



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Handlungsstrategien DaZ-Lehrender für den Umgang mit
rassismuselevanten Äußerungen im Unterricht“

verfasst von / submitted by

Nicole Anja Bachmann, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 8. Februar 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. Alisha M.B. Heinemann

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, _____

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Theoretische Einbettung	4
1.1 Theoretische Grundlagen	4
1.1.1 Migrationspädagogik.....	5
1.1.2 Rassismus und Rassismuskritik	6
1.1.3 Kritisches Weißsein	10
1.2 Begriffsverwendungen und Schreibweisen.....	14
1.3 Rassismus als Diskriminierungspraxis	16
1.3.1 Othering / Andern	16
1.3.2 Diskriminierung	21
1.3.3 Zur Reproduktion diskriminierender Strukturen	23
1.4 Differenzverhältnisse und Bildungsarbeit	26
1.4.1 Rassismuskritische Bildungsarbeit	26
1.4.2 Differenzverhältnisse privilegierter und deprivilegierter Positionen innerhalb des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts	28
1.4.3. Zum Involviertsein von Lehrenden in rassismusrelevante Konflikte	30
1.5 Theoretische Bezüge hinsichtlich der Lehr-Lern-Situation (in Zusammenhang mit Rassismus)	33
1.5.1 Die professionellen Verantwortung von Lehrpersonen.....	33
1.5.2 Einflüsse auf den den Lehr-Lern-Prozess	34
1.6 Handlungsstrategien für den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen	36
1.6.1 Inhaltsbetonte Strategien (vgl. Weiß 2013, S. 137)	37
1.6.2 Beziehungspraktische Strategien	41
2. Methodenteil.....	43
2.1 Definition der Grundgesamtheit	43
2.2 Feldzugang.....	47
2.3 Erhebungsinstrument.....	47
2.4 Datenanalyse	48
3. Darstellung der Ergebnisse	53
3.1 Die befragten Lehrkräfte und rassismuskritische Bildungsarbeit	53

3.2 Spannungsfeld zwischen sozialer und professioneller Verantwortung	55
3.2.1 Zielsetzungen im Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung	59
3.2.2 Die Handlungsstrategien	63
3.2.3 Zusammenhang zwischen der Art des Vorfalls und der Interventionsform	73
3.2.4 Einflussfaktoren.....	77
4. Fazit und Ausblick	80
5. Literaturverzeichnis.....	83
Anhang.....	90
I. Interview 1.....	90
II. Interview 2.....	103
III. Interview 3.....	118
IV. Interview 4	132
V. Interview 5	140

Einleitung

Mein Beweggrund für die Arbeit am Thema Rassismus im pädagogischen Kontext war meine eigene Erfahrung als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache mit Situationen (im Unterricht, aber auch außerhalb), in denen rassismusrelevante Äußerungen¹ passierten. Was allen Situationen gemein war, ist, dass sie mit einem spürbaren Unbehagen meinerseits einhergingen. Als Privatperson war es für mich eher auszuhalten, selten etwas Kluges entgegengesetzt zu können. Im beruflichen Kontext schmerzte diese Sprachlosigkeit jedoch umso mehr. Diese Unsicherheit darüber, wie ich in meiner Rolle als Lehrperson mit Situationen wie diesen umgehen kann, stellte ich auch bei Kolleg_innen fest, mit denen ich mich im Austausch befand. Es war diese Unsicherheit, die den Anstoß für eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Thema gab. Ich wollte wissen, wie andere Kolleg_innen mit solchen Situationen umgehen, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen und damit auch mir (und anderen) zur Verfügung stehen könnten. Der erste Teil der Forschungsfrage zielte also auf eine Bestandsaufnahme von ‚funktionierenden‘ Handlungsstrategien ab. Wichtig war es mir jedoch auch, dass der gemeinsame Lehr-Lern-Prozess durch die Interventionen keinen Schaden nimmt und intakt bleibt. Dieser erste Teil der Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

Welche Handlungsstrategien für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen im DaZ²-Unterricht stehen Lehrpersonen zur Verfügung, um rassismusrelevante Situationen im Unterricht auf eine Art und Weise zu lösen, die den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess nicht beeinträchtigt?

Im Laufe der Datenanalyse veränderte sich der Fokus der Untersuchung. Neben einer Bestandsaufnahme hinsichtlich der Handlungsstrategien, die den befragten Lehrpersonen zur Verfügung standen, rückten zunehmend die Zielsetzungen und Beweggründe hinter den Handlungsstrategien in den Vordergrund, sodass ich im Laufe der Datenanalyse einen zweiten Teil an die Forschungsfrage angliederte:

Welche Handlungsstrategien für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen im DaZ-

¹ Der Begriff Rassismusrelevanz soll auf die rassistischen Effekte hinweisen, die Äußerungen oder Handlungen innewohnen können. Diese Effekte können unabhängig von den Intentionen der sich äussernden Personen eintreffen (vgl. Weiß 2013, S. 77).

² Deutsch als Zweitsprache

Unterricht stehen Lehrpersonen zur Verfügung, um rassistusrelevante Situationen im Unterricht auf eine Art und Weise zu lösen, die den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess nicht beeinträchtigt *und inwieweit spielt das Spannungsfeld zwischen sozialer und professioneller Verantwortung eine Rolle für den Umgang mit rassistusrelevanten Vorfällen im Unterricht?*

Schlussendlich handelt es sich bei dieser Forschungsarbeit um eine Bestandsaufnahme. Jedoch in geringerem Ausmaß um eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Handlungsstrategien und die Frage wie vielversprechend diese sein können, vielmehr können die Ergebnisse dieser Arbeit als (erster Schritt einer) Bestandsaufnahme hinsichtlich der Problematiken in Hinblick auf den Umgang mit Rassismus im Unterricht verstanden werden. Die Analyse der erhobenen Daten ergab letztendlich vier Hypothesen dazu, inwieweit sich sowohl äußere Gegebenheiten im Kurs als auch die Einstellung der Lehrpersonen dazu auf die Interventionen auswirken können und inwieweit das Kursklima diesbezüglich eine tragende Rolle spielt. Diese Hypothesen könnten in weiteren Untersuchungen in Hinblick auf ihre Einschränkungen und Bedingungen sowie auf ihre Reichweite hin überprüft werden.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit widme ich mich der theoretischen Einbettung des Themas. Hierzu lege ich dar, welche wissenschaftlichen Perspektiven dieser Arbeit zugrunde liegen und gehe auf vorhandene Forschungsergebnisse zum Thema rassistusrelevanter Diskriminierung ein. Außerdem beschäftige ich mich mit der Frage inwiefern Differenzverhältnisse und Bildungsarbeit zusammenhängen und umreiße die lerntheoretischen Bezüge, vor allem den Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen, welchen ich mit rassistusrelevanten Vorfällen im Unterricht in Bezug setze. Zum Schluss gehe ich auf die Handlungsstrategien für den Umgang mit rassistusrelevanten Vorfällen ein. Im zweiten Kapitel erläutere ich das methodische Vorgehen bei dieser qualitativen empirischen Untersuchung. Diese Forschungsarbeit basiert auf der Grounded-Theory-Methodologie und umfasst eine Datenerhebung und -analyse aus fünf leitfadengestützten Interviews mit DaZ-Lehrpersonen. Im dritten Kapitel findet sich die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse aus der Datenanalyse, bei der ich zunächst erörtere, inwiefern die Aussagen der Befragten in den Kontext rassistuskritischer Bildungsarbeit gesetzt werden können. Anschließend gehe ich auf das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung ein und lege dar, inwiefern

anhand des Datenmaterials erkennbar ist, dass dieses Spannungsfeld existiert und inwiefern es sich auf die Interventionen der Lehrpersonen auswirkt. Hierbei werden auch die verschiedenen Vorfälle und Handlungsstrategien charakterisiert. Abschließend lege ich im Fazit dar, welche Einschränkungen in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit zu berücksichtigen sind und welche Hypothesen die Analyse des Datenmaterials hervorgebracht hat.

1. Theoretische Einbettung

In der vorliegenden Arbeit werde ich mich mit Situationen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht beschäftigen, in denen, nach dem Dafürhalten der jeweiligen Lehrperson, rassismusrelevante Äußerungen oder Handlungen stattgefunden haben. In diesem ersten Kapitel werde ich in sechs Abschnitten die unterschiedlichen theoretischen Hintergründe erläutern und sie mit dem Thema dieser Arbeit in Beziehung setzen. Im ersten Abschnitt gehe ich auf die wissenschaftlichen Perspektiven ein, nämlich die migrationspädagogische und die rassismuskritische Perspektive sowie die des kritischen Weißseins, welche die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit bilden. Der zweite Abschnitt umfasst die Klärung von für diese Arbeit relevanten Begriffen. Daraufhin folgt die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus als Grundlage für Diskriminierungspraxen. Im vierten Abschnitt wird nun das Thema Bildungsarbeit in Zusammenhang mit Differenzverhältnissen und diskriminierenden Strukturen thematisiert. Da die untersuchten rassismusrelevanten Vorfälle im Kontext von Unterricht passiert sind, gehe ich im fünften Abschnitt auch auf lerntheoretische Bezüge ein, insbesondere auf die Bedingungen, die den Lehr-Lern-Prozess beeinflussen. Im letzten Abschnitt des Theorieteils umreißt ich die verschiedenen Handlungsstrategien für den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen, die sich aus der entsprechenden Literatur herausarbeiten lassen.

1.1 Theoretische Grundlagen

Zunächst möchte ich den theoretischen Unterbau, der dieser Arbeit zugrunde liegt, erläutern, um transparent zu machen, welche (wissenschaftlichen) Perspektiven den Entstehungsprozess dieser Arbeit beeinflusst haben. Die zentrale Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist die der Migrationspädagogik, die wiederum eng mit dem rassismuskritischen Ansatz verknüpft ist (vgl. Mecheril 2016, S. 19-22). Außerdem werde ich die Standpunkte des Kritischen Weißseins explizit miteinbeziehen, da sie Migrationspädagogik und Rassismuskritik wirksam ergänzen.

1.1.1 Migrationspädagogik

Diese Arbeit kann aus zweierlei Gründen in Zusammenhang mit dem migrationspädagogischen Diskurs gebracht werden. Erstens sind Themen wie rassismusrelevante Unterscheidungen, Rassismuskritik, Sprache und Machtasymmetrien zentrale Themen für die Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Lehrende mit rassismusrelevanten Vorfällen im Unterricht umgehen müssen. Diese Themen sind, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, im migrationspädagogischen Diskurs von Bedeutung (vgl. Mecheril 2010). Zweitens befasst sich diese Arbeit mit den Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen einschließlich ihrer Voraussetzungen und Konsequenzen. Ziel ist es, diese zu ergründen und zu analysieren, was sich ebenfalls mit den Zielsetzungen der Migrationspädagogik überschneidet (vgl. Mecheril 2010). Im Folgenden soll nun der Begriff Migrationspädagogik umrissen werden.

Die Perspektive der Migrationspädagogik wurde maßgeblich von Paul Mecheril entwickelt (vgl. Mecheril, 2004) und ist als eine Perspektive zu verstehen, die Fragen über den Zusammenhang von Pädagogik und Migrationsgesellschaft in den Blick nimmt. Sie vereint u. a. Themen wie Fremdheitskonstruktionen, rassismusrelevante Unterscheidungen, Diversität, Sprache und Macht und kann als analytische Praxis verstanden werden, die diese Themen in Hinblick auf pädagogische Diskurse untersucht. Die Migrationspädagogik grenzt sich ab von anderen Herangehensweisen der Pädagogik, die sich auf die Kompetenzentwicklung von sogenannten ‚Migrant_innen‘ konzentrieren, indem sie machtvolle Unterscheidungspraxen samt ihrer (positiven und negativen) Auswirkung auf die Bildungsprozesse aller Bildungsteilnehm_erinnen untersucht (Mecheril 2010, S. 19). Innerhalb des migrationspädagogischen Blickwinkels ist zentral, dass vermeintlich kulturelle Differenzen nicht als Erklärung für Sachverhalte dienen, sondern es umgekehrt Unterscheidungspraxen sind, die erklärt und analysiert werden sollen (ebd.). Die zentrale Fragestellung dieser Analyse könnte laut Mecheril wie folgt lauten: „Aufgrund welcher Bedingungen wird die Deutung „kulturelle Zugehörigkeit“ von wem mit welcher Konsequenz wofür benutzt?“ (ebd.). Zielsetzung der Migrationspädagogik ist es, Beteiligte zum Handeln unter den bestehenden Gegebenheiten zu ermächtigen, „ohne damit diese Bedingungen bedingungslos zu affirmieren“ (ebd.), wobei deutlich gemacht wird, dass die

migrationspädagogische Perspektive sich auch reflektierend nach innen richtet und stets weiterentwickelt (Mecheril 2016, S. 8).

In Zusammenhang mit der Perspektive der Migrationspädagogik möchte ich im Folgenden den rassismuskritischen Ansatz erläutern, der in enger Verbindung mit ihr steht. Bevor ich jedoch auf Rassismuskritik selbst zu sprechen komme, sollte zunächst geklärt werden, was hier unter Rassismus zu verstehen ist.

1.1.2 Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus und Rassifizierung

Nach Rommelspacher (2011, S. 29) kann mensch Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis verstehen, mithilfe dessen Diskriminierungspraxen legitimiert werden. Diese Diskriminierungspraxen beruhen auf der Naturalisierung sozialer bzw. kultureller Unterschiede, auf der Homogenisierung und Polarisierung von Gruppen, die dann hierarchisiert werden (ebd.). Auch Mecheril und Melter (2010, S. 156) sehen im Rassismus in erster Linie eine Unterscheidungspraxis und ein Ordnungssystem anhand von (konstruierten) natio-ethno-kulturellen Merkmalen. Im Rassismus werden außerdem den unterschiedenen Personen(-gruppen) Eigenschaften anhand jener Merkmale zugeschrieben, die negativ bewertet werden. Diese rassifizierenden Unterscheidungspraxen können, laut Mecheril und Melter (ebd.), erst durch die Machtmittel der dominanten Gruppe durchgesetzt werden, sodass Rassismus immer auch in Zusammenhang mit einem Machtgefälle entsteht. Allerdings kann „die Verfügung über Machtmittel von sozialem Kontext zu sozialem Kontext unterschiedlich sein“ (ebd.).

Rassismus kann nach Leiprecht auch als „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Leiprecht et al. 2011, S. 9) verstanden werden, da Differenzierungspraxen im Alltag innerhalb der Gesellschaft auf verschiedene Art und Weise zur Verfügung stehen, beispielsweise in zwischenmenschlicher Interaktion (z.B. „Du sprichst aber gut Deutsch“), auf institutioneller (z.B. bei der Repräsentation von Minorisierten in Schulbüchern) oder auch auf

rechtlicher (z.B. beim Staatsbürgerschaftsgesetz) Ebene (ebd.). Rassismus kann sich also auf verschiedenen Ebenen abspielen. Rassismus auf individueller Ebene basiert auf persönlichen Ansichten und direkter zwischenmenschlicher Interaktion. Auf institutioneller Ebene wirkt Rassismus, indem er „sich auf Strukturen von Organisationen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen bezieht“ (Rommelspacher 2011, S.30). Rassismus auf struktureller Ebene bedeutet, dass die wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Strukturen einer Gesellschaft darauf einwirken, dass Differenzierungen vorgenommen und Diskriminierungen ermöglicht werden (ebd.). Die strukturelle Gewalt, die Rassismus darstellt, wirkt sowohl auf rassistisch dominierte als auch auf die Dominanzgesellschaft ein, wenngleich dieses Einwirken, besonders in Bezug auf die Konstruktion der Dominanzgesellschaft (weiße Subjektivierung), nicht immer sichtbar ist (Wollrad 2007, S. 39).

Rassifizierungen, im Sinne von aktiven Konstruktionsvorgängen, können, ausgehend von Rommelspachers Rassismusverständnis (vgl. Rommelspacher 2011, S. 29), verschiedene Grundlagen haben. Mecheril verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff natio-ethno-kulturell, um Zuschreibungen aufgrund von Differenzlinien entlang der Kategorien Nation, Ethnizität oder Kultur und Religion³ zu beschreiben (vgl. Mecheril 2016, S.15). Ich gehe in dieser Arbeit von diesem eher weitgefassten Begriffsverständnis aus, nämlich dass Rassifizierungen als Zugehörigkeitszuschreibungen verstanden werden können, die entlang verschiedener Differenzlinien vorgenommen werden können, da die verschiedenen Kategorien im alltagssprachlichen Zusammenhang ohnehin oft vermischt und nicht so differenziert verwendet werden (ebd.).

Der rassismuskritische Ansatz

Bevor ich näher auf die wesentlichen Aspekte von Rassismuskritik eingehen werde, folgt zunächst eine kurze und bündige Erklärung des Begriffes:

Rassismuskritik verstehen wir als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu

³ Diese Begriffe werden häufig als vermeintlich klare Trennlinien angesehen, obwohl sie gleichermaßen diffus und uneindeutig verwendet werden (Mecheril 2016, S.15).

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 (Leiprecht et al. 2011, S. 9).

Rassismuskritik wird von Astrid Messerschmidt auch als „involvierte Kritik“ bezeichnet (Messerschmidt 2014, S. 39). Der Begriff bezieht sich darauf, dass eine allgemeine Verstrickung in rassistische gesellschaftliche Verhältnisse besteht, weshalb auch diejenigen, die Rassismus analysieren, ebenfalls in diese Verhältnisse involviert sind (ebd.) und somit auch geboten ist, über die eigenen rassismusrelevanten Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren ohne sich selbst schlichtweg von Rassismus abzugrenzen und auszunehmen (ebd. S. 37). Hegemoniale Strukturen können sozusagen von innen heraus kritisiert und angegriffen werden, ohne sich selbst als Kritik_erin von diesen abzugrenzen (Messerschmidt 2016, S. 64).

Rassismuskritik steht antirassistischen Konzepten gewissermaßen gegenüber, die durch die Orientierung an der Praxis und am Umgang mit rassismusrelevanten Situationen versuchen, dem Rassismus etwas entgegenzusetzen, um die Gesellschaft weniger rassistisch zu machen. Wesentliche Kritikpunkte dem Antirassismus gegenüber liegen im Moralismus, Essentialismus und Reduktionismus (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 170-171). Der Kritikpunkt des Moralismus bezieht sich auf die Annahme, dass es eine ‚richtige‘ und eine ‚falsche‘ Seite gibt und dass der Antirassismus sich gegen etwas wendet, an dem er selbst nicht beteiligt ist (ebd. S. 170). Mit dem Begriff Essentialismus wird das Übernehmen der Logik des Rassismus, durch die Homogenisierung der ‚rassistisch agierenden weißen Tät_erinnen‘ und der ‚von Rassismus betroffenen Schwarzen Opfer‘ kritisiert, wobei „andere gesellschaftlich bedeutsame Differenzlinien (z.B. Klassen- oder Geschlechterverhältnisse)“ (ebd. S. 171-171) unbeachtet bleiben. Der Kritikpunkt des Reduktionismus steht in Zusammenhang damit, dass Antirassismus „vermeintlich einfache Problem- und Lösungsperspektiven an[bietet]“ (ebd. S. 172) und eher einseitige Sichtweisen auf rassistische Diskriminierung zulässt. Diese Vereinfachungen erschweren Analysen in Bezug auf die Verstrickungen mit anderen Diskriminierungsformen sowie die vielfältige Verankerung von Rassismus innerhalb der Gesellschaft (ebd. S. 172-173). Der Antirassismus impliziert, den Kritiken zufolge, eine deutliche Abgrenzung von rassistischen Strukturen und gesteht seinen Akt_eurinnen zu, „dass es Positionen gebe, die außerhalb des

Systems des Rassismus stehen“ (ebd. S. 171). Die Rassismuskritik lässt eine solche Abgrenzung nicht zu, denn ihre Akt_eurinnen sind bemüht, wie bereits erwähnt, den rassismuskritischen Blick selbstkritisch und selbstreflexiv auch auf die eigene Praxis zu beziehen und sich innerhalb des rassistischen Systems zu positionieren. Rassismuskritik kann im Wesentlichen als analytische Haltung gesehen werden, die das „Engagement des Antirassismus“ (Messerschmidt 2016, S. 64) um das (analytische) Reflexionsmoment gewissermaßen bereichern kann, da das Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung blinden Flecken und Moralisationen Abhilfe schaffen kann (ebd.).

Für engagiertes Handeln ist diese normative Vorstellung [des Antirassismus] unverzichtbar [...]. Ohne diese verunsichernde Reflexion wird sie [jedoch] zur Doktrin und mit ihr ist sie kompliziert, vermutlich auch schwächer, aber möglicherweise ist das Fragile und Komplizierte genau das, was für die Auseinandersetzung mit zwiespältigen Bildungssteuerungsprozessen gebraucht wird (Messerschmidt 2014, S. 48-49).

Zentral für Rassismuskritik ist also, dass sie keine eindeutigen Lösungen innehat, sondern dass ihre Akt_eurinnen stets bemüht sind, kritisch zu hinterfragen, auch sich selbst zu reflektieren und die Widersprüchlichkeit hinzunehmen, etwas zu kritisieren, in dem mensch selbst verstrickt ist (ebd. S. 46-47). Messerschmidt geht auf diese Widersprüchlichkeit ein und beschreibt den Begriff näher als einen „Ausdruck von Verstrickungen“ (ebd.), die mensch nicht einfach hinter sich lassen kann, nur weil es gegen das eigene (moralische) Selbstverständnis spricht. Die rassismuskritische Perspektive hat also das Potential, sich kritisch zu positionieren ohne Überlegenheitsansprüche zu stellen. Dadurch lässt die rassismuskritische Position innere Widersprüche zu und ermöglicht es, diese zu verdeutlichen (ebd. S. 49).

Neben der rassismuskritischen Perspektive soll im Folgenden ergänzend dazu die Perspektive des Kritischen Weißseins in Betracht gezogen werden. Besonders in Anbetracht der Tatsache, dass diese Arbeit von einer *weißen* Autorin verfasst wird und zudem *weiße* Lehrpersonen im Fokus hat, ist es unerlässlich, das *Weißsein* und die damit verbundenen Privilegien und andere Aspekte zu problematisieren. Die Überlegungen der Kritischen Weißseinsforschung können daher für diese Forschungsarbeit fruchtbar gemacht werden.

1.1.3 Kritisches Weißsein

Rassismuskritik und Migrationspädagogik hinterfragen also vor allem die Prozesse der Konstruktion von (natio-enthno-kulturellen) Zugehörigkeiten und die damit zusammenhängenden rassistischen Zuschreibungen sowie die Machtgefüge, die dadurch zustande kommen. Die Perspektive des Kritischen Weißseins hingegen fokussiert die Mehrheitsgesellschaft und deren Privilegien, die in rassistischen Diskursen unsichtbar sind und mithilfe des Kritischen Weißseins sichtbar gemacht werden sollen. Wie auch in der Rassismuskritik ist hier die Reflexion der eigenen Verstrickungen in rassistische Strukturen von Bedeutung:

Die Reflexion eigener Denk- und Verhaltensmuster von Seiten derer, die sich als Teil der Dominanzgesellschaft positionieren, verfolgt das Ziel, transparent zu machen, dass diese Verstrickungen existieren, aber auch dass diese nicht das eigene Denken und Handeln vollkommen beherrschen. Das Einbeziehen und kritische Hinterfragen der eigenen Position soll nicht der „Selbstgeißelung“ dienen, sondern Professionalität ausdrücken (Wollrad 2007, S. 40).

Kritisches Weißsein drückt also eine Haltung oder Perspektive aus, die ihre Aufmerksamkeit darauf richtet, dass *Weißsein* mit nicht-thematisierten Privilegien einhergeht und gleichzeitig eine normierende Funktion hat, also bestimmt, was ‚normal‘ ist. Als *weiße* Person gehört zum Kritischen Weißsein das Erkennen, Bewusstmachen und kritische Hinterfragen der eigenen Position, der eigenen Privilegien und der eigenen vermeintlichen ‚Normalität‘. Kritisches Weißsein kann in diesem Zusammenhang auch bedeuten, auf eigene Privilegien zu verzichten. Digoh und Golly führen folgendes Beispiel an: „Obwohl sie mir angeboten wird, nehme ich die Wohnung nicht, nachdem der Vermieter [oder die Vermieterin] mir im Vertrauen sagt, er [oder sie] vermiete nicht an Ausländer[_innen]“ (Digoh/Golly 2015, S. 62). An diesem Beispiel lassen sich zweierlei Privilegien identifizieren. Einerseits ist es ein *weißes* Privileg, dass die eigene Vertrauenswürdigkeit nicht aufgrund der eigenen oder zugeschriebenen Herkunft angezweifelt wird. Außerdem können die Probleme, die sich aus der gesellschaftlichen Positionierung deprivilegierter Menschen ergeben, von privilegierten Personen ignoriert werden, ohne dass diese negative Konsequenzen erfahren. Auf diese Privilegien zu verzichten, würde hier nicht nur bedeuten, das Problem bzw. das eigene Privileg anzuerkennen, sondern auch aktiv den eigenen

Vorteil abzulehnen. In dieser Hinsicht kann Kritisches Weißsein auch als Interventionsform gelten (ebd. S. 61-62).

Weißsein

Der Begriff *Weißsein* beschreibt in erster Linie die „Erfahrungen der unmarkierten Wirkungen weißer Dominanz“ (Pech 2006, S. 64). Damit ist gemeint, dass *Weißsein* eine Normalitätsvorstellung bedient und gleichzeitig produziert. *Weißsein* basiert auf der Konstruktion einer homogenen Gruppe, die „als sich außerhalb von Rassifizierungsdynamiken befindend repräsentiert wird“ (Wollrad 2007, S. 41). *Weißsein* kann nicht als Identität bezeichnet werden, aber als Positionierung in rassistischen Strukturen. Eske Wollrad (ebd. S. 45) macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Kategorie *Weißsein* einerseits konstruiert ist, andererseits aber auch eine reale, materiell wirksam werdende, machtvolle Position ist.

Kritische Weißseinsforschung

Die Kritische Weißseinsforschung setzt sich mit dem *Weißsein* auseinander und trägt zur gezielten Thematisierung und Reflexion weißer Privilegien und deren Zusammenhang mit Machtverhältnissen bei. Auch die Funktionen der gezielten „Nicht-Thematisierung von Whiteness“ (Pech 2006, S. 71) und damit die Festigung weißer Privilegien werden in der Kritischen Weißseinsforschung thematisiert und kritisch betrachtet (Messerschmidt 2014, S. 43). Die Kritische Weißseinsforschung schafft die Rahmenbedingungen, um die hegemoniale Macht bzw. das hegemoniale Privileg, welche/s das *Weißsein* repräsentiert, zu dekonstruieren (Matias/Mackey 2016, S. 35). In der Kritischen Weißseinsforschung sollen Positionierungen (auch die eigene) in gesellschaftlichen Machtverhältnissen reflektiert werden und diese Machtverhältnisse und ihre Auswirkungen auf die Gesellschaftsstrukturen sollen möglichst als Ganzes erfasst werden, wobei es auch hier auf verschiedenen Ebenen Widersprüchlichkeiten gibt, die es zu analysieren gilt (Wollrad 2007, S. 45). Voraussetzung dafür ist, dass die Kritische Weißseinsforschung an Schwarze Theorienbildung und Wissensproduktion gebunden und durch sie geprägt ist (ebd.).

Selbstpositionierung im Forschungsprozess

Sich innerhalb des eigenen Forschungsprozesses selbst in gesellschaftlichen diskriminierenden Strukturen zu positionieren, bedeutet die Bewusstmachung, dass mensch selbst einen Platz im diskriminierenden/rassistischen System innehat und dass diese Tatsache nicht frei von Konsequenzen für das eigene Denken und Fühlen ist. Sich selbst dahingehend zu positionieren, bedeutet auch kritisches Betrachten dieser Konsequenzen (Schrödter 2014, S. 57). In Zusammenhang mit dem Forschungsgebiet Rassismus ist es unerlässlich und unvermeidbar, sich selbst auf reflexive Weise damit auseinanderzusetzen und die eigene privilegierte oder deprivilegierte Position transparent zu machen (Messerschmidt 2014, S. 39). Außerdem können auch hier persönliche Erfahrungen nutzbar gemacht werden, so sie mit theoretischem Wissen unterlegt werden. Zusammen können die Verbindung von „theoretischem Wissen und Erfahrungswissen“ (Eggers 2007, S. 246) und die Reflexion des eigenen Platzes im Machtgefüge für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen fruchtbar gemacht werden (Wollrad 2007, S. 41).

Als Autorin dieser Arbeit positioniere ich mich als *weiße* cis-Frau, also Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, aufgewachsen in einem stark homogenen Umfeld von *weißen* Mittelstandsfamilien in einer kleineren deutschen Stadt mit eher geringem Kontakt mit deprivilegierten, minorisierten Personen bis zum Berufseinstieg als Deutsch-als-Zweitsprache-Trainerin. Ich wurde also weder durch meine eigenen Lebensumstände noch durch meine Umgebung mit rassistischer Diskriminierung konfrontiert, sondern konnte mich vielmehr bewusst zu einer Auseinandersetzung mit diesem Thema entscheiden. Bis zu diesem Zeitpunkt war mein Leben von Normalitätsvorstellungen (*weiß*, männlich dominiert, heterosexuell, ökonomisch abgesichert) bestimmt, die blind gegenüber anderen (vor allem rassistisch deprivilegierten) Realitäten sein konnten und meist auch waren. Die Phase der Auseinandersetzung und der Konfrontation mit anderen Lebenswelten und mit den eigenen Privilegien fielen so in die Zeit des Studiums, was diesen Prozess in meiner Vorstellung erleichterte. In dieser Zeit haben Reflexionsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattgefunden und gewissermaßen zum ‚täglichen Brot‘ gehört. Das zeigt, dass ich auch in der

Auseinandersetzung mit Rassismus als unbehagliches Thema einen privilegierten und mehr oder weniger bequemen Weg gehen konnte. Außerdem war ich umgeben von Personen, die ähnliche Erfahrungen machten wie ich, was wiederum die Perspektive, aus der heraus ich an diese Arbeit herangegangen bin, maßgeblich mitbestimmte. Der Anstoß und die Motivation, dieses Thema für meine Abschlussarbeit auszuwählen, lagen in meiner eigenen Unterrichtserfahrung und in dem Wunsch, dass ich (als Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft) mit rassismusrelevanten Vorfällen umzugehen lerne. Dies und die Tatsache, dass ich auch im Studium fast ausschließlich von Lehrenden und Studienkolleg_innen umgeben war, die ebenfalls der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören, trug dazu bei, dass ich durch die Wahl meiner Interviewpartner_innen meine eigene Perspektive reproduzierte und somit aber auch Lehrende mit eigenen Rassismuserfahrungen nicht zu Wort kommen ließ. Was bleibt, ist der Versuch sich in den Analysen dieser Arbeit meiner eigenen Positionierung bewusst zu sein, immer wieder zurückzuschauen und zu prüfen, ob und inwiefern Ausschlüsse stattfinden, diese zumindest transparent zu machen, auf die Problematiken dieser Forschungsarbeit hinzuweisen, zu zeigen, was die Limitationen der Arbeit sind und wo aufgrund dieser Limitationen (in weiterführenden/anderen Arbeiten) an diesen Stellen weitergedacht werden könnte.

„Es gibt nichts Richtiges im Falschen“ (Foitzik 2007, S. 79). Dieser Satz kam mir im Laufe der Auseinandersetzung mit dieser Arbeit immer wieder ins Gedächtnis. Einerseits hat mich der Satz aufgewühlt, weil er auch bedeutet, dass ich in der Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus nicht zur Ruhe kommen werde, mit dem Thema nicht abschließen kann. Das Unwohlsein, sich als *weiße* Person mit Rassismus auseinanderzusetzen, löste immer wieder das Bedürfnis aus, die Löschtaste zu drücken und sich lieber nicht in diesen Dschungel der Verstrickungen zu begeben (bzw. so zu tun, als wäre er nicht da), weil ich mich mit der Auseinandersetzung der moralischen Selbstentlastung schuldig machen könnte und wiederum ganz deutlich zeige, dass ich über das Privileg, mich entscheiden zu können, ob ich mich äußern möchte oder nicht, verfüge. Andererseits empfand ich den Satz im gleichen Maße als beruhigend, weil er Klarheit schafft. Er erinnerte mich daran, dass kritische Reflexionen und Unbehagen in diesem Themenbereich fortwährend präsent sein werden, dass sie dazugehören,

und dass es ein Ausdruck von Professionalität (für meine Tätigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache) ist, Sensibilität in Bezug auf rassistische Unterscheidungen und andere Diskriminierungspraxen zu lernen und dieses Unbehagen auszuhalten.

1.2 Begriffsverwendungen und Schreibweisen

Vor dem Hintergrund der eben erläuterten Perspektiven Migrationspädagogik, Rassismuskritik und Kritischem Weißsein werde ich nun die Verwendung von für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten sowie bestimmte Schreibweisen erläutern, da ihre Bedeutung für die Teilhabe an der Konstruktion von Wirklichkeit und machtvollen Diskursen (Mecheril 2016, S. 12) nicht zu unterschätzen ist, denn „Begriffe sind Werkzeuge der Wahrnehmung, der Herstellung und der Legitimation sozialer Realität – nicht zuletzt in pädagogischen Kontexten und mittels pädagogischer Handlungen“ (ebd. S. 15).

Bei der Verwendung der Begriffe *weiß* und Schwarz in dieser Arbeit habe ich mich an den Ausführungen von Nduka-Agwu und Hornscheidt (2013) orientiert. Hier werden Schwarz und *weiß* als gesellschaftliche Positionierungen verwendet, die durch strukturellen Rassismus entstanden sind und in Abhängigkeit zu diesem stehen. Die Positionierung *weiß* drückt dabei eine privilegierte Stellung innerhalb der Gesellschaft aus. Der Begriff Schwarz hingegen ist Ausdruck einer deprivilegierten, durch strukturelle Diskriminierung gekennzeichneten Positionierung. Die Großschreibung des Begriffes Schwarz verweist auf den Aspekt, dass es sich um eine „aus SelbstbeNennungen⁴ von rassistisch Diskriminierten entstandene Beschreibung“ (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013, S. 32) handelt und darauf, dass es auch als Identität verstanden werden kann. Die Bezeichnung *weiß* hingegen ist als Analysekatgorie zu verstehen, die dazu dient, rassistische Strukturen sichtbar zu machen. Sie ist nicht jedoch Ausdruck von Identität oder kollektiver Selbstbezeichnung. Um dies zu verdeutlichen, wird der Begriff *weiß* klein und kursiv geschrieben. Beide Begriffe (Schwarz und *weiß*) beschreiben also

4 „Die Großschreibung des N in BeNennung macht deutlich, dass in jeder Benennung (also der Verwendung einer bestimmten Namensgebung) auch immer eine Nennung (eine Erwähnung und damit die sprachliche Herstellung einer Wirklichkeitsvorstellung) steckt.“ (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013, S. 28)

unterschiedliche Machtverhältnisse und Positionierungen und können nicht als sich auf derselben Ebene befindend verstanden werden, was schließlich auch durch die unterschiedliche Schreibweisen verdeutlicht werden soll (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013, S. 32-33).

Die Begriffe *privilegiert* und *deprivilegiert* beziehen sich, wie die Begriffe Schwarz und *weiß*, ebenfalls auf gesellschaftliche Positionierungen. Ich nenne die Begriffe privilegiert und deprivilegiert hier gesondert, da sie es ermöglichen, Machtasymmetrien in einem Kontext wie dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zu benennen. In diesem Kontext können verschiedene Differenzverhältnisse aufeinander einwirken und zusammenspielen. Da diese Differenzverhältnisse sehr vielschichtig sein können und in Abhängigkeit mit der jeweiligen Gruppenzusammensetzung stehen, ist es notwendig andere Bezeichnungen für diese Differenzverhältnisse und die verschiedenen Positionierungen zu nutzen als Schwarz und *weiß*. Beispielsweise erzählte eine der interviewten Lehrpersonen von einem Kurs: „*In meinem derzeitigen A1-Kurs hab ich jemanden, der kommt aus Nordkorea, glaub ich, und alle anderen [...] sind aus dem arabischen Raum*“ (Interview 2, Z. 79-80). In diesem Kontext greifen die Begriffe Schwarz und *weiß* nicht, da nur die Lehrperson Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft ist und trotzdem ist der Kursteilnehmer aus Nordkorea hier in einer deprivilegierten Position, da er als ‚anders‘ konstruiert werden kann. Ich verwende in dieser Arbeit also den Begriff deprivilegiert für solche Personen, die im jeweiligen Kontext geandert⁵ werden und dadurch rassistisch angreifbar sind und aufgrund dessen diskriminiert werden (können). Privilegiert verwende ich für jene Personen, die in einem spezifischen Kontext die ‚Norm‘ repräsentieren und rassistisch in diesem spezifischen Kontext nicht (so) angreifbar sind, wengleich die Machtverhältnisse und gesellschaftlichen Positionierungen außerhalb dieses Kontextes ganz andere sein können.

In dieser Arbeit verwende ich das sogenannte Gender-Gap bei Wörtern für Personenbezeichnungen. Das heißt, ich schreibe Personenbezeichnungen mit Unterstrich nach

⁵ Geandert bedeutet als ‚anders‘ konstruiert. Ich verwende den Begriff *andern* (bzw. auch in seinen Abwandlungen *geandert* oder *andernd*) als eingedeutschte Schreibweise des Begriffes Oheringt. Eine nähere Erläuterung folgt in Abschnitt 1.3.1.

dem Wortstamm (vgl. Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013). Der Unterstrich kann gewissermaßen als Zurückweisung der vermeintlichen Gender-Binarität verstanden werden. Die Lücke (das Gender-Gap) ist Ausdruck eines Verständnisses von Gender jenseits der binären Gendernormen. Das Gender-Gap soll einen Platz für Transidentität oder auch die Zurückweisung von Genderidentität (agender) herstellen. Die Schreibweise, in der der Unterstrich nach dem Wortstamm steht, habe ich aus der Einführung von *Rassismus auf gut Deutsch* (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013) übernommen, die Nduka-Agwu und Hornscheidt wie folgt begründen:

Um nicht die männliche pseudoneutralisierende Schreibweise (z.B. Leser_in, Sprecher_in) ungebrochen als Norm stehen zu lassen, haben wir uns in der Einführung für die Form entschieden, in der der Unterstrich nach dem Wortstamm (Les_erin, Sprech_erin usw.) gesetzt wird (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013, S. 36-37).

1.3 Rassismus als Diskriminierungspraxis

In diesem Abschnitt geht es um eine Auseinandersetzung mit Rassismus als Diskriminierungspraxis. Zu Beginn gehe ich auf die Bedeutung und Implikationen von Differenzmarkierungen ein, da diese als Ausgangspunkt für Rassismus bezeichnet werden können. Danach soll der Begriff Diskriminierung umrissen werden und auch auf die verschiedenen Formen, die Diskriminierung annehmen kann, eingegangen werden. Anschließend dazu thematisiere ich die verschiedenen Formen und Aspekte der Reproduktion diskriminierender Strukturen.

1.3.1 Othering / Andern

Der Begriff Othering wurde durch die Rezeption von Edward Saids einflussreichem Werk *Orientalismus* (Said 2014, orig. 1978) geprägt, in dem er sich mit der Konstruktion des Orients auseinandersetzt und sie in Beziehung mit der Konstruktion des ‚westlichen Selbstbildes‘ setzt (Thomas-Olalde/Velho 2011, S. 29). Der Begriff Othering ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, da Othering als Effekt von Rassismus bzw. rassifizierenden Denk- und

Verhaltensmustern verstanden werden kann. Im Zentrum dieser Untersuchung stehen rassistische Vorfälle, in deren Kern immer eine andernde Botschaft steckt. Insofern ist es unerlässlich, den Begriff Othering zu erläutern und einzuordnen.

Der Begriff Othering beschreibt die

Isolierung und Distanzierung sozialer Gruppen voneinander, in dem die Andersmachung der als „abweichend“ definierten Gruppen in einem soziokulturellen Wissen verankert und mittels sozialer Praktiken umgesetzt wird (Yildiz 2012, S. 381).

Trennlinien für das, was als ‚normal‘ und als ‚anders‘ gilt, werden oft entlang von Religionszugehörigkeit, Gendernormen, Ethnizität oder Kultur gezogen (ebd.). Ein zentraler Aspekt des Otherings ist also die Konstruktion eines ‚Fremden‘, durch welche parallel dazu die Konstruktion des ‚Eigenen‘ ermöglicht wird, das dem ‚Fremden‘ diametral gegenübersteht (Mecheril 2010, S. 14). Der Prozess, in dem das ‚Eigene‘ und das damit unvereinbar gedachte ‚Fremde‘ konstruiert werden, passiert, indem das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ voneinander isoliert, beobachtet, beschrieben und in Beziehung zu einander gesetzt werden (Yildiz 2012, S. 381).

Es handelt sich [...] [dabei] um einen unbeobachteten Beobachter, der [...] ohne Einbeziehung des Wissens, der Sprache und Sichtweise der untersuchten Gruppe oder Personen, mit dem eigenen Wissen und Vokabular operierte und operiert (ebd S. 382).

Das heißt, das ‚Fremde‘ wird nur anhand eigener Maßstäbe und Vorstellungen betrachtet und beurteilt. Die Perspektiven der als fremd Konstruierten, werden nicht berücksichtigt. Das führt dazu, dass das eigene (und vermeintlich einzige) Wissen als gesetzt wahrgenommen wird, weil es sich nicht um eine kritisch-reflexive Form des Betrachtens handelt. So kann eine Norm entstehen, die sich aus der Abgrenzung zum konstruierten Fremden ergibt (vgl. ebd. S. 381-383). Die zugeschriebene Differenz des ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘ ermöglicht also erst die Vorstellung eines vermeintlich homogenen ‚Wir‘ und legitimiert damit auch Ungleichheiten in Bezug auf Rechte und Ressourcen (Mecheril 2010, S. 14). Diese ‚Wir-Gruppe‘ kann weder eindeutig bestimmt noch trennscharf abgegrenzt werden, was zeigt, wie ambivalent und vom jeweiligen Kontext abhängig die ‚Wir‘-Konstruktion ist. Sie trägt jedoch dazu bei, die verschiedenen Zugehörigkeitszuschreibungen innerhalb des Kontextes zu bestimmen, anhand

von eigens festgelegten Kriterien zu identifizieren und damit gleichzeitig die Bedingungen für die Identifikation zu schaffen (vgl. Mecheril 2016, S. 15-16). Beispielsweise gibt es Kontexte, in denen für die Konstruktion des ‚Wirs‘ und ‚Nicht-Wirs‘ Kriterien wie z.B. die Staatsbürgerschaft eine Rolle spielen (z.B. bei Wahlen), andere, bei denen (unabhängig von der Staatsbürgerschaft) wiederum die Herkunft der Eltern oder Großeltern von Bedeutung ist (z.B. bei der Verwendung vom Begriff „mit Migrationshintergrund“) oder Kontexte, in denen die Erstsprache(n) das entscheidende Kriterium ist/sind („Schül_erinnen mit nicht-deutscher Erstsprache“). Diese Beispiele sollen illustrieren, dass Begriffe für Geanderte kontextabhängig sind und Zugehörigkeitszuschreibungen sich am jeweiligen Kontext orientieren. Bei allen drei Beispielen lassen sich aber auch ‚Wir-Gruppen‘ festlegen, die je nach Situation anders zusammengesetzt sein können, jedoch immer privilegiert sind. In seiner Darlegung des Begriffes „natio-ethno-kulturell“ stellt Mecheril fest, dass Zugehörigkeiten zumeist mehrschichtig sind und nicht klar voneinander abgrenzbar, obwohl „Konzepte von Nation, Ethnie/ Ethnizität und Kultur [...] in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden“ (Mecheril 2016 S.15). Das bedeutet, dass im alltäglichen Gebrauch mit Verweis auf beispielsweise Religion oder Nation zwar eine vermeintlich eindeutige Zugehörigkeit festgelegt wird, die entsprechende Kategorien aber gleichzeitig meist unscharf verwendet werden (ebd.). Durch die Zugehörigkeitsordnungen und Differenzmarkierung entstehen gleichzeitig aber auch die Bedingungen für die Identifikation. So legen die dominanten Gruppen fest, dass es beispielsweise „Menschen mit Migrationshintergrund“ gibt, bestimmen die Kriterien und markieren sie so als ‚Andere‘. So können in Österreich Kinder geboren werden und aufwachsen, die dort beispielsweise von staatlichen Behörden oder Institutionen als „Migrant_innen“ markiert werden, ohne jemals woanders gelebt zu haben. (vgl. ebd. S. 15-16) Mecheril weist des Weiteren darauf hin, dass alle Diskurse über (migrationsbedingt) Geanderte an der Konstruktion ‚Anderer‘ und ‚Nicht-Anderer‘ beteiligt sind (Mecheril 2016, S. 11). Dieses Bewusstsein ist höchst bedeutsam, da es der rassismuskritischen Perspektive nicht erlaubt, sich außerhalb dieser Konstruktionsprozesse zu sehen und das eigene Zutun zu verschleiern. Vielmehr wird ermöglicht, die ‚eigenen‘ Diskurse kritisch-reflexiv zu betrachten und weiterzuentwickeln.

Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Othering möchte ich auf einen weiteren Aspekt eingehen, nämlich das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit.

Das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit

Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit beziehen sich hier nicht auf das Vorhandensein oder das Fehlen von Repräsentation von Gruppen oder Individuen. Stattdessen ist mit Unsichtbarkeit der unmarkierte Normalzustand gemeint, was auf diejenigen Individuen und Gruppen zutrifft, die in einem bestimmten Kontext der Dominanz- bzw. Mehrheitsgesellschaft entsprechen und somit nicht als ‚anders‘ auffallen. Sichtbarkeit bezieht sich umgekehrt auf die Individuen und Gruppen, denen in einem bestimmten Kontext ‚Andersein‘ zugeschrieben wird und die deshalb auffallen und sichtbar sind. (vgl. Velho 2010, S. 116-117). Mit folgendem Beispiel möchte ich das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit illustrieren:

Es ist beispielsweise vorstellbar, dass der Begriff „Migrant_in“ oder „Ausländ_erin“ im Alltagsgebrauch in Österreich auch für Menschen benutzt wird, die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, in Österreich geboren und aufgewachsen sind, allerdings trotzdem sichtbar sind, beispielsweise aufgrund ihrer nicht-christlich religiös markierten Bekleidung, ihres Aussehens oder Akzentes, und deshalb als „Migrant_innen“ markiert werden. Ich selbst habe als *weiße* Deutsche viele Jahre in Wien gelebt, studiert und gearbeitet, ohne überhaupt zu wissen, dass ich mich (trotz Meldepflicht) bei der Magistratsabteilung für Einwanderung und Staatsbürgerschaft (MA 35) melden muss. Ich konnte also in Österreich leben, ohne mich als „Migrantin“ erkennen zu geben oder mich selbst als solche wahrzunehmen zu müssen. Ich konnte mich in meiner privilegierten Position als *weiße* deutschsprachende EU-Bürgerin ohne weiteres der Mehrheitsgesellschaft zuordnen.

Wie bereits im Abschnitt zum Kritischen Weißsein ausgeführt, bleibt das, was den Normvorstellungen der Dominanzgesellschaft entspricht, aufgrund seiner vermeintlichen Neutralität unmarkiert und meist ungenannt (vgl. Eggers 2009 S. 57). Im Gegensatz zur Unsichtbarkeit derer, die sich in der privilegierten Position befinden und Geanderte konstruieren können, sind jene, die als ‚anders‘ markiert werden, eben ständig sichtbar (Velho

2010, S. 116). Problematisch an der Unsichtbarkeit der Dominanzgesellschaft (und deren Privilegien) ist, dass diese als wünschens- und erstrebenswerter Normalzustand inszeniert ist, den mensch nur durch vollständige Assimilierung erreichen kann, was zum einen unerreichbar ist, da sich beispielsweise Hautfarbe nicht assimilieren lässt, und was zum anderen gerade dadurch unmöglich ist, weil ja Geanderte erst sichtbar gemacht werden müssen und nicht von selbst sichtbar sind.

Die (unmöglich zu erfüllende) Forderung der unsichtbaren Dominanzgesellschaft nach Assimilierung, die durch die Festlegung, Abgrenzung und (negative) Bewertung der Geanderten gestellt wird, stellt ein Paradoxon dar, denn in dem Moment, in dem Geanderte ihr vermeintliches ‚Anders-sein‘ annehmen, um der Forderung nach Assimilation nachzukommen, machen sie sich erneut sichtbar und tragen so zur eigenen Marginalisierung bei. Die versuchte Assimilation der Geanderten wird dadurch unmöglich, da sie ja erst einmal ihr hegemonial auferlegtes Anders-sein annehmen müssen und es somit bestätigen (vgl. Velho 2010, S. 120). Darüber hinaus besteht ein weiterer Widerspruch, denn neben der Forderung nach Assimilation und Unsichtbarkeit

wird Minorisierten im Kontext multikultureller oder interkultureller Diskurse abverlangt, dass sie als Andere authentische Bekenntnisse und Praxen liefern, die ‚exotische Würze‘ in den grauen bundesdeutschen Alltag bringen (Velho 2010, S. 121).

Das Verhältnis von Sichtbarkeit (im Sinn von markierten, auffälligen ‚Anderen‘) und Unsichtbarkeit (in Form der unmarkierten ‚Norm‘) ist in dieser Arbeit vor allem in Bezug auf Lehrende und Lernende bedeutsam. Alle Lehrpersonen, die ich befragt habe, sind Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft und können insbesondere im Kontext Deutsch als Zweitsprache in ihrer Position als Kursleit_erinnen eine gewisse Norm verkörpern. Aber auch in Zusammenhang mit den Lernenden untereinander spielt das Verhältnis von Unsichtbarkeit und Sichtbarkeit eine Rolle. Sie zeigen, dass zugeschriebenes ‚Anderssein‘ in verschiedenen Kontexten auch verschieden ausgeprägt sein kann. Zum ‚Anderssein‘ gehört immer eine unsichtbare Norm, die ebenfalls je nach Kontext verschieden sein kann. So könnte beispielsweise eine Person in einem Kontext (z.B. ein DaZ-Kurs) als ‚anders‘ konstruiert werden durch eine von den Beteiligten wahrgenommene oder geschaffene Norm (Mehrheit) innerhalb der Gruppe, wengleich diese

„Mehrheit“ in anderen Kontexten minorisiert sein kann. Das heißt, Geanderte und damit sichtbare Personen in einem Kontext können, in einer anderen Situation, unsichtbar(er) sein und der Norm angehören. An dieser Stelle sollte beachtet werden, dass differenziert werden muss, von wem andere Zuschreibungen ausgehen und wem sie gelten. Ob Zuschreibungen beispielsweise von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft getätigt werden oder von Angehörigen marginalisierter Gruppen, ist von Bedeutung. Auf diesen Aspekt werde ich in Abschnitt 1.4.2 näher eingehen.

1.3.2 Diskriminierung

Bevor ich auf die verschiedenen Formen von Diskriminierung eingehe, soll zunächst der Diskriminierungsbegriff selbst erläutert werden. Pates et al. (2010) beschreiben Diskriminierung als nachteilige Behandlung von Menschen oder Gruppen, weil sie aufgrund von eigenen oder zugeschriebenen Identitätsmerkmalen als anders oder minderwertig markiert werden (Pates et al. 2010, S. 28). Diese Identitätsmerkmale bzw. Differenzlinien, die bei diesen Unterscheidungs- und Zuschreibungspraxen wirksam sein können, können entlang der folgenden Kategorien verlaufen: Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Ethnizität, Staat, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Herkunft, Besitz, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Nord-Süd/West-Ost, Religion und Sprache (vgl. Leiprecht/Lutz 2009). Zentral ist hierbei, dass Menschen anhand dieser Identitätsmerkmale nicht nur Gruppenzugehörigkeiten zugeschrieben werden, sondern insbesondere, dass sie Bewertungen ausgesetzt sind, wobei der Maßstab der Bewertungen eine festgelegte Norm darstellt (Pates et al. 2010, S.41). Das Geanderte steht also immer in Abhängigkeit zu bestimmten Normvorstellungen (ebd.). Die Normvorstellungen, also das, was als „normal“ verstanden werden soll, zeichnen sich dadurch aus, dass sie neutral wirken, nicht explizit benannt werden müssen und somit unmarkiert und unsichtbar bleiben (vgl. Eggers 2009, S. 57). Durch Diskriminierung kann die Mehrheitsgesellschaft ihre privilegierte Position unbewusst oder bewusst konstruieren und festigen, indem sie „als ‚normal‘ und homogen sowie als sich außerhalb von Rassifizierungsdynamiken befindend repräsentiert wird.“ (Wollrad 2007,

S. 41). Die Schlechterbehandlung der Geanderten auf der einen Seite hat zur Folge, dass Privilegien und Ressourcen zugunsten der dominanten Gruppen auf der anderen Seite entstehen oder verbleiben (Gomolla 2016, S. 73).

Der Diskriminierung können die (oben genannten) vielfältigen Differenzlinien zugrunde liegen und daher kann sie verschiedene Formen annehmen. Hornscheidt und Nduka-Agwu (2013) benennen neben Rassismus weitere Formen von Diskriminierung: Migratismus, Ethnizismus oder Religiosizismus, grenzen diese auch vom Rassismus ab und gehen auf Überschneidungspunkte ein. Migratismus beschreibt die Diskriminierung von Personen(-gruppen) aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Migrationsbiografien. Der Zuschreibungsprozess Migratisierung kann als „eine grundlegende Strategie von Rassismus in Deutschland“ (Tudor 2013 zitiert nach Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 23) verstanden werden. Ethnizismus ist laut Hornscheidt und Nduka-Agwu eine „kulturalisierte Form des Rassismus“ (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 24), während Religiosizismus die Diskriminierung aufgrund von (zugeschriebener) Religionszugehörigkeit beschreibt (ebd. S. 26). Wie von Hornscheidt und Nduka-Agwu (2013, S. 22) vorgeschlagen, sollen verschiedene Formen von Diskriminierung differenziert betrachtet und benannt werden. Der Begriff Rassismus soll demnach nicht als Oberbegriff aller dieser Formen dienen, weil verschiedene rassistische Handlungen sonst weniger sichtbar und dadurch abgeschwächt wirken könnten (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 22). Dieser Argumentation folgend, stellt Rassifizierung einen Zuschreibungsprozess mit der Kategorie ‚Rasse‘ als Grundlage dar, die ein Konstrukt ist, das wiederum erst durch Rassismus geschaffen wird. Anders als der Zuschreibungsprozess Rassifizierung benennt Rassismus also ein Unterdrückungsverhältnis und beschreibt also immer auch die strukturelle Schlechterbehandlung einer deprivilegierten Person oder Gruppe (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 13-14).

Für den empirischen Teil dieser Arbeit kann jedoch diese Differenzierung der Diskriminierungsformen Rassismus, Ethnizismus, Migratismus und auch Religiosizismus weniger nutzbar gemacht werden, da sich verschiedene dieser Diskriminierungsformen im Alltag häufig überschneiden bzw. gleichzeitig passieren können. Zudem sind die verschiedenen Formen der Diskriminierung oft auch schwer voneinander abzugrenzen und eindeutig zu bestimmen.

Als weitere Formen von Diskriminierung nennen Hornscheidt und Nduka-Agwu die Schlechterbehandlung durch nachteilige Zuschreibungen von Behinderungen oder Sexismus. Auch können mehrere Zuschreibungen zur gleichen Zeit passieren, die eine nachteilige Behandlung zur Folge haben (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 48). Wenn jedoch verschiedene Diskriminierungsformen zusammenwirken, können sie jedoch nicht einfach in ihre ‚Bestandteile zerlegt‘ werden. In diesem Zusammenhang ist der Begriff Intersektionalität von Bedeutung.

Der Begriff Intersektionalität (engl.: intersectionality) wurde durch Kimberlé Crenshaw geprägt (vgl. Crenshaw 1989). Sie nahm juristische Fallanalysen vor und stellte fest, dass die Verbindung verschiedener Diskriminierungsformen (z.B. rassistische Diskriminierung und sexistische Diskriminierung) eine spezifische Diskriminierungserfahrung darstellt. Dass beispielsweise die Diskriminierung Schwarzer Frauen nicht rassistische Diskriminierung *und* (additiv dazu) sexistische Diskriminierung ist, sondern eine spezifische Form von Diskriminierung, zeigte Crenshaw daran, dass in den analysierten Fällen die US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetze entweder die Belange Schwarzer Männer unterstützten oder die von *weißen* Frauen. Schwarze Frauen erfuhren jedoch trotz der Existenz von Antidiskriminierungsgesetzen weiterhin Diskriminierung (Walgenbach 2017, S. 61).

Die Analogie der Straßenkreuzung⁶ soll genau dies verdeutlichen: wenn es zu einem Unfall kommt, kann Diskriminierung aus einer Richtung kommen oder aus allen Richtungen gleichzeitig. Die Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen Frauen könnten demnach gleich oder different zu den Erfahrungen weißer Frauen oder Schwarzer Männer verlaufen. Manchmal erfahren sie auch eine Diskriminierung als Schwarze Frauen, die dann mehr ist als die Summe rassistischer und sexistischer Diskriminierung (Crenshaw 1989, S. 148ff. zitiert nach Walgenbach 2017, S. 63).

1.3.3 Zur Reproduktion diskriminierender Strukturen

Diskriminierende und rassifizierende Strukturen werden ständig durch das Verwenden anderer Ausdrücke reproduziert. Sprache gibt nie einfach nur neutral Inhalt wieder, sie ist „kein neutrales Transportmittel“ (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S. 30). Beim Sprechen (und

⁶ Auf Englisch intersection, daher der Begriff intersectionality

Schreiben) wählen die Sprechenden (und Schreibenden) ständig Begriffe aus, sie können sich entscheiden, ob und wie sie etwas (zum Beispiel einen Menschen) darstellen, in welchen Bildern sie sprechen und ob sie Begriffe verwenden, die Zuschreibungen beinhalten und diskriminieren.

[Sprache] hat somit das Potenzial, Andere zu diskriminieren, und zwar dadurch, dass sie die Benannten sprachlich anders herstellen, als sie es sich wünschen bzw. sie sich durch die Wortwahl ignoriert, ausgeschlossen oder herausgehoben und negativ bewertet fühlen (ebd.).

Dieses Ignorieren und Ausschließen sind als aktive „SprachHandlungen“⁷ (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013) zu verstehen. Sie dienen der Normalisierung von Privilegierungen und können durch das Auslassen deprivilegierter Gruppen als potentiell rassistische Handlungen verstanden werden (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S.43). Des Weiteren argumentieren Hornscheidt und Nduka-Agwu, dass die Analyse rassistischer Begrifflichkeiten, Argumentationsweisen und Bildern Sprachveränderungen durch neue Begrifflichkeiten und Bilder und auch veränderte Argumentationen hervorbringen und somit auch Privilegierungen benennen können. Auch der Hinweis auf die eigene Auseinandersetzung mit den eigenen rassistischen „SprachHandlungen“ (ebd.) kann dabei unterstützen, die Reproduktion diskriminierender Strukturen einzudämmen (Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S.43).

Neben konkreten Handlungen auf individueller Ebene vollzieht sich die Reproduktion diskriminierender Strukturen auch innerhalb von Institutionen (z.B. Bildungseinrichtungen) auf struktureller Ebene vor allem in der Praxis.

Die Wiederholung und Aufsichtung von Erfahrungen⁸ kann als der Prozess der Subjektivierung [...] untersucht werden, die allgemein die Einfädelung, den Einbezug und die Unterordnung des Individuums in und unter die Regeln von Ordnung zum Thema macht. Subjektivierung vollzieht sich nicht alleine und vielleicht auch nicht vorrangig im Denken, sondern allgemeiner in der Praxis und mittels der Praxis des Subjekts, eine Praxis, in der sich das Subjekt konstituiert. Die Macht der Ordnungen wendet sich also nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt (Mecheril 2016,

⁷ Die Großschreibung des H soll verdeutlichen, „dass jedes Sprechen auch eine Handlung ist“ (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013, S. 28)

⁸ Hier sind Erfahrungen der migrationsgesellschaftlichen Positionierung gemeint: „In natio-ethno-kulturell kodierten, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitserfahrungen erfahren Einzelne ihre migrationsgesellschaftliche Position“ (Mecheril 2016, S. 23)

S.23).

Als Beispiel für die institutionalisierte Reproduktion diskriminierender Strukturen können DaZ-Kurse, allen voran verpflichtende Integrationskurse angeführt werden. Hier können Menschen innerhalb der Institutionen Selbstbilder entwickeln oder bestärken, die schon in rassifizierende Ordnungen verstrickt sind (Mecheril 2016, S.23).

Auch was im Folgenden ausgeführt wird, steht im Zusammenhang mit der Reproduktion diskriminierender Strukturen. Messerschmidt (2010, S. 41-47) verweist auf vier zu beobachtende Muster im Umgang mit Rassismus: die Skandalisierung, die Verlagerung auf den Extremismus, die Vermeidung durch Kulturalisierung und die Verlagerung in die Vergangenheit. Skandalisierung beschreibt die Strategie, in der Rassismus als Entsetzen hervorrufendes Verhalten dargestellt und so zum Ausnahmephänomen gemacht wird. Bei der Verlagerung auf Extremismus wird Rassismus als etwas betrachtet, das nicht aus der gesellschaftlichen Mitte hervortreten kann, sondern nur von extremistischen Gruppen am Rande der Gesellschaft produziert wird. Das Muster Vermeidung durch Kulturalisierung funktioniert wiederum, indem Rassismus durch kulturalisierende Aussagen und Verhaltensweisen ersetzt wird⁹. Die Verlagerung in die Vergangenheit ist eine Strategie bei der Rassismus zu einem Phänomen der Vergangenheit gemacht wird, „das durch eine intensive Aufarbeitung für überwunden gehalten werden kann“ (Messerschmidt 2007, S. 56). Die genannten Aspekte rassistischer Diskriminierung sind herrschaftsaffirmativ und stehen in Zusammenhang mit Praxen, die es erlauben, diskriminierende Strukturen beizubehalten (Messerschmidt 2010, S. 41-47).

Diese Muster verweisen auf einen vermeidenden Umgang mit Rassismus von Seiten der Dominanzgesellschaft, wobei das keinesfalls bedeuten kann, dass es Rassismus nicht gibt. Im Gegenteil ist es vielmehr so, dass Rassismus so sehr in Normalität verstrickt ist, dass er gewissermaßen darin untergeht und somit unsichtbar wird bzw. gut getarnt ist. Mecheril diskutiert den Begriff „Normalität des Rassismus“ (Mecheril 2007, S. 4) und bezieht sich dabei

⁹ Diese Praxis der Kulturalisierung kann jedoch auch als Kulturrassismus bezeichnet werden und ist gleichwohl eine rassistische Praxis, da statt biologischer Merkmale vermeintlich ‚kulturelle Differenzen‘ als Ausgangspunkt rassistischer Diskriminierung herangezogen werden (Mecheril/Melter 2010, S.152)

auf drei Aspekte, nämlich erstens, dass Rassismus Normalität voraussetzt und sie (re)produziert. Er bestimmt somit gewissermaßen, was ‚normal‘ und was ‚anders‘ ist und besinnt sich in der Reproduktion immer wieder auf diese „selbstgemachten“ Normalitätsvorstellungen. Zweitens ist Rassismus ein alltägliches Phänomen, gehört also in die ‚Normalität‘ des Alltags. Und drittens „[gehören] Berichte über rassistische Vorkommnisse [...] zur „Normalität“, wir haben uns an sie gewöhnt, auch mit dem Effekt einer gewissen Abstumpfung und achselzuckenden Zurkenntnisnahme.“ (ebd.). Die Normalität des Rassismus sowie der „Nicht-Umgang“ damit erschweren es, Rassismus zu erkennen und bewusst zu machen. „Die[se] Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2003, S. 156 zitiert nach Velho 2010, S. 118).

1.4 Differenzverhältnisse und Bildungsarbeit

In diesem Abschnitt geht es um Bildungsarbeit im Kontext einer von Differenzverhältnissen geprägten Pädagogik. Zuerst soll geklärt werden, was eine rassismuskritische Bildungsarbeit ausmacht. Im ersten Teil werden also die Ziele und Merkmale rassismuskritischer Bildungsarbeit erläutert. Im zweiten Teil geht es um die Frage, inwieweit Differenzverhältnisse in der Bildungsarbeit, speziell im Kontext Deutsch als Zweitsprache, wirksam sind und welche Bedeutung rassismusrelevante Konflikte hier annehmen können. Anschließend erläutere ich, unter welchen Bedingungen Lehrende mit rassismusrelevanten Konflikten konfrontiert sein können und was die Anforderungen (vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Bildungsarbeit) sind, um dabei zu intervenieren.

1.4.1 Rassismuskritische Bildungsarbeit

Rassismuskritische Bildungsarbeit basiert in erster Linie auf dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit (Scharathow 2011, S. 12). Sie zeichnet sich vor allem durch den Anspruch aus, selbstkritisch reflektierend zu sein (Messerschmidt 2016, S. 63). Denn gerade auf institutioneller

Ebene ist die Vorstellung, ‚frei von Rassismus‘ zu sein, eine Haltung, die die jeweiligen Akt_eurinnen, daran hindert, rassismuskritisch zu arbeiten bzw. sich dahingehend zu professionalisieren, da die Vorstellung ‚frei von Rassismus‘ zu sein mit der Negierung der alltäglichen rassismusrelevanten Erfahrungen und Situationen in Bildungseinrichtungen einhergeht (Messerschmidt 2016, S. 63-64).

Lehrende, die rassismuskritisch lehren und handeln wollen, müssen sich zunächst selbst kritisch-reflexiv innerhalb der hegemonialen rassistischen Strukturen positionieren und Kritik in Bezug auf rassismusrelevante und machtvoll strukturierte Diskurse (z.B. Integrationsdiskurs) ermöglichen. Diese Kritik (beispielsweise von Seiten rassistisch Deprivilegierter) wird dann möglich, wenn „das eigene Unbehagen“ (Messerschmidt 2016, S. 68) im Umgang mit diesen Diskursen deutlich gemacht wird, indem Lehrende machtkritisch und -analytisch „affirmative Tendenzen auch dort herausarbeite[n], wo die Akteur_innen von sich selbst meinen, auf der Seite der Kritik zu stehen“ (ebd.). Am Beispiel des Integrationsdiskurses im Kontext von Integrations(-Deutsch-)kursen könnte das bedeuten, dass Lehrpersonen aktiv thematisieren und transparent machen, inwieweit die gesellschaftlichen Machtverhältnisse auf den Integrationsdiskurs einwirken und inwieweit sie selbst daran beteiligt sind. Es kann beispielsweise auf die Frage aufmerksam gemacht werden, wer bestimmen darf, welche Inhalte eines Integrationskurses bedeutungsvoll sind und welche vernachlässigt werden können, was ‚richtig‘ ist und was nicht, was aus welchem Grund gelernt werden muss, wer überhaupt lernen muss, sich integrieren soll und wer auf der Seite der Lehrenden stehen darf. Außerdem hat diese Selbstpositionierung Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie erlaubt allen Beteiligten von Rassismus geprägte Strukturen, Erfahrungen und Privilegierungen, die damit im Zusammenhang stehen, nicht als individuelles persönliches Problem zu sehen, sondern als eines, das Lehrende und Lernende gleichermaßen betrifft, wenngleich rassismusrelevante Erfahrungen oder Privilegierungen auf unterschiedliche Weise erlebt werden (Messerschmidt 2014, S. 39). Innerhalb dieses zentralen Anspruchs der selbstkritischen Haltung und des transparenten Vorgehens in der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist jedoch auch Handlungsbereitschaft und Aktivismus ein wichtiger Aspekt, um eben nicht ‚nur‘ eine

Haltung zu beziehen sondern auch, um zum Handeln ermächtigen zu können (Messerschmidt 2016, S. 64).

Um im Sinne der rassismuskritischen Bildungsarbeit arbeiten zu können, müssen Akt_eurinnen in der Lage sein, Anerkennung zu praktizieren. Anerkennung meint hier zwischenmenschliche Prozesse basierend auf einer Annahme von Gleichheit und Differenz. Sie ermöglicht Begegnungen untereinander, die frei von Abwertungen sind und setzt voraus, dass mensch in der Lage ist zuzuhören und Perspektivenwechsel zu vollziehen. Außerdem ist eine Reflexionsbereitschaft in Bezug auf eigene Erfahrungen sowie auf das eigene Denken und Handeln von Bedeutung (Czollek 2011, S.173). „Anerkennung des je Anderen bedeutet, auf die Wahrheit zu verzichten, d.h. darauf zu verzichten, als Einzige recht zu haben“ (ebd.).

Wichtigster Aspekt einer rassismuskritische Bildungsarbeit ist also die Entwicklung einer kritischen Haltung, um in der Lage zu sein, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren sowie Handlungsalternativen und Strategien des Widerstandes gegen Rassismen und herrschende Dominanzverhältnisse zu entwickeln. Pädagog_innen (einer rassismuskritischen Bildungsarbeit) müssen sich innerhalb der herrschenden Dominanzverhältnisse positionieren und bei der Erstellung von Bildungsangeboten die zuvor dargestellte analytische und kritische Haltung berücksichtigen (Scharathow 2011, S. 12-13).

1.4.2 Differenzverhältnisse privilegierter und deprivilegierter Positionen innerhalb des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts

Eine Problematik, die sich im Kontext dieser Forschungsarbeit darstellt, ist das Sprechen über bzw. die Auseinandersetzung mit (zugeschriebenen) Differenzen in einem Setting, nämlich im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, in dem Differenzverhältnisse auf verschiedenen Ebenen wirksam sind (vgl. Mecheril et al. 2013). Innerhalb des Kurssettings können rassismurelevante Konflikte zwischen Personen entstehen, die sich selbst jeweils in deprivilegierten Positionierungen wiederfinden. Individuen, die gesamtgesellschaftlich einer minorisierten Gruppe zugeordnet werden, sind immer auch in verschiedene Machtgefüge und -verhältnisse

involviert und können je nach Zusammenhang (in kleineren Settings/ sozialen Gefügen) sowohl eine privilegierte als auch eine deprivilegierte Rolle einnehmen. In jedem Fall sollten jedoch Rassismen der Mehrheitsgesellschaft und Rassismen dominierter Gruppen differenziert betrachtet werden (Dietrich 2011, S. 351). Es ist bedeutungsvoll wer rassistisch agiert. Denn herrschende Rassismen, also Rassismen der Dominanzgesellschaft, erfahren auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Zuspruch und sind häufig auch institutionalisiert, während Rassismen der Dominierten diesen Zuspruch nicht erfahren. Außerdem „basieren [sie] [...] nicht auf systematischen Diskriminierungs- und Unterdrückungsmechanismen“ (ebd. S. 352). Zum anderen spielt eine Rolle, gegen wen sich die Rassismen richten. Beziehen sich die Rassismen (durch Minorisierte) auf die Dominanzgesellschaft, so können sie „als Ausdruck des Widerstands gegen die Definitionsmacht und die Ausgrenzungsmechanismen der privilegierten Gruppe zu verstehen [sein]“ (ebd.). Richten sich die Rassismen gegen andere Minorisierte, so kann die Abwertung anderer Minoritierter als Aufwertung der eigenen Statusposition erfahren werden. Menschen, die selbst als ‚anders‘ markiert werden, steigern somit auch die eigene (subjektiv erfahrene) Handlungsfähigkeit, in dem sie sich aktiv an ihrer sozialen Positionierung beteiligen (ebd. S. 356). Obwohl sich herrschende Rassismen von Rassismen der Dominierten vor allem in ihrer Funktion unterscheiden, unterscheiden sie sich kaum in der Art und Weise, wie und über welche Merkmale ‚Andere‘ konstruiert werden (ebd. S. 355).

Rassismus ist, wie bereits erwähnt, die Grundlage für die Legitimation diskriminierender Strukturen, also ein gewaltvolles Ordnungsprinzip (vgl. Kapitel 1.1.2). Rassismusrelevante Konflikte sind demzufolge Konflikte um Statuspositionen bzw. um die Macht- und Ressourcenverteilung innerhalb der Gesellschaft. Voraussetzung dafür ist es, Gruppenzugehörigkeiten zu schaffen, die als Grundlage der Hierarchisierungen dienen. Es handelt sich bei rassismusrelevanten Konflikten also um Kämpfe um den sozialen Status und die damit verbundene Anerkennung, die mithilfe von Zugehörigkeitskonstruktionen ausgetragen werden. Konflikte um Ressourcenverteilung und Status sind allerdings nicht ‚naturgemäß‘ Konflikte, die eine natio-ethno-kulturelle (vgl. Mecheril 2003) Komponente haben. Vielmehr werden sie zu natio-enthno-kulturellen Konflikten gemacht, in dem Zugehörigkeiten

entlang dieser Differenzlinien festgemacht werden (Fechler 2013, S. 181).

1.4.3. Zum Involviertsein von Lehrenden in rassismusrelevante Konflikte

Im Bereich der Bildungsarbeit besteht, wie gesagt, die Schwierigkeit, dass dieses berufliche Feld geprägt ist durch Differenzverhältnisse und machtvoll strukturierte Unterscheidungen. Andreas Foitzik (2007, S. 79) schreibt dazu:

Es gibt nichts Richtiges im Falschen. Wer sich in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft in den Markt des Interkulturellen begibt [...] wird hier schwerlich oder nur in wenigen Nischen einen antirassistischen Ansatz umsetzen können. Es wird also wenig überraschen, dass wir die „Normalität des Rassismus“ auch in Feldern finden, in denen man sie vielleicht zunächst nicht vermutet (Foitzik 2007, S. 79).

Wie schon gesagt, müssen sich Akt_eurinnen in der Bildungsarbeit¹⁰ innerhalb dieser Machtverhältnisse positionieren, da sie, abhängig von den eigenen Differenzmerkmalen, selbst bestimmte Statuspositionen einnehmen, welche wiederum Einfluss darauf haben, inwieweit sie bei rassismusrelevanten Konflikten handeln können (Fechler 2013, S. 191). Innerhalb rassismusrelevanter Konflikte ist es die Aufgabe von Mediierenden (hier: Lehrpersonen) alle Konfliktparteien dabei zu unterstützen, Machtasymmetrien anzuerkennen und aufzuzeigen, und so einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen (ebd. S. 194). Dafür müssen die Mediierenden zunächst selbst in der Lage sein, rassismusrelevante Erfahrungen und Privilegierungen zu erkennen und zu reflektieren. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass sie ihre eigenen Statuspositionen nicht nur (er-)kennen, sondern auch „ihren eigenen gesellschaftlichen Ort – ihre Sprecher[_innen]position – von der aus sie Konflikte [...] beeinflussen [...] angeben und in ihre Überlegungen einbeziehen“ (ebd. S. 174).

Zudem ist gerade im Hinblick auf das weitere Unterrichtsgeschehen relevant, wie und unter welchen Voraussetzungen interveniert wird. Steht die rassismusrelevante Äußerung oder Handlung in Zusammenhang mit einer persönlichen Erfahrung der betreffenden Person, die im

¹⁰ Fechler schreibt hier eigentlich über Mediator_innen, eine Rolle, die Lehrpersonen jedoch auch teils innehaben. Die Erkenntnisse lassen sich m.E. auf DaZ-Lehrpersonen übertragen.

Zuge der Intervention zurückgewiesen wird, dann besteht die Gefahr, dass „eine Zurückweisung von individuellen Erfahrungsbezugnahmen durch Lehrende [...] als herabsetzend oder entmündigend empfunden [...] [wird], insbesondere wenn sie einer "Negation dieser Erfahrung gleich komm[t]" (Koller 2005, S. 92 zitiert nach Fegter/Rose 2013, S. 84). Die Intervention könnte sich außerdem auf das Verhalten der Lernenden im Kurs bzw. auf das allgemeine Unterrichtsklima auswirken. So könnte eine Reaktion oder Intervention mit beschämendem Charakter dazu führen, dass Teilnehm_erinnen sich beispielsweise nicht mehr trauen zu sprechen (Fegter/Rose 2013, S. 82). Und trotzdem bleibt es wichtig zu intervenieren, denn

die offensichtliche Ignoranz der dominanten Seite, ihre arglose Ausblendung oder bewusste Dethematisierung des Machtgefälles, [ist] der springende Punkt [...], der Vertretern der strukturell unterlegenen Position besonders zu schaffen macht. Als eine besonders schmerzliche Konsequenz wird erlebt, dass man [...] niemals so gesehen wird, wie man selbst sich sieht und nicht über die Ressourcen verfügt, das eigene Selbstbild wie auch die eigene prekäre Situation [...] der anderen Seite verständlich zu machen (Fechler 2013, S. 186).

Demzufolge ergeben sich für Lehrpersonen (und anderen Akt_eurinnen einer rassismuskritischen Bildungsarbeit) die Schwierigkeiten, bei rassismusrelevanten Konflikten zu intervenieren, immer aber auch die möglichen (negativen) Konsequenzen ihrer Intervention mitzudenken und die Art und Weise ihrer Intervention in Hinblick auf diese Konsequenzen zu überprüfen und darauf abzustimmen.

An dieser Stelle wird das Spannungsfeld in Bezug auf die Anforderungen an Lehrende, die in rassismusrelevante Konflikte involviert sind, deutlich. Ich habe die *Bezeichnungen professionelle Verantwortung* und *soziale Verantwortung* gewählt, um die beiden Seiten des Spannungsfelds zu beschreiben. Dies soll jedoch nicht heißen, dass das, was ich hier als soziale Verantwortung bezeichne, nicht auch Ausdruck von Professionalität ist. Der Begriff der professionellen Verantwortung bezieht sich konkret auf das Unterrichtsgeschehen und wird in Kapitel 1.5.1 näher erläutert.

Soziale Verantwortung und professionelle Verantwortung stehen sich als Beweggründe für die Interventionen bei rassismusrelevanten Vorfällen im Kontext dieser Forschungsarbeit gewissermaßen gegenüber. Reagieren Lehrende auf einen rassismusrelevanten Vorfall, um den

Fortgang des Unterrichts zu sichern, die davon beeinträchtigte Unterrichtsatmosphäre wiederherzustellen oder ein sicheres Lernumfeld für alle Beteiligten zu schaffen, agieren sie eher aus einer professionellen Verantwortung heraus. Wenn Lehrpersonen jedoch im Unterricht auf rassistische Vorfälle aus persönlichen Gründen, also gemäß ihrer eigenen Wertvorstellungen, reagieren, dann nenne ich diesen Beweggrund *soziale Verantwortung*. Soziale Verantwortung ist hier an den Zivilcourage-Begriff angelehnt. Zivilcourage beschreibt laut Meyer (2014) nicht etwa eine Charaktereigenschaft eines Menschen, sondern vielmehr eine Art und Weise sozial zu handeln (Meyer 2014 S. 19). Zivilcouragiertes Handeln passiert dann, wenn eine Person in Situationen, in denen sie

zentrale Wertüberzeugungen und Normen oder die Integrität einer Person verletzt [...] [sieht und] für die Wahrung humaner und demokratischer Werte, für die Integrität und die legitimen, kollektiven, primär nicht-materiellen Interessen vor allem anderer Personen [eintritt] (Meyer 2014 S. 19).

Zivilcourage vereint verschiedene Merkmale. Zum einen müssen zwei Parteien über diese Werte und Normen in Konflikt miteinander stehen. Zum anderen handelt die (zivilcouragiert handelnde) Person ohne sich sicher sein zu können, dass ihr Handeln erfolgreich sein wird und zudem nicht auch mit gewissen Risiken in Verbindung steht. Außerdem zeichnet sich zivilcouragiertes Handeln dadurch aus, dass es in der Öffentlichkeit passiert und darüber hinaus befindet sich die zivilcouragiert handelnde Person in einem Verhältnis, das durch Machtasymmetrien zum Nachteil der zivilcouragiert handelnden Person gekennzeichnet ist (Meyer 2014 S. 19-20).

Der Begriff soziale Verantwortung unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt vom Zivilcourage-Begriff, nämlich im Aspekt der Machtasymmetrie. In den hier betrachteten Situationen befinden sich die Lehrpersonen in einem machtasymmetrischen Verhältnis, das zu ihren Gunsten ausgelegt ist. Das schließt nicht aus, dass die Lehrpersonen (oder ihre Ansichten) im jeweiligen Kontext nicht in der Minderheit sein können, jedoch bleiben sie (insbesondere die hier befragten Lehrpersonen) aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit in einem Dominanzverhältnis gegenüber den Lernenden (vgl. Fegter/Rose 2013, S. 82).

1.5 Theoretische Bezüge hinsichtlich der Lehr-Lern-Situation (in Zusammenhang mit Rassismus)

In diesem Abschnitt werde ich auf den Lehr-Lern-Prozess Bezug nehmen. Zuerst möchte ich klären, was ich unter der professionellen Verantwortung einer Lehrperson verstehe. Anschließend werde ich auf die Frage eingehen, welche Aspekte des Unterrichtsgeschehens oder der Unterrichtsgestaltung sich in welcher Weise auf den Lehr-Lern-Prozess auswirken können. Besonders der Zusammenhang zwischen emotionalen Einflüssen und dem Lehr-Lern-Prozess wird dahingehend näher erläutert. Abschließend gehe ich noch auf den Einfluss ein, den rassismusrelevante Vorfälle auf den Lehr-Lern-Prozess haben.

1.5.1 Die professionellen Verantwortung von Lehrpersonen

Die wesentliche Aufgabe einer Lehrperson hat Standop (2002) wie folgt prägnant zusammengefasst:

Lernen als eine höchst wichtige, attraktive, erfreuliche, persönlich bedeutungsvolle und die eigene Lebenswelt erweiternde Tätigkeit darzustellen, ist einer der vordringlichsten Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrer (Standop 2002, S. 242).

Es liegt also in der professionellen Verantwortung der Lehrperson dies zu ermöglichen und dabei zu berücksichtigen, dass Unterricht möglichst so gestaltet werden sollte, dass er den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden gerecht wird und diese dazu befähigt, individuelle Lernwege zu erkennen und anzunehmen. Dafür ist es notwendig, dass Lernende als Individuen wahrgenommen werden. Außerdem „ist die dauerhafte gedächtnismäßige Abspeicherung nur möglich, wenn ‚der Kopf frei‘ ist von anderen emotional erregenden Eindrücken und Gedanken“ (ebd. S. 242), was allerdings im Kontext Deutsch als Zweitsprache, besonders in Hinblick auf den Unterricht mit Geflüchteten, völlig unrealistisch scheint, da die Teilnehmenden oft emotional stark belastet sind. Lehrpersonen in diesem Kontext müssen die Lebenssituationen der Lernenden berücksichtigen und bei der Unterrichtsgestaltung achtsam sein, zum einen, in Hinblick auf Ereignisse, die Einfluss auf das emotionale Befinden der Lernenden nehmen, zum anderen aber auch hinsichtlich ihres eigenen emotionalen Befindens

(ebd. S. 169).

Eine zentrale Aufgabe von Lehrenden ist es also, eine Lernatmosphäre zu ermöglichen, in der Lernende auf die zu vermittelnden Inhalte eingehen können (ebd. S. 242). Die Lernatmosphäre ist dann besonders günstig, wenn die Lehrperson sowohl „eine starke Führungsperson mit klar formulierten Erwartungen an die Gruppe“ (ebd. S. 259) ist, als auch dafür sorgen kann, dass der Unterricht „in einem emotional positiven und warmen Klima“ (ebd.) stattfinden kann. Eine positive Lehr-Lern-Kultur kann u.a. dann entstehen, wenn Lehrende erkennen, dass der Lernerfolg ihrer Lernenden mit ihrer eigenen Tätigkeit in Zusammenhang steht und wenn sie eine erweiterte Lehrendenrolle praktizieren, d.h. sich nicht nur für die Vermittlung von Inhalten zuständig fühlen, sondern auch „Beziehungsarbeit“ leisten (Jones/Jones 2000 S.78-79 zitiert nach Standop 2002, S. 253).

1.5.2 Einflüsse auf den den Lehr-Lern-Prozess

Nachdem ich nun darauf eingegangen bin, was die zentralen Aufgaben von Lehrpersonen sind und was man unter der professionellen Verantwortung von Lehrpersonen verstehen kann, möchte ich nun näher auf den Lehr-Lern-Prozess eingehen und einige Aspekte identifizieren, die auf den Lehr-Lern-Prozess einwirken.

Der Lehr-Lern-Prozess wird durch verschiedene Aspekte beeinflusst. So kann unter anderem die subjektive Bedeutsamkeit des Lerninhaltes für die Lernenden den Lehr-Lern-Prozess fördern. Dies lässt sich von Seiten der Lehrenden beispielsweise (positiv) beeinflussen, indem sie die Lerninhalte an die Lebenswelt der Lernenden (Holzkamp 1995, S. 445 zitiert nach Standop 2002, S. 164) anpassen bzw. sich daran orientieren. Auch die Organisation des Unterrichts, unter anderem durch eine differenzierte, vielfältige Unterrichtsgestaltung (ebd. S. 169), die ein Arbeiten entsprechend der emotionalen Befindlichkeit der Lernenden (ebd. S. 162) zulässt, ist für die Unterstützung des Lehr-Lern-Prozesses von Bedeutung. Darüber hinaus hat auch eine zuzversichtliche Lerneinstellung der Lernenden einen begünstigenden Einfluss auf den Lehr-Lern-

Prozess. Lehrpersonen können zu dieser zuversichtlichen Lerneinstellung durch einen angemessenen Anforderungsgrad und klare Rückmeldungen in Bezug auf die Erwartungen an die Lernenden (ebd. S. 166-167) beitragen. Zudem ist es in diesem Zusammenhang notwendig, gegebenenfalls negative Vorerfahrungen von Seiten der Lernenden zu berücksichtigen (ebd. S. 163).

Darüber hinaus können sich aber auch zwischenmenschliche bzw. emotionale Einflüsse maßgeblich auf den Unterricht auswirken (vgl. Standop 2002). Auf diese Einflüsse möchte ich nun näher eingehen, da im Zusammenhang mit rassismusrelevanten Vorfällen im Unterricht eine emotionale Betroffenheit zu erwarten ist und es daher von Interesse ist, inwieweit sie das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können.

Kommt es vor dem Unterricht oder währenddessen zu einer akuten emotionalen Erregung der Beteiligten, unabhängig davon, ob es sich dabei um positive oder negative Emotionen handelt, kann dies den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, da Lernende weniger in der Lage sind, Lerninhalte aufzunehmen bzw. sich auf sie zu konzentrieren (Standop 2002, S. 165). Ähnlich verhält es sich, wenn Lernende (noch) nicht bereit sind, sich mit Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen, der Unterricht quasi gegen ihren Willen stattfindet. Ist die Aufmerksamkeit der Lernenden aufgrund eines Ereignisses beansprucht, ist nicht zu erwarten, dass der Lehr-Lern-Prozess ungestört ablaufen kann (ebd.). Maßgeblich für die Lernbereitschaft der Teilnehm_erinnen ist außerdem ihre emotionale Befindlichkeit in Bezug auf die Lehrperson und die anderen Lernenden. Gewinnen Lernende den Eindruck, von der Lehrperson oder den anderen Teilnehm_erinnen abgelehnt zu werden (oder lehnen sie sie selbst ab), ist eine geringere Lernbereitschaft zu erwarten (Singer 1979, S. 44; Kerpa 1979, S. 66 zitiert nach Standop 2002 S. 169). Werden Lernende hingegen als komplexe und individuelle Persönlichkeiten wahr- und angenommen, und nicht auf wenige (womöglich zugeschriebene) Aspekte ihrer Identität reduziert, wirkt sich das positiv auf die Lernbereitschaft aus (ebd. S. 170). Lehrpersonen haben dahingehend nicht nur einen beachtlichen Einfluss auf ihre eigenen Beziehungen zu den Lernenden, sondern auch auf die Beziehungen der Lernenden untereinander. Dabei spielt auch die persönliche Grundhaltung zur Institution und auch den

Lernenden gegenüber eine maßgebliche Rolle (ebd. S. 172). Kommt es (im Unterricht) zu Konflikten, sollten Lehrpersonen ein Bewusstsein dafür haben, dass Konflikte immer auch Erinnerungen an Vergangenes beinhalten, die die emotionale Reaktion beeinflussen können (ebd. S. 171). Überhaupt spielt das Bewusstsein der Lehrperson über das eigene emotionale Befinden sowie das anderer Menschen eine wichtige Rolle für den (produktiven) Umgang mit emotionalen Einflüssen im Unterricht, aber auch um Emotionen für den Lehr-Lern-Prozess nutzbar zu machen (Weidemann 1981, S. 255; Fichten 1998, S. 33ff zitiert nach Standop 2002 S. 169).

Rassismusrelevante Vorfälle im Unterricht können sich negativ auf den Lehr-Lern-Prozess auswirken, weil sie per Definition dazu beitragen, dass Menschen auf (vermeintliche) Aspekte ihrer Identität reduziert werden und damit das Potential haben, Beteiligten das Gefühl zu nehmen, als vielschichtige Persönlichkeit wahrgenommen zu werden. Wie bereits erwähnt, ist das Gefühl von Sicherheit und Akzeptiertwerden im Kurs-/Klassenraum von großer Bedeutung, da es positiv auf die Lernbereitschaft einwirkt (vgl. Standop 2002, S. 170). Darüber hinaus können rassismusrelevante Vorfälle emotionale Erregungen bei Lehrenden oder Lernenden auslösen, die die Konzentration auf die Lerninhalte mindern (vgl. ebd. S. 165). Rassismusrelevante Vorfälle können allerdings auch passieren, ohne (von einzelnen Beteiligten) bemerkt zu werden oder ohne diese Effekte (emotionale Erregung, Veränderung der emotionalen Befindlichkeit) hervorzurufen, wobei allerdings beachtet werden sollte, dass emotionale Reaktionen und emotionale Befindlichkeiten nicht offen wahrnehmbar sein müssen und auch im Inneren einer Person ablaufen können.

1.6 Handlungsstrategien für den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen

In diesem Abschnitt werde ich nun auf einige der verschiedenen Möglichkeiten eingehen, auf rassismusrelevante Vorfälle zu reagieren. Die folgenden Handlungsstrategien für die Reaktion auf rassismusrelevante Vorfälle konnten im Wesentlichen aus zwei Studien herausgearbeitet werden. Anja Weiß veröffentlichte 2001 *Rassismus wider Willen (2001/2013)*. In dieser Studie

standen antirassistisch engagierte Gruppen hauptsächlich *weißer* Antirassist_innen im Fokus der Untersuchung. In *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus* beschrieb Heike Radvan (2010) unter anderem Interventionsformen in Zusammenhang mit antisemitischen Äußerungen. In dieser Studie wurden Pädagog_innen zu ihrer Tätigkeit in der Jugendarbeit befragt. Zwar unterscheidet sich die pädagogische Beziehungen zu Jugendlichen von der zu erwachsenen Lern_erinnen, jedoch können die hier herausgearbeiteten Strategien auch im Kontext der Erwachsenenbildung Anwendung finden, da sie meines Erachtens nicht spezifisch auf den Umgang mit Jugendlichen ausgerichtet sind. Ergänzend zu den Handlungsstrategien aus diesen beiden Studien konnten Handlungsempfehlungen aus dem Buch *Antidiskriminierungspädagogik* (Pates et al. 2010) sowie dem Artikel „*Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation*“ (Fechler 2013) und dem Praxishandbuch *Gegen Rassismus!* (Eisengräber 2015) herausgearbeitet werden.

Die sich aus der Literaturrecherche ergebenden Handlungsstrategien lassen sich (im Zusammenhang mit dem für diese Untersuchung relevanten Kontext der Lehr-Lern-Situation in DaZ-Kursen) in zwei verschiedene Gruppen einordnen, nämlich in inhaltsbetonte oder beziehungspraktische Strategien.

1.6.1 Inhaltsbetonte Strategien (vgl. Weiß 2013, S. 137)

Anja Weiß subsumiert unter inhaltsbetonten Strategien jene, die sich auf die „Geltungsansprüche verschiedener Argumente“ (ebd.) beziehen. In die Gruppe der inhaltsbetonten Strategien ordne ich in dieser Arbeit all jene Strategien ein, die sich mit dem Inhalt der rassistischen Äußerung auseinandersetzen, ihn infrage stellen, differenzieren oder relativieren.

(Faktenorientierte) Argumentation

Eine inhaltsbetonte Strategie für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen, die in besagten Studien beobachtet werden konnte (vgl. Weiß 2013 und Radvan 2010) ist der Versuch,

dem Gegenüber zu widersprechen und mithilfe von Argumenten die für problematisch befundene Aussage außer Kraft zu setzen. Ziel dieser (und anderer) Handlungsstrategien ist es, das Gegenüber zu überzeugen und die Gesprächspartner_innen zur Einsicht zu bewegen (Weiß 2013, S. 137). Das folgende Beispiel aus dem Buch *Antidiskriminierungspädagogik* (Pates et al. 2010) soll diese Strategie illustrieren:

diskriminierende Äußerungen zurückzuweisen, allerdings nicht mittels autoritären Gestus, sondern durch inhaltliche Auseinandersetzung und Aufklärung. Wenn Jugendliche im Gespräch das [N-]Wort¹¹ [...] verwenden, hilft ein klarer Standpunkt mit einer Begründung des diskriminierenden Gehalts (»Das [N-]Wort [...] stammt aus der Kolonialzeit und ist abwertend, für Schwarze Menschen ist es sehr verletzend, von Weißen Menschen so genannt zu werden!«) mehr als ein rein moralisierendes »Das sagt man doch nicht! « oder ein beschämendes »Wie kannst Du nur sowas sagen?« (Pates et al. 2010, S. 142).

Bei Pates et al. heißt es: „Rationale Argumente können helfen, um eine Meinung oder Aussage als Vorurteil zu entlarven“ (ebd. S. 144). Jedoch genüge eine sachliche Argumentation meist nicht, um gegen die diskriminierenden Aussagen zu überzeugen (ebd. S. 145). Im Praxishandbuch *Gegen Rassismus!* wird als Strategie im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen oder Handlungen angeführt, mensch solle rational, logisch und (nach Möglichkeit) faktenorientiert sowie nicht emotional argumentieren (Eisengräber 2015, S. 54). Diese Strategie gilt als wenig effizient, da sich eine Diskussion auf dieser Ebene oft im Kreis drehen kann und der Erfolg dieser Strategie in Abhängigkeit zur Bereitschaft der betreffenden Person steht, eigene Einstellungen zu überdenken und sich korrigieren zu lassen (vgl. Weiß 2013, S. 139). Problematisch hinsichtlich dieser Strategie ist zudem die Frage, wer nun über ‚richtiges Wissen‘ verfügt und wessen Argumente ‚gültig‘ sind. Im Zusammenhang mit Differenzverhältnissen (also machtrelevanten asymmetrischen Beziehungen) beispielsweise zwischen Lehrenden und Lernenden kann eine Diskussion über ‚richtiges Wissen‘ die Asymmetrie dieses Verhältnisses betonen (vgl. Radvan 2010, S. 159).

11 Das ausgeschriebene Wort wurde hier abgekürzt. „Durch ständige Wiederholungen bestimmter Wörter, Phrasen und Ausdrucksweisen aus einer Machtposition heraus schleifen sich ihre Gebrauchsweisen und damit die mit diesen vertretenen Konzepte in das Denken ein“ (Arndt/Hornscheidt 2004, S. 21 zitiert nach Kelly 2013, S. 158).

Widersprüche zu alltäglichen Erfahrungen und Handlungen des Gegenübers

Andere Strategien versuchen die Äußerungen des Gegenübers zu entkräften, indem sie Widersprüche beispielsweise zu den alltäglichen Erfahrungen und Handlungen des Gegenübers aufgreifen. Hierbei beziehen sich die Intervenierenden weniger auf die ‚Richtigkeit‘ oder das ‚richtige Wissen‘, sondern über konkrete Erlebnisse und Erfahrungen, die mit dem Gesagten in Verbindung stehen oder in Verbindung gebracht werden können. Es wird so also nicht *über* (beispielsweise) Antisemitismen gesprochen sondern vielmehr Widersprüche zwischen der rassismusrelevanten Aussage und den alltäglichen Erfahrungen der (sich rassismusrelevant äussernden) Person aufgezeigt. Radvan spricht hier von der praxeologischen Brechung, die vom kommunikativen Wissen und den Erfahrungen der sich rassismusrelevant äussernden Personen ausgeht (Radvan 2010, S. 233-234). Diese Strategie geht laut Radvan mit einer fragenden und anerkennungspädagogischen Haltung seitens der Pädagog_innen einher. Das Aufrechterhalten der Beziehung ist vordergründig, das Gegenüber wird ernst genommen und es wird sich auf sein eigenes Erfahrungswissen bezogen (ebd. S. 239). Trotzdem ordne ich diese Strategie den inhaltsbetonten Handlungsstrategien zu, da sie anstrebt, die Äußerung inhaltlich zu relativieren oder zu entkräften.

Kritisches Nachfragen

Pates et al. erwähnen außerdem kritisches Nachfragen als Strategie, damit eine Diskussion oder auch ein Reflexionsprozess in Gang gebracht werden kann. Außerdem sei so die Möglichkeit gegeben, die problematische Aussage zu relativieren, näher darauf einzugehen oder auch zurückzunehmen. In jedem Fall sollte „Selbst Erlebtes [...] ernst genommen werden, Pauschalisierungen aber [sollte man] zurückweisen und diskutieren“ (Pates et al. 2010, S. 144). Auch Fehler (2013, S. 174) betont, dass die Frage nach dem Kontext, der Situation und dem Ziel kulturalisierender oder ethnisierender Äußerungen bedeutsam sind. Er beschreibt die Frage der gesellschaftlichen Position der Akt_eurinnen in einem Konflikt als „den zentralen Zugang für eine „interkulturell kompetente“ Mediation“ (ebd.).

Andere Perspektiven eröffnen bzw. die eigene Position darlegen

Eine weitere Strategie bezieht sich darauf, den Personen, die sich diskriminierend äußern oder

diskriminierend Handeln, andere Perspektiven zu eröffnen (Weiß 2013, S. 144-145) und gegebenenfalls „neue Erfahrungswelten [zu] zeigen und [zu] erschließen“ (Radvan 2010, S. 221). Die eigene Position (in Hinblick auf die diskriminierende Äußerung oder Handlung) deutlich zu machen (Weiß 2013, S. 168-169) oder auch seine eigenen Begriffe von Fairness und Diskriminierung zu erläutern (Pates et al. 2010, S.148), kann dazu beitragen, neue Sichtweisen auf den Inhalt des Gesagten zu erlangen.

Ironisierung

Eine weitere Strategie ist das Sichtbarmachen typischer Argumentationsmuster in diskriminierenden Äußerungen durch Umkehrung und Ironisierung (Weiß 2013, S. 141-142). Auch diese Strategie befasst sich mit dem Inhalt des Gesagten.

Differenzieren

Auch das Differenzieren kann in die Gruppe der inhaltsbetonten Handlungsstrategien eingeordnet werden. Hierbei wird auf pauschalisierende Aussagen und Einteilungen in (vermeintliche) Gruppen reagiert, indem mensch „die Unterschiede innerhalb der konstruierten Gruppe sichtbar macht“ (Weiß 2013, S. 142). Häufig wird dabei jedoch die konstruierte Kategorie selbst nicht kritisch hinterfragt, sondern übernommen.

Es zeigt sich die Idee, dass judenfeindliche Aussagen widerlegt werden können, wenn auf die Existenz >anderer< bzw. >guter< Juden verwiesen [...] wird. Indem sich Pädagogen bestätigend auf den objektiven Sinngehalt des Gesagten beziehen und damit den inhärenten (Gruppen-)Konstruktionen vorgestellter Gemeinschaften zustimmen, wird jedoch der Differenzkonstruktion vom >Juden< als dem >Anderen< nicht widersprochen, sie erfährt vielmehr Bestätigung“ (Radvan 2010, S. 188).

Zu differenzieren könnte sich allerdings bei einer Intervention auch auf die Form der Diskriminierung beziehen, also beispielsweise darauf, ob es sich um Diskriminierungsformen auf persönlicher oder auf struktureller Ebene handelt. So kann die intervenierende Person differenzierter auf eine Problematik eingehen und auch die Beteiligten zu Reflexionen bezüglich struktureller Benachteiligungen oder aber zwischenmenschlicher Konflikte anregen. Außerdem kann ein solches Vorgehen dazu beitragen „der beschuldigten Partei Wege zu einer

differenzierten Übernahme von Verantwortung aufzuzeigen“ (Fechler 2013, S. 191). In dieser Hinsicht zu differenzieren, kann vorteilhaft für den weiteren Umgang mit dem Konflikt sein, da es Hinweise darauf bieten könnte, wo genau „der wunde Punkt“ ist.

1.6.2 Beziehungspraktische Strategien

Bei den beziehungspraktischen Strategien rückt der Inhalt der rassismusrelevanten Äußerung in den Hintergrund. Stattdessen passiert die Auseinandersetzung damit über die zwischenmenschliche Ebene (Weiß 2013, S. 138). Beziehungspraktische Strategien können seitens der intervenierenden Person entweder eher auf sich selbst bezogen sein oder den Fokus auf das Denken oder Handeln des Gegenübers legen.

Existenzielle Intervention

Zu den selbstbezüglichen Strategien zähle ich die *existenzielle Intervention*. Als *existenzielle Intervention* beschreibt Radvan das Einbringen der eigenen persönlichen Lebenswelt der intervenierenden Person in die Intervention. Hier wird die Distanz zwischen den Akt_eurinnen deutlich verringert (Radvan 2010, S. 238).

Authentische emotionale Reaktion

Pates et al. nennen außerdem *die authentische emotionale Reaktion zum Gesagten* als Strategie (Pates et al. 2010, S. 142), die ich ebenfalls zu den selbstbezüglichen beziehungspraktischen Strategien zähle, da emotionale Reaktionen dem Sender einer (hier diskriminierenden Botschaft) verdeutlicht, dass sich diese auf zwischenmenschliche Beziehungen auswirken.

„Versenken in den objektiven Sinngehalt“ (vgl. Radvan 2010)

Zu den Strategien mit dem Fokus auf das Gegenüber zähle ich die Handlungsstrategien *„Versenken in den objektiven Sinngehalt“ (vgl. Radvan 2010), nach unterliegenden Gefühlen und Bedürfnissen suchen* und *Grenzen zeigen*. Radvan erkannte in ihrer Studie eine Interventionsform, die sie als *„Versenken in den objektiven Sinngehalt des Gesagten“* (vgl. Radvan 2010, S. 166-170) bezeichnet. Hier versucht die intervenierende Person (in dieser Studie

handelt es sich um Pädagog_innen) die Harmonie und Vertrautheit zu stützen und nach Verständnis für das Gesagte zu suchen. Der Blick der Pädagog_innen ist in diesem Fall nicht distanziert und das Gesagte wird eher (selbstbezüglich) emotional (Wie verstehe ich die Aussage?; Was macht sie mit mir?) betrachtet (vgl. ebd.). Radvan nennt in diesem Zusammenhang (am Beispiel von rassistischen Aussagen in Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt) als möglichen Beweggrund für diese Handlungsstrategie die inhaltliche Unsicherheit die Ambivalenz und die Suche nach einer eigenen Position hinsichtlich des Themas (ebd. S. 167). Problematisch ist das „*Versenken in den Objektiven Sinngehalt des Gesagten*“, weil hier eine implizite Zustimmung zu den Konstruktionen vermeintlicher Gruppen passiert und die Aussagen nicht kritisch hinterfragt werden (ebd. S. 168).

Nach unterliegenden Gefühlen und Bedürfnissen suchen

Zudem können Intervenierende beim Gegenüber (Personen die diskriminierende Äußerungen getätigt haben) nach den Gründen bzw. den unterliegenden Gefühlen (z.B. Frust, Ohnmacht, Unzufriedenheit etc.) und Bedürfnissen, die mit den Äußerungen oder Handlungen in Zusammenhang stehen, suchen und so unter Umständen in ein Gespräch finden (SOS-Rassismus-NRW 2000, S. 92).

Grenzen zeigen

Zur Handlungsstrategie *Grenzen zeigen* beschreibt Radvan Situationen, in denen die Intervenierenden handeln müssen, oder zumindest einen starken Handlungsdruck verspüren. In einigen solcher Situationen konnte eine Forderung nach Distanz, also ein kurzfristiger Kontaktabbruch beobachtet werden, der zum einen dazu diente, eine Grenze zu ziehen bzw. zu zeigen, dass Grenzen überschritten wurden. Zum anderen diente der Kontaktabbruch auch der persönlichen (emotionalen) Distanzierung vom Geschehen, um später wieder auf das Gegenüber zugehen zu können (Radvan 2010, S. 213-221).

2. Methodenteil

Ich werde im Folgenden nun auf die methodische Herangehensweise dieser empirischen Untersuchung eingehen. Im ersten Abschnitt definiere ich zuerst, nach welchen Kriterien Personen für die Befragung ausgewählt wurden. Anschließend erläutere ich, wie ich bei der Suche nach entsprechenden Interviewpartner_innen vorgegangen bin. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels geht es um die Erhebung selbst. Hier beschreibe ich das Erhebungsinstrument und gehe auf die Entwicklung des Interviewleitfadens ein. Im letzten Teil dieses Kapitels beschreibe ich mein Vorgehen bei der Analyse der erhobenen Daten.

2.1 Definition der Grundgesamtheit

Im Fokus dieser Untersuchung stehen qualifizierte DaZ-Lehrkräfte. Zwar ist das Thema *Handlungsstrategien für rassismusrelevante Vorfälle im Unterricht* relevant für alle pädagogischen Fachkräfte, jedoch interessierte mich im Speziellen das Verhalten von jenen Lehrkräften, die als Lehrende für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgebildet sind. Die Ausbildung des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien unterscheidet sich vom Lehramtsstudium derselben Universität (beispielsweise für das Unterrichtsfach Deutsch) in Bezug auf die Lernziele – im Zusammenhang mit einer von Vielfalt und Differenzverhältnissen geprägten Pädagogik – erheblich. Zwar sind im Curriculum des Lehramtsstudiums (für das Unterrichtsfach Deutsch) sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium Themen wie Heterogenität, Vielfalt und Differenzverhältnisse enthalten, jedoch sind die Zielsetzungen im Hinblick auf diese Gegebenheiten andere als im Curriculum des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Die Zielsetzungen des Lehramtscurriculums fokussieren die Entwicklung von Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Beispielsweise heißt es in den Beschreibungen der Modulziele von Modul *ABG-MA-PM-4*:

In diesem Modul geht es um die Kompetenz zur Ermöglichung erfolgreicher Bildungsverläufe in heterogenen Gruppen und um wertschätzenden Umgang mit dieser

Vielfalt. [...] Die Studierenden sind in der Lage, mit den speziellen Anforderungen kommunikativer Abläufe im Kontext von Lernen und Unterrichten in bzw. mit heterogenen Gruppen erfolgreich umzugehen (Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, S. 9).

Oder in den Beschreibungen der Modulziele des Moduls UF-MA-D-02 heißt es:

Sie kennen die Herausforderung einer Migrationsgesellschaft für den Unterricht und können sie wissenschaftlich beschreiben. Sie sind befähigt, wissenschaftlich fundiert mit diesen Herausforderungen umzugehen (Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, S. 3).

Diese Zielformulierungen sind meines Erachtens einerseits sehr vage gehalten (Was sind *die* Herausforderungen der Migrationsgesellschaft? Was bedeutet es, mit diesen Herausforderungen (erfolgreich) umzugehen? Worin besteht die Kompetenz mithilfe derer Bildungsverläufe in heterogenen Gruppen ermöglicht werden soll?) und andererseits werden die Komplexität und Dynamik dieser Herausforderungen sowie die machtbezogenen Differenzverhältnisse, strukturelle (De-)Privilegierungen etc., die in diesem Bereich wirksam sind, nicht erwähnt. Dahingehend sind auch Hinweise auf die Entwicklung einer kritischen Haltung nicht vorhanden ebenso wenig wie Reflexionsprozesse, etwa in Hinblick auf eigene gesellschaftliche Positionierungen oder auf das eigene berufliche Handeln. Diese Modulziele bedienen die Vorstellung, dass es möglich sei als Lehramtsstudierende_r Kompetenzen zu entwickeln, um es in Bezug auf die Herausforderung von Vielfalt und Diversität im Unterricht ‚richtig zu machen‘ anstatt eine fragende (selbst)kritische Haltung zu entwickeln. In seinen Ausführungen zur „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (vgl. Mecheril 2013) schreibt Mecheril, dass es einen

im Zuge des technologischen Ansatzes verdeckten Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz [...] [gibt und] dass es sich bei Handlungskompetenzen eher um Handlungsdispositionen [...] als um spezifische Fertigkeiten handelt. „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ verweist auf das doppelte Erfordernis, das dem Umstand erwächst, dass keine „einfachen“, rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind: Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können (Mecheril 2013, S. 25).

Im Unterschied zum Curriculum für Lehramtsstudierende finden sich in den Beschreibungen der Modulziele der Module fünf und sechs des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Hinweise darauf, dass die Entwicklung einer kritischen Haltung sowie eine selbstreflexive Positionierung Teil des Anforderungsprofils an Studierende dieses Studiengangs darstellt.

In den Modulzielen zu Modul 5 steht:

Die Studierenden können in spezifischen DaF-/DaZ-Handlungsfeldern ausgewählte bildungswissenschaftliche Theorien und Zugänge (z.B. Migrationspädagogik, Mediendidaktik, Unterrichtsdiskursanalyse) für die Gestaltung von Bildungsangeboten nutzen. Sie sind befähigt, ihr pädagogisches Handeln (z.B. die Effekte der eigenen gesellschaftlichen Position im Hinblick auf den Umgang mit den Lernenden oder ihr Interaktionsverhalten) mithilfe von Selbstreflexionsinstrumenten und in kollegialer Kooperation zum Zweck der eigenen professionellen Weiterentwicklung zu reflektieren (Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Version 2017), S. 5).

Im Modul 6 befassen sich Studierende mit kulturwissenschaftlichen reflexiven Zugängen. Auch hier steht Reflexivität und die kritische Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs zum Thema Kultur sowie mit bildungspolitischen Gegebenheiten im Vordergrund.

Die Studierenden kennen die Entwicklung des bildungspolitischen Fachdiskurses von der Vorstellung der Vermittlung der Kultur der amtlich dominant deutschsprachigen Länder bis hin zu reflexiven Ansätzen der Ermöglichung der Auseinandersetzung mit kulturellen Deutungsmustern in der Zusammenarbeit mit Lernenden in unterschiedlichen Bildungsangeboten. Sie können für die Gestaltung ihres zukünftigen Unterrichts theoriegeleitet entscheiden, welche Gegenstände und Reflexionsformen für die Auseinandersetzung mit (sozio-)kulturellen Artefakten und kulturellen Deutungsmustern in Frage kommen, kennen unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge zur Kategorie „Kultur“ und sind befähigt, aktuelle Konzepte bzw. Vorgehensweisen in Bildungspolitik und -praxis theoriegeleitet zu beurteilen. Sie sind in der Lage, kultureflexive Unterrichtseinheiten zu entwerfen (Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Version 2017), S. 6).

Die hier aufgeführten Unterschiede zwischen den Ausbildungen von Lehramtsstudierenden und Studierenden des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache legen nahe, dass ein unterschiedliches Verständnis von Thematiken wie Differenzverhältnisse und Heterogenität gelehrt wird, sowie dass ein unterschiedliches Professionalitätsverständnis im Umgang mit

diesen Differenzverhältnissen herausgebildet wird. Aus diesen Gründen habe ich mich bei der Auswahl von Lehrkräften auf solche beschränkt, die dezidiert als Lehrende für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch ebendiesen Masterstudiengang ausgebildet worden sind.

Für die Untersuchung kamen des Weiteren nur qualifizierte DaZ-Lehrkräfte infrage, die auch mit dem Thema Rassismuskritik vertraut sind, also eine gewisse Sensibilität für dieses Thema erworben haben sollten. Dies stellte für mich einen besonders wichtigen Aspekt dar, da mich als Ausgangspunkt meiner Untersuchung zunächst funktionierende Handlungsstrategien interessierten. Was in diesem Fall eine funktionierende Handlungsstrategie darstellt, ist jedoch vom Dafürhalten der befragten Lehrperson abhängig. Gerade deshalb waren Lehrpersonen von Interesse, die mit dem Thema Rassismuskritik vertraut sind, bei denen ich nämlich einen (durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismuskritik) reflektierteren und sensibleren Umgang mit dem Thema Rassismus erhoffen konnte. Nach meiner persönlichen Erfahrung regt eine nähere Beschäftigung mit dem Thema Rassismuskritik diesbezügliche Reflexionen des eigenen Verhaltens und Denkens an. Die Sichtweise, dass Rassismus etwas ist, von dem mensch sich nicht einfach frei machen kann, ist für diese Untersuchung insofern wertvoll, da sie für mich eine Grundlage dafür darstellen kann, dass mit rassismusrelevanten Äußerungen im Unterricht auf eine sensible und auch reflexive Art und Weise umgegangen werden kann.

Dass sich die Fragestellung im Laufe der Analysephase jedoch um das Spannungsverhältnis zwischen professioneller Verantwortung und sozialer Verantwortung erweitert hat, ist unter anderem dieser recht spezifischen Auswahl der Interviewpartnerinnen (*weiße* DaZ-Lehrpersonen, die ihre Qualifikation an der Universität Wien erworben haben und sich mit dem Thema Rassismuskritik auseinandergesetzt haben) zu verdanken. Die vorliegende Untersuchung könnte nun auch als Ausgangspunkt dafür dienen, das besagte Spannungsfeld (oder einzelner Aspekte dessen) im Umgang mit rassismusrelevanten Äußerungen bei Lehrpersonen mit anderen Voraussetzungen (beispielsweise Schwarze Lehrpersonen, Lehrpersonen mit einer anderen Ausbildung usw.) zu ergründen. Dies würde jedoch den Umfang dieser Arbeit sprengen, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wurde.

2.2 Feldzugang

Ich habe also nach Kolleg_innen gesucht, die in ihrem Unterricht rassistische Äußerungen schon erlebt hatten und sich bereit erklärten, mir davon zu berichten. Durch die Unterstützung des Institutes konnte ich Kontakt mit vier Kolleg_innen herstellen, die geeignet erschienen. Eine weitere (Studien- und Arbeits-)Kollegin erklärte sich nach einem persönlichen Gespräch dazu bereit, auch an einer Befragung teilzunehmen. In den Interviews selbst stellte ich noch die Frage, inwieweit die Befragten in Kontakt mit Rassismuskritik bzw. welche Erfahrungen sie bereits mit rassismuskritischer Bildungsarbeit gemacht hatten, um sicherzustellen, dass sie die besagten Auswahlkriterien erfüllen.

Eine Problematik, die betont werden muss, ist, dass alle befragten Lehrpersonen Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft sind. Zwar hatte die Auswahl vor allem pragmatische Gründe, trotzdem habe ich somit (unbewusst) meine eigene Perspektive durch die Befragten reproduziert. Die Perspektiven und die möglichen Handlungsstrategien Schwarzer Lehrpersonen werden also in dieser Arbeit nicht thematisiert. Da ich berufserfahrene Kolleg_innen, die mit der rassismuskritischen Perspektive vertraut sind, suchte, habe ich alle mir vermittelten Kontakte angeschrieben und tatsächlich auch mit allen Interviews geführt.

2.3 Erhebungsinstrument

Die vorliegende Untersuchung basiert auf fünf leitfadengestützten semistrukturierten Interviews (vgl. Daase et al., 2014, S. 111), in denen mir die Interviewpartner_innen von Situationen in ihrem Unterricht berichteten, in denen sie rassismusrelevante Äußerungen gehört oder erlebt haben (in denen z.B. abwertend über eine vermeintliche Gruppe gesprochen wurde oder Zuschreibungen passierten). Die Interviews fanden jeweils in Einzelgesprächen im öffentlichen Raum statt (mit Ausnahme einer Interviewpartnerin, die mich zu sich nach Hause einlud). Die Interviews dauerten jeweils zwischen 20 und 30 Minuten und wurden digital aufgenommen.

Bei der Entwicklung des Leitfadens für die Befragung stand für mich zunächst die Frage im Vordergrund, welche Handlungsstrategien Lehrpersonen verfolgen, wenn im Unterricht rassismusrelevante Äußerungen oder Handlungen passieren. Um jedoch die Fragestellung möglichst offen zu gestalten und auch um zu vermeiden, dass sich die Befragten womöglich in einer Art Rechtfertigungsposition wiederfinden, bat ich sie im Hauptteil der Befragung, mir zunächst von den Situationen, in denen nach ihrem Dafürhalten eine rassismusrelevante Äußerung passiert ist, zu erzählen. Je nachdem wie reichhaltig die Erzählungen waren, stellte ich anschließend noch einige Nachfragen, um zu erfahren, wie sie mit den Situationen jeweils umgegangen sind, welche Zielsetzungen hinter den Reaktionen bzw. Interventionen standen, ob sie ihre Intervention als gelungen bezeichnen würden, wie eine ideale Lösung aussehen könnte und wie sie reagieren würden, wenn sie die gleiche Situation noch einmal erleben würden. Die letzten beiden Aspekte sollten dazu dienen, weitere Handlungsmöglichkeiten in Betracht zu ziehen und gegebenenfalls auch eine Einschätzungen der Befragten zu erhalten, inwieweit sie mit ihrer Reaktion zufrieden sind und was ihnen wichtig ist im Umgang mit den Lernenden. Im Vorfeld, also vor dem Hauptteil des Interviews, stellte ich zunächst einige allgemeine Fragen zur (DaZ-)Ausbildung, zu ihren Arbeitsplätzen und den jeweiligen Zielgruppen, die sie unterrichten. Außerdem bat ich die Interviewpartner_innen, mir von ihren Vorerfahrungen mit rassismuskritischer Bildungsarbeit zu berichten sowie mit der Arbeit mit migrantischen Gruppen. Diese Fragen sollten dazu dienen, die Voraussetzungen, die die Interviewteilnehm_erinnen mitbrachten, zu erfahren und auch um das Datenmaterial mit zusätzlichen Informationen anzureichern, die unter Umständen für die Analyse von Bedeutung sein könnten.

2.4 Datenanalyse

Die Analyse des Datenmaterials basiert auf der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Demirkaya 2014), die einen methodologisch fundierten Forschungsstil darstellt, der in der 1960er Jahren von Anselm Strauß und Barney Glaser entwickelt wurde (vgl. Glaser/Strauss 2010). In der

Grounded-Theory-Methodologie sollen Theorien auf Basis der in den Daten abgebildeten tatsächlichen Praxis herausgearbeitet werden. Daten werden also nicht erhoben, um im Vorfeld generierte Theorien zu überprüfen, stattdessen werden sie erhoben, um empirisch fundierte Theorien zu bilden, die das zu untersuchende Phänomen erklären (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 8). Die theoretischen Aussagen sollen demnach immer auch in den empirisch erhobenen Aussagen wiederzufinden sein (ebd). Da es zur Forschungsfrage, die am Beginn dieser Forschungsarbeit stand, kein umfangreiches Datenmaterial oder gar empirisch belegbare Erkenntnisse gab und Literatur zum Thema vorrangig in Form von ratgeberähnlichen Handlungsvorschlägen zu finden war, lag es nahe, Lehrpersonen zu ihrer tatsächlichen Praxis im Umgang mit rassistischem Vorfällen im Unterricht zu befragen. Die Grounded-Theory-Methodologie habe ich für die Analyse der erhobenen Daten gewählt, da gerade die offene und flexible Herangehensweise es ermöglicht, sich der Frage nach dem Umgang mit rassistischem Vorfällen im Unterricht zu nähern, und die von den Befragten angesprochenen Umgangsweise, deren Konsequenzen, sowie die Herausforderungen damit zu erfassen. Wie bereits erwähnt, zielte ich in der Entwicklung der Forschungsfrage auf eine Bestandsaufnahme der tatsächlich verwendeten Strategien, aber auch deren dazugehörige Beweggründe und Zielsetzungen ab. Diese Orientierung an der tatsächlichen Praxis der befragten Lehrpersonen und das Interesse an möglichen, aber meinerseits nicht absehbaren, Schwierigkeiten oder Herausforderungen ließ die Analyse nach der Grounded-Theory-Methodologie als passend erscheinen.

Die Grounded-Theory-Methodologie zeichnet sich durch drei Merkmale aus: durch die Vergleichsheuristik, das theoretische Sampling und durch die Kodierart. Vergleichsheuristik meint, dass im Rahmen der Analyse die Daten bzw. die einzelnen Phänomene in den empirischen Aussagen möglichst vielfältig miteinander kontrastiert werden. Dies soll Forschende dazu anregen, „jenseits der eigenen Vorannahmen Phänomene hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erfassen und somit die Spezifika der einzelnen Phänomene [...] in den Blick zu bekommen“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 64). Das theoretische Sampling ist eine Auswahlstrategie für die Festlegung der nächsten Kriterien, die im Laufe des

Analyseprozesses von Belang sein sollen. Diese Kriterien können im bereits vorhandenen Material herausgearbeitet werden und es können weiterhin gezielt Daten erhoben werden, die dem Erkenntnisinteresse dienen, beziehungsweise den Forschungsprozess vorantreiben. Somit wird die Datenerhebung maßgeblich von den Analyseergebnissen gesteuert (Strauss/Corbin 1996, S. 148). Durch den begrenzten Umfang dieser Arbeit ließ sich das theoretische Sampling lediglich auf das bereits erhobene Datenmaterial anwenden und blieb bei der Auswahl weiterer Interviewpartner_innen und -fragen stehen, da dies den Umfang dieses Projektes gesprengt hätte. Diese Arbeit kann daher als erster Teil einer Erhebung zur Frage nach dem Umgang mit rassistischen Äußerungen im Unterricht verstanden werden. Das dritte Merkmal, durch das sich die Grounded-Theory-Methodologie auszeichnet, ist die Kodierart. Es gibt drei Arten zu Kodieren, das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren (Demirkaya 2014, S. 222). Beim offenen Kodieren werden zunächst Phänomene mit Codes versehen und später in Kategorien zusammengefasst und so systematisiert. Die Kategorien, die aus dem vorliegenden Datenmaterial herausgearbeitet wurden, sind beispielsweise „rassistische Vorfälle“, „denkbare und tatsächliche Reaktionen der Lehrpersonen“, „Zielsetzungen in Hinblick auf die Reaktionen“ oder „Einflussfaktoren auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson“. Die herausgearbeiteten Kategorien wurden daraufhin detaillierter beschrieben und unterschiedliche Eigenschaften der Kategorien herausgearbeitet (Strauss/Corbin 1996, S. 47). Beispielsweise können die Phänomene in der Kategorie „Reaktionen der Lehrpersonen“ anhand verschiedener Eigenschaften differenziert werden. Die Reaktionen lassen sich einerseits gruppieren in jene, die tatsächlich angewendet wurden und jene, die für die Befragten denkbare andere oder ideale Handlungsmöglichkeiten darstellten. Andererseits können die Reaktionen auch hinsichtlich ihrer dahinterstehenden Haltung eingeordnet werden und auch eine Zuordnung der Reaktionen zu inhaltsbetonten oder beziehungspraktischen Strategien (vgl. Kapitel 1.6) konnte vorgenommen werden.

Im zweiten Schritt der Datenanalyse, dem axialen Kodieren, suchte ich nun nach Zusammenhängen zwischen jenen der im ersten Analyseschritt festgehaltenen Kategorien, die für das Erkenntnisinteresse als bedeutsam gelten können (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 76). In

dieser Phase habe ich unterschiedliche Kategorien auf verschiedene Arten und Weisen nebeneinander gelegt und auf Zusammenhänge untersucht, die so Achsenkategorien bildeten, wie z.B. „Zusammenhänge zwischen der Art der Vorfälle, den Handlungsstrategien und Zielsetzungen“ oder „Gegenüberstellung von interpersonellen und inhaltlichen Zielsetzungen“.

Beim selektiven Kodieren geht es darum, eine Kernkategorie zu finden, die den Zusammenhängen, die beim axialen Kodieren herausgearbeitet werden konnten, unterliegt (Strauss/Corbin 1996, S. 97). In diesem Teil der Datenanalyse bildete sich ein zentrales Spannungsfeld heraus, das in den Erzählungen meiner Interviewpartner_innen immer wieder als bedeutsam durchgedrungen ist, nämlich das Spannungsverhältnis zwischen dem was ‚menschlich richtig‘ (soziale Verantwortung) und dem was ‚beruflich richtig‘ (professionelle Verantwortung) ist und die Frage nach deren Vereinbarkeit. Immer wieder wurde von den Interviewten der Wunsch, die jeweilige Äußerung nicht stehen zu lassen, etwas zu unternehmen, ausgedrückt und oftmals gleichzeitig über die Unsicherheit darüber, ob einem das überhaupt zustehe, gesprochen. Exemplarisch hierfür könnte folgende Aussage einer der befragten Lehrpersonen sein: *„Man möchte ja immer die Welt verändern, aber ich kann nicht meine Meinung [...] in alle reinsäen“* (Interview 4, Z. 213-215). Diese Kernkategorie ließ sich mit den in der zweiten Kodierphase gefundenen Achsenkategorien vielfältig in Beziehung setzen, was mich dazu bewegte, die ursprüngliche Forschungsfrage (Welche Handlungsstrategien für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen im DaZ-Unterricht stehen Lehrpersonen zur Verfügung, um rassistische Situationen im Unterricht auf eine Art und Weise zu lösen, die den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess nicht beeinträchtigt?), die den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellte, wie folgt zu ergänzen:

Welche Handlungsstrategien für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen im DaZ-Unterricht stehen Lehrpersonen zur Verfügung, um rassistische Situationen im Unterricht auf eine Art und Weise zu lösen, die den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess nicht beeinträchtigt und inwieweit spielt das Spannungsfeld zwischen sozialer und professioneller Verantwortung eine Rolle für den Umgang mit rassistischen Vorfällen im Unterricht?

Diese Frage soll nun im nächsten Kapitel im Zuge der ausführlichen Darstellung der erhobenen Daten und deren Zusammenhänge diskutiert werden. Neben dem recht offenen Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials habe ich allerdings auch eine konkrete Frage an die Daten herangetragen und das Material dahingehend untersucht. Diese Frage lautet wie folgt: Welche Hinweise im Datenmaterial gibt es darauf, dass die befragten Lehrpersonen die Zielsetzungen rassismuskritischer Bildungsarbeit verfolgen? Diese Frage dient der Einordnung der Untersuchungsergebnisse in den Kontext der rassismuskritischen Bildungsarbeit.

3. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel erörtere ich nun die Ergebnisse der Datenanalyse. Im ersten Abschnitt gehe ich auf die befragten Lehrpersonen selbst ein. Hier gehe ich der Frage nach, inwieweit es Hinweise im Datenmaterial darauf gibt, dass die Befragten die Zielsetzungen rassismuskritischer Bildungsarbeit verfolgen, um zu zeigen, inwiefern die Darlegungen dieser Forschungsarbeit mit rassismuskritischer Bildungsarbeit in Zusammenhang gebracht werden können. Im zweiten Abschnitt umreißt ich das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung und zeige, inwieweit sich dieses Spannungsfeld auf die unterschiedlichen Aspekte im Hinblick auf den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen im DaZ-Unterricht auswirkt. Diesem zweiten Abschnitt wurden vier Aspekte der Datenanalyse untergeordnet. Im ersten Teil gehe ich auf die Gründe und unterliegenden Zielsetzungen ein, die die Befragten in Bezug auf ihren Umgang mit den rassismusrelevanten Vorfällen nannten. Der zweite Teil nimmt auf die verschiedenen Handlungsstrategien Bezug, die die unterschiedlichen Lehrpersonen in Betracht gezogen haben. Außerdem gehe ich hier auf die Strategie *eine Diskussion anregen* gesondert ein, da diese Strategie zwar eine stark favorisierte aber kaum umgesetzte Strategie darstellt, was ich an jener Stelle ergründen möchte. Im dritten Teil erörtere ich die Zusammenhänge zwischen den Charakteristika der Vorfälle, den entsprechenden Interventionsformen und dazugehörigen Zielsetzungen, was wiederum mit den Annahmen über das Verhältnis von professioneller und sozialer Verantwortung zurückgebunden werden kann. Im vierten und letzten Abschnitt werden die verschiedenen Einflussfaktoren in den Blick genommen und auch hier erörtert, inwiefern sie sich auf den Umgang mit den rassismusrelevanten Vorfällen auswirken und welche Rolle dabei die Annahmen der Lehrpersonen über soziale und professionelle Verantwortung spielen.

3.1 Die befragten Lehrkräfte und rassismuskritische Bildungsarbeit

An dieser Stelle soll geklärt werden, ob es Hinweise darauf gibt, dass die befragten Lehrpersonen die Zielsetzungen rassismuskritischer Bildungsarbeit verfolgen. Wie in Kapitel 1.4.1 bereits erwähnt, gehört die Entwicklung einer kritischen und analytischen Haltung und die

Reflexion des eigenen Denkens und Handelns sowie die eigene Positionierung in die herrschenden Dominanzverhältnisse (Scharathow 2011, S. 12-13) zu den Schlüsselaspekten einer rassismuskritischen Bildungsarbeit. Im Zuge der Interviews, stellte ich den Lehrkräften die Frage nach ihrer jeweiligen Vorerfahrung mit rassismuskritischer Bildungsarbeit. Alle befragten Lehrpersonen haben sich im Laufe ihrer Ausbildung (und ggf. danach) mit Rassismuskritik auseinandergesetzt, indem sie beispielsweise im Rahmen ihres Studiums ein Seminar zum Thema besucht haben und/oder sich über Fachliteratur damit beschäftigt haben (vgl. Interview 1: Z. 53-61; Interview 2: Z. 39-50; Interview 3: Z. 64-82; Interview 4: Z. 60-69; Interview 5: Z. 19-28). Was sich die unterschiedlichen Lehrpersonen jeweils unter rassismuskritischer Bildungsarbeit vorstellen, habe ich allerdings nicht explizit erhoben. Trotzdem lassen sich im Datenmaterial Hinweise dafür finden, dass die befragten Lehrpersonen die Zielsetzungen rassismuskritischer Bildungsarbeit verfolgen.

Im Datenmaterial aller Interviews lassen sich Hinweise auf Reflexionen des eigenen Denken und Handelns seitens der befragten Lehrkräfte finden. Zwar hat keine der Lehrpersonen explizit auf ihr eigenes *Weißsein* hingewiesen oder sich auf andere Art und Weise innerhalb der herrschenden Dominanzverhältnisse der Gesellschaft positioniert, jedoch kamen Reflexionen in Bezug auf Dominanzverhältnisse innerhalb des Kurssettings öfter zur Sprache. Zumeist haben die Lehrkräfte (explizit oder implizit) darauf hingewiesen, dass sie sich (insbesondere als Lehrpersonen) in einer dominanten Position befinden. Beispielsweise wurde über Bloßstellungssituationen gesprochen, die es zu vermeiden gilt („*Also man spricht aus der Position des Wirs, des Mehrheit-Wirs und sagt ok ich bin halt der Mehrheit zugehörig aber woher kommt woher kommt ihr?*“ (Interview 3, Z. 121-123)), wobei unter anderem deutlich wird, dass die Befragten sich eines Dominanzverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden bewusst sind, weil sie sich schließlich in der Position sahen, Bloßstellungssituationen herbeizuführen. Ein weiterer Aspekt, der als Zeichen der eigenen privilegierten Position innerhalb des Kurses angesprochen wurde, ist der sprachliche Vorteil, den Kursleitende genießen, da sie als Lehrperson zum einen die Kurssprache(n) festlegen können („*Man hätte vielleicht auf Tschetschenisch oder auf Russisch darüber reden können. Beide Sprachen beherrsche ich aber*

nicht“ (Interview 2, Z. 282-283)) bzw. die Ziel- und Verkehrssprache innerhalb des Kurses (und der Gesellschaft) in größerem Umfang beherrschen, als die Kursteilnehm_erinnen („*Und man hat ja auch einen sprachlichen Vorteil. Du kannst sie ja niederreden*“ (Interview 4, Z.142-143)).

Darüber hinaus gibt es Hinweise im Datenmaterial in Bezug auf die Reflexionen eigener Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster. Einige der Befragten sprachen darüber, dass sie sich über ihre eigenen Mechanismen in Bezug auf den Umgang mit eigenen rassifizierenden Denkmustern Gedanken machen, bzw. sich darüber bewusst sind, dass rassifizierende Denkmuster etwas sind, von dem mensch sich nicht einfach frei machen kann. Alle Lehrpersonen haben in einigen Momenten außerdem über ihr eigenes Verhalten reflektiert oder angegeben, dass sie sich über eine bestimmte Situation im Nachhinein Gedanken gemacht oder sich gefragt haben, inwiefern sie selbst Rassismen reproduziert haben. Es ist im Laufe der Analyse der Eindruck entstanden, dass alle der befragten Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln um rassismuskritische Bildungsarbeit bemüht sind.

3.2 Spannungsfeld zwischen sozialer und professioneller Verantwortung

Durch die Analyse des Datenmaterials hat sich, wie bereits erwähnt, eine weitere Frage ergeben, die im Zusammenhang mit dem Umgang mit den Vorfällen und den jeweiligen Zielsetzungen steht: Inwieweit spielt das Spannungsfeld zwischen sozialer und professioneller Verantwortung eine Rolle für den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen im Unterricht? Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich mein Verständnis der Begriffe *professionelle Verantwortung* und *soziale Verantwortung* unter Berücksichtigung des Datenmaterials erläutern und zeigen, inwieweit die herausgearbeiteten Zielsetzungen, Handlungsstrategien und die Art der Vorfälle mit den Aspekten der professionellen bzw. sozialen Verantwortung zusammenwirken. Ich beginne mit den Erläuterungen zur professionellen Verantwortung, bevor ich auf die soziale Verantwortung eingehe.

Wie in Kapitel 1.5 bereits erwähnt, liegt in der professionellen Verantwortung von Lehrpersonen

in erster Linie die „*professionelle, engagierte und „enthusiastische“ Unterrichtsgestaltung, die den Lernfähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht wird*“ (Standop 2002, S. 242). Dazu gehört es auch, ein Unterrichtsklima herzustellen, in dem Lernende sich sicher und wohl fühlen können (ebd. S. 170). Dieser Unterrichts Atmosphäre ist zuträglich, wenn alle Beteiligten einen warmen und positiven Umgang miteinander praktizieren (ebd. S. 259). Druck und Angst hingegen beeinträchtigen eine günstige Lernatmosphäre (ebd. S. 162). Im Laufe der verschiedenen Interviews kamen die von mir befragten Lehrkräfte immer wieder auf die problematische hierarchische Diskrepanz zwischen den Lernenden und ihnen selbst zu sprechen. Beispielsweise sagte eine Lehrperson: „*Auf der anderen Seite hast du auch eine Machtposition als Lehrerin in der Gruppe. Du kannst jetzt nicht so als die Tolle kommen, die alles weiß*“ (Interview 4, Z. 139-141). Hier weist die Lehrperson darauf hin, dass es ihr wichtig ist, sich dieser Machtposition bewusst zu sein. Mit dieser Machtposition geht die Möglichkeit einher, dass Lernende die Sichtweisen der Lehrperson als ‚richtiges Wissen‘ begreifen und andere Perspektiven somit als falsch bewertet sehen könnten. An anderer Stelle sagt dieselbe Person noch: „*wir haben ja auch nicht die Weisheit mit dem Löffel gegessen*“ (Interview 4, Z. 213) und verdeutlicht damit die Problematik.

Auch in Zusammenhang mit der Frage nach der professionellen Verantwortung von Lehrpersonen stand die Überlegung, inwieweit mensch denn als DaZ-Lehrkraft überhaupt verantwortlich sei, gegen Rassifizierungen vorzugehen. Dazu äußerte sich eine Lehrperson wie folgt: „*Inwiefern da dann ein Rahmen ist, um das wirklich so zu thematisieren, weil es ist ein DaF/DaZ-Kurs und es ist kein antirassistischer Workshop oder so, wozu ich auch nicht ausgebildet bin*“ (Interview 1, Z. 201-203). Eine andere Lehrperson stellte dazu folgende Frage: „*Bin ich jetzt ihr sprachlicher oder politischer Lehrer oder ich bin natürlich irgendwo beides [...]. Aber wo -lege ich dann den Fokus drauf?*“ (Interview 2, Z. 302-305). Diese Überlegungen ebenso wie die Problematik um die Machtposition der Lehrperson sind Ausdruck eines gewissen Zögerns oder einer gewissen Zurückhaltung in Hinblick auf den Umgang mit rassistusrelevanten Vorfällen. Diese Zurückhaltung stelle ich in Zusammenhang mit der professionellen Verantwortung von Lehrpersonen, für eine möglichst günstige

Unterrichtsatmosphäre zu sorgen, und daher nicht in die Konfrontation zu gehen, sondern stattdessen die jeweilige Situation harmonieorientiert und auf der Beziehungsebene zu bewältigen.

Im Zusammenhang mit der Frage, was beruflich richtig und wichtig ist, fanden sich im Datenmaterial jedoch immer wieder Hinweise auf Überlegungen, die ich eher mit sozialer Verantwortung in Zusammenhang bringen würde, also eher mit der persönlichen Ebene und zivilcouragiertem Handeln.

Zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung gehört die Selbstverpflichtung, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, das eigene Denken und Handeln so zu gestalten, dass es zu sozialer Gerechtigkeit beiträgt. Dafür ist es notwendig, Ungerechtigkeit(en) erkennen und benennen zu können, um das eigene Denken und Handeln dahingehend zu überprüfen und Handlungsalternativen und Widerstandsstrategien entwickeln zu können (Scharathow 2011, S. 12-13). Im Datenmaterial lassen sich einige Aussagen finden, die implizit oder explizit darauf hinweisen, dass die befragten Lehrpersonen aus ihrer eigenen sozialen Verantwortung heraus gegen rassismusrelevante Vorfälle vorgehen möchten. So sagte ein_e Interviewpartner_in beispielsweise: *„Naja, im Grunde genommen glaube ich, dass [...] Menschen sich Zeit nehmen müssten, um zu reflektieren und zu sehen, dass bestimmte Faktoren [...] keine Rolle spielen dürfen, wie Religionszugehörigkeit, wie Hautfarbe, wie was auch immer, was heute schöne in Anführungszeichen Trennlinien sind“* (Interview 5, Z. 277-280). Eine andere Lehrperson sagte: *„man möchte natürlich immer die Welt verändern, ja. Aber ich denk mir, ich kann ja jetzt auch nicht meine Meinung überall da in alle reinsäen“* (Interview 4, Z. 213-215). In dieser zweiten Aussage wird deutlich, dass die befragte Lehrperson sich zwischen zwei Positionen bewegt. Eine Problematik, die an dieser Stelle hinzukommt ist, dass verschiedene Lehrpersonen bezweifeln, dass sie Einfluss auf die Vorstellungen der Lernenden haben oder haben sollten, wenngleich sie die rassismusrelevanten Aussagen nicht stehenlassen wollen. Eine Befragte drückte beispielsweise ihre Unsicherheit darüber aus, inwieweit ihr es zustehe, das Problem, das hinter der rassismusrelevanten Äußerung steckt, zu erfassen. Es ist anzunehmen, dass die befragte Lehrperson hier ansprechen will, dass es, aufgrund ihrer (sich von jenem Teilnehmer

unterscheidenden) Positionierung, Aspekte oder Hintergründe seiner Äußerung gibt, die sie aufgrund ihrer privilegierten Positionierung nicht verstehen oder nachempfinden kann. Bei betreffendem Vorfall äußerte sich ein Teilnehmer in einem Kurs abfällig über das Herkunftsland einer anwesenden Teilnehmerin (Vorfall „Herkunftsland“). Auf die Frage hin, wie die befragte Lehrperson reagieren würde, wenn sie noch einmal in die gleiche Situation käme, sagte sie: *„Also ich würde versuchen zum Kern des Problems zu kommen, **soweit mir das überhaupt zusteht, das zu überblicken oder ob ich's überhaupt kann**“* (Interview 5, Z. 320-322). Einige Lehrpersonen äußerten zudem die Überzeugung, dass sie letztendlich keinen Einfluss auf die Vorstellungen und Weltbilder der Lernenden nehmen können. So sagte beispielsweise die Lehrperson in Bezug auf den eben genannten Vorfall: *„das heißt ja nicht, dass nur weil ich etwas anspreche, dass dann Umdenken automatisch stattfindet“* (Interview 5, Z. 268-269). In Zusammenhang mit einem anderen Vorfall sagte eine weitere Lehrperson, dass mensch die Perspektive der sich rassistisch äussernden Person ebenso respektieren müsse. Der Vorfall ereignete sich während einer Unterrichtsaktivität, bei der die Teilnehm_erinnen darüber sprechen sollten, ob sie lieber Urlaub in einer Großstadt oder an einem beliebten Badeort machen wollen. Daraufhin sagte eine Teilnehmerin, dass sie auf keinen Fall an diesen Badeort fahren würde. Sie sei schon einmal dort gewesen und habe schlechte Erfahrungen gemacht, denn dort seien nur „Wilde“ gewesen (Interview 4, Z. 91-101). Die Lehrperson reagierte mit Nachfragen und erklärte, dass sie die Äußerung nicht ignorieren wollte. Auf die Frage nach einer idealen Lösungsmöglichkeit sagte sie: *„Wie hätte meine ideale Lösung ausgesehen? Naja im Idealfall hätte sie das natürlich alles widerrufen, ja und „Naa, es war diese eine Situation [...]“ **aber so hat sie's anscheinend auch nicht erlebt und ich finde, das muss man dann auch irgendwie respektieren**“* (Interview 4, Z. 183-186). An dieser Stelle macht die Lehrperson deutlich, dass es ihr wichtig ist, die Kursteilnehm_erinnen ernst zu nehmen. Sie erklärt auch im Vorfeld, dass sie sich ihrer dominanten Position bewusst ist und sensibel damit umgehen möchte. Hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung sehr deutlich. Einerseits ist erkennbar, dass rassistische Aussagen im Unterricht nicht stehenbleiben dürfen, andererseits sollen alle Teilnehm_erinnen respektiert und ernst genommen werden. Dieses Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung

werde ich im Laufe der folgenden Abschnitte näher erläutern. Dabei geht es darum, zu ergründen, woran man dieses Spannungsfeld im Datenmaterial festmachen kann. Hierbei kommen zunächst die Zielsetzungen, die den Interventionen zugrunde lagen, ins Spiel. Anschließend werde ich auf die Interventionsformen eingehen und wie sie in Zusammenhang mit den jeweiligen Vorfällen stehen.

3.2.1 Zielsetzungen im Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung

Die aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Zielsetzungen konnten im Wesentlichen in zwei Gruppen gegliedert werden. Zum einen konnte die Harmonie als bedeutender Gesichtspunkt der Motivation für das Handeln der Lehrpersonen identifiziert werden. Die zu dieser Gruppe gehörenden Zielsetzungen fokussierten die (Wieder-)Herstellung bzw. Erhaltung guter interpersoneller Beziehungen und eines sicheren und angenehmen Kursklimas.

Ging es um die positive Gestaltung bzw. Erhaltung des Kursklimas, also um die zwischenmenschliche Ebene, ließen sich drei bzw. vier verschiedene Motivationen für die Interventionen der Befragten erkennen. Zum einen spielte dabei die zwischen Lehrenden und Lernenden herrschende Hierarchie eine große Rolle. Diesbezüglich waren die Befragten häufig aufmerksam und darauf bedacht, dieser Hierarchie möglichst entgegenzuwirken und ein Gespräch oder eine Interaktion auf Augenhöhe zu führen und Bloßstellungssituationen zu vermeiden. Eine der befragten Lehrpersonen berichtete beispielsweise von einer Vorstellungsaktivität, bei der ein neuer Kursteilnehmer vorgestellt werden sollte. Hierbei wurde der betroffene Teilnehmer wiederholt und gegen dessen Willen nach seiner Herkunft gefragt (Vorfall „Vorstellung“). Die Lehrperson reagierte, indem sie fragte, ob es nicht interessantere Dinge gebe, die beim Kennenlernen erfragt werden könnten (Interview 3, Z. 285-289). Anschließend bewertete die befragte Lehrperson die Intervention und gewährte dadurch Einblicke hinsichtlich ihrer Zielsetzungen: *„[Die Intervention war] gelungen deshalb, weil sie [...] dazu geführt hat, dass dieses Moment der Verletzlichkeit [...] nicht mehr so präsent war [...]*

[und] weil [...] die Person, die die Äußerung vollzogen hatte, nicht als bloßgestellt dastand“ (Interview 3, Z. 324-331). Die Lehrperson bewertete die eigene Intervention also nicht nur in Bezug auf die Situation des betroffenen Teilnehmers als gelungen, sondern merkte auch an, dass die Kommunikation auf Augenhöhe (in Form der vermiedenen Bloßstellung) eine ebenso wichtige Komponente sei. Ein weiterer Aspekt, der an diesem Beispiel illustriert werden kann, ist die Bedeutung eines positiven Kursklimas für die Wahrnehmung der sozialen Verantwortung in Form einer inhaltlichen Intervention. Die befragte Lehrperson begründete, warum die Intervention gelingen konnte:

*Ja und letzten Endes [war die Intervention] auch gelungen deshalb, weil ja eine interessante Diskussion stattgefunden hat, weil das Ganze verhandelbar war, was aber nur bedingt an mir liegt, ja. Also ich mein, das lag vor allem [...] an der Bereitschaft der Teilnehmenden in dem Kurs und an der Interaktion und **es lag auch an dem Verhältnis**. Also das war ein Kurs, mit dem ich mich besonders gut verstanden hatte, wo das irgendwie in der Interaktion lief, wo einfach [...] ein gewisses Verständnis da war und wo es eher freundschaftlich war und wo die Leute auch miteinander sehr gut funktioniert haben* (Interview 3, Z. 335-341).

Zum anderen wurde auch die (Wieder-)Herstellung oder Beibehaltung eines angenehmen Arbeitsklimas bzw. der Harmonie innerhalb der Gruppe angesprochen. Dabei stand das gemeinsame Arbeiten und der Kursablauf im Vordergrund und war ein wesentliches Motiv für die Intervention. Eine befragte Lehrperson äußerte sich zum Beispiel wie folgt: *„Mein Ziel ist und war, dass das im Kurs oder im Unterricht keinen Stress gibt.“* (Interview 5, Z. 222). Bei einem Vorfall (Vorfall „PKK“) fragten die Teilnehm_erinnen die Kursleiterin, wo in der Türkei sie schon überall gewesen sei. Daraufhin nannte die Befragte unter anderem einen hauptsächlich kurdisch-bewohnten Ort, was die Kursteilnehm_erinnen dazu veranlasste zu fragen: *„Warum warst du da? Da ist doch die PKK“* (Interview 1, Z. 225-226). In dieser Situation befand sich die Lehrperson in einer (eher homogenen) Lern_erinnengruppe, deren Teilnehm_erinnen sich in dieser Frage (anscheinend) einig waren. Die Lehrperson entschied sich dazu, die Äußerung zugunsten eines unkomplizierten und harmonischen Verhältnisses zu ignorieren. Sie sagte: *„also ich kann nicht einfach sagen: Das ist mein Kurs und ich will das nicht hören [...]. Also ja, könnte ich vielleicht schon, aber es würde vieles sehr kompliziert machen“* (Interview 1, Z. 239-240). Des Weiteren war, wenn notwendig, der Schutz betroffener Teilnehm_erinnen ein weiterer Aspekt

im Zusammenhang mit der Erhaltung und Gestaltung eines positiven, sicheren Kursklimas. Eine Lehrperson erzählte zum Beispiel von einem Vorfall, der sich in einer Gruppe von Lernenden ereignete, in der alle Teilnehmenden bis auf eine Person aus demselben Sprachraum kamen. Als es darum ging, sich namentlich vorzustellen, fragte die Lehrperson wiederholt nach dem Namen dieses einen Teilnehmers, da sie ihn nicht gut verstand und den Namen auch gern richtig aussprechen wollte. Als nach wiederholtem Nachfragen, der Name des Teilnehmers noch immer nicht klar war, nannten die Teilnehmenden den Betroffenen mit einem spöttisch klingenden Namen, der Ähnlichkeit mit dem Namen des Teilnehmers besaß und den sie anscheinend mit dessen Herkunft assoziierten (Vorfall „Name“ in Interview 2, Z. 91-95). Die Lehrperson sagte dazu: *„ich habe versucht, das sofort aus der Welt zu schaffen. Ist mir gelungen. Und es war auch jedem klar, dass das nicht sehr fein ist“* (Interview 2, Z. 137-138). Auch in diesem Fall wird deutlich, dass es um die Gestaltung eines positiven und sicheren Kursklimas ging und darum, dass allen Teilnehmenden Respekt entgegengebracht wird. Hier solidarisierte sich die Lehrperson allerdings mit dem geanderten Teilnehmer und nutzte die eigene Autorität, also auch das ‚Hierarchiegefälle‘ um die Situation zu lösen. Mensch könnte unter Umständen noch einen vierten Gesichtspunkt einfügen, nämlich den Versuch, Verständnis für die rassismusrelevante Aussage oder Handlung zu entwickeln (*„ich denke, ich würde erstmal [...] versuchen zu verstehen, warum so eine [...] Äußerung überhaupt erst rauskommt“* (Interview 5, Z. 327-328)). Verständnis zu generieren bedeutet, eine Verbindung mit dem Gegenüber aufzubauen und eine gemeinsame Gesprächsgrundlage (gegenseitiger Respekt und Anerkennung) zu schaffen. Verständnis könnte also als Voraussetzung für eine Konversation auf Augenhöhe verstanden werden und somit vielmehr als eine Art Etappenziel gelten.

Diesen Zielsetzungen, die vor allem interpersonelle Aspekte im Fokus haben, könnte mensch die Zielsetzungen gegenüberstellen, bei denen die befragten Lehrpersonen den Inhalt der unterschiedlichen rassismusrelevanten Äußerungen und Handlungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Wenn es darum ging, die Aussagen oder Handlungen inhaltlich zu hinterfragen oder zu verändern, ließen sich drei Zielsetzungen unterordnen. Erstens wurden Zielsetzungen genannt, bei denen es darum ging, die Haltung, die hinter den Äußerungen oder

Handlungen steht, zu verändern. So sagte die befragte Lehrperson in Bezug auf die Zielsetzungen der Reaktion auf einen Vorfall (Vorfall „Raunen“), der sich ereignete, als die Lehrperson Vorschläge für eine Exkursion mit dem Deutschkurs machte. Als dabei das jüdische Museum von der Lehrperson vorgeschlagen wurde, drückten die Teilnehmenden ihren Unmut darüber aus („*ein Raunen geht durch [...] die Teilnehmer_innen*“ (Interview 2, Z. 239-240)): „*Wahrscheinlich [...] wollt ich sie [...] dazu [...] [bewegen einzusehen,] [...] antisemitisch zu sein, ist ja nicht so fein*“ (ebd. Z. 253-256). Zweitens ging es manchen Befragten darum, die Äußerung zu relativieren und den verallgemeinernden Charakter herauszunehmen. Eine der befragten Lehrpersonen äußerte sich zum oben beschriebenen Vorfall („Badeurlaub“)¹² beispielsweise so:

in der Situation [...] ist [es] mir am sinnvollsten erschienen, sozusagen einfach Fragen aufzuwerfen, einfach ein bisschen zu differenzieren, was sie da gesagt hat, [...] einfach um zu schauen, was ist da jetzt wirklich passiert, nicht nur für sie jetzt, sondern einfach auch für die Gruppe (Interview 4, Z. 154-158).

Hier sagte die befragte Lehrperson, dass sie in erster Linie bemüht darum war, klarzustellen, dass mensch diese Situation auch differenziert betrachten kann und dass es sich um eine Verallgemeinerung handelt. Drittens gab es Situationen, in denen die Lehrpersonen mit ihrer Intervention eine Reflexion anregen wollten. Das war die am häufigsten genannte Zielsetzung. Eine der befragten Lehrpersonen gab an, dass sie die Teilnehm_erinnen¹³ öfter nach der Wirkung von Wörtern gefragt hat, wenn nach ihrer Ansicht unangemessene Schimpfwörter (o.Ä.) zu hören waren. Dazu sagte sie: „*Das ist, glaube ich, auch einer der wenigen Wege, die man einschlagen kann oder die mir jetzt spontan einfallen, dass ich einfach nur sensibilisiere, was denn das bedeutet, was für [...] Konsequenzen das dann für die beleidigte Person hat*“ (Interview 5, Z. 140-143).

Bei inhaltlichen Zielsetzungen, wie dem Relativieren und Differenzieren der rassismusrelevanten Äußerungen scheint es vordergründig zu sein, die Äußerung so nicht stehen zu lassen und stattdessen auf sie einzuwirken und damit eher im Sinne der sozialen Verantwortung zu

12 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 58

13 In dieser Passage sprach die Lehrperson von Situationen, die sich mit Kindern und Jugendlichen zugetragen hatten, die Aussage lässt sich m.E. jedoch auch auf erwachsene Lernende übertragen, denn zu sensibilisieren und Reflexionen dieser Art anzuregen, wurde auch von Befragten, die ausschließlich in der Erwachsenenbildung tätig sind, erwähnt.

handeln. Auch die Zielsetzung, die Haltung hinter dem Vorfall zu verändern, lässt eher auf die Wahrnehmung sozialer Verantwortung schließen, da nicht die Unterrichtsgestaltung selbst im Vordergrund steht, sondern vielmehr Position in Bezug auf die rassismusrelevante Äußerung bezogen wird. Diese Zuordnung ist jedoch nicht trennscharf. Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einer rassismusrelevanten Äußerung kann beispielsweise auch auf interpersoneller Ebene wirken, wie z.B. beim eben schon erwähnten Vorfall „Badeurlaub“ bei dem die Lehrperson angab, die Äußerung differenzieren zu wollen *„einfach um zu schauen, was ist da jetzt wirklich passiert, nicht nur für sie jetzt, sondern einfach auch für die Gruppe [...] Man weiß ja auch nicht, was die anderen [...] gedacht haben“* (Interview 4, Z. 158-159). Die Äußerung nicht stehen zu lassen kann so auch in Bezug auf die Unterrichtsatmosphäre relevant sein, weil es auch bedeuten kann, dass Menschen (die vielleicht nicht offensichtlich oder nur indirekt von der Äußerung betroffen sind) den Bewertungen und Zuschreibungen zumindest nicht uneingeschränkt ausgesetzt sind. Während inhaltliche Zielsetzungen anhand der Daten meines Erachtens eher auf Ebene der sozialen Verantwortung zu verorten sind, können die interpersonell ausgerichteten Zielsetzungen eher in Zusammenhang mit professioneller Verantwortung gebracht werden. Zielsetzungen wie der Schutz von Betroffenen, eine Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe und ein weitestgehend harmonisches Arbeitsklima im Kurs lassen sich mit Ansprüchen an den Unterricht bzw. an die Lehrperson in Verbindung bringen, die ich hier unter dem Begriff der professionellen Verantwortung gefasst habe (siehe Abschnitt 1.5.1).

3.2.2 Die Handlungsstrategien

Das Hauptaugenmerk der Datenanalyse lag zu Beginn der Analyse bei den Handlungsstrategien, die die befragten Lehrpersonen anwandten, um die jeweiligen rassismusrelevanten Situationen nach ihrem Dafürhalten zu lösen. Betrachtet wurden dabei, wie bereits erwähnt, nicht nur Handlungsstrategien, die tatsächlich Anwendung fanden, sondern auch solche, die den befragten Personen im Nachhinein in den Sinn kamen. Ziel war es, ein Spektrum an denkbaren

Strategien zu sammeln. Die von den Befragten benannten Handlungsstrategien lassen sich auf verschiedene Weise charakterisieren. Ein Kriterium hierbei lässt sich als der damit verbundene Gestus umschreiben, denn die beschriebenen Handlungsstrategien lassen zumeist entweder einen (hinter)fragenden, also reflexiven Gestus oder einen eher dominanten Gestus erkennen. Die Handlungsstrategien können aber auch anhand ihrer Funktion charakterisiert werden. Dabei können sie den inhaltsbetonten oder den beziehungspraktischen Strategien zugeordnet werden.

Der reflexive Gestus zeichnet sich dadurch aus, dass die befragten Lehrpersonen die rassismusrelevanten Äußerungen und Handlungen nicht zurückweisen und als ‚falsch‘ bewerten, sondern vielmehr eine kritisch-reflexive Haltung einnehmen, indem sie die diskriminierenden Äußerungen und Handlungen beispielsweise relativieren oder zur Reflexion anregen, dabei aber nicht auf ihrer eigenen Position bestehen oder eine ‚einzig richtige‘ Option anbieten. Beispielsweise erzählte eine Lehrperson von ihrer Reaktion in Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Vorfall „Vorstellung“¹⁴. Die Lehrperson beschrieb ihre Reaktion wie folgt: *„Und ich habe einfach dann versucht, [...] zu sagen, dass es vielleicht nicht so relevant ist, oder. Also [...], **man darf auch nicht zu belehrend sein**, aber [ich] habe gefragt, ob es nicht Fragen gibt, die vielleicht viel interessanter sind am Anfang, wenn man jemanden kennenlernt“* (Interview 3, Z. 285-289). Hier wird deutlich, dass die Lehrperson die wiederholten Fragen nach der Herkunft des Betroffenen nicht (moralisierend) als ‚falsch‘ oder unangebracht zurückweisen mochte, sondern vielmehr Handlungsalternativen anbot, um die Situation zu lösen. Eine andere Lehrperson erzählte vom Vorfall „Raunen“ und wie sie damit umgegangen ist:

es ging darum, eine Exkursion zu planen und ich habe Vorschläge gebracht. [...] Ich sage dann "jüdisches Museum", drehe mich um, schreibe es an die Tafel, ein Raunen geht durch die Teilnehmer_innen. [...] Ich hab gefragt warum. Warum [...] gibt es hier ein Raunen? [...] Aber die haben mir eben dann erklärt, warum sie den ‚Juden‘ und ‚Israeli‘¹⁵ nicht mögen (Interview 2, Z. 235-249).

Auch in dieser Situation kann beobachtet werden, dass die befragte Lehrperson eine fragende

14 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 59

15 Hier greift die Lehrperson die Vorstellung über vermeintlich homogene Gruppen auf und reproduziert vermutlich die Vorstellungen der besagten Kursteilnehm_erinnen.

Haltung zeigt, statt die Situation mittels der eigenen Autorität zu lösen. Hierbei ist es zunächst unerheblich, dass die Strategie nicht im Sinne der Lehrperson funktioniert (anschließend wurde die Intervention abgebrochen). Die Lehrperson ging auf die Lernenden mit einer fragenden Haltung ein, wenngleich die Intervention darauf abzielte, die Einstellung der Teilnehmenden zu verändern, versuchte die Lehrperson dies nicht durch dominantes Verhalten durchzusetzen.

Handlungsstrategien, die eine eher bestimmende Haltung, also einen dominanten Gestus erkennen lassen, waren solche, die die diskriminierende Äußerung oder Handlung unterbinden sollten, beziehungsweise klarstellen sollten, dass dieses Verhalten nicht erwünscht ist. Damit einher geht eine Bewertung der Handlung oder Äußerung anhand eigener Maßstäbe. Die Autorität der Lehrperson wird hier deutlich, denn die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden wird dafür verwendet, bestimmte Verhaltensweisen zu unterbinden oder als ‚unerwünscht‘ zu werten. Beispielsweise reagierte die Lehrende bei einem Vorfall, bei dem in einem DaZ-Kurs ein Kursteilnehmer unvermittelt aufsprang und den Hitlergruß machte (Interview 1, Z. 250-252), mit einer persönlichen Stellungnahme und eher autoritärem Gestus mit folgenden Worten: *„ich finde das nicht lustig und das ist in Österreich auch echt nicht lustig [...] und wenn du das auf der Straße machst, [...] kann das rechtliche Konsequenzen haben“* (Interview 1, Z. 258-262). Beim Vorfall „Herkunftsland“¹⁶ berichtete eine andere Lehrperson, dass sie folgendermaßen mit der Situation umgegangen ist:

ich glaube meine Reaktion war [...] dass ich so etwas gesagt habe wie: Wir respektieren einander, egal woher wir kommen. Die Person ist nicht repräsentativ für die Entscheidungen, die unter Umständen die Regierung trifft aus dem Land, und dementsprechend dulde ich diese abfällige Bemerkung [nicht] (Interview 5, Z. 196-200).

Auffallend ist, dass dieser eher autoritäre Gestus, wie in letzterem Beispiel, vor allem dann zu Tage getreten ist, wenn sich die rassistusrelevanten Handlungen oder Äußerungen gegen andere Anwesende richteten, Teilnehm_erinnen also gewissermaßen „beschützt“ werden sollten oder wenn das Unterrichtsgeschehen, wie beim Vorfall „Hitlergruß“, unterbrochen wurde und der Fortgang des Unterrichts als gefährdet interpretiert werden kann. Schien der Unterrichtsverlauf jedoch nicht gefährdet, reagierten die Lehrpersonen eher in reflexivem

¹⁶ Beschreibung des Vorfalls siehe S. 57

Gestus. Auch hier wird deutlich, dass die Selbstverpflichtung zur professionellen Verantwortung das Verhalten der Lehrpersonen maßgeblich mitbestimmt.

Wie gesagt, lassen sich die unterschiedlichen Handlungsstrategien auch anhand ihrer Funktion in beziehungspraktische und inhaltsbetonte Strategien unterscheiden. Die beziehungspraktischen Handlungsstrategien funktionieren, indem sie der rassistischen Äußerung oder Handlung eher auf der zwischenmenschlichen Ebene begegnen und über einen Beziehungshinweis die Situation zu lösen versuchen. Die Reaktion der Lehrperson bei einem Vorfall, der sich im DaZ-Unterricht mit Kindern zugetragen hat, kann hier als Beispiel dienen. Die befragte Lehrperson beobachtete (im Unterrichtskontext), wie ein Kind ein anderes Kind als „Kamel“ bezeichnete (Vorfall „Kamel“ in Interview 5, Z. 52-53) und beschrieb ihre Reaktion wie folgt:

Da bin ich dann so damit umgegangen, dass ich die Eltern ins Spiel gebracht hab und gesagt hab 'Weißt du was? Wir vereinbaren einen Termin. Du kommst. Das andere Kind kommt. Deine Eltern kommen. Die Eltern des anderen Kindes kommen. Dann sagst du das bitte noch einmal' (Interview 5, Z. 73-76)¹⁷.

Hier spricht die Lehrperson also nicht über den Inhalt der rassistischen Aussage, sondern verweist vielmehr auf die Beziehungen zwischen den Kindern und deren Eltern, die das Kind dazu veranlassen sollen, die eigene Aussage zu reflektieren (ebd.). Zu den beziehungspraktischen Handlungsstrategien zählen einerseits Grenzsetzungen, wie beim oben beschriebenen Vorfall „Hitlergruß“ und dem Vorfall „Name“¹⁸, zu dem die Lehrperson folgendes sagte: „[Ich] hab versucht dieses [spöttischer Name] zu unterbinden. Also „Nein, er heißt so und so, nicht [spöttischer Name]“ (Interview 2, Z. 128-130). Andererseits können auch das Ausdrücken des persönlichen Befindens und das Erfragen der Gründe für die rassistische Äußerung zu den beziehungspraktischen Strategien zählen. Wird das persönliche Befinden der Lehrperson in Bezug auf den rassismusrelevanten Vorfall thematisiert, stellt dies gewissermaßen ein Beziehungsangebot dar, denn die Lehrperson zeigt sich dann in erster Linie

17 Die befragte Lehrperson war sowohl als Lehrperson für erwachsene DaZ-Lerner_innen als auch an einer Schule tätig. Eigentlich ging es im Interview um den Umgang mit erwachsenen Lernenden. Diese Situation veranschaulicht jedoch wirksam die Anwendung einer beziehungspraktischen Strategie.

18 Beschreibung des Vorfalls siehe S.60-61

als betroffener Teil der Gemeinschaft und ermöglicht es den Lernenden bzw. den anderen Beteiligten die zwischenmenschliche Beziehung mitzugestalten. Nach den Gründen hinter der rassistischen Äußerung zu fragen, ist insofern als beziehungspraktische Strategie zu verstehen, als dass die Lehrperson, die Aussage nicht einfach zurückweist, sondern sich zunächst um Verständnis für die sich äßernde Person bemüht und so auf sie zugeht bzw. gegenseitiges Verständnis vermittelt.

Bei den inhaltsbetonten Strategien ist, wie der Name schon sagt, die Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Äußerung oder Handlung vordergründig. Beispielsweise ist die Strategie Relativieren/Differenzieren den inhaltsbetonten Handlungsstrategien zuzuordnen. Eine der Lehrpersonen berichtete von einem Vorfall, bei dem ein Kursteilnehmer, seine eigene Verspätung entschuldigte, indem er darauf verwies, dass er aus [Name eines Landes] komme und sagte, dass er aufgrund seiner Herkunft nicht pünktlich sein könne (Interview 3, Z. 208-209). Die befragte Lehrperson sagte, dass sie die rassismusrelevante Äußerung mit folgender Aussage relativieren konnte: *„ich hab eben viele [aus diesem Land kommende] Freunde, die aber oft auf mich warten müssen“* (Interview 3, Z. 227-228). Hier bezieht sich die Lehrperson deutlich auf den Inhalt des Gesagten und kontrastiert diesen durch eigene Erfahrungen. Neben dem Relativieren/Differenzieren ist auch das Widersprechen den inhaltsbetonten Strategien zuzuordnen. Als Beispiel hierfür, kann die bereits beschriebene Reaktion auf den Vorfall „Herkunftsland¹⁹“ dienen. Andere inhaltsbetonte Strategien, die von den Lehrpersonen erwähnt wurden, sind das Ironisieren der rassismusrelevanten Äußerung, der Ausdruck von Skepsis sowie das Anregen einer Reflexion durch Fragen. Allen diesen Handlungsstrategien ist gemeinsam, dass sie den Inhalt der rassistischen Äußerungen infrage stellen, verändern oder zurückweisen. Zwar können sich diese Strategien auch auf die Beziehungsebene auswirken, indem sie beispielsweise Hierarchien betonen oder auch zu Bloßstellungssituationen führen können, jedoch könnte mensch dies vielmehr als „Nebenprodukt“, nicht aber als Fokuspunkt der Strategien verstehen.

Bei einigen Interventionen wurden inhaltsbetonte und beziehungspraktische Strategien

¹⁹ Siehe S. 65

miteinander kombiniert. Zum Beispiel hat die befragte Lehrperson beim Vorfall „Herkunftsland“ zunächst der Äußerung auf inhaltlicher Ebene widersprochen, dann aber darauf hingewiesen, dass sie Aussagen dieser Art nicht dulde:

wir respektieren einander, egal woher wir kommen. Die Person ist nicht repräsentativ für die Entscheidungen, die unter Umständen die Regierung trifft aus dem Land und dementsprechend dulde ich diese abfällige Bemerkung [nicht] (Interview 5, Z. 196-200).

Dieser Verweis auf ihre eigene Autorität im Kurs (etwas dulden) kann insofern als Beziehungshinweis verstanden werden, als dass er das Verhältnis zwischen Kursleit_erin und Teilnehm_erinnen strukturiert.

Die rassistischen Vorfälle zu ignorieren oder vom Thema wegzulenken würde ich eher als „Nicht-Strategien“ bezeichnen. Sie wurden von den Lehrpersonen oftmals mit Hinweis auf die in der jeweiligen Situation herrschenden Umstände im Kurs begründet. Die zwischenmenschliche (Beziehungs-)Ebene spielte hier eine maßgebliche Rolle, da Lehrpersonen unter anderem mit dem Erhalt des Unterrichtsklimas bei der Verwendung dieser „Nicht-Strategie“ argumentierten, etwa beim Vorfall „PKK“²⁰ in einem DaZ-Kurs, der in einer sehr homogenen Gruppe von Lernenden stattfand. In dieser Situation entschied sich die Lehrperson, die rassismusrelevanten Äußerungen nicht zu thematisieren, mit der Begründung, dass sie sich in diesen Kontexten als Außenstehende positioniert sah und befürchtete, dass das Kursklima beeinträchtigt wird: *„also ich kann nicht einfach sagen das ist mein Kurs und ich will das nicht hören und [...] fertig. Also ja, könnt ich vielleicht schon, aber **es würde vieles sehr kompliziert machen**“* (Interview 1, Z. 239-240). Eine andere Lehrperson äußerte sich in Bezug auf den bereits erwähnten Vorfall „Raunen“²¹ und sagte, dass sie, wenn sie noch einmal in der gleichen Situation wäre, das Raunen der Teilnehmer_innen ignorieren würde, da die Voraussetzungen für eine andere akzeptable Interventionsform (wie z.B. einer Diskussion) nicht gegeben wären (Interview 2, Z. 307-311). Hier wurde (im Gedankenspiel) die Sinnhaftigkeit einer Interventionsform abgewogen und zugunsten des reibungslosen Fortgangs des Unterrichts (also im Sinne der professionellen Verantwortung) entschieden, die als problematisch empfundene Äußerung zu ignorieren. Diese

20 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 60

21 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 61

„Nicht-Strategien“ (das Ignorieren der rassismusrelevanten Äußerung oder das Weglenken vom Thema) können, nicht zuletzt, da es sich um „Nicht-Strategien“ handelt, weder den beziehungspraktischen noch den inhaltsbetonten Strategien zugeordnet werden. Sie sind jedoch als Reaktionsmöglichkeiten insofern relevant, als dass sie Aufschluss darüber geben, wo sie im Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung zu verorten sind.

Ein Sonderfall für die Zuordnung zu inhaltsbetonten und beziehungspraktischen Strategien stellt die Strategie *eine Diskussion anregen* dar. Diese Strategie kann sowohl den inhaltsbetonten als auch den beziehungspraktischen Handlungsstrategien zugeordnet werden. In einer Diskussion passiert eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem rassismusrelevanten Vorfall und gleichzeitig findet ein Austausch verschiedener Perspektiven (im Idealfall auf Augenhöhe) untereinander statt. Eine Diskussion anzuregen kann so auch beziehungspraktisch funktionieren, da das Einladen aller Teilnehm_erinnen sich daran zu beteiligen ebenfalls als Beziehungshinweis verstanden werden könnte.

Ich möchte nun anhand der Dateninterpretation darauf eingehen, warum die Strategie *eine Diskussion anregen* für die befragten Lehrenden oftmals eine wünschenswerte Handlungsstrategie darstellt und was mögliche Gründe dafür sein könnten, warum diese Strategie trotzdem kaum Anwendung fand. Eine Diskussion anzuregen war eine mehrmals genannte Interventionsstrategie, die die befragten Lehrpersonen gern verwendet hätten oder anstrebten, wie an Aussagen wie „*Die ganz ideale Lösung wäre schon [...] das zu thematisieren vielleicht auch mit der ganzen Gruppe*“ (Interview 1, Z. 180-181) oder „*Ideal wäre, dass ich den Denkanstoß liefere, sodass die Leute sich dann damit kritisch auseinandersetzen*“ (Interview 5, Z. 294-295) erkannt werden kann.

Im Hinblick auf eine „gute“ Atmosphäre im Unterricht birgt die Diskussion als Strategie, um über rassismusrelevante Vorfälle zu sprechen, einige Vorteile. Was die Anerkennung verschiedener Perspektiven betrifft, kann sie sich positiv auswirken, denn in einer Diskussion können im Idealfall alle Beteiligten zu Wort kommen und deren Positionen können von der Gruppe gehört werden. So könnten andere Blickwinkel und somit womöglich auch anderes Wissen aus der

Gruppe heraus generiert werden. Außerdem ist anzunehmen, dass eine Diskussion vor allem dann zustande kommt, wenn die Beteiligten es auch für bedeutsam halten und sich daran beteiligen wollen, also von vornherein eine gewisse Bereitschaft dazu besteht. Es gibt Aussagen von vier der fünf Befragten, die jedoch zeigen, dass eine gute Atmosphäre im Kurs für die Lehrpersonen auch Voraussetzung dafür ist, eine Diskussion anzustreben. Beziehungsweise enthalten die Aussagen Begründungen, warum eine Diskussion in der jeweiligen Situation eben nicht möglich war. Eine der befragten Lehrpersonen erklärt, als es um die Möglichkeit einer Diskussion in Zusammenhang mit dem Vorfall „Verspätung“²² ging, dass *„es [...] sehr davon ab[hängt], welche Interaktionsebene mit dem Kurs herrscht“* (Interview 3, Z. 266-267). Dieselbe Lehrperson beurteilte die eigene Intervention beim Vorfall „Vorstellung“²³ als gelungen, *„weil ja eine interessante Diskussion stattgefunden hat [...], das lag vor allem [...] an der Bereitschaft der Teilnehmenden in dem Kurs und an der Interaktion und es lag auch an dem Verhältnis [der Kursteilnehm_erinnen untereinander]“* (Interview 3, Z. 337-341). In diesem Zusammenhang dachte die Lehrperson jedoch auch über andere mögliche Ausgänge der Situation nach und fügte hinzu: *„das ist ja auch eine Schwierigkeit, die Frage ob man das [den Wunsch zu diskutieren] manchmal zurücknimmt, weil es ja auf keinen Fall so erscheinen soll, als möchte man jemanden [...] irgendwelcher [...] Verfehlungen beschuldigen“* (Interview 3, Z. 308-312). Die Einschätzung, dass es auch von der Lernendengruppe abhängt, inwieweit eine Diskussion zustande kommen oder gelingen kann, teilten auch weitere der befragten Lehrpersonen. Beispielsweise sagte die Lehrperson zum Vorfall „Badeurlaub“²⁴: *„Ich hab dann auch in der Gruppe, also es war auch eine sehr angenehme Gruppe eigentlich vom Klima, [...] gefragt, wie welche Erfahrungen die anderen gemacht haben“* (Interview 4, Z. 116-118). In Zusammenhang mit einem Vorfall, bei dem im Unterricht das Thema Rassismus zur Sprache gekommen war, woraufhin sich ein Teilnehmer meldete und sagte, er hasse ‚Kurden‘ und ‚Juden‘ (Interview 1, Z. 100-104), fragte ich die Lehrperson, wie sie reagieren würde, wenn sie sich noch einmal in der gleichen Situation befände. Sie sprach über verschiedene Interventionsmöglichkeiten, meinte auch, dass es ideal wäre, mit der ganzen Gruppe über die Aussage zu sprechen und sagte aber

22 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 66

23 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 59

24 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 58

dazu: „*ich glaube, wenn es dann wirklich passiert, kommt es auf ganz viele Faktoren an, also auf die Gruppe und wie viele in der Gruppe [...] an dieser rassistischen Äußerung beteiligt sind*“ (Interview 1, Z. 211-213). Auch hier gibt die befragte Lehrperson an, dass das Verhältnis zur Gruppe in ihren Augen eine maßgebliche Rolle spielt. Diese Sichtweise wiederholt sie in Zusammenhang mit dem Vorfall „PKK“²⁵, bei dem sie sich dazu entschied, die Aussage zu ignorieren: „*die kennen sich fast alle untereinander [...] die sind jeden Tag in dieser [Einrichtung] und [...] deshalb, wenn solche Äußerungen fallen, [...] da hab ich einfach dann nichts gesagt*“ (Interview 1, Z. 241-243). Eine andere Lehrperson befand sich in einer ähnlichen Situation beim Vorfall „Raunen“²⁶: „*die ganze Gruppe, fünfzehn Leute, waren aus [einem Land]*“ (Interview 2, Z. 234-235). Die Lehrperson reagierte auf das Raunen der Teilnehm_erinnen mit der Frage, warum sie so reagierten. „*[D]ie haben mir eben dann erklärt, warum sie den ‚Juden‘ und ‚Israeli‘ nicht mögen*“ (Interview 2, Z. 248-149). Daraufhin brach die Lehrperson die Intervention ab (Interview 2, Z. 265) und sagte dazu: „*Hab mich gescheut, das weiterhin zu thematisieren*“ (ebd. Z. 269).

Aus diesen Interviewauszügen lässt sich entnehmen, dass für das Gelingen der Intervention in Form einer konstruktiven Diskussion die äußeren Umstände maßgeblichen Einfluss haben. Sowohl der Kontext, in dem ein Kurs stattfindet, als auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden kann hierbei eine Rolle spielen. Da eine Diskussion ja auch von Perspektivenvielfalt lebt, kann es in eher homogenen Gruppen dementsprechend schwieriger sein, verschiedene Perspektiven aufzuzeigen, vor allem wenn es den Anschein hat, dass die Mehrheit innerhalb der Gruppe hinter der rassistusrelevanten Äußerung steht. Durch eine Intervention wäre dann vielleicht sogar eher eine Verschlechterung der Atmosphäre im Kurs zu erwarten. Außerdem können womöglich schmerzhaft (ggf. kollektiv erlebte) Erfahrungen der sich äussernden Personen, der Grund für die (von der Lehrperson als problematisch empfundene) Haltung sein. Zum Beispiel sprach die befragte Lehrperson zum Vorfall „*‚Kurden‘ und ‚Juden‘*“ über den Hintergrund der Person, die die Aussage tätigte und

²⁵ Beschreibung des Vorfalls siehe S. 60

²⁶ Beschreibung des Vorfalls siehe S. 61

verdeutlicht damit die Schwierigkeit, eine Diskussion über schmerzhaft Themen aufzugreifen: *„irgendein Freund von ihm war halt Soldat und ist [...] von der PKK erschossen worden [...]. Natürlich ist das irgendwie ein ganz heikles Thema“* (Interview 1, Z. 183-184). Es ist vorstellbar, dass unter diesen Voraussetzungen eine Diskussion anzuregen, eher als ein verletzender Akt wahrgenommen werden kann, bei dem die individuellen oder kollektiv erlebten Erfahrungen negiert und zurückgewiesen werden, anstatt den betroffenen Personen Verständnis entgegen zu bringen und sie in ihrer eigenen Verletzlichkeit ernst zu nehmen (vgl. Fegter/Rose 2013, S. 82; siehe Abschnitt 1.4.3). Zu beachten wäre außerdem, dass das Thematisieren von Rassismus mit unangenehmen Gefühlen wie Scham oder Schuld verbunden sein kann (vgl. ebd.), was wiederum Emotionen sind, die einem angenehmen Kursklima und einem erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess im Weg stehen können (vgl. Standop 2002, S. 170). Einer der Befragten sagte dazu: *„andererseits muss man verhandeln, dass es nicht darum geht, jemanden anzuschuldigen“* (Interview 3, Z. 183-184).

Um eine Diskussion auf Augenhöhe (auch unter den Teilnehmenden) führen zu können, bedarf es laut der Befragten darüber hinaus einer gemeinsamen Sprache, zumindest auf einem mittleren Niveau, was in heterogenen Kurskontexten oftmals schwer zu erreichen ist. Eine_r der Befragten sagte beispielsweise im Kontext einer sprachlich homogenen Lernendengruppe, dass *„[d]ie ideale Lösung [...] offensichtlich mal nicht in der Sprache Deutsch [hätte] stattfinden können“* (Interview 2, Z. 281-282). Eine andere Lehrperson merkte an, dass die Sprachbarriere das Intervenieren erschwerte, denn ihr *„Türkisch [war] damals nicht gut genug [...] und das Englisch der Teilnehmer war [...] OK aber jetzt auch nicht das Beste“* (Interview 1, Z. 111-112). Die Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen erhöht sich des Weiteren, wenn kein passendes (gemeinsames) Vokabular vorhanden ist, das herangezogen werden kann (*„aber um gewisse Dinge zu behandeln, wäre halt wär halt die Kenntnis gewisser Termini sinnvoll“* (Interview 3, Z. 375-377)).

Die Voraussetzungen, eine Diskussion über rassismusrelevante Vorfälle konstruktiv zu führen und den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess nicht zu gefährden, sind also schwer zu erreichen, was erklären kann, warum Diskussionen, obwohl sie für die befragten Lehrpersonen eine attraktive

Lösungsmöglichkeit darstellen, in der Realität kaum stattgefunden haben.

3.2.3 Zusammenhang zwischen der Art des Vorfalls und der Interventionsform

Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt für die Datenanalyse war der Zusammenhang zwischen der Art des Vorfalls und der jeweiligen Form der Intervention von Seiten der Lehrperson unter Berücksichtigung der jeweiligen Zielsetzung. Die verschiedenen Vorfälle, von denen die befragten Lehrpersonen erzählten, konnten auf zwei verschiedene Aspekte hin zugeordnet werden. Zum einen konnten die Vorfälle hinsichtlich der Art des Vorfalls zugeordnet werden. Im Laufe der Datenanalyse stellte sich heraus, dass die Unterscheidung zwischen Vorfällen, bei denen eine im Kurs anwesende Person betroffen ist und jenen, die sich gegen (vermeintliche) Gruppen richten, die nicht anwesend sind, von Bedeutung ist. Darüber hinaus ließen sich Vorfälle jenseits dieses Unterscheidungskriteriums identifizieren, nämlich strukturell verfestigte Formen von Othering (z.B. Gender-basierte Normvorstellungen wie z.B. *„die Frau geht ja einkaufen“* (Interview 4, Z. 209)) sowie Vorfälle, die ich als Provokationen bezeichnen würde (z.B. Vorfall *„Hitlergruß“*²⁷(Interview 1, Z. 250-253)).

Der zweite Aspekt, nach dem sich die Vorfälle einordnen ließen, steht in Zusammenhang mit den Emotionen, die der jeweilige Vorfall erzeugt. Hiermit meine ich meine eigene subjektive Wahrnehmung²⁸ in Bezug auf die Erzählung der befragten Lehrpersonen. Einerseits gab es Vorfälle, in denen meines Erachtens eine ausschließende, verletzende oder sogar bedrohliche Wirkung durch die Erzählungen transportiert wurde. Teilweise wurden diese negativen Emotionen beispielsweise durch die Wiedergabe von Aussagen (die Lehrende im Unterricht gehört hatten) erzeugt, in denen deutliche Abneigungen explizit ausgedrückt wurden (z.B. *„Ich hasse ‚Kurden‘ und ‚Juden‘“* (Interview 1. Z. 104)). In manchen Fällen waren Äußerungen weniger explizit, jedoch trotzdem als Ausdruck von Abneigung gegenüber vermeintlich

²⁷ Beschreibung des Vorfalls siehe S.65

²⁸ Zum Einbeziehen der eigenen Intuition in den Forschungsprozess: *„Wenn man sich, wie Strauss beschreibt, im Auswerten der Daten auch von eigenen Intuitionen leiten lässt, dann wird die Subjektivität der Forschenden in den Forschungsprozess miteinbezogen“* (Reichert/Wilz 2016, S. 58)

„Anderen“ wahrnehmbar (z.B. Vorfall „Raunen“²⁹ in Interview 2, Z. 234-240). Andererseits gab es solche Vorfälle, in denen rassistische Zuschreibungen passierten, durch die, meinem Empfinden zufolge, allerdings keine bedrohliche oder verletzende Wirkung³⁰ transportiert wurde.

Vorfälle, in denen negative Emotionen oder gar Aggressionen transportiert wurden, ließen sich, wie bereits erwähnt, in Hinblick auf die An- oder Abwesenheit der Betroffenen unterscheiden. Der Umgang mit allen wiedergegebenen Vorfällen, bei denen Anwesende betroffen waren, zeichnete sich dadurch aus, dass die betroffenen Personen geschützt werden sollten bzw. deutlich werden sollte, dass dieses Verhalten nicht akzeptabel sei. Auch den bereits erwähnten Vorfall „Vorstellung“³¹ ordnete ich in die Gruppe der Vorfälle, bei denen negative Emotionen transportiert wurden, da die befragte Lehrperson darüber sagte: *„in dem Fall hab ich auch eine gewisse Verletzlichkeit festgestellt“* (Interview 3, Z. 279-280). Bei diesem Vorfall reagierte die Lehrperson, indem sie darauf aufmerksam machte, dass es andere Fragen gibt, die mensch sich beim Kennenlernen stellen könnte. In dieser Situation schien es nicht erforderlich zu sein, das problematische Verhalten (autoritär) zu unterbinden, was wiederum im Zusammenhang mit der Atmosphäre im Kurs stehen könnte, die die Lehrperson als sehr positiv beschrieb:

„Also das war ein Kurs, mit dem ich mich besonders gut verstanden hatte, wo das irgendwie in der Interaktion lief, wo einfach [...] ein gewisses Verständnis da war und wo es eher freundschaftlich war und wo die Leute auch miteinander sehr gut funktioniert haben“ (Interview 3, Z. 338-341)

Bei den anderen Vorfällen dieser Art hingegen entschlossen sich die Befragten dazu, ihre eigene Autorität als Kursleit_erin zu nutzen, um dieses Verhalten zu unterbinden oder als unerwünscht darzustellen, indem sie beispielsweise (gegenseitigen) Respekt einforderten (*„wir respektieren einander, egal woher wir kommen“* (Interview 5, Z. 197) beim Vorfall „Herkunftsland“³²) oder widersprachen (*„Nein, er heißt so und so, nicht [spöttischer Name]“* (Interview 2, Z. 128-130)

²⁹ Beschreibung des Vorfalls siehe S.61

³⁰ An dieser Stelle ist zu beachten, dass es eine mögliche Diskrepanz zwischen meiner eigenen Wahrnehmung, der Wahrnehmung der Befragten und der Wahrnehmung der Betroffenen geben kann.

³¹ Beschreibung des Vorfalls siehe S. 59

³² Beschreibung des Vorfalls siehe S. 57

beim Vorfall „Name“³³).

Anders verhielt es sich mit den Vorfällen, bei denen negative Zuschreibungen und Emotionen transportiert wurden gegen vermeintliche Gruppen oder Menschen, die (zumindest in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte) nicht direkt in die Situation involviert waren. In drei von vier solcher Vorfälle entschieden sich die Befragten dazu, die Äußerung oder Handlung weitestgehend zu ignorieren mit der Begründung, mensch könne unter den gegebenen Bedingungen nicht wirklich Einfluss nehmen auf die Haltung der sich äussernden Personen (Interview 2, Z. 318-319), es gebe keine Aussicht auf Erfolg (Interview 1, Z. 204-205) oder aber Zweifel daran, inwieweit einem das überhaupt zustehe (Interview 5, Z. 321-322). Diese Entscheidung wurde meist zu Gunsten des Arbeitsklimas gefällt. In einer Situation (Vorfall „Badeurlaub“³⁴) entschied sich die befragte Lehrperson allerdings dazu, die Aussage durch Nachfragen (auch an die Gruppe) zu relativieren und in einen Kontext zu versetzen und somit inhaltsbezogen auf die rassistische Äußerung zu reagieren. Dieser Vorfall unterschied sich zu den anderen Vorfällen dieser Kategorie anhand dreier Aspekte. Erstens hing die Aussage mit einer konkreten Negativerfahrung der sich äussernden Person zu einem bestimmten Zeitpunkt in deren Leben zusammen. Zweitens unterschied sich der Vorfall „Badeurlaub“ hinsichtlich der Zusammensetzung des Kurses. Die drei anderen Vorfälle („Kurden“ und „Juden“³⁵, „PKK“³⁶ und „Raunen“³⁷) passierten in Kontexten eher homogener Gruppen, bei denen es naheliegend ist, dass die (Mehrheit der) anwesenden Personen mit der Perspektive der sich äussernden Person/en vertraut sind und diese gegebenenfalls auch teilt. Drittens fällt auf, dass die befragte Lehrperson beim Vorfall „Badeurlaub“ erwähnte, dass die Atmosphäre im Kurs gut war: *„es war auch eine sehr angenehme Gruppe eigentlich vom Klima“* (Interview 4, Z. 116-117), d.h. hier wurde inhaltsbezogen interveniert, was nicht zuletzt deshalb möglich gewesen sein könnte, weil das Kursklima (vergleichbar mit dem oben beschriebenen Vorfall „Vorstellung“) von der Lehrperson positiv eingeschätzt wurde.

33 Beschreibung des Vorfalls siehe S.60-61

34 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 58

35 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 70

36 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 60

37 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 61

Andere Vorfälle bzw. Situationen, von denen mir die Befragten erzählten, hinterließen einen weniger bedrohlichen Eindruck. Es waren Situationen, die anwesende Teilnehm_erinnen betrafen, jedoch keine wahrnehmbare Ablehnung oder Bedrohlichkeit implizierten. Auch hier handelte es sich um rassistische Zuschreibungen (und somit um gewaltvolle Akte), allerdings bezogen sie sich auf eher harmlose Themen, wie beispielsweise beim Vorfall „Rap“. Hier wurde ein Schwarzer Kursteilnehmer gefragt, welche Musik er gern hört, woraufhin ein anderer Teilnehmer äußerte, dass ersterer bestimmt gerne Rap höre (Interview 2, Z. 102-103). Auch den bereits beschriebenen Vorfall „Verspätung“³⁸ ordne ich in diese Kategorie ein. Dieser Vorfall enthält zwar eine Negativzuschreibung, allerdings hier in einer Form der Selbstzuschreibung. Auch bei Situationen, in denen strukturell verfestigte Zuschreibungen passierten, wurde durch die Berichte der befragten Lehrpersonen keine Bedrohlichkeit transportiert. In all diesen Situationen reagierten die Befragten eher indem sie auf die Äußerungen inhaltlich einwirkten.

Auffallend ist, dass die beziehungspraktischen Strategien vorwiegend bei jenen Vorfällen angewendet wurden, die negative Emotionen erzeugten. Wenn die Vorfälle negative Emotionen transportierten bzw. dezidiert negative Zuschreibungen enthielten, standen häufig die Aufrechterhaltung eines guten Arbeitsklimas und der Schutz von Betroffenen im Vordergrund. In Situationen, in denen anwesende Personen vom jeweiligen Vorfall betroffen waren, kam die Strategie Widersprechen/Zurückweisen, eine inhaltsbetonte Strategie mit dominantem Gestus, zum Einsatz. Die übrigen inhaltsbetonten Strategien fanden überwiegend dann Anwendung, wenn das Unterrichtsklima durch die Vorfälle weniger beeinträchtigt schien. Bei rassistusrelevanten Äußerungen, die per se keine Bedrohlichkeit oder negative Emotionen enthielten, war eher das Ziel, diese Äußerungen zu reflektieren oder zu relativieren vordergründig.

Der Zusammenhang zwischen der Art des jeweiligen Vorfalls und der Form der Intervention und deren Zielsetzung ist zentral für die Hypothese, dass Lehrpersonen eher bereit sind, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen dann herauszufordern, wenn ein gutes Kursklima herrscht und die Situation selbst nicht durch Ängste, Unwohlsein oder gar

38 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 66

Aggressionen „beschwert“ ist. Darüber hinaus ist auch hier das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung, in dem sich die Lehrpersonen bewegen, zu erkennen. Einerseits steht es in der professionellen Verantwortung der Lehrenden, ein angenehmes Arbeitsklima (wieder-)herzustellen und dafür zu sorgen, dass die Lernenden sich in einer sicheren Lernatmosphäre befinden. Andererseits ist auch die soziale Verantwortung als Bedürfnis, zu sozialer Gerechtigkeit beizutragen, erkennbar, da die Lehrpersonen meist dann, wenn es die Situation und das Kursklima erlaubte, auf inhaltlicher Ebene intervenierten. Jedoch stellten sie häufig die soziale Verantwortung, rassistische Inhalte herauszufordern, dann zurück, wenn der Fortgang des Unterrichts gefährdet war.

3.2.4 Einflussfaktoren

Es gibt verschiedene Faktoren, die auf den Umgang mit rassistischen Vorfällen Einfluss nehmen und auch sie prägen das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung. Beispielsweise spielte die Interaktionsebene innerhalb des Kurses eine Rolle. Dazu gehören Einflüsse wie die Sprachbarriere, die Reaktion der Lernenden auf den rassistischen Vorfall oder das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Hinblick auf die Problematik der Sprachbarriere im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung soll der Vorfall „Raunen“³⁹ als Beispiel dienen. Die Lehrperson versuchte auf das Raunen der Teilnehmenden zunächst mit Nachfragen zu reagieren, konnte die eigenen Zielsetzungen dadurch jedoch nicht erreichen und begründete den Abbruch des Interventionsversuches wie folgt:

„Hab mich gescheut, das weiterhin zu thematisieren. War auch sehr niederschwelliges Niveau. (I: Mhm.) A2 glaub ich. (I: Ja.) Man konnte schon reden über, die reden ja oft gar nicht so schlecht [...] aber auf so hohem Niveau, wo wenn's eben um [...] Diskriminierungen geht und so weiter, dann wird's wahrscheinlich schwierig (I: Ja) auf A2 bestenfalls B1-Niveau darüber zu reden“ (Interview 2, Z. 269-276).

Darüber hinaus fügte die befragte Lehrperson an, wie die ideale Lösung in dieser sprachlich

³⁹ Beschreibung des Vorfalls siehe S. 61

homogenen Lern_erinnenruppe hätte aussehen können: „Die ideale Lösung hätte offensichtlich mal nicht in der Sprache Deutsch stattfinden können. Man hätte vielleicht auf Tschetschenisch oder auf Russisch drüber reden können. Beide Sprachen beherrsche ich aber nicht“ (Interview 2, Z. 281-283). Auf die Frage, wie sie reagieren würde, käme sie noch einmal in dieselbe Situation, antwortete die Lehrperson wie folgt:

*Na die Frage inwieweit bin ich denn als DaZ-Trainer dafür verantwortlich, über über die Vorstellungen, Meinungen meiner Teilnehmer_innen zu diskutieren. Das ist die Frage. (I: Mhm.) **Bin ich jetzt ihr sprachlicher oder politischer Lehrer** oder ich bin natürlich irgendwo beides so und so. (I: Mhm.) Aber wo leg ich dann den Fokus drauf? (I: Mhm.) **Und auf so niedrigem Niveau kann ich nicht viel diskutieren.** (I: Ja. [...]) Dann würd's wahrscheinlich so aussehen, dass ich das eher ignorieren würde (Interview 2, Z. 298-309).*

An diesem Beispiel ist gut zu erkennen, dass sich die Lehrperson zwischen professioneller und sozialer Verantwortung bewegt. Es wird deutlich, dass der Wille zu intervenieren besteht, der rassismusrelevante Vorfall nicht unkommentiert stehen bleiben soll, jedoch wird auch deutlich, dass die Lehrperson sich dessen bewusst ist, dass sie sich sprachlich in einer dominanten Position befindet, und eine Auseinandersetzung mit dem Thema auf Augenhöhe aufgrund der Sprachbarriere nicht möglich ist. Dadurch entsteht eine gewisse Zurückhaltung von Seiten der Lehrperson. Das Handeln der Lehrperson richtet sich unter diesen Bedingungen an ihrer professionellen Verantwortung aus.

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wurde als weiterer Aspekt der Interaktionsebene im Kurs erwähnt. Dies kann anhand des bereits beschriebenen Beispiels „Vorstellung“⁴⁰ illustriert werden. Wie in Abschnitt 3.2.1 dargelegt, stellte die Lehrperson fest, dass die Intervention (die Lehrperson bot Handlungsalternativen an und eine Diskussion wurde dadurch angeregt (Interview 3, Z. 285-312)) vor allem deswegen gelingen konnte, weil innerhalb des Kurses ein vertrautes, angenehmes Verhältnis herrschte. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander wird hier als maßgeblicher Einflussfaktor herausgestellt. Dieser Aspekt kam auch in anderen Interviews zur Sprache. Die verschiedenen Einflussfaktoren lassen sich darüber hinaus nicht losgelöst voneinander betrachten, denn auch eine Sprachbarriere oder, wie ich im Folgenden darlegen

40 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 59

werde, auch andere Rahmenbedingungen, wie Zeitpunkt und Ort, beeinflussen das Verhältnis der beteiligten Personen im Kurs.

Eine befragte Lehrperson sprach in diesem Zusammenhang über den speziellen Kontext, in dem sie sich befand. Sie berichtete von zwei Situationen, in denen sie sich selbst als Gast im jeweiligen Kurskontext positioniert hatte. In einem dieser Vorfälle, dem Vorfall „Kurden‘ und ‚Juden‘“⁴¹, befand sich die Lehrperson nicht im DaZ-Kontext, sondern unterrichtete eine andere Fremdsprache im Ausland. Der Vorfall „PKK“⁴² passierte in einem DaZ-Kurs, der in einer homogenen Gruppe von Lernenden stattfand, deren Teilnehm_erinnen alle Teil einer Gemeinschaft sind, zu der sich die Lehrperson als nicht zugehörig positionierte. In diesen Situationen entschied sich die Lehrperson, die rassismusrelevanten Äußerungen nicht zu thematisieren, mit der Begründung, dass sie sich in diesen Kontexten als Außenstehende positioniert sah. Sie wies auch darauf hin, dass sie anders reagieren würde, wenn sie sich auf „neutralem Boden“ (Interview 1, Z. 246-248) befände. Inwiefern ein „neutraler Boden“ überhaupt existiert, ist jedoch fraglich, denn sie nannte an anderer Stelle als Beispiel die Volkshochschule (ebd. Z. 198-200), was jedoch als Ort verstanden werden kann, an dem sie als Beschäftigte und darüber hinaus Teil der *weißen* Mehrheitsgesellschaft sich wiederum in einer Machtposition befinden würde. Diese beiden Situationen illustrieren, dass der Ort und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (in Bezug auf Macht und persönliche Nähe) Einfluss auf die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen hat. Auch hier entschied sich die Lehrperson zugunsten ihrer professionellen Verantwortung zu Handeln.

41 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 69/70

42 Beschreibung des Vorfalls siehe S. 60

4. Fazit und Ausblick

Diese Forschungsarbeit kann als Beitrag zu einer Bestandsaufnahme darüber verstanden werden, welche Problematiken zum Tragen kommen, wenn wir über den Umgang mit rassismusrelevanter Diskriminierung im Unterricht sprechen. Ein wesentlicher Aspekt, der diesbezüglich von den Befragten häufig angesprochen wurde, ist, dass die befragten Lehrkräfte immer wieder mit ihrer eigenen Machtposition als Lehrkraft in Konflikt standen. Die Machtasymmetrie war den Lehrkräften bewusst, sie bewerteten diese eher negativ und verstanden sie vielmehr als etwas, das im Kontakt mit Lernenden hinderlich sein kann. Generell ist den befragten Lehrkräften wichtig, in einem Klima zu arbeiten, das von gegenseitigem Respekt und einer Kommunikation auf Augenhöhe geprägt ist. Das Klima im Kurs und die Interaktionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden ist eine wesentliche Problematik, die für den Umgang mit rassismusrelevanten Äußerungen oder Handlungen von Bedeutung ist. Als weiterer Aspekt, der aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden konnte, ist die Tatsache zu nennen, dass die Umstände eines rassismusrelevanten Vorfalls die Interventionen der jeweiligen Lehrperson maßgeblich beeinflussen. In diesem Zusammenhang spielt es eine Rolle, wer in welcher Form gegen wen rassistische bzw. rassismusrelevante Äußerungen tätigt oder Handlungen vollzieht. Auch der Ort, an dem der jeweilige Vorfall stattfindet, die Zusammensetzung der Gruppe sowie die Anzahl der Beteiligten Personen, können die Intervention der Lehrkraft beeinflussen.

Inwiefern die befragten Lehrpersonen selbst in die (Re-)Produktion von Rassismus verstrickt sind, welche Mechanismen in ihrem konkreten Unterricht Raum für rassismusrelevante Diskriminierung schaffen könnten oder wo gegebenenfalls blinde Flecken zu verorten sind, wurde in dieser Forschungsarbeit nicht (explizit) thematisiert und untersucht. Allerdings sind auch diese Fragen von Bedeutung, wenn mensch sich dem Thema Umgang mit Rassismen im Unterricht annähern will.

Diese Arbeit kann jedoch Auskunft darüber geben, welche Zusammenhänge weiterführend untersucht werden könnten. Die folgenden vier Hypothesen konnten anhand der Datenanalyse

ausgearbeitet werden:

- 1. Ein Gefühl von Respekt und Sicherheit im Kursraum ist den befragten Kursleit_erinnen wichtig. Die Teilnehmenden sollen sich sicher im Kurs fühlen. Dieses Kursklima erhält von Seiten der Befragten Priorität, dazu gehört für die Lehrpersonen unter anderem eine Kommunikation auf Augenhöhe mit den Lernenden und ein Niedrighalten der hierarchiebezogenen Unterschiede.*
- 2. Eine positive, harmonische und ungestörte Interaktionsebene mit den Lernenden und damit ein abgesicherter Unterrichtsverlauf ist Voraussetzung dafür, auf die rassismusrelevanten Vorfälle inhaltlich zu reagieren. In diesem Fall muss die Intervention nicht dem Unterricht selbst bzw. dem Kursklima dienen. Die Lehrpersonen können dann ihre soziale Verantwortung wahrnehmen und im Sinne dieser agieren.*
- 3. Herrscht ein eher unausgeglichenes, negatives Kursklima (ob durch den Vorfall oder andere Gegebenheiten), sehen die befragten Lehrpersonen es als ihre professionelle Verantwortung, ein positiv(er)es Klima herzustellen, sodass der Unterricht bestmöglich abgesichert ist. Das kann auch bedeuten, den Vorfall und gegebenenfalls das eigene Unwohlsein damit zu ignorieren, wenn das nach dem Dafürhalten der Lehrperson der Unterrichtsatmosphäre dienlich ist.*
- 4. Wenn Kursteilnehm_erinnen von dem Vorfall betroffen sind, dann wird auch die vielfach reflektierte Machtposition (zwischen Lehrperson und Lernenden) der Lehrperson, die sonst eher als problematisch dargestellt wird, genutzt, um die Betroffenen zu schützen und ihrer professionellen Verantwortung als Lehrperson nachzukommen.*

Diese Hypothesen könnten nun auf ihre Reichweite, Einschränkungen und Bedingungen hin untersucht werden. Hierfür wäre es u. a. notwendig, Lehrkräfte mit anderen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen, beispielsweise Lehrpersonen of color oder andere deprivilegiert

positionierte Menschen, um vielfältige Erfahrungsräume zu erschließen und gegebenenfalls andere Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten durch die Befragung dieser Lehrpersonen sichtbar zu machen.

In Anlehnung an das oben beschriebene Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung ist ein Schwanken der befragten Lehrpersonen zwischen Sicherheit und Unsicherheit zu erkennen. Sicherheit repräsentiert in diesem Zusammenhang das Wissen der Lehrperson darum, was für den Unterricht richtig und wichtig ist. Die Unsicherheit bezieht darauf, nicht sicher zu sein, wann es moralisch richtig und wichtig ist, sich gegen Rassismus aufzulehnen, sich selbst verletzlich zu machen und unbequem zu sein. Es stellt sich an dieser Stelle jedoch die Frage, inwiefern dieses Schwanken mit dem *Weißsein* der befragten Lehrkräfte in Zusammenhang gebracht werden kann, da es durch das Privileg, gegen Rassismus nur dann vorgehen zu müssen, wenn es die professionelle Überzeugung auch zulässt, gesteuert sein könnte. Gerade an dieser Stelle wären die Perspektiven von Lehrenden of color von Bedeutung, denn die hier befragten Lehrpersonen sind durch ihr *Weißsein* auch insofern privilegiert, als dass sie dieses Vorgehen gegen Rassismus persönlich weniger betrifft, als dass das beispielsweise bei Lehrpersonen of color der Fall wäre.

Darüber hinaus könnten auch Lehrpersonen mit anderer Ausbildung (z.B. Lehramt) oder Lehrpersonen, die mit rassismuskritischer Bildungsarbeit nicht vertraut sind, befragt werden, um zu ergründen inwieweit sich eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Thema auf den Umgang mit Rassismen im Unterricht auswirken kann.

5. Literaturverzeichnis

- Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje: Worte können sein wie winzige Arsendosen. In: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag: 2. Auflage 2009, S. 11-74
- Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien: 4. durchgesehene Auflage 2013
- Crenshaw, Kimberlé Williams: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139 (1989), S. 139-167
- Czollek, Leah Carola: Die Ambivalenz, Israel zu kritisieren: Ein Erfahrungsbericht aus Seminaren zum Thema Antisemitismus im Hochschulbereich. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit [Band 2]. Schwalbach (Ts.): Wochenschauverlag: 2. Auflage 2011, S. 171-182
- Daase, Andrea, Beatrix Hinrichs u.a.: Befragung In: Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014, S. 103-122
- Demirkaya, Sevilen: Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014, S. 213-228
- Dietrich, Katharina: „Die Russen mögen die Türken nicht“ - Zur (Re-)Produktion von Rassismen am Beispiel junger Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit [Band 2]. Schwalbach (Ts.): Wochenschauverlag: 2. Auflage 2011, S. 349-365
- Digoh, Laura / Golly, Nadine: Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und "Afrika"-Bilder wirken und Subjekte bilden. In: Marmer, Elina / Sow Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa 2015, S. 54-71

- Eggers, Maureen Maisha: Kritische Überschreitungen. Die Kollektivierung von (interdependentem) Eigen-Sinn als identitätspolitische Herausforderung. In: Nghi Ha, Kien, Nicola Lauré al-Samarai u.a. (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag 2007, S. 243-257.
- Eggers, Maureen Maisha, Grada Kilomba u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: UNRAST-Verlag: 2. Auflage 2009
- Eisengräber, Hartmut: Gegen Rassismus! Ein Trainingsbuch. Für Jugendliche, Erwachsene und Multiplikatoren. Für Unterricht, Projekte und politische Bildung. Kerpen: Kohl 2015
- Fehler, Bernd: Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation. In: Auernheimer, Geror (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien: 4. Durchgesehene Auflage 2013, S. 173-200
- Fegter, Susann / Rose, Nadine: Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Mecheril, Paul, Susanne Arens u.a. (Hg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013, S. 71-86
- Ferreira, Grada: Die Kolonisierung des Selbst – Der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: UNRAST-Verlag (2003), S. 146-165.
- Fichten, Wolfgang: Emotionen im Unterricht & Emotionales Lernen. Oldenburger VorDrucke 357. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1998
- Foitzik, Andreas: Die Normalität des Rassismus in meiner interkulturellen Bildungsarbeit – Ein Einwurf. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007 CJD Bonn. S. 79-92
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber: 3. unveränderte Auflage 2010
- Gomolla, Mechthild: Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz 2016, S. 73-89

- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M. [u.a.]: Campus 1995
- Hornscheidt, Antje Lann / Nduka-Agwu, Adibeli: Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Nduka-Agwu, Adibeli / Hornscheidt, Antje Lann (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel: 2. Auflage 2013, S. 11-52
- Jones, Vern / Jones, Louise: Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems. Boston [u.a.]: Allyn and Bacon 2000
- Kelly, Natasha A.: Das N-Wort. In: Nduka-Agwu, Adibeli / Hornscheidt, Antje Lann (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel: 2. Auflage 2013, S. 157-166
- Kerpa, Ursula: Die Bedeutung der Freude für Motivation und Leistung. In: Lorenz, Ulrike/Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Freude an der Schule. München: Ehrenwirth (1979), S. 55-69
- Koller, Hans-Christoph: Bildung an der Universität. Die Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, Andrea / Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript Verlag (2005), S. 79-100
- Leiprecht, Rudolf / Lutz, Helma: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag: 3. Auflage 2009, S. 218-234
- Leiprecht, Rudolf, Paul Mecheril u.a: Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit [Band 2]. Schwalbach (Ts.): Wochenschauverlag: 2. Auflage 2011, S. 9-11
- Matias, Cheryl / Mackey, Janiece: Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. In: The Urban Review Vol.48[1] (2016), S. 32-50
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-entho-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster [u.a.]: Waxmann 2003
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz 2004

- Mecheril, Paul: Die Normalität des Rassismus. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007 CJD Bonn. S. 3-16
- Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz 2010, S. 7-22.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz 2010, S. 150-178
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Geror (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien: 4. Durchgesehene Auflage 2013, S. 15-36
- Mecheril, Paul: Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz 2016, S. 8-30
- Messerschmidt, Astrid: Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007 CJD Bonn. S. 56-71.
- Messerschmidt, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 41-58
- Messerschmidt, Astrid: Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Befragungen einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript Verlag 2014, S. 37-52
- Messerschmidt, Astrid: Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun, Yasemin Karakasoglu u.a. (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2016, S. 59-70
- Meyer, Gerd: Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Opladen [u.a.]: Verlag Babara Budrich 2014

- Pates, Rebecca, Daniel Schmidt u.a.(Hg.): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010
- Pech, Ingmar: Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi, Annita Kalpaka u.a. (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. [u.a.]: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation 2006, S. 63-94
- Radvan, Heike: Pädagogisches Handeln und Antisemitismus: eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010
- Reichertz, Jo / Wilz, Sylvia: Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, Claudia / Hohage, Christoph (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa 2016, S. 48-66
- Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung [Band 1]. Schwalbach (Ts.): Wochenschauverlag: 2. Auflage 2011, S. 25-38.
- Said, Edward W.: Orientalismus. Frankfurt am Main: S.Fischer: 4.Auflage 2014
- Scharathow, Wiebke: Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit [Band 2]. Schwalbach (Ts.): Wochenschauverlag: 2. Auflage 2011, S. 12-24
- Schrödter, Mark: Dürfen Weiße Rassismuskritik betreiben? Zur Rolle von Subjektivität, Positionalität und Pepräsentation im Erkenntnisprozess. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Befragungen einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript Verlag 2014, S. 53-72
- Singer, Kurt: Emotionalität und Kontakt im Lehrer-Schüler-Bezug. In: Lorenz, Ulrike/Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Freude an der Schule. München: Ehrenwirth (1979), S. 43-53
- SOS-Rassismus-NRW (Hg.): Gewalt löst keine Probleme. Villigster Trainingshandbuch zur Deeskalation von Gewalt und Rassismus. Bochum: Biblioviel-Verlag. 2000

- Standop, Jutta: Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive: emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge - ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 2002
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union: Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage: 1996
- Thomas-Olalde, Oscar / Velho, Astride: *Othering* and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike / Ydesen, Christian (Hg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang Edition 2011. (Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie Band 2), S. 27-51
- Tudor, Alyosxa: Rassismus und Migratismus: Die Relevanz einer kritischen Differenzierung. In: Nduka-Agwu, Adibeli / Hornscheidt, Antje Lann (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel: 2. Auflage 2013, S. 396-420
- Velho, Astride: (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierungen unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S. 113.-140
- Walgenbach, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich: 2. durchgesehene Auflage 2017
- Weidemann, Bernd: Emotionen von Lehrern in einem Handlungskonzept. In: Hofer, Manfred (Hg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München [u.a.]: Schwarzenberg (1981), S. 255-277
- Weiß, Anja: Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien: 2. Auflage 2013
- Wollrad, Eske: Getilgtes Wissen. Überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur

„Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007 CJD Bonn. S. 39-55.

Yildiz, Safide: Multikulturalismus – Inerkulturalität – Kosmopolitismus. Die kulturelle Andersmachung von Migrant/-innen in deutschen Diskurspraktiken. In: Seminar: A Journal of German Studies 18[3] (2012), S. 379-396.

Online-Quellenverzeichnis

Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 138.

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (3.8.2018)

Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Version 2017). Mitteilungsblatt UG 2002 vom 04.05.2017, 26. Stück, Nr. 113.

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Deutsch_als_Fremd_und_Zweitsprache_Version2017.pdf (3.8.2018)

Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007 CJD Bonn:

http://wochenendseminar.blogspot.de/images/TagungsdokumentationNormalittundAlltglichkeitdesRassismusIDANRW_01.pdf (2.8.2018)

Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Mitteilungsblatt UG 2002 vom 23.06.2015, 25. Stück, Nummer 145.

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Deutsch_MA_Lehramt.pdf (3.8.2018)

Anhang

I. Interview 1

I = Interviewerin

A = befragte Lehrperson

- 1 I: Ok das ist das Interview mit *[Vorname Nachname]* und ich habe sie darüber aufgeklärt,
2 dass das Interview aufgezeichnet wird und dass alle Daten vertraulich behandelt werden
3 und-
- 4 A: Genau.
- 5 I: anonymisiert werden. Genau. Bist du damit einverstanden?
- 6 A: Mhm (zustimmend). Ja.
- 7 I: OK.
- 8 A: Ich bin damit einverstanden.
- 9 I: Das ist super. Dann fangen wir doch an.
- 10 A: Mhm.
- 11 I: Ja erst mal habe ich ein paar allgemeine Fragen. Und zwar kannst du mir bitte noch mal
12 kurz erzählen, was deine Ausbildung ist?
- 13 A: Mhm.
- 14 I: für den für den DaF / DaZ- Bereich?
- 15 A: OK. Ja ursprünglich komme ich aus einem anderen Bereich. Also ich habe Internationale
16 Entwicklung studiert und auch Transkulturelle Kommunikation und habe ... dann bei der
17 VHS den einwöchigen Lehrgang also Grund- Grundausbildung für Sprachkursleiter_innen,
18 heißt das glaub ich, gemacht, und bin jetzt gerade im vierten Semester vom
19 Masterstudium DaF / DaZ. Also ich stecke noch in der Ausbildung sozusagen.
- 20 I: OK. Die Methodik hast du schon?
- 21 A: Habe ich schon gemacht.
- 22 I: Genau. In Wien alles?
- 23 A: Ja, alles.

24 I: OK Genau. Dann, wo arbeitest du? Also welche Arbeitsplätze?

25 A: Mhm. Also ich bin bei zwei Institutionen. Zum einen bei *[einer öffentlich geförderten*
26 *Institution für Migration und Bildung]* in der Abteilung *[Name der Abteilung]* also das
27 sind Basisbildungskurse mit Migrantinnen und an der Volkshochschule hab ich
28 Abendkurse, ja ganz normale DaZ-Kurse. Im Moment A2.

29 I: Ok und seit wann arbeitest du?

30 A: im DaF/DaZ?

31 I: in dem Bereich, ja

32 A: zweieinhalb Jahre. Ja 2013.

33 I: Zweieinhalb Jahre, OK. ... Und welche Zielgruppe unterrichtest du? Also bei *[der*
34 *öffentlich geförderten Institution für Migration und Bildung]* und bei der VHS?

35 A: Also bei *[der öffentlich geförderten Institution für Migration und Bildung]* sind es
36 vorwiegend Frauen mit ...ja geringer Schulbildung. Also es ist recht gemischt aber es gibt
37 einige Frauen in den Gruppen, die gar nicht oder nur ein, zwei Jahre in der Volksschule
38 waren.... eben auch erst in Österreich alphabetisiert worden sind und dann aber auch
39 Frauen, die acht Jahre oder so in der Schule waren, also mehr als acht Jahre gibt's nicht
40 eigentlich und in der VHS ist es ganz gemischt. Also von Akademikern ... also ich weiß
41 den Hintergrund auch nicht bei allen aber... ja da würde ich sagen es ist gemischerter.

42 I: Mhm. Alles Erwachsene?

43 A: Ja, also es sind ja in meinem jetzigem Kurs sind zum Beispiel zwei Burschen, die noch
44 recht jung sind. Also die würd ich schon eher in die Zielgruppe jugendlich fast stecken
45 aber ja ... eigentlich sind es Erwachsene.

46 I: die Frauen auch?

47 A: Ja.

48 I: Ja, OK. Genau. Welche Vorerfahrungen hast du mit rassismuskritischer Bildungsarbeit?
49 So wenn du welche hast?

50 A: Also im Sinne, dass ich sie selbst genossen habe? Sozusagen?

51 I: Genau, also einfach welche oder welche Erfahrungen hast du mit mit rassismuskritischer
52 Bildung gemacht?

53 A: Ja im Rahmen des DaF / DaZ - Studiums habe ich ein Seminar gemacht Rassismuskritik.
54 Grad jetzt kürzlich im Dezember habe ich von *[der öffentlich geförderten Institution für*

55 *Migration und Bildung*] aus eine Fortbildung gehabt zum Thema Rassismus im Unterricht
56 und wie man damit umgehen kann. Ansonsten muss ich kurz ein bisschen weiter zurück
57 überlegen. [denkt nach] Ja ich glaub das waren so die Hauptpunkte aber ich war so vor
58 sehr langer Zeit also nach der Matura war ich im Ausland und da hatten wir eben auch so
59 Vorbereitungs- also mehrtäg- mehrtägige Vorbereitungsseminare und da haben wir auch
60 so verschiedene, also es war jetzt nicht ausschließlich rassismuskritisch es war viel auch
61 so interkulturelles Lernen aber eben auch teilweise Rassismus mit drin.

62 I: Mhm OK. Und wie sind die Vorerfahrungen oder welche Vorerfahrung hast du gemacht
63 mit der Arbeit mit migrantischen Gruppen?

64 A: Also du meinst vor dem DaF / DaZ - Unterricht oder-

65 I: insgesamt, also jetzt vor jetzt [lacht]

66 A: vor jetzt? [lacht]

67 I: Also einfach welche Vorerfahrungen bringst du mit? Also nicht nur vielleicht nicht nur
68 Unterricht sondern so die Erfahrungen davor.

69 A: Mhm. [denkt nach] Also ich habe, aber das ist schon ein paar Jahre her, aber da habe ich
70 bei der [*einer kirchlichen karitativen Einrichtung*] gab's damals so ein Projekt, das hieß
71 [*Name des Projekts*]. Das war so eine Art Buddy-Projekt.

72 I: Mhm.

73 A: Ja, da war ich nicht so lang. So ein halbes Jahr ungefähr mit einer Frau aus Kolumbien,
74 die einfach so ein bisschen Unterstützung gebraucht hat, Behördengänge usw. und das
75 war aber ganz spannend, weil wir im Rahmen des Projekts auch so Schulungen und so
76 hatten. Da haben wir mal einen Workshop gehabt zum Thema Flucht und
77 Fluchterfahrung und so.

78 I: Mhm.

79 A: Und ansonsten gibt es in Wien dieses Sprachencafé vom [*Name eines gemeinnützigen*
80 *Vereins*]. Da gehe ich seit ein- oder jetzt im Moment geh ich nicht mehr hin, weil ich
81 arbeiten muss. Aber ein paar Jahre bin ich da sehr oft hingegangen. Also es war da nicht
82 eine spezifische migrantische Gruppe aber eben viele gemischt.

83 I: Aber bei. bei diesen Tätigkeiten handelt es sich um ... genau also um Migranten?

84 A: Genau. Also das war dann eher eben privat.

85 I: Ja, also ich mein jetzt, also als Abgrenzung sozusagen, nicht Leute, die nach Wien
86 kommen, um Deutsch zu lernen für vier Wochen, sondern die ihren Lebensmittelpunkt

87 hier haben?

88 A: Ja, genau,

89 I: Ja, also auch bei der Arbeit und so?

90 A: Mhm (zustimmend).

91 I: OK. Gut, ja ich würde jetzt übergehen sozusagen zur wesentlichen Frage und zwar würde
92 ich dich bitten, sozusagen dich an eine Situation zu erinnern, in der eine im Unterricht
93 eine rassialisierende Äußerung getätigt wurde oder eben eine Situation, in der Rassismus
94 reproduziert wurde. Genau.

95 A: Mhm.

96 I: Und ich würde dich bitten, mir davon zu erzählen.

97 A: Mhm. Genau. Also, es war also so die früheste Erfahrung, die mir da wieder einfällt. Ich
98 weiß nicht, ob das eine Rolle spielt. Es war nicht in Österreich.

99 I: Mhm.

100 A: Ich habe damals ein Praktikum gemacht in der Türkei und habe Englisch unterrichtet. Es
101 war Teamteaching mit einer Kollegin zusammen und irgendwie sind wir auf das- wir sind
102 im Unterricht auf das Thema Rassismus gekommen, durch wir haben irgendein Lied
103 angehört und dann über das Thema gesprochen und dann hat sich so aus dem so ganz
104 plötzlich ein Kursteilnehmer gemeldet und hat gesagt "Ich hasse Kurden und Juden". Ja.

105 I: OK.

106 A: Und wir zwei standen dann da und ja....[lacht] mussten dann-

107 I: Wie bist du dann damit umgegangen?

108 A: Mhm. Ja, ich glaube, ich weiß es nicht, aber ich glaube, wir haben's nicht so schlecht
109 gelöst, weil, ja, es war eben das Ding. Wir waren in der Türkei und das Ganze war so im
110 Gemeindezentrum. Also es war irgendwie, also wir waren nicht wirklich in der Position
111 da jetzt eine riesen Diskussion anzufangen, zumal unser Türkisch damals nicht gut genug
112 war und das Englisch der Teilnehmer war war OK aber jetzt auch nicht das Beste. Und ich
113 habe dann irgend- nur gesagt „Aha. Das bringt uns zu einem sehr interessanten Aspekt,
114 irgendwie: Meinungsfreiheit".

115 I: Mhm.

116 A: Also wir hatten vorher so ein Wortfeld gemacht mit so verschiedenen eben Thema- also
117 Rassismus und Menschenrechte und so verschiedene-. Und dann hab ich das

118 dazugeschrieben und dann haben wir so ein bisschen im Kurs darüber gesprochen, also
119 wir sind dann auf seine Äußerung nicht nicht wirklich eingegangen, weil es irgendwie ja,
120 also es war für mich in dem Moment nicht-, also natürlich hätte ich gerne mehr-

121 I: Mhm.

122 A: irgendwie gesagt. Aber zum einen sprachlich, zum anderen also gerade mit den mit dem
123 Thema Kurden und in der Region, in der wir in der Türkei waren, kann ich mir vorstellen,
124 dass viele der anderen Kursteilnehmer das genauso sehen.

125 I: Mhm.

126 A: Und dann im Kurs ja so eine Diskussion zu beginnen. Ja weiß nicht, wo das hingeführt
127 hätte. Deshalb haben wir dann quasi von dem Thema einfach weggelenkt.

128 I: Mhm. Und wie sind dann die Lernenden mit dieser Situation bzw. mit der Reaktion
129 umgegangen? Also-

130 A: Mhm.

131 I: gab es da unterschiedliche Reaktionen und wie sind die damit umgegangen?

132 A: Na, also es liegt schon ein paar Jahre zurück, aber es gab niemanden, der irgendwie
133 erschrocken aufgeschrien hätte oder so. Also jetzt selbst ein paar haben so ein bisschen
134 gekichert, aber es war für sie nicht so eine weltbewegende Äußerung. Es war- es hat
135 auch niemand was dagegen gesagt, aber auch niemand irgendwie ja ihn groß unterstützt
136 oder so. Es war eher so ein bisschen verhalten die Reaktion.

137 I: OK und auf die Reaktion also sozusagen von eurer Seite dann, dass ihr dann sozusagen
138 geschwenkt habt auf das Thema Meinungsfreiheit. Haben die Lernenden da oder wie
139 haben die Lernenden da reagiert?

140 A: Das haben sie einfach als, also weil wir eben schon vorher so ein Wortfeld bisschen
141 gemacht hatten. Das haben sie einfach, glaub ich, als als zusätzliche Vokabel
142 aufgenommen und wir haben dann eben so ein bisschen- ja ich glaub wir hatten dann
143 noch Pressefreiheit und und Religionsfreiheit. Wir haben dann einfach so verschiedene
144 Wörter aus dem Themenbereich aufgeschrieben und und nach Beispielen noch gefragt
145 und so also ja ich glaub das-

146 I: Ja, also war dann war sozusagen dann das Ereignis also diese Situation, diese Äußerung,
147 diene die jetzt als nur als, damit ich's verstehe, als Beispiel für für Meinungsfreiheit als
148 Vokabel?

149 A: Seine Äußerung?

150 I: Genau. Also oder ging es danach um den Wortschatz sozusagen also weil du sagst
151 Meinungsfreiheit, Pressefreiheit?

152 A: Mhm.

153 I: Ging es danach um den Wortschatz oder ging es um die Inhalte?

154 A: Nein, es ging eher um den um den Wortschatz dann.

155 I: OK.

156 A: Also es war- wir hatten- ich bin schlecht mit Namen. Ich komm jetzt nicht mehr drauf,
157 wie das Lied hieß von David Bowie. Das Lied mit den Tauben, glaub ich. Naja, also
158 irgendwie geht es da um Frieden und so und und über das Thema. Ich glaub, in dem Lied
159 geht's auch ein bisschen um oder es war so zu der Zeit mit der Segregation usw. so ja,
160 überhaupt dieses Wort Rassismus und wir haben dann eben das Wort erklärt mit einem
161 Beispiel. Ich weiß aber nicht mehr welches Beispiel irgendwie wenn man Leute nicht mag
162 oder so, haben wir irgendwie erklärt und dann kam diese Äußerung und dann ja haben
163 wir quasi einfach weitergemacht mit neuen Vokabeln.

164 I: Mhm OK. Und- genau, also das Ziel oder was was wolltest du mit der Intervention also
165 oder mit der Reaktion vielleicht erreichen?

166 A: Hm. [denkt nach] Ich weiß nicht, ob das Wort erreichen passt. Also es ist so, wenn ich
167 sowas höre, dann natürlich also passiert da irgendwie ganz viel in mir. Aber, wie gesagt,
168 es wäre nicht- also ich glaub, das wäre einfach schief gegangen, wenn wir irgendwie
169 darauf näher und und rassismuskritisch eingegangen wären. Weil zum einen die
170 sprachliche Barriere zum anderen war es damals so, also wir waren über einen
171 österreichischen Verein, den es inzwischen nicht mehr gibt, dort. Und unser sozusagen
172 Chef hat uns am Anfang noch eingetrichtert, ja im Unterricht bloß nicht Religion und
173 Politik und usw. und. Also das war quasi in dem Moment die Strategie, um zu sagen Ok,
174 wir lassen es nicht einfach komplett unkommentiert. Also ja, es war kein Kommentar,
175 aber es war- wir sind irgendwie darauf eingegangen-

176 I: Mhm.

177 A: ohne aber mit ihm das näher ausdiskutieren zu müssen. Also das ja.

178 I: Mhm, ja. Und dann würde ich gerne noch wissen, wie jetzt für dich, vielleicht auch im
179 Nachhinein, die ideale Lösung ausgesehen hätte.

180 A: Mhm, puh. ganz schwierig also [denkt nach]. Ich glaub, die ganz ideale Lösung wäre
181 schon irgendwie das zu thematisieren vielleicht auch mit der ganzen Gruppe. Also ich
182 glaub, er hat irgendwann noch so einen Nachtrag gehabt zu den Kurden. Dass er
183 irgendwie gesagt hat, irgendein Freund von ihm war halt Soldat und ist da irgendwie von

184 der PKK erschossen worden und so. Natürlich ist das irgendwie ein ganz heikles Thema,
185 vor allem weil wir halt auch nicht aus der Türkei sind. Und-

186 I: Die Kollegin auch nicht?

187 A: Nein, auch nicht, nein.

188 I: OK.

189 A: Ja, also ideal hätte ich es gefunden, das im Unterricht irgendwie zu thematisieren, aber
190 ja zum einen muss man da, glaub ich, sehr ja sehr sensibel vorgehen. Also besonders
191 eben, weil, glaub ich, von ihrer Seite aus ist so das Ding „Ah, die kommen aus Europa und
192 sie kennen sich nicht aus. Die wissen nicht über den Konflikt was wir wissen und die
193 haben keine Freunde verloren usw.“ Und eben diese sprachliche Geschichte. Also, ja.

194 I: Und was würdest du, wenn also wenn du jetzt noch einmal in so einer Situation bist, ja
195 also vielleicht nicht unbedingt mit dieser Sprachbarriere, aber so grundsätzlich wenn du
196 jetzt noch einmal so eine Situation erlebst oder noch mal eben diese gleiche in der
197 gleichen Situation wärst, was würdest du jetzt tun?

198 A: Mhm, ja, das ist nicht so die leichte Frage. Also ich würde schon, gerade wenn es in
199 Wien, (leise:) ja eigentlich stimmt das auch nicht. Also sagen wir, es würde in der VHS zum
200 Beispiel passieren. Ich glaube, da würd ich schon sagen, das ist einfach eine rassistische
201 Äußerung und das möchte ich in meinem Kurs nicht unbedingt hören. Inwiefern da dann
202 ein Rahmen ist, um das wirklich so zu thematisieren, weil es ist ein DaF/DaZ-Kurs und es
203 ist kein antirassistischer Workshop oder so, wozu ich auch nicht ausgebildet bin oder so.
204 Also ich glaube nicht, dass selbst wenn ich mit der Person oder mit der Gruppe das eine
205 Weile diskutiere, dass wir die Person sozusagen umpolen können, aber ich würde dann
206 schon klarer Stellung beziehen und sagen, dass ich das einfach nicht hören möchte. In
207 diesem Workshop von *[der öffentlich geförderten Institution für Migration und Bildung]*
208 haben wir den Tipp bekommen, wir sollen einfach, wenn es zu viel ist und wenn wir
209 merken, mit der Person kann man auch nicht diskutieren, dann sollen wir einfach sagen,
210 dass das in Österreich quasi ja, dass das illegal ist und damit sozusagen die Grenze
211 setzen. Aber ich glaube, wenn es dann wirklich passiert, kommt es auf ganz viele
212 Faktoren an, also auf die Gruppe und wie viele in der Gruppe zum Beispiel quasi an
213 dieser rassistischen Äußerung beteiligt sind.

214 I: beteiligt inwiefern?

215 A: Naja wenn zum Beispiel einer irgendwas sagt und zehn klatschen Beifall oder so ist das
216 für mich was anderes, dagegen was zu sagen, als wenn es eine Person ist. Also sollte es
217 nicht, aber ja, ich glaub, es ist ja es ist schon eine andere Situation.

218 I: Mhm, OK. Gibt es noch etwas, das du erzählen möchtest oder über das du sprechen
219 möchtest?

220 A: Mh ja, also vielleicht können wir noch daran anknüpfen, weil ich hab jetzt gesagt eben,
221 wenn das in der VHS passieren würde. Also es ist so, dass bei den türkischen Frauen in
222 der einen Gruppe, also zum Glück sind die Frauen nicht sehr an Politik interessiert, aber
223 es gab schon ein zwei Mal so kleine Äußerungen. Einmal haben sie mich gefragt, wo ich
224 in der Türkei überall war und da habe ich einen Ort genannt, der eben wo hauptsächlich
225 Kurden leben und dann kam gleich eben so „Ah, oh und warum warst du da? Da ist doch
226 die PKK" und sowas halt.

227 I: Mhm.

228 A: Und das ist dann was, wo ich einfach nix sage.

229 I: Mhm.

230 A: Wo ich gern was sagen würde und wo ich auch- in der Türkei hab ich auch oft solche
231 Situationen erlebt, also nicht im Kurs, sondern einfach privat, dass man mit irgendwem
232 redet und dann kommen irgendwelche kurdenfeindliche Äußerungen, wo ich dann schon
233 auch diskutiert habe. Aber hier ist es halt so, der Kurs findet in einer Moschee statt.

234 I: Mhm.

235 A: Und die Frauen sind quasi, ja ich weiß nicht, ob man das so nennt, aber Mitglied in dieser
236 Gemeinde und dementsprechend ist die Rollenverteilung so, dass ich zu Gast bin in ihrer
237 Moschee.

238 I: Mhm.

239 A: Also ich kann nicht einfach sagen, das ist mein Kurs und ich will das nicht hören und und
240 fertig. Also ja, könnt ich vielleicht schon, aber es würde vieles sehr kompliziert machen,
241 weil diese Frauengruppe auch- die kennen sich fast alle untereinander also, die sind
242 jeden Tag in dieser Moschee und ja. Und deshalb, wenn solche Äußerungen fallen, also
243 es war ein zwei Mal nur, aber da habe ich einfach dann nichts gesagt, weil ich mir
244 gedacht habe ja, wurscht. Ohren zu und und ja, wurscht.

245 I: Mhm.

246 A: Genau, also da sehe ich einen Unterschied, wo der Kurs stattfindet, ob das quasi
247 neutraler Boden ist, oder, so wie bei der Moschee, wo ich quasi in ihrer Gegend bin
248 irgendwie ja, und eher die Gästin.

249 I: Mhm.

250 A: Und ja, einmal gab es noch in einem- das war ein DaZ-Kurs vor ein paar Jahren, da ist ein
251 Kursteilnehmer halt plötzlich aufgesprungen und hat den Hitlergruß gemacht, aus
252 heiterem Himmel. Ich habe gerade die Hausübung erklärt und ich war einfach völlig völlig

253 überfordert, weil es war also ja es gab überhaupt keinen Anlass. Es war überhaupt kein
254 Unterrichtsthema, was irgendwas zu tun hatte mit- ja jetzt kommen rassistische
255 Äußerungen und ja, also es war einfach-

256 I: Wie hast du da reagiert?

257 A: Ja ich habe ihn gefragt, was das soll und warum er das macht. Und dann hat er irgendwie
258 gesagt: „Ja, ein Spaß" und dann hab ich gesagt „Naja also das ist- ich finde das nicht
259 lustig und das ist in Österreich auch echt nicht lustig" und er hat dann irgendwie nur
260 gesagt „Ah in Ungarn ist das- wir machen das immer. Das ist ein Spaß" und dann habe ich
261 halt nochmal gesagt: „Ja OK, also in Österreich ist das kein Spaß und wenn du das auf der
262 Straße machst, ja kann das rechtliche Konsequenzen haben“ und so. Und er so „Achso,
263 nein das wusste ich nicht" und es war halt ja. Also ich meine, da habe ich schon ein
264 bisschen mehr- also habe eben auf dieses Rechtliche hingewiesen und so, aber ja, es war
265 dann danach quasi auch-

266 I: Und die Lernenden in der Gruppe, also die unterschiedlichen Lernenden haben also
267 haben die reagiert? Oder wie haben die reagiert?

268 A: Na, die haben nicht, also ich glaub, die haben schon gemerkt, dass das für mich
269 irgendwie eine komische Situation war, aber ich hatte- also ich hatte das Gefühl, ich weiß
270 es nicht, dass die vielleicht nicht so damit auseinandergesetzt haben oder nicht ihnen
271 nicht bewusst war, dass das in Österreich und für die meisten Österreicher eben schon
272 eine krasse Aktion ist. Also ich glaube, das war ihnen überhaupt nicht bewusst und ich
273 glaube- also ich glaube schon, dass bei ihm hat sich also-

274 I: [unterbricht] Entschuldigung, aber die also Kursteilnehmer also haben die auf die Reakt-
275 also auf die auf auf seine seine Handlung reagiert?

276 A: Mhm.

277 I: Also im Sinne von eine Emotion gezeigt?

278 A: Naja, es gab dann einen, weil er hat sich nach diesem Hitlergruß hatte er sich irgendwie
279 noch mit mit schwarzem Edding so einen kleinen Hitlerbart auf den Finger gemalt und
280 irgendwie so unter die Nase gehalten. Und dann und dann ich weiß nicht mehr, was ich
281 gesagt habe. Ich glaub dann habe ich, also weiß ich wirklich nicht mehr. Aber das das ist
282 halt- wahrscheinlich habe ich es noch mal wiederholt, dass das nicht lustig ist und keine
283 Ahnung und dann hat er den halt so weggemacht und dann hat der Andere hat also eine
284 Andere hat dann auch irgendwie angefangen zu lachen und die anderen haben aber
285 nicht merklich reagiert.

286 I: Mhm.

287 A: Ja, es war auch schon relativ gegen Kursende. Also es war für mich war das dann so ja,

288 also ich hab ihm das gesagt, dass das nicht OK ist und damit war das für mich dann aber
289 auch genug quasi. Vielleicht würde das am-, wenn sowas am Anfang von einem Kurs
290 passiert, ja würde ich wahrscheinlich mehr sagen bzw. würde ich heute halt auch mehr
291 sagen. Also damals war halt einfach so völlig aus heiterem Himmel.

292 I: Ja. Aber würdest du das heute jetzt noch mal erleben, was also wenn du sagst, du
293 würdest anders reagieren oder du würdest heute mehr sagen, was würde dir dazu
294 einfallen?

295 A: Mhm.

296 I: Also ich weiß nicht, was würdest du sagen? Oder oder-

297 A: Ich glaube, ich würde einfach nach nach dem Kurs noch mal mit ihm alleine mit also oder
298 mit der Person, die das macht, alleine sprechen, weil ja, vor der ganzen Gruppe ist
299 vielleicht dann- also dann für für ihn wäre das so eine Bloßstellungssituation nochmal.
300 Also ich würde schon in dem Moment darauf hinweisen, aber nach der Stunde einfach
301 noch mal mit ihm reden und noch mal die verschiedenen Aspek- also ich meine, ich kann
302 ja nicht da ändern, was er denkt, aber einfach sagen, OK, es ist rechtlich nicht OK und es
303 ist für mich persönlich nicht- einfach absolut nicht OK. Und-

304 I: Ja und sozusagen wie- was was würdest du dir da wünschen, also was dabei rauskommt
305 sozusagen, also in diesem Gespräch?

306 A: Naja, schwer zu sagen. Also ich glaube, ich würde mir einfach wünschen, die ja vielleicht
307 die Einsicht, dass es halt etwas ist, was- ja also ich werde seine Meinung nicht ändern
308 können, aber dass es etwas ist, was er quasi in seinem privaten Umfeld machen soll muss
309 und dass es andere Menschen verletzt und- Also ich habe mit den meisten meiner
310 Kursteilnehmerinnen immer ein recht gutes Verhältnis gehabt. Also oder auch in den
311 Kursgruppen war immer eine sehr gute Atmosphäre und ich ja hoffe einfach, dass also
312 wenn das noch mal passiert und und die Person quasi und wir eigentlich ein gutes
313 Verhältnis haben im Kurs und die Person aber merkt OK, das verletzt andere Menschen,
314 dass das ja, dass er das dann vielleicht spürt und auf den privaten Kreis beschränkt.

315 I: Mhm, OK.

316 A: den Hitlergruß.

317 I: Du sagst, dass die Mei- also dass man die Meinung nicht nicht verändern also kann bzw.
318 jetzt in dieser Situation vielleicht nicht-

319 A: Mhm.

320 I: Jetzt wollte ich nur noch mal nachfragen, was du darunter, also was du dir darunter
321 vorstellst unter der-

322 A: Meinung verändern

323 I: Unter dem, naja nicht unter Meinung verändern sondern unter unter der Meinung

324 A: Aha.

325 I: Also du sagst- also was welche sozusagen welche Vorstellungen stecken vielleicht hinter
326 dieser Aktion?

327 A: Mhm.

328 I: Also was was also welche Meinung steckt dahinter? Also ich weiß jetzt, ich kenn die
329 Situation sozusagen jetzt nur von von der Erzählung und du sagst „Ich werde seine
330 Meinung nicht verändern können“. Ich weiß jetzt noch nicht so richtig. Ich habe nicht so
331 richtig-

332 A: Mhm.

333 I: also herausgehört, welche Meinung das ist.

334 A: Also jetzt bei dem konkreten Fall, es war wirklich nur dieser Hitlergruß und dieser kleine
335 Schnurrbart da. Er hat nix gesagt. Also ich weiß auch nicht, was dahinter steckt. Also ich
336 könnte mir schon vorstellen, dass es Leute gibt, die ja sehr sehr unreflektiert sind und
337 das vielleicht eben so ja vielleicht wirklich glauben, das ist ein Spaß. Und Leute, bei
338 denen natürlich fundiert irgendeine rassistische Ideologie dahintersteckt.

339 I: Ja.

340 A: Was es jetzt konkret war-

341 I: Wäre in der in der Situation jetzt für dich auch nicht klar oder?

342 A: Nein, in der Situation war es nicht, weil ich glaube, um um zu- also natürlich jemand, der
343 sich vielleicht kritisch mit oder also kritisch mit Rassismus auseinandergesetzt hat und
344 quasi so aus von unserem Background. Also wenn ich unserer sage, mein ich eher so also
345 Studenten kritisch ja

346 I: Mhm.

347 A: Natürlich weiß man, dass das kein Spaß ist, aber eben jemand, der sich vielleicht noch
348 nie mit sowas beschäftigt hat, der das vielleicht- also der war auch recht jung, ich glaub
349 der war 20 oder so, der das bei Freunden vielleicht mal gesehen hat und der denkt sich
350 „Ah ja, so Spaß“. Und natürlich gibt es aber Leute, ja wo wirklich Ideologien dahinter
351 stecken und wo und die das ganz bewusst deshalb machen.

352 I: Mhm.

353 A: Und ja, was es dann im konkreten Fall ist, ich glaub dazu müsste man mehr mit der
354 Person dann sprechen oder einfach mehr Äußerungen hören.

355 I: Mhm OK. Gut. Ja, gibt es noch was, was du erzählen möchtest?

356 A: Hm [denkt nach].

357 I: Oder über das du sprechen möchtest?

358 A: Hm ja. Also noch eine Kleinigkeit? (lacht)

359 I: (lacht) Bitte gerne! Bitte, nur zu.

360 A: Es ist das war vor zwei Wochen. Es war der letzte Abend von meinem letzten Kurs an der
361 VHS, einem B1 Kurs, und wir waren was trinken und es waren die Kursteilnehmer waren
362 überwiegend ich nenn es mal westlich geprägte Akademiker_innen, so Russland,
363 Griechenland, Serbien so. Hm und irgendwie kam dann das Thema Flüchtlinge. Und das
364 fand ich ganz spannend, weil da nämlich auch so Äußerungen kamen, die ja, die nicht so
365 ganz ohne waren. Und und das finde ich sehr interessant, wenn eben Migrant_innen
366 über andere Gruppen von Migrant_innen sich rassistisch äußern und wie man damit
367 umgeht.

368 I: Mhm.

369 A: Und wie man- Also es war dann ja in dem Moment war es für mich- ich wollt einfach,
370 dass das Thema- es war der letzte Abend und quasi nett beisammen sein und ich hab
371 dann einfach nicht so viel gesagt und gewartet und nach zwei Minuten war das Thema
372 dann auch wieder vorbei.

373 I: Mhm.

374 A: Aber ja, das war irgendwie- Da hab ich noch lange darüber nachgedacht so.

375 I: OK. Und in der Situation, die sozusagen die präferierte Lösung also in in dieser Situation
376 also du sagst, es war der letzte Abend und gut (lacht) sozusagen.

377 A: Ja.

378 I: Würdest du in- sozusagen würdest du das noch mal würdest du anders reagieren oder
379 würdest du so noch einmal reagieren?

380 A: Jein, ja also eigentlich ich hab zwischendurch also oder als diese Äußerungen fielen, hab
381 ich eh eigentlich gedacht. Also es war auch nicht von allen aber es war so zwei, da hab
382 ich mir eigentlich schon gedacht, OK he na eigentlich möcht ich da gern was sagen aber
383 es war dann auch so, die eine Dame, die da gesprochen hat, die ist sehr sehr impulsiv.
384 Also wenn die einmal redet, dann dauert es ein bisschen, bis sie wieder aufhört. Und

385 eben, also ich bin nicht so jemand, der dann jemand jemandem so krass in Wort fällt und
386 usw. Und ich glaube, es wäre sehr schnell auf eine sehr persönliche Ebene gegangen.
387 Und ja da weiß ich auch nicht, ob da also ob mir das dann so recht gewesen wäre für-

388 I: Mhm, ja.

389 A: für das Setting und für eben also es spielt auch so ein bisschen mit rein dieses Ding, OK
390 he ich sehe die Leute nie wieder. Mein Gott und sie hat ihre Meinung und ja, also, ja.

391 I: Mhm, OK. Gut. Ja, gibt es noch etwas? Also-

392 A: Nee, ich glaub das war alles (lacht).

393 I: Ja? (lacht) OK, gut. Ja vielen Dank.

394 A: Sehr gerne.

395 I: Ich mach jetzt aus.

396 A: Ja.

II. Interview 2

I = Interviewerin

B = Lehrperson

- 1 I: Also das ist das Interview mit *[Vorname Nachname]*.
- 2 B: Ja
- 3 I: Und wir haben gerade darüber gesprochen aufgeklärt, dass ich das Interview sozusagen
4 transkribieren werde, anonymisieren werde und dass alles vertraulich behandelt wird.
5 Und ich würd jetzt gern nochmal die Einverständnis- das Einverständnis hören.
- 6 B: *[Vornamen Nachname]* gibt sein Einverständnis.
- 7 I: Ja, Dankeschön. Dann können wir anfangen. Ja ich würde jetzt gern als erstes wissen,
8 welche Ausbildung du gemacht hast, und wo und kurz vielleicht eine Zusammenfassung.
- 9 B: Alle Ausbildungen oder nur die relevanten DaZ?
- 10 I: Die DaZ-relevanten Ausbildungen.
- 11 B: DaZ-relevanten Ausbildungen - gut. Ich hab einen Bachelor in Sprachwissenschaften, hab
12 das Masterstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache abgeschlossen und eine
13 Ausbildung Alphabetisierung an der VHS gemacht.
- 14 I: In Wien?
- 15 B: In Wien.
- 16 I: Mhm. Danke. Ja, wo arbeitest du?
- 17 B: Derzeit als Trainer beim *[Name einer Organisation für Migration]*.
- 18 I: Mhm, OK. Und seit wann? Circa?
- 19 B: Ein paar Jahre als Freier Dienstnehmer dort und seit vier Jahren angestellt, insgesamt
20 kommen wir dann auf zehn Jahre.
- 21 I: OK. zehn Jahre. Gut und die Zielgruppen sind welche? Die jetzt aktuell sozusagen.
- 22 B: Die aktuellen sind Flüchtlinge.
- 23 I: OK.
- 24 B: Das sind eigentlich fast nur Flüchtlinge und teilweise sind es subsidiär Schutzberechtigte.

25 I: OK. Sind es Erwachsene, oder-?

26 B: Erwachsene.

27 I: Alles Erw-

28 B: Teilweise junge Erwachsene. Diese Kategorie ist so von 16 bis 24 glaub ich.

29 I: OK.

30 B: Oder so ungefähr.

31 I: OK, also junge Erwachsene und Erwachsene.

32 B: Ja.

33 I: Aber keine Kinder?

34 B: Keine Kinder.

35 I: Nur damit ich eine Vorstellung habe. Ok, ja jetzt würde mich noch interessieren, welche
36 Vorerfahrungen du hast mit rassismuskritischer Bildungsarbeit.

37 B: Mit Rassismuskritik im Allgemeinen jetzt, oder?

38 I: Ja.

39 B: Viel. Also ich hab (lacht) also mein ganzes akademisches Tun dreht sich darum. Also
40 meine Masterarbeit war in einem rassismuskritischen, machtkritischen Kontext
41 geschrieben, eher machtkritisch würde ich sagen. Ich habe eine Veröffentlichung, die
42 rassismuskritisch ist und eine zweite wird bald kommen, die sich auch mit dem befasst.
43 Es geht sehr viel auch um Machtkritik. Es ist nicht unbedingt nur Rassismuskritik.

44 I: OK, aber schon also-

45 B: Gesellschaftskritik.

46 I: Mhm, OK.

47 B: Das spielt da natürlich auch eine Rolle.

48 I: Ja, ok also auch sozusagen auch jetzt auf theoretischer Ebene schon-

49 B: Ich bin auf theoretischer Ebene ganz gut vorgebildet. Denk ich mal so.

50 I: Ok. Genau nur dass ich eine Ahnung habe.

51 B: Ja.

52 I: Genau. Und die also seit zehn Jahren jetzt beim- im DaZ-Bereich.

53 B: im DaZ-Bereich.

54 I: genau und gibt es sonst noch Erfahrungen mit der Arbeit mit migrantischen Gruppen?

55 B: Ja ich hab dann sozusagen im DaF-Bereich gearbeitet bei *[einer privaten Sprachschule]*.
56 Da waren's eben hauptsächlich Student_innen, die nach Österreich gekommen sind, um
57 Urlaub zu machen und einen Sprachkurs zu besuchen

58 I: Ja.

59 B: ihr Deutsch aufzufrischen und zu verbessern.

60 I: OK. und andere Vorerfahrungen mit migrantischen Gruppen?

61 B: Andere Vorerfahrungen mit migrantischen Gruppen beruflich nicht.

62 I: OK, also-

63 B: Beruflich nicht.

64 I: Im DaZ-Bereich?

65 B: Beruflich ist das alles im DaZ-Bereich, privat schaut es natürlich ganz anders aus.

66 I: OK. Ja dann kommen wir jetzt zum Hauptthema, schon zur Hauptfrage. Und zwar geht es
67 jetzt um Situationen im Kurs oder eine Situation, wo es in der rassialisierende
68 Äußerungen getätigt wurden oder in denen Rassismus reproduziert wurde.

69 B: Ja.

70 I: Und ich würd dich jetzt bitten, mir vielleicht davon zu erzählen. Also eine Situation, die
71 dir einfällt.

72 B: Ja, es sind sicher schon viele gewesen. Ich kann mich jetzt nicht mehr an alle erinnern
73 und mir sind sicher auch nicht alle bewusst.

74 I: Mhm.

75 B: Ja, in meinem derzeitigen A1-Kurs hab ich jemanden, der kommt aus Nordkorea, glaub
76 ich, und alle anderen waren aus dem arabischen Raum, sind aus dem arabischen Raum.
77 Und irgendwann ging es mal darum, wer wir denn sind und wie wir denn heißen. Mach
78 ich aber nicht am ersten Tag unbedingt, weil das ist ein bissl exponierend ist, das möchte

79 ich nicht machen, aber es kommt die Frage natürlich einmal.

80 I: Mhm.

81 B: Er hat sich vorgestellt. Und wir, also auch ich habe seinen Namen nach öfteren
82 Nachfragen nicht verstanden. Ich wollte wissen, wie spricht man das aus. Die haben ja
83 auch eine Tonsprache. Insofern ist das ja auch relativ interessant, wie sein Name sich
84 denn, wie sein Name denn korrekt ist. Das ist ja auch eine- für mich eine Form von
85 Wertschätzung, den Namen korrekt auszusprechen.

86 I: Mhm.

87 B: Ob mir das dann gelingt in Tonsprache, ist eine andere Frage. Und er hat eben seinen
88 Namen gesagt. Und niemand hat ihn verstanden, also diesen Namen. Wie jetzt? Wie
89 jetzt? Und ich frag noch mal nach und alle anderen fragen nach und irgendwann kommt
90 dann mal Kung Fu. "Ah, Kung Fu". Er hieß dann zwei drei Minuten lang Kung Fu in der
91 Gruppe, bis ich das dann endlich einmal unterbunden habe.

92 I: Mhm.

93 B: Das wäre eine Erfahrung und dann habe ich noch eine Erfahrung gemacht. Die war letzte
94 Woche erst. Jemand, ich glaube aus Nigeria kommt er, *[Name des Teilnehmers]* kommt
95 aus Nigeria und es geht darum, was machen wir gern, was essen wir gern und was hören
96 wir gern.

97 I: Mhm.

98 B: Dann kam eben die Frage an *[Name des Teilnehmers]*. „Was hörst du gern?“ und ein
99 anderer sagt Rap.

100 I: Mhm.

101 B: *[Name des Teilnehmers]* hat dann gesagt ja, er hört gerne Hiphop und irgendwelche
102 anderen Musikrichtungen auch noch.

103 I: Mhm.

104 B: Ich hab dann gesagt darauf: „Aha, because you are black“

105 I: Mhm.

106 B: Das ist natürlich jetzt in Frage zu stellen - und möchte auch selbstkritisch sein - inwiefern
107 habe ich denn da jetzt Rassismus kritisiert äh produ- äh reproduziert. Inwiefern hab ich
108 Rassismus reproduziert als Trainer? *[Name des Teilnehmers]* war mir nicht böse, so ist
109 meine Vermutung. Muss ja nicht stimmen.

110 I: Mhm.

111 B: Aber [*Name des Teilnehmers*] ist ein ganz netter Kerl und er hat auch darüber gelacht.
112 Nur warum hat er auch darüber gelacht?

113 I: Mhm.

114 B: Weil, wie gesagt, jemand anderer hat ihn schon darauf aufgrund seiner Hautfarbe wohl
115 darauf festgeschrieben, dass er gerne Rap hört. Er sagt dann er hört gerne Hiphop und
116 noch etwas und ich möchte einen Spaß machen und sag dann „Aha, because you are
117 black“.

118 I: Mhm.

119 B: Weil ich ich hab mir gedacht, er wollte das vielleicht gar nicht sagen. Er hört das vielleicht
120 gar nicht. Ich weiß es nicht. Also bin auch ich schuldig in diesem Kontext gewesen.

121 I: Mhm. Also wir haben jetzt zwei Situationen. Vielleicht fangen wir mal mit der ersten an.
122 Nur und zwar würd ich gern wissen, wie bist du mit dieser Situation dann umgegangen?
123 Also diese Namensgeschichte.

124 B: Ja, (unverständlich) hab ich versucht, ich hab vorher gesagt zwei drei Minuten, ich hoffe,
125 es war kürzer, hab versucht dieses Kung Fu zu unterbinden. Also „Nein, er heißt so und
126 so, nicht Kung Fu“

127 I: Mhm

128 B: (Unverständlich) Das war nicht lange Thema. Ich schätze vielleicht so zwei drei Minuten.
129 Wenn überhaupt.

130 I: Mhm, OK.

131 B: Ich kann mich nicht mehr genau erinnern.

132 I: Ja.

133 B: Aber ich habe versucht, das sofort aus der aus der Welt zu schaffen. Ist mir gelungen.
134 Und es war auch jedem klar, dass das nicht sehr fein ist.

135 I: Ok.

136 B: Warum es nicht sehr fein ist und was man dann (unverständlich) macht, war vielleicht
137 ein bisschen unklar.

138 I: Mhm und wie haben die Lern- also die unterschiedlichen Lernenden in der Gruppe auf
139 deine Reaktion reagiert? Ich oder wie sind die mit mit dieser Reaktion umgegangen?

140 Sagen wir es so.

141 B: Sie waren, ich glaub sie waren ein bisschen beschämt und haben das sofort ab- und
142 haben das sofort aufgehört.

143 I: Mhm.

144 B: Es war kein kein Gelächter mehr. Es war ja auch ein Gelächter während während Kung
145 Fu, Kung Fu und wie das (unverständlich)

146 I: Ok. Und also du hast gesagt, das ist gelungen sozusagen, die die ich nenne das jetzt mal
147 Intervention.

148 B: Intervention ist gut. Ich denke, sie ist gelungen.

149 I: Mhm, Ok.

150 B: Sie ist nie mehr gekommen.

151 I: OK

152 B: Also wie gesagt, die Gruppe hab ich jetzt ein paar Wochen und es ist mit nicht mehr
153 untergekommen.

154 I: Ok. Wenn sozusagen du jetzt noch einmal diese Situation erleben würdest, also von
155 vornherein, also noch einmal in so einer Situation wärst oder in der gleichen Situation
156 wärst, was was würdest du tun? Also es geht darum: das gleiche noch einmal oder etwas
157 anderes? Also vielleicht hypothetisch in einer anderen Gruppe kommt diese Situation
158 jetzt noch einmal vor

159 B: Na wenn ich wüsste, was dann passiert, was ich dann tun würde? Meinst du das?

160 I: Ja also jetzt-

161 B: Wenn ich wüsste, wenn ich jetzt so und so reagiere, dann wird das passieren?

162 I: Genau. Also einfach in indem Gedankenspiel noch einmal in der gleichen Situation zu
163 sein, was wie würdest du dann sozusagen reagieren, was würdest du tun?

164 B: Also, wenn ich nicht wüsste, was dann passiert, wenn ich so nachfrage „Wie heißen Sie?
165 Wie heißen Sie?“

166 I: Mhm.

167 B: und niemand versteht es, dann würde ich nicht so oft nachfragen.

168 I: Mhm.

169 B: Nachdem ich das aber nicht weiß,

170 I: Ja.

171 B: in der Realität, würde ich nichts anders machen, denn ich hab sofort wie diese Situation
172 entstanden ist, versucht, Ruhe hinein zu bringen.

173 I: OK. Mhm.

174 B: Ich muss auch gestehen, es hat sich für mich auch so ähnlich angehört wie Kung Fu und
175 mir war klar, er heißt nicht Kung Fu. Ich (unverständlich) das auch nicht sagen. Es hat
176 schon jetzt für mich, für mein programmiertes Gehirn, jetzt mein auf Deutsch
177 programmiertes Gehirn hat das eine Ähnlichkeit gehabt damit.

178 I: Ok.

179 B: Ja, phonetisch.

180 I: Ja

181 B: Phonologisch.

182 I: Mhm, OK. Und die zweite Situation, da würde ich jetzt auch noch mal sozusagen auf
183 diese Situation näher eingehen. Wie war da die die Reaktion sozusagen, also deine deine
184 Reaktion oder dein Umgang mit der Situation ist vielleicht besser?

185 B: Wie ich reagiert hab?

186 I: Mhm.

187 B: Ich habe einen Witz gemacht, wo ich nicht weiß, ob mir der auch zugestanden ist.

188 I: Mhm

189 B: Ich hab diesen Witz dieser Witz galt nicht [*Name des Teilnehmers*], dem Nigerianer.

190 I: Mhm.

191 B: Dieser Witz galt dem Anderen.

192 I: Mhm, ja.

193 B: Und ich bin mir nicht sicher, ob dieser Witz in Ordnung war für [*Name des Teilnehmers*].

194 I: Mhm.

195 B: dem Nigerianer, ja?

196 I: Ja.

197 B: Weil nur Lachen heißt nicht, dass etwas in Ordnung ist.

198 I: Ja.

199 B: Das kann auch ein Verlegenheitslachen sein und so weiter. Und so gut kenn ich den
200 Menschen da nicht, dass ich das für mich einschätzen könnte. Es war Ironie, es war
201 ironisch.

202 I: Ok, ja.

203 B: Die Frage ist, ist Ironie angebracht in solchen Kontexten, in akademischen Kontexten, im
204 Unterricht? Eine Frage, die ich mir selber stelle.

205 I: Mhm.

206 B: Aber ich würd diesen Witz vielleicht, ich bin mir nicht sicher, ob ich ihn nicht noch mal
207 machen würde, weil es auch eine Verarbeitung für mich „Ach es gibt Rapper“, warum
208 sagt er das, nur weil er so und so-

209 I: Mhm, genau.

210 B: so und so eine Physiognomie hat.

211 I: Ja.

212 B: Das ärgert mich. Ich möchte darauf reagieren.

213 I: Ja.

214 B: Hätte vielleicht anders reagieren müssen, aber ob dieser Witz angekommen ist, ob die
215 Ironie angekommen ist, kann ich nicht hundertprozentig bestätigen.

216 I: Und aber da vielleicht auch noch mal dieses Gedankenspiel. Wenn man jetzt noch einmal
217 die Situation hat, also der Teilnehmer sagt noch einmal "Rap" sozusagen, weil er das
218 eben denkt.

219 B: Dann wäre er vielleicht aus-

220 I: Würdest du, wie würdest du reagieren?

221 B: pädagogischem Anlass einfach nur ihn schief anzuschauen genug.

222 I: Mhm. Ok, also das wäre dann die-

223 B: wäre genug und der Blick würde reichen, denke ich.

224 I: Mhm Ok. Gibt es noch andere Situationen, die dir einfallen? Also jetzt-

225 B: Im Unterricht?

226 I: Mhm, genau.

227 B: Ja, eine von aus dem Beginn meiner Karriere, also vor zehn Jahren circa.

228 I: Mhm.

229 B: Da war eben die Tschetschenienkrise sehr aktuell und dementsprechend waren viele
 230 Personen mit dem (unverständlich) Tschetschenien hier. Die waren, die ganze Gruppe,
 231 fünfzehn Leute, waren aus Tschetschenien und es ging darum, eine Exkursion zu planen
 232 und ich habe Vorschläge gebracht. Verschiedenste Museen, unter anderem eben auch
 233 das jüdische Museum und schreibe die Vorschläge alle so an die Tafel. „Museum X“, ich
 234 schreibe es an die Tafel. Ich sage „Museum Y“ und schreibe es an die Tafel. Ich sage dann
 235 „jüdisches Museum“, drehe mich um, schreibe es an die Tafel, ein Raunen geht durch
 236 durch die Teilnehmer_innen. Das war schwer für mich, damit umzugehen, mit
 237 offensichtlichem Rass- Antisemitismus.

238 I: Mhm. Und wie bist du mit der Situation-

239 B: Ich hab nicht damit gerechnet damals.

240 I: Ja. Wie bist du mit der Situation umgegangen? Also-

241 B: Ich habe gefragt warum.

242 I: Mhm.

243 B: Warum? Warum gibt es hier ein Raunen? Und es ist schon lange her, ich hoffe, ich
 244 erinnere mich noch richtig, aber die haben mir eben dann erklärt, warum sie den
 245 ‚Juden‘ und ‚Israeli‘ nicht mögen.

246 I: Mhm, ok. und wa- also wie, also was wie soll ich sagen, was was wolltest du in dem
 247 Moment, so du dich noch daran erinnern kannst, mit dieser Intervention oder mit dieser
 248 Frage erreichen?

249 B: Wahrscheinlich aus einem westlichen Standpunkt her bzw. aus dem Standpunkt her
 250 eines in Österreich Sozialisierten, der NS-Vergangenheit irgendwie doch konfrontiert ist,
 251 wollte ich sie wahrscheinlich (lacht) dazu (unverständlich) Antisemitist antisemitisch zu
 252 sein, ist ja nicht so fein.

253 I: Mhm.

254 B: Habe aber auch nicht gewusst, war aber auch gleichzeitig neugierig. Warum denkt ihr
255 denn so? Wie kommt ihr denn auf das?

256 I: Ja.

257 B: Also das war das waren so diese zwei Intentionen, die ich gehabt habe.

258 I: Ist das gelungen deiner Ansicht nach?

259 B: Was ist gelungen?

260 I: Also die, das, was du damit erreichen wolltest?

261 B: Nein, nein, nein. Ich hab dann auch einfach abgebrochen.

262 I: Mhm.

263 B: Also-

264 I: Ok.

265 B: Habe mich gescheut, das weiterhin zu thematisieren. War auch sehr niederschwelliges
266 Niveau.

267 I: Mhm.

268 B: A2 glaub ich.

269 I: Ja.

270 B: Man konnte schon reden über- die reden ja oft gar nicht so schlecht, aber aus aber auf
271 so hohem Niveau, wo wenn's eben um um Diskriminierungen geht und so weiter, dann
272 wird's wahrscheinlich schwierig.

273 I: Ja

274 B: Auf A2 bestenfalls B1-Niveau darüber zu reden.

275 I: Wie hätte denn da die ideale Lösung ausgesehen. Also für dich ideal, also aus deiner
276 Sicht ideale Lösung?

277 B: Ja. Die ideale Lösung hätte offensichtlich mal nicht in der Sprache Deutsch stattfinden
278 können. Man hätte vielleicht auf Tschetschenisch oder auf Russisch darüber reden
279 können. Beide Sprachen beherrsche ich aber nicht.

280 I: Mhm.

281 B: Und in dieser Sprache eben meine meine Anliegen zu vermitteln, darin wäre eine
282 Lösungsmöglichkeit gelegen.

283 I: Mhm, OK. Und-

284 B: Es war mir aber nicht möglich.

285 I: Ja.

286 B: Ja.

287 I: Also verständlich. (lacht)

288 B: Weil ich die Sprachen nicht kann. Naja, könnt ich ja können. Ist ja nicht so.

289 I: Und wenn jetzt noch einmal diese Situation stattfinden würde, wie würdest du darauf
290 reagieren? Also wenn noch einmal die gleiche Situation passieren würde, unter
291 ähnlichen Voraussetzungen.

292 B: Unter gleichen Voraussetzungen? (unverständlich)

293 I: Ja.

294 B: [denkt nach] Na die Frage, inwieweit bin ich denn als DaZ-Trainer dafür verantwortlich,
295 über über die Vorstellungen, Meinungen meiner Teilnehmerinnen zu diskutieren? Das ist
296 die Frage.

297 I: Mhm.

298 B: Bin ich jetzt ihr sprachlicher oder politischer Lehrer oder ich bin natürlich irgendwo
299 beides, so und so.

300 I: Mhm.

301 B: Aber wo lege ich dann den Fokus darauf?

302 I: Mhm.

303 B: Und auf so niedrigem Niveau kann ich nicht viel diskutieren.

304 I: Ja. Als was-

305 B: Dann würde es wahrscheinlich so aussehen, dass ich das eher ignorieren würde.

306 I: Ok. Also das war meine Frage: Was würdest du tun? Also-

307 B: ich würde wahrscheinlich das Raunen eher ignorieren und weitermachen.

308 I: Mhm. Ok.

309 B: Obwohl es nicht eine Ideallösung ist.

310 I: Mhm. Und warum? Also auch wenn es nicht die Ideallösung ist, aber warum würdest du
311 so reagieren?

312 B: Warum ich ignorieren würde?

313 I: Ja, oder igno- ja.

314 B: Ja. Habe ich das nicht schon beantwortet, wie ich gesagt habe, dass dass ich ja keine
315 keinen großartigen Einfluss drauf nehmen kann auf ihre Vorstellungen.

316 I: Ja.

317 B: Und ich eben auch nicht diskutieren kann sprachlich.

318 I: Mhm. Ok, naja ich-

319 B: (unverständlich) Das ist eigentlich das warum.

320 I: Ok. Genau.

321 B: Vielleicht (unverständlich) nachfragen, es auch geschickt (unverständlich) und da fällt mir
322 kein anderes warum ein.

323 I: Nee, nee, es ist völlig in Ordnung. Ich wollte nur noch mal, ob das jetzt auch-

324 B: Nein das-

325 I: es könnte ja jetzt noch ein anderes Warum dahinterstecken.

326 B: Jaja. Nein.

327 I: Ok.

328 B: Nein.

329 I: Gibt es noch etwas, was du erzählen möchtest in dieser Hinsicht?

330 B: Es geht ja nur um Teilnehmer_innen und mich als Trainer, oder?

331 I: Also in meinem Kopf schon, aber ich bin gerne offen für (lacht) für andere für andere
332 Anmerkungen, also was-

- 333 B: Sonst erlebe ich das ja tagtäglich.
- 334 I: Mhm.
- 335 B: Wenn's nicht darum geht. Ich erlebe das ja in der Firma. Personen, die aus Syrien
336 kommen, Personen, die die und das Alter haben, Personen, die Englisch sprechen-
- 337 I: Mhm.
- 338 B: bekommen diese und diese Ressourcen. Alle anderen bekommen diese und diese
339 Ressourcen nicht.
- 340 I: Mhm.
- 341 B: Das ist ja eindeutig Diskriminierung.
- 342 I: Mhm. OK.
- 343 B: Das hat halt ein bissl weniger zu tun mit Rassialisierung, aber vielleicht kann man das
344 auch ausarbeiten, aber das nennt sich dann diversity diese Form von Diskriminierung
345 Diskriminierung und-
- 346 I: Mhm.
- 347 B: Und nächster Schritt könnte natürlich eine Rassialisierung kommen.
- 348 I: Ja, ok genau. Ja ich wollte nur noch mal nachfragen.
- 349 B: Das erlebt man ja in jedem DaZ-Betrieb in Österreich, denk ich, tagtäglich
- 350 I: Mhm. Ressourcenverteilung?
- 351 B: Ja, aufgrund bestimmter kultureller, sprachlicher sprachlichen Vermögens.
- 352 I: Mhm genau. Also für sozusagen für meine Zwecke geht es schon vorwiegend um
353 Unterricht sozusagen.
- 354 B: Ja.
- 355 I: Insofern-
- 356 B: (unverständlich) wenn Gastvortragende kommen, wenn ich das mal- die also da fällt mir
357 jetzt nichts Konkretes ein aber meine Zusammenfassung ist, die pauschalisieren ja
358 ständig.
- 359 I: Mhm

360 B: Und vom ersten Wort an bis zum Letzten und da fühlen sich dann aber auch die
361 Teilnehmer_innen manchmal schon sehr oft nicht richtig behandelt.

362 I: Ok, also Gastvortragende im Kurs?

363 B: Da kommt wer von irgendeinem komischen Projekt. Da kommt wer von einem besseren
364 Projekt. (unverständlich)

365 I: Mhm.

366 B: Das ist Bewusstsein. Wenn jemand von außen in die Klasse kommt und einen Vortrag
367 hält.

368 I: Mhm.

369 B: da merkt man, wie wenig, wie wenig Bewusstsein, wie wenig Sensibilität es für für eine
370 Gruppe gibt, die aus Menschen besteht, die verschiedene Charakterzüge, verschiedene
371 Sozialisationen, verschiedene Biographien gibt.

372 I: Mhm. Und wie gehst du dann damit um?

373 B: Ich sitze, also entweder, also ich werde auch gar nicht alles mitbekommen, weil ich muss
374 ja dann manchmal auch gehen und muss was anderes machen.

375 I: Mhm.

376 B: Aber wenn ich es mitbekomme, dann versuche ich eben auch aus dem Publikum heraus
377 ein bisschen zu intervenieren.

378 I: Mhm. Ok.

379 B: Und zu korrigieren, indem ich das wiederhole und ein bisschen anders sage.

380 I: Mhm.

381 B: Ja korrigiert.

382 I: Ok. Und wie gehen dann die Lernenden sozusagen damit um?

383 B: Da hab ich wenig Feedback bekommen zu sowas, ja.

384 I: Ok.

385 B: Aber manchmal begreifen sie schon, wenn man sie schon besser kennt, wie der *[Name*
386 *der Lehrperson]* denn so tickt.

387 I: Mhm.

388 B: und da gibt's schon Schmunzler.

389 I: Mhm, OK.

390 B: Die also gerade in höheren Niveaus wissen sie dann schon. Dann mache ich's auch zum
391 Thema in höheren Niveaus. Diskriminierung. Rassialisierung jetzt nicht explizit aber ich
392 mach das zum Thema, meistens dann eh (unverständlich) Sprache.

393 I: Mhm.

394 B: Warum werde ich disqualifiziert aufgrund einer soundso Erstsprache?

395 I: Mhm.

396 B: Das mach ich im B2 zum Beispiel zum Thema.

397 I: Mhm, Ok. Gut.

398 B: Das ist auch lustig zu diskutieren, also-

399 I: Mhm.

400 B: Da merkt man auch, die Leute sind fit und wenn die Leute und da kann man dann auch
401 mit den Leuten darüber sprechen, wenn sie eine Meinung haben, wo ich mir denke
402 „Naja, da könnte man noch mal drüber nachdenken“.

403 I: Mhm

404 B: Da lassen sie mit sich diskutieren und und haben dann auch schon Erfahrungen gemacht,
405 die ihnen dann selber zeigen „Stimmt, das ist vielleicht doch ein bisschen heikel zu sagen,
406 nur weil er so und so und das und das ist, ist es so und so und so, weil das bin ich ja auch
407 nicht.“

408 I: Mhm.

409 B: Das funktioniert dann aber erst ab B2 erfahrungsgemäß.

410 I: Ok, gut. Ja. Wenn es also wenn du noch etwas erzählen möchtest, dann gerne.
411 Ansonsten würd ich das auch-

412 B: Naa.

413 I: beenden. Dann mach ich jetzt aus und gut.

III. Interview 3

I = Interviewerin

C = befragte Lehrperson

- 1 I: OK. Also das ist das Interview mit *[Vorname Nachname]* und ich hab dich eben darüber
2 aufgeklärt, dass ich deine das ich alles anonymisieren werde und vertraulich behandeln
3 werde und jetzt hätte ich gerne nochmal dein Einverständnis, dass es auch in Ordnung
4 geht.
- 5 C: Genau. Du hast mich über alle wichtigen Punkte informiert und ich gebe dir hiermit mein
6 Einverständnis.
- 7 I: Das ist sehr nett. Dankeschön.
- 8 C: Gern.
- 9 I: Ok. Also jetzt hab ich erstmal ein paar allgemeine Fragen.
- 10 C: Mhm.
- 11 I: Könntest du erstmal noch zusammenfassen, also im DaZ-Bereich, es geht jetzt immer um
12 DaZ sozusagen
- 13 C: Ja
- 14 I: Welche Ausbildung hast du gemacht oder welche Ausbildungen, wenn es mehrere sind?
- 15 C: Ok. Also die Kernausbildung ist einfach inkludiert im Rahmen des Masters DaF/DaZ. Also
16 das ist die wesentliche Ausbildung und was darüber hinausgeht an Qualifikation oder an
17 Wissen, würde ich einordnen im Kontext von praktischer Unterrichtserfahrung oder von
18 zusätzlichen Lehrveranstaltungen wie zum Beispiel Erasmus IP, also Linguizismus
19 Intensivprogramm, wie Fortbildungsmaßnahmen, also Workshops, die ich selbst
20 gemacht habe. Das geht ja auch immer einher damit, dass man sich in gewissen Punkten
21 fortbildet, aber klassisch ist es vor allem das Studium, ja.
- 22 I: Ja.
- 23 C: und das Erasmus IP und Tätigkeiten, in die ich mich selbst eingearbeitet habe.
- 24 I: Ok. In Wien alles, oder?
- 25 C: Das war weitestgehend in Wien, also das Erasmus IP war das Intensivprogramm zu
26 Linguizismus, war ein Jahr *[Jahresangabe]* in Wien im Sommer unter Beteiligung des
27 Beteiligung verschiedener Gruppen, also auch aus Antalya, aus Budapest, aus Ankara, im
28 ersten Jahr eine aus Island. Im zweiten Jahr fand es in Oldenburg statt und die

29 Fortbildungen, die ich gemacht habe, also jetzt habe ich zum Beispiel Lehrwerke
30 analysiert nach Figurationen von Othering und Integrationsimperativen und hab mir
31 auch die Frage gestellt, inwieweit ich diese Dinge reproduziere, damit man Korrektiv hat
32 im Unterricht. Das hab ich in Wien gehalten, diesen Workshop und nochmal unter
33 Fokussierung auf Literatur in *[einer Stadt im Ausland]*.

34 I: Ok. Und wo-

35 C: also es ist manchmal schwer, es ist schwer zu beschreiben, wo exakt man welche Dinge
36 erlangt hat, aber

37 I: Ok

38 C: es ist alles irgendwie im Rahmen des Masterstudiums anzusiedeln

39 I: Ok genau das wollte ich wissen sozusagen. Äh genau, äh du arbeitest jetzt auch als Ku-
40 als Trainer sozusagen, als Deutschtrainer

41 C: Genau.

42 I: Jetzt würde ich gerne noch wissen, wo und seit wann?

43 C: Wo und seit wann, also du hast Glück, dass ich mich gerade Bewerbungen geschrieben
44 habe [lacht], ich habe das einigermaßen im Kopf mit dem mit dem Lebenslauf. Seit 2015
45 Frühling arbeite ich am *[öffentliche Einrichtung, in der Sprachkurse angeboten werden]*.
46 Die erste Unterrichtserfahrung hab ich ehrenamtlich gesammelt. Das war 2013 für fünf
47 Monate in *[einem Projekt, das Asylsuchende unterstützt]* hab ich gearbeitet. Das ist
48 wirklich sehr sehr spannend und relevant war. Dann hab ich mit hab ich einen Kurs
49 gemacht, einen sogenannten Integrationskurs, der adressiert war an Leute, die eine
50 Ausbildungsstelle bei *[einer Firma]* erhalten sollen. Das war mit *[einer Sprachschule]*.
51 Das war im Dezember letzten Jahres, also im Dezember 2015, habe auch mit
52 Schülerinnen aus St. Petersburg gearbeitet, aber im Moment ist es nur am *[Einrichtung,*
53 *in der Sprachkurse unterschiedlicher Sprachen angeboten werden]*.

54 I: Mhm. Und welche Zielgruppen unterrichtest du da?

55 C: Das sind, also ich hab manchmal Kurse, die speziell konzipiert sind für
56 Erasmusstudierende, also die studienbegleitend sind. Das ist aber ein spezieller Kurs.
57 Und ansonsten sind es Kurse, meistens B-Stufe, B1, B2 für Studierende oder für
58 arbeitende Lernende mit Lebensmittelpunkt in Wien, ja also die das entweder
59 berufsbegleitend machen oder die studieren und dazu am Abend einen Kurs besuchen.

60 I: Mhm, OK.

61 C: Additiv.

- 62 I: Und jetzt geht es mir noch darum, welche Vorerfahrungen du hast mit
63 rassismuskritischer Bildungsarbeit?
- 64 C: Ja, also rassismuskritische oder generell ist es so, dass mich jetzt Rassismustheorie und
65 rassismuskritische Bildungsarbeit eigentlich schon im Bachelor interessiert haben.
- 66 I: Mhm
- 67 C: weil ich das Glück hatte, dass ich da als als Studienassistent bei [eine_r Profess_orin]
68 arbeiten durfte. Und von da an war einfach ein bestand ein besonders großes Interesse
69 und hat einfach eine große Faszination für mich ausgeübt. Und also ich versuch das
70 immer versuch das immer mit mit zu reflektieren. Ich versuch immer im Sinne von
71 Empowerment zu arbeiten, auch im Sinne von Transparenz und wirkmächtige Diskurse
72 nach Möglichkeit zu thematisieren.
- 73 I: Mhm. Ok.
- 74 C: Aber manchmal ist es schwer, ganz spezifisch darauf einzugehen, ja.
- 75 I: Genau. Äh aber wie ist es so, sozusagen wo wo nimmst du die, ich sag jetzt mal das
76 Wissen darüber oder die ganz- also wo hast du das hergenommen oder nimmst du das
77 her? Also waren das jetzt Seminare, Workshops, Lesen?
- 78 C: Das waren Seminare, das waren das war personeller Austausch mit
79 Kollegen/Kolleginnen. Das waren Publikationen, über die ich mich beschäftigt habe. Das
80 waren Fortbildungen, die ich besucht hab.
- 81 I: Mhm. Ok. Also auch mit Themenschwerpunkt sozusagen Rassismuskritik?
- 82 C: Ja, ja.
- 83 I: Ja. Ok gut. Und wie oder welche Vorerfahrungen hast du mit der Arbeit mit
84 migrantischen Gruppen?
- 85 C: Mhm, ja also die erste Unterrichtserfahrung war eben bei *[einem Projekt, das*
86 *Asylsuchende unterstützt]*. Das war mit illegalisierten Studierenden. Und dann eben im
87 Rahmen des Auslandspraktikums, also [in einer Stadt] in Russland hab ich gearbeitet,
88 aber das passt weniger zu den, also wobei das vornehmlich das waren vornehmlich
89 Studierende russischer Herkunft mit russischem Pass, aber es waren auch waren auch
90 migrantische Gruppen. Also die meisten Gruppen sind natürlich irgendwie migrantisch,
91 ja.
- 92 I: Mhm.
- 93 C: Aber die natürlich besonders heterogen sind, in ganz verschiedenster Ausprägung, waren

- 94 meistens Kurse, die in Wien stattgefunden haben.
- 95 I: Mhm ok.
- 96 C: Also etwa im [*öffentliche Einrichtung, in der Sprachkurse angeboten werden*], bei [*einem*
97 *Projekt, das Asylsuchende unterstützt*], bei [*einer Sprachschule*], bei anderen
98 Institutionen, auch bei der Volkshochschule in [*einem Wiener Bezirk*], wo ich einmal
99 einen Kurs gemacht hab. Das sind die, das sind die Erfahrungen.
- 100 I: Mhm ok. Gut, dann
- 101 C: Also eigentlich anschlussfähig unmittelbar an mein alltägliches Unterrichten auch jetzt
102 im Moment.
- 103 I: Ja, ok. Dann würde ich zur eigentlichen Frage kommen. Und zwar geht es jetzt darum, ich
104 würd dich bitten, dich quasi an eine Situation im Kurs zu erinnern, in der eine
105 rassialisierende Äußerung getätigt wurde oder in der Rassismus in einer Form
106 reproduziert wurde und ich würd dich bitten, mir davon zu erzählen.
- 107 C: Ähm, gut. Also es ist es ist oftmals schwierig, weil es natürlich die Frage ist, also weil es ja
108 auch weil das ja auch Termini sind, die sehr intersektional sind
- 109 I: Mhm.
- 110 C: und anschlussfähig sind an viele Punkte. Also eine Frage, die mich aktuell beschäftigt, ist,
111 warum man trotz fundierter theoretischer Ausbildung, als DaF/DaZ-Studierender und als
112 jemand mit Schwerpunkt DaZ, warum man immer wieder wirkmächtige Diskurse
113 reproduziert?
- 114 I: Mhm.
- 115 C: Also Diskurse, die auch verletzlich sind. Und neben Dingen, neben ganz expliziten
116 Beispielen glaube ich, dass man einfach oft Dinge reproduziert über Lehrwerke. Also es
117 ist ja so, dass das Unterrichten meistens eingebunden oder eingebettet ist in Kurse, die
118 Lehrwerksgestützt sind und da schließt das, also schon die Frage "Woher kommst du?"
119 wenn das die erste Frage ist, die im Kurs gestellt wird, wenn das die erste Frage ist, die
120 als relevant gesetzt wird, dann hat das natürlich etwas von einer infamen Neugier und
121 man spricht erstmal aus einer superioren Position. Also man spricht aus der Position des
122 Wirs, des Mehrheit-Wirs und sagt ok ich bin halt der Mehrheit zugehörig aber woher
123 kommt woher kommt ihr? Und man setzt das man setzt das relevant. Also das wäre mal
124 ein Beispiel,
- 125 I: Mhm.
- 126 C: das nahezu in jedem Kurs vorkommt. Man könnte ja genauso fragen "Trinkst du lieber

127 Kaffee oder trinkst du lieber Tee?", ja.

128 I: Ich würde kurz bei dem Beispiel bleiben. Wir können ja dann später noch auf andere
129 Sachen eingehen.

130 C: Mhm, natürlich.

131 I: Wie würdest du dann in so einer Situation damit umgehen? Oder-

132 C: Also manchmal gehe ich damit um, wenn die Frage gestellt wird, was meistens hilfreich
133 ist und ich mache das auch dann, wenn ich das Gefühl habe, dass ich selbst mich in einer
134 Art und Weise verhalten habe, die die die suboptimal war, im Sinne von von
135 Transparenz, ja

136 I: Mhm

137 C: Also ich versuche das ich versuche das zu besprechen oder ich versuch das einfach
138 öffentlich zu machen und zu diskutieren.

139 I: Mhm.

140 C: Also auch das Moment oder die Momente der Unsicherheit zu transpar- äh zu
141 transportieren. Manchmal hat man ja nur den Verdacht oder ist beschlichen

142 I: Mhm.

143 C: von einem diffusen Unwohlsein und dann kann man sagen, ich habe da gerade das
144 Gefühl, dass da irgendwas nicht so gut funktioniert hat. Oder wenn das verletzend war,
145 tut mir das leid, ja.

146 I: Mhm.

147 C: Was ich auch mache und zwar im Hinblick auf didaktisches Feedback, wie aber auch im
148 Hinblick auf eventuelle rassialisierende Äußerungen oder jegliche Äußerung, die in
149 irgendeiner geart- Art und Weise verletzt, ist, dass ich auffordere, mir auch gern anonym
150 eine Nachricht zu hinterlassen.

151 I: Mhm.

152 C: Also mir auf einen Zettel etwas zu schreiben, weil man ja doch in dieser hierarchischen
153 Position ist, in dem Verhältnis Lehrender und Lernende und es irgendeinen Einfluss
154 haben kann, also deshalb die Aufforderung, das anonym zu machen, also mir das darauf
155 einfach Feedback zu geben. Das ist mir wichtig. Das ist was, was ich mache. und
156 manchmal sage, behandle ich auch Übungen, aber adaptiere Übungen dahingehend, also
157 das ist ja eine Einheit, manchmal ist das Gedicht oder ist ein literarischer Text nicht
158 problematisch, aber mit der dazugehörigen Aufgabe.

159 I: Mhm

160 C: Also manchmal versuche ich auch zu reflektieren, was an der Aufgabe problematisch
161 sein könnte.

162 I: Mhm, ok und wie gehen die unterschiedlichen Lernenden dann äh mit so einer also
163 damit um? Also-

164 C: Hm.

165 I: Also mit dem, was du sozusagen also wie du auf dieses Thema reagierst?

166 C: Ja das ist-

167 I: Vorkommnisse

168 C: Das ist sehr sehr unterschiedlich. Also da muss ich mal ganz kurz nachdenken zu diesem
169 Punkt. Es ist so, dass meine Sicht oder auch meine Erklärungen, die ja auch zu dem
170 Bemühen geschuldet sind, das habe ich vor allem im Ausland gemacht, also DaF und DaZ
171 interdisziplinär zu verbinden, also ja im Sinne von Sozialwissenschaftlichen Einflüssen,
172 dass das meistens auf Interesse stößt und gut angenommen wird. Manchmal ist es aber
173 auch so, dass es einfach viel an Erklärungsbedarf gibt.

174 I: Mhm.

175 C: Aber das gibt's nicht nur bei Lernenden. Das gibt's auch bei Fortbildungen, wenn man
176 gewisse Termini erklärt, dass einfach schon der intellektuelle Abstraktionsgrad der
177 Begriffe einfach mal zu einer Abwehrhaltung führt. Also es gibt zwei Ebenen. Die erste,
178 dass das mit Interesse wahrgenommen wird. Es gibt eigentlich drei Ebenen. Die Erste,
179 dass das mit Interesse wahrgenommen wird. Das ist die Häufigste, würde ich sagen. Die
180 Zweite ist, dass es mit einer gewissen Skepsis wahrgenommen wird. Die Skepsis kann aus
181 unterschiedlichen Dingen resultieren. Also einerseits aus dem Grad der Abstraktion, dass
182 es schwierig ist zu erklären, und auch nur in gewissen Kursen möglich, ab einem
183 gewissen Sprachniveau und andererseits muss man verhandeln, dass es nicht darum
184 geht, jemanden anzuschuldigen, also auf einer moralischen Ebene von "Du bist schlecht
185 oder schlimm". Das würde ich nur bei ganz blanken Rassismen machen. Sondern es geht
186 darum, einfach die Wirkmacht gewichtet gewisse Diskurse zu beschreiben, ja. Und das
187 mache ich auch bei mir selbst. Also manchmal sind einfach gewisse Dinge [lacht] stärker
188 als ich selbst und dann muss ich mich muss ich mich dafür entschuldigen, ja.

189 I: Mhm. Ok. Du hast jetzt von sozusagen ganz blanken [lacht] also Rassismen gesprochen
190 sozusagen.

191 C: Ja.

192 I: Gibt es da Situationen zum Beispiel, an die du dich erinnerst? Vielleicht jetzt ich würde
193 jetzt gerne im im Kontext Kurs bleiben, muss jetzt aber nicht, aber das ist so mein Fokus
194 sozusagen.

195 C: Ja, ja.

196 I: Gibt es da Situationen, an die du dich erinnern kannst? Wo du sagst, das war jetzt sehr-

197 C: Also ich hab-

198 I: eindeutig.

199 C: bislang habe ich bin jetzt auf keine Situation gestoßen in meinem Alltag, die so ganz
200 prototypisch wäre. Wenn wer so sagt: „Ich will mit der Person in der Gruppe nicht
201 zusammenarbeiten“. Was aber stattfindet und was natürlich auch relevant ist und zwar
202 über die Lehrwerke und über die Interaktion im Kurs sind Kulturalisierungen, ja.

203 I: Mhm.

204 C: Also, dass anhand vereindeutigender kulturalisierender Zuschreibungen Kulturrassismen
205 reproduziert oder produziert werden.

206 I: Mhm. Zum Beispiel?

207 C: Naja zum Beispiel dass jemand, und das wäre eine Form von von Selbst-Othering, dass
208 jemand zu spät kommt und sagt: „Ja es tut mir Leid, aber ich bin *[Staatsbürger eines*
209 *Landes]*. Ich kann da nicht anders.“

210 I: Mhm. Ok.

211 C: Zum Beispiel.

212 I: Ich würde vielleicht mal bei diesem Beispiel bleiben. So, in so einer Situation, wie gehst
213 du dann damit um? Also was ...

214 C: Hm. Also ich habe kein Patentrezept, weil ja das der schwierige Part an der Situation ist,
215 dass man wenn sich nicht wiederholt und meistens passiert es in ganz unterschiedlicher
216 Situation, aber auf jeden Fall in unterschiedlichen Kontexten, dass man ja spontan
217 reagieren muss, ja

218 I: Mhm. Genau.

219 C: Also wie gehe ich damit um? Manchmal entwaffne ich das einfach, indem ich einen Witz
220 mache, ja.

221 I: Mhm.

222 C: Das das kann passieren. Also manchmal, es kommt auch was direkt aus dem
223 Rückenmark, ohne dass ich überlege, ja. Oder ich versuch dieses Deutungsmuster, also
224 jetzt bei [*diesem Land*] habe ich eben Erfahrung, dadurch zu unterlaufen, dass das halt
225 eine, dass das halt eine Zuschreibung ist, die die die irgendwie problematisch ist und ihre
226 Wirkmächtigkeit auch [unverständlich], dass man das halt einfach reproduziert also ich
227 sag: „ich habe eben viele [*aus diesem Land kommende*] Freunde, die aber oft auf mich
228 warten müssen, ja". Zum Beispiel, ja.

229 I: Ich würde gern noch mal auf diese Situation hin. Also jetzt kommt vielleicht ein
230 Kursteilnehmer rein und sagt das. Was hast du da gesagt? Zum Beispiel. Also das würde
231 mich jetzt ähm...

232 C: Also ich hab's nicht ich hab's leider nicht wortwörtlich im Kopf, muss ich gestehen.

233 I: Nee, nee nur in deiner Erinnerung, natürlich. Also wie was woran erinnerst du dich, also
234 was was hast du in dem Moment gesagt?

235 C: Ich dachte, dass ich erst einen Witz gemacht habe, dass das ja irgendwie hin und wieder
236 ok ist, überhaupt zu spät zu kommen, aber dass das jetzt keine Entschuldigung sein wird,
237 das ganze Semester zu spät zu kommen, dass ich das nicht akzeptieren kann.

238 I: Ok.

239 C: ([eine Bekannte geht vorbei] Hallo. Grüß dich.) um das Ganze mal ein bisschen
240 aufzulockern, wobei das spontan passiert ist.

241 I: Mhm.

242 C: und dann war das halt anschlussfähig an mein persönliches Erleben, als jemand, der in
243 [*diesem Land*] tätig war und viele Freunde hat aus [*diesem Land*]. Würde halt dann diese
244 dieses Deutungsmuster oder dieses Erzählte dadurch relativieren, dass ich einfach von
245 einem Freund erzählen würde, in meinem Fall ist das ein Kollege, mit dem ich manchmal
246 skype, der halt immer auf mich wartet. Oder auf einen Kollegen, mit dem ich immer zum
247 Fußball gehe in [*der Hauptstadt dieses Landes*] und es ist immer wieder so, dass halt der
248 Zug, dass es schwer ist, die Zeit einzuschätzen, und der immer wieder auf mich auf mich
249 wartet. Und manchmal kann man natürlich auch, aber das ist schwierig, das geht nur,
250 wenn man die Begriffe eingearbeitet hat, könnte man diskutieren, warum das jetzt
251 passiert. Also dass man, man kann, wenn man gerade zum Beispiel Stereotypen-
252 Unterricht macht, also auf einer offenen Definitionsebene von von Othing, das wäre
253 ein bisschen schwierig, aber wenn man gerade mit Stereotypen arbeitet, dann kann man
254 das nutzen, um das zunächst reproduzierte Stereotyp einfach mal zu infrage zu stellen
255 und sagen: „Ist das nicht ist das nichts- Ist das so? Ist es manchmal problematisch oder
256 kann ein Missverständnis nicht genau dadurch entstehen, dass man das, dass man
257 erwartet, dass es so ist?" Ja. Also diese Dinge ein bisschen zu zu relativieren und

258 vielleicht die Frage zu stellen, warum ist das auf jeden Fall so stark, dass viele Leute diese
259 Assoziation haben bei *[diesem Land]*, ja?

260 I: Mhm.

261 C: Und warum ist es so stark, dass du es jetzt reproduzierst, ja? Oder warum. Also ich
262 würde nicht sagen „du“, weil dann würde ja die Person in die unmittelbar in die
263 Verantwortlichkeit nehmen. Aber warum ist es auch so, dass erwartet wird, dass man
264 das hören will, ja.

265 I: Mhm.

266 C: Aber es ist es ist es ist oftmals schwierig, also es hängt sehr davon ab, in es hängt sehr
267 davon ab, welche Interaktionsebene mit dem Kurs herrscht, wie man mit dem, wenn ich
268 mit den Studierenden einfach ein lockereres Verhältnis habe und also ich habe oft ein
269 sehr gutes Gefühl dafür, was was geht gerade noch und was kann ich an Witzen machen,
270 ja. Also da bin ich Gott sei Dank relativ relativ selbstsicher. Sowas ist, das ist auch ein
271 Beispiel, das nicht so schlimm ist. Also ein Beispiel, das mir mehr missfällt, was ich
272 manchmal mache als Vorstellungsaktivität, ist quasi, dass ich drei Stühle aufstelle und
273 andere Leute für mich sprechen lasse, also in meinem Namen oder dass ich und ich hab
274 das auch mal gemacht bei jemandem, der neu im Kurs war, und er wollte sich vorstellen.
275 Und ich hab gesagt: „Wenn du nichts dagegen hast, können wir das so machen, ja
276 einfach ein Experiment“ und er wollte die Frage, woher er kommt und wie das jetzt ist,
277 wollte er nicht als so relevant setzen, aber es wurde mehrfach gefragt im Kurs, ja. Und da
278 werden dann manchmal auch Dinge reproduziert, „die Mentalität dort ist ... so oder so“
279 das kann passieren im Kurs. Und in dem Fall hab ich auch eine gewisse Verletzlichkeit
280 festgestellt.

281 I: Mhm

282 C: Und ich habe einfach dann versucht, zu fragen, also einfach zu sagen, dass es vielleicht
283 nicht so relevant ist, oder. Also ich wollte, man darf auch nicht zu belehrend sein,

284 I: Mhm.

285 C: Das ist der nächste Punkt. Aber habe gefragt, ob es nicht Fragen gibt, die vielleicht viel
286 interessanter sind am Anfang, wenn man jemanden kennenlernt, wenn man mit
287 Menschen interagiert, ja. Es gibt ja wirklich vieles, was spannender ist bei einer
288 persönlichen Begegnung, als der Name oder oder der der sogenannte Herkunftsort oder
289 Herkunftsland.

290 I: Und wie reagieren dann die Lernenden darauf?

291 C: Hm.

292 I: Also wie haben sie reagiert in jetzt in diesem, ähm ich würde gerne bei diesem Beispiel
293 vielleicht bleiben. Was sind deine Erinnerungen? Wie haben die Lernenden darauf
294 reagiert?

295 C: Ja, also derjenige, der in dieser Interaktion, der Vorstellinteraktion, eingebunden war,
296 der war über diesen Beistand, wenn du so willst, ja, ähm in Führungszeichen, die wir
297 jetzt nicht sieht, deshalb sag ich sie dazu, der war über diese Unterstützung bis zu einem
298 gewissen Ausmaß glaub ich froh. Also man hat gemerkt, dass das irgendwie entlastet
299 und entkrampft in dem Moment.

300 I: Mhm.

301 C: Und entspannt.

302 I: Ja.

303 C: Und ja, man braucht da auch immer eine gewisse Anlaufzeit, ja. Also die Person, die das
304 die das gesagt hatte, hat dann die hat war hat am Anfang nicht ganz verstanden, wo
305 worum es geht, aber hat es dann hat es dann aufgenommen, hat sogar hat sogar selbst
306 mitdiskutiert. Also war da auch selbst reflexiv und, was in dem Moment schön war, war
307 das irgendwie keine Schwere in der Diskussion war, ja. Das war relativ locker, also man,
308 das ist ja auch eine Schwierigkeit, die Frage, ob man das manchmal zurücknimmt, weil es
309 ja auf keinen Fall so erscheinen soll, als möchte man jemanden, eine Person, als möchte
310 man jemanden im Beisein der anderen irgendwelcher Befehli-, irgendwelcher
311 Verfehlungen, Verfehlungen oh Gott [lacht] Verfehlungen Verfehlungen [lacht]
312 beschuldigen.

313 I: Ja. Würdest du jetzt sagen, dass, ich sag ich nenn das jetzt mal Intervention, also dass
314 deine Reaktion sozusagen, also deine Intervention würdest du die als gelungen
315 bezeichnen in dieser konkreten Situation?

316 C: Also ich glaub nicht, dass sie optimal war, aber ich würde sagen, dass sie tendenziell eher
317 gelungen war.

318 I: Mhm.

319 C: Also dafür, dass sie spontan passieren musste,

320 I: Mhm.

321 C: Dafür war sie ganz gut, ja.

322 I: Mhm. Also und was wolltest du erreichen damit? Also um zu wissen, was jetzt gelungen
323 bedeutet.

- 324 C: Ja gelungen deshalb, weil sie einerseits nach meinem Dafürhalten augenscheinlich dazu
325 geführt hat, dass dieses Moment der Verletzlichkeit irgendwie nicht mehr so präsent war
326 im Raum, also dass der Druck aus der Situation war. Und von dem von dem Beteiligten,
327 hier auch die, dass er sich nicht mehr in der Situation gewöhnt hat, wo er sich jetzt
328 rechtfertigen muss oder wo er sich erklären muss, also wo er Adressat einer obszönen
329 Neugier ist, die er eigentlich nicht beantworten will, ja. Das auf jeden Fall. Und gelungen
330 auch deshalb, weil der also die Person, die die Äußerung vollzogen hatte, nicht als
331 bloßgestellt dastand.
- 332 I: Mhm.
- 333 C: Ja, also das das würd ich auch nomal sagen.
- 334 I: Mhm.
- 335 C: Ja und letzten Endes auch gelungen deshalb, weil ja eine interessante Diskussion
336 stattgefunden hat, weil das Ganze verhandelbar war, was aber nur bedingt an mir liegt,
337 ja. Also ich meine, das lag vor allem an der an der Bereitschaft der Teilnehmenden in
338 dem Kurs und an der Interaktion und es lag auch an dem Verhältnis. Also das war ein
339 Kurs, mit dem ich mich besonders gut verstanden hatte, wo das irgendwie in der
340 Interaktion lief, wo einfach ein gewisser ein gewisses Verständnis da war und wo es eher
341 freundschaftlich war und wo die Leute auch miteinander sehr gut funktioniert haben. Ja,
342 da hat das also sich miteinander sehr sehr gut verstanden haben. Da war das natürlich
343 möglich.
- 344 I: Mhm. Und also du hattest aber vorhin gesagt, es war vielleicht nicht optimal. Wie hätte
345 denn die ideale Lösung ausgesehen?
- 346 C: Also ich kann dir-
- 347 I: In deiner Vorstellung.
- 348 C: Mhm. Ich kann dir adhoc nicht sagen, wie die ideale Lösung ausgesehen hätte, um
349 ehrlich zu sein, es ist auch die Frage, ob es sowas wie die ideale Lösung gibt.
- 350 I: Mhm
- 351 C: Also ideal wäre sie dann, wenn es weniger Vorhersehbares gäbe. Also wir sprechen ja
352 jetzt oder das, was ich geschildert hab, ist natürlich die Reaktion auf etwas, was nicht
353 eingeplant war, was also spontan war und wo ich in einer Handlungsposition war, wo ich
354 reagieren musste.
- 355 I: Mhm.
- 356 C: Dafür war es war es ganz war es glaub ich ganz gut.

- 357 I: Mhm.
- 358 C: Ideal wäre es dann, wenn's ein Vokabular gäbe, auf das man zurückgreift, ja, aber dann
359 hätte man das irgendwann behandeln müssen. Und wenn man es vielleicht diskutiert
360 ohne die unmittelbare Involviertheit. Also wenn man es an einem theoretischen Beispiel
361 diskutiert ohne die Gefahr, dass jemand, dass jemand betroffen ist. Wobei es ist die
362 Frage, ob das besser wäre, wenn es dann funktioniert, dann kann das auch was
363 Verbindendes sein im Kurs, ja.
- 364 I: Was meinst du mit Vokabular also wenn das Vokabular vorhanden wäre?
- 365 C: Ja, es ist oftmals es ist oftmals schwierig, nicht die Problematik von wirkmächtigen
366 Termini oder schon die Frage, was Rassismus, was rassistisch, was rassistisch
367 ist. Also schon wenn man eine Figuration von Othering beschreiben möchte, dass einfach
368 in dem Moment nur relevant gesetzt war, dass jemand eben irgendetwas nicht ist, ja.
- 369 I: Mhm.
- 370 C: Oder anders ist. Das ist ja oftmals das, was problematisch ist und was zum Beispiel, ich
371 erinnere mich an eine Lektion in einem Lehrwerk, wo es um Japan ging, um japanische
372 Kultur, wo es einfach nicht defizitorientiert, aber in einer exotisch oder exotischen Art
373 und Weise darum ging, was anders ist.
- 374 I: Mhm.
- 375 C: und da war schon sowas da, was, dass gewisse Übungen ein bisschen komisch sind, aber
376 um gewisse Dinge zu behandeln, wäre halt wäre halt die Kenntnis gewisser Termini
377 sinnvoll, ja. Also man kann das ja man kann das strukturell auch verstehen, wenn diese
378 Begriffe nicht wenn diese Begriffe nicht bekannt sind und es kann auch nicht, es ist auch
379 nicht für jeden Kurs relevant. Also es ist für für relativ wenige Kurse relevant und auch
380 nicht für jede Altersgruppe. Aber natürlich wäre es dann einfacher, darüber zu sprechen,
381 ja.
- 382 I: Mhm.
- 383 C: Oder wenn man eine gewisse Form von Sensibilisierung hat in der Beschäftigung, ja.
- 384 I: Mhm. Und ich würde immer noch mal bei dieser Situation bleiben. Wenn du jetzt noch
385 einmal in der gleichen Situation wärst, was würdest du tun?
- 386 C: Ich also da es ja nicht, das ist natürlich eine sehr hypothetische Frage. Weil die Situation
387 alleine deshalb nicht die gleiche wäre, weil ich sie ja schon einmal schon mal durchlebt
388 habe.
- 389 I: Eben, aber genau das würde mich ja interessieren. Sozusagen was würdest du jetzt also

390 tun?

391 C: Ja, kann's auch nur ich kann's auch nur bedingt sagen, weil ich mich nicht in allen
392 Einzelheiten konkret an die Situation erinnere. Ich glaub, dass wir das, also jetzt würd ich
393 die Übung, ist die Frage, ob ich die Übung nicht machen würde.

394 I: Mhm.

395 C: Das ist natürlich die ist natürlich die gute Frage. Also wenn ich absehen könnte,
396 hypothetisch gesprochen, dass dieses Problem bestehen würde, dann würde ich die
397 Übung vielleicht nicht machen, sondern würde erstmal vorarbeiten und würde irgendwie
398 mit irgendeinem theoretischem Beispiel dafür sensibilisieren und würde dann
399 ausprobieren, ob es trotzdem passiert in der nächsten Stunde glaub ich.

400 I: Mhm ok, und wenn es dann trotzdem passiert?

401 C: Hm [lacht] wenn es dann trotzdem passiert, dann würde ich's ähnlich machen wie jetzt,
402 aber würde theoriebasiert, weil ich ja in der vorherigen Stunde damit gearbeitet hätte,
403 versuche es versuchen, es nochmal zu zu reflektieren, ja.

404 I: Mhm. Ok. Aber im Prinzip würdest du ganz ähnlich handeln?

405 C: Ja.

406 I: Ja. Ok.

407 C: Tendenziell würde ich ähnlich handeln, nur dass ich halt vorentlasten würde, bzw. mich
408 im Vorfeld damit beschäftigen würde, bzw. die Diskussion würde dann anders ablaufen,
409 aber prinzipiell war die Intervention war dann schon geeignet und war glaub ich ganz
410 gut, also

411 I: Mhm.

412 C: Ich glaub recht viel besser kann man das spontan auch nicht machen.

413 I: Mhm. Ok.

414 C: Vielleicht würde ich sicherer reagieren, dadurch dass ich's dann schon mal gehabt habe.
415 Aber darauf habe ich nur bedingt Einfluss.

416 I: Ja

417 C: Weil das ist das passiert auch im Unbewussten, ja.

418 I: Klar. Gibt es noch eine Situation, von der du mir erzählen möchtest oder an die du dich
419 jetzt gerade Erinnerst?

- 420 C: Naja eigen- also ich habe jetzt ich habe jetzt keine ich habe jetzt keine keine konkrete
421 mehr im Kopf. Also (unverständlich) ich habe ja schon ein bisschen nachgedacht,
422 dadurch dass ich wusste, dass wir dieses dieses Interview machen. Hm. Also ich hab,
423 ansonsten fällt mir halt wirklich ein, ohne eine konkrete Situation, aber mir fällt ein, dass
424 manchmal problematisch ist, Kulturalisierungen, kulturelle Zuschreibungen in Übungen
425 mit Lehrwerken bei diesem Japan ähm bei diesem Japankapitel über Mode ist mir das
426 sehr aufgefallen und manchmal einfach auch in der Interaktion, dass man das mithört,
427 dass das gar nicht so im Kurs selbst stattfindet, aber das halt so beim Smalltalk unter den
428 Studierenden bei der Frage, genau (lacht) diese Fragen wieder relevant gesetzt werden,
429 ja. „Wo kommst du her? Und ist das nicht so und so?“ und dann ruft man halt gewisse
430 Dinge auf, die man kennt, ja. Aber jetzt eine ganz Konkrete hab ich jetzt leider hab ich
431 jetzt leider nicht im Kopf, also ich glaub es gab welche, die ähnlich waren, ja. Also dass
432 das dass das dass das dass das passiert ist.
- 433 I: Ja, ist auch in Ordnung, ich wollte nur die Frage, wenn du jetzt gerade noch eine Idee
434 hättest oder -
- 435 C: Nee, nee. Also gerade gerade habe ich keine hab ich kein Blitzlicht, das mir spontan
436 einfallen würde.
- 437 I: Dann ist das ist das völlig in Ordnung und genau, dann bedanke ich mich erstmal und
438 mache das Gerät aus.
- 439 C: Ja

IV. Interview 4

I = Interviewerin

D = Lehrperson

- 1 I: Also, das ist das Interview mit *[Vorname Nachname]* und ich habe sie darüber aufgeklärt,
2 dass das Interview aufgezeichnet wird und dass alle Daten vertraulich und anonymisiert
3 behandelt werden. Und ich hätte jetzt gerne nochmal das Einverständnis.
- 4 D: Passt. Ich bin einverstanden.
- 5 I: Ok. Super. Gut dann fangen wir an. Ja jetzt also es geht ja um sozusagen um grob den
6 DaZ-Bereich und ich würd jetzt gerne nochmal wissen, welche Ausbildung du absolviert
7 hast.
- 8 D: Mhm, ja also ich habe nach der Matura habe ich studiert. Und zwar Kultur- und
9 Sozialanthropologie ist mein erstes Studium gewesen. Das war ein Diplomstudium noch.
10 Also habe das dann auch fertig studiert und habe in dem Studium, da hat's im
11 Diplomstudium eben noch Wahlfächer gegeben, und ich habe da eben einerseits
12 Literatur, vergleichende Literaturwissenschaften gemacht und als zweiten Teil Deutsch
13 als Fremd- und Zweitsprache, dieses DaZ-, DaF/DaZ-Modul damals, weiß nicht, wie viele
14 Stunden das waren, aber genau 48 oder 24 Semesterwochenstunden waren das so.
- 15 I: Mhm.
- 16 D: Und habe das dann habe das eben fertig studiert, habe dann dieses ganze Modul gehabt.
17 Das war auch diese DaF/DaZ-Qualifizierung, so eine Grundqualifizierung, da kriegt man
18 so einen Zettel von der *[Name einer Mitarbeiterin des Instituts]* und habe dann, habe da
19 auch schon mich eigentlich schon in der Diplomarbeit dann auch schon sehr mit Sprache
20 beschäftigt, was jetzt nicht unbedingt bei uns an der KSA ein großes Thema war, aber ich
21 habe da eben Interviews mit mehrsprachigen Jugendlichen gemacht und oder jungen
22 Erwachsenen. Und habe dann als zweites Studium noch den DaF/DaZ-Master begonnen
23 und bin jetzt fast fertig, eben, wie gesagt, also die Prüfung fehlt noch und sonst ist
24 eigentlich alles erledigt.
- 25 I: OK, das in Wien?
- 26 D: In Wien, genau. Ich habe in Wien, genau-
- 27 I: Ok. Gut jetzt würde ich gern noch mal wissen, bei welcher Institution du gerade arbeitest
28 und seit wann.
- 29 D: Naja, also hm. Seit wann? Also ich unterrichte jetzt bei *[Name einer Sprachenschule]*. Das

30 ist eine Institution, die eher an und für sich, wenn man das jetzt so streng kategorisieren
31 will, DaF-Klientel hat, sozusagen. Also da kommen viele Leute, die zum Beispiel für eine
32 Woche nach Wien kommen, dort ihr ja, also Wien kennenlernen wollen und und ihre
33 Deutschkenntnisse zum Beispiel auffrischen wollen. Aber es sind auch viele, die für ein
34 halbes Jahr kommen, die zum Beispiel auch vorhaben, also so Schüler oder Studierende,
35 die vorhaben, in Österreich zu studieren und sich hier vorbereiten. Also es ist so ein bissi
36 gemischt. Das mit DaF/DaZ ist ja auch so eine Sache, wo man da die Grenze zieht. Genau,
37 also das ist dort unterrichte ich s e i t 2011, eben mit Pause, weil ich eben bei *[Name*
38 *einer Bildungseinrichtung]* dazwischen auch und an der *[Name einer Hochschule]* habe
39 jetzt eben auch so einen einen Lehrauftrag sagt man da.

40 I: Mhm, und welchen welche Zielgruppe unterrichtest du da? Also in beiden, dort, wo du
41 jetzt gerade arbeitest.

42 D: Ja. Also bei an der *[Name einer Hochschule]* sind es internationale Studierende, die ihr
43 Studium in Wien machen. Also das sind teilweise ERASMUS-Studierende und teilweise
44 Personen, die nach Österreich gezogen sind und hier eben studieren oder für das
45 Studium gekommen sind. Meinst du mit Zielgruppe auch woher die kommen zum
46 Beispiel? oder-

47 I: Nicht unbedingt. Nicht unbedingt. Also einfach- (unverständlich)

48 D: Ok, genau also ja. Vom Alter, also Studierende, sind gemischt, sind auch ein paar Ältere
49 also nicht unter 40 und bei *[Name einer Sprachschule]* sind's im Moment, eher jünger,
50 also ich habe da von 17 bis 30 im Moment eher. Und das sind wie gesagt teilweise
51 Personen, die hier arbeiten wollen also hier irgendwie gerade so einsteigen und
52 irgendwie Deutsch lernen wollen und gerade angekommen sind und irgendwie Deutsch
53 lernen wollen. Oder Leute, die nur für ein paar Monate, Wochen in Wien sind und
54 teilweise auch sehr Junge, die vorhaben irgendwann hier zu studieren.

55 I: Mhm, OK. Und welche Vorerfahrungen hast du mit rassismuskritischer Bildungsarbeit?

56 D: Bildungsarbeit, im Sinn von, dass ich sozusagen Trainerin war oder so?

57 I: ich ka- also ich alles Mögliche. Also ich stelle mir durchaus auch so was vor wie
58 Seminare oder Workshops oder vielleicht was gelesen, also es könnte jetzt alles
59 Mögliche sein.

60 D: Ja, ja, ja, genau. Also quasi also im Sinn von, dass ich auch Trainerin wäre, also
61 Workshops oder so hab ich jetzt zum Beispiel eigentlich keine, soweit ich mich erinnere,
62 also zumindest nicht dass das Hauptthema war. Aber ich habe natürlich also auch in
63 beiden Studien, also in Kultur- und Sozialanthropologie war das Thema Rassismus auch
64 ein großes Thema, das ist auch ein Schwerpunkt, ich weiß nicht, ob du ein bisschen das
65 Fach kennst auch. Da hat man halt in Theorie viel zu tun mit mit dem und dann auch in

66 DaF/Daz habe ich also ja es sind eben, ist es schon auch immer wieder ein Thema. Auch
67 was also auch Linguizismus zum Beispiel, also dieser Sprachliche Rassismus, genau. Also
68 da hab ich auch schon einiges gelesen, alles Mögliche so Richtung Mecheril und was weiß
69 ich. Genau.

70 I: Mhm, Ok. Und was oder welche Vorerfahrungen hast du mit der Arbeit mit oder mit der
71 Arbeit mit migrantischen Gruppen?

72 D: Mhm. Ja, gut. Definieren wir migrantische Gruppen (lacht), aber sagen wir mal, ich sag j
73 etzt unter Anführungszeichen (unverständlich -ische) migrantische Gruppen, wie man
74 sich die vorstellt, also dass zum Beispiel Leute für die Arbeit oder
75 Familienzusammenführung nach Österreich kommen, einfach um hier zu leben und dann
76 eben sozusagen Deutsch lernen, weil sie eben hier leben. Vereinzelte Leute in den Gr- in
77 den Gruppen, ja weil das eben oft einfach nur so Zwischenmigranten waren sozusagen,
78 die jetzt keine dauerhaften wie auch immer man das definiert. Ich hab vertreten immer
79 wieder bei einer Kollegin auch. Die hat in so einem Frauenprojekt, in so einem
80 Basisbildungsfrauenprojekt einen Kurs und da habe ich eben sie ab und zu vertreten.
81 Genau, aber das war jetzt nicht mein eigener Kurs.

82 I: Mhm. Gut ja. Dann können wir eigentlich schon zum Hauptteil übergehen.

83 D: Ja.

84 I: Und zwar würd ich dich jetzt bitten, dich zu erinnern oder also also dich an eine Situation
85 im Kurs oder im Unterricht zu erinnern, in der rassialisierende Äußerungen getätigt
86 wurden oder vielleicht eine Situation, in der Rassismus reproduziert wurde. Und ich
87 würde dich bitten, mir von dieser Situation mal zu erzählen.

88 D: Ja, also das ich habe ich habe ja da nur zugesagt zu dem Interview, weil meistens fällt
89 einem da ja nichts ein, wenn man so gefragt wird, also wenn was passiert, weiß man's
90 natürlich, aber wenn's dann schon wieder länger her ist, weil eben vor ein paar Wochen
91 sowas in die Richtung war sozusagen in meinem Unterricht. Was ist da passiert? Und
92 zwar ist es so um Urlaubsangebote gegangen, zwar eigentlich nur und ja und es waren
93 zwei Urlaubsangebote. Das eine war Strandurlaub in Hurgada in Ägypten und das andere
94 war ein in New York, Silvester in New York. Das waren zwei Urlaubsangebote, die die
95 Lernenden gelesen haben und die Frage war dann sozusagen einfach nur so, ja welche
96 Rei- also wohin würdet ihr auf Urlaub fahren. Ich hab die Übung schon, also diese diese
97 Texte, schon öfter gehabt und das war immer sehr verschieden. Die einen mögen lieber
98 Strandurlaub, die anderen lieber New York. Also es waren noch nie irgendwie ein großes
99 Thema. Und diesmal hat eine eine Studierende also Schülerin hat gemeint ja, nein nein
100 nach Hurgada fährt sie ganz sicher nicht, weil also sie war, genau, sie war in Hurgada und
101 das war ganz schlimm. Sie da da da sind nur Wilde. Und ja ich weiß gar nicht mehr. Sie
102 hat da gemeint, ja also und sie sie kennt durchaus also sie hat damit eben gemeint, sie
103 sie will da jetzt auch nicht verallgemeinern, sie redet wirklich speziell über Hurgada jetzt,

104 weil sie dort auf Urlaub war. Sie war auch in anderen arabischen Ländern, hat sie
105 gemeint, äh wo das ganz anders war und das sieht sie dort überhaupt nicht so. Also sie
106 hat das auch ein bisschen differenziert. Aber eben dort, da hat sie irgendwie Angst
107 gehabt und die Leute waren da wirklich, also sie hat wirklich das Wort wild benutzt.
108 Wobei natürlich auch immer die Frage ist, wie sie das übersetzt das Wort, wie sie das
109 versteht. Genau das war die Situation und die das war natür- also da schreckt man sich
110 innerlich da mal, denkt sich (räuspernd) mhm gut. So- sowas könnt ich erzählen zum
111 Beispiel. Weil das war zwei Tage vorher das Mail von dir oder wo ich mir gedacht hab,
112 naja ich weiß nicht, was ich da erzählen soll. Und ja und dann ist quasi die Frage, wie
113 reagiert man da, wie geht man um mit dieser Situation. Und ich habe dann an und für
114 sich, ich habe sie mal reden lassen und habe dann einfach so quasi einfach noch
115 nachgefragt. Ja, also eben was sie da genau erlebt hat sozusagen, wie sie zu dieser
116 Äußerung kommt. Ich habe dann auch in der Gruppe, also es war auch eine sehr
117 angenehme Gruppe eigentlich vom Klima in der Gruppe auch gefragt, wie welche
118 Erfahrungen die anderen gemacht haben. Genau, das war mal so nur die Darstellung,
119 was passiert ist, ja. Also ich hab mir dann natürlich meine Gedanken nachher auch noch
120 gemacht über diese Situation aber ungefähr so war die Reaktion, ja.

121 I: Mhm. und wie haben die unterschiedlichen Lernenden darauf also reagiert? Wie sind sie
122 auch mit mit mit auch mit deiner Reaktion umgegangen? Wie waren die Reaktionen?

123 D: Ja, ja, ja.

124 I: Vielleicht willst du das kurz beschreiben?

125 D: Hm. [denkt nach] gute Frage. Also ich im Detail, es war jetzt es also es war jetzt keine,
126 also keine es waren keine extremen Reaktionen, so dass dass ich genau wüsste, wie das
127 war. Es war schon so ein bissi, es war jetzt nicht so, dass das eine normale Aussage
128 gewesen wäre. Es war nicht so komplett so sie hat gerade von Birnen gesprochen oder
129 so. Aber es war jetzt auch keine große Aufregung im Raum oder so. Genau. Also das
130 waren mal so die Reaktionen auf ihre Äußerung. Und dann eben durch meine Fragen
131 sind dann eben auch verschiedene Aussagen gekommen, wie es war, wenn ich mich
132 richtig erinnere, es hat niemand ähnliche Erfahrungen gemacht, und es ähm ... also es
133 hat sie niemand bestätigt in dem Sinn aber es hat ihr jetzt auch niemand groß
134 widersprochen. Ich glaub so, das allgemeine, ich weiß nicht mit welcher Sti- also wie wir
135 dann, ich weiß gar nicht mehr, wie wir da rausgegangen sind dann sozusagen. Also ich
136 habe wirklich versucht, ich habe mir dann wirklich noch große Gedanken gemacht, wie
137 wie man in so einer Situation, weil es ist immer schwierig in so einer Situation, wie man
138 damit umgeht, weil man ist ja, man ist ja in verschiedenen Rollen auch in dieser
139 Situation. Ja, auf der einen Seite denkt man sich: Das kann man so nicht sagen. Auf der
140 anderen Seite hast du auch eine Machtposition als Lehrerin in der Gruppe. Du kannst
141 jetzt nicht so als die Tolle kommen, die alles weiß und sagen: Entschuldigung, das kann
142 man so nicht sagen, das geht so nicht, ja. Und man hat ja auch einen sprachlichen
143 Vorteil. Du kannst sie ja niederreden. Du könntest sie niederargumentieren rein

144 theoretisch. Ja, also genau, also wie haben die reagiert? Also es war dann irgendwie so,
145 sie haben sie haben diese extreme Aussage nicht übernommen. Also wir haben es dann
146 so ein bisschen relativiert, denke ich. Also so, ok sie hat da negative Erfahrungen
147 gemacht, sie hat sich dort unwohl gefühlt vielleicht, aber eben so allgemein kann man
148 das vielleicht nicht pauschal sagen. So war dann irgendwie die (unverständlich -ion).

149 I: Ok. Und was wo- also ich nenne jetzt das also deine Aktion sozusagen darauf, nenne ich
150 jetzt mal eine Intervention, ja?

151 D: Ja. Ja.

152 I: Was wolltest du mit dieser Intervention erreichen? Also

153 D: Ja, eben oder es gibt ja mehrere Möglichkeiten, wie man da reagieren kann, wie ich auch
154 gerade gesagt habe. Und mir erscheint es da irgendwie oder in der Situation auch ist es
155 für mich ist mir am sinnvollsten erschienen, sozusagen einfach Fragen aufzuwerfen,
156 einfach ein bisschen zu differenzieren, was sie da gesagt hat. Also eben noch mal so genau
157 was hast du da jetzt erlebt? Einfach um zu schauen, was ist da jetzt wirklich passiert,
158 nicht nur für sie jetzt, sondern einfach auch für die Gruppe sozusagen. Man weiß ja auch
159 nicht, was die anderen, ich weiß ja nicht was sie gedacht haben. Ja es war jetzt nicht so
160 von der Gruppenkonstellation also in der Gruppe waren Großteils Personen aus der
161 Ukraine, teilweise Italien, Rumänien aber es war jetzt zum Beispiel niemand aus dem
162 Raum so Ägypten zum Beispiel, also weil das eben Hurgada war. Was war jetzt noch mal
163 die Frage? Die-

164 I: Was du damit erreichen wolltest, mit also-

165 D: Ahja, was ich damit erreichen wollte.

166 I: deine Ziele sozusagen deiner Intervention.

167 D: Genau, also das wär, weil das wär nämlich natürlich dann nochmal eine andere andere
168 Sache gewesen. Also denke ich im Sinn von da muss man wirklich sehr sensibel sein, wie
169 man dann mit der Situation auch gruppenspezifisch umgeht. So ist es mir vor allem
170 darum gegangen, eben das nicht ganz so stehen zu lassen, also einfach aber nicht dass
171 ich sage „Das geht so nicht“ sondern einfach um einfach um nachzufragen, was ist da
172 genau passiert und und so ein bisschen die Frage in den Raum zu stellen: Kann man das
173 so sagen? Aber nicht das ich sozusagen eben da von oben irgendwie (unverständlich).
174 Das war meine Intention.

175 I: Ok. Und ist es deiner Ansicht nach gelungen? Also das, was du erreichen wolltest?

176 D: Ja, ja also gelungen? Also ganz zufrieden war ich dann - also ja also es war an und für
177 sich war ich scho- es war in Ordnung. Ja, man kann es sicher immer besser machen und
178 wenn man, weißt du, wenn man sich das gut überlegen kann und so im Vorhinein oder

179 so. Für für diese ja also ich ich zumindest finde ich diese Strategie sozusagen mit den
180 Fragen und und und selbst irgendwie anzuregen, das war OK. Also es war nicht, ich hab's
181 nicht ignoriert, damit wär ich sehr unzufrieden gewesen.

182 I: Ok. Und wie hätte jetzt so eine ideale Lösung ausgesehen?

183 D: Wie hätte meine ideale Lösung ausgesehen? Naja im Idealfall hätte sie das natürlich alles
184 widerrufen, ja und „Naa es war diese eine Situation und man ka- aber natürlich da war
185 auch noch irgendwie" aber so hat sie's anscheinend auch nicht erlebt und ich finde, das
186 muss man dann auch irgendwie respektieren, ja. Aber im Idealfall wäre das natürlich so
187 gewesen "Naja wild ist jetzt vielleicht ein starkes Wort gewesen, so hab ich das nicht
188 gemeint" aber das hätte ich auch der Situation vielleicht nicht erreichen können in dem
189 Rahmen.

190 I: Mhm. Und wenn du jetzt noch einmal in der gleichen Situation wärst, was würdest du
191 dann tun?

192 D: Mhm. Ich glaube, ich würde es eigentlich gleich machen und hoffen, dass das auch so
193 funktioniert und naja.

194 I: Ok.

195 D: Ja, ja, genau.

196 I: Ja. Gibt es noch eine andere Situation, an die du dich erinnerst, wovon du mir vielleicht
197 erzählen möchtest?

198 D: Ja. Ich ich hab versucht irgendwas zu finden aber, fällt mir noch was ein? Also
199 Rassialisierungen fällt mir jetzt eigentlich an und für sich nichts sein, so in die Richtung
200 mit ja. Was schon immer wieder dann auch also Zuschreibungen jetzt im Generellen, was
201 auch zum Beispiel Männer-Frauen Rollen betrifft oder Berufsgruppen oder oder
202 verschiedene gesellschaftliche Gruppen-

203 I: Ja.

204 D: ist schon immer wieder, da kommen scho- ich wüsste jetzt auch keine konkreten Sachen,
205 aber aber solche Dinge kommen immer wieder auf, ja. Also heute war zum Beispiel so
206 eine Sache wie „ja die Mama geht einkaufen“ oder. Also es war eine Diskussion. Es ist
207 um's Thema längere Öffnungszeiten gegangen. Einer hat die Rolle, also er hat eine ein
208 hat ein Mann dargestellt in dieser Diskussion, der eine Familie hat und er hat dann so
209 gemeint „Naja, die Frau geht ja einkaufen, nicht er geht einkaufen“. Also solche Dinge
210 kommen schon immer wieder. Und wie reagiert man darauf? Mal so mal so, ja. Also ich
211 versuche schon immer irgendwie das ein bisschen dann so einfach so ein Fragezeichen
212 hinter solche Aussagen zu setzen. Aber ich sehe mich, also man möchte natürlich immer
213 so ich mein ich wir haben ja auch nicht die Weisheit mit dem Löffel gegessen und man

214 möchte natürlich immer die Welt verändern, ja. Aber ich denke mir, ich kann ja jetzt
215 auch nicht meine Meinung überall da in alle reinsäen. Aber aber ich denke nur so also
216 aha. Also zum Beispiel anderes Thema, ich habe, ah ich habe vorher eine Gruppe
217 vergessen, wo ich unterrichtet habe. Ich habe im Jänner, das war ein spezielles
218 Programm, wie soll ich sagen für Minderjährig- unbegleitete minderjährige Flüchtlinge,
219 das war nur eine einmalige Sache, also eineinhalb Monate und ich war da nur zwei
220 Wochen dabei. Das war eine Gruppe von jungen Burschen zwischen 17 und 25, die einen
221 eine Lehrstelle bekommen haben bei [Name der Firma], das war so ein [Name der
222 Firma]-Projekt, und auch einen Platz in der Berufsschule und das war, die haben dort
223 verschiedene Unterstützungsan- also so eine bevor sie sozusagen in die Berufsschule und
224 in in in ihre Filialen gekommen sind, haben sie so eineinhalb Monate Intensivkurs
225 einerseits Deutsch aber auch, sowas wie wie-lerne-ich-Unterstützung, bei dem sie auch
226 den Lernstoff nachgeholt, den sie verpasst haben sozusagen in einem Jahr. Egal, das ist
227 der Kurs gewesen und da war zum Beispiel mal das Thema, ich weiß jetzt nicht mehr in
228 welchem Kontext, aber wickeln, Windeln wickeln, Babys wickeln. Und ja also ich sag
229 dann schon manchmal halt so Sachen, also das war irgendwie so ich was war ich das war
230 irgendein Lied oder so, wo das Thema windeln also Babys wickeln war. Und und da hab
231 ich halt gefragt, ob jemand schon mal ein Baby gewickelt hat, ja und dann lachen
232 natürlich alle, weil es ja und sagen das macht meine Mutter oder es macht meine wer
233 auch immer ja und und dann sag ich naja na schauen wir mal. Also ich versuch dann
234 schon irgendwie so bisschen Fragezeichen aufzuwerfen aber ohne jetzt groß den
235 Anspruch zu haben in einem Satz oder in fünf Stunden Weltbilder zu verändern. Will ich
236 auch gar nicht also.

237 I: Ok aber du setzt sozusagen ein ein Fragez- also du machst einen Kommentar.

238 D: Ich versuch sch- ich versuch also jetzt auch nicht immer, weil das wär dann auch zu viel,
239 weil ja welche Ziele hat man, ja.

240 I: Ja.

241 D: Es gibt viele Ziele, die man verfolgt, in so einem Unterricht, aber aber ganz so stehen
242 lasse ich's dann auch nicht immer, also ich ja.

243 I: Ja, und wie haben dann die Lernenden reagiert? Also-

244 D: Die haben gelacht. Also die haben das durchaus so ganz ernst haben sie mich glaub ich
245 nicht genommen, aber aber jetzt auch nicht so, dass sie da irgendwie dass dass sie da
246 entsetzt gewesen wären oder so. Das nicht, also-

247 I: Ja, OK. Ok Gut. Gibt es noch eine Situation, von der du erzählen möchtest?

248 D: Ich glaub mir fällt jetzt nichts mehr ein.

249 I: Nein, nein. Das (lachen beide) ich wollt nur noch mal nachfragen.

- 250 D: Ja, ja, ja genau. Ja, ja, genau.
- 251 I: Und dir Gelegenheit geben (unverständlich), wenn du sagst-
- 252 D: Nein.
- 253 I: Ok. Dann mach ich das Gerät jetzt aus. Schaumer mal.

V. Interview 5

I = Interviewerin

E = Lehrperson

- 1 I: Gut, also das ist das Interview mit der *[Vorname Nachname]* und ich würd dich jetzt noch
2 mal um deine Einverständnis bitten, dass ich das Interview mit dir machen darf, es
3 aufnehmen darf und natürlich werde ich deine- werde ich alles anonymisiert und
4 vertraulich behandeln.
- 5 E: Ja, ich bin damit einverstanden. (lacht)
- 6 I: Dankeschön. (lacht) Gut, dann ja würde ich dich bitten, dass du vielleicht noch mal kurz
7 zusammenfasst, also was sind deine Aus- was ist deine Ausbildung oder deine
8 Ausbildungen im Bereich DaZ?
- 9 E: Also ich hab den Master in DaF/DaZ gemacht an der Universität Wien.
- 10 I: Mhm. Ok. Gut und du arbeitest wo?
- 11 E: Ich arbeite in einer Pflichtschule in Wien.
- 12 I: Ok. Und seit wann machst du das?
- 13 E: Seit September 2015.
- 14 I: Ok. Ja und die Zielgruppe da ist welche? Also Welche Zielgruppe unterrichtest du?
- 15 E: Kinder und Jugendliche ab 10 Jahre. 10 bis 14 Jahre.
- 16 I: 10 bis 14 Jahre. Ok. Und jetzt wäre noch interessant welche Vorerfahrung du hast mit
17 rassismuskritischer Bildungsarbeit? Wenn du welche hast, welche Vorerfahrungen hast
18 du?
- 19 E: Ich hab einen Kurs gemacht bei der *[Name einer Mitarbeiterin der Universität Wien]*, ich
20 weiß aber nicht mehr, wie der hieß.
- 21 I: Ein Seminar? Oder-
- 22 E: Ein Seminar, genau.
- 23 I: Mhm.
- 24 E: Und da ging's und da war natürlich Rassismus das Thema, ja aber ich denke das - Ich hab
25 dann noch auf der Internationalen Entwicklung einen Kurs absolviert, da war das Thema

26 allgemein Menschenrechte und Rassismus wurde darin auch thematisiert.

27 I: Mhm OK.

28 E: Aber ich denk, das war's. Ja.

29 I: Also im universitären Bereich sozusagen?

30 E: Ja.

31 I: Seminare und-

32 E: Mhm.

33 I: Mhm. Ok. Gut. Und welche Vorerfahrungen hast du in der Arbeit mit migrantischen
34 Gruppen?

35 E: Wär das jetzt relevant, dass ich in der VHS auch-

36 I: Zum Beispiel.

37 E: schon also da habe ich drei Kurse gemacht, unterschied- also es war zweimal B1 und
38 einmal B1+ vom Niveau her. Erwachsene. Mit Erwachsenen hab ich da
39 zusammengearbeitet.

40 I: Mhm. Ok also vorher mit Erwachsenen und jetzt-

41 E: Jetzt mit Kindern und Jugendlichen.

42 I: Dann noch was Anderes, also andere Vorerfahrungen, die dir einfallen? Oder-

43 E: Nee.

44 I: Ok, nee, nee. Nur um ein Bild zu bekommen. Genau jetzt sind wir eigentlich eh schon
45 beim Hauptteil. Und zwar würde ich dich bitten, dich sozusagen an eine Situation zu
46 erinnern, also im Kurs oder im Unterricht, in der eine rassialisierende Äußerung getätigt
47 wurde oder eine Situation, in der Rassismus reproduziert wurde und ich ich würde dich
48 dann bitten, mir davon zu erzählen.

49 E: Hm. Ich fang einfach mal an, du kannst ja dann einhaken, ob ich dann eher in die richtige
50 Richtung erzähle. Im humorvollen Bereich, da höre ich ganz oft, dass englische N-word.

51 I: Mhm.

52 E: Das höre ich ganz ganz oft. Dann werden Kinder mit Kamel beleidigt, also mit dem Begriff
53 Kamel. Und dann gibt's auch so einen neuen Ausdruck: What the Afghanistan.

54 I: Mhm.

55 E: Was auch immer das bedeu- also es ist klar, was damit ge-

56 I: Ja.

57 E: Ja. Und was passiert noch? Naja sowas wie Tschusch hab ich noch nicht gehört, aber
58 Scheißtürk, also ganz oft mit mit an an an die Nation gekoppelt.

59 I: Mhm.

60 E: Aber das ist halt alles im Anführungszeichen „humorvollen Bereich“. Die Kinder wollen
61 da einander gar nicht beleidigen oder so. Also schon provozieren.

62 I: Mhm.

63 E: Aber ich glaube, das ist so spielerische so im spielerischen Bereich.

64 I: Mhm. Und wie gehst-

65 E: Bösesartiges, ja-

66 I: Ja.

67 E: ist mir noch nicht untergekommen. Tatsächlich.

68 I: Ok. Aber wie also wenn jetzt im Unterricht oder also, wenn du so eine Situation hörst,
69 also vielleicht jetzt eine bestimmte Situation, an die du dich erinnerst, wie gehst du dann
70 damit um? Oder bist du damit umgegangen? Vielleicht jetzt bei einer konkreten
71 Situation.

72 E: Also eine Situation war, also ich glaub das war das mit dem Kamel, als ein Kind das
73 andere Kind als Kamel bezeichnet hat. Da bin ich dann so damit umgegangen, dass ich
74 die Eltern ins Spiel gebracht habe und gesagt habe „Weißt du was? Wir vereinbaren
75 einen Termin. Du kommst. Das andere Kind kommt. Deine Eltern kommen. Die Eltern des
76 anderen Kindes kommen. Dann sagst du das bitte noch einmal.“

77 I: Mhm.

78 E: Also in Anwesenheit der Erziehungsberechtigten, damit die sozusagen sehen, was das
79 Kind machen. Ansonsten wissen die Kinder ja eigentlich, dass das Beleidigungen sind
80 oder das-

81 I: Mhm.

82 E: das das die sind sich dessen bewusst, dass das da um das Herabsetzen des Anderen geht,

83 aber wenn ich ganz ehrlich sein soll, bin ich da noch nicht so wirklich durchgestiegen, wo
84 ich da jetzt beschützen soll oder etwas klären kann. Weißt du was ich meine?

85 I: Mhm. Also ich würde gern bei dieser einen Situation jetzt gerade bleiben.

86 E: Ja.

87 I: Also bei der Situation, die du eben gerade genannt hast. Als du das dann gesagt hast,
88 also deine deine deine Reaktion, ich nenn sie mal Intervention, ja?

89 E: Mhm.

90 I: Wie haben die Lernenden, also die Kinder in dem Fall, darauf reagiert?

91 E: Also das das Kind, das es beleidigt hat war erstaunt und hat mich mit großen Augen
92 angeschaut, so quasi „damit hätte ich jetzt nicht gerechnet“. An an die Reaktion des
93 anderen Kindes kann ich mich nicht erinnern. Also ich ich nehme mal an, dass es froh
94 war, dass es jemand gehört hat und auch thematisiert hat, aber das wäre wären jetzt
95 doch eher Spekulationen.

96 I: Mhm. Ok.

97 E: Und ansonsten aber wenigsten mal nicht dieses „hab ich doch nicht gesagt“ oder "das ist
98 doch gar nicht passiert" also so immer dieses diese Ablehnung, was ich ganz oft erfahre,
99 wenn ich ein Kind mit mit etwas kro- kritisiere oder oder mit etwas konfrontiere, was es
100 meiner Meinung nach falsch gemacht hat, oder ja-

101 I: Mhm.

102 E: Dann ist immer so: „ich war doch nicht schuld, ich war doch- ich bin doch nicht Schuld",
103 ne.

104 I: OK, aber das war jetzt nicht so?

105 E: Ja genau. Es war sehr perplex und schockiert und und wusste gar nicht, was es sagen soll.

106 I: Ok. Und was wolltest du da mit deiner Intervention erreichen? Also was war so das das
107 Ziel?

108 E: Dass das Kind darüber reflektiert, was was was das für eine Bedeutung hat.

109 I: Mhm. OK und ist es deiner Ansicht nach gelungen?

110 E: Naja, wie schon gesagt. Ich denke vor allem an meine Kinder, also sprich die Kinder im
111 Pflichtschul- also Kinder und Jugendliche im Pflichtschulbereich. Und da ist's allgemein
112 so, das sind Eindrücke, die ich nach einem nach einem Schuljahr habe, dass sie durchaus

113 wissen, dass die Wörter, die sie benutzen, Beleidigungen sind oder eben in dem Fall
114 auch rassistisch oder rassialisierende Äußerungen sind. Nur sie siedeln das selbst ganz
115 oft im humorvollen Bereich an und verstehen dann teilweise auch nicht, dass sie darauf
116 angesprochen werden. Sprich die Wirkung von Wörtern oder oder oder sowas, das ist
117 glaube ich irgendwie schon da, aber dass das auf jemand anderes eben erschreckend
118 wirken kann, dass ein Kind sowas sagt, das kommt, ja es (unverständlich: ist noch nicht)
119 ausgereift.

120 I: Mhm. OK und nochmal in dieser Situation bleiben. Wie hätte denn für dich da vielleicht
121 die ideale Lösung ausgesehen? Also vielleicht anders gefragt. Ja, nee, was ist - ich frag
122 jetzt mal nach der idealen Lösung sozusagen.

123 E: Mir fällt gerade auch noch eine andere Situation ein.

124 I: Mhm.

125 E: Was ich schon öfter gemacht hab, ist nach der Wirkung von Wörtern zu fragen.

126 I: Mhm.

127 E: Ich kann jetzt kein Datum, ich kann keinen Tag sagen, ich kann nicht sagen, was genau
128 gesagt worden ist. Vielleicht waren das auch „nur“ Schimpfwörter in Anführungszeichen.

129 I: Mhm.

130 E: Ja, also i-

131 I: Mhm

132 E: Ich habe dann immer danach gefragt, was denn das Wort für eine Wirkung haben kann
133 für die beleidigte Person. Und-

134 I: die beleidigte Person gefragt?

135 E: Nein.

136 I: Oder die-

137 E: Die Person, die beleidigt hat, hab ich gefragt, was für eine Wirkung kann denn dieses
138 Wort, das du verwendet hast, für also auf die beleidigte Person haben.

139 I: Mhm. Mhm.

140 E: Das ist, glaub ich, auch einer der wenigen Wege, die man einschlagen kann oder die mir
141 jetzt spontan einfallen, dass ich einfach nur sensibilisiere, was denn das bedeutet, was-

142 I: OK.

143 E: für Konsequenzen das dann für die beleidigte Person hat.

144 I: Mhm.

145 E: Was anderes fällt mir spontan nicht so ein.

146 I: Ja also verstehe ich das richtig sozusagen, dass es dir eben um die Sensibilisierung geht?
147 Also dass du dir sozusagen das erhoffst-

148 E: Ja.

149 I: von deinem Handeln?

150 E: Ja.

151 I: Ok.

152 E: Dass sie entscheiden können, dieses Wort geht gar nicht, weil papapapa dieses Wort ist
153 vielleicht besser, aus dem und dem Grund.

154 I: Ok.

155 E: Wenn ich schon jemanden beleidigen muss.

156 I: OK. Und wenn du jetzt noch mal in der Situation wärst, also bleiben wir vielleicht bei
157 dieser ersten Situation, von der du erzählt hast, wenn du jetzt noch einmal in der
158 gleichen Situation wärst, was was würdest du tun? Also würdest du das Gleiche tun oder
159 würdest du jetzt etwas anderes tun? Fragen?

160 E: Ja, hm. [denkt nach] Es ist wirklich schwierig. Also an und für sich war ich mit meiner
161 Reaktion recht zufrieden.

162 I: Mhm.

163 E: Weil die Eltern doch als Instanz von den Kindern noch wahrgenommen wird. Und dann
164 sowas wie Rechtfertigungsdruck vorherrscht, wenn ich sowas vor den Eltern mache.

165 I: Mhm.

166 E: Ja? Dann muss ich das auch so ihnen erklären, wie ich dazu komme, die dieses oder jenes
167 Schimpfwort oder was auch immer für ein für ein für ein Begriff verwendet worden ist.
168 Dass es einfach nochmal erklären muss oder eben so irgendwie.

169 I: Mhm.

170 E: Ich fand das eigentlich ganz gut.

171 I: Ok. Und also gibt's noch eine andere Situation oder eine andere, ja ein anderes Ereignis,
172 von dem du mir erzählen möchtest, was dir dazu einfällt?

173 E: Ja, mir fällt gerade was aus der Erwachsenenbildung ein. Ich bi- ich werd verrückt. Und
174 zwar, wie war das? Jetzt muss ich laut denken. Da war ein Herr aus Afghanistan, der war
175 ganz sicher aus Afghanistan. Und dann war eine Dame aus Tschetschenien, ich weiß
176 nicht mehr ganz genau wie das war. Es ja, wie war das? Weil da war auch noch die USA
177 im Spiel. Und dann fiel irgendwie so was wie die USA sind doch scheiße. Ich meine, das
178 was ich höre, ist immer eher so an Nationalität gebunden.

179 I: Mhm.

180 E: Das war- wie bin ich damit umgegangen? Hm [denkt nach] fällt mir nix dazu ein. Was war
181 die Frage noch mal?

182 I: Genau, also die es ist quasi die Situation, also wenn ich das jetzt richtig-

183 E: Wie war das? (nachdenklich)

184 I: verstanden habe, dass also eine Person im Kurs hat gesagt, die USA-

185 E: Ja.

186 I: sind scheiße.

187 E: Ja.

188 I: Und genau also-

189 E: Aber das w-

190 I: Was ist quasi in dieser Situation passiert? Und-

191 E: Das ging aber gegen eine andere Person und die war sicherlich d- natürlich ich (lacht)
192 muss jetzt-

193 I: (lacht) Ja ja, das ist ganz-

194 E: wa- wa- Warte, wie war das? Da war eben die *[Name der Teilnehmerin]* aus den USA und
195 der der andere junge Mann aus Afghanistan. Und der hat eine abfällige Bemerkung, an
196 die ich mich leider nicht erinnern kann. Ich glaube, meine Reaktion war ziemlich sicher,
197 dass ich sowas gesagt habe wie: Wir respektieren einander, egal woher wir kommen. Die
198 Person ist nicht repräsentativ für die Entscheidungen, die unter Umständen die
199 Regierung trifft aus dem Land und dementsprechend dulde ich diese abfällige

200 Bemerkung und auch eine Handbewegung da war dabei. Sowas. Also Abtun mit der
201 Hand. Ich weiß nicht wie man das verbalisieren kann, aber du hast es gesehen.

202 I: (lacht) Ja.

203 E: (lacht) Genau. Also i- mein mein Standpunkt war, dass sie nicht für das nicht gerade
204 stehen kann, für das, was unter Umständen die die die US-Regierung-

205 I: Mhm.

206 E: zu verantworten hätte.

207 I: OK.

208 E: Ah ja. Das war ja-

209 I: Und wie haben dann die unterschiedlichen Lernenden, also in dieser Situation, die dann
210 bei waren, reagiert darauf?

211 E: Die haben sich da nicht eingemischt.

212 I: Mhm.

213 E: Da gab's-

214 I: Also sowohl die Betroffenen,-

215 E: Ja.

216 I: als auch-

217 E: Die Betroffene war da auch nicht, ich denk, die war ganz dankbar. Ist meine
218 Interpretation, die war ganz dankbar, dass ich da eher also meine Intervention dann da
219 jene war, die ich- für die ich mich entschieden hatte.

220 I: Mhm. Ok und was- ich frag jetzt noch einmal sozusagen. Was wolltest du mit dieser
221 Intervention erreichen? Also was, ja was was wolltest du damit erreichen?

222 E: Mein Ziel ist und war, dass das im Kurs oder im Unterricht keinen Stress gibt.

223 I: Mhm.

224 E: Ich glaube daran, dass man seinen Nachbarn nicht mögen muss, aber man muss mit ihm
225 zurechtkommen.

226 I: Mhm.

227 E: Egal woher er kommt, egal woran er glaubt oder welche Religion ihm zusagt, ihr zusagt.
228 Ich glaube einfach daran, dass der Kurs oder im Kurs steht im Vordergrund, dass wir alle
229 lernen miteinander, womöglich.

230 I: Mhm.

231 E: Und alles andere sollte meiner Meinung nach im Hintergrund stehen.

232 I: Mhm.

233 E: Und diese Professionalität, die erwarte ich mir dann von Erwachsenen und bei Kindern
234 versuche ich das mit Händen und Füßen, mit, was weiß ich, dass ich mir selbst die Hand
235 gebe (lacht) (unverständlich: sage) Respekt. Ja, wie man das aus dem Fußball zum
236 Beispiel kennt.

237 I: Ja.

238 E: Keine Ahnung. Das wichtigste im Kurs ist mir, dass wir lernen und dass wir uns auf den
239 Gegenstand konzentrieren.

240 I: Mhm. Ok. Und hat das funktioniert? Also deine deine Intervention sozusagen, hat das-

241 E: Ich habe keine Antwort mehr von dem Mann oder von dem jungen Mann bekommen.
242 [denkt nach] Funktioniert? Naja, er hat dann nichts mehr daraufhin gesagt. Also der hat
243 dann keine abfällige Bemerkungen mehr gemacht.

244 I: Mhm, OK.

245 E: Also würd ich sagen, soweit hat es funktioniert.

246 I: Gelungen sozusagen?

247 E: Ja.

248 I: In deiner-

249 E: Ja das ist doch schon was. (lacht)

250 I: Ja. Ja. ja. Also, ist natürlich deine-

251 E: Aber es ist halt die Frage, ob man-

252 I: Perspektive, ist es gelungen oder nicht.

253 E: Das sei dahin gestellt, weil, ich meine, Rassismus könnte man da ja so einfach
254 aussperren.

255 I: Mhm.

256 E: Also wenn ich das irgendwie versuche, drüberzufahren, dann heißt das nicht, dass es das
257 nicht mehr dann existiert.

258 I: Mhm.

259 E: Aber es ist da immer noch ausgeschlossen oder ausgesperrt.

260 I: Aber hast du, kannst du dir eine ideale Lösung in so einer Situation vorstellen? Also was
261 würde im Idealfall passieren?

262 E: Naja, was ist denn das Ideal?

263 I: Eben. Das also, das ist meine Frage an dich. (lacht) Sozusagen.

264 E: Wenn das Ideal ist, dass keine rassialisierenden Bemerkungen mehr vorkommen-

265 I: Mhm.

266 E: dann hab ich's erreicht.

267 I: Mhm.

268 E: Aber wie schon gesagt, das heißt ja nicht, dass nur weil ich etwas anspreche, dass dann
269 Umdenken automatisch stattfindet.

270 I: Mhm. Meine Frage war, was wäre denn die ideale Lösung für dich? Also was- eben was
271 wäre die ideale Lösung? Dass es dann nicht mehr vorkommt oder eine andere ideale
272 Lösung?

273 E: Ja, natürlich.

274 I: Also du kannst dir jetzt etwas aussuchen.

275 E: Ja. Ja.

276 I: (lacht) Aus der weiten Welt der idealen Lösungen.

277 E: (lacht) Naja, im Grunde genommen glaube ich, dass [denkt nach] dass Menschen sich
278 Zeit nehmen müssten, um zu reflektieren und zu sehen, dass bestimmte Faktoren keine
279 Rolle spielen, oder keine Rolle spielen dürfen, wie Religionszugehörigkeit, wie Hautfarbe,
280 wie was auch immer, was heute schöne in Anführungszeichen Trennlinien sind.

281 I: Mhm.

282 E: Das setzt aber voraus, dass ich mich hinsetze, mich auf meinen Hosenboden setze und
283 mir überlege, wie ticke ich, was sind meine Mechanismen. Sowas, wie äußert sich
284 Rassismus bei mir persönlich?

285 I: Mhm.

286 E: Und Veränderung kann nur von Innen kommen. Ich glaube, ich kann natürlich Kurse
287 veranstalten und immer wieder Denkanstöße liefern, aber das das muss halt irgendwo
288 andocken im In- im Inneren des Menschen, der rassistisch ist, ob im Kopf oder im Herzen
289 aber letztlich, ich kann nur informativ da sein.

290 I: Mhm.

291 E: Und was dann die Person, die anwesend ist im Kurs, damit anstellt, darauf hab ich
292 wiederum keinen keinen Zugriff. Ja, Stichwort Blackbox.

293 I: Mhm.

294 E: Das ist etwas. Also ideal wäre, dass ich den Denkanstoß liefere, sodass die Leute sich
295 dann hinsetzen und sich damit auseinandersetzen, kritisch damit auseinandersetzen.
296 Dann sind uns dann die Hände gebunden, glaub ich.

297 I: Mhm. Ok und ähm ich stell jetzt trotzdem nochmal die andere Frage und zwar welche,
298 wenn du jetzt noch einmal in der gleichen Situation wärst, was würdest du dann tun?
299 Also wenn noch einmal dieser also ein junger Mann sozusagen eine solche Äußerung
300 oder eine eine Person einfach so eine Äußerung tut.

301 E: Ja, wahrscheinlich würde ich die beteiligten Personen mit rausnehmen am Gang und das
302 dann mir so viel Zeit nehmen, wie ich das in dem Moment für richtig empfinde und das
303 ausdiskutieren.

304 I: Mhm.

305 E: Mit ihnen, also von mir aus erst zu dritt und dann kann ich von mir aus auch gehen, ja,
306 aber einfach anzusprechen, mehr Zeit mir dafür zu nehmen.

307 I: Mhm.

308 E: In dem Moment war's mir wichtig, ich glaub, ich war sogar kurz aufgeregt im als in dem
309 in dem Kurs, weil ich mir gedacht hab, so wie gehst du damit um? Aber ich denke, mehr
310 Zeit nehmen und vielleicht bessere Fragen stellen, mehr F- mehr Fragen stellen statt
311 diese Antwort geben, die ich gegeben habe von wegen, dass sie nicht repräsentativ ist
312 oder so.

313 I: Mhm.

314 E: Ich hab's einfach gar nicht zugelassen.

315 I: Ja.

316 E: So. Und ich denke, besser könnte ich's machen, indem ich Fragen stelle. (unverständlich:
317 mehr Zeit nehmen)

318 I: Ein Beispiel? Mehr Zeit und Fragenstellen, hast du ein Beispiel für eine Frage, die du
319 stellen würdest?

320 E: Ich denke, ich würde [denkt nach] pa. Ich denke, ich würde erstmal Fragen, warum? Also
321 ich würde versuchen zum Kern des Problems zu kommen, soweit mir das überhaupt
322 zusteht, das zu überblicken oder ob ich's überhaupt kann, ne? Aber ich würde erstmal
323 Fragen, wie kommst du auf zu dieser Äußerung oder zu dieser Meinung?

324 I: Mhm.

325 E: Und dann mir anhören, was die Antworten sind. Aber so allgemein Patent habe ich
326 natürlich nicht auf Lager. Das muss ich im Moment entscheiden, was für au- was für
327 Antworten dann zurückkä- kommen. Aber ich denke, ich würde erstmal wo- versuchen
328 zu verstehen, warum so eine ra- so eine Äußerung überhaupt erst rauskommt.

329 I: Mhm.

330 E: Und der junge Afghane, der hat nun mal auch seine Gründe, warum er zu dieser
331 Meinung kommt.

332 I: Mhm.

333 E: Und ich denke, verstehen wahrscheinlich, erst einmal verstehen.

334 I: Mhm.

335 E: Ja.

336 I: OK. Fällt dir noch eine andere Situation ein, von der du erzählen möchtest?

337 E: [denkt nach] Ich gehe gerade die Ge- Verzeihung, ich geh gerade die Gesichter im Kurs
338 durch. [denkt nach] Mhmh (verneinend)

339 I: Nee?

340 E: Mhmh. (verneinend)

341 I: Ok.

- 342 E: Mhmh. (verneinend)
- 343 I: Gut. Nein, dann bedanke ich mich einfach und-
- 344 E: Bitte, gerne.
- 345 I: mache das Gerät aus. Warte mal.

Abstract

Eine der zentralen Herausforderungen für Lehrpersonen ist es, dafür zu sorgen, dass der Ablauf des Unterrichts gesichert ist und der Lehr-Lern-Prozess in einem positiven Klima stattfinden kann. Diskriminierende Äußerungen können jedoch die Unterrichtsatmosphäre negativ beeinträchtigen. Der Umgang mit ihnen steht im Zentrum dieser Arbeit. Hierfür wurden fünf Interviews mit *weißen* DaZ-Lehrpersonen geführt, die mit rassismuskritischer Bildungsarbeit vertraut sind. Diese Arbeit soll einerseits einen Überblick über die Handlungsstrategien schaffen, die den befragten Lehrpersonen für den Umgang mit diskriminierenden Äußerungen zur Verfügung standen und andererseits einen Blick auf die unterschiedlichen Problematiken werfen, die Lehrpersonen in Bezug auf solche Situationen beschäftigen. Dabei standen insbesondere das Spannungsfeld zwischen professioneller und sozialer Verantwortung im Zentrum sowie die Frage danach, inwieweit diese für den Umgang mit rassismusrelevanten Vorfällen im Unterricht eine Rolle spielen. Die Datenanalyse legt nahe, dass die befragten Lehrpersonen ihre professionelle Verantwortung im Allgemeinen priorisieren. Lehrende legen Wert darauf, dass alle Teilnehmenden im Unterricht ein Gefühl von Sicherheit und Respekt erfahren und wollen dafür sorgen, dass ein angenehmes Arbeitsklima herrscht. Ist dies der Fall, sind die Lehrpersonen dann auch dazu bereit, rassismusrelevante Vorfälle inhaltlich herauszufordern. Wenn das Arbeitsklima jedoch gefährdet oder negativ beeinflusst ist, verorten die Lehrpersonen die Priorität bei der (Wieder-)Herstellung eines günstigeren Arbeitsklimas.

One of the main challenges as a teacher is to create a safe learning environment as well as to guarantee that classes can go on uninterruptedly. Discriminatory incidents like racist remarks can disrupt class and be a negative influence on the learning environment. This paper is concerned with the way situations of this kind are handled by teachers, who teach German as a second language. Therefore, data of interviews with five *white* teachers, who are familiar with the concept of anti-racist education ("rassismuskritische Bildungsarbeit"), have been analysed in order to, firstly, get an overview about the various strategies teachers make use of when

dealing with those incidents. Secondly, the data also show insight into the thought processes and difficulties teachers encounter here. Here, especially noticeable was the area of conflict between assuming rather professional or social responsibilities. The data analysis indicates that these teachers generally prioritised their professional responsibilities. They want to make sure that learners find themselves in a safe and positive learning environment, where everyone is treated respectfully. Teachers are rather willing to assume social responsibilities and challenge racist remarks, if the atmosphere within the class is perceived as positive and if the interpersonal interactions show mutual respect. If this is not the case, teachers focus sooner on their professional responsibilities facilitating a positive learning environment that guarantees that participants feel safe and respected.

