

Mag. Claudia Leditzky, BEd

Vorurteilsbewusst denken - diskriminierungssensibel handeln

Professionalisierung angehender Primarstufenlehrer:innen
in Bezug auf Rassismus und Intersektionalität

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Studium: Universitätslehrgang Global Citizenship Education

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Gutachter

Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Klagenfurt, Februar 2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z. B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- bei der Weitergabe jedes Exemplars (z. B. in gebundener, gedruckter oder digitaler Form) der wissenschaftlichen Arbeit sicherstelle, dass diese mit der eingereichten digitalen Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsächenswidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Mag. Claudia Leditzky, BEd e. h.

Wien, Februar 2023

Abstract

Die vorliegende Arbeit präsentiert eine Untersuchung zur Professionalisierung angehenden Primarstufenlehrer:innen in Bezug auf Rassismus und Intersektionalität. Die Studierenden nahmen an einem Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien mit dem Verein FREI.Spiel Wien („FREI.Spiel macht Schule“) teil. Sie engagierten sich zwei Semester lang – alternativ zu ihrer regulären Schulpraxis – in Kooperationsklassen an Wiener Volksschulen, wo sie Kinder, die Benachteiligung in der Gesellschaft und im Schulsystem erfahren, während der Unterrichtszeit unterstützten. Erhoben wurden, zu zwei verschiedenen Zeitpunkten und mit Methoden der qualitativen Sozialforschung, Wissen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Differenz, Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus in der Schule. Ebenso untersucht wurden die Auswirkungen ihrer Lern- und Reflexionsprozesse zu diesen Themen aufgrund der Erfahrungen aus der Schulpraxis bzw. der Begleitlehrveranstaltung, die sie während des Projektjahres absolvierten. Im Fokus stand dabei die Frage, ob die Studierenden bei ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit einen „soft“ oder einen „critical approach“ verfolgen – zwei Ansätze, die in der Global Citizenship Education eine maßgebliche Rolle spielen.

This paper presents a study on the professionalization of future primary school teachers regarding racism and intersectionality. The students took part in a cooperation project between the University of Teacher Education Vienna and the organisation FREI.Spiel Wien (“FREI.Spiel macht Schule“). As an alternative to their regular school practice, the study participants were engaged in school classes at Viennese elementary schools, where they supported disadvantaged children during class-time and lessons over a period of two semesters. The students’ knowledge and attitudes regarding difference, prejudice, discrimination and racism were surveyed at two different points in time, using qualitative social research methods. Likewise, the effects of their learning and reflection processes on these topics were examined. The examination of these areas was based on the experiences gained during the school practice and as a result of the accompanying course carried out during the project year. The focus of analysis lay on the question of whether the students had taken a ”soft“ or a ”critical approach“ to their volunteer work – a concept that plays a significant role in Global Citizenship Education.

Vorwort

„Das ist deine letzte Chance. Danach gibt es kein Zurück. Nimm die blaue Pille: Die Geschichte endet, du wachst in deinem Bett auf und glaubst, was du auch immer glauben willst. Nimm die rote Pille: Du bleibst hier im Wunderland und ich werde dir zeigen, wie tief das Kaninchenloch reicht.“ (Morpheus in „The Matrix“)

Ich danke dem gesamten Lehrgangsteam des ULG Global Citizenship Education, Hans Karl Peterlini, Heidi Grobbauer, Werner Wintersteiner, Karin Liebhart und Jasmin Donlic dafür, mich mit der Gestaltung dieses Masterlehrgangs dazu bewogen zu haben, „die rote Pille zu nehmen“. Institutionelle Diskriminierung und strukturellen Rassismus zu erkennen und sich aus dem von Tupoka Ogette „Happyland“ genannten Zustand herauszubewegen ist vermutlich eine ähnliche Erfahrung wie jene, die Keanu Reeves als Filmfigur Neo im Science-Fiction-Film „The Matrix“ machte, als er die rote Pille nahm und begreifen musste, was hinter der „Matrix“ steckt. Global Citizenship Education bietet ebenfalls eine rote Pille an, um in dieser Metapher zu bleiben. Ihre Einnahme reicht von der Einsicht in die allgegenwärtige Wirksamkeit postkolonialer, rassistischer Strukturen sowie in globale gesellschaftliche Ungleichheiten bis hin zur bitteren Erkenntnis über die systematische Zerstörung unserer Lebensgrundlage – des Planeten Erde. Hat man diese Pille einmal geschluckt, gibt es kein Zurück mehr.

Hans Karl Peterlini danke ich für die wohlwollende Begleitung und den inspirierenden Austausch auf fachlicher wie methodischer Ebene während dieses Studiums!

Ich bedanke mich bei Sophia für die Unterstützung und für alles, was wir in Freundschaft geteilt und mit schrägem Humor und Tiefgang verarbeitet haben, sowie bei Chris und Agnes für die vielen klugen und lustigen Beiträge – ein Studium ohne euch drei wäre undenkbar: ULG Amsterdam forever!

Ein herzliches „hvala“ auch an Susanne und Sieglind für die wunderbare alternative Studienreise und die inspirierenden Gedanken und Diskussionsbeiträge!

Grete und Ingrid danke ich ebenfalls für die guten Gespräche, die wir führen durften, und für die wohltuenden Beiträge in den Seminaren!

Beim Verein FREI.Spiel Wien, unter der Leitung von Dorith Salvarani-Drill, bedanke ich mich für die fruchtbringende Zusammenarbeit in unserem gemeinsamen Projekt „FREI.Spiel macht Schule“ und für das unbändige Engagement des Vereins für Kinder, die in unserer Gesellschaft benachteiligt werden. Eva Huber gebührt mein besonderer Dank für ihre guten Ideen, für unseren intensiven Austausch und für die einfühlsame Art, mit Menschen umzugehen – auch mit mir!

Ein großes Dankeschön gilt meinen Liebsten, allen voran meinem Partner Bernhard, meinen Familienmitgliedern Mama, Moni und Hans sowie meiner Freundin Monika. Ihr habt mir Unterstützung und Rückhalt gegeben und so manche Stresssituation geduldig mit mir bewältigt!

Bernhard und „Die VielfaltsAgentin“ Monika Pink-Rank (<https://monika.pink>) unterzogen diese Arbeit einer kritischen Überprüfung – danke dafür!

Nicht zuletzt möchte ich den Studierenden danken, die an diesem Forschungsprojekt teilgenommen und dieses dadurch erst möglich gemacht haben. Die gemeinsame Reise mit euch war eine spannende und erkenntnisreiche Erfahrung!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Inhaltsverzeichnis	7
Disclaimer	11
1 Einleitung	13
1.1 Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben	13
1.2 Das Kooperationsprojekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘	15
1.3 Ziele des Forschungsvorhabens	16
1.4 Hypothesen und Forschungsfragen.....	17
2 Theorie- und Forschungsstand	21
2.1 Differenz	21
2.2 Stereotype, Vorurteile und Bias.....	23
2.3 Diskriminierung	25
2.3.1 Individuelle und interaktionale Diskriminierung.....	26
2.3.2 Institutionelle Diskriminierung.....	27
2.3.3 Strukturelle Diskriminierung	30
2.4 Intersektionalität	31
2.5 Rassismus.....	33
2.5.1 Rassentheorie und Rassismus als System	34
2.5.2 Othering	38
2.5.3 Migrationshintergrund	39
2.5.4 Institutioneller, struktureller und individueller Rassismus	42
2.5.5 Rassismus in der Schule.....	44

2.5.6	White fragility und Happyland	48
2.5.7	Rassismuskritik und rassismuskritische Bildungsarbeit	51
2.6	Der Anti-Bias-Ansatz	52
2.7	Transformative Bildung	57
2.8	Soft vs. Critical Global Citizenship Education	61
3	Forschungsmethodik	65
3.1	Aktionsforschung	66
3.2	Gruppendiskussion	68
3.3	Vignettenforschung	69
3.4	Qualitative Inhaltsanalyse	70
4	Erste Erhebung	71
4.1	Fragen für die erste Erhebung	71
4.2	Auswertung der ersten Erhebung: Gruppendiskussionen 1–3	72
4.2.1	Kategorien zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘	73
4.2.2	Kategorien zu Differenz	77
4.2.3	Kategorien zu Vorurteilen	82
4.2.4	Kategorien zu Diskriminierung	87
4.2.5	Kategorien zu Schule und Lehrpersonal	93
4.2.6	Kategorie zum Wissen über Rassismus	96
4.2.7	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu ‚FREI.Spiel macht Schule‘ ..	97
4.2.8	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Differenz	99
4.2.9	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vorurteilen	101
4.2.10	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Diskriminierung	102
4.2.11	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Schule und Lehrpersonal ...	103
4.2.12	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zum Wissen über Rassismus ..	104

4.3	Resümee der ersten Erhebung.....	105
5	Die Begleitlehrveranstaltung	107
5.1	Die acht Lehre-Bausteine.....	108
5.1.1	Lehre-Baustein 1: Mehrsprachigkeit – Sprachenvielfalt – Prestige.....	109
5.1.2	Lehre-Baustein 2: Vorurteile, Antidiskriminierung (I).....	109
5.1.3	Lehre-Baustein 3: Vorurteile, Antidiskriminierung (II).....	110
5.1.4	Lehre-Baustein 4: Intersektionalität.....	110
5.1.5	Lehre-Baustein 5: Rassismuskritik (I) – Definition und Geschichte	110
5.1.6	Lehre-Baustein 6: Rassismuskritik (II) – Macht und Sprache	111
5.1.7	Lehre-Baustein 7: Rassismuskritische, diskriminierungssensible Schule (I).....	112
5.1.8	Lehre-Baustein 8: Rassismuskritische, diskriminierungssensible Schule (II)	113
6	Zweite Erhebung.....	114
6.1	Tagebuch zum Projekt	114
6.2	Vignetten.....	114
6.3	Fragen für die zweite Erhebung.....	118
6.4	Auswertung der zweiten Erhebung: Gruppendiskussionen 4-6.....	120
6.4.1	Vignette A.....	120
6.4.2	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette A	126
6.4.3	Vignette B.....	128
6.4.4	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette B.....	133
6.4.5	Vignette C.....	136
6.4.6	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette C.....	141
6.4.7	Kategorien aus den Gruppendiskussionen 4-6 (zweite Erhebung)	144
6.4.8	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung der Kategorien aus GD 4-6.....	150

6.4.9	Auswertung des Tagebucheinsatzes.....	153
6.4.10	Zusammenfassende Interpretation der Auswertung des Tagebucheinsatzes	154
6.5	Resümee der zweiten Erhebung.....	155
7	Fazit	158
	Literaturverzeichnis.....	164

Disclaimer

Positionierung

Da in der vorliegenden Masterarbeit die Themen Diskriminierung und Rassismus bearbeitet werden, möchte ich aus einem ethischen und persönlichen Anspruch heraus meine eigene wissenschaftliche und gesellschaftliche Positionierung und das damit verbundene Dilemma offenlegen.

Ich bin eine *weiße*, akademisch gebildete Frau, Angehörige der *weißen*, österreichischen Dominanzgesellschaft und verfüge über eine Vielzahl an Privilegien. Ich habe selbst nie rassistische Diskriminierung erfahren und maße mir nicht an, für Menschen zu sprechen, die diese Erfahrung gemacht haben. Ich bin eine in der europäischen bzw. eurozentristischen Erziehungswissenschaft verortete Hochschullehrende sowie ehemalige Volksschullehrerin. Global Citizenship Education studiere ich unter anderem deshalb, um mich noch fundierter mit Ungleichheitsverhältnissen auf der Welt und in meinem unmittelbaren Lebens- und Berufsumfeld auseinanderzusetzen. Diskriminierung als zwischenmenschliche und strukturelle Praxis hat mich immer schon emotional betroffen gemacht und meinen Sinn für Gerechtigkeit geweckt. Ich verstehe es als meine Aufgabe und Pflicht, meine privilegierte Position dafür einzusetzen, Diskriminierung im österreichischen Bildungssystem abzubauen zu helfen und strukturelle Rassismen in unserer Gesellschaft offenzulegen. Als Ausbilderin an der Pädagogischen Hochschule Wien möchte ich mein erworbenes Wissen über Diskriminierung und Rassismus an die zukünftigen Lehrer:innen weitergeben und meine persönlichen Erfahrungen mit *whiteness* und *white fragility* nützen, um sie in der hochschulischen Lehre zu berücksichtigen. Gleichmaßen hoffe ich jenen Studierenden gerecht zu werden, die Diskriminierung erleben; sie sollen diesen Umstand durch eine kritische Thematisierung in der Lehre anerkannt wissen.

Diskriminierungssensible Schreibweise

Um in den Formulierungen dieses Textes alle Geschlechter auf non-binäre Weise zu repräsentieren, wird für Begriffe, die einen Genderaspekt beinhalten, die Schreibweise mit Doppelpunkt gewählt, womit alle Personen gemeint sind, unabhängig von ihrem biologischen oder sozialen Geschlecht.

Um hervorzuheben, dass es sich bei der Klassifikation von Menschen als ‚Schwarz‘ oder ‚weiß‘ um soziale Konstruktionen bzw. politische Beschreibungen, nicht jedoch um Bezeichnungen von Hautfarben handelt, werden diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit gekennzeichnet; *weiß*, indem es kursiv gesetzt, Schwarz, indem es mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben wird. Diese Initiale repräsentiert die Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen und drückt aus, dass sie Rassismuserfahrungen gemacht haben.

An anderer Stelle wird von BIPOC (Black, Indigenous, Person/People of Color) oder von PoC (Person/People/Pupils of Color) geschrieben. Diese Bezeichnungen umfassen Menschen, die aufgrund von Rassifizierung durch die *weiße* Dominanzgesellschaft marginalisiert und kollektiv abgewertet werden. Sie können sich auch auf Personen mit jüdischen, muslimischen, indigenen, asiatischen, afrikanischen u. a. Erfahrungsdimensionen beziehen (vgl. Fajembola und Nimindé-Dundadengar 2021, 25).

Sollte ich im Rahmen dieser Arbeit dennoch aus Unachtsamkeit diskriminierende Bezeichnungen für Menschen oder beleidigende Formulierungen verwendet haben, ersuche ich Sie/dich bitte, mir eine Nachricht zukommen zu lassen. Ich möchte mich in diesem Fall gern persönlich dafür entschuldigen und mich auch dafür bedanken, darauf aufmerksam gemacht worden zu sein. Auf diese Weise kann ein weiterer Beitrag dazu geleistet werden, den lebenslangen Lernprozess der Dekonstruktion von diskriminierenden und rassistischen Denk- und Handlungsweisen voranzutreiben.

E-Mail: claudia.leditzky@phwien.ac.at

Trigger-Warnung

Dennoch möchte ich eine Trigger-Warnung für einige Kapitel aussprechen (u. a. für die Auswertung der empirischen Daten in den Kapiteln 4 und 6), wo zum Teil explizit stereotype bzw. diskriminierende Zuschreibungen und Bezeichnungen reproduziert werden, um die Aussagen der Proband:innen originalgetreu wiederzugeben. An manchen Stellen habe ich diese durchgestrichen formatiert (zum Teil auch in Kapitel 2), um auf die besonders problematische Konnotation der Begriffe aufmerksam zu machen.

1 Einleitung

1.1 Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben

„Wir leben in einer Migrationsgesellschaft, die von Differenzen und Machtstrukturen entlang von sozialen Unterschieden und Unterscheidungen durchzogen ist. Jede_r, der_die mit Schule zu tun hat, erfährt das und handelt alltäglich in Räumen, in denen unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Sprachen aufeinandertreffen.“ (Büro trafo.K 2017, 7)

Das selektive österreichische Schulsystem ist – ähnlich dem deutschen – durch ein hohes Maß an Ungleichheit gekennzeichnet. Schüler:innen werden nach der 4. Schulstufe in unterschiedliche Schultypen ‚sortiert‘¹, ihre weitere schulische wie auch berufliche Laufbahn ist damit meist schon vorgezeichnet. Die Selektion erfolgt in erster Linie anhand sozialer Vererbungsmechanismen, besonders benachteiligt sind Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status. Viele von ihnen kommen aus migrantischen Milieus und wachsen zwei- oder mehrsprachig auf; ihre Eltern verfügen zum Teil über niedrige formale Bildungsabschlüsse oder aber können ihre im Herkunftsland erlernten Berufe in Österreich nicht ausüben. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule ist laut Gomolla und Radtke eine Form der institutionellen Diskriminierung. Dies gilt für Österreich gleichermaßen wie für Deutschland. „Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern läßt sich – so lautet die These – nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule

¹ In dieser Arbeit werden durchgehend einfache Anführungszeichen (‘’) für das Hervorheben von Begriffen und Formulierungen verwendet, die doppelte Ausführung („“) wird bei direkten Zitaten sowie direkten Reden (im empirischen Teil) eingesetzt.

selbst erzeugt.“ (Gomolla und Radtke 2009, 21) Diese strukturell erzeugte Form von systematischen Benachteiligungsprozessen gilt es aufzuspüren und zu hinterfragen.

Das Erklärungsmodell der institutionellen Diskriminierung knüpft an Konzepte zum institutionellen Rassismus an, die in den USA entwickelt wurden. „Aus der Perspektive des institutionellen Rassismus wurde eine Vielzahl von schulischen Problemen thematisiert (...), die den Blick weg von den Defiziten der Kinder und ihrer Familien auf die Praktiken der Institution Schule im Umgang mit ihnen lenkte. Hierzu zählen Verteilungs- und Zuweisungspraktiken im Fall von Immigrant*innen-Kindern; untersucht wurde der heimliche Lehrplan rassistischer Werte oder der rassistischer Bias in Schulbüchern und Lehrmaterialien; aufgedeckt wurde der latente Rassismus in der Zuteilung von Kindern in Lern- und Leistungsgruppen in den Gesamtschulen; (...); schließlich wurde das Fehlen eines Curriculums beklagt, das alle Schüler*innen mit einem Verständnis von Rassismus ausstattete.“ (Gomolla und Radtke 2009, 52)

Letzteres trifft auch auf die Lehramtsausbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu, wo zwar die Themenfelder Diversität, Migration, Mehrsprachigkeit, Menschenrechtsbildung und Intersektionalität in manchen Lehrveranstaltungen curricular verankert sind, eine grundlegende Auseinandersetzung mit Rassismus – insbesondere dem strukturellen und institutionellen Rassismus – jedoch bis dato eine nur geringe bis gar keine Rolle spielt. Und dies, obwohl ein nicht unerheblicher Teil der Schüler*innen in Österreich aufgrund ihrer anderen Erstsprache als Deutsch, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer ‚Hautfarbe‘ oder ihrer Religion rassifiziert und rassistisch diskriminiert werden. „Die Gewalt, die von rassistischen Praktiken ausgeht, beruht (...) auf der Erzeugung von Unterschieden zwischen Menschen sowie auf der Bestätigung dieser Unterschiede. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht dabei eine binäre Unterscheidung zwischen einem *natio-ethno-kulturell* kodierten Wir und Nicht-Wir.“ (Kooroshy, Mecheril und Shure 2021, 15)

Hinzu kommen noch weitere Formen der Diskriminierung, die sich entlang anderer sozialer Kategorien festmachen lassen, wie Geschlecht/Gender, Lebensalter, soziale Klasse oder körperliche und geistige Fähigkeiten. Mit dem von Kimberlé Crenshaw entwickelten Konzept der Intersektionalität können Überschneidungen und Interdependenzen zwi-

schen diesen Diskriminierungsformen untersucht, die dahinterliegenden Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse dekonstruiert werden. Theorien zu rassismuskritischer Bildungsarbeit und das Konzept des Anti-Bias-Ansatzes stellen zusätzliche theoretische Bezüge für die Einbettung der vorliegenden Untersuchung dar. Im Zentrum dieser Untersuchung stehen einerseits die Institution Schule als Ort wirksam werdender struktureller Diskriminierungsmechanismen mitsamt ihren Akteur:innen sowie die Pädagogische Hochschule, über deren Lehre Studierende des Bachelorlehrgangs Primarstufe hinsichtlich dieser Problematik sensibilisiert und professionalisiert werden sollen. Konkret handelt es sich um die Beforschung einer Gruppe von Studierenden, die an einem ehrenamtlichen Kooperationsprojekt namens ‚FREI.Spiel macht Schule‘ teilnahm.

1.2 Das Kooperationsprojekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘

Den Versuch, die schwierigen Startbedingungen benachteiligter Kinder in ihrer Bildungslaufbahn abzufedern, unternehmen in Österreich zahlreiche außerschulische Organisationen mit Unterstützungsangeboten. Zu ihnen zählt auch der gemeinnützige Verein ‚FREI.Spiel Wien‘, der sich Folgendes zum Ziel setzt: „FREI.Spiel bietet Kindern, die vor besonderen Herausforderungen stehen, sozial gerechtere Chancen auf Bildung. Die Unterstützung durch Freiwillige ermöglicht besseres Lernen, fördert soziale Kompetenz und Selbstvertrauen. Das schafft gerechtere Voraussetzungen für Lern- und Berufserfolge in der Zukunft. Unabhängig von Herkunft, Religion und sozialem Hintergrund haben Kinder das Recht auf eine glückliche Kindheit, auf Förderung und Bildungsgerechtigkeit. Integration und Bildung sind unsere Anliegen.“ (FREI.Spiel Wien)

Seit dem Wintersemester 2018/19 besteht an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Kooperationsprojekt mit dem Verein FREI.Spiel, bei dem sich Studierende im zweiten und dritten Semester des Bachelorlehrgangs Primarstufe ehrenamtlich engagieren können. Sie verbringen einen Vormittag pro Schulwoche in einer der Kooperationspartnerschulen und begleiten bzw. unterstützen dort Kinder unter der Anleitung der Klassenlehrer:innen. Parallel dazu findet mehrmals im Semester eine Begleitlehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien statt, für die ein pädagogisches Konzept mit dem

Schwerpunkt vorurteilssensible, rassistuskritische Antidiskriminierungsarbeit entwickelt und umgesetzt wurde, für die ich verantwortlich zeichne.

In der oben zitierten Beschreibung der Zielsetzung des Vereins FREI.Spiel wird evident, dass gemeinnützige Vereine einem Dilemma unterliegen, wenn es um das Einwerben von Geldmitteln für ihre Arbeit geht. Die Gruppen, mit denen gearbeitet werden soll, werden oft unter bestimmten Begriffen kategorisiert, was dazu führt, dass Kinder und Jugendliche ‚etikettiert‘ werden (müssen), um die Arbeit mit ihnen zu rechtfertigen (z. B. Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘, ‚Flüchtlingskinder‘ usw.). Man spricht dabei vom ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma.‘ (Bovha, Kontzi und Hahn 2015, 28) Damit wird jedoch die Struktur verstärkt, dass bestimmte Gruppen von Menschen nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören würden und somit als nicht der Norm zugehörig konstruiert werden. Das kann ihr Zugehörigkeitsgefühl massiv beeinträchtigen und leistet stereotypen Vorurteilen und Benachteiligungen Vorschub. Die Frage, die sich im Rahmen dieses Dilemmas stellt, ist, wie man beim Stellen von Anträgen, aber z. B. auch bei der Gestaltung von Websites oder Foldern mit diesem Dilemma umgeht, sodass die jeweiligen Personen gestärkt werden können, ohne sie weiter zu stigmatisieren (vgl. Bovha, Kontzi und Hahn 2015, 28). Ein gelungenes Beispiel, wie diese zusätzliche Stigmatisierung vermieden werden kann, stellt der oben zitierte Website-Eintrag von FREI.Spiel Wien dar. Er streicht heraus, dass die betreffenden Kinder vor großen Herausforderungen stünden, ohne sie dabei als defizitär zu markieren. Alle Kinder hätten das gleiche Recht auf eine glückliche Kindheit sowie auf Förderung und Bildungsgerechtigkeit, wie es dort heißt.

1.3 Ziele des Forschungsvorhabens

Das Ziel dieser Forschung liegt in der Professionalisierung der am Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ teilnehmenden Studierenden in Bezug auf deren Einstellungen gegenüber Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen und/oder marginalisierten migrantischen Bevölkerungsgruppen sowie den daraus resultierenden Umgangsweisen mit ihnen. Durch die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Rassismen, postkolonialen Strukturen und Mechanismen gesellschaftlicher wie institutioneller Diskriminierung sollen die zukünftigen Lehrkräfte befähigt werden, eine kritische Haltung einzunehmen, die ihnen

dazu verhilft, Schule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu erkennen und sich selbst darin zu verorten. Vor allem im Kontext der schulpraktischen Freiwilligenarbeit erscheint es notwendig, einen kritischen Zugang anzubahnen, um von einer karitativ-humanitären Ambition zu einem Anspruch auf Durchsetzung von Menschenrechten zu gelangen. Letzterer wird zwar auf lokaler Ebene umgesetzt, ist aber durchaus in einem globalen Kontext zu betrachten – insbesondere auch hinsichtlich zunehmender kriegs- und klimabedingter Migrationsbewegungen, wie es im Bildungskonzept von Global Citizenship Education verankert ist: „Es wird immer notwendiger, dass sich Menschen als Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden Gesellschaft wahrnehmen und daraus resultierende Verantwortlichkeiten erkennen. Wir sind also zunehmend herausgefordert, uns auch als Bürger und Bürgerinnen dieser einen Welt, als Mitglieder der Weltgesellschaft zu sehen und gemeinsam Verantwortung für die Entwicklungen in der Weltgesellschaft zu übernehmen. Das ist die Idee von Global Citizenship.“ (Grobbaauer und Wintersteiner 2018, 9)

Bei den Studierenden sollen (transformative) Bildungsprozesse angestoßen werden, die auch den Blick für das ‚größere Ganze‘, nämlich für eine Weltordnung schärfen, in der die Machtverhältnisse zwischen globalem Norden und globalem Süden sehr ungleich verteilt sind, wo sich ähnliche Mechanismen aber auch innerhalb von (westlichen) Gesellschaften manifestieren und Rassismus nicht ausschließlich rechten Randgruppen unterstellt werden kann.

1.4 Hypothesen und Forschungsfragen

Zunächst ist von der Annahme auszugehen, dass Studierende im zweiten Semester des Bachelorlehrgangs für Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien von Seiten der Institution in Lehrveranstaltungen noch wenig bis gar nicht mit Lehrinhalten konfrontiert wurden, die den Diskurs rund um Kinder aus migrantischen Milieus, Mehrsprachigkeit von Schulkindern, Kinder aus sozioökonomisch wenig privilegierten Familien, sozial benachteiligte Kinder, rassistisch benachteiligte Kinder u. ä. aufgreifen.

Eine weitere Annahme bezieht sich auf die Motive der Studierenden, warum sie an dem ehrenamtlichen Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ teilnehmen wollen. Hier könnten einerseits organisatorische oder berufsrelevante Gründe ins Treffen geführt werden (anderer Ablauf als in der regulären Schulpraxis, besseres Kennenlernen der Kinder sowie der klassenspezifischen Abläufe über ein ganzes Schuljahr hinweg), aber auch Motive, die sich aus einem karitativen Anspruch speisen, also z. B. um Kinder unterstützen zu wollen, die sozial benachteiligt sind, die die Unterrichtssprache Deutsch noch erlernen müssen, die Fluchterfahrungen gemacht haben und/oder traumatisiert sind. Dass sich Normalitätserwartungen bei vielen Lehrpersonen nicht an diesen Kindern orientieren, bringt folgendes Zitat zum Ausdruck: „Das Schulsystem bleibt auf diese Weise spezifischen Normalitätserwartungen verhaftet, sein Idealschüler einheimisch, einsprachig sozialisiert, entstammt einer Mittelschichtsfamilie, die den passenden bildungsbürgerlichen Habitus mitliefert – zu dem natürlich auch Fremdsprachen gehören, aber nur die richtigen. Wir brauchen daher eine diversitätsbewusste Bildungswirklichkeit, ein neues Bildungsverständnis, das offen und sensibel für Wandlungsprozesse ist, ein Bildungsverständnis, das das kreative Potential der Alltagspraxis zur Kenntnis nimmt, das von den Einzelnen ausgeht.“ (Yildiz und Garnitschnig 2017, 68)

Ähnlich könnten die Vorstellungen der Studierenden aussehen, die möglicherweise den Anspruch verfolgen, in einem ehrenamtlichen Projekt jene Kinder unterstützen zu wollen, die in diesem System nicht dem oben genannten ‚Normaltypus‘ eines Schulkindes entsprechen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Leitende Forschungsfrage

Mit welchen Einstellungen gegenüber Kindern beginnen Studierende ihre Teilnahme am Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘, welches Vorwissen haben sie und welche Kenntnisse bzw. Einsichten erwerben sie im Lauf der Projektdauer in Bezug auf eigene Vorurteile, die Herstellung von Differenz (entlang intersektionaler Strukturkategorien) sowie hinsichtlich struktureller und institutioneller Formen rassistischer Diskriminierung?

Unterfragen für die erste Erhebungsphase

Für den ersten Erhebungszeitpunkt – zu Beginn des Kooperationsprojektes – konnten aus der übergeordneten, leitenden Forschungsfrage folgende Unterfragen extrahiert werden:

- a) Von welchen Motiven sind Studierende geleitet, die sich (freiwillig) im zweiten Studiensemester für das Projekt „FREI.Spiel macht Schule“ melden?
- b) Welche Vorstellungen haben sie von den Kindern dieser Klasse? Wie könnte die Klasse zusammengesetzt sein und welche Bedeutung hat diese Zusammensetzung für ihre dortige Tätigkeit?
- c) Wie stellen sie sich ihre Rolle in der Klasse bzw. die Tätigkeiten vor, für die sie eingesetzt werden, und welche Vermutungen haben sie, warum sie diese Tätigkeiten ausüben sollen?
- d) Gibt es Kinder, mit denen sie bevorzugt arbeiten wollen und/oder solche, mit denen sie weniger gern arbeiten würden, und wenn ja, warum?
- e) Wie schätzen sie den Einfluss von Vorurteilen auf den Umgang mit Schüler:innen ein?
- f) Wie ausgeprägt ist das bisherige Wissen über die Herstellung von Differenz entlang intersektionaler Strukturkategorien?
- g) Welche Annahmen bzw. welches Vorwissen haben sie hinsichtlich Benachteiligung und (institutioneller bzw. struktureller) Diskriminierung in der Schule?

Unterfragen für die zweite Erhebungsphase

Für den zweiten Erhebungszeitraum – am Ende des Kooperationsprojektes – konnten folgende Unterfragen abgeleitet werden:

- a) Wie analysieren und beurteilen die Studierenden Situationen (anhand von Fallvignetten), in denen Schüler:innen diskriminierenden bzw. rassistischen Äußerungen oder Handlungen (durch Lehrpersonen) ausgesetzt sind?
- b) Welches Wissen haben die Studierenden während der Dauer des Projektes zu den Themenfeldern Diskriminierung, Intersektionalität bzw. Rassismus erworben und (wie) bringen sie ihr erworbenes Wissen bei der Beurteilung dieser Situationen ein?

- c) Verändert die Teilnahme am Projekt die ursprüngliche Einstellung zu dieser Tätigkeit, zu den Schüler:innen und zur Institution Schule?
- d) Welche Handlungsstrategien haben die Studierenden entwickelt, um mit solchen Situationen, wie sie in den Vignetten beschrieben werden, umzugehen, wenn sie Zeug:innen davon werden?
- e) Wie verstehen sie ihre Rolle als FREI.Spieler:innen in Bezug auf Möglichkeiten, ihr Wissen über strukturellen Rassismus und andere Diskriminierungsformen zugunsten der benachteiligten Kinder einzusetzen?

Unterfragen, die für die Analyse des Forschungsprozesses relevant sind

Für die Analyse und Auswertung der erhobenen qualitativen Daten bilden diese Unterfragen die Basis:

- a) Inwieweit reflektieren die Studierenden Schule als Macht- und Herrschaftsort, an dem soziale Ungleichheit reproduziert wird und wo Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen (entlang intersektionaler Strukturkategorien) institutionell diskriminiert werden?
- b) Verfolgen die Studierenden hinsichtlich ihrer Teilnahme am Projekt einen ‚soft‘ oder einen ‚critical approach‘, d. h. unterschiedliche Herangehensweisen, die in der Global Citizenship Education eine Rolle spielen? Steht dabei ein karitativ-humanitärer Anspruch im Vordergrund oder verstehen sich die Studierenden als politisch-ethische Akteur:innen, die im Sinne der Durchsetzung von Menschenrechten handeln und die auch ihre eigene Position kritisch analysieren können?
- c) Inwieweit können die Studierenden strukturelle (insbesondere rassistische) Diskriminierung erkennen, kritisch reflektieren und sich dazu positionieren?
- d) Welche Handlungsstrategien sehen sie für sich als Teilnehmer:innen in dem Projekt, um mit Situationen umzugehen, in denen sie Zeug:innen von diskriminierenden Äußerungen oder Handlungen gegenüber Schulkindern werden?
- e) Trägt die Teilnahme am Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘, d. h. die schulpraktische Tätigkeit in Verbindung mit der Begleitlehrveranstaltung, zu (transformativen) Bildungsprozessen bei und woran ließe sich dies erkennen?

2 Theorie- und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden einige theoretische Bezüge dargestellt, die für die empirischen Erhebungen und deren Auswertung relevant sind. Die angeführten Theorien können nur einen minimalen Ausschnitt des wissenschaftlichen Diskurses zu den ausgewählten Themenbereichen abbilden; sie stecken jedoch den begrifflichen Rahmen insoweit ab, als sie für die Analyse der erhobenen Daten bedeutsam sind. Zu jedem einzelnen Themenfeld existieren zahlreiche wissenschaftliche Theoriegebäude sowie umfangreiche Forschungsergebnisse und Publikationen – die Bezugnahme darauf kann hier nur überblicksmäßig anhand weniger ausgewählter Vertreter:innen und Theoriestränge erfolgen.

2.1 Differenz

Der Begriff Differenz bezeichnet zunächst einmal einen Unterschied zwischen einer Sache und einer anderen. Die beiden Entitäten sind nicht gleich, sie sind ungleich – in der Mathematik wird dies z. B. so dargestellt: $2 \neq 4$. Differenz stellt demnach immer eine Relation zwischen etwas und etwas anderem dar, auf der Objekt- wie auf der Subjektebene.

In der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung ist Differenz vor allem in Form von Differenzziehungen bedeutsam. Die Erziehungswissenschaft beleuchtet beispielsweise die Bedeutung von Differenzziehungen in der pädagogischen Praxis. Unterschiedliche Differenzlinien strukturieren gesellschaftliche Ordnungen und Normalitätsvorstellungen und tun dies auch in der Schule: sie sind strukturierend und einordnend und dabei äußerst wirkmächtig, z. B. beim Unterscheiden von Kindern und Jugendlichen in Buben und Mädchen. Aber auch bei Subjektivierungsprozessen spielen Differenzlinien eine Rolle, indem man sich entweder selbst entlang dieser verortet oder von anderen an bestimmten Stellen positioniert wird. Problematisch erscheint vor diesem Hintergrund, dass viele der Differenzkategorien binär ausgerichtet sind und es damit zu einer Entweder-Oder-Situation kommt. Man ist demnach entweder krank oder gesund, begabt oder nicht begabt, österreichisch oder nicht usw. Dieser Dualismus führt zu einer (unzulässigen) Reduktion von Eigenschaften und Identifikationsmerkmalen, die Mehrfachzugehörigkeiten und

hybride Identifizierungen ausschließt oder zumindest erschwert (vgl. Merl, Mohseni und Mai 2018, 1-5).

Zwei kritische Betrachtungsweisen von Differenz kommen aus der sozialkonstruktivistischen und der dekonstruktiven Perspektive. Erstere sieht Differenz als sozial hergestellte Konstruktion und somit als ‚doing difference‘, was gleichzeitig auch ein ‚doing inequality‘ miteinschließt und somit für den schulischen Kontext als Herstellung von Ungleichheitsverhältnissen durch die dort tätigen Akteur:innen (z. B. Lehrer:innen) begriffen werden kann. Zweitere, die dekonstruktive Perspektive, stellt vor allem die binäre Logik in Frage und untersucht die hegemonialen Selbstverständlichkeiten, die durch Forderungen nach Vervielfältigung und Unbestimmbarkeit (z. B. fluide Genderidentitäten) ins Wanken geraten (vgl. Simon 2021, 41 f.).

In der Logik des ‚doing-difference‘-Ansatzes (vgl. dazu auch West und Fenstermaker 1995) bedürfen Differenzkonstruktionen der performativen Hervorbringung und des sich wiederholenden Vollzugs, also der Reproduktion, um ihre Wirkung zu entfalten. Sie sind jedoch in dieser Iteration auch veränderbar. Indem von Diskriminierung betroffene Personengruppen eine ihnen zugeschriebene abwertende Bezeichnung in einem selbstermächtigenden Akt zur Selbstbezeichnung erheben, wenden sie diese positiv und verschieben damit die Macht ein Stück weit von der diskriminierenden hin zur diskriminierten Person (vgl. Merl, Mohseni und Mai 2018, 6). Als Beispiel für einen solchen Akt der ermächtigenden Selbstbezeichnung möchte ich an dieser Stelle den nach Wien eingewanderten gebürtigen Kroaten Slavko Ninić nennen, der seine 1989 gegründete und seit über 30 Jahren bestehende Band ‚Wiener Tschuschenkapelle‘ benannte, um der abwertenden Bezeichnung *Tschusch*² (für aus dem früheren Jugoslawien und anderen Balkanländern eingewanderte Menschen) eine positive Konnotation zu verleihen (vgl. Ninic, online).³

² Um die rassistische Bezeichnung hier nicht ungefiltert zu reproduzieren und um die Problematik ihrer Konnotation zu markieren, wähle ich an dieser Stelle die Variante des durchgestrichenen Begriffs; nicht jedoch dort, wo sie als bewusst gewählte Selbstbezeichnung angeführt wird.

³ Ein aktuelles Beispiel zur selben Thematik ist auch das vom Rap-Duo Esrap 2019 herausgebrachte Musik-Album „Tschuschistan“, auf dem sich u. a. der Song „Der Tschusch ist da“ befindet. Esra Özmen, ein Teil des Ottakringer Geschwisterduos mit türkischen Wurzeln, erklärt dazu im MICA-Interview ihre Sichtweise auf die popkulturelle Selbstaneignung: „Früher hat man die Türken in Wien ‚Kanaken‘ und die Ex-Jugoslawen ‚Tschuschen‘ genannt. Dann sind viele Araber und weitere migrantische Gruppen dazugekommen. Da hat man dann nicht mehr für jede Gruppe ein Wort gesucht, sondern alle ‚Tschuschen‘ genannt. Das

Aus historischer Sicht spielen vor allem die Expansionsbestrebungen in der Zeit der europäischen Aufklärung eine große Rolle bei der Mitwirkung an einem besonders wirkmächtigen und weltumspannenden Differenzkonzept. In der Zeit des Kolonialismus diente die Konstruktion eines außereuropäischen ‚Anderen‘ – als Gegensatz zum aufgeklärten (männlichen) Europäer – als Legitimation für die Ausbeutung und Vernichtung von Menschen, die qua ihres Status als ‚Kolonisierte‘ unterworfen und dadurch ihrer Freiheit beraubt werden konnten. Der Dualismus ‚frei/unfrei‘ konnte sich so zu einer Art ‚natürlichen‘ Differenz entwickeln und etablieren und bildete eine maßgebliche Bedingung für die Entstehung der Rassentheorie und des darauf aufbauenden Rassismus (vgl. Merl, Mohseni und Mai 2018, 5).

2.2 Stereotype, Vorurteile und Bias

Aus sozialpsychologischer Sicht sind Stereotype kognitive Wissensstrukturen, d. h. Informationen, Überzeugungen und Glaubenssätze (beliefs) über charakteristische oder ‚typische‘ Eigenschaften und Merkmale von Gruppen und ihren Mitgliedern, die die Art und Weise steuern, wie diese Personen von anderen wahrgenommen werden und wie ihnen begegnet wird (vgl. Gomolla 2016, 75). Solche Wissensstrukturen können wahr oder falsch sein; die darin enthaltenen Informationen sind deskriptiv. Die mit Stereotypen verbundenen und auch bewusst zugänglichen Einstellungen können als solche entweder akzeptierte Wissensstrukturen umfassen oder solche, die nicht akzeptiert und somit abgelehnt werden. Zusätzlich können unbewusste Assoziationen eine Rolle spielen, die sich jedoch einer Bewertung entziehen. Für die Bildung eines Vorurteils ist demnach die Stereotypakzeptanz entscheidend, d. h., ob man die Überzeugung teilt oder nicht und schließlich als zutreffend bewertet (vgl. Werth, Seibt und Mayer 2020, 245).

Im Unterschied zu Stereotypen, die zwar verallgemeinernd, vereinfachend und kategorisierend, jedoch auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind, spielt bei Vorurteilen die zusätzliche emotionale Komponente eine gewichtige Rolle. Vorurteile basieren zunächst auf

Wort wird meistens von Österreicherinnen und Österreichern als Beleidigung verwendet. Aber auch die Migrantinnen und Migranten verwenden es untereinander, eher ironisch, als kumpelhafte Anrede.“ (Özmen 2019)

stereotypisierenden Wissensstrukturen, die – als geteilte Überzeugungen – einer Gruppe und ihren Mitgliedern zugeschrieben werden und somit die kognitive Komponente bilden. Hinzu kommt nun eine positive oder negative Bewertung dieser Zuschreibung, d. h. eine Empfindung in Bezug auf diese Gruppe oder Person, die eine affektive Komponente darstellt. Eine negative Ausrichtung dieser Empfindung (z. B. Ablehnung oder Verachtung) bildet dabei die häufigere Form im Unterschied zu einer positiv besetzten Emotion (z. B. Sympathie oder Bewunderung) (vgl. Werth, Seibt und Mayer 2020, 229). Werden die kognitive und die affektive Komponente noch um eine Verhaltenskomponente erweitert, mündet dies in der Regel in diskriminierenden Handlungsweisen (vgl. Werth, Seibt und Mayer 2020, 231).

Aus soziologischer Perspektive kommen bei der Bestimmung von Vorurteilen noch zwei weitere zentrale Elemente hinzu. Bei Norbert Elias sind Vorurteile erstens eine Folge von Machtasymmetrien und meist Bestandteil sozialer Konflikte entlang unterschiedlich privilegierter Positionen. Sie dienen der Konfliktaustragung und damit verbundenen Positionskämpfen. Zweitens entstehen Vorurteile in der Regel nicht individuell, sondern sind an politische oder religiöse Ideologien rückgebunden und werden gesellschaftlichen Diskursen entnommen. Sie verbreiten sich medial, familial oder beispielsweise auch im schulischen Kontext und sind in Gedanken- und Glaubenssysteme wie den Rassismus, den Sexismus oder den Klassismus u. a. m. eingebettet (vgl. Scherr, Vorurteile 2018, 491 f.).

Zusammenfassend kann mit Peter Güttler konstatiert werden: Vorurteile sind „Urteile bzw. Aussageformen über Personen und Personengruppen, die falsch, voreilig, verallgemeinernd und klischeehaft sind, nicht an der Realität überprüft wurden, meist eine extrem negative Bewertung beinhalten und stark änderungsresistent, d. h. durch neue Informationen nur schwer oder kaum zu modifizieren sind und sich somit durch eine bemerkenswerte Stabilität auszeichnen.“ (Güttler 2003, 111) Diese Stabilität und Änderungsresistenz kann zwar auf den hohen emotionalen Gehalt zurückgeführt werden; das allein erklärt jedoch noch nicht, warum es so schwierig ist, sich seiner eigenen Vorurteile zu entledigen. Heinz Abels zitiert in diesem Zusammenhang Schopenhauer, der dafür bereits 1844 folgende Erklärung fand: „Deshalb halten wir auch an manchen Irrtümern ein Leben lang fest ,und hüten uns, jemals ihren Grund zu prüfen, bloß aus einer uns selber unbewussten Furcht, die Entdeckung machen zu können, dass wir so lange und so oft das Falsche geglaubt und behauptet haben.“ Weil Vorurteile emotional fundiert sind, sind sie

auch sachlichen Argumenten kaum zugänglich; weil ihre Entdeckung uns ‚unglaublicher Gedankenlosigkeit‘ (Schopenhauer 1844, S. 253) überführen würde, wehren wir ihre Reflexion ab.“ (Abels 2009, 249 f.)

Bias bezeichnet ein Set von stereotypen Vorannahmen, die meist unbewusst bleiben und die Wahrnehmung in verzerrender Weise beeinflussen. Deshalb wird in diesem Zusammenhang auch von ‚unconscious bias‘ gesprochen. Diese Vorannahmen können zu echten Vorurteilen führen, wenn sie mit der bereits erwähnten affektiven Komponente, d. h. einer Bewertung aufgeladen werden. Verbleiben sie jedoch unbewusst, steuern sie Denk- und Wahrnehmungsprozesse in vielfältigen Lebensbereichen, ohne dass darüber aktive Entscheidungen getroffen werden könnten. Dies führt entlang gesellschaftlicher Strukturkategorien mitunter zu ‚Schieflagen‘, was darin mündet, dass Gruppen und deren Vertreter:innen in ‚Schubladen‘ eingeordnet und aufgrund ihrer zugeschriebenen Merkmale anders wahrgenommen werden als andere Gruppen – meist in abwertender Weise.

Louise Derman-Sparks, eine der Begründerinnen des Anti-Bias-Ansatzes, versteht unter Bias jene Einstellungen, Glaubenssätze oder Gefühle, die dabei helfen und dazu führen, die ungerechte Behandlung eines Individuums aufgrund dessen Identität zu rechtfertigen. Daraus entstehen Ungleichbehandlungs- und Diskriminierungspraxen. Aus diesem Grund soll der Anti-Bias-Ansatz dazu beitragen, Menschen zu befähigen, gegen jegliche Form der Unterdrückung und Diskriminierung einzutreten (vgl. Schmidt, Dietrich und Herdel 2011, 155).

2.3 Diskriminierung

Mechthild Gomolla versteht unter Diskriminierung eine soziale Praxis, die über die Differenzbildung hinausgeht und einen eindeutigen Machtbezug aufweist. Sie definiert wie folgt: „Diskriminieren meint mehr als das Unterscheiden von Objekten. Als soziale Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorteile und Privilegien dominanter Gruppen und ihrer Mitglieder beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen, erhalten oder verstärkt.“ (Gomolla 2016, 73)

Generell muss jedoch festgestellt werden, dass rechtliche, politische und wissenschaftliche Definitionen von Diskriminierung stark voneinander abweichen können, weil sie auf Konzepten von Gerechtigkeit beruhen, die mitunter weit auseinanderliegen. Wie auch María do Mar Castro Varela hervorhebt, ist Gerechtigkeit als Idee und Konzept nie vollkommen erreichbar, weil der Begriff an den Rändern unscharf ist und verschiedene soziale Gruppen auch unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, was als gerecht zu bezeichnen ist (vgl. Castro Varela zit. nach Gomolla 2016, 73 f.).

Wahrnehmungen und Wirklichkeiten sind veränderlich, jedoch fußen diskriminierende Strukturen und Praktiken immer auf mächtigen Gruppenkonstruktionen und bewirken Benachteiligung von Menschen in Bezug auf deren Teilhabe-, Handlungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Die Ungleichheiten werden dadurch legitimiert, dass die diskriminierten Personen(gruppen) als nicht den (angenommenen) gesellschaftlichen Normen entsprechend wahrgenommen bzw. in dieser Weise markiert werden (vgl. Schellenberg 2020, 47).

Die folgende Untergliederung in drei Formen von Diskriminierung eignet sich für die Betrachtung von Schule (als Institution und Ort sozialer Praxis) besonders gut, um Benachteiligung im Kontext von Bildung und Migration näher in den Blick zu nehmen.

2.3.1 Individuelle und interaktionale Diskriminierung

Der Begriff der ‚individuellen Diskriminierung‘ beleuchtet die Rolle der einzelnen Person bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung. Wie bereits erwähnt, stellt die Sozialpsychologie einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Vorurteilen und daraus resultierenden Diskriminierungspraxen her. Die amerikanische Vorurteilsforschung kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass nicht immer Vorurteile dafür verantwortlich sind, dass Diskriminierung entsteht, und umgekehrt auch Diskriminierung Vorurteile verursachen oder verstärken kann (vgl. Gomolla 2016, 75).

Individuelle Diskriminierung bezieht sich hauptsächlich auf benachteiligende Handlungen; diese können offen und intentional, aber auch indirekt, unbewusst und unbeabsichtigt erfolgen. Letzteres ist vor allem in Bezug auf rassistische Diskriminierung in *weißen*

Bevölkerungsschichten weit verbreitet. Beforscht wird in diesem Zusammenhang die interaktionale Herstellung von Gruppen bzw. die Konstruktion von Zugehörigkeiten. Diese permanent in Formierung befindliche Selbst- und Fremdverortung imaginärer Gruppen im gesellschaftlichen Kontext kann als ‚interaktionale Diskriminierung‘ bezeichnet werden (vgl. Gomolla 2016, 75 f.).

2.3.2 Institutionelle Diskriminierung

Gomolla und Radtke beziehen ihr Konzept der ‚institutionellen Diskriminierung‘ auf die spezielle Benachteiligungssituation von Migrant:innen und anderen Minderheiten. Als direkte institutionelle Diskriminierung bezeichnen sie nachteilige, zum Teil gesetzlich legitimierte Bestimmungen, die z. B. weniger Rechte für Angehörige mit unklarem Aufenthaltsstatus oder einer anderen Staatsbürgerschaft vorsehen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch ein großes Dunkelfeld alltäglicher Diskriminierungen, auf die nur anhand statistischer Ergebnisse rückgeschlossen werden kann. Diese Formen der Benachteiligung erfolgten indirekt, indem beispielsweise tradierte Privilegien gesichert und aufrechterhalten und somit bestimmte Personengruppen tendenziell ausgeschlossen werden (wie z. B. Frauen von Führungspositionen). „Die Entscheidungsfindung ist nicht beobachtbar, nachträglich vorgetragene Begründungen dienen der Legitimation der Entscheidung.“ (Gomolla und Radtke 2009, 19) Diese Form der indirekten institutionellen Diskriminierung kann auch ohne negative Absicht und ohne Vorurteile umgesetzt werden, trifft jedoch manche Gruppen überproportional negativ. Zum Beispiel können segregierende Maßnahmen in der Schule zu einer Benachteiligung bestimmter Schüler:innengruppen führen, wenn sie Stigmatisierung und daraus resultierende schlechtere Aufstiegschancen zur Folge haben (vgl. Gomolla 2016, 78). Statistische Werte lassen darauf schließen, dass Benachteiligungsmechanismen auch bei den schlechteren Schulleistungen bestimmter Schüler:innengruppen eine maßgebliche Rolle spielen. Waren es in den 1970er-Jahren noch die Mädchen (das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘), die unter der ungleichen Verteilung von Bildungschancen systematisch Nachteile erfuhren (bevor man aktiv Schritte zu deren Gleichstellung einleitete), so sind es heute in erster Linie Kinder aus Migrantenfamilien (insbesondere der ‚muslimische Migrantentub‘ aus bildungsfernem

Milieu'), deren Schulerfolge hinter jenen ihrer Mitschüler:innen aus der privilegierten Mehrheitsgesellschaft zurückbleiben (vgl. Gomolla und Radtke 2009, 21 ff.).

Institutionelle Diskriminierung bezieht sich auf anonyme, also nicht eindeutig zuordenbare Operationen in Organisationen oder Gesellschaften, die diskriminierende Wirkungen hervorbringen können. Die beteiligten Individuen streiten in der Regel das Vorhandensein rassistischer oder sexistischer Anteile in ihren Handlungspraxen ab – oftmals, weil sie ihnen tatsächlich nicht bewusst sind. Hier lässt sich eine direkte Verbindung zum institutionellen Rassismus herstellen, der eine zentrale Basis für institutionelle Diskriminierung darstellt, auf den jedoch erst in einem späteren Kapitel eingegangen wird.

Schule ist von ihren organisatorischen Strukturen her distributionalen Zwecken verpflichtet, d. h., dass sie Selektions- und Statuszuweisungsfunktionen übernimmt. „In den Schulen geht es vor allem um die Legitimation der permanent produzierten Klassifikationen von Schülerinnen, Lehrerinnen und Unterrichtsinhalten.“ (Gomolla und Radtke 2009, 65) Damit einher geht laut Gomolla und Radtke auch eine gewisse ‚Vertrauenslogik‘, die darauf baut, dass alle Beteiligten kompetent und nach bestem Wissen und Gewissen handeln würden. Notwendig ist dieses Vertrauen, weil die Lehrkraft in aller Regel allein in der Klasse und damit frei von Beobachtung agiert (vgl. Gomolla und Radtke 2009, 66). Dadurch fällt jedoch auch ein mögliches Korrektiv durch andere Lehrpersonen weg, die in einem wechselseitigen Prozess gegenseitiger Beobachtungen in kollegialer Form Rückmeldung geben könnten.

Die Institution Schule als Macht- und Herrschaftsort

Die (öffentliche) Schule erfüllt als Institution jene Funktionen, die der Staat ihr zuteilt, um sich langfristig gesehen seine (politische) Verfasstheit und seine gesellschaftliche Ordnung zu sichern – mithilfe der nachkommenden Generation, die während ihrer Schullaufbahn neben einer systematischen Wissensvermittlung auch Selektions- und Allokationsprozessen unterzogen wird. In diesen Prozessen werden gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgehandelt, reproduziert und verfestigt. Dies geschieht in vielfältiger Weise: „Die Schule ist einerseits Teil staatlicher und organisatorisch-institutioneller Vorgaben und Prozesse; sie ist durch diese strukturiert, gebunden und geleitet. Schule ist andererseits Bestandteil, Bühne und Ort sozialer Praxis. (...) Die Schule wird

institutionell und interaktiv ‚gemacht‘ und sie ist ebenso ein produktiver Raum der Herstellung, Wiederholung oder auch Veränderung.“ (Mecheril und Shure 2018, 65) Die interaktive und performative Herstellung von Schule durch Rituale, Sprache, Anrufungen und den ‚heimlichen Lehrplan‘⁴ erzeugt und verfestigt Normalitätsvorstellungen, die immer wieder dazu führen, dass Subjekte in ‚eigene‘ und ‚andere‘ unterschieden werden (vgl. Simon 2021, 46 f.).

Aufgrund dieser Beteiligung von Schule an der Herstellung von Differenzverhältnissen und Differenzordnungen müssen auch Lehrer:innen (als wesentliche Akteur:innen dieser Institution) sich dieser Mechanismen bewusstwerden, da sie durch das machtvolle und interaktive Hervorbringen von Subjektivierungsprozessen maßgeblichen Einfluss auf zukünftige gesellschaftliche Verhältnisse nehmen können. Die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Handeln als verantwortlichen Beitrag der Einflussnahme zu erkennen, stellt eine wesentliche Dimension pädagogischer Professionalität dar (vgl. Mecheril und Shure 2018, 65).

Häufig führen auch rein schulorganisatorische Erfordernisse dazu, dass es zu Diskriminierungen innerhalb des Schulsystems kommt, wenn beispielsweise Zuteilungen zu Klassen aufgrund von Sprachkenntnissen (Deutschförderklassen) oder mangelnder Schulreife⁵ (Vorschulklasse) vor dem Hintergrund erfolgen, dass diese Klassen eine bestimmte Anzahl an Schüler:innen ‚benötigen‘, um den Einsatz des Stundenkontingents für die Lehrkräfte zu rechtfertigen.

Generell muss konstatiert werden, dass Diskriminierung im Schulsystem mit Ungleichbehandlung auf der einen Seite, aber auch mit Gleichbehandlung auf der anderen Seite einhergehen kann. Unser demokratisches, österreichisches Bildungssystem erzeugt gerade *aufgrund* seines egalitären Anspruchs, Gleichberechtigung und Chancengleichheit für alle zu gewährleisten, paradoxerweise institutionelle Ungleichheiten für jene Gruppen

⁴ Zum Begriff „Heimlicher Lehrplan“ bzw. „Hidden Curriculum“ vgl.: (Brandmayr 2014, 30-39); (Herzog-Punzenberger 2012, 94); (Rolff 2012, 1009)

⁵ Der Begriff der „Schulreife“ ist in Erlässen und Verordnungen immer noch gebräuchlich, wird jedoch aufgrund seiner biologistischen Konnotation im wissenschaftlichen Diskurs kritisiert. Dort wird aktuell von Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft, im englischen Sprachraum von school readiness gesprochen.

von Schüler:innen, die nicht dem ‚Mittelschicht-Habitus‘ entsprechen. Gerade weil für alle die gleichen Ausgangsbedingungen herrschen, sind jene Schüler:innen benachteiligt, die nicht in der gleichen Weise von diesen Bedingungen profitieren können wie ihre privilegierten Mitschüler:innen. Das betrifft z. B. die Erwartungen, die eine monolingual ausgerichtete Schule an ihre (bi- oder multilingualen) Schuleinsteiger:innen in Bezug auf deren Deutschkenntnisse stellt, oder auch die Annahme, dass Eltern in der Lage seien, ihre Kinder bei den Hausübungen zu unterstützen (vgl. Heinemann und Mecheril 2017, 124). Allein die Unterrichtssprache (im Sinne einer Bildungssprache) zu verstehen und dadurch auch zu wissen, was von Seiten der Schule von einem erwartet wird, stellt für viele Kinder (auch mit deutscher Erstsprache) eine (über)große Herausforderung dar. Besonders anschaulich erforscht hat dies Basil Bernstein, der in diesem Zusammenhang von einem restringierten Code spricht – im Unterschied zum elaborierten Code, der zumeist als Maßstab im Unterrichtsgeschehen vorausgesetzt wird (vgl. Sertl und Leufer 2012, 10 ff.).

Umso entscheidender und relevanter erscheint es, dass im Schulsystem professionell tätige Personen über die Mechanismen, die zu institutioneller Diskriminierung führen, und über deren Auswirkungen bestmöglich Bescheid wissen.

2.3.3 Strukturelle Diskriminierung

Strukturelle Diskriminierung bezeichnet jede sozialstrukturell verdichtete Form der Diskriminierung, die nicht mehr auf konkrete Institutionen zurückgeführt werden kann, ihre Wirkung aber in Repräsentationen und Diskursen entfaltet. Dies zeigt sich besonders häufig auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, kann aber bis hin zur persönlichen Betroffenheit von Gewaltverbrechen führen. Diskursiv hervorgebrachte Leitbilder repräsentieren Menschengruppen in stereotypisierender Weise und begünstigen damit spezifische Benachteiligungen, wie sie auch im Schulsystem anzutreffen sind. Die Wurzeln dafür liegen in der Regel geschichtlich weit zurück, paradoxerweise genau wie die gesetzlichen Vorgaben, die eigentlich zu Diskriminierungsverboten führten und die z. B. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert sind (vgl. Gomolla 2016, 79).

Strukturelle Diskriminierung wird dort wirksam, wo z. B. patriarchale Strukturen, religiöse Konventionen und rassistische oder homosexistische Denkmuster Normalitätsvorstellungen prägen und damit gesellschaftliche Ausschluss- oder Schlechterstellungsprozesse bedingen, die (zumindest im Alltag) kaum hinterfragt werden.

2.4 Intersektionalität

Die Genese der Intersektionalität ist komplex, die Vertreter:innen feministischer Theorien aus diversen Disziplinen scheinen sich jedoch einig darüber zu sein, dass sie vor allem für die feministische Wissenschaft eine wesentliche Erweiterung darstellt. Dennoch gibt es kontroverse Auffassungen zu ihrer Bestimmung. „Für die einen ist Intersektionalität eine Theorie, andere betrachten den Ansatz als Konzept oder heuristisches Instrument, wieder andere sehen ihn als eine Interpretationsstrategie für feministische Analysen. Kontroversen sind darüber aufgekommen, ob Intersektionalität als eine ‚Straßenkreuzung‘ (Crenshaw 1991), als Differenz-, ‚Achsen‘ (Yuval-Davis 2006) oder als ein dynamischer Prozess (Staunæs 2003) aufgefasst werden sollte.“ (Davis 2013, 59)

Unter Intersektionalität wird jedoch grundlegend verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Klasse, Religionszugehörigkeit, Beeinträchtigung u. a. m. nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern in ihren Überschneidungen untersucht werden müssen. Soziale Ungleichheiten entlang dieser Strukturkategorien wirken zusammen und stehen miteinander in Wechselwirkung (vgl. Walgenbach 2012, 1). Katharina Walgenbach spricht von einem ‚Paradigma der Intersektionalität‘, welches seine Ursprünge u. a. im Black Feminism und in der Critical Race Theory hat. Schwarze, US-amerikanische Theoretikerinnen kritisierten in den 1970er-Jahren die einseitige Untersuchung der Erfahrungen jener Frauen, die ausschließlich der *weißen* Mittelschicht angehörten und die die Lebenswelten Schwarzer Frauen, die zusätzlich rassistische Diskriminierung erlebten, ausblendeten. In Deutschland waren es in den 1980er-Jahren vor allem Migrantinnen, die mit ihren Interventionen auf Themen aufmerksam machten, die zuvor von der Frauenbewegung nicht wahrgenommen oder außer Acht gelassen worden waren. Schließlich kamen (vor allem im europäischen Raum) sukzessive weitere Kategorien wie Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung oder körperliche Beeinträchtigung hinzu,

die auf Mehrfachdiskriminierungen verweisen und in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken (anstatt in einer eindimensionalen oder additiven Perspektive) in den Blick genommen werden müssen. Um die gegenseitigen Abhängigkeiten der Kategorien in dieser Wechselwirkung zu betonen, bezeichnet Walgenbach diese als ‚interdependente Kategorien‘ (vgl. Walgenbach 2012, 3-19).

Für die Pädagogik kann die Intersektionalität, ähnlich wie die Diversity Education, vor allem dahingehend fruchtbar gemacht werden, als sie einen theoretischen Referenzrahmen bietet, um (die eigene) pädagogische Praxis zu begutachten und zu reflektieren. Sie kann dabei helfen, einen differenzierten Blick auf die Identitäten der Schüler:innen zu werfen und für Einschluss- und Ausschlussmechanismen sensibel zu werden. Identität soll dabei als fluide und veränderbare Option begriffen, statische Zuschreibungsmechanismen sollen dadurch verhindert werden. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der intersektionale pädagogische Ansatz, respektive die dahinterstehende Haltung, (Selbst)Reflexion sowie Kritik am gesellschaftlichen Normsystem und den darin verankerten Ungleichheitsstrukturen fordert. Ein- und ausschließende Praxen sollen kritisch betrachtet werden, wie auch die eigene soziale Positionierung inklusive der dazugehörigen Privilegien. Auch die Machtverhältnisse, die zu Dominanz und Unterdrückung führen, müssen prüfend hinterfragt und analysiert werden (vgl. IMST, 6 ff.).

Für die schulische Praxis besonders relevant sind die folgenden, in ihrer intersektionellen Verstrickung häufig anzutreffenden Dimensionen von Diskriminierung:

- Klassismus (Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft bzw. der sozio-ökonomischen Positionierung innerhalb der Gesellschaft)
- Ageismus in der Variante des Adultismus (Altersdiskriminierung von Personen im Kindes- und Jugendalter mit paternalistischer Ausprägung)
- Sexismus (Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, die vor allem eine Benachteiligung von Mädchen und Frauen in einem patriarchalen System bewirkt)
- Ableismus (Diskriminierung aufgrund von psychischen oder physischen Beeinträchtigungen, die zu einer Behinderung in der schulischen Teilhabe führt)
- Rassismus (Diskriminierung aufgrund von angenommenen oder zugeschriebenen ethnizierenden, naturalisierenden oder kulturalisierenden Merkmalen)

- Linguizismus (Form des Rassismus, die sich durch Vorurteile und Sanktionen gegenüber Personen ausdrückt, die bestimmte ‚illegitime‘ Sprachen sprechen)

Ein ähnlicher Ansatz, der ebenso machtkritisch, reflexiv und analytisch ausgerichtet ist wie die Intersektionalität, sich jedoch im Unterschied zu dieser (mit ihrem zunächst feministischen Hintergrund) in einem antirassistischen Kontext entwickelt hat, ist der Anti-Bias-Ansatz (vgl. Schmidt 2012, 43). Auf diesen Ansatz wird in einem späteren Kapitel gesondert eingegangen. Zunächst wird jedoch die Diskriminierungskategorie Rassismus thematisiert.

2.5 Rassismus

Da das umfangreiche Thema Rassismus nicht auf wenigen Buchseiten in seiner Komplexität dargestellt werden kann, einige Dimensionen von Rassismus für diese Arbeit jedoch eine wichtige theoretische Grundlage bilden, können nur jene Aspekte herausgenommen und dargelegt werden, die besonders relevant für die Auswertung der empirisch gewonnenen Daten sind. Im Kontext von Diskriminierung wird daher insbesondere das Zusammenwirken von institutioneller und struktureller Diskriminierung sowie der institutionellen und strukturellen Form von Rassismus beleuchtet. Das Phänomen ‚Othring‘ wird mit Absicht als Unterkapitel von Rassismus behandelt, da diese Form der ‚Veränderung‘ eine rassistisch motivierte Form der Differenzziehung darstellt. Des Weiteren soll auf den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ eingegangen werden, weil er in engem Zusammenhang mit Othring steht und vor allem im Schulkontext seit geraumer Zeit und noch immer eine gewichtige, aber problematische Rolle spielt.

Die Unterkapitel ‚white fragility‘ und ‚Rassismuskritik‘ schlagen die Brücke zu didaktischen Fragen des (hoch)schulischen Vermitteln von Rassismus als Lehr- bzw. Unterrichtsinhalt, was gleichzeitig den Bogen zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ und zum empirischen Teil dieser Arbeit spannt.

Zunächst soll jedoch – der Verständlichkeit halber – kurz auf die historische Entwicklung des Rassismus eingegangen und eine begriffliche, definitorische Fassung dieses Weltanschauungssystems unternommen werden.

2.5.1 Rassentheorie und Rassismus als System

Die Genese der bis in die Gegenwart hineinwirkenden Form des Rassismus ist eng mit der Geschichte der europäischen Expansion und des Kolonialismus verbunden. In dieser Zeit wurzelt eine der wirkmächtigsten Differenzziehungen der Menschheitsgeschichte. Als Folge der Eroberungsfeldzüge auf anderen Kontinenten setzte in der Zeit der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert eine Trennung der Menschen in Angehörige der Kolonialmächte einerseits und in die Kolonisierten andererseits ein. Die groß angelegte Unterwerfung von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent, die bereits im 14. und 15. Jahrhundert zu einer unerbittlichen Versklavung geführt hatte, bereitete den Boden für die spätere Kolonisierung; Menschen aus afrikanischen Ländern waren zur Handelsware geworden und unter unmenschlichen Bedingungen nach Amerika und Europa verschifft worden, um – ohne jegliche Rechte – als Arbeitssklaven eingesetzt zu werden. Um diese grausame und mörderische Ausbeutung von Menschen, aber auch der Natur in deren Herkunftsländern (zur Nutzung von Bodenschätzen) zu rechtfertigen, musste eine plausible Erklärung gefunden werden, warum die eigenen wirtschaftlichen Bedürfnisse auf Kosten der versklavten Bevölkerungsgruppen befriedigt werden durften.

Tupoka Ogette stellt in ihrem Buch ‚Exit Racism‘ diesbezüglich einen Zusammenhang zur psychologischen Theorie der ‚kognitiven Dissonanz‘ her. Diese besagt, dass zwei unterschiedlich empfundene Gefühlszustände nur schwer miteinander zu vereinbaren seien, insbesondere wenn sie das positive Selbstkonzept gefährden würden. D. h., wenn z. B. ein von außen als unethisch oder unmoralisch bewertetes Handeln nicht mit dem eigenen Empfinden übereinstimmt, entstehe der Wunsch, die beiden Kognitionen zu vereinen. Dafür müssten Rechtfertigungs- bzw. Legitimationsstrategien entwickelt werden (vgl. Ogette 2017, 33 ff.).

Die Idee einer Rassentheorie erfüllte genau diesen Zweck der Legitimation des unethischen und unmoralischen Handelns im Zuge der Kolonisierung. Eine Theorie der Rassen gab es bis in das 17. Jahrhundert nur für Tier- und Pflanzengattungen. Erst der französische Arzt François Bernier übertrug diesen Begriff zum ersten Mal auf den Menschen, was den Beginn einer Entwicklung mehrerer Rassentheorien einläutete. Sie enthalten verschiedene Einteilungen so genannter ‚Menschenrassen‘, denen in erster Linie phänotypi-

sche Merkmale zugrunde liegen, wie beispielsweise Hautfarbe, Schädelform oder Behaarung. Allen gemein ist jedoch die Hierarchie, in welcher *weiße* Menschen immer an der Spitze stehen und den anderen ‚Rassen‘⁶ überlegen seien. D. h., dass mit der Konstruktion der ‚Rassen‘ gleichermaßen und konstitutiv eine Abwertung aller anderen als der ‚*weißen* Rasse‘ einherging. Auch Immanuel Kant und Georg Wilhelm Friedrich Hegel, die beide zweifelsfrei wesentliche Beiträge zur europäischen Geschichte der Philosophie – Kant nicht zuletzt auch zur Begründung der Menschenrechte – lieferten, teilten die Idee einer Hierarchisierung der Menschen in über- und untergeordnete ‚Menschenrassen‘.

Um eine Konstruktion handelt es sich dabei deshalb, weil es keinerlei genetische oder biologische Übereinstimmungen (abgesehen von den phänomenologischen Anpassungen an z. B. klimatische Gegebenheiten) innerhalb der so genannten ‚Rassen‘ gibt und die Theorien deshalb ausschließlich gedanklicher, eben ‚konstruierter‘ Natur sind (vgl. Ogette 2017, 35 f.).

Obwohl der Begriff ‚Rasse‘ in Bezug auf den Menschen wissenschaftlich nicht haltbar und – vor allem auch aufgrund seiner blutigen Geschichte der Legitimierung von Verklavung, Mord und Genozid – in seiner ursprünglichen Form heute obsolet geworden ist, sind die Begriffe ‚Rasse‘ und Rassismus dennoch von wesentlicher Bedeutung für die Analyse eines Systems von spezifischer Diskriminierung, das bis heute wirksam und allgegenwärtig ist.

Birgit Rommelspacher betont in ihrer Definition von Rassismus die angesprochene Legitimation von Machtverhältnissen und weist auf vier Kriterien hin, die dabei eine Rolle spielen. Sie formuliert: „Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (*Na-*

⁶ ‚Rasse‘ wird unter Anführungszeichen gesetzt, um den Begriff in seiner Funktion als Analysekategorie zu kennzeichnen.

turalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*).“ (Rommelspacher 2011, 29)

Mit dem Vorgang der Naturalisierung wird demnach eine biologische Determiniertheit vorausgesetzt, die als konstant und nicht veränderbar angesehen wird. Durch das Verallgemeinern dieser vermeintlich unabänderlichen Eigenschaften wird eine Gruppe konstruiert, in der dem Individuum seine Individualität abgesprochen werden kann. Eine Vereinbarkeit dieser Gruppe (mit ihren zugewiesenen Eigenschaften) mit anderen Gruppen wird ausgeschlossen; die konstruierte Gruppe wird im Vergleich zur eigenen Gruppe abgewertet.

Louise Derman-Sparks und Carol Brunson Phillips, die Entwicklerinnen des Anti-Bias-Ansatzes, definieren Rassismus ähnlich, fügen jedoch noch eine wesentliche Komponente hinzu, die sich auf die Intentionalität von rassistischem Verhalten bzw. rassistischen Handlungen bezieht. Ihre Definition lautet (in der Übersetzung von Noah Sow): „Wir definieren Rassismus als institutionalisiertes System von wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Beziehungen, welches dafür sorgt, dass eine ‚racial group‘ gegenüber den anderen privilegiert ist, Macht hat und diese erhält. Individuelle Teilhabe an Rassismus geschieht dann, wenn das objektive Resultat von Verhalten diese Beziehungen verstärkt, unabhängig davon, ob eine subjektive Intention dahintersteht.“ (Sow 2018, 87)

Demzufolge ist es unerheblich, ob eine Handlung (auch Sprachhandlung) im Wissen über ihren rassistischen Gehalt oder sogar mit dem Vorsatz, rassistisch agieren zu wollen, getätigt wird, oder nicht. Vielmehr entscheidend ist, auf welchen (rassistischen) Annahmen die Handlung beruht und ob in ihr spezifische, rassistische Macht- und Hierarchisierungsmechanismen wirksam werden.

Dabei muss nicht einmal auf die biologistische Theorie angenommener ‚Rassen‘ zurückgegriffen werden; solche Handlungen können sich auch auf andere Differenzkategorien beziehen, die heutzutage weniger tabuisiert und verpönt sind als der Begriff ‚Rasse‘, nämlich beispielsweise die Kategorie ‚Ethnie‘. In diesem Fall spricht man von einer ‚ethnisierenden‘ Konstruktion, die ebenso rassistisch wirksam ist wie die biologistische. Die-

sem ‚Neo-Rassismus‘ können aber auch ‚kulturalisierende‘ Konstruktionen zugrundeliegen, weshalb er auch ‚Kulturrassismus‘ oder ‚Rassismus ohne Rassen‘ genannt wird. An die Stelle von ‚Rasse‘ oder ‚Ethnie‘ tritt der Begriff ‚Kultur‘, worunter auch die Religion, bestimmte Sprachen oder Wertesysteme subsumiert werden. Diese angenommenen und zugeschriebenen kulturellen Unterschiede innerhalb von konstruierten Bevölkerungsgruppen werden ebenso naturalisiert, homogenisiert sowie als miteinander unvereinbar dargestellt und schließlich hierarchisiert. Eine Ausformung dieses ‚Rassismus ohne Rassen‘ stellt z. B. der antimuslimische Rassismus dar, bei dem der Faktor Religion zwar den Stellenwert von ‚Rasse‘ oder ‚Ethnie‘ einnimmt, der aber auch Menschen, die gar keine Muslim:innen sind, betreffen kann, wenn sie als solche wahrgenommen und markiert werden. Kultur und Religion übernehmen damit den fundamentalen Konstruktionscharakter des biologistischen Rassismus, was zur Folge hat, dass Musliminnen und Muslime ihrer angeblichen Herkunft nach (in den mitteleuropäischen, christlich geprägten Gesellschaften) fortwährend als fremd wahrgenommen werden (vgl. Scherr 2009, 4); (vgl. Mecheril und Scherchel 2011, 49); (vgl. Keskinilic 2019).

Für die Rassismusforschung bleibt der Begriff ‚Rasse‘ jedenfalls als Analysekategorie weiterhin bedeutsam. Shankar Raman spricht von einem ‚racial turn‘ und meint damit eine doppelte Denkbewegung, die einerseits weg von der Rasse als biologischem Konstrukt hin zu einer ‚Rasse‘ als sozialer Position und kritischer Analyse- und Wissenskategorie führt. In diesem Kontext kommen auch die Begriffe ‚Rassialisierung‘ und ‚Rassifizierung‘ zum Einsatz, um zu verdeutlichen, dass es sich um Konstruktionsprozesse von ‚Rasse‘ (oder ihrer Substitute ‚Kultur‘ bzw. ‚Ethnie‘) handelt (vgl. Arndt, Racial Turn 2021, 186 f.). Solche Rassialisierungen oder Rassifizierungen können auch Menschen betreffen, die der *weißen* Dominanzgesellschaft angehören, jedoch aufgrund phänotypischer Merkmale (z. B. dunkler Hautton, schwarze Haare usw.) als PoC ‚gelesen‘ werden.

Das Zeitalter des Kolonialismus ist zwar vorüber, dennoch leben wir in einer postkolonialen Welt, in der die Nachwirkungen der kolonialen Grenzziehungen und Machtstrukturen fortwähren – u. a. durch ungleich verteilte Zugänge zu Gütern und Ressourcen oder aber durch rassifizierende Zuschreibungen und den damit verbundenen Hierarchisierungen und Machterhaltungsstrukturen. Rassismus wirkt als System weiter und prägt die Situiertheit unserer Gesellschaften. Differenzlinien verlaufen entlang der Teilung der Welt

in einen globalen Norden und einen globalen Süden, aber auch innerhalb einzelner (westlicher) Gesellschaften entlang verschiedener Strukturkategorien, wie bereits in Kapitel 2.4, Intersektionalität, beschrieben. Dies führt zu Ungleichheiten und multiplen Diskriminierungsformen. Rassistische Diskriminierung ist eine davon, jedoch betrifft sie nicht nur die diskriminierten Personen selbst, sondern auch alle anderen in einem postkolonial geprägten, auf rassistischen Strukturen aufbauenden Gesellschaftssystem. Susan Arndt formuliert das folgendermaßen: „Der Rassismus kategorisiert, markiert und positioniert Menschen – u. a. mit Hilfe von ‚Hautfarben‘ – als Diskriminierte, Fremdmarkierte und Entmachtete oder eben als Diskriminierende, Markierende und Privilegierte des Rassismus. Das passiert zumeist unabhängig vom individuellen Willen und losgelöst davon, ob jemand Rassismus befürwortet oder ablehnt.“ (Arndt 2017, 43)

Es ist demnach nicht möglich, sich innerhalb einer Gesellschaft außerhalb der rassistisch wirksamen Strukturen zu positionieren, auch wenn man Rassismus aus ethischen Gründen zurückweist und persönlich missbilligt.

2.5.2 Othering

Die Trennung in diskriminierte und diskriminierende Personen innerhalb einer Gesellschaft basiert auf dem von Edward Said in seinem Werk ‚Orientalism‘ mit ‚Othering‘ benannten Phänomen, das auf Deutsch mit ‚Andern‘ bzw. ‚Verändern‘ oder mit ‚Fremdmachen‘ übersetzt wird. Es bildet die Grundlage für rassistisches Denken und Handeln. Dabei wird von einer Unterscheidung in ein ‚Wir‘ und ein ‚Nicht-Wir‘ ausgegangen. Miriam Hill führt dies so aus: „Für den Rassismus ist die Einteilung in ein ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ bzw. ein ‚Nicht-Wir‘ konstitutiv. Während die Dominanzgesellschaft auf der einen Seite als ‚Wir‘ konstruiert wird, findet auf der anderen Seite die Konstruktion des ‚Nicht-Wir‘ statt. Das ‚Wir‘ verfügt in diesem Sinne über die Deutungshoheit und stellt die Norm dar, während das ‚Nicht-Wir‘ als Abweichung von der Norm imaginiert wird.“ (Hill 2020, 12)

Maßgeblich dabei ist, dass es sich um keine natürliche, sondern um eine konstruierte Differenz handelt, die der *weißen* Dominanzgesellschaft innerhalb eines rassistischen Sys-

tems ihre Privilegien sichern und diese legitimieren soll. Die zugeschriebenen Eigenschaften manifestieren sich in kollektiven, hegemonialen Wissensbeständen, in denen die *Wir*-Gruppe beispielsweise als ‚rational‘, die Gruppe der *anderen* jedoch als ‚emotional‘ positioniert wird. Es gelingt allerdings nur der privilegierten Gruppe, die Gruppe der *anderen* zu einer marginalisierten Gruppe zu machen, da nur sie über die nötige Macht dazu verfügt. Will man Rassismus als System begreifen, bedeutet das anzuerkennen, dass alle gleichermaßen in das System involviert, jedoch unterschiedlich positioniert sind – als privilegierte (*weiße*) oder marginalisierte (PoC) Angehörige der Bevölkerung (vgl. Simon 2021, 340 f.).

2.5.3 Migrationshintergrund

Der Begriff Migrationshintergrund kann einerseits als rechtlich definierte Größe aufgefasst werden, die für die statistische Erhebung von Bevölkerungsgruppen und beispielsweise auch in der internationalen Bildungsforschung eine Rolle spielt. Andererseits hat der Begriff in seiner diskursiven Anwendung ebenso große Bedeutung – vor allem deshalb, weil er im hegemonialen Diskurs mitunter auch auf Menschen bezogen wird, auf die die offizielle Definition gar nicht zutrifft. Person mit ‚Migrationshintergrund‘⁷ löste den Begriff ‚Ausländer‘ (hauptsächlich in seiner männlichen Variante gebraucht) ab, der – als Folge des Zuzugs von Arbeitsmigranten ab den 1960er-Jahren – als ‚verandernde‘ Zuschreibung noch einige Jahrzehnte lang für immigrierte Menschen gebraucht wurde, auch wenn deren Staatsangehörigkeit (die diesen Status definiert) gar nicht bekannt oder bereits österreichisch war. Durch den neuen Terminus änderte sich die Problematik jedoch nicht – die Personen, die nun einen ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben bekommen, sollen „zwar nicht mehr Ausländer genannt werden, es aber offenbar dennoch bleiben.“ (Diehm und Messerschmidt 2013, 48)

Laut dem ‚Statistischen Jahrbuch Migration & Integration 2022‘ der Statistik Austria lebten in Österreich im Jahr 2021 rund 2,24 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund,

⁷ Dort, wo der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ als diskursive Konstruktion angeführt und thematisiert wird, setze ich ihn unter Anführungszeichen – im Unterschied zur gesetzlich definierten, statistischen Größe Migrationshintergrund.

das sind 25,4 % der Gesamtbevölkerung. Von den 2,24 Millionen Menschen gehören 1 635 000 Personen der ersten Migrationsgeneration an (sie sind selbst im Ausland geboren), 605 300 Personen entstammen der zweiten Migrationsgeneration, d. h., dass ihre Eltern im Ausland, sie selbst jedoch in Österreich geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2022, 21). Die im Jahrbuch angeführte Definition für Menschen mit Migrationshintergrund lautet: „Migrationshintergrund haben jene Personen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Personen mit nur einem in Österreich geborenen Elternteil haben dieser Definition folgend keinen Migrationshintergrund. Für die Zuordnung des Herkunftslandes ist das Geburtsland der Mutter ausschlaggebend.“ (Statistik Austria 2022, 22)

Begrifflich davon zu unterscheiden sind jene Bürger:innen, die als ausländische Staatsangehörige statistisch erfasst werden, weil sie eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Zum Stichtag 1. Jänner 2022 lebten rund 1,587 Millionen ausländische Staatsangehörige in Österreich, das sind rund 17,7 % der Gesamtbevölkerung, wovon ein größerer Teil im Ausland, ein kleinerer Teil in Österreich geboren wurde (vgl. Statistik Austria 2022, 22).

Von den 2,24 Millionen genannten Personen mit Migrationshintergrund sind 64,6 % ausländische Staatsangehörige, während die anderen 35,4 % im Besitz einer österreichischen Staatsbürgerschaft sind. Die Bezeichnung ‚ausländische:r Staatsangehörige:r‘ trifft demnach nur auf rund zwei Drittel der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu; das andere Drittel sind Österreicher:innen. Eine dritte Migrationsgeneration wird in der Statistik nicht gesondert erhoben, da die Eltern dieser Personengruppe bereits in Österreich geboren sind und die betreffenden Menschen selbst deshalb nicht mehr unter die Definition von Personen mit Migrationshintergrund fallen (vgl. Statistik Austria 2022, 22).

Demzufolge können korrekterweise 2,24 Millionen Menschen in Österreich als Personen mit Migrationshintergrund und knapp 1,6 Millionen als Ausländer:innen bezeichnet werden; auf einen gewissen Teil dieser Menschen trifft beides zu.

Per definitionem haben folglich Schüler:innen, deren Eltern aus Deutschland zugewandert sind, Migrationshintergrund sowie auch die Kinder britischer Eltern, die in Österreich leben und arbeiten. Kinder, deren Großeltern aus der Türkei einwanderten, deren Eltern jedoch in Österreich geboren wurden und deren Erstsprache Türkisch ist, haben demnach keinen Migrationshintergrund. Angehörige der autochthonen Volksgruppe der

Rom:nja, die in ihren Familien Romani sprechen, haben ebenfalls keinen Migrationshintergrund.

Im hegemonialen Diskurs wird jedoch meist ein anderes Bild vermittelt, und auch im hochschulischen Kontext der Lehrer:innenbildung ist der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ eine wohlbekannte Zuschreibung, mit der angehende Lehrkräfte früher oder später in ihrem Studium konfrontiert werden.

Das konstatiert auch Nurten Karakaş, die in ihrer Untersuchung von Lehramtsstudierenden in Deutschland herausarbeitete, dass ‚Migrationshintergrund‘ in der schulischen Praxis einen ungenauen Sammelbegriff darstellt, der zum Teil stereotype Vorstellungen vermittelt und reproduziert und zumeist eine negative Konnotation aufweist. In der binären Logik, die hinter der Konstruktion ‚mit‘ bzw. ‚ohne Migrationshintergrund‘ steht, werden der einen Seite bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, der anderen Seite hingegen abgesprochen. Die dadurch hergestellte Differenz markiert eine Abweichung von Normalitätsvorstellungen; die Gruppe der *anderen* wird als ‚nicht normal‘ und gleichzeitig als defizitär konstruiert – im Schulkontext z. B. aufgrund sprachlicher Defizite. Diese Defizite beziehen sich in erster Linie auf die deutsche Sprache, oder aber auch auf andere Sprachen, die als ‚legitim‘ hergestellt werden (z. B. Englisch), im Unterschied zu ‚illegitimen‘ Sprachen, zu denen aber viele der Erstsprachen von deutschen und österreichischen Schüler:innen zählen (z. B. Türkisch oder Arabisch) (vgl. Karakaş 2022, 9-13); (vgl. Dirim und Mecheril 2010, 108 f.).

Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ reduziert im schulischen Kontext Schüler:innen demnach häufig auf ihre vermeintliche ‚kulturelle Fremdheit‘ und kann deshalb ebenfalls als Ausdruck von Othering betrachtet und kritisiert werden. Auch wenn damit ein gut gemeinter Anspruch verbunden sein kann, z. B. die sprachlichen Unterschiede von Schüler:innen zu thematisieren, führt dies dennoch zu einer stigmatisierenden Realität vieler Kinder und Jugendlicher.

Deniz Utlu schreibt in seinem metaphernkritischen Kommentar über den ‚Migrationshintergrund‘: „Erst eine Veränderung der Machtverhältnisse könnte dem Begriff ‚Migrationshintergrund‘ eine andere soziale Funktion zukommen lassen. Bis dahin bleibt er ein soziolinguistisches Segregationsinstrument, mit dem sich die Zugehörigkeit von bestimmten Menschen auf allen Gesellschaftsebenen permanent negieren lässt: im Alltag,

in Schule und Beruf, in öffentlichen Einrichtungen und schließlich in der Familie, im Freundeskreis, im eigenen Kopf.“ (Utlu 2021, 447)

2.5.4 Institutioneller, struktureller und individueller Rassismus

„Als machtvolles System von Diskursen und Praxen der Unterscheidung von Menschen in (selbstverständlich) Dazugehörige und nicht (fraglos) Dazugehörige und den mit dieser Kategorisierung in soziale Gruppen einhergehenden Bedeutungskonstruktionen, strukturieren Rassismen eine hierarchisierte soziale Ordnung, in der gesellschaftliche Ungleichheit ihre Legitimationen findet. (...) Rassismus ist damit allgegenwärtig: in institutionalisierten Strukturen, in sozialen Beziehungen, in öffentlichen Debatten und Diskursen und auch in Wissenschaft und Forschung.“ (Scharathow 2011, 87)

Wie bereits in Kapitel 2.3, Diskriminierung, angesprochen, weist auch Rassismus dieselben drei Analyseebenen von Diskriminierung auf, nämlich eine institutionelle, eine strukturell-gesellschaftliche und eine individuelle bzw. interaktionale Form.

„Institutioneller Rassismus“ bezieht sich auf rassistische Strukturen und Praktiken in Organisationen wie z. B. den Bildungseinrichtungen, dem Polizeiapparat, in Wirtschaftsunternehmen oder auch auf dem Wohnungsmarkt, die weitgehend unabhängig von konkreten Einstellungen der in ihr handelnden Akteur:innen wirksam werden. Institutionen wie die Schule oder die Polizei zeichnen sich durch starke Regulierungen, Reglementierungen und Normalitätserwartungen aus. Die in ihnen tätigen Personen haben dennoch große Handlungsspielräume bei der Erfüllung ihrer Dienstpflichten; Einsprüche und Beschwerden sind kaum oder nur schwer möglich. Kommt es zu Abweichungen von den in die Institution eingeschriebenen Normvorstellungen, entstehen Benachteiligungen, die entweder direkt durch Handlungen vollzogen (wie z. B. beim ‚racial profiling‘ der Polizei) oder aber indirekt durch gesetzliche Vorgaben bzw. ungleiche Bedingungen (z. B. hinsichtlich der Sprachkenntnisse und des Kontextwissens von Schüler:innen und deren Eltern in Bezug auf Schule) hergestellt werden (vgl. El-Mafaalani 2021, 71-88). Der institutionelle Rassismus ist eine spezielle Form des umfassenderen ‚strukturellen Rassismus‘.

„Struktureller Rassismus“ ist dafür verantwortlich, dass die politischen und ökonomischen Strukturen in einem Gesellschaftssystem Ausgrenzungen für bestimmte Bevölkerungsgruppen in vielen Lebensbereichen bewirken, da sie fest in gesellschaftliche Diskurse und Praxen eingeschrieben sind. Sie basieren auf jenem Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnis, das seit Jahrhunderten Menschen in Gruppen einteilt und nach den bereits beschriebenen Kategorien („Rasse“, „Ethnie“ oder „Kultur“) hierarchisiert. Diese Strukturen können aber nicht mehr – wie bei der spezifisch institutionellen Form – auf einzelne Institutionen zurückgeführt werden. Sie prägen hegemoniale Diskurse, die mediale Berichterstattung, das Alltagsleben sowie Kunst und Kultur (wie z. B. aktuell in den Diskussionen über rassismusrelevante Kinderbuchliteratur⁸ oder um kulturelle Aneignung zu verfolgen ist) (vgl. El-Mafaalani 2021, 39-50); (vgl. Rommelspacher 2011, 30).

Der „individuelle Rassismus“ bezieht sich auf persönliche rassistische Handlungsformen und Einstellungsmuster, denen stereotype Bilder und Vorurteile zugrunde liegen. Er wird in der direkten Interaktion wirksam und kann dabei entweder intendiert oder nicht intendiert sein bzw. bewusst oder unbewusst interaktional hergestellt werden (vgl. Rommelspacher 2011, 30-32). Entscheidend ist demnach nicht die Absicht, mit der rassistisch gehandelt oder gesprochen wird, sondern die damit einhergehende „Veränderung“ bzw. Diskriminierung, d. h. die Folge der Handlung. Ergänzend dazu schreibt Birgit Rommelspacher, deren Beispiel zwar auf Deutschland rekurriert, aber genauso auf Österreich zutrifft: „So kann auch wohlmeinendes Verhalten diskriminieren, z. B., wenn man eine Person, die vom Aussehen her nicht einem Normdeutschen entspricht, dafür lobt, wie gut sie deutsch spricht. Man glaubt damit positive Anerkennung auszudrücken, tatsächlich aber weist man damit auf den Bruch der Selbstverständlichkeit hin. Es steht die Annahme dahinter, dass der/die Andere nicht aus Deutschland kommen kann. Er/sie wird mit dieser Frage also außerhalb der Gesellschaft verortet, d. h. symbolisch aus der Gesellschaft hinausgewiesen.“ (Rommelspacher 2011, 32)

⁸ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem rassistischen Gehalt der Kinderbücher „Struwelpeter“, „Pippi Langstrumpf“ sowie „Jim Knopf und der Lokomotivführer“ findet sich beispielsweise in dem Artikel „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern von Eske Wollrad (vgl. Wollrad 2011).

2.5.5 *Rassismus in der Schule*

Stellvertretend für zahlreiche Aspekte, die Gegenstand der Forschung zu Rassismus in der Schule sind, können hier nur einige wenige herausgegriffen werden, die sich vor allem auf der strukturellen bzw. institutionellen Ebene verorten lassen.

Eines der wichtigsten Kriterien, an dem sich rassistische Strukturen in der Schule festmachen lassen, ist die Sprache. Die in den (gerade noch aktuellen) Lehrplänen der österreichischen Pflichtschulen verwendete Bezeichnung ‚Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache‘ (in Deutschland auch ‚Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache‘) impliziert bereits eine Alleinstellung des Deutschen und offenbart damit jene Grundhaltung, die als Normvorstellung innerhalb der Institution gilt und als ‚monolingualer Habitus‘ (vgl. Gogolin 2008) bezeichnet wird. Dieser ist historisch gewachsen und eng mit der Nationalstaatlichkeit verknüpft; Deutsch ist in Österreich Amts- und Unterrichtssprache – selbst die Minderheitenrechte der autochthonen Volksgruppen in Bezug auf Anerkennung und Ausübung ihrer Sprachen (z. B. Slowenisch oder Kroatisch) wurden hart erkämpft und konnten mancherorts nur gegen viel Widerstand durchgesetzt werden (wie z. B. am Kärntner Ortstafelstreit ersichtlich). In den Begutachtungen der neuen österreichischen Lehrpläne wurde die Bezeichnung in ‚Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch‘ geändert, der monolinguale Habitus ist jedoch weiterhin in die multilinguale Schule eingeschrieben, in der über ein Viertel der Schüler:innen in Österreich und mehr als die Hälfte der Schüler:innen in Wien im familiären Alltag eine andere Sprache als Deutsch spricht.

Mehrsprachigkeit in der Schule ist wissenschaftlich gut beforscht, und an vielen Stellen lassen sich Anknüpfungspunkte zur Rassismusforschung auffinden. Trotz der konzeptuell monolingualen Deutschsprachigkeit finden weitere Sprachen vor allem dort Eingang in die Schule, wo sie die Vormachtstellung des Deutschen nicht gefährden und z. B. als legitime Fremdsprachen – Englisch oder Französisch – curricular verankert sind und beispielsweise auch als Maturagegenstand eine Rolle spielen. Die Herkunftssprachen der Schüler:innen, wie z. B. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch oder Polnisch, werden hingegen meist nur als muttersprachlicher Unterricht, der auf freiwilliger Basis besucht werden kann, in einem weit geringeren Stundenausmaß und mit einer anderen Intention angeboten. Die unterschiedlichen Stellungen legitimer bzw. illegitimer Sprachen und die damit verbundenen Wertungen führten in der Vergangenheit immer wieder zu restriktiven

Sprachverboten (in den Pausen, auf dem Schulhof usw.), welche als Akt der Machtausübung und Diskriminierung verstanden werden müssen. Dazu der Slawist Gero Fischer: „Sprachverbote sind ein Instrument der Herrschaftssicherung und zielen auf die Zerstörung oder Ausgrenzung bzw. Sanktionierung oder gar Kriminalisierung von abweichenden (kollektiven) Identitäten und Lebensformen. Sprachverbote sind ein Akt der Machtausübung, indem die Angehörigen einer Sprachgemeinschaft diskriminiert und marginalisiert werden.“ (Fischer 2015, 2)

Ein weiteres Beispiel für strukturelle, auf Sprache basierende Diskriminierung ist die Einführung der Deutschförderklassen an österreichischen Pflichtschulen mit dem Schuljahr 2018/19 für jene (außerordentlich geführten) Kinder, die bei der Sprachstandmessung mit dem MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch) ein unzureichendes Testergebnis aufweisen. Diese Schüler:innen erhalten, separiert von ihrer Regelklasse, Deutschförderung im Ausmaß von 15 Stunden pro Woche in einer (jahrgangsgemischten) Deutschförderklasse mit einer Lehrperson. Die Gruppengröße beträgt maximal 25, durchschnittlich besuchen ca. 15 Schüler:innen eine Klasse. Die Zuteilung kann sowohl für neu nach Österreich zugezogene Kinder, aber auch für bereits in Österreich geborene Kinder erfolgen, was einen wissenschaftlichen Vergleich auf internationaler Ebene erschwert, da dieses Vorgehen in anderen Ländern unüblich ist. Die bisherigen Untersuchungen zeigen ein relativ einheitliches Ergebnis. Die Deutschförderklassen werden sowohl von den in der Praxis tätigen Lehrkräften mehrheitlich kritisiert bzw. abgelehnt als auch von linguistischer Seite her beanstandet. Segregierende Modelle bewirkten einerseits unnötige Polarisierungen und Essentialisierungen, das Sprachenlernen durch rein additive, parallele Fördermodelle (im Unterschied zu teilintegrativen oder integrativen Varianten) bringe nicht den gewünschten Erfolg. Zusätzliche Aspekte wie Raumnot und mangelnde Ausbildung der eingesetzten Lehrpersonen ergänzen die Argumente der kritischen Position (vgl. Müller und Schweiger 2022, 3-11); (vgl. Grill 2020, 40-47).

Nicht zuletzt muss im Zusammenhang mit Rassismus in der Schule darauf hingewiesen werden, dass in Österreich (wie auch in Deutschland) das frühzeitig auf Separation ausgerichtete Schulsystem (Teilung in unterschiedliche Schultypen nach der vierten Klasse Volksschule) unterschiedliche Schulerfolge aufgrund der sozialen und ethnischen Herkunft mitbedingt. Die Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ wird jedoch in der Regel als Defizit in der familiären Sozialisation gesehen, nicht

etwa als Unzulänglichkeit des Systems Schule. Thomas Quehl sieht in dieser Defizitperspektive, die in der sprachlich-kulturell-sozialen ‚Andersartigkeit‘ der Familien verortet wird, eine entlastende Funktion für die Lehrkräfte: „Die geringeren Schulleistungen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund werden plausibilisiert und erscheinen nicht als das, was sie sind: nämlich eine nicht erbrachte Leistung der Institution Schule.“ (Quehl 2011, 187)

Rassistische Effekte zeigen sich einerseits in der überproportional hohen Zuteilung von Kindern und Jugendlichen aus migrantischen Milieus in Sonder- oder Mittelschulen, andererseits werden auch in der Schule gesellschaftliche Diskurse und Dominanzverhältnisse reproduziert, die den hegemonialen Diskurs über die *anderen* stützen, z. B. anhand der Stereotype ‚fehlende Deutschkenntnisse‘, ‚Integrationsunwilligkeit‘ oder ‚Gewalt unter Jugendlichen‘. Diese Form der Benachteiligung, die bestenfalls in der fachlichen Diskussion, kaum jedoch im politischen Diskurs thematisiert oder gar infrage gestellt wird, kann als ‚normalisierte Bildungsbenachteiligung‘ bezeichnet und verstanden werden (vgl. Quehl 2011, 188). Um diese Normalität aufzubrechen und ein Bewusstsein für die strukturell-organisatorischen Effekte von Diskriminierung zu schaffen, müssen die im Schulsystem verantwortlichen Akteur:innen die schulische Praxis (rassismus)kritisch reflektieren. Dazu gehört die Analyse der institutionell wirksamen Effekte von rassismusrelevanten Selektions-, Rückstellungs- oder Übergangentscheidungen, aber auch der Blick auf die alltäglichen kulturalisierenden und essentialisierenden Zuschreibungen durch Lehrpersonen, die den organisatorischen Prozessen vorgelagert sind. Dies zeigt sich laut Quehl z. B. in mangelnder Kooperation mit Eltern, einer geringen Transparenz hinsichtlich der pädagogischen Arbeit, zu wenig Interesse an den familiären Hintergründen, aber auch in zu niedrigen Erwartungen an die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Kinder (vgl. Quehl 2011, 190 f.). (Vgl. dazu auch den aus der Sozialpsychologie bekannten Rosenthal-Effekt, der die Gefahr einer ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘ beschreibt).

Wie bereits im Kapitel 2.4, Intersektionalität, angesprochen, spielen für viele Schüler:innen nicht nur rassistische Diskriminierungen, sondern auch Benachteiligungen aufgrund ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit oder wegen des Geschlechts eine Rolle. Diese Überschneidungen verschiedener Differenzlinien müssen in Betracht gezogen werden, will man Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler:innen herstellen, da man für diesen Angleichungsprozess sowohl die individuelle als auch die strukturelle Situation von Kindern

und Jugendlichen berücksichtigen und dementsprechende Maßnahmen einleiten müsste (vgl. Quehl 2011, 198 f.).

Ein weiterer Aspekt von rassistischer Diskriminierung in der Schule ist die Reproduktion stereotyper Zuschreibungen in Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern. Hierzu konnte in Untersuchungen nachgewiesen werden, dass Schulbücher weit über die schulische Situation hinauswirken und die Selbst- und Fremdbilder von Individuen und Gruppen mitbestimmen. „Dominante Gesellschafts- und Geschichtsbilder, Raum- und Zeitvorstellungen der SchülerInnen werden zumindest mittelbar geprägt“ (Markom und Weinhäupl 2007, 4), konstatieren Christa Markom und Heidi Weinhäupl, die Autor:innen der in Österreich durchgeführten Studie ‚Die Anderen im Schulbuch‘. Einerseits werden in Schulbüchern und Unterrichtsmitteln stereotype Bilder reproduziert und damit rassistische Wissensstrukturen verfestigt (besonders häufig z. B. bei der Darstellung von Unterrichtsinhalten mit Bezug zu Afrika – in Form kolonialer Konstrukte), andererseits mangelt es vielen Unterrichtsmaterialien an Repräsentationsangeboten für Schwarze Kinder und Jugendliche bzw. Pupils of Color, die keine Identifikationsmöglichkeiten in den zumeist minderwertigen Rollen (z. B. im Kontext von Armut, Hunger oder Gewalt) vorfinden und sich deshalb auch nicht in diesen widerspiegeln können (vgl. Laja 2015, 270). Selbst dort, wo diskriminierende Bezeichnungen oder Formulierungen gelöscht oder in Neuauflagen gegen andere Begriffe ersetzt werden, fehlt die Auseinandersetzung mit den Hintergründen zu kolonialen und rassistischen Narrativen. Die Darstellungen und Texte sind deshalb nicht weniger diskriminierend, und die (überlegenen) Positionen, die *weißen* Menschen in Schulbüchern zugewiesen werden, bleiben in der Regel unhinterfragt und als Norm gesetzt (vgl. Marmer, Sow und Ziai 2015, 113).

Schließlich muss in Ergänzung zu den institutionellen und strukturellen Formen von Rassismus in der Schule noch auf die individuellen Formen rassistischer Diskriminierung hingewiesen werden, da sie keine Randerscheinung darstellen, sondern für viele Kinder und Jugendliche in Form kulturalisierender Zuschreibungen bis hin zu Beschimpfungen, Beleidigungen und Mobbing zur Alltagserfahrung gehören. Oftmals sind diese Diskriminierungserlebnisse mit Darstellungen in Schulbüchern oder Unterrichtsinhalten (literarische Texte, Spiele usw.) verknüpft, weil sie durch diese hervorgerufen und von den Schüler:innen oder auch Lehrkräften aufgegriffen und reproduziert werden (vgl. Marmer 2015, 139 f.). Problematisch gestalten sich oftmals auch gutgemeinte Unterrichtsentwürfe,

wenn z. B. über die Auseinandersetzung mit Esskulturen oder Festen und Feiern stereotype Zugehörigkeiten hergestellt und verfestigt werden. Jetzi Hahn verweist auf die häufig dabei zutage tretenden Fallstricke: „Eine Gefahr besteht außerdem bei Projekten zum Thema Familienkulturen, Unbekanntes zu exotisieren und damit zum Anderen zu machen. Beispiele dafür bieten interkulturelle Ansätze, in denen häufig auf die sogenannte national-ethnische Identität zurückgegriffen wird, als vermeintlicher Ausdruck einer eindeutigen, festen kulturellen Zugehörigkeit. Klassisch sind wohl Essensprojekte, in denen die Kinder zunächst in verschiedene Schubladen gepackt werden müssen, um dann eingeladen zu werden, doch ‚landestypische Gerichte‘ mitzubringen.“ (Hahn 2016, 62) Anstelle dessen müssten die Kinder selbst vielfältig sein dürfen, um Vielfalt besser kennenlernen zu können. Offene Fragen zu den je individuellen Familienkulturen oder zu persönlichen Essgewohnheiten sind in diesem Kontext lehrreicher und deuten vor allem auf einen vorurteilsbewussten Umgang von Lehrkräften mit der Heterogenität ihrer Schüler:innen hin (vgl. Hahn 2016, 62).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Auftrag für eine vorurteilsbewusste und rassismuskritische Schule lautet, dass sich Lehrer:innen (und deren Führungskräfte) sowie die Schulbehörden der eigenen Einbindung in eine strukturell-rassistische Normalität gewahr werden müssen, weil sie jene Akteur:innen sind, die zu einem gewissen Grad deren Überwindung herbeiführen könnten. Dazu muss die Bildungspolitik zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen – für die persönliche (Selbst)Reflexion auf der einen Seite und für die Schulentwicklung auf der anderen (vgl. Quehl 2011, 202).

2.5.6 White fragility und Happyland

Der von der US-amerikanischen Professorin und Autorin Robin DiAngelo geprägte Begriff ‚white fragility‘ beschreibt eine häufig anzutreffende Abwehrreaktion *weißer* Menschen auf die Konfrontation mit Rassismus und dessen unbewussten, strukturellen Aspekten (vgl. DiAngelo 2015). Viele *weiße* Menschen – vor allem Personen, die in sozialen oder pädagogischen Berufen tätig sind – möchten weder rassistisch denken noch handeln, sehen sich selbst als frei von Vorurteilen gegenüber BIPoC und distanzieren sich von (Alltags)Rassismen. Das Aufzeigen von Rassismus als System, das uns alle betrifft und in das wir alle verwoben sind, erzeugt bei vielen *weißen* Menschen Wut und Widerstand,

der nicht selten eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik verhindert. Dieses Phänomen der so genannten ‚white fragility‘ oder ‚weißen Zerbrechlichkeit‘ zielt darauf ab, die Person, die einen selbst mit einem rassistischen Gesellschaftssystem in Verbindung bringt, einzuschüchtern oder zum Schweigen zu bringen (vgl. Ogette 2017, 27).

Die deutsche Autorin Tupoka Ogette nennt den der *white fragility* vorgelagerten Zustand ‚Happyland‘. Sie schreibt: „Happyland ist eine Welt, in der Rassismus das Vergehen der Anderen ist. In Happyland wissen alle Bewohner*innen, dass Rassismus etwas Grundschlechtes ist. (...) Der Begriff ist nicht ambivalent, denn rassistisch ist, wer schlecht ist. (...) Hinzu kommt, dass man in Happyland davon ausgeht, dass Rassismus etwas mit Vorsatz zu tun hat. Damit man etwas rassistisch nennen kann, muss es mit Absicht gesagt oder getan worden sein. Eine Wirkung, die der Verursachende derselben nicht beabsichtigt hat, liegt entsprechend nur im Auge des Betrachters und der Verursachende trägt keinerlei Verantwortung dafür. (...) Die*der Happyländer*in entscheidet, wann und wie das Gesagte beim Empfangenden ankommt, wie es sich anfühlt oder anzufühlen hat. ‚Ich habe es nicht so gemeint, also musst du nicht so beleidigt sein.‘“ (Ogette 2017, 21 f.)

Die Abwehrhaltung, die in der *white fragility* zum Tragen kommt, ist Ausdruck dafür, dass die weiße Identität, die in den westlichen Gesellschaften als Normvorstellung in den Köpfen der *weißen* Bevölkerung verankert ist, in solchen Situationen als gefährdet betrachtet wird. Robin DiAngelo formuliert das so: “Thus, we move through a wholly racialized world with an unracialized identity (e.g. white people can represent all of humanity, people of color can only represent their racial selves). Challenges to this identity become highly stressful and even intolerable.” (DiAngelo 2015)

Die (selbst *weiße*) Autorin zählt in weiterer Folge einige Beispiele für jene Herausforderungen auf, die bei *weißen* Menschen ‚racial stress‘ erzeugen würden. Dazu gehört beispielsweise die Konfrontation mit: PoC, die nicht bereit sind, über ihre rassismusrelevanten Erfahrungen zu sprechen bzw. Fragen dazu zu beantworten (und damit die Erwartungshaltung irritieren, dass sie ‚uns *Weißen*‘ zu dienen hätten); Rückmeldungen, dass unser Verhalten eine rassistische Wirkung gehabt habe; dem Eingeständnis über unterschiedliche Aufstiegsmöglichkeiten von *Weißen* und PoC (was die Meritokratie infrage-

stellt); einer PoC, die eine Führungsposition innehat (was die *weiße* Autorität infrage stellt); die Behauptung, *weiße* Menschen sprächen nicht für die gesamte Menschheit (was den Universalismus infrage stellt) u. a. m. (vgl. DiAngelo 2021, 151 f.).

Das folgende Phasenmodell zu *white fragility*, das Tupoka Ogette sehr anschaulich in ihrem Buch ‚Exit racism‘ darstellt, soll hier in Auszügen wiedergegeben, die umfangreicheren Beispiele zu jeder Phase können dort in Kapitel 4 nachgelesen werden (vgl. Ogette 2017, 27-29).

Die erste Phase nennt Ogette, wie bereits erwähnt, ‚Happyland‘. Es ist die Phase des Negierens von Rassismus. Man hat das Bedürfnis, selbst eine Ausnahme diesbezüglich zu sein. Rassismus gehöre der Vergangenheit an und betreffe vor allem andere, aber nicht einen selbst. Die zweite Phase ist die Phase der Abwehr. Man ist schnell empört, wenn das Thema aufkommt, es habe nichts mit einem selbst zu tun und es gebe ja auch andere Formen von Diskriminierung. Die dritte Phase, die Phase der Scham, ist durch ein schlechtes Gewissen bestimmt – darüber, dass man *weiß* ist und bestimmte Dinge, Zustände oder Situationen bisher nicht mitbekam. Die vierte Phase, die Phase der Schuld, bringt Erinnerungen an Momente oder Geschehnisse zutage, in denen man rassistisch agiert hat oder Rassismus nicht sehen wollte. Man fühlt sich dafür schuldig. Die fünfte und letzte Phase ist schließlich die Phase der Anerkennung. Man beginnt zu begreifen, dass Rassismus real und als System sehr wirkmächtig ist. Man erkennt, dass es sich nicht um individuelle schlechte Taten handelt, sondern dass die Anerkennung dieses Systems einen wichtigen Beitrag zur Dekonstruktion desselben leistet. Rückmeldungen zu rassistis-relevanten Praxen werden nun nicht mehr als Angriff, sondern als Schlüssel zu unserem Unbewussten begriffen, der uns helfen kann, etwas zu verändern (vgl. Ogette 2017, 27-29).

White fragility stellt insgesamt eine große Herausforderung für die Gesellschaft und für die Einsicht der Bevölkerungsmehrheit in rassistische Strukturen in unserem Gesellschaftssystem dar. Sie ist aber vor allem eine große, nicht einfach zu überwindende Hürde für die antirassistische Bildungsarbeit. Anders als bei vielen anderen Inhalten, die in der Schule oder im hochschulischen Kontext vermittelt werden, muss bei der Auseinandersetzung mit Rassismus immer mit *white fragility* und dem damit verbundenen Durchlaufen der zuvor beschriebenen einzelnen Phasen bei zumindest einigen Schüler:innen oder

Studierenden gerechnet werden. Das fordert von den Lehrenden eine besonders achtsame didaktisch-methodische Umsetzung, viel Empathie und Geduld und notwendigerweise auch eine Befreiung von Beurteilungszwängen. Der phasenhafte Prozess von ‚Happyland‘ bis hin zur Anerkennung der eigenen Verwobenheit in rassistische Strukturen ist ein Prozess der Einsicht, der nicht erzwungen und auch nicht angeordnet werden kann. Er ist transformativ und erfordert in der Regel Zeit und vor allem eine vertrauensvolle Lernumgebung, die zunächst einmal geschaffen werden muss. Eine Verteidigungshaltung aufzugeben, kommt einer emotionalen Kapitulation gleich – zu einer solchen ist man meist nur willens und fähig, wenn man auch den persönlichen Mehrwert dahinter erkennen kann. Dieser steht in engem Zusammenhang mit einem Wunsch nach Weiterentwicklung, zu der man innerlich bereit sein muss.

2.5.7 Rassismuskritik und rassismuskritische Bildungsarbeit

Anne Broden schreibt über Rassismus in der Bildung: „Um Rassismus angemessen (oder vorsichtiger: angemessener) in der Bildungsarbeit thematisieren zu können, ist es m. E. unabdingbar, sich theoretisch und konzeptionell mit Rassismus- und Bildungstheorie zu beschäftigen. Und damit ist bereits ein Problem der aktuellen pädagogischen Praxis benannt, die sich allzu oft nicht der theoretischen Grundannahmen und Problemanalysen der eigenen Praxis vergewissert.“ (Broden 2017, 819)

Die Autorin verweist damit auf den vermutlich wichtigsten Aspekt in Bezug auf rassismuskritische Bildungsarbeit. Rassismuskritik erfordert zunächst einmal Wissen und Einsichten in Theorien der Rassismusforschung und kommt schließlich nicht ohne Selbstreflexion und nicht ohne eine Analyse institutioneller Prozesse und der je eigenen, individuellen beruflichen Praxis aus. Wiebke Scharathow ergänzt dies – zwar im Kontext von Forschungspraxis, aber durchaus auch auf die pädagogische Praxis zutreffend: „Im Sinne einer rassismuskritischen (Forschungs-)Praxis muss es darum gehen, rassistische Strukturen und Deutungsangebote sowie das eigene Handeln in diesen Strukturen beständig zu reflektieren und hinsichtlich machtvoller Effekte zu befragen sowie alternative, kritische und widerständige Formen des Handelns und des Forschens zu entwickeln.“ (Scharathow 2011, 87 f.)

Lehrkräfte müssen daher über Forschungsergebnisse zu Othering, zum Kulturrassismus (vor allem an Schulstandorten mit einem hohen Anteil an muslimischen Schüler:innen) und zum institutionellen bzw. strukturellen Rassismus Bescheid wissen und diese Erkenntnisse mit sich selbst und mit ihrer Institution in Verbindung bringen. Dasselbe gilt für die Lehrer:innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Dass dieses Anliegen mitunter aber gar nicht mehrheitsfähig ist, um letztlich eine flächendeckende Umsetzung zu finden, wird an den Überlegungen von Heike Diefenbach deutlich. Sie schreibt: „Es sollte erkennbar geworden sein, dass der Begriff ‚Rassismuskritik‘ keineswegs das bedeutet, worauf er semantisch verweist, also auf Kritik von Rassismus, sondern auf ein Anliegen, das man vor einigen Dekaden schlicht als ‚die Revolution‘ bezeichnet hätte, nämlich die Verwirklichung eines marxistisch inspirierten Gesellschaftsentwurfes, in dem Verteilungs- und Verfahrensgerechtigkeit durch Ergebnisgleichheit bzw. Gleichstellung von sozialen Gruppen hinsichtlich erstrebenswerter Güter und entsprechende Verfahrensweisen ersetzt wird. Damit sollte wiederum klar sein, dass Rassismuskritik kein wissenschaftliches Konzept ist, sondern ein ideologisches Unterfangen.“ (Diefenbach 2017, 842)

In einer Zeit, in der rechtspopulistische Parteien in Europa und darüber hinaus wieder ernstzunehmenden Zuwachs und auch politisches Gewicht bekommen haben, wird es viele Verbündete für die rassismuskritische Bildungsarbeit brauchen, um damit zumindest jene zu erreichen, die bereit sind, sich trotz *white fragility* und trotz des Verlassens der komfortablen ‚Happyland-Zone‘ dem Kampf für ein gerechteres und diskriminierungssensibles Bildungs- und Gesellschaftssystem anzuschließen.

2.6 Der Anti-Bias-Ansatz

Der von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips in den 1980er-Jahren in den USA im Kontext der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung zunächst für den Bereich der Kleinkindpädagogik entwickelte Ansatz wurde in den 1990er-Jahren in Südafrika von Pädagog:innen der ‚Early Learning Ressource Unit (ELRU)‘ zur Überwindung der Apartheid weiterentwickelt und fand Ende der 90er-Jahre schließlich seinen Weg nach Deutschland. Dort wurde er vor allem von der ‚Fachstelle Kinderwelten‘ aufgegriffen und

fortan u. a. als ‚Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©‘ für die systematische Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten und Schulen eingesetzt (vgl. Anti-Bias-Netz).

Federführend beteiligt an der Umsetzung und Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes im deutschsprachigen Raum ist die Gruppe „Anti-Bias-Netz“ – ein Zusammenschluss von ABA-Trainerinnen, die seit zwanzig Jahren Fortbildungen, Trainings, Workshops und Beratungen im deutschsprachigen Raum anbieten und auch für die Publikation ‚Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz‘ verantwortlich zeichnen (vgl. Anti-Bias-Netz (Hg.) 2015).⁹

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile erlernt und diese internalisiert hat. Ihm liegt ein macht- und diskriminierungskritisches Konzept zugrunde, das darauf abzielt, Diskriminierung kognitiv und emotional begreifbar zu machen. Die Voreingenommenheiten bzw. Schieflagen in der Gesellschaft sollen durch eine Auseinandersetzung mit den Themen Vorurteile, Privilegien und Macht sichtbar gemacht, Diskriminierung soll dadurch auf zwischenmenschlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene abgebaut werden. Dabei bezieht sich der ABA auf alle Formen von Diskriminierung, ohne diese gleichzusetzen oder zu hierarchisieren, und ist somit intersektional ausgerichtet (vgl. Anti-Bias-Netz). Er ergänzt den Ansatz der Intersektionalität jedoch insofern, als er methodisch darauf angelegt ist, sich über selbstreflexive Übungen und gruppendynamische Erfahrungen der eigenen Involviertheit in Ungleichheitsstrukturen anzunähern. Im Zentrum steht das Erlernen einer differenzsensiblen, machtkritischen Haltung und eines diskriminierungsfreien Handelns. Intersektionalität als Forschungsperspektive kann dadurch erfahrbar und zur pädagogischen sowie politischen Praxis werden (vgl. Emmerich/Hormel 2013 zit. nach Schmidt, Dietrich und Herdel 2011, 43).

⁹ Ich selbst habe an einer, von Vertreterinnen des Anti-Bias-Netzes angebotenen und vom BIFEB (Strobl) organisierten Fortbildung (‚Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz beginnen‘) im Ausmaß von 72 Unterrichtseinheiten teilgenommen und beziehe viele meiner erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen zu Rassismus und Diskriminierung aus diesem dreiteiligen Lehrgang. Für die wertvollen Einsichten, die ich dadurch gewinnen konnte, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bei Cvetka Bovha und Žaklina Mamutovič bedanken.

Durch eine Verinnerlichung von Dominanz bzw. Unterdrückung werden Machtverhältnisse innerhalb eines von Ungleichheit gekennzeichneten Gesellschaftssystems aufrechterhalten. Dies betrifft privilegierte wie diskriminierte Personen gleichermaßen und beeinträchtigt insgesamt die Menschlichkeit aller innerhalb dieser Gesellschaft. Verinnerlichte Dominanz kann sich z.B. als entmündigende und/oder schädigende Hilfe äußern. Diese ist oft gut gemeint, fördert aber die Abhängigkeit jener Menschen, die die Hilfe empfangen. Diese haben ihrerseits die erlebte Unterdrückung verinnerlicht und tendieren deshalb dazu, Verantwortung abzugeben (vgl. Fleischer 2016, 68 f.).

Diese Dynamiken aufzuzeigen und bewusztzumachen ist eine der Aufgaben des Anti-Bias-Ansatzes, jedoch ergeben sich hieraus meines Erachtens Anknüpfungspunkte zu den beiden Ansätzen der Global Citizenship Education, die als ‚soft and critical approach‘ beschrieben werden (siehe Kapitel 2.8, Soft vs. Critical GCED).

In Österreich wird der Anti-Bias-Ansatz mancherorts im Kontext von Sozialarbeit, in der Aus- und Fortbildung für Sozialarbeiter:innen sowie in der Erwachsenenbildung umgesetzt, im schulpädagogischen Bereich ist er jedoch meines Wissens kaum bekannt und dementsprechend weder curricular noch institutionell verankert. Für die Schule wäre der Anti-Bias-Ansatz jedoch in zweifacher Weise bedeutsam – einmal mit Fokus auf die Lehrpersonen und einmal in Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen.

Zunächst ermöglicht die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskriminierungs- und Machtstrukturen Lehrkräften eine Selbstreflexion zum Thema Vorurteile und zu ihrer persönlichen Involviertheit in die Reproduktion diskriminierender Wissensstrukturen. Darüber hinaus werden sie dadurch zu einer kritischen Analyse der Institution Schule veranlasst, in der sie beruflich tätig sind, was einen weiteren Schritt zu ihrer Professionalisierung darstellt.

Diese Form der Professionalisierung ist aus meiner Sicht anschlussfähig an das Konzept des Projekts ‚ELBE – Ethos im Lehrberuf‘, da auch im ABA ethische Fragestellungen aufgeworfen und bearbeitet werden. Die Projektverantwortlichen von ‚ELBE‘ formulieren ihre Auffassung von Ethos so: „Das Ethos von Lehrer*innen, wie wir es im Projekt fassen, zeigt sich als ‚gute‘ und ‚gelungene Praxis‘, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Werten und professionellen Erfahrungen positioniert bzw. Stellung bezieht und Verantwortung übernimmt.“ (Rödel, et al. 2022, 5) Angesprochen wird in

diesem Konzept auch die ethische Ambiguität, die sich in vielen zwischenmenschlichen, schulischen Situationen zeigt und die auf mögliche Handlungsoptionen und deren Rückbezüge verweist. Lehrer:innen sind in solchen Situationen auf ihre erworbenen Haltungen und die eigenen Vorstellungen eines ‚guten‘ bzw. verantwortungsvollen Lehrer:innenverhaltens angewiesen (vgl. Rödel, et al. 2022, 8-10).

Die Urteile, die oft in kürzester Zeit über eine Situation gefällt werden müssen, sollten sich nicht aus unreflektiert reproduzierten, unhinterfragten Vorurteilen speisen, sondern das erworbene Wissen und die gewonnenen Einsichten aus der Anti-Bias-Arbeit widerspiegeln.

Mohaned Mohamed befragt in seiner Masterarbeit Expert:innen zu ihrer Einschätzung hinsichtlich der Brauchbarkeit des Anti-Bias-Ansatzes in der Schule. Dabei konnten einige Stärken des ABA festgemacht, aber auch kritische Punkte identifiziert werden. Eine Stärke wird vor allem darin gesehen, dass eine Auseinandersetzung von Lehrpersonen, die überwiegend der Mehrheitsgesellschaft angehören, mit den eigenen Vorurteilen und der ihnen zuteilwerdenden Machtposition einen wichtigen Schritt zu einem Veränderungsprozess darstellt. Auch könnte die durch den ABA erworbene, größere Sensibilität zu einer Reduktion von Stereotypen in Unterrichtsmaterialien führen. Am sinnvollsten wäre eine Aufnahme von Anti-Bias-Inhalten jedoch bereits in die Lehrer:innenausbildung.

Kritisiert wurde, dass es sich beim ABA um kein einheitliches, universelles Konzept handle, sondern um einen Ansatz, der sich in stetiger Weiterentwicklung befinde und von verschiedenen Personen unterschiedlich umgesetzt werde. Schwierig könnte sich die Umsetzung vor allem deshalb gestalten, weil sich pädagogisch tätige Personen ihrem Ethos und der Verantwortung gegenüber ihren Schüler:innen verpflichtet fühlen und deshalb besonders empört reagierten, wenn man ihnen diskriminierendes Verhalten unterstellte. In anderen Worten, sie könnten besonders stark mit *white fragility* darauf reagieren und somit für diese Art von Reflexionsprozessen nicht zugänglich sein. Als weiterer Schwachpunkt wird betrachtet, dass eine erfolgreiche Umsetzung an eine längere Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte gekoppelt werden müsste, da sich Lehreinheiten und Praxisphasen abwechseln sollten, um alternative Handlungsformen ausprobieren und einüben zu können. Insgesamt greife eine alleinige Fokussierung auf die Lehrpersonen zu

kurz, um in der Praxis relevante Veränderungen herbeizuführen. Den Anti-Bias-Ansatz als Organisationsentwicklungsinstrument zu etablieren, das auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und andere strukturelle Ebenen miteinschließt, sei als noch zielführender einzuschätzen.

Der zweite wesentliche Punkt, warum der Anti-Bias-Ansatz, neben der persönlichen Professionalisierung von Lehrpersonen, eine zentrale Schlüsselrolle spielen kann, ist die wichtige Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und sie in ihrem Empowerment gegen Diskriminierung zu unterstützen. Diese, auf die Schüler:innen fokussierende Aufgabe, kann wiederum nur von Pädagog:innen wahrgenommen werden, die bereits über die zuvor genannte Professionalisierung verfügen.

Kinder übernehmen bereits in sehr jungen Jahren Vorurteile und Deutungsmuster der Menschen in ihrer Umgebung. Besonders augenscheinlich aufgezeigt wurde dies in der experimentellen ‚Doll Study‘ des US-amerikanischen Forscherehepaars Mamie und Kenneth Clark, in der nicht nur *weiße* Kleinkinder mehrheitlich eine *weiße* Puppe einer Schwarzen vorzogen, sondern auch Schwarze Kinder diese Tendenz zeigten. Auch wurde der Begriff ‚böse‘ häufiger mit den Schwarzen als mit den *weißen* Puppen assoziiert (vgl. Clark und Clark 1947). Vorurteile haben demnach auch bei Kindern schon messbare Auswirkungen auf deren Verhalten, vor allem in der Interaktion mit anderen Kindern. Sie wirken sich aber auch stark auf deren Selbstwert aus, wenn sie einer Gruppe angehören, die mit Vorurteilen behaftet ist. Durch die Anti-Bias-Arbeit können Kinder in ihrem positiven Selbstbild und in ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bezugsgruppe gestärkt werden – sei es zu einer ethnischen Gruppe oder zur Gruppe des eigenen Geschlechts.

Derman-Sparks verweist auf vier Ziele bei der Anti-Bias-Arbeit mit Kindern. Das Erlangen eines positiven Selbstbildes stellt das erste Ziel dar. Das zweite Ziel ist das Entwickeln eines empathischen und gerechten Umgangs mit Diversität. Als drittes Ziel sieht sie das Anbahnen von kritischem Denken in Bezug auf Ungerechtigkeit und das vierte Ziel setzt auf das Ausbilden von Fähigkeiten, die benötigt werden, um für sich selbst und für andere gegen Ungerechtigkeit einzustehen (vgl. Gramelt 2010, 101-107). Um diese Ziele in Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen umzusetzen, braucht es geschultes Personal und ein Bekenntnis zu diesen Grundpfeilern der Anti-Bias-Arbeit, die das Fundament für eine diskriminierungsbewusste, rassismuskritische Pädagogik bilden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der diskriminierungs- und machtkritische Anti-Bias-Ansatz ein Werkzeug darstellt, mit dem einerseits die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften vorangetrieben, aber auch Schulkindern in einer heterogenen Lebens- und Lernumwelt bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung geholfen werden kann. Beides sind zentrale Elemente einer diskriminierungs- und vorurteilsbewussten, rassistiskritischen Schule, in der *alle* Kinder die besten Chancen auf gute Schulerfolge und auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes haben sollten.

2.7 Transformative Bildung

„Die Idee der Transformation ist in der internationalen Erziehungswissenschaft geradezu allgegenwärtig geworden. Bildung wird in diesem Rahmen nicht mehr allein als Aneignung von Lehrinhalten, Kompetenzen oder kanonisierten Bildungsgütern verstanden, sondern vornehmlich als Prozess charakterisiert, in dem sich unsere Beziehung zu uns Selbst, zu Anderen und zur Welt grundlegend verändert.“ (Yacek 2022, 1)

Dieses Statement von Douglas Yacek verweist zunächst auf die große Frage nach einer *zeitgemäßen*, jedoch nicht unbedingt einer *zeitgeistgemäßen* Bildungstheorie, wenn man die Entwicklungen im Bildungswesen und in der Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte betrachtet. Angesichts der durch neoliberale, kapitalistische Marktlogiken vorangetriebenen Kompetenz- und Outputorientierung, der Fokussierung auf internationale Vergleichsstudien und Universitätsrankings sowie der damit einhergehenden Herstellung einer Messbarkeit schulischer Lernerfolge und universitär entwickelter Forschungsleistungen erstaunt die Feststellung Yaceks, dass es in der Erziehungswissenschaft umfangreiche widerläufige Entwicklungen dazu gebe, die an Bedeutung zunehmen.

Auf der anderen Seite überrascht es wiederum wenig, dass sich u. a. gerade die deutschsprachige Erziehungswissenschaft, die mit ihrem Bildungsbegriff und seiner historischen Genese eine Sonderstellung im europäischen Raum und auch darüber hinaus einnimmt, immer wieder auf ihre Wurzeln in den traditionellen, klassischen Bildungstheorien rückbesinnt. Diese verstehen Bildung erstens als unvereinbar mit den in sie gesetzten, marktlogischen, utilitaristischen Implikationen, da Bildung z. B. in ihrem klassischen Verständnis selbstzweckhaft ausgerichtet ist, sich zweitens in ihrer Bestimmung zu Mündigkeit

und Emanzipation gerade jener Messbarkeit entzieht, mit der sie in einem neoliberalen Verständnis assoziiert wird und drittens in ihrem traditionellen Verständnis von jeher schon auf einen Transformationsprozess verweist, d. h. auf eine Veränderung ‚des Verhältnisses von Ich und Welt‘ (vgl. dazu Wilhelm von Humboldt).

Die Konjunktur des Transformationsbegriffs in der englischsprachigen Erziehungswissenschaft könnte m. E. auch darauf zurückzuführen sein, dass die in den deutschsprachigen Bildungstheorien ursprünglich schon immanent angelegte Transformation in der englischsprachigen Forschung, die keinen Bildungsbegriff kennt, nicht so deutlich zum Ausdruck kommt. Andererseits muss auch für den deutschsprachigen Raum konstatiert werden, dass der Bildungsbegriff gerade im politischen und ökonomischen Kontext seinen Transformationscharakter vielerorts eingebüßt hat und Bildung dadurch auch ihr kritisches und emanzipatorisches Potenzial verloren zu haben scheint. Bildung wird im hegemonialen Diskurs oft mit Ausbildung gleichgesetzt und als ‚Herstellung‘ von Wissen und Fertigkeiten verstanden, nicht zuletzt in der ökonomischen Prämisse ‚Bildung von Humankapital‘ zu einem Produktionsmechanismus für markttaugliche, verwertbare Arbeitskräfte degradiert (vgl. Ribolits 2006). An die Stelle der Transformation treten Anpassung und Optimierung an die Erfordernisse eines Wirtschaftssystems, das auch die Parameter für politische Entscheidungen im Bildungswesen maßgeblich mitbestimmt (vgl. dazu PISA als von der OECD durchgeführte internationale Vergleichsstudie, deren Ergebnisse Einfluss auf politische Maßnahmen in nationalen Bildungssystemen haben).

Eine weitere Entwicklung, die sich im gesellschaftlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs bemerkbar macht, ist die Begriffsverschiebung von Bildung hin zum leichter fassbaren Begriff des Lernens. Nicht zuletzt auch durch den Vormarsch der Neurobiologie vorangetrieben, die sich zusehends prominent in den pädagogischen Diskurs einbringt, werden die messbaren Aspekte des Lernens (z. B. durch bildgebende Verfahren, aber auch in der Logik der Neurodidaktik u. ä.) in den Vordergrund gerückt (vgl. Becker 2004). Auch die mit der voranschreitenden Digitalisierung einhergehende methodische Veränderung von Unterrichtsarrangements und Vermittlungsprozessen korreliert mit dem Vormarsch des Lernbegriffs und den dahinterstehenden (psychologischen) Lerntheorien, da gerade bei computerbasierten Lernsettings vermehrt behavioristische oder kognitive Konzepte zum Einsatz kommen, die mit dem ‚Herstellungsparadigma‘ besonders kompatibel sind.

Jedoch darf mit Hans-Christoph Koller darauf verwiesen werden, dass Lernen und Bildung nicht in eine qualitative Hierarchie gebracht oder gegeneinander ausgespielt werden sollten: „Es kann kein Zweifel bestehen, dass (kumulatives) Lernen eine wichtige Form der Weltaneignung darstellt und dass es zu den zentralen Aufgaben pädagogischen Handelns gehört, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Die Unterscheidung soll allerdings darauf hinweisen, dass weder die Auseinandersetzung mit der Welt auf (kumulatives) Lernen beschränkt ist noch die Aufgabe pädagogischen Handelns sich in dessen Förderung erschöpft, sondern dass es insbesondere in Krisensituationen auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu transformativen Bildungsprozessen (sowie auf deren pädagogische Ermöglichung) ankommt.“ (Koller 2022, 13)

Insgesamt ist die Diskussion um Transformation in der Erziehungswissenschaft bzw. um „die sehr unterschiedlichen konzeptuellen *Möglichkeiten* einer transformativen Bildungstheorie“ (Yacek 2022, 4) sehr komplex und kann u. a. in dem von Yacek herausgegebenen Sammelband ‚Bildung und Transformation‘ detaillierter nachgelesen werden. In der theoretischen Auseinandersetzung aus Sicht der Global Citizenship Education werden dazu unterschiedliche Ansätze aufgegriffen, je nachdem, auf welchen pädagogischen Teilbereich der Fokus gerichtet wird. So gibt es Ansätze für transformatives Lernen, die vor allem im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) diskutiert werden (vgl. Singer-Brodowski 2016), oder auch Ansätze, die im Kontext der Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheiten verortet sind (z. B. die Befreiungspädagogik Paulo Freires).

Pädagogik, die zu transformativen Lern- und Bildungsprozessen im Kontext von Diskriminierungssensibilität und Rassismuskritik – als Aspekte von Global Citizenship Education – führen soll, steht dabei vor ganz besonderen Herausforderungen – sowohl im schulischen Unterricht wie auch in der hochschulischen Lehre. Angehende Lehrer:innen sind eine wichtige Zielgruppe, die aufgrund der Schlüsselposition, die sie in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit einnehmen werden, schon während ihrer Ausbildung angemessen und umfangreich mit diesen Themen konfrontiert werden sollten. Die damit verbundenen spezifischen Herausforderungen ergeben sich aus meiner Sicht (als Hochschullehrperson) daraus, dass den Adressat:innen zunächst Wissen über die gesellschaftlichen Hintergründe (historische, machtpolitische usw.) nähergebracht werden muss. Solche, eher auf kognitive Lernprozesse fokussierenden Arrangements von Lehre unterscheiden sich nicht

wesentlich von anderen Settings, die in theoriefundierten, bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ihre Umsetzung finden. Diese vermittelten Inhalte bilden jedoch erst die Basis für jene Erkenntnis- und Reflexionsprozesse, die in weiterer Folge zu transformativen Bildungsprozessen führen können und sollen. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsstrukturen und gesellschaftlich verankertem Rassismus soll letztlich zu einer Transformation des Individuums (z. B. zu einer Überwindung von *white fragility*) und damit zu neuen Handlungsoptionen von Pädagog:innen führen, die daran mitzuwirken imstande sind, den Lernort Schule für alle Kinder und Jugendlichen humaner, solidarischer und gerechter werden zu lassen.

Die Schwierigkeit dabei ist aus meiner Sicht, dass die Adressat:innen zwar alle in dieselben (diskriminierenden) Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit eingebunden, aber unterschiedlich in diesen positioniert sind. Sich Wissen über strukturellen Rassismus anzueignen ist eine Sache – sich selbst in diesen Strukturen als entweder diskriminierte oder diskriminierende Person wiederzufinden, eine andere. Die damit verbundenen Reflexionsprozesse unterscheiden sich entlang dieser Differenzlinie stark voneinander, je nachdem, ob jemand durch die Thematisierung von Rassismus mit der eigenen *white fragility* oder aber mit eigenen Diskriminierungserfahrungen (bis hin zu einer möglichen Retraumatisierung) konfrontiert ist. Dadurch gestalten sich die didaktisch-methodischen Anforderungen als besonders komplex und anspruchsvoll. Im ersten Fall ist mit Widerstand oder gegebenenfalls auch mit Ablehnung zu rechnen. Im zweiten Fall sind besonders viel Empathie, soziale Kompetenzen und Verantwortungsgefühl gefragt – beides erfordert besondere Bedingungen für die Lehre, die diesen komplexen Herausforderungen gerecht werden muss (z. B. kleine Gruppengrößen, ein angemessener zeitlicher Rahmen, keine herkömmlichen Beurteilungskriterien, spezifische Fortbildung der Lehrenden, Doppelbesetzung auf Seiten der Lehrenden usw.). In jedem Fall sollte jener Anspruch vertreten werden, der im Anti-Bias-Ansatz besondere Beachtung findet, nämlich trotz der reflexiven Befassung mit Stereotypen und Vorurteilen diese in der Bearbeitung nicht zu reproduzieren, das bedeutet z. B., gängige stereotype Zuschreibungen nicht diskursiv zu perpetuieren, was in anderen Ansätzen der Antidiskriminierungsarbeit jedoch häufig der Fall ist. Darauf zu achten und auch die Lernenden dazu anzuhalten, diese Prämisse einzuhalten, ist eine der größten Hürden für die methodisch-didaktische Umsetzung dieser Thematik (siehe Kapitel 5, Die Begleitlehrveranstaltung).

Die theoretischen Fundierungen eines transformatorischen Bildungsbegriffs weisen darauf hin, dass gerade die Irritationen, Krisen und Kontingenzen des Lebens oft die Grundlage für transformative Bildungsprozesse bilden. Douglas Yacek schreibt dazu in der Einleitung zu dem bereits erwähnten Sammelband ‚Bildung und Transformation‘: „Die Verwendung des Begriffs ‚Transformation‘ – ob adjektiviert oder als Substantiv – soll also dafür sensibilisieren, dass erstrebenswerte Lern- und Bildungsziele nicht (nur) durch kontinuierliche Erfahrungsprozesse realisiert werden, sondern durch Auseinandersetzungen mit Irritationen (Bähr et al., 2019; Koller, 2016b), Krisen (Koller, 2012), Diskontinuitäten (English, 2014; Nohl, 2006a, b; Bollnow, 1959), desorientierenden Dilemmata (Mezirow, 1978) und Erfahrungen des Scheiterns (Müller, 2014). Solchen negativen Erfahrungen wohne das Potenzial inne, so die gängige Überzeugung, fundamentale Struktureigenschaften des jeweils gegebenen Erfahrungshorizonts fundamental zu verändern bzw. zu transformieren.“ (Yacek 2022, 2 f.)

Ob die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen, mit *white fragility* und jene mit eigenen Diskriminierungserfahrungen im Kontext der hochschulischen Lehre im Sinne der oben skizzierten Erfahrungen als Irritationen oder Krisen einzustufen sind und ob sich daraus transformatorische Bildungsprozesse entwickeln können, wäre weiter zu untersuchen.

2.8 Soft vs. Critical Global Citizenship Education

In der theoretischen Fassung von Global Citizenship Education werden drei Ansätze unterschieden, die verschiedene Herangehensweisen an die globalen Herausforderungen und auf die zentralen Perspektiven des Gegenstandes darlegen. Vanessa Andreotti diskutiert in ihrem Text ‚Soft versus Critical Global Citizenship Education‘ zwei dieser Ansätze, nämlich den ‚soft‘ und den ‚critical approach‘ (vgl. Andreotti 2006), die sie später noch um einen weiteren Ansatz mit der Bezeichnung ‚otherwise‘ ergänzte (vgl. Gesturing Toward Decolonial Futures Collective 2019). Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ansätze ‚soft‘ und ‚critical GCED‘ sollen hier nun näher erläutert werden.

Der ‚soft approach‘ umfasst Bestrebungen wie Unterstützungs- oder Hilfeleistungen, bei denen von der Annahme eines Mangels an Entwicklung, Fähigkeiten, Kultur, Ressourcen

oder auch von Hilflosigkeit und (wirtschaftlicher) Armut bei der adressierten Personengruppe ausgegangen wird. Die gesetzten Handlungen bestehen daher in der Regel aus Hilfskampagnen, Spendenleistungen, Patenschaften u. dgl. und tragen mitunter erheblich dazu bei, den Status quo der empfangenden Personen zu erhalten. Abhängigkeiten von ebendiesen karitativen Hilfsleistungen sind oftmals die Folge und werden somit weiter zementiert, was zu paternalistischen Umgangsweisen führen kann und den Erhalt von Machtstrukturen begünstigt. Das Bewusstsein für (globale oder lokale) Problemlagen wird geweckt, die Hintergründe für das eigene Handeln sind humanitärer bzw. wohlthätiger Natur (vgl. Andreotti 2006).

Folgende Implikationen¹⁰ werden dem ‚soft approach‘ zugerechnet:

Nature of the problem → lack of ‘development’, education, resources, skills, technology, etc.

Basis for caring → Common humanity/being good/sharing and caring. Responsibility FOR the other (or to teach the other).

Role of ‘ordinary’ individuals → Some individuals are part of the problem, but ordinary people are part of the solution as they can create pressure to change structures.

What individuals can do → Support campaigns to change structures, donate time, expertise and resources.

How does change happen → From the outside to the inside (imposed change).

Goal of global citizenship education → Empower individuals to act (or become active citizens) according to what has been defined for them as a good life or ideal world.

Potential benefits of global citizenship education → Greater awareness of some of the problems, support for campaigns, greater motivation to help/do something, feel good factor.

Potential problems → Feeling of self-importance and self-righteousness and/or cultural supremacy, reinforcement of colonial assumptions and relations, reinforcement of privilege, partial alienation, uncritical action. (Andreotti 2006, 46 ff.)

¹⁰ Es handelt sich hier nur um eine exemplarische Auswahl von Implikationen – die vollständige, von Vanessa Andreotti erstellte Übersicht kann in ihrem Artikel nachgelesen werden (vgl. Andreotti 2006).

Der ‚critical approach‘ von GCED hinterfragt hingegen die Verwobenheit der eigenen Position in die Ungleichheit und die damit verbundenen Ungerechtigkeiten, z. B. zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden, oder aber auch zwischen privilegierten und marginalisierten Bevölkerungsgruppen in einer Gesellschaft. Strukturen, Institutionen und bestimmte Narrative werden hinterfragt und können dadurch in Veränderungsprozesse überführt werden. Die Verantwortlichen verstehen sich als ethisch-politisch handelnde Akteur:innen und verfolgen den Anspruch der Durchsetzung von Menschenrechten auch für jene Personengruppen, die von Ungerechtigkeit und Diskriminierung betroffen und mit weniger Macht ausgestattet sind als sie selbst (vgl. Andreotti 2006, 46 ff.).

Folgende Implikationen werden dem ‚critical approach‘ zugerechnet:

Nature of the problem → Complex structures, systems, assumptions, power relations and attitudes that create and maintain exploitation and enforced disempowerment and tend to eliminate difference.

Basis for caring → Justice/complicity in harm. Responsibility TOWARDS the other (or learn with the other) – accountability.

Role of ‘ordinary’ individuals → We are all part of the problem and part of the solution.

What individuals can do → Analyse own position/context and participate in changing structures, assumptions, identities, attitudes and power relations in their contexts.

How does change happen → From the inside to the outside.

Goal of global citizenship education → Empower individuals to reflect critically on the legacies and processes of their cultures, to imagine different futures and to take responsibility for decisions and actions.

Potential benefits of global citizenship education → Independent/critical thinking and more informed, responsible and ethical action.

Potential problems → Guilt, internal conflict and paralysis, critical disengagement, feeling of helplessness. (Andreotti 2006, 46 ff.)

Für die Institution Schule als zentralen Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation und für die in ihr handelnden Personen stellt die Untergliederung in ‚soft approach‘ und ‚critical approach‘ ein wertvolles Instrument dar, mit dessen Hilfe Strukturen, Beweggründe

und Herangehensweisen analysiert und beurteilt werden können. Um gerechtere Chancen für alle Gruppen von Schüler:innen (aber auch Studierenden, Lehrlingen usw.) herzustellen, wird es notwendig sein, den ‚critical‘-Ansatz in den Vordergrund zu rücken, um Unterricht und Lehre darauf auszurichten, die eigene Involviertheit in Ungleichheitsverhältnisse mitzureflektieren. Eine Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse hin zu größerer Gerechtigkeit lässt sich nicht erreichen, wenn durch Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen die bestehenden Abhängigkeiten verfestigt werden. Transformation bedeutet auch den Verlust von Privilegien auf der einen Seite, um die Privilegien auf der anderen Seite zu erweitern. Für die Schule müssen daher gezielte Maßnahmen angedacht werden, Kinder und Jugendliche aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen so in ihrem Empowerment (vgl. Chehata 2023) zu stärken, dass sie nicht durch strukturelle Diskriminierungserfahrungen in ihrer Entwicklung und in ihren Bildungsbestrebungen behindert und dadurch dauerhaft benachteiligt werden.

Einen solchen Zugang könnte für Lehrkräfte (und andere in Schulen tätige Professionist:innen) auch das Konzept des Powersharing (vgl. Chehata 2023) bereitstellen. Es handelt sich dabei um den komplementären Part zum Empowerment (welches von den marginalisierten Personen selbst ausgeht). In diesem aus der politischen Bildung und der sozialen Arbeit bekannten Ansatz setzen privilegierte Personen (z. B. *weiße* Angehörige der Dominanzgesellschaft) ihre Macht – in nicht paternalistischer Weise – solidarisch für andere ein, die nicht über dieselben Privilegien verfügen (vgl. Nassir-Shahnian 2015); gegebenenfalls sogar gegen ihre eigenen Interessen. Hier lässt sich eine Parallele zum ‚critical‘-Ansatz und damit eine Abgrenzung zum ‚soft approach‘ der GCED erkennen, denn im Powersharing-Konzept heißt es: „Vorteile und Privilegien, die sich aus dem rassistischen System für Weiße ergeben, ein Stück weit aufzugeben, geschieht aus dem eigenen Interesse an einer egalitären Gesellschaft und nicht etwa aus gutmütigem Wohlwollen den vermeintlich ‚Anderen‘ gegenüber.“ (Nassir-Shahnian 2015)

3 Forschungsmethodik

Das für diese Untersuchung entwickelte Forschungsdesign umfasst mehrere Verfahrensweisen aus dem Spektrum der qualitativen Sozialforschung, die für die Bearbeitung der Forschungsfragen fruchtbar gemacht werden konnten und sich in ihren unterschiedlichen Ausrichtungen gegenseitig ergänzen. Zunächst ist die (evaluative) Aktionsforschung zu nennen, da der Untersuchungsgegenstand eng an die hochschulische Lehrpraxis gekoppelt ist und die Forschungsergebnisse direkt in die Konzeption und Weiterentwicklung der Begleitlehrveranstaltung zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ einfließen.

Des Weiteren wurde für die Erhebungen zu Beginn und am Ende des Projektes das Format der Gruppendiskussion gewählt, um bestimmte erkenntnisrelevante Daten in einem sozialen Setting zu generieren, das die Möglichkeit für Interaktion bietet, innerhalb der sowohl Einzel- wie auch Gruppenmeinungen, Einschätzungen sowie Wissensbestände erhoben werden können.

Bei der zweiten Erhebung kamen Fallvignetten als zentrale Diskussionsgrundlage zum Einsatz, die zuvor von einigen Studierenden selbst angefertigt worden waren. Durch das Erstellen einer dichten Beschreibung eines konkreten Handlungszusammenhangs und der Analyse solcher Fallbeispiele anhand eines dafür konzipierten Dreischritts konnten wichtige Hinweise auf erworbenes Wissen und auf intuitive Verstehensprozesse von Sinnzusammenhängen gewonnen werden.

Für die Auswertung der Daten kam (bei beiden Erhebungen) die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz zur Anwendung, um die Diskussionsbeiträge der Studierenden in kategorisierter und zusammengefasster Form darlegen zu können. Zusätzlich wurde bei der zweiten Erhebung jede der drei Vignettenbesprechungen zum Teil in ihrem Verlauf, zum Teil anhand induktiver Kategorien dargestellt. Die Verschriftlichung der Gesprächsbeiträge umfasst sowohl indirekte als auch direkte Reden, um die Probandinnen immer wieder selbst zu Wort kommen zu lassen.¹¹

¹¹ Auf ein Projekt, in dem ebenfalls mit einer Methodenkombination gearbeitet wurde, die als zentrales Element die Bearbeitung phänomenologischer Fallvignetten beinhaltet, verweisen Irene Cennamo, Jasmin Donlic und Hans Karl Peterlini in ihrem Artikel: Die Vignette im Forschungsdesign. Potenziale, Grenzen

Bei der Konzeption des Forschungsdesigns wurden deshalb zwei unterschiedliche Erhebungszeiträume – zu Beginn und am Ende des zweisemestrigen Kooperationsprojektes – festgelegt, da das Erheben qualitativer Daten zu diesen zwei Zeitpunkten als interessante Möglichkeit erschien, den Vorwissensstand und die subjektiven Einschätzungen zu Beginn des Projektes sowie etwaige Lern- und Reflexionsprozesse zu dessen Ende bei den Studierenden aufzuspüren und einander gegenüberzustellen. Durch die Einbindung der Studentinnen im Rahmen der Gruppendiskussionen in das Forschungsvorhaben sollten sie auch selbst zu einer zusätzlichen Reflexion über ihren eigenen Wissensstand und ihre Lernerfahrungen angeregt werden.

Den ersten drei Gruppendiskussionen, die kurz vor dem Start des Kooperationsprojektes durchgeführt wurden, lag ein Leitfaden mit Impulsfragen und strukturierenden Fragen zugrunde. Die zweite Erhebung wurde ebenfalls in Form von drei Gruppendiskussionen abgehalten, diesmal jedoch weniger durch bereits vorab formulierte, exmanente Fragen strukturiert, sondern stärker anwendungsorientiert gestaltet, ausgehend von den selbst erstellten Fallvignetten, die jeweils einen konkreten Anlass für die Diskussionen bildeten.

Zusätzlich wurden die Studierenden dazu angehalten, während der gesamten Projektdauer ein Projekttagbuch zur Unterstützung ihrer persönlichen Reflexionsprozesse zu führen.

3.1 Aktionsforschung

Das Forschungsprojekt ist von seinem methodischen Grundverständnis her in der Aktionsforschung verortet, deren charakteristische Merkmale hier kurz erläutert werden sollen. Aktionsforschung ist dort angesiedelt, wo Personen von einer sozialen Situation direkt betroffen sind und sich aus dieser sozialen Praxis heraus Fragestellungen ergeben, die darauf abzielen, diese zu analysieren und zu verbessern. In dieser Praxis, wie z. B.

und Anknüpfungspunkte einer Methodenkombination am Beispiel einer Antragstellung (vgl. Cennamo, Donlic und Peterlini 2020, 179-199).

dem Schulunterricht oder der hochschulischen Lehre, werden Fragen und Probleme aufgeworfen, die durch die Praktiker:innen selbst (über einen längeren Zeitraum) forschend und entwickelnd bearbeitet werden (vgl. Altrichter, Posch and Spann 2018, 13). Laut Altrichter et al. können insbesondere auch Lehrerbildner:innen einen Beitrag zur Aktionsforschung leisten, indem sie einerseits Projekte von Studierenden initiieren und diese forschend begleiten; andererseits kommt „das Potenzial von Aktionsforschung als Forschungsstrategie (...) speziell dann zum Tragen, wenn sie [die Lehrerbildner:innen – Anm. CL] ihr Forschungsinteresse auf ihren Hochschulunterricht und auf (fach)didaktische Fragestellungen ihres Gegenstandsbereichs richten.“ (Altrichter, Posch und Spann 2018, 393) Von den zwei unterschiedlichen Herangehensweisen in der Aktionsforschung – der explorativen und der evaluativen Ausrichtung – wurde für diese Untersuchung der evaluative Ansatz gewählt, denn: „Bei *evaluativer Aktionsforschung* wird (...) überprüft, ob und inwieweit bestimmte vorweg definierte Ziele bzw. Erfolgserwartungen durch die ergriffenen Maßnahmen eintreffen. Bei der Interpretation von Daten steht das deduktive (d. h. von theoretischen Erwartungen ausgehende) Vorgehen meist im Vordergrund. Voraussetzung ist die vorherige Klärung der Ziele und der erwarteten Ergebnisse.“ (Posch und Zehetmeier 2010, 13)

Eines der wichtigsten Werkzeuge für Aktionsforscher:innen stellt das Tagebuch dar. Es dient dazu, Eindrücke und Gedächtnisprotokolle festzuhalten sowie Gedanken und Gefühle durch Verschriftlichung besser reflektieren und analysieren zu können (vgl. Altrichter, Posch und Spann 2018, 25 ff.). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Studierenden dazu angehalten, während der gesamten Projektdauer ein Tagebuch zu führen, um auf diese Weise Reflexionsprozesse besser unterstützen zu können. Dadurch wurde die beforschte Gruppe selbst auch auf reflexive Weise in den Forschungsprozess integriert (siehe auch Kapitel 6.1, Projekttagbuch).

Offenlegung meiner eigenen Rolle

Ich selbst nahm in dem Projekt eine Doppelrolle ein, da ich einerseits die Forschung leitete und durchführte, andererseits die Lehrveranstaltung, die die Studierenden während der Projektdauer absolvierten, selbst konzipierte und abhielt. Somit beforschte ich sowohl die Studierendengruppe als auch (im Sinne der Aktionsforschung) meine eigene hoch-

schulische Lehre, letztere mit dem Ziel, sie weiterzuentwickeln und zu verbessern. Wesentliches Kriterium, um durch diese Doppelrolle nicht in einen forschungsethisch problematischen Interessenskonflikt zu geraten, war meines Erachtens der Umstand, dass die Studierenden für das Absolvieren der Lehrveranstaltung keine Ziffernbeurteilung erhielten, sondern nur eine Bestätigung über die erfolgreiche Teilnahme, sobald sie die erforderlichen Stunden im Projekt abgeleistet hatten. In den Gruppendiskussionen wies ich ausdrücklich darauf hin, dass ich diese in meiner Funktion als Forscherin, nicht jedoch als Lehrveranstaltungsleiterin durchführen würde. Ich sicherte den Probandinnen¹² neben ihrer Anonymität zu, die Inhalte der Diskussionen ausschließlich für den Forschungszweck zu verwenden, und ersuchte auch die jeweiligen Kleingruppen, keine Diskussionsinhalte nach außen zu tragen. Alle Teilnehmerinnen versprachen diesbezüglich ihre Verschwiegenheit.

Tatsächlich konnte ich unter den Studierenden sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungsphase eine große Offenheit und Ehrlichkeit mir und den Studienkolleginnen gegenüber feststellen, die das erwartbare Maß an sozial erwünschten Antworten und bewusst gewählten, wohlüberlegten Formulierungen nicht überproportional zu übersteigen schien. Eine gewisse Befangenheit der Studierenden aufgrund meiner Doppelrolle als Forscherin und Hochschullehrperson kann jedoch nicht ausgeschlossen werden.

3.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion stellt eine gute Möglichkeit für die teilnehmenden Personen dar, über sich selbst, über eigene Erwartungen, Erfahrungen, über Wünsche oder Ideen zu sprechen und sich mit den anderen Teilnehmer:innen darüber auszutauschen. Für die vorliegende Untersuchung bot sich dieses Format deshalb an, weil die der Methode zugrundeliegenden Eigenschaften wesentliche Kriterien für die Beantwortung der Forschungsfragen darstellen. Kühn und Koschel verdeutlichen die spezifischen Vorzüge dieser Methode wie folgt: „Die Teilnehmer:innen bekommen Anerkennung durch andere und

¹² allesamt weiblich (positioniert)

spüren, dass zunächst sehr individuell erscheinende Ärgernisse und Erlebnisse von anderen geteilt oder zumindest verstanden werden. Durch die gemeinsame Bearbeitung eines Themas, das Nachvollziehen von Erfahrungen anderer und den Vergleich mit eigenen Erlebnissen werden thematische Bezüge zunehmend vertieft, indem sie stärker auf Kernaspekte zugeschnitten und emotionale Anteile deutlicher zum Ausdruck gebracht werden. Dazu trägt auch bei, dass es durch die Dynamik des Gesprächs im Zuge einer offenen, vertrauensvollen Atmosphäre zunehmend zur Reduzierung von Hemmungen, Ängsten und Widerständen kommt. Die Teilnehmer stoßen in der Gruppendiskussion auf offene Ohren für ihre Erfahrungen, und damit verbundene Gefühle werden ernst genommen.“ (Kühn und Koschel 2011, 35)

3.3 Vignettenforschung

Bei der phänomenologischen Vignettenforschung handelt es sich um eine noch junge Forschungsmethode, bei der anhand von Fallbeispielen Phänomene des Lehrens, Lernens und Leitens in den Blick genommen werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich „erfahrungsorientierte Dimensionen schulischer Phänomene (...) durch kein Loch in der Wand und durch kein Kameraauge beobachten [lassen], sondern es (...) die Begegnung aller Beteiligten im Forschungsfeld von Bildungskontexten [sei], die Voraussetzung dafür ist, dass wir mehr oder anderes verstehen lernen.“ (Schwarz 2020, 50)

Die Forscher:innen protokollieren Szenen aus dem schulischen Alltag, von denen sie sich affiziert fühlen. Es geht darum, eine bestimmte Atmosphäre einzufangen und diese „in ihren leiblichen, zeitlichen, räumlichen und relationalen Artikulationen in Sprache zum Ausdruck zu bringen.“ (Schwarz 2020, 57) Zentrale Bedeutung hat dabei die ‚Miterfahrung‘, die sich von der teilnehmenden Beobachtung dahingehend unterscheidet, dass auch ‚Mitgespürtes‘ aufgenommen wird. Die Beteiligtheit der forschenden Person reduziert die Distanz zum Geschehen und ermöglicht eine tiefere Involviertheit. Diese subjektive Erfahrung kann in Form der verschriftlichten Vignette mit anderen geteilt werden. „Im Gegensatz zu fiktionalen Texten *erfinden* sie keine Ereignisse, sondern *rekreieren* als etwas wahrgenommene Erfahrung mithilfe ästhetisch-literarischer Mittel.“ (Schwarz 2020, 57)

Beim Verfassen einer Vignette ist eine präzise Darstellung von wesentlicher Bedeutung. Die beschriebene Szene soll mit Hinweisen so angereichert werden, dass sie für andere nachvollziehbar und lebendig wird. Beschreibungen von Stimmfärbung, Mimik und Gestik der handelnden Personen helfen dabei, die Situation begreiflich zu machen. Direkte Reden können akzentuiert eingesetzt werden, aber auch Metaphern oder Gleichnisse, wenn sie die leiblichen Erfahrungen sichtbarer und plausibler werden lassen (vgl. Thielmann 2020, 74).

3.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Instrument, mit dem qualitativ erhobene Daten unter einer forschungsleitenden Perspektive in ihrer Komplexität reduziert und ausgewertet werden können. Textmengen werden dabei mit Bezug zu den interessierenden Merkmalen klassifizierend beschrieben, paraphrasiert, geordnet und zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Kuckartz 2016, 32). Kategorien können im Auswertungsprozess deduktiv an das Material herangetragen oder induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden.

Nachdem die Gruppendiskussionen der ersten Erhebungsphase mit einem Leitfaden aus strukturierenden Fragen durchgeführt worden waren, bot sich für die Auswertung die Variante der ‚inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ nach Kuckartz an (vgl. Kuckartz 2016, 97 ff.). Aus den in die Diskussionen eingebrachten Fragestellungen ergab sich a priori ein Set aus deduktiven Kategorien, die im Codierungsprozess mit dem Datenmaterial zusammengeführt wurden. Zusätzlich konnten einige Kategorien auf induktivem Weg ermittelt und ausgewertet werden. Diese Mischform bezeichnet Kuckartz als ‚deduktiv-induktive Kategorienbildung‘ (vgl. Kuckartz 2016, 95 f.).

Zur übersichtlicheren und strukturierteren Bearbeitung des Datenmaterials kam das Datenanalyseprogramm MAXQDA zum Einsatz.

4 Erste Erhebung

Untersucht wurde eine Gruppe von Studierenden, die zwei Semester lang das Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ inklusive der dafür von mir konzipierten Lehrveranstaltung durchlief. Während des zweiten und dritten Semesters ihres Bachelorstudiums für die Primarstufe verbrachten die Projektteilnehmer:innen jede Schulwoche einen Vormittag in der vom Verein FREI.Spiel Wien zugeteilten Klasse an einer Wiener Kooperations- schule. Unter Anleitung der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers nahmen sie dort unterschiedliche Aufgaben wahr – je nach Bedarf der Schüler:innen und Anliegen der Lehr- kraft.

Kurz vor Beginn dieser ehrenamtlichen Tätigkeit nahmen zehn Studentinnen (alle weib- lich) an den Gruppendiskussionen der ersten Erhebung teil. Es fanden insgesamt drei Dis- kussionen zwischen jeweils drei bis vier Personen statt, jede Diskussion dauerte ca. ein- einhalb Stunden. Dieser erste Durchgang der Erhebung von qualitativen Daten basierte auf einem Leitfaden von Fragen, die im Lauf der Diskussionen von mir gestellt wurden.

Die Namen aller Probandinnen wurden für die Auswertung der beiden Erhebungen geän- dert, damit keine Rückschlüsse auf die Studierenden und die Lehrkräfte, mit denen sie im Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ zusammenarbeiteten, gezogen werden können.

4.1 Fragen für die erste Erhebung

Folgende Fragen wurden während der Gruppendiskussionen 1-3 in der ersten Erhebungs- phase gestellt:

- Ihr startet nun bald als FREI.Spielerinnen eure ehrenamtlichen Besuche in den Klassen. Wie stellt ihr euch eure Tätigkeit dort vor? Was wollt ihr gern tun?
- Mit welchen Beweggründen geht ihr in diese Aufgabe hinein?
- Aus welchen Gründen könnte die Klassenlehrperson euch angefordert haben?
- Welche Vorstellungen von den Kindern in dieser Klasse habt ihr? Wie könnte die Klasse zusammengesetzt sein und welche Bedeutung hat die Zusammensetzung für eure Tätigkeit dort?

- Gibt es Kinder, mit denen ihr bevorzugt arbeiten wollt, oder solche, mit denen ihr weniger gern arbeiten würdet? Warum?
- Seid ihr der Ansicht, dass alle Kinder in der Klasse dieselben Chancen und Möglichkeiten haben oder gibt es Unterschiede? Wodurch entstehen diese Unterschiede?
- Niemand von uns ist frei von Vorurteilen. Viele davon sind uns aber gar nicht bewusst. Inwieweit könnten Vorurteile bei der Herstellung von Unterschieden, also von Differenzen, eine Rolle spielen?
- Wie schätzt ihr den Einfluss von Vorurteilen bei euch selbst im Umgang mit Kindern ein?
- Gibt es nach eurer Einschätzung Kinder, die in der Schule benachteiligt oder diskriminiert werden? Welche Kinder sind das? Wodurch oder von wem werden sie diskriminiert?
- Habt ihr selbst Erfahrungen mit Diskriminierung in der Schule gemacht?

4.2 Auswertung der ersten Erhebung: Gruppendiskussionen 1–3

Anhand der in den Gruppendiskussionen gestellten Fragen konnten vorab deduktiv Kategorien entwickelt und an das Datenmaterial herangetragen werden. In einem nächsten Auswertungsschritt wurden weitere Kategorien auf induktivem Weg aus den Diskussionen ermittelt. Die ersten zur Auswertung gelangenden Kategorien beziehen sich auf das Kooperationsprojekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ und die unmittelbar bevorstehende Teilnahme der Studierenden an diesem Projekt. Hierbei sollten die Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden zu ihrer antizipierten Tätigkeit bzw. zu ihrer Rolle erhoben werden.

Da es für diese Untersuchung besonders interessant erschien, die Studierenden zu Beginn des Projektes auf ihr Wissen in Bezug auf Differenz, Vorurteile und Diskriminierung zu beforschen, wurden in den Gruppendiskussionen der ersten Erhebung explizit Fragen zu diesen Begriffen gestellt. Daraus ergaben sich für die Auswertung die drei gleichnamigen, deduktiv festgelegten Oberkategorien Differenz, Vorurteile und Diskriminierung sowie die im Codierverfahren darunter subsumierten Subkategorien.

Zuletzt ließen sich auf induktivem Weg noch einige weitere Kategorien zum Themenfeld Schule und Lehrpersonal sowie zum Vorwissen über Rassismus ausmachen, die am Ende dieses Kapitels zur Auswertung kommen.

Zunächst werden zu jeder Kategorie die Aussagen aus den Diskussionen ausgewertet – alle angeführten Statements geben ausschließlich die Redebeiträge der Probandinnen (in indirekter oder direkter Form) wieder. Erst im Anschluss an diese Auswertungen erfolgen zusammenfassende Interpretationen unter Bezugnahme auf Fachdiskurse und Theorien, in die auch meine eigenen Deutungsansätze einfließen.

4.2.1 Kategorien zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘

a) Beweggründe für die Teilnahme am Projekt

Zunächst sollten die persönlichen Beweggründe für die Anmeldung zu diesem ehrenamtlichen, als Alternative zur regulären Schulpraxis anrechenbaren Projekt erhoben werden. Die in den Hypothesen vermuteten organisatorischen Hintergründe für die Teilnahme, wie z. B. eine leichtere Organisierbarkeit der einmal pro Woche stattfindenden Besuche im Vergleich zur geblockt stattfindenden regulären Schulpraxis, stellen in der beforschten Gruppe von Studierenden nicht die Hauptmotive dar. Die angegebenen Gründe beinhalten zum Teil zwar pragmatische Gesichtspunkte, wie z. B. das Kennenlernen des Systems Schule (über ein ganzes Jahr hinweg) oder die Verinnerlichung des Lehrplans für eine bestimmte Schulstufe, jedoch wurden mehrheitlich humanitäre Motive ins Treffen geführt. Dazu gehören: eine bessere Lernumgebung für Kinder zu schaffen, deren Eltern sich keine Nachhilfe leisten können; auf einzelne Kinder eingehen zu können; die Klasse das ganze Schuljahr lang zu begleiten; die Dynamiken in Gruppen kennenzulernen und wie man damit umgehe. Eine multilinguale Studierende führt aus, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit für mehr Aufklärung sorgen möchte, und begründet das u. a. damit, dass sie sich als Kind so eine Person gewünscht hätte, als sie selbst mehr Hilfe benötigte: „ ..., weil ich mir selber das früher gewünscht hab, als ich in der Volksschule war. Ich bin neu nach Österreich gekommen und da hab ich also wirklich so eine Person gebraucht, auch wenn meine Klassenlehrerin superlieb war und sie uns wirklich alles gegeben hat, was

sie konnte, aber dennoch waren wir 25 Kinder und da konnte sie nicht immer nur auf mich speziell eingehen.“ (Sahar, GD 1, Pos. 11)¹³

Auch über weitere persönliche Vorerfahrungen wird berichtet. Eine Studierende übte bereits eine mehrjährige Tätigkeit als Sozialarbeiterin in der Jugendarbeit aus und möchte nun die Grenzen zwischen den verschiedenen Berufsrollen ausloten. Eine andere Probandin stellte als Babysitterin eines Buben mit ADHS fest, dass „so eine Person“ in der Schule wichtig für diesen Buben gewesen wäre. Erlebnisse, in denen Lehrkräfte überfordert gewesen seien und Kinder angeschrien hätten, wurden ebenfalls geschildert und könnten dazu beigetragen haben, sich für die ehrenamtliche Teilnahme an einem Unterstützungsprojekt zu entscheiden.

b) Vorstellungen von den Kindern bzw. der Klassenzusammensetzung

Die Vorstellungen der Studierenden von den Kindern, die sie in der Kooperationsklasse erwarten würden, fallen erstaunlich einheitlich aus: vielfältig; bunt; heterogen; sehr divers; Kinder unterschiedlichen Geschlechts; ruhige und hyperaktive Kinder, zwischen denen man die Balance finden müsse; Kinder mit unterschiedlichen Kulturen und sozialen Hintergründen; Kinder mit Migrationshintergrund, aus allen möglichen Ländern und aus verschiedenen Gesellschaftsschichten sowie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.¹⁴ Und wie Probandin Liuba es ausdrückt: *„Ich weiß es nicht, es werden wahrscheinlich süße, kleine Kinder sein.“ (Liuba, GD 3, Pos. 46)*

Bevorzugte Gruppen von Kindern, mit denen am liebsten gearbeitet werden würde, nennen nur wenige Probandinnen. Eine explizit genannte Gruppe sind Kinder mit Migrationshintergrund, die vielleicht vernachlässigt werden; eine andere Studentin interessiert

¹³ GD 1 bezieht sich auf Gruppendiskussion 1, Pos. 11 gibt die Positionsnummer im Transkript an, die bei der Auswertung mit Hilfe des Programms MAXQDA erstellt wurde.

¹⁴ Zum problematischen Begriff ‚Migrationshintergrund‘ siehe auch Kapitel 2.5.3, Migrationshintergrund. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird der Begriff ohne Anführungszeichen angeführt, wenn er direkt aus dem Datenmaterial übernommen wurde und sich somit auf Aussagen der Probandinnen in den Gruppendiskussionen bezieht.

sich besonders für die ruhigeren Kinder, die in der Klasse vielleicht ein bisschen untergingen. Der Grundtenor ist jedoch, alles auf sich zukommen zu lassen und die gegebenen Herausforderungen anzunehmen.

c) Antizipierte Tätigkeit(en) im Projekt

Auf die Frage, wie sich die Studierenden ihre Tätigkeit in der Klasse vorstellen würden, verweisen die Probandinnen auf Überlegungen mit drei verschiedenen Ausrichtungen. Die erste Ausrichtung fokussiert auf die Schüler:innen der Klasse. Hier wird davon ausgegangen, dass bestimmte, einzelne Schüler:innen Hilfe benötigen würden und man ihnen deshalb „zugewiesen“ werde. Dass Schüler:innen „herausgenommen“ würden und man sich mit ihnen hinten hinsetzen würde, antizipiert eine andere Probandin. Als damit verbundene Ziele werden explizit das Helfen bei Aufgaben sowie das Aufbauen einer Beziehung als weitere Bezugsperson genannt.

Die zweite Ausrichtung gilt der klassenführenden Lehrperson. Es wird davon ausgegangen, dass man sich zunächst im Hintergrund halten und darauf warten würde, wie einen die Lehrperson einbeziehen möchte. Sie würde dann sagen, welche Kinder Schwächen hätten und wie man ihnen helfen könne. Ein weiterer genannter Aspekt verweist auf die Übernahme einer Unterstützungsfunktion für die Klassenlehrerin. Probandin Karina formuliert das folgendermaßen: *„Ja, und ich glaube, es hilft auch einfach total, wenn die Lehrerin sich auch einfach mal ausreden kann mit ..., mit einem, der selbst in der Klasse gestanden ist und das halt auch einmal beobachtet hat.“* (Karina, GD 3, Pos. 78) Eine weitere Probandin möchte ebenfalls ein „Stützpunkt“ für die Lehrerin sein.

Die dritte Ausrichtung stellt die eigene Person in den Mittelpunkt der antizipierten Tätigkeiten. Hier wird davon gesprochen, dass man in die Lehrtätigkeit hineinwachsen und einen Einblick in den Jahresverlauf bekommen, Erfahrungen sammeln und nach einiger Zeit versuchen möchte, zu assistieren bzw. als „Zweitlehrerin“ zu fungieren. Hier stünde der persönliche Lernprozess im Vordergrund. Dalia drückt das so aus: *„..., weil ich glaub, man lernt eben am besten durch – also – halt Praktizieren. Learning by doing. Und – genau – ich hoff' halt wirklich, dass ich viele Chancen haben werde, dass ich mich auch ein bisschen beweisen kann und ... und ein bisschen einfach auch schon unterrichten kann und reinschnuppern kann in den Beruf.“* (Dalia, GD 3, Pos. 18)

Ein interessanter Zusammenhang zwischen den genannten Vorstellungen über die möglichen Tätigkeitsbereiche und den ebenfalls erfragten vermuteten Beweggründen, warum die klassenführende Lehrperson der Kooperationsklasse ursprünglich Unterstützung beim Verein FREI.Spiel angefordert haben könnte, ergibt sich aus der Auswertung der folgenden Kategorie:

d) Vermutete Beweggründe der Klassenlehrperson

Zunächst stehen wieder die Schüler:innen der Klasse im Zentrum der Vermutungen. Die klassenführende Lehrperson hole sich Unterstützung über den Verein, weil manche Kinder noch eine Extra-Betreuung benötigen würden, für die ansonsten die Zeit fehle, aber auch um den Kindern die Möglichkeit zu geben, eine Beziehung zu einer anderen Person aufzubauen und von dieser Wertschätzung zu erfahren. Manchmal bräuchte es nur ein bisschen Zuwendung, um „kleine Problemchen nicht zu Riesendramen“ werden zu lassen. Die Unterstützung könne vor allem im Bereich der Einzelbetreuung erwünscht sein und habe den Vorteil, dass die ehrenamtlich tätige Person keine Benotungsfunktion habe. Auch explizit angesprochen und durchaus kritisch behandelt wird die Frage nach der Personalsituation an Schulen. Manuela kommentiert das so: *„Also, man holt sich quasi über den Verein eine Unterstützung, weil es nicht möglich ist, über die Institution Schule eine zweite Lehrperson zu bekommen.“* (Manuela, GD 2, Pos. 37)

Weitere vermutete Motive liegen laut Vorstellung der Studierenden in den Lehrpersonen selbst begründet. Diese könnten sich auf diesem Weg neue Inputs von den Studierenden holen, voneinander lernen und Ideen bekommen, wie man etwas vielleicht noch anders erklären könnte, damit ein Kind es besser verstehe. Es habe einen Mehrwert, wenn eine zusätzliche Person anwesend sei, und davon könne die Lehrperson insgesamt profitieren. Allerdings wird auch ins Treffen geführt, dass die Klassenlehrerin sich möglicherweise mit der Situation in der Klasse überfordert fühlen könnte. In diesem Fall sei es für Probandin Nina besonders bemerkenswert, Hilfe anzufordern, denn: *„I find schon amal, das erscht einmal zugeben zu können, find i schon a große Leischtung, grad als Lehrperson, sozusagen, ja i brauch Hilfe, das braucht schon Mut und das macht nicht jeder.“* (Nina, GD 1, Pos. 21) Auch ihre Kollegin Manuela bewertet das Erkennen persönlicher Grenzen sowie das Anfordern von Hilfe zutiefst positiv: *„... , aber dass man einfach erkennt auch, wo seine Grenzen sind. Also, wie weit schaff ich's alleine? Und wenn ich's dann nicht*

mehr alleine schaff‘, wo kann ich mir ..., wo kann ich mir Hilfe holen, ja, und sei es eben jetzt dadurch, dass wir quasi ang‘fordert werden. Ich find das nämlich voll super, dass jemand sagen kann: ‚Okay, ich liebe meinen Beruf, aber grad, ähm, bin ich ein bisschen unter Wasser und ich bräucht‘ Hilfe und es wär‘ cool, wenn das eben kontinuierlich und ein ganzes Jahr lang wäre.‘“ (Manuela, GD 2, Pos. 33)

Trigger-Warnung

Da in den folgenden Abschnitten und Kapiteln explizit Vorurteile genannt und damit stereotype Zuschreibungen reproduziert werden, möchte ich hiermit eine Trigger-Warnung für Menschen aussprechen, die sich durch diese Aussagen verletzt fühlen könnten.

4.2.2 Kategorien zu Differenz

Die Studierenden wurden mit Fragen zu ihrer Einschätzung konfrontiert, ob alle Kinder in einer Schulklasse dieselben Chancen und Möglichkeiten hätten und worin gegebenenfalls geortete Unterschiede lägen. Weiterführend sollten Vermutungen angestellt werden, wodurch diese möglichen Differenzen entstünden und inwieweit Vorurteile dabei eine Rolle spielen könnten. In der sich daraus entwickelnden Diskussion wurden einige Differenzdimensionen expliziert, nachdem sich die Diskutantinnen einhellig darauf verständigt hatten, dass Unterschiede in Bezug auf Möglichkeiten und Chancen von Kindern in der Schule bestünden. Daraus ergab sich zunächst die Unterkategorie Chancen(un)gleichheit:

a) Chancen(un)gleichheit

Probandin Miriam formuliert, dass sie nicht an Chancengleichheit glaube – dafür habe sie schon zu viel erlebt und mitbekommen. Auch Monika pflichtet ihr bei und ergänzt, dass es strukturelle Benachteiligung gebe, und dass das natürlich in der Schule genauso sei. Man könne als Lehrerin zwar versuchen, dagegen zu arbeiten, aber das sei etwas „Ge-

samtgesellschaftliches“. Selbst wenn man es im Klassenzimmer schaffen würde, das abzufedern, bekämen die Kinder die Benachteiligung „draußen in der echten Welt“ trotzdem zu spüren.

Die nachfolgenden Dimensionen von Differenz wurden in den Diskussionen thematisiert, wobei die Häufigkeit der Nennungen differierte. Die am öftesten genannte und am intensivsten diskutierte Dimension war die Selektion in die Schultypen Mittelschule und Gymnasium.

b) Differenzdimension Mittelschule (Hauptschule)/Gymnasium (AHS)

Die Bedeutung der Aufteilung in unterschiedliche Schultypen wurde von allen Diskutantinnen ähnlich eingeschätzt. Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchten, hätten später die besseren Chancen. Eine Probandin aus Vorarlberg (aufgewachsen in einem ländlich-dörflichen Umfeld) beschreibt die Situation so, dass alle Schüler:innen, die auf ein Gymnasium gegangen waren, später studierten, und zwar typischerweise Jus oder Medizin. Jene Schüler:innen, die eine Mittelschule besucht hatten, hätten danach entweder eine Lehre gemacht oder seien studieren gegangen. Ihr Weg war offener als jener der Gymnasiast:innen. Darin sehe sie den eigentlichen Unterschied der beiden Schularten – nicht im Schulniveau selbst. Der „typische Weg“ sei aber in vielen Köpfen verankert, und vielen sei vielleicht auch nicht bewusst, dass es verschiedene Wege gebe. Es sei schade, dass die Mittelschule einen so schlechten Ruf habe, und dass den Kindern vermittelt werde, dass man nur „etwas sei“, wenn man studiere. Die Probandinnen plädieren stark dafür, dass man die möglichen Wege besser aufzeigen solle, denn man könne auch nach dem Besuch einer Mittelschule und einem Lehrabschluss noch studieren. Und wenn man keine Matura habe, könne man die Studienberechtigungsprüfung machen. Man sei sich aber darüber im Klaren, dass ein weit höherer Prozentsatz der späteren Universitätsabsolvent:innen zuvor ein Gymnasium besucht habe.

Sahar, die es stört, dass die Mittelschule ein so schlechtes Ansehen habe, erzählt ihre eigene, sehr persönliche und berührende Geschichte als Teenagerin afghanischer Herkunft, die zunächst eine Hauptschule besucht hatte und deren Eltern sie in schulischen Belangen nicht unterstützen konnten. Ihre Schilderung soll in vollem Umfang hier wiedergegeben werden: „*Aber, Gott sei Dank hatte ich in meinem Umfeld, also außerhalb*

der Schule, Bekannte und Freunde, die waren immer, die waren im Gymnasium, und die haben immer erzählt, dass sie das und das machen. Dann hab' ich mich gefragt, was machen wir nicht, warum machen wir das nicht? Dann hab' ich so in der dritten Klasse entschieden, ich mach' die Vierte dann im Gymnasium weiter. Also, und da hab' ich auch schon selber, also, da sind wir auch schon wieder umgezogen von dem 12. (Bezirk Anm. CL) und da hab' ich mir gedacht, jetzt oder nie. Also, dann hab' ich im 2. (Bezirk Anm. CL) nach Gymnasien gesucht, meinen Vater an die Hand genommen und so, du musst nur unterschreiben (Gelächter), du musst nur mit mir gehen. Wenn ich unterschreiben dürfte, würde ich das selberrnachen alles. Und dann bin ich von der dritten Hauptschule sozusagen ins Gymnasium gekommen. Ja, also, von heute aus gesehen die beste Entscheidung meines Lebens. Aber trotzdem gab's sehr viele Schwierigkeiten.“ (Sahar, GD I, Pos. 57)

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang auch die Schilderungen Sahars über ihren Bruder, die sie an anderer Stelle in die Diskussion einbringt. Auch diese Passage soll ungekürzt wiedergegeben werden: *„Ich hab' 'nen Bruder. Er hat, er war aufs Gymnasium, hat maturiert, und er wollte aber nicht studieren. Er hat gemeint, er wollte schon immer eine Lehre machen. Und dann hat mein Papa versucht, ihn davon abzubringen, so, du hast was Besseres, du kannst studieren gehen, du hast die Matura, kannst dich nicht mit einer Lehre zufriedengeben. Und dann hat er so zwei Jahre verplempert und nicht wirklich was gemacht, nicht studiert, einfach arbeiten gegangen, und dann irgendwann ist er selber draufgekommen, ich möchte das machen, ich möchte eine Lehre machen. Und jetzt macht er eine Lehre und studiert nebenbei. Weil ihn das so interessiert hat, so die Bank zum Beispiel, dass er gesagt hat, ich möcht die Finanzen, also vertiefen, indem er ... Also, jetzt macht er beides, eben, studiert am Abend und geht am Vormittag in die Bank und macht die Lehre. (Sahar, GD I, Pos. 69)*

c) Differenzdimension familiäre Unterstützung

Die Studierenden sind sich darüber einig, dass die familiäre Unterstützung eine große Rolle bei der Verteilung von Chancen spiele. Nicht alle Kinder hätten dieselben Möglichkeiten und das sei schade, „, weil das Kind ist ja nicht schuld daran.“ (Naheda, GD 2, Pos. 64) Die unterschiedlichen Chancen ergäben sich aus der teils fehlenden Unterstützung von zu Hause, da sich manche Eltern nicht auskennen würden, viel arbeiten müssten

oder krank seien. Unterschiede gebe es vom sozialen, emotionalen oder auch finanziellen Hintergrund her.

d) Differenzdimension Land/Stadt

Die Unterschiede zwischen den Bedingungen eines Schulbesuches auf dem Land oder in der Stadt werden ebenfalls in die Diskussionen eingebracht. Es wird vermutet, dass im ländlichen Bereich manche Aktivität mit den Schüler:innen einfacher sei und besser funktionieren würde, wie z. B. in den Wald zu gehen, einen Berg zu besteigen oder Schi zu fahren. Nina weist jedoch darauf hin, dass man es dort auch mit „alteingesessenen Leuten“ zu tun habe, die man von ihren Meinungen schwer wegbringen könne. Das ändere sich mittlerweile aber, weil die jungen Leute heute für eine Zeit weggingen, danach wieder zurückkämen und etwas aus der Welt mitbrächten. Dalia berichtet hingegen von Schwierigkeiten, die sich auftäten, wenn man von der Stadt aufs Land ziehe: *„Aber, eben der Unterschied zwischen Land und Stadt oder, also, ich weiß nicht, wie es bei dir war, aber ich hab schon viele Freunde oder so, die dann immer so ihre Horrorgeschichten teilweise erzählen. Dass es so schlimm für sie war, vor allem, wenn sie von der Stadt aufs Land gezogen sind, oder so. Oder, wenn man quasi, also man ist quasi dort Ausländer, nur wenn man von der Stadt kommt.“* (Dalia, GD I, Pos. 35) Sie ergänzt diesen Gedanken noch dadurch, dass es für Menschen, die zusätzlich die deutsche Sprache nicht beherrschten, noch viel schwieriger sein müsse.

e) Differenzdimension Geschlecht

Eine weitere, durchaus kritisch betrachtete Dimension von Differenz wird von den Studierenden ins Treffen geführt und sehr lebhaft diskutiert, nämlich der Unterschied, der zwischen den Geschlechtern konstruiert werde. Es beginne schon mit dem Babyspielzeug, das eine Norm vorgebe, wie sich jemand zu verhalten habe. Fortgesetzt werde das mit dem Kleidungsstil. Buben, die sich in der Puppenabteilung aufhielten, würden als Mädchen bezeichnet werden, und Mädchen, die gern T-Shirts und Jogginghosen trügen, würden mit dem Begriff „Mannsweib“ versehen werden. Buben werde suggeriert, dass es typisch für sie sei, Fußball zu spielen, Mädchen hingegen, dass sie Ballett mögen würden. Auch werde in typische Mädchen- und Bubenberufe unterteilt. Wer nicht in diese

(konservative) Norm passe, der gehöre nicht dazu. Das drücke sich auch in heteronormativem Denken aus und darin, dass nur ein Mann und eine Frau zusammen sein und miteinander Kinder haben könnten.

f) Differenzdimension Sprache

Sprache wird ebenfalls als möglicher Grund für Differenz(bildung) angeführt, und zwar in zweierlei Hinsicht – einmal als Sprache der Schüler:innen und ein andermal als Sprache der Lehrer:innen. Manuela sieht bereits bei der Schuleinschreibung eine große Herausforderung für jene Kinder, die eine andere Erstsprache hätten. Sie habe Hochachtung vor jedem, der das schaffe.

Naheda ortet eine Schwierigkeit für Lehrpersonen, den verschiedenen Sprachniveaus der Kinder gerecht zu werden. Dadurch würden unbewusst vermutlich auch Unterschiede gemacht und gefördert werden, wenn die einen schon gut Deutsch könnten und die anderen noch weniger. Dadurch würde man die Klasse im Unterricht auch auf eine gewisse Weise spalten.

Einen anderen Zugang zur Differenzdimension Sprache verfolgt Monika, indem sie auf die Bedeutung von Sprachsensibilität hinweist. Über die Sprache werde Gerechtigkeit hergestellt und es benötige viel Übung, um z. B. eine gendergerechte Sprechweise zu etablieren. Auch mache es einen Unterschied, ob man negative oder positive Formulierungen verwende: „ ..., *dass man sich da einfach bewusst ist für die Gesprächsführung, wie ma ‘ Sachen formuliert, keine Ahnung, ‘Wir sprechen wertschätzend‘, statt ‘Es wird nicht geschimpft‘ oder ‘Schimpfen verboten. Es sind so Kleinigkeiten, aber ... müssen sich auch bewusstwerden, dass man mit Sprache ganz viel machen kann in die eine Richtung und in die andere Richtung.*“ (Monika, GD 3, Pos. 95)

g) Differenzdimension Beeinträchtigung/Krankheit

Kritisiert wird von den Diskutantinnen, dass Schüler:innen, die „nicht dazupassen“ würden, in die Sonderschule kämen. Als Sonderschüler:in werde man von der Gesellschaft

leider abgestempelt. Naheda bezieht sich auch auf konkrete Krankheitsbilder von Schüler:innen. Sie führt an, dass manche Kinder ADHS oder Autismus hätten und dass dies bei jungen Kindern oft nicht schon bei Schuleintritt, sondern erst später erkannt werde.

h) Unterrepräsentanz von gesellschaftlichen Gruppen

Als letzte Kategorie zum Themenfeld Differenz kann eine von den Studierenden konstatierte Unterrepräsentanz gesellschaftlicher Gruppen angeführt werden. In diesem Zusammenhang werden hauptsächlich Menschen mit „Behinderung“ thematisiert. Diese würden „in eine Ecke gedrängt“ werden und seien viel zu wenig präsent. Man sehe auch keine Lehrpersonen im Rollstuhl, außerdem gebe es viel zu wenige Integrationsklassen. Kinder mit körperlichen Behinderungen seien in den Klassen zu selten vertreten. Generell fehlten der Kontakt und damit auch der Bezug zu Menschen mit Behinderung.

Dalia führt aus, dass zu selten verschiedene Gesellschaftsklassen und Altersgruppen aufeinanderträfen. Jeder bleibe in seiner Berufsgruppe und in seinem Umfeld.

Erwähnt soll an dieser Stelle noch werden, dass auch die Hautfarbe als Kriterium für mangelnde Repräsentanz in die Diskussion eingebracht wird. Dalia artikuliert diesen Gedanken: *„Ich glaube, erst vor Kurzem gibt's auch Puppen und Barbiepuppen mit anderer Hautfarbe als jetzt weiße Hautfarbe. Also, oder dass sie sich, solche Kinder, die nicht jetzt weiß sind, selten repräsentiert werden, in Büchern, in Kindergeschichten, in Erzählungen.“* (Dalia, GD 1, Pos. 148)

4.2.3 Kategorien zu Vorurteilen

a) Vorurteile – allgemein

Die allgemein gehaltenen Aussagen zum Themenbereich Vorurteile enthalten sowohl deskriptive als auch analytische Aspekte. Insgesamt sind sich die Probandinnen einig, dass es Vorurteile gebe und dass es „normal“ sei, welche zu haben. Eine Probandin spricht von einer „self fulfilling prophecy“ und davon, dass sie sich bemühe, vorurteilsfrei auf Menschen zuzugehen, weil sie auch selbst so behandelt werden möchte. Vorurteile spielten

im Leben überall eine Rolle, vor allem aber auch in der Politik. Niemand sei vorurteilsfrei, und es sei schwer, vorurteilsfrei zu leben.

Diese Art von „Schubladendenken“ helfe dabei, etwas einzuordnen, weil es sonst zu kompliziert sei; man könne die Vorurteile jedoch hinterfragen und reflektieren. Anders ausgedrückt: Man urteile zu schnell (und das sei „mühsam“), jedoch könne man dieses unbewusste und schnell auftauchende Vorurteil danach auch kontrollieren. Probandin Lisa schlussfolgert allerdings, dass das Bewusstsein darüber noch keine Vorurteilsfreiheit bedinge, denn: *„Und auch wenn man sich mal dann bewusst ist, heißt es ja dann auch noch lange nicht, dass man dann vorurteilsfrei eben durch die Welt läuft. Also, ich stell ma das eher so als lebenslangen (...) Prozess vor. Und immer wieder ..., dass man sich halt eben immer wieder reflektieren und darüber nachdenken muss.“* (Lisa, GD 2, Pos. 95-97)

Einige der generell auf Vorurteile replizierenden Aussagen beziehen sich auf den schulischen Kontext. Kinder würden die Vorurteile von Lehrpersonen übernehmen und diese weiterleben. Deshalb sei es die Aufgabe von Lehrpersonen, das zu reflektieren. Lehrer:innen hätten eine Vorbildfunktion, und zwar in beide Richtungen – auch wenn man Wertschätzung zeige, würden das die Kinder von einem lernen.

b) Ursachen von Vorurteilen

Die Ursachen von Vorurteilen werden von den Studierenden einerseits in den Familien (das Kind ist gefärbt von der Familie; Kinder sagen, was die Eltern sagen) vermutet, andererseits werden die Medien dafür verantwortlich gemacht. Zeitungen trügen viel dazu bei, denn es würden bestimmte Bilder vermittelt und dadurch Vorurteile generiert werden. Die Häufigkeit der Schlagzeilen mit darin enthaltenen Zuschreibungen führe zu einer immer wiederkehrenden Bestätigung des Vorurteils. Inhaltlich beziehen sich die Diskutantinnen hier auf Zuschreibungen im Kontext von Asyl und Abschiebungen. Probandin Dalia fasst die Gründe für die Entstehung von Vorurteilen so zusammen: *„Also, ich glaube, Leute haben viele Vorurteile, wenn sie etwas noch eigentlich gar nicht kennen oder eben nur aus Medien kennen oder nur aus dem Volksmund kennen oder weil man so darüber spricht oder weil es halt immer schon so gewesen ist oder so.“* (Dalia, GD 1,

Pos. 107) Sie ergänzt, dass z. B. Schüler:innen in einer Integrationsklasse weniger Vorurteile (gegenüber Kindern mit Behinderungen) aufbauten, weil sie diese persönlich kennen würden.

c) Dimensionen von Vorurteilen

Während jener Phasen der Gruppendiskussionen, in denen das Thema Vorurteile verhandelt wurde, führen die Diskutantinnen auch konkrete Vorurteile zu verschiedenen Diversitätsmerkmalen an: in Form allgemeiner Aussagen; als Beispiele, die auf den eigenen Erfahrungshorizont zurückgehen oder auf Erlebnisse anderer Personen aus dem persönlichen Umfeld. Genannt werden die Vorurteilsdimensionen ethnische Herkunft/Migrationshintergrund, Hautfarbe, Geschlecht und Kopftuch.

Eine Studierende konstatiert, dass Buben es schwerer hätten – wegen des Vorurteils, dass sie schwieriger zu lenken seien als Mädchen. Es werde ihnen eine höhere Gewaltbereitschaft unterstellt, und wenn man dann auch noch aus einem anderen Land komme, werde einem schon ein Stempel aufgedrückt. Eine Probandin, die selbst ursprünglich aus Afghanistan kommt, spricht darüber, dass Afghan:innen in Österreich nicht so beliebt seien und kein positives Image hätten. Sie selbst kenne jedoch keinen einzigen Afghanen, der so sei, wie in den Medien oft dargestellt. In Bezug auf kopftuchtragende Frauen wird die Vermutung geäußert, dass diese geringere Chancen auf einen Job hätten, auch wenn sie gut qualifiziert seien. Probandin Nina erzählt schließlich noch von einem Freund mit „dunkler Hautfarbe“, der beim Ausgehen und bei Veranstaltungen öfter kontrolliert werde als die anderen Personen in der Gruppe: *„Oder wenn wir irgendwo ausgehen oder so, er wird immer drei, viermal kontrolliert, bis er mal reindarf und da denk i mir a so, muss das sein? Ist das heutzutage echt noch so und es ist wirklich noch so? Das passiert uns fast jedes Mal.“* (Nina, GD 1, Pos. 102)

d) persönliche Vorurteile

Diese Unterkategorie umfasst zum einen Aussagen der Studierenden über ihre eigenen, ihnen bewusst zugänglichen und bereits reflektierten Vorurteile, zum anderen enthalten die Statements auch reflexiv-analytische Gedanken auf einer übergeordneten Ebene über damit einhergehende emotionale Prozesse.

Eine Probandin schildert ihr Vorurteil gegenüber einem Kind in der Praxisklasse, das schmutzige Fingernägel hatte, woraus sie schloss, dass die Eltern keine gute Bildung oder geringe finanzielle Möglichkeiten hätten. Eine andere Studierende berichtet über ihre Tätigkeit als Workshopleiterin in einem Museum, wo sie gestresst gewesen sei, wenn eine Gruppe von Schüler:innen zu ihr kam, die einen „höheren Migrationsanteil“ hatte. Sie habe dann die Befürchtung gehabt, dass es lauter, anstrengender oder weniger respektvoll ablaufen werde. Diese Befürchtungen hätten sich zwar bisweilen bewahrheitet, oft aber auch nicht. Eine weitere Darlegung eines Vorurteils kommt von Probandin Manuela, die aufgrund einer früheren Berufstätigkeit in einer Privatbank eine bestimmte Voreingenommenheit gegenüber vermögenden Menschen an sich wahrgenommen hatte. Sie habe diese automatisch mit Stil, Klasse oder Gедiegenheit assoziiert, dabei sei in der Realität oft das Gegenteil davon der Fall gewesen, inklusive geizigen Verhaltens. Sahar wiederum bemängelt an sich selbst, dass sie innerhalb ihrer Tätigkeit im Freizeitbereich oft von den Kindern auf deren Eltern oder umgekehrt schließe, was sie aber als unzulässig empfinde.

Auf der Metaebene formulieren die Diskussionsteilnehmerinnen zu diesem Thema, dass es einerseits ärgerlich sei, nichts gegen diesen ersten Impuls tun zu können, es andererseits wichtig sei, dies zumindest zu erkennen, um etwas daran zu ändern. Es sei großartig, wenn einem bewusst werde, was man da denke. Schlimm sei es hingegen, wenn man es selbst nicht hinterfrage und jedem einen Stempel aufdrücke nach dem Motto: „So bist du.“ Man müsse zuerst schauen, wie der Mensch wirklich sei. Probandin Nina beschreibt den innerlich ablaufenden Vorgang folgendermaßen: „ ..., weil i merk das ja selber, man will ja net so sein, aber man sieht jemand und es kommt direkt irgendwas im Kopf. Das ist es. Ich weiß net, das kann man, glaub i, net abstellen. Das ist einfach so. Und was i dort versuch, ist schon immer so, das a bissi wegzuschieben und dann die Person mal einfach zu sehen und schauen, wie die wirklich ist. (Nina, GD 1, Pos. 109) Lisa umschreibt ihren inneren Zwiespalt, den sie diesbezüglich wahrnimmt, so: „Aber ich hab' auf jeden Fall gesehen, dass ich da ..., also mich ertappt dabei, wie mir das irgendwie passiert und find ich auch schon dann immer wieder erschreckend, auch wenn man eben denkt, so okay, ich bin nicht so und so, oder ich - keine Ahnung - ich bin gegen Rassismus, aber ...“ (Lisa, GD 2, Pos. 119)

e) Strategien im Umgang mit Vorurteilen

Die Studierenden formulieren einige Strategien, wie sie selbst mit ihren Vorurteilen umgehen und wie man sich kritisch mit diesen auseinandersetzen könne. Zunächst einmal sei es ein Glück, wenn man selbst realisieren und darüber reflektieren könne, was man gerade gedacht habe. Man müsse sich nicht einreden, dass man ein schlechter Mensch sei, weil man so gedacht habe, meint Naheda. Lisa drückt das ähnlich aus und rekurriert explizit auf das Studium an der PH Wien: *„Voll. Ich glaub‘, das trägt zumindest dazu bei, dass man dem irgendwie entgegenwirken kann oder halt irgendwie, ja, was machen kann, eben das Bewusstsein oder, was wir im Studium eh jetzt die ganze Zeit hören: reflektieren, reflektieren, reflektieren (Gelächter), dass das eben da schon ein wichtiger Schlüssel und ein wichtiges Element irgendwie dabei ist.“* (Lisa, GD 2, Pos. 124)

f) Handlungsoptionen als FREI.SpielerIn in Bezug auf Vorurteile

In Gruppendiskussion 3 wird lebhaft darüber debattiert, welche Chancen sich durch die Teilnahme am Projekt in Bezug auf das „Schubladenstecken“ ergäben. Karina kenne dieses Verhalten aus eigener Erfahrung von ihrer Tätigkeit als Turntrainerin. Man urteile oft vorschnell über ein Kind und ärgere sich nachher selbst darüber. Als FREI.SpielerIn könne man vielleicht frischen Wind in die Klasse bringen, weil man von außen komme und gegensteuern könne, wenn die Lehrperson das eine oder andere Kind schon „in eine Schublade gesteckt“ habe. Das sei das Tolle an dem Projekt, „dass man da vielleicht ein bisschen eingreifen könne“. Miriam ergänzt, dass man jetzt während des Studiums besonders gut und viel Gelegenheit dazu habe, zu reflektieren, weil man eben noch keine Klasse führen und beurteilen müsse. Es sei aber zu wünschen, dass Lehrer:innen in ihrem Alltag auch mehr Zeit für Reflexionen hätten, dann ginge es sowohl ihnen als auch den Kindern besser. Trotzdem sei es wichtig, dass man sich das Thema Vorurteile hernehme und es bearbeite. Und das ginge auch schon mit den Kleinsten, denn sie spürten es ja auch tagtäglich, indem sie Verbalattacken ausgesetzt seien. Ein wertschätzender Umgang sei die Grundvoraussetzung dafür, dass ein Kind überhaupt lernen könne, und Kinder übernehmen das von den Erwachsenen, wenn diese das vorlebten. *„Man muss sich der Sprache da sehr, sehr bewusst sein, die man anwendet, weil, es bleibt in den Köpfen der anderen Kinder und vor allem es bleibt im Herzen von dem betroffenen Kind hängen und das ist halt schwierig.“* (Miriam, GD 3, Pos. 94)

4.2.4 Kategorien zu Diskriminierung

In diesem Kapitel werden jene Passagen aus den Diskussionen herausgearbeitet, die das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Studierenden zum Thema Diskriminierung darlegen. Aus dem Datenmaterial können auch hier mehrere Subkategorien festgemacht werden.

a) Entstehung von Diskriminierung

Ähnlich wie bei den Vermutungen zur Entstehung von Vorurteilen liegen auch hier die Annahmen der Diskutantinnen in zwei Hauptursachen begründet, nämlich einerseits in der Familie und andererseits bei den Medien. Innerhalb der Familie werde das „Wording“ der Eltern übernommen, und diese Sprache finde sich dann auch im Klassenzimmer wieder. Kinder verwendeten auch sehr unreflektiert Wörter auf diskriminierende Weise als Schimpfwörter, oft ohne zu wissen, welche Bedeutung diese tatsächlich hätten, z. B. schwul oder behindert.

In Bezug auf die Beteiligung von Medien bei Diskriminierungsprozessen wird als Beispiel angeführt, dass es sehr fragwürdig sei, wenn in Berichten über Verbrechen bei manchen Menschen Angaben zu deren Herkunft gemacht würden und bei anderen nicht.

b) Erfahrungen mit Diskriminierung

Die Diskussionsbeiträge zu den eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung können in zwei Unterbereiche geteilt werden. Zum einen berichten die Studierenden von persönlichen Erfahrungen, die sie gemacht hätten, weil sie selbst einer Gruppe von Menschen angehörten, die stärker von Diskriminierung betroffen sei als andere Gruppen. Oder sie berichten über Erlebnisse von Personen in ihrem näheren oder beruflichen Umfeld, die solch einer Gruppe angehörten. Ein Teil der Erzählungen entstammt einem schulischen Kontext, sei es in Bezug auf die eigene Schullaufbahn oder auf Erlebnisse als erwachsene Menschen, wie z. B. im Rahmen der bisherigen Schulpraxis. Ausgangspunkt der meisten dieser erfahrenen Diskriminierungen sind entweder sexistische, rassistische oder klassistische Motive.

Monika schildert ihre Erfahrungen als Sozialarbeiterin im Rahmen der Betreuung tschechischer Kinder und Jugendlicher, die überproportional häufig auf den Sonderschul-lehrplan „herabgestuft“ worden seien. Die Lehrpersonen seien oft überfordert gewesen und hätten sich nicht zu helfen gewusst. Die betreffenden Schüler:innen hätten jedoch eindeutig einen klischeehaften Stempel aufgedrückt bekommen, und es sei ihnen unterstellt worden, dass sie besonders gewaltbereit und nicht kooperativ seien.

Liuba wiederum berichtet von einer anderen Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die in ihrem Heimatland Rumänien besonders benachteiligt seien und mit denen sie ehrenamtlich gearbeitet habe, nämlich Angehörigen der Volksgruppe der Roma. Sie kämen meist nicht über die Volksschule hinaus, weil sie nicht genug Unterstützung dafür erhielten. Sie selbst habe in Rumänien allerdings auch Diskriminierung erfahren, da sie halb Ungarin und halb Rumänin sei und zwischen den beiden Ländern eine Feindschaft bestehe. Außerdem sei sie vom Land in die Stadt gezogen und habe dort keine Chance gehabt, eine sehr gute Benotung zu bekommen: *„Bei uns ist 10 die größte Note. Also, da ..., egal, was ich gemacht hätte, von einigen Lehrern war klar zu erwarten, ich werde nie eine bessere Note als einen Achter bekommen.“* (Liuba, GD 3, Pos. 119)

Miriam beobachtet u. a. beim Begleiten ihrer eigenen Kinder auf den Fußballplatz, dass es vor allem „dunkelhäutige Buben“ schwer hätten; Karina berichtet wiederum von einer eindeutigen Benachteiligung von Mädchen mit Kopftuch im Sportunterricht. Diese Form der Benachteiligung kann auch Monika bestätigen, deren Sportlehrerin im Gymnasium „gegen die Ausländermädel gewettert“ habe. In ihrer Heimat Vorarlberg gebe es aber auch einen eindeutig sexistischen Physiklehrer, bei dem die Buben vermeintlich alles besser gekonnt hätten als die Mädchen.

Schulische Diskriminierung habe Miriam persönlich als Mädchen in Bezug auf das mangelnde Zutrauen einiger Lehrer:innen in ihre Leistungsfähigkeit erlebt. Sowohl in Mathematik als auch in Englisch sei angezweifelt worden, dass sie gute Noten bekommen könne. Bei Karina sei ebenfalls im Englischunterricht von Anfang an klar gewesen, dass sie genauso wenig begabt für das Erlernen der Sprache sei wie ihre ältere Schwester. Monika untermauert diese Erfahrungen mit folgenden Eindrücken: *„I hob ... Des ..., also des mit Geschwister und gleicher Nachname, des hab i jetzt ... in meiner Schulzeit und auch, ähm, jetzt in Wiener Schulen genauso erlebt, dass da die Kinder einfach, wenn's*

schlechte oder gute Erfahrungen, egal mit den älteren Geschwistern geb'n hat, dann sind die einfach automatisch in einer Schublade.“ (Monika, GD 3, Pos. 125)

Naheda berichtet aus ihrer eigenen Volksschulzeit, wo sie mit mehreren anderen Kindern, die ebenfalls Migrationshintergrund hatten, in die Klasse ging. Ein Mädchen habe sie einmal versehentlich berührt: „... und sie meinte zu mir aufgrund meiner Hautfarbe: ‚Uh, ich muss jetzt meine Hände waschen gehen.‘ Und ich war da - glaube ich - sieben, aber das hat mich halt so verletzt und ich glaub in den Jahren, noch bis zu meinem 16. Lebensjahr habe ich diese Geschichte so oft erwähnt, weil ich damit einfach nicht klarkam, wie einem Kind so was beigebracht wurde.“ (Naheda, GD 2, Pos. 144) Sie habe außerdem immer wieder Situationen erlebt, in denen sie entweder komisch angeschaut worden sei oder wo man ihr Fragen gestellt habe (über das Essen von Fleisch, über Mann und Frau oder über Homosexualität), die sie mit ihren jungen zehn oder elf Jahren gar nicht habe beantworten können. Problematisch seien für sie auch jene Situationen gewesen, in denen sie als Stellvertreterin ihres Herkunftslandes mit Fragen zu dortigen Ereignissen konfrontiert worden sei, ohne mehr darüber zu wissen als andere Menschen hierzulande. Sie habe auch keine anderen Quellen oder Ressourcen zur Verfügung gehabt und das sage sie mittlerweile auch in dieser Form, ohne dabei so nervös zu werden, wie sie es früher geworden sei.

Manuela habe Benachteiligung aufgrund der finanziellen Situation ihrer Eltern erlebt, die sich ihre Teilnahme am Schulschikurs nicht hätten leisten können. Sie sei stattdessen in der Schulbücherei gesessen und habe Bücher geschlichtet. Es habe aber noch eine andere Gruppe von Kindern gegeben, die in ihrer Schule im ländlichen Raum benachteiligt worden seien, nämlich die Kinder der Bauernfamilien. Diese seien als „stinkend“ beschimpft worden.

c) Gründe für Diskriminierung

Auf die Nachfrage, wodurch oder durch wen es zu Benachteiligung oder Diskriminierung komme, antworten die Probandinnen mit umfangreichen Hypothesen. Übergeordnet kann zusammengefasst werden, dass es benachteiligte Gruppen in der Gesellschaft gebe und diese Benachteiligungen auch durch die Gesellschaft verstärkt würden. Es betreffe vor allem Personen, die nicht „der Norm entsprächen“. Dalia formuliert das folgendermaßen:

„Ja, also, alles, was ein bisschen anders ist als das, was die Mehrheit für unter Anführungszeichen normal empfindet und was die Norm sein sollte. Also eben, wenn eine Person eine andere Hautfarbe hat als die meisten halt anderen. Personen mit Migrationshintergrund oder Personen, die irgendwie übergewichtig sind oder Personen, die sonst irgendein anderes, anders aussehen als das Schönheitsideal.“ (Dalia, GD 1, Pos. 137)

Es gehe in erster Linie um das Aussehen oder darum, wie gut man die (deutsche) Sprache beherrsche. Sei das nämlich nicht der Fall und man habe beispielsweise einen Akzent, werde man nicht ernstgenommen. Als weiteres Kriterium für Diskriminierung wird Behinderung angeführt.

Manuela gibt zu bedenken, dass alles klein anfange und sich dann verschlimmere, wenn man nicht einschreite, z. B. Streitigkeiten zwischen Buben und Mädchen. Keinem Kind werde das in die Wiege gelegt, aber durch die Sozialisation und die Familie erlebe man entweder Wertschätzung gegenüber anderen Menschen, egal welcher Herkunft, Hautfarbe, Größe, Gewicht usw., oder eben nicht.

Gründe für Benachteiligung ergäben sich vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund z. B. daraus, dass sich viele ihrer Eltern keine Nachhilfe leisten könnten. Aber nicht nur der finanzielle Aspekt spiele eine Rolle, sondern auch das Wissen hinsichtlich bestehender Möglichkeiten – z. B. auch über Freizeitaktivitäten. Wenn man nicht wisse, was es gebe, könne man das für sein Kind auch nicht reklamieren.

Viele Lehrkräfte wüssten aber auch nichts über die Hintergründe der Kinder oder seien mit der Situation in der Klasse überfordert. Wenn dann auch noch bestimmte Punkte getriggert würden, *„keine Ahnung, beispielsweise achtjähriger Bursche mit türkischem Migrationshintergrund, der halt voll den Macker raushängen lasst (...), da fährt der Film von der Lehrerin halt einfach.“ (Monika, GD 3, Pos. 108)* So stelle sich mitunter ein Gefühl des Alleingelassen-Seins ein, und man benötige dafür Ressourcen oder auch Supervision.

Eine Form von Ungleichbehandlung in der Schule sieht Probandin Lisa in der Organisationsform der Deutschförderklassen. *„Ich hab’ jetzt noch irgendwie nachgedacht über die ..., die Frage war ja auch, ob ähm, Ungleichheiten gemacht sind, also ob sie, ob's sie*

quasi gibt oder ob sie dann gemacht werden. Ich glaub, natürlich gibt's eben Unterschiede und Ungleichheiten, aber ..., eben ich glaub schon, dass sie auch gemacht werden, verstärkt werden durch ... eben zum Beispiel jetzt ... sagen wir jetzt zum Beispiel Deutschförderklassen oder so, also so Sachen, die irgendwie dann doch vielleicht nochmal zu Ausgrenzung führen, weil die Kinder aus den Klassen herausgenommen werden und so.“ (Lisa, GD 2, Pos. 82)

d) Strategien für den Umgang mit Diskriminierung

Die Diskutantinnen artikulieren in den Gesprächen neben den Erfahrungen und Hintergründen zu Diskriminierung auch einige allgemeine Maßnahmen bzw. Strategien für den Umgang mit Diskriminierung einerseits, aber auch für das Vermeiden von diskriminierenden Umgangsweisen mit Schüler:innen andererseits.

Zum ersten Punkt, nämlich dem Umgang mit Diskriminierung an Schulen, sind sich die Probandinnen einig, dass es mehr Anlaufstellen benötige, wo man Diskriminierung melden könne. Mitschüler:innen wollten sich oft nicht einmischen, um sich nicht den Zorn der Lehrperson zuzuziehen. Es brauche deshalb insgesamt mehr präsenste Hilfe vor Ort, an die man sich wenden könne, jedoch ohne sich dabei öffentlich exponieren zu müssen. Dementsprechend spiele auch die Bezeichnung der Person, die Hilfestellung leisten könne, eine große Rolle. Das Wort „Psychologe“ sei z. B. zu verrufen (denn dann sei man gleich ein „Psycho“, wenn man dort hingehe), und Schulpsycholog:innen gebe es ohnehin zu wenige bzw. seien sie zu selten an den Schulen. Das sei ein Tropfen auf dem heißen Stein, und in den meisten Schulen gebe es überhaupt nur Schulärzt:innen.

Karina erzählt über ihre Erfahrung als Peer-Mediatorin während ihrer Oberstufen-Schulzeit. Sie habe das zwar gemacht, aber nicht gewusst, wie sie in einer wirklich schwierigen Situation einem Mitschüler oder einer Mitschülerin hätte helfen können. Insofern habe sie sich damals eine:n Beratungslehrer:in gewünscht.

Monika berichtet von ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiterin, wo sie sehr gute Erfahrungen mit einer Schulsozialarbeiterin gemacht habe, mit der sie kooperierte. Die Schüler:innen hätten gar nicht gewusst, dass es sich dabei um eine Sozialarbeiterin handelte; sie kannten sie eigentlich nur unter dem Vornamen, und das habe sehr gut funktioniert, wenn es Konflikte gegeben habe und sie dorthin geschickt worden seien. Dieses Modell findet bei den

Mit-Diskutantinnen großen Anklang, da sie es auch eher als die Aufgabe einer Sozialarbeiterin ansähen, sich mit einem Streit zu befassen, um der Lehrperson zu ermöglichen, sich wieder dem Unterrichten zu widmen.

Zu erwähnen ist noch eine sehr persönliche Strategie einer Teilnehmerin, nämlich in Bezug auf eigene Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft. Sie spreche über spezifische Themengebiete gar nicht mehr, weil sie schon wisse, welche Fragen da kämen. Wenn die Person hingegen gute Intentionen habe und sie „lieb und nett“ frage, sei das okay. Es komme immer darauf an, wie provokant die Fragen seien, die man ihr stelle.

e) Handlungsoptionen als FREI.Spielerin in Bezug auf Diskriminierung

Zuletzt entspannt sich in Gruppendiskussion 1 noch eine Debatte darüber, wie man damit umginge, wenn man im FREI.Spiel-Projekt diskriminierendes Verhalten einer Lehrperson miterleben müsste. Die Ansichten der Diskutantinnen ähneln jenen der Gruppe aus Diskussion 3, die sich auf Handlungsoptionen im Kontext von Vorurteilen der Lehrpersonen beziehen (siehe Oberkategorie Vorurteile).

Die Debatte darüber, was man tun könne oder solle, wenn man Zeugin eines diskriminierenden Verhaltens einer Lehrperson werde, fällt in der Runde aus Gruppendiskussion 1 sehr eindeutig aus. Die Probandinnen sind sich darüber einig, dass man ein solches Verhalten nicht stillschweigend billigen dürfe. Diskriminierung durch Lehrpersonen sei besonders schlimm, weil man sich als Kind dagegen nicht wehren könne und niemand davon erfahre, wenn nicht eine zweite erwachsene Person anwesend sei. Deshalb müsse man es auf alle Fälle ansprechen, wenn man eine solche Situation beobachte. Wenn die Person nicht kooperativ oder einsichtig sei, dann müsse man gegebenenfalls die Schulleitung darüber informieren, denn der Schaden, der da angerichtet werde, sei einfach zu groß. Wer nicht offen dafür sei, sich zu verändern, solle nicht unterrichten. Aber es sei natürlich eine schwierige Lage, vor allem wenn mehrere Lehrkräfte oder sogar der Direktor bzw. die Direktorin ebenfalls so wären und man selbst die einzige Lehrperson sei, die so denke.

4.2.5 Kategorien zu Schule und Lehrpersonal

Unter dieser Oberkategorie konnten neben den bisher angeführten und ausgewerteten Kategorien fünf Subkategorien ausgemacht werden, die sich auf die Schule bzw. das Lehrpersonal beziehen. Diese Kategorien wurden induktiv ermittelt, da die Inhalte selbstläufig in den Diskussionen von den Studierenden eingebracht worden waren. Es wurden demnach keine expliziten Fragen dazu gestellt (z. B. zu den Aufgaben der Schule); dementsprechend müssen die Aussagen als fragmentär und immer im Kontext der Überthemen Differenz, Vorurteile und Diskriminierung betrachtet werden.

a) Aufgaben der Schule

Als eine wesentliche Aufgabe von Schule (im oben genannten Kontext) wird von den Teilnehmerinnen ein respektvoller Umgang mit den Kindern genannt. Es sei außerdem eine große Aufgabe, stereotype (sexistische oder rassistische) Aussagen von Kindern zu thematisieren, denn prinzipiell sollten unterschiedliche Meinungen von Kindern toleriert werden; dabei gebe es aber Grenzen.

Das Personal in den Schulen müsse laut Miriam gestärkt werden, denn es gebe viele Kinder, die nicht in einem sozialen Netz aufgefangen würden. Sie müssten zu Hause arbeiten und die Familie unterstützen – im Unterschied zu „Wohlstandskindern“. Deshalb sollte Schule ein geschützter Raum sein, wo sie Wertschätzung erfahren könnten. Es gebe immer wieder Positivbeispiele von Lehrpersonen, die für ihre Schüler:innen kämpften und sehr viel für sie bewirken könnten. Monika fragt sich dabei jedoch nach dem Handlungsspielraum, da sie diesen als Sozialarbeiterin zwar kenne, als Lehrerin jedoch noch nicht. Sie wisse nicht genau, was ihr Auftrag sei und wo dabei die Grenzen verliefen, wenn man bei 25 Kindern „mindestens zehn Baustellen“ habe. Man könne jedenfalls nicht alle retten, auch wenn man möchte, und deshalb müsse man Ressourcen mobilisieren, um „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten zu können, denn: *„Es kann viel z’sammenkommen.“ (Monika, GD 3, Pos. 140)*

Offenbar stünden den Schulen aber nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, denn sonst brauche es möglicherweise keine ehrenamtlichen Helfer:innen von außerhalb. Monika drückt hier deutlich ihren großen Zwiespalt aus: *„I muss aber jetzt an dem Punkt*

was sagen. Ihr wisst, i hab ein zwiegespaltenes Verhältnis allgemein zu ehrenamtlicher Arbeit, weil i halt immer find, es ist super, ähm, wenn sich Leute engagieren und wenn die gut betreut und begleitet sind, ähm, kann man da echt viel mitnehmen. Aber auf der anderen Seite denk ich ma halt auch irgendwie, es isch a billige Unterstützung, wo eigentlich der Staat oder, ähm, die Personen, die das Geld zur Verfügung stellen sollt, wo i ma scho kurz überlegt hab, will i da ..., i hab selber früher viele Ehrenamtliche begleitet und weiß, die brauchen einfach auch viel, weil da viel passiert. Ich find das jetzt an ganz an guter Deal do an der PH, dass man sich das als ein Praktikum anrechnen kann, aber i find's irgendwie schad', dass es solche Projekte braucht, auch wenn ich sie wichtig und richtig finde.“ (Monika, GD 3, Pos. 36)

b) Belastungen von Lehrpersonen

In Gruppendiskussion 3 entwickelt sich ein Gesprächsstrang, der die Belastungen von Lehrer:innen in der Schule aufgreift. Diese werden vor allem von Probandin Miriam durchwegs im strukturellen Bereich verortet. Als Volksschullehrer:in habe man von 7.45 Uhr bis 13.00 Uhr die alleinige Verantwortung für 25 Kinder, von denen jedes einen anderen Zugang (zum Lernen) habe. Das sei eigentlich „ein Irrsinn“, denn allein verantwortlich sei man in der Privatwirtschaft auch nicht. Dort gebe es Managementpositionen mit Support. Die Personalressource fehle, auch um Vorurteile in der Klasse abbauen zu können. Die Struktur müsse umgestellt werden, um Lehrerinnen zu entlasten. Dann hätten sie auch wieder mehr Zeit, um sich mit der Problematik (der Vorurteile) zu befassen und an sich selbst zu arbeiten, damit für alle ein besseres Ergebnis erzielt werden könne.

c) Entlastungsstrategien für Lehrpersonen

Um den Belastungen besser entgegenwirken zu können, formulieren die Probandinnen mögliche Strategien bzw. Maßnahmen, die der Entlastung dienen könnten. Das Gespräch stehe hierbei als zentrales Element im Vordergrund. Ein geschützter Rahmen, in dem man seine Gedanken einfach aussprechen könne, ohne nachzudenken, und wo man sich danach wieder „sortieren“ könne, sei wünschenswert. Einfach nur einmal etwas loswerden, ohne dass „über die Wände hinausgehe“, was man gesagt habe. Solch einen Rahmen

könne eine Supervision oder Intervision bieten. Das wäre ein cooles Projekt für Lehrer:innen, ist Monika überzeugt, die solche Maßnahmen aus ihrer Berufstätigkeit als Sozialarbeiterin gut kenne, jedoch nicht wisse, wie das an Schulen gehandhabt werde.

Auch Miriam pflichtet bei, dass es oft schon helfe, wenn man etwas bewusst aussprechen und dann hinterfragen könne, was einen an der Situation störe. Oft habe man dafür einfach keine Zeit: *„Aber wenn ich die ganze Zeit damit konfrontiert bin und eigentlich nicht einmal zwei Minuten hab, mir zu überlegen, wie ..., wie komm ich aus dieser Situation raus, dann bist ja nur im Überlebensmodus. [Pause] Das geht auf Dauer nicht.“* (Miriam, GD 3, Pos. 114-115)

d) Erwünschte Eigenschaften von Lehrpersonen

In den Diskussionen zeigt sich an einigen Stellen auch deutlich, welche Eigenschaften Lehrer:innen aus Sicht der Teilnehmerinnen mitbringen und welche Praktiken sie wünschenswerterweise umsetzen sollten. Wichtig sei in jedem Fall, dass sie Empathie zeigen und Kindern helfen sollten, anstatt diese im Stich zu lassen. Dazu gehöre auch, dass man um 13 Uhr nicht alles liegen und stehen lasse und sich zurücklehne. Es gebe jedoch Lehrkräfte, die das machten. Diese sagten, sie nähmen die Arbeit nicht mit nach Hause.

In Bezug auf das Thema Unterschiede zwischen Menschen solle das auf alle Fälle anhand konkreter Situationen bearbeitet werden. Solche Anlässe könne man gut aufgreifen, um dann den Schüler:innen ein Hintergrundwissen dazu zu vermitteln, auf dem sie später aufbauen könnten. Damit sie sich später entscheiden könnten und wüssten, dass das, was sie da sagen, verletzend oder beleidigend sein könne und sich andere dadurch diskriminiert fühlen könnten. Man müsse in solchen Situationen aber auch nicht unbedingt lange Vorträge halten, sondern freundlich und nett die Sache auf den Punkt bringen. Erklären sei aber das A und O. Manuela ergänzt noch, dass sie im Jahr davor in einer Praxisklasse erlebt habe, dass dort ein Klassenrat installiert worden sei und die Kinder sehr lieb zueinander gewesen seien. *„Und die haben miteinander g’spielt und manchmal haben sie sich eben gegenseitig über den Boden geschliffen. Und da hat sie (die Lehrerin, Anm. CL) g’meint: ‚Okay, das muss jetzt nicht sein.‘ Aber ..., einfach aus einem Spiel und aus einem Spaß heraus, ja. Und dann hab’ i mir dacht: ‚Ah schau, so geht’s a.‘* (Manuela, GD 2, Pos. 194)

4.2.6 Kategorie zum Wissen über Rassismus

Dalia erzählt, wie sie im Rahmen einer früheren Schulpraxis in einer Vorschulklasse einer Situation beigewohnt habe, in der mit den Kindern zum Thema Familie gearbeitet worden sei. Verschiedene Bezeichnungen von Familienmitgliedern seien eingeübt worden und schließlich sei ein Arbeitsblatt mit mehreren abgebildeten Familienkonstellationen im Zusammenhang mit einer Hör-Übung zum Einsatz gekommen. Abgebildet gewesen sei u. a. eine Familie, die aus einem *weißen* Vater, einer *weißen* Mutter, einem *weißen* Kind und einem Schwarzen Kind bestanden habe. In diesem Beispiel sei angeführt worden, dass das eine Kind eine „braune Farbe“ habe. Die Eltern hätten jedoch noch ein Kind und deswegen habe es ein *weißes* Geschwisterchen. Dalia dazu im Originalzitat: *„Und dann hat ein Kind noch gesagt: ‚Ah, das ist ein Afrikaner.‘ Also, ein Kind aus der Klasse hat das noch gesagt und es wurde gar nicht kommentiert. Aber bei den anderen Bildern wurde nichts von Herkunft gesagt, nichts von Hautfarbe, gar nichts gesagt. Ging es nur um die Familie, eben um diese Wörter und so, und es wurde sonst nichts gesagt. Und ich fand, ich war einfach so schockiert. Also, dass sie nur die Unterschiede aufgezeigt haben. Es ging eigentlich jetzt gar nicht darum. Und wenn es um Adoption oder sowas geht, sollte man eher darauf sagen, dass es jetzt, auch wenn es nicht die leiblichen Eltern sind, sind’s jetzt die Eltern. Das Kind ist jetzt kein Afrikaner, sagt man überhaupt nicht, das ist auch ein Kontinent, kein Land, und so weiter und so fort. (...) Es gibt auch diese Hautfarbe in so vielen verschiedenen anderen Ländern, und man kann auch Österreicher und Österreicherin sein und Schwarz auch sein. Und es ist einfach so schlimm. Ich denke mir, diese Kinder gehen durch die Welt, und wenn sie dann eine Schwarze Person sehen, denken sie, dass es ein Afrikaner oder eine Afrikanerin ist. Und diese Klasse war wirklich sehr heterogen und es waren eigentlich Kinder von allen Nationalitäten gerade noch so, dass ein Schwarzes Kind gefehlt hat. Und wie hätte sich dieses Kind dann gefühlt? (...) Hat mich sehr gestört. Sowas sollte nicht in einem Lehrmaterial, Unterrichtsmaterial auf jeden Fall nicht sein.“ (Dalia, GD 1, Pos. 124-125)*

Manuela berichtet von einem Erlebnis im privaten Umfeld mit ihrem Neffen. Dieser sei zur Geburtstagsfeier ihres Sohnes eingeladen gewesen, wie auch ein anderes Kind mit „dunkler Hautfarbe“, wie sie sagt. Ihr Neffe sei sehr impulsiv und sage geradeheraus, was er sich denke, habe während der Feier zwar nichts diesbezüglich angemerkt, zu einem späteren Zeitpunkt aber einen Kommentar gemacht, der sie vor eine schwierige Frage,

auch in Hinblick auf ihre zukünftige Berufsausübung stellte: „*Und wie ma das letzte Mal bei ihm waren, sagt er: ‚Da war ja ein ~~Neger~~¹⁵ bei dir zu Besuch!‘ Ich denk‘ ma, bist du deppert, ja. Wie geh' ich damit um, wenn ich dann in der Klasse steh‘ und dann sagt einer sowas, also ich, ich wüsste nicht, ich glaub‘, mir fällt momentan eben einfach die Kinnlade runter, und ich hoffe, dass ich bis dorthin eben irgendwie einen Plan habe, was ich tun kann. Wie geht man damit um? Wie spricht ma‘ das an? Wie diskutiert man das aus? Wie ..., wie erklärt man, wie erzählt man? Weil eben da ..., da a ganz a andere Erziehung dahintersteht, ja, gegen die ich nicht ankomm‘, aber irgendwie doch ankommen müsste.“ (Manuela, GD 2, Pos. 100)*

4.2.7 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu ‚FREI.Spiel macht Schule‘

Die erste Erhebung, die vor Beginn des Praktikumsprojektes ‚FREI.Spiel macht Schule‘ stattfand, ging der Frage nach, mit welchen Vorstellungen die Studierenden in Bezug auf ihre zukünftige Rolle im Projekt, auf die Schüler:innen in den Kooperationsklassen und auf die Lehrpersonen, die sie über den Verein FREI.Spiel angefordert hatten, blickten. Aus welchen Beweggründen würden sie an diesem ehrenamtlichen Schulpraxisprojekt teilnehmen? Welches Vorwissen hätten sie in Bezug auf die Herstellung von Differenz in der Schule und welche Annahmen hinsichtlich institutioneller und struktureller Diskriminierung? Könnten ihre Motive eher dem ‚soft approach‘ oder dem ‚critical approach‘ von GCED zugerechnet werden, d. h., würden sie eher einem karitativen oder einem (system)kritischen Anspruch folgen?

Die Vorstellungen der Studierenden zum Projekt waren vielseitig und bildeten eine gewisse Bandbreite ab, die von Neugierde über fachliches und menschliches Interesse bis zum Wunsch reichte, eine Klasse und deren Lehrkraft ein Jahr lang zu begleiten. Die

¹⁵ Um die rassistische und gewaltvolle Bezeichnung für Schwarze Menschen hier nicht ungefiltert zu reproduzieren und damit ihr diskriminierendes Potenzial voll zu entfalten, gleichzeitig aber die originale Aussage der Probandin nicht zu verfälschen, wähle ich hier die Variante des durchgestrichenen Begriffes.

Erwartungen hinsichtlich der Rolle als Praktikantin rangierten zwischen der Unterstützung einzelner Schüler:innen, die mehr Hilfestellung benötigten, bis hin zur Assistenz der klassenführenden Lehrperson. In diesem Kontext wird jedoch nicht nur an unterstützende Unterrichtstätigkeiten gedacht, sondern auch an die Möglichkeit einer Intervisionspartnerschaft, die von Seiten der Lehrperson vielleicht erwünscht sei, um sich z. B. „einmal aussprechen“ zu können. Der persönliche Lernprozess der Studierenden in Bezug auf die organisatorischen Abläufe, aber auch hinsichtlich des Aufbaus von persönlichen Beziehungen zu den Schüler:innen, steht ebenfalls weit im Vordergrund. Ein möglicher Grund, warum sich Lehrer:innen über das Projekt Hilfe gesucht hätten, liege möglicherweise darin, dass sie mit der Situation in der Klasse überfordert seien. Es sei ein mutiger und bemerkenswerter Schritt, diesen Umstand vor sich zugeben zu können. Es weise aber auch darauf hin, dass es offenbar einen Personalmangel an den Schulen gebe und man somit auf das Angebot des Vereins zurückgreifen müsse. Diese Annahmen der Studierenden lassen erkennen, dass sie ihre Rolle als wichtig und bedeutsam einschätzen. Für zugewiesene Tätigkeitsbereiche unterschiedlicher Art seien sie offen, das System Schule wird hier zum ersten Mal kritisch betrachtet, nämlich hinsichtlich eines offenkundigen Personalmangels und der damit verbundenen Notwendigkeit, außerschulische Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen.

In Bezug auf die Kinder reichen die Vorstellungen von vielfältig und „bunt“ über heterogen, divers bis zu ruhig oder hyperaktiv; Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ würden ebenso erwartet wie Kinder aus verschiedenen Gesellschaftsschichten. Vermutlich seien es aber „süße, kleine Kinder“. Insgesamt blickten die Probandinnen zum Zeitpunkt der ersten Gruppendiskussionen mit Neugierde und Offenheit auf ihre zukünftige Praktikantinnenrolle in der Kooperationsklasse. Der Wunsch, Kinder zu unterstützen, die mehr Hilfe benötigten, kann zu diesem Zeitpunkt eher als karitatives Motiv eingeschätzt werden, bei dem auch bestimmte Gruppen entlang der Differenzdimensionen ‚Migrationshintergrund‘ oder sozioökonomische Herkunft fokussiert werden. Ein stark paternalistischer Hintergrund kann jedoch nicht ausgemacht werden.

4.2.8 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Differenz

Die Studierenden sind mehrheitlich der Meinung, dass es in der Schule keine Chancengleichheit, stattdessen aber Differenzdimensionen gebe, an denen sich Ungleichheiten abzeichneten. Die am häufigsten in den Diskussionen genannte Differenzdimension ist jene der Selektion in die Schultypen Mittelschule (früher Hauptschule) und Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasium). Die Wege der Kinder bzw. Jugendlichen aus dem Lebensumfeld (teils im ländlichen, teils im städtischen Raum) während der eigenen Kindheit seien klar vorgezeichnet gewesen. Wer in ein Gymnasium gegangen sei, habe später auch studiert (in der Herkunftsregion einer Probandin in Vorarlberg sei es mehrheitlich Jus oder Medizin gewesen). Die Absolvent:innen der Mittelschule hätten diverse Wege einschlagen können. Hier reichte die Bandbreite von der klassischen Lehre bis hin zu einem Studium, wenn man in der Oberstufe auf ein Gymnasium gewechselt habe. Die Probandinnen bedauerten den schlechten gesellschaftlichen Ruf der Mittel- bzw. Hauptschule und wünschten sich eine bessere Durchlässigkeit zwischen den Schultypen. Besonders bemerkenswert ist die Geschichte von Sahar, die eine Hauptschule besucht habe und deren aus Afghanistan immigrierte Eltern sie in schulischen Angelegenheiten nicht hätten unterstützen können. Trotzdem habe sie sich in der Hauptschule unterfordert gefühlt und sei aus eigenem Antrieb heraus nach der dritten Klasse in ein Gymnasium gewechselt. Sahar, die ihren selbstbestimmten Wechsel in die AHS als beste Entscheidung ihres Lebens betrachtete, habe aus eigener Kraft den bereits eingeschlagenen (und durch Beteiligung der Volksschule vorgezeichneten) Weg als Mädchen afghanischer Herkunft verlassen und, ihrer Begabung gemäß, einen höheren Schulabschluss erreichen können. Es sei ihr jedoch bewusst, dass dies trotzdem mit vielen Schwierigkeiten verbunden gewesen sei.

Schule als Institution wird von den Studierenden demnach in Form der Schultypenselektion thematisiert, womit sie auf ein strukturelles bzw. politisches Problem verweisen, das dazu beiträgt, die Lebenswege von Menschen stark zu beeinflussen.

Eine weitere relevante Differenzdimension sehen die Studierenden im Land-Stadt-Gefälle. Es gebe hier wie dort Vor- und Nachteile, generell sei es aber schwierig, wenn man vom Land in die Stadt zöge oder auch umgekehrt. Man werde dort dann „wie ein Ausländer“ behandelt. Auch die familiäre Unterstützung erzeuge Unterschiede zwischen den

Schüler:innen, was sich auf die ungleichen Chancen auswirke. Diese Unterschiede seien sozialer, emotionaler oder auch finanzieller Natur. Geschlechterunterschiede spielten ebenso eine Rolle, was von den Studierenden sehr kritisch betrachtet werde. Schon von klein auf werde man in eine Geschlechterrolle gedrängt und durch Zuschreibungen mit bestimmten Eigenschaften assoziiert.

Das Bewusstsein für die Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und auch die Herstellung von sozialen Klassen in Bezug auf geografische und soziodemografische Herkunft (Land- vs. Stadtbevölkerung) werde von den Studierenden erkannt und als problematisch eingestuft. Man sei sich dessen aber bewusst, dass es zusätzlich noch viel schwieriger sei, wenn man die Sprache (Deutsch) nicht beherrsche.

Sprache wird ebenfalls als Differenzdimension wahrgenommen, und zwar auf Seiten der Schüler:innen wie auch auf Seiten der Lehrkräfte. Bereits die Schuleinschreibung sei für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine große Herausforderung. Die Lehrer:innen machten auch Unterschiede im Unterricht, weil die Sprachniveaus der Kinder verschieden seien. Dadurch spalte man die Klasse auf eine gewisse Weise. Aber Lehrer:innen könnten über ihre Sprache auch Gerechtigkeit herstellen, wenn sie z. B. auf Sprachsensibilität achteten. Sie könnten eine gendergerechte Sprache verwenden oder positive statt negativer Formulierungen. Hier wird deutlich, dass die Studierenden schon einiges an Vorwissen über Sprache als Differenzkriterium und auch über die damit verbundene Macht mitbringen.

Als weitere Kategorie zu einer als problematisch eingestuften Differenz konnte die Dimension Beeinträchtigung bzw. Krankheit ermittelt werden. Schüler:innen, die „nicht dazupassten“, kämen in die Sonderschule, andere hätten Autismus oder ADHS, was aber nicht immer gleich erkannt werde. Insgesamt gebe es eine Unterrepräsentanz von Menschen mit „Behinderung“ im Alltagsleben, und sie seien in den Schulen, aber auch z. B. beim Einkaufen zu wenig präsent. Auch Menschen mit „anderer Hautfarbe“ seien z. B. in Kinderbüchern, Unterrichtsmaterialien oder als Puppen zu wenig repräsentiert. Unterschiedliche Gesellschaftsschichten träfen zu wenig aufeinander – alle blieben in ihren Berufsgruppen oder in ihrem Umfeld.

Auch zu diesen genannten Subkategorien äußern sich die Probandinnen durchaus kritisch und mit einem inklusiven Anspruch. Die Begriffe, die dabei verwendet werden, sind zwar

nicht diskriminierungsfrei, inhaltlich verweisen sie aber auf den Wunsch nach einem inklusiveren Miteinander in Schule und Gesellschaft.

4.2.9 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vorurteilen

Die Probandinnen sind sich darüber einig, dass es Vorurteile gebe und diese „normal“ seien. Diese Art von „Schubladendenken“ helfe dabei, etwas einzuordnen bzw. Komplexität zu reduzieren. Man könne und müsse diese schnellen, unbewussten Urteile jedoch hinterfragen und reflektieren. Kinder übernahmen etwaige Vorurteile von Lehrer:innen, deshalb müssten sich diese ihrer Vorbildfunktion bewusstwerden. Diese Vorbildfunktion funktioniere aber auch in die andere Richtung, nämlich in Bezug auf Wertschätzung.

Die Ursachen für Vorurteile würden einerseits in den Familien und andererseits in den Medien verortet. Letztere trügen viel dazu bei, dass durch Zuschreibungen Vorurteile gegenüber bestimmten Personengruppen geschürt und aufrechterhalten würden. Persönliches Kennenlernen von Personen helfe, Vorurteile abzubauen – wie z. B. in Bezug auf Kinder mit Beeinträchtigung in Integrationsklassen.

Als Dimensionen von Vorurteilen lassen sich ethnische Herkunft, ‚Migrationshintergrund‘, ‚Hautfarbe‘¹⁶, Geschlecht und Kopftuch identifizieren. Das Bewusstsein über die eigenen Vorurteile wird anhand einiger Beispiele in den Diskussionen deutlich, aber auch die Metaebene dazu wird thematisiert. Es sei gut, wenn man sich selbst hinterfragen und darüber reflektieren könne – auch um den Schüler:innen ein Vorbild hinsichtlich eines vorurteilsbewussten Handelns zu sein.

Die Probandinnen sind sich allesamt dessen bewusst, dass Vorurteile ihr eigenes Denken und Handeln beeinflussen, und dass viele davon unbewusst in uns gespeichert sind. Eine Unterscheidung in Stereotype und Vorurteile wird nicht getroffen, der Begriff Bias wird in den Diskussionen nicht genannt. Dennoch ist das Eingeständnis, selbst Vorurteile zu

¹⁶ Der Begriff ‚Hautfarbe‘ wird in dieser Arbeit unter Anführungszeichen gesetzt, wenn damit auf die politische Konstruktion verwiesen wird, die sich – wie die Bezeichnung Schwarz – nicht auf einen Farbton bezieht. Eine Ausnahme besteht in der direkten Übernahme von Aussagen der Probandinnen; diese werden ohne Anführungszeichen wiedergegeben.

haben, und der Hinweis auf die Notwendigkeit, diese zu reflektieren, ein Kennzeichen für eine der Implikationen des ‚critical‘-Ansatzes von GCED, da die Studierenden sich selbst als Teil des Problems und nicht außerhalb davon verorten: “We are all part of the problem and part of the solution“. (Andreotti 2006, 47) Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die Studierenden Vorurteile nicht als individuell erworbene Vorbehalte deuten, sondern als kollektive Wissensbestände, die sich (strukturell) gegen bestimmte Personengruppen richteten – dennoch könnten persönliche Begegnungen dazu beitragen, Vorurteile für sich selbst zu revidieren.

4.2.10 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Diskriminierung

Auch in Bezug auf Diskriminierung vermuten die Probandinnen, dass die Ursachen dafür in den Familien und bei den Medien lägen. Das „Wording“ werde einfach übernommen und diese Sprache finde sich dann auch im Klassenzimmer wieder. Die Studierenden berichten über eigene Erfahrungen mit Diskriminierung in der Schule, aber auch von ihrem Wissen über Diskriminierung anderer Personengruppen aus ihrem privaten oder beruflichen Umfeld. Die thematisierten Formen von Diskriminierung sind als rassistisch, sexistisch oder klassistisch einzustufen.

Als Gründe für Diskriminierung werde die gesellschaftliche Normativität ins Treffen geführt. Wer nicht in die Norm passe, werde benachteiligt – ob das in Bezug auf das Aussehen, die ‚Hautfarbe‘ oder einen ‚Migrationshintergrund‘ sei. Eltern von Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ wüssten mitunter nicht über z. B. unterschiedliche Freizeitaktivitäten Bescheid und könnten diese deshalb auch nicht für ihre Kinder reklamieren. An dieser (wie auch an anderen Stellen) wird deutlich, dass der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ trotz seiner Problematik von den Studierenden verwendet wird. Dies geschieht zwar zumeist mit einer gestischen oder paraverbalen Andeutung von Anführungszeichen, der Begriff scheint aber (noch) fest im Sprachrepertoire der Studierenden verankert zu sein. Einen weiteren Grund für Diskriminierung sieht eine Probandin in der Organisationsform der Deutschförderklassen. Diese verstärkten Unterschiede und führten zu Ausgrenzung. Damit wird ein weiteres Problem angesprochen, das auf institutioneller Ebene an der Herstellung von Differenzen beteiligt sei.

Als Strategien für den Umgang mit Diskriminierung führen die Probandinnen zunächst an, dass es dafür Anlaufstellen an den Schulen geben müsse, wo diskriminierte Personen Hilfestellungen erhielten. Schulsozialarbeiterinnen seien hierfür gut eingesetzt, weil dadurch die Lehrpersonen entlastet würden und sich besser um den Unterricht kümmern könnten. Hier wird ein weiteres Mal evident, dass das System Schule aus Sicht der angehenden Lehrerinnen nicht im ausreichenden Maße adäquate Ressourcen zur Verfügung stellt, um sich der Problematik von Diskriminierung angemessen widmen zu können. Auf persönlicher Ebene gebe es für eine von Diskriminierung betroffene Studierende die Strategie, sich auf bestimmte Gespräche nicht mehr einzulassen. Dies kann als erworbene Schutzmaßnahme gelesen werden, die der Probandin hilft, sich den diskriminierenden Situationen zumindest dort nicht (mehr) auszusetzen, wo man selbst darüber entscheiden könne.

In Bezug auf die zukünftige Rolle im FREI.Spiel-Projekt und wie man damit umginge, wenn man Zeugin von diskriminierendem Verhalten bei Lehrpersonen werden würde, formulieren die Probandinnen den Anspruch, dass dies nicht stillschweigend gebilligt werden dürfe. Man müsse mit der betreffenden Person reden oder gegebenenfalls auch die Schulleitung informieren, wenn die Person nicht einsichtig sei. Der Schaden, den die Kinder erlitten, sei sonst einfach zu groß. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden sowohl auf individueller Ebene als auch auf der nächsten institutionellen Ebene (Schulleitung) eine Intervention herbeiführen möchten, um jene Personen, die sich selbst nicht wehren könnten, zu schützen. Eine solche Maßnahme kann als Kriterium des ‚critical‘-Ansatzes verstanden werden, weil damit eine Verantwortlichkeit gegenüber der benachteiligten Personengruppe formuliert wird (accountability).

4.2.11 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Schule und Lehrpersonal

Die Probandinnen tätigen einige Aussagen in Bezug auf die Aufgaben von Schule im Kontext der angesprochenen Themenstränge. Kinder müssten respektvoll behandelt werden, und dafür müsse man das Personal stärken. Lehrer:innen könnten viel bewirken, wenn sie sich für ihre Schüler:innen einsetzten; offenbar stünden den Schulen aber nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, weshalb es solche Projekte wie ‚FREI.Spiel macht

Schule‘ brauche. Es sei aber eigentlich schade, dass es derartiges ehrenamtliches Engagement überhaupt benötige. Die Belastungen, insbesondere für Volksschullehrerinnen mit all der Verantwortung für die große Anzahl an Kindern, seien enorm. Dies sei vor allem ein strukturelles Problem. Als Entlastungsstrategien werden Intervision oder Supervision genannt, wie es z. B. im Berufsfeld der Sozialarbeiter:innen üblich sei. Lehrkräfte sollten in jedem Fall Empathie für ihre Schüler:innen zeigen und die Themen Differenz und Vorurteile aufgreifen, wenn sich konkrete Situationen dazu anböten. Man könne z. B. auch einen Klassenrat installieren.

4.2.12 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zum Wissen über Rassismus

In den Gruppendiskussionen 1 und 2 führen die Gespräche über Vorurteile und Diskriminierung dazu, dass zwei Probandinnen in längeren Erzählsträngen von rassistischen Vorfällen berichten, die sie entweder privat oder im schulischen Kontext mitverfolgt hätten. Beide Erlebnisse beziehen sich auf rassistischen Sprachgebrauch gegenüber Schwarzen Menschen. In diesen Erzählungen wird ein analytischer und kritischer Blick dieser Probandinnen in Bezug auf die diskriminierende Konnotation mancher Bezeichnungen deutlich; diese Analysefähigkeit lässt darauf schließen, dass die Studierenden bereits zu Beginn des Projektes über einschlägiges Vorwissen in Bezug auf Rassismus verfügten und deshalb die dargestellten Situationen als problematisch erachteten. Dabei wird aber auch angesprochen, dass noch Unsicherheit darüber herrsche, wie man selbst in einer eigenen Klasse mit ähnlichen Situationen umgehen könne. Dies kann als Wunsch bzw. Auftrag gelesen werden, in der Lehrveranstaltung vertiefend zum Thema Rassismus arbeiten zu wollen, um Strategien für solche Vorkommnisse zu entwickeln.

4.3 Resümee der ersten Erhebung

Die beforschte Gruppe der zehn (weiblichen) Studierenden startete mit einem hohen Vorwissenstand und einer klar erkennbaren Reflexions- und Analysefähigkeit in Bezug auf die forschungsrelevanten Themenfelder in das Projekt. In den Gruppendiskussionen der ersten Erhebung wurde deutlich, dass die Probandinnen bereits Wissen über Vorurteile und Diskriminierung erworben und sich eingehend darüber Gedanken gemacht hatten. Erste Ansätze des Reflektierens von Schule als Institution, an der strukturelle Diskriminierung wirksam werde, konnten erkannt werden (z. B. in Form der Diskussionsstränge über die frühe Selektion in verschiedene Schultypen, die segregierenden Deutschförderklassen oder die Überforderung aufgrund von Personalmangel, die Lehrer:innen eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen erschweren würde). Es konnten zu diesem Zeitpunkt, der kurz vor dem Start des Projektes angesiedelt war, bei einigen Studierenden sowohl Anzeichen eines ‚soft approaches‘ wie auch eines ‚critical approaches‘ aufgespürt werden. Generell waren sie der zukünftigen Tätigkeit und auch den beteiligten Personen gegenüber (Schüler:innen wie Lehrer:innen) sehr offen und aufgeschlossen eingestellt.

Einige der Probandinnen hatten bereits berufliche Vorerfahrungen in sozialen oder pädagogischen Tätigkeitsbereichen gesammelt, andere hatten Erfahrungen als Mütter mit eigenen Kindern gemacht. Auch die Vorstudien einiger Probandinnen (Philosophie, Kultur- und Sozialanthropologie, Soziale Arbeit) trugen mit Sicherheit dazu bei, dass der reflexive Gehalt der Diskussionen unerwartet dicht und auf sehr hohem Niveau ausfiel. Eine detaillierte Untersuchung, ob sich von vornherein vermehrt Studierende für ein Projekt wie ‚FREI.Spiel macht Schule‘ melden würden, die bereits einschlägige Vorerfahrungen sammeln konnten, wäre mit Sicherheit interessant.

Wichtig erscheint das eindeutige Ergebnis darüber, in der Rolle als Praktikantin im Projekt aktiv eingreifen zu wollen, würde man Zeugin einer diskriminierenden Handlung oder Aussage einer Lehrperson gegenüber einem Schulkind werden. Die Probandinnen waren sich auch darüber einig, dass es mehr Möglichkeiten im Schulsystem geben müsse, um sich mit Diskriminierungen auseinanderzusetzen: einerseits in Form von Anlaufstellen für Schüler:innen, andererseits in Form von Zeitressourcen und gezielten Maßnahmen wie Intervention oder Supervision für Lehrkräfte.

Das (für mich durchaus) überraschende Ergebnis der ersten Erhebung bezüglich des unerwartet großen Vorwissens floss in die Konzeption der Begleitlehrveranstaltung insofern ein, als die entwickelten Lehre-Bausteine diese Grundlagenkenntnisse der Studierenden berücksichtigten. Des Weiteren erschien mir die Gefahr, bei als *weiß* positionierten Studierenden mit ausgeprägter *white* fragility rechnen zu müssen, nicht allzu groß zu sein, da ich bereits in der ersten Erhebung eine große Bereitschaft wahrnehmen konnte, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen. Das Wissen darüber, dass einige Studierende selbst Erfahrungen mit sexistischer, klassistischer oder rassistischer Diskriminierung gemacht hatten, half mir, dies bei der methodisch-didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltung mitzubedenken, um eine Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen, trotz der intensiven Auseinandersetzung damit, zu vermeiden.

5 Die Begleitlehrveranstaltung

Die Begleitlehrveranstaltung zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘, die zwischen der ersten und der zweiten Erhebung abgehalten wurde, war zwar nicht direkter Gegenstand der Beforschung, floss aber indirekt in diese mit ein; aus diesem Grund soll das didaktisch-methodische Konzept hier kurz erläutert werden. Aus den Ergebnissen der zweiten Erhebung können keine kausalen Schlüsse auf Auswirkungen der Lehrveranstaltung gezogen werden, jedoch beziehen sich die Probandinnen an einigen Stellen auf Inhalte aus dem Seminar, woraus sich ableiten lässt, dass sie sich mit diesen auseinandersetzten und einige Lernzuwächse daraus gewinnen konnten (siehe Kapitel 6.4, Auswertung der zweiten Erhebung).

Neben dem wöchentlichen Praktikumstag am Schulstandort besuchten die Studierenden während der zwei Semester die von mir entwickelte und umgesetzte Begleitlehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Dafür waren insgesamt acht Termine zu je drei Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) vorgesehen. Das Konzept dafür wurde zum Teil aufbauend auf den Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen 1-3 der ersten Erhebung erstellt, da diese bereits einen Überblick über das Vorwissen und die Bereitschaft der Studierenden vermittelten, sich mit den geplanten Seminarinhalten auseinandersetzen zu wollen sowie diesen gegenüber offen und interessiert eingestellt zu sein.¹⁷

Konzipiert und durchgeführt wurden insgesamt acht ‚Lehre-Bausteine‘ (Konzept: Claudia Leditzky), die in diesem Kapitel inhaltlich umrissen werden.

¹⁷ Während der zweisemestrigen Projektdauer wurde von mir auch eine Website zum Projekt gestaltet, die nun Interessent:innen zu deren Information zur Verfügung steht. Dort wird auch auf die inhaltliche Ausrichtung der Begleitlehrveranstaltung hingewiesen. Es kann also daraus geschlossen werden, dass jene Studierenden, die sich in Zukunft zu einer Projektteilnahme entschließen, auch Interesse für die inhaltliche Ausrichtung auf vorurteilsbewusste, rassistuskritische Antidiskriminierungsarbeit mitbringen.

5.1 Die acht Lehre-Bausteine

Die acht Lehre-Bausteine bauen chronologisch aufeinander auf und beinhalten zusätzlich jeweils (schriftliche) Hausübungen sowie Leseaufträge für die Zeit zwischen den Lehrveranstaltungsterminen, da diese (vier pro Semester) meist mehrere Wochen auseinanderlagen. Zu erwähnen ist auch noch der Auftrag an die Studierenden, über die gesamte Dauer des Projektes ein Tagebuch zu führen, in das ihre Gedanken, Erkenntnisse und Erfahrungen aus der schulpraktischen Tätigkeit, aber auch über jene in Bezug zur Lehrveranstaltung Eingang finden sollten. Das Tagebuch war als persönliches Reflexionswerkzeug gedacht und verblieb bei den Studierenden. Sie wurden in mehreren Lehre-Bausteinen konkret dazu aufgefordert, ihre Erkenntnisse über Texte oder Übungen aus der Lehrveranstaltung in diesem Tagebuch niederzuschreiben – diese Einträge mussten selbstverständlich niemandem gezeigt werden (siehe dazu Kapitel 6.1, Projekttagbuch).

Die größte Schwierigkeit bei der Gestaltung der Begleitlehrveranstaltung bzw. generell bei der Planung und Umsetzung von Lehre zu den Themen Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und Intersektionalität resultiert aus der Beachtung eines wichtigen Grundsatzes, der aus dem Anti-Bias-Ansatz stammt. Trotz der Auseinandersetzung mit diesen Themen soll das Reproduzieren von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Seminargruppe vermieden werden. Das klingt zunächst paradox, bei näherer Betrachtung erschließt sich jedoch der Sinn. Menschen sind von unterschiedlichen Vorurteilen betroffen und auch unterschiedlichen Diskriminierungen ausgesetzt. Diese sieht man ihnen weder an, noch sollten sie sich genötigt fühlen, darüber Auskunft geben zu müssen. Man weiß deshalb nie, wer in der Gruppe welche Erfahrungen in dieser Hinsicht gemacht hat, und sollte daher reproduzierende Aussagen über stereotype Zuschreibungen generell vermeiden – zumal es im Anti-Bias-Ansatz genau darum geht, eine vorurteilsbewusste und diskriminierungssensible Haltung zu erlernen und zu praktizieren. Das stellt die gesamte Gruppe und auch die Lehrenden vor große Herausforderungen. Um sich dieses schwierigen Unterfangens immer wieder bewusst zu werden und zu bleiben, wurde auf den Präsentationsfolien bei den Anleitungen zu Übungen in Kleingruppen folgender Passus hinzugefügt: Achtet darauf, keine Vorurteile zu reproduzieren, und geht achtsam miteinander um!

5.1.1 Lehre-Baustein 1: Mehrsprachigkeit – Sprachenvielfalt – Prestige

Die Studierenden sollen anhand von Daten über mehrsprachige Schüler:innen und den ‚muttersprachlichen Unterricht‘ sowie über die Auseinandersetzung mit einer ausgewählten fremden Sprache ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Sprachkenntnisse einen ‚Schatz‘ (eine wichtige Ressource) darstellen. Durch den Einblick in den Aufbau einer ihnen nicht vertrauten Sprache (über einen so genannten Sprachensteckbrief) werden bestimmte Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache offenkundig – dafür soll Verständnis entwickelt werden. Namen von Schüler:innen und deren Angehörigen sollen zukünftig korrekt ausgesprochen werden können (vgl. Schule mehrsprachig). Die Studierenden setzen sich des Weiteren mit der Problematik des hohen oder niedrigen Prestiges bestimmter Sprachen auseinander. Sie erkennen und hinterfragen diesen Blick als eine ‚Brille‘ von Angehörigen des globalen Nordens und denken darüber nach, welche Maßnahmen in der Schule zu mehr Gerechtigkeit bei der Bewertung von Sprachen führen könnten.

5.1.2 Lehre-Baustein 2: Vorurteile, Antidiskriminierung (I)

Die Studierenden setzen sich mit den Begriffen ‚Vorurteil‘, ‚Diskriminierung‘, den verschiedenen Ebenen von Diskriminierung (institutionell, strukturell und individuell) sowie mit dem Phänomen ‚Othering‘ auseinander. Danach erhalten sie einen Einblick in die Grundzüge des Anti-Bias-Ansatzes. Dieser steht für eine Haltung der Stärken- und Ressourcenorientierung und zielt darauf ab, pädagogisch Tätige in ihrer Kompetenz zu fördern sowie Schule zu einem *Lernort für alle* zu machen. Der Ansatz sensibilisiert für ‚Schieflagen‘ und Ungleichheiten im Handeln und versteht sich als diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch. Zentral ist dabei die Annahme, dass jeder Mensch Vorurteile hat und daher ein bewusster Umgang mit diesen ein wichtiger Schritt ist, um Veränderungen im Sinne einer diskriminierungskritischen und inklusiven Praxis umsetzen zu können. Die angestrebten Ziele dabei sind die Stärkung der Ich-Identität und der Bezugsgruppenidentität, die Förderung des Umgangs mit Vielfalt, das Anregen eines kritischen Nachdenkens und schließlich das Ausbauen der Handlungsfähigkeit (vgl. Hahn, Kübler und Kontzi 2012).

5.1.3 Lehre-Baustein 3: Vorurteile, Antidiskriminierung (II)

Die Studierenden reflektieren ihre eigene Sicht auf die Berufswahl, ihren Blick auf die Schüler:innen und auf ihre Werte, die diesen Blick auf die Lernenden leiten. Es erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Namen und der Bedeutung von Benennungen in Bezug auf Macht, aber auch Ermächtigung. Sprache prägt unsere Vorstellungen und kann stereotype Bilder in uns hervorrufen. Anhand mehrerer literarischer Texte (vgl. Gümüşay 2020); (vgl. Sow 2018) reflektieren die Studierenden vorherrschende Diskurse, die zum ‚Othering‘ beitragen und eine Kluft zwischen Angehörigen des globalen Nordens und des globalen Südens sowie zwischen privilegierter Mehrheitsbevölkerung und marginalisierten Gesellschaftsgruppen befördern und verfestigen.

5.1.4 Lehre-Baustein 4: Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität geht auf das englische Wort ‚intersection‘ zurück, das ‚(Straßen-)Kreuzung‘, ‚Schnittpunkt‘ oder ‚Schnittmenge‘ bedeutet. Es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen am Schnittpunkt verschiedener Kategorien positioniert sind, wobei sie ‚auf einigen Achsen benachteiligt und zugleich auf anderen bevorzugt‘ sind. Die Kategorien fungieren nicht nur als soziale Platzanweiser, sondern generieren auch Identität. Intersektionalität bezeichnet das Bemühen, dieser Komplexität in der Verwobenheit von Ungleichheitskategorien in der Analyse gerecht zu werden (vgl. Schmidt 2012). Die Studierenden reflektieren in diversen Übungen ihre eigene Position in Bezug auf Personengruppen, die von Diskriminierung betroffen sind, und hinterfragen die mehr oder weniger vorhandene Vielfalt (z. B. hinsichtlich Menschen anderer sexueller Orientierung, anderer Religionszugehörigkeit, anderer ethnischer Zugehörigkeit, Personen mit Beeinträchtigung usw.) in ihrem persönlichen Umfeld bzw. auch rückblickend in ihrer Kindheit und Jugend.

5.1.5 Lehre-Baustein 5: Rassismuskritik (I) – Definition und Geschichte

Rassismus ist in der gegenwärtigen Gesellschaft weitgehend normalisiert, d. h., er ist alltäglich und banal geworden und gerade deshalb unsichtbar. Seine Dauerhaftigkeit führt

zur Gewöhnung und unterstützt die übliche Praxis, Rassismus nicht als gesamtgesellschaftliche Problematik zu benennen, sondern als einen Ausnahmefall an den Rändern der Gesellschaft. Zur Normalisierung des Rassismus trägt seine Kulturalisierung bei. Nach dem Nationalsozialismus ist ein biologistisch begründeter Rassismus diskreditiert und hat eine Leerstelle erzeugt, die vom Kulturalismus besetzt wird. Mit der Behauptung kultureller Unvereinbarkeiten zwischen Bevölkerungsgruppen wird es möglich, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden zu halten und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von den Identitäten ‚anderer‘ zu bedienen (vgl. Messerschmidt 2012). Die Studierenden reflektieren die Rede von Chimamanda Adichie mit dem Titel ‚The danger of a single story‘ und werden in weiteren Übungen damit konfrontiert, wie eingeschränkt unsere Sicht auf bestimmte Bevölkerungsgruppen ist, vor allem auf jene, die von Rassismus betroffen sind. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit Definitionen und Formen von Rassismus, wobei wissenschaftlich fundiertes und fachspezifisches Vokabular zur Anwendung gebracht und die Diskursfähigkeit der Studierenden dadurch gestärkt wird. Um die Fachexpertise zum Themenfeld Rassismus/Postkolonialismus zu erweitern, lesen die Studierenden Texte zur Geschichte des ‚Rasse‘-Begriffs sowie zur Expansion des Rassismus in der Zeit des Kolonialismus und zu den damit verbundenen Gräueltaten.

5.1.6 Lehre-Baustein 6: Rassismuskritik (II) – Macht und Sprache

Es werden Übungen durchgeführt, in denen die Studierenden selbst spüren können, welche Vorurteile oder stereotype Bilder – zum Teil bewusst, viele davon unbewusst – in ihnen (in uns allen) verankert sind. Es erfolgt ein Exkurs über Macht im pädagogischen Kontext, da der (machtkritische) Anti-Bias-Ansatz davon ausgeht, dass es keine machtfreien Räume gibt. Somit stellt auch Schule einen zentralen Raum dar, in dem Macht ausgeübt, aber auch Machtlosigkeit erlebt wird. Die Studierenden lernen verschiedene Formen von Macht kennen und erweitern auch dadurch ihr Begriffsrepertoire, was zu einem tieferen Verständnis der Materie beitragen soll. Da Sprache einen wesentlichen Machtfaktor darstellt, werden diskriminierende Ausdrücke gemeinsam entlarvt; und ein antirassistisches ABC wird den Studierenden nähergebracht (vgl. Fajembola und

Nimindé-Dundadengar 2021). Um die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit von Perspektivwechseln erfahrbar zu machen, werden die Studierenden mit drei verschiedenen Projektionen von Weltkarten (Mercator, Peters, World South Up) konfrontiert, da sich hier besonders augenscheinlich zeigt, wie stark unser Blick durch das Bekannte, Vertraute und Unhinterfragte geprägt, oft aber auch verstellt ist.

5.1.7 Lehre-Baustein 7: Rassismuskritische, diskriminierungssensible Schule (I)

Pädagog:innen haben durch die bewusste Wahl ihrer Sprache und die Auswahl von Themen, Bildern und Geschichten eine nicht zu unterschätzende Macht. Sie können dabei Stereotype und Vorurteile mehr oder weniger bewusst verfestigen oder aber verantwortungs- und vorurteilsbewusst handeln, um Klischees nicht zu reproduzieren oder um gesellschaftliche Normvorstellungen zu thematisieren. Durch klischeehafte und normierte Darstellungen von Gesellschaftsgruppen werden sozial konstruierte Machtunterschiede weiter verfestigt und Diskriminierungen verstärkt. Diese manifestieren sich häufig in Form von Mehrfachüberlagerungen (Intersektionalität), also entlang mehrerer Differenzkategorien wie Geschlecht/Gender, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter, Beeinträchtigung usw. Ziel ist es, die Studierenden zu befähigen, Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Kinderbücher, Lernkarteien usw.) dahingehend zu analysieren, ob darin beispielsweise wirkmächtige rassistische Diskriminierungen zum Tragen kommen, die auf biologisch-phänotypischen und kulturell-sozialen Zuschreibungen beruhen. In Bezug auf die Konstruktion des sozialen Geschlechts wäre z. B. zu überprüfen, wem aktive oder passive Rollen zugewiesen werden, wer welche Tätigkeiten ausübt usw. Umgekehrt kann auch herausgearbeitet werden, welche Gruppen von Kindern oder Erwachsenen in den Materialien unterrepräsentiert sind und damit ‚unsichtbar‘ gemacht werden, beispielsweise Menschen mit unterschiedlichen körperlichen Fähigkeiten. Vielen Kindern fehlen somit Identifikationsfiguren in den im Unterricht eingesetzten Lernhilfen und den damit transportierten Narrativen (vgl. Hahn, Kübler und Kontzi 2012). Anhand einiger Texte erhalten die Studierenden Einblick in Beispiele diskriminierender Schulbuchseiten, Unterrichtsmaterialien und Kinderbücher.

5.1.8 Lehre-Baustein 8: Rassismuskritische, diskriminierungssensible Schule (II)

Die Studierenden analysieren in praktischen Übungen Lernmaterialien und Schulbücher auf ihre Brauchbarkeit in einem vorurteilsbewussten, diskriminierungssensiblen und rassismuskritischen Unterricht. Im letzten Themenblock werden Möglichkeiten diskutiert, die angehende Pädagog:innen, die der privilegierten Mehrheitsbevölkerung angehören, haben, um als Verbündete von betroffenen Menschen auf Rassismen oder Diskriminierung aufmerksam zu machen oder aktiv einzuschreiten, wenn sie Zeug:innen solcher Handlungen werden („Allyship“) (vgl. Sauseng, Prugger and Kübler n.d.).

Den Abschluss bildet schließlich eine eingehende Reflexion über die gesamte Zeit des Einsatzes als FREI.Spieler:in in der Klasse, über die eigenen Lern- und/oder Umlernerfahrungen und über das Einschätzen der persönlichen Möglichkeiten, das neu erworbene Wissen bzw. die Erkenntnisse für neue, alternative Handlungsweisen fruchtbar zu machen.

6 Zweite Erhebung

6.1 Tagebuch zum Projekt

Die Studierenden bekamen zu Beginn des Projektes den Auftrag, während der gesamten Dauer über zwei Semester ein Tagebuch zu führen. Eine der Anweisungen dazu lautete, nach jedem Besuch in der Klasse festzuhalten, welche Tätigkeiten sie dort durchgeführt hatten, sowie jene Erlebnisse zu verzeichnen, die sie an diesem Tag aus unterschiedlichen Gründen beschäftigt oder zum vertiefenden Nachdenken angeregt hatten. Des Weiteren bekamen die Studierenden an jedem der acht Termine der Begleitlehrveranstaltung inhaltlich passende Aufträge als Ergänzung zu den in der Lehrveranstaltung oder im Selbststudium eingesetzten Texten bzw. Übungen. Das Tagebuch sollte dabei als Medium fungieren, mit dessen Hilfe das neu erworbene Wissen oder auch die in den Übungen gemachten (Selbst-)Erfahrungen schriftlich reflektiert werden konnten.

Das Projekttagbuch verblieb im persönlichen Besitz der Studierenden und musste niemandem vorgelegt werden. Die darin verzeichneten Reflexionen sollten aber (auf freiwilliger Basis) in diverse weitere Übungen miteinfließen. Die Frequenz der Nutzung basierte auf Empfehlungen, war jedoch nicht verpflichtend vorgeschrieben.

Die Auswertung des Einsatzes des Tagebuchs floss in die Gruppendiskussionen 4-6 der zweiten Erhebung ein.

6.2 Vignetten

Gegen Ende des Projektes wurden die Studierenden aufgefordert, eine Vignette zu verfassen, die eine Situation beschreibt, in der ein Schulkind in der Kooperationsklasse real (z. B. während des Unterrichts oder in der Pause) einer diskriminierenden Handlung oder Äußerung ausgesetzt war.

Die (schriftliche) Aufforderung dazu wurde mit Hilfe von Unterlagen, die aus einer Fortbildung an der Pädagogische Hochschule Wien mit Evi Agostini stammten, zusammengestellt. Sie sah folgendermaßen aus:

Liebe FREI.Spielerin!

Ich möchte mich noch einmal herzlich dafür bedanken, dass du dich im September letzten Jahres bereiterklärt hast, mich bei meinem Forschungsprojekt für die Masterarbeit zu unterstützen.

Um den zweiten Teil meiner Untersuchung gestalten zu können, benötige ich noch einmal deine Mitwirkung und hoffe, dass du mir auch diesmal eine bis eineinhalb Stunden deiner Zeit schenken kannst. Ich möchte dich gern erneut zu einem Gruppentermin einladen und dir davor noch einen kleinen Auftrag für die Praxis erteilen. Dabei handelt es sich um das Anfertigen einer so genannten Vignette. Vignetten sind Instrumente der phänomenologischen Bildungsforschung, bei der erfahrungsbasierte Dimensionen des Lehrens und Lernens erhoben werden können.

Was aber genau ist eine Vignette?

Vignetten sind...?

„kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen. [...] Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren. [...] Gleich einem Photo halten die Vignetten einen Erfahrungsmoment fest und fixieren ihn sprachlich und in ihrer bestechenden Wirkung“

(Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 34f.).

Evi Agostini, Universität Wien: „Vignettenforschung in Theorie und Praxis“

Hier ein Beispiel einer Vignette aus einem Forschungsprojekt zum Thema „Scham“:

Vignette: Karin und Herr Klotz

Für ein Projekt soll Karin zu Beginn der Englischstunde ein Stück auf ihrer Ziehharmonika vorspielen. Bevor sie zu spielen beginnt, fragt sie Herr Klotz in scharfem Ton: „Wie viele Teile hat das Stück?“ Karin, die schon in den Griff genommene Ziehharmonika lockernd, antwortet schüchtern: „Drei.“ – „Wie heißen sie?“ Karin, nach unten schauend: „A – B – C.“ Herr Klotz schaut sie streng an: „Wie sagt man dazu?“ Karin blickt nicht auf, ihr Griff um die Ziehharmonika wird wieder fester, sie antwortet nicht. – „Trio heißt das!“ Karin nickt, dann schiebt sie leise flüsternd „ja“ hinterher. Herr Klotz hebt, sie zum Spielen anweisend, leicht das Kinn. Karin beißt sich auf die Lippen und beginnt zu spielen, sehr konzentriert und mit ernstem Gesicht bringt sie das Stück zu Ende. Nach dem letzten Ton sagt Herr Klotz knapp: „Ja. Und schau noch ein bisschen böser drein beim Spielen.“ Ohne Übergang wendet er sich wieder der Klasse zu: „Take your student books...“ (1) Karin packt die Ziehharmonika weg. Leicht errötet und die Hände verschränkt, sagt sie halblaut: „Da habe ich mich jetzt blamiert.“

(1) „Nehmt eure Lehrbücher...“

Mein Wunsch an dich wäre nun, dass du eine Vignette ähnlicher Art anfertigst, die sich auf eine Situation bezieht, die du in der Schulpraxis erlebt oder beobachtet hast. Diese Situation soll inhaltlich mit unseren Themenfeldern Intersektionalität – Diskriminierung – Rassismus zusammenhängen. Sie könnte z. B. eine Handlungsweise beschreiben, in der ein Schulkind aufgrund seines Geschlechts, seiner (ethnischen) Herkunft, seiner Fähigkeiten, seines kulturellen Hintergrunds oder wegen bestimmter körperlicher Merkmale benachteiligt, anders behandelt oder mit einer (stereotypen) Zuschreibung markiert wird. Diese Interaktion kann von einer Lehrperson, einer anderen erwachsenen Person, von einem Kind oder auch von dir selbst ausgegangen sein. Dabei spielt es keine Rolle, ob die betreffende Person bewusst oder unbewusst gehandelt hat. Es geht hierbei auch nicht um Schuldzuweisungen, sondern lediglich um einen wertvollen Diskussionsanlass.

Versuche, die Situation in ein paar Sätzen (maximal so lang wie in obigem Beispiel) möglichst lebendig zu beschreiben. Gib dabei in pointierter Weise die wahrgenommenen leiblichen Expressionen der beteiligten Personen wieder. Ihre Namen kannst du selbstverständlich abändern, also anonymisieren.

Sobald du die Vignette angefertigt hast, schick sie mir bitte per E-Mail. Deine Vignette stellt einen wichtigen Beitrag für unser neuerliches Gruppengespräch dar.

Die erste mit diesem Auftrag verbundene Intention war, auf diesem Weg festzustellen, ob die Studierenden Situationen, in denen Schulkinder rassistisch, sexistisch, klassistisch, ableistisch oder adultistisch diskriminiert wurden, als solche identifizieren konnten. Um die Vignette im Sinne der phänomenologisch orientierten Vignettenforschung aussagekräftig werden zu lassen, sollten die Studierenden vor allem auch die leibliche Dimension wahrnehmen und beschreiben, die sich an den beteiligten Personen zeigte. Die Genauigkeit der Beobachtung lässt schon ein wenig darauf schließen, ob die Studierenden in der Lage sind, anhand körperlicher Merkmale der handelnden (oder reagierenden) Menschen auf mögliche dahinterliegende Emotionen zu schließen (z. B. auf Scham, Angst oder Verunsicherung).

Die zweite Intention war, durch die Vorlage einer Vignette eine selbstläufigere Form der Diskussion zu erreichen, als dies in den Gruppendiskussionen der ersten Erhebungsphase der Fall gewesen war. In diesen waren hauptsächlich vorbereitete Leitfragen gestellt worden, durch welche die Studierenden aufgefordert wurden, konkrete, ihnen verfügbare Wissensbestände in die Diskussion einzubringen. Durch das Diskutieren der in den Vignetten dargestellten Situationen sollte in der zweiten Erhebung mit größerer Wahrscheinlichkeit auch auf nicht direkt verfügbare Wissensbestände (implizites bzw. atheoretisches Handlungswissen) zugegriffen werden; außerdem sollten durch die Selbstläufigkeit der Diskussion weniger Möglichkeiten eröffnet werden, sozial erwünschte Antworten zu geben.

Von den acht weiblichen Studierenden (neun waren geplant, eine Probandin erkrankte kurzfristig), die in der zweiten Erhebungsphase an den Gruppendiskussionen teilnahmen, verfassten nur vier Personen eine Vignette, wovon drei eingesetzt wurden. Das reichte aus, um jeder Kleingruppe eine Vignette vorlegen zu können, die niemand aus dieser Gruppe selbst gestaltet hatte und somit allen unbekannt war. Die Hintergründe, warum die anderen Personen keine Vignetten verfassten, waren unterschiedlich – die Angaben umfassten einerseits Zeitmangel, in zwei Fällen aber auch, dass keine solchen Situationen identifiziert werden konnten. Daraus lassen sich zwar keine direkten kausalen Schlüsse ziehen, jedoch könnten darin Hinweise verborgen sein, dass bei diesen zwei Studierenden der Blick für strukturell wirksam werdende Diskriminierungsmechanismen noch nicht so

stark ausgeprägt ist, oder aber, dass mit den Schüler:innen dieser Klassen besonders wertschätzend und zumindest nicht vorsätzlich oder offensichtlich diskriminierend umgegangen wird.

Bevor die Vignetten zum Einsatz kamen, wurden sie einer geringfügigen Überarbeitung unterzogen, um den typischen Vignetten-Charakter noch etwas konturierter herauszuarbeiten. Die Studierenden stimmten dieser (zumeist nur minimalen) Überarbeitung zu und bestätigten auch danach die authentische Wiedergabe des Handlungsverlaufs, so wie sie ihn erlebt hatten. Zum Beispiel wurden Personen mit erfundenen Namen versehen, sofern sie zuvor keinen Namen erhalten hatten. (Bsp.: ‚die Klassenlehrerin‘ wurde zu ‚Sarah, die Klassenlehrerin‘). An anderer Stelle wurde die leibliche Komponente noch stärker betont, um den phänomenologischen Charakter zu unterstreichen. (Bsp.: ‚Mendim versteht ein Wort nicht und fragt nach‘, wurde zu ‚Mendim, der offenbar ein Wort nicht verstanden hat, schaut ungläubig drein und fragt: ...‘).

6.3 Fragen für die zweite Erhebung

Die drei Gruppendiskussionen im zweiten Erhebungszeitraum wurden mit zwei Kleingruppen zu je drei und einer Kleingruppe mit nur zwei Studierenden (die dritte Person war krankheitsbedingt verhindert) durchgeführt und dauerten je rund eineinhalb Stunden. Trotz der Vorlage der Vignetten und des selbstläufigeren Charakters dieser Diskussionen wurden zu Beginn, zwischendurch und auch gegen Ende der Diskussionen einige vorab überlegte Fragen gestellt. Diese Fragen betrafen u. a. auch das Projekttagbuch oder die persönliche Einschätzung eigener Handlungsstrategien für Situationen, in denen die Studierenden Zeuginnen von diskriminierenden Äußerungen oder Praktiken waren oder in Zukunft werden könnten.

Die Fragen, die zu den Vignetten gestellt wurden, orientieren sich an einem ‚Dreischritt‘ – einer Herangehensweise, die im Rahmen des Projektes ‚ELBE: Ethos im Lehrberuf‘ ausgearbeitet wurde und die bei der Bearbeitung von Vignetten Anwendung findet. Sie soll Lehramtsstudierende bei der Einübung ihrer moralischen Entscheidungsfähigkeit bzw. in ihrer Urteilsbildung unterstützen (vgl. Rödel, et al. 2022, 26 f.).

Das Konzept des Dreischritts ist folgendermaßen aufgebaut: Der erste Schritt vollzieht sich in einer Sammlung verschiedener Lesarten der in der Vignette dargestellten Situation. Alle Teilnehmer:innen formulieren dabei, was aus ihrer Sicht in dieser Interaktion passiert, wer wie handelt, wie die Situation auf sie wirkt und ob sie möglicherweise selbst ähnliches erlebt haben. In einem zweiten Schritt positionieren sich die Proband:innen zu ihrer eigenen Lesart, indem sie diese argumentativ begründen. Dabei soll auch das Handeln der Personen subjektiv eingeschätzt und beurteilt werden. In einem dritten und letzten Schritt können die bis dahin explizierten Vorannahmen, (habitualisierten) Urteils- und Entscheidungsmuster durchbrochen und irritiert werden, indem nach Ambiguitäten und Spannungen gefragt wird und die Proband:innen gegebenenfalls auch dazu aufgefordert werden, gedanklich andere Perspektiven als die eigene einzunehmen (vgl. Rödel, et al. 2022, 26 ff.).

Folgende Fragen wurden in Anlehnung an diesen Dreischritt während der Gruppendiskussionen in der zweiten Erhebungsphase gestellt, nachdem die Vignette zunächst vorgelesen und danach jeder Probandin in Kopie zum Selbstlesen ausgehändigt worden war:

- Was sind eure ersten Gedanken zu dieser Situation?
- Was irritiert euch?
- Was fällt euch an ... (dem betroffenen Kind) auf?
- Was fällt euch an ... (der Lehrerin) auf?
- Was fällt euch an ... (dem weiteren Kind oder der weiteren Lehrperson) auf?
- Was löst die Situation bei euch aus?
- Welches Phänomen zeigt sich in dieser Situation?
- Wärest du als FREI.Spieler:in Zeugin dieser Situation, wie würdest du reagieren?
- Schätzt du diese Situation jetzt anders ein, als du das vor der Teilnahme am Projekt getan hättest?
- Inwiefern hat sich dein Blick auf Schulkinder in diesem Jahr verändert?
- Inwiefern hat sich deine Einstellung zur Institution Schule verändert?
- Wodurch konntest du die größten Lernerfahrungen in diesem Jahr erzielen?
- Welche Rolle spielte dabei das Tagebuch, das du über zwei Semester lang geführt hast?

6.4 Auswertung der zweiten Erhebung: Gruppendiskussionen 4-6

Die Vignetten, die zunächst von mir vorgelesen und danach noch einmal still von den Probandinnen selbst gelesen wurden, sind zu Beginn des jeweiligen Auswertungskapitels angeführt.

Zunächst werden wieder die Aussagen aus den Diskussionen ausgewertet – zum Teil im Verlauf der Gruppendiskussionen, zum Teil auf Basis induktiv ermittelter Kategorien. Alle angeführten Statements geben ausschließlich die Redebeiträge der Probandinnen wieder. Erst im Anschluss daran, am Ende des Auswertungskapitels, erfolgt eine zusammenfassende Interpretation und eine Bezugnahme zu Fachdiskurs und Theorie, in die auch meine eigenen Deutungsansätze einfließen.

6.4.1 Vignette A

Die Schüler:innen sitzen im Kreis auf dem Boden des Klassenzimmers. Es findet der Klassenrat statt. Die Kinder bringen unterschiedliche Anliegen ein. Sarah, die Klassenlehrerin, sitzt bei den Kindern im Kreis auf dem Boden. Petra, die Integrationslehrerin, sitzt auf einem Stuhl außerhalb des Kreises. Jonas sagt: „Ein Schüler wuschelt mir immer wieder durchs Haar, das stört mich sehr, das nervt mich.“ Jonas setzt an zum Weiterreden, tut es aber dann doch nicht. Die Integrationslehrerin sagt: „Ja, das ist mir auch aufgefallen, dass Hamid das bei dir macht.“ Sie steht auf, geht in den Kreis und stellt sich vor Hamid. Sie wuschelt ihm durchs Haar und sagt: „Du nicht so, Jonas mag nicht.“ Sie wuschelt ihm noch einmal durchs Haar und schüttelt den Kopf und sagt: „Nein, du nicht so machen.“ Hamid zieht seinen Kopf zurück und lächelt verlegen. Dann setzt sich Petra wieder auf ihren Stuhl und schaut zu Jonas: „Ich glaube jetzt hat er verstanden, dass er das nicht mehr machen soll.“ Jonas sieht Petra an und nickt.

Bei allen drei Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion (Manuela, Nina und Lisa) löst die in der Vignette beschriebene Darstellung der Situation große Betroffenheit und Ablehnung aus. Die erste Probandin, die sich zu Wort meldet, ist Manuela. Sie artikuliert ihre unmittelbare Reaktion auf die beschriebene Situation so: *„Nachdem ich mich gerade eben für die Diversitätsprüfung vorbereite, äh, kommt mir das Kotzen, wenn ich dran denke, dass das eine Integrationslehrerin gemacht hat, weil die dann, ich würd' mal sagen, absolut nichts verstanden hat von dem, was sie darstellen soll. Und ja, Problemlösung durch*

Erniedrigung ist immer a guter Ansatz, sarkastisch gemeint.“ (Manuela, GD 4_ Pos. 11) Ihre beiden Kolleginnen stimmen ihr zu, dass die Situation durch das Verhalten der Integrationslehrerin Petra für die zwei betroffenen Buben noch schlimmer gemacht wurde, anstatt konstruktiv gelöst zu werden.

Besonders beanstandet wird die Sprechweise der Lehrerin, die vermittelt, dass Hamids Sprachkenntnisse nicht ausreichend wären, um grammatikalisch korrekten Sätzen folgen zu können. Manuela formuliert ihre Kritik so: *„Weil das in meinen Augen Kleinkindsprech ist und nicht mal mit meinem Kleinkind hab’ ich so gesprochen. Du nicht so! Jonas mag nicht. Das ist herabwürdigend zu 150 Prozent.“* (Manuela, GD 4_ Pos. 17) Neben der konstatierten Herabwürdigung wird aber auch hinterfragt, wie dem Kind Sprachkenntnisse vermittelt werden sollten, wenn auf diese Weise mit ihm gesprochen werde: *„I denk’ halt so, wie soll des Kind g’scheit Deutsch lernen, wenn man so mit ihm redet?“* (Nina, GD 4_ Pos. 165) Das ist jedoch nicht der einzige Aspekt, der aus Sicht von Probandin Nina problematisch erscheint. An anderer Stelle bringt auch sie ihre Deutung des Geschehens als Herabwürdigung zum Ausdruck: *„Ja, furchtbar. Ich hab’ ma schon beim Vorlesen, als du vorg’lesen hast, ham ma scho ’n Kopf g’schüttelt, hab’ i ma dacht: ‚Oh mein Gott, wie redet die mit dem Kind?‘ Dadurch, dass sie so mit ihm redet, als würd’ er nix verstehen, macht sie ihn runter.“* (Nina, GD 4_ Pos. 22) Nina geht in ihrer Beurteilung der Situation jedoch noch einen Schritt weiter und denkt an zusätzliche, unmittelbare Konsequenzen, die das Verhalten der Lehrerin nach sich ziehen könnte: *„Und auf der einen Seite haben die anderen Kinder dann auch das Bild von ihm so: ‚Ah, okay, der versteht nix. Darum macht er das vielleicht.‘ Das weitet sich ja dann auf alle aus. I find’ das schlimm.“* (Nina, GD 4_ Pos. 22) Die angesprochene Befürchtung richtet sich also auf den Umstand, dass die Lehrerin bei den Mitschüler:innen ein Bild von Hamid erzeugt, das ihn als sprachunkundig markiert und gleichzeitig vermittelt, dass er sich möglicherweise aus diesem Grund Jonas nur über die beschriebene körperliche Kontaktaufnahme mitteilen könne.

Der zweite große Kritikpunkt am Verhalten der Integrationslehrerin setzt an ihrer eigenen, körperlich motivierten Handlungsweise an. Die Tatsache, dass sie sich selbst zunächst außerhalb des Kreises befindet und offenbar nicht aktiv am Geschehen des Klassenrats teilnimmt, jedoch plötzlich aufsteht, in den Kreis geht, das Wort ergreift und Hamid schließlich auch mit ihren Händen in die Haare greift, wird von Lisa so kommentiert:

„I hab' mir auch gedacht, irgendwie, die Lehrerin sitzt außerhalb vom Kreis und dann geht sie in den Kreis und wahrscheinlich sind alle Augen irgendwie auf die Situation, und auch find's auch eine Grenzüberschreitung, dass sie ihm dann so durch die Haare wuschelt ...“ (Lisa, GD 4_ Pos. 24)

Das demonstrative „Verwuscheln“ der Haare Hamids durch die Lehrerin wird als Überschreitung der persönlichen Grenzen des Buben, in diesem Fall aber vor allem als Deutlichmachung eines Hierarchiegefälles und als Machtdemonstration verstanden. Der Lehrerin wird unterstellt, dass sie ihre (mächtigere) Position nützt, um Hamid zurechtzuweisen und zu „erniedrigen“. In Manuelas Worten: *„Stellt's euch vor, ihr sitzt im Kreis als - weiß ich nicht - zwischen sechs und zehn Jahre alt und auf einmal steht die Lehrperson vor dir in ihrer vollen Größe, allein das ist schon so a Hierarchieunterschied, wo demonstriert wird: ‚Du bist klein und nichts, und wer bin ich?‘, ja.“ (Manuela, GD 4_ Pos. 25)* Manuela begründet ihre Feststellung, dass es sich dabei um einen unzulässigen Eingriff in die Intimsphäre von Hamid handelt, folgendermaßen: *„Außerdem find' ich's auch a Grenzüberschreitung, es gibt ja diesen ..., diesen persönlichen Bereich, also diese verschiedenen mit eben ..., wenn mir wer zu nahekommt und irgendwie und so mit ... eineinhalb Meter Abstand und dann noch weiter. Wenn mich wer an den Haaren berührt, dann ist das eigentlich sehr intim, weil's ja meinen Körper betrifft, mich berührt jemand, vielleicht mag ich das nicht, will ich das nicht.“ (Manuela, GD 4_ Pos. 96)* Die Probandin bringt hier zum Ausdruck, dass sie in diesem Verhalten einen Verstoß gegen die soziale Regelorte, eine persönliche Distanzzone zu anderen Menschen einzuhalten. Die Intimsphäre des Buben werde dadurch verletzt, und er habe keine Möglichkeit gehabt, der Berührung zuzustimmen oder sie abzulehnen. Manuela denkt den Gedanken noch weiter: *„Die Frage ist: Ist das überhaupt erlaubt? Darf man als Lehrperson das, die Kinder angreifen? Das weiß ich nämlich noch immer nicht so genau, und ich halt mich auch eher zurück, außer irgendeiner stürmt her und umarmt mich, dann drück ich's nicht weg.“ (Manuela, GD 4_ Pos. 96)* An dieser Stelle fragt sich die Studierende, ob die Lehrerin nicht möglicherweise sogar gegen (Schul-)Gesetze verstoßen haben könnte. Sie selbst halte sich deshalb mit Berührungen generell sehr zurück, weil ihr die rechtliche Situation dazu noch nicht im Detail bekannt sei.

Bemerkenswert erscheint den Probandinnen auch der Umstand, dass Jonas selbst in seiner Ausführung: *„Ein Schüler wuschelt mir immer wieder durchs Haar, das stört mich sehr,*

das nervt mich‘, explizit keinen Namen genannt hatte, die Integrationslehrerin jedoch offenkundig vor der gesamten Klasse Hamid dieses Verhaltens bezichtigt und ihn als ‚Übeltäter‘ entlarvt habe. Manuela deutet das so: *„Das heißt, Jonas hätte dann eigentlich das Problem quasi lösen wo..., oder auf den Tisch gelegt, ohne dass er aber die Person jetzt direkt anschwärzt, sondern eben so ein allgemeines Formulieren, aber dennoch mit der Bitte um Problemlösung.“* (Manuela, GD 4_ Pos. 65) Nina ergänzt diese Einschätzung in ihrer Interpretation der Aussage von Jonas folgendermaßen: *„Voll das erwachsene Verhalten im Gegensatz zu der Integrationslehrerin“* (Nina, GD 4_ Pos. 66), was von den Studienkolleginnen mit zustimmendem Lachen quittiert wird. Alle Probandinnen deuten die Formulierung von Jonas in der Weise, dass dieser absichtlich keinen Namen genannt habe, um niemanden zu beschuldigen, er aber dennoch eine Verbesserung seiner Situation herbeiführen wollte und deshalb sein Anliegen im Klassenrat vorbrachte. Dies würde bedeuten, dass er einen sehr reifen und problemlösungsorientierten Umgang mit der Situation zeigte. Für Manuela war es *„also quasi das Gegenteil von Petzen eigentlich, ja, sondern an einer Problemlösung orientiert, weil sonst geht man ja eher ..., oder gehen Kinder doch eher her und sagen: ‚Der so und so oder die so und so hat das und das gemacht‘, und das klingt eigentlich für mich schon sehr erwachsen.“* (Manuela, GD 4_ Pos. 71)

Die Probandinnen sind sich einig, dass es spannend gewesen wäre, zu hören, was Jonas noch dazu zu sagen gehabt hätte, wenn er nicht selbst beim Sprechen ins Stocken geraten wäre, sondern die Gelegenheit bekommen hätte, seine Ausführungen noch zu ergänzen. Sie deuten den Verlauf der Situation, insbesondere das Einschreiten der Integrationslehrerin in der beschriebenen Form, insgesamt als Ausdruck einer fehlenden Diskussionskultur in der Klasse, zumal sich der Vorfall während einer Sitzung des Klassenrats zutrug, der konzeptionell ein Forum darstellt, in dem Schüler:innen sich eigentlich im Diskutieren und Argumentieren üben sollten. Auch Hamid wurde keine Möglichkeit gegeben, sich zu erklären, der Diskurs wurde einseitig, nämlich ausschließlich von Seiten der Lehrerin geführt, die anhand von Jonas Aussage interpretierte, dass Hamid das Anliegen von Jonas nicht verstanden habe. *„Aber ich find's eben voll org, dass dem Hamid gar keine Möglichkeit gegeben wurde, dass er sich irgendwie erklärt oder ausdrückt, weil das ist ka Kultur, also keine ..., keine ..., nicht Streitkultur, sondern Diskussionskultur, oder? Wie will man Diskurs führen, der einseitig ist? Eine ..., eine Beschuldigung, die*

aber nicht einmal von dem Kind kommt. Weil der hat ja kein ..., das Kind hat ja keinen Namen genannt, sondern die Lehrerin hat einen Namen reininterpretiert, also echt, pfff.“ (Manuela, GD 4_Transkript_final, Pos. 105)

In weiterer Folge stellten die Studierenden Vermutungen zu den (unbekannten) Hintergründen an, die zu dieser Situation geführt haben könnten. Es wurde darüber spekuliert, ob Jonas möglicherweise umgekehrt auch Hamid öfter „nerve“ und dieser sich mittels „Haarewuscheln“ dafür rächen wollte. In jedem Fall hätten die Studierenden erwartet, dass eine der beiden Lehrerinnen Jonas um eine weitere Präzisierung seines Anliegen und Hamid um eine Erklärung seinerseits gebeten hätten. Beides passierte jedoch nicht, was zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion Manuela dazu veranlasste, Mutmaßungen darüber anzustellen, ob Hamid möglicherweise ein Integrationskind und deshalb die Integrationslehrerin eingeschritten sei, weil er ihr „als I-Kind“ zugeteilt sein könnte: *„Was ich mich jetzt frag, weil da steht Integrationslehrerin, könnte vielleicht ein ..., also Hamid zum Beispiel, ein Integrationskind sein, ein I-Kind?“ (Manuela, GD 4_Pos. 83)* Die Diskutantinnen sind sich jedoch schnell darüber einig, dass das nichts an dem Umstand einer Grenzüberschreitung ändere. Nina repliziert darauf wie folgt: *„Kann schon sein, aber i find' net, dass das viel Unterschied macht in der Situation. Weil das trotzdem voll grenzüberschreitend ist.“ (Nina, GD 4_Pos. 86)* Manuela stimmt ihr zu: *„Vollgas, aber da kummt ..., aber dann käme für mich noch dazu, dass er quasi auch aufgrund seiner ..., äh, Behinderung? ... auch noch einmal ..., also das wär' dann quasi so die dritte Dimension oder die dritte Kategorie ... (Manuela, GD 4_Pos. 86-87)* Damit begibt sie sich an dieser Stelle auf eine analytische Ebene, indem sie versucht, intersektionale Dimensionen von Benachteiligung zu identifizieren und zu benennen. Auf mein Nachfragen, welche die anderen Dimensionen ihrer Einschätzung nach seien, antwortet sie: *„Wart ..., die eine ist die Sprache, äh, die nächste könnte sich auf seine Herkunft beziehen, auf seine Ethnie zum Beispiel, wenn die Namen jetzt passen, und ..., äh, dann eben noch auf eventuelle körperliche oder geistige Einschränkungen.“ (Manuela, GD 4_Pos. 91)* Demzufolge ruft Manuela in dieser Phase der Vignettenbesprechung ihr bereits erworbenes Wissen über Intersektionalität ab und wendet es auf das Fallbeispiel an. Sie erkennt drei zusammenwirkende Dimensionen, nämlich die Dimension der Sprache (eine vermutete andere Erstsprache), jene einer angenommenen migrantischen ethnischen Zugehörig-

keit (aufgrund des Namens) und jene einer vermuteten (körperlichen oder geistigen) Beeinträchtigung. Unklar bleibt, in welcher Lehrveranstaltung sie dieses Wissen erworben hat. Explizit beruft sie sich in der Gruppendiskussion jedoch an anderer Stelle auf eine Ringvorlesung mit dem Titel ‚Bildung – Diversität – Intersektionalität‘.

Auf die Frage, wie die Studierenden selbst reagiert hätten, wären sie als FREI.Spielerinnen Zeuginnen dieser Situation geworden, konnten einige (hypothetische) Handlungsstrategien innerhalb der Gruppe formuliert und dabei zwei maßgebliche Kategorien ermittelt werden: einerseits mögliche Handlungsoptionen in Bezug auf die Lehrperson(en), andererseits Handlungsoptionen hinsichtlich des Umgangs mit den Schüler:innen.

In der Kategorie der möglichen Interventionen gegenüber der Lehrerin können zwei unterschiedliche Reaktionen bei den Studierenden verzeichnet werden. Die eine Vorgehensweise verfolgt einen indirekten Weg, nämlich über das Gespräch mit der Klassenlehrerin Sarah, die in der Vignette zwar vorkommt, jedoch keine Intervention setzt und sich in der Situation (zumindest zum beschriebenen Zeitpunkt) gar nicht einbringt. *„Weil's die Integrationslehrerin ist, hätt' i das danach mit der Klassenlehrerin vielleicht noch a bissi besprochen, weil das mach i auch ziemlich oft mit meiner Klassenlehrerin, wenn bei uns a Integrationslehrerin ist und i darf da mal zuschauen.“* (Nina, GD 4_Pos. 121) Die Probandin geht demnach von den eigenen Erfahrungen in ihrer Kooperationsklasse aus, wo sie zur Klassenlehrerin ein vertrauterer und engeres Verhältnis aufbauen konnte als zur Integrationslehrerin.

Die andere Strategie setzt direkt bei der Integrationslehrerin an und verweist darauf, zunächst auf diplomatischem Weg die Hintergründe für das Vorgehen zu erfragen, um niemandem vorschnell unrecht zu tun. Auch dieser Vorschlag kommt von Nina. Sie sagt: *„I würd' ..., na, i würd' sie zuerst fragen, wieso sie so gehandelt hat und wieso sie das gemacht hat, damit i sie auch versteh, und dann vielleicht sagen, wie ich das gemacht hätte. Aber jetzt nicht irgendwie in dem Kontext so: ‚Das, was du gemacht hast, war furchtbar.‘ [lacht], obwohl's so war.“* (GD 4_Pos. 157) Lisa würde gezielt die Sprache ansprechen wollen sowie die Grenzüberschreitung, die durch das Haarewuscheln offenkundig wurde – vorausgesetzt, dass sie sich das traue, wie sie zugibt. Aber auch sie zieht in Erwägung, dass der performative Akt, den die Lehrerin an Hamid vollzieht, eine Schlussfolgerung aus früheren Erfahrungen sein könne, die diese mit dem Schüler in der Vergangenheit

gemacht habe. „Und ich hätt' auch versucht zu verstehen, warum sie das macht, weil mich ... ich hab' mir auch, wie du's vorgelesen hast, mir gedacht, okay, was könnt jetzt für sie der Grund sein, warum sie das so macht? Vielleicht ist sie eben die Integrationslehrerin auch von ihm und hat die Erfahrung hier ..., hat für sich aus den Situationen, die waren, den Schluss gezogen: ‚Okay, er versteht's nur, wenn ich so mit ihm spreche und wenn ich's ihm zeige‘, weil sie hat ihm schon öfter irgendwas gesagt und er hat's anscheinend nicht verstanden. Also ich ..., das würd' mich ja auch interessieren, aber trotzdem ...“ (Lisa, GD 4_Pos. 162-163) Auch Lisa räumt der Integrationslehrerin damit eine mögliche Begründung für ihre Handlungsweise ein, indem sie vermutet, es könnte der Fall sein, dass Hamid auf rein verbalem Weg nicht verständlich gemacht werden könne, was Jonas ihm sagen möchte. Am Ende ihres Statements revidiert sie dies jedoch selbst wieder, indem sie in ihrer Wendung „aber trotzdem“ anklingen lässt, dass auch das eine derart übergriffige Verhaltensweise nicht rechtfertigen könne.

Die zweite Kategorie verweist auf Handlungsoptionen, die bei den Schüler:innen ansetzen. Auch hier werden einige Ideen von den Probandinnen formuliert, wie man die Situation möglicherweise anders hätte lösen können, wäre man selbst zugegen gewesen. Nina schlägt vor, dass man im Sitzkreis die Schüler:innen einbeziehen und mit diesen gemeinsam nach Lösungen suchen hätte sollen. Diese Lösungen seien oft sogar demokratischer und für Kinder logischer nachvollziehbar als jene von Erwachsenen. Abgesehen davon schließe man damit die Schüler:innen nicht von der Problemlösung aus, wie Manuela ergänzt. Gerade der Klassenrat sei ein geeignetes und prädestiniertes Forum, um eine Kommunikationskultur zu entwickeln, gibt Lisa zu bedenken. Manuela hätte in erster Linie die betreffenden Buben zu Wort kommen lassen sowie bei diesen noch genauer nachgefragt.

6.4.2 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette A

Die Studierenden stellen beim Analysieren und Interpretieren dieses Fallbeispiels einige Theoriebezüge her – wenngleich diese nicht immer explizit als solche benannt werden, so schwingen sie doch in bestimmten Aussagen mit und lassen auf dahinterliegendes Wissen schließen, das dabei angewendet wird. Stark kritisiert und als übergriffig eingestuft

wird das performative, überwältigende Eingreifen der Integrationslehrerin gegenüber Hamid, was als Ausdruck und Identifizierung von Adultismus gelesen werden kann (eine Szene wie diese ist unter Erwachsenen in einem institutionellen Setting schwer vorstellbar). Gleichzeitig wird das dadurch zum Vorschein kommende Hierarchiegefälle zwischen Lehrperson und Schüler von den Probandinnen als solches benannt und in einem (institutionellen) Machtverhältnis verortet. Schule wird demnach als Ort wirksamer Machtstrukturen erkannt, repräsentiert durch die Lehrperson, die sogar vor einer körperlichen Grenzüberschreitung nicht zurückschreckt.

Die drei Studentinnen konnten anhand des in Vignette A dargestellten Fallbeispiels eine Situation identifizieren, in der ein Schulkind, Hamid, durch eine Lehrperson einem unzulässigen körperlichen Übergriff ausgesetzt war, der möglicherweise sogar einen Rechtsverstoß darstellt. Zusätzlich wurde der Bub durch die verbalen Äußerungen der Lehrkraft nach Ansicht der Probandinnen erniedrigt bzw. als sprachunkundig markiert und somit vor den anderen Kindern der Klasse als defizitär positioniert und bloßgestellt. Auch der andere, an der Situation beteiligte Bub, Jonas, wurde durch das Verhalten der Lehrerin in eine unangenehme Lage gebracht, da in seinem Namen (aber ohne mit ihm Rücksprache zu halten oder sein Einverständnis dafür einzuholen) Hamid von der Lehrerin zur Rechenschaft gezogen wurde.

Mit Bezug zur Intersektionalität konnten drei Dimensionen von Benachteiligung, nämlich Sprache, ethnische Zugehörigkeit und Beeinträchtigung ausgemacht werden, die möglicherweise auf Hamid zutreffen und wodurch multiple Diskriminierungsmechanismen vermutet werden können. Als Quelle für das erworbene Wissen wird auf eine Ringvorlesung an der Pädagogische Hochschule Wien verwiesen, die die Themenfelder Bildung, Diversität und Intersektionalität behandelt und in der offenbar ein begrifflicher Bezugsrahmen für jene Probandin hergestellt wurde, die sich in der Gruppendiskussion auf diese Vorlesung bezog. Damit konnten die Studierenden insgesamt ihr (zumindest implizites) Wissen über Adultismus (altersdiskriminierender körperlicher Übergriff gegenüber Hamid und Überrumpelung bzw. Unterstellung einer Bezeichnung durch Jonas), Rassismus bzw. Linguizismus (Hinweise auf Diskriminierung aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch bei Hamid) und Ableismus (Hinweise auf eine Beeinträchtigung bei Hamid) darlegen, was Kenntnisse über Intersektionalität voraussetzt. Zusätzlich zeigt sich darin

die Fähigkeit, dieses Wissen auf eine Situation wie die dargestellte anzuwenden, auch wenn bestimmte Fachbegriffe nicht explizit in der Diskussion genannt werden.

6.4.3 *Vignette B*

Lehrerin Dagmar liest aus einem Buch die Sage „Die Wassermännchen vom Wienfluss“ vor. „Vor langer Zeit war der Wienfluss ein wilder Fluss. Er floss durch Wälder und vorbei an Dörfern. Damals war das Flussbett noch nicht mit Steinen ausgelegt. Deshalb konnten auf dem Grund des Flusses Wassermännchen ihre Häuser bauen.“ Mendim, der offenbar ein Wort nicht verstanden hat, schaut ungläubig drein und fragt: „Da ist ein Bett im Fluss?“ Die Lehrerin verzieht das Gesicht, schüttelt vehement den Kopf und richtet sodann ihre Erklärung an die ganze Klasse. „Nein, natürlich nicht! Ein Flussbett ist eine Rinne im Boden, durch die der Fluss fließt.“ Sie schließt ihre Erklärung mit den Worten „Aber das könnt ihr ja nicht wissen, Deutsch ist ja nicht eure Erstsprache.“ Mendim senkt seinen Blick. Die Kinder schweigen betreten.

Vignette B wurde drei Studierenden vorgelegt (Dalia, Monika und Miriam). Der erste Diskussionsstrang, der sich nach dem Vorlesen und Selbstlesen des Fallbeispiels entwickelt, dreht sich einerseits um die Aussage der Lehrerin in Bezug auf die (mangelnden) Sprachkenntnisse der Kinder in Deutsch, aber auch auf die in der Sage zum Tragen kommende Sprache und den unklaren Begriff ‚Flussbett‘. Die Studierenden sind sich darüber einig, dass der Ausdruck ‚Flussbett‘ auch nicht allen Kindern, die Deutsch als Erstsprache haben, bekannt sein dürfte. Es sei legitim, das Wort nicht zu verstehen, wenn man den Begriff ‚Bett‘ nur aus einem anderen Kontext kenne. Durch die Aussage ‚Aber das könnt ihr ja nicht wissen‘ passiere eine Abwertung gegenüber jenen Kindern, die eine andere Erstsprache als Deutsch hätten, was von Dalia explizit als „*diskriminierende Antwort*“ (Dalia, GD 5_Pos. 9) bezeichnet wird. Mit so einem Satz schaffe man es in Sekunden, die ganze Klasse zu diskriminieren, und alle bekämen ein schlechtes Gewissen, weil sie nicht wüssten, was ein Flussbett sei. Man wisse nicht, wie sich das auf die Kinder auswirke, ob sie sich dadurch vielleicht gegenseitig anfeinden oder noch häufiger miteinander vergleichen würden. Unterstrichen worden sei ihre Aussage noch durch die ablehnende nonverbale Komponente, was vor allem bei Monika eine starke Reaktion hervorruft: „*Und auch wie die Lehrerin einfach nur, wie das beschrieben wird, wie sie, wie sie das Gesicht verzieht und Kopf, also i find das, vehement den Kopf schüttelnd, das geht ja*

o durch und durch, die Kinder picken ja mit den Augen an dir und schauen was du, was du machst. Und das ist so a schiache Ablehnung einfach.“ (Monika, GD 5_ Pos. 22)

Miriam kritisiert das „Schubladendenken“, das dazu führte, dass Mendim, der vermutlich Migrationshintergrund habe, auf diese Weise diskriminiert werde und die ganze Gruppe geschlossen gleich mit ihm. Er werde als einzelner Schüler gar nicht richtig wahrgenommen, und für Monika stelle sich außerdem die Frage, an wen die Aussage ‚Aber das könnt ihr ja nicht wissen, Deutsch ist ja nicht eure Erstsprache‘, eigentlich gerichtet gewesen sei. *„Für wen sagt sie das? Also frage ich mich, wen interessiert, wen interessiert das? Für wen hat es a Bedeutung in dem Kontext? (Monika, GD 5_, Pos. 53)* Miriam ergänzt diesen Gedankengang: *„Na, hat es für sie eine Bedeutung? Weil für die Kinder kann es keine Bedeutung haben. (Miriam, GD 5_ Pos. 53-54)* Als schließlich evident wird, dass sich noch eine weitere erwachsene Person im Raum befunden hatte, nämlich die FREI.SpielerIn, die die Vignette verfasste, kam bei den ProbandInnen der Gedanke auf, dass die Botschaft an eben jene PraktikantIn gerichtet gewesen sein müsse. Monika hat dazu eine Vermutung: *„Und zwar in dem Sinn, dass sie quasi als, als Lehrerin alles richtig macht. Die Kinder müssten ja alles, müssen ja alles wissen, und dann als Entschuldigung vielleicht der FREI.SpielerIn gegenüber, das liegt nicht an meinen Lehrfähigkeiten, dass er das nicht weiß. Es liegt, weil er Deutsch nicht so gut kann. Weil, wenn sie den Unterricht richtig g‘macht hat, nachher müsste er ja wie alle anderen Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, das Wort kennen. Wäre für mich eine mögliche Erklärung.“ (Monika, GD 5_ Pos. 60)*

Es wird darüber spekuliert, ob die Aussage der Lehrerin unbewusst getätigt wurde, und dass man sich deshalb in solchen Situationen fragen müsse, woher das komme und warum man glaube, so eine Art der Rechtfertigung notwendig zu haben. Monika bringt ein, dass es oft so sei, dass das diskriminierende Verhalten der ausübenden Person etwas bringe, nämlich z. B. die Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen. Das merke man aber erst, wenn man sich das genauer anschau. Es wirke immer weiter und stabilisiere das Ganze. Miriam bringt ein, dass es gar nicht so sicher sei, dass sich die Lehrerin darüber Gedanken mache. Vielleicht sei das alles gar kein Thema für sie gewesen und sie wisse am Ende der Stunde gar nicht mehr, was sie da gesagt habe. *„ ..., weil es einfach, so wie du sagst, es kommt aus dir so raus. Ja, das ist so quasi die Erklärung, sie hat sich reingewaschen. Ja,*

das ist eh klar. Das ist ja nicht, Deutsch ist ja nicht eure Erstsprache. Und für sie ist das somit erledigt.“ (Miriam, GD 5_Pos. 71)

Ein intensiver Diskussionsstrang entspinnt sich entlang der Kategorie ‚Fragen stellen im Unterricht‘. Mendim stellte eine aus Sicht der Probandinnen vollkommen legitime, sogar schlaue Frage, und die Lehrerin habe daraufhin den Begriff nicht einmal gut erklärt, sondern mit einer diskriminierenden Äußerung und mit nonverbaler Zurückweisung darauf reagiert. Dabei seien doch Lehrer:innen dazu da, die Kinder zu unterstützen und auch, um ein Sprachvorbild für sie zu sein. Es sei laut der Diskutantinnen erschreckend, dass einem die Schule das Fragen abgewöhne. Mendim traue sich zu fragen und sei eigentlich der Tapfere, der den Mund aufmache. Man merke an seiner Reaktion, dass er voll dabei sei und genau zuhöre. Er sei interessiert und denke mit, aber wenn man sehe, wie die Sache weiter verlaufe, säße er am Ende mit gesenktem Blick da und habe keine Motivation mehr mitzumachen. Er denke nur mehr darüber nach, was er falsch gemacht habe. Er lerne aus der Situation, dass es sich nicht auszahle, aufzupassen, denn wenn man eine kluge Frage stelle, bekomme man eine patzige Antwort retour. Da sage man lieber nichts mehr. Die Studierenden sind sich einig darüber, dass sich die Menschen immer weniger trauten, je länger sie im Bildungswesen seien. Man habe Angst, vor der Gruppe bloßgestellt zu werden, und denke sich, alle anderen wüssten es, nur man selbst nicht. *„Und es geht einfach irrsinnig viel verloren, weil es wissen die Lehrenden nicht, was kommt eigentlich in der Gruppe an? Die Gruppe weiß aber meistens auch nicht, wenn du dann untereinander fragst, okay, kein Mensch hat eine Ahnung. Jeder wurschtelt sich irgendwie durch.“ (Miriam, GD 5_Pos. 43)* Man solle den Kindern mitgeben, dass jene die Mutigen seien, die sich trauen würden zu fragen.

Die Diskussion führt weiter zu einer von den Studierenden geteilten Wahrnehmung, die sich auf ein bestimmtes Verhalten von Lehrer:innen in der Klasse bezieht. Sie kritisieren den Umstand, dass mehrere anwesende Lehrpersonen manchmal miteinander über die Kinder redeten, so als ob diese nicht zugegen seien oder nichts hören könnten. Oft sei es aber nicht einmal das Reden, sondern es seien die Blicke, die ausgetauscht würden. Monika berichtet dazu aus ihrer Praxisklasse: *„Oft sind's, also in meiner Klasse gibt's den Klassenrat. Und die Blicke, oft von den Lehrerinnen. Und i merk dann, wie sie auch mei-*

nen Blick suchen, und i bin dann immer ganz angestrengt, dass i irgendwo anders hinschau‘ und das net erwidere, weil i in das net reinkommen möcht. Weil, die Kinder checken des ja. Also, o wenn i denk, sie machens ... Die kapiere des ja, die kriegen das ja mit.“ (Monika, GD 5_ Pos. 79) Sie drückt damit aus, dass sie sich an diesem Verhalten nicht beteiligen möchte, da sie es nicht gutheiße, es aber schwierig sei, sich den Blicken der Lehrer:innen zu entziehen. „Und jetzt schau i immer ganz betreten irgendwo hin, oder. Und i mag a während dem Klassenrat nix sagen, weil vor den Kindern i net so a Thema aufmachen möchte oder die Lehrerinnen bloßstellen möchte. Und irgendwie so im Nachhinein denk i mir dann immer so, ja, was ist mein Platz und meine Rolle da als FREI.Spielerin? Muss i da auf alles Komische, was i komisch find, hinweisen? Ist oft a schwierige Situation, wie man sich da positioniert.“ (Monika, GD 5_ Pos. 81) Damit spricht sie das Rollenverständnis als FREI.Spielerin in der Klasse an, das für sie offenlasse, inwieweit sie sich mit Kritik einbringen könne oder nicht.

Daraus ergibt sich ein weiterer Schwerpunkt des Gesprächs, nämlich rund um mögliche Handlungsstrategien, die man als FREI.Spielerin gegenüber der Lehrperson habe. Miriam skizziert das Dilemma, das dabei entstehen könne, so: „Ja, vor allem (...) wenn man mit dem Verhalten der Lehrerin vielleicht überhaupt nicht konform geht, und inwieweit darf ich das jetzt kritisieren oder inwieweit muss ich es auch kritisieren, weil eben die Kinder im Mittelpunkt stehen, ja? Und wie weit binde ich mich da ein, ja?“ (Miriam, GD 5_ Pos. 83) Miriam ist auch überzeugt davon, dass man „den Mund aufmachen müsse“, da sich am System sonst nichts ändern werde. Wenn eine solche Aussage von einer Zeugin auch noch bestätigt werde, würde das immer weiter produziert werden. Worüber jedoch Uneinigkeit unter den Probandinnen herrscht, ist die Frage nach dem Zeitpunkt, wann und wie man konkret reagieren solle. Monika würde die Situation am nächsten Tag mit folgenden Worten ansprechen: „Du, mir ist was da noch durch den Kopf gegangen. (...) Du hast irgendwie den Satz gesagt, in dem Zusammenhang, irgendwie noch so angeschlossen: ‚Aber das könnt ihr nicht wissen. Deutsch ist ja nicht eure Erstsprache.‘ Und mi hätt einfach nur interessiert, warum? Warum hast du das gemacht, oder hast du dir irgendwas dabei gedacht? Weil i hab des irgendwie net einordnen können.‘ Also, i glaub, i hätt des so deponiert, um sie nicht in die Enge zu drängen, und dann kann sie sagen, na ja, du, das ist mir ... Wurscht, da hat sie viele Möglichkeiten, aber zumindest hat sie jemand mal kurz darauf hingewiesen, dass einer anderen Person das aufgestoßen ist.“ (Monika, GD

5_ Pos. 88) Dalia möchte die Lehrerin ebenfalls erst im Nachhinein darauf ansprechen, wünsche sich jedoch von sich selbst, auch schon in der Situation reagieren zu können und einen Gegenimpuls zu setzen. Sie fühle sich sonst mitschuldig bzw. mitverantwortlich. Miriam befürchtet, Dinge würden unter den Teppich gekehrt, wenn man nicht unmittelbar reagiere, weil ja ständig neue Dinge passierten. Monika berichtet von ihrer Erfahrung als Sozialarbeiterin, dass es in der Jugendarbeit üblich sei, solche Dinge nicht vor den Jugendlichen auszutragen, sondern in den dafür vorgesehenen Nachbesprechungen und Teamsitzungen. In der Klasse sei es unter bestimmten Umständen jedoch schon auch möglich, direkt in die Situation einzugreifen: „*Und dann denk i ma, hätt i vielleicht, scho vielleicht mit so einem Augenzwinkern oder bissi Humor im Moment einlenken können. Aber da brauch i an guten Tag dazu, dass i den richtigen Ton und den richtigen Schmäh, ähm, erwisch, dass die Rechnung aufgeht. Das geht halt net immer. Manchmal könnte i mas scho vorstellen, dass das so geht. Aber das ist ...*“ (Monika, GD 5_ Pos. 97) Miriam kann das insofern bestätigen, als sie in ihrer Praxisklasse auch meistens unmittelbar auf Aussagen der Klassenlehrerin reagiert habe. Sie hätten ein Vertrauensverhältnis zueinander gehabt und sie habe ein paarmal: „Echt jetzt?“, zur Lehrerin gesagt, aber mit Humor. Dalia gibt zu bedenken, dass man der Lehrperson auch die Chance geben solle, sich selbst auszubessern, da sie letztendlich vier Jahre mit den Kindern verbringe und man die Kinder nicht durch einen Streit zusätzlich verunsichern dürfe. Monika stimmt zu, dass man einen Gesichtsverlust der Lehrerin vermeiden müsse und deshalb Humor wichtig sei, um sie nicht bloßzustellen. Dann denke sie vielleicht darüber nach oder schaffe noch die Kurve raus aus der Situation. Miriam wendet ein, dass es interessant sei, dass sie sich darüber unterhielten, ob man die Lehrperson bloßstellen dürfe oder nicht, die Lehrperson die Klasse aber schon automatisch bloßstellen könne.

In Bezug auf die konkrete Unterrichtssituation und Mendims Frage entwickeln die Probandinnen einige Lösungsansätze, wie sie sich in der Situation verhielten oder wie es ihnen zumindest wünschenswert erscheine. Es sei eben völlig normal, dass in den Köpfen der Kinder das Bild von einem Bett entstehe, man könne sie deshalb darauf aufmerksam machen, dass es eben auch noch eine andere Bedeutung für diesen Begriff gebe, und man könne sie gleich fragen, ob sie noch andere Wörter kennten, die zwei Bedeutungen hätten. Dalia verweist in diesem Zusammenhang auf eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien zu Bildnerischer Erziehung, in der die Studierenden den Auftrag

bekommen hätten, nach genau solchen Wörtern wie Flussbett zu suchen, um diese wortwörtlich zu nehmen und in dieser Bedeutung zu zeichnen. Als weitere Beispiele dazu führt sie Flaschenhals oder Tortenständer an. Da entstünden witzige Bilder und es fördere die Kreativität. Die Probandinnen sind unisono der Meinung, man müsse auf Fragen der Kinder generell so reagieren, dass man sie darin bestärke und aktiv dazu auffordere, Fragen zu stellen. Man solle eine Kultur des Fragens entwickeln, sodass die Schüler:innen immer nachfragen könnten, wenn sie etwas nicht verstünden. Man könne die Kinder z. B. auch auffordern, während des Vorlesens der Sage alle unbekanntes Wörter aufzuschreiben. Für Fragen müsse immer Platz sein. Miriam ergänzt jedoch: „*Es ist natürlich, wenn wir hier sitzen und das analysieren, ist das (lacht) ein bisschen eine andere Situation, als wenn man in der Klasse steht.*“ (Miriam, GD 5_30)

6.4.4 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette B

Die Studierenden sind einheitlich der Ansicht, dass die Reaktion der Lehrerin auf die von Mendim gestellte Verständnisfrage in zweierlei Hinsicht inadäquat ausfiel. Einerseits, weil sie die Nachfrage des Schülers nicht als Zeichen von Interesse und Neugierde gewertet, sondern dem Buben mit ihrer verbalen und nonverbalen Reaktion signalisiert habe, dass seine Frage unangebracht sei. Andererseits missfiel den Diskutantinnen, dass die Lehrerin mit dem Zusatz: ‚Aber, das könnt ihr ja nicht wissen, Deutsch ist ja nicht eure Erstsprache‘, der an die gesamte Gruppe gerichtet gewesen sei, Mendims Frage auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückführte, weil er den Begriff ‚Flussbett‘ nicht verstanden habe. Die Studierenden kritisieren vor dem Hintergrund einer kulturalisierend rassistischen Zuschreibung die Defizitorientierung, die sich in dieser Situation entlang der Dimension Sprache aufspanne. Die Lehrerin sei automatisch und pauschalisierend davon ausgegangen, dass Personen mit Deutsch als Erstsprache den Begriff kennten und verstünden, Personen mit anderen Erstsprachen jedoch nicht. Da sie ihre Aussage nicht nur auf Mendim, sondern gleich auf die gesamte Gruppe beziehe, könne davon ausgegangen werden, dass alle (oder die meisten) anwesenden Kinder eine andere Erstsprache hätten und deshalb auch alle mit der stereotypen Zuschreibung dieses Defizits belegt worden seien. Die Lehrerin homogenisiere die Gruppe als vermeintlich ‚gleich‘ und hierarchisiere hinsichtlich der Sprache, indem sie Deutsch als legitime Sprache hervorhebe und implizit

die Erstsprachen der Kinder als minderwertig degradieren. Die Studierenden betrachteten diese Reaktion daher als diskriminierend. Die Einschätzung, dass die Sprachkenntnisse der Kinder (andere Erstsprachen als Deutsch, mangelnde Kenntnisse in Deutsch) zu Stereotypisierungen und Vorurteilen führten, könnten als linguizistisch motiviert verstanden werden. Dieser Begriff wird von den Studierenden nicht genannt, jedoch können sie die Diskriminierung bezüglich der Sprache hinter der Aussage erkennen und als Abwertung wahrnehmen.

Monika sehe, ausgehend von der herabwürdigenden Vorgehensweise der Lehrerin, in diskriminierenden Handlungen und Äußerungen generell die Funktion, Machtverhältnisse zu stabilisieren. Damit greift sie explizit auf ein Wissen zurück, das machtkritisch disponiert ist und die strukturelle Ebene (z. B. rassistischer Diskriminierungen) hinter der individuellen Handlung miteinbezieht, wie das sowohl im Anti-Bias-Ansatz als auch im ‚critical approach‘ der Global Citizenship Education der Fall ist. Sie bringt auch ihr Wissen und ihre Erfahrungen als Sozialarbeiterin in die Diskussion ein und berichtet über Teamsitzungen und Nachbesprechungen, die einen fixen Bestandteil der Berufsausübung in der sozialen Jugendarbeit darstellten, die in der Schule für Lehrkräfte jedoch nicht institutionell verankert seien.

In ihrem hypothetischen Szenario darüber, wie sie selbst auf die Aussage reagiert hätte, wählt Monika die Methode des Nachfragens, warum die Lehrerin das so gesagt habe. Diese nachfragende Herangehensweise kann als Anlehnung an die sokratische Mäeutik (Hebammenkunst) gelesen werden. In dieser auf Sokrates zurückführenden Methode des fragenden Dialogs soll dem Gegenüber dazu verholfen werden, sein eigenes Wissen hervorzubringen, um zu einer Erkenntnis zu gelangen. Wird der/die Dialogpartner:in eines Widerspruchs überführt oder wird durch den Dialog Scheinwissen offengelegt, spricht man von Elenktik (vgl. Stavemann 2007, 16 f.).

Neben der nachfragenden Vorgehensweise (die bei Sokrates immer auf Augenhöhe und mit Respekt vor dem Dialogpartner eingesetzt wurde) werden von den Diskutantinnen noch weitere Strategien angesprochen, die man anwenden könnte, um solche oder ähnliche Vorfälle anzusprechen, ohne die Lehrperson dabei bloßzustellen. Es sei aber wichtig, diese Dinge „nicht unter den Teppich zu kehren“, damit sich im System etwas ändere. Humor und „Augenzwinkern“ betrachte man als geeigneten Weg, Heikles anzusprechen,

ohne einen Streit vom Zaun zu brechen oder einen „Gesichtsverlust“ der Lehrerin zu riskieren. Generell stellen sich die Probandinnen aber die Frage, warum man sich so viele Gedanken über das Bloßstellen der Lehrerin mache, wenn diese doch ihrerseits kein Problem damit habe, die Kinder bloßzustellen. An dieser Stelle greift Miriam offenbar auf (implizites) Wissen über Adultismus zurück. Sie erkennt, dass das Einhalten bestimmter sozialer Regeln (der Höflichkeit, des gegenseitigen Respekts, des Wahrens von Grenzen usw.) unter Erwachsenen meist ernst genommen, in Bezug auf Kinder jedoch nicht in gleichem Maß beachtet werde. Hier drücke sich das Ausnützen eines Hierarchie- bzw. Machtgefälles aufgrund des Alters, aber auch aufgrund der machtvollen Position als Lehrkraft aus.

Einig sind sich die Probandinnen darüber, dass eine reflexive Analyse einer solchen Situation im Nachhinein wesentlich einfacher und zielführender sei, als wenn man in der Klasse stehe und schnell reagieren müsse. Damit bestätigen die Studierenden implizit wesentliche Anliegen der Aktions- und der Vignettenforschung: das gezielte Reflektieren und Beforschen der eigenen Praxis (mit zeitlicher und räumlicher Distanz) einerseits und das analysierende Besprechen von Fallbeispielen in Form von Vignetten andererseits, um daraus neue Erkenntnisse und gegebenenfalls auch Anlässe für Veränderungsprozesse und neue Handlungsoptionen zu gewinnen.

Insgesamt kann in der Diskussion ein hoher Gehalt an Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Diskriminierung im Kontext von Kulturrassismus und Adultismus bei den Probandinnen ausgemacht werden. Dies ist jedoch mit Sicherheit zu einem gewissen Grad auf die Vorbildungen der Studierenden in dieser Diskussionsrunde (z. B. Studium der sozialen Arbeit, Studium der Philosophie) oder auch auf den etwas höher liegenden Altersdurchschnitt und die damit verbundene größere Lebenserfahrung zweier Teilnehmerinnen zurückzuführen.

6.4.5 Vignette C

Nach ausführlicher Vorbereitung in der Schule besucht die zweite Klasse einen Bauernhof in der Nähe von Stockerau. Die Kinder dürfen viele Bauernhoftiere kennenlernen, ein Schwein bürsten, den Hund streicheln, Schafe, Kühe, Esel und Wildgänse beobachten und am Schluss noch die Hühner füttern. Die Klasse betritt das Hühnergehege und jedes Kind bekommt von der Bäuerin Körner zum Füttern ausgeteilt. Sie zeigt ihnen vor, wie sie den Hühnern das Futter anbieten sollen. Der Großteil der Kinder ist skeptisch, möchte die Hühner zwar gerne füttern, aber fürchtet sich vor dem spitzen Schnabel. Nur Jimmy traut sich, geht in die Hocke, macht seine Handflächen weit auf, sodass die Hühner gut zu den Körnern kommen können. Diese nützen die Gelegenheit und gehen direkt auf ihn zu. Plötzlich beginnt Anita, die Teamlehrerin, laut zu lachen und sagt so laut, dass es alle hören können: „Na is‘ ja eh klar, bei die Chines´n weiß ma‘ ja, dass die ein besonderes Gspüa fia Hendln haben. Sie können sie ja auch so super süß-sauer zubereiten.“ Jimmy läuft rot an und lässt die restlichen Körner auf den Boden fallen.

An dieser Diskussion nahmen zwei Probandinnen teil (Karina und Liuba). Karina ergreift als Erste das Wort und kommentiert das Geschehen und ihre unmittelbare Gefühlsreaktion darauf mit: „*Wahnsinn (Pause) Okay ...*“ (Karina, GD 6_Pos. 8). Nach dem nochmaligen Durchlesen des ausgehändigten Textes ergänzt sie ihre Gedanken laut: „*Ja, halt total schockierend, dass eine Lehrerin so was überhaupt sagt und denkt und, und auch noch laut ausspricht und dann auch noch in so einer Lautstärke, dass es die Kinder und alle halt mitbekommen. Das ist halt also, schockierend, aber ja, passiert halt wirklich immer noch und wahrscheinlich nicht gerade selten - das ist das Problem. (Karina, GD 6_Pos. 12)* Sie verweist damit auf ihre Befürchtung, dass Aussagen wie diese in der Schule offenbar „immer noch“ häufig vorkämen, und drückt damit aus, dass bei manchen Lehrkräften noch kein Bewusstsein für die Problematik hinter solchen Behauptungen vorhanden zu sein scheine. Sie kritisiert das Schubladendenken, das Menschen auf ihr Äußeres oder ihre Herkunft reduziere – in diesem Fall, dass alle Chinesen sich angeblich gut mit Hendln auskennen oder ein Gespür dafür hätten. „*Das ist ja schon, allein die Aussage ist ja schon heftig. Ja, also das ist es eher für mich einfach so, dieses Unter-, also nur, es, die Persönlichkeit des Menschen und generell einfach diese Individualität, die kommt einfach komplett weg, also die zählt nichts mehr.*“ (Karina, GD 6_Pos. 37) Als ebenso problematisch erkennt die Probandin, dass die Bemerkung laut ausgesprochen und somit auch für alle Kinder hörbar gewesen sei.

Liuba stimmt Karina zu und zeigt sich ebenso schockiert. Sie untermauert die Vermutung von Karina, dass solche Aussagen keinen Einzelfall darstellten, sondern häufiger vorkämen: *„Genau, ich finde es auch schockierend, aber irgendwie. Wir hatten ja ständig diese Coaching-Seminare und da reden wir eigentlich ganz offen über unsere Erfahrungen und das wundert mich überhaupt nicht.“* (Liuba, GD 6_Pos. 13) Sie bezieht sich in weiterer Folge jedoch vor allem auf die Vorgehensweise, über die Köpfe der Kinder hinweg eine diskriminierende Aussage über ein bestimmtes Kind zu tätigen, indem sie auf ein anderes, ähnliches Beispiel verweist, von dem sie in einem Coaching-Seminar gehört habe: *„Also von dem, was ich so gehört habe, zumindest in einer Schule, da gab es ja diese Geschichte von den zwei Team-Lehrerinnen, die sich dann noch vor den Kindern ziemlich laut unterhalten haben und so, dass jedes Kind mitbekommt, dass sie quasi eine schlechtere Meinung von einem oder dem anderen haben. Es war eigentlich sehr ungut, vor allem für die Kollegin, die dort in der Klasse war.“* (Liuba, GD 6_Pos. 13)

Mit dem letzten Teil ihres Statements spricht sie die unangenehme Lage an, in die ihre Studienkollegin in der Schulpraxisklasse gebracht worden sei, da sie sich an dieser Art der Konversation nicht beteiligen wollte. Daraufhin entspinnt sich – ganz ähnlich, wie in der Gruppendiskussion zu Vignette B – eine Diskussion zwischen den beiden Probandinnen, die sich nun weiter kritisch über das Verhalten von Lehrpersonen äußern, die mit in der Klasse anwesenden Kolleg:innen negativ über Kinder sprächen und dächten, dass diese sie nicht verstehen oder den Inhalt ihrer Unterhaltung ohnehin nicht erfassen könnten. Dieses Verhalten werde als Vertrauensbruch gegenüber den Schüler:innen gewertet, da diese unterschätzt würden, und selbst wenn sie das Gesprochene nicht hören könnten, über Mimik und Gestik dennoch mitbekämen, ob etwas Positives oder Negatives über sie gesagt werde.

Die Körpersprache sage generell viel aus, ergänzt Karina, und sie frage sich, wie die Situation wohl weitergegangen sei, nachdem die Lehrerin bemerkt habe, dass Jimmy rot angelaufen sei. Es wäre interessant zu wissen, ob sie ihre Aussage selbst noch kommentiert habe und ob das die Situation für Jimmy eher besser oder noch unangenehmer gemacht habe. Am besten wäre vermutlich gewesen, Jimmy einzeln zu sich zu holen und sich bei ihm zu entschuldigen, um nicht vor allen anderen noch mehr Aufmerksamkeit auf die Situation zu lenken.

Auf die Nachfrage, an wen die Aussage von Jimmys Lehrerin eigentlich gerichtet gewesen sein könne, spekulieren die Studierenden, dass sie vermutlich für die Teamlehrerin bestimmt und ursprünglich nicht an die Kinder oder an Jimmy selbst adressiert gewesen sei. Es könne sein, dass die Lehrerin mit der Aussage humorvoll habe sein wollen und auf ein zustimmendes und bestätigendes Lachen der Kollegin gehofft habe. An dieser Stelle formuliert Karina eine mögliche Strategie, wie man sich als Studierende bzw. FREI.Spielerin in einer solchen Situation der Lehrperson gegenüber verhalten solle. *„Ob es nicht auch, ahm, irgendwie sinnvoll wäre oder halt eben auch schon zeigen würde, dass das alles nicht okay ist, wenn man dann überhaupt nicht lacht und einfach voll ernst bleibt und schaut halt, dass sie halt, sie so, okay, ihr Spaß kommt halt gerade einfach gar nicht an, weil so kann man sie, vielleicht in dem Moment schon ein bisschen ihr zeigen, dass das jetzt eigentlich nicht okay war, ohne dass man das aber jetzt vor der Klasse thematisiert.“* (Karina, GD 6_Pos. 62)

In der darauffolgenden Ausführung über eine Erfahrung, die Karina selbst als Betreuerin in einem Sommercamp mit einem Kollegen gemacht hatte, wird offenkundig, dass sie nach einer Strategie sucht, um in einer solchen Situation eine Maßnahme an der Hand zu haben, die ihre Ablehnung gegenüber solchen rassistischen Aussagen erkennen lässt. Das demonstrative Nicht-Mitlachen erscheine ihr nun als geeignete Maßnahme des Widerstands und der Nichtanerkennung.

Liuba schwächt die Situation etwas ab, indem sie die Möglichkeit skizziert, dass die Aussage der Lehrerin *„einfach nur ein Gedanke war, der einfach laut ausgesprochen wurde, der herausgerutscht ist.“* (Liuba, GD 6_Pos. 70) Daraufhin entwickelt Karina ihre Handlungsstrategie weiter und überlegt noch detaillierter, wie man in einem solchen Fall reagieren könne, um den Personen ihr falsches Verhalten aufzuzeigen. *„Und deswegen ist dann halt auch wichtig, dass man's den Personen halt dann schon klarlegt, dass das falsch war, aber halt eben mit diesem, mit dieser Ich-Botschaft eher mehr, so dass man halt sagt so: ‚Ich fand das recht schwierig in dem Moment‘, oder so, nicht: ‚Du hast das jetzt schlecht gesagt‘, oder so halt. Genau, weil so kommt man vielleicht eher durch. (lacht) Aber ja, also ich glaube, also ich glaube, dass das gar nicht so schlecht wäre, in dem Fall wirklich bewusst zu zeigen, dass man das jetzt nicht lustig fand, aber gar nichts direkt in dem Moment zu sagen. Ich glaube, in dem Moment direkt, wenn man das dann*

gleich angesprochen hätte, hätte die Person wahrscheinlich eh versucht, sich zu rechtfertigen. Und wenn man es später anspricht, dann hat die Person vielleicht sich eh schon selber dazu Gedanken gemacht und sich gedacht, so: ‚Ma, hätte ich anders sagen müssen? Oder hätte ich gar nichts sagen sollen?‘, oder keine Ahnung was. Und dann, also halt, kann man nur hoffen, dass man ein bisschen nachdenkt über das, was man sagt.“ (Karina, GD 6_ Pos. 71)

Auch Liuba überlegt, welche Handlungsstrategien sie selbst zur Verfügung habe, um in einer solchen Situation ihrem Ermessen gemäß adäquat zu reagieren. *„Und ob ich jetzt die Lehrerin ansprechen würde oder nicht? In dem Fall würde ich schon was sagen. Aber dann müsste ich ewig darüber nachdenken, wie ich das am besten sage, so dass es nicht schlecht rüberkommt. Nicht, dass sie denkt, dass ich sie jetzt unbedingt kritisieren möchte, sondern einfach so ganz objektiv - es gibt keine Objektivität - sagen, dass ich, ja, es ist mir aufgefallen. Dem Jimmy ist es nicht gut gegangen. Er hat sich schlecht gefühlt durch deine Aussage. Also, ja. Ich glaube, so würde ich es angehen.“ (Liuba, GD 6_ Pos. 60)* Sie beschreibt damit das Dilemma, in dem sie sich wiederfinde, da sie das Verhalten der Lehrerin zwar unbedingt ansprechen, sie gleichzeitig aber nicht kritisieren wolle. Ihre bevorzugte Herangehensweise sei deshalb, das (diskriminierte) Kind mit seinen, durch die Aussage ausgelösten Gefühlen in den Mittelpunkt zu stellen und diese anzusprechen. In Bezug auf Jimmy ließe Liuba die Situation abklingen, damit sich niemand hineinsteigere und noch mehr darüber lustig mache. Jimmy würde sie zuerst einmal ablenken und später mit ihm über den Vorfall reden.

Karina überlegt, wie sie reagiert hätte, wäre sie als FREI.Spielerin Zeugin dieser Situation geworden. Für den Fall, dass die Kinder mitgelacht hätten, wäre ihr erstes Bestreben gewesen, das Lachen zu beenden und die Aufmerksamkeit von Jimmy wegzulenken. *„Und dann, dann, wenn alles ein bisschen ruhiger geworden wäre, wäre ich einmal zum Jimmy hingegangen und hätte nochmal gefragt, ob er irgendwie darüber reden mag, ob es eh okay ist, und dann mal geschaut. Ist halt die Frage, ob er mir da was erzählt hätte oder nicht, je nachdem wie gut die connection zwischen uns beiden gewesen wäre. Ja, und dann (...) hätte ich wahrscheinlich mit der Lehrerin gesprochen und hätt‘ gesagt, dass sie's wahrscheinlich ja eh nicht böse gemeint hat, aber dass die Aussage halt einfach super falsch angekommen ist bei mir und offensichtlich auch beim Jimmy und dass es*

dem Jimmy halt einfach sehr unangenehm war. Und ob ihr das bewusst halt war in dem Moment.“ (Karina, GD 6_Pos. 53)

Obwohl dieses Gedankenspiel im Bereich der Spekulation verbleiben muss, können handlungsstrategische Komponenten identifiziert werden, die sich auch in einer real erlebten Situation zeigten, die Karina nun als weiteres Beispiel vorbringt und in der sie selbst Zeugin einer diskriminierenden Äußerung geworden sei. Sie berichtet von einer Begebenheit aus ihrer Praxisklasse, in der sie als FREI.Spielerin tätig sei. Im Schulhof sei ein Wettlauf veranstaltet worden und ein Schwarzer Bub aus dieser Klasse namens Imano (Name geändert) sei bei diesem Wettlauf sehr schnell gewesen. Das wurde von der Lehrerin folgendermaßen kommentiert: *„Und sie hat dann halt gemeint, das war so dieser Positivrassismus, wo sie halt gemeint hat: ‚Ja eh klar, dass der Imano so gut laufen kann‘. Und ich war dann halt so, also, ich weiß nicht. (...) Ich bin aber dann schon zu ihr hingegangen, und hab so g'sagt: ‚Ja, ich weiß nicht, wieso? Wieso findest du, dass es eh klar ist, dass er gut läuft und die anderen nicht so? Wir haben ein anderes Kind auch dabei, das läuft auch voll super, da hast du nicht gesagt, eh klar, dass der super läuft.‘ Und dann hat sie eh gemeint: ‚Ja, so, stimmt, eigentlich hast du recht, das war eigentlich voll die ...‘. Also sie hat das dann voll verstanden und hat gemeint, das war eigentlich voll die ungute Aussage und ich so: ‚Ja, na, wir haben das halt gerade im Studium eben gelernt und wir wollen da jetzt irgendwie mehr drauf achten und das ist mir halt einfach irgendwie bewusst geworden.‘ (Karina, GD 6_Pos. 56-57)*

Karina erkennt in dieser Situation, dass es sich bei der Aussage der Lehrerin um so genannten ‚Positivrassismus‘¹⁸ handelt. Obwohl sie den Mechanismus der stereotypen, rassistischen Zuschreibung bereits durchschaut hat, tritt sie mit einer neugierig interessierten Haltung an die Lehrerin heran, um das Thema anzusprechen und sie nach den Hintergründen zu ihrem Kommentar zu befragen. Durch die Thematisierung, die ohne Angriff oder

¹⁸ Positivrassismus bezeichnet eine Form von Rassismus, bei der einer Schwarzen Person oder einer Person of Color positiv konnotierte Eigenschaften unterstellt werden, die angeblich auf ihre ‚Abstammung‘ zurückzuführen seien (z. B. besonders gut singen oder tanzen zu können). Damit wird jedoch in keiner Weise etwas Positives bewirkt, sondern im Gegenteil: Durch diese pauschale, stereotype Unterstellung wird der Person ihre Individualität abgesprochen; ihre erbrachten Leistungen (hartes Training, Üben usw.) werden dadurch geschmälert, da sie auf ein vermeintlich ‚natürliches Talent‘ geschoben werden (vgl. Sow 2018, 90 f.).

Vorwurf auskommt, erhält die Lehrerin die Möglichkeit, selbstkritisch auf ihre Aussage zu blicken und diese letztlich als unangebracht zu bewerten. Karina erklärt ihre Strategie und den Erfolg, den sie damit hatte, in der Diskussionsrunde noch weiter: *„Und ich habe es auch irgendwie versucht, halt eben positiv zu formulieren, dass ich eh weiß, dass sie das in dem Moment ja gar nicht so gemeint hat und sie nicht so ‚blamen‘, ah, verurteilen wollte für das, dass sie da eben sowas gesagt hat, aber sie eben darauf aufmerksam machen wollte. Und sie hat gemeint, ja sie ist voll dankbar.“* (Karina, GD 6_Pos. 56-57)

Die Probandin unterstreicht damit, dass die Wirkung ihrer Strategie darin begründet liege, dass sie die Lehrerin nicht verurteilen oder beschämen habe wollen, sondern sie in erster Linie auf die Problematik ihrer Aussage aufmerksam machen wollte. Sie betonte deshalb gegenüber der Lehrerin auch, darüber Bescheid zu wissen, dass hinter deren Aussage keine (rassistische) Absicht gestanden habe. Dadurch entlaste sie die Lehrerin von etwaigen Schuldgefühlen, einen ihrer Schüler vorsätzlich diskriminiert zu haben, und drücke damit gleichzeitig Verständnis und Anerkennung aus, anstatt eine Oppositionshaltung einzunehmen. Um ihre eigene Position und die ‚Zurechtweisung‘ der Lehrerin aber noch deutlicher zu legitimieren, verschafft sich Karina institutionellen Rückhalt und verweist auf die curriculare Ebene ihrer Ausbildung. Sie rechtfertigt ihre Intervention damit, dass sie durch ihr Studium für solche Situationen sensibilisiert worden sei, und bewirkt, dass die (selbst noch dienstjunge) Lehrerin sich letztlich sogar für ihren Hinweis bedankt.

6.4.6 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung zu Vignette C

Die Äußerung der Lehrerin in Vignette C, die ein stereotypes Vorurteil gegenüber chinesischen Menschen und solchen, die als chinesisch markiert werden, reproduzierte, löst bei beiden Probandinnen Entsetzen aus. Indem sie dies in einem öffentlichen, performativen Akt vor der gesamten Gruppe tat, stellte sie gleichzeitig eine Legitimation dieser Zuschreibung her. Da sie sich ihrer Vorbildrolle als Lehrerin gewahr sein musste, unterstrich sie dadurch, dass sie selbst die Aussage – vor allen Kindern ausgesprochen – als unproblematisch und humorvoll einstufte. Dieser Umstand wird von den Studierenden besonders kritisiert, weil sie daraus schließen, dass der Lehrerin das Unrecht ihres Handelns nicht bewusst gewesen sei. Beide Probandinnen erkennen hinter der Aussage eine unzulässige

Essentialisierung, die als Positivismus gedeutet wird. Es werde eine positive Eigenschaft, nämlich gut kochen zu können, unterstellt, die jedoch auf eine ‚natürliche Veranlagung‘ einer bestimmten ethnischen Gruppe zurückgeführt werde und damit als rassistisch eingestuft werden könne. Da Jimmy, der Schüler einer zweiten Klasse Volksschule ist, vermutlich überhaupt noch nicht kochen kann, wird ihm in dieser Situation auch seine Individualität (als siebenjähriges Kind) abgesprochen. An der Reaktion des betroffenen Bubens werde deutlich, dass dieser die Situation selbst auch als unangenehm und beschämend wahrnehme, so wie auch die Verfasserin der Vignette, die als FREI.Spielerin Zeugin des Vorfalls geworden war.

Als besonders unangenehm würden von den Studierenden Situationen eingestuft, in denen Lehrkräfte im Beisein von Kindern abwertend über bestimmte Kinder sprächen und dächten, dass diese das nicht „mitbekämen“. Dieses Verhalten kann als Ausdruck von Adultismus eingestuft und kritisiert werden. Die Machtposition der erwachsenen Lehrer:innen wird gegenüber den Schulkindern in Form von Altersdiskriminierung ausgenutzt. Ohne die Gefühle der Kinder in Betracht zu ziehen, werde – für diese merkbar – über sie gesprochen, was laut den Studierenden zu großer Verunsicherung bei den Kindern führen könne und außerdem einen Vertrauensbruch darstelle.

Die Handlungsstrategien, die in dieser Diskussionsrunde von den Probandinnen beschrieben werden, lassen auf erworbene Reflexionsfähigkeit in Bezug auf rassistische Vorkommnisse schließen. Besonders Karina skizziert an mehreren Stellen, wie sie als Zeugin in einer solchen Situation vorgehen würde oder dies bereits getan habe. In ihrem selbst vorgebrachten Beispiel über den Schüler Imano, der beim Laufen sehr erfolgreich gewesen war, zeigt sie auf, dass sie durch die Methode des Nachfragens und Unwissend-Stellens die Lehrerin zu einer Selbstreflexion anregte. Damit wendet sie (ob intentional oder intuitiv) die sokratische Methode an, die sich genau dadurch auszeichnet. Dazu schreibt Mechthild Beucke-Galm: „Sokrates verhielt sich in den Dialogen als Unwissender. Er wollte erreichen, dass die Anderen ihre Vorstellungen offenlegen und nicht durch seine Ideen beeinflusst würden. Da er davon ausging, dass jeder Mensch bereits über Wissen verfügt, ohne sich dessen bewusst zu sein, nutzte er Dialoge, um das vorhandene Wissen ins Bewusstsein zu rufen.“ (Beucke-Galm 2015, 105)

An derselben Begebenheit wird deutlich, dass Karina zumindest über implizites Wissen zu *white fragility* und der damit verbundenen Verteidigungshaltung *weißer* Menschen verfügt, wenn diese mit dem rassistischen Gehalt einer Aussage konfrontiert werden. Sie wählt in der Begebenheit mit Imanos Lehrerin neben der sokratischen Herangehensweise noch zwei weitere strategisch erfolgversprechende methodische Zugänge. Der erste ist die Formulierung einer so genannten ‚Ich-Botschaft‘. Karina greift hier auf ein ihr verfügbares kommunikationstheoretisches Wissen zurück, nämlich jenes über die gewaltfreie Kommunikation nach Thomas Gordon. Der Begriff beschreibt eine Kommunikationsform, die deeskalierend und selbstoffenbarend auf das Gegenüber wirkt (vgl. Gordontraining). Eine Angriffssituation kann dadurch vermieden werden, was wiederum die Notwendigkeit für eine Verteidigungsreaktion auf der anderen Seite minimiert.

Der zweite strategische Zugang ist die Entlastung der Lehrerin hinsichtlich einer unterstellten Absicht, rassistisch gehandelt zu haben. Obwohl Rassismus nicht an eine Intention, sondern an das Ergebnis einer Handlung gebunden ist und deshalb auch dort wirksam wird, wo keine Absicht hinter dieser Handlung steht, fällt es der Lehrerin in Karinas Beispiel offenbar leichter, ihre eigene Äußerung als rassistisch zu entlarven, weil ihr nicht zusätzlich absichtsvolles Handeln gegenüber einem ihrer Schüler unterstellt wird (auf den sie aufgrund seines Erfolgs beim Wettlauf eigentlich stolz ist). Da dieser Umstand von Karina anerkannt wird und somit Selbst- und Fremdwahrnehmung bei der Lehrerin übereinstimmen, muss sie nicht in eine Ablehnungs- und Verteidigungshaltung (wie in den ersten Phasen des *white-fragility*-Phasenmodells üblich) gehen, sondern kann sich – ohne Gesichtsverlust – einsichtig zeigen. Zusätzlich beruft sich die Studierende in dieser Situation explizit auf die Begleitlehrveranstaltung an der PH Wien, die ihr den inhaltlichen und institutionellen Hintergrund für ihre Intervention gegenüber der Lehrerin liefert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in dieser Gruppendiskussion, an der nur zwei Probandinnen teilnahmen, zwei Aussagen von Lehrerinnen (jene aus der beschriebenen Situation in der Vignette und jene aus der Erzählung von Probandin Karina) als rassistisch eingestuft werden konnten. Thematisiert werden vor allem Strategien, wie man in solchen Situationen handeln könne (oder bereits gehandelt habe), um die Lehrpersonen auf ihr diskriminierendes Verhalten aufmerksam zu machen. Dabei werden methodische

Vorgehensweisen gewählt, die man theoretisch im sokratischen Dialog und in der gewaltfreien Kommunikation verorten kann. Beides war nicht Gegenstand der Begleitlehrveranstaltung, ist also Vorwissen, das die betreffende Studierende bereits mitbrachte und in der Situation anwenden konnte. Die Rechtfertigung dafür, sich ‚einmischen zu dürfen‘, holt sie sich allerdings über die Begleitlehrveranstaltung zum Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘, da sie diese und die darin bearbeiteten Inhalte ausdrücklich gegenüber der Lehrerin betont und damit ihre Intervention ihr gegenüber legitimiert.

6.4.7 Kategorien aus den Gruppendiskussionen 4-6 (zweite Erhebung)

Auf Basis der Fragen, die außerhalb der Vignettenbesprechungen in den drei Gruppendiskussionen der zweiten Erhebung gestellt wurden, ließen sich sowohl deduktiv als auch induktiv Kategorien ableiten, die in diesem Kapitel angeführt und ausgewertet werden. Sie beziehen sich alle auf den zweiten Teil der leitenden Forschungsfrage, nämlich welches Wissen und welche Einsichten die Studierenden im Laufe der einjährigen Projektdauer hinsichtlich Diskriminierung, Intersektionalität und Rassismus sowie in Bezug auf ihre Rolle im Praktikum erworben haben.

a) Rolle als FREI.Spielerin

Die Rollen der Studierenden in ihren Praxisklassen werden durchaus unterschiedlich geschildert, je nachdem, wie die FREI.Spielerinnen von den Lehrkräften eingesetzt wurden. Eine Probandin sehe sich am Ende des Praktikums nach wie vor als Studierende, da sie immer mit einzelnen Kindern gearbeitet habe und dadurch von diesen nie als Lehrerin wahrgenommen worden sei. Sie habe jedoch auch den Eindruck, von den Kindern nicht so ernstgenommen worden zu sein. Eine andere Studierende sei sehr schnell als Lehrerin akzeptiert worden, weil sie (aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit als Sporttrainerin) Turnstunden halten durfte. Ein besonderes Augenmerk in Bezug auf die Rolle lag auf der Frage, inwieweit man als Praktikantin in der Position sei, ‚etwas zu sagen‘, also Äußerungen oder Handlungen der Lehrperson anzusprechen, die man selbst nicht gutheiße, weil Schulkinder dabei unangemessen oder diskriminierend behandelt würden. Zwei Studierende drücken aus, dass sie im Praktikum gewesen seien, um etwas zu lernen, nicht jedoch um der Lehrerin ‚etwas zu sagen‘. Manuela formuliert das so: *„Nein, nein, ... ist*

nicht meine Klasse, nicht meine Verantwortung, auch wenn's mir ur wehtut, weil ich mir persönlich denk', man müsst den Mund viel öfters aufmachen und ich hätte ja nichts zu verlieren, aber dennoch ... hab' ich's nicht getan.“ (Manuela, GD 4_ Pos. 142) Auch Nina sieht sich selbst nicht in der Position, etwas zu sagen und gibt zu, dass sie in bestimmten Situationen ‚auch nichts gemacht habe‘.

b) Lernzuwachs

Jene Studierenden, die bereits andere berufliche Tätigkeiten ausgeübt oder Erfahrungen mit eigenen Kindern gemacht hatten, gaben an, dass sie nicht so viel Neues dazulernten, sich ihr Vorwissen aber vertieft habe. Außerdem sei die Möglichkeit, sich im Rahmen des Seminars (anstatt mit einer Freundin) über diese Themen auszutauschen, sehr bereichernd gewesen. Man sei dadurch bestärkt und noch mehr sensibilisiert worden. Besonders positiv erwähnt wurde in dem Zusammenhang, dass man nicht an der Oberfläche geblieben sei, sondern sich auch Machtverhältnisse und Theorien zu Diskriminierung und Rassismus angesehen habe. Das bekäme dann mehr Substanz.

Andere Teilnehmerinnen sagten, sie hätten „irrsinnig viel dazugelernt“ und seien für Ungerechtigkeiten, Diskriminierung, pädagogische Haltung und Professionalität sensibilisiert worden. Hinsichtlich des Lesens von Texten¹⁹ äußerten sich einige Probandinnen sehr positiv, weil z. B. das gemeinsame Erarbeiten nach dem selbstständigen Lesen und das damit verbundene Umlegen auf den eigenen Sprachgebrauch das Verständnis befördere, denn „ ... du stellst eine Frage an den Text und du kommst, also ich zumindest, mit 20 Fragen wieder raus aus dem Text, ja.“ (Miriam, GD 5_ Pos. 138) Es sei sehr befreiend, wenn man einen Text lese und sich denke, dass das nicht nur die eigenen Gedanken seien, sondern dass es das Schwarz auf Weiß gebe. Jeder Text, den man lese, mache etwas mit einem, und man bekäme dadurch eine gewisse Professionalität in diesen Diskussionen und fühle sich sicherer in der eigenen Denkweise. Man könne es besser argumentativ verarbeiten.

¹⁹ In der Begleitlehrveranstaltung wurden mehrmals wissenschaftliche und literarische Texte zu den Themenfeldern Diskriminierung und Rassismus als Leseaufträge für das Selbststudium zwischen den Seminarterminen ausgegeben, u. a. Auszüge aus Büchern von Noah Sow, Tupoka Ogette, Kübra Gümüşay oder Melisa Erkurt.

Die Arbeit an den Begriffen stellt für die Studierenden offenbar den größten Mehrwert dar, weil dieser Aspekt mehrfach genannt wird. Man habe Begriffe für etwas, wenn man in eine Diskussion gehe, und man könne sagen, dass es Strukturen und Diskriminierung gebe. Das vermittle einem die Sicherheit, in solche Situationen hineinzugehen. Man habe ein Werkzeug, um Dinge zu benennen, und könne auch seine Gefühle auf diese Weise in Worte fassen. Es täte gut, wenn man etwas lese, woran man sich orientieren könne. Das Unrechtsbewusstsein funktioniere jetzt auch schon schneller, denn am Anfang sei man noch unsicher, ob man etwas beurteilen könne, weil „ ...wer bin ich schon?“ (Manuela, GD 4_ Pos. 218) Das sei immer eher so ein Bauchgefühl gewesen, aber durch mehrere Lehrveranstaltungen (auch durch die Vorlesung Bildung – Diversität – Intersektionalität) sehe Manuela sich nun gefestigter, erkenne schneller und traue sich mehr Urteil zu, weil sie das so gelernt habe. Ihr sei nun aber auch noch mehr bewusst, wie schnell man in die Diskriminierungsschiene rutsche, auch ohne es böse zu meinen.

Auch Lisa vertraue nun viel mehr ihrem Gefühl und denke sich nicht mehr, sie bilde sich das nur ein. „Und jetzt geht's für mich - glaub' ich - darum, das auch verbalisieren zu können oder mich zu trauen, weil ich spür' in mir irgendwie stärker, wenn ich was nicht okay find' ...“ (Lisa, GD 4_ 212) Theorien, praktische Beispiele und der Austausch mit den anderen hätten dabei geholfen.

Konkret auf das Praktikum in der Schule bezogen drückt Miriam folgendes aus: „Also ich bin dem Projekt wahnsinnig dankbar, und weil es die Möglichkeit war, wirklich eine Klasse im Jahr zu begleiten. Und das ist schon viel wert ...“ (Miriam, GD 5_ Pos. 140) Und Nina profitierte vor allem von der Sprachenvielfalt in der Klasse, die ihr dabei helfe, die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

c) Macht, Machtverhältnisse und Ohnmacht

Lisa sieht einen möglichen Grund für diskriminierendes Verhalten und Machtmissbrauch durch Lehrpersonen in der mangelnden Unterstützung (durch die Direktionen) und in einer gewissen Überforderung mit schwierigen Kindern oder Kindern mit Migrationshintergrund. Die Lehrer:innen fühlten sich zum Teil sehr im Stich gelassen und es gebe zu wenig Ressourcen. Da könne ein Zusammenhang bestehen.

Miriam äußert sich zum Thema Machtverhältnis dahingehend, dass sie es gut gefunden habe zu wissen, dass man von der Lehrperson nicht beurteilt werde, denn: *„Sie hat ja keine Macht über mich gehabt und drum konnte ich noch mehr ich sein. Weil, wenn mir das nicht passt, dann sage ich es ihr. Was soll sie mir machen?“* (Miriam, GD 5_ Pos. 118)

Manuela verwendet den Begriff „Ohnmacht“ in Zusammenhang mit ihren Handlungsoptionen (in von ihr als „negativ“ benannten Situationen) und dem Machtverhältnis zwischen Lehrerin und Praktikantin. Sie beschreibt diese Ohnmacht so: *„Ich hab' als FREI.Spielerin irrsinnig viele Situationen erlebt, die mich absolut berührt haben, aber im sehr nega..., aber in dem Sinne von ..., dass ich ohnmächtig war, weil ich mir denk', ich im dritten Semester ..., ja? Und ich weiß, Kinder können einen narrisch machen, aber wir haben eine pädagogische Ausbildung und dahin sollte man seine Profession schon so im Griff haben, dass man das auch anders lösen kann, ja. Und ich hab' meistens nichts gesagt, weil ich's mir auch nicht zugetraut habe, weil was soll ich da reingrätschen, ja? Ich bin einen Tag in der Woche dort und dann hab' ich ..., ich hab' dann das Gefühl, ich könnt eh nicht viel bewirken, aber vielleicht ..., diese Ohnmacht ist auch blöd, ja. Weil alles, was man sagt, hinterlässt Spuren beim anderen. Manchmal hab' ich was gesagt oder irgendwie so ... her..., hintenherum oder so durch die Blume oder dezidiert, aber es ist, äh, eher selten angekommen, weil ... ja. Wer bin ich und wer ist die andere?“* (Manuela, GD 4_ Pos. 120)

d) Differenz

Ein Gesprächsstrang in Bezug auf die Kategorie Differenz dreht sich zunächst um das Alter von Kindern, in dem sie beginnen, Differenz wahrzunehmen. Die Probandinnen verständigen sich darauf, dass es zwar in der Volksschule auch schon Ausgrenzung gebe, aber noch nicht so bewusst wie später in der Sekundarstufe I. Deshalb könne und solle man in der Volksschule bereits thematisieren, dass Differenz ein Gewinn und Unterschiedlichkeiten spannend und interessant seien, und fragen, was eigentlich die Gemeinsamkeiten seien. *„Ich schätz mal von zu Hause wird ma's auch nicht so betreiben, in der Schule, Volksschule betreibt man's anscheinend auch nicht, und dann wundern wir uns, dass sich die ganzen Zuschreibungen nur verstärken. Reproduktion, gelt?“* (Manuela, GD 4_ Pos. 29)

e) Behinderung

Karina gibt an, sie habe früher oft „behindert“ als Schimpfwort verwendet und einige ihrer Freund:innen ebenso. Ihr habe dann aber eine Inklusionspädagogin gesagt, dass dies kein Schimpfwort sei, und jetzt gebrauche sie es natürlich nicht mehr und erkläre das auch jedem Menschen in ihrem Umfeld, der es noch tue.

f) Gender und Sexismus

Liuba gibt an, dass sie schon vorher einiges über das Thema gewusst, es aber gutgetan habe, dieses Wissen aufzufrischen und darüber zu reflektieren. Beim Gendern im Alltag müsse sie sich zwar noch an der Nase nehmen, vor der Klasse funktioniere es hingegen schon recht gut. Es sei eine Übungssache und Gewohnheit, das in die eigene Sprache aufzunehmen.

Monika verweist am Rande der Besprechung von Vignette B (Mendim) auf einen Mechanismus des „Aufrechterhaltens“ rassistischer Strukturen und zieht eine Parallele zum Sexismus. Wenn jemand einen sexistischen Witz erzähle, müsse man mit weniger Konsequenzen rechnen, wenn man mitlache. Lache man nicht mit, sei man eine „Spaßbremse“. Passe man sich an, mache man es sich eben einfacher, dann müsse man mit weniger Sanktionen rechnen. Kritisch zu sein und dagegen aufzutreten sei ein viel höherer Aufwand.

g) Rassismus und Hautfarbstifte

In Bezug auf das Erkennen von Rassismus sei sich Karina bewusst, dass sie auch schon vor dem Projekt in Vignette C (Jimmy) eine eindeutig rassistische Aussage gesehen habe. Sie sei jetzt aber noch stärker darauf gepolt und habe eben z. B. den Positivrassismus in ihrem Beispiel mit dem Läufer Imano sofort erkannt. *„Also ich glaube schon, dass ich da schon in den letzten zwei Semestern doch einiges noch dazugelernt habe. Auf jeden Fall.“* (Karina, GD 6_ Pos. 74)

Zum Thema gemacht wurden auch die so genannten ‚Hautfarbenstifte‘, also Stifte, die das gesamte Farbspektrum von unterschiedlichen Hautfarbentönen repräsentieren²⁰ sowie Wasserfarbenmalereien. Nina erzählt dazu: *„Gestern war eh auch wieder a Situation, haben sie mit Wasserfarben gemalt und a Mädchen war so: ‚Ja, i nimm jetzt die Hautfarbe.‘ Und i so: ‚Was ist die Hautfarbe?‘ Und sie so: ‚Ja, das ist rosarot.‘ (...) Und der Junge daneben war gleich so: ‚Das ist nicht die Hautfarbe, es gibt ja mehr Hautfarben.‘ ... und ich: ‚Ja genau!‘ Und dann hab' ma das a bisschen besprochen. Und zum Anfang von dem Jahr wär's ma vielleicht aufgefallen, aber i hätt's net aufgegriffen, sag' ma so.“* (Nina, GD 4_Pos. 231) Manuela ergänzt dies mit ihrem Wissen über Hautfarbenstifte: *„Da gibt's so Stifte... a Box mit Hautfarbe, ich glaub, da sind - weiß ich nicht - zehn verschiedene drinnen, eben von ganz hell, so - weiß ich nicht - noble Blässe, bis hin zu ganz dunkel ... Sowas werd' ich meiner Klasse sicher besorgen, und wenn dann ein Kind daherkommt und sagt: ‚Gib mir mal die Hautfarbe!‘, dann sag' i: ‚Welche?‘ [Gelächter]“* (Manuela, GD 4_Pos. 232-234)

h) Handlungsstrategien für die Berufsausübung

Die Studierenden entwickeln in den Vignettenbesprechungen und auch darüber hinaus Strategien, die ihnen im Kontext des Diskussionsthemas als relevant für ihre zukünftige Berufsausübung erscheinen. Miriam möchte, wenn sie selbst im Schuldienst steht, ebenfalls eine Kooperation mit dem Verein FREI.Spiel eingehen, damit auch sie die Unterstützung erfahre, die sie als Praktikantin gegeben habe. Ihre Hauptmotivation dafür sei jedoch jene, dass dann eine zweite Person in der Klasse stehe, die gewissermaßen als Regulativ wirken könne. *„Weil wenn du die ganze Zeit mit der Klasse alleine bist, verlierst du den Blick für gewisse Dinge und dann hilft es, wenn jemand von außen kommt und sagt: ‚Ja eh, aber hast du dir das schon mal angeschaut oder wolltest du nicht das genau nicht machen?‘ Und ich finde, das ist ein sehr gutes Projekt. Eben weil man von außen kommt, weil da frischer Wind drin ist, weil es mit der Klasse etwas macht.“* (Miriam, GD 5_Pos. 138) Monika bezieht sich in ihrem Statement auf die Möglichkeiten,

²⁰ Als kleines Dankeschön für die zweimalige Teilnahme an den Gruppendiskussionen erhielten die Studierenden von mir am Ende des Projekts je eine Packung Hautfarbenstifte für den Gebrauch in ihrem zukünftigen Unterricht. Von diesem Geschenk wussten die Probandinnen während der Diskussion über die Hautfarbenstifte jedoch noch nichts.

die sie habe, um einen Beitrag zum Bildungssystem zu leisten. Sie möchte dabei ihren Handlungsspielraum so gut wie möglich nützen: *„Ja, und vor allem denk i ma einfach als Lehrerin, i hab meine Klasse und ich hab meinen Handlungsspielraum und meine Aufgabe ist, den einfach maximal auszunutzen. Ich weiß, i werd das Bildungssystem in Österreich in den Jahren, in denen i unterricht‘, net umkrepeln. Ich kann mi positionieren, i kann was auch immer, aber i hab an Handlungsspielraum, den muss i, muss i kennen, i muss reflektieren und da hol i einfach das Maximum für meine Klasse raus. Und einfach in dem, wie i bin und was i vorleb‘, und meine Haltung, das spüren sie ja. Und i denk ma, das ist das, was i ..., mein Beitrag.“* (Monika, GD 5_Pos. 155)

Nina würde gern einen Klassenrat in ihrer Klasse installieren und Manuela besinnt sich auf ein Seminar, in dem sie im Zusammenhang mit sozialem Lernen gehört habe, dass man die echten Probleme der Kinder aufgreifen und nicht irgendwo anders Probleme herausnehmen solle. Außerdem habe sie zu Beginn des Studiums nicht gewusst, für welche Dinge sie ihre Energie werde einsetzen müssen. *„Das war mir ja anfangs gar net bewusst, oder? Man dachte: ‚Ja, man geht in die Klasse, unterrichtet 25 Kinder und das war's.‘ Ja. Aber da schwirrt so viel drum herum, und das find’ ich echt org und spannend und schön, (Pause) ja.“* (Manuela, GD 4_Pos. 180)

Miriam bringt noch die Bedeutung, die Primarstufenlehrer:innen haben, auf den Punkt: *„Ja, und das ist das auch, was du ihnen mitgibst. Das ist das, was dann bei den Kindern bleibt, ja. Und wenn dann Kinder von ihrer Volksschulzeit erzählen, dann weißt du, welche Lehrerinnen oder Lehrer Eindruck hinterlassen haben und welche nicht, ja. Im positiven wie auch im negativen Sinne.“* (Miriam, GD 5_Pos. 156)

6.4.8 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung der Kategorien aus GD 4-6

Die Rolle als FREI.Spieler:in wurde von den Studierenden unterschiedlich erlebt und auch differenziert beschrieben. Vom Empfinden, als Team- oder Assistenzlehrer:in betrachtet und auch so eingesetzt worden zu sein, bis hin zur Feststellung, eindeutig als Studierende wahrgenommen und positioniert worden zu sein, die ausschließlich mit einzelnen Schü-

ler:innen gearbeitet habe, war die Bandbreite groß. Auch das Verständnis, welche Aufgaben man als Praktikantin in Bezug auf die Lehrperson wahrnehmen könne und solle, variierte bei den Probandinnen. Zwei Studierende äußerten sich darüber, dass sie nicht intervenierten, wenn Lehrpersonen sich ihrer Ansicht nach ungebührlich gegenüber Kindern verhielten. Diese Zurückhaltung der Studierenden könnte als Ausdruck eines ‚soft approaches‘ von GCED gedeutet werden. Einerseits meldeten sich die Studierenden für die Teilnahme am Projekt, weil sie benachteiligte Kinder unterstützen und ihnen dadurch bessere Chancen ermöglichen wollten. Andererseits sähen sie diese Aufgabe aber auch gekoppelt an ihre Rolle als Praktikantin, die einen bestimmten Verantwortungsbereich zugewiesen bekomme und diesen nicht überschreiten solle. Da in der Aussage der Probandin Manuela, sie habe ja „nichts zu verlieren“, deutlich wird, dass sie keine Sanktionen wie beispielsweise eine schlechte Beurteilung (die es in diesem Projekt von Seiten der Lehrkraft nicht gibt) zu befürchten gehabt habe, muss der Grund dafür woanders liegen. Einen Hinweis darauf gibt sie an anderer Stelle, wo deutlich wird, dass sie sich in ihrer Rolle als Praktikantin gegenüber der Lehrerin als wesentlich ohnmächtiger wahrgenommen und auch nicht denselben Einblick gehabt habe. Deshalb habe sie sich auch nicht zugetraut, etwas zu sagen. Tatsächlich wurde, wie sich im Anschluss an die Gruppendiskussion (off record) herausstellte, die Klassenlehrerin, bei der Manuela ihr Praktikum abgeleistet hatte, noch während des Schuljahres vom Dienst suspendiert bzw. gekündigt. Der Eindruck, dass das Verhalten der Lehrerin unprofessionell gewesen sei, hatte Manuela also nicht getragen, sondern wurde von Seiten des Dienstgebers offenbar geteilt und dementsprechend sanktioniert.

Der Lernzuwachs bei den Studierenden korrelierte mit deren Vorwissen, das bei manchen von ihnen aufgrund vorheriger Ausbildungen und/oder beruflicher Tätigkeiten bereits stark ausgeprägt gewesen war. Bei diesen Probandinnen stand vor allem eine Vertiefung des bereits Bekannten im Vordergrund. Von den weniger vorgebildeten Studierenden wurde der Lernzuwachs als bedeutend größer eingeschätzt. Alle Studierenden betonten jedoch, dass das Lesen einschlägiger Texte, die dahinterstehenden Theorien und die Arbeit an den Begriffen den größten Mehrwert für sie darstellten. Das, was man bis dahin nur als Gefühl habe wahrnehmen können, sei nun fachlich abgesichert und mit Argumenten versehen worden, was eine wichtige Voraussetzung für Diskussionen und für die Konfrontation mit anderen Personen (z. B. Lehrpersonen) darstelle. Auch die Sprachenvielfalt

in der Klasse sei für eine Probandin zu einer großen und wichtigen Lernchance geworden, die zu größerem Verständnis führte.

Als möglicher Grund für diskriminierendes Verhalten und Machtmissbrauch wird von den Studierenden eine gewisse Überforderung der Lehrpersonen geortet. Sie würden mit schwierigen Kindern oder auch mit Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ im Stich gelassen werden. An dieser Stelle zeigt sich, dass die problematische Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘, die auf ein homogenisierendes Konstrukt verweist, von den Studierenden nach wie vor in ihrem Sprachgebrauch verwendet wird, obwohl die Problematik in der Begleitlehrveranstaltung thematisiert worden war. Durch die gestisch oder paraverbal angedeuteten Anführungszeichen, die diese Aussagen begleiteten, wurde jedoch angedeutet, dass man sich der Problematik dahinter bewusst sei. Die Studierenden spiegeln dadurch wider, dass der Begriff stark im schulischen Diskurs verankert sei und ein alleiniges Auswechseln der Bezeichnung nichts an der essentialistischen, rassistischen Konstruktion einer vermeintlich homogenen Gruppe von Schüler:innen ändere.

In Bezug auf Differenzdimensionen wird geäußert, dass es wichtig erscheine, sich bereits in der Volksschule dieser Thematik auch inhaltlich im Unterricht zu widmen. Dabei sollten jedoch die Gemeinsamkeiten aller Menschen betont werden. Ein vorurteilsbewusster Sprachgebrauch sei ebenso wichtig, was am Beispiel von Karina deutlich wird, die ‚behindert‘ nicht mehr als Schimpfwort verwende und auch andere Personen dazu anhalte, dies nicht zu tun.

In Bezug auf Sexismus hätten die Studentinnen ihr Vorwissen auffrischen und vertiefen können. Eine wichtige Strategie für Widerstand sei z. B. das Verweigern des Mitlachens bei sexistischen oder rassistischen Witzen. Der Aufwand dafür sei aber höher, als einfach mitzumachen. Thematisiert wurden auch die so genannten ‚Hautfarbstifte‘ – eine Kollektion von Buntstiften in verschiedenen Hautfarbtönen, von hell bis dunkel, als wichtige Utensilien für die Klasse.

Als eine von mehreren Handlungsstrategien für die eigene zukünftige Berufstätigkeit wird angeführt, dass Interesse bestehe, selbst mit dem Verein FREI.Spiel zu kooperieren, um sich Unterstützung durch Praktikant:innen zu holen. Es sei gut, wenn „frischer Wind“ von außen komme und die Personen ein gewisses Korrektiv darstellten. Außerdem müsse man seinen Handlungsspielraum als Lehrerin optimal nützen und sich positionieren. Das,

was man vorlebe, wirke sich auch auf die Kinder aus. Man könne z. B. auch einen Klassenrat installieren und vor allem echte soziale Probleme aufgreifen, die es in der Klasse gebe, was eine Anregung eines Professors in einem Seminar gewesen sei. Somit wird an dieser Stelle ein weiteres Mal explizit auf eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien rekuriert.

6.4.9 Auswertung des Tagebucheinsatzes

Um aussagekräftige Daten über den Einsatz des Tagebuchs zu erhalten, wurden die Probandinnen in den Gruppendiskussionen der zweiten Erhebung explizit nach dessen Nutzung befragt. Ihre Aussagen waren durchwegs einheitlich, was die Sinnhaftigkeit des Instrumentes anbelangt. Die in der Aktionsforschung (siehe auch Kapitel 3.1, Aktionsforschung) beschriebenen Aspekte des Festhaltens und Ordnen von Gedanken, Gefühlen und Gedächtnisprotokollen sowie das Unterstützen von Reflexionsprozessen wurden auch von den Studierenden genannt und das Führen des Tagebuchs einstimmig als gewinnbringend bestätigt. Im Detail verwiesen die Probandinnen darauf, dass sie das Tagebuch zur Dokumentation von Entwicklungen und Fortschritten bei sich selbst, aber auch auf Seiten der Schüler:innen nutzten. Es half ihnen beim Sortieren von Gedanken sowie bei der Strukturierung und Verarbeitung des in der Schulpraxis Erlebten. Dabei wurden auch als „negativ“ eingestufte Erlebnisse festgehalten, um sich emotionale Distanz dazu verschaffen zu können, wie Probandin Nina es ausdrückte: „*Weil das einfach raus muss*“. (Nina, GD 4, Pos. 224) Probandin Manuela formulierte dazu wie folgt: „*Ich schreib' normalerweise nicht Tagebuch, aber es hat mir sehr gutgetan, weil ich hab' mich auch eben nach dem, nach dem FREI.Spiel-Einsatz einmal in der Woche hab' ich mich hing'setzt und hab' das aufg'schrieb'n, manchmal nur in Stichworten, aber meistens viel, weil ich hab' wirklich emotional dort Achterbahnfahrten erlebt, ja, ohne Ende.*“ (Manuela, GD 4_Pos. 227) Einen direkten Effekt auf die Entwicklung von Sicherheit in der persönlichen Handlungskompetenz konstatiert Probandin Karina in ihrem Statement: „*Aber ich habe das Gefühl, so richtig verarbeitet habe ich es halt auch durch das Schreiben. Und ja, das hat mir tatsächlich schon, schon viel geholfen und dadurch bin ich auch sicherer geworden.*“ (Karina, GD 6_Pos. 118)

Ein wesentlicher Faktor, warum die Studierenden das Medium Tagebuch so erfolgreich für persönliche Reflexionsprozesse einsetzen konnten, lag offenkundig in der Freiwilligkeit und dem Verbleib im persönlichen Besitz, was von Monika so beschrieben wurde: *„Na, ich wollte nur kurz sagen, das war super, dass es freiwillig war. Weil dann hab i mir aussuchen können, wann und wieviel ich schreibe, und war nicht an Tagen, wo halt irgendwie, die so dahingeplätschert sind, habe i ma net irgendwie was aus dem Ärmel zaubern müssen. Und i hab's net abgeben müssen. Das heißt, i hab mir net überlegen müssen, wie schreib i, wie formulier i.“* (Monika, GD 5_ Pos. 165)

Neben all den genannten Effekten soll auch noch erwähnt werden, dass das über ein ganzes Jahr lang geführte Tagebuch von einer Studierenden als willkommenes Andenken an eine besondere Phase der Lehramtsausbildung eingestuft wird: *„Und ja, es ist einfach, glaube ich, auch eine supernette Erinnerung, einfach, wenn man sich dann so in den nächsten Jahren das nochmal anschaut, wie das erste richtige Jahr in der Schule war.“* (Karina, GD 6_ Pos. 119)

6.4.10 Zusammenfassende Interpretation der Auswertung des Tagebucheinsatzes

Die Freiwilligkeit hinsichtlich der Häufigkeit und des Umfangs der Bearbeitung und das Wissen, die Aufzeichnungen ausschließlich für sich behalten zu können, waren zentrale Bedingungen für einen erfolgreichen und lohnenden Einsatz dieses Hilfsmittels für Strukturierungs- und Reflexionsprozesse. Die Studierenden äußerten sich allesamt positiv über das Tagebuch und nutzten es in umfänglicher Weise, um Eindrücke und Erfahrungen des Projektes – sowohl in der Schulpraxis als auch in der Begleitlehrveranstaltung oder während der Selbststudienphasen – festzuhalten und zu verarbeiten. Die Annahmen, die in der Aktionsforschung bezüglich der Nutzung eines Forschungstagebuchs postuliert werden, können auch in diesen Kontext – angewendet auf die eigene Person in der Rolle als lernender Praktikantin – übertragen und umfänglich bestätigt werden.

6.5 Resümee der zweiten Erhebung

Die zweite Erhebung umfasste drei Gruppendiskussionen, in denen Fallvignetten zum Einsatz kamen, die Studierende selbst auf der Basis von Erlebnissen im Schulpraktikum angefertigt hatten. Die Tatsache, dass diese drei Studierenden die dargestellten Situationen als diskriminierende Geschehnisse wahrnehmen und als solche identifizieren und verbale schriftlichen konnten, lässt auf eine (entweder schon vor dem Projekt oder während dieser Zeit erworbene) Analysekompetenz hinsichtlich der Problematiken von Rassismus, Adultismus und Ableismus in der Schule erkennen. Aber auch die Probandinnen, denen die Falldarstellungen in den Gruppendiskussionen vorgelegt wurden, kamen zu diesen Einschätzungen, die sie im Laufe der Gespräche weiter präzisieren und in einen theoretischen Referenzrahmen einbetten konnten.

In Vignette A wurde die dargestellte Situation als Übergriff einer Lehrerin gegenüber einem Buben eingestuft, der möglicherweise die deutsche Sprache nicht beherrschte und/oder eine (kognitive) Beeinträchtigung haben könnte. Die performative Herangehensweise der Lehrkraft deuteten die Studierenden als rassistisch, linguizistisch, adultistisch und ableistisch, auch wenn diese Begriffe (oder verwandte Wörter) nicht als solche genannt wurden. Explizit verwiesen wurde jedoch auf die Intersektionalität und darauf, dass in Bezug auf den Schüler mindestens drei Dimensionen von Diskriminierung zutreffen könnten, nämlich Sprache, ethnische Zugehörigkeit und Beeinträchtigung.

Der in Vignette B dargestellte Verlauf einer Unterrichtssituation wurde von einer anderen Gruppe von Probandinnen ebenfalls als linguizistisch und damit rassistisch gewertet. Besonders kritisiert wurde von den Studierenden das Homogenisieren von Schüler:innengruppen und der unsensible Umgang mit Schüler:innenfragen, was auf eine mangelnde Frage- und Fehlerkultur schließen lasse. Außerdem wird das Machtgefälle zwischen Schüler:innen und Lehrkräften angesprochen, sowie die Theorie, dass Diskriminierungspraxen generell das Ziel verfolgten, Machtverhältnisse in der Gesellschaft zu stabilisieren. Dabei zeigt sich, dass die betreffende Studierende eine machtkritische Position gegenüber der Institution Schule und generell gegenüber diskriminierenden Verhältnissen einnehmen kann. Sie sieht ihren persönlichen Auftrag als zukünftige Lehrerin auch als Möglichkeit, den eigenen Spielraum in der Klasse maximal zugunsten der Schüler:innen

auszunützen und als Vorbild für einen wertschätzenden Umgang miteinander voranzugehen.

Ein weiterer Schwerpunkt, der sich bei der Besprechung von Vignette B ablesen lässt, ist die Entwicklung von Strategien, wie man mit einem solchen Verhalten einer Lehrperson umgehen könne. Hier wird das „Nachfragen“ im Sinne einer Methode wie jener des sokratischen Dialogs als Möglichkeit aufgeworfen, die betreffende Person dazu zu bringen, sich zu positionieren und ihr Verhalten zu überdenken, indem sie es erklären oder begründen soll. Humor und „Augenzwinkern“ seien weitere Herangehensweisen, die man beim Ansprechen solch heikler Themen, die leicht als Angriff auf die Person gedeutet werden könnten, im Auge haben sollte. Dies sei aber nicht immer möglich und erfordere, dass man selbst dazu in der Stimmung sei. Generell sei eine Reflexion in Ruhe und im Nachhinein immer einfacher als in der Situation direkt, das benötige aber wiederum Zeit und setze auch ein gutes Verhältnis oder zumindest eine vertrauensvolle Gesprächsbasis zur Lehrperson voraus.

Vignette C löst bei den zwei Probandinnen ebenfalls Entsetzen aus, da in dem Fallbeispiel ein Bub kulturalisierend und essentialistisch rassistisch diskriminiert wird. Sie stimmten beide mit der Verfasserin der Vignette darin überein, dass es sich um ein problematisches Verhalten auf Seiten der Lehrerin handle, die ihrerseits jedoch nicht den Anschein erwecke, als fände sie ihre Aussage in irgendeiner Form bedenklich – im Gegenteil; es entstehe der Eindruck, als hielte sie diese für lustig. In weiterer Folge diskutieren die Studentinnen über die von ihnen als besonders unangenehm wahrgenommene Praxis mancher Lehrkräfte, über den Kopf der Kinder hinweg über diese zu sprechen, wenn mehrere Lehrpersonen im Klassenraum anwesend seien. Dieses adultistische Verhalten wird von den Probandinnen stark kritisiert. Auch in dieser Gesprächsrunde werden Strategien zum Umgang mit rassistischem oder diskriminierendem Verhalten von Lehrerinnen gegenüber Schüler:innen formuliert. Dabei kommt ebenso die sokratische Methode des unwissenden Nachfragens zur Anwendung wie auch der Einsatz so genannter Ich-Botschaften aus der ‚gewaltfreien Kommunikation‘. Aber auch der Widerstand, bei (vermeintlich lustigen) Witzen nicht mitzulachen, sei ein zwar anstrengendes, aber deutliches Signal der Ablehnung. Anhand dieser konstruktiven Ansätze von Handlungsoptionen für Situationen, in denen Kinder diskriminierend markiert und damit in ihrer gesellschaftlichen Positionie-

rung marginalisiert werden, kann abgelesen werden, dass zumindest manche der Studierenden den Anspruch verfolgen, sich in solche Interaktionsgeschehen einzumischen und dies nicht unwidersprochen hinzunehmen – andere wiederum trauten sich das nicht zu und wüssten auch nicht, wie sie dies anlegen sollten. Unter ersteren werden Strategien formuliert, die zwar auf Konfrontation setzen, dabei aber gleichzeitig konsensual ausgerichtet sind. Die Rolle als Praktikantin sei weit weniger mächtig als jene der Lehrerin, weshalb man vorsichtig sein müsse – obwohl keine Sanktionen, wie z. B. in Form einer (schlechten) Beurteilung, zu befürchten seien.

Zusätzlich zu den Vignettenbesprechungen wurden in der zweiten Erhebung einige Kategorien (deduktiv und induktiv) ausgewertet, die Aufschluss über die Rolle als FREI.Spielerin, über den persönlichen Lernzuwachs, über den Einsatz des Projektstagebuchs und über Handlungsstrategien für die zukünftige Berufsausübung geben.

Hinsichtlich des Lernzuwachses gab es, zumindest nach der subjektiven Einschätzung der Studierenden, Abstufungen je nach deren Vorwissensstand. Manche Probandinnen hatten bereits vor Beginn des Projektes über fundierte Vorkenntnisse aufgrund anderer Studien oder beruflicher Tätigkeiten verfügt. Die jüngeren Studierenden ließen jedoch erkennen, dass sie viel Neues gelernt hätten und sehr davon profitierten. Besonders hervorgehoben wurde der Mehrwert, den das Wissen über Theorien und Begriffe mit sich bringe, welche in weiterer Folge eine Basis für die Argumentation in Diskussionen bilden und die eigene emotionale Wahrnehmung stützen könnten.

Als Zukunftsszenario wird eine eigene Kooperation mit dem Projekt ‚FREI.Spiel macht Schule‘ angedacht, weil das für die Arbeit in der Klasse ‚frischen Wind‘ bringen und für einen selbst als Korrektiv dienen könne.

Über den Einsatz des Projektstagebuchs äußerten sich alle Probandinnen einhellig positiv, wobei die Kriterien der Freiwilligkeit und des individuellen Gestaltens von Frequenz und Art der Nutzung wichtige Voraussetzungen für den sinnhaften Gebrauch darstellten.

7 Fazit

Für die vorliegende Untersuchung wurden Studierende befragt, die an der Pädagogischen Hochschule Wien zwei Semester lang am Kooperationsprojekt „FREI.Spiel macht Schule“ teilnahmen – einem alternativen Schulpraktikum, in dem Student:innen jenen Kindern (an Wiener Volksschulen) Unterstützung zukommen lassen, die nicht dieselben Startbedingungen in ihrer schulischen Laufbahn vorfinden wie manche ihrer Mitschüler:innen. Da diese Kinder im Schulsystem aufgrund verschiedener Faktoren benachteiligt sind bzw. werden, besteht die Notwendigkeit, Studierende dahingehend zu professionalisieren, institutionell wirksame Mechanismen von Diskriminierung – entlang intersektionaler Strukturkategorien wie z. B. Geschlecht, soziale Herkunft, ethnisch-kulturell-religiöse Zugehörigkeiten oder damit verbundene Zuschreibungen, zu erkennen und ihre eigene Positionierung zu reflektieren, um einer fortwährenden Reproduktion dieser systematischen Ungleichheiten entgegenwirken zu können.

Die Probandinnen (allesamt weiblich) wurden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten zu Gruppendiskussionen eingeladen – einmal zu Beginn und einmal am Ende der zweisemestrigen Projektdauer. Erhoben wurden dabei Wissen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Differenz, Vorurteile und Diskriminierung in der Schule (erste Erhebung) und die Auswirkungen ihrer Lern- und Reflexionsprozesse zu diesen Themen aufgrund der Erfahrungen in der Schulpraxis bzw. infolge der Begleitlehrveranstaltung (oder anderer Lehrveranstaltungen), die sie während des Projektjahres besuchten (zweite Erhebung).

Aus Sicht der Global Citizenship Education galt es aufzuspüren, ob die Studierenden mit ihrem Engagement tendenziell einen „soft approach“ oder einen „critical approach“ verfolgen, ergo, ob sie sich eher als karitativ-humanitäre Helferinnen in einem durch Ungleichheiten geprägten Schulsystem verstehen, das die Ursachen für schulische Misserfolge bei den Kindern selbst bzw. bei deren Familien verortet, oder ob sie sich als politisch-ethische Akteurinnen begreifen, die ihre eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Ungleichheiten und die Wirksamkeit institutioneller Diskriminierungsmechanismen erkennen und daraus Handlungsstrategien für den eigenen Umgang damit ableiten können (siehe dazu Kapitel 2.8, Soft vs. Critical Global Citizenship Education).

Gleichzeitig konnten aus der ersten Erhebung wertvolle Erkenntnisse für die Konzeption der Begleitlehrveranstaltung gewonnen werden, um den Studierenden möglichst viele Anlässe sowie Raum und Zeit für eine Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Vorurteile, Diskriminierung, Intersektionalität und Rassismus zu geben.

Bei den Gruppendiskussionen der ersten Erhebung fiel deutlich auf, dass die Studierenden bereits mit viel Vorwissen und einer hohen Reflexivität in das Projekt starteten. Einige von ihnen brachten berufliche Vorerfahrungen (z. B. als Turntrainerin, als Sozialarbeiterin) oder andere Studienabschlüsse (z. B. soziale Arbeit, Kultur- und Sozialanthropologie, Philosophie) als Ausgangsvoraussetzung mit. Dieses (von mir nicht in dieser Form erwartete) hohe Niveau in Bezug auf die verhandelten Themenfelder könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass sich mehrheitlich Studierende für dieses Kooperationsprojekt meldeten, die sich bereits in früheren Phasen ihres Lebens mit diesen Themen auseinandergesetzt hatten und deshalb eine bewusste Entscheidung für die Teilnahme an einem gemeinnützigen Unterstützungsprojekt trafen. Die Studierenden blickten mit viel Neugierde, aber auch mit großer Offenheit ihrer Tätigkeit entgegen und waren sich ihrer helfenden Funktion (unter verschiedenen Gesichtspunkten) gewahr, ließen jedoch keine offensichtlich paternalistischen Motive vermuten, wie sie mitunter in Hilfsprojekten zum Vorschein kommen, die einem „soft approach“ folgen (z. B. als Folge einer Defizitorientierung, die bewirken kann, dass benachteiligende Strukturen durch die Hilfeleistungen noch weiter verfestigt werden).

In Bezug auf die Kategorien Differenz, Vorurteile und Diskriminierung konnte einerseits erhebliches Vorwissen und andererseits eine hohe Bereitschaft, sich mit diesen Themen kritisch, reflexiv und analytisch auseinanderzusetzen, wahrgenommen werden. Als bedeutsame, strukturelle Differenzkriterien in der Schule wurden u. a. die Selektion in verschiedene Schultypen nach der Volksschule diskutiert, aber auch die Schwierigkeiten, die mit einem Wechsel von einem Schulbesuch in der Stadt hin zu einem auf dem Land, oder umgekehrt, einhergehen. Sprache wird ebenfalls als Differenzkriterium betrachtet, jedoch von den Studierenden nicht als Manko im Fall einer anderen Erstsprache als Deutsch wahrgenommen, sondern als Hürde, die für diese Kinder im System bestehe, sowie als Mittel der Diskriminierung, wenn Lehrkräfte über ihren Sprachgebrauch Ungerechtigkeiten befördern und perpetuieren würden. Vorurteile werden von den Probandinnen als

problematisch erkannt, für die eigene Person als existent eingestanden und nicht ausschließlich als individuelle Phänomene eingestuft. Somit kann hier ein Aspekt des „critical approaches“ von Global Citizenship identifiziert werden, da ein gewisses Bewusstsein darüber besteht, selbst Teil eines Systems zu sein, in dem Vorurteile bei der Einteilung und Bewertung von Menschen eine Rolle spielen. Auch der Zusammenhang mit Diskriminierung ist den Probandinnen geläufig – sie sehen keine Chancengleichheit im Schulsystem und verorten Diskriminierungen im Kontext von ethnischer Zugehörigkeit, ‚Hautfarbe‘, Geschlecht, sozialer Herkunft oder auch Beeinträchtigung. Die Studierenden sehen großen Bedarf darin, an Schulen Stellen einzurichten, an die sich Schüler:innen im Fall von Diskriminierungserfahrungen niederschwellig wenden können.

Zwischen der ersten und der zweiten Erhebung besuchten die Studierenden parallel zu ihrer praktischen Tätigkeit in der Kooperationsklasse die Begleitlehrveranstaltung an der PH Wien, die auf Basis von Ergebnissen aus der ersten Untersuchung konzipiert werden konnte. Die Themen, die in den reflexiven Übungen und anhand von Lesetexten bearbeitet wurden, umfassten Dimensionen von Mehrsprachigkeit, Vorurteilen und Diskriminierungsformen sowie Aspekte des Anti-Bias-Ansatzes, der Intersektionalität und des strukturellen Rassismus (siehe dazu Kapitel 5, Die Begleitlehrveranstaltung).

Die Erfahrungen, die aus der Durchführung dieser Lehre-Bausteine gezogen werden konnten, sind meines Erachtens wegweisend für hochschulische Lehre zu diesen Themenstellungen im Allgemeinen. Einerseits ist durch die inhaltliche Bearbeitung von strukturellem Rassismus bei Angehörigen der *weißen* Dominanzgesellschaft mit *white fragility* zu rechnen, was dazu führen kann, dass Studierende eine Widerstandshaltung aufbauen und sich mit inneren Konflikten konfrontiert sehen. Andererseits kann die Befassung mit diesem Thema (oder auch mit anderen intersektional relevanten Themen) starke Emotionen bei Studierenden auslösen, die selbst von Diskriminierung betroffen sind. Für die Lehrenden besteht die große Herausforderung, sich der eigenen Positionierung und dem damit verknüpften Bias zu jedem Zeitpunkt bewusst zu sein, um nicht selbst etwas zur Reproduktion von Stereotypen oder Othering-Prozessen beizutragen bzw. um gegenseitige Diskriminierungsprozesse unter den Studierenden zu verhindern oder diese gegebenenfalls adäquat thematisieren zu können. Eine überschaubare Anzahl von Teilnehmer:innen und die Befreiung von einer Beurteilungsnotwendigkeit bilden wesentliche

Voraussetzungen, damit sich ein Vertrauensverhältnis innerhalb der Lerngruppe aufbauen kann. Des Weiteren sollte eine Doppelbesetzung bei Lehrveranstaltungen dieser Art – im Idealfall bestehend aus Lehrenden mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen und Diskriminierungserfahrungen – den Standard bilden, so wie es auch in den Workshops und Seminaren zum Anti-Bias-Ansatz üblich ist.²¹

Im Vorfeld der zweiten Erhebung wurden die Probandinnen gebeten, eine Fallvignette zu einer in der Kooperationsklasse selbst erlebten Situation zu erstellen, in der ein Schulkind einer diskriminierenden Situation ausgesetzt war. Drei dieser Vignetten bildeten die Basis für die Gruppendiskussionen der zweiten Erhebung, die am Ende des Projektjahres stattfanden. In allen drei Diskussionen konnten die Studierenden Bezüge zu problematischen Verhaltensweisen von Lehrerinnen hinsichtlich intersektionaler oder rassistischer Diskriminierung herstellen. Dabei konnten implizites Wissen und Anwendungswissen identifiziert werden, selbst wenn Fachbegriffe aus der Theorie nicht immer ausdrücklich genannt wurden. Insgesamt wurden drei Lehrveranstaltungen an der PH Wien erwähnt, aus denen die Probandinnen einschlägiges Wissen bezogen, welches bei der Analyse der beschriebenen Situationen Anwendung fand. Die Theoriebezüge, die von den Studierenden implizit oder explizit hergestellt wurden, verwiesen auf Rassismus, Adulthoodismus, Linguizismus und Ableismus.

Als im Schulsystem institutionell diskriminierend wahrgenommene Maßnahme werden von den Probandinnen die Deutschförderklassen eingestuft, da diese ihrer Ansicht nach zur Ausgrenzung bestimmter Kinder führen würden. Als besonders problematisch wurden neben rassistischen Zuschreibungen Handlungsweisen von Lehrkräften beurteilt, in denen in adultistischer Weise über die Köpfe der Kinder hinweg über diese gesprochen

²¹ Dazu schreibt Bettina Schmidt: „Die Seminarleitung setzt sich in der Anti-Bias-Arbeit grundsätzlich aus einem Team von zwei Personen zusammen, da die angestoßenen teils sehr intensiven emotionalen Prozesse verantwortungsvoll begleitet werden müssen, was eine einzelne Person im Allgemeinen nicht angemessen leisten kann. Die Seminarleitung wird im Seminarverlauf zwar auch als Teil der Gruppe und als „Lernende_r“ begriffen, dennoch liegt die Verantwortung für die Organisation der Gruppe, für die Koordination und gelegentlich für die Richtung der Aktion allgemein ausdrücklich in ihren Händen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber, dass die Seminarleitung keine Publikumsrolle einnimmt und die Teilnehmenden zu Objekten degradiert, die bei ihren Prozessen beobachtet werden, sondern dass in der gemeinsamen Arbeit die gesellschaftliche Wirklichkeit das Objekt darstellt, das verändert werden soll.“ (Schmidt, 2)

worden war, so als ob diese den Inhalt nicht verstünden oder nicht begriffen, dass sie selbst Gegenstand der Aussagen seien.

Ein Diskussionsstrang entfaltete sich zum Thema Macht und Ohnmacht. Ohnmächtig empfanden sich die Studierenden zuweilen in ihrer Rolle als Praktikantinnen hinsichtlich möglicher Interventionen gegenüber problematisch agierenden Lehrpersonen, obwohl sie zu diesen in keinem Beurteilungs- oder Abhängigkeitsverhältnis standen. Hierzu machten die Probandinnen unterschiedliche Angaben – von einer klaren Distanzierung und dem Gefühl, kein Recht zu einer Einmischung zu haben („*Wer bin ich schon?*“), bis hin zu ausformulierten Lösungsansätzen, wie man sich im Fall von z. B. rassistischen Sprachhandlungen einbringen und diese gegenüber der Lehrperson thematisieren könne. Eine dieser Strategien beinhaltet interessiert, „unwissendes“ Nachfragen, ähnlich dem sokratischen Dialog, bei dem das Gegenüber zu einem Nachdenkprozess über das eigene Verhalten bzw. über die Wortwahl angeregt werden soll. Humor und „Augenzwinkern“ werden in diesem Kontext ebenfalls als probate Mittel angesehen, um auf einen problematischen oder übergriffigen Handlungsgebrauch hinzuweisen, da die betreffende Person dadurch nicht in eine Verteidigungshaltung gedrängt werde. Ein reflektierendes Gespräch im Nachhinein betrachten die Studierenden in jedem Fall zielführender als sofort einzugreifen, da man in der Situation selbst nicht so viel erreichen könne und der anderen Person dadurch keine Möglichkeit zur Selbstreflexion einräume. Eine zweite erwachsene Person (Lehrkraft oder Praktikantin) könne generell ein wichtiges Korrektiv in der Klasse darstellen und sollte für gegenseitige Beobachtungen und daraus resultierende Rückmeldungen genützt werden; Inter- und Supervisionen für Lehrkräfte sollten etabliert werden.

Ihren Lernzuwachs bewerten die Probandinnen je nach Vorwissen und Vorerfahrungen unterschiedlich; sie sind sich jedoch einig, dass ihnen die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Begleitlehrveranstaltung zu einer Vertiefung ihres Wissens verholfen habe und sie nun für vieles, was zuvor „*nur ein Gefühl*“ gewesen sei, Begriffe an der Hand hätten, die ihnen in ihrer Argumentation helfen würden. Daraus kann gefolgert werden, dass sich die Studierenden neue Kategorien der Wahrnehmung erschließen konnten, wie dies auch Wolfgang Klafki in seiner „Kategorialen Bildung“ postuliert. Klafki versteht darunter die Erarbeitung von Erkenntnis-, Beurteilungs- und Gestaltungskategorien, also Grundbegriffen mit unterschiedlicher Reichweite zur Erschließung von Wirklichkeit (vgl. Klafki 2019, 109). In diesem Prozess des Bildens neuer Kategorien werden die eigene

Erkenntnis wie auch die persönliche Entwicklung vorangetrieben, da diese Kategorien sowohl allgemein als auch zugleich subjektiv bedeutsam sind (vgl. Koch-Priewe, Köker und Störfländer 2016, 106). Diese allgemeine wie auch subjektive Bedeutsamkeit der von den Probandinnen entwickelten Kategorien spiegelt wider, dass Rassismus *alle* Menschen in der Gesellschaft positioniert und kategorisiert; dementsprechend angesprochen und emotional berührt fühlten sich auch alle Studierenden in der Gruppe.

Inwieweit dadurch Transformationsprozesse im Sinne einer transformativen Bildung angestoßen werden konnten, kann schwer eingeschätzt werden – der Erwerb neuer bzw. zusätzlicher Kategorien, die zur tieferen Sensibilisierung beitragen und dabei helfen, die eigenen (unbehaglichen) Gefühle durch theoretisches Wissen abzusichern und damit Entschlossenheit für argumentative Gespräche und handlungsrelevante Situationen zu gewinnen, kann allerdings als wichtiger Schritt in der Professionalisierung angehender Lehrerinnen gewertet werden.

Insgesamt konnten mehrheitlich Aspekte eines kritischen Zugangs („critical approach“) zur ehrenamtlichen Tätigkeit bei den Studierenden festgestellt werden – sowohl in der theoretischen Ausrichtung, d. h. im Rollenverständnis sowie im Bewusstsein über die eigenen Verstrickungen in diskriminierende Strukturen, als auch in der praktischen Umsetzung, z. B. durch das aktive Ansprechen problematischer Situationen gegenüber den betreffenden Lehrkräften, von dem einige Studierende aus ihrer Praxis berichteten. Hier konnten erste Handlungsstrategien aufgespürt werden, die für eine weitere Bearbeitung und Ausweitung in einschlägigen Lehrveranstaltungen als wertvolle Basis dienen können, um den Zielen, die auch in den Konzepten des Anti-Bias-Ansatzes oder des Powersharing angestrebt werden, näherzukommen. Schließlich weisen diese über eine reine Sensibilisierung für Diskriminierung weit hinaus: Vorurteilsbewusstes Denken muss zu diskriminierungssensiblen Handeln führen, um die institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen nachhaltig zu verändern.

Eine detaillierte theoretische Bestimmung der Konzepte „critical approach“ von GCED, Anti-Bias-Ansatz und Powersharing hinsichtlich einer gegenseitigen Bezugnahme und auch mit Blick auf ihre Potenziale, konzeptuell zu einer transformativen Bildungstheorie beizutragen, kann sowohl für die theoretische Erweiterung wie auch für die praktische Umsetzung von Global Citizenship Education von Relevanz sein.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz. *Wirklichkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Altrichter, Herbert, Peter Posch, und Harald Spann. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn, 2018.
- Andreotti, Vanessa. „Soft versus Critical Global Citizenship Education.“ *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 2006: 40-51.
- Anti-Bias-Netz (Hg.). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2015.
- Anti-Bias-Netz. Anti-Bias-Netz. kein Datum. <https://www.anti-bias-netz.org/> (Zugriff am 07.01.2023).
- Arndt, Susan. „Racial Turn.“ In: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*, von Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), 185-189. Münster: Unrast, 2021.
- Arndt, Susan. „Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte.“ In: *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, von Karim Fereidooni und Meral (Hg.) El, 29-45. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Becker, Nicole. *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.
- Beucke-Galm, Mechtild. „Dialogische Gespräche.“ In: *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*, von Heike De Boer und Marina Bonanati (Hg.), 103-121. Wiesbaden: Springer, 2015.
- Bovha, Cvetka, Nele Kontzi, und Jetty Hahn. „Denkanstöße für die Soziale Arbeit.“ In: *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*, von Anti-Bias-Netz, 21-34. Freiburg: Lambertus-Verlag, 2015.
- Brandmayr, Michael. „Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz.“ *Schulheft* 154, 2014: 30-39.
- Broden, Anne. „Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien.“ In: *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, von Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), 819-836. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Büro, trafo.K. „Vorwort.“ *Schulheft*, 2017: 7-9.

- Cennamo, Irene, Jasmin Donlic, und Hans Karl Peterlini. „Die Vignette im Forschungsdesign.“ In: Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung, von Irene Cennamo, Jasmin Donlic und Hans Karl Peterlini (Hg.), 179-199. Innsbruck: Studienverlag, 2020.
- Chehata, Yasmine et al. (Hg). Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2023.
- Clark, Kenneth, und Mamie Clark. „Racial identification and preference in Negro children.“ In: Readings in social psychology, von Theodor Newcomb und Eugene Hartley (Hg.), 602-611. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1947.
- Davis, Kathy. „Intersektionalität als „Buzzword“.“ In: Fokus Intersektionalität, von Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hg.), 59-74. Wiesbaden: Springer, 2013.
- DiAngelo, Robin. White Fragility: Why it’s so hard to talk to white people about racism. 09. 04 2015. <https://goodmenproject.com/featured-content/white-fragility-why-its-so-hard-to-talk-to-white-people-about-racism-twlm/> (Zugriff am 06.01.2023).
- DiAngelo, Robin. Wir müssen über Rassismus sprechen. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2021.
- Diefenbach, Heike. „Rassismus und Rassismuskritik: Kritische Anmerkungen zum neuen Rassismuskritik in der deutschsprachigen Öffentlichkeit und Sozialwissenschaft.“ In: Rassismuskritik und Widerstandsformen, von Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), 837-854. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Diehm, Isabell, und Astrid Messerschmidt. „Das Geschlecht der Migration - Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen.“ Bd. 9. In: Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, von Isabell Diehm und Astrid Messerschmidt (Hg.), 9-22. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 2013.
- Dirim, Inci, und Paul Mecheril. „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.“ In: Migrationspädagogik, von Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.), 99-120. Weinheim: Beltz, 2010.
- El-Mafaalani, Aladin. Wozu Rassismus? Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2021.
- Fajembola, Olaolu, und Tebogo Nimindé-Dundadengar. Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen. Weinheim: Beltz, 2021.

- Fischer, Gero. Pädagogik mit dem Rohrstab: Muttersprachenverbote in der Schule. Reflexionen aus konkretem Anlass. 2015.
- Fleischer, Eva. „Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung.“ Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 28 (2016): 65-73.
- FREI.Spiel Wien. FREI.Spiel Wien. 2021. <http://www.freispielwien.at/> (Zugriff am 26.08.2021).
- Gesturing Toward Decolonial Futures Collective. „Global Citizenship Otherwise Study Program.“ Decolonialfutures.net. Herausgeber: Gesturing Toward Decolonial Futures Collective. 2019. <https://decolonialfutures.net/> (Zugriff am 10.12.2022).
- Gogolin, Ingrid. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann, 2008.
- Gomolla, Mechtild. „Diskriminierung.“ In: Handbuch Migrationspädagogik, von Paul Mecheril (Hg.), 73-89. Weinheim u. Basel: Beltz, 2016.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Gordontraining. Gordontraining. kein Datum. <https://www.gordontraining.at/blog/ich-botschaften> (Zugriff am 15. 01 2023).
- Gramelt, Katja. Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Grill, Stephanie Alexandra. Integration durch Separierung? Masterarbeit. Klagenfurt, 2020. <https://digital.obvsg.at/urn/urn:nbn:at:at-ubk:1-40023> (Zugriff am 03.01.2023)
- Grobbauer, Heidi, und Werner Wintersteiner. „Eine Schule des Weltbürgertums.“ Global Citizenship Education in der Praxis. Herausgeber: Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner (Hg.). Österreichische UNESCO Kommission, 2018. 7-9.
- Gümüşay, Kübra. Sprache und Sein. Berlin: Hanser, 2020.
- Güttler, Peter. Sozialpsychologie. München: Oldenbourg, 2003.
- Hahn, Jetti. „Mit Eltern gemeinsame Sache machen – Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit von Schule und Eltern.“ In: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, von Anti-Bias-Netz (Hg.), 57-67. Freiburg: Lambertus, 2016.

- Hahn, Jetti, Anette Kübler, und Nele Kontzi. „Mit dem Anti-Bias-Ansatz die „Rolle vorwärts“ wagen! Oder: Warum es so wichtig ist, bei sich selbst anzufangen.“ Lernende Schule, 2012: S. 42–45.
- Heinemann, Alisha M. B., und Paul Mecheril. „Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung.“ In: Handbuch Diskriminierung, von Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel (Hg.), 118-131. Wiesbaden: Springer, 2017.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.). „Nationaler Bildungsbericht.“ Band 2, 2012.
- Hill, Miriam. Migrationsfamilien und Rassismus. Wiesbaden: Springer, 2020.
- IMST, Netzwerk - Gender_Diversitäten. „Intersektionale Pädagogik - intersektionale pädagogische Haltung.“ Klagenfurt, kein Datum.
- Karakaş, Nurten. „Migrationshintergrund - Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung.“ In: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, von Yalız Akbaba, Bettina Bello und Karim Fereidooni (Hg.), 9-28. Wiesbaden: Springer, 2022.
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya. Was ist antimuslimischer Rassismus? Herausgeber: Bundeszentrale für politische Bildung. 17.12.2019.
- Klafki, Wolfgang. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen. Wiesbaden: Springer, 2019.
- Koch-Priewe, Barbara, Anne Köker, und Jan Christoph Störtländer. „Die bildungstheoretische und die kritisch-konstruktive Didaktik.“ In: Einführung in die Allgemeine Didaktik, von Raphaela Porsch (Hg.), 101-132. Münster; New York: Waxmann, 2016.
- Koller, Hans-Christoph. „Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.“ In: Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘, von Douglas Yacek, 11-27. Berlin: Springer, 2022.
- Koller, Hans-Christoph. Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
- Kooroshy, Shadi, Paul Mecheril, und Saphira Shure. „Rassismus in der Migrationsgesellschaft.“ In: Rassismuskritische Bildungsarbeit, von Karim Fereidooni und Stefan Höbl (Hg.), 15-33. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2021.

- Kuckartz, Udo. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 2016.
- Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. Gruppendiskussionen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2011.
- Laja, Modupe. „Rassismus in Schulbüchern Dekolonisieren!“ In: Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, von Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), 267-283. Weinheim & Basel: Beltz, 2015.
- Markom, Christa, und Heidi Weinhäupl. Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller, 2007.
- Marmer, Elina. „Das ... das ... das ist demütigend. Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum.“ In: Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, von Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), 130-147. Weinheim & Basel: Beltz, 2015.
- Marmer, Elina, Papa Sow, und Aram Ziai. „Der 'versteckte' Rassismus - 'Afrika' im Schulbuch.“ In: Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, von Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), 110-129. Weinheim & Basel: Beltz, 2015.
- Mecheril, Paul, und Karin Scherchel. „Rassismus und 'Rasse'.“ In: Rassismuskritik Band 1, von Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.), 39-58. Schwalbach: Wochenschau, 2011.
- Mecheril, Paul, und Saphira Shure. „Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum.“ In: Heterogenität, Sprache(n), Bildung, von Inci Dirim und Paul Mecheril, 63-92. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018.
- Merl, Thorsten, Maryam Mohseni, und Hanna Mai. „Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung.“ In: Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, von Thorsten Merl, Maryam Mohseni und Hanna Mai (Hg.), 1-18. Wiesbaden: Springer, 2018.
- Messerschmidt, Astrid. „(Un)Sagbares.“ Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit, 2012: 8-15.
- Müller, Beatrice, und Hannes Schweiger. Abschlussbericht Forschungsprojekt Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1. Wien, November 2022.

- Nassir-Shahnian, Natascha Anahita. Powersharing: Was machen mit Macht?!
Herausgeber: antifra. 14. 01 2015. <https://antifra.blog.rosalux.de/powersharing-was-machen-mit-macht/> (Zugriff am 05.02.2023).
- Ninic, Slavko, Interview geführt von Die Wienerin. Die Wiener Patrioten vom Balkan (25.01.2018) (Zugriff am 14.12.2022).
- Ogette, Tupoka. Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast, 2017.
- Özmen, Esra, Interview geführt von MICA. Tschuschistan ist überall, wo die Diaspora zu Hause ist (16. 07 2019) (Zugriff am 14.12.2022).
- Posch, Peter, und Stefan Zehetmeier. Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 2010.
- Quehl, Thomas. „Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung.“ In: Rassismus bildet, von Anne Broden und Paul Mecheril, 183-208. Bielefeld: Transcript, 2011.
- Ribolits, Erich. „Humanressource – Humankapital.“ In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, von Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer (Hg.), 135-145. Wien: Löcker, 2006.
- Rödel, Severin Sales, et al. Ethos im Lehrberuf. Humboldt-Universität zu Berlin, 2022.
- Rolff, Hans-Günter. „Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns.“ In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, von Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.), 1001-1016. Wiesbaden: Springer, 2012.
- Rommelpacher, Birgit. „Was ist eigentlich Rassismus?“ In: Rassismuskritik Band 1, von Claus Melter und Paul (Hg.) Mecheril, 25-38. Schwalbach: Wochenschau, 2011.
- Sauseng, Jakob, Diana Prugger, und Lorena Kübler. Allyship in action. Herausgeber: Universität Innsbruck. Innsbruck, kein Datum.
- Scharathow, Wiebke. „Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung.“ In: Rassismus bildet, von Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), 87-112. Bielefeld: transcript, 2011.
- Schellenberg, Britta. Training Antidiskriminierung. Den Menschen im Blick. Frankfurt/M.: Wochenschau, 2020.
- Scherr, Albert. „Nationalismus, Kulturrassismus und Fremdenfeindlichkeit als Resonanzboden einer Politik der Ausgrenzung und Unterordnung von Migration.“ In: Jenseits der Menschenrechte: Die europäische Flüchtlings- und

- Migrationspolitik, von Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hg.), 196-211. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2009.
- Scherr, Albert. „Vorurteile.“ In Grundbegriffe der Soziologie, von Johannes Kopp und Anna Steinbach, 491-493. Wiesbaden: Springer, 2018.
- Schmidt, Bettina. „Zur Vereinbarkeit von Intersektionalität und Anti-Bias-Ansatz.“ Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit, 2012: 40-44.
- Schmidt, Bettina. „Methoden sind nicht alles.“ Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Herausgeber: Anti-Bias-Werkstatt. kein Datum.
- Schmidt, Bettina, Katharina Dietrich, und Shantala Herdel. „Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis - kritische Betrachtungsweise eines Antidiskriminierungsansatzes.“ In: Rassismuskritik Band 2, von Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.), 154-170. Schwalbach: Wochenschau, 2011.
- Schule mehrsprachig. Schule mehrsprachig. kein Datum. <https://www.schule-mehrsprachig.at/> (Zugriff am 15.01.2023).
- Schwarz, Johanna. „Erfahrungen wahrnehmen - Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen.“ In: Wahrnehmung als pädagogische Übung, von Hans Karl Peterlini, Irene Cennamo und Jasmin Donlic (Hg.), 49-64. Innsbruck: Studienverlag, 2020.
- Sertl, Michael, und Nikola Leufer. „Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses.“ In: Zur Soziologie des Unterrichts, von Uwe Gellert und Michael Sertl (Hg.), 15-62. Weinheim: Beltz Juventa, 2012.
- Simon, Nina. Wissensbestände (be)herrschen(d). München: Springer, 2021.
- Singer-Brodowski, Mandy. „Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE.“ In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung, von Umweltdachverband GmbH (Hg.), 130-139. Wien, 2016.
- Sow, Noah. Deutschland Schwarz Weiß. Norderstedt: Books on Demand, 2018.
- Statistik Austria. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Jahrbuch, Statistik Austria, 2022.
- Stavemann, Harlich. Sokratische Gesprächsführung. Weinheim & Basel: Beltz, 2007.
- Thielmann, Anja. „Von der Wahrnehmung zur Vignette.“ In: Wahrnehmung als pädagogische Übung, von Hans Karl Peterlini, Irene Cennamo, Jasmin Donlic und (Hg.), 65-80. Innsbruck: Studienverlag, 2020.

- Utlu, Deniz. „Migrationshintergrund.“ In: Wie Rassismus aus Wörtern spricht, von Susan Arnd und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), 445-448. Münster: Unrast, 2021.
- Walgenbach, Katharina. „Portal Intersektionalität.“ 2012. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (Zugriff am 10.12.2022).
- Werth, Lioba, Beate Seibt, und Jennifer Mayer. Sozialpsychologie - Der Mensch in sozialen Beziehungen. Berlin: Springer, 2020.
- West, Candace, und Sarah Fenstermaker. „Doing Difference.“ Gender and Society, Nr. 9 (1995): 8-37.
- Wollrad, Eske. „„,dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern.“ In: Rassismuskritik Band 1, von Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.), 163-178. Schwalbach: Wochenschau, 2011.
- Yacek, Douglas. „Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘.“ In: Bildung und Transformation, von Douglas Yacek (Hg.), 1-8. Berlin: Springer, 2022.
- Yildiz, Erol, und Ines Garnitschnig. „Mit der hegemonialen Wissensproduktion radikal brechen.“ In: Schulheft, 2017: 68-69.