Rassismus (v.a. ist diese Art von Rassismus als liebevolle Rücksichtnahme und Interesse an fremden Kulturen gekennzeichnet) allgegenwärtig ist und immense Aufklärungsarbeit benötigt.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

10 LEBENS LAUF

Zur Person

Name: Judith Michaela Denk

Studium

- 2012-2014** *Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie*
- 2010-2012 Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch (nicht abgeschlossen)
- 2009-2010 Bachelorstudium Deutsche Philologie (nicht abgeschlossen)
- 2007-2009 Bakkalaureatsstudium Publizistik-u. Kommunikationswissenschaft (nicht abgeschlossen)

Schule

- 2002-2007 Handelsakademie Neusiedl am See – Matura im Juni 2007
- 1997-2002 Bundesrealgymnasium Neusiedl am See
- 1993-1997 Volksschule Apetlon

11 ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit untersucht Lukas Resetarits' Kabarettnummer „Tschusch-Tschusch“ auf ihre Eignung für einen Einsatz in rassismuskritischer Bildungsarbeit in der Lehrer/innenbildung. Auf theoretischen Grundlagen aufbauend werden im empirischen Teil dieser Arbeit die Inhalte des Textes der Nummer „Tschusch-Tschusch“ den Anliegen rassismuskritischer Bildungsarbeit gegenübergestellt, um eine mögliche Deckung ausfindig zu machen. Außerdem wird durch den Einsatz von E-Interviews die Wirkung einer Videoaufzeichnung von Lukas Resetarits' Darbietung seiner Nummer „Tschusch-Tschusch“ auf Lehramtsstudierende erhoben. Die Ergebnisse der E-Interviews werden in weiterer Folge einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und unter Berücksichtigung der Kabaretttheorie von Jürgen Henningsen sowie den Leitgedanken rassismuskritischer Bildungsarbeit interpretiert. Auf Basis der Erkenntnisse der durchgeführten Untersuchungen können abschließend Hypothesen generiert und ein Resümee gezogen werden.