



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wie wird kulturelle Andersheit und kulturelle Fremdheit im pädagogischen Kontext erlebt?“

Eine Untersuchung zu der gelebten Erfahrung von kultureller Andersheit und kultureller Fremdheit anhand von Interviewbeispielen aus dem pädagogischen Kontext

Verfasserin

Ingrid Gerstbach

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Dr. Neda Forghani-Arani

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei den Personen bedanken, die mich während meines gesamten Studiums begleitet und liebevoll unterstützt haben.

Ganz besonders möchte ich mich bedanken bei:

Meinem Ehemann Peter, der mit viel Liebe, Geduld und Verständnis mich unentwegt unterstützt und ermutigt hat, meinem Herzen zu folgen.

Meinen Eltern, Sofie und Peter, die mich gelehrt haben, dass es wert ist, unterschiedliche Aspekte zu hinterfragen und sich nicht entmutigen zu lassen.

Meiner Betreuerin, Frau Dr. Neda Forghani-Arani, die mich während der Ausarbeitung der Diplomarbeit sehr freundlich unterstützt und mir ein Tor in eine spannende Welt der gelebten Erfahrungen eröffnet hat.

Und meinen vielen Helfern, allen voran meiner lieben Schwiegermutter Edith und meiner Tante Sigrid, die mir geduldig zugehört und im rechten Moment Mut zugesprochen haben.

Auch den Interviewteilnehmern möchte ich ganz herzlich für die Zeit, ihr Vertrauen und die spannenden Erfahrungen danken!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theorie	4
2.1	Theoretische Verortung	4
3	Begriffserklärung	7
3.1	Fremdheit	7
3.2	Andersheit	13
4	Problemaufriss	18
4.1	Schule als System	18
4.2	Der Begriff Macht und Diskurs nach Michel Foucault	21
4.3	Struktur und Macht - Bourdieu	23
5	Empirische Untersuchung	26
5.1	Methode	26
5.2	Die Hinwendung zu einem Phänomen	29
5.3	Die Reflexion	30
5.4	Die Strukturen und Themenclusters im Interview	32
5.5	Hermeneutisch phänomenologisches Schreiben	34
5.6	Aufrechterhaltung einer starken und orientierten Erzählung	36
5.7	Die Balance zwischen dem Ganzen und den Teilen	37
6	Das Interview	39
7	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	44
7.1	Sprache als Unterschied	45
7.2	Im Interesse des Kindes	51
7.3	The third space	55
8	Resümee	61
	Sprache als Unterscheidungskriterium	62
	Im Interesse des Kindes – ein Kampf zwischen Eltern und Lehrer	62
	The third space: Ein Raum für mehrere Kulturen	63
9	Literaturverzeichnis	64
10	Anhang	68
10.1	Interview Frau F.	68
10.2	Interview Frau S.	73
10.3	Interview Frau J.	78
10.4	Anekdote zu Interview Frau F.	84
10.5	Anekdote zu Interview Frau S.	86
10.6	Anekdote zu Interview Frau J.	88
10.7	Zweites Interview Frau F.	89
10.8	Zweites Interview Frau S.	91
10.9	Zweites Interview Frau J.	93
10.10	Abstract	97
10.11	Lebenslauf	98

1 Einleitung

Fremde Kulturen üben schon seit Anbeginn unserer Zeit eine Faszination auf die Menschen aus. Mit dem Begriff der fremden Kultur gehen meistens auch fremde Sitten, andere Anschauungen, politische Denkrichtungen und verschiedene Rituale und Religionen einher.

Das Thema Migration ist in unserer heutigen Zeit politisch, ökonomisch, aber auch persönlich immer ein Thema, das polarisiert. Vor allem Pädagogen und Pädagoginnen werden tagtäglich mit Problemen, entstanden aus verschiedenen kulturellen Gebräuchen und Traditionen, konfrontiert.

Kulturelle Unterschiede finden sich nicht nur in fremden Ländern, sondern auch innerhalb des eigenen Landes und unter anderem in pädagogischen Einrichtungen wieder. Kinder werden in der Schule nicht nur unterrichtet, sondern auch an die Gesellschaft und deren Normen herangeführt, indem ihnen gesellschaftliche Werte und Verhaltensweisen vermittelt werden. Durch die vermehrte Zuwanderung und Globalisierung werden ebenfalls neue Maßstäbe aufgestellt, die eine Gesellschaft beeinflussen und verändern und alte Werte in Frage stellen.

Die vorliegende Arbeit handelt von diesem Thema: Dem Unterschied von kultureller Fremdheit und Andersheit im pädagogischen Kontext. Innerhalb dieser Arbeit möchte ich die Differenz zwischen kultureller Fremdheit und kultureller Andersheit aus der Sicht der Phänomenologie verdeutlichen und im pädagogischen Alltag untersuchen. Meine Fragestellung lautet demnach: Wie wird kulturelle Andersheit und kulturelle Fremdheit im pädagogischen Kontext erlebt? Wird ein Unterschied zwischen Fremdheit und Andersheit erlebt? Wie gehen Pädagogen damit um?

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass es mir wichtig ist, Frauen und Männer anzusprechen. Leider bietet die deutsche Sprache keine Lösung, die für beide Geschlechter leicht lesbar ist. Da die Lesbarkeit für mich wichtig ist, verwende ich männliche Begriffe, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen. Ich bitte meine Leserinnen um Verständnis.

Zu Beginn möchte ich den Aufbau dieser Arbeit erläutern, um nachgehend die konkrete Forschungsfrage zu formulieren.

Diese Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil eingegliedert. Aufbauend auf theoretische Konzepte und Begrifflichkeiten, die in Kapitel 3 und 4 näher veranschaulicht werden, werde ich im Kapitel 5 die empirische Untersuchung und danach deren Ergebnisse der geführten Interviews darstellen.

Zunächst möchte ich die maßgebenden Begrifflichkeiten „kulturelle Andersheit“ und „kulturelle Fremdheit“ im phänomenologischen Kontext erörtern. In der phänomenologischen Theorie existiert ein deutlicher Unterschied zwischen Andersheit und Fremdheit, der allerdings schleichend wirkt und nicht ganz klar abgetrennt werden kann. Während Waldenfels (1995) die Fremdheit bereits unterteilt, gibt es andererseits auch Phänomenologen, die den Begriff synonym mit Andersheit verwenden.

Die weitere Gliederung dieser Arbeit wird sich an dem methodischen Verfahren von Max van Manen (1999) orientieren.

Die hermeneutisch phänomenologische Methode von van Manen hat sich für diese Fragestellung als sinnvoll erwiesen, da ich ausgewählte Pädagoginnen gezielt nach gelebten Erfahrungen und Anekdoten gefragt habe. Nach der methodischen Erklärung werde ich den praktischen Teil des wissenschaftlichen Verfahrens beschreiben. Die Interviews werde ich an die erwähnten Rahmenbedingungen anlehnen und vergleichen.

Konkret gesagt bedeutet das, dass zunächst ein allgemeiner Blick auf die Terminologie und Unterscheidung von kultureller Fremdheit und kultureller Andersheit mit Blick auf die Phänomenologie geworfen wird. Dazu werden ausgewählte, theoretische Begriffe herangezogen, die dem Leser einen Einblick in die momentane epistemologische Unterscheidung der Begriffe geben sollen.

Eine genaue Definition des Begriffs „Migration“ wird in dieser Arbeit nicht gegeben, da die Migration als solche nur als Rahmen für die vorliegende Arbeit dienen soll. Die Termini Fremdheit und Andersheit werden aber genauer definiert, da es sich dabei

um eine andere Ebene handelt: Drei Pädagoginnen wurden in den Interviews explizit auf das Thema Fremdheit und Andersheit angesprochen. Die Sichtweisen und Erfahrungen, die sie erlebt haben, werde ich in einem späteren Kapitel beschreiben. Um einen ungefähren Rahmen zu haben, was unter Fremdheit verstanden wird, halte ich mich an die Phänomenologie, vor allem an Bernhard Waldenfels.

Im Zuge des 3 und 4 Kapitels wird sich herauskristallisieren, dass eine Unterscheidung der Begriffe zwar vorgenommen wird, aber von den Autoren nicht klar abgegrenzt werden kann. Die Begrifflichkeiten werden im Sprachgebrauch meist synonym verwendet, wenn auch die Theorie sehr wohl eine Unterscheidung vornimmt.

Im Kapitel 5 wird die Forschungsmethode, anhand derer die Interviews und die Methode angelehnt wurden, beschrieben. Van Manen (1999) empfiehlt im Rahmen einer lebensweltlich orientierten Pädagogik die hermeneutisch phänomenologische Interviewführung, die dem Interviewten einen Freiraum in der Erzählung und dem Interviewer eine Möglichkeit an den Einblick in die Erfahrung geben soll. Im Zuge dieses Kapitels werden auch die ausgewählten Themenclusters kurz angeführt, deren Rahmenbedingungen erläutert und erste Schlussfolgerungen präsentiert.

Das Kapitel 7 besteht aus einem Wechselspiel aus theoretischen Hintergründen und den durchgeführten Interviews. Der Fokus liegt hierbei auf der Erfahrung der kulturellen Andersheit und kulturellen Fremdheit im pädagogischen Alltag der einzelnen Pädagoginnen. Inwiefern ist für diese ein Unterschied spürbar bzw. ist ein Unterschied überhaupt praktisch erfahrbar?

Im finalen Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert vorgestellt und die Fragestellung der Diplomarbeit beantwortet. Dabei wird versucht, den Fokus weg vom Einzelfall hin zu einem Verständnis für die erforschte Erfahrung zu richten. Anschließend wird herausgearbeitet, welche Bedeutung die Unterscheidung der Begriffe im pädagogischen Alltag tatsächlich hat.

2 Theorie

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teilen aufgebaut: die theoretische Einordnung des Themas kulturelle Fremdheit und kulturelle Andersheit und die empirische Untersuchung. Der theoretische Abschnitt stellt die Basis für die konkrete Beantwortung der Forschungsfrage im empirischen Teil dar.

2.1 Theoretische Verortung

Durch die Schnelllebigkeit unserer Gesellschaft bekommt das Thema Fremdheit eine neue Wertigkeit. Nicht mehr einzig alleine die anthropologische Forschung beschäftigt sich mit fernen Ländern und Traditionen, sondern im Grunde jeder, der seinen Urlaub weiter weg von seinem Zuhause plant. Durch die Möglichkeit, Menschen in kürzester Zeit von einem Teil der Erde auf einen anderen Teil der Erde zu befördern, einander zu besuchen und sich via Internet miteinander zu unterhalten, wird die Notwendigkeit, sich mit anderen Kulturen und deren Religionen und Ritualen auseinanderzusetzen, immer wichtiger.

Auernheimer (2007) spricht von der Notwendigkeit, einen Blick auf andere Kulturen zu werfen und genauer hinzusehen. Die Bedeutung und Wichtigkeit solcher Forschungen begründet Auernheimer so: „Die Idee interkultureller Bildung und Erziehung wird heute außer durch Migration auch durch das Näherrücken einst weit entfernter Gesellschaften aufgrund moderner Verkehrsmittel nahegelegt. Die elektronischen Kommunikationsmedien bringen gar Raum und Zeit zum Verschwinden. Das zweite Motiv liegt in den weltweiten Abhängigkeiten, die aus der Weltbevölkerung (...) eine Schicksalsgemeinschaft machen, so dass zu Recht von einer „Weltgesellschaft“ gesprochen werden kann, die vor gemeinsamen Aufgaben wie dem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen steht. (...) Es ist nur scheinbar paradox, dass zugleich kulturelle Differenzen überraschend stark artikuliert werden. Das ist nicht alleine darauf zurückzuführen, dass aktuelle ökonomische Abhängigkeiten und historische Entwicklungsbehinderungen und Benachteiligungen zum Beispiel durch Kolonialherrschaft zur Betonung von Authentizität und kultureller

Andersheit provozieren, sondern (...) Akkulturation auch ein Bewusstwerden des Eigenen und Fremden mit sich bringen. Inwiefern dabei von „Bewusstwerdung“ gesprochen werden kann (...) sei vorläufig dahingestellt“ (2007, S. 19f).

Ein wichtiges Feld, das sich permanent mit den Themen Fremdheit und Andersheit auseinandersetzen muss, sind pädagogische Institutionen wie beispielsweise die Schule. Der Umgang dieser Institution mit kulturellen Schwierigkeiten ist von immenser Bedeutung und beeinflusst erheblich die Gesellschaft.

Kinder haben erstmals außerhalb der eigenen Familie und des eigenen Freundeskreises Kontakt zu anderen Kindern und auch zu Pädagogen, während ebenso die Eltern und Pädagogen von jedem Menschen neue Erfahrungen in ihren Alltag und in ihre Lebenswelt mitnehmen. In einer pädagogischen Einrichtung sollen die Kinder durch Erziehung und Bildung erfahren wie wichtig Toleranz und der Umgang mit anderen Menschen in einer Gesellschaft sind.

Zu diesem Einfluss zählt auch ein anderer wichtiger Bezug, nämlich die Medien, die jeden Tag von anderen Welten und Sichtweisen berichten und denen die meisten Menschen ungefiltert ihre Aufmerksamkeit schenken. Aber auch die Berichterstattung wird maßgeblich von dem gesellschaftlichen Umgang mit Alterität und Fremdheit beeinflusst. Politisch wird in einem demokratischen Staat auf eine Gemeinsamkeit, eine Geschichte, die verbindet, verwiesen. Dadurch wird der Zusammenhalt und die Loyalität des Einzelnen zu seinem Heimatland gefördert, aber auch Grenzen zu anderen Sichtweisen und Gesellschaften gezogen (vgl. Auernheimer 2007).

Philosophen und Sozialwissenschaftler wie Waldenfels, auf den ich mich hauptsächlich in dieser Arbeit beziehen werde, Lippitz, Meyer-Drawe, Husserl und Auernheimer haben sich in ihren Theorien und Thesen mit dem Thema Alterität und Fremdheit gründlich auseinandergesetzt und treten dafür ein, dass Fremdheit nicht erst vor der Tür beginnt, sondern bereits bei einem selber. Wir begegnen Fremdheit also nicht erst, wenn wir unser Heimatland verlassen, sondern wir werden ununterbrochen mit Andersheiten konfrontiert.

Neben der Aufgabenstellung, Kindern neues Wissen zu vermitteln, ist eine andere wichtige Funktion dieser Institutionen, soziale Zusammenhänge zu produzieren und

zu reflektieren. Die Pädagogen sind, wie keine andere Berufsgruppe sonst, mit der Schwierigkeit konfrontiert, Grenzen und Merkmale von Fremdheit, in dieser Arbeit bezogen auf Kinder und deren Eltern mit Migrationshintergrund, zu überwinden und in die gesellschaftliche Sichtweise der Kinder zu integrieren. Pädagogen sind diejenigen, die ein Bindeglied zwischen dem System Schule und der Gesellschaft darstellen und durch ihre Aufgabe einen wesentlichen Teil zum Umgang mit fremden Kulturen prägen. Sie üben direkten Einfluss auf die Kinder und deren Eltern durch ihre Handlungen aus. Dieses Handeln können sie aber so verändern, dass sich die gesamte Struktur einer Institution verändern kann (vgl. Bourdieu 2007).

Die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist für das eigene Erleben der Subjektivität wichtig, wenn es um die Meinung und Sichtweise auf Kinder und deren Eltern mit Migrationshintergrund geht.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch in seiner Individualität für sich schon fremd und einzigartig ist. Dementsprechend hat Fremdheit und Andersheit meiner Ansicht nach nichts mit Migration zu tun, sondern ist immer eine Sichtweise zu der eigenen Identität und zu seinem eigenen System, in dem man lebt.

3 Begriffserklärung

Für diese Arbeit ist es notwendig, grundlegende Begriffe zu erklären. Zwei wesentliche Begrifferscheinungen sind in diesem Fall kulturelle Fremdheit und kulturelle Andersheit. Fremd und Anders wird im Kontext dieser Arbeit synonym mit Fremdheit und Andersheit oder Alterität verwendet und wird deswegen nicht separat definiert. An späterer Stelle werde ich auch das System Schule näher erläutern, um den institutionellen Kontext, in dem sich die Definitionen abspielen, zu verstehen.

3.1 Fremdheit

Wie schon an anderer Stelle erläutert, bezieht sich der Begriff der Fremdheit nicht nur auf fremde Länder, Kulturen oder Sitten. Mit fremden Kulturen und Ritualen sind wir, schenkt man Auernheimer (2007) Glauben, bereits seit sehr langer Zeit im eigenen Land konfrontiert. „Multikulturell sind zumindest komplexere Gesellschaften immer schon gewesen, aber die vormoderne Multikulturalität hatte einen anderen Charakter (...) Kulturelle Differenzen waren kein Thema (...) Denn „territoriale und funktionale Trennungen“ genügten, die Weltordnung zu sichern, und beschränkten die Begegnung mit Fremden auf Enklaven und Gelegenheitskontakte (...) Vormoderne Gemeinwesen kannten (...) nur Freund und Feind“ (ebenda, S. 9).

Spätestens seit dem Einzug von Gastarbeitern, die wertvolle Saison- und Kurzarbeit verrichten und nach und nach ihre Familien in das Gastland holten, gilt es den Begriff der Fremdheit zu hinterfragen.

Der Begriff der Fremdheit ist kein klassischer Grundbegriff in der Sozialwissenschaft. „Diese Abenteuer, die von Entdeckungsfahrten und Eroberungszügen begleitet waren, auf denen sich neue und ferne Welten erschlossen und „wunderbare Besitztümer“ ansammelten, dauern schon lange an; doch erst im 18. und 19. und vollends im 20. Jahrhundert dringt das Fremde ausdrücklich und unwiderruflich in den Kern der Vernunft und in den Kern des Eigenen ein. Die Herausforderung durch ein radikal Fremdes, mit dem wir uns konfrontiert sehen, bedeutet, dass es keine Welt gibt, in der wir völlig heimisch sind, und dass es kein Subjekt gibt, das Herr im eigenen Hause wäre. Bis heute stellt sich allerdings die Frage, wieweit die

Herausforderung angenommen, wieweit sie verdrängt wird“ (Waldenfels 1999, S. 17).

Auch in der Hermeneutik und der Phänomenologie stellt sich die Frage, inwiefern die Betrachtung und Auslegung zwischen dem Eigenen und dem Fremden besteht und nicht jenseits der beiden Begriffe eine Definierung stattfindet. Gadamer hinterfragt, ob dieses Zwischen eine spekulative, vermittelnde Mitte oder ein „Habitus“ ist, der Eigenes und Fremdes unwiderruflich voneinander trennt (vgl. Waldenfels 1999, S. 17).

Fremdheit ist nicht gleichzusetzen mit Unbekanntheit, sondern setzt etwas anderes dem entgegen. Das Fremde wird als eine Variante einer Struktur angesehen. Fremdheit steht also der Eigenheit gegenüber und durchläuft einen Prozess der Ausgrenzung. Waldenfels (1998) nennt als Beispiel die Muttersprache, die im Gegensatz zu der Fremdsprache steht.

Das Fremde wird aber zunehmend bedrohlich, sobald es in unsere Nähe kommt.

In der heutigen Zeit gehört Fremdheit zu einem der wichtigsten Begriffe im politischen, ökonomischen und kulturellen Leben. Pauschal von dem Fremden zu reden, erachte ich als nicht richtig, da das Fremde schon in uns und bei uns selbst beginnt (Waldenfels 2009). Fremdheit ist dementsprechend kein starrer Begriff, sondern ein konstitutiver, aus der Situation heraus geformter. Um etwas als fremd zu betrachten, muss es nicht von sich aus schon fremd sein – erst der Betrachter macht es zu etwas Fremden.

Einer Definition einer Begrifflichkeit steht meistens ein Vergleich oder ein Abhängigkeitsverhältnis gegenüber. So muss also auch dem Fremden ein Gegenstück präsentiert werden, in diesem Fall das Eigene. Dadurch, dass etwas nicht zu dem Eigenen hinzugefügt werden kann, wird es automatisch zu etwas Fremdem. Indem ich also von mir etwas ausschließe, wird es in meiner Betrachtung fremd. Je nach Zusammenhang wird Fremdheit und Fremdsein konstruiert bzw. angepasst. Gilt bei uns etwas als normal, kann es schon im Nachbarort als seltsam und fremd angesehen werden. Die Grenzen sind fließend und nicht eindeutig bestimmbar. Waldenfels (2002) sieht Fremdheit als etwas Relationales,

Kontextbezogenes und Veränderliches an. Die Frage nach der Konstruktion von Fremdheit hat viele Antworten, je nach Ebene und philosophischem oder sozialanthropologischem Zugang.

Wilfried Lippitz (2009, S. 69) definiert Fremdheit immer bezogen auf etwas, das nicht als fremd angesehen wird. Er unterscheidet Fremdheit in 1. „Axiologisches“ (schön, nicht schön, gut – böse, schwarz – weiß); 2. in das „Praxeologisches“ (Unter- und Überordnung, Integration und Assimilation, etc.) und 3. in das „Epistemologisches“ (Wissen – Nichtwissen; Bekannt – Unbekannt). So sieht Lippitz, wie auch Waldenfels, Fremdheit immer als einen Regelbruch von Ordnung und Strukturen.

Lippitz begreift die Pädagogik als „Handlungs- und Reflexionspraxis“ (2009, S. 70), die die Ordnungssysteme erschafft, verändert und bestehen lässt. Unter diesem Blickpunkt ist gerade die Institution Schule ein Ort, an dem immer wieder Fremdes neu auftritt und in die bestehende Gesellschaft integriert werden muss. So beginnt für ihn die Fremdheit bereits mit einem Schulanfänger, für den das System der Pünktlichkeit und Disziplin ein völlig neues Gebiet darstellt und erst integriert werden muss (vgl. ebenda).

Ein Zugang ist aber bei allen gleich: Mit der Einordnung in verschiedene Kategorien wie fremd, eigen oder anders wird eine Ordnung geschaffen. Dieses Ausschlussprinzip schafft eine Struktur, die vermeintlich Sicherheit schafft. Struktur und Ordnung müssen aber fortlaufend hinterfragt und bei Bedarf auch angepasst werden. Die Differenz, die zwischen Eigenem und Fremdem aufgeworfen wird, kann je nach Struktur und Zusammenhang verschieden ausgeprägt sein. So ist eine Person, die ich nicht kenne, mir am Anfang fremd und neu. Lerne ich sie jedoch besser kennen, so verschieben sich die Grenzen und das Fremde ist weniger dominant. Fremdheit ist also ein sich kontinuierlich veränderlicher und sozial abhängiger Prozess, der ständiger Anpassung und Hinterfragung ausgesetzt ist. Fremdheit wird produziert und ist ein Konstrukt einer Gesellschaft.

„Fremde ist keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat; sie ist ein Verhältnis, in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht“ (Krusche 1990, S. 143).

Vom Fremden kann also nur gesprochen werden, wenn es ein Verhältnis zu dem Eigenen gibt. Fremdes und Eigenes erschaffen eine Kategorie für menschliches Ordnungsmuster.

Erfahrungen der Fremdheit sind stets dynamische Prozesse bzw. Zuschreibungen. Fremdheit als solche kann dementsprechend auch als eine Grenzziehung oder ein Spannungsverhältnis verstanden werden. Das Fremde ist etwas Unbekanntes, Neues. Fremdes ist stets etwas Neues, nicht Vertrautes, das sich im Kontext kultureller, sozialer, politischer und ökonomischer Ordnung definiert.

Bedrohlich wirkt das Fremde, da es das Eigene oft verunsichert und das Selbstverständnis in Frage stellt. Es kann aber auch auf der anderen Seite das Eigene stärken bzw. stabilisieren. Das Fremde ist aber auch immer ein Teil von uns, das Unbewusste im Verhältnis zum Bewussten. Um etwas als fremd zu definieren, müssen wir es erst als fremd erkennen. Das setzt voraus, dass wir etwas merken und dieses dann als fremd identifizieren. Dieses Bemerken einer Fremdheit stellt die Bedingung voran, dass wir dem Fremden durch unsere Erfahrung begegnen. Ohne einen Bezug zu dem Eigenen wäre das nicht möglich. Der Fremde wird erst durch unsere Erfahrung und den Vergleich mit dem Eigenen erlebt. Waldenfels (2006) meint zu dieser Paradoxie, dass das Eigene und das Fremde je nach Subjekt unterschiedlich erlebt und aufgefasst und dadurch per se nicht mehr fremd sein kann: „Paradoxie meint hier nicht, dass zwei Denkbestimmungen antinomisch aufeinanderstoßen, vielmehr handelt es sich um eine sich selbst widerstrebende Erfahrung, um eine gelebte Unmöglichkeit (...)“ (Waldenfels 2006, S. 116).

Nach Waldenfels ist eine Fremdheitserfahrung erst dann möglich, wenn die Erfahrung selbst als fremd erlebt wird. Dieses Erlebnis ist auf den eigenen Erfahrungshorizont beschränkt. Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der von Waldenfels geprägte „Stachel des Fremden“ (1990). Dieser Begriff meint, dass die Erfahrung der Fremdheit im Eigenen motiviert, im Eigenen nach dem Fremden zu suchen.

Weiters unterscheidet Waldenfels drei verschiedene Grade der Fremdheit:

1. Alltägliche oder normale Fremdheit;
2. die strukturelle und

3. die radikale Fremdheit (Waldenfels 1997, S. 27).

Die alltägliche Fremdheit „umfasst all das, was innerhalb der eigenen Ordnung fremd bleibt“ (1997, S. 72). Als Beispiel wird das „Beamtendeutsch“ herangezogen. Strukturelle Fremdheit: „betrifft all das, was außerhalb einer bestimmten Ordnung liegt“ (1997, S. 72). Sie wird mit einer anderen Wirklichkeitsstruktur und –ordnung konfrontiert und löst meistens in uns Reaktionen wie Furcht oder Faszination aus, z.B. eine Fremdsprache. Radikale Fremdheit „betrifft das, was außerhalb jeder Ordnung bleibt.“ (1997, S. 72). Diese Form der Fremdheit stellt unsere eigenen Wurzeln in Frage und bezeichnet in weiterer Folge Grenzerfahrungen.

Fremdheit kann aber durch Inklusion in das Eigene oder in soziale, kulturelle Strukturen überwunden werden. „Das Fremde lässt sich, so scheint es, überwinden durch Erklären und Verstehen“ (1997, S. 76). Waldenfels spricht aber nicht von einer Auflösung des Fremden, sondern von einer Bewältigung dessen (Waldenfels 1995, S. 611). Durch Aneignung kann also Fremdheit sehr wohl überwunden werden. Waldenfels unterscheidet zwei Möglichkeiten der Aneignung: 1. Durch den Egozentrismus, der das Fremde zu dem Eigenen durch Einfühlung oder Spiegelung zurückführt und 2. durch den Logozentrismus, der das Eigene und das Fremde in einem Allgemeinen zusammenführt, beispielsweise als Weltreligion oder Weltgeschichte (vgl. Waldenfels 1997, S. 75; 1995, S. 618).

Waldenfels kommt zu dem Ergebnis, dass ein Vergleich von Eigenem und Fremdem nicht funktioniert: „Der Versuch einer Synthese zwischen Eigenem und Fremdem gehört deshalb zu den Gewaltakten, die vergebens danach trachten, den Anspruch des Fremden zum Verstummen zu bringen“ (Waldenfels 1997, S. 71). Das einzige Paradoxon, das Waldenfels in diesem Zusammenhang feststellt ist, dass das Fremde sich dann auflöst, wenn die Fremdheit nichts mehr Fremdes an sich hat (vgl. Waldenfels 1995, S. 612).

„Das Fremde ist nicht einfach anderswo, es ist das Anderswo. Dies bedeutet, dass das Fremde kein Defizit darstellt wie all das, was wir zwar noch nicht kennen, aber auf seine Erkenntnis wartet. Das Fremde gleicht vielmehr dem Vergangenen, das nirgends anders zu finden ist als in der Erinnerung und ihren Vorstufen“ (Waldenfels 1995, S. 613). Auch zeitlich spielt das Fremde eine Rolle „Die Fremdheit meiner

selbst zeigt sich an verschiedenen Orten. So weist uns die Zeiterfahrung zurück auf das Urfaktum der Geburt, auf eine Urvergangenheit, eine Vergangenheit, die nie Gegenwart war und die schon gar nicht meine Gegenwart ist, da ich immer zu spät komme, um sie in flagranti zu erreichen“ (ebenda, S. 613).

Meyer-Drawe und Waldenfels unterscheiden Fremdes vom Fremdartigen, wobei das erste etwas mit Erfahrungsbereichen zu tun hat, das außerhalb der Eigenheitssphäre liegt (vgl. Meyer-Drawe/Waldenfels 1998, S. 272). Das Fremdartige auf der anderen Seite beschreibt ein Überschreiten von Grenzen bestimmter Ordnungen und Strukturen einer Normalität. „Das Fremde bedeutet mehr als ein Unbekanntes, das dem Bekannten gegenübersteht (...). Fremdes bzw. Fremdartiges steht vielmehr dem Eigenen und Eigenartigen gegenüber als das Unzulängliche und Unzugehörige, seien es fremdartige Erfahrungsgehalte oder fremdartige Erfahrungsstrukturen. Das Fremde entsteht durch einen Prozess der Ein- und Ausgrenzung, so im klassischen Fall der Muttersprache, deren Normalität alle anderen Sprachen zu Fremdsprachen stempelt oder anders ausgedrückt „der Narr (Anmerkung IG: tritt) als historisch variable Figuren des Fremden auf“ (ebenda, S. 136).

Nach den Autoren will diese Fremdartigkeit durch Aneignung und Enteignung bewältigt werden. Die Aneignung geschieht durch eine Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden sowie einer „Zersplitterung der physischen und sozialen Welt“ (ebenda, S. 136). Die Trennung zwischen Eigenem und Fremden wird durch eine Art Egozentrik erwidert, die das Fremde an dem Eigenen misst. Die Antwort auf die „Zersplitterung der physischen und sozialen Welt“ ist die Logozen-trik, in der das Fremde als Gesamtheit aller Verständlichkeit in einem Logos gesammelt wird.

Dass das Eigene und das Fremde miteinander verbunden sind und sich in einem gemeinsamen Feld voneinander abtrennen, zugleich sich also decken und nichtdecken, zeigt sich nach Meyer-Drawe/Waldenfels in drei Formen der Andersheit: in der Intersubjektivität, die Andersheit des Anderen darstellt, in der Intrasubjektivität, die die Andersheit in meiner selbst ist, und in der Interdiskursivität, also der Andersheit fremder Ordnungen (vgl. ebenda, S. 275 ff).

3.2 Andersheit

„So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“ (Waldenfels 1997, S. 72).

Wie bereits erläutert ist es im Rahmen dieser Arbeit für die Ausgangsfrage wichtig, dass die Fremdheit von der Andersheit differenziert wird. In diesem Kapitel werde ich auf die theoretische Differenzierung verschiedener Autoren näher eingehen, um so eine mögliche Unterscheidung aufzuzeigen.

Der Begriff Andersheit oder Alterität kann von den Begriffen Fremdheit und Eigenes abgegrenzt werden, auch wenn diese Begriffe häufig synonym verwendet werden. „Das Fremde ist darum grundsätzlich als das aufgefaßte Andere, als Interpretament der Andersheit und der Differenz zu definieren“ (Wierlacher 1993b, S. 62). Der Begriff Andersheit oder Alterität ist innerhalb eines Referenzsystems eine Unterscheidung, während Fremdheit als eine Kategorie innerhalb verschiedener Referenzsysteme definiert wird.

Identität wird erst in sozialen Interaktionen geschaffen, dementsprechend kann Andersheit in diesem Zusammenhang als eine Negativdefinition betrachtet werden. Anders ist auch Nicht-Selbst bzw. Nicht-Ich. Das Eigene und das Andere sind Begriffe, die sich durch Inklusion und Exklusion auszeichnen.

Nach Husserl (1975) herrscht Andersheit lediglich zwischen Körpern. An dem Punkt, bei dem der Körper als Leib verstanden wird, erhält er ein Zentrum, auf das er sich ausrichtet. Husserl nennt dieses „Alter Ego“. Mit Hilfe dieses Begriffes versucht er, eine Intersubjektivität der Erfahrung aufzuzeichnen. Das „Alter Ego“ macht dieselben Erfahrungen, die auch das „Ego“ macht, allerdings sind die beiden sowohl zeitlich als auch räumlich voneinander abgetrennt. Husserl nennt diese Erfahrung „Heim- und Fremdwelt“ (vgl. 1975). Husserl bezieht sich bei seinen Überlegungen allerdings vorwiegend auf Gegenständlichkeit und nicht auf Subjektrelationen.

Der Philosoph Sartre (2006) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Phänomen der Andersheit: Durch einen bloßen Moment der Möglichkeit des Gesehenwerdens eines Anderen passiert eine Gewahrwerdung einer Andersheit. Nicht nur das Subjekt erblickt einen Anderen, sondern der Andere sieht auch mich. Dadurch wird das Subjekt durch diesen Blick seiner Selbst entzogen und bekommt eine neue Welt

offenbart (vgl. 2006, S. 461).

Kehren wir wieder von der Philosophie zur Phänomenologie zurück, so sieht Husserl (1959) diese Erfahrung des Gesehenwerdens in einem anderen Licht: In dem Moment des Gewährwerdens einer Andersheit werden zwar alle Erfahrungen auf ein Ich bezogen, allerdings fungiert dieses Ich nur als ein kleiner Ausschnitt eines größeren Ichs (vgl. 1959, S. 77). Die eigentliche Leistung besteht nun nach Husserl darin, dass sich das Ego des Bewusstseins gewahr wird. Erfahrungen geschehen im Bewusstsein anderer Erfahrungen und sind zunächst einfach ausgewählt und müssen in einem nächsten Schritt sich dieser Auswahl bewusst werden. Dieser Schritt verweist auf mögliche andere Erfahrungen. Erfahrung lässt sich also nur durch die eigene Fremdheit erklären. Sie ist durch die Struktur bereits sich selbst fremd.

Während für Husserl die Fremdheitserfahrung auf der geschichtlichen Ebene zu sein scheint, zeigt Waldenfels auf, dass gerade durch die Fremderfahrung gezeigt wird, dass die Erfahrung sich nicht erschöpft, sondern sich immer wieder neu erfinden und definieren muss. Das Fremde sieht sich nach Waldenfels dazu aufgefordert, immer wieder die Grenzen zu verlassen „(...) überschreiten wir die Grenzen des Eigenen, ohne anderswo anzukommen“ (Waldenfels 2002, S. 243). Die Erfahrung einer Fremdheit und einer Andersheit verlangt von uns, dass wir uns ständig verändern, ohne dass wir zu unserem Ausgangspunkt je wieder zurückgelangen können.

Wird das Fremde aber als eine herrschende Tatsache gesehen, ist es plötzlich gleichzusetzen mit dem Begriff der Andersheit. Husserl, Levinas und viele andere gebrauchen das Wort Fremdheit fast synonym mit der Andersheit, da es bei ihnen um die Analyse der Erfahrung und nicht um das Einordnen eines Begriffes geht. Husserl (1975) formuliert das so, dass er von einer „abwesenden Anwesenheit“ der Fremdheit spricht: Nicht etwas wird als abwesend erfahren, sondern erst durch die Abwesenheit erlebt. Diese Erfahrung öffnet erst den Zugang zum Fremden. Waldenfels (2002) spricht an dieser Stelle davon, dass erst diese Abwesenheit erfahren werden muss. Diese Erfahrung beginnt nicht erst beim Subjekt, das sich ja gar nicht der Erfahrung selbst entziehen kann. Das Erleben beginnt bereits bei der Aufmerksamkeit der Fremdheit. Erst das Aufmerksam werden lässt die Erfahrung „wirken“.

„Erst wenn der Einzelne den Anderen, in all seiner Andersheit, als sich, als den Menschen erkennt und von da aus zum Anderen durchbricht, wird er, in einer strengen und verwandelnden Begegnung, seine Einsamkeit durchbrochen haben. (...) Der Einzelne ist Tatsache der Existenz, sofern er zu anderen Einzelnen in lebendige Beziehung tritt; die Gesamtheit ist Tatsache der Existenz, sofern sie sich aus lebendigen Beziehungen aufbaut. (...) Diese Sphäre, mit der Existenz des Menschen als Menschen gesetzt, aber begrifflich noch unerfaßt, nenne ich die Sphäre des Zwischen. Sie ist eine Urkategorie der menschlichen Wirklichkeit jenseits des Subjektiven, diesseits des Objektiven, auf dem schmalen Grat, darauf Ich und Du sich begegnen, ist das Reich des Zwischen“ (Buber 1982, S. 164f.).

„Die Begegnung mit dem Anderen bedeutet immer die Begegnung mit dem Unbekannten. Das Unbekannte kann leicht verkannt werden. Dann wird das Kind schematisch missverstanden nach dem Modell des Gewohnt-Bekannten. So wird es reduziert in der Richtung des Erwachsenen oder des Klischees“ (Langeveld 1966, S. 31).

Der Philosoph Levinas sieht zwischenmenschliche Beziehung generell als asymmetrisch an. Die ethische Erfahrung der Andersheit geht seiner Meinung nach der Philosophie voraus bzw. bestätigt diese (vgl. Lippitz 1989, S. 269). Für Levinas ist das Verhältnis zwischen Mensch und Wirklichkeit von Bedeutung. So liegt jedes Bewusstsein der Begegnung mit Alterität des Anderen zugrunde (vgl. ebenda, S. 267). Um dies zu begreifen, unterscheidet Levinas das „Ich“ von dem „Anderen“ und zieht die Ethik als eine Situation heran, die das Subjekt insofern betrifft, als dass es den Anderen treffe, der absolut fremd ist und auch fremd bleibt (vgl. ebenda, S. 268). In dieser radikalen Trennung zwischen dem Subjekt und dem Anderen entsteht ein ethisches Verhältnis, indem ein ethischer Anspruch und eine Verantwortung gegenüber dem Anderen erfahren wird, ohne dass diese Verantwortung in eine Verbindlichkeit gewandelt wird. Insofern ist für Levinas diese ethische Situation unvorhergesehen und ungeplant.

Die Struktur des Verhältnisses zwischen dem Subjekt und dem Anderen ist heterogen, da die Agierenden radikal voneinander getrennt und in ihrer jeweiligen Andersheit anerkannt werden (vgl. ebenda, S. 270). Die Fremdheit der Alterität in einer dem Subjekt vertrauten Welt sind wesentliche Eigenschaften von Levians Philosophie.

Die Andersheit des Fremden befindet sich außerhalb der eigenen Strukturen und Ordnungen. Begegnet das Subjekt dem Anderen, so werden ihm seine eigenen Grenzen bewusst, wodurch Unsicherheit bzw. Beunruhigung auftaucht (vgl. Kleinbach 1990). Die Andersheit weckt aber nicht nur eine Verunsicherung im Subjekt, sondern eröffnet auch eine „Blöße“ und „Nacktheit“, mit der er sich an das Subjekt wendet (vgl. Lippitz 1989, S. 271). Durch seine offenkundige Verletzlichkeit und die fehlende Identität entsteht eine Asymmetrie, dem sich das Subjekt unterordnen muss (vgl. ebenda, S. 269).

Die Alterität wird aber nicht als ein Phänomen wahrgenommen, sondern „transphänomenal“ (ebenda, S. 273), d.h. das Andere ist nicht präsent und kann so nicht erkannt werden. Dieses Faktum wird von Levinas als eine „unabsichtliche Spur des Anderen“ (ebenda, S. 273) bezeichnet, die etwas Vergangenes ist und vom Subjekt auch nicht vergegenwärtigt werden kann. Dadurch entsteht eine ethische Situation, in der das Subjekt vom „Appell des Anderen“ immer zu spät erreicht wird und mit schlechtem Gewissen und Hilflosigkeit gegenüber seiner Not antwortet (vgl. ebenda, S. 274). Das Subjekt steht in der Schuld des Anderen „(...) die sich selbst nie begleichen kann“ und macht eine Vorbereitung auf diese Begegnung unmöglich (ebenda, S. 274).

Nach Levinas entsteht durch ebendiese Andersheit aber auch eine Nähe: „Andersheit wird zur Nähe. Nicht als die kleinste räumliche Distanz, sondern als jene eröffnende Geradeausheit, die sich als unabweisbarer Appell des Antlitzes des Nächsten darbietet, im Antlitz, wo sich mir – ganz wie ein Ich – meine Verantwortung für den anderen Menschen aufdrängt, einschreibt, festschreibt, in dem diese erwacht“ (Kleinbach 1994, S. 73).

„Der Andere begegnet mir nicht als Mitmensch, als Freund, als Behinderter, als Unbekannter, als Kind, als Frau, usw. Er begegnet mir als Anderer in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit. Erst ein vernünftiges Denken über seinen Kopf hinweg macht ihm zu einem Exemplar irgendeiner Auch-Menschen-Gruppe“ (Kleinbach 1990, S. 100f).

Aus diesen beiden Begriffsdeutungen ist ersichtlich, dass sich die Pädagogik dem Anderen und Fremden nur öffnen kann, wenn sie sich dem Blick des Anderen aussetzen traut. Dadurch wird sie aber auch beunruhigt und unsicher, das Lippitz

als den „Grund-Riss“ des Menschen erkennt, einen Riss, der sich durch die gesamte Existenz des Menschen zieht (vgl. Lippitz 1989, S.2 77).

4 Problemaufriss

Ich werde in diesem Kapitel kurz das System Schule näher beleuchten, um einen Eindruck zu geben, welchen Stellenwert die Forschungsfrage zu Andersheit und Fremdheit in der heutigen Zeit im pädagogischen Umfeld hat. Danach werde ich die sozialkritischen Theorien Foucaults und Bourdieus vorstellen und im Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage stellen.

Das System Schule ist weit mehr als nur ein Gebäude, in das wir unsere Kinder schicken, um sie zu unterrichten. Vor allem werden an diesem Ort die verschiedenen Generationen auf das Leben vorbereitet. Wie in diesem Kapitel herausgearbeitet, schaffen pädagogische Institutionen eigene Strukturen und Machtverhältnisse, die von Generation zu Generation angepasst und weitergegeben werden. Die Notwendigkeit eines Umdenkens und einer Integration von Andersheiten, nicht nur im Sinn von Migrationsproblematik, steigt rasant an.

4.1 Schule als System

Der Begriff „Schule“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und hatte die Bedeutung „Muße“. Für die Griechen war die Schule vor allem ein Ort der Ruhe, ein Ort, an dem die Möglichkeit bestand, sich für sein Leben weiterzubilden.

Auernheimer (2007) beschäftigt sich mit dem Thema interkultureller Bildung, das seiner Meinung nach auf zwei Prinzipien beruht: „dem Gleichheitsprinzip und dem Grundsatz der Anerkennung“ (2007, S. 2). Der Grundsatz der Anerkennung ist vor allem für Angehörige von Minderheiten von Interesse, da diese die Chance erhalten sollten, dass ihre Kultur anerkannt wird und sie so entwicklungsfähig werden. Dafür ist es notwendig, dass eine Sensibilität für kulturelle Unterschiede, aber auch für „Machtasymmetrien“ geschaffen wird (vgl. 2007, S. 3). Durch die Einwanderungen und die Globalisierung sind auch die Herausforderungen an das System Schule gewachsen und Anpassungen dringend notwendig geworden.

Auernheimer (2007) sieht die Problematik, dass in den Schulen zwar über Rassismus aufgeklärt wird, auf der anderen Seite werden Kinder mit Migrationshintergrund schulisch benachteiligt. Es entsteht dementsprechend ein Gesellschaftsbild, bei dem soziale Minderheiten einen Status einnehmen, dem sie fast nicht mehr entfliehen können.

Sieht man sich die Lehrpläne genauer an, kann man erkennen, dass die meisten Stundenprogramme interkulturelles Lernen bereits als eigenständiges Fach oder als Querschnitt verschiedener Fächer integriert haben (vgl. Gogolin 2001). Allerdings macht die Autorin Gogolin auch deutlich, dass ein Unterschied in der Ausführung und Handhabung der Interkulturalität besteht. Dadurch wird der Unterschied zwischen den Einheimischen und den Anderen größer und verfestigt sich (vgl. ebenda).

Auernheimer (2007) kritisiert an dieser Stelle, dass die Minderheitensprachen viel zu wenig berücksichtigt werden, was wiederum zu Sprachminderheiten führt. Auch müssten die Religionen nach dem Prinzip der Anerkennung in den Schulen Einzug finden, allerdings besteht hierbei die Schwierigkeit, dass nicht immer kirchliche Organisationsformen anderer Religionen vorhanden sind.

Die Struktur unseres Schulsystems ist nicht auf Interkulturalität ausgerichtet, betrachtet man die früh einsetzenden Selektionsmechanismen, den Umgang mit Minderheiten und Heterogenität und das soziale Lernen. Durch den Druck, sich früh für die richtige Schulform zu entscheiden und das strenge Auswahlverfahren bei den Schulen selber, kommt es schon sehr bald zu Ungleichheiten (vgl. ebenda). So machen „Hauptschulen, die zu „Ausländerschulen“ geworden sind, deutlich, dass unser System seine Integrationsaufgabe verfehlt. Sie verfestigen in den Köpfen soziale Hierarchien“ (ebenda, S. 6).

Lösungen für diese Problematik sind unabdingbar, zumal immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund nach Anerkennung und Chancengleichheit suchen. Das Schulsystem sollte sich also nicht nur auf den Unterricht beschränken, sondern auch andere Formen einer Integration anbieten. Als Beispiele wären an dieser Stelle zu erwähnen: Arbeitsgemeinschaften und außerunterrichtliche Aktivitäten, die das Miteinander stärken; Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie Jugendarbeit, um mehr Verständnis für andere Kulturalitäten zu fördern; Kontakte mit Einrichtungen

von Einwanderern, die einen Zugang erleichtern könnten; ein vertrauensvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis, bei dem Entscheidungen transparent sind; Supervision für Pädagogen, um den Umgang mit kulturellen Identifizierungen zu erlernen; und inhaltliche Abstimmungen in der Unterrichtsplanung, um Interkulturalität nicht nur formal auf den Lehrplan stehen zu haben (vgl. ebenda, S. 6ff).

Ein anderer Ansatz wäre der von Erving Goffman (1973), der in der Schule ähnliche Parallelen sieht wie in einer „totalen Institution“ wie Kliniken, Gefängnisse oder Kasernen (vgl. ebenda, S. 17). Nach Goffman ist die Aneignung von Wissen das Ziel der Institution Schule, allerdings werden Handlungsabläufe und nicht zu hinterfragende Regeln und Kontrollsysteme aufgestellt, die von Direktoren, Schulleitern, Lehrern, etc. überwacht werden. Diese Strukturen führen weiter dazu, dass die Identität einzelner unterdrückt wird und das Verhalten dem System angepasst wird. Lernprozesse werden dem Erfolg ausgerichtet und durch Strafen und Sanktionen verfolgt.

Ein weiterer, interessanter Ansatz ist der von Siegfried Bernfeld. Dieser bezeichnet den „Sinn der Pädagogik als eine Rationalisierung der Erziehung“ (Bernfeld 1925, S. 15). „Die Pädagogik, wie sie ist, entspringt einer Reihe von psychischen und sozialen Bedingungen, die in unserer, in der Zeit der unwissenschaftlichen Pädagogik gegeben sind, sie ist ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument gerade durch ihre Mängel“ (ebenda, S. 46).

Durch die Bildung einer Organisation, die Erziehung anbietet, werden natürliche Strukturen wie die Familie verdrängt und dadurch das Erleben aller in einem künstlichen System verändert.

In seinem Werk „Sisyphos oder die Grenze der Erziehung“ (1925) schreibt Bernfeld eine Art Gesellschaftssatire, in der er die Schule als einen Ort der psychischen Spaltung, Verdrängung und Strukturbildung darstellt (vgl. ebenda). Dieses Werk vermittelt meiner Ansicht nach die Problematik, inwiefern es wichtig ist, dass Werte und Ordnungen den Kindern zwar verdeutlicht, aber auch eine Reflexion derselben ermöglicht werden sollte.

4.2 Der Begriff Macht und Diskurs nach Michel Foucault

Das Thema Macht und Machtspiel bzw. Struktur hat sich an manchen Stellen als unbewusst ablaufender Mechanismus der Pädagogin bei den Interviews gezeigt. Ich möchte mich deswegen in diesem Abschnitt diesem Thema näher widmen und allgemeine Zusammenhänge aufzeigen. Zwei für diese Arbeit bedeutende Thesen, die sich mit dem Thema Macht in einer Gesellschaft auseinandersetzen, sind: Michel Foucaults Begriff von Diskurs und Pierre Bourdieus sozialkritischem Ansatz.

Der französische Philosoph Michel Foucault prägte in den 1960er Jahren den Begriff des Diskurses maßgeblich. Diskurse sind nach Foucault nicht nur Sprachverwendungen, sondern vielmehr Fähigkeiten Beziehungen zwischen Verhalten, Normen, Institutionen etc. herzustellen. Dafür untersuchte er in verschiedenen Epochen, vor allem in Europa, die herrschenden Bedingungen bezogen auf Struktur und Herrschaft. Foucault nahm für seine Untersuchungen historische Daten und Fakten zur Hand, die er betrachtete und durch Beobachtungen klassifizierte. Durch diesen Vorgang stieß er auf Strukturen, die er als Diskurs bezeichnete. In Foucaults Werk „Die Ordnung der Diskurse“ (2000) betont er vier Begriffe, die für ihn zentral für den Diskursbegriff sind: Ereignis, Serie, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingungen (ebenda, S. 35f). Vor allem die Verbote und Ausschlüsse interessierten Foucault in dieser Hinsicht. „Ich setze voraus, dass in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird - und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu bannen“ (2000, S. 10f).

In diesem Zusammenhang prägt Foucault einen anderen Begriff, den der „Formationsregel“ (vgl. 1986). Die Formationsregeln sind wichtige Voraussetzungen für den Diskurs, den erst durch diese Regeln werden Gegenstände definiert als das, was sie sind. „Der Diskurs ist etwas ganz anderes als der Ort, wo sich Gegenstände, die vorher errichtet worden wären, niederlegen und überlagern wie auf einer einfachen Inschriftenfläche“ (Foucault 1986, S. 65).

In seiner Begriffsdefinition schließt Foucault Folgendes aus: Er orientiert sich an

Gedachtem und Gesagtem und definiert diskursive Praktiken als solche, dass diese nicht gesagt oder gedacht werden können. Als Beispiel nennt Foucault Körpertechniken, bei der die Macht über den Körper ausgeübt wird. Auch wenn er die Begriffe Diskurs und Nicht-Diskurs klar voneinander abtrennt, so sieht er dennoch eine enge Verbindung zwischen den beiden.

Um dieses Beispiel näher zu erläutern, möchte ich Foucaults Konzept eines Gefängnisses aufgreifen, das ich als äußerst interessant empfinde: das Panopticon. Nach dem Vorbild Jeremy Bentham's nie erbauten Panopticon beschreibt Foucault in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ (1975) das Funktionieren einer Disziplinargesellschaft im 17. Jahrhundert in Europa. Durch die einzigartige Architektur dieses Gebäudes zeigt Foucault auf, was diskursive und nicht-diskursive Praktiken einer solchen Gesellschaft sein können und wie eng diese miteinander dennoch verbunden sind.

Allerdings richtete Foucault in seinen späteren Untersuchungen den Blick weg von Diskursen und hin zu nicht-diskursiven Praktiken. In diesem Zusammenhang wurde für ihn die Bedeutung von Macht und Wissen zu einem wesentlichen Element.

Während bei Diskursen für Foucault die Grenzen fließend sind und sich im jeweiligen historischen Kontext ändert, was gesagt werden soll und was nicht, verhält es sich bei seiner Definition von Macht und Wissen etwas anders. Die Mächtigen einer Gesellschaft haben nicht nur den Zugang zu einem Wissen, das anderen nicht erreichbar scheint, sie sind auch mitverantwortlich für das Wissen, das produziert wird. Je mehr jemand an Macht gewonnen hat, desto wesentlicher ist sein Wissen. Dieses Prinzip ist kein sich ausschließendes, sondern ein in sich verwobenes, da Wissen nicht ohne Macht existieren kann und umgekehrt.

In einer Gesellschaft existieren mehrere Diskurse, die wiederum Wissen und Macht erzeugen. Dementsprechend existieren in verschiedenen Gesellschaften verschiedene Ordnungen und Wissensstrukturen, wobei Diskurse sich ständig an den Grenzen von Wissen und Macht orientieren.

Einen anderer Aspekt der Schule hat Michel Foucault in seiner Genealogie der Schule als eine Disziplinaranlage (1977) aufgetan. Eine Änderung der

Machtverhältnisse, bezogen auf die herrschenden Gesellschaftssysteme, wird seiner Meinung nach in Schulen vollzogen. In den früheren Zeiten gab es den König oder Souverän, der direkt auf alle Institutionen einwirkte, wodurch ein demokratischer Lebensstil nicht möglich war. Mit der Zeit änderten sich die Machtstrukturen und das Volk deklarierte die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz formal. Die Machtstrukturen blieben aber erhalten und so reproduzierten die Institutionen weiterhin Ungleichheiten. Foucault sieht darin eine „Disziplinaranlage“ einer „Machtökonomie“ (1977), in der jeder seinen Interessen naheliegende Funktionen übernimmt, um so Kontrolle auszuwirken, der er in Folge selbst auch unterworfen ist.

Ich habe diese Erläuterung Foucaults für meine Arbeit herangezogen, da in allen Interviews die Frage nach den kontextabhängigen Grenzen für mich zu spüren war. Auch wird Fremdheit und Andersheit nur in einem Diskurs definiert. Demnach sind die Ansichten und Meinungen von Andersheit und Fremdheit auch diesen Grenzen unterworfen.

4.3 Struktur und Macht - Bourdieu

Während Foucault die Begriffe des Diskurses und der Macht entscheidend prägte, entwickelte auch ein französischer Soziologe namens Pierre Bourdieu das „Habitus-Konzept“ (vgl. 1985). Wie die Thesen seines französischen Kollegen fanden Bourdieus Werke Zuspruch in der Wissenschaft, da sich seine Thesen sehr leicht in die Praxis umsetzen bzw. verifizieren lassen.

Sein Habitus-Konzept beschreibt, vereinfacht dargestellt, wie Menschen in der Gruppe gleich handeln. Die Menschen agieren laut Bourdieu als „Akteure“ oder „Agenten“ (vgl. Bourdieu 1985), da sie im Besitz sowohl von „kulturellem, ökonomischem, symbolischem als auch sozialem Kapital“ sind (1985). Während das kulturelle Kapital zum Beispiel der Besitz von Wissen oder auch materiellen Gütern darstellt, versteht Bourdieu unter dem ökonomischen Kapital Geld oder Dinge, die direkt in Geld umgetauscht werden können. Bei dem sozialen Kapital handelt es sich um jene Ressourcen, die aus einem Netz von Beziehungen bestehen (vgl. Bourdieu 1985, S. 10ff).

Bourdieu geht einen Schritt weiter, in dem er in dem ganzen Kapital und weiter sogar

in dem Habitus, der Akteure und Agenten ein Spiel vermutet. In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Begriff Bourdieus von Bedeutung: „das soziale Feld“ (vgl. 1985). In diesem sozialen Feld, das ein Teil eines sozialen Raumes darstellt, versteckt sich ein eigenes Prinzip, das je nach Feld unterschiedlich, aber auch ähnlich sein kann und das den Wert der jeweiligen Kapitalformen bestimmt. Genauer gesagt, ist in einem Feld, beispielsweise im Feld Schule, das kulturelle Kapital von großer Bedeutung, während in einem anderen Feld, beispielsweise in einem Golfclub, das ökonomische Kapital wichtiger ist. Das ist deswegen der Fall, da für die Ausübung von Golf meist viel Kapital aufgebracht werden muss, damit dieser Sport ausgeübt werden kann. Die Felder bedingen sich aber insofern gegenseitig, als dass die Funktion, die dieser Akteur im Feld Golfclub hat, auch sein soziales Kapital steigert, da er durch diese Aktivität mehr soziale Kontakte knüpfen kann und einen neuen Zugang zu dem sozialen Kapital erhält.

Die Agenten oder Akteure sind zu mehreren Feldern gleichzeitig dazugehörig. So kann eine Pädagogin sich im Feld Schule aufhalten und damit ein soziales Feld betreten, während sie in ihrer Freizeit gerne ins Theater geht, und damit ist das kulturelle Kapital von größerer Bedeutung.

Das Habitus-Konzept besagt nun weiters, dass der Akteur oder der Agent durch jenen Habitus die Struktur und das Handeln miteinander verknüpft. Indem der Akteur die Struktur, durch die er geprägt wird, durch das aktive Agieren ändert, wird der Akteur/Agent durch beides geprägt: durch das Handeln und durch das Strukturieren (vgl. Bourdieu 1985).

Auch der Körper spielt für die Entwicklung des Habitus eine wichtige Rolle: Durch den Körper finden gewisse Denk-, Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungseinordnungen statt, die sich über den Körper des Akteurs äußern. Da der Habitus nicht hinterfragt wird, da er direkt im Körper verankert ist, kommt es zu Wiederholungen und Routinehandlungen. Da bestimmte Lebensumstände zu ähnlichen Handlungs- und Denkkordnungen führen, lassen sich Gruppen in den verschiedenen Räumen bilden.

Die verschiedenen Gruppen haben innerhalb ihrer Gruppe einen ähnlichen Habitus, wodurch sie sich einander zugehörig fühlen. Diesen nennt Bourdieu den „kollektiven

Habitus“ (Bourdieu 1972, S. 137). Außerhalb der eigenen Gruppe unterscheidet sich allerdings der Habitus von dem der anderen Gruppen. In diesem Fall gibt es kein Gefühl des Miteinanders oder der Zugehörigkeit. Kann ein Akteur sich in einer anderen Gruppe nicht zurecht finden, versteht er deren Logik nicht, so kann er auch nicht bei deren Spiel teilnehmen. In diesem Fall spricht Bourdieu von Distinktion „Mit ihrer Hilfe werden Unterschiede zwischen gut und schlecht, gut und böse, distinguiert und vulgär usw. gemacht, aber eben nicht die gleichen Unterschiede. So kann zum Beispiel das gleiche Verhalten oder das gleiche Gut dem einen distinguiert erscheinen, dem anderen aufgesetzt oder angeberisch, einem dritten vulgär“ (Bourdieu 1998, S. 21).

In einer Gruppe herrschen verschiedene Hierarchien, die innerhalb des sozialen Raumes von den Personen angestrebt werden. Die Personen, die in der Hierarchie unten sind, wollen mehr Macht und zielen auf eine Hierarchiestufe weiter oben ab. Um eine höhere Hierarchiestufe zu erreichen, ist es wichtig, die Logik des Feldes zu kennen und sein vorhandenes Kapital dementsprechend zu vermehren, um es dann bestmöglich einzusetzen. Die Personen, die oben auf der Hierarchieskala stehen, wollen diesen Zustand beibehalten und streben weiteres Kapital an, um diese Stellung erhalten zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Habitus der Akteure sich in der Handlung und im Denken widerspiegelt und sich dadurch in der Praxis zeigt.

Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung: Grenzen sich die Pädagoginnen in ihren Interviews ganz klar von den Eltern und damit von deren Kapital ab, finden sie ihren Habitus in der Gruppe mit den Kindern wieder. Die Pädagoginnen agieren als Akteurinnen, die selber eine eigene Struktur und einen eigenen Habitus durch ihr strukturelles Umfeld geformt haben. Pädagoginnen, die in einem ähnlichen Umfeld agieren, haben einen ähnlichen Habitus und kennen die Logik anderer ähnlicher sozialer Felder. Dadurch unterscheiden sie sich aber auch in ihrem Handeln im Feld Schule/Kindergarten ganz klar von anderen Akteuren.

5 Empirische Untersuchung

Nach dem theoretischen Teil, in dem ich eine mögliche Differenzierung der Begrifflichkeiten vorgestellt habe, wende ich mich nun der empirischen Methode zu. Zunächst erläutere ich die Methode, anhand derer ich mich orientiert habe und die Interviews geführt und anschließend ausgewertet habe. Danach stelle ich die daraus gewonnenen Ableitungen dar.

5.1 Methode

Für die methodische Ausarbeitung habe ich mich an die von Max van Manen (1990) geprägte hermeneutische Phänomenologie angelehnt. Die Wahl dieser Methode liegt in der Fragestellung, wie kulturelle Andersheit und kulturelle Fremdheit im pädagogischen Kontext als lebensweltlich orientierte Erfahrung erlebt wird. Dies erschien mir am aufschlussreichsten mit der Methode van Manens zu beantworten. Allerdings konnte ich die Methode nicht deckungsgleich anwenden, da das ausgewertete Datenmaterial für eine Ausarbeitung aufgrund der von van Manen beschriebenen „four existentials“ (1990, S. 101) nicht ausreichend waren.

Max van Manen spricht von einer hermeneutischen Phänomenologie als einer am Menschen orientierten wissenschaftlichen Methode „(...) because pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds). Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretative sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children. And pedagogy requires a way with language in order to allow the research process of textual reflection to contribute to one's pedagogic thoughtfulness and tact“ (1990, S. 2).

Diese Methode benutzt Sinnfragen, um daraus die Bedeutung bereits gelebter Erfahrungen von Menschen zu erfassen. Van Manen nutzt den phänomenologischen Ansatz deswegen, weil dadurch die Ereignisse, wie sie erlebt werden, beschrieben werden können „The purpose of phenomenological reflection is to try to grasp the essential meaning of something“ (1990, S. 77). Durch die Sprache können diese lebensweltlichen Erfahrungen, die in der Interaktion mit anderen Menschen

gewonnen werden, zum Ausdruck gebracht werden.

„(...) when we raise questions, gather data, describe a phenomenon, and construct textual interpretations, we do so as researchers who stand in the world in a pedagogic way“ (1990, S. 1). „Pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (...) a hermeneutic ability to make interpretive sense of the phenomena of the lifeworld (...). (...) requires a way with language in order to allow the research process of textual reflection to contribute to one's pedagogic thoughtfulness and tact“ (1990, S. 2).

Diese drei Elemente, die van Manen beschreibt, die phänomenologische Sensibilität für eine gelebte Erfahrung, die hermeneutische Interpretation, um dem Gesagten Sinn zu geben, und das „Spiel mit der Sprache“, die es zu verschriftlichen gilt, fassen den für diese Arbeit wichtigen Forschungsansatz klar zusammen.

Die vorliegende Arbeit stellt in den durchgeführten Interviews die gelebte Erfahrung im schulischen Kontext in den Mittelpunkt und arbeitet in den Interpretationen mit der von van Manen beschriebenen phänomenologischen Sensibilität und der hermeneutischen Reflexion, um ein besseres Verständnis dem Leser zu erschaffen.

Phänomenologie versucht die gelebten Erfahrungen in ihrem Kern zu erfassen „The essence of phenomenon is universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon“ (1990, S. 10). Die phänomenologische Forschung versucht weitestgehend zu untersuchen „(...) the fulfillment of our human nature: to become more fully who we are“ (1990, S. 12).

Die phänomenologische Forschung ist sowohl eine „(...) description of the lived-through quality of lived experience, and on the other hand, description of meaning of the *expressions* of lived experience“ (1990, S. 25). Das bedeutet, dass vor allem die Interpretationen von gelebten Erfahrungen von Bedeutung sind und weniger das tatsächlich Gesagte.

Zusammenfassend weist die phänomenologische Forschung nach van Manen acht wesentliche Züge auf:

1. eine Untersuchung der gelebten Erfahrung
 2. die Herausarbeitung von Phänomenen wie sie im Bewusstsein existieren
 3. die Untersuchung des Kerngedankens
 4. die Beschreibung von den Bedeutungen unseres Lebens und wie wir dieses Leben leben
 5. die Wissenschaft von menschlichen Phänomenen
 6. die aufmerksame Untersuchung von Nachdenken
 7. die Suche nach dem, was es bedeutet, Mensch zu sein
 8. eine poetische Aktivität
- (vgl. 1990, S. 9 ff).

Diese Aufzählung ist für das Verständnis der Erlebnisse, die die interviewten Pädagoginnen gemacht haben, von Bedeutung, da sie dem Leser die gelebten Erfahrungen und vor allem deren Wichtigkeit für den Interviewten aufzeigen sollen. Van Manens phänomenologische Untersuchung behauptet nicht, dass es wesentlich auf die Anwendung der richtigen Methoden ankommt, sondern es soll vielmehr ein neues Verständnis entwickelt werden, wann welcher Ansatz und welche Fragen sinnvoll erscheinen. Diese Methode erfordert die Fähigkeit zu reflektieren, verständnisvoll zu sein, sensibel mit Sprache umzugehen und ständig offen für neue Erfahrungen zu sein (vgl. 1990).

Van Manen Forschung untersucht hauptsächlich den pädagogischen Bereich.

„To write about pedagogical thoughtfulness and tact courts the dangerous presumption that one claims to know how to behave with moral superiority. By definition pedagogy is always concerned with the ability to distinguish between what is good and what is not good for children. Many educational thinkers are uncomfortable with this assumption, they try to pursue educational problems and questions in a value neutral or relativistic manner. It is wrong, however, to confuse pedagogical discourse with moral diatribe or preaching. Preaching is an act of moral exhortation on the basis of some unquestioned dogma. But pedagogy does not aim to deliver diatribe. Pedagogy is a practical discipline. On the one hand, educators need to show that in order to stand up for the welfare of children, one must be

prepared to stand out and be criticised. On the other hand, pedagogy is a self-reflective activity that always must be willing to question critically what it does and what it stands for“ (1991, S. 10).

Van Manen teilt seine Forschungsmethode in sechs unterschiedliche Schritte ein (1990, S. 30f):

1. Turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
2. Investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
3. Reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
4. Describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
5. Maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
6. Balancing the research context by considering parts and whole.

Im Folgenden gehe ich näher auf die einzelnen Schritte ein, damit der Leser ein Gefühl für meine Forschungsarbeit erhält:

5.2 Die Hinwendung zu einem Phänomen

Gemäß diesen Schritten habe ich mein Thema nach meinem Interesse und der „Verpflichtung der Welt gegenüber“ (vgl. 1990, S. 30) ausgelegt. Es geht um eine Frage, die uns im Innersten beschäftigt und die wir als Forscher diskutieren und genauer betrachten wollen.

Die Frage nach einem möglichen Unterschied zwischen kultureller Andersheit und kultureller Fremdheit im pädagogischen Setting fand ich, nicht zuletzt aufgrund der ansteigenden Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund, äußerst spannend. Wie ist es möglich, zwischen diesen beiden Begriffen zu unterscheiden und ist es für einen Pädagogen inmitten des ganzen Trubels und Aufregung in einer pädagogischen Einrichtung überhaupt relevant, eine Unterscheidung zu treffen? Wie soll das aussehen? Welche Kriterien wären das?

Gibt es einen Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen? Und selbst wenn es eine Differenz gibt, die rein theoretisch wahrgenommen werden kann, wie verhält sich das in der Praxis?

"So phenomenological research is a being-given-over to some quest, a true task, a deep questioning of something that restores an original sense of what it means to be a thinker, a researcher, a theorist" (1990, S. 31).

5.3 Die Reflexion

Ist ein solches Thema gefunden, empfiehlt van Manen, dass neben den untersuchten Erlebnissen in Zeitschriften, Büchern und anderwärtig nach weiteren Anhaltspunkten zu diesem Thema gesucht werden sollte. Diese Reflexion ermöglicht es, die wesentliche Bedeutung der Erfahrung zu erfassen „(...) phenomenological research consists of reflectively bringing into nearness that which tends to be obscure, that which tends to evade the intelligibility of our natural attitude of everyday life“ (1990, S. 32). Neben den Interviews, die ich im Falle dieser Arbeit mit drei Pädagoginnen geführt habe, ist also auch die Suche nach geeigneten anderen Quellen wichtig.

Ausgangspunkt einer jeden Erfahrung, die mir erzählt wird, ist meine eigene, persönliche und individuelle Erfahrung mit der Thematik: "To conduct a personal description of a lived experience, I try to describe my experience as much as possible in experiential terms, focusing on a particular situation or event. I try, as Merleau-Ponty says, to give a direct description of my experience as it is, without offering causal explanations or interpretive generalizations of my experience" (1990, S. 54).

Um dieses Erlebnis möglichst authentisch zu erzählen, schlägt van Manen folgende Schritte vor (vgl. 1990, S. 66f):

1. Beschreibe die Erfahrung so, wie sie erlebt wurde, ohne kausale Erklärungen, Verallgemeinerungen oder Interpretationen hineinzugeben.
2. Beschreibe die Erfahrungen so genau wie sie erfahren wurde. Dazu gehören auch Gefühle, Stimmungen, Emotionen, etc.
3. Lege den Fokus auf ein besonderes Beispiel, eine wichtige Anekdote: besondere Ereignisse, Abenteuer etc.
4. Richte die Aufmerksamkeit auf eine Erfahrung wie sie das erste Mal erlebt wurde, auf ihre Lebendigkeit.

5. Vielleicht gibt es ein Gefühl im Körper oder einen Geruch, ein Geräusch etc., das gut die Anekdote beschreibt.
6. Vermeide ausgefallene Phrasen oder Ausschmückungen, um das Erlebnis zu beschreiben.

Ein Gespräch bietet einen Weg an, persönliche Geschichten zu erzählen und so eine Beziehung mit einem anderen Menschen über gemeinsame Erzählungen aufzubauen (vgl. ebenda).

Van Manen sagt, dass nur durch den direkten Kontakt mit der Erfahrung und wie diese erlebt wurde der wahre Kern der Bedeutung erfasst und aufgedeckt werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint die Reflexion als eine schwierige Aufgabe, da jeder seine eigene gelebte Erfahrung in die Reflexion und Interpretation des Gesagten gibt.

Eine einheitliche Definition ist nicht möglich, da die Komplexität des Zusammenhanges und die vielschichtigen Aspekte der Erfahrungen gemeinsam zu erfassen sind. Vielmehr geht es um die Themen und Strukturen der Erfahrung, die sich zu einem Bild entwickeln und dem Erlebnis erst die Bedeutung geben. Die interpretative Arbeit ist mehr als eine gelebte Erfahrung, es ist eine Entdeckung und ein Prozess von verschiedenen Erlebnissen, wobei dieser Prozess nicht an Regeln und Strukturen gebunden ist, sondern mehr einem „Sehen“ entspricht. „Ultimately the project of phenomenological reflection and explication is to effect a more direct contact with the experience as lived (...). In other words, I attempt to grasp the pedagogical essence of a certain experience“ (1990, S. 78).

Durch das Sehen und Reflektieren der gelebten Erfahrungen, indem die Strukturen an die Oberfläche gebracht werden, können schließlich die grundlegenden und wesentlichen Themen aufgedeckt werden: „In determining the universal or essential quality of a theme our concern is to discover aspects or qualities that make a phenomenon what it is without which the phenomenon could not be what it is“ (1990, S. 107).

Aus dieser Fragestellung heraus werden weitere Fragen formuliert, die weitere Betrachtungen veranlasst: Hat die Erfahrung ohne dieses Thema dieselbe grundlegende Bedeutung? Wie verändert sich die Art der Erfahrung, wenn das Thema sich möglicherweise verändert?

5.4 Die Strukturen und Themencusters im Interview

„To do human science research is to be involved in the crafting of a text. In order to come to grips with the structure of meaning of the text it is helpful to think of the phenomenon described in the text as approachable in terms of meaning units, structures of meaning or themes. Reflecting on lived experience then becomes reflectively analyzing the structural or thematic aspects of that experience“ (1990, S. 78).

Nachdem die Interviews geführt und transkribiert worden sind, wurden sie nach allgemeinen Themen aufgeschlüsselt und analysiert. Für van Manen ist ein Thema "(...) is the experience of focus, of meaning, of point.“ „(...) formulation is at best a simplification.“ „(...) is not objects one encounters at certain points or moments in the text. A theme is not a thing; themes are intransitive.“ „(...) is the form of capturing the phenomenon one tries to understand" (1990, S. 87).

Es werden drei Verfahren vorgeschlagen, die bei der Suche nach thematischen Zusammenhängen helfen sollen: „(1) the wholistic or sententious approach; (2) the selective or highlighting approach; (3) the detailed or line-by line approach" (1990, S. 92f). Jeder dieser Vorschläge hilft, die Sichtweise auf den Text zu verändern. Während der erste Ansatz allgemeine Bedeutungen des Textes sucht, konzentriert sich der zweite Ansatz auf Phrasen und ganze Sätze in der Gesamtbedeutung des Textes. Der dritte Ansatz untersucht den Text Satz für Satz.

Nachdem der Text analysiert wurde, gibt es eine Hilfestellung, die eine Reflexion über die untersuchten Erfahrungen erleichtern soll: „(...) lived space (spatiality), lived body (corporeality), lived time (temporality), and lived human relation (relationality or communality)" (1990, S. 101). Diese vier Themen dienen einer leichteren Eingliederung in verschiedene Bereiche, dürfen aber nicht getrennt von der

Erfahrung als Gesamtes betrachtet werden. Van Manen (1990) bezeichnet ein hermeneutisches Interview als eine Interpretation eines Gespräches, bei dem durch die Reflexion von gemeinsamen Themen die Bedeutung des phänomenologischen Befragens in den Vordergrund gestellt wird. Alle phänomenologischen Untersuchungen sollten demnach auf dem Erleben der Strukturen von menschlichen Lebenswelten in alltäglichen Situationen begründet sein. Diese vier Lebenswelten sind: lived time, lived body, lived space, and lived human relation (ebenda, S. 101). Diese vier Konzepte stellen die Grundlage für phänomenologisches Fragen, Reflektieren und Schreiben dar.

Gelebter Raum ist nicht ein Konzept, das sich in der alltäglichen Erfahrung zeigt, sondern eine Erfahrung eines Raumes, in dem wir in Gedanken leben und uns bewegen. Wie war für die Interviewten die Erfahrung, in diesem Raum zu sein? Wie waren ihre Gefühle, die dieser gelebte Raum in ihnen auslöste?

Durch unseren Körper nehmen wir einen Raum ein. Wir leben in einer Welt und erleben dort Dinge mit und durch unseren Körper. Durch Blicke anderer wird unser Körper beispielsweise anders von uns erlebt oder wir werden ungeschickt oder unsicher in unserer Bewegung.

Die menschliche Erfahrung schließt den zeitlichen Faktor mit ein. Wie verändert sich Zeit bei einem bestimmten Erlebnis? Wird sie schneller oder langsamer? Bei den Interviews bezieht sich der zeitliche Faktor nie auf eine Unterrichtseinheit oder ein Lehrjahr. Der zeitliche Faktor bezieht sich auf das Gefühl bei einem Erlebnis, in dem die Zeit scheinbar nicht verstreicht oder plötzlich alles ganz schnell passiert.

Das letzte Konzept zielt auf die Beziehungen, die wir untereinander haben. Menschen teilen ihren persönlichen Raum mit anderen Menschen. Erst durch das Wahrnehmen und die Interaktion mit anderen Menschen erleben die Interviewten ihre Anekdoten bzw. geben ihren Erlebnissen den Rahmen.

All diese vier Konzepte haben eines gemeinsam: Zusammen ergeben sie das Bild, wie wir die Welt erleben. Durch das Verwenden dieser verschiedenen Konzepte anhand der gelebten Erfahrungen bekommen wir ein Gesamtbild, das die Fülle und

Tragweite des erhobenen Interviewmaterials widerspiegelt. Anhand dieser Einteilung ist eine Reflexion der Themen aus phänomenologischer Sicht möglich und erlaubt dem Forscher die Feinheiten der gelebten Erfahrung zu verstehen.

Wie bereits erläutert war es mir aufgrund der erhobenen Datenmenge leider nicht möglich, mich zur Gänze an dieses Konzept zu halten. Ich erwähne es an dieser Stelle deshalb, weil es dem Leser ermöglicht, sich eingehender mit dem Gesamtkonzept der gelebten Erfahrung auseinanderzusetzen.

Weiters schlägt van Manen vor, dass sich der Forscher bei der Interpretation eines hermeneutischen Gesprächs folgende Frage stellt „What statement(s) or phrase(s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience being described“ (ebenda, S. 93). Danach wird der Fokus auf einen Satz gelegt und weitergefragt „What does this sentence or sentence cluster reveal about the phenomenon or experience described“ (ebenda, S. 93). Bei der Interpretation von gelebten Erfahrungen sollte darauf geachtet werden, ob das beschriebene Erlebnis auch wirklich von Bedeutung ist. Um das herauszufinden, muss sich der Forscher fragen, ob das Erlebnis sich ändern würde, wenn man das Thema wegnehmen würde.

Ich habe thematische Beschreibungen gesucht, die als gemeinsame Aspekte und Themen der gelebten Erfahrungen identifiziert werden konnten. Bei der Durchsicht und dem Vergleich der Erfahrungen, die mir erzählt worden waren, suchte ich nach besonderen Anekdoten, die mir einen Einblick in das innere Erleben der Interviewten gegeben haben. Es erschien am Anfang nicht einfach den wirklichen Kern der Erzählungen zu identifizieren, aber am Ende der Analyse kam eine Reihe an ähnlichen Themenclustern zum Vorschein, die ich im Kapitel 7 näher beschrieben habe.

5.5 Hermeneutisch phänomenologisches Schreiben

Der sechste Punkt der Durchführung einer phänomenologischen Forschung nach van Manen ist die Kunst, die gelebte Erfahrung niederzuschreiben. Das Schreiben hilft, die Sprache in einen Sinn und eine Bedeutung zu verwandeln "(...) human science research *is* a form of writing. Creating a phenomenological text is the object

of the research process" (1990, S. 111). Durch das Schreiben wird eine Trennung herbeigeführt, die es erlaubt, alltägliche Erfahrungen zu reflektieren und das Wesentliche zu sehen. Erst durch den Schritt zurück, wird der Blick für das Ganze wieder frei und Zusammenhänge lassen sich so leichter erkennen.

„(...) writing focuses our reflective awareness by disregarding the incidentals and contingencies that constitute the social, physical, and biographic context of a particular situation. But as we gain in this manner a deeper sense of meanings embedded in some isolated aspect of practice, we are also being prepared to become more discerning of the meaning of new life experiences“ (1990, S. 128).

Das Schreiben wird als ein reflexiver Akt verstanden, bei dem versucht wird, Kognitives an die Oberfläche zu bringen. Gerade in diesem Fall besteht die Schwierigkeit darin, dass Erfahrungen einer Lebenswelt meistens präreflexiv und selbstverständlich sind, aber darunter andere Bedeutungen der Erfahrungen liegen, die aufgedeckt werden sollen.

Doch nicht nur in den Worten und der Sprache liegt das Verborgene, sondern auch in der Stille: „Silence is not just the absence of speech or language. It is true that in our own groping for the right words we sense the limits of our personal language. And even in the most profound and eloquent poem it seems that the deep truth of the poem lies just beyond the words, on the other side of language“ (1990, S. 112).

Van Manen zieht als Metapher das Bild eines Architekten heran, der kontinuierlich sich der Natur des Raumes bewusst sein muss, aus dem und in dem alles entsteht. Durch das implizite Nicht-Gesagte entsteht auf dem Explizit-geschriebenen ein tieferer Sinn einer Lebenswelt (vgl. ebenda). „It is indeed at those moments of greatest and most fulfilling insight or meaningful experience that we also experience the „dumb“-founding sense of a silence that fulfills and yet craves fulfillment“ (1990, S. 114).

Dadurch, dass die grundlegende Erfahrung beschrieben ist, sollte das geschriebene Wort im Leser selbst ein Erlebnis wecken. Diese Weise des Schreibens erlaubt es uns, die tiefere Bedeutung zu sehen. „(...) it permits us to „see“ the deeper significance, or meaning structures, of the lived experience it describes“ (1990, S. 122).

Der Vorgang des Schreibens gibt unsere Gedanken, die wir verinnerlicht haben und die wir versuchen zu externalisieren, zu Papier. Durch den Versuch, die Bedeutung einer gelebten Erfahrung zu begreifen, können wir uns bewusst durch das Niederschreiben distanzieren. Das wiederum bindet uns stärker an die lebensweltliche Erfahrung. In diesem Fall ist das Ziel des Schreibens die eigene Tiefe als auch die Tiefe des Interviewten zu erfahren. Durch das Schreiben erfährt man also nicht nur die Lebenswelt des Interviewten, sondern auch ein Stück seiner eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, die einem vielleicht nicht ganz bewusst waren.

5.6 Aufrechterhaltung einer starken und orientierten Erzählung

Für van Manen ist die Pädagogik das Untersuchungsfeld, das genau die beschriebenen Erfahrungen und Erlebnisse widerspiegelt.

Van Manen weist daraufhin, dass sowohl die pädagogische Disziplin als auch die Forschung unter drei Problemen leiden: "(1) confusing pedagogical theorizing with other discipline-based forms of discourse; (2) tending to abstraction and thus losing touch with the lifeworld of the living with children; and (3) failing to see the general erosion of pedagogic meaning from the lifeworld" (1990, S. 135). Deswegen ist es auch so wichtig, dass der Fokus auf dem Schreiben und der Forschung bleibt, immer im Gesamtzusammenhang der Pädagogik gesehen. Es geht um den Einzelnen im Kontext pädagogischer Forschung „Pedagogical theory has to be theory of the unique, of the particular case. Theory of the unique starts with and from the single case, searches for the universal qualities, and returns to a single case“ (1990, S. 150).

Van Manen appelliert an die Forscher, den Text zu analysieren und versuchen ihn zu verstehen: „To do research, to theorize, is to be involved in the consideration of text, the meaning of dialogic textuality and its promise for pedagogy (...) methodological requirements that render a human science text a certain power and convincing validity“ (1990, S. 151). Das kann seiner Meinung nur erreicht werden, wenn die schriftliche Forschung „orientiert“, „stark“, „reich“ und „tief“ ist (vgl. 1990, S. 151f).

„Orientiert“ bedeutet in diesem Fall, dass nicht die Theorie getrennt vom Leben betrachtet werden soll, sondern, dass der Forscher sich an der Welt orientieren soll „To be oriented as researchers or theorists means that we do not separate theory from life (...). We are not simply being pedagogues here and researchers there – we are researches oriented to the world in a pedagogic way“ (1990, S. 151).

Die gelebte Erfahrung ist nach van Manen dann „stark“, wenn es auf eine Frage eventuell mehrere Antworten gibt, aber „(...) that we try to formulate a pedagogic understanding that is exclusive for other interests“ (1990, S. 152).

Ein weiteres Kriterium ist, dass die Beschreibung reich und ausgeschmückt sein soll, sodass wir als Leser gefangen werden und eine Antwort für uns finden.

Die letzte Qualität, die ein Text haben sollte, ist „depth“ (1990, S.152). „As we struggle for meaning, as we struggle to overcome this resistance, a certain openness is required. And the measure of the openness needed to understand something is also a measure of its depthful nature. Rich descriptions, that explore the meaning structures beyond what is immediately experienced, gain a dimension of depth. Research and theorizing that simplifies life, without reminding us of its fundamental ambiguity and mystery, thereby distorts and shallows-out life, failing to reveal its depthful character and contours“ (1990, S. 152f).

Die phänomenologische Forschung ist immer eine Untersuchung des praktischen Handelns „(...) phenomenology is a philosophy of action always in a personal and situated sense. A person who turns to phenomenological reflection does so out of personal engagement“ (1990, S. 154).

5.7 Die Balance zwischen dem Ganzen und den Teilen

Der sechste und letzte Punkt bei van Manen ist eine Abwägung des wissenschaftlichen Kontextes zwischen den Teilen und dem Ganzen (vgl. 1990, S. 31). Damit ist gemeint, dass man ständig als phänomenologischer Forscher aufpassen muss, dass man sich nicht zu sehr im Detail verliert und immer auch das Ganze, also die Forschungsfrage, im Blick behält. Es muss eine Balance hergestellt werden, in der die objektiv durchdachte Interpretation in Beziehung zu der gelebten Erfahrung steht. „A certain openness is required in human science research that

allows for choosing directions and exploring techniques, procedures and sources that are not always foreseeable at the outset of a research project“ (1990, S. 162).

Ein wichtiger Punkt, der, nach van Manen, beachtet werden muss, ist die ethische Komponente (vgl. 1990, S. 162f): 1. Die Forschung kann verschiedene Auswirkungen auf die betroffenen Menschen und auf die interessierten Leser haben. 2. Es kann auch Auswirkungen auf die Forschung in den Institutionen, in denen untersucht wird, geben. 3. Die angewandten Forschungsmethoden können anhaltende Auswirkungen auf die beteiligten Menschen haben. 4. Die phänomenologische Untersuchung hat oft auch einen transformativen Effekt auf den Untersuchenden selber.

In der vorliegenden Arbeit ergab sich für mich als Forscherin die Schwierigkeit, dass viele verschiedene Themenbereiche aufgeworfen wurden und die zwar im Hinblick auf das Ganze, also die Forschungsfrage, beantwortet wurden, aber die Erlebnisse und Erfahrungen doch vollkommen unterschiedlich erlebt wurden.

Ich konnte die Forschungsmethode anwenden, jedoch nicht systematisch Punkt für Punkt, sondern pendelte eher zwischen den einzelnen Punkten hin und her.

6 Das Interview

Die von mir gewählte Methode nach van Manen schlägt vor, dass mindestens zwei geführte Interviews möglichst wenig bis gar nicht von dem Interviewer geleitet werden. So handelt es sich bei den Fragen, die gestellt werden, um offene Fragen, die dem Interviewten die Möglichkeit geben sollen, möglichst tief in das Geschehene einzutauchen. Die zu Eingang des ersten Interviews gestellte Eröffnungsfrage dient mehr einem Impuls, der ermöglichen soll, möglichst viel an Erfahrungen zu hören. Dadurch können Erlebnisse rund um die Fragestellung angesprochen und im weiteren Falle vertieft werden. Van Manen nennt dies die „hermeneutische Phänomenologie“ (vgl. 1990).

Wie bereits erwähnt beschreibt van Manen die Phänomenologie als eine poetische Aktivität „(...) it tries an incantative, evocative speaking, a primal telling, wherein we aim to involve the voice in an original signing of the world“ (1990, S. 13). Seiner Ansicht nach ist die Phänomenologie sowohl „(...) the description of the lives-through quality of lived experience and the description of meaning of the lived-through quality of lived experience“ (1990, S. 25). Für ihn ist „(...) a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience. It is validated by lived experience and it validates lived experience“ (1990, S. 27).

Ich habe mich für folgende Eingangsfrage für das erste Interview entschieden: *Sie haben viele Schüler mit unterschiedlich kulturellen Hintergründen. Mich würde interessieren, ob es für Sie als Lehrerin anders ist mit SchülerInnen zu arbeiten, die eine andere Nationalität oder Kulturalität haben.*

Diese Fragestellung hat den Vorteil, dass den Interviewten ein sehr großer Zeit- und Inhaltsrahmen zur Verfügung gestellt wird, da keine weiteren Vorgaben gestellt werden. Ich wollte so möglichst viele Erfahrungen in den Interviewten wecken und keine Einschränkungen, wie z.B. Religion als Erfahrung etc. vorgeben.

Das zweite Interview, das ca. 1 Monat nach Durchführung des ersten stattgefunden hat, trägt als Leitfrage die Interpretation, die ich in der Zeit nach dem ersten Interview

und vor dem zweiten Interview angestellt habe. Die Interpretation beruht auf einer für mich als bedeutend erscheinenden Szene in dem ersten Interview. Auswahlkriterien dafür waren in diesem Fall hauptsächlich im Interview eindeutig Ausgesprochenes, aber auch eventuelle Körperhaltungen wie Kopfschütteln, Augenrollen etc. und nonverbale und verbale Signale wie etwa Schweigen oder sprachliche Wiederholungen. In allen drei Interviews gab es für mich eindeutige Szenen und vom Interviewpartner skizzierte Erlebnisse, die durch eben jene Aussagen und Signale als wichtiges Ereignis geprägt wurden.

Ausgestattet mit dieser Interpretation habe ich meine Interviewpartner mit der von mir ausgewählten Anekdote konfrontiert und die Interpretation zum Lesen gegeben, um danach die Eingangsfrage aus dem ersten Interview direkt erneut zu stellen. Durch die Konfrontation mit meiner Interpretation wurde bei allen Interviewten ein neuer Zugang zu tiefer verborgenen Erlebnissen aufgebaut, der in allen Fällen die Interpretation unterstützt.

Nach Gadamer (1994) ist das Interview bzw. ein Gespräch ein Akt der Verständigung. Dabei öffnet sich ein Mensch einem anderen und akzeptiert dessen Sicht als wahrhaftig und gültig, sodass er im Endeffekt nicht den einzelnen Menschen, sondern das, was der tatsächliche Gesprächsinhalt ist, versteht. So „fallen“ wir auch eher in ein Gespräch, als dass wir ein Gespräch einfach nur führen. Vielmehr werden wir durch das Gespräch durch unseren Gesprächspartner durchgeführt (vgl. Gadamer 1994, S. 367).

Ich habe versucht die Eingangsfrage so offen wie möglich zu gestalten, um durch die Interviews als Zuhörer geführt zu werden.

Sind die auf die Eingangsfragen kommenden Antworten oder die angesprochenen Themen für diese Arbeit von keinem Interesse, so wurde in das Interview lenkend eingegriffen. Im Laufe des Interviews wird also darauf geachtet, tatsächlich erlebte Erfahrungen in Bezug auf Fremdheit und Andersheit anzusprechen. An passenden Stellen, wenn z.B. eine lange Gesprächspause entsteht oder es aufgrund der Körperhaltung erscheint, dass der Interviewte „feststeckt“, wird nach neuen Erlebnissen oder Erfahrungen im Rahmen der Fragestellung gesucht.

Alle geführten Interviews und deren Transkripte sind im Anhang eingefügt.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet. Ich habe mich für eine Audioaufzeichnung entschieden, damit sich die Interviewten nicht von einer möglichen Videoaufzeichnung gestört fühlen und so eventuell abgelenkt werden.

Gleich nach der Aufzeichnung wurden die Interviews von mir angelehnt nach den Kriterien von Kluckartz et al. (2007) transkribiert. Zur Erleichterung des Lesens der Interviews sind an dieser Stelle die Transkriptionsregeln zusammengefasst:

1. Die interviewende Person wird im Text durch ein „A“, die befragte Person durch ein „B“ ausgewiesen.
2. Es wird wortwörtlich transkribiert und nicht zusammenfassend. Auch wiederholte Wörter oder abgebrochene Sätze werden transkribiert.
3. Der Dialekt wird in der Transkription in das Hochdeutsche übersetzt.
4. Aussagekräftige Dialektausdrücke, die schwer übersetzbar sind und für die Interpretation wichtig sind, werden in die Niederschrift aufgenommen.
5. Die Sprache und die Interpunktion werden dem Hochdeutschen angeglichen.
6. Wird während des Interviews eine Stimmveränderung wahrgenommen, so werden diese in Anführungszeichen gesetzt und in der Klammer kommentiert.
7. Lange und deutliche Pausen werden in Klammer gesetzt markiert.
8. Besonders betonte Begriffe werden durch Kennzeichnung markiert.
9. Zustimmende oder bestätigende Laute des Interviewers werden nur transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person kurzzeitig unterbrechen.
10. Lautäußerungen des Interviewten werden in Klammer beschrieben, sofern sie die Aussage unterstützen oder verdeutlichen
11. Die Interpunktion erfolgt weitestgehend nach rhetorischen Gesichtspunkten. Es werden beim Sprechen entstandene Markierungen der Grammatik untergeordnet.
12. Nicht Verstandenes wird mit (???) markiert.
13. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Nach meiner Entscheidung für van Manens hermeneutisch phänomenologische Interviewmethode musste ich drei Pädagogen finden, die sich bereit erklären,

mindestens zwei Interviews anonymisiert mit mir durchzuführen. Trotz sofortiger Zusage meiner „Wunschpädagogen“ war es schwierig, sich vor allem für den zweiten Interviewtermin sowohl zeitlich als auch örtlich zusammenzufinden.

Bei allen drei geführten Interviews habe ich auf gleiche Rahmenbedingungen geachtet: Wir waren für die Zeit des Interviews in einem ungestörten Raum untergebracht, die Leitfragen und das Setting waren ebenfalls bei allen Interviews dieselben. Es gab einzig Unterschiede in den Unterrichtsinstitutionen, im Alter des Interviewpartners und in den Dienstjahren.

Zu Beginn des Interviews habe ich den Pädagogen von meiner Forschungsarbeit erzählt, nicht aber von einem möglichen Ergebnis oder Ausgang dessen. Von den drei Pädagogen waren mir zwei persönlich seit längerer Zeit bekannt, die andere Pädagogin wurde mir über den Bekanntenkreis meiner Familie vermittelt. Bei den Interviews mit meinen persönlich Bekannten war es schwieriger, schnell zu einer Aussage zu kommen als bei der anderen Interviewpartnerin. Ich führe das auf eine gewisse Angst, Aussagen zu tätigen, die mich eventuell verwundern oder die Person bewerten lassen, zurück. Die Nähe zu meiner Person war auf der einen Seite ein Nachteil, auf der anderen Seite waren die Erfahrungen, als die Interviewten meine Neutralität erkannten, authentischer und einfacher zu interpretieren.

Zu Beginn des Interviews erklärte ich meine Rolle als Interviewerin und dass ich nicht in das Interview eingreifen werde, wenn sich das vermeiden lässt. Auch habe ich bewusst keine Kommentare oder sonstige nonverbale Signale ausgesendet. Während mir das bei dem ersten Interview nicht gelang und ich versuchte, durch Nachfragen konkretere Ereignisse zu erfahren, konnte ich das bei den anderen Interviews problemlos durchführen.

Die Interpretation und Auswertung bezieht sich auf die ausgewählte Anekdote im Kontext des Gesamtinterviews. Manche Anekdoten waren leicht herauszufiltern, andere allerdings mussten im Gesamtkontext gesehen und genauer durchleuchtet werden.

Tatsächlich wurde nach Durchführung aller Interviews und Durchsicht der Transkripte schnell klar, dass, obwohl sich die Pädagogen nicht kennen, die Themencluster sehr

ähnlich sind. Für die Forschung lässt dies darauf schließen, dass die Beschreibungen auf bestimmte Merkmale oder Strukturen der lebensweltlichen Erfahrung auf Fremdheit und Andersheit im pädagogischen Kontext hinweisen.

In weiterer Folge werde ich gemäß der Anonymisierung die Interviews nach Reihenfolge der Durchführung für den Leser kennzeichnen (Interview 1 bis Interview 3 und 2. Interview 1 bis 2. Interview 3), wobei ich die Interviewreihenfolge nicht verändert habe.

Ich durfte mit drei Pädagoginnen sprechen, wobei eine Pädagogin nicht in einer städtischen Institution sondern am Land unterrichtete. Diese Feststellung ist meines Erachtens für die Interpretation des Interviews von Bedeutung. Die anderen Pädagogen unterrichten in Wien.

Der Verlauf der Interviews war bei allen gleich. Am Beginn wurde die Eingangsfrage gestellt, danach kristallisierte sich schnell der für den Pädagogen wichtige Themenkomplex heraus.

Zu Beginn waren die interviewten Pädagoginnen eher zurückhaltend, erst mit der Zeit wurde lebendiger erzählt.

7 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Durch die Bildung von Themenclusters, wie sie im vorigen Kapitel erläutert wurden, war es leicht, für die Interviews Themen zu finden. Die drei Interviews orientieren sich dabei an der leitenden Forschungsfrage und behandeln dementsprechend den Begriff der Fremdheit und Andersheit im pädagogischen Kontext.

Zunächst grob dargestellt werden die drei Themen, die sich bei der Clusterbildung allgemein und in fast jedem Interview entwickelt haben:

1. Sprache als Unterschied,
2. im Interesse des Kindes und
3. der neu geschaffene Raum.

Für einen besseren Gesamtkontext werde ich auch die Themenfelder um Macht und soziale Strukturen in pädagogischen Institutionen, die ich im Kapitel 7 bereits erörtert habe, einfließen lassen.

Die vorgenommene Ordnung der Clusters und Daten erfolgt aufgrund der Reihenfolge der Interviews sowie der Darstellung der Themen.

Die Auswahl der Themenclusters beruht auf meiner subjektiven Empfindung der Wichtigkeit des jeweiligen Themas. Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, diese Themenclusters zu entwickeln, beschränke ich mich auf die oben genannten drei Clusters, da sonst der Rahmen dieser Arbeit gesprengt werden würde.

Auffallend ist, dass, im gewissen Maße, alle Clusters in jedem Interview vorkommen, wobei sie je nach Interview bzw. Interviewpartner von unterschiedlicher Priorität sind.

Um eine Übersichtlichkeit und Ordnung zu gewährleisten, werde ich mich bei den jeweiligen Themengebieten auf einen Interviewpartner und beide Interviews (erstes, zweites Interview und Interpretation des ersten Interviews) beziehen.

Der Interviewer ist in den folgenden Abschnitten und auch im Anhang als A bezeichnet worden, während der jeweilige Interviewpartner als B gekennzeichnet worden ist.

7.1 Sprache als Unterschied

Van Manen meint, dass für ein phänomenologisches Verständnis es wichtig wäre, wenn der Leser zunächst die Situation versteht. Zu diesem Zwecke folgt nun eine Beschreibung über Frau F.s Arbeitssituation.

Der städtische Kindergarten, in dem sie arbeitet, befindet sich in einer wohlhabenden Gegend im 19. Wiener Gemeindebezirk und gehört zu einer Gruppe pädagogischer Einrichtungen der Stadt Wien.

In ihrer Gruppe befinden sich mehr als zwanzig Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren in einer Ganztagsbetreuung. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beläuft sich auf ungefähr ein Fünftel der Kinder in der Ganztagsbetreuung, während in der Halbtagsbetreuung nur ein Kind (bei 40 Kindern) Eltern mit Migrationshintergrund haben.

Frau F. ist zum Zeitpunkt unseres Interviews 30 Jahre alt. Sie arbeitet bereits seit einigen Jahren in dieser Einrichtung als Kindergartenpädagogin und studiert nebenbei Pädagogik. Sie beschreibt ihre Arbeit als eine ausfüllende und zeitweise anstrengende Tätigkeit, die ihr aber große Freude bereitet. Auf meine Frage, ob sie in ihrer Arbeit positive oder negative Erfahrungen mit Elternteilen oder Kindern mit Migrationshintergrund gemacht hat, erklärt sie mir „(...) positive Erfahrungen mache ich eigentlich in meiner Arbeit als Kindergärtnerin.“

Im Sinne der Forschungsfrage dieser Arbeit fragte ich Frau F., ob sie bereits positive oder negative Erfahrungen mit Fremdheiten oder Andersheiten erlebt hätte. Frau F. erzählt von einem Erlebnis, das nicht sie selbst, aber eine Bekannte von ihr erlebt hätte, das sie aber selbst lebhaft in Erinnerung hat. Sie beschreibt diese Situation als „ganz, ganz übel“. Diese Anekdote, die zwar im Moment in keinem Kontext zu ihrer pädagogischen Arbeit steht, aber die ein Erlebnis mit einer anderen Kultur aufzeigt, war für die Pädagogin anscheinend prägend.

Frau F. beschreibt ihre Tätigkeit als Kindergärtnerin und die Erfahrungen, die sie mit Elternteilen mit Migrationshintergrund macht, als „sehr beeindruckend und mutig“. Wäre sie selbst in einer solchen Situation, in der sie in einem anderen Land mit einer fremden Landessprache mit Dingen konfrontiert wäre, wüsste sie nicht, ob „(...) ich mich das auch getraut hätte“. Sie versucht sich in die Situation des Elternteils

einzufühlen und stellt in Frage, ob sie ebenfalls diesen Mut aufgebracht hätte. Diese Situation und diesen Mut bewundert sie.

Sprache ist für Frau F. der Schlüssel zu einer anderen Fremdheit. In der Kultur, in der wir uns bewegen und die wir erleben, empfindet sie Sprache als „(...) gerade einer der wichtigsten kulturellen Unterschiede“. Die Arbeit mit Sprache hat für diese Pädagogin einen bedeutenden Stellenwert, der sich im gesamten Interview immer wieder zeigt. Auf der einen Seite bewundert sie den „mutigen“ Umgang und anerkennt die Bemühungen der Eltern mit ihr in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Auf der anderen Seite aber erlebt sie Situationen, in denen Eltern mit ihr in der eigenen Landessprache (z.B. englisch) sprechen wollen, als „sehr skeptisch“ und „unangenehm“.

Frau F. beschreibt ein Erlebnis, in dem ein aus Amerika stammender Elternteil, eine Information von ihr haben wollte, als „sehr unangenehm“. In dieser Szene erscheint es mir während des Interviews bereits, dass die Bemühung, in der Landessprache der Pädagogin zu sprechen, von ihr „bewundert“ und als „mutig“ empfunden wird, während eine Verständigung in einer anderen Sprache, die sie zwar beherrscht, aber nicht die ihrige ist, sie „unangenehm“ sie:

B: Überhaupt die Sprache in meiner Arbeit. Wenn man dann vor dem Vater steht, der Amerikaner ist und der davon ausgeht, dass man mit ihm englisch spricht. Und dann hat man einen russischen Vater vor einem stehen, der auch glaubt, man muss mit ihm englisch reden und dann kommt aber ein türkischer Vater, bemüht sich mit einem deutsch zu reden.. da fängt man dann schon zum Überlegen an.

A: Hattest du so eine Situation?

B: Ja.

A: Und wie war das für dich?

B: Ich war da eigentlich schon sehr skeptisch, weil ich mir gedacht habe, ich kann sehr wohl Englisch... ich hab ihn englisch reden lassen, habe aber ihm auf deutsch eine Antwort gegeben... dem Amerikaner...

A: War das auch beim Elternsprechtag oder...

B: Nein, das war so ein Tür-und-Angel Gespräch.

A: okay.

B: Der wollte halt eine Information haben von mir und... ja... das fand ich jetzt schon sehr unangenehm. Dass er einfach davon ausgeht, dass ich mit ihm in seiner Sprache spreche...

A: okay

B: ... und das wollt ich einfach nicht. Und da hab ich dann halt auf deutsch geantwortet.

Während des Interviews zeigte die Pädagogin eine angespannte Körperhaltung. Die Szene schien ihr sehr stark in Erinnerung geblieben zu sein. Sie skizziert die Szene sehr realistisch nach. Es schien mir bereits während des Interviews, dass bei der Erinnerung an diese Erfahrung nach wie vor Gefühle wie Wut, Unverständnis, aber auch Enttäuschung wegen der vermuteten Geringschätzung der Muttersprache und somit gegen sie selbst hochkommen.

Allerdings scheint der Umgang mit Sprache nur für die Eltern mit Migrationshintergrund zu gelten, bei Kindern ist es für die Pädagogin anders. Sie empfindet bei Kindern kulturelle Unterschiede nicht als solche, sondern „das hat auch was mit Familientraditionen zu tun“. Frau F. empfindet für die Kinder „wirklich Mitleid“ und fühlt sich in deren Situation ein. Sie fühlt sich nicht unsicher, sondern versucht durch bewusste Körpersprache mit den Kindern eine eigene Ebene zu schaffen, bei der Sprache nicht von Bedeutung ist:

B: (lange Pause).. ich hab zum Teil mit ihnen wirklich Mitleid... weil... wenn ich mir denk, so ein junges Ding... kommt zu uns, wird quasi in eine Gruppe gesteckt, wo es die Sprache nicht versteht.. neue Umgebung, neue Bezugspersonen vorfindet... fremde Kinder... Kinder mit deutscher Muttersprache... auf die kannst Du eingehen. Mit denen kannst Du sprechen... sie beruhigen... wenn Du Kinder hast, die nicht deutscher Muttersprache sind... musst Du viel mit dem Körper... sprechen. Nur das nehmen sie natürlich nicht so an, weil wer will schon von einem Fremden, das der ihm gleich körperlich nahe kommt. Ja oder sich irgendwie äußert auf... äh... eine andere Art als er es gewohnt ist. Ja. (Pause) (...)

B: bei den Kindern überhaupt nicht. Weil ich... wie gesagt, also bei mir läuft sehr viel über die humorvolle Schiene... und wenn ich Kinder mal irgendwie zum Lachen bringe oder ähm... egal jetzt, wenn ich eine Grimasse schneide und das Kind lacht. Ich finde eigentlich auf vielen Wegen einen Zugang. Mit den Eltern kann das oft schon anders ausschauen.

Als erfahrene Pädagogin empfiehlt Frau F. den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, dass die Kinder am besten in ihrer eigenen Muttersprache lernen und erst dann eine neue Sprache erlernen sollen.

B: Bei meiner Kollegin sind halt auch mehr Kinder aus anderen Ländern als wie bei mir. Also, ich hab einen Bub, der ist aus der Türkei... und... der auch eine ganz schwierige Lebensgeschichte hat, ich aber schon auch den Eindruck habe... und dass hat er mir auch bestätigt und auch die Mutter hat mir das in einem Gespräch bestätigt, dass er sich sehr wohlfühlt bei uns in der Gruppe... und... das ich auch darauf zurückführen kann... dass... dass ich viel mit ihm gearbeitet habe. Also er hat schon eine spezielle Aufmerksamkeit gebraucht... Sprachprobleme sind nach wie vor da... obwohl ich... obwohl mir

die Mutter vergewissert hat, dass sie Zuhause türkisch sprechen, weil das ist immer einer der wichtigsten Dinge, die ich den Eltern sage, die nicht deutscher Muttersprache sind, dass sie Zuhause ja ihre Muttersprache sprechen sollen. Sie sollen nicht versuchen deutsch zu sprechen.. ähm... weil das auch bewiesen ist, dass dadurch die Kinder auch besser... eine... ähm... andere Sprache lernen.

A: aha

B: ... wenn ihre Muttersprache sattelfest ist, dass sie dann eine Zweitsprache besser lernen. (Pause)

Die Pädagogin legt viel Wert darauf, dass die Kinder sich bei ihr wohlfühlen und nicht überfordert werden. Sie versucht bei Kindern, die eine schwierige Hintergrundgeschichte haben, speziell darauf einzugehen. Die Sprache empfindet sie nicht als Hürde, sondern gibt im Gegenteil den Eltern den Ratschlag mit, dass diese ihre Kinder in ihrer Muttersprache ansprechen. Sie „vergewissert“ sich sogar bei den Eltern, ob diese ihrem Ratschlag nachkommen. Das Kind steht im Mittelpunkt des Interesses von Frau F. Während bei Erwachsenen der fehlende Sprachgebrauch der Landessprache als „unangenehm“ und „respektlos“ empfunden wird, ist dies bei Kindern nicht der Fall.

Konfrontiert mit dieser Interpretation findet sich die Pädagogin auf der einen Seite wieder: „(...) da kann ich mich wiederfinden“. Sie habe sich „mehr oder weniger gekränkt gefühlt“, weil sich der amerikanische Vater nicht in der deutschen Sprache mit ihr unterhalten wollte. Dieses „Gekränkt fühlen“ hat die Pädagogin zwar in ihrem ersten Interview nicht direkt angesprochen, allerdings war durch ihre Formulierungen, dass es „respektlos“ ist, sie einfach auf englisch anzusprechen, die Kränkung und Verletzung für mich spürbar.

Frau F. betont auch neuerlich die Wichtigkeit, dass die Eltern mit ihren Kindern in deren Muttersprache sprechen: „Das ist mir schon ein großes Anliegen“.

Auf der anderen Seite fühlt sich Frau F. auch durch meine Interpretation „in eine Ecke gedrängt (...), in die ich nicht hineinwollte“. Sie wehrt sich gegen den nicht ausgesprochenen und auch von mir nicht gedachten Vorwurf der Ausländerfeindlichkeit und fühlt sich missverstanden. Das verdeutlicht sie, indem sie sagt, dass sie „(...) natürlich für andere Kulturen offen“ ist und auch will, dass die Menschen „ihre Kultur leben können hier bei uns und auch dass... dass sie mir auch was von ihrer Kultur erzählen“. Frau F. erzählt weiter, dass ihr das „Bemühen“ und das „Respektieren“ wichtig ist und dass sie sich gekränkt fühlt, wenn sie diese

Gefühle nicht in der Unterhaltung mit Eltern erfährt „(...) nur so geschwind lapidar Sachen sagen auf Englisch, weil sie der Meinung sind: So, jetzt da hat es die Pädagogin eh verstanden und jetzt kann ich gehen“. Allerdings versucht sie, sich in einem Folgesatz wieder in die Eltern hineinzufühlen und bietet sich selber die Möglichkeit an, dass es weniger mit dem Fehlen von Respekt als vielmehr mit dem „Faktor Zeit“ zu tun hat: „(...) vielleicht hätte er sich dann bemüht deutsch zu sprechen... ich weiß es nicht“.

Angesprochen auf ein anderes Erlebnis fällt es der Pädagogin nach Offenlegung meiner Sichtweise und meiner Interpretation leicht, sich andere Ereignisse ins Gedächtnis zu rufen. Wie auch bei den anderen Interviews hatte ich dieses Mal das Gefühl, dass durch die Interpretation eine Art „Schlüssel“ zu anderen Erfahrungen gefunden wurde, der einen Schatz an weiteren Erlebnissen zum Vorschein bringt.

A: Okay. Fällt Dir vielleicht noch ein Erlebnis ein?

B: Hmm... Ja. In meiner Gruppe habe ich einen portugiesischen Buben, der kommt jetzt in die Schule, der sich mit der deutschen Sprache sehr schwer tut. Das heißt aber nicht, dass er gar nicht spricht, sondern er spricht wie ein Wasserfall. Da hab ich eigentlich auch gelernt, mich in sein... wie soll ich sagen?... in sein Vokabular hineinzulernen. Das heißt, wenn eine außenstehende Person mit ihm gesprochen hat, hat sie ihn nicht verstanden. Ich aber dagegen schon, weil ich ja täglich in der Gruppe war. Und mittlerweile ist mir dann am Schluss aufgefallen, dass er dann Dinge, die ich ihm gesagt habe, von mir übernimmt. Sprich, das waren einzelne Phrasen, das waren bestimmte Wörter. Grammatikalisch, muss ich sagen wird er sich in der Schule sehr schwer tun. (Pause)

Das Beispiel zeigt einen gewissen Stolz, den die Pädagogin im Umgang mit den Kindern erfährt, in dem sie gelernt hat, sich „in sein Vokabular hineinzulernen“. Der sprachliche Umgang zwischen den Kindern und der Pädagogin ist weniger mit „Respekt“ und „Bemühen“ verbunden, als viel mehr mit einem Hineinfühlen in die Kinder. Sie bemüht sich, den Kindern die Sprache auf eine Weise verständlich zu machen und näher zu bringen, damit diese verstehen und schnell lernen. Sie fühlt sich in die Kinder ein, versucht zu verstehen, wie schwierig es für sie sein muss, in eine neue Umgebung zu kommen, neue Menschen kennenzulernen und auch eine neue Sprache zu erlernen. Fremdheit und die eigene Sprache hat in diesem Fall nichts mit Ausschluss sondern mit Integration zu tun.

Eine andere Szene, die sie im Laufe des zweiten Interviews anspricht, scheint meine These zu verdeutlichen. Frau F. erzählt mir von einem Kind russischer Herkunft „(...) der versteht bis heute kein Wort deutsch, ist aber auch erst sehr kurz bei uns“.

Der Bub darf sich in seiner Sprache verständigen und die Pädagoginnen versuchen, ihn zu verstehen und ihm zu folgen. Sie gehen sehr sanft und feinfühlig mit ihm um: „Deswegen müssen wir immer mit der Schulter zucken und sagen „Wir verstehen Dich leider nicht!“ Dann versuchen wir, dass er uns was zeigt“.

Durch Körpersprache, dem Schulterzucken, teilt die Pädagogin dem Junge nonverbal mit, das sie nicht weiß, was er braucht. Da ihr aber sein Bedürfnis wichtig ist und sie sich, wie sie an anderer Stelle bereits erzählt hat, in die Kinder „hineinfühlen“ will, darf der Jungen seinerseits nonverbal antworten, indem er ihr zeigt, was er meint.

Kommt allerdings seine Mutter, um den Jungen abzuholen, kehrt sich die Situation um und Sprache ist wieder ein Mittel des Respektzollens. Die Mutter, die selbst in ein fremdes Land und eine fremde Umgebung ausgewandert ist, hat sich in der Sprache des Landes zu unterhalten „(...) aber wenn dann seine Mutter kommt... die muss dann immer gleich für ihn übersetzen“.

In diesem Interview war die Landessprache als Schlüssel und als Zeichen des Respektzollens für mich signifikant. Dieser Respekt ist Frau F. wichtig, weil sie gegenüber den Eltern nicht als „Kindermädchen“ und „Personal“ verstanden werden will, sondern als ausgebildete Pädagogin mit Fachwissen.

Die Pädagogin wertet auf zwei Ebenen die Bedeutung der Sprache ab: Geht es um die Kinder, so ist die Sprache nur eine von mehreren Möglichkeiten miteinander in Kontakt zu treten. Bei den Eltern gibt es allerdings nur die Variante der Landessprache.

Van Manen beschreibt das Phänomen, das sich auch in diesem Interview immer wieder zeigt, als „im Interesse des Kindes“ (vgl. 1990, S. 89f). Im nächsten Interview tritt diese Erscheinung deutlicher auf, sodass ich den nächsten Abschnitt dafür verwenden möchte, näher dieses Thema zu beleuchten.

7.2 Im Interesse des Kindes

Das zweite von mir geführte Interview fand mit einer bereits pensionierten Hauptschullehrerin statt. Die Hauptschule befindet sich in einer Stadt in der Steiermark. In ihren 35 Unterrichtsjahren hatte die befragte Pädagogin drei Kinder mit Migrationshintergrund bei einer durchschnittlichen Belegung von etwa 25 Kindern in ihrer Klasse. Grund hierfür könnten der Ort und seine Infrastruktur sein, aber auch dass damals noch nicht so viele Gastarbeiter mit ihren Familien in Österreich ihren Lebensmittelpunkt hatten (vgl. Auernheimer 2007).

Am Anfang des Interviews betont die Pädagogin, dass sie in ihrer Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund „keinen Unterschied (...) mit anderen Kulturen.. äh... mit Schülern, die aus verschiedenen sozialen Schichten gekommen sind und dass da irgendwie Gemeinsamkeiten sind mit verschiedener Hintergründe, kultureller Art, sozialer Art, körperlicher Behinderung, geistiger Behinderung, dass man immer, als Lehrperson, immer auf den Schüler eigentlich... eingehen soll, aus welchem Land... aus... aus welcher Beziehung er kommt“. Sie betont ihre „Objektivität“ und „Gleichbehandlung“ allen Kindern gegenüber und sieht das als eine Aufgabe, die sie „als Lehrperson“ hat. „Die habe ich übernommen und dem möchte ich genüge tun, indem ich mit Respekt das Beste aus ihm heraushole“. Auch in diesem Interview betont die Pädagogin, Frau S., mit „Respekt“ zu arbeiten und sich für das Wohl der Kinder, die ihr als Lehrperson anvertraut wurden, einzusetzen.

In diesem Zusammenhang steht auch die gelebte Erfahrung, die sie mir in dem Interview erzählt hat: Frau S. berichtet von dem Elternteil eines Mädchens, das sich im Deutschunterricht sehr schwer tat. Aufgrund der schlechten Leistungen konnte das Mädchen nicht in die nächste Klasse versetzt werden. Zunächst beschreibt die Pädagogin, dass der Vater dieser Schülerin als sehr aggressiv und aufbrausend bekannt ist, vor allem dem weiblichen Lehrpersonal gegenüber:

B: (...) Am nächsten Tag kam der Vater, ja? Und wir hatten schon... die Volksschullehrerinnen hatten schon mit ihm Kontakt. Aber nicht allzu guten, wo es geheißen hat „Bitte mit diesem Herren... mit diesem Türken nur im Beisein des Herrn Direktor. Er wird... er kann recht aggressiv werden.

A: Aha... okay.

B: Vor allem weiblichen Lehrpersonen gegenüber. Weil ja die Männer... sie die weiblichen Autoritäten ja an und für sich nicht akzeptieren und sie nicht anerkennen. Nicht wie den Mann (...).

Durch die Ankündigung anderer Kolleginnen erwartet Frau S. einen „recht aggressiven“ Elternteil, mit dem am besten „nur im Beisein des Herrn Direktor“ gesprochen werden sollte. Dabei wird schon eine Erwartungshaltung in der Pädagogin aufgebaut, dass er bzw. Männer allgemein „die weibliche Autorität ja an und für sich nicht akzeptieren und sie nicht anerkennen“.

Frau S. hat sich eine passende Strategie für das Gespräch zurechtgelegt: „(...) Und dann hab ich mir gedacht: So, jetzt muss ich sehr diplomatisch sein und das... mich auf seine... auf seine Kultur mich darauf einlassen“. Indem sie sich „auf seine Kultur einlässt“ und sich bemüht, dadurch „sehr diplomatisch“ zu sein, fühlt sich die Pädagogin auch in diesem Fall „objektiv“ und geschützt. Sie sagt weiters:

B: (...) Weil sobald ich merke, dass diese... Dominanz der Herren spürbar ist und dass ich diese bisserl... a bisserl angreife, da könnte er aggressiv reagieren.

Frau S. beschreibt, dass sie auf den Ärger bzw. die „Dominanz“ des Vaters bereits vorbereitet ist und auf eine Reaktion in dieser Richtung („dann könnte er aggressiv reagieren“). Der Pädagogin geht es darum, dass der Vater ihre Position versteht, dass sie zum Wohle des Kindes handelt, steht sie für das Kind ein bzw. demonstriert auch dem Vater gegenüber, dass sie die Entscheidung, das Mädchen nicht in die nächste Schulklasse aufsteigen zu lassen, rechtfertigen kann. Van Manen (1990) nennt dieses Phänomen „im Wohle des Kindes“. Er begründet das insofern, dass sich die Pädagogen weniger mit den täglichen, organisatorischen und institutionell bedingten Problemen befassen, sondern mit der Einzigartigkeit, mit persönlichen Problemen, mit den emotionalen und moralischen Ansichten der Schüler und Studenten. Dementsprechend liegt laut van Manen die Aufmerksamkeit der Pädagogen eher bei den emotionalen, moralischen, persönlichen Anliegen der Schüler als auf den Lehrplänen.

Auch der Vater will zum Wohle des Kindes agieren und weiß, dass das Mädchen mit seiner Schwester in die selbe Klasse gehen möchte. Frau S. interpretiert seinen Versuch so:

B: (...) Der will sein zweites Dirndl, dass sie in die zweite Klasse geht, ob sie jetzt was kann oder nicht. Also Hammer, oder?

Der Pädagogin scheint vollkommen unverständlich, dass der Vater will, dass seine Tochter trotz fehlender Leistung in die nächste Schulstufe aufsteigen soll („Also Hammer, oder?“). Sie versucht den Vater zu überzeugen („Ich ließ mit mir natürlich nicht handeln“), dass das Beste für seine Tochter ist, dass sie die Klasse wiederholt. Sie weiß, dass der Vater Bauarbeiter ist und benutzt die Metapher eines Hausbaus als „Erklärung“, um ihn von ihrer Absicht zu überzeugen:

B: Und dann hab ich gesagt. „Schauen Sie. Und genauso ist das jetzt bei Ihrer Tochter. Sie hat kein Fundament. Das bröckelt alles. Wenn sie jetzt in die zweite Klasse geht, sind sie zwar ebenerdig, aber unten geht alles... das haut nicht. Sie braucht ein Fundament. Und auf dem Fundament kann sie dann nochmal in der ersten Klasse gut aufbauen.“ Das war... das war die Erklärung. Er steht, schaut mich an. Kein Tobsuchtsanfall mehr, oder überhaupt keiner gewesen, auch kein Handeln mehr, auch kein Gespräch mehr, warum, wieso, weshalb, sondern der einzige Satz war „Du nur das tun, was Deine Lehrerin sagt.“ Und damit bitte ist das Mädchen nochmal in die erste Klasse gegangen. Also, ich habe einen Weg gefunden mit ihm... mich auf seine... ich will nicht sagen Niveau... auf seine kulturelle Andersartigkeit, die ja da ist, weil einer, der da geboren ist, sagt nicht „Bitte, warum?“. Der... der spricht mit mir anders.

Frau S. ist sehr stolz darauf, „einen Weg gefunden“ zu haben mit dem Vater. Das verdeutlicht sie in einem nächsten Satz „Und er hat genau erkannt, bitte, dass ich es mit diesem Kind gut meine“. Diese Aussage, dass die Pädagogin nur das Beste für das Kind im Sinn hatte, steht im Mittelpunkt des gesamten Interviews. Beide, sowohl der Vater als auch die Lehrerin, haben sich für das Wohl des Mädchens eingesetzt.

Im Sinne des Kindes zu handeln und mit den Eltern für diesen Zweck eine Kooperation zu bilden, ist ein Thema, das „unabhängig von der Kultur“ für Frau S. von Bedeutung ist:

B: „(...) hab ich mit den Eltern immer... immer einen Zugang gefunden, wo ich immer versucht habe, das Positive von einem Kind herauszuholen und möglichst gut mit den Eltern zu kooperieren“.

In seinem Werk „The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness“ (2007) unterscheidet van Manen zwischen einem allgemeinen taktvollen Handeln als

eine Art symmetrische Interaktion zwischen Erwachsenen und dem asymmetrischen Takt, den er der Pädagogik zuschreibt. Dem symmetrischen Takt schreibt er eine rücksichtsvolle Interaktion zu, die nicht zuerst eine Handlung setzt, sondern zunächst wird über das Gesagte reflektiert. Eine taktvolle Person muss demnach verschiedene Charakterzüge aufweisen wie Zielstrebigkeit, Offenheit und Geradlinigkeit (vgl. 2007, S. 135). Eine weitere wichtige Eigenschaft ist auch, dass die taktvolle Person in dem anderen Mensch „lesen“ kann, sich also in den inneren Zustand ihres Gegenübers aufgrund einer Reihe an indirekten Zeichen wie Gestik, Mimik und Ausdruck einfühlen kann. „Tact is the pedagogical ingenuity that makes it possible for the educator to transform an unproductive, unpromising or even harmful situation into a pedagogically positive event. (...) But the real stuff of teaching and of parenting happens in the thick of life itself when one must know with a certain confidence just what to say or do (or what not to say or do) in situations with children. Therefore, pedagogical thoughtfulness and tact may be seen to constitute the essence and excellence of pedagogy“ (2007, S. 130).

Ich habe wiederum nach ein paar Wochen die Pädagogin um ein erneutes Interview gebeten. Sie hat meine Sicht und Interpretation ihrer Anekdote gelesen und verteidigt zu Beginn ihre Strategie, mit dem Vater in der Metapher des Hausbaus gesprochen zu haben „(...) dass der Vergleich (...) der richtige war. Wenn ich anders gesprochen hätte (...), hätte er wahrscheinlich anders reagiert und wäre nicht auf meine... These eingegangen... dass ich... eigentlich mit ihm in... seiner Sprache gesprochen habe“. Frau S. war in dem Gespräch mit dem Vater wichtig, dass er auf ihre „These“ eingeht und diese versteht. Damit er das kann und sie und ihr Anliegen besser verstehen kann, hat sie „in seiner Sprache“ mit ihm gesprochen.

Frau S. erzählt mir dann in diesem Zusammenhang noch von ihren Elternsprechtagen. Sie beschreibt die Schwierigkeit, wenn sie aus Gründen der Sprache nicht mit den Erziehungsberechtigten direkt sprechen kann, sondern als Vermittler ein Kind eingesetzt werden muss. Sie bezeichnet diese Situation als „recht schwierig (...), weil die Konfliktsituation ein bissi eine andere ist“. Die Pädagogin scheint sich in einer solchen Situation nicht wohl zu fühlen, da sie die Sprache nicht versteht und annimmt, dass „(...) eine... ähm... andere Auslegung eines... dieses Gesprächs herauskommt“.

In dem zweiten Interview bestätigt sich während der Erzählungen meine Interpretation, dass die Pädagogin versucht im Wohle des Kindes zu handeln. Frau S. beschreibt mir eine Situation, in der sie das Mädchen, von dem sie mir bereits in dem ersten Interview erzählt hat, in einer Supplierungsstunde unterrichten soll. Auch in diesem Fall wird die Sprache als Metapher verwendet, um mit Andersheiten und fremden Kulturen umzugehen.

B: Na. Na, gar nicht. Sondern learning by doing. Indem ich es ihr gezeigt hab. Sie hat dann... diese Häkel... Art, diese Masche... hat sie dann... so wie ich ihr das vorgeführt habe... und das hat sie dann begriffen... anscheinend hat ihr das die Lehrerin nur kurz erklärt... nehm ich an, dass sie das nicht... nicht verstanden hat in ihrer Sprache. Und ich hab es ihr gezeigt. Und es war... es ist ihr der Knopf aufgegangen und sie ist... hatte sie diese DJ Ötzi Haube.
(Pause)

Wie auch schon in dem ersten Interview beschrieben, wird Sprache nicht nur verbal, sondern auch nonverbal im pädagogischen Kontext eingesetzt, wenn eine gemeinsame Verständigung nicht möglich ist. Die Lehrerin zeigt anhand der Bewegungen „learning by doing“ wie das Mädchen richtig häkeln kann und verzichtet so auf lange und umständliche Erklärungen: „(...) indem ich es ihr gezeigt hab (...) und das hat die dann begriffen“.

Es geht um das Wohl des Kindes und dafür ist die Sprache nicht das wichtigste Instrument.

Wie ich im nächsten Abschnitt näher beschreiben werde, kann über das Tun ein gemeinsamer dritter Raum entstehen, der verschiedene Kulturen zusammenführt.

7.3 The third space

Das dritte Interview führte ich mit einer erfahrenen Pädagogin, die in einer berufsbildenden Schule für Sozialberufe in Wien Erwachsene unterrichtet. Der Themenschwerpunkt liegt auf Diätologie und Altenpflege. Mehr als die Hälfte ihrer Klassen von ca. zehn Studierenden haben einen Migrationshintergrund und kommen aus den unterschiedlichsten Ländern.

Das Interview selbst verlief sehr angenehm und die Pädagogin lachte häufig, wenn sie von ihren Erinnerungen erzählte. Kulturelle Unterschiede sind für sie „eine Erweiterung meiner Selbst“, aber auch eine Erschaffung eines dritten Raumes, der mehrere Kulturen unabhängig von Status, Alter, Geschlecht miteinander vereint: Die Küche.

Homi K. Bhabha prägt in seinem Buch „Die Verortung der Kultur“ (2000) den Begriff „dritter Raum“, der nicht als eine räumliche Kategorie, sondern vielmehr epistemologisch verstanden werden soll. Es handelt sich um eine Metapher, die aussagt, dass es keine Bedeutung gibt, die nicht verändert werden kann und somit auch keine gleichbleibende Form der Repräsentation zulässt (vgl. ebenda, S. 37). Die Folge ist eine Öffnung eines gemeinsamen Raumes "(...) die theoretische Anerkennung der Gespaltenheit der Äußerung kann einen Weg öffnen, eine internationale Kultur zu konzipieren, die nicht auf dem Exotismus von Multikulturalismus oder der Verschiedenheit von Kulturen beruht, sondern auf der Einschreibung und Artikulation der Hybridität von Kultur" (ebenda, S. 38). Durch die Schaffung und Öffnung eines dritten Raumes wird ein Raum konzipiert, der „zwischen“ den Kulturen liegt. Laut Bhabha können das reale Räume sein wie Wohnviertel, in dem Migranten wohnen, oder auch mentale Räume, die nur in unserer Phantasie existieren. Allerdings garantiert ein solcher Ort nach Bhabha weder Gewaltfreiheit, noch Reichtum, noch Glück.

„Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozess symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstituiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, dass sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene Hierarchie gibt“ (ebenda, S. 5).

Wie bereits erwähnt unterrichtet die Lehrperson an dieser Schule vor allem Kochen und Diätologie. Kulturelle Unterschiede sind für die Pädagogin spürbar, sie vergleicht sie mit „Barrieren“: „Manchmal ist diese Barriere die Sprache“. Sie bemüht sich sehr,

darauf „einzugehen“ und fordert ihre Studenten dazu auf, ihr Bescheid zu geben, wenn sie etwas nicht verstehen oder es ihnen nicht klar ist. Frau J. bemüht sich sehr, sich in die Menschen hineinzusetzen und ihnen diese „Barriere“ zu erleichtern. „Zufällig sind Sie (Anmerkung IG: die Studierenden) bei uns, ja? Ich könnte ja auch woanders sein“. Die Arbeit mit den Gruppen versetzt sie in eine „Euphorie“ und Feedback von der Gruppe nimmt sie mit Humor an.

B: (...) Also ich kann mich da erinnern an ein Feedback, da hat einmal einer geschrieben „Liebe Frau J., am Anfang war... hab ich mir sehr schwer getan und dann dachte ich mir immer, wann holen Sie Luft?“

Im Unterrichtsplan dieser Schule steht das Fach Kochunterricht. Es werden hauptsächlich heimische Speisen mit Lebensmitteln aus Österreich zubereitet, aber die Studenten werden auch im Laufe eines Semesters dazu aufgefordert, typische Gerichte ihrer Heimat zu präsentieren und vorzukochen. Danach findet ein gemeinsames Essen statt.

Die Pädagogin schafft durch die Arbeit in der Küche einen „dritten Raum“, in dem die Studierenden am Ende des Schuljahres aufgefordert werden, ihre eigenen Speisen zu kochen. Die vorgestellte Anekdote greift als Beispiel eine solche Szene heraus:

B: (...) ja... da haben wir einen Mann aus Tunesien gehabt... die haben sich schwer getan mit dem... und dann haben wir zum Abschluss internationale Küche. Bei der internationale Küche bringen sie ihre eigenen Lebensmittel mit und kochen ihre eigenen Speisen und da hab ich mir gedacht „was macht der eigentlich?“ (lachen), nimmt der vom Herd, also wir haben Gasherde, die... äh... Platten und das Gerüst runter und zündet das auf einmal an und ich denk mir, der zündet jetzt die ganze Küche an... legt dann die Paprikastücke und alles drauf und sagt mir dann so „Ja, das wird bei uns so zubereitet.“ Also der hat quasi die ganze Küche umgewandelt in so eine offene Feuerstelle und ich hab nur noch aufgepasst, dass nix passiert, ja? Und das... also das ist für mich so das Prägendste, weil ich mir so gedacht habe... hmm... okay, das ist also wirklich ganz anders oder auch von den Lebensmitteln, von der Zubereitung her...

Die Pädagogin schildert sehr deutlich und lebhaft die gesamte Situation, gibt aber auch zu, dass ihr der Kochvorgang des Mannes etwas suspekt erscheint „(...) nimmt der vom Herd (...) Platten und das Gerüst runter und zündet das auf einmal an und ich denk mir, der zündet jetzt die ganze Küche an“. Dennoch greift sie nicht in die Situation ein, sondern nimmt nur wahr und verlässt ihren Status als Beobachterin

nicht: „(...) ich hab nur noch aufgepasst, dass nix passiert“. Sie empfindet diese ganze Situation als sehr „prägend“ und sie wirkt bei der Erzählung auch sehr unsicher, dass da nichts passiert „ich kann da net... die fangen jetzt an...“. Die Erleichterung, dass die Küche nicht zu Schaden gekommen ist, war auch während des Interviews spürbar „(...) aber es hat super funktioniert“.

Zwar ist das Fremde etwas beängstigend, aber dadurch, dass für alle Seiten die Situation eine neue ist („ (...) und da hab ich mir gedacht „was macht der eigentlich?“) und dafür auch im wörtlichen Sinne ein anderer Raum geschaffen wird, ist es mehr ein Entdecken und ein Zueinanderfinden als eine typische Lehrer-Schüler Situation. Die Pädagogin fordert die Schüler auf, gemeinsam neue Welten zu entdecken, anstatt das Eigene hinten anzustellen und die Andersheit, in diesem Fall die österreichische Diätküche, zu erlernen. „Die sind dann oft so zurückhaltend und entschuldigen sich oft dafür oder haben oft das Gefühl, sie müssen sich dafür rechtfertigen. Auch vor der Gruppe rechtfertigen und das stell ich relativ schnell ab.“ Das gegenseitige Informieren ist für Frau J. wichtig, aber es darf nicht zu einem „Bedrängnis“ werden, da sieht sie es in ihrer Verantwortung als Lehrperson einzugreifen und „Schluss“ zu sagen.

Meiner Interpretation und Theorie mit der internationalen Küche, einen „third space“ zu erschaffen und dabei ein Anderssein aller Kulturen zu fördern, stimmt die Pädagogin zu. Diese „Offenheit“ und „Lockerheit“ anderen Menschen gegenüber empfindet die Pädagogin als wichtig für ihre gesamte Arbeit und auch für den Umgang mit erwachsenen Menschen. In manchen Situationen, wie eben bei dem Beispiel in der Küche, empfindet sie sich als „Beobachterin“. Frau J. argumentiert, dass sie die Studierenden als „eigenständig“ empfindet und sieht sich als „Betreuerin“. „Nicht als die, die immer vorgibt, was zu tun ist, sondern ich schau, was sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler, der Schülerinnen. Also in dem Fall sind es Erwachsene und keine Kinder“. Sie sieht diese Situationen als ein „Lernen auf Gegenseitigkeit“, die sie als eine „angenehme Stimmung“ wahrnimmt, die auch „aufregend“ ist.

Im Rahmen des zweiten Interviews unterstützt sie meine These mit einer weiteren Anekdote. Auch in dieser Szene wird die Andersheit und Fremdheit der

verschiedenen Kulturen aktiv von der Lehrperson gefordert und schafft erneut einen internationalen, dritten Raum. In diesem Fall geht es aber nicht um internationale Küche, sondern um den Gegenstand „Kultursensible Altenarbeit“.

B: (...) da ging es um die eigene Kultur im eigenen Land und wie ist die Rolle der Frau, die Rolle des alten Menschen, wie ist das mit dem Respekt... die Generationen... wer sorgt für wen, gibt es, so wie bei uns, Pensionisten-Altersheime... in vielen Ländern nein... ja, das ist ganz, also für die Philippiner nicht nachvollziehbar... dass man die Eltern oder Großeltern in ein Heim gibt, also man sorgt zuhause. Es ist alles anders strukturiert und wenn sie da ihre Referate, also über ihre eigenen Länder, sie interviewen... oder Biographien ihrer eigenen Großeltern, da kommen dann ganz, ganz stark die kulturellen Unterschiede zum Tragen. Und zwar die gesellschaftlichen. Kinder, Familie, Stellung der Frau, Heirat, zum Beispiel, Begräbnis, sämtliche Rituale, also bei den Hochzeiten und da bringen sie manchmal auch Kleidung mit. Oder auch Musik. Welche Musik, sie bringen Musik mit, Kostüme mit, Kleider mit, Tänze haben wir schon gesehen... bestimmte Rituale. Sie kochen Essen oder bringen was mit, das tun auch ein paar. Und das gibt einen... das ist ein ganz toller Einblick in die eigene Kultur und Biographie ihrer Familie und ihrer einzelnen... ja... Herkunftsländer.

In diesem Beispiel ist die Pädagogin ebenfalls wieder „Beobachterin“ der Szene und wirkt mehr wie eine Studentin als eine Lehrperson „(...) das ist ein ganz toller Einblick“. Auch das folgende Beispiel zeigt davon, dass die Pädagogin ihre Rolle wechselt und zur Schülerin wird „Ich lerne da vor allem sehr viel...“.

B: Ah, ich erlebe das so, dass es immer ein sehr gespanntes Zuhören gibt, weil die einzelnen Teilnehmer ja damit auch einiges von sich wieder preisgeben. Wenn sie jetzt über ihre eigene Familie oder Kultur... und dann gibt's natürlich so „Ah! Was? Das passiert bei Euch?“ „Ah, so ist das bei Euch? Na, das kann ich mir gar nicht vorstellen!“ „Bitte erzähl: Wie ist das?“ Und da wird Neugierde geweckt. Der Aspekt, wo dann einfach Respekt auch vor... also Interesse, Staunen bis hin zu „Na, da möchte ich net leben.“ Ja, da muss ich dann halt auch schauen, dass es von der Wortwahl her passt und das jeder mal zuhört, wie es woanders wo ausschaut. Ich lerne da vor allem sehr viel... vor allem das Sterben. Rituale. Bevor das Begräbnis ist. Was das alles bedeutet, wie sie das alles handhaben. Und Hochzeiten. Sehr spannend. Die Braut darf nicht reden und es muss bezahlt werden dafür, dann spricht sie mit dir. Also die jungen Männer müssen hingehen und dann das Geld hingeben und dann spricht sie mit dir. Oder es wird getanzt und sie steht dann dort. In einem wunderschönen Kleid. Und bei uns ist halt das, wenn sie die Wege absperren. Am Land, bei den Hochzeiten. Und du musst was bezahlen, damit du weiterdarfst. Ja, das ist sehr interessant... ich unterrichte das gerne.

Die Lehrperson achtet dabei aber genau, dass keine Grenzen missachtet und die verschiedenen Kulturen respektiert werden „(...) von der Wortwahl her passt und dass jeder mal zuhört, wie es woanders wo aussieht“.

In allen drei Interviews zeigt sich deutlich, dass Andersheit und Fremdheit im pädagogischen Kontext erfahren wird und damit ein Umgang miteinander gefunden werden muss.

Bereits der Philosoph Jürgen Habermas (1993) formulierte die Prinzipien Anerkennung und Gleichheit. Demnach geht es sowohl um die Gleichheit der Rechte für alle Menschen als auch um die Anerkennung von Andersheit bzw. von anderen Lebensformen etc., die für die eigene Identität von Bedeutung sind.

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Georg Auernheimer spricht diesen Grundsatz ebenfalls an: Nach ihm bezieht sich der Grundsatz der Anerkennung „(...) vor allem auf die identitätsrelevanten Sprachen und Religionen und muss vor allem im schulischen Curriculum seinen Niederschlag finden“ (1997, S. 3).

8 Resümee

Die Frage der vorliegenden Diplomarbeit lautet: Gibt es einen Unterschied zwischen der Erfahrung kultureller Fremdheit und kultureller Andersheit im pädagogischen Setting?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte diese Frage mit einem Unterschied zwischen den Begrifflichkeiten Fremdheit und Andersheit in der Phänomenologie bejaht werden. Sowohl innerhalb des Begriffes Fremdheit können Unterscheidungen getroffen werden, als auch zwischen Andersheit und Fremdheit als verschiedene Begrifflichkeit wird unterschieden. Je nach Autor und/oder Phänomenologe sind diese mehr oder weniger klar abgrenzbar.

Die empirische Methode, die ich mittels Interviews durchgeführt habe, zeigt allerdings, dass ein Unterschied in der Praxis, vornehmlich im pädagogischen Setting, nicht so klar herausgearbeitet werden kann. Tatsächlich wird im praktischen Rahmen zwischen fremd und eigen ganz klar und relativ streng unterschieden, eine Abgrenzung zwischen Andersheit und Fremdheit konnte ich allerdings bei den durchgeführten Interviews nicht so eindeutig herausfiltern. Die angeführten Anekdoten zeigen, wie auch schon in den früheren Kapiteln angeführt, dass Fremdheit als ein Regelbruch von festen Strukturen gesehen werden kann. So wird beispielsweise der Gebrauch der Muttersprache anstatt der Landessprache in den besprochenen Anekdoten als ein eindeutiges Kriterium zur Unterscheidung zwischen Kulturen empfunden. Dadurch, dass die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund die Pädagogin in ihrer eigenen Muttersprache ansprechen, passiert ein Regelbruch, der auch als solcher von der Pädagogin wahrgenommen wird: „Ich war da eigentlich schon sehr skeptisch, weil ich mir gedacht habe, ich kann sehr wohl Englisch... ich hab ihn englisch reden lassen, habe aber ihm auf deutsch eine Antwort gegeben“. Dieses Beispiel soll veranschaulichen, dass eine Differenzierung in der Theorie zwar eindeutiger ist, sie sehr wohl aber auch in der Praxis angewendet wird.

Es gibt unzählige, verschiedene Aspekte der Fremdeitskonstruktion bei den Pädagogen: In dieser Arbeit habe ich mich allerdings auf die Vordergründigsten

konzentriert: Sprache als Abgrenzung zwischen eigen und fremd; die Machtproblematik zwischen Pädagogen und Eltern, im Interesse des Kindes, und der dritte Raum als ein Zwischenraum der Kulturen.

Sprache als Unterscheidungskriterium

Alle Pädagogen sprachen die Schwierigkeit an, mit der sie konfrontiert sind, wenn ein Elternteil oder ein Kind mit Migrationshintergrund nicht die Sprache des Landes sprechen kann, sondern die Muttersprache als Kommunikationsmittel herangezogen wird. Wenngleich der Umgang mit dieser Problematik unterschiedlicher Natur war, war bei allen Interviews die Sprache ein Identifikationsmerkmal für Fremdheit. Deutsch als Kommunikationswahl bei Erwachsenen wurde bei zwei Pädagoginnen als unumgänglich angesehen, sind sie doch in unserem Land zu Gast und haben sie sich auch mit der Kultur und den Begebenheiten hier auseinanderzusetzen. Einzig bei einer Pädagogin war Sprache nicht als Hindernisgrund für die Kommunikation zwischen Erwachsenen zu sehen: Allerdings arbeitet diese Pädagogin nur mit erwachsenen Schülern und hat so, meiner Ansicht nach, einen anderen Zugang als die Pädagoginnen, die Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten und mit deren Eltern gewisse Rahmenbedingungen klären müssen und mit ihnen zusammenarbeiten wollen. Fremdheit beginnt demnach dort, wo die Sprache nicht als Kommunikationswahl eingesetzt werden kann.

Im Interesse des Kindes – ein Kampf zwischen Eltern und Lehrer

Unabhängig von Sprache, Religion und Zugehörigkeit wollen meist Eltern als auch Pädagogen das Beste für die Kinder, die in ihrer Obhut sind. Wenn es dann zu unterschiedlichen Auffassungen kommt und beide Experte „ihres“ Kindes sein wollen, wird der kultureller Unterschied deutlicher sichtbar. Dann wird die Sprache als Machtinstrument benutzt, um zu zeigen, dass die Kinder ja mehr von dem Pädagogen profitieren, der die Landessprache beherrscht.

Beide, sowohl Pädagoge als auch Erziehungsberechtigter, wollen in den meisten Fällen wirklich das Beste für das Kind. Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht und ein Machtkampf, der zumeist auf Kosten des Kindes geschieht. Je größer die kulturellen

Unterschiede sind, desto schwieriger wird es, Verständnis für den anderen aufzubauen und durch die Augen des anderen zu sehen.

The third space: Ein Raum für mehrere Kulturen

Durch das Schaffen eines dritten Raumes, wie es eindrucksvoll eine Pädagogin erzählt hat, wird ein möglichst unabhängiger und unparteiischer Raum eingenommen, der alle Menschen, egal welcher Herkunft, Geschlecht, Religion, gleich werden lässt.

Die Schaffung eines solchen Raumes kann eine Möglichkeit bieten, konstruktiv zu arbeiten und voneinander bzw. miteinander zu lernen und zu erfahren. Durch ein Schulgebäude wird beispielsweise eine Mutter oder Ehefrau in die Rolle der Lehrerin schlüpfen, ein afrikanischer Schüler bleibt allerdings in erster Linie fremd. Wird innerhalb des Systems Schule ein neuer Raum geöffnet, kann aus der Lehrerin eine Aufsicht und aus dem afrikanischen Schüler ein Stück Lehrer und Schüler ohne jeglichen Hintergrund werden. Dadurch scheint es möglich, ein neues Verständnis für kulturelle Unterschiede zu wecken und Vorurteile außen vor zu lassen.

Die vorliegende Arbeit kann einige Fragen beantworten. Allerdings ergeben sich neue Fragen, die weitere Untersuchungen mit veränderten Einsichten zur Folge haben könnten. So wäre beispielsweise die Erfahrung der Kinder mit Migrationshintergrund interessant oder auch die Beantwortung der Frage, ab wann beginnt Fremdheit und Andersheit bei einem selber. Dazu wären weitere Interviews nach der phänomenologisch hermeneutischen Methode von Vorteil, da diese sich in der vorliegenden Arbeit bewährt hat. Durch Vergleiche verschiedener Sichtweisen und Meinungen unterschiedlichster Personen, auch ohne Migrationshintergrund, würden neue Rückschlüsse auf kulturelle und nicht kulturell bedingte Missverständnisse und Potentiale möglich sein. Dadurch könnten neue Handlungs- und Umgangsvorschläge vor allem für Menschen, die in das System Pädagogik und Schule eingebunden sind, gegeben werden.

9 Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G.: Unser Schulsystem - für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional, 1997; <http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf> (27.06.2011, 07:35)
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 5. Auflage. Darmstadt: WBG, 2007
- Bhabha, H. K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg, 2000
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970
- Bourdieu, P.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998
- Buber, M.: Das Dialogische Prinzip, Gerlingen: L. Schneider Verlag, 1992
- Buber, M.: Reden über Erziehung, Heidelberg: Schneider, 1986
- Foitzik, A.: Gedanken über den Umgang mit „den Anderen“ in der Pädagogik. In: Forum Erwachsenenbildung 2/2009, S. 35-38
- Foucault, M.: Die Ordnung der Diskurse, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2000
- Foucault, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986
- Goffman, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973
- Gogolin, I./ Neumann, U./ Reuter, L.: Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, 2001
- Habermas, J.: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, A. (Hg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993
- Hamburger, F.: Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In: Eifler, G., Saame, O. (Hg.): Das Fremde – Aneignung und Ausgrenzung. Eine interdisziplinäre Erörterung. Wien: Passagen Verlag, 1991
- Husserl, E.: Erste Philosophie. Zweiter Teil: Theorie der Phänomenologischen Reduktion, Husserliana VIII, Den Haag 1959

Husserl, E.: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil, Husserliana XV, Den Haag 1973

Kapsch, E.: Verstehen des Anderen, Fremdverstehen im Anschluss an Husserl, Gadamer und Derrida. Berlin: Parodos, 2007

Keller, H.: Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern. IMIS-Beiträge, Themenheft Migration – Integration – Bildung Grundfragen und Problembereiche. Heft 23/2004, S. 105-121

Kleinbach, K.: Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere, in: Zeitschrift Sonderpädagogik 20 Jg. 1990, Heft 3, S. 97-107

Kleinbach, K.: Versuch über die Gastlichkeit . Anmerkungen zum erzieherischen Verhältnis, in: Zeitschrift Lernen konkret, 17. Jg. 1998, Heft 2, S. 9-17

Koller, H.C.; Marotzki, W.; Sanders, O.: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen, Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007

Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik, München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009

Kuckarzt, U./ Dresing, T./ Rädiker, S./ Stefer, C.: Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes: Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig: Westermann Schulbuch, 1968

Levinas, E.: Humanismus des anderen Menschen, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2005

Levinas, E.: Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen, München, Wien: Hanser Verlag, 2007

Lippitz, W.: Fremdheit und Andersheit im pädagogischen Kontext. In: Westphal, Kirstin: Gegenwärtigkeit und Fremdheit: Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung, Weinheim: Juventa, 2009

Lippitz, W.: Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts, 2007, <http://www.phandpr.org/index.php/pandp/article/view/4/49> (14.08.2011, 20:16)

Lippitz, W.: Differenz und Fremdheit, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2003

Lippitz, W.: Von Angesicht zu Angesicht – Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluß an Levinas, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg. 1989, Heft 3, S. 266-281

Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hg): Kind und Welt – Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Frankfurt am Main: Athenäum, 1987

Lippitz, W./Rittelmeyer, C. (Hg): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und

methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilmann: Julius Klinkhardt Verlag, 1989

Luciak, M./Binder, S.: Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen, 2010, Wien: ASSA;
http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/IKL%20Handbuch%2009_04_2010.pdf (07.06.2011, 16:40)

Meyer-Drawe, K./Waldenfels, B.: Das Kind als Fremder, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 64. Jg. 1988, Heft 3, S. 271-287

Mecheril, P.: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, 2002

Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: Gruyter 1966

Meyer-Drawe, K.: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, W. / Meyer-Drawe, K. (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Athenäum, 1987

Moebius, S.: Diskurs – Ereignis – Subjekt. Diskurs- und Handlungstheorie im Ausgang einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft. In: Keller, R./ Hirsland, A./ Schneider, W./ Viehöver, W. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz: UVK, 2005

Münkler, H.; Ladwig, B.: Einleitung: Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit. In: Münkler, H.(Hg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Akademie: Berlin, 1998

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung, Wertorientierungen im Alltag, Wiesbaden: VS Verlag, 2008

Nohl, A.-M.: Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006

Ottomeyer, K.: Fremdenfeindlichkeit als Selbstwertdroge. Identität, Ethnizität und die Bedeutung der Fremden für das Unbewusste. In: Berghold, J./ Menasse, E./ Ottomeyer, K.(Hg.) Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 2000

Sartre, J.P.: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek: rororo 2006

Taureck, B.: Levinas zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag, 1991

Tunc, M.: Alles nur fremd und anders? Väter mit Zuwanderungsgeschichte in der Forschung und der Praxis interkultureller Elternbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 2/2009, S. 14-20

Van Manen, M.: Researching Lived Experiences: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London, ON: Althouse Press, 1990

Van Manen, M.: The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness, Ontario, London: Althouse Press The Canada, 1991

Waldenfels, B.: Topographien des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Bd. 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997

Waldenfels, B.: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Bd. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998

Waldenfels, B.: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006

Waldenfels, B.: Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung. In: Därmann, I./ Jamme, C. (Hg.) Fremderfahrung und Repräsentation. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2002

Waldenfels, B.: Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002

10 Anhang

10.1 Interview Frau F.

Doris arbeitet in einem öffentlichen Kindergarten der Stadt Wien und leitet eine Gruppe mit 25 Kindern, in der 4 Kinder Migrationshintergrund haben.

A: Kannst du ich an eine konkrete Situation erinnern, bei der du Erfahrung mit kultureller Andersheit hattest?

B: ... mit kultureller Andersheit... hmm... ich hab sicherlich Erlebnisse mit kulturellen Unterschieden erlebt, aber jetzt so konkret eine Situation... da kann ich mich an keine erinnern.

A: Du hast jetzt nicht irgendwie eine Situation... wo Du vielleicht irgendwie... die Dir im Gedächtnis geblieben ist, weil sie eben prägnant war? Ich weiß nicht, es müssen kulturelle Unterschiede, Erfahrungen... vielleicht ein Kind mit Migrationshintergrund oder einem Elternteil oder eine andere Art der Fremdheitserfahrung...

B: Also ich unterteile das in positive und negative Erfahrungen...

A: Aha

B: .. positive Erfahrungen mache ich eigentlich in meiner Arbeit als Kindergärtnerin

A: okay

B: ... mit Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache... sind wirklich... sehr freundlich, sehr bemüht, sehr interessiert auch... negative Erlebnisse hatte ich natürlich auch schon.

A: Okay. Und fällt Dir jetzt zu positiv oder negativ, das ist ja jetzt egal, irgendeine Situation ein, die Dir im Gedächtnis geblieben ist? Eine Erfahrung, die Du erlebt hast?

B: Also, was mir jetzt ganz spontan dazu einfällt ist eine Geschichte von meiner Freundin von ihrem kleinen Bruder, der war damals, in der Pubertät mit seinem Freund...

A: aha

B: ... und der wurde von einer Gruppe von Ausländern verfolgt und beschimpft und die hatten dann auch so eine Angst, dass sie zu einem McDonalds hineingegangen sind und dort auch... die Eltern angerufen haben. Also mit einem Messer bedroht und so... also ganz, ganz übel. Also das fällt mir spontan dazu ein.

A: Und in Deiner pädagogischen Arbeit? Eben, wenn Du sagst, dass die Eltern sehr bemüht oder freundlich sind, gibt es da vielleicht so eine Situation wie Elternsprechtage oder so wo Dir das besonders aufgefallen ist oder...

B: Also mein letzter Elternabend. Da war auch ein Vater dabei, der stammt auch aus einem afrikanischem Land... das ist jetzt nicht der Vater von meiner Gruppe, sondern von meiner Kollegin.

A: Aha

B: ... da mussten wir so Zettel vorlesen. Es ging um die Schulvorbereitung und der Vater kann wirklich sehr schlecht Deutsch, aber er hat sich wirklich, wirklich bemüht, diesen Zettel vorzulesen und das fand ich eigentlich sehr beeindruckend und mutig. Weil ich wusste nicht, ob ich mich das in seiner Situation getraut hätte.

A: Aha...

B: Es ist sehr schwierig gerade mit der Sprache, weil Sprache ist gerade einer der wichtigsten kulturellen Unterschiede, glaube ich. Der Schlüssel eigentlich. Empfinde ich so. Ja.

A: Okay

B: Überhaupt die Sprache in meiner Arbeit. Wenn man dann... vor dem Vater steht, der... Amerikaner ist und... der davon ausgeht, dass man mit ihm englisch spricht. Und dann hat man einen russischen Vater vor einem stehen, der auch glaubt, man muss mit ihm englisch reden und dann kommt aber ein türkischer Vater, bemüht sich mit einem deutsch zu reden... da fängt man dann schon zum Überlegen an.

A: Hattest du so eine Situation?

B: Ja.

A: Und wie war das für dich?

B: Ich war da eigentlich schon sehr skeptisch, weil ich mir gedacht habe... ich kann sehr wohl Englisch... ich hab ihn englisch reden lassen, habe aber ihm auf deutsch eine Antwort gegeben... dem Amerikaner...

A: War das auch beim Elternsprechtag oder...

B: Nein, das war so ein Tür-und-Angel Gespräch.

A: okay.

B: Der wollte halt eine Information haben von mir und... ja... das fand ich jetzt schon sehr unangenehm. Dass er einfach davon ausgeht, dass ich... mit ihm in seiner Sprache spreche...

A: okay

B: ... und das wollt ich einfach nicht. Und da hab ich dann halt auf deutsch geantwortet.

A: aha.. und hast du da auch gegenteilige Erfahrungen. Eben, wenn du sagst, der türkische Mann, der sich bemüht deutsch zu sprechen?

B: ja... ja.... also das... empfinde ich wieder als angenehmer... also ich hab überhaupt kein Problem, sich mit Händen und Füßen zu verständigen... und es läuft sehr viel auch über Humor ab.. also... ich... ich erlebe meine Arbeit eigentlich als sehr humorvoll... nicht nur, was die Kinder betrifft, sondern auch was die Eltern betrifft...

A: aha

B: .. und da ist halt auch ein kultureller Background wirklich egal... für mich ist das universell...

A: Aber dass du jetzt sagst, dass es dir immer aufgefallen ist, dass der türkisch-stämmige Elternteil sich immer mehr bemüht deutsch mit dir zu sprechen als der amerikanische, das war für dich schon spürbar? Was hat das in dir ausgelöst?

B: Ich hab eigentlich zum Überlegen begonnen... auch was das politische Geschehen betrifft... dass immer herumgehackt wird an den Türken... und an den ehemaligen jugoslawischen Ländern... da hab ich mir eigentlich gedacht, aber der Amerikaner steht mit einer solchen Selbstverständlichkeit vor mir und erwartet, dass ich mit ihm englisch spreche.. und... von mangelnder Integration wird ja auch immer gesprochen und... der Amerikaner hat sich in meinen Augen weniger integriert als eine Mutter oder ein Vater, der sich bemüht deutsch zu sprechen. Und das hat bei mir teilweise auch einen Umdenkprozess in Gang gesetzt. Ich wusste, dass die Mutter in einen Deutschkurs geht und dass... der Vater deutsch spricht... sprechen kann, hab ich nicht gewusst.

A: aha... okay. Aber du hast es angenommen?

B: Ja.

A: Okay. Und bei deinen Kindern? Also so kulturelle Unterschiede, dass du sagst, es ergeben sich sehr wohl Unterschiede, dass du merkst, dass vielleicht Kinder mit

einem Migrationshintergrund andere Sitten und Bräuche haben... oder dass sie anders erzogen werden...

B: Gibt's mit Sicherheit... obwohl... bei mir ist das immer so eine heikle Sache... ich glaube nicht, dass das immer nur auf den kulturellen Unterschied zurückzuführen ist. Das hat auch was mit Familientraditionen zu tun und... die von Generation zu Generation weitergegeben werden... jetzt überleg ich, ob mir dazu eine besondere... ein besonderes Beispiel einfällt... na zum Beispiel ein Mädchen, das... wo man merkt, wenn die Mutter da ist, geht alles bei ihr durch... das kann sowohl... das kann sowohl ein Kind von Österreich sein, dass kann aber genauso gut ein Kind aus Griechenland sein oder... ich weiß nicht... aus der Türkei oder... Ungarn....

A: Denkst du da jetzt an ein spezielles Kind?

B: Wir haben sehr viele Kinder, die auch Kindermädchen haben und es gewohnt sind... mit Personal umzugehen... und dass auch immer alles durchgeht...

A: Aha.

B: Ja, das spür ich schon auch...

A: Das ist aber für dich keine Sache des kulturellen Unterschieds, oder?

B: Nein, überhaupt nicht. Also, das ist sowohl bei den Österreichern als auch... da merk ich keinen Unterschied... nein.

A: Und spürst du Unterschiede bei den Kindern oder bei den Eltern?

B: (lange Pause).. ich hab zum Teil mit ihnen wirklich Mitleid... weil... wenn ich mir denk, so ein junges Ding... kommt zu uns, wird quasi in eine Gruppe gesteckt, wo es die Sprache nicht versteht... neue Umgebung, neue Bezugspersonen vorfindet... fremde Kinder... Kinder mit deutscher Muttersprache... auf die kannst Du eingehen. Mit denen kannst Du sprechen... sie beruhigen... wenn Du Kinder hast, die nicht deutscher Muttersprache sind... musst Du viel mit dem Körper... sprechen. Nur das nehmen sie natürlich nicht so an, weil wer will schon von einem Fremden, dass der ihm... gleich körperlich nahe kommt. Ja, oder... oder sich irgendwie äußert auf eine andere Art als er es gewohnt ist. Ja. (Pause)

A: Und wie verhältst du dich da? Bei Migrantenkinder, wenn du nicht weißt, wie... bist du da unsicher?

B: Bei den Kindern überhaupt nicht. Weil ich... wie gesagt, also bei mir läuft sehr viel über die humorvolle Schiene... und wenn ich Kinder mal irgendwie zum Lachen bringe oder ähm... egal jetzt, wenn ich eine Grimasse schneide und das Kind lacht. Ich finde eigentlich auf vielen Wegen einen Zugang. Mit den Eltern kann das oft schon anders ausschauen.

A: Fällt dir da vielleicht irgendeine Situation ein?

B: Nein.. also ich könnte da jetzt keine Geschichte dazu abrufen. Mir fällt nur eine Geschichte dazu ein, die mir meine Leiterin erzählt hat. Den Vater kannte ich auch.... der war... also das war so. Es gab einen Vorfall im Kindergarten, da ging es darum... sein Sohn... also der war auch höhergestellt als die Frauen bei ihm... allgemein... hat eine Verletzung gehabt an der Zunge. Wir sind auch mit ihm ins Spital gefahren und es wurde festgestellt, dass es ein klassischer Zungenbiss ist. Also er ist gestürzt und hat sich auf die Zunge gebissen und da... der Vater hat behauptet, dass ihm beim Spielen ein Kind, so hat es ihm angeblich sein Sohn erzählt... auf arabisch glaub ich... ich glaub, der war aus einem arabischen Land... also dass ihm ein anderes Kind den Stecken in die Zunge gestochen hat. Und meine damalige Leiterin hat ihm aber die Situation so erklärt wie sie war... dass es auch vom Arzt her so diagnostiziert wurde und er dürfte sich ziemlich gebärdet haben, sprich, er dürfte ziemlich laut geworden sein und „Sie haben nichts zu sagen!“ und wie auch immer und ist ihr dann auch noch draußen vorm...vorm Kindergarten... hat er sie nochmal darauf angesprochen und ist auch wieder sehr laut geworden und sie hat sich aber

nicht abbringen lassen. Also sie hat daran festgehalten und hat sich auch nicht einschüchtern lassen. Was mir ganz gut gefallen hat, war, dass sie dann auch gesagt hat, dass „Aber im Sinne ihres Kindes würde ich Sie jetzt darum bitten, dass wir die Diskussion beilegen. Sie sind anderer Meinung als ich und wir wollen auch noch weiter zusammenarbeiten“...und ja... und dieses im Sinne Ihres Kindes. Da hat der Vater dann auch eingelenkt. Es war eine bedrohliche Situation. Ja also mir wurde das so erzählt und... und wohlgeföhlt hat sich meine Leiterin nicht. Also sie hat sich auch bedroht geföhlt... weil er halt laut geworden ist und sich sehr machoid verhalten hat...

A: Okay... aber Du hast selber noch nie so eine Situation erlebt?

B: nein.. nein... also schon. Ich weiß schon von Beschwerden, die gefallen sind. Und ein Vater hat behauptet, dass ist nur passiert, weil meine Kollegin ausländerfeindlich sein soll... das kam schon... ja, aber dem war absolut nicht so... ja... also ich hab eigentlich nur Erzählungen im Kopf. Was mir immer einfällt ist die Motivation der Eltern. Weil ich halt doch immer wieder... weil halt doch immer wieder in den Medien verbreitet wird, dass sie sich nicht integrieren wollen und sie wollen immer unter sich bleiben und die Sprache nicht lernen und wie auch immer. Und die Erfahrung kann ich in meiner Arbeit nicht machen.

A: Sondern? Wie erlebst du das?

B: Sie sind sehr wohl bemüht, dass die Kinder deutsch lernen. Sie haben ja schon ihre kulturellen Ereignisse, die sie auch praktizieren, also sprich, wenn Ramadan ist oder keine Ahnung, dass sie da kein Schweinefleisch essen darf... an dem halten sie schon fest und das ist auch legitim und in Ordnung... aber sie versuchen so eine Mischung herzustellen... das finde ich eigentlich... das empfinde ich als ganz, ganz passend, ganz stimmig.

A: Wie sieht so eine Situation aus? Kommen dann die Eltern zu dir und sagen „Wir haben gerade Ramadan, bitte geben Sie meinem Kind kein Schweinefleisch?“?

B: hmm... also es ist... bei einem ersten Gespräch, wo man so ein Stammbblatt erstellt, sprich Adresse und die Muttersprachen und so weiter... und auch welche Impfungen das Kind schon hat... da ist auch das Thema Essen. Und da wird halt auch aufmerksam gemacht, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt vom Essen und da sagt er dann, dass er Moslem ist oder... aus irgendwelchen anderen Gründen das und das nicht essen darf oder kann und dann wissen wir das eigentlich alle, ja. Aber wenn zum Beispiel Ramadan ist, dann sagen die Eltern schon.... also ein Hortkind fällt mir ein und da hat die Mutter gesagt, das Kind kann selber entscheiden. Das Kind hat eigentlich selber verweigert. Also die Kinder haben Mittaggeessen und das Mädels, das weiß ich noch, das hat sich auf die Couch gesetzt und hat ein Buch gelesen. Ich hatte auch das Gefühl, es ging ihr gut dabei. Sie ist ja nicht verhungert oder dergleichen.

A: Fällt Dir vielleicht noch ein anderes Erlebnis ein?

B: Hmm... nein... doch... also ich weiß eine Situation, die mir als... sehr eigenartig, ja. Nennen wir es einmal so vorgekommen ist. Das war als wir alle im Garten waren... also meine Kollegin mit der Halbtagsgruppe und ich mit meiner Ganztagsgruppe und die Eltern, es war Mittagszeit und die Eltern holen die Kinder zur Mittagszeit ab. Die Kinder hatten etwas gebastelt, es war ein Fest, da kriegen sie dann immer was mit nach Hause, was sie selbst gebastelt haben und da ist mir auch zum Teil... aufgefallen, dass eine Wertschätzung da war. Also... wie kann ich das besser formulieren... also natürlich auch... auch Eltern, die aus Österreich stammen, die... die haben auch gesagt „Oh, toll!“, aber ich hatte irgendwie das Gefühl, die... die waren auch dankbar meiner Kollegin gegenüber, dass sie mit ihnen Aktivitäten macht... mit ihnen was herstellt... oder bastelt... die sind dann noch extra zu meiner

Kollegin gegangen und haben sich bedankt... zu mir ist keiner gekommen. Ich hab halt auch sehr viele österreichische Eltern... und auch beim Osterfest, das war, da waren die Eltern auch wirklich dankbar... die hatten so Kleinigkeiten gebracht... ja.. und haben gesagt „Frohe Ostern!“... mir hat kaum jemand frohe Ostern gewünscht... also da merk ich schon auch Unterschiede... wie gesagt, mein Gefühl ist halt... dass das sehr wohl auch damit zu tun hat, dass die Eltern froh sind, dass ihre Kinder gut untergebracht sind und dass sie halt gut versorgt sind. Bei den österreichischen Eltern wird das zum Teil auch als... selbstverständlich... gesehen. Das empfinde ich schon so... das empfand ich auch als eigenartig. Da ist es mir auch aufgefallen...

A: aha...

B: Bei meiner Kollegin sind halt auch mehr Kinder aus anderen Ländern als wie bei mir. Also ich hab einen Bub, der ist aus der Türkei... und... der auch eine ganz schwierige Lebensgeschichte hat... ich aber schon auch den Eindruck habe... und dass hat er mir auch bestätigt und auch die Mutter hat mir das in einem Gespräch bestätigt, dass er sich sehr wohlfühlt bei uns in der Gruppe... und das ich auch darauf zurückzuführen kann, dass ich viel mit ihm gearbeitet habe. Also er hat schon eine spezielle Aufmerksamkeit gebraucht... Sprachprobleme sind nach wie vor da... obwohl ich... obwohl mir die Mutter vergewissert hat, dass sie zuhause türkisch sprechen, weil das ist immer einer der wichtigsten Dinge, die ich den Eltern sage, die nicht deutscher Muttersprache sind, dass sie zuhause ja ihre Muttersprache sprechen sollen. Sie sollen nicht versuchen deutsch zu sprechen, weil das auch bewiesen ist, dass dadurch die Kinder auch besser... eine... andere Sprache lernen.

A: aha

B: ... wenn ihre Muttersprache sattelfest ist, dass sie dann eine Zweitsprache besser lernen. (Pause)

A: Und hast du mit dem Jungen eine konkrete Situation erlebt, wo du einfach bemerkt hast, da ist einfach ein Unterschied spürbar?

B: also... was ganz prägnant ist, ist eigentlich auch... ich hab auch einen portugiesischen Bub bei mir... die sind wahnsinnig laut. Ich hab mich lang gewehrt zu behaupten... weil das auch so eine... eine Pauschalisierung ist... die sind so und die sind so... mittlerweile merke ich sehr wohl, dass... schon ein anderes Temperament an den Tag gelegt wird... und sie sich wirklich schwer tun, auch wenn sie wissen, man soll nicht laut schreien, dass sie... dass sie die Tendenzen haben auch laut zu spielen und auch laut zu sprechen. Sie meinen es ja auch gar nicht böse oder irgendwas... das will ich gar nicht sagen... ja, aber es ist einfach laut.

A: Aha. Und wie erlebst du das?

B: also wenn jetzt zum Beispiel eine Gruppe in unserem Baubereich spielt... man hört ihn immer raus.

A: Aha... okay...

B: Es ist belastend, weil er die ganze Gruppe auch... damit beeinflusst... sprich, die werden damit dann auch lauter... ich möchte ihn ja nicht aus einem Spielgeschehen herausreißen, wo ich das Gefühl habe... dass es funktioniert, aber wenn ich schon dreimal sage, sie sollen leiser spielen und dann erklärt er mir, dass das aber zum Spiel gehört... dann muss ich ihn schon aus der Situation herausnehmen, weil ich dann wieder haben möchte, dass Ruhe einkehrt, weil wir sind ja doch 25 Kinder in einer Gruppe... das ist halt schon was anderes...

A: Danke!

10.2 Interview Frau S.

A: Du hast viele Schüler gehabt mit unterschiedlichen Hintergründen. Mich würde jetzt interessieren, ob es für dich als Lehrerin anders ist, mit Schülern oder Eltern anderer Kulturen oder Nationalitäten zu arbeiten.

B: Es ist... da ist an und für sich, war für mich eigentlich kein Unterschied, weil ich hab auch mit Behinderten gearbeitet, in der Integration gearbeitet... mit anderen Kulturen... mit Schülern, die aus verschiedenen sozialen Schichten gekommen sind und dass da irgendwie Gemeinsamkeiten sind mit verschiedenen Hintergründen, kultureller Art, sozialer Art, körperlicher Behinderung, geistiger Behinderung, dass man immer, als Lehrperson, immer auf den Schüler eigentlich eingehen soll aus welchem Land, aus welcher Beziehung er kommt.

A: Aha.

B: Dass man da keinen Unterschied machen sollte.

A: Okay.

A: Und das habe ich auch nicht getan, bitte. Weil sonst müsste ich eigentlich nicht nur kulturell, sondern auch... sozial... soziale Unterschiede miteinbeziehen. Und ich sollte ja als Lehrperson diese... Objektivität, diese unter Anführungszeichen Gleichbehandlung oder versuchen... dem gerecht werden. Dass alle Kinder... dass... dass man als Lehrperson, das war meine Devise, immer... ich habe als Lehrperson Verantwortung für meine Schüler. Die habe ich übernommen und dem möchte ich genüge tun, indem ich mit Respekt das Beste aus ihm heraushole. Obwohl ich... kann sie ja nur dort abholen, wo sie ankommen... also ich kann sie... also dort, wo sie angekommen sind, nehmen und sagen „I geh mit Euch ein Stück des Weges“. Des... da kann ich net kulturelle Unterschiede machen, weil das wär dann sozial dann genauso.

A: Waren kulturelle Unterschiede denn spürbar oder erlebbar für dich?

B: Auf alle Fälle, weil ich... ja... weil ich Schüler aus anderen Kulturkreisen, Schüler waren und die das ganze häusliche Umfeld eine andere Kultur war. Und vor allem bitte aus muslimisch-islamisch geprägten Kulturen, das patriarchalische System, bemerkbar war. Wo die Väter... die Väter, die... die Söhne, die dominanten, in der Familie waren, die Frauen, die Mutter, die die Sprache ja nicht konnte. Ob sie nicht durfte oder nicht wollte, eher... ich glaub, eher nicht durfte, weil da der... der soziale... die... die soziale Integration für den Menschen ja eigentlich nicht erwünscht war, sondern die Männer ja dadurch viel mehr... die Frau dominieren konnte. Das war scho zu bemerken. Vor allem bei Elternsprechtagen oder wenn... wenn in diesem konkreten Beispiel der Vater in die Schule gekommen ist und mit diese patriarchalen Strukturen, diese Dominanz gegenüber der Frau, der weiblichen Lehrperson, schon sehr hervorgekehrt hat. Also den... nicht versucht einen Kontext mit... einem zu finden, mit... den weiblichen Pädagogen.

A: Erzählst du mir von dem Beispiel, bitte?

B: Ja... soll ich das jetzt? Das war... das ganze Beispiel war, dass ich aus einer türkischen Familie zwei Schülerinnen hatte. Die erste, also die ältere, ist bereits in der ersten Klasse sitzen geblieben und dann hatte ich in der ersten beide Schülerinnen. Also die ältere und die jüngere in einer Klasse. Und noch eine dritte dazu, ja. Und diese beiden Mädchen sind bereits in Österreich geboren. Das heißt also, sie haben vier Jahre Volksschule bereits gehabt und haben in der ersten Hauptschule massivste Probleme. Die erste ist überhaupt sitzengeblieben, die ältere, und die zweite war dann auch bei mir. Da hatte ich dann also diese beiden Mädchen. Von dieser Familie hatte ich diese beiden Mädchen in einer Klasse. Und am Ende

des Schuljahres hatte die jüngere in Englisch und in Deutsch ein Nichtgenügend. Das bedeutete, laut Klassenkonferenz, konnten die beiden... konnte dieses Mädchen in beiden Gegenständen, in Englisch und in Deutsch, eine Nachprüfung machen. Was auch erfolgt ist. Am Schulanfang ist dieses Mädchen auf mich zugekommen und ich hab zu ihr gesagt „So, jetzt probieren wir. Wir machen zuerst die schriftliche und morgen die mündliche.“ Darauf hat sie gesagt „Der ganze Saft... der ganze Saft war im Rucksack, die Bücher im Rucksack, die Hefte waren im Rucksack, der Saft ist ausgeronnen und Bücher und Hefte waren kaputt. Die Mama hat Bücher weggeworfen.“ Und dieses... die waren natürlich in der Türkei. „Natürlich“, hab ich zu ihr gesagt „Wir werden es trotzdem versuchen.“ Es war ein komplettes Nichtgenügend, in Englisch genauso. Jetzt... die Tränen flossen. Sie war total aufgelöst, weil sie es einfach nicht verstehen konnte, warum... wir haben keine Möglichkeit gesehen, sie in die zweite Klasse mitzuübernehmen, wo sie dann mit ihrer etwas älteren Schwester gemeinsam in die zweite, also in die sechste Schulstufe, gehen konnte. Am nächsten Tag kam der Vater, ja? Und wir hatten schon... die Volksschullehrerinnen hatten schon mit ihm Kontakt. Aber nicht allzu guten, wo es geheißen hat „Bitte mit diesem Herren... mit diesem Türken nur im Beisein des Herrn Direktor. Er wird... er kann recht aggressiv werden.“

A: Aha... okay.

B: Vor allem weiblichen Lehrpersonen gegenüber. Weil ja die Männer... sie die weiblichen Autoritäten ja an und für sich nicht akzeptieren und sie nicht anerkennen. Nicht wie den Mann. So, jetzt hab ich bemerkt, jetzt ist er gekommen und hat gesagt „Warum... warum Sie nicht lassen die beiden Mädchen, ältere und jüngere, zusammen in einer Klasse? Warum sie nicht in die zweite Klasse gehen kann?“ In diesem gebrochenen Deutsch... ist seine Sprache, na? Und dann hab ich mir gedacht: So, jetzt muss ich sehr diplomatisch sein und das... mich auf seine... auf seine Kultur mich darauf einlassen. Weil sobald ich merke, dass diese Dominanz der Herren spürbar ist und dass ich diese bisserl... a bisserl angreife, da könnte er aggressiv reagieren. Weil dieser Satz bedeutete, der will mit mir verhandeln wie in einem Bazar. Wie in einem türkischen Bazar. Der will sein zweites Dirndl, das sie in die zweite Klasse geht, ob sie jetzt was kann oder nicht. Also Hammer, oder? Ich ließ mit mir natürlich nicht handeln und habe bitte mit ihm ein Gespräch begonnen... weg vom Pädagogischen her sondern bin ganz auf ihn eingegangen und hab zu ihm gesagt: „Schauens. Sie bauen ein Haus. Was brauchen Sie? Bei einem Hausbau brauchen Sie ein ganz ein gutes Fundament. Ein solides Fundament, damit Sie das Haus aufbauen können.“ Hab ich gesagt „Ist das so? Wenn Sie ein Haus bauen, ja?“ „Jaja, gutes Fundament bauen mit Beton!“ hab ich gesagt „Sehen Sie“, hab ich gesagt „genauso ist es bei ihrer Tochter.“

A: War der Mann ein Bauarbeiter?

B: Ein Arbeiter. Zwar in einer Fabrik, aber ein Arbeiter und Arbeiter können gut arbeiten. Also kein... in dem Sinn... in einem Büro, sondern er war Arbeiter.

A: Okay.

B: Und dann hab ich gesagt. „Schauen Sie. Und genauso ist das jetzt bei Ihrer Tochter. Sie hat kein Fundament. Das bröckelt alles. Wenn sie jetzt in die zweite Klasse geht, sind sie zwar ebenerdig, aber unten geht alles... das haut nicht. Sie braucht ein Fundament. Und auf dem Fundament kann sie dann nochmal in der ersten Klasse gut aufbauen.“ Das war... das war die Erklärung. Er steht, schaut mich an. Kein Tobsuchtsanfall mehr, oder überhaupt keiner gewesen, auch kein Handeln mehr, auch kein Gespräch mehr warum wieso weshalb, sondern der einzige Satz war „Du nur das tun, was Deine Lehrerin sagt.“ Und damit bitte ist das Mädchen nochmal in die erste Klasse gegangen. Also, ich habe einen Weg gefunden mit ihm...

mich auf seine... ich will nicht sagen Niveau... auf seine kulturelle Andersartigkeit, die ja da ist, weil einer, der da geboren ist, sagt nicht „Bitte, warum?“. Der spricht mit mir anders. Und er hat genau erkannt, bitte, dass ich es mit diesem Kind gut meine. Und damit war dann eigentlich der Bann gebrochen und nicht mehr in Frage gestellt, was er als Oberhaupt dieser türkischen Familie... er hat sich total auf meine Seite gestellt. Und das ist dann auch so geblieben. Weil es kommt ja dann noch die zweite Tochter.

A: Und obwohl Du eine Frau bist...

B: Genau. Also meine Kompetenz war damit nie in Frage gestellt mehr. Vielleicht... er hat überhaupt... wir haben gehört von ihm, dass er sehr schnell schreit und sehr schnell aggressiv wird. Und obwohl ich die Lehrerin kenne, bei der er sehr aggressiv geworden ist... blond, ich weiß nicht, ob das damit zusammenhängt, ich weiß es nicht... hat eine andere nicht diesen Zugang gefunden, den ich gefunden habe. Aber es hätte schief gehen auch können. Aber ich war im Laufe der vielen, vielen Jahre... hab ich mit den Eltern immer... immer einen Zugang gefunden, wo ich immer versucht habe, das Positive von einem Kind herauszuholen und möglichst gut mit den Eltern zu kooperieren. Das hat natürlich nicht... unbedingt mit fremder Kultur zu tun. Aber diese fremde Kultur ist natürlich spürbar. Aufgrund der ganzen kulturellen Eigenheiten. Wobei ich hier sagen muss, dass es nicht in allen Kulturen so ist. Zum Beispiel, wenn Schüler aus Asien gekommen sind, die haben eine andere... andere Vorstellung von Leistung gehabt. Da ist der Leistungswille und der Leistungsdruck ein komplett anderer als es in der arabischen Welt gewesen ist.

A: Inwiefern?

B: Ja, weil die Kinder von Haus aus im asiatischen Raum... eher... von der Religion her, von der buddhistischen Religion her geprägt ist. Also buddhistisch, hinduistisch geprägt. Die haben eine andere Einstellung zur Leistung und wie dem zu folgen ist als in der arabischen. Im arabischen Raum, da sind die Frauen nach wie vor... du lernst, du gehst in die Schule, dann wirst du einen Mann finden und das passt dann. So ähnlich. Und der Sohn ist ein fescher Kerl, schaut gut aus, der wird arbeiten und Frauen finden. Das ist diese... diese fremde Kultur. Die ist geprägt von der Religiosität her. Und das ist eben eine andere Kultur.

A: Okay.

B: Nur glaube ich, dass, wenn man auf die andere Kultur eingeht, ich will da nicht zu sehr verallgemeinern... diese... diese Schüler haben sehr oft das Gefühl, dass sie anders behandelt werden. Dass sie ausgegrenzt werden, manchmal. Dass sie ungerechter behandelt werden. Es kommen oft die Sätze „Warum ich?“ „Warum muss ich das machen?“ „Warum nicht der andere?“. Das ist bei uns genauso... bei uns... bei unseren Schülern ist das genauso gewesen, ja? Aber diese Schüler haben immer das Gefühl, dass sie irgendwie... sie waren schneller eingeschnappt. Sie waren schneller... sie haben sich schneller ausgegrenzt gefühlt und haben dann, vor allem die Burschen... die haben dann... oder wie soll ich sagen... es haben sich Jugendliche sehr um diese Schüler, vor allem um die Burschen, der anderen Kulturen gruppiert und die haben natürlich dann durch ihre Leistung oder durch ihr schlimm sein oder... oder durch ihr Missachten der... weiblichen Autorität oder überhaupt der Lehrpersonen, dass sie gut dastehen dann.

A: Hast du das auch einmal erlebt?

B: Bei mir waren sie nie so schlimm. Na, aber das war... das war das Momentane auf die Kultur zugehen mit dem Fundament. Und dann fällt mir da nochmal ein die zweite Tochter. Ich weiß nicht, ob das jetzt dazu passt?

A: Ja, gerne.

B: Okay. Also die Jüngere ist dann nochmal in die erste Klasse gegangen und die eine, die ältere Tochter, die bereits die erste Klasse wiederholt hat, die habe ich

bekommen. Also wieder eine Tochter (lacht). Und diese war leistungsschwach, genauso leistungsschwach, obwohl sie schon das zweite Mal... obwohl sie schon wiederholt hat. Und die hatte ich dann in der sechsten Schulstufe, also in der zweiten Hauptschulklasse und es ist wieder bergab gegangen. Bergab, weil ihr diese Grund... diese Grundkenntnisse der deutschen Sprache... hat sie auch nach vier Jahren der Volksschulzeit nicht beherrscht. Warum die nicht sitzen geblieben ist, weiß ich nicht, aber die haben sich wahrscheinlich so hinaufgehandelt, aber bei mir ist dann Schluss gewesen. Die Tisch und der Messer und das Fluss und so weiter und so fort und wir können net deutsch. Und jetzt haben wir schauen müssen, wie soll das weitergehen nach dem Halbjahr. Da war diese ältere Tochter auch schon so weit mit Frühwarnsystem, dass sie auf Nichtgenügend gestanden ist. Ich hab mir natürlich den Papa wieder hereingeholt, weil ich ihn ja schon sehr gut kannte, weil die Mutter... die Mutter hab ich nie gesehen. Die konnte kein Wort deutsch, die Schülerinnen untereinander haben auch nur in ihrer Muttersprache gesprochen. Die sprechen ja nicht deutsch, sondern ihre Muttersprache.

A: Aha.

B: Ich merk's, also ich merk's, wenn ich in Kindberg spazieren gehe, dass die Mütter mit ihren Kindern und untereinander in ihrer Sprache sprechen. Vielleicht ist das automatisch so, aber es tut den Kindern nicht gut. Wenn ich in einem anderen Land lebe, wie komme... ich würde z.B. jetzt nach China gehen, müsste ich versuchen oder würde ich versuchen so viel Chinesisch zu lernen, um mich dort... einzugewöhnen. Es geht ja nicht um eine Unterordnung, sondern es geht um eine Einordnung. Um mit der Kultur leben zu können. Ich glaube, die anderen Kulturen wollen immer ihre Kultur so weiterleben und wollen uns ihre Kultur irgendwie... nicht aufzwingen, aber dass wir viel von ihrer Kultur übernehmen. Sei es jetzt vom Christentum, sei es, dass wir kein Kreuz mehr in den Klassenzimmern haben oder... oder keinen Nikolaus oder was auch immer. Komm ich wo anders hin, ist eine Einordnung notwendig.

A: Und wie war das mit dem anderen Mädchen?

B: Genau, das andere Mäd. So, wir sind jetzt im April und sie steht auf Nichtgenügend. Und ich hab zum Herrn gesagt „So, jetzt haben wir hier das gleiche. Was machen wir jetzt?“. Ich hab gesagt „Es geht nur, wenn ich Ihrer Tochter jeden Tag einen Arbeitsauftrag erteile, zusätzlich zur Hausübung. Ich nehme das auf mich und schau mir jedes Mal ihre Arbeiten an und am Schulschluss müsste sie dann positiv sein.“ Das Mädchen rollt mit den Augen, der Vater schaut die Tochter an und hat gesagt „Ich sag Dir was. Du nur das tun, was Deine Lehrerin sagt und nicht anders. Du musst das machen!“. Und so war das dann auch. Jeden Tag bitte, wenn Deutschunterricht war, hab ich sie mir entweder vorher oder nachher hergeholt, sie hat mir müssen ihre Arbeit abgeben. Das waren die Grundkenntnisse, Wortarten... Abwandlungen... Zeitformen... Einzahl-, Mehrzahlbildungen und so weiter. Und sie schaffte es. Es war natürlich für mich auch immer wieder eine zusätzliche Arbeit, für sie ja auch, weil sie ja damit auch zusätzlich arbeiten musste und ich glaube, dadurch, dass ich mit dem Vater ein gutes Einverständnis gehabt habe und ich zu ihr immer gesagt habe... ich hab ihr gesagt „Ich sag Dir eines: Wenn Du das nicht machst, ich ruf den Papa an, gell?“ „Ja, der Papa... Papa sagt immer, ich muss gehorchen, ich muss aufpassen“. So, diese Schülerin hat die Klasse geschafft und ist durchgekommen. Mit Genügend. So. Und jetzt war... jetzt war es dann so, dass... ich bin in Pension gegangen. Und die Schüler haben das gewusst, dass ich in Pension gehe. Sie hab es ja erfahren bzw. habe ich es ihnen gesagt, dass sie mich jetzt nicht mehr in der dritten und vierten Klasse Deutsch haben und dass eine andere Lehrperson da sein wird für sie. Und ich aufgrund meines schlechten

Hörvermögens... ähm... in Pension gehe. Genau diese Tochter, diese ältere Tochter, mit der ich jetzt drei Monate mich redlich geplagt habe, ist zu mir gekommen, die anderen zwei waren dabei, die jüngere, die ich schon sitzen lassen habe und die Freundin. Die stellen sich alle drei zu mir her und sagt „Warum gehen Sie in Pension?“. Hab ich gesagt... na, hab ich es ihr nochmal erklärt. Hat sie gesagt „Ich will nicht, dass Sie in Pension gehen!“ Hab ich sie gefragt „Ja, warum denn nicht?“. Und jetzt kommt der Satz, der mir eigentlich, wenn Du jetzt sagst, was mir in Erinnerung bleibt, im tiefsten stoasteirisch, wie wir das kennen, in unserer Mundart „Weil i bald huken blieben bin und Sie haben mir so ghelft!“. Das wird mir eigentlich immer in Erinnerung bleiben, weil ich gemerkt habe, dass diese Schülerin dankbar war. Dass ich mit ihr gelernt habe. Das war eigentlich die... so... die... die Quintessenz, wo ich sagen kann, das war für mich eigentlich ein großes Lob. Und für sie genauso die Bestätigung: Wenn ich was tue, wenn ich was lerne, dann schaff ichs. Es ist nur gegangen, weil ich mit dem Oberhaupt der Familie ein gutes Einverständnis hatte.

A: Okay.

B: Das war von damals, von dem Fundament, das hat er sich gemerkt. Und das war für ihn wichtig, weil er gewusst hat, seine Kinder, seine Töchter, sind bei mir gut aufgehoben. Und ich hab auch immer die Unterschriften verlangt und er hat auch immer die Unterschriften geleistet. Wenn er sich gegen mich gestellt hätte, weiß ich nicht, wie sehr seine Tochter dann nicht auch... dann wäre wahrscheinlich viel danebengelaufen.

A: Hmm, okay.

B: Dieses ganze Grundsystem, diese patriarchale Struktur in dieser anderen Kultur funktioniert der Dialog zwischen den Vätern und dem weiblichen Lehrpersonal teilweise überhaupt nicht. Und wenn Du Deine Kompetenz nicht für Dich... wenn Du selber nicht so stark und sicher bist, dann hast Du auch keine Möglichkeit... diese Kulturen zu überbrücken... beziehungsweise ist es ganz wichtig, glaub ich, als Erwachsener, nicht nur in der Schule, also den anderen... als Erwachsener so zu nehmen wie er ist, in seiner ganzen anderen Art wie er lebt, weil die es ja nicht unbedingt nicht immer leicht haben. Von irgendwo kommen sie her und auf einmal müssen sie eine andere Kultur leben. Ich glaub, ganz wichtig ist, dass innerhalb der Familie darüber gesprochen wird, dass sie jetzt in einem anderen Land leben und dass es trotzdem notwendig ist, das ist meine Meinung noch, die Sprache dieses Landes einigermmaßen zu erlernen, weil nur durch eine gewisse Sprachfertigkeit beziehungsweise durch das Sprachverständnis es möglich ist, in diesem Land... ähm... leben zu können.

A: Aha

B: Ich kann, wenn ich... ich einigermmaßen... ich muss ja nicht alles können, aber das ist ja auch nicht verlangt, aber wenn ich wenigstens die grundlegendsten Kenntnisse wie Einkaufen, öffentliche Verkehrsmittel... allgemeine Konversation zwischen Menschen... zwischen den Mitmenschen, Höflichkeitsfloskeln, Grüßen, Bitten, Antworten. Wenn ich das kann, steht mir eigentlich die Bevölkerung und die Menschen dieses Landes offen gegenüber und das wird vielfach unterschätzt.

A: Danke!

10.3 Interview Frau J.

A: Sie haben viele Schüler mit unterschiedlich kulturellen Hintergründen. Mich würde interessieren, ob es für Sie als Lehrerin anders ist mit SchülerInnen zu arbeiten, die eine andere Nationalität oder Kulturalität haben.

B: Der Unterschied liegt unter anderem darin, dass sie, abgesehen ... es gibt eine Barriere. Manchmal ist diese Barriere die Sprache. Das heißt, dass sie von der Sprache her nicht so gut verstehen und ich als Lehrerin schon darauf eingehe... im Vorfeld sage, dass sie mich im Vorfeld korrigieren... oder bitten langsamer zu reden...

A: aha

B: ... damit sie von der Geschwindigkeit her verstehen... oder wenn sie etwas nicht verstehen, dass man es ihnen in anderen Worten noch einmal erklärt. Also das... das ist sicher ein ganz ganz großer Unterschied. Also wenn ich am Anfang sehe, ich habe eine multikulturelle Klasse, dass ich mich im Vornherein kurz vorstelle und spreche und dann sage „Wie war das? Konnten Sie mir folgen?“

A: aha

B: „Ist es für Sie von der Aussprache her klar genug? Ist es von der Verständigung, vom Inhalt her nachvollziehbar?“

A: Okay

B: Also das ist schon mal das erste Checken, ja? Weil...

A: ja

B: Also viele trauen sich nichts sagen. Die sitzen dann mit großen Augen und trauen sich nichts zu sagen. Weil es ja auch Erwachsene sind und manche sich nicht bloßstellen und plötzlich blamieren wollen und da nehm ich das vorweg. Und ich sag dann auch jedes Mal „Also ich finde das großartig zwei Sprachen zu können. Wenn ich mir umgekehrt vorstelle, ich wäre in Ihrem Land, ich würde nicht ein Wort verstehen.“ (lachen) Und dass man dann halt noch sagt „Zufällig sind Sie bei uns, ja? Ich könnte ja auch woanders sein.“ Und in der Situation, wo sie da die Möglichkeit haben mich zu verstehen, das ist dann also der erste Check.

A: okay

B: Und selbst wenn ich dann sage „Bitte bremsen Sie mich, falls ich zu schnell werde“, passiert das leider nicht immer. Also ich kann mich da erinnern an ein Feedback, da hat einmal einer geschrieben „Liebe Frau J., am Anfang war... hab ich mir sehr schwer getan und dann dachte ich mir immer, wann holen Sie Luft?“

A: (lachen)

B: (lachen) und das hab ich mir so gemerkt, dass ich das jetzt schon vorwegnehme und sage „Bitte, wirklich mich sofort...“ ... weil wenn ich dann in der Euphorie bin, dann kann natürlich schon mal passieren, dass es dann schneller wird und dann sagen manche „Wann holen Sie Luft?“ ja, oder es hat ... ähm... manchmal gibt es auch bei Inhalten Schwierigkeiten. Also, dass sie das nicht verstehen. Und ich sehe das dann bei Tests oder Ausarbeiten und besprich das dann mit ihnen. Nur mein Herangehen ist halt wirklich so, dass ich sie von vornherein jedes Mal ermutige, sich zu melden und zu sagen „War mir nicht klar.“ ... heißt das jetzt dann, also anders übersetzt, weil selbst in einem Buch sind oft Begriffe, die net so logisch sind für jemanden, der nicht deutsch als Muttersprache hat.

A: aha

B: ja. Und da geh i eher auf sie zu, um sie zu ermutigen, damit sie nicht in der Position sind, es nicht zu wissen, es nicht zu können, ja? So... also das ist schon ein Unterschied... ja.

A: aha. Haben Sie da ein Beispiel für ein inhaltliches Verständnisproblem oder...

B: Ja, also von den... na, da wüsst ich jetzt keines...

A: Oder prinzipiell noch eine weitere Anekdote?

B: Ja, also ich weiß das jetzt nur vom Kochunterricht, da kommen kulturelle Unterschiede unglaublich zum Tragen... ja... von den Speisen... Wir machen das ja so, dass wir Diätküche kochen. Das sind aber unsere Lebensmittel und unsere Speisen.

A: aha

B: da sind sie sehr zurückhaltend, weil sie damit nicht umgehen können und man merkt einfach, dass die erwachsenen Frauen, die an und für sich kochen können ja oder kochen könnten, sich schwer tun mit dem Verfahren der Zubereitung, mit den verschiedenen Lebensmittel. Wenn jetzt zum Beispiel die Afrikanerinnen oder die Philippinerinnen oder... ja... da haben wir einen Mann aus Tunesien gehabt... die haben sich schwer getan mit dem... und dann haben wir zum Abschluss internationale Küche. Bei der internationale Küche bringen sie ihre eigenen Lebensmittel mit und kochen ihre eigenen Speisen und da hab ich mir gedacht „was macht der eigentlich?“ (lachen), nimmt der vom Herd, also wir haben Gasherde, die... äh... Platten und das Gerüst runter und zündet das auf einmal an und ich denk mir, der zündet jetzt die ganze Küche an... legt dann die Paprikastücke und alles drauf und sagt mir dann so „Ja, das wird bei uns so zubereitet.“ Also der hat quasi die ganze Küche umgewandelt in so eine offene Feuerstelle und ich hab nur noch aufgepasst, dass nix passiert, ja? Und das... also das ist für mich so das Prägendste, weil ich mir so gedacht habe... hmm... okay, das ist also wirklich ganz anders oder auch von den Lebensmitteln, von der Zubereitung her... und ja... des das war eigentlich die Anekdote, weil ich mir gedacht habe, ich muss auf die Küche aufpassen. Ich kann da net... die fangen jetzt an... aber es hat super funktioniert. Ja... und... ja, sie sind unterschiedlich. Vor allem, also, die asiatische Kultur. Also ich hab sehr viele aus... aus den Philippinen und es unglaublich, vor allem bei den Männern, sehr stark, eine sehr zurückhaltende...

A: aha

B: ... sehr höfliche Art und dass sie vor allem relativ leise sprechen. Also immer so mit einer halben Verneinung und... und wirklich sehr oft entschuldigend, wenn sie etwas nicht verstehen oder wenn... das ist eine ganz andere Art. (Pause)

A: Und wie gehen Sie damit um?

B: Ähhmmm... also ich mach das dann so, wenn sie... naja, ich mach dann das gleiche, ich sag dann „Nein, das passt schon. Es ist wirklich in Ordnung. Sie müssen sich jetzt dafür nicht entschuldigen.“ Ja. Weil es oft Sachen gibt, für die muss man sich nicht entschuldigen. Ja... und... und ein bisschen Zeitmanagement ist auch von den Kulturen her unterschiedlich zu beobachten, dass zum Beispiel das Zeitgefühl oder Zeitmanagement bei... bei bestimmten... Gruppen unterschiedlich ist. Also es ist ein Kommen und Gehen, ja? So, acht, also es beginnt um acht, aber ich komm dann um neun... und so „Ah! Grüß Gott! Ich bin jetzt da!“, wir beginnen aber eigentlich um acht... aber das ist anders, ja. Das hat aber nichts mit dem normalen Zuspätkommen zu tun, so wie es bei uns praktiziert wird, ich bin halt zu spät gekommen, ja, sondern das ist in einer anderen... weiß ich nicht... anderen Bewusstsein. Das ist halt so. und was natürlich a stark sind, sind die religiösen Aspekte. Die sind a stark. Während dem Unterricht... ja. Vom Kochen her, weil ich kann es wirklich nur vom kochen her sagen, wir haben... also mit Schweinefleisch und so das ist ja eh immer ein Thema. Das wissen wir ja auch. Das wird immer vorher besprochen. Gibt es aus religiösen oder kulturellen Gründen... ist es wichtig auf ein bestimmtes Lebensmittel sozusagen, dass wir das nicht verwenden. Dann verwende ich es in der ganzen Gruppe nicht. Aber ich frag auch immer die Gruppe natürlich.

A: Aha

B: Und wir haben einmal gemacht... das war Schweinefleisch... und haben das aber getrennt, ja. Also so Spieße mit Putenfleisch und Spieße mit Schweinefleisch getrennt voneinander und die hat es nicht gegessen. Die hat vorher nichts gesagt... also sie hat gesagt, sie isst das nicht. Wir haben es gewusst, wir haben es auch getrennt, wir haben das getrennt ins Rohr gegeben und als wir das dann rausgegeben haben, hat sie gesagt „Es tut mir leid, ich kann das nicht essen, weil es im selben Rohr war.“ Ich hab sie dann gefragt „Wieso sagen Sie das denn nicht vorher? Wir hätten das ja auch getrennt... also wirklich trennen können.“ Nein, das wollte sie nicht, weil das wäre unhöflich, weil wir ja schon drauf Rücksicht nehmen, dass wir das extra... gut, sie hat es dann nicht gegessen.

A: Wie haben Sie das erlebt?

B: Ahm (Pause)... ich hab das insofern so erlebt, dass ich gedacht hab, irgendwie müssen sie ein bisschen mutiger werden, das einfach zu sagen, ja? Und mir dann auch klar zu sagen: Auch das geht nicht... wenn es in einem Rohr ist. Bitte ganz trennen. Die sind dann oft so zurückhaltend und entschuldigen sich oft dafür oder haben oft das Gefühl sie müssen sich dafür rechtfertigen. Auch vor der Gruppe rechtfertigen und das stell ich relativ schnell ab. Weil ich hab jetzt vor kurzem mal wieder gehört „Warum isst Du das nicht?“ „Ich weiß gar nicht, warum ich das nicht essen darf. Und ich weiß es nicht, aber es ist in meiner Religion und...“ und... dann hat sie gesagt... dann wollte sie das erklären und ich hab ihr dann gesagt „Sie müssen gar nichts erklären. Es ist so. Aus. Es ist so und Sie haben gar keinen Erklärungsbedarf und Sie müssen sich für gar nichts rechtfertigen.“ Weil (lachen) sie hat es selber nicht genau gewusst, warum sie... ja... und wenn dann die anderen anfangen „Ja und wieso und hin und her...“ wenn das in so eine Bedrängnis reingeht. Wenn es Information ist, dann ist es okay. Dann kann man sich gegenseitig informieren: Warum ist das bei Euch so? Bei uns ist es anders. Aber wenn es in so eine Bedrängnis hineingeht, ja? Wenn sie in so eine Ecke gedrängt wird: „Und jetzt sag doch und warum und tata...“ dann... da hab ich dann gesagt „Aus!“. Also, da seh ich es dann in meiner Verantwortung zu sagen: Schluss. Wir haben da den Unterricht und es geht nicht darum sich zu rechtfertigen und es ist halt so und aus. Ja, aber das ist jetzt auch, weil ich schon lange unterrichte.

A: Okay...

B: Trotzdem bin ich draufgekommen, dass man einige ein bisschen ermutigen muss, das zu sagen, was für sie wichtig ist und einfach, dass es für uns klar ist, ja? Das man dann sagt, das ist so. das hat aber eher einen kulturellen Grund und zwar unterschiedlich: Frauen sind da zurückhaltender, bin ich draufgekommen, die gehen dann eher sozusagen, und sagen „Nein, ist schon in Ordnung. Nein.“. Also eher in diese zurückhaltende Position... bei Männern, da haben wir nicht so viele (lachen), aber da ist es auch weniger der Fall. Das ist weniger Fall dann. Das merkt man schon... also auch. Oder auch Auseinandersetzungen, die es auch in einer Gruppe gibt, also auch unter Erwachsenen, wo dann manchmal... also es war in einer Gruppe so, das war eine Österreicherin, die gesagt hat „Ja, wir müssen...“ eine sehr engagierte, die halt sehr flott gearbeitet hat und eine Philippinin, die halt nach ihrem Tempo gearbeitet hat und das war halt wirklich, das war vor Jahren, da ist die Österreicherin auf sie losgegangen. Also ganz vehement verbal und ich hab das zuerst gar nicht so mitgekriegt und plötzlich steht die Frau da, so Mitte Dreißig, und Tränen kullern ihr runter, ja. Und ich hab gesagt „Was ist los mit ihnen?“ Da hat sie mir dann halt alles gesagt. Sie hat gesagt „Ja, das ist mein... ich hab ein anderes Tempo...“ Und ich hab gesagt „Na, und warum sagen Sie ihr das nicht, sie soll nicht so mit Ihnen reden?“. Nicht möglich, das ist unhöflich....

A: aha. Und?

B: Ich hab dann mit beiden gesprochen. Ich hab dann mit der Einen gesprochen unter vier Augen und hab dann halt mit ihr die Situation besprochen, also dass sie zwar... dass ihr Arbeitstempo toll ist und wenn sie so agiert, aber dass sie einfach sehen muss, dass wenn man in diesem Beruf oder im Team arbeitet oder ältere Menschen betreut, dass das eigene Tempo und das Eigene nicht immer der Maßstab für alle und für alles ist. Und das man grad in dem Beruf man sehr sensibel sein muss, dass man nicht in Versuchung gerät sozusagen sein eigenes Denken und Tun über die ganze Welt zu stülpen und zu meinen, es sind alle gleich oder müssen es so machen. Das ist grad da und in der Gruppe einfach die Möglichkeit gegeben wird zu sagen „Okay, es gibt mein Gegenüber und es denkt anders, handelt anders.“ Ich muss damit nicht einverstanden sein, aber es als solches respektieren und auch schauen sozusagen mit Empathie den anderen wahrzunehmen. Oder respektieren. Ich muss es nicht verstehen, ja. Also ich sag immer „Verstehen muss ich gar nix!“

A: Aha, okay...

B: Na, ich muss es nicht verstehen (lacht) und ich muss auch nicht... zu meinem Lieblingsverhalten erklärt werden oder wie auch immer... es geht... darauf achten wir halt in der Schule sehr. Auf diesen gegenseitigen Respekt. Und wenn jemand, der in einer defensiveren schwächeren Situation ist, einfach zu schauen, net den Stärkeren jetzt runter zu machen, sondern den Stärkeren dafür zu sensibilisieren und auch den Schwächeren ein bisschen einen Mut zu machen, die Eigenständigkeit, das Eigene, das Individuelle hat seinen Platz, ja? Und das ganze muss auch noch auf einer Ebene funktionieren, dass man gut miteinander kann, also auf einer beruflichen Ebene jetzt.

A: aja.... aha...

B: es ist viel engagieren, interagieren und kommunizieren, aber es macht Spaß.

A: Ja?

B: Dankbarkeit gibt es auch. Maximal aber, dass sie dann kommen und sagen „Danke“ oder „... für die Unterstützung“... oder einfach, dass ich seh, der Konflikt hat sich gelöst, ja oder es gibt wieder ein... ein geklärtes Miteinanderarbeiten... aber ich mach es eigentlich, weil es mir wichtig ist. Ganz ehrlich. Für das Miteinander. Wir arbeiten in einem Team und da arbeiten wir miteinander. Und dass es klare Regeln gibt. Man kann immer wieder drüber reden, immer wieder neu justieren, je nach Zusammensetzung, wie auch immer, aber dass es schon darum geht... mir ist das einfach wichtig, sag ma das so. das ist ganz egoistisch, ja (lacht). Und ich erwart mir auch gar keine Dankbarkeit. Ich seh aber, wenn es funktioniert. Oder wenn es nur eine Zeitlang funktioniert und dann wieder nicht funktioniert, dann muss man das halt neu justieren... und etwas ist sicher, warum es mir auch so Spaß macht... ähm... ich mag die Unterschiede so gerne. Je unterschiedlicher die Menschen, je unterschiedlicher sie ausschauen, je unterschiedlicher ihr Verhalten, umso spezieller, weil wirklich jeder oder jede so was Spezielles hat, das man, wenn alle so homogen sind, nicht findet und nicht sieht. Ja.

A: okay.

B: Und es ist schon manchmal anstrengend. Und es ist nicht immer angenehm, ja. Das muss man auch dazu sagen, aber es bringt auch Spannung rein. Und es ist so schön, dieses Potenzial, dass der eine vom anderen lernen kann.

A: Gibt es dazu ein Beispiel, das Sie mal erlebt haben?

B: Ja, kultursensible Altenarbeit ist so ein Gegenstand. Und da schreiben sie so Referate, teilweise, also halten sie so Referate über ihre eigene Kultur. Und das Interessante ist, Kulturen wie Afrikanerinnen, wenn sie in der Gruppe sind. Und wenn sie die Referate halten, sag ich immer „Na, Sie können Bilder mitbringen oder Sie

können...“ also, da geht es dann um Gewohnheiten, um... Stellung Mann/Frau in der Kultur, wie ist das... der Umgang mit älteren Menschen. Dass sie so die Unterschiede sehen. Ihre Kultur und unsere Kultur. Da ist das Interessante, dass... also da fällt mir jetzt ein zu den... also von den Philippinen oder auch Afrikanerinnen. Wenn die vortragen, die bringen dann meistens ihre Kleider mit, die Festtagskleider plus Musik. Und da wird dann die Musik gezeigt, da kommen sie in ihren wunderschönen Kleidern und das ist natürlich etwas total Belebendes, aber das machen sie ganz von sich aus. Also es wird zwar die Möglichkeit geboten, welche Medien sie ähm verwenden dürfen, sie gehen dann aber wirklich... oder bringen dann Essen mit. Bringen von Zuhause dann einfach was mit, kochen Zuhause, dann wird das aufgeteilt und kriegt jeder was. Dann kommen sie in einem wunderschönen Gewand, bringen die Musik. Sie zeigen Tänze vor, oder so Rituale, die durchgeführt werden... das ist schon schön. Auch bei unseren Festen, die wir früher gemacht haben, da war immer eine Gruppe, die musste das Fest gestalten und eine Gruppe war Personen mit Einschränkungen. Die haben dann a Gips... so einen Verband drüber bekommen, damit man die Einschränkungen auch a bisserl spürt. Und wenn die ein Fest gestaltet haben... das war mit Musik, das war mit Tanz... da haben sie dann wirklich ihre Kultur präsentiert. Mit ihren Festtagskleider... also des is scho... und da... da haben die anderen... da kriegen dann unsere einen ganz einen andere Blick, ja? Weil sie da so ident sind. Da gehen sie dann zum ersten Mal so aus sich heraus, ja. Da sind sie sozusagen dann nicht mehr Gast hier oder sie fühlen sich manchmal scho... möglicherweise in zweiter Reihe und dann können sie mit ihrem raus. Und da kommt sehr viel Stolz a raus. Und das ist... dann geht's los. Die Fragen. Dann werden... werden sie gegenseitig neugierig aufeinander. Also des is auch so ein Punkt: Wenn jemand die Möglichkeit hat seins, seine Kultur einzubringen, dann macht er die anderen meistens neugierig. Nämlich a bisserl über den Tellerrand zu schauen.

A: Aha...

B: Ja, des haben a paar Lehrerinnen mitgekriegt, die in dem Bereich arbeiten.
(Pause)

A: Und wie ist das in einer Gruppe, die sehr inhomogen ist? Gab es da mal ein Erlebnis, wo es Unverständnis gab?

B: Ja. Ja, mit der Zeiteinteilung zum Beispiel. Wenn sie zu spät kommen, ja. Wenn es heißt, ja, die kommen alle immer geschlossen zu spät und die stören, wenn sie zu spät kommen. Oder... manchmal ist es auch schwierig, am Anfang ist es oft schwierig, wenn jemand die Sprache nicht verstanden hat und wenn sie dann miteinander geredet haben und die einen das nicht wollten. Und dann mach ich das meistens immer schon so als Gruppen. Dass die Guten, die gut verstehen, und die, die weniger verstehen, sich irgendwie zusammensetzen und da gibt es immer schon auch Unterschiede, dass manche... die, die ungeduldig sind, sich mit denen, die nicht so gut sind, sich nicht zusammensetzen wollen. Das gibt es schon auch. Ja.

A: Okay.

B: Das ist aber ein persönlicher und kein kultureller Grund. Da geht es einfach darum, jemand kann die Sprache nicht so gut. Da gibt es dann zwei, drei, die sagen, das interessiert sie dann nicht. Aber ich glaub nicht, dass das einen kulturellen Hintergrund hat. Ich mein, ich könnt das so nicht sagen. Es ist ein Versuch, die Inhomogenität auf einer Plattform zu einer Homogenität zusammenzuführen. Es ist ein Versuch, ja. Es gelingt nicht immer und ich weiß auch nie, wie es dann letztlich in der Gruppe ankommt. Außer, wenn sie dann ihre... ihre Referate oder was auch immer präsentieren und ihre Arbeiten. Dann sieht man es schon. Aber es ist jetzt sicher nicht... es ist also das Anliegen, ja? Es ist das Anliegen, das ich reinbring,

dazwischen gibt es aber a in der Klasse, wie auch immer, Unterschiede. Es gibt auch, und das ist jetzt net kulturell, sondern von der Bildung her, wenn in der Klasse, so wie wir es jetzt gehabt haben, Leute sind, die auf der einen Seite schon ein Studium haben und andere erst wieder eingestiegen sind, nach langen Jahren in einem Beruf, ganz eine andere Herangehensweise ans Lernen haben. Natürlich auch einen anderen Hintergrund jetzt, dann wird dann manchmal auch... diese Form der Inhomogenität war meines Erachtens nach eine schwierigere als die kulturellen Unterschiede. Wenn von der Bildung her so ein ganz ein großer Unterschied ist... weil da wird man wirklich gefordert das in einen Rahmen zu kriegen, aber ich war in der Klasse nicht mehr drinnen und damit habe ich das nicht mehr mitverfolgen können, aber das habe ich auch von den anderen Kollegen gehört, da war es schon eine ziemliche Herausforderung. Denen genug zu geben, die im Prinzip schon ein Studium haben, und denen, die eine Ausbildung machen für die man keine Matura braucht, und das Gefälle kaum und gut die Sprache zu können bis hin zu ganz einem anderen Hintergrund... das ist schwierig. Und das ist mir persönlich in meiner Wahrnehmung schwieriger erschienen, als die unterschiedlichen Kulturen, wenn sie sozusagen vom Potenzial her einen ähnlichen Level haben. Und manche hören auch auf dann, weil sie merken, sie kommen nicht mit und fangen ein Jahr später an. Wenn sie von der Sprache... aber der Aufwand ist ein großer, den sie betreiben. Es sind Frauen mit Kindern, zwei Tage Schule, drei Tage Praktikum, Haushalt, Lernen und die haben dann meist net so viel Unterstützung... das hat aber nix mit der Kultur zu tun, weil ich hab das bei Österreichischen Frauen kennengelernt, dass da wenig Verständnis von Zuhause aus war- von dem Mann und der Familie, wie auch bei den anderen. Für mich persönlich jetzt in der Wahrnehmung. Es wird schon einen Unterschied gegeben haben, aber den hab ich jetzt nicht so stark gesehen. (lange Pause)

A: Vielen Dank!

10.4 Anekdote zu Interview Frau F.

B: Es ist sehr schwierig gerade mit der Sprache, weil Sprache ist gerade einer der wichtigsten kulturellen Unterschiede, glaube ich. Der Schlüssel eigentlich. Empfinde ich so. Ja.

A: Okay

B: Überhaupt die Sprache in meiner Arbeit. Wenn man dann vor dem Vater steht, der Amerikaner ist und der davon ausgeht, dass man mit ihm englisch spricht. Und dann hat man einen russischen Vater vor einem stehen, der auch glaubt, man muss mit ihm englisch reden und dann kommt aber ein türkischer Vater, bemüht sich mit einem deutsch zu reden... da fängt man dann schon zum Überlegen an.

A: Hattest du so eine Situation?

B: Ja.

A: Und wie war das für dich?

B: Ich war da eigentlich schon sehr skeptisch, weil ich mir gedacht habe... ich kann sehr wohl Englisch... ich hab ihn englisch reden lassen, habe aber ihm auf deutsch eine Antwort gegeben... dem Amerikaner...

A: War das auch beim Elternsprechtag oder...

B: Nein, das war so ein Tür-und-Angel Gespräch.

A: okay.

B: Der wollte halt eine Information haben von mir und... ja... das fand ich jetzt schon sehr unangenehm. Dass er einfach davon ausgeht, dass ich... äh... mit ihm in seiner Sprache spreche...

A: okay

B: ... und das wollt ich einfach nicht. Und da hab ich dann halt auf deutsch geantwortet.

A: aha.. und hast Du da auch gegenteilige Erfahrungen. Eben, wenn Du sagst, der türkische Mann, der sich bemüht deutsch zu sprechen?

B: ja... ja.... also das... empfinde ich wieder als angenehmer... also ich hab überhaupt kein Problem, sich mit Händen und Füßen zu verständigen... und... und es läuft sehr viel auch über Humor ab... also... ich... ich erlebe meine Arbeit eigentlich als sehr humorvoll... nicht nur, was die Kinder betrifft, sondern auch was die Eltern betrifft...

A: aha

B: .. und da ist halt auch ein kultureller Background wirklich egal... für mich ist das universell...

A: Aber dass du jetzt sagst, dass es dir immer aufgefallen ist, dass der türkisch-stämmige Elternteil sich immer mehr bemüht, deutsch mit dir zu sprechen als der amerikanische, das war für dich schon spürbar? Was hat das in dir ausgelöst?

B: Ich hab eigentlich zum Überlegen begonnen... auch was das politische Geschehen betrifft... dass immer herumgehackt wird an den Türken und an den ehemaligen jugoslawischen Ländern... da hab ich mir eigentlich gedacht, aber der Amerikaner steht mit einer solchen Selbstverständlichkeit vor mir und erwartet, dass ich mit ihm englisch spreche.. und... von mangelnder Integration wird ja auch immer gesprochen und... der Amerikaner hat sich in meinen Augen weniger integriert als eine Mutter oder ein Vater, der sich bemüht deutsch zu sprechen. Und das hat bei mir teilweise auch einen Umdenkprozess in Gang gesetzt. Ich wusste, dass die Mutter in einen Deutschkurs geht und dass der Vater deutsch spricht... sprechen kann, hab ich nicht gewusst.

- ➔ Sprache als Gemeinsamkeit, aber auch als Schlüssel zu einer anderen Kultur und dem Respektzollen der eigenen Kultur. Doris scheint sich gekränkt gefühlt zu haben, weil der Mann sich nicht auf sie einlassen wollte und sich „nicht bemüht hat“. Sie ist davon ausgegangen, dass er sehr wohl deutsch sprechen kann, es aber bei ihr nicht tut. Obwohl sie den Eltern rät, dass ihre Kinder in der Muttersprache sich unterhalten sollen, ist es ihr wichtig, dass sie in ihrer Sprache von Eltern mit Migrationshintergrund angesprochen wird.
- ➔ Die Anderen sind bei mir, nicht ich bei den Anderen. In Österreich spricht man deutsch, in dem Land, bei dem zu Besuch ist, spricht man die Sprache des Landes.

10.5 Anekdote zu Interview Frau S.

B: Ja... soll ich das jetzt? Das war... das ganze Beispiel war, dass ich aus einer türkischen Familie zwei Schülerinnen hatte. Äh... die erste, also die ältere, ist bereits in der ersten Klasse sitzengeblieben und dann hatte ich in der ersten beide Schülerinnen. Also die ältere und die jüngere in einer Klasse. Und noch eine dritte dazu, ja. Und... diese beiden Mädchen sind bereits in Österreich geboren. Das heißt also, sie haben vier Jahre Volksschule bereits gehabt und haben in der ersten Hauptschule massivste Probleme. Die erste ist überhaupt sitzengeblieben, die ältere, und die zweite war dann auch bei mir. Da hatte ich dann also diese beiden Mädchen. Von dieser Familie hatte ich diese beiden Mädchen in einer Klasse. Und am Ende des Schuljahres hatte die jüngere in Englisch und in Deutsch ein Nichtgenügend. Das bedeutete, laut Klassenkonferenz konnten die beiden... konnte dieses Mädchen in beiden Gegenständen, in Englisch und in Deutsch, eine Nachprüfung machen. Was auch erfolgt ist. Am Schulanfang ist dieses Mädchen auf mich zugekommen und ich hab zu ihr gesagt „So, jetzt probieren wir. Wir machen zuerst die schriftliche und morgen die mündliche.“ Ah... darauf hat sie gesagt „Der ganze Saft... der ganze Saft war im Rucksack, die Bücher im Rucksack, die Hefte waren im Rucksack, der Saft ist ausgeronnen und Bücher und Hefte waren kaputt. Die Mama hat Bücher weggeworfen.“ Und dieses... die waren natürlich in der Türkei. „Natürlich“, hab ich zu ihr gesagt „Wir werden es trotzdem versuchen.“ Es war ein komplettes Nichtgenügend, in Englisch genauso. Jetzt... die Tränen flossen. Sie war total aufgelöst, weil sie es einfach nicht verstehen konnte, warum... wir haben keine Möglichkeit gesehen, sie in die zweite Klasse mitzuübernehmen, wo sie dann mit ihrer etwas älteren Schwester gemeinsam in die zweite, also in die sechste Schulstufe, gehen konnte. Am nächsten Tag kam der Vater, ja? Und wir hatten schon... die Volksschullehrerinnen hatten schon mit ihm Kontakt. Aber nicht allzu guten, wo es geheißen hat „Bitte mit diesem Herren... mit diesem Türken nur im Beisein des Herrn Direktor. Er wird... er kann recht aggressiv werden.“

A: Aha... okay.

B: Vor allem weiblichen Lehrpersonen gegenüber. Weil ja die Männer... sie die weiblichen Autoritäten ja an und für sich nicht akzeptieren und sie nicht anerkennen. Nicht wie den Mann. So, jetzt hab ich bemerkt, jetzt ist er gekommen... und hat gesagt „Warum... warum Sie nicht lassen die beiden Mädchen, ältere und jüngere, zusammen in einer Klasse? Warum sie nicht in die zweite Klasse gehen kann?“ In diesem gebrochenen Deutsch... ist seine Sprache, na? Und dann hab ich mir gedacht: So, jetzt muss ich sehr diplomatisch sein und das... mich auf seine... auf seine Kultur mich darauf einlassen. Weil sobald ich merke, dass diese Dominanz der Herren spürbar ist und dass ich diese bisserl... a bisserl angreife, da könnte er aggressiv reagieren. Weil dieser Satz bedeutete, der will mit mir verhandeln wie in einem Bazar. Wie in einem türkischen Bazar. Der will sein zweites Dirndl, dass sie in die zweite Klasse geht, ob sie jetzt was kann oder nicht. Also Hammer, oder? Ich ließ mit mir natürlich nicht handeln und habe bitte mit ihm ein Gespräch begonnen... weg vom Pädagogischen her, sondern bin ganz auf ihn eingegangen und hab zu ihm gesagt: „Schauens. Sie bauen ein Haus. Was brauchen Sie? Bei einem Hausbau brauchen Sie ein ganz ein gutes Fundament. Ein solides Fundament, damit Sie das Haus aufbauen können“, hab ich gesagt „Ist das so? Wenn Sie ein Haus bauen, ja?“ „Jaja, gutes Fundament bauen mit Beton!“, hab ich gesagt „Sehen Sie“, hab ich gesagt „genauso ist es bei Ihrer Tochter.“

A: War der Mann ein Bauarbeiter?

B: Ein Arbeiter. Zwar in einer Fabrik, aber ein Arbeiter, und Arbeiter können gut arbeiten. Also kein... in dem Sinn... in einem Büro, sondern er war Arbeiter.

A: Okay.

B: Und dann hab ich gesagt: „Schauen Sie. Und genauso ist das jetzt bei Ihrer Tochter. Sie hat kein Fundament. Das bröckelt alles. Wenn sie jetzt in die zweite Klasse geht, sind sie zwar ebenerdig, aber unten geht alles... das haut nicht. Sie braucht ein Fundament. Und auf dem Fundament kann sie dann nochmal in der ersten Klasse gut aufbauen.“ Das war... das war die Erklärung. Er steht, schaut mich an. Kein Tobsuchtsanfall mehr, oder überhaupt keiner gewesen, auch kein Handeln mehr, auch kein Gespräch mehr, warum, wieso, weshalb, sondern der einzige Satz war „Du nur das tun, was Deine Lehrerin sagt.“ Und damit bitte ist das Mädchen nochmal in die erste Klasse gegangen. Also, ich habe einen Weg gefunden, mit ihm... mich auf seine... ich will nicht sagen Niveau... auf seine kulturelle Andersartigkeit, die ja da ist, weil einer, der da geboren ist, sagt nicht „Bitte, warum?“. Der... der spricht mit mir anders. Und er hat genau erkannt, bitte, dass ich es mit diesem Kind gut meine. Und damit war dann eigentlich der Bann gebrochen und nicht mehr in Frage gestellt, was er als Oberhaupt dieser türkischen Familie... er hat sich total auf meine Seite gestellt. Und das ist dann auch so geblieben.

- ➔ In diesem Beispiel habe ich das Gefühl gehabt, dass es weniger um die Tochter als mehr um ein Machtspiel zwischen Pädagogin und Elternteil geht, immer im Interesse des Kindes. Die Pädagogin war bemüht, den Vater auf ihre Seite zu ziehen und zu zeigen, dass es „nach ihren Regeln geht“ und die Schule ihr Bereich ist, während der Vater auf der Baustelle der Profi ist. Sie erwähnt auch immer wieder die Sprache, zitiert den Vater in gebrochenem Deutsch. Sprache ist auch in diesem Interview ein wichtiger Bezugspunkt zu einer anderen Kultur. Vielleicht auch deswegen die Assoziation mit der Baustelle, damit die Pädagogin in der „Sprache“ des Vaters spricht.

10.6 Anekdote zu Interview Frau J.

B: Ja, also ich weiß das jetzt nur vom Kochunterricht, da kommen kulturelle Unterschiede unglaublich zum Tragen... ja... von den Speisen... Wir machen das ja so, dass wir Diätküche kochen. Das sind aber unsere Lebensmittel und unsere Speisen.

A: aha

B: Da sind sie sehr zurückhaltend, weil sie damit nicht umgehen können und man merkt einfach, dass die erwachsenen Frauen, die an und für sich kochen können ja oder kochen könnten, sich schwer tun mit dem Verfahren der Zubereitung, mit den verschiedenen Lebensmittel. Wenn jetzt zum Beispiel die Afrikanerinnen oder die Philippinerinnen oder... ja... da haben wir einen Mann aus Tunesien gehabt... die haben sich schwer getan mit dem... und dann haben wir zum Abschluss internationalen Küche. Bei der internationale Küche bringen sie ihre eigenen Lebensmittel mit und kochen ihre eigenen Speisen und da hab ich mir gedacht „was macht der eigentlich?“ (lachen), nimmt der vom Herd, also wir haben Gasherde, die... Platten und das Gerüst runter und zündet das auf einmal an und ich denk mir, der zündet jetzt die ganze Küche an... legt dann die Paprikastücke und alles drauf und sagt mir dann so „Ja, das wird bei uns so zubereitet.“ Also der hat quasi die ganze Küche umgewandelt in so eine offene Feuerstelle und ich hab nur noch aufgepasst, dass nix passiert, ja? Und das... also das ist für mich so das Prägendste, weil ich mir so gedacht habe... hmm... okay, das ist also wirklich ganz anders oder auch von den Lebensmitteln, von der Zubereitung her... und... ja... des das war eigentlich die Anekdote, weil ich mir gedacht habe, ich muss auf die Küche aufpassen. Ich kann da net... die fangen jetzt an... aber es hat super funktioniert.

- ➔ In dem ganzen Interview ist mir die Offenheit und Lockerheit von Frau J. aufgefallen. Sie lachte sehr viel und wirkte sonst auch sehr unbekümmert und offen für neue Erfahrungen. Diese Anekdote ist für mich ein gutes Beispiel für das ganze Interview. Sie wird mit einer anderen Kultur konfrontiert, aber schreitet nicht ein, sondern sieht sich alles genau an, auch wenn sie ein wenig Unbehagen spürt, es ist ihr irgendwie nicht ganz geheuer. Interessant ist auch, dass mit der internationalen Küche zum Abschluss ein „third space“ geschaffen wird. Sie nimmt die Fremderfahrungen ihrer Schüler wahr, wenn sie in ihrem (österreich.) Raum kochen: „... da sind sie sehr zurückhaltend, weil sie damit nicht umgehen können und man merkt einfach...“. die internationale Küche verschafft als „third space“ einen Raum, wo alle gleich „anders“ sind.

10.7 Zweites Interview Frau F.

A: Du hast jetzt die Interpretation von deiner Anekdote gelesen und mich würde nun interessieren, ob diese für dich stimmig ist oder nicht?

B: Also der Anfang deiner Interpretation... da kann ich mich wiederfinden. Also, dass ich mich... mehr oder weniger gekränkt gefühlt habe, weil er... er sich nicht auf mich einlassen wollte, dieser besagte Vater. Das kann ich durchaus nachvollziehen... ja. Auch, dass ich Eltern rate, dass sie... dass sie mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache sprechen sollten... das... das ist mir schon auch ein wichtiges Anliegen. Also diese Punkte... mit denen kann ich schon etwas anfangen. Ähm, beim zweiten Punkt... der Interpretation... hab ich so ein bisschen das Gefühl, dass ich in eine Ecke gedrängt werde, in die ich nicht hineinwollte. Sprich, ich bin natürlich für andere Kulturen offen und möchte auch, dass sie... ihre Kultur leben können hier bei uns und auch dass... dass sie mir auch was von ihrer Kultur erzählen und so weiter. Ich habe nur ein Problem, wenn ich das Gefühl habe... es kommt nur was von einer Seite. Und das ist... das kommt immer, wie gesagt, auf die... auf die Person selber an. Und ich hab sehr wohl auch Eltern erlebt, die auch in ihrer Muttersprache, sprich Englisch, gesprochen haben und da hat es für mich gepasst. Aber wenn ich da das eine Beispiel von mir habe, das ich Dir erzählt habe im Interview, da hatte ich eben nicht den Eindruck, dass da viel Bemühen dahinter war oder auch kein Respekt dahinter war. (Pause)

A: Fällt dir ein anderes Erlebnis dazu ein?

B: Ähm, lass mich überlegen. Ja, also da fällt mir schon eines ein. Da gabs ein Verständigungsproblem insofern, weil wir unsere Informationszetteln auf der Wandtafel immer in deutscher Sprache aushängen. Und der Vater kannte sich nicht aus. Also der hat nicht genau gewusst, was damit gemeint war und da hab ich ihm übersetzt. Und damit hatte ich überhaupt kein Problem und das war für mich auch ganz stimmig. Im Gegensatz dazu, dass Eltern nur so geschwind lapidar Sachen sagen auf Englisch, weil sie der Meinung sind: So, jetzt da hat es die Pädagogin eh verstanden und jetzt kann ich gehen. Das Meiste passiert eigentlich in meiner Arbeit zwischen Tür und Angel und da war sicherlich auch ein Faktor Zeit... der, der dagegen gesprochen hat und dass es... vielleicht hätte er sich dann bemüht deutsch zu sprechen... ich weiß es nicht. (Pause)

A: Okay. Und hast Du diesbezüglich eine Erfahrung gemacht?

B: (lange Pause) Bei Kindern. Ich weiß nicht, ob ich das im Interview bereits erzählt habe, aber ein Erlebnis ist mir sehr stark in Erinnerung geblieben. Nämlich wie sich zwei Mädchen... die eine war aus Finnland... das andere Mädchen war... aus Serbien, wenn mich nicht alles täuscht. Die zwei konnten sich nicht unterhalten, weil beide auch nicht deutsch sprachen. Aber im Spiel haben sie sich blendendst verstanden. Also sie haben es irgendwie geschafft, miteinander nonverbal zu kommunizieren. Ich hab mich dann dazugesellt und hab dann quasi ein nonverbales Spiel mit ihnen gespielt mit so Legestäbchen und da fand eigentlich eine wunderbare Kommunikation statt, die die zwei dann, was mich auch gefreut hat, dann auch aufgegriffen haben. Also, die haben sich dann auch oft das Spiel genommen und haben diese Szene, die wir zu dritt gespielt haben, nachgespielt. Das fand ich eigentlich als eines meiner Schlüsselerlebnisse. Dass ich mir bewusst geworden bin, dass ich nicht... wenn ich möchte, dass Kinder deutsch sprechen lernen... dass ich sie nicht mit Worten überschütten muss, sondern dass ich einfach auch auf die nonverbale Ebene mit ihnen gehe. Dass das auch viel effektiver ist. Zu Beginn.

A: Okay. Fällt dir vielleicht noch ein Erlebnis ein?

B: Hmm... Ja. In meiner Gruppe habe ich einen portugiesischen Buben, der kommt jetzt in die Schule... der sich mit der deutschen Sprache sehr schwer tut. Das heißt aber nicht, dass er gar nicht spricht, sondern er spricht wie ein Wasserfall. Da hab ich eigentlich auch gelernt, mich in sein... wie soll ich sagen?... in sein Vokabular hineinzulernen. Das heißt, wenn eine außenstehende Person mit ihm gesprochen hat, hat sie ihn nicht verstanden. Ich aber dagegen schon, weil ich ja täglich... in der Gruppe war. Und mittlerweile ist mir dann am Schluss aufgefallen, dass er dann Dinge, die ich ihm gesagt habe, von mir übernimmt. Sprich, das waren einzelne Phrasen, das waren bestimmte Wörter. Grammatikalisch, muss ich sagen... wird er sich in der Schule sehr schwer tun. (Pause) Das... das ist mir jetzt auch noch so eingefallen als Beispiel... vielleicht fällt mir ja noch eines ein... Ja! Ein russisches Mädchen fällt mir noch ein, die... die zwar sehr viel schon versteht, also sie ist zu uns in den Kindergarten gekommen und sprach kein Wort deutsch... die auch kaum eingeschüchtert war. Also sie... sie... wie soll ich sagen... sie ist sehr neugierig und mit offenen Augen in die Gruppe spaziert. Und sie... ich hab sie quasi mit offenen Armen empfangen und sie ist auf mich zugelaufen... das ist eigentlich bis heute so. Sie ist da... ja... obwohl sie bis heute nicht sehr gut deutsch spricht, aber irgendwie kommt das immer an, was sie mir sagen will und umgekehrt versteht sie mich ja sowieso viel besser. Also das... ist keine Frage. Und einer fällt mir noch ein, auch ein russischer Bub, der versteht bis heute kein Wort deutsch, ist aber auch erst sehr kurz bei uns. Der spricht aber mit uns russisch, obwohl er eigentlich wissen sollte, dass wir kein Wort russisch sprechen... der spricht unentwegt russisch. Wir verstehen ihn leider nicht. Deswegen müssen wir immer mit der Schulter zucken und sagen „Wir verstehen Dich leider nicht!“. Dann versuchen wir, dass er uns was zeigt. Das macht er zum Glück dann gleich, aber wenn dann seine Mutter kommt... die muss dann immer gleich für ihn übersetzen. (Pause)

A: Okay.

B: Ja, die sind für mich ein tolles Beispiel... wie sie aufeinander zugehen. Das heißt... wie soll ich das treffender formulieren? Das heißt, sie sind... sie sind angstfreier... unter Anführungszeichen angstfreier. Natürlich haben sie Angst. Eine neue Situation, eine neue Sprache, neue Menschen... aber das ist bei Kindern... also wenn Kinder untereinander sind ist das weniger. Das sind mehr die Erwachsenen, die da eher Barrieren haben oder Hemmungen oder... ja. Weil die Eltern werden schon oft Vorurteile haben oder ihre Erfahrungen gesammelt haben und die Kinder... die haben das vielleicht auch, aber nicht so in diesem Ausmaß. Die können es noch nicht so einordnen wie Erwachsene es können. (lange Pause) Sonst fällt mir aber nichts mehr ein.

A: Vielen Dank!

10.8 Zweites Interview Frau S.

A: Du hast jetzt deine Anekdote gelesen und meine Interpretation davon. Ist das für dich stimmig oder...?

B: Eigentlich schon... ich finde, dass der Vergleich... dass ich mit dem Vater in seiner... mich auf seine Stufe begeben habe... die richtige war. Wenn ich anders gesprochen hätte... höher gestellt bzw. pädagogisch mit ihm gesprochen hätte, hätte er wahrscheinlich anders reagiert und wäre nicht auf meine These eingegangen... dass ich... eigentlich mit ihm in... seiner Sprache gesprochen habe. Und ich finde, dass es überhaupt ganz wichtig ist, wenn man mit jemandem spricht, dass man sich auf seine Sprache einlässt. Wenn man Urlaub macht und mit ein bisschen dieser Wörter kann... also ein bisschen diese Sprache spricht... dann hat man gleich einen anderen Bezug zum Anderen. Das war in diesem Fall genauso, also dieses... das ist... ganz super wie Du das gemacht hast... dass die Schule mein Bereich ist und die Arbeitsstelle... der Bereich des Vaters... und so haben wir uns auf einer Ebene doch wieder getroffen. (Pause)

A: Aha. Und fällt dir ein anderes Erlebnis ein, das vielleicht aufbauend oder vertiefend diese These stützt?

B: Ähm... ich stelle immer wieder fest, dass... bei diesen...Elternsprechtagen, wo Mütter die deutsche Sprache nicht beherrschen... dass die sich sehr... schwer tun... sich... mit dem Lehrer... überhaupt ein Gespräch aufzubauen und dass... das ist meistens so gewesen, dass die... dass bei Kindern, die aus dem Ausland stammen... eine... entweder der Bruder oder die Schwester mit in die Schule gekommen sind und mit mir dann über den... die Leistung des Schülers gesprochen haben. Die Mutter ist daneben gestanden und hat nur genickt und ich... ich hab quasi mit der Schwester... oder dem Bruder... über die Leistung gesprochen. Was ja dann natürlich recht schwierig war, weil wir... weil die Konfliktsituation ein bissi eine andere ist, weil die Eltern als Erziehungsberechtigte mit dem Schüler vielleicht anders gesprochen hätten – nach dem Elternsprechtag – als die Schwester bzw. der Bruder. Und das ist dann vielleicht doch ein bisserl eine... andere Auslegung eines... dieses Gesprächs herausgekommen... Ich habe nur gemerkt, dass die... die Mütter sehr verunsichert... die Mütter waren sehr verunsichert und sich natürlich nur auf die Reaktion der... der zweiten Tochter... oder des anderen... des zweiten Sohnes verlassen haben müssen. Und das ist natürlich für den Elternteil sehr schwierig.

A: Aha.

B: Die Mutter hat dann zwar immer genickt... als ob sie es verstanden hätte, aber die Schwester, die ältere, hat natürlich dann das Gespräch mit mir geführt und natürlich musste ich... natürlich anders auf die... meine ehemalige Schülerin, die ich ja auch in der Klasse... in einer anderen Klasse... hatte... auf diese Schülerin musste ich anders eingehen. Na. Die ist natürlich auch bei mir in die Schule gegangen. Na. Weil ich natürlich auch zwei Generationen hatte... und die ältere Schwester auch bei mir in der Klasse war... und natürlich... es war kein... keine Voreingenommenheit. Natürlich überhaupt nicht! Aber... na.... Aber trotzdem waren es natürlich andere Situationen, die ich angesprochen habe über die jüngere Schwester. Ich hab da versucht irgendwie... irgendwie ausgleichend zu reagieren. (Pause) Ich glaub, da hats dann noch eine ältere Schwester gegeben... aber jedenfalls die Mutter konnte... konnte nur gebrochenes Deutsch. Sie hat wirklich sehr, sehr schlecht gesprochen, sehr schwer verstanden... daher immer mit Hilfe der Kinder. (Pause)

A: Wie hast du das erlebt?

B: Ich hatte kein Problem damit. Ich hab das als normal empfunden, weil ich war froh, dass überhaupt jemand gekommen ist. Weil es hätte genauso gut sein können, dass... dass niemand zum Elternsprechtag kommt und ich dann da sitz. Weil es wichtig, dass man über... gewisse Probleme... die ja sicherlich da waren... ein Gespräch zu führen. (Pause) Es war nie ein Problem auszugleichen. Das Problem hatte ich ja nur... mit den... in diesem Fall (zeigt auf die Anekdote) mit dem Mann. Der ja... in einem patriarchalischen System... das Oberhaupt der Familie ist. Die Frau hat ja so oder so... in der türkischen Familie... eine... untergeordnete, devote Rolle.... Gehorchend. Und nicht unbedingt... so... jetzt komm ich daher und dann wird die Lehrerin das tun, was ich will. Es war auch ein Erlebnis bezüglich Elternsprechtag... bezüglich... Konflikte mit der Sprache. Ich kann mich nur erinnern, dass... dass dieses ältere Mädchen, von dem die Rede war... Probleme hatte im Werken. Ah... sie hatte... furchtbare Schwierigkeiten... eine... ich glaub, es war eine Häkel... ein Häkeldeckel bzw. eine... eine Haube. Ja, genau. Es war eine Haube, die sie gehäkelt haben. Hat überhaupt Probleme mit dem Häkeln gehabt. Und die Werklehrerin konnte das nicht so erklären, wie ich... also... weil ich ja selber sehr viel gehäkelt habe. Ich hab da mal suppliert... in dieser Klasse... und da... da kommt... kam dieses Mädchen zu mir und hat mich gebeten ihr... das zu zeigen. Dies funktionierte recht gut... sie war ganz begeistert. Weil ich kann mich erinnern, dass die... die Werklehrerin ganz erstaunt war, dass auf einmal dieses... dieses Mädchen gehäkelt hat. Und ich... also über kurz oder lang trug sie diese Haube. Ich kann mich erinnern, das war so eine weiße Haube wie die... die der DJ Ötzi getragen hat. Die war ganz begeistert, hat auf diese Haube gezeigt... voller Stolz, dass sie das gehäkelt hat. (lange Pause)

A: Und wie hast du ihr das beigebracht? Auch auf einer anderen Ebene?

B: Na. Na, gar nicht. Sondern learning by doing. Indem ich es ihr gezeigt hab. Sie hat dann... diese Häkelart, diese Masche... hat sie dann... so wie ich ihr das vorgeführt habe... und das hat sie dann begriffen... anscheinend hat ihr das die Lehrerin nur kurz erklärt... nehm ich an, dass sie das nicht... nicht verstanden hat in ihrer Sprache. Und ich hab es ihr gezeigt. Und es war... es ist ihr der Knopf aufgegangen und sie ist... hatte sie diese DJ Ötzi Haube. (Pause)

A: Vielen Dank!

B: Bitte

10.9 Zweites Interview Frau J.

A: Sie haben jetzt ihre Anekdote und meine Interpretation gelesen. Ist das für Sie stimmig?

B: Doch! Na, und zwar in gewissen... also die Sätze... so mit Offenheit und Lockerheit stimmt. Und von der Anekdote her... stimmt, es ist tatsächlich so, weil ich in manchen Dingen versuche so den... die Beobachterin zu sein. Weil sie sind eigenständig. Sie sind eigenständig mit ihrem eigenen Wissen, mit ihren eigenen Fähigkeiten. Und als Lehrerin sehe ich mich ein bisschen als Betreuerin. Nicht als die, die immer vorgibt, was zu tun ist, sondern ich schau, was sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler, der Schülerinnen. Also in dem Fall sind es Erwachsene und keine Kinder. Was sind ihre Fähigkeiten, wo kann ich sie unterstützen oder wo kann ich schauen, dass nix passiert, im Sinne von (lacht und deutet auf die Anekdote)... ja. Weil sie die Möglichkeit haben zum Weiterwachsen. Und weil es ein Lernen auf Gegenseitigkeit ist. Also ich lern von ihnen. Ich geh dann so durch und schau mir das an, die Düfte... das ist ganz unterschiedlich. Und wie sie agieren und wie sie vom Ausdruck her sind. Und gegenseitig. Weil es treffen sich verschiedene Kulturen in einer Gruppe und da lernen sie ja unterschiedlich. Das heißt, wenn wir Teilnehmer aus Indien haben, die dann hingehen und schauen, wie... die Afrikanerin das zubereitet... oder eben wenn wie Tunesier, wie der eine Tunesier eben mit seinem Feuer... das heißt, die schauen sich das gegenseitig ab und lernen gegenseitig. Und damit lernen sie meines Erachtens über das Essen ein bisschen einen Eindruck zu kriegen... ein bisschen einen Eindruck in die Kultur und wie sie agieren. Das ist der Punkt. Also nicht nur ein Lernen für mich als Beobachterin, sondern, die die agieren, beobachten sich gegenseitig und lernen gegenseitig. Und das ist immer eine sehr angenehme Stimmung... entspannte und aufgeregte. Aufgeregt im Sinne von weil sie ja dabei sind mit dem Arbeiten und schauen. Und sie sind sehr stolz darauf. Den Eindruck hab ich schon. Und ich geh dann auch durch und sag „Können Sie mir das zeigen?“ „Ah! Das interessiert mich!“ „Welches Gewürz haben Sie verwendet?“ Wir sind dann eine Gruppe. Es gibt dann... also Hierarchien mag ich in dem Fall eh nicht, sondern ich sehe mich dann eher als Begleitperson, Trainer. Ich will jetzt Coach nicht verwenden, weil das wird ständig missbräuchlich verwendet (lacht), sondern wirklich so als Begleiterin... und dass sie die Möglichkeit haben, einen Raum haben, des zu entfalten, was sie können. Für den Moment, ja. Das ist... für diese vier Stunden. Mit Essen und Tischdecken. Dass sie für diese vier Stunden die Möglichkeit haben und übergreifend sich auch ein bisschen anders kennenlernen und auch... sehen, wie sie unterschiedlich agieren in den Dingen, die sie gut können und wo sie sich auch ein bisschen zeigen können. Zeigen, was sie gut können. Und auch stolz sind, in dem Fall, auf ihr Land, auf ihre Speisen. Sie können das dann stolz erklären. Das find ich so schön! Das find ich schön und das ist ein gegenseitiges Befruchten. Ganz, ganz wichtig. Also, so hab ich das zumindest erlebt und wir machen dann auch immer so Feedbackrunde und da werden gegenseitig auch Rezepte ausgetauscht, die nie nachgekocht werden. Nie. Weil... also ich habs selber mir geben lassen, es wird nicht... weil es so speziell ist und weil es eben genau in diese Situation passt. Ja, es macht einfach Räume auf. Ich seh das so. Es macht Räume auf und es lässt dahinterblicken. Ich seh mehr als den Schüler und sie sehen mehr als den Lehrer, hoff ich zumindest... oder die Lehrerin. Und sie sehen sich gegenseitig noch einmal ein bisschen anders. Und das bemerk ich. Also das ist so meine Beobachtung. Ja. (Pause)

A: Okay. Fällt Ihnen vielleicht dazu noch ein Erlebnis ein?

B: (lange Pause) Ja. Aber das ist jetzt... möglicherweise... sondern wieder so... wieder so... in der Ernährungslehre... das ich halt versuch, wir haben so Wiederholungen, so Lernkontrollen, das in Gruppen passiert... das wird jetzt zu lang. Na, jedenfalls, sie arbeiten in Gruppen mit so Lernunterlagen und dass sie... zum Beispiel eine Gruppe hat die Farbe gelb. Also vier Farben, vier Gruppen, vier unterschiedliche Fragen pro Farbe und jede Gruppe kriegt ein Blatt mit... also, jeder Teilnehmer kriegt sein Blatt mit den vier Fragen mit derselben Farbe. Das ist gibt's also die Gruppe gelb, die Gruppe grün, die Gruppe blau und die haben vier oder fünf Fragen, die natürlich die eine Gruppe... also die grüne Gruppe hat andere Fragen als die blaue Gruppe. Und diese Vier müssen jetzt versuchen, diese Fragen zu beantworten. Also sie diskutieren darüber. Sie haben das im Unterricht gehört und sie müssen das jetzt ausdiskutieren und die Antwort dann aufschreiben. Und da sieht man dann in der Gruppe die rege Diskussion, weil... die einen haben es gut gelernt, die anderen können's gar nicht. Und da geht schon die Unterstützung los: Die einen, die's können, unterstützen in einem Moment die, die es noch nicht können, diskutieren darüber. Dann ist sozusagen eine bestimmte Zeitvorgabe, also Schluss und dann wird weitergegeben. Dann gehen die beantworteten Fragen in die nächste Gruppe und die nächste Gruppe darf nicht hineinschreiben, weil das geht nicht, ja? Die dürfen dann... die nehmen sich ein anders Blatt und schauen, ob sie der Ansicht sind, dass diese Fragen richtig beantwortet wurden. Das ist einfach so ein pädagogisches Konzept, dass alle Fragen durch sind, durchdiskutiert werden und dann wird geschaut oder soll beantwortet werden, ob die Fragen stimmen. Und da hab ich dann auch gesehen, sie... erstens heiße Diskussionen, es bleibt sicher mehr im Kopf, weil sie es selbstständig haben ausarbeiten müsse und alle haben dann alle Fragen durch. Und dann war die Frage nach der Benotung... das war dann natürlich ein bisschen... Sie haben ja in einer Gruppe gearbeitet, wie schauts jetzt mit der Benotung aus. Die einen haben es besser können... Benotung wäre jetzt so... Plus oder Minus. Jetzt also so grundsätzlich das Thema, wir haben vorher trockenere gesprochen „Wie sehen Sie das jetzt eigentlich mit der Benotung? Es haben alle dran mitgearbeitet, die Gruppe grün. Wie sollte das jetzt sein? Kriegen da jetzt alle das gleiche?“ Und dann hat eine gesagt „Naja, also schon. Ich finde, also, wenn wir das in Gruppe jetzt alle beantwortet haben, dann müsste die Gruppe ein Plus kriegen.“ Also genau so. „Und wie sehen Sie das, dass vielleicht zwei weniger... ah... beantworten konnte und zwei mehr. Wie sehen Sie das?“ „Naja...“ und das war wirklich toll! „Naja, wir haben ja gegenseitig gelernt. Also es ist ja dann was rausgekommen. Und das bringt ja der ganzen Gruppe was.“ Da hab ich mir dann gedacht... ich mein, ich weiß nicht, ob ich das in jeder Klasse erlebe, aber in der Klasse war das so. dass sie gesagt haben „Ja, nein, wir haben ja alle was gemacht.“ Es geht ja nicht um die Benotung, sondern dass sie aktiv mitarbeiten haben können und das Gefühl haben, sie haben aktiv was tun können und nicht das Gefühl haben, sie werden berieselt. Das ist ein schönes Konzept, ja. Aber das ist weniger mit den Kulturen. Natürlich mit den Kulturen ist das so, dass die, die sehr sehr gut deutsch können helfen dann automatisch denen, die net so gut können, übersetzen und erklären ganz anders. Erklären die Frage oder die Antwort noch einmal anders. Das find ich natürlich.. das find ich gut, weil auch als Lehrerin habe ich eine Form der Erklärung, aber untereinander erklären sie es sich noch einmal anders und oder für die Studierenden vielleicht verständlicher. Das ist noch mal was anderes... eigenständiger... na, sie haben alle ihre Geschwindigkeit, sie haben alle ein Gehirn, das sie gerne aktivieren, denk ich mir. Und ich hab das toll gefunden mit der Gerechtigkeit, weil das ist immer so ein Thema. Ich hab die ganze Gruppe gefragt „Wie sehen Sie das? Wie soll ich das machen?“ Nein, ich hab nicht gefragt, wie soll

ich das jetzt machen, sondern „Wie sehen Sie das? Wie sehen Sie das? Wie machen wir das jetzt?“

A: Okay.

B: Spannend, ja. Wegkommen von dem „ich lerne schnell hinein, hinein, hinein. Ich gebe wieder und dann ist es aus.“ Und auch die Fähigkeit, in einer Gruppe etwas zu machen. In einer Gruppe zu sehen, es gibt Schwächere und es gibt Stärkere... beide haben, letztlich dann, einen Vorteil. Und die wirklich Guten werden dann zu den Mentoren. Gleichzeitig muss ich auch sagen, es gibt auch Arbeiten, die macht jeder alleine für sich, weil... nicht alle Schüler mögen Gruppenarbeiten. Manche arbeiten lieber, wenn sie alleine sind und konzentrierter. Aber mehrere Varianten sind am besten. Ja, das ist aber nicht... naja, das gemischt Kultur und Methode eigentlich. Methode oder Pädagogik im Sinne von Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit und Arbeitsaufträge, die sie versuchen zu lösen und nicht einfach reinlernen. Es muss alles Platz haben, das eine und das andere, bei mir. Ja... (Pause) Noch eine Frage?

A: Fällt Ihnen noch eine Erfahrung dazu ein?

B: (Pause) Ich glaub, das hab ich das letzte Mal schon erzählt... wie wir diese... wie wir den Unterricht ein bisschen anders kombiniert haben, die einzelnen Unterrichtsfächer und da war das auch zusammengesetzt, also... ich muss dazu sagen, ich spreche deswegen von den Erwachsenen, weil ich hauptsächlich bei den Erwachsenen bin. Bei den Jugendlichen ist der Anteil der Nicht-Österreicher und Nicht-Österreicherinnen nicht so groß. Der ist in erster Linie in den Ausbildungen der Sozialakademie groß, also Altenarbeit, -pflege. Familienarbeit auch, aber vornehmlich Altenpflege. Und da ist eben ein Gegenstand, der nennt sich Kultursensible Altenarbeit im Unterricht und da ging es auch darum, dass sie ihre eigenen... da ging es um die eigene Kultur im eigenen Land und wie ist die Rolle der Frau, die Rolle des alten Menschen, wie ist das mit dem Respekt... die Generationen... wer sorgt für wen, gibt es, so wie bei uns, Pensionisten-Altersheime... in vielen Ländern nein... ja, das ist ganz, also für die Philippiner nicht nachvollziehbar... dass man die Eltern oder Großeltern in ein Heim gibt, also man sorgt zuhause. Es ist alles anders strukturiert und wenn sie da ihre Referate, also über ihre eigenen Länder, sie interviewen... oder Biographien ihrer eigenen Großeltern, da kommen dann ganz, ganz stark die kulturellen Unterschiede zum Tragen. Und zwar die gesellschaftlichen. Kinder, Familie, Stellung der Frau, Heirat zum Beispiel, Begräbnis, sämtliche Rituale, also bei den Hochzeiten und da bringen sie manchmal auch Kleidung mit. Oder auch Musik. Welche Musik, sie bringen Musik mit, Kostüme mit, Kleider mit, Tänze haben wir schon gesehen... bestimmte Rituale. Sie kochen Essen oder bringen was mit, das tun auch ein paar. Und das gibt einen.... das ist ein ganz ein toller Einblick in die eigene Kultur und Biographie ihrer Familie und ihrer einzelnen... ja.... Herkunftsländer. Die, die jetzt aus Österreich sind, manche haben ihr eigenes Land und manche dürfen sich ein Land aussuchen, also wenn es nicht so durchgemischt ist, dürfen sie sich ein anderes Land aussuchen und dann ja... das legen wir vorher fest, also was schauen sie sich an. Es ist nicht wichtig die Hauptstadt und die Einwohnerzahl, das ist wichtig, weil wir nicht Geografie haben, aber uns interessieren die Rituale und die einzelnen Stellungen, vor allem Respekt. Oder wir üben so Begrüßungen, Kommunikation in anderen Ländern, so schaut das aus. Wir machen so Rollenspiele.

A: Okay, aha. Wie erleben Sie das?

B: Ah, ich erleb das so, dass... es immer ein sehr gespanntes Zuhören gibt, weil die einzelnen Teilnehmer ja damit auch einiges von sich wieder preisgeben. Wenn sie jetzt über ihre eigene Familie oder Kultur... und dann gibt's natürlich so „Ah! Was?

Das passiert bei Euch?“ „Ah, so ist das bei Euch? Na, das kann ich mir gar nicht vorstellen!“ „Bitte erzähl: Wie ist das?“ Und da wird Neugierde geweckt. Der Aspekt, wo dann einfach Respekt auch vor... also Interesse, Staunen bis hin zu „Na, da möchte ich net leben.“ Ja, da muss ich dann halt auch schauen, dass es von der Wortwahl her passt und dass jeder mal zuhört, wie es woanders wo ausschaut. Ich lern da vor allem sehr viel... vor allem das Sterben. Rituale. Bevor das Begräbnis ist. Was das alles bedeutet, wie sie das alles handhaben. Und Hochzeiten. Sehr spannend. Die Braut darf nicht reden und es muss bezahlt werden dafür, dann spricht sie mit dir. Also die jungen Männer müssen hingehen und dann das Geld hingeben und dann spricht sie mit dir. Oder es wird getanzt und sie steht dann dort. In einem wunderschönen Kleid. Und bei uns ist halt das, wenn sie die Wege absperren. Am Land, bei den Hochzeiten. Und du musst was bezahlen, damit du weiterdarfst. Ja, das is sehr interessant... ich unterrichte das gerne.

A: Vielen Dank!

10.10 Abstract

Diese Arbeit widmet sich der Fragestellung, inwiefern ein Unterschied zwischen kultureller Andersheit und kultureller Fremdheit in pädagogischen Institutionen erlebbar ist. Die zugrunde liegenden Termini Kultur, Fremdheit und Andersheit sollen, angelehnt an Waldenfels, Gadamer, Lippitz u.a., einen Einblick in die phänomenologische Auseinandersetzung der verschiedenen Begrifflichkeiten geben. Der theoretische Teil dieser Arbeit erläutert, dass eine Differenzierung der Bedeutungen von Fremdheit und Andersheit in den phänomenologischen Schriften deutlich zu erkennen ist. Die an Pädagoginnen durchgeführten Interviews lassen eine ebensolche Unterscheidung zu, allerdings ist in der Praxis eindeutig zwischen den Begriffen Fremd und Eigen, weniger aber zwischen Fremdheit und Andersheit eine Abweichung erkennbar.

Angelehnt an die Methode von Max van Manen werden die Daten aus den Interviews erhoben und anschließend analysiert, um die verschiedenen lebensweltlich orientierten Erfahrungen der einzelnen Pädagoginnen näher zu erläutern und die Begrifflichkeiten an die Theorie anzugleichen.

10.11 Lebenslauf

Name	Ingrid Gerstbach
Geburtsdatum	31.05.1982
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Schul Ausbildung	1988 – 1992 Volksschule Marianum, 1180 Wien 1992 – 1997 Albertus Magnus Schule, 1180 Wien 1997 – 2000 Bundesrealgymnasium 18, 1180 Wien
Studium	2006/10 – 2011 Studium der Bildungswissenschaft, Universität Wien