



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

*Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch
und was es bedeutet eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein*

Verfasserin

Karima Elsayed, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien im Juni 2012

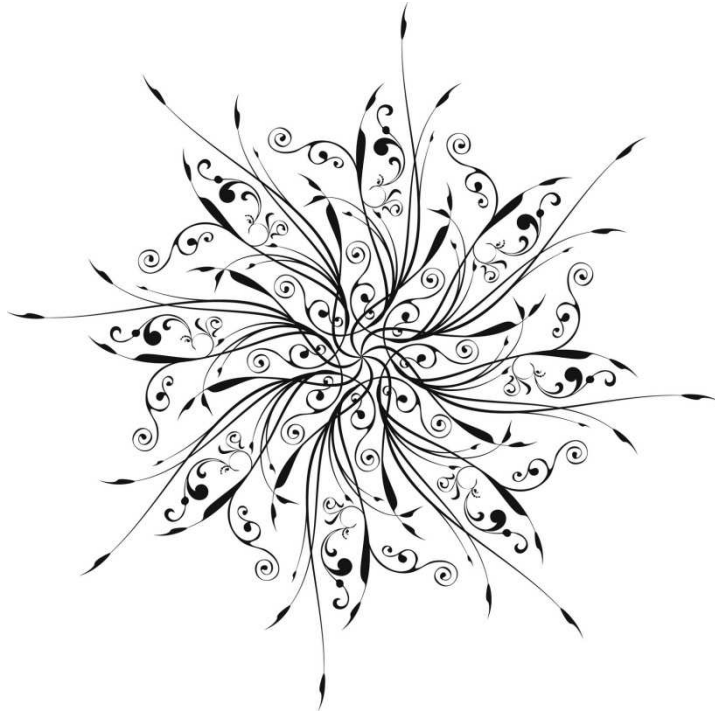
Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Univ.- Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Alhamdulillah

*Alles Lob und jeder Dank gebührt dem Einen
- in dessen Namen ich alles beginne und
ohne dessen Kraft und Macht nichts möglich ist -
und meinen lieben Eltern.*



*All jenen lieben Menschen gewidmet, die mit mir oft unermüdlich Diskussionen führten und mir auf die meines Erachtens beste Weise - die dialogische Weise - halfen meine nicht selten wirren Gedanken zu sortieren und neue mir fremde Erkenntnisse zu gewinnen.
Ich weiß ihre Geduld und offenen Ohren sehr zu schätzen.*

Inhaltsverzeichnis

PROLOG	1
ERSTER TEIL	3
1. EINLEITUNG	5
1.1 Zur Genese der Fragestellung	5
1.2 Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens	6
1.3 Strukturierung der Arbeit	7
2. KONSTRUKTION DER »ANDEREN« IM MIGRATIONSPOLITISCHEN DISKURS	9
2.1 Othering oder »zu Anderen gemachte« nach Edward Said	9
2.1.1 Othering als Objektivierungspraxis	11
2.1.2 Othering als Subjektivierungspraxis	12
2.2 Wer sind die »Anderen«?	13
2.2.1 Vom Gastarbeiter zum Muslim	15
2.2.2 Ausländerdispositiv - Integrationsdispositiv - Muslimdispositiv	16
2.2.3 Kopftuch versus Migrationshintergrund	20
2.3 Rassismus und Diskriminierung	22
2.4. Formen der Diskriminierung	25
2.4.1 Kulturalisierung	26
2.4.2 Religiösierung	26
2.4.3 Paternalisierung	27
3. INTERKULTUR VERSUS INTERKULTURALISMUS	31
3.1 Gefahren interkulturellen Lernens	31
3.2 Subjektorientierung	34
3.3 Selbstkritik als reflexive Haltung	35
3.4 Wahre und uneingeschränkte Anerkennung	36
ZWEITER TEIL	39
4. METHODOLOGISCH-METHODISCHE VORGEHENSWEISE	41
4.1 Qualitative Forschung und Konstruktivismus	41
4.2 Forschungsdesign	43
4.2.1 Datenerhebungsverfahren: narrative Interviews	43
4.2.2 Datenauswertungsverfahren: Inhaltsanalyse	44
4.3. Methodenreflexion	44
5. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	47
5.1 Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch	47

5.1.1 Geschichte Eins.....	48
5.1.2 Geschichte Zwei.....	51
5.1.3 Geschichte Drei.....	52
5.1.4 Geschichte Vier.....	54
5.1.5 Geschichte Fünf.....	56
5.1.6 Geschichte Sechs.....	57
5.1.7 Geschichte Sieben.....	59
5.2 Fazit.....	61
6. RESÜMEE.....	63
EPILOG.....	67
QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS.....	69
ANHANG.....	71
Transkriptionsregeln.....	71
Transkripte der Interviews.....	73
Interview 1 - Lehrerin A.....	73
Interview 2 - Lehrerin B.....	87
Interview 3 - Lehrerin C.....	97
Interview 4 - Lehrerin D.....	109
Zusammenfassung.....	123
Lebenslauf.....	123

- Prolog -

Vom Propheten wird folgende Begebenheit berichtet:

Der Prophet kam mit einem seiner Begleiter in eine Stadt, um zu lehren. Bald gesellte sich ein Anhänger seiner Lehre zu ihm: „Herr! In dieser Stadt geht die Dummheit ein und aus. Die Bewohner sind halsstarrig. Man möchte hier nichts lehren. Du wirst keines dieser steinernen Herzen bekehren.“ Der Prophet antwortete gütig: „Du hast recht!“ Bald darauf kam ein anderes Mitglied der Gemeinde freudestrahlend auf den Propheten zu: „Herr! Du bist in einer glücklichen Stadt. Die Menschen sehnen sich nach der rechten Lehre und öffnen ihre Herzen deinem Wort.“ Der Prophet lächelte gütig und sagte wieder: „Du hast recht!“

„Oh Herr“, wandte da der Begleiter des Propheten ein: „Zu dem ersten sagtest du, er habe recht. Zu dem zweiten, der genau das Gegenteil behauptet, sagtest du auch er habe recht. Schwarz kann doch nicht weiß sein.“ Der Prophet erwiderte: „Jeder Mensch sieht die Welt so, wie er sie erwartet. Wozu sollte ich den beiden widersprechen. Der eine sieht das Böse, der andere das Gute. Würdest du sagen, daß einer von beiden etwas Falsches sieht, sind doch die Menschen hier wie überall böse und gut zugleich. Nichts Falsches sagte man mir, nur Unvollständiges.“

(In Anlehnung an Nossrat Peseschkian 1979)

Erster Teil

*«I'm just a soul whose intentions are good.
Oh Lord! Please don't let me be misunderstood.»*

– Benni Benjamin, Gloria Caldwell, Sol Marcus

KAPITEL 1

Einleitung

Im Folgenden werden die Absichten, Ziele sowie Bedingungen aufgrund derer diese Forschungsarbeit zustande gekommen ist, beschrieben. Das Kapitel soll dem Leser und der Leserin als Einstieg in die Thematik sowie als Erklärung der Hintergründe und Vorüberlegungen dienen, da die Gedanken, Positionen und Erwartungen der Autorin, in der Hoffnung sie dadurch nachvollziehbar zu machen, offengelegt werden.

1.1 Zur Genese der Fragestellung

Kein Thema scheint europaweit so sehr in aller Munde zu sein wie das Integrations- oder Migrationsthema. Überall liest, hört und spricht man darüber. Es ist ein Thema, das jede gesellschaftliche Schicht betrifft: den Inländer wie den Ausländer; den ungebildeten, bildungsfernen Bürger wie den gebildeten, bildungsnahen Bürger; die Politik wie die Theologie; die Wissenschaft in Disziplinen wie Soziologie, Politikwissenschaft und Germanistik, wie die Praxis im täglichen Arbeitsfeld von LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PolitikerInnen und vielen mehr - jeder und jede beschäftigt sich mit der Integrationsfrage und vertritt diesbezüglich einen eigenen Standpunkt. Diese Tatsache bestätigte sich mir gegenüber erst kürzlich aufs Neue, als ich bei einem Besuch bei meinem Schuster in ein eben solches migrationspolitisches Gespräch verwickelt wurde und feststellte, dass auch dieser eine sehr klare Vorstellung davon hatte, was Integration vermeintlich sei und was damit tatsächlich bezweckt werde. Nicht ohne Grund wird Integration immer öfter als *Querschnittsaufgabe*¹ bezeichnet. Ein Begriff, der die Wurzel des Problems widerspiegelt,

¹ Aktuelles Beispiel aus dem Arbeitsprogramm des Expertenrates für Integration: „*Integrationspolitik ist eine Querschnittsaufgabe, die, unabhängig von einer institutionellen Verortung, immer von der Kooperationsbereitschaft der beteiligten politischen Akteure abhängig ist.*“ Heinz Fassmann 2011 www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Expertenrat_Arbeitsprogramm.pdf [Stand: 12.01.2012]

denn eine Aufgabe impliziert eine handelnde Instanz, die diese Aufgabe erfüllt. Das Problem liegt also weniger in der Frage: *was* ist die Aufgabe, sondern *wer* erfüllt diese Aufgabe. Synonym dazu wird für Integration auch oft der Begriff *Querschnittsmaterie*² verwendet, der vielleicht noch treffender ist, zumal Integration und der Diskurs darüber zu einer Materie geworden sind, die undurchsichtig und nebulös ist und in dessen Nebel zahlreiche unbeantwortete Fragen verborgen liegen oder gar verborgen werden. Diese Arbeit soll ein bescheidener Beitrag sein, um die Nebel zu lichten und Klarheit zu schaffen.

Am eigenen Leib konnte ich seit meiner Kindheit eine Fülle an Erfahrungen sammeln, die das Leben einer in Wien lebenden Person mit Migrationshintergrund und mit Kopftuch prägen. Erfahrungen, die, wenn in Gesprächen mit Kommilitonen, Freunden und Arbeitskollegen als Anekdote erzählt, schnell zu Staunen und dem Erlebnis, eine neue, bisher unbekannte Seite Wiens zu entdecken, führen. Dass es sich bei diesen Erzählungen nicht nur um interessante Geschichten, sondern auch um Indikatoren von Machtstrukturen und Machtmarkierungen innerhalb einer Gesellschaft handelt, wurde mir erst im Zuge meines Studiums und der infolge dessen eingehenden Beschäftigung mit eben dieser Thematik bewusst.

1.2 Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens

Das Ziel vorliegender Forschungsarbeit ist es im Sinne der Migrationspädagogik einen Beitrag zur „Erziehung“ der Gesellschaft zu leisten, indem das von den Vertretern der Migrationspädagogik (Mecheril u.a. 2010) aufgestellte Maxim versucht wird zu erfüllen, nämlich, die in der Gesellschaft in diskursivem und nicht-diskursivem Wissen verankerten, nicht hinterfragten und somit auch die Art unseres Denkens und Handelns bestimmenden Strukturen, die allerdings selbst wiederum durch unser Denken und Handeln (neu) definiert werden, bewusst zu machen (vgl. Mecheril & Rigelsky 2007). Diese Strukturen sollen mittels der Analyse von Erzählungen von an öffentlichen Schulen unterrichtenden Lehrerinnen mit Kopftuch verdeutlicht werden und zeigen, welche Mechanismen sowohl sprachlicher als auch außersprachlicher Natur in zahlreichen Situationen zum Tragen

² Zum Beispiel auf der Seite des österreichischen Innenministerium: *„Gerade weil Integration eine Querschnittsmaterie ist, können die entsprechenden Rahmenbedingungen nur in Zusammenarbeit mit allen betroffenen Verantwortungsträgern geschaffen werden.“* BM. I
http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/integration/start.aspx [Stand: 12.01.2012]

kommen, um Grenzen der Macht bestimmter Gruppen festzulegen und folglich bestimmte Gruppen handlungs(un)fähig zu machen.

Ein von der Autorin selbst aufgestelltes Maxim, das in dieser Arbeit in all ihren Zügen mitberücksichtigt wird, ist das Hinweisen auf die Perspektivität aller auf diesen und auf den ihnen folgenden Seiten gemachten Aussagen. Denn wahre Objektivität ist dem Menschen per definitionem besser gesagt per naturam eine Sache der Unmöglichkeit. Wir können jedweden Sachverhalt bloß aus bestimmten Perspektiven sehen, und wir werden, je nachdem durch welche Brille wir den Sachverhalt ansehen, etwas anderes erkennen. Der objektiven Wahrheit dessen, was wir betrachten, nähern wir uns, indem wir die Erkenntnisse der Blicke durch die verschiedenen Brillen zusammentragen und miteinander in Beziehung setzen. Denn letztlich liegt die Wahrheit irgendwo dazwischen.

Dem Leser respektive der Leserin dieser Arbeit wird neben vielen anderen Brillen, die Brille einer kopftuchtragenden Lehrerin aufgesetzt, da zum einen die Autorin selbst Kopftuch trägt und somit jede Äußerung zwangsläufig eine von vielen Perspektiven kopftuchtragender Frauen ist und da zum Anderen die beschriebenen Erfahrungen und Erlebnisse, die in späterer Folge auch Ausgangsmaterial der Analyse aktueller Machtstrukturen innerhalb der Migrationsgesellschaft sind, aus narrativen Interviews mit kopftuchtragenden Lehrerinnen stammen und somit abgesehen davon, dass sie wie jede autobiografische Erzählung mit dem „Problem“ der Inszenierung der eigenen Identität zu „kämpfen“ haben, subjektive Wahrnehmungen widerspiegeln.



Karl Giebler & Marina Khanide (2006)

1.3 Strukturierung der Arbeit

Die Arbeit lässt sich in zwei wesentliche Teile gliedern: Der erste Teil umfasst die Darlegung der Absichten und Rahmenbedingungen dieser Forschungsarbeit (Kapitel 1); einen tieferen Einblick in die in diesem Rahmen wesentlichen theoretischen Ansätze (Kapitel 2), zu denen insbesondere die vieldiskutierten Ansätze der postkolonialen Theorie

sowie der Aufnahme ihres Gedankenguts in den migrationspolitischen Diskurs, und die von Foucault aufgestellten Thesen zur Analyse von Diskursen und der Bedeutung von Wissensformation zählen; sowie – in einem bescheidenen Rahmen mit nach vorne gerichteten Blick – ein Besprechen von Möglichkeiten und Prospektiven für die aktuellen Dilemmata (Kapitel 3). Der zweite Teil ist der empirischen Untersuchung gewidmet und bietet zunächst eine Verdeutlichung der methodisch-methodologischen Herangehensweise (Kapitel 4), gefolgt von der Präsentation der Ergebnisse dieser Untersuchung (Kapitel 5), die über die, auf der zuvor besprochenen Theorie basierenden, Analyse der, aus den Interviews herausgegriffenen, Erzählungen erfolgt. Schließlich möchte ich diese Arbeit mit einem Resümee (Kapitel 6) und einigen an die Lesenden gerichteten Gedanken zu Ende führen und wünsche, dass diese in den weiterführenden Diskussionen mit- und weitergedacht werden. Die Transkriptionen der gesamten Interviews sind im Anhang nachzulesen.

Meine guten Absichten den Leserinnen und Lesern näher gebracht – in der Hoffnung, sie mögen meine Arbeit nicht missverstehen - möchte ich sie nun dazu einladen sich im folgenden Kapitel einen theoretischen Überblick über die Strukturen und Ursachen des gegenwärtigen Migrationsdiskurses zu verschaffen.

«Wenn die Dinge durcheinander geraten, dann untersuche die Ursachen und du wirst wissen, was die Folgen sind.»

– Imam Ali ibn Abi Talib (Friede sei mit ihm)

KAPITEL 2

Konstruktion der «Anderen» im migrationspolitischen Diskurs

2.1 Othering oder zu «Anderen» gemachte nach Edward W. Said

Dem Konzept der «Anderen» oder der zu «Anderen» gemachten, in der Literatur mit Othering bezeichnet, das ursprünglich aus dem kolonialismuskritischen Kontext stammt, wird im migrationspolitischen Diskurs eine immer bedeutendere Rolle beigemessen, wie ein Blick in die Literatur zeigt (vgl. Thomas-Olade & Velho 2011, Mecheril & Thomas-Olade 2011, Dirim & Knappik 2011, Broden 2009, Scharathow 2009). Der Begriff Othering, der obschon nicht namentlich, inhaltlich durch Edward Suids Arbeit „Orientalism“ (Said 1978), die auch als Begründung der postkolonialen Theorie gilt, geprägt wurde, fand seinen begrifflichen Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs durch die Arbeiten von Gayatri C. Spivak, die sich ebenfalls mit der postkolonialen Theorie auseinandersetzte bzw. diese prägte. Thomas-Olade und Velho definieren Othering in ihrem Artikel wie folgt:

„In this context, Othering is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects - that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.” (Thomas-Olade & Velho 2011:27)

Othering umfasst demnach alle Handlungsformen, die sowohl sprachlicher, als auch außersprachlicher Natur sein können und in irgendeiner Form ein hegemoniales Herrschaftssystem schaffen bzw. ein schon bestehendes hegemoniales Herrschaftssystem festigen, indem sie Subjekte innerhalb der gegebenen Strukturen positionieren und sie entweder als *subjects in powerful social positions* handlungsfähig machen oder als *those subjugated to these powerful conditions* handlungsunfähig machen. Othering kann folglich

als eine Subjektivierungspraxis verstanden werden, durch die in bestimmten Kontexten bestimmte Subjekte hervorgebracht werden und in ein dichotomes Verhältnis im Sinne von «Wir» und «die Anderen» zugeordnet werden. Othering-Prozesse spielen allerdings nicht nur im (migrations)politisch-strategischen Rahmen zur bewussten Erhaltung eines hegemonialen Herrschaftssystems eine wichtige Rolle, sondern auch im Alltagsdiskurs, wo diese Prozesse zum Teil unbewusst, wenn nicht gar in guter Absicht, geschehen (vgl. Thomas-Olalde & Velho 2011). Die in Kapitel 5 folgende Analyse von Erzählungen in öffentlichen Schulen arbeitender Lehrerinnen mit Kopftuch geht genauer auf diese in Alltagssituationen stattfindenden Othering-Prozesse ein und verdeutlicht ihre Folgen für die Einzelne sowie für die Gesellschaft.

Zur Frage nach dem Nutzen des Othering-Konzepts wird von der postkolonialen Theorie davor gewarnt durch die Verwendung dieses Konzepts selbst bestimmte Diskurse zu festigen und Subjekte innerhalb dieser Diskurse zu essenzialisieren (vgl. Thomas-Olalde & Velho 2011). Eine Warnung, die angesichts des immer stärkeren Rückgriffs auf das Othering-Konzept, als Erklärungsmuster für unterschiedliche soziale Phänomene, auch im nicht-akademischen Rahmen, nicht in den Wind geschlagen werden sollte. Das Konzept des Othering kann allerdings, sofern es in seiner tatsächlichen Komplexität erfasst wird, als Analyseinstrument von großem Nutzen sein, wie Thomas-Olalde und Velho mit folgenden Worten beschreiben:

„But the recourse to *Othering* serves to refine the analysis of our involvement in power relations. *Othering*, furthermore, opens up an analytical perspective which takes into account the ambivalences of actions (also of actions intended to be counter-hegemonic) within dominant discourses. We deal with practices of subject formation in the context of *Othering* to extend our abilities, to reflect, and to act in order to multiply practices of resistance.” (Thomas-Olalde & Velho 2011:47; Hervorhebung im Original)

Folglich soll die Analyse von Othering-Prozessen dazu dienen innerhalb einer Gesellschaft Machtstrukturen, auf der Basis derer Subjekte positioniert und somit bestimmten Handlungsmöglichkeiten zugewiesen werden, sowie die je eigene Eingebundenheit in eben diese Machtstrukturen, bewusst zu machen.

Othering, wie von Thomas-Olalde und Velho als Dispositiv verstanden, umfasst sowohl Subjektivierungspraxen als auch Objektivierungspraxen, da es Menschen als Objekte begreift und sie gleichzeitig als Subjekte innerhalb selbst definierter Grenzen hervorbringt.

2.1.1 Othering als Objektivierungspraxis

Andere werden im Zuge der Objektivierungspraxis als Objekte des politischen und gesellschaftlichen Diskurses wahrgenommen, d.h. es wird über sie gesprochen, aber nicht mit ihnen. Said zitiert in diesem Zusammenhang Karl Marx: „Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden“ (Said 1978:21) und macht darauf aufmerksam, dass die Minorisierten und zu Anderen gemachten stumm sind und sich nicht selbst repräsentieren, sondern von Angehörigen der dominanten Gruppe unter der Bedingung der eigenen Überlegenheit präsentiert werden. Sie sind gewissermaßen passive, nichtautonome Untersuchungsobjekte, die nur durch die Beschreibungen der sie Untersuchenden verstanden und definiert werden.

„[...] The Orient and Orientals [are considered by Orientalism] as an ‘object’ of study, stamped with an otherness - as all that is different, whether it be ‘subject’ or ‘object’ - but of a constitutive otherness, of an essentialist character [...] This ‘object’ of study will be, as is customary, passive, non-participating, endowed with a ‘historical’ subjectivity, above all non-active, non-autonomous, non-sovereign with regard to itself: the only Orient or Oriental or ‘subject’ which could be admitted, at the extreme limit, is the alienated being, philosophically, that is, other than itself in relationship to itself, posed, understood, defined - and acted - by others.“ (Anwar Abdel Malek zitiert nach Said 1978:97)

Von zentraler Bedeutung für diese Objektivierungsprozesse sind also der Zusammenhang von Wissensformation und Macht: Bestimmtes Wissen wird in bestimmten Kontexten formiert, um hegemoniale Verhältnisse aufzubauen und Machtstrukturen zu legitimieren. Nicht verwunderlich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Entstehung und die Verbreitung von Wissen über «den Orient» historisch mit dem Vordringen der europäischen Großmächte in die unter dem Begriff «Orient»³ verstandene Region (d.h. Naher Osten, Nordafrika, Indien) korreliert und den Zweck erfüllt diese politische Agenda zu legitimieren (vgl. Thomas-Olalde & Velho 2011).

„With this attitude, European researchers set out to collect ‘information’ about ‘the others’ and to create a body of knowledge which explains ‘the others’, a process through which Europe seized epistemic possession and thus claimed the right of domination.“ (Thomas-Olalde & Velho 2011:30)

³ Thomas-Olalde und Velho weisen in ihrem Artikel darauf hin, dass Said mit dem Begriff *Orient* nicht eine geografische Region meint, sondern das im Zuge der europäischen Kolonialisierung entstandene Konstrukt des Orients.

Die Art wie über die Anderen geschrieben wird, die narrativen Stilmittel, die verwendet werden, die Bilder, die aufgegriffen werden, sowie das Verallgemeinern von einzelnen Exemplaren führt zu einer Darstellung der Anderen, die als Realität verstanden wird (vgl. Said 1978:21). Die dieser Wissensformation zugrunde liegenden, epistemischen Prozesse gehen also mit Kollektivierungs- und Essenzialisierungsprozessen einher und sind niemals neutral, sondern stets an Machtansprüche gebunden.

„Essentialising practices turn heterogeneous ‘bodies of knowledge’ into a compact ‘mantle of knowledge’ which makes it possible to turn socially produced ‘information’ into dominating and power-laden assertions about the ‘essentiality’ of the Others.” (Thomas-Olalde & Velho 2011:30)

Essenzialisierungen dienen folglich der Formierung eines kompakten „mantle of knowledge“, der nicht hinterfragbares Wissen über die Anderen liefert und somit die Natur des Diskurses über sie festlegt. Diskurse sind, gemäß der Definition von Foucault, als Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren zu verstehen, die in bestimmten historischen Konstellationen machtförmig hervorgebracht werden. Sie strukturieren das Wissen und begründen das, was als Wahrheit gilt. Eine Wahrheit, die mit Hilfe von Disziplinierungsmaßnahmen durchgesetzt wird (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011:47).

Wichtig ist, dass jede Form der Zuschreibung, geschehe sie im negativen oder im positiven Sinne, zu einer Essentialisierung der Anderen führt und in Folge dessen zu einer ständigen Markierung ihrer Andersartigkeit.

„Exoticism, idealisation, and sexualisation are the counterpart to negatively-charged ascriptions of traditional and patriarchal backwardness, directed in particular against women and men who are identified as Muslims” (Thomas-Olalde & Velho 2011:43)

2.1.2 Othering als Subjektivierungspraxis

Unter Subjektivierungspraxis versteht man das Erzeugen von Subjekten mittels diskursiver Praxen, d.h. Menschen werden innerhalb des politischen und gesellschaftlichen Diskurses positioniert. Diese dominanten Diskurse ermöglichen nicht nur soziale Subjektivierungspraxen über Zuschreibungen, sondern legitimieren diese auch, da sie sich auf ein epistemologisch konstruiertes, dichotomes System beziehen, das klare Zuordnungen ermöglicht. Sie werden nicht hinterfragt, sondern für plausibel und ohne Alternative angenommen (vgl. Mecheril & Thomas-Olade 2011:36).

Ferner sind diese Subjektivierungsprozesse nicht beliebig, sondern das Ergebnis, wenn Diskurs-Raum-Erfahrungsmuster in Verbindung gesetzt werden, und wirken sich effektiv

auf das Leben der entsprechenden Subjekte aus (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011:37). Ihre Rolle in Alltagssituationen ist daher nicht zu unterschätzen:

„Die Subjektivierungspraxen, mit denen wir es zu tun haben, haben für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen, die nach einem analytischen Instrumentarium verlangen, das Alltagsdiskurse, Wissensproduktion und die politische Dimension derselben in Rechnung stellt.“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2011:49f).

2.2 Wer sind die «Anderen»?

Diese von Said in Bezug auf koloniale Machtstrukturen beschriebenen diskursiven Praxen spielen auch in heutigen Migrationsgesellschaften, wie es in späterer Folge am Beispiel von Österreich analysiert werden soll, eine zentrale Rolle, nur dass die zu «Anderen» gemachten hier andere als im Kontext des Kolonialismus sind. Saims These der Konstruktion bestimmter Personengruppen durch Wissensformation mit dem Zweck Überlegenheit ihnen gegenüber zu legitimieren, wird durch eine Analyse des gegenwärtigen Migrationsdiskurses deutlich.

Während in Studien zur postkolonialen Theorie etwa von Said oder Spivak die zu «Anderen» gemachten i.d.R. «the natives» sind, d.h. die von den Kolonialmächten minorisierte Bevölkerung des jeweiligen Landes, sind im migrationspolitischen Kontext die in Österreich und womöglich auch in anderen europäischen Ländern zu «Anderen» gemachten nicht so klar zu definieren: Sind es Menschen mit Migrationshintergrund im allgemeinen? Oder vielleicht lediglich Türkinnen und Türken? Oder sind es eher Muslime?

„Man hat Arbeitskräfte gerufen und es kommen Menschen“, so die bekannte Aussage von Max Frisch (1967), die die Bilanz aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, 50 Jahre nachdem die ersten Gastarbeiter nach Österreich und Deutschland kamen, sein könnte. Die nach Österreich eingeladenen Menschen, als dieses in Trümmern lag und auf Hilfe angewiesen war, wurden durch diskursive Praxen zu einer Gruppe, einem Kollektiv gemacht. Das epistemologisch über sie erzeugte Wissen negiert Individualität und Einzigartigkeit der einzelnen Mitglieder dieser Gruppe und schafft stattdessen kollektiv den «Anderen» zugeschriebene Eigenschaften.

„[...] no matter how deep the specific exception, no matter how much a single Oriental can escape the fences placed around him, he is first an Oriental, second a human being, and last again an Oriental“ (Said 1978:102)

Um es also mit Saida's Worten zu sagen: Egal wie sehr die spezifische Ausnahme ist, egal wie sehr ein einzelner Gastarbeiter den ihm auferlegten Grenzen entkommen kann, er ist zuerst ein Gastarbeiter, dann ein Mensch und letztlich wieder ein Gastarbeiter. Das über diese Gruppe erzeugte Wissen konstituiert Machtstrukturen, in denen den «Anderen», in diesem Fall der Gruppe der Gastarbeiter, innerhalb der Gesellschaft ein minorisierter Platz zugewiesen wird, durch den ihnen der Zugang zu bestimmten Handlungsräumen verweigert wird. Mecheril schreibt in diesem Zusammenhang:

„MmM (Menschen mit Migrationshintergrund) aber können machen, was sie wollen, es ist 'egal'. Dies nicht so sehr weil sich die Zugehörigkeitsordnung durch Zuwiderhandlungen nicht erschüttern lässt, sondern weil durch die Zugehörigkeitsordnung hervorgebrachte 'ausländische Subjekte' in dem, was sie tun, der Zugehörigkeitsordnung verpflichtet bleiben und sie dadurch bestätigen.“ (Mecheril & Rigelsky 2007:63)

Wie bereits weiter oben ausgeführt, konstruiert Othring als Objektivierungspraxis ein bestimmtes Bild der «Anderen» über die Bildung und das Verbreiten bestimmten Wissens über diese Gruppe. Wie wurden und werden die in europäischen Gesellschaften zu «Anderen» gemachten präsentiert?

In der ersten Studie über Kölner Gastarbeiter (Bingemer 1970) wurde die Wesensart italienischer, spanischer, türkischer und griechischer Gastarbeiter erforscht. Ein Auszug der Ergebnisse, zu denen man in Bezug auf die türkischen und spanischen Gastarbeiter gekommen ist, verdeutlicht die Einseitigkeit der Migrationsforschung, die Erol Yildiz als MigrantInnenforschung bezeichnet und mit der Forschung westlicher WissenschaftlerInnen über afrikanische Völker vergleicht.

Zu der Charakterstruktur der türkischen Gastarbeiter:

“Ein großer Teil der türkischen Gastarbeiter kommt aus Anatolien, also aus zivilisatorisch primitiven Verhältnissen, in denen unsere Gebräuche etwa hygienischer Art unbekannt sind. Sie bringen ein ausgeprägtes und differenziertes Ehrgefühl mit und haben strenge moralische Vorschriften, nicht nur über den Umgang mit Frauen. [...] Diese Struktur könnte sich in folgenden Berufen positiv auswirken: Alle Verkehrsberufe, vom Laufburschen über den Eisenbahnangestellten und Chauffeur bis zum Piloten, Heizer, Bergmann, Schmied, Goldschmied, Schornsteinfeger, Feuerwehr, alle Berufe, die mit Explosionen zu tun haben. Die Struktur macht geeignet für Berufe, in denen geschützt wird: Polizei, Sanitätswesen, Sozialfürsorger. Die Türken sollen fern bleiben von jenen Berufen, in denen unverbindliche Höflichkeiten gefordert werden ...“ (Bingemer 1970:57f)

Zu der Charakterstruktur der spanischen Gastarbeiter:

„Wir fassen die Struktur der spanischen Gastarbeiter zusammen auf Grund ihrer Person- und Triebstruktur und sehen: Egozentrik, Formliebe, Monotonie, Starrsinn, Ordnungs- und Absonderungsdrang, schematisches Denken, Rang- und Standesgefühl, Selbstunterschätzung, Vorsicht, Mißtrauen, Neigung zur Querulanz. Diese Eigenschaften sind ungünstige Voraussetzungen zur interaktionistischen Integration. Aber es gibt eine Reihe von Berufen, die nach psychologischen Voraussetzungen für die Spanier besonders geeignet sein könnten. Wir nennen als Beispiele: Postbeamte und alle Tätigkeiten in Lagern, Büros und Hotels, in denen Aufsicht geführt werden muß: Nachtwärter, Hausmeister, Liftführer, Portier. In Technik, Kunst und Handwerk könnten sie als Graveur, Drucker und Anstreicher arbeiten.“ (Bingemer 1970:50)

Bei beiden Auszügen werden die Objektivierungspraxen deutlich, die sich dem Mittel der Beschreibung bedienen und Fakten herstellen, indem sie Kollektive in einem bestimmten zeitlichen und politischen Kontext «einfrieren» und das auf subjektiven Beobachtungen begründete Wissen auf die Ebene von objektiven Wissen stellen. Dadurch werden die von Machtverhältnissen geprägten Beziehungen zwischen den Überlegenen und Unterlegenen gefestigt und legitimiert (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011:49).

2.2.1 Vom Gastarbeiter zum Muslim

Während sich die hitzigen Integrationsdebatten einst um den Gastarbeiter drehten und diesen als das Fremde innerhalb der hiesigen Gesellschaft konstruierten, so änderte sich dies bald in die allgemeine und vage Bezeichnung des *Ausländers* und bald in die Bezeichnung des *Türken*. Spätestens nach dem 11. September 2001 wurde aus dem Feindbild *Türke*, das Feindbild *Muslim*. Nun scheinen Muslime im Allgemeinen unter dem Generalverdacht zu stehen, «europafremd» zu sein, den hiesigen Werten und Moralvorstellungen nicht genügend angepasst zu sein, ja gar ihnen gegenüber feindlich gesinnt zu sein.

Die Debatte um die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund scheint sich nicht nur in Österreich, sondern in beinahe jedem europäischen Land, nicht selten nur noch auf die Gruppe der Muslime zu beschränken. Zahlreiche Aussagen verschiedener europäischer

Politikerinnen und Politiker⁴ aus der jüngsten Vergangenheit, die manchmal mehr, manchmal weniger direkt waren, bestätigen diese Annahme.

In vielen dieser Aussagen ist die Rede vom Islamismus, auf dessen begriffliche Bedeutung ich hier lediglich im Rahmen eines Vergleichs mit Saids Definition von Orientalismus eingehen möchte. Er bezeichnet Orientalismus als eine westliche Form des Dominierens, (Neu)Strukturierens und Beherrschens des Orients (vgl. Said 1978:3), was den Vergleich zulässt, dass Islamismus unter denselben Bedingungen als eine westliche Form des Dominierens, (Neu)Strukturierens und Beherrschens des Islam verstanden werden kann.

Bei einer Podiumsdiskussion, die von der interdisziplinären Forschungsplattform "Religion and Transformation in Contemporary European Society" (RaT) am 24. Jänner 2012 in Wien organisiert wurde, diskutierten Vertreter der einzelnen in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaften, d.h. der katholischen Kirche, der evangelischen Kirche, der rumänisch-orthodoxen Kirche, des Judentums und des Islam über den Beitrag von Religionen für das Projekt Europa. Dabei führte der bei dieser Diskussion die islamische Religionsgemeinschaft vertretende Sprecher, Zekirija Sejdini, aus, dass Islam zu Europa gehöre, eben weil er das Fremde verkörpere und dieses Fremde für Europas Identität notwendig sei. Von daher würde das Fehlen der Muslime oder das Nicht-Entsprechen des von Europa konstruierten Bildes über den Islam eine Identitätskrise mit sich führen. Dies stellte auch Said bei seiner Analyse der Repräsentation des Islam durch westliche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fest:

„[...] the Orient and Islam are always represented as outsiders having a special role to play *inside* Europe.“ (Said 1978:71 – Hervorhebung im Original)

Dieses Einschließen der «Anderen» durch ihren Ausschluss ist grundlegend für Othering-Prozesse, zumal dadurch die Andersartigkeit der «Anderen» im Rahmen eines Machtverhältnisses festgeschrieben und für unveränderbar erklärt wird.

2.2.2 Ausländerdispositiv - Integrationsdispositiv - Muslimdispositiv

Mecheril und Rigelsky (2007) analysieren die Konstruktion des «Ausländers» oder des «natio-ethno-kulturell Anderen» wie Mecheril es bezeichnet, mithilfe der analytischen Perspektive des Dispositivs. Dabei definieren sie Dispositive unter Rückgriff auf Foucault folgendermaßen:

⁴ Man denke beispielsweise an die Aussage: „Muslime sind integrationsunwillig“ oder an zahlreiche Wahlslogans der FPÖ.

„Dispositive sind strukturierte, gleichwohl bewegliche Bündel von Praktiken, die in einer irgendwie spezifischen Weise, dies macht ihren Zusammenhang aus, intervenieren, dazwischengehen. Dispositive haken positiv und negativ ein, sie bestätigen und behindern, sie leiten den Fluss des Gesagten, des Sagbaren, des vergegenständlichten Wissens und des nicht sagbaren Wissens um und ab, sie sichern und modifizieren diesen Fluss, ebenso wie sie Effekte dieses Flusses sind.“ (Mecheril & Rigelsky 2007:63)

Dispositive stehen in einer engverstrickten, wechselseitigen Abhängigkeitsbeziehung mit den sie hervorbringenden zeitlichen und örtlichen Umständen und erfüllen die Aufgabe, auf eine Notsituation (urgence) zu reagieren (vgl. *ibid.*:64).

Unter dem Ausdruck «Ausländerdispositiv» verstehen Mecheril und Rigelsky:

„das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen [...] mit dem es gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen.“ (*ibid.*:66).

Denn der Notstand, auf den das Ausländerdispositiv reagiere, sei die durch die, aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, bedrohende Präsenz von ausländischen Subjekten in europäischen Gesellschaften entstandene Frage nach der eigenen (bezogen auf die Mehrheitsgesellschaft) Identität. Eine Identitätskrise, die durch das Infragestellen natio-ethno-kultureller Selbstverständnisse und durch das Überschreiten konstruierter Grenzen ausgelöst wird und behoben werden muss, damit der «normale» Betrieb des systemischen, konstruierten und nichthinterfragten, zugleich aber auch vereinfachten Denkens des Wir wieder hergestellt werden kann (vgl. *ibid.*).

Die Identität einer Gesellschaft wird über das mittels diskursiver Praxen produzierte Spiegelbild der «Anderen» hergestellt. Um es mit Lacan zu sagen: Das Subjekt bildet seine Identität stets in Abhängigkeit der konstruierten Identität eines Anderen. Erst über die Interaktion zwischen der Innenwelt und der Umwelt bildet sich das Bewusstsein.

„The images which are thus adopted create an illusion of wholeness, which the individuals as vulnerable beings can never achieve, and which must be defended in order to negate the actual imperfection of the Self.“ (Thomas-Olalde & Velho 2011:29)

Es ist folglich die Verletzlichkeit des Subjekts, die dazu führt, dass das Bild der eigenen konstruierten Identität nach außen hin stets verteidigt wird; verteidigt gegenüber einem negativen Gegenbild, das in der Konstruktion einer bestimmten anderen Gruppe gefunden

wird. Die eigene Identität entsteht also erst als positives Spiegelbild des negativen Bildes der «Anderen». Das heißt durch die Konstruktion des ungebildeten Gastarbeiters entsteht der gebildete Österreicher; durch die Konstruktion des patriarchalen Türken, entsteht der auf Gleichberechtigung erpichte österreichische Mann, durch die Konstruktion der unterdrückten Muslimin entsteht die emanzipierte österreichische Frau.

Wie der Begriff Ausländerdispositiv reagiert auch der Begriff Integrationsdispositiv auf die durch Migration und andere gesellschaftliche Phänomene entstandene Identitätskrise europäischer Mehrheitsgesellschaften. Denn beide Begriffe, Ausländer und Integration, haben gemeinsam, dass sie einerseits diffuse und nicht-eindeutig abgrenzbare Bedeutungsfelder tragen, andererseits allerdings ein binäres Denken und somit eine klare Zuordnung der Bevölkerung zu Ausländer - Inländer oder Integrierte - Nicht-Integrierte ermöglichen (vgl. Mecheril 2011:50).

Wenn wir auf die Definition von Othering als Praxis des Markierens bestimmter Gruppen von Menschen mit dem Ziel, diese dadurch in bestimmte Handlungspositionen zu versetzen, zurückkommen, so erscheint das Konzept der Integration nichts anderes zu sein als eine weitere Maßnahme, um diese Othering-Prozesse zu forcieren. Denn in der Tat wurde erst durch den Integrationsdiskurs und die im Zuge dessen immer deutlicher ausformulierte Forderung der Integration der «Anderen» die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund als Gruppe der «Anderen» markiert. Gehen wir wie Thomas-Olalde und Velho davon aus, dass diese Praxen sowohl bewusst, als auch unbewusst in gegenwärtigen europäischen Migrationsgesellschaften Anwendung finden, so könnte das Integrationskonzept als bewusste, politisch-strategisch gesetzte Maßnahme verstanden werden.

Wie hat nun die Integration der innerhalb der Gesellschaft als «Andere» markierten Mitglieder auszusehen? Mark Terkessidis (2010) fragt zu Recht, in welches Ganze sich Menschen mit Migrationshintergrund denn integrieren sollen. Denn Integration, so führt er aus, bedeute die Einbindung in eine Einheit oder das Teilwerden eines Ganzen. Der Begriff «Integration» suggeriere also per definitionem, dass es eine ganze, einheitliche deutsche oder hier österreichische Kultur gäbe, die erlernbar wäre und der Menschen mit Migrationshintergrund Teil werden könnten bzw. müssten (vgl. Terkessidis 2010:42ff). Eine abstruse Vorstellung, die - wäre ihre Verbreitung nicht traurige Realität - zum Lachen

wäre. Denn Tatsache ist, dass in Österreich mit dem Begriff «Leitkultur» versucht wird die faktische kulturelle Heterogenität der österreichischen Bevölkerung zu verschleiern und das Bild *einer* Nationalkultur zu schaffen. Und Tatsache ist auch, dass seit dem 1. Jänner 2006 die Integrationsvereinbarung gilt und Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur gezwungen werden diese nicht existierende, lediglich phantasmatisch erhaltene und über diverse Diskurse konstruierte Nationalkultur in Kursen zu erlernen, sondern auch ihr Bleiberecht von der positiven Ablegung einer solchen Prüfung abhängig gemacht wird. Mecheril und Rigelsky sprechen in diesem Zusammenhang von Imaginationspraxen, über die das imaginierte Bild der natio-ethno-kulturellen Identitäten aufrecht erhalten wird. Zu diesen zählen sie jede Form von Länderwettbewerben, wie beispielsweise die Europameisterschaft im Fußball oder den Eurovision Song Contest, in denen natio-ethno-kulturelle Identitäten wie ÖsterreicherIn, DeutscheR, ItalienerIn, usw. beschwört werden und die Zugehörigkeit zu diesen konstruierten Gebilden bestärkt wird (vgl. Mecheril & Rigelsky 2007:66).

Die dritte, in diesem Zusammenhang verwunderliche Tatsache ist, dass die Integrationsvereinbarung nur für Drittstaatsangehörige gilt, das heißt nur für jene Menschen mit Migrationshintergrund, die aus Ländern außerhalb der EU kommen, deren Fremdheitsgrad wohl für eine bedingungslose Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft zu hoch ist. Das sich hinter dem Begriff Integration verbergende Konzept zielt also auf eine Assimilation der Fremden ab: Menschen mit Migrationshintergrund werden aufgefordert sich anzupassen, die österreichische Leitkultur zu übernehmen und infolge der erfolgreichen Assimilation «unsichtbar» zu werden (vgl. Thomas-Olalde & Velho 2011:43). Eine Forderung, die jedoch ebenso unmöglich wie paradox ist, da eine Assimilation - sollte sie tatsächlich gelingen - von der Mehrheitsgesellschaft nicht akzeptiert werden würde. Denn im Zuge des Unsichtbar-Werdens würden Menschen mit Migrationshintergrund ihre «Andersheit» ablegen; eine Andersheit, die sich in einem bestimmten Kontext erst durch, auf hegemoniales Wissen basierenden, positiven oder negativen Askriptionen manifestiert, und für die eigene - bezogen auf die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft - Identitätsbildung konstitutiv ist, da sich in der Abgrenzung zu ihr die Mehrheitsgesellschaft definiert. Demnach würde an Menschen mit Migrationshintergrund die paradoxe Aufforderung gerichtet werden: Bleibt so fremd wie ihr seid, aber werdet unsichtbar (vgl. *ibid.*).

Wenn wir nun von der in 2.2.1 aufgestellten These ausgehen, dass die Muslime derzeit die Rolle der «Anderen» oder Fremden in Europa erfüllen, so wäre es denkbar in diesem Kontext von einem *Muslimdispositiv* zu sprechen, das uns erlaubt über «die Muslime» als homogene Gruppe der «Anderen» zu sprechen und dem durch ihre Präsenz und Zugehörigkeit ausgelösten Notstand Abhilfe zu leisten. Das Muslimdispositiv berücksichtigt mehr als es das Ausländer- und Integrationsdispositiv tut, das religiöse Moment, über das Diskriminierungen und Differenzen konstruiert werden. Es nimmt also auf einen Notstand Bezug, der als eine Krise des christlich-abendländischen Wir verstanden werden kann, das sich nicht von nationalstaatlich «Anderen» oder ethno-kulturelle «Anderen», sondern von religiös «Anderen» bedroht oder gestört sieht. Dies wird insbesondere am Beispiel von Konvertierten deutlich, die als Österreicher oder Österreicherin fraglos zugehörig waren, bis sie ihre Religion wechselten und in Folge dessen nicht mehr als Österreicher oder Österreicherin, sondern als Muslim oder Muslimin wahrgenommen werden. Ob diese Person zuvor römisch-katholisch, evangelisch oder orthodox war, spielt kaum eine Rolle, da ihre Religiosität erst ab dem Zeitpunkt, ab dem sie der Religion Islam zugeordnet wird, thematisiert wird. Die Person wird über ihre Religion mittels des Muslimdispositivs, das auf ein historisch gewachsenes Wissensrepertoire über den Islam zurückgreift, definiert und im gesellschaftlichen Raum positioniert. Eine Positionierung, die ihr Zugehörigkeiten an- bzw. aberkennt und folglich Handlungsräume eröffnet bzw. schließt. Das Muslimdispositiv schafft somit die Voraussetzungen dafür, dass einer Österreicherin mit Kopftuch scheinbar mit Recht der Status der Nicht-Österreicherin und Nicht-Deutschsprechenden zuerkannt und sie entsprechend dieses Status‘ behandelt wird.

2.2.3 Kopftuch versus Migrationshintergrund

In der ewigen Diskussion über die Teilhabe, Integration, Anpassung, Assimilation oder gar Abschiebung Migrationsanderer, wie sie Mecheril wortschöpfend nennt, geht es nicht selten um das Thema Kopftuch. Die Debatte um ein Kopftuchverbot scheint alle Weichen aufs Neue so viel Gesprächsstoff zu liefern, dass sie Titelblätter sämtlicher Tageszeitungen füllt. Da diese öffentlich und medial geführten Diskussionen allerdings kaum sichtbare Fortschritte zeigen, bleibt der Sinn und Zweck dieser Aktionen, den ich in der Festschreibung und somit nicht mehr zu hinterfragenden Verbindung der identitätsstiftenden Personencharakteristika: Kopftuch und Migrationshintergrund (d.h.

Anders-Sein, Nicht-Zugehörig-Sein) verorte, zu ergründen. Dabei zeigt gerade die Kopftuchdebatte, dass das Anderssein und folglich nicht-zugehörig-Sein ein durch diskursives und nicht-diskursives Wissen konstruierter und je nach Kontext veränderbarer Status ist.

Mecheril spricht von einer notwendigen Umorientierung, durch die Migrationsandere in Leitungsaufgaben als Normalität gesehen werden:

„Mehrsprachigkeit als Normalität allgemeiner Angebote oder die Selbstverständlichkeit, dass auch Migrationsandere der selbstverständliche Status zukommt, professionell Handelnde zu sein, die mit allgemeinen und auch mit Leitungsaufgaben befasst sind, sind hierbei wichtige Perspektiven der Umorientierung.“ (Mecheril 2004:125)

Diese Perspektive der Umorientierung gilt in gleicher Weise für «Religionsandere», d.h. bezogen auf das Kopftuch, würde es bedeuten, dass die Präsenz von Frauen mit Kopftuch als professionell Handelnde in Leitungsaufgaben als selbstverständlich und normal angesehen werden soll. Dies mag je nach Betrachter ein entweder erstrebenswertes oder weniger erstrebenswertes Ziel sein. In jedem Fall gilt es zu analysieren, was es für die Gesellschaft per se und den Einzelnen respektive die Einzelne bedeuten würde.

Lehrerinnen mit Kopftuch mögen in Hauptschulen, Mittelschulen oder Gymnasien, in denen die Schülerschaft selbst größtenteils einen Migrationshintergrund aufweist, gern gesehen sein, da ihr Migrationshintergrund - sei er nun real oder nicht, sofern lediglich vom Kopftuch auf ihn geschlossen wurde - als Garant für das Funktionieren des Verhältnisses zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, den sogenannten «Problemschülern», gesehen wird. Lehrerinnen mit Migrationshintergrund wird gewissermaßen eine natürliche Kompetenz im Umgang mit sprachlichen, kulturellen und sozio-ökonomischen Problemen von Kindern mit Migrationshintergrund zugeschrieben (vgl. Dirim & Knappik 2012).

In vorliegender Arbeit wird nun speziell auf die Gruppe der kopftuchtragenden Lehrerinnen an öffentlichen Schulen eingegangen. Es ist allerdings nicht meine Absicht dadurch eine Problemgruppe aufzumachen und wie in letzter Zeit immer öfter in medialen und wissenschaftlichen Diskursen zu beobachten ist, den Fokus auf die vermeintlichen «Problembürger» zu legen. Im Gegenteil möchte ich vielmehr durch sie bzw. durch die

Perspektive dieser bestimmten Gruppe gegenwärtige Diskurse, Machtverhältnisse und Praxen der Majoritätsgesellschaft fokussieren.

2.3 Rassismus und Diskriminierung

Mecheril, Melter u.a. (2011) bezeichnen Rassismus „nicht vorrangig als individuelles Phänomen [...], als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen oder Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit.“ (ibid.:10). Diese begriffliche Definition wurde sehr bewusst gewählt, um dem allgemeinen Verständnis von Rassismus als Ausnahme- und Randerscheinung oder als „Betriebsunfall im Normalzustand des Systems“, wie Terkessidis (2010) es nennt, sowie der zu geringen akademischen Etablierung der Rassismusforschung im deutschsprachigen Raum entgegen zu arbeiten (vgl. Mecheril & Scherschel 2011:41).

Rassismus als Denkstruktur sowie das dadurch entstandene Deutungsmuster, die sich effektiv auf die Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit auswirken, greifen auf Figuren des Kolonialismus zurück und tragen in ihrem Kern das Gedankengut des Othering-Konzepts:

„Der Kern rassistischen Denkens besteht hierbei in der Figur der zumeist herabwürdigenden und benachteiligenden binären Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir und einem Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken – über Gesetzgebungen zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reichend – aufrechterhalten und legitimiert wird.“ (Mecheril, Melter u.a. 2011:11)

Die Praktiken, die ein solches rassistisches Denken möglich machen und legitimieren, sind im wesentlichen Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung. Dabei werden biologische, soziale, kulturelle oder religiöse Differenzen naturalisiert, Menschen aufgrund dieser Merkmale in homogene Gruppen vereinheitlicht, und diese Gruppen als grundsätzlich verschieden gegenübergestellt, sowie letztlich in eine Rangordnung gebracht (vgl. Rommelspacher 2011:29). Diese Praktiken lassen sich - die Brücke zum Othering-Konzept schlagend - mit der Objektivierungspraxis, die Essenzialisierungs- und Kollektivierungsprozesse umfasst, sowie mit der Subjektivierungspraxis vergleichen. Ebenso ist die Verbindung von Macht(erhaltung) und Wissensformation in beiden Konzepten von großer Bedeutung.

Die koloniale Eroberung ist „zum Protopotyp des Rassismus geworden, indem biologische Merkmale, in diesem Fall vor allem die Hautfarbe, zur Markierung der Fremdgruppe verwendet und mithilfe dieser Konstruktion ihren Mitgliedern eine bestimmte ‚Wesensart‘ zugeschrieben wurde.“ (ibid.:26). Der «Rasse»-Begriff wird aus rassismuskritischer Perspektive allerdings als wandelbar beschrieben und als Konstruktion verstanden, mittels welcher Kategorien und Gruppenzugehörigkeiten geschaffen werden, die letztlich eine hierarchische Unterscheidungsordnung aufrechterhalten und legitimieren. Diese Rassenkonstruktionen gehen auf die von Miles (1991) beschriebene Praxis des «Race-making» zurück, die die Idee der «Rasse» dazu benutzt, um Gruppen machtvoll zu unterscheiden (vgl. Mecheril & Scherschel 2011:48). Der Begriff «Rasse» bezieht sich somit auch auf soziale, kulturelle oder religiöse Unterschiede, die in «natürliche» verwandelt werden und folglich als angeboren und weitervererbt konstruiert werden. Aus diesem Grund ist aus rassismuskritischer Perspektive auch nicht die Rede von dem *einen* Rassismus, sondern von den *Rassismen*, denen jeweils unterschiedliche Unterscheidungsmerkmale zu Grunde liegen, die sich allerdings stets der gleichen Argumentationsfigur bedienen (vgl. Rommelspacher 2011:28).

Ein Beispiel für eine solche Rassialisierung im migrationspolitischen Kontext ist folgendes Zitat aus einer Zeitungskolumne: „Bildung und die Einstellung zu Bildung wird vererbt.“⁵ In Bezug auf die hier lebenden türkischen Migrantinnen und Migranten, auf die sich der Artikel bezog, wirkt diese Aussage deutlich rassialisierend: Die türkischen Migrantinnen und Migranten würden von vornherein, ohne ihr Zutun, quasi von Geburt an, einer Rasse angehören, die weniger Wert auf Bildung lege. Abgesehen davon dient diese Aussage als Legitimation, der Ungleichbehandlung eben dieser Menschen, da durch diese Rassenkonstruktion ein schlechteres Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund mit dem Verweis auf das ihnen inhärente Merkmal: keinen Wert auf Bildung zu legen, erklärt und dadurch der Blick von anderen möglichen Ursachen, wie zum Beispiel ungleiche Chancenverteilung, abgelenkt wird.

In der redaktionsinternen Diskussion⁶ des Standard die um die zitierte Aussage der Kolumne entstanden ist, ist die Verknüpfung von aufklärerischem Anspruch und

⁵ Kolumne von Hans Rauscher: <http://derstandard.at/1285200828611/Einsekastl-RAU-Yozgat> [Stand 12.04.2011]

⁶ <http://derstandard.at/1287099734588/DER-STANDARD-diskutiert-Zwischen-Yozgat-und-Wien> [Stand: 26.05.2012]

rassistischer Konstruktion zu erkennen. Karin Scherschel (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem reflektierten Rassismus und zeigt damit die Flexibilität rassistischer Argumentationsfiguren. Dadurch würde der paradoxe Effekt der gleichzeitigen Dramatisierung und Entdramatisierung des Rassismus eintreten:

„Eine Entdramatisierung findet dadurch statt, dass er aus der Sphäre des Außergewöhnlichen, des Irrationalen und dem Rand der Gesellschaft herausgeholt wird. Rassismus tritt nicht nur im Gewand einer starren Ideologie beim Schläger, der die gesellschaftliche Ordnung bedroht und in Opposition zur demokratischen Ordnung steht, auf, sondern auch der gebildete Sozialdemokrat und die gebildete „ethnisch andere“ Sozialdemokratin verwendet rassistische Zuschreibungen in seinem alltäglichen Erleben und in seinen Beschreibungen. Sie sind sich dieser sogar bewusst und dennoch funktionieren sie. Damit ist zugleich der Effekt der Dramatisierung beschrieben.“ (Scherschel 2011:136)

Rassismus ist folglich als ein weitverbreitetes und alltägliches Phänomen zu verstehen, das eine Struktur des Denkens, des Kategorisierens und des Ordnen in bestimmte durch diskursive sowie nicht-diskursive Wissensbestände aufgebaute und kaum hinterfragte Ordnungsmuster zulässt, die zu bewusster (intendierter) oder unbewusster (nicht intendierter) Diskriminierung im Sinne von Benachteiligung führen kann. Eine Benachteiligung, die, insbesondere wenn sie unbewusst geschieht, von den jeweilig diskriminierend Handelnden oft schwer nachempfunden werden kann und den Diskriminierten als übertriebene Empfindlichkeit, manchmal gar als Einbildung nachgesagt wird (vgl. Rommelspacher 2011:32).

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich den Begriff *Diskriminierung* in zweierlei Hinsicht definieren: Erstens - und dies ist die allgemeine, wohl typischere Bedeutung des Begriffes - liegt eine Diskriminierung dann vor, „wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben.“ (Rommelspacher 2011:30). Zweitens - und dies ist die wohl weniger verbreitete Verwendung des Begriffes - ist Diskriminierung synonym zu Diskrimination und Distinktion, abgeleitet von dem lateinischen Wort *discriminare*, und in der allgemeinen Bedeutung von unterscheiden bzw. einen Unterschied machen, zu verstehen:

„Dem lateinischen Wortstamm zufolge (*discriminare*: unterscheiden, absondern, auslesen) bedeutet Diskriminierung Unterscheidung und bezeichnet sowohl die Wahrnehmung von

Differenzen als auch die Differenzierung von Gegenständen oder die unterschiedliche Behandlung von Fällen.“ (Boshammer 2008:1)

Diskriminierung verstehe ich daher sowohl als die «bloße» Wahrnehmung von Unterschieden, die unter der Ausklammerung der Frage nach der Konstruktion eben dieser Unterschiede, einen vorrangig nicht negativen, da nicht wertend, sondern vielmehr unabdingbaren Teil menschlichen Denkens darstellt, als auch als eine aus dieser Wahrnehmung resultierende ungleiche und für die jeweils diskriminierten Subjekte mit negativen Konsequenzen verknüpfte Behandlungsweise.

Insofern Diskriminierung also als Denkstruktur verstanden wird, die zu einer generellen Unterscheidung von Menschen führt, welche wiederum auf den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftliche Wirklichkeiten schafft, deckt sich der Begriff Diskriminierung auf theoretischer Ebene in gewisser Weise mit dem oben skizzierten Verständnis von Rassismus entsprechend der rassismuskritischen Perspektive nach Mecheril, Melter u.a. (2011).

2.4 Formen der Diskriminierung

Wenn nun von Formen der Diskriminierung die Rede ist, wird meist von direkter und indirekter Diskriminierung gesprochen (vgl. Gomolla & Radtke 2000:326). Während die direkte Diskriminierung auf Grund von ungleichen Regeln bzw. Voraussetzungen für alle zu Stande kommt, bezieht sich die indirekte Diskriminierung auf benachteiligende Konsequenzen für eine bestimmte Gruppe, die sich aufgrund von gleichen Regeln für alle ergeben, d.h. individuelle Startvoraussetzungen werden nicht berücksichtigt und führen somit zu einer indirekten Benachteiligung der einen Gruppe bzw. Bevorzugung der anderen (vgl. *ibid.*:327).

Im Zentrum der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Analyse stehen all jene Denk- und Handlungsstrukturen, die erstens im Sinne des Othering ein dichotomes Verhältnis herstellen, zweitens gemäß dem rassismuskritischen Verständnis von Rassismus, Menschen, auf der Basis von naturalisierten Merkmalen, machtvoll in ein hierarchisches Ordnungssystem einfügen, sowie drittens entsprechend der allgemeinen Bedeutung von Diskriminierung Auswirkungen mit sich führen, die eine Benachteiligung für die so Positionierten implizieren. In Bezug auf die hier relevante Gruppe, d.h. Lehrerinnen mit Kopftuch, sind insbesondere Rassialisierungen auf der Basis von Kultur - im Sinne eines

auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit beschränkten Verständnisses - und Religion von Bedeutung. Somit ist in diesem Zusammenhang die Rede von Kulturalisierung und Religiösierung, die insbesondere wenn es um das Kopftuch geht, häufig überlagernd auftreten können.

Ferner ist für den hier behandelten Untersuchungsgegenstand die Frage nach der (Un)Gleichheit von Mann und Frau und der sich daraus ergebenden (un)gleichen Behandlung nicht unberücksichtigt zu lassen. Dieser Aspekt wird in der Analyse zugegebenermaßen in einem sehr geringen und zweifelsohne noch auszuschöpfenden Maße behandelt, da er insbesondere dann angesprochen wird, wenn er im Rahmen einer intersektionalen Diskriminierung bedeutend wird.

2.4.1 Kulturalisierung

Unter Kulturalisierungen sind Diskriminierungspraxen zu verstehen, die Gruppenkonstruktionen auf der Basis von kulturellen Dominanzverhältnissen aufbauen. Sie bedienen sich eines statischen und homogenisierenden Verständnisses von Kultur, das als Erklärungsmuster herangezogen wird:

„Der Kulturalismus sieht sowohl individuelle Bildungsdefizite als auch gesellschaftliche Konfliktpotentiale in erster Linie vom Faktor ‚Kultur‘ bedingt, und sorgt so für eine Verengung und Verarmung der analytischen Perspektive“ (Takeda 2012)⁷

Dieses auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten verengte Verständnis von Kultur wird in vielfacher Weise dazu verwendet, um Unterschiedlichkeiten zu schaffen und zu verstärken. Die auf der Basis dieses Verständnisses hergestellten «kulturellen» Differenzen werden naturalisiert und somit als unveränderbar bzw. den jeweiligen Menschen als innewohnend angesehen (vgl. Rommelspacher 2011:29). Aus rassismustheoretischer Perspektive werden diese Diskriminierungspraxen auch als kultureller Rassismus bezeichnet (vgl. Mecheril 2010:152).

2.4.2 Religiösierung

Religion spielte immer schon eine wesentliche Rolle, nicht nur zur Diskriminierung im Sinne einer Unterscheidung und Einteilung von Menschen, sondern auch als Erklärungsmuster und Legitimation eben dieser Diskriminierung.

⁷ Entnommen aus dem Handout zu seinem Vortrag mit dem Titel: „Entkulturalisierung und Entpaternalisierung als Grundvoraussetzung der Einwanderungsgesellschaft“ im Rahmen der Tagung Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung.

„Der Topos „Religion“ ist in diesem Zusammenhang ein weiteres „leeres Signifikant“ (Laclau), das „Kultur“ und schlussendlich „Rasse“ substituiert oder besser: überlagert und mittels diskursiver Wirkung als ein effektives und akzeptables Differenzierungsmerkmal erscheint.“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2011:37)

Dementsprechend werden religiöse Differenzen so konstruiert, dass sie ein Ordnungssystem schaffen, mittels dem es möglich ist die Anhänger der jeweiligen Religion eindeutig zu definieren und auf bestimmte charakteristische Merkmale festzulegen. Dies bedarf eines starren und homogenen Verständnisses von Religion und ist in jüngster Zeit, insbesondere wenn es um «den Islam» geht, zu beobachten.

„[...] je mehr ‚der‘ Islam zu einem Differenzierungsmerkmal gemacht wird, das das ‚Wesen‘ aller Muslime zu durchdringen scheint und sich wie eine biologische Eigenschaft von einer Generation auf die andere weitervererbt, desto eher kann man auch den antiislamischen Rassismus als einen Rassismus bezeichnen; je mehr also die ‚Andersheit‘ der Muslime in ihrer ‚Natur‘ eingeschrieben wird und je mehr dies der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien und Herrschaftsverhältnissen dient.“ (Rommelspacher 2011:28)

Antiislamischer Rassismus (Rommelspacher 2011) bzw. antimuslimischer Rassismus (Attia 2009; 2011) bedienen sich eines Repertoires tradierter Bilder über «den Islam», die in „Reise- und Sachbüchern bzw. -reportagen, literarischen Verarbeitungen und wissenschaftlichen Analysen, Darstellungen in Filmen, Computerspielen und Schulbüchern⁸“ (Attia 2011:153) zu finden sind. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Mecheril und Thomas-Olalde (2011) auch vom religiösen Othering sprechen und sich dabei auf eben diese Praxen des Positionierens und Zuordnens in durch diskursives und nicht-diskursives Wissen gegebene Ordnungen beziehen. Die vielen Konzepte sind letztlich, auch wenn sie oft unterschiedlich benannt werden, einander sehr ähnlich.

2.4.3 Paternalisierung

Der Begriff Paternalismus ist ein zwar vieldiskutierter, allerdings im migrationsgesellschaftlichen Kontext zu wenig klar definierter Begriff, da oftmals keine klare Abgrenzung zu Praxen der Bevormundung oder Gängelung vollzogen wird. Im

⁸ Eine detaillierte Analyse des Bildes des Islam in österreichischen Schulbüchern ist in der unter der Leitung von Susanne Heine durchgeführten Studie (1995) zu finden.

Rahmen der Tagung *Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung*, die am 19. und 20. Jänner 2012 in Wien stattfand, gab Mecheril eine sehr deutliche Definition, die ich hier anführen möchte⁹.

Mecherils Vortrag zufolge spiele der Paternalismus bei der Frage nach der Legitimität der einzelnen Integrationsmaßnahmen eine wesentliche Rolle, wobei hier auf die von ihm geäußerte Kritik zur Effizienz und Effektivität eben dieser Maßnahmen nicht eingegangen werden soll. Für den Begriff Paternalismus führte Mecheril die Definition des Cambridge Dictionary of Philosophy an:

“Interference with the liberty or autonomy of another person, with justifications referring to the promotion of the person’s good or the prevention of harm to the person.” (Audi: Cambridge Dictionary of Philosophy 2009)

Demzufolge bezeichne Paternalismus ein pädagogisches Verhältnis, dass zwei Charakteristika aufweist, nämlich erstens die Einschränkung der Freiheit des Gegenübers und zweitens die Begründung dieser Einschränkung mit dem Gedanken, sie, die Einschränkung, sei ein Beitrag zur Ermöglichung des Guten bzw. zur Verhinderung von Schaden für den Gegenüber.

Mecheril machte allerdings eine klare Unterscheidung zwischen dem Paternalismus, wie er eben definiert wurde, und dem, wie er es nennt, Pseudo-Paternalismus, der den Großteil der beobachtbaren Maßnahmen kennzeichnet und dann gegeben ist, wenn Maßnahmen zum gesellschaftlichen Wohle gesetzt werden, die allerdings keine wirkliche Einschränkung der Autonomie des Individuums mit sich bringt. Zur Verdeutlichung dieses Konzeptes vom Pseudo-Paternalismus führte Mecheril als Beispiel die Maßnahme an, in Supermärkten die Süßigkeiten vor der Kassa in Augenhöhe zu platzieren, um das Kaufverhalten der Kunden zu beeinflussen. Mit dieser Maßnahme werden zwar Schritte zum gesellschaftlichen Wohle gesetzt, die hinterfragt werden können, sie stellen aber keine Einschränkung des Individuums dar, da der Kunde letztlich die Möglichkeit hat, den Süßigkeiten zu widerstehen, ohne dass ihm dadurch ein Schaden zukommen würde.

Weiters machte Mecheril einen begrifflichen Unterschied zwischen weichem und hartem Paternalismus. Während ersterer für die Einschränkung der Autonomie eines grundlegend

⁹ Die folgenden Ausführungen basieren auf den eigenen Notizen zu seinem Vortrag im Rahmen dieser Tagung, gehalten am 19.01.2012 mit dem Titel: „Subjektorientierung als Paternalismuskritik? Migrationspädagogische Erwägungen“

eingeschränkten Gegenübers, z.B. Kinder, steht, ist letzterer, also der harte Paternalismus, als Einschränkung der Autonomie eines schon autonomen Status innehabenden Individuums zu verstehen und somit oft im Feld von Migration und Bildung zu finden, wenn es um den Umgang mit Erwachsenen geht. Da der harte Paternalismus eine höhere Legitimierungsschwelle habe, würde er im Kontext der Erwachsenenbildung über Infantilisierungsprozesse zum weichen Paternalismus gemacht und somit leichter legitimierbar werden. Mecherils genauere Analyse des harten Paternalismus machte deutlich, dass es sich dabei um eine nicht zu legitimierende Praxis handelt, da sie in die Lebenspraxis des Gegenübers eingreift, sie entfremdet und zu einem Problem macht, das nur instrumentell gelöst werden kann. D.h. die paternalistisch Behandelten müssen ihre Lebenspraxis entsprechend solchen Maßnahmen handhaben, die sie sich nicht selbst gesetzt haben, sondern durch kulturelle, politische, mediale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für sie gesetzt wurden und immer wieder neu geformt werden. Paternalismus, insbesondere der harte Paternalismus, könne folglich als Herrschaftssystem verstanden werden, das sich hegemonial artikuliert.

Halten wir einen Moment inne und bedenken wir die – nicht nur aber vor allem – durch Migration bedingte gegenwärtige Situation zahlreicher europäischer Gesellschaften in ihrer politischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und medialen Dimension, so können wir erkennen, dass die Dinge gehörig durcheinander geraten sind: Forschungsergebnisse, die niemanden interessieren; Gesetze die Hürden bauen; Wissen, das Stereotype festigt; Themen, die nicht angesprochen werden dürfen und Projekte, die niemand fördern möchte. Die Untersuchung der Ursachen für diese Situation hat uns gezeigt, dass sich nichts verändern wird, sofern nicht jene Machtansprüche, die an koloniale Strukturen anknüpfen, im Sinne einer tatsächlichen Gemeinschaft von Menschen gleichen Status aufgegeben werden.

Vor dem Hintergrund dieses tristen Bildes, wird im nächsten Kapitel in einem bescheidenen Rahmen versucht, Ansätze zu diskutieren, die womöglich einen Teil zur Lösung dieser Dilemmata beitragen können.

*«We have to keep in mind at all times that we are not fighting for integration
nor are we fighting for separation. We are fighting for recognition...
for the right to live as free humans in this society.»*

– El Hajj Malik el-Shabbaz (Malcolm X)

KAPITEL 3

Interkultur versus Interkulturalismus

3.1 Gefahren «interkulturellen Lernens»

Vor einem guten Jahrzehnt schrieb Franz Hamburger einen Artikel mit dem Titel „Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung“ (Hamburger 1991) und zeigt mit kritischem Blick die Probleme der interkulturellen Pädagogik auf. Seiner scharfen Kritik zum Trotz entwickelte sich die interkulturelle Erziehung zu einem Lösungskonzept, von dem man sich versprach, der als Folge der Migration immer schwieriger handhabbaren Situation in den Klassenräumen Abhilfe zu schaffen. In der Tat ist interkulturelle Kompetenz zu einem Schlüsselbegriff geworden, wenn es um migrationsbedingte Fragestellungen, insbesondere im Kontext Schule, geht.

„Interkulturelle Kompetenz ist gewissermaßen der Schlüssel, der pädagogisch handelnde Professionelle in die Lage versetzen soll, der interkulturellen Realität zu entsprechen und Bildungsprozesse im Sinne „interkulturellen Lernens“ zu ermöglichen.“ (Mecheril 2004: 107f)

Es geht also um „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog nach Georg Auernheimer (2003:21)“ (ibid.:106). Diese des Öfteren in solchen wenn nicht noch pathetischeren Worten formulierte und in zahlreichen Leitbildern zu lesende Grundidee des Erreichens einer friedlicheren Welt durch das Verstehen der Anderen verkennet nicht nur die Realität, weil sie die Ursachen aktueller migrationspolitischer Probleme nicht berücksichtigt, sondern führt auch zu einer

Verstärkung und Fortschreibung der diese Realität hervorgebrachten gesellschaftlichen Machtstrukturen.

Die 1991 von Hamburger geäußerte Kritik an diesem Konzept von interkultureller Kompetenz deckt sich bzw. findet ihre Erweiterung in einigen jüngeren Konzepten für den Kontext Schule (Takeda 2010, Mecheril u.a. 2010 sowie 2004) deren Hauptkritik sich auf die Vorstellung von Kultur als starres, homogenes und an nationale bzw. ethnische Grenzen gebundenes Konstrukt richtet.

„Interkulturelle Erziehung muss, um die fremde Kultur zum Zwecke der Verständnisweckung vermitteln zu können vom individuellen Handeln einer Person absehen und Kultur als konsistentes System, das objektiv existiert, rekonstruieren. [...] Hinzu kommt, daß jede Orientierung an Nationalkulturen grob vereinfachend und fahrlässig ist, weil die Homogenität der Minderheitengruppen im Begriff immer schon unterstellt und Heterogenität verdeckt wird.“ (Hamburger 1991:49)

Eine Vorstellung von Kultur, die in drei Schritten zu dem nicht zu akzeptierenden Missstand führt, dass Menschen, ihrer Existenz beraubt werden. In einem ersten Schritt entstehen durch die Vorstellung, dass Kulturen homogene Gebilde sind, jede Art von Stereotypen, seien diese Verstärkungen im positiven oder im negativen Sinne. Diese Stereotype schaffen in einem zweiten Schritt den Rahmen, in dem Subjekte über Praxen wie jene der Kulturalisierung innerhalb der Gesellschaft positioniert werden. Ein Rahmen, der sowohl physische als auch psychische Eigenschaften der Subjekte festlegt und innerhalb dessen Subjekte handlungsfähig wie -unfähig gemacht werden. In einem dritten Schritt wird durch das Festlegen eines Rahmens innerhalb dessen Subjekte existieren können, auch der Rahmen bestimmt, innerhalb dessen Subjekte nicht existieren können, d.h. die Existenz von Subjekten, die sich außerhalb dieses durch Stereotype festgelegten Rahmens positionieren, wird negiert oder der üblichen Praxis entsprechend auf den Rahmen «angepasst».

Spätestens durch die immer stärker zunehmenden weltweiten Migrationsbewegungen, wurden diese «Grenzen» der Kulturen – sofern es überhaupt legitim ist von diesen zu sprechen – aufgebrochen. Zu Unrecht hat sich also in der Migrationsforschung, insbesondere wenn es um MigrantInnen der zweiten Generation geht, in Bezug auf ihr kulturelles Zugehörigkeitsempfinden, die Metapher des Zwischen-Zwei-Stühlen-Sitzens

entwickelt, knüpft sie doch an die Vorstellung an, Kulturen wären klar abzugrenzende Stühle, zwischen denen man sitzen könnte. Dieses dichotome Weltbild der interkulturellen Erziehung wird vor allem in diesem von Mecheril geäußerten Kritikpunkt deutlich:

„Konzepte zur interkulturellen Kompetenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige, sie scheinen auch keinen Anlass zu sehen, diese der Egalitätshypothese widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren. Minderheitenangehörige, Personen mit Diskriminierungserfahrungen, Migranten und Migrantinnen kommen als Adressaten der Angebote zu interkulturellen Kompetenz nicht vor.“ (Mecheril 2004:122)

Die Nicht-Adressierung von Menschen mit Migrationshintergrund zeigt die Einseitigkeit des Konzepts der interkulturellen Kompetenz, da es lediglich darum geht, Mehrheitsangehörigen das Verstehen der ihnen «fremden Kulturen» zu ermöglichen. Eine Einstellung, die aufgrund der Tatsache, dass es „nicht um den ‚Import fremder Kulturen‘, sondern um die von Migrationsphänomenen fundierte Entstehung und Entwicklung „einheimischer Kulturen“¹⁰ [...]“ (Arens & Mecheril 2009:7) geht, nicht haltbar ist.

Abgesehen davon, kann das Verstehen der Anderen, wenn es in einem Rahmen erfolgt, in dem es – wenngleich nicht immer bewusst – den Zweck der Vereinnahmung, Bemächtigung und letztlich Assimilation der Anderen erfüllt, den wohlmeinend guten Absichten der interkulturellen Erziehung (etwa friedliches Miteinander in Respekt und Anerkennung) gänzlich entgegenwirken.

„Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muß zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“ (Wulf 1999:61 zitiert nach Mecheril 2004:128)

Diese Erkenntnis und ihre Umsetzung nennt Mecheril die Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen oder verstehendes Nicht-Verstehen und impliziert das Anerkennen der eigenen Unzulänglichkeit, die kritische Reflexion der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und das Aufgeben von Sicherheit und Machtpositionen, was letztlich den Status als Mehrheitsangehöriger bzw. Mehrheitsangehörige schwächt (vgl. Mecheril 2004:129).

¹⁰ Arens und Mecheril machen dies in ihrem Artikel mit dem Verweis auf sich hier entwickelnde ethnisch codierte Jugendkulturen deutlich.

„Insofern erfordert Interkulturalität ein ‚schwaches Subjekt‘ und fordert ein Subjekt, das in der Lage ist, sich als schwaches zu verstehen und als schwaches zu zeigen, ohne sich dadurch aus der Verantwortung zum Handeln und aus der Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem und der Anderen zu verabschieden.“ (ibid.:131)

Die eigene Schwäche zu erkennen, manchmal auch einzugestehen und anderen zu zeigen ist m.E. eine sehr schwierige Aufgabe, zumal sie die Selbsteinschränkung erfordert und daher nicht *schwacher* sondern eher *starker* Subjekte bedarf.

3.2 Subjektorientierung

Ein Gegenentwurf zu der, der Kultursierungs-falle in die Hände spielenden interkulturellen Kompetenz, bei der Subjekte auf ihren natio-ethno-kulturellen Hintergrund festgelegt werden und dieser als (alleinige) Variable zur Erklärung sozialen Handelns herangezogen wird, ist die Idee der «interkulturellen Öffnung», auf die Terkessidis (2010) bei seinem Konzept, das er Interkultur nennt, zurückgreift. Dabei geht es weniger um kulturelle oder ethnische Identitäten, sondern um die Veränderung der Organisationskultur hiesiger Einrichtungen.

„Das Programm einer Politik, die Barrierefreiheit herstellen will, möchte ich als Interkultur bezeichnen. Ich habe diesen Begriff gewählt, weil Interkultur in der deutschen Debatte bereits eingeführt ist und ein wenig als der Kontrahent der schlecht-normativen Vorstellung von Integration fungiert - vor allem im Begriff der ‚interkulturellen Öffnung‘.“ (Terkessidis 2010:130)

Dieses von Terkessidis mit dem Begriff «Interkultur» vorgeschlagene Konzept schlägt einen ähnlichen Weg ein wie zahlreiche, auf den Prinzipien der Diversity oder der Transkulturalität begründeten, Konzepte, denen gemeinsam ist, dass sie mit der völlig überholten Vorstellung von Kultur, als ein homogenes und klare Grenzen aufweisendes Gebilde, zu dem sich Menschen klar zuordnen ließen, aufräumen. Der zentrale Bezugspunkt ist die aktuelle migrationsbedingte Gegebenheit einer pluralen Gesellschaft, auf die hin die, an eine monolinguale und monokulturale Gesellschaft angepassten, Institutionen geprüft und interkulturell geöffnet werden müssen.

„In meinem Verständnis von Interkultur geht es also nicht wie im Multikulturalismus um die Anerkennung von kulturellen Identitäten, die Relativität unterschiedlicher Perspektiven oder das Zusammenleben der Kulturen, sondern das Ziel ist die Veränderung der

charakteristischen Muster, die aktuell mit der Vielheit eben nicht mehr übereinstimmen.“ (ibid.:131)

Das Positive, das diesem Konzept der «interkulturellen Öffnung» abgewonnen werden kann, ist die ihm inhärente Orientierung an den tatsächlichen Lebenswelten und Selbstverständnissen vieler Menschen mit Migrationshintergrund und das damit einhergehende Umdenken zu einem subjektorientierten Umgang mit in dieser Gesellschaft lebenden Menschen. Ein immer stärker gefordertes Um-Denken, das die Vorteile der Vielheit spürbar und sichtbar machen würde, insofern es auf einer selbstkritischen und selbstreflexiven Basis erfolgt.

3.3 Selbstkritik als reflexive Haltung

Von wesentlicher Bedeutung ist, dass jene oftmals unbewusst passierenden Formen der Diskriminierung, die sich aufgrund des natio-ethno-kulturellen Hintergrundes, physiognomischer Charakteristika oder religiöser Einstellungen der Anderen manifestieren, aufgezeigt und bewusst gemacht werden, um dadurch einem sensibleren, auf Selbstkritik und Selbstreflexion stützenden, Umgang den Weg zu ebnen. Dieses Bewusstmachen kann allerdings nur fruchten, wenn es erstens auf den Boden einer kritikfreundlichen Gesellschaft stößt, die zweitens den (politischen) Willen zur Veränderung hat. Dieser Kritikfreundlichkeit lege ich das von Mecheril, Melter (u.a.) (2011) ausgedrückte Verständnis von Kritik zu Grunde, das die AutorInnen im Sammelband „Rassismuskritik“ unter Rückgriff auf Foucaults Definition ¹¹ folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

„kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht „dermaßen“ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen.“ (Mecheril, Melter u.a. 2011:10)

Die Definition rückt die Notwendigkeit eines selbstreflexiven Umgangs mit den eigenen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen ins Zentrum der Überlegungen. Zur Tragweite der Bedeutung von Kritik für eine Gesellschaft zitiere ich Said:

¹¹ „Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992:12 zitiert nach Mecheril, Melter u.a. 2011:10)

“I take criticism so seriously as to believe that, even in the midst of a battle in which one is unmistakably on one side against another, there should be criticism, because there must be critical consciousness if there are to be issues, problems, values, even lives to be fought for [...]” (Said 1983:28)

Kritik ist in diesem Sinne in jeder Situation angebracht, ja selbst inmitten des Kriegsfeldes, wo die Richtigkeit der zu erkämpfenden Sache offensichtlich zu sein scheint, denn gerade, wenn es um Vieles geht, und um das geht es im aktuellen Diskurs über Migration, ist Kritik als notwendiges Moment zum Aufzeigen der jeweils eigenen blinden Flecke unerlässlich.

3.4 Wahre und uneingeschränkte Anerkennung

Die Forderung, die Malcolm X seinerzeit aus der Perspektive der durch hegemoniale Kräfteverhältnisse innerhalb der amerikanischen Gesellschaft zu subaltern Positionierten aufstellte, nämlich nach (wahrer oder uneingeschränkter) Anerkennung und der Möglichkeit als freie Menschen an der Gesellschaft teilzuhaben, könnte, auf die aktuelle migrationspolitische Situation Europas übertragen, durchaus eine weiterhin aktuelle Forderung darstellen, insofern Anerkennung nicht, wie Mecheril es formulierte, als «schlechter Witz» verstanden wird:

„Anerkennung ist ein schlechter Witz, weil durch die Forderung nach Anerkennung der im rassistischen System *zu sich selbst* gekommenen Anderen die Ordnung bestätigt wird, die Anderen als bestenfalls bemitleidenswerte Gestalten hervorgebracht hat. So wirkt das Bemühen der kulturell und materiell Degradierten um den Respekt ihrer selbst als herrschaftsbestätigende Komplizität: Herrschaft, so die hegemonietheoretische Einsicht Gramscis, wirkt durch Zustimmung und Einwilligung subalternen Subjekte.“ (Mecheril 2006: 128 - Hervorhebung im Original)

Eine Anerkennung dieses Verständnisses zufolge ist unmöglich, weil sie, auf dem Selbstverständnis der subalternen Subjekte als unterworfenen Subjekte beruhend, die diese Subjekte festlegenden sozialen Verhältnisse bestätigt und somit der ihr eigentlich zugrunde liegenden Definition nicht entspricht. Denn wahre oder uneingeschränkte Anerkennung, wie ich sie im Sinne der Forderung Malcolm X‘ verstehe, beruht m.E. auf der Loslösung von allen durch diskursiven wie nicht-diskursiven Wissensformationspraxen aufgestellten Anrufungsfiguren und dem folglich sich einstellenden Respekt vor dem anderen Subjekt als

(nicht kategorisierter und konstruierter Wissensordnungen nicht zugeschriebener) Mensch¹².

Der Weg, der zu dieser Form der Anerkennung führt, bedarf einer Veränderung der Verhältnisse, die Subalterne hervorbringen, und geht, wie Mecheril verdeutlicht, über Widerstand und Handlungswirksamkeit, die es ermöglichen, das degradierende System der eindeutigen Unterscheidung über das Sich-Nicht-Zuordnen-Lassen in konstruierte binäre Ordnungsrahmen d.h. Wir-Nicht-Wir-Schemas nicht nur nicht zu bestätigen, sondern auch zu schwächen. Eine Schwächung, die zur Bedrohung werden kann:

„Diese Uneinfügbare bedroht, weil sie anzeigt und verkörpert, was durch rassistische Systeme aus der Welt geschaffen werden soll: die Kontingenz der Ordnungssysteme.“ (ibid.:137)

Gemeint ist ein Widerstand, der also, sowohl durch die Struktur des hegemonialen Machtsystems im Sinne eines inhärenten «Systemfehlers» und somit als Wiederholung der Ordnungen, als auch durch das Verschieben und Neudefinieren von Ordnungssystemen aufgrund des Anspruchs als Nicht-Zugehörige zugehörig zu sein, wirken kann und Raum für eine reflexive Analyse und Artikulation von Subjekten und Diskursen schafft¹³. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von un-möglichen Subjekten, die durch „ein Versehen, eine absichtslose Anwesenheit, ein[en] biographische[n] Unfall“ (ibid.:138) die zerstörerische Eigenschaft haben, Selbstverständnisse in Frage zu stellen und somit Machtverhältnisse zu schwächen.

In Hinblick auf die hier behandelte Forschungsfrage, lässt sich die These aufstellen, dass Lehrerinnen mit Kopftuch eben solche un-möglichen Subjekte verkörpern, insofern sie die von der Mehrheitsgesellschaft an sie gestellten, hegemoniebedingten Identitätsangebote ablehnen und im Sinne des hier modellierten Verständnisses von wahrer Anerkennung, eine solche im Stande sind zu geben und zu fordern. Im Gegensatz dazu ist eine Forderung nach Anerkennung, die aus der subalternen Position heraus gestellt wird und in einem von

¹² Siehe dazu nähere Erläuterungen in Kapitel 6 dieser Arbeit.

¹³ Mecheril sieht dies im Wesentlichen als Aufgabe der Cultural Studies: „In diesem Sinne stellen CS [Cultural Studies] ein reflexives und nicht abschließendes Unternehmen dar: Wo Subjekte und Diskurse sind, da macht es Sinn, Formen der widerstandsproduktiven Verhinderung von praktischer Wirksamkeit zu beobachten, zu analysieren und zu (re-)artikulieren. Um es am Ende *nicht ganz ernst* zu formulieren: Wo Macht ist, da sind *Cultural Studies*.“ (Mecheril 2006:140).

Machtverhältnissen durchdrungenen System nur von den Machthabenden gegeben werden kann, in der Tat ein schlechter Witz.

Mit dem Ende dieses Kapitels, sind wir auch am Ende des ersten und zugleich theoretisch angelegten Teils dieser Arbeit angekommen, dessen Ziel es war, meine geschätzten Leserinnen und Leser für das Kommende, nämlich die Darstellung der Methode und der Ergebnisse der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung, vorzubereiten.

Zweiter Teil

«Wahrlich, Wissen ist ein Schloss, dessen Schlüssel die Frage ist.»

– Imam Ja'far ibn Muhammad As-Sadiq (Friede sei mit ihm)

KAPITEL 4

Methodologisch-methodische Vorgehensweise

Nun soll dieses Forschungsvorhaben nicht zu der ersten der beiden von Christian Lüders klassifizierten Gruppen qualitativer Forschungsarbeiten zählen, die er als „ethnographisch und weniger methodenorientiert“ (Reichertz 1986:5) charakterisiert. Ebenso wenig soll sie, aufgrund mangelnder Explizität und Offenlegung der ihr zugrundeliegenden Methoden, den Anschein willkürlichen Vorgehens erwecken. In der Absicht diesen Annahmen entgegen zu wirken, werden im Folgenden in einigen Worten eben diese Vor- und Grundüberlegungen zur methodischen Herangehensweise offengelegt.

4.1 Qualitative Forschung und Konstruktivismus

Diese empirische Untersuchung greift auf Methoden der qualitativen Forschung zurück und ist dieser selbst zuzuordnen. Qualitative Forschung hat laut Uwe Flick „den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick 2004:14). Ferner schreibt Flick: „Mit ihren genauen und «dichten» Beschreibungen bildet qualitative Forschung weder Wirklichkeit einfach ab, noch pflegt sie einen Exotismus um seiner selbst willen.“ (ibid.) Vielmehr sind es die „Offenheit für Erfahrungswelten, die innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien“ (ibid.:15) die qualitative Forschung offen für das „Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (ibid.) macht. Diese dichten Beschreibungen, wie Flick sie nennt, die als Abbild von Sichtweisen der beteiligten Subjekte verstanden werden und somit subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt Raum verschaffen, sind „zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (ibid.:17).

Eine bedeutende Grundannahme der qualitativen Forschung ist, dass soziale Wirklichkeit „als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge“ (ibid.:20) verstanden werden kann. Diese subjektiv über Interaktion hergestellte Realität wird durch kollektive oder individuelle Interpretationsleistungen für die Forschung re-konstruiert und somit handlungswirksam gemacht, d.h. Ergebnisse qualitativer Forschung, die in Form von Meinungen, Ansichten, Beobachtungen, (oft biografische) Erzählungen und Darstellungen von Erfahrungen vorliegen, unterliegen zwangsläufig einem Re-Konstruktionsprozess. Flick spricht in diesem Zusammenhang auch von mimetischen Prozessen, „die sich dann als Prinzip der alltagssprachlichen Darstellung von Handlungsweisen, Ereignissen und Situationen verstehen lassen, durch das Letztere in eine kommunizierbare und verständliche Version <gebracht> werden - für das Subjekt selbst und für andere.“ (ibid.:163).

Aufgrund der Eigenschaft qualitativer Forschung, konstruierte soziale «Wirklichkeit» zu rekonstruieren, sind die Dispositionen, sozialisatorischen wie kulturellen Ursprungs, sowohl des beforschten Objekts, d.h. InterviewteR, BeobachteteR, Versuchsperson usw. als auch des forschenden Subjekts, d.h. InterviewerIn, BeobachterIn, VersuchsleiterIn usw. von zentraler Bedeutung. Sie fließen unausweichlich auf beiden Seiten in den Forschungsprozess ein und prägen diesen. Dies stellen Breuer und Lettau in ihrem Artikel über die Reflexivität der Forschenden unter Berufung auf Devereux fest:

„[...] gleichgültig, welche Übereinkunft garantiert, daß 'A der Beobachter' und 'B das Beobachtete' ist, beide fungieren als Beobachter" (Devereux 1988, 54). Beide reagieren - offen und verdeckt - auf verschiedenen Ebenen und unterschiedliche Weisen aufeinander, sie beziehen ihr Denken, Handeln, ihre Affekte und ihr Kommunizieren aufeinander, sie interagieren, entwickeln eine soziale Beziehung“ (Breuer & Lettau 2007).

Ihren Ausführungen zufolge sollten die Effekte, die sich aufgrund der nicht vermeidbaren Subjektivität innerhalb der Konstellation Subjekt, Objekt und Gegenstand ergeben, nicht als Störung gesehen werden, sondern vielmehr als das die Untersuchung bezeichnende Moment thematisiert werden.

"Statt die Störung, die durch unsere Anwesenheit im Feld oder im Laboratorium entsteht, zu beklagen und die Objektivität von Verhaltensbeobachtungen in Frage zu stellen, sollten wir das Problem konstruktiv zu lösen und herauszufinden suchen, welche positiven Erkenntnisse – die sich auf anderem Wege nicht erhalten lassen – wir von der Tatsache

ableiten können, daß die Gegenwart eines Beobachters (der dieselbe Größenordnung hat, wie das, was er beobachtet) das beobachtete Ereignis stört" (Devereux 1988:304).

Diese Überlegungen zur Frage nach der vermeintlichen «Störung» der Forschenden im Untersuchungsprozess waren zentraler Ausgangspunkt für die Erstellung des Forschungsdesigns dieser Untersuchung.

4.2 Forschungsdesign

Der Untersuchungsgegenstand sind gesellschaftliche Phänomene, die den Umgang mit und das Denken über Lehrerinnen mit Kopftuch bestimmende Strukturen sowie ihre Konsequenzen für die Einzelne und die Gesellschaft umfassen. Strukturen, die in erzählten Erfahrungen von unterrichtenden Lehrerinnen mit Kopftuch ausgemacht werden und Konsequenzen, die mittels der Analyse dieser Erzählungen verdeutlicht werden. Diese Erzählungen werden über Interviews mit den betreffenden Personen, d.h. Lehrerinnen mit Kopftuch, erhoben.

Die Wahl der Stichprobe ist in hohem Maße durch die Fragestellung bestimmt: Lehrkraft, weiblich und mit Kopftuch. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Lehrkräfte ist, ein «normales» Unterrichtsfach zu unterrichten, d.h. sie sollten weder Religionsunterricht noch irgendeine Art von Muttersprachenunterricht unterrichten, da diese Fächer und wohl auch die sie unterrichtenden Lehrkräfte nicht als Regelfächer bzw. -lehrkräfte wahrgenommen werden oder, wie es eine Lehrerin ausdrückte, im Schulbetrieb ein stiefmütterliches Dasein fristen. In der Tat ist die Zahl der kopftuchtragenden Lehrerinnen, die an öffentlichen Schulen unterrichten, unter Ausschluss aller Religions- sowie Muttersprachenlehrerinnen mit Kopftuch, schwindend gering und deutlich unter dem Anteil kopftuchtragender Schülerinnen. Für diese Arbeit konnten nach langer Suche vier Lehrerinnen ausfindig gemacht werden, die die Anforderungen an die Stichprobenwahl erfüllen.

4.2.1 Datenerhebungsverfahren: narrative Interviews

Die Daten wurden über narrative Interviews mit Gesprächscharakter erhoben. Gesprächscharakter aus dem Grund, weil die Interviewerin selbst der Gruppe der Interviewten angehört, d.h. selbst Lehrerin mit Kopftuch ist, und dadurch die Problematik der Künstlichkeit in der Interviewsituation zu umgehen gesucht wurde. Entsprechend der Methode des narrativen Interviews erzählen die Interviewten in freier und offener Form, d.h. inhaltlicher und struktureller Aufbau der Interviews sind größtenteils von den Interviewten

bestimmt. Der wesentliche Vorteil dieser Methode in Hinblick auf das hier beschriebene Forschungsvorhaben besteht in „der Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte“ (Jakob 1997:222).

4.2.2 Datenauswertungsverfahren: Inhaltsanalyse

Das Datenauswertungsverfahren basiert weitestgehend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Demzufolge werden die Interviews transkribiert und in Hinblick auf auftretende Diskriminierungspraxen analysiert. Diese Praxen werden schließlich kategorisiert und im Rahmen der sie einbettenden Erzählung analysiert. Die Theoriebildung erfolgt also deduktiv und ist stark von dem Ausgangsmaterial abhängig. Für die Analyse konnten basierend auf den Erzählungen drei wesentliche Kategorien der Diskriminierung festgemacht werden: (1) Kulturalisierungen, (2) Religiösierungen und (3) Paternalisierungen. Die zentrale Frage bei der Analyse ist, inwieweit diese Kategorien zum Tragen kommen, um eine wie auch immer geartete Form des Othering zu erzeugen und Subjekten bestimmte Handlungs(un)fähigkeiten zu ermöglichen.

4.3 Methodenreflexion

Die Tatsache, dass ich eine Gruppe untersuche, der ich durch mein eigenes Kopftuchtragen selbst angehöre, rückt die Frage nach der eigenen Beteiligung im Forschungsprozess ins Zentrum der Reflexion. Nach den ersten Interviews wurde mir bewusst, dass ein objektives Befragen der Lehrerinnen, sofern man überhaupt von einem solchen sprechen kann, aufgrund der von mir eingenommen und vielleicht auch der mir zugeschriebenen Rolle äußerst schwer ist. Meine sichtbare Zugehörigkeit zu der Gruppe der Befragten führte äußerst schnell zu einem hohen Grad an Vertrautheit und Offenheit in der Beziehung zueinander, sodass ein rein sachliches Interview verunmöglicht wurde. Da ich also befürchtete in den Interviews aufgrund der künstlich geschaffenen Sprechsituation all das, was mir sonst in einem gemütlichen Gespräch bei einer Tasse Tee sehr schnell und offen gesagt worden wäre, nicht zu hören, wurden die Interviews wie ein Gespräch angelegt, d.h. die Wahl des Ortes, die Atmosphäre und auch der Gesprächsstil waren darauf ausgerichtet einen ungezwungenen und angenehmen Sprech Anlass zu bieten. Dies machte es unmöglich, dass ich mich gewissermaßen als Außenstehende präsentierte und in keiner Weise mitredete.

In Hinblick auf den genannten Konstruktionscharakter (siehe 4.1) jeder kommunizierten Darstellung von Realität, lassen sich diese Interviews oder Gespräche - wie ich sie lieber nenne - als Ergebnisse mehrerer Faktoren sehen, von dem einer sicherlich mein eigenes

Eingebunden-Sein ist. Wenn wir die in 4.1 skizzierten Überlegungen von Breuer und Lettau zum subjektiven Involviert-Sein der Forschenden in den eigenen Forschungsprozess hier nun in Bezug auf diese konkrete Untersuchung weiterspinnen, so führt uns das zu der Frage des Wissenschaftsverständnisses. Wissenschaftliche Forschung erhebt den Anspruch, bzw. wird für sie oft der Anspruch erhoben objektiv, neutral und realitätsbezogen zu sein, um auf diese Weise zu einer «wahren» Aussage von Tatsachen über die Welt zu gelangen. Tatsächlich gibt es allerdings keine objektive Wissenschaft, sondern bloß intersubjektive Nachvollziehbarkeit, wie es Claus Melter formulierte:

„Eine die Multiperspektivität und Interdisziplinarität, die sozialen Positionierungen und die Situiertheiten des Wissens berücksichtigende Wissenschaft sollte - so mein Standpunkt - nach davon ausgehen, dass eine intersubjektive Verständigung anhand zu klärender Kriterien, Logiken und Vernunftverständnisse möglich ist, ansonsten müsste sie ihre Ansprüche der intersubjektiven Erkenntnisgewinnung und partiellen Wahrheitsfindung, ihre anzustrebende kriteriengeleitete Intersubjektivität (früher als Objektivität fehlgedeutet) sowie durch Kriterien und Verfahrensweisen hergestellte Nachvollziehbarkeit und damit scheinbare Neutralität und Vernunftgebundenheit minimieren oder aufgeben.“ (Melter 2011)¹⁴

Ein Sich-Nachvollziehbar-Machen, das durch das Offenlegen der eigenen Perspektive und der ihr zugrunde liegenden Überlegungen und Ansichten gewonnen werden kann, wird allerdings oft missverständlich als Sich-Verletzlich-Machen gesehen, ladet es doch die eine oder den anderen dazu ein, Kritik zu üben. Doch eben diese vermeintliche Verletzlichkeit ermöglicht es uns erst, uns zu verbessern, da ernst gemeinte Kritik niemals schwächt sondern stärkt.

Die wesentlichen Überlegungen zum methodischen Vorgehen lassen sich vor allem mit dem Punkt zusammenfassen, dass menschliche Kommunikation in den seltensten Fällen eindimensional im Sinne von einseitig verläuft, sondern zweidimensional im Verständnis von dialogisch. Im Gespräch werden je nach Frage des Gesprächspartners Wissensbestände aktiviert, (re)organisiert und der Situation entsprechend hervorgebracht. Die Art der Frage bestimmt darüber, welches Wissen preisgegeben wird, ebenso wie die Art des Schlüssels

¹⁴ Entnommen aus einem Vortrag von Claus Melter (2011).

darüber bestimmt, welches Schloss geöffnet wird. Das Ergebnis eines solchen von zahlreichen Faktoren abhängigen Konstruktionsprozesses ist also letztlich als eine von vielen Möglichkeiten der Abbildung von Wirklichkeit(en) zu sehen. In dem folgenden Kapitel habe ich versucht die Schlösser zu öffnen und das darin liegende Wissen den Leserinnen und Lesern zugänglich zu machen.

*«No matter what he does, every person on earth plays a central role
in the history of the world. And normally he doesn't know it.»*

– Paulo Coelho (The Alchemist)

KAPITEL 5

Untersuchungsergebnisse

5.1 Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch

Das Wort «Geschichte» wurde bewusst gewählt, um auf den Konstruktionsprozess von Identität und auf den diese hervorbringende bzw. diese festhaltende Eigenschaft von Geschichten aufmerksam zu machen. Ein Konstruktionsprozess, der von den Sprecherinnen selbst im Prozess des Erzählens ebenso bewusst wie unbewusst getan wird.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem sprengen, tatsächlich 1001 Geschichten zu analysieren. Daher werden sieben Geschichten aus den narrativen Interviews mit den Lehrerinnen herausgegriffen, analysiert und in diesem Kapitel präsentiert. Es ist in Anbetracht der Fülle an Geschichten, die im Zuge der Interviews erzählt wurden, notwendig darauf hinzuweisen, dass die für die Analyse hier ausgewählten Geschichten lediglich eine Auswahl meinerseits darstellen. Dies und der Umstand, dass die Interviewten selbst wiederum nur eine Auswahl einer - zugegeben kleinen - Gruppe von Lehrerinnen mit Kopftuch sind, legen nahe, dass das hier Präsendierte nur einen sehr winzigen Ausschnitt eines ganzen Bandes von Geschichten aus tatsächlich tausendundeinem Kopftuch darstellen kann und auch als ein solcher verstanden werden soll.

Trotz dieser geringen Repräsentativität und der Subjektivität, ja vielleicht sogar gerade weil in den Geschichten und deren späterer Analyse eine klare Perspektive eingenommen wird, haben diese Geschichten sehr wohl über sich selbst hinaus, für die Gesellschaft Aussagekraft. Denn diese Erzählungen berichten von Erlebnissen, die sich in einen gesellschaftlichen Rahmen abspielen und folglich diesen widerspiegeln.

Die Geschichten wurden in Anlehnung an die Incidentanalyse nach dem Kriterium eines Incidents ausgewählt. Unter diesem versteht man „ein Ereignis, beispielsweise im Unterricht, [das] stellvertretend für ein verborgenes Strukturmerkmal des Gesamtgeschehens [steht].“ (Neumann 2000:187). Bei dieser Untersuchung werden also all jene Geschichten relevant, die Ereignisse widerspiegeln, die einen tieferen Einblick in Denkstrukturen ermöglichen und vor allem unbewusste Diskriminierungen kultureller und religiöser Art verdeutlichen.

Die Schwierigkeit über Diskriminierung offen zu sprechen, da dies ständig mit der Angst verbunden ist, dadurch Kollegen bloßzustellen, führt insbesondere bei dieser Arbeit zu der Notwendigkeit die Interviewdaten streng zu anonymisieren. Klarerweise gilt dies als allgemeiner Grundsatz für Forschungsarbeiten, es ist allerdings in Hinblick auf den hier untersuchten Forschungsgegenstand zu erwähnen, dass auf Grund der geringen Zahl an Lehrerinnen mit Kopftuch in öffentlichen Schulen, schon minimale Informationen, wie beispielsweise das Alter, genügen würden, um Rückschlüsse auf die Personen möglich zu machen. Aus diesem Grund wurde das Interviewmaterial strenger als vielleicht üblich anonymisiert.

Im Folgenden werden die sieben ausgewählten Geschichten einzeln vorgestellt sowie im Rahmen der Analyse ihre Bedeutung in Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse und Strukturen thematisiert. Bei den Geschichten 3 und 4 handelt es sich jeweils um zwei in (a) und (b) unterteilte Geschichten, die den Lesenden ein besseres Verständnis der jeweils anderen Geschichte ermöglichen. In dem am Ende dieses Kapitels folgenden Fazit werden Gemeinsamkeiten aller Geschichten sowie Aspekte und Figuren, die in allen Interviews vorkommen, herausgearbeitet.

5.1.1 Geschichte Eins

Lehrerin A: [...] Am ersten Schultag, nein in der ersten Woche hat dann ein... In Mathematik unterrichten wir immer zu zweit, Teamteaching und da habe ich einen männlichen Lehrer an meiner Seite. Und die Direktorin hat zu ihm am Anfang gesagt, dass ein Mädchen mit Kopftuch kommt mit der er eben unterrichten muss in Mathematik. Er hat dann in der ersten Woche als er mich dann kennengelernt hat, hat er sich eben am Anfang vorgestellt und hat mich vorgewarnt: „Du wenn du etwas zu sagen hast, wir haben die gleiche Stellung. Ja, du kannst immer machen, was du willst,

immer sagen, was du willst. Lass dir nicht ein Blatt vor den Mund legen. Sag einfach deine Meinung!“ Ich habe gesagt: „Ja ich bin eh so. Ich sag das, was ich denke. Ich bin keine schüchterne Person.“ Und dann als er mich kennengelernt hat, hat er gesagt: „Du bist eh ganz ok und bist eh eigentlich... Du kannst deine Meinung ganz gut ausdrücken. Als ich dich gesehen habe und als mir die Direktorin gesagt hat, dass eine junge Frau mit Kopftuch kommt, habe ich mir gedacht: ja die wird ganz schüchtern sein und sich nicht trauen, was zu sagen. Aber du bist überhaupt nicht so. Ich habe eine falsche Voreinstellung gehabt.“ - hat er dann gesagt. Ja das war schon positiv für mich, eine positive Bemerkung. Und jetzt sind wir schon so weit, dass wir auch scherzen.¹⁵

Die Lehrerin berichtet hier von einem Gespräch zwischen Direktorin und Lehrer, in dem sie mit dem deutlichen Hinweis auf die Tatsache, dass sie ein Kopftuch trägt als «Andere» markiert wird. Diese Information dient nicht etwa der Kenntlichmachung der Lehrerin, wie Wohlmeinende nahelegen würden, da die beschriebene Situation keine diese Kenntlichmachung erforderlich macht. Es handelt sich um ein Gespräch zwischen der Direktorin und einem Lehrer, womöglich zu Jahresbeginn, bei dem der Lehrer über seine neue Kollegin beim Teamteaching informiert werden soll. Würde es sich um eine blonde Lehrerin handeln, so hätte wohl niemand dieses äußere Merkmal als erwähnenswert betrachtet. Doch die Tatsache, dass die Direktorin das Merkmal «Kopftuch» erwähnt, weist darauf hin, dass sie dies als ein zu erwähnendes, also besonderes, weil über den betreffenden Menschen aussagekräftiges Merkmal ansieht. Tatsächlich ist diese Information für den Lehrer aber nicht nur irrelevant, sondern sie manifestiert sich auch in Bezug auf sein späteres Verhalten mit der Kollegin prägend. In dem Gespräch zwischen Direktorin und Lehrer wird vor allem auch die Unbeholfenheit und Unsicherheit der Mehrheitsgesellschaft deutlich. Die Tatsache, dass die Lehrerin ein Kopftuch trägt, wird als Herausforderung gesehen und dem Lehrer so vermittelt. Dies führt auf seiner Seite zu einem Verhalten, das sichtlich nicht der Regel entspricht, d.h. im Normalfall nicht angewendet werden würde.

¹⁵ Siehe im Anhang Interview 1: S.80, Z.386-401

Die «Vorwarnung» der Direktorin, dass die neue Kollegin „*ein Mädchen mit Kopftuch*“ ist, ruft Stereotype und Vorstellungen auf und schafft Kulturalisierungen bzw. Religiösierungen. Eigenschaften wie schüchtern, meinungslos, unterdrückt werden der Lehrerin auf Basis des Wissens, dass sie ein Kopftuch trägt, askribiert. Das Muslimdispositiv kommt hier zum Tragen, d.h. die Lehrerin «muss» die Vorstellung des Lehrers einer Muslimin mit Kopftuch erfüllen und wird aufgrund dieses seines Wissens über die «Anderen» positioniert.

Wovon hier berichtet wird, entspricht dem Konzept der Rassenkonstruktionen, wie in 2.3 dieser Arbeit verdeutlicht. Dabei werden Differenzen religiöser sowie ethno-kultureller Art über das Kopftuch konstruiert und gemäß des Konzepts des *Race making* (Miles 1991) naturalisiert und somit als unüberwindbar dargestellt. Kopftuch ist kein eindeutig besetzter Begriff, sondern wirkt in vielen Kontexten nicht nur religiösierend, sondern auch kulturalisierend, indem er Subjekte nicht nur der islamischen Religion zuordnet, sondern auch einer anderen als der österreichischen Kultur zuschreibt und ihnen somit eine fraglose Zugehörigkeit zu Österreich von vornherein aberkennt.

Aufgrund des Kopftuches wird für die Lehrerin die Identität der ausländischen, muslimischen Frau als rückständig, im Sinn von meinungslos und schüchtern, konstruiert. Dieses Beispiel verdeutlicht die Intersektionalität, d.h. „die Problematik des Zusammenwirkens verschiedener Formen von Ungleichheit und Differenz“ (Falter 2009:91), die bei Diskriminierungen in Alltagssituationen zum Tragen kommt. Die Lehrerin wird über unterschiedliche Merkmale als Mensch in ihrem Wesen definiert: erstens als Frau, zweitens als Migrantin, und drittens als Muslimin. Der Lehrer macht durch Aussagen wie: „*Du kannst immer machen was, du willst, immer sagen, was du willst. Lass dir nicht ein Blatt vorm Mund legen ja, sag einfach deine Meinung.*“ deutlich, dass er davon ausgeht, dass sie in einem Umfeld lebt, in dem sie nicht immer sagen und machen kann, was sie will, in dem sie nicht einfach ihre Meinung sagen kann. Die Lehrerin wird im Zuge des Othering als ein Subjekt hervorgebracht, das klaren Vorstellungen zu entsprechen hat und darüber hinaus als Bild der Anderen der Konstruktion der Wir-Identität(en) dient. Diese Konstruktion der Wir-Identität(en) lassen sich an diesem Beispiel wie folgt verdeutlichen: Die Lehrerin wird als rückständige und schüchterne Frau konstruiert, wodurch parallel die Identität des Lehrers als selbstbewusster, moderner Mann hervorgebracht wird. Zweitens wird die Lehrerin als rückständige und schüchterne

Migrantin konstruiert, wodurch die Identität des Lehrers als fortschrittlicher Österreicher bzw. Europäer hervorgebracht wird. Und schließlich wird die Lehrerin als rückständige und schüchterne Muslimin konstruiert, wodurch die Identität des Lehrers als fortschrittlicher Christ hervorgebracht wird.

Die Aussagen des Lehrers schaffen abgesehen davon ein in weitgefasstem Sinne paternalistisches Verhältnis, in dem er ihr offeriert, dass sie ihre Meinung sagen «darf». Er «befreit» sie erst von den Zwängen, die es ihr verbieten sich frei und ungebunden zu verhalten und zu äußern. Zwänge, denen er sie aufgrund des Kopftuchs unterworfen glaubt.

5.1.2 Geschichte Zwei

Lehrerin A: Naja ich glaube, dass die Sichtweise...sich geändert hat, von den Lehrern...auf Mädchen mit Kopftuch oder mit türkischen Background.

Interviewerin: Ja, wie hast du das gemerkt?

Lehrerin A: Na...hm...naja ich hab es so gemerkt, wenn irgendwelche Vorfälle waren, dann wurde ich schon eben hergerufen: „Warum ist das so? Kannst du uns das erklären aus türkischer Sichtweise, aus demselben Kulturkreis ja?“ Und dann haben sie es irgendwie akzeptiert: ok, aha die Familie hat so eine Denkweise und so weiter.¹⁶

In dieser Erzählung kommt die Praxis der Kulturalisierung, wie sie im schulischen Kontext stattfinden kann, sehr deutlich zum Vorschein. Die Aussage von Lehrerin A gibt einen Einblick in die Umgangsweise mit Schülerinnen und Schülern türkischen Hintergrundes. Kultur wird als ein homogenes, sich nicht veränderndes Gebilde konstruiert, welches Mitglieder, die „aus demselben Kulturkreis“ stammen, zu Gleichgesinnten und mit den gleichen Problemen zu kämpfende Menschen macht. Hier besteht die Gefahr, dass Probleme, die nicht vorrangig kultureller Natur sein müssen, sondern schulische, sozio-ökonomische, vielleicht sogar individuelle Ursachen haben können, aufgrund der Tatsache, dass es sich um Schülerinnen und Schüler mit türkischen Migrationshintergrund handelt, als kulturelle Probleme ausgelegt werden. Lehrerin A wird mit der Begründung, sie „komme aus demselben Kulturkreis“, dazu angehalten Erklärungen für die jeweiligen Probleme der Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu liefern. Der Migrationshintergrund von Lehrerin A, der sicherlich eine Ressource darstellt, wird als die

¹⁶ Siehe im Anhang Interview 1: S.85, Z.616-624

Qualifikation verstanden, bei „irgendwelchen Vorfällen“ mit Familien mit Migrationshintergrund Erklärungsarbeit „aus türkischer Sichtweise“ leisten zu können, sodass die Lehrerinnen und Lehrer die „Denkweise“ der Familie verstehen können. Was auf den ersten Blick logisch erscheint, nämlich, dass die aus der Türkei stammende Lehrerin von ihren Kolleginnen und Kollegen gefragt wird, wenn diese das Verhalten einer ebenfalls aus der Türkei stammenden Familie nicht verstehen, wird in der Umkehrung dieser Situation erst deutlich paradox. Denn würde jemand eine aus Österreich stammende Lehrerin bitten, das Verhalten oder die Denkweise einer anderen ebenfalls aus Österreich stammenden Familie zu erklären?

5.1.3 Geschichte Drei

- (a) Interviewerin: *Und an negativen Momente? Ein paar Beispiele vielleicht, wo du dir dann gedacht hast, warum tu ich mir das an?*

Lehrerin B: *Ja, da war eine Supplierstunde, da waren wir zu dritt. Ich habe da eine Freistunde gehabt, der Direktor hat mich dann zugeteilt zu zwei Lehrkräften, die waren im Computerraum. Die Kinder haben irgendetwas gespielt am Computer und die zwei Lehrkräfte sind einfach vorne gesessen und haben miteinander geredet und ich stand da wie...weiß ich nicht. Und da habe ich mir gedacht: Ok, was bin ich jetzt, was tu ich da, was suche ich hier.*

Interviewerin: *Warum wurdest du da zugeteilt, wenn schon zwei Lehrkräften dort sind? Ist das normal Supplierstunden mit drei Lehrkräften?*

Lehrerin B: *Ja, wir sollen glaube ich im Semester 20 Stunden supplieren und deswegen.¹⁷*

-
- (b) Interviewerin: *Haben deine Erfahrungen in der Schule bei dir etwas verändert. Wenn du jetzt zurückdenkst an dieses Jahr findest du dass es bereichernde Erfahrungen waren oder denkst du dir: ich hätte mir das sparen können?*

Lehrerin B: *Naja Erfahrungen, ob schlecht oder gut sind eigentlich...naja ich finde, dass es ...es waren eigentlich keine guten Erfahrungen finde ich...aber ich hätte es trotzdem wieder gemacht. Aber wenn ich mit dem Studium fertig bin inscha'Allah [Wenn es Gottes Wille ist], möchte ich nicht in einer öffentlichen*

¹⁷ Siehe im Anhang Interview 2: S.89ff, Z.142-154

Schule arbeiten.

Interviewerin: Aso

Lehrerin B: Ja, auf gar keinen Fall, ich meine, ich habe da gar keine Lust mehr gehabt an dieser Schule zu unterrichten. Nur, also ok das Unterrichten oder mit den Kindern...mhm, naja das hat mir schon Spaß gemacht aber das mit den Lehrkräften, das hätte ich mir sparen können. Ich bin einfach ein Jahr lang hin gegangen, in den Pausen war ich im Lehrerzimmer, bin nur gesessen, und das wars dann. Ich habe nie die Möglichkeit gehabt mit jemanden zu kommunizieren, außer den zwei Türkischlehrern. Den anderen, denen war ich eigentlich wurscht.¹⁸

Das in (a) erzählte Erlebnis verdeutlicht, wie Lehrerin B von den beiden Lehrkräften kaum in ihrer Rolle als Lehrerin wahrgenommen wird. Die zentrale Frage ist, ob ein solches Verhalten der Lehrkräfte auch gegenüber einer anderen Lehrerkollegin gezeigt worden wäre. Die in (b) geäußerten Eindrücke machen deutlich, dass sich Lehrerin B die ganze Zeit über vom Lehrerteam ausgeschlossen fühlte. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrerin als «Andere» konstruiert wurde und nicht als «normale», zur Lehrerschaft fraglos zugehörige Lehrperson wahrgenommen wurde. Dass dieses Othering ausschließlich aufgrund des Kopftuches der Lehrerin erfolgte, ist eine gewagte Aussage, die ich so nicht unterschreiben würde, zumal aus meiner Sicht zahlreiche Faktoren eine bedeutende Rolle spielen. Faktum ist jedoch, dass die Lehrerin anders behandelt wurde, es sei denn wir gehen davon aus, dass ein solches Verhalten für die beiden Lehrkräfte bezeichnend ist, was ich allerdings eher in Frage stellen würde. Die Lehrerin fühlt sich von der Lehrerschaft ausgegrenzt: „Ich habe nie die Möglichkeit gehabt mit jemanden zu kommunizieren, außer den zwei Türkischlehrern. Den anderen, denen war ich eigentlich wurscht.“ Diese Ausgrenzung, wenngleich sie womöglich «nur» gefühlt ist, d.h. von den Kolleginnen und Kollegen unbewusst und nicht intendiert war, führt jedoch in ihren Konsequenzen zu der Realität, dass Lehrerin B auf gar keinen Fall mehr in einer öffentlichen Schule unterrichten möchte. Denn jedes menschliche Handeln führt zu realen Konsequenzen, selbst wenn die Ausgangssituation unreal ist und vielleicht bloß subjektiv konstruiert wurde. Dies besagt der von W. I. Thomas und D. S. Thomas aufgestellte und allgemein als Thomas-Theorem

¹⁸ Siehe im Anhang Interview 2: S.94ff, Z.403-419

bekannte Grundsatz: "Wenn die Menschen Situationen als wirklich definieren, sind sie in ihren Konsequenzen wirklich." (Thomas & Thomas 1928:572).

5.1.4 Geschichte Vier

- (a) *Interviewerin:* Ok, und hier in Wien? Also, du unterrichtest in einer Schule, wo auch die Schülerschaft größtenteils mit Migrationshintergrund ist. Wie ist es in der Lehrerschaft? Gibt es da auch abgesehen von dir...

Lehrerin A: Nein, es gibt niemanden abgesehen von mir und ich bin ganz gut integriert. Ich verstehe mich sehr gut mit den Lehrern, habe eigentlich gar keine Probleme. Ich werde so akzeptiert wie ich bin und ich denke, dass ich eine gut integrierte Person bin. Also ich schau schon darauf, dass ich... ich meine an manchen Aktivität nicht sage: „Nein, da kann ich nicht teilnehmen.“ Ich meine, ich zeige ihnen schon, dass ich keine Frau bin, die von der Familie eben dirigiert wird, die unterdrückt wird. Ich wohne ja noch bei meiner Familie und ich entscheide schon und gehe mit ihnen auch. Sie gehen etwas trinken und sagen immer: „Komm auch mit.“ Ja, dann gehe ich halt mit. Ich trinke mein nicht alkoholisches Getränk und sie trinken Sekt, aber wir sitzen zusammen können plaudern. Ich meine, ich plaudere mit ihnen gerne und es entsteht einfach ein anderes Klima, wenn man zusammen redet und man hat Spaß. Ich meine, das mache ich natürlich nicht gerne, weil es gefällt mir natürlich nicht, wenn sie Alkohol trinken und ich als Muslim dabei bin. Aber es gehört...ich...sie haben gelernt, dass eigentlich Moslems alkoholtrinkende Leute nicht genauso als Mensch akzeptieren als sich ganz irgendwie...sich ganz abzuschotten, als sich zurückzuhalten und zu sagen: „Nein ich mach so etwas nicht. Das ist haram [arab. für Verbotenes im Islam] und ihr solltet es auch nicht machen.“ So etwas sage ich nicht, ich will es durch mein Verhalten zeigen.¹⁹

-
- (b) *Lehrerin A:* [...] Es kommen natürlich auch einige Kinder her und sagen: „Frau Professor, reden Sie mal Türkisch. Ich will Sie Türkisch reden hören, reden Sie

¹⁹ Siehe im Anhang Interview 1: S.79, Z.314-334

mal auf Türkisch!“ Und da gehe ich gar nicht ein, weil sie...vielleicht sind sie schon neugierig, wie gut meine Türkischkenntnisse sind, aber ich finde, es ist wichtig in der Schule: wir sind in Österreich in einem Land, in einem fremden Land eine Minderheit, und da sollte man schon um die Rechte und die Pflichten als Bürger zu kennen, Deutsch beherrschen.²⁰

Lehrerin A antwortet in (a) auf die Frage, ob es in der Schule, in der sie unterrichtet, abgesehen von ihr, Lehrerinnen oder Lehrer mit Migrationshintergrund gibt, schnell und ohne die Frage zu Ende zu hören, dass sie die Einzige sei und, dass sie gut integriert sei: „Nein, es gibt niemanden abgesehen von mir und ich bin ganz gut integriert.“ Diese Antwort, sowie die darauf folgende längere Ausführung, verdeutlichen den Legitimationsdruck der Lehrerin, den sie als nicht fraglos Zugehörige spürt. Denn eine derartige Antwort wäre wohl von einer fraglos zugehörigen Lehrerin nicht zu erwarten gewesen, würde diese doch, da sie sich ihrer Position sicher ist, gar nicht erst die Notwendigkeit sehen, diese Position zu rechtfertigen.

Die Tatsache dass sie sich als gut integriert bezeichnet, bestätigt ihr binäres Denken, in dem sie sich selbst keine fraglose Zugehörigkeit anerkennt, sondern von vornherein die Notwendigkeit akzeptiert sich zu integrieren. Sie stellt gar nicht erst die Frage, warum sie sich denn zu integrieren habe, und geht von ihrer Andersheit und der aus dieser folgenden Nicht-Zugehörigkeit aus. Zudem bestätigt sie ihre Nicht-Zugehörigkeit, indem sie in (b) Österreich als „*fremdes Land*“ bezeichnet. Dies ist ein deutliches Beispiel für das Self-Othering, welches dann gegeben ist, wenn die im Zuge von Othering-Prozessen zu Anderen gemachten sich selbst als Andere sehen und somit das Denken der Mehrheitsgesellschaft übernehmen, wie es die in (b) gemachte Aussage zeigt: „*Wir sind in Österreich in einem Land, in einem fremden Land eine Minderheit, und da sollte man schon um die Rechte und die Pflichten als Bürger zu kennen, Deutsch beherrschen*“. Dabei überträgt Lehrerin B die Meinung der Mehrheitsgesellschaft auf die Schülerinnen und Schüler, erfüllt eine indirekte Forderung der Mehrheitsgesellschaft und bestätigt ein hierarchisches Ordnungssystem, in dem die Mehrheitsgesellschaft einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt als die Minderheit der türkischen Mitglieder.

²⁰ Siehe im Anhang Interview 1: S.82, Z.492-499

Lehrerin B lässt sich innerhalb des hierarchischen Systems zuordnen, akzeptiert den ihr zugewiesenen Platz als (gut) integrierte Migrantin und bestätigt dadurch das Machtverhältnis. Sie ist kein un-mögliches Subjekt nach Mecheril, da sie nicht die Selbstverständnisse der Mehrheitsgesellschaft in Frage stellt und dadurch das Ordnungssystem schwächt. Sie leistet keinen Widerstand, sondern bestätigt durch ihr Sich-(Ein)Fügen das System und seine hierarchische Ordnung.

Sie verstärkt Stereotype wie Frauen mit Kopftuch würden von der Familie dirigiert werden, indem sie bewusst versucht diese nicht zu erfüllen: *„Ich zeige ihnen schon, dass ich keine Frau bin, die von der Familie eben dirigiert wird, die unterdrückt wird.“* Dadurch gerät sie allerdings in ein Spannungsverhältnis, wenn es darum geht mit zu gehen, wenn Kolleginnen und Kollegen zusammensitzen und Alkohol trinken. Diese Spannungen kommen in ihrer Aussage: *„Ich meine, das mache ich natürlich nicht gerne, weil es gefällt mir natürlich nicht, wenn sie Alkohol trinken und ich als Muslim dabei bin.“* zum Vorschein.

5.1.5 Geschichte Fünf

Interviewerin: *Ok, wenn du dich zurückerinnerst an deinen ersten Arbeitstag, wie waren die ersten Begegnungen mit den Lehrerkolleginnen, mit den Schülerinnen und auch mit der Direktorin?*

Lehrerin C: *Ja, mit der Direktorin wie gesagt, das war sehr positiv. Und ja mit den Lehrerinnen. Es gab schon einige, die mich irgendwie so ignoriert haben und so blöde Bemerkungen gemacht haben. Ich habe eine Kollegin etwas gefragt und sie hat mir gesagt: „Bei uns sagt man Entschuldigung, bei uns sagt man Danke“, typische Äußerung. Ich habe sie einfach ignoriert, also ich wollte jetzt nicht streiten. Ich habe mir gedacht, ich lasse und halte Abstand von ihr und das hat sich auch gut bewährt, weil mittlerweile sind... also wir verstehen uns wieder besser. Und ja, mit den Schülerinnen, die haben sich sehr gefreut. Eine Kollegin hat sogar gesagt: „Schau die Schülerinnen warten auf dich, sie freuen sich auf dich“. Wann ich komme und wann ich in der Klasse unterrichten werde und so. Und da war ich einmal in einer Klasse und da ist eine Schülerin mit Kopftuch zu mir gekommen und hat gesagt: „Na Gott sei Dank, dass Sie da sind, wir freuen uns wirklich sehr, dass Sie da sind, es gibt zwar solche Lehrerinnen, aber es gibt keine, die ein Kopftuch trägt, und ich fühle mich*

*sehr...wie soll ich sagen...also Sie sind eine von uns“.*²¹

Diese Erzählung verdeutlicht das binäre Denken in Wir und Nicht-Wir, dass sowohl von der Seite der Mehrheitsgesellschaft (Kollegin) als auch von der Seite der Minderheitengruppe (Schülerin) übernommen wurde. Die von Lehrerin C genannte Kollegin macht durch ihre Äußerung: *„Bei uns sagt man Entschuldigung, bei uns sagt man Danke“* einen klaren Unterschied zwischen sich und der Lehrerin. Das Aufmerksam-Machen auf Höflichkeiten unterstellt Lehrerin C aufgrund ihrer «Andersartigkeit», die durch das Kopftuch symbolisiert wird, dass sie die Höflichkeitsregel der Mehrheitsgesellschaft nicht kenne. Eine Unterstellung, die auf der Basis des über die Diskurse verbreiteten Wissens und der dadurch tradierten Bilder über die Anderen, gemacht wird, denn gerade das fehlende Höflichkeitsverständnis ist ein immer wiederkehrendes Beschreibungsmerkmal muslimischer oder türkischer MigrantInnen, wie wir in Kapitel 2 am Beispiel der ersten Studie über die unterschiedlichen Arbeitsmigranten in Deutschland sehen konnten. Die Aussage der Lehrerin stellt also eine klassische kulturalisierende bzw. religiösierende Diskriminierung dar, wobei hier – wie so oft, wenn es um das Kopftuch geht - unklar bleibt, ob das Nicht-Kennen von Höflichkeiten Lehrerin C aufgrund einer Konstruktion von MuslimInnen oder von MigrantInnen zugeschrieben wird. Dieses binäre Denken in Wir und Nicht-Wir wird auch in der Aussage der Schülerin deutlich: *„Sie sind eine von uns“*. Sie sieht Lehrerin C nicht wie die anderen Lehrkräfte, sondern bezeichnet sie als *„eine von uns“*, wobei sich «uns» hier wieder sowohl auf ein natio-ethno-kulturelles Wir als auch auf ein religiöses Wir beziehen kann.

5.1.6 Geschichte Sechs

Lehrerin D: Ehm, einmal das war nämlich echt verrückt. Da waren wir im Konferenzzimmer, es war so, dass eine Lehrerin gemeint hat...irgendwie zwei haben geredet. Genau, das war ziemlich am Anfang und da war es so, dass einer gemeint hat: *„Wann kommt dann die Mutter oder die Eltern von der und der.“* Dann hat die andere Lehrerin gesagt: *„Sie kommen am Dienstag. Ich bin eh schon gespannt, ob sie mich verstehen.“* Und eine andere Lehrerin ist abseits gesessen, also sie war beschäftigt, aber sie hört natürlich zu. Und sie hat dann gemeint: *„Ja, wenn nicht dann haben wir jetzt einen ganz super tollen Übersetzer hier.“* Und ich bin schon dabei gestanden, aber

²¹ Siehe im Anhang Interview 3: S.99ff, Z.150-163

ich habe nicht wirklich geachtet, was sie sagen, also ich war nicht hundertprozentig dabei. Sie hat das so gesagt und ich habe sie nicht angeschaut während sie das gesagt hat. Erst dann habe ich gemerkt, dass die anderen beiden mich anschauen und dann habe ich realisiert, dass sie mich gemeint hat mit dem Übersetzer und es ging aber um Türkisch, das habe ich vergessen zu sagen, dass die Mutter eben türkischen Hintergrund hat. Und dann habe ich diese Lehrerin, die das mit dem Übersetzer gesagt hat, angeschaut und gesagt: „Aso, welche Sprache denn?“ Und sie hat mich nur so komisch angeschaut, so verdutzt. Und dann habe ich gesagt: „Aso Türkisch? Türkisch kann ich nicht?“ Und sie: „Was denn sonst?“ das war die Aussage: was denn sonst. Und ich so: „Naja, ich kann kein Türkisch. Ich bin keine Türkin.“ Und sie: „Aha.“ Und das war einfach nur Schock pur für sie wahrscheinlich...das Beste umdrehen und nichts mehr sagen. (lacht)²²

Diese Geschichte veranschaulicht die kulturalisierende Wirkung, die das Kopftuch durch den migrationspolitischen Diskurs hat. Denn die Lehrerin wird aufgrund dieses Merkmales sofort der «türkischen Kultur» zugeordnet. Diese Zugehörigkeit und somit auch die Nicht-Zugehörigkeit zu der hiesigen natio-ethnokulturellen Gesellschaft wird fraglos und selbstverständlich angenommen und darüber hinaus auch bei einer Nichterfüllung dieser Hypothese nicht so leicht aufgegeben bzw. nicht als «Fehldenken» gesehen. Lehrerin D stellt somit aufgrund des «biografischen Unfalls» (Mecheril 2006:138): Kopftuch zu tragen, und «nicht» aus der Türkei zu stammen, ein un-mögliches Subjekt dar. Durch die eigentlich nicht ungewöhnliche Frage: „Aso, welche Sprache denn?“ bricht Lehrern D eben diese Selbstverständnisse auf. Sie ist in diesem Moment nicht (mehr) zuordenbar und irritiert somit die Zugehörigkeitsordnung der Mehrheitsgesellschaft und das in diskursiver und nicht-diskursiver Wissensformation verankerte Wissen über eine Muslimin mit Kopftuch, nämlich, dass diese aus der Türkei stammen «muss». Diese Irritation äußert die Kollegin durch komisches Anschauen und der Aussage: „Was denn sonst?“ sowie dem Umdrehen und letztlich Abbrechen des Gesprächs, nachdem sie erfahren hat, dass Lehrerin D kein Türkisch spricht und keine Türkin ist.

²² Siehe im Anhang Interview 4: S.118ff, Z.496-513

5.1.7 Geschichte Sieben

Lehrerin D: [...] ich musste Fortbildungskurse machen auf der PH, pädagogischen Hochschule und da hat es so einen Einführungskurs gegeben, da hat es vier Blöcke gegeben und da waren halt viele LSI, Landesschulinspektoren, vertreten und da hat es auch Vorträge geben, eben was die Aufsichtspflicht, Notengebung betrifft. Und da hat es bei einem Block irgendwelche Regelungen gegeben, die die Lehrer betreffen und da gibt es wahrscheinlich einen Unterschied zwischen Religionslehrer und Nicht-Religionslehrer, also Religionslehrer und andere Lehrer. Und dann...ich bin halt gesessen in der ersten Reihe und der Professor redet und bis zu einer bestimmten Regelung hat es eben keinen Unterschied gegeben und dann hat er gesagt: „Ja, also wenn es jetzt keine Religionslehrer hier im Raum gibt, dann lasse ich die Extraregelung für Religionslehrer aus. Gibt es Religionslehrer?“ Alle schauen mich an. Ich in der ersten Reihe, ich habe das wirklich gespürt, nur ich war mit Kopftuch. Eine Kollegin war daneben. Und dann müsste ja jemand aufzeigen, wenn es Religionslehrer gibt. Aber es hat niemand aufgezeigt. Und dadurch, dass ich in der ersten Reihe bin, er hat nur so geschaut: „Gibt es Religionslehrer?“, keiner zeigt auf. Ich habe ihn nicht angeschaut und dann auf einmal sagt er: „Sind Sie Religionslehrerin?“ und schaut mich an. Ich war wirklich geschockt, weil ich das nicht erwartet habe. Ich dachte: ok, jeder wird es schon merken, weil ich vorher nichts gesagt habe. Aber er wirklich explizit schaut er mich an und sagt: „Sind Sie Religionslehrerin?“ Und ich schau so: „Nein.“ Und er: „Ok, dann gehen wir jetzt weiter.“ Für ihn war das normal, und er hat sich nicht gedacht, er macht jetzt etwas Böses oder Blödes, aber die neben mir die hat sich so totgelacht. Ich meine, ich habe mich zurückhalten müssen, die neben mir hat echt nachher noch lange davon geredet und gesagt: „Das ist ein Wahnsinn. Also explizit noch fragen, wenn er eh schon in die Runde gefragt hat und sich keiner meldet. Explizit, das ist wirklich Klischee pur, oder Schublade pur.“ Und das ist dann peinlich. Weil das, was peinlich ist, ist dass er mich extra gefragt so wie, ok man kann sagen, vielleicht habe ich die Frage nicht gehört. Aber er fragt nach, weil er sich gedacht hat ich verstehe es nicht, ich verstehe kein Deutsch und er fragt dann noch extra nach, weißt du. Es kommt nicht nur diese Schublade: Kopftuch - Religionslehrerin, sondern auch Kopftuch - kein Deutsch. Deswegen hat er sich verpflichtet gefühlt mich noch extra zu fragen.

Interviewerin: Aber er war nachher nicht irgendwie verwundert?

*Lehrerin D: Nein gar nicht. Er ist ein Netter, ich habe nachher auch mit ihm geredet. Aber das ist schon so intuitiv bei ihm, bei vielen, dass sie da gar nicht mehr drüber schauen. Das ist so arg wirklich.*²³

In dieser Geschichte sind klare Parallelen zu Geschichte sechs zu erkennen. Auch hier wird Lehrerin D als Person auf ihr Kopftuch beschränkt und ausgehend von diesem beurteilt. Das Kopftuch wird mehr als alle anderen Merkmale der Lehrerin als Definitionslegende verwendet, um sie in gegebene Ordnungssysteme einzuordnen. In diesem Fall wirkte sich das Kopftuch religiösierend aus, d.h. Lehrerin D wurde dadurch automatisch als *Religionsanhängerin* des Islam wahrgenommen, was an sich kein Problem darstellt, ist das Kopftuch doch ein bewusstes Merkmal einer Muslimin. Ein Problem ergab sich erst dann, als sie mit dem Kopftuch automatisch als *Religionslehrerin* wahrgenommen wurde. Denn in dem Rahmen, in dem sich die Geschichte abspielte, also einem Zusammentreffen von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Fächer, ist vom Tragen eines religiösen Symbols nicht darauf zu schließen, dass es sich um eine Religionslehrkraft handelt. Es wäre im skizzierten Kontext zum Beispiel auch nicht zu erwarten, dass von einer Lehrerin, die eine Kette mit einem Kreuz trägt, vermutet wird, sie sei Religionslehrerin. Folglich wird Religiosität nicht immer in gleicher Weise als Erklärungsfigur herangezogen.

Das Problem verschärft sich außerdem im weiteren Verlauf der Geschichte. Die Tatsache, dass Lehrerin D nämlich, nachdem im Plenum allgemein gefragt wurde, ob es im Raum ReligionslehrerInnen gibt und sich niemand meldete, dennoch explizit angesprochen wurde, zeigt, wie tief diese Zuordnungsmuster im Denken verankert sind. Das vorherige Nicht-Melden von Lehrerin D wird nicht als «normale» Reaktion verstanden, sondern es wird vielmehr nach Erklärungsmöglichkeiten gesucht, die der Vortragende letztlich in der Konstruktion der Lehrerin als Migrantin und somit des Deutschen nicht mächtige Person gefunden hat. Die Vorstellung, dass die Lehrerin mit dem Kopftuch ein «normales» Unterrichtsfach unterrichtet, war für den Vortragenden einfach nicht abrufbar.

Sein Verhalten wirkt auch paternalisierend, wenn man davon ausgeht, dass er in der guten Absicht, Lehrerin D helfen zu wollen, und in der Meinung, er wisse, dass sie kein Deutsch

²³ Siehe im Anhang Interview 4: S.122f., Z.668-700

verstehe und wolle ihr folglich mit einer expliziten Frage zuvorkommen, Lehrerin D die Handlungsfreiheit einschränkt, indem er es ihr aberkennt, sich wie alle anderen Lehrerinnen und Lehrer im Raum zu verhalten.

Die Lehrerin drückt ihre Reaktion auf seine explizite Frage folgendermaßen aus: *“Ich war wirklich geschockt, weil ich das nicht erwartet habe.”* Sie ist davon ausgegangen, dass ein «normales» Verhalten, d.h. das Nicht-Melden auf die erste Frage des Vortragenden, verstanden werden würde. Die Aussage von Lehrerin D: *“Er ist ein Netter [...] aber das ist schon so intus bei ihm.”* drückt aus, dass diese Zuordnungsordnungen schon so tief im Denken verankert sind, dass zahlreiche Diskriminierungen unbewusst passieren und von den diskriminierend Handelnden oft gar nicht wahrgenommen werden. Erst der Blick aus der anderen Perspektive lässt dies erkennen.

5.2 Fazit

Wenngleich die Geschichten hier aus den Interviews herausgenommen, und separat präsentiert wurden, und wenngleich die Lehrerinnen auch sehr unterschiedlich waren, so lassen sich doch einige in allen Interviews wiederkehrende Figuren und Aspekte beschreiben. Beispielsweise haben alle interviewten Lehrerinnen von der Sorge berichtet, die sie vor dem Unterrichten hatten, und der Angst, wie sie mit dem Kopftuch wahrgenommen werden. Auch der Effekt des «role model», den sie durch ihre bloße Anwesenheit bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst hatten, wurde von allen Interviewten mehrmals im Verlauf der Gespräche genannt. Und auch die Aufgabe die Rolle der Übersetzerin zu übernehmen und die unterschiedlichen Herangehensweisen an diese an die Lehrerinnen gestellte Forderung wurde in allen Interviews deutlich.

Besonders erwähnenswert finde ich die Tatsache, dass fast alle interviewten Lehrerinnen von negativen Erlebnissen erzählten, bei denen sie von Kolleginnen oder Kollegen nicht begrüßt wurden. Diese alltägliche, oftmals bloße Formalität unter Arbeitskollegen am Morgen eines jeden Arbeitstages, scheint, sofern sie von den Lehrerinnen als bewusstes Nicht-Grüßen ihnen und ausschließlich ihnen gegenüber wahrgenommen wird, ein deutliches Zeichen der Diskriminierung zu sein. Eine Diskriminierung, die versteckt und subtil sein kann und den Diskriminierten respektive die Diskriminierte ständig daran zweifeln lässt, diese «kleine» und «lächerliche» Geste über zu bewerten.

Wie bereits eingangs erwähnt, sind die hier herausgegriffenen Erzählungen lediglich eine von mir getroffene Auswahl aus einer ganzen Fülle an «Geschichten», die in den Interviews zu finden sind und die hinsichtlich kulturalisierenden, religiösierenden und paternalisierenden Diskriminierungen analysiert werden können. Es wird den Leserinnen und Lesern überlassen sich bei der Lektüre dieser Geschichten eigene Gedanken zu machen. Zu diesem Zweck sind die Transkripte der kompletten Interviews im Anhang beigelegt. Ein aus meiner Sicht auch wesentlicher, wenn nicht notwendiger, Beitrag für das Nachvollziehen der Untersuchung.

Die von den Lehrerinnen geschilderten Erfahrungen mögen je einzelne Erlebnisse sein, die aus ganz spezifischen Kontexten hervorgebracht wurden, die also einmalig, situationsbedingt, persönlich, individuell, perspektivisch und letztlich an die Lehrerinnen, mit allem, was ihr Denken und Handeln ausmacht, gebunden sind, kurzum: kontingent, weil von den einzelnen Personen so erlebt. Sie sind aber dennoch nicht grundlos geschehen oder gar unbedeutend, sondern vielmehr geschichtsträchtig und zukunftsweisend, denn jedes Wort, jedes Handeln ja sogar jeder Gedanke eines Einzelnen hat einen Effekt auf unsere gemeinsame Geschichte, auch wenn wir es meistens nicht wissen oder merken.

*«And if I can die having brought any light, having exposed any meaningful truth
[...] then all of the credit is due to Allah. Only the mistakes have been mine.»*

– El Hajj Malik el-Shabbaz (Malcolm X)

KAPITEL 6

Resümee

Meinen aus dieser kleinen Arbeit bestehenden Beitrag, den ich verglichen mit den kostbaren Perlen des Wissens, die in Bibliotheken liegen, einen gewöhnlichen Stein der Wüste nenne, möchte ich mit ein paar an die Lesenden gerichteten Abschlussgedanken und einem persönlichen Schlusswort zu Ende führen.

In dem hier behandelten thematischen Rahmen scheint es mir wichtig auf den Kontingenzbegriff im Sinne von Leibniz zurückzugreifen, zumal ihm, wenn es um Migration geht, eine immer bedeutendere Rolle beigemessen wird (vgl. Mecheril 2006). Zur Klärung der Bedeutung dieses Begriffes, möchte ich Erhard Holze zitieren, der sich in seiner Abhandlung mit Leibniz' Gedanken zum Kontingenzbegriff auseinandersetzte:

„Kontingente oder Tatsachenwahrheiten bezeichnen etwas das nicht notwendig das ist, was es ist, weil auch dessen Gegenteil durchaus möglich ist. Wenn aber etwas nicht notwendig, sondern bloß kontingent ist, dann kann sein Grund, seine ratio also nicht in der Notwendigkeit (necessitas) liegen. Dennoch muss aber auch dieses Kontingente seinen zureichenden Grund haben, denn Kontingenz heißt ja nicht Grundlosigkeit, sondern nur Nichtnotwendigkeit. Auch wenn das Kontingente nicht notwendig das ist, was es ist, ja gerade weil es nicht notwendig ist, sondern auch anders sein könnte, muss es einen Grund haben, der dafür gesorgt hat, dass es so und eben nicht anders ist.“ (Erhard Holze 1991:86)

Demnach können Identitäten als hybride, kontingente Rahmen verstanden werden, die zwar nicht notwendigerweise allerdings auch nicht grundlos mit bestimmten Inhalten gefüllt werden. Identitätsstiftende Kategorien wie Geschlecht, Kultur bzw. Ethnie, Religion sowie auch jede Gruppenzugehörigkeit, wie LehrerIn, SchülerIn, StudentIn, Schwester, Bruder, WissenschaftlerIn, PolitikerIn, TennisspielerIn, TeetrinkerIn, um nur einige zu nennen, sind

kontingent und werden je nach Kontext «bedient» d.h. der eigenen Identität zugeschrieben bzw. für die eigene Identität in Szene gesetzt.

Dementsprechend ist jede dieser Kategorien in keiner Weise als starres Gefüge zu sehen, sondern vielmehr als eine von der jeweiligen Situation und dem jeweiligen Kontext und letztlich auch als eine von der individuellen Beziehung und dem Selbstverständnis der eigenen Person zu dieser Kategorie abhängige Variable. Die einzige Kategorie, die trotz variabler Kontexte immer unverändert bleibt, der wir uns alle selbst und fremd zuschreiben ist die Kategorie Mensch, deren Bezug in Begegnungen miteinander - würden wir ihn alleinig herstellen - der Garant für die vielgewünschte gegenseitige Anerkennung und Toleranz wäre, da er den Respekt vor dem Subjekt voraussetzt.

Die Frage, die ich meinen geschätzten Leserinnen und Lesern angesichts aktueller migrationsbedingter Phänomene und der dadurch womöglich entstandenen Dilemmata stellen möchte, ist: Gibt es wirklich die eine Lösung für diese Dilemmata oder bewegen wir uns nicht, weil auf der Suche danach, ständig am Platz? Ein Konzept folgte dem anderen in der Hoffnung die Lösung gefunden zu haben. Doch die Probleme wurden meist nicht gelöst, sondern bloß anders benannt. Vielleicht sind wir nun an einem Punkt angelangt, wo wir erkannt haben, dass es nicht immer eine Antwort gibt, sondern, dass manche Fragen auch unbeantwortet bleiben können.

Es ist - so sehe ich es - eine Frage des Aushaltens: dass wir erstens nicht die *eine* Lösung finden, zweitens nicht die *eine* Identität für alle haben und drittens nicht die *eine* Einheit herstellen können. Denn Vielheit - und eine solche ist jede Gesellschaft - bedarf keiner Einheit, auch nicht an Konzepten.

In der Tat ist es die Vielheit und Kontingenz unseres menschlichen Daseins, die uns an eine nicht-kontingente Einheit glauben lässt und ich verwende bewusst den Begriff «glauben», da wir hier in Anbetracht des Kontingenzbeweises und der um ihn entstandenen wissenschaftlichen Diskussion an jene Grenze gestoßen sind, wo Wissenschaft aufhört und Glaube beginnt. Die Streitfrage ist, ob wir die Existenz einer nicht-kontingenten Einheit lediglich dadurch beweisen können, dass wir kontingent und somit abhängig sind. Die Antwort auf diese Frage ist nicht im Rahmen der Wissenschaft zu finden, sondern liegt bei jedem selbst.

Mein Resümee möchte ich in Anlehnung an die eingangs dieses Kapitels zitierten Worte Malcolm X‘ zusammenfassen: Und wenn ich abschließen kann mit dem Wissen ein bisschen Licht gebracht, ein bisschen Wahrheit aufgedeckt zu haben, die dabei hilft den bösartigen Krebs des Othering (gleichermaßen des Rassismus und der Diskriminierung) der sich im Körper unserer Migrationsgesellschaft eingepflanzt hat, zu zerstören, dann ist dies allein Allah zuzuschreiben. Nur die Fehler kamen von mir.

- Epilog -

Der Gelehrte und der Kameltreiber

In einer Karawane, die durch die Wüste zog, befand sich ein gelehrter Prediger, der so klug war, dass er 70 Kamele mit sich führte, jedes bepackt mit schweren Kästen. In ihnen befand sich nichts anderes als die Bücher des Gelehrten über die Weisheiten der Vergangenheit und Gegenwart. Die Menge dieser Bücher war nur ein kleiner Tropfen des Wissens, das der Prediger in seinem Kopf herumtrug.

Mit der Karawane zog auch ein armer Kameltreiber, von dem bekannt war, dass er glaubte, der letzte Imam sei gekommen. Es musste so kommen, dass der Prediger eines Tages den Kameltreiber zu sich rufen ließ: »Du weißt, wie ich unter den Gelehrten unseres Landes und der ganzen Welt bekannt bin. Du siehst die 70 Kamele, die nur einen Schatten meines Wissens mit sich führen. Wie kommt es, dass du, ein einfacher Kameltreiber mit zerlumpten Kleidern, der du noch nicht einmal die einfache Kunst des Schreibens und Lesens beherrscht und noch nie eine richtige Schule, geschweige eine Akademie besucht hast, zu glauben wagst, der letzte Imam sei gekommen.«

Der Kameltreiber stand bescheiden vor dem vornehmen Herrn, verneigte sich höflich und begann: »Effendi, Herr! Ich hätte es nie gewagt, vor dich zu treten und meine dürftigen Worte an dich zu richten. Aber nun hast du mich gefragt. Ich darf versuchen, das, was ich denke, mit einem armseligen Beispiel zu zeigen. Herr! Du verfügst über wunderbare Kostbarkeiten des Wissens, die ich mit den glänzendsten Perlen des Meeres vergleichen möchte. Diese Perlen sind so kostbar, dass sie, in weiche Samttücher gehüllt, in einer kunstvoll verzierten Truhe aufbewahrt werden müssen. Mein Wissen dagegen ist wie diese gewöhnlichen Steine, auf die unser Fuß in der Wüste tritt. Denk dir, die Sonne geht auf. Sie sendet ihre Strahlen zu uns. Herr, meine Frage an dich: Wer nimmt die Sonnenstrahlen auf und spiegelt ihren Schein? Deine kostbaren Perlen in ihren Gefängnishüllen oder meine dürftigen Steine am Rande des Weges?« (Nossrat Peseschkian 1979)

QUELLEN UND LITERATURVERZEICHNIS

- Arata, Takaeda (2010): Transkulturalität im Schulunterricht. In: Migranten machen Schule: Beispielsammlung zur Tagung. <http://www.stuttgart.de/img/mdb/item/393070/53560.pdf>
- Arens, Susanne und Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: forum schule heute. Jahrgang 23, Heft 2, 2009. S. 7-9
- Attia, Iman (2009): Die "westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Attia, Iman (2011): Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Audi, Robert (2009): The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press
- Bingemer, Karl (1970): Leben als Gastarbeiter : geglückte und missglückte Integration. Köln [u.a.]: Westdeutscher Verl.
- Boshammer, Susanne (2008): Diskriminierung. In: St. Gosepath, W. Hinsch, B. Rössler (Hgg.) (2008), Handbuch für Politische Philosophie und Sozialphilosophie, Berlin/New York: de Gruyter
<http://www.philosophie.unibe.ch/unibe/philhist/philosophie/content/e7004/e7373/e8078/e8090/Diskriminierung.Handbuchartikel.pdf>
- Breuer, Franz und Lettau, Antje (2007): Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie. In: Journal für Psychologie, Jg. 15 (2007), Ausgabe 2 (<http://www.journal-fuer-psychologie.de/>)
- Broden, Anna (2009): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Dirim, İnci und Knappik, Magdalena (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen - Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, Karim (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. VS Verlag
- Falter, Matthias [Hrsg.] (2009): Politik begreifen. 89 Begriffe um Eva Kreiskys Leben und Forschen. Wien: Braumüller
- Fereidooni, Karim [Hrsg.] (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. VS Verlag
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Frisch, Max (1976): Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Giebler, Karl und Khanide, Marina (2006): Ohne Angst verschieden sein – Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid und Nauck, Bernhard (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen (Leske und Budrich)
- Hamburger, Franz (1991): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In: Eifler, Günter [Hrsg.] (1991): Das Fremde – Aneignung und Ausgrenzung. Eine interdisziplinäre Erörterung. Wien: Passagen-Verl.
- Heine, Susanne (Hg.) (1995): Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch. Köln: Böhlau Verlag
- Holze, Erhard (1991): Gott als Grund der Welt im Denken des Gottfried Wilhelm Leibniz. Stuttgart: Steiner (Studia Leibnitiana: Sonderheft 20)
- Jacob, Gisela (1997): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara [Hrsg.] (1997): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Mayring, Phillip (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Mecheril, Paul (2006): Das unmögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der *Cultural Studies*. In: J. Hohl & H. Keupp (Hrsg.) (2006): Subjektdiskurs im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld: transcript
- Mecheril, Paul und Rigelsky, Bernhard (2007): Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In Riegel, Christine/ Geisen, Thomas (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Mecheril, Paul und Melter, Claus (Hrsg.)(2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Mecheril, Paul und Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In Allenbach, B. /Goel, U. /Hummrich, M. /Weißköppel, C. (2011): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 61. Jahrgang, 43/2011
- Mecheril, Paul und Melter, Claus (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Mecheril, Paul und Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Mecheril, Paul/ Melter, Claus (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Neumann, Ursula (2000): „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse In: Gogolin & Kroon [Hrsg.] (2000): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über den Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Paseschian, Nossrat (1979): Der Kaufmann und der Papagei. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Reichert, Jo (1986): Probleme qualitativer Sozialforschung. Frankfurt, Main: Campus-Verl.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, Paul/ Melter, Claus (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon
- Said, Edward W. (1983): The world, the text, and the critic. Cambridge: Harvard Univ. Press
- Scharathow, Wiebke (2009): Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassismuskritischer Perspektive. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Scherchel, Karin (2011): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Thomas, W.I. und Thomas, D.S. (1928): The Child in America. New York: Knopf
- Thomas-Olalde, Oscar und Velho, Astrid (2011): Othering and its Effects - Exploring the Concept

Internetquellen:

- www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Expertenrat_Arbeitsprogramm.pdf
[Stand: 12.01.2012]
- http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/integration/start.aspx[Stand: 12.01.2012]
- <http://derstandard.at/1285200828611/Einserkastl-RAU-Yozgat> [Stand 12.04.2012]
- <http://derstandard.at/1287099734588/DER-STANDARD-diskutiert-Zwischen-Yozgat-und-Wien>
[Stand: 26.05.2012]

ANHANG

Transkriptionsregeln

Bei der Transkription der Interviews wurde im Allgemeinen auf die Standardorthographie zurückgegriffen, d.h. das Audiomaterial wurde nach den Regeln der deutschen Schriftsprache verschriftlicht. Dabei wurden grammatikalische Fehler der Sprechenden ausgebessert, sowie umgangssprachliche Äußerungen geglättet und der Standardsprache angepasst (vgl. Flick 2004).

Es dient dies der besseren Lesbarkeit der Transkripte und wird in dieser Arbeit mit dem Argument, der späteren inhaltlichen Analyse des Textmaterials als Transkriptionsmethode herangezogen. Denn Dialektformen, Aussprachecharakteristika und phonetische Merkmale wie Elisionen, Assimilationen sind für eine sprachliche Analyse von großer Bedeutung, für eine inhaltliche Analyse allerdings nur begrenzt relevant.

Außersprachliche Handlungen, wie Lachen oder auf etwas Deuten werden, sofern sie für das Verstehen der Äußerung wichtig ist in Form von Bemerkungen der Transkribierenden angegeben. Ferner wurde beim Transkribieren auf folgende Regeln geachtet:

...	Pausen bzw. Abbruch
,	Entspricht eher der Satzstrukturierung der Sprecherin und weniger grammatikalischen Regeln
(lacht)	Außersprachliche Handlungen
[]	Anmerkungen der Transkribierenden

Transkripte der Interviews

5 Interview 1: Lehrerin A

I: Gut, also was ich dich als erstes fragen wollte, auch als Einstieg in das Ganze ist: Wie bist du Lehrerin geworden? Kannst du das einmal kurz beschreiben?

- 10 A: Ja, also, eben Volksschule Hauptschule ganz normal besucht, und dann war ich in der Handelsschule, weil ich in die Handelsakademie nicht aufgenommen worden bin und habe die Handelsschule abgeschlossen, habe den Aufbaulehrgang angeschlossen, und habe dann dort maturiert. Da wurde angeboten, als zweite Fremdsprache eben Ungarisch, habe ich Ungarisch gewählt...und da hat mich dann meine Lehrerin gefragt: „Ja aus euch werden eigentlich gute
- 15 Pädagogen, warum geht ihr nicht auf die PH?“ Weil dort auf der PH kann man noch die Ungarischkenntnisse weiterführen und... Mich hat eigentlich ein Studium auf der Uni nicht interessiert, weil das eben sehr kurz ist, äh ich meine, das hat kein Ende, ja... Ich erblicke kein Licht im Tunnel (lacht), weil ich weiß das von meinem Bruder der studiert schon seit langem und ja, somit habe ich mich entschlossen eben Lehrerin zu werden und ich habe auch Nachhilfe
- 20 zwischendurch gegeben, als ich eben noch auf der HAK, in der HAK war. Es hat mir eigentlich Spaß gemacht mit den Kindern zu arbeiten und ja.

I: Und wie lange bist du jetzt schon Lehrerin?

- 25 A: Mein zweites Dienstjahr ist das jetzt.

I: Aha.

A: Noch ganz frisch (lacht)

30

I: Ja das bringt mich jetzt eh gleich zur nächsten Frage und zwar, wenn du dich zurückerinnerst an deinen ersten Arbeitstag, der allererste Arbeitstag, als du gerade frisch in die Schule kommst, wie war das? Erzähl mal!

- 35 A: Ja, ich habe mich eben außerhalb Wiens beworben und habe keine Anstellung bekommen und im August habe ich mich dann entschieden mich in Wien zu bewerben, weil Wien sehr viele Lehrer braucht und gleich zwei Wochen vor Schulbeginn habe ich mich beworben und am Freitag, am Montag beginnt die Schule und am Freitag habe ich mich der Frau Direktorin vorgestellt und ich habe mir gedacht: Ja, was kommt jetzt auf mich zu, weil ja genannt wird, in
- 40 Wien sind die Schulen ganz anders und die Kinder viel anstrengender...schon ein bisschen Angst gehabt, aber habe es... Ich meine ich bin ein kontaktfreudiger Mensch und habe mit der Direktorin gesprochen und ja. Sie hat mich angenommen, hat mir gesagt, welche Fächer ich unterrichten muss und Geschichte habe ich damals erst bekommen und Geschichte war für mich...in der Hauptschule schon kein Lieblingsfach und ich habe mir gedacht, wie unterrichte ich
- 45 das und eigentlich die ersten... und dann bin ich in die Schule gekommen, die Lehrer waren sehr kontaktfreudig, haben sich gleich vorgestellt, es hat bisschen gedauert bis ich mir die Namen gemerkt habe aber... Erster Schultag erste Woche bin ich eigentlich nicht wirklich in die Klassen gegangen. Da bin ich im Lehrerzimmer gesessen, weil ja schon alle Lehrer eingeteilt wurden. Das verging im Lehrerzimmer, herrichten, mit den Lehrern in Kontakt treten und ich habe noch ein
- 50 bisschen vorbereitet, Konferenzen waren. Und...die erste Stunde, wo ich in die Klasse gegangen bin, das war eine...Geschichtestunde und da bin ich eben in die Klasse eingetreten, (lacht) ich war ganz streng.

I: Aso? Wieso?

55

A: Ich meine es ist immer besser etwas strenger in die Klasse zu gehen, weil du kannst dann nachlassen. Aber gleich nachlassen, dann kannst du die Kinder nicht wieder ein... ..

I: Ist es schwieriger nochmal zurückzukommen.

60

A: Genau und die Kinder haben dann geschaut: Wer ist denn die und dann habe ich mich vorgestellt und eigentlich haben sie mich da gar nicht angesprochen auf mein Kopftuch, sondern eher was ich unterrichte, von wo ich komme, das war ganz gewöhnlich für sie. Aber das hat auch Vorteile gehabt, weil ich an einer Schule bin mit 99% Kinder mit Migrationshintergrund und auch
65 viele Moslems, jetzt nicht nur Türken sondern von verschiedenen Ländern mit islamischer Religionsbekenntnis, und dadurch haben sie mich gar nicht angesprochen. Dann als der persönliche Kontakt ein bisschen da war, haben sie dann schon gefragt: „Ja wie schauen denn Ihre Haare aus und nehmen sie das Kopftuch auch runter“ und solche Dinge, aber nicht wirklich nach dem Grund.

70

I: Welche Altersstufe waren die Kinder?

A: Das war...zweite Klasse, also...11, 12 Jahre. Aber ich war auch in den vierten Klassen gleich im ersten Jahr, es war ganz ok. Ich meine ich habe, glaube ich schon ein bisschen mehr Respekt
75 gehabt durch das Kopftuch auch bei den Kindern.

I: Aso? Wie hast du das gemerkt?

A: Äh...die vierte Klasse die ich bekommen habe, das war eine Klasse die niemand wollte und
80 junge Lehrer werden ja gleich ins Geschehen hineingestoßen sozusagen (lacht) und wir hatten auch.. ich war da in Mathematik drinnen und die Kinder: „Oh eine Lehrerin mit Kopftuch, und die kann Mathematik so gut, ist Lehrerin“. War schon etwas Anderes für sie und ich habe den Respekt eigentlich gehabt, es war kein Problem.

85 I: Von Seiten der Schüler?

A: Mhm, und auch zum Schluss...was ich eigentlich erreichen möchte dadurch: Ich möchte eigentlich den Kindern beweisen, dass sie nur weil sie Moslems sind, nur weil sie Kopftuch tragen nicht, nicht wirklich weit kommen können im Berufsleben, im Leben. Wir leben hier in
90 einem fremden Land, doch wenn sie Ziele setzen, die sie erreichen können, können sie auch höhere Stellungen annehmen.

I: Mhm

95 A: Das habe ich ihnen auch gesagt, wo ich die Klasse entlassen habe: „Ihr seid nicht dumm, ihr könnt genauso Lehrer werden, wenn ihr wollt, ihr müsst nur streben, geduldig sein und eure Ziele verfolgen“.

I: Das ist dir wichtig?

100

A: Ja, und das ist auch ein bisschen das Signal, das ich den Schülern eben geben möchte, wenn ich in der Klasse stehe und viele... Ich meine das glauben oft die Österreicher, auch Kinder mit Migrationshintergrund, dass eigentlich aus Frauen mit Kopftuch nur Hausfrauen werden können, nur Putzfrauen werden können. Von diesem Gedanken möchte ich sie ein bisschen entfernen.

105 Wenn sie mal zurückblicken wenn sie älter sind, dass sie sagen: Ja wir hatten auch eine Lehrerin mit Kopftuch, die war Lehrerin, und die hat was erreicht im Leben und ich kann das auch machen, mit oder ohne Kopftuch ist egal, mit Migrationshintergrund kann man alles erreichen.

I: Ja sehr interessant. Also so war die Reaktion von den Schülern.

110

A: Ja, ich meine warum ich gesagt habe respektvoll. Schon ein bisschen mehr Respekt, weil die vierte Klasse, die ich eben bekommen habe, da war voriges Jahr ein Lehrer drinnen, ein männlicher Lehrer, der ziemlich groß ist, der sehr gutes Wissen hat, sehr gut pädagogisch eben handeln kann, doch die Kinder haben diesen Lehrer nicht gemocht und haben ihn so lange provoziert, und haben mit den Kugelschreibern herumgedrückt, alle auf einmal und da habe ich mir gedacht: Wau, dem Lehrer ist es ja gar nicht gut gegangen. Aber sowas ist bei mir nie zustande gekommen, eigentlich war in dieser Klasse nur ein Schüler, der das ganze eben zum Laufen gebracht hat und der hat mich eigentlich von vornherein akzeptiert und hat sogar zu mir gesagt: „Meine Mama ist auch so klein wie Sie, und trägt auch Kopftuch und... sie hat mir gar nichts zu sagen.“ Aber da habe ich gesagt: Ich bin nicht deine Mama, auch wenn ich klein bin auch wenn ich auch ein Kopftuch trage, ich bin noch immer deine Lehrerin. Vielleicht habe ich ihn ja dazu veranlasst, dass er dann seinen Blick, seinen Blickwinkel geändert hat gegenüber seiner Mutter, das wäre ja auch super, da hab ich ja auch schon was erreicht.

125 I: Mhm

A: Wenn ich solche Sichtweisen ändere.

I: Mhm, und glaubst du... du unterrichtest Mathematik und?

130

A: Mathematik und Geografie bin ich geprüft, das heißt ich bin Geografie-Lehrerin und Mathematiklehrerin, doch als Hauptschullehrerin, weil man maturiert hat, sollte man in der Lage sein alle Fächer zu unterrichten, weil man die pädagogische Bildung hat. Man weiß wie man was vorbereiten muss und deswegen habe ich im ersten Jahr Geschichte und Werken auch unterrichtet, textiles Werken. Und textiles Werken hat mir dann so gut gefallen, dass ich mich gleich wieder für textiles Werken eingetragen habe und das auch unterrichtete.

135

I: Aha.

140 A: Da hat man nämlich eine bessere Verbindung, eine persönliche Bindung zu den Kindern, da spricht man vieles, was man im Unterricht eigentlich nicht so sprechen kann.

I: Ja, weil man beim textilen Werken ja Zeit zum Reden hat.

145 A: Genau, genau.

I: Ja und Mathematik war das andere...ok.

150 A: Und ich meine jetzt im Berufsleben...habe ich keine Probleme gehabt, Gott sei Dank. Aber in meiner Praxis habe ich schon vieles erlebt, wo ich eben wegen meines Kopftuches ...äh... immer blöd angekuckt wurde.

I: Mhm, Praxis das heißt während deiner Ausbildung hast du bestimmte...

155 A: Genau, genau im ersten Jahr ist das immer... bis zum dritten Semester ist das immer ein Tag in

der Woche, wo du Praxis hast und das an Praxishauptschulen, die mit der PH zusammenarbeiten. Ab dem dritten Jahr kommst du dann in eine andere Schule, die eigentlich nicht... ich meine, da sind die Lehrer geprüft, die die Studenten auch betreuen dürfen, sie müssen eine Prüfung ablegen auf der PH. Und da war ich und im vierten Semester ist es genauso und im fünften und
160 sechsten Semester ist es auch einmal pro Woche und wird geblockt, da bist du drei Wochen lang an einer Schule und kriegst das tägliche Leben mit, weil einmal pro Woche kriegst du eigentlich nichts mit. Du bist dort, unterrichtest zwei Stunden: eine Stunde im Erstfach, eine Stunde im Zweitfach und dann bist du fertig. Aber so kriegst du wirklich alles mit und musst auch dem Stundenplan folgen, weil du musst glaub ich sechzehn Stunden in der Woche abhalten und da
165 können sie dir schon auch Fächer hineinschreiben, in denen du nicht geprüft bist.

I: Und da unterrichtet man und hospitiert?

A: Nur unterrichten.

170

I: Ok.

A: Ich meine, erstes Semester tut man nur hospitieren, zweites Semester übernimmt man kleine Unterrichtssequenzen, zB. man macht einen Einstieg, man macht den Hauptteil oder das Ende,
175 dann macht man kleine Planungen und ab dem dritten Semester steht man schon in der Klasse, muss man alles vorbereiten und dergleichen. Und in der Praxishauptschule habe ich eben überhaupt keine Probleme gehabt, ich meine sie haben gesehen, ich habe gute Deutschkenntnisse, bin auch wie die anderen Studenten ja, sie können eigentlich nichts dazu sagen, was mich eben jetzt anders macht nur das Kopftuch.

180

I: Und macht dich das anders, das Kopftuch?

A: Nein. Ich bin nicht anders als die Anderen. Das Kopftuch hindert ja nicht an meinem Denken, ich bin ohne Kopftuch auch die gleiche Person als mit Kopftuch. Das Einzige, ich trage das jetzt
185 schon so lange, wenn ich das Kopftuch abnehmen würde, würde ich eine Persönlichkeit von mir verlieren, eine Charaktereigenschaft, ich würde mir nackt vorkommen. Das ist wie wenn du nie einen Minirock anziehst und dann plötzlich gezwungen wirst einen Minirock anzuziehen... Und ja im dritten Semester war ich woanders in der Schule, da war es schon so, dass die PH bestimmt hat an welche Schule du gehen sollst. Und da war ich in einer Hauptschule und ein Kollege von
190 mir, ein Studienkollege von mir war auch dort. Wir haben uns in der Früh getroffen, sind ins Lehrerzimmer gegangen und haben eben gesagt: Wir sind die Studenten. Haben uns vorgestellt und die Lehrer haben dann zu uns gesagt: „Als wir euch vor dem Lehrerzimmer stehen gesehen haben, haben wir uns gedacht, das wird wahrscheinlich ein Elternteil von irgendeinem Schüler sein: eine Mama und ein Papa. Wir haben uns gar nicht gedacht dass ihr Studenten seid und
195 eben mit Kopftuch schon gar nicht.“

I: Das haben sie so offen gesagt, so klar?

A: Ja, haben sie gesagt und dann habe ich eben unterrichtet. Mathematik war ganz ok. In
200 Geografie hatte ich eine andere Lehrerin, weil meine Kombination hatten sehr wenige Lehrer, deswegen hatte ich zwei Lehrer und in Geografie hat die Lehrerin dann gesagt: „Nein das geht nicht so.“ Und hat gar keinen Unterrichtsstil von mir akzeptiert. Ich habe eh versucht auf ihre Hinweise einzugehen, doch das hat nichts gebracht. Zum Schluss, ich glaube ein Monat bevor das Semester aus war, hat sie ins Krankenhaus müssen, weil sie mit der Wirbelsäule irgendwas
205 gehabt hat und ist im Krankenhaus gelegen, wurde operiert. Und in der Zeit habe ich dann eine andere Praxisbetreuerin bekommen und habe dann in einer anderen Klasse Geografie

- unterrichtet und am Ende hat man immer so... am Ende der Praxis spricht man eben mit dem Lehrer nochmal, er muss ein Beurteilungsformular mit dir ausfüllen und sagen, was falsch war. Und dann hat sie gesagt, sie war im Krankenhaus, hat mit meiner vorigen Praxislehrerin gesprochen und die hat... ihr hat mein Unterrichtsstil überhaupt nicht gefallen und was das soll, sie sollte mir einen Fünfer geben. Aber sie will mir keine Steine in den Weg legen und deswegen gibt sie mir eine Vier aber sie [die zweite Betreuerin] hat gesehen, dass das eh ganz ok ist, dass eine Vier eigentlich ganz gemein ist. Gibt sie mir eine Drei...irgendwie so ein Widerspruch und dann habe ich gesagt: „Wäre das anders wenn ich jetzt kein Kopftuch trüge, tragen würde?“ Hat sie auf einmal gesagt: „Ja eigentlich schon. Ohne Kopftuch hättest du es viel leichter.“ Ganz beinhart hat sie mir das gesagt.

I: Das war die zweite Lehrerin?

- 220 A: Ja, und auch: „Denk auch für die Zukunft, das Kopftuch abzunehmen, weil auch bei den Schülern kommst du dann viel respektvoller an, obwohl ich gar keine Respektprobleme mit den Kindern gehabt habe.“

I: Das hat sie dir so klar gesagt?

- 225 A: Das hat sie mir gesagt....Ja und dann habe ich eben auf die Praxis eine Drei bekommen. Ich meine, es ist mir egal eigentlich. Und im vierten Semester haben wir dann selber die Schulen ausgesucht. Da habe ich eben überall ...aja...da wurde ich nach X [geändert] geschickt, wieder von der PH aus. Ich habe den Direktor dort angerufen und habe gesagt: „Ja, ich bin die Studentin und würde gerne meine schulpraktischen Tage bei Ihnen absolvieren. Und ich habe gehört bei Ihnen gibt es eine Lehrerin mit der Kombination Mathematik, Geografie. Würden Sie mich annehmen? Darf ich mich mal vorstellen kommen?“ Der Direktor ganz nett: „Ja natürlich kommen Sie vorbei. Ich werde auch mit der Lehrerin in Kontakt treten und werde auf Sie hinweisen und kommen Sie am Freitag vorbei, damit wir uns kennenlernen und ich Ihnen sage, wie Ihr Stundenplan aussieht.“ Dann ist dieser Freitag gekommen, ich war dort, bin vor dem Lehrerzimmer, habe vor der Direktion gestanden, wurde erst einmal gar nicht bemerkt, dass ich dort bin. Dann habe ich endgültig angeklopft, bin reingegangen und habe dann gesagt: „Ja, guten Morgen! Ich bin die Studentin.“ Habe ihm meine Hand gereicht und er hat meine Hand nicht angenommen, als er gesehen hat, dass ich eben eine Studentin mit Kopftuch bin, weil am Telefon von meinen Deutschkenntnissen hat er ja nicht gemerkt, dass ich eine Türkin bin oder Kopftuch trage. Und hat dann plötzlich gesagt: „Nein es geht nicht.“ Er hat mir gar nicht einen Platz angeboten oder sonst etwas, hat das Ganze im Stehen gemacht und hat gesagt: Ja, die Lehrerin, die er mir zuteilen wollte, arbeitet ab nächstes Jahr nur Halbzeit, deswegen kann er mich nicht annehmen, weil die Stunden nicht reichen. So eine schwache Aussage. Lehrer sind vollbeschäftigt, das weiß er im Vorhinein, wenn eine Lehrerin nur Halbzeit arbeitet. Das war nur eine Ausrede von ihm.

I: Mhm

- 250 A: Ja und dann habe ich das eben auf der PH berichtet und habe dann gesagt, dass ich glaube, dass das aufgrund meines Kopftuches war, dass er dann abgeblockt hat. Und die haben mir dann gesagt, ja sie werden schauen, dass sie an diese Schule keine Studenten mehr schicken. Aber ob sie es dann wirklich gemacht haben oder nicht.

- 255 I: Prinzipiell keine Studenten mehr?

A: Ja.

I: Also für den Direktor hat es keine Konsequenzen gehabt?

260

A: Nein. Wenn ich mich... ich meine er hat ja nicht gesagt: „Ich nehme dich nicht wegen deines Kopftuches“. Wenn er das gesagt hätte, hätte das natürlich Konsequenzen gehabt. Ich würde es anklagen, weil nur vom Aussehen, darf jemand Praktiken, die im Studium eingebaut sind, nicht verweigern. Das ist verboten.

265

I: Das wäre ja sonst sehr kontraproduktiv.

270

A: Ja, ja ... Und im sechsten Semester hatte ich auch so einen Fall. Dazu komme ich gleich...und im sechsten Semester haben wir uns dann wieder selber bewerben müssen, selber suchen müssen, die PH hat sich da gar nicht eingemischt. Dann, die Situation war: Was mir voriges Jahr zugestoßen ist, davon habe ich gelernt und ich habe gleich am Telefon gesagt: „Ich bin eine Studentin mit Migrationshintergrund und trage Kopftuch, ist das ein Problem für sie?“ Ich hab es gleich beinhart angesprochen, weil ich wollte nicht unnötig Zeit verlieren: Hingehen und dann eine Absage bekommen. Einmal habe ich es aber nicht gemacht. Das war wieder in einer Schule und dieser Direktor war bei der ÖVP tätig, bei den Schwarzen und ich bin hingegangen, habe mich vorgestellt und da hat er gesagt: Es tut ihm leid, er hat keine Lehrer. Da waren genau die Bürgermeisterwahlen und dann wollte er mit mir noch ein bisschen reden und hat mich gefragt: „Gibt es noch viele von Ihnen?“ Da habe ich gefragt: „Was heißt von Ihnen? Was bin ich leicht? Ich bin nur eine Studentin.“ „Ja viele von Ihnen mit Kopftuch.“ Dann habe ich gesagt: „Ja auf der PH haben sich jetzt einige inskribiert.“ Und so ausgefragt: „Was würden sie machen, wenn Sie Bürgermeisterin von hier wären?“ Und solche Dinge, der wollte von mir eigentlich Ideen nehmen, die er für seine Wahlkampagne verwenden darf und das hat er gemacht.

275

280

I: Inwieweit in seiner Wahlkampagne? Das heißt um diese Wählerschaft anzusprechen?

285

A: Genau, genau. Ich habe dann gesagt, was ich dazu sage, weil es so viel Migrationsanteil an den Hauptschulen und Volksschulen gibt und ich habe dann gesagt, ich würde diesen Schulsprengel auflösen. Das ist immer so, dass die Volksschulen immer mit der Gemeinde in Verbindung sind und bestimmte Schulen alle Schüler von einer bestimmten Volksschule nehmen müssen. Und die Kinder können nicht in eine andere umspringen, weil sie schon Schulgeld und so zahlen, von der Gemeinde aus. Und ich habe gesagt: „Ja wenn es so wäre, dann würden in den Dörfern, die rundherum um die Stadt sind auch die Schulen mit Migrationskindern besetzt werden. Dann wäre die räumliche Verteilung, die Verteilung von Schülern mit Migrationshintergrund viel weiter und es gäbe in den Klassen dann weniger Kinder mit Migrationshintergrund.“ Das hat er... dann habe ich erfahren, dass er eben bei der ÖVP ist, habe mal im Internet so nachgeschaut und da habe ich dann auf der Webseite, auf seiner Webseite gesehen: Aufhebung des Sprengels, Wahlkampagne. Ja und dort haben sie mich dann nicht aufgenommen. Dann wieder ein Dorf habe ich mich beworben und habe gesagt: „Ich trage Kopftuch mit Migrationshintergrund“ Und die haben dann gesagt, sie haben eine islamische Religionslehrerin, die trägt auch Kopftuch, es ist kein Problem, wenn ich meine Praxis dort abhalte. Und es ist sehr gut verlaufen, ich hatte dann keine Probleme mehr.

290

295

300

I: Mhm, also du siehst das natürlich als Probleme, die da entstanden sind?

305

A: Von meiner... ich meine negative Einwirkungen auf mein Schulleben. Wenn ich um einen Grad eine schlechtere Note bekomme, nur weil ich ein Mädchen mit Kopftuch bin und andere Studenten die auch sehr schlecht sind, aber irgendwie doch noch durchkommen, bei der Schulpraxis. Wo du dir da denkst ich würde nie zulassen, dass er mein Kind unterrichtet. Das

310 sagen ja viele nicht, nur... ich sage, das nicht, aber das habe ich jetzt von vielen Studenten gehört: „Und solche Leute kommen durch und du wegen deinem Kopftuch kriegst eine schlechtere Note.“

I: Mhm, und das waren jetzt alles Fälle außerhalb Wiens?

315 A: Ja.

I: Ok, und hier in Wien? Also, du unterrichtest in einer Schule, wo auch die Schülerschaft größtenteils mit Migrationshintergrund ist. Wie ist es in der Lehrerschaft? Gibt es da auch abgesehen von dir...

320

A: Nein, es gibt niemanden abgesehen von mir und ich bin ganz gut integriert. Ich verstehe mich sehr gut mit den Lehrern, habe eigentlich gar keine Probleme. Ich werde so akzeptiert wie ich bin und ich denke, dass ich eine gut integrierte Person bin. Also ich schau schon darauf, dass ich... ich meine an manchen Aktivität nicht sage: „Nein, da kann ich nicht teilnehmen.“ Ich meine, ich zeige ihnen schon, dass ich keine Frau bin, die von der Familie eben dirigiert wird, die unterdrückt wird. Ich wohne ja noch bei meiner Familie und ich entscheide schon und gehe mit ihnen auch. Sie gehen etwas trinken und sagen immer: „Komm auch mit.“ Ja, dann gehe ich halt mit. Ich trinke mein nicht alkoholisches Getränk und sie trinken Sekt, aber wir sitzen zusammen können plaudern. Ich meine, ich plaudere mit ihnen gerne und es entsteht einfach ein anderes
325 Klima, wenn man zusammen redet und man hat Spaß. Ich meine, das mache ich natürlich nicht gerne, weil es gefällt mir natürlich nicht, wenn sie Alkohol trinken und ich als Muslim dabei bin. Aber es gehört...ich...sie haben gelernt, dass eigentlich Moslems alkoholtrinkende Leute nicht genauso als Mensch akzeptieren als sich ganz irgendwie...sich ganz abzuschotten, als sich zurückzuhalten und zu sagen: „Nein ich mach so etwas nicht. Das ist haram [arab. für
330 Verbotenes im Islam] und ihr solltet es auch nicht machen.“ So etwas sage ich nicht, ich will es durch mein Verhalten zeigen. Durch meine Art und Weise, durch meine Tätigkeit und ich komme dann schon oft ...dann hat zum Beispiel eine Kollegin mit der ich sehr guten Kontakt habe, hat dann zu mir gesagt: „Ja ich finde das eigentlich ganz deppert, das wir uns da ansaufen und du trinkst eigentlich nichts. Und ich respektiere dich, dass du dich so sehr daran haltest. Das
340 nächste Mal, wenn wir weggehen, werde ich jetzt auch nichts mehr trinken und dich dabei begleiten.“ Und das ist schon eine Wirkung. Das sehe ich schon von der islamischen Seite eine Wirkung, wobei eben das nichts mit Lehrersein oder Pädagogik zu tun hat, sondern meine islamischen Kenntnisse halte ich da eben nicht raus.

345 I: Ja, ich verstehe. Du hast gesagt... Wenn du dich noch einmal zurückerinnerst an deinen ersten Arbeitstag, du hast erzählt wie die Schüler auf dich reagiert haben und gesagt, dass sie interessiert waren, aber irgendwie überhaupt nicht das Kopftuch angesprochen haben.

A: Mhm

350

I: Wie war das bei den Lehrern? Wie haben sie sich zum Beispiel vorgestellt oder wie waren die ersten Begegnungen?

A: Naja, die Lehrer haben gleich gesagt: „Ja, ich bin die X [Vorname]. Ich bin die Y
355 [Vorname].“ Eben schon geduzt und haben auch gesagt: „Bitte duze mich.“ Und natürlich waren sie am Anfang... Ich meine, ich bin eine neue Person, war nicht ganz integriert. Das ist glaube ich bei allen Lehrern so. Sie haben schon einmal geschaut, wie ich unterrichte; wie meine Art und Weise ist, mit den Kindern umzugehen; wie ich mit ihnen kommuniziere. Erst dann haben sie gesehen, dass ich eigentlich ganz ok bin, dass ich eigentlich bin wie sie und haben mich dann

360 eben mehr integriert zu Veranstaltungen und so weiter.

I: Also davor wurdest du so immer...

365 A: Nein, das nicht, ich meine wir kamen... wir kommen in der Schule nie wirklich zu Gesprächen. Ich meine im Lehrerzimmer sind wir alle zusammen. Nein, alle zusammen kann ich auch nicht sagen. Erstens einmal, bei uns sind die Lehrerzimmer... wir haben zwei Lehrerzimmer, in einem sind ältere Damen und in dem anderen etwas jüngere Damen und Herren. Und ich bin eben im jungen Team und viele haben mich schon gleich angesprochen: „Ja pass auf die auf und pass auf die auf.“ Das sagen sie glaube ich auch zu jedem, auch wenn ich nicht Kopftuch tragen würde.

370 Auf mein Kopftuch haben sie mich eigentlich gar nicht so angesprochen, nur wenn wir eben gemeinsam etwas unternommen haben. Eben wenn wir beisammen gesessen sind, Kaffee getrunken haben, oder so, dann sind sie schon zu Gesprächen gekommen und haben eben gefragt, warum, wieso. Und ich hab ihnen auch immer gesagt: „Bitte fragt mich bevor ihr euch irgendwelche anderen Eindrücke macht oder Vorurteile bildet. Kommt und fragt mich, wenn

375 eine Frage auftaucht.“ Und das haben sie auch gemacht. Und sie waren auch ganz zufrieden über die Antworten, die ich ihnen gegeben habe.

I: Das waren Lehrer aus dem jungen Team?

380 A: Genau, das andere Lehrerzimmer liegt so weit entfernt, ich meine weit entfernt, ich meine in der Mitte ist die Direktion, dann Kopierraum, Lehrerzimmer, das ist in einem, da kann man durchgehen. Aber wir sind etwas abgeschottet, ein anderer Raum, gleich neben der Direktion aber du musst so herumgehen. Und auch mit den älteren, wo ich vorgewarnt wurde, mit denen habe ich eh nichts zu tun gehabt. Weil wir nicht im selben Schulstufenteam waren und nicht

385 gemeinsam unterrichtet haben, habe ich nicht viel zu tun gehabt und sind auch nie zu Gesprächen oder so gekommen. Und ja, ich habe mich eigentlich ganz wohl gefühlt. Am ersten Schultag, nein in der ersten Woche hat dann ein... In Mathematik unterrichten wir immer zu zweit, Teamteaching und da habe ich einen männlichen Lehrer an meiner Seite. Und die Direktorin hat zu ihm am Anfang gesagt, dass ein Mädchen mit Kopftuch kommt mit der er eben

390 unterrichten muss in Mathematik. Er hat dann in der ersten Woche als er mich dann kennengelernt hat, hat er sich eben am Anfang vorgestellt und hat mich vorgewarnt: „Du wenn du etwas zu sagen hast, wir haben die gleiche Stellung. Ja, du kannst immer machen, was du willst, immer sagen, was du willst. Lass dir nicht ein Blatt vor den Mund legen. Sag einfach deine Meinung!“ Ich habe gesagt: „Ja ich bin eh so. Ich sag das, was ich denke. Ich bin keine

395 schüchterne Person.“ Und dann als er mich kennengelernt hat, hat er gesagt: „Du bist eh ganz ok und bist eh eigentlich... Du kannst deine Meinung ganz gut ausdrücken. Als ich dich gesehen habe und als mir die Direktorin gesagt hat, dass eine junge Frau mit Kopftuch kommt, habe ich mir gedacht: ja die wird ganz schüchtern sein und sich nicht trauen, was zu sagen. Aber du bist überhaupt nicht so. Ich habe eine falsche Voreinstellung gehabt.“ - hat er dann gesagt. Ja das

400 war schon positiv für mich, eine positive Bemerkung. Und jetzt sind wir schon so weit, dass wir auch scherzen.

I: Ok, du hast gerade von positiven Momenten geredet.

405 A: Mhm.

I: Gibt es abgesehen von dem Erlebnis, das du eben erzählt hast, prinzipiell in diesen zwei Jahren in dieser Schule oder du kannst im Prinzip auch die Praxis mit einbeziehen, das ist mir gleich. Gibt es andere wirklich positive Momente, die dir bestätigt haben, dass du im Lehrerberuf

410 richtig bist?

A: Ja eben wenn ich...das habe ich eigentlich jeden Tag, wenn ich in der Klasse bin und die Schüler sehe und sie mich so begeistert anschauen: Warum können Sie das so gut. Mathematik ist ja ein Fach, wovor alle Kinder Angst haben und wenn du es ihnen zeigst, sagen sie: „Sie können das so gut erklären und Sie machen das so gut und jetzt habe ich es verstanden.“ Das habe ich eigentlich immer...positive Eindrücke und auch, dass ich ihnen zeige, eben wie schon gesagt, dass man auch mit Kopftuch gute Chancen im Leben hat wenn man sich Ziele setzt. Und ich weiß es von mir, als ich in der Hauptschule war. In der vierten Klasse habe ich mich eben für die Handelsakademie angemeldet und da hat mir meine Hauptschullehrerin gesagt: „Du in die Handelsakademie? Die Matura? Du redest jetzt von der Matura, aber du kannst nicht einmal die Abschlussprüfung schaffen.“ Hat sie zu mir gesagt, und jetzt sind wir Kollegen. Ich bin auch eine Lehrerin und da denke ich mir: Egal wie schwach das Kind ist, man kann nie vorhersagen, was aus den Kindern wird und deswegen sage ich nicht zu den Kindern: „Aus dir wird nichts.“ Ich sage immer: „Ich weiß dass du das kannst. Du musst das nur wollen und es mir beweisen.“ Und auch wenn sie sagen: „Ja ich würde auch gerne Lehrerin werden wie Sie, aber es ist sehr schwierig mit den Kindern umzugehen.“ sagen sie auch oft.

I: Die Kinder, die du unterrichtest sagen das?

A: Ja, weil sie sehen, dass sie in der Klasse anstrengende Personen sind, denke ich.

I: Mhm und das Gegenteil, also negative Erfahrungen, abgesehen von den Fällen, die du berichtet hast über die Praktiken? Negative Fälle, wo du dir gedacht hast: Das war vielleicht doch keine so gute Idee Lehrerin zu sein.

A: Hatte ich nie.

I: Nicht?

A: Nein. Von den Kindern her hatte ich nie negative Erfahrungen. Eben nur die, die ich erzählt habe von den Lehrern und da spielen denke ich viel die Medien, die Vorkenntnisse, die Begegnungen mit Leuten mit Kopftuch eine sehr große Rolle. Und da sage ich immer: „Bitte haut nicht alle auf einen Haufen, differenziert! Weil auch bei euch: nicht alle Österreicher sind gleich. Es gibt schlechte, es gibt gute. Auch bei den Leuten mit Kopftuch. Es gibt gute und es gibt eben auch schlechte Menschen. Nur weil sie jetzt eine Türkin ist oder weil sie ein Kopftuch trägt, bedeutet das nicht das man verallgemeinern kann.“ Aber mit den Kindern hatte ich das nicht.

I: Da gab es diese Vorstellungen nicht?

A: Nein, heute in Mathematik habe ich so kurz gehört: Kopftuch, als ich an der Tafel gestanden bin und als ich mich umgedreht habe, habe ich gesagt: „Worüber redet ihr denn?“ Haben sie gesagt: „Ja über die Mafia.“ Habe ich mir gleich gedacht: Kopftuchmafia, Ja und in der Pause habe ich gesagt: „Worüber habt ihr geredet? Ich habe das Wort Kopftuch gehört und da fühle ich mich diskriminiert, wenn ich da vorne stehe und unterrichte.“ Das waren eben zwei Burschen und ich habe dann gesagt: „Das war jetzt nicht ok. Entweder bringst du es nett rüber oder du hast ja selber gesagt, dass du über die Mafia redest.“ Und er hat gar nicht erwähnt worüber er geredet hat und ich wollt auch nicht wissen worüber er geredet hat. Dann hat er gleich gesagt: „Entschuldigung es tut mir leid“ und das zeigt mir, dass er darüber geredet hat. Ja, ich meine, ich habe dann gesagt: „Das war ein respektloses Verhalten. Ich bin deine Lehrerin, du musst schon respektieren, mit Kopftuch oder ohne Kopftuch, Lehrer überhaupt respektieren.“

I: Mhm, wie waren so deine Erfahrungen mit Eltern, Elternabende, Elternsprechtage?

465 A: Ja, ich habe ein Mädchen, da habe ich den Vater hergerufen. Das Mädchen ist türkischer
Abstammung, nur ist sie viel moderner, ich meine nicht moderner...sie hat nicht so viel Kontakt
zu Islam und eben die Familie ist viel freizügiger und da habe ich den Vater vorgeladen und habe
gesagt: „Ich bin ihre Mathematiklehrerin und es funktioniert nicht mit dem Verhalten.“ Da hat er
zu mir gesagt: „Ja das ist wahrscheinlich beidseitig, dass Sie eben...“ Und er wollte darauf
ansprechen, dass: „Sie mögen meine Tochter nicht und deswegen.“ Aber das hat gar nicht
470 gestimmt und dann habe ich gesagt: „Bevor Sie so eine Aussage machen, hören Sie mir mal zu,
was passiert ist und warum Sie hier sind.“ Dann habe ich ihm alles erzählt und dann hat er sich
entschuldigt und das Mädchen hat sich auch entschuldigt und es tut ihnen leid und dann hat er
eigentlich gesehen, dass ich nicht nach Sympathie handle, sondern schon die Kinder so
wahrnehme, wie sie sind mit dem Verhalten und mit den Leistungen im Fach. Und andere Eltern,
475 die zu mir gekommen sind haben gesagt, sie sind froh, dass sie eine Lehrerin mit Kopftuch haben,
weil: „Sie sind ein Vorbild für unsere Kinder und sie können noch dazu Türkisch, da kann ich
wirklich meine eigenen Sorgen auf meiner Muttersprache mit Ihnen besprechen und Sie
verstehen.“ Das ist ein ganz anderes Gefühl haben sie zu mir gesagt.

480 I: Verwendest du deine Muttersprache manchmal in Elterngesprächen?

A: In Elterngesprächen ja, in Kindergesprächen nein. Nur wenn es wirklich notwendig ist. Da
waren in der dritten Klasse, das sind Integrationskinder einer Integrationsklasse, das sind
außerordentliche Kinder, die seit einem Jahr in Österreich sind und nicht Deutsch können. Und
485 da ist die Integrationslehrerin nicht dabei in einer Stunde. Da habe ich schon geschaut, damit sie
sich nicht ganz fadisieren und den Stoff ein bisschen mitkommen, habe ich dann Deutsch
unterrichtet und da habe ich dann gesagt: „Jetzt werde ich das Ganze auf Türkisch
übersetzen.“ Damit sie auch verstehen, was ich eigentlich da vorne erzähle. Und dann habe ich
das nochmal auf Türkisch wiederholt und die Kinder haben es sehr gut aufgenommen. Du musst
490 das ihnen nur vorher sagen.

I: Und das hat dann funktioniert?

A: Ja das hat funktioniert. Es kommen natürlich auch einige Kinder her und sagen: „Frau
495 Professor, reden Sie mal Türkisch. Ich will Sie Türkisch reden hören, reden Sie mal auf
Türkisch!“ Und da gehe ich gar nicht ein, weil sie...vielleicht sind sie schon neugierig, wie gut
meine Türkischkenntnisse sind, aber ich finde, es ist wichtig in der Schule: Wir sind in Österreich
in einem Land, in einem fremden Land eine Minderheit, und da sollte man schon um die Rechte
und die Pflichten als Bürger zu kennen, Deutsch beherrschen. Und die Deutschkenntnisse von
500 vielen Kindern und der Wortschatz ist ziemlich schwach, deswegen denke ich ist es sehr wichtig,
dass ich nicht da vorne Türkisch rede, das ist auch nicht mein Job. Dass ich schon in dieser
Sprache, in der Landessprache das Ganze eben präsentiere. Und auch den Kindern zeige, dass
man gut Deutsch sprechen kann, wobei ich auch Artikelfehler mache. Letztens habe ich den
Artikel... irgendetwas habe ich falsch gesagt und ich habe gespürt, dass es falsch ist, dann habe
505 ich einen anderen Artikel verwendet, dann habe ich nochmal einen anderen Artikel verwendet.
Ja und dann hat ein Schüler gesagt: „Na, Frau Professor ham's endlich alle Artikel durch?“ (lacht)

I: Wirklich?

510 A: Ja, aber ich meine, das hat er jetzt nicht auf ernsthaft ...er hat einfach gescherzt. Ich habe
gesagt: „Ja ich tue mir schwer.“ Es ist nicht einfach immer den richtigen Artikel zu erwischen,
weil sie machen ja genauso Fehler. Seine Deutschkenntnisse sind ja auch nicht perfekt. Und

deswegen nehme ich das gar nicht ernst, wenn er so etwas sagt. Weil er versteht ja was ich meine. Es ist ja nicht so, dass ich andauernd etwas falsch spreche, sondern ich meine es war
515 jetzt ein Fall und sie haben sich totgelacht. Eben Sarkasmus muss ein bisschen im Unterricht sein, damit die Kinder auch einmal Lachen können. Und ich hab dann auch gelacht.

I: Ist das auch einmal passiert gegenüber Lehrern? Dass du einen Fehler gemacht hast gegenüber Lehrern und ausgebessert wurdest?
520

A: Ja, ist passiert. Oft mit den Lehrern mit denen ich einen guten Kontakt habe. Ich sage immer: „Bitte bessert mich aus, damit ich es nochmal höre und selber ausbessern kann.“ Weil wenn du es wo einlernst, dann machst du es immer wieder. Viele bessern mich aus, aber viele überhören es. Und ich finde das Überhören nicht akzeptabel, man sollte schon ausbessern, weil ich meine
525 ich bin eine Lehrerin und wenn ich das dann mitnehme, so wie es war und den Kindern präsentiere, wissen sie ja dass das falsch ist. Also sie sollten schon ein bisschen helfen.

I: Ja und sie überhören das einfach und bessern nicht aus?

A: Die Älteren ja, mit denen ich nicht so guten Kontakt gehabt habe, aber die Jüngeren bessern mich aus. Und mein Teamlehrer kommt auch manchmal...ich meine sie machen es nicht laut. Er kommt manchmal...ich meine es ist nicht so dass ich jeden Tag Artikelfehler mache. Voriges Jahr ist er dann zu mir gekommen. Ich bin an der Tafel gestanden, er hat etwas erklärt und dann ist er von hinten zu mir gekommen und hat dann gesagt (Flüsterton): „Die Formel.“ Ich meine jetzt als
535 Beispiel. Und hat es mir ins Ohr geflüstert, sodass die Kinder es nicht mitkriegen. Und dann habe ich es gleich ausgebessert. Aber ich denke mir, wenn das in einer Schule passieren würde, wo eben der Migrationshintergrund nicht so hoch ist und die Kinder sehr gut Deutsch können, wie zum Beispiel außerhalb Wiens in einer Landschule, glaube ich schon, dass ich lächerlich genommen...dass sie mich verarschen würden.

I: Schon? Ist es passiert beim Praktikum?
540

A: Nein.

I: Nicht, aha.
545

A: Weil die Kinder sehr direkt sind und sie sind unschuldig. Sehr direkt und sie können dich auch sehr schlecht machen.

I: Mhm
550

A: Ja, ich meine, ich habe nicht so viele Erfahrungen. Ich meine 2 Jahre, noch nicht einmal 2 Jahre.

I: Ist doch schon einiges. Ich denke halt, ich weiß auch nicht, aber die ersten Momente sind sicher die entscheidenden. Ich schätze, dass sich da am meisten tut, das da am meisten passiert. Hast du zum Beispiel bevor du begonnen hast in der Schule in Wien zu unterrichten, Sorgen gehabt oder dir in irgendeiner Wiese gedacht, wie wird das werden?
555

A: Ja, ich habe die Schule abgeschlossen außerhalb Wiens [Die Lehrerin nennt ein Bundesland], mich beworben und ich habe mir gedacht, ich werde keine Anstellung bekommen, der Lehrermangel ist ziemlich niedrig. Ich habe mir gedacht: Was passiert, wenn ich nicht angestellt werde, wenn ich drei Jahre umsonst studiert habe und jetzt keinen Beruf ergreifen kann...ich
560

565 habe mir schon Gedanken gemacht. Aber ich habe mir vorgenommen wenn ich keinen Job kriegen würde, keinen Beruf bekommen würde, dann wäre ich studieren gegangen. Das auf jeden Fall.

I: Dann wärst du was?

570 A: Studieren, würde ich mein Masterstudium anhängen.

I: Aha

575 A: Aber nicht ganz den Beruf aufgeben. Und wenn ich jetzt zurückkomme, warum, wieso dieser Beruf: Ich wollte immer einen Beruf erlernen, der mir erstens einmal Spaß macht, wo ich mit Leuten in Kontakt bin, wo ich über die aktuellen Berichte immer informiert bin, immer auf dem aktuellsten Stand bin, wo ich wenn ich in die Arbeit gehe nicht weiß, was an diesem Tag auf mich zukommt. Und das alles habe ich im Lehrerberuf gefunden. Und es ist echt so, dass du dich vorbereitest, dir Gedanken machst, einen guten Unterricht aufbaust, in die Klasse gehst und
580 plötzlich ist irgendwas: Zwei Schüler haben sich gestritten und sie haben sich geschlagen und schon ist das Gesprächsthema etwas anderes. Dann musst du schon auf die Kinder eingehen, und fragen warum und wie das überhaupt war, ob sie mit dir reden wollen und dann erst mit dem Unterricht anschließen. Es kommen immer zuerst die pädagogischen Schritte, die sozialen, die menschlichen Schritte und dann erst fachlicher Unterricht.

585

I: Mhm

A: Ja und wie war deine Frage nochmal. Habe ich das jetzt beantwortet? Nein.

590 I: Ehm ...

A: Aso, ob ich Angst gehabt habe?

I: Ja, ob du dich vorbereitet hast auf diese Stelle?

595

A: Nein, nein. Ich meine im ersten Jahr habe ich dann schon gesehen, dass das Unterrichten in Wien ganz anders ist, weil in meinen Praktiken konnte ich wirklich die Arbeitsblätter, die ich gemacht habe sehr gut verwenden. Die Kinder waren sehr arbeitstüchtig, aber hier musst du schon sehr auf das Verhalten schauen. Jede Stunde, nicht jede Stunde, aber oft vergehen 15 min
600 der Stunde, um die Kinder erst einmal...um mit ihnen über die Probleme zu reden, um sie einmal auf den Punkt zu bringen, damit sie sich konzentrieren können, das dauert immer, weil sie schon sozial... sie haben einen schlechten Background. Das ist nämlich im 31. Bezirk [geändert], in dieser Umgebung sind die Kinder schon so, dass die Eltern berufstätig sind, dass sie wenn sie am Nachmittag nachhause kommen, keine Betreuung haben. Die Eltern nicht einmal, nur in der
605 Früh... Ja und viele Elternteile im Gefängnis sind oder drogenabhängig sind oder Alkoholiker sind, du musst schon wissen, wie du mit den Kindern umgehst, ein bisschen Familienbackground schon kennen damit du richtig handeln kannst.

I: Ja, ich verstehe. Das bringt mich auf eine andere Frage, denkst du, dass wenn du jetzt auf die
610 zwei Jahre zurückblickst - richtiger Beruf, nicht Praktika - dass du in der Schule, wo du jetzt unterrichtest, dass du dadurch die Schule verändert hast, oder irgendetwas in der Schule verändert hast? Bei den Lehrern, bei den Schülern, bei den Eltern? Dadurch, dass du dazugekommen bist in das Team, könnte das irgendeinen Effekt gehabt haben? ...Nimm dir auch Zeit zum Nachdenken.

615

A: Naja ich glaube, dass die Sichtweise...sich geändert hat, von den Lehrern...auf Mädchen mit Kopftuch oder mit türkischen Background.

I: Ja, wie hast du das gemerkt?

620

A: Na...hm...naja ich hab es so gemerkt, wenn irgendwelche Vorfälle waren, dann wurde ich schon eben hergerufen: „Warum ist das so? Kannst du uns das erklären aus türkischer Sichtweise, aus demselben Kulturkreis ja?“ Und dann haben sie es irgendwie akzeptiert: ok, aha die Familie hat so eine Denkweise und so weiter.

625

I: Ok, bist du auch manchmal Vermittlerin gewesen?

630

A: Ja, wenn Elterngespräche waren, wo die Elternteile nicht Deutsch konnten wurde ich schon herangezogen, damit ich dolmetschen kann. Und ich kann ja auch pädagogische Wörter auf Türkisch viel besser rüberbringen, weil ich ja als Dolmetscherin weiß, was die Lehrerin sagen möchte und ich kenne die pädagogischen Wörter und kann das auch weitervermitteln. Aber die Dolmetscher, die oft die Familien mitnehmen, verstehen, die Lehrer nicht einmal und können das den Eltern auch nicht weitersagen.

635

I: Wie ist es dir so gegangen beim Dolmetschen, also in der Mittelposition zu sein zwischen Lehrerseite und Elternseite. Ich meine gab es mal irgendeinen Konflikt, wo du dir gedacht hast: Was mache ich jetzt? Wo du schon zwischen diesen zwei Seiten so wie zwischen zwei Stühlen gesessen bist?

640

A: Ich meine, auf einer Seite: Ja. Da gab es zwei Mädchen, die waren in der zweiten Klasse und trugen kein Kopftuch. Ab der dritten sind sie dann mit Kopftuch in die Schule gekommen und da hat dann die Klassenvorständin schon zu mir gesagt: „Ich meine, weißt du, wie kann man das eigentlich herausfinden, ob sie gezwungen werden?“ Und da habe ich mir gedacht: Was soll ich ihnen jetzt sagen. Irgendwie finde ich das einen großen Schritt, dass sie in diesem Alter den großen Schritt gewagt haben und das Kopftuch tragen. Dafür würde ich sie loben als Moslem, aber dann, wenn die Lehrerin sagt, sie denkt, dass die Eltern da sehr viel Einfluss gehabt haben auf das Kind. Da denke ich mir dann: eigentlich sollte das nicht so sein, dass die Eltern Einfluss haben, sondern dass das Kind sich selbst entscheidet das Kopftuch zu tragen. Da war ich schon so in einer Zwickmühle: Was mache ich jetzt, was sage ich jetzt.

650

I: Wie hast du es gelöst?

655

A: Ja, ich habe das Mädchen einmal angesprochen und habe dann gesagt: „Oh, du trägst ein Kopftuch, das freut mich. Und seit wann trägst du es und hast dich selber entschieden?“ Und das Kind hat ganz abgeblockt, weil sie wahrscheinlich so viele Fragen bekommen hat und gesagt: „Ich mache das von selber.“ und hat schon Tränen in den Augen gehabt. Und dann habe ich mir gedacht, ich spreche sie lieber nicht mehr an, weil sonst weint sie noch und dann habe ich mich zurückgezogen und dann habe ich nur gesagt: „Super wenn du es von selber gemacht hast und habe das Thema abgeschlossen.“ Ja, also ich meine da bist du wirklich...was willst du da jetzt machen.

660

I: Also Lehrer kommen schon auf dich zu und...

665

A: Ja, weil ich ja gesagt habe, ich bin für Fragen offen und diese Lehrerin fragt mich eigentlich immer: „Ja, was denkst du darüber.“ Sie trägt jetzt ein Kopftuch und sie kennt die Eltern. Ich

kenne die Kinder jetzt seit einem Jahr und die Eltern kenne ich gar nicht, weil die Eltern ja nicht immer in die Schule kommen oder zu Elternsprechtagen kommen, wenn das Kind eh keine Probleme hat. Und dann sagt sie: „Ja die Eltern sind soweit ich gesehen habe schon so Leute die ein bisschen Druck machen und ich habe irgendwie Angst, dass sie das vom Elternhaus aus trägt. Kannst du mal mit ihr reden und schauen, ob sie das von alleine trägt, sich von alleine entschieden hat oder ob die Eltern Einfluss gehabt haben?“ Da bin ich schon in einer Zwickmühle: Was mache ich jetzt. Ich meine ich kann nicht viel machen, außer fragen, warum trägst du es. Und wenn das Kind mich mag, mich als Kontaktlehrer aufnimmt, dann kann ich ihr erst wirklich zuhören und auf sie eingehen. Sonst muss ich mich damit begnügen: Machst du es freiwillig? Ja. Danke. Wobei ich immer sage, von der Art wie sich das Mädchen kleidet, wie sie sich begibt, merkt man schon ob da ein Zwang dahinter ist oder nicht. Das sage ich immer. Und da sage ich soweit ich sehe, sie kleidet sich noch so wie im Vorjahr, nur das sie jetzt ein Kopftuch trägt, sage ich schon: „Ich sehe das Kind nicht unter Zwang.“ ...Wobei ich die Eltern natürlich nicht kenne.

680

I: Mhm, ok. Gut ich glaube wir haben jetzt wirklich viel und sehr intensiv gesprochen.

A: Hast du vieles erfahren?

685

I: Ja, sehr, sehr viel. Ich danke dir auf jeden Fall. Vielen Dank!

Interview 2: Lehrerin B

5 I: Meine erste Frage, auch als Einstieg in das Interview möchte ich, dass du ein bisschen zurückdenkst, wie bist du Lehrerin geworden? Wie würdest du das jetzt im Nachhinein beschreiben?

B: Es war eigentlich katastrophal (lacht). Das Studium vor allem, die Professoren, die haben alles gemacht, damit wir nicht weiterstudieren.

10 I: Wie meinst du das? Also was zum Beispiel?

B: Also die wollten eigentlich nicht, dass Studentinnen mit Kopftuch an den öffentlichen Schulen unterrichten und das haben sie uns auch gezeigt, direkt und indirekt. Das haben wir auch gespürt....ich bin ein bisschen nervös.

15

I: Nein, nein bitte! Also fällt dir irgendein Beispiel ein, wo du das gespürt hast.

B: Ehm...naja ein Beispiel...mhm... meine Freundin, sie sollte, wie war das, den Begriff mit anderen Worten erklären. Sie sollte nicht den Begriff nennen, sondern nur mit anderen Worten. Da hat ein anderer Student darauf geantwortet und die Lehrerin hat gesagt, ich habe nicht dich gefragt sondern sie, aber sie hätte es auch nicht gewusst.

20

I: Mhm

25 B: Ja, da gibt es halt dutzende solche Beispiele, aber mir fällt jetzt leider keines mehr ein. Meine andere Freundin zum Beispiel hat das Zweitstudium ändern müssen, weil die Professorin gemeint hat, dass sie nicht dazu geeignet wäre. Dann hat sie, also sie hat Bio studiert und...was hat sie dann weiterstudiert...bildnerische Erziehung.

30 I: Das Zweifach meinst du.

B: Ja, ihr Erstfach war Mathematik und sie ist jetzt fertig mit dem Studium und unterrichtet.

I: Und sie trägt auch ein Kopftuch?

35

B: (nickt)

I: Also du hast es so schlimm empfunden? Wie lange arbeitest du schon in der Schule?

40 B: Jetzt nicht mehr.

I: Aha. Hast du dein Studium abgeschlossen und dann gleich angefangen zu arbeiten?

B: Ja.

45

I: Ok, dann denk einmal zurück an deinen allerersten Arbeitstag in Hinblick auf die ersten Begegnungen mit den Lehrern, mit der Direktorin oder dem Direktor und die ersten Begegnungen mit den Schülern?

50 B: Ja, der Direktor war eigentlich sehr nett, also hat mich vorgestellt. Es gab dann ein, zwei Lehrerinnen, die mit mir geredet haben und die anderen, ich war denen eigentlich wurscht

(lacht). Ja, ein paar haben mir geholfen, erklärt, wie ich das machen soll. Und die Schüler, die haben zuerst nicht wahrnehmen können, dass ich eine Lehrerin bin, sondern haben geglaubt ich bin eine Schülerin. Ich bin einfach in die Klasse hineingegangen. Es war nach der Pause, ich bin in
55 die Klasse hineingegangen, die Schüler haben weiter gespielt, geredet. Ich stand da vorne und habe dann gesagt: „Ja, jetzt stehen mal alle auf.“ Und sie haben mich so komisch angeschaut (lacht). Haben mich gefragt, ob ich eine Lehrerin bin.

60 I: War die Schülerschaft größtenteils mit Migrationshintergrund?

B: Ja.

I: Und welche Fächer unterrichtest du noch einmal?

65 B: Deutsch habe ich unterrichtet.

I: Aha, ok. Also das war der erste Schultag. Wie hast du dich vorgestellt bei den anderen Lehrerkollegen?

70 B: Naja, wie gesagt, einige haben nicht mit mir geredet. Ich musste immer hingehen und fragen, wie ich das machen soll und sie haben sich nicht darum gekümmert. Und einige waren eh sehr freundlich, haben mir gleich geholfen und haben mir alles erklärt.

I: Mhm. Wie hat sich die Beziehung nachher mit den Schülern weiterentwickelt? Am Beginn, hast du gesagt, haben sie dich als Schülerin wahrgenommen. Wie waren die Reaktionen sonst?

80 B: Eigentlich ganz gut. Also die meisten, eigentlich nicht die meisten, sondern alle haben sich gefreut, dass eine Lehrerin mit Migrationshintergrund sie unterrichten wird. Das war wirklich toll für sie und das haben sie mir auch gesagt. Und gefragt, wie ich Lehrerin geworden bin, was man dafür machen soll usw.

I: Gab es da irgendwelche Erlebnisse mit den Schülern, die du erzählen möchtest?

85 B: Ja, also ich habe Deutsch...nicht direkt Deutsch unterrichtet, sondern Deutsch Förderkurs und da war eine Schülerin, die kam aus Indien glaube ich, die war neu in Wien, hatte keine Deutschkenntnisse. Ja ich habe sie immer herausgeholt aus dem Unterricht, zu mir genommen und versucht Deutsch beizubringen und da hat sie immer mitgearbeitet, da war sie auch... sie hat eigentlich Freude gehabt mit mir zu arbeiten und das hat sie auch gezeigt, sie hat immer aufgezeigt, versucht zu reden, sie hat mitgearbeitet. Und dann die Lehrerin, ihre Lehrerin also ihr
90 Klassenvorstand, hat mich gefragt, wie sie im Unterricht ist und ich habe ihr das erklären müssen, dass sie halt Freude daran zeigt, mitarbeitet, usw. Sie hat mir dann erklärt, dass sie in ihrem Unterricht nichts tut, halt was an der Tafel steht einfach abschreibt und dann die Sachen zusammenpackt und so einfach nichts macht, nicht mehr aufzeigt, nichts redet.

95 I: Mhm und woran kann das liegen. Wie erklärst du dir das?

100 B: Mhm, naja vielleicht... also sie war auch Muslimin, ich auch, vielleicht kann es daran liegen oder die Lehrerin hat immer Vorurteile gegenüber solchen Schülern, das hat sie auch immer gezeigt und gesagt....vielleicht kann es auch daran liegen, ich weiß es nicht.

I: Mhm, du hast gesagt, die Schülerschaft war größtenteils mit Migrationshintergrund. Wie war die Lehrerschaft? Gab es da auch Lehrerinnen mit Migrationshintergrund? Oder Lehrerinnen mit

Kopftuch?

105 **B:** Nein, gar nicht. Es waren nur zwei Türkischlehrerinnen. Ich weiß nicht, die waren nur in der Klasse glaube ich und haben nur den Schülern geholfen, die eine Frage gehabt haben. Die haben nicht wirklich unterrichtet.

I: Aha, verstehe. Wie lange hast du dort unterrichtet?

110

B: Ein Jahr.

I: Mhm, und wieso hast du dann aufgehört?

115 **B:** Also ich habe dann beschlossen weiter zu studieren und zeitlich geht es sich nicht aus. Eine Freundin studiert auch mit mir und unterrichtet nebenbei, aber ich habe es nicht geschafft.

I: Welche positiven Erfahrungen hast du gemacht in dieser Zeit, als Lehrerin oder als Kollegin?

120 **B:** Naja als Lehrerin...naja also positiv, also es hat mir Spaß gemacht zu unterrichten und vor allem die Kinder zu unterrichten, die naja unter Führungszeichen die mich gebraucht haben. Also ich habe da helfen können, wenn sie die Sprache nicht verstanden haben, haben sie mich immer gefragt, was das bedeutet. Ich habe ihnen helfen können und das hat mir Spaß gemacht. Und wenn ich mal krank war und zwei Tage lang nicht in die Schule kommen konnte, dann haben
125 sie am nächsten Tag mich immer gefragt, was ich hatte, wieso ich nicht da war und dass ich nie fehlen soll. Und das freut mich auch, dass die Kinder mich mögen.

I: Mhm...und als Kollegin?

130 **B:** Als Kollegin? ... Ich hatte eigentlich überhaupt gar keinen Kontakt zu den anderen Lehrern, wie ich schon vorhin erwähnt habe, es gab nur ein oder zwei Lehrkräfte, die mir geholfen haben.

I: Hast du nicht auch manchmal den Kontakt mit den Lehrerkollegen gesucht?

135 **B:** Versucht habe ich schon....

I: Wie war die Reaktion?

B: Naja, wenn ich etwas gefragt habe, dann haben sie nur kurz geantwortet und das wars dann, sie haben sich wieder zurückgedreht.
140

I: Und an negativen Momente? Ein paar Beispiele vielleicht, wo du dir dann gedacht hast, warum tu ich mir das an?

145 **B:** Ja, da war eine Suppliertunde, da waren wir zu dritt. Ich habe da eine Freistunde gehabt, der Direktor hat mich dann zugeteilt zu zwei Lehrkräften, die waren im Computerraum. Die Kinder haben irgendetwas gespielt am Computer und die zwei Lehrkräfte sind einfach vorne gesessen und haben miteinander geredet und ich stand da wie...weiß ich nicht. Und da habe ich mir gedacht: Ok, was bin ich jetzt, was tu ich da, was suche ich hier.

150

I: Warum wurdest du da zugeteilt, wenn schon zwei Lehrkräften dort sind? Ist das normal Suppliertunden mit drei Lehrkräften?

- 155 **B:** Ja, wir sollen glaube ich im Semester 20 Stunden supplieren und deswegen.
- I:** Aha, das habe ich nicht gewusst. ... Abgesehen von diesem Erlebnis?
- B:** Mir fällt nichts ein.
- 160 **I:** In Bezug auf die Schüler? Gab es da negative Erlebnisse?
- B:** Nein, Gott sei Dank nein.
- 165 **I:** Wie waren so deine Erfahrungen in diesem Jahr mit Elterngesprächen, Elternabenden?
- B:** Ja wir haben natürlich einen Elternabend gehabt, aber da kam nur ein Elternteil zu mir.
- I:** Aso, wirklich? Obwohl du Deutsch unterrichtest. Kommen bei diesem Fach nicht oft mehrere Eltern?
- 170 **B:** Sollten eigentlich, aber nur einer ist zu mir gekommen.
- I:** Und wie war das Gespräch?
- 175 **B:** Gut. Da kam der Vater von dem Mädchen, das ich schon erwähnt hatte.
- I:** Aha ok.
- B:** Und hat ich habe dann nur kurz erklären müssen wie ihre...wie seine Tochter... Entschuldigung, wenn ich aufgeregt bin, mache ich immer Fehler.
- 180 **I:** Bitte, du brauchst nicht aufgeregt sein.
- B:** also ich habe dem Vater nur erklären müssen, wie sie sich benimmt im Unterricht, ob sie aufpasst, mitarbeitet usw. Es war kein besonderes Gespräch eigentlich.
- 185 **I:** Und du hast auch keine besondere Reaktion bei ihm gemerkt?
- B:** Naja, drei Lehrkräfte waren glaube ich mit mir im Lehrerzimmer und, da habe ich gemerkt, dass er während er mit mir geredet hat immer gelächelt hat und so fröhlich war und ich weiß nicht, ob ich das so empfunden habe, aber während des Gesprächs mit der anderen Lehrerin war er nicht so fröhlich eigentlich.
- 190 **I:** Ok, du hast es so wahrgenommen.
- 195 **B:** Ja.
- I:** Wurdest du eigentlich von den anderen Lehren oft eingesetzt als Dolmetscherin bei Elterngesprächen?
- 200 **B:** Ja.
- I:** Wie war das?

205 **B:** Das war eigentlich, naja. Es wird im Lehrerzimmer immer geredet, dass die Eltern sich um die Kinder nicht kümmern, wenn sie vorgeladen werden, nicht kommen. Da war so eine Lehrerin, die hat dann immer geredet. Also die hatte einen Schüler, der nicht gefrühstückt hat, angeblich, und dass die Lehrerin immer für ihn was zum Essen mitgebracht hat. Sie hat sich dann aufgeregt, wieso die Mutter nichts für ihn vorbereitet, dass sie auch zwei Kinder hat und dass sie auch für
210 sie das Frühstück vorbereitet und dass sie daweil auch arbeitet und so weiter und sie hat sich aufgeregt: „Naja typisch Hausfrau, die macht ja gar nichts und so weiter.“ Und dann wurde diese Mutter vorgeladen und ich war da um zu übersetzen. Es gab irgendeinen Vorfall, ich kann mich nicht mehr erinnern wieso, aber danach habe ich auch mit ihr geredet auf ihrer Muttersprache: wieso sie nie etwas vorbereitet für den Sohn. Und sie hat dann gemeint, dass sie jeden Tag
215 etwas vorbereitet, aber dass der Sohn nichts isst.

I: Aha, und hast du das dann geklärt oder weitergeleitet an die Lehrerin?

B: Naja sie haben ja immer diese Vorurteile, auch wenn ich etwas sage. Da waren eh Schüler
220 größtenteils Türken, auch wenn ich erkläre oder versucht habe zu erklären, dass der Sohn nichts ist und so weiter, dann wollen sie das einfach nicht akzeptieren.

I: Und du hast versucht das zu erklären?

225 **B:** Versucht ja. Aber es war jeden Tag das gleiche. Einige Lehrkräfte kamen immer ins Lehrerzimmer und haben sich über irgendwelche Dinge aufgeregt, die typisch für Türken sind.

I: Und wie hast du dann reagiert?

230 **B:** Naja ich habe dann nichts mehr sagen können, was soll ich da eigentlich sagen, sie verstehen die Dinge sowieso nicht. Ich habe es am Anfang versucht zu erklären, es hat einfach nicht geklappt.

I: Mhm...wie hast du gemerkt, dass es nicht geklappt hat?

235 **B:** Naja, ich hab mal versucht zu sagen, dass wir oder einige nicht so sind oder, dass die Frau halt jeden Tag was vorbereitet, aber dass der Sohn nichts isst. Naja sie kam aber immer jeden Tag her und sagt: „Der hat schon wieder nichts gegessen, ich muss ihm etwas vorbereiten.“ Und danach habe ich aufgehört.

240 **I:** Verstehe. ... Und wie hast du das empfunden, das Einsetzen der Muttersprache? Wie haben die Eltern das angenommen?

B: Naja sehr gut, also die war auch froh und hat Dinge erzählt, die sie den anderen nicht
245 erzählen kann, wegen der Sprache. Ich habe das eigentlich gut gefunden, dass ich etwas übersetzen kann, dass die anderen Lehrkräfte nicht verstehen. Und, wenn ich nicht da wäre - sage ich mal - dann würde ja die Frau sich nicht ausdrücken können, dass das nicht so ist, weil sie versteht die Sprache nicht, die anderen verstehen sie nicht.

250 **I:** Und das was sie sagen wollte ist durch dich angekommen?

B: Naja ob es angekommen ist, das weiß ich nicht. (lacht)

I: Gut, wie hast du dich vor dem ersten Schultag vorbereitet? Oder wie waren deine
255 Erwartungen? Hast du dich irgendwie besonders vorbereitet auf diese Zeit?

B: Also ich dachte ich werde nie eine Stelle bekommen, weil wir haben dann am... Die Schule hat ja im September begonnen und ich habe dann erst drei Wochen später angefangen zu unterrichten. Bis dahin habe ich nicht gewusst ob ich angestellt werde oder nicht. Die anderen, meine Mitschülerinnen die wurden schon eingestellt, aber wir waren zu dritt mit Kopftüchern und wir wurden noch nicht eingestellt und dann habe ich mir gedacht, oder wir haben uns gedacht: ok wir werden nie eingestellt, weil wir Kopftuch tragen. Erst am Mitte September wurden wir eingestellt.

I: Wie funktioniert das? Also man schließt das Studium ab...du hast das Studium vor dem Sommer abgeschlossen?

B: Ja also im Sommersemester habe ich das Studium abgeschlossen und im März sollten wir uns schon bewerben beim Stadtschulrat und wir haben uns beworben. Und ja die rufen dich an und sagen: wir haben eine Schule für dich. Würdest du dort arbeiten?

I: Ok und du und zwei andere Kolleginnen, habt euch auch beworben beim Stadtschulrat und wann habt ihr erfahren, dass es eine Stelle für euch gibt?

B: Ja wie gesagt erst Mitte September - ich kann mich nicht mehr ganz genau daran erinnern. Ich habe einen Anruf bekommen, bin hingegangen und habe den Vertrag unterschrieben und dann habe ich begonnen zu unterrichten.

I: Also du hast das Schuljahr nicht von Anfang an miterlebt.

B: Nein.

I: Und aus welchem Grund, war das so spät?

B: Sie haben keine Schule gefunden, angeblich...ich weiß es nicht.

I: Mhm

B: Naja das war dann auch komisch, also ich wurde angerufen und ich bin hingegangen und die Sekretärin hat mir einen Vertrag gegeben. Ich habe den unterschreiben müssen. Bin dann am nächsten Tag glaube ich in die Schule gegangen und habe gesagt, dass ich die neue Lehrerin bin und so weiter, so war es bei mir. Aber meine andere Freundin, die wurde auch angerufen, ist hingegangen. Dort war eine österreichische Studentin, also die mit dem Studium auch fertig war, war auch dort. Dann hat die ich weiß nicht ob es dir Sekretärin war oder die Stadtschulrätin ich weiß es nicht genau, sie hat es mir so erklärt, ihr gesagt, dass es schwer werden wird, dass sie für sie eine Schule finden. „Naja auch wenn wir eine Schule für dich finden, wirst du es schwer haben mit dem Kopftuch zu unterrichten“ das wurde ihr gesagt und der anderen Studentin oder Lehrerin, also die hat dann auswählen dürfen in welchem Bezirk sie unterrichten möchte.

I: Die andere Studentin?

B: Ja die andere Studentin, und meine Freundin durfte es sich nicht aussuchen. Ihr wurde einfach gesagt, dass sie an der Schule, ich weiß nicht, sie unterrichtet jetzt im 32. Bezirk [geändert] unterrichten soll. Also die andere hat es sich aussuchen können aber sie nicht. Und ihr wurde auch offen gesagt, dass sie es schwer haben wird mit dem Kopftuch.

I: Mhm. Also ist es so: du gehst zum Stadtschulrat unterschreibst dort den Vertrag und dann gehst du erst zur Schule?

310 B: Ja.

I: Aber die Schule ist davor schon informiert worden?

315 B: Ja.

I: Ok, und dann bist du zur Schule gegangen und wie haben sie reagiert, als du gekommen bist?

320 B: Der Direktor wusste glaube ich schon. Er hat dann gesagt, was ich unterrichten werde und hat mich dann den Lehrkräften und den Schülern vorgestellt.

I: Und du hast ein Jahr dort unterrichtet?

B: Mhm

325 I: Und du hättest nachher noch weiter unterrichten können?

B: Ja.

330 I: Wie haben sie reagiert, wie du gesagt hast du unterrichtest nicht mehr weiter?

B: Gar nicht? (lacht) Die waren wahrscheinlich froh, dass ich weg bin (lacht).

335 I: Glaubst du, dass du in der Schule, wo du unterrichtest hast in diesem einen Jahr, dass du etwas verändert hast? Bei den Schülern oder bei den Lehrern oder bei den Eltern?

340 B: Nein, ich war ja nur ein Jahr dort und ich habe ja nicht richtig unterrichtet. Das war ja nur ein Deutschförderkurs. Da habe ich nichts bei den Kindern eigentlich...naja. Ich habe ja davor keine Erfahrung gehabt und deswegen glaube ich, dass ich den Kindern auch nicht wirklich was beigebracht habe. Naja was soll man im Förderkurs in einem Jahr den Kindern beibringen? Die Artikel, die Fürwörter haben wir gelernt.

I: Vielleicht nicht unbedingt ein Wissen in Bezug auf Deutsch?

345 B: Ja ok, vielleicht habe ich den Kindern Hoffnung gemacht, den Kindern mit Migrationshintergrund vor allem. Das Niveau der Hauptschulen liegt ja da unten irgendwo und es wird den Kindern immer gesagt, dass sie zu nichts fähig sind, dass naja...es wird nur erwartet, dass sie den Hauptschulabschluss machen und dann arbeiten und nicht weiter studieren, das wird von den Kindern erwartet. Und als sie mich gesehen haben, mich gefragt haben, wie ich Lehrerin geworden bin, glaube ich dass ich den Kindern Hoffnung gemacht habe und ich habe 350 ihnen erklären müssen, dass sie das auch schaffen können, wenn sie das wollen, dass sie auch weiterstudieren können nach der Hauptschule, naja das ist schön. Ob es funktioniert hat, weiß ich eigentlich nicht.

355 I: Und bei den Lehrern?

B: Nein.

I: Glaubst du, das hat gar keinen Effekt gehabt, dass du Teil des Teams geworden bist, wenn auch nur für
360 ein Jahr?

B: Ich glaub nicht, nein. Ich habe ja gar keinen Kontakt mit denen gehabt. Wenn ich Fragen gehabt habe bin ich zu denen gegangen und habe gefragt. Die haben ja nie mit mir geredet.

365 I: Wolltest du auch keinen Kontakt mit ihnen haben?

B: Schon. Aber man sieht es ja auch, dass sie das nicht wollen.

I: Wie hast du es gesehen. Gab es am Beginn Zwischenfälle, wo du das deutlich gemerkt hast?
370

B: Ja, immer wenn ich mit denen reden wollte, ich weiß nicht... die haben eigentlich keine Lust dazu gehabt mit mir zu reden, ich habe das gespürt, ich weiß nicht, ob es wirklich so war, aber ich habe es so empfunden.

375 I: Mhm und bei den Eltern?

B: Ich habe ja nur mit zwei Eltern gesprochen. Die haben sich gefreut, mir wurde auch einmal gesagt, dass sie sich freuen, dass ich da bin.

380 I: Wurdest du einmal direkt auf dein Kopftuch angesprochen?

B: Von den Schülern schon. Ob sie mit einem Kopftuch studieren dürfen, haben sie mich gefragt. Ich habe gesagt: „Ja natürlich.“ Von den Lehrern nicht.

385 I: Gut, dann sind wir eigentlich am Ende. Gibt es noch etwas das du sagen möchtest?

B: Eigentlich...nein...also meine Freundin, die unterrichtet noch, sie unterrichtet seit fast drei Jahren glaube ich. Ich habe ja nur ein Jahr lang unterrichtet und wenn sie krank ist, dann hat sie immer Angst raus zu gehen, auch zum Arzt zu gehen und sie meint: was, wenn mich jemand
390 sieht, was sagen sie dann, was sage ich zu denen. Ich sage dann immer: ja du gehst ja zum Arzt, du gehst ja nicht irgendwohin, gehst nicht arbeiten, aber du gehst zum Arzt, gehst ja nicht irgendwo spazieren. Dann sagt sie: „Du weißt ja nicht wie die Lehrerinnen dort sind, was ist wenn sie mich sehen?“

395 I: Wirklich? Sie unterrichtet seit drei Jahren?

B: Seit drei Jahren und sie hat immer noch Angst. (lacht)

I: Und sie unterrichtet immer noch? An der gleichen Schule?
400

B: Ja.

I: Haben deine Erfahrungen in der Schule bei dir etwas verändert. Wenn du jetzt zurückdenkst an dieses Jahr findest du dass es bereichernde Erfahrungen waren oder denkst du dir: ich hätte mir das sparen können?
405

B: Naja Erfahrungen, ob schlecht oder gut sind eigentlich...naja ich finde, dass es ...es waren eigentlich keine guten Erfahrungen finde ich...aber ich hätte es trotzdem wieder gemacht. Aber

410 wenn ich mit dem Studium fertig bin inscha'Allah [Wenn es Gottes Wille ist], möchte ich nicht in einer öffentlichen Schule arbeiten.

I: Aso

415 **B:** Ja, auf gar keinen Fall, ich meine, ich habe da gar keine Lust mehr gehabt an dieser Schule zu unterrichten. Nur, also ok das Unterrichten oder mit den Kindern...mhm, naja das hat mir schon Spaß gemacht aber das mit den Lehrkräften, das hätte ich mir sparen können. Ich bin einfach ein Jahr lang hin gegangen, in den Pausen war ich im Lehrerzimmer, bin nur gesessen, und das wars dann. Ich habe nie die Möglichkeit gehabt mit jemanden zu kommunizieren, außer den zwei Türkischlehrern. Den anderen, denen war ich eigentlich wurscht.

420

I: Mhm. Gut, dann danke ich vielmals für das Interview!

Interview 3: Lehrerin C

I: Bei meiner ersten Frage möchte ich dich bitten, dass du dich ein bisschen zurückerinnerst an deinen Werdegang, also wie bist du Lehrerin geworden? Nimm dir Zeit, denk ein bisschen zurück und erzähl dann einfach, wie du das jetzt im Nachhinein beschreiben würdest.

C: Mhm, also Lehrerin zu sein war für mich jetzt...also ich bin nicht auf die Idee gekommen, dass ich Lehrerin werde. Das war so eine spontane...wie soll ich sagen, nicht einmal eine Idee. Ich habe mich damals an der Uni für sozialwissenschaftliche... Soziologie angemeldet, ich habe mich inskribiert und nach einer Weile habe ich mich an der PH gefunden, aber ich weiß wirklich nicht wie. Ich glaube, das lag daran, weil ich unbedingt ein Studium machen wollte, und ich weiß an der Uni ist es so, dass man nicht nach bestimmter...wie soll ich sage, das Studium dauert drei Jahre aber es kann sich auch verlängern, es spielen ja viele Faktoren eine Rolle. Aber an der PH ist es so, dass du in drei Jahren also in dieser bestimmten Zeit fertig wirst, auch so mit praxisgebunden und so. Ich habe mir gedacht: Ok ich mache es.“ Ich weiß nicht wie, aber ich bin dort an der PH gelandet. Und dann habe ich dort begonnen zu studieren, es war für mich auch ein bisschen wie eine Herausforderung, weil ich mir mit der Sprache wirklich schwer getan habe. Also ich hatte sprachliche Probleme, weil ich meinen Bildungsweg immer im zweiten Bildungsweg nachholen musste, weil ich da nicht....also ich habe zwar hier die Volksschule besucht aber es war nicht so, dass ich da regelmäßig, Volksschule, Hauptschule, Gymnasium...ich war einige Zeit in meinem Heimatland und dann bin ich wieder nach Österreich gekommen, musste all meine Ausbildung nachholen, deswegen habe ich... also die sprachliche Basis war zwar da, aber nicht viel. Es war für mich nicht ausreichend, deswegen wollte ich mich eben sprachlich auch weiter...meine Sprachkenntnisse noch entwickeln und wollte deswegen auch studieren... Ja und in drei Jahren habe ich es geschafft, beinahe, dann ist das mit dem Bachelorstudium noch gekommen an der PH...ja so war es.

I: Und wann hast du abgeschlossen?

C: Letztes Jahr, ich habe noch ein Kind dazwischen bekommen. Ein zweites Kind und deswegen hat es sich ein bisschen verzögert, aber doch noch abgeschlossen.

I: Und wie lange unterrichtest du jetzt schon.

C: Das ist mein zweites Jahr, ich habe schon vorher begonnen, bevor ich meinen Abschluss hatte. Ein paar Monate glaube ich waren das.

I: Und seither unterrichtest du in derselben Schule?

C: Ja an derselben Schule.

I: In welchem Bezirk ist sie?

C: Das ist im 33. Bezirk [geändert]. Das ist eine öffentliche Mittelschule mit sprachlichem Schwerpunkt. Es gibt auch Arbeitssprachen, das heißt bestimmte Realien werden auf unterschiedlichen Sprachen unterrichtet, das heißt zum Beispiel Biologie, Geschichte, Geografie, diese Realien werden auf Türkisch, Serbokroatisch, Italienisch, Französisch unterrichtet und es gibt dann auch muttersprachlichen Unterricht. Das ist ein Projekt, das ist das 4. Jahr heuer und es wird sich herausstellen, ob das wirklich bewährt ist oder nicht.

I: Mhm. Das habe ich nicht gewusst, dass es das auch gibt.

C: Ja das ist ein Projekt.

55

I: Wie findest du das?

C: Naja ich bin heuer in diese Sprachgruppe gekommen. Letztes Jahr war ich nicht voll dabei. Wie gesagt es ist ein bisschen für mich...weiß ich nicht. Die Kinder werden in die Hälfte der Klasse geteilt, die werden dann in den Sprachrealien unterteilt also in zwei Klassen parallel und das ist so ein bisschen organisatorisch tu ich mir da schwer, weil ich da auch neu bin.

60

I: Wie hast du das Studium auf der PH empfunden? Gab es da irgendwelche negativen oder positiven Erlebnisse?

65

C: Naja am Anfang war es ganz cool. Ich habe mich sehr gut aufgehoben gefühlt. Im dritten Semester, an der PH gibt es ja sehr viel Praxis und im dritten Jahr...nein im dritten Semester werden wir in eine öffentliche Schule geteilt und dort mussten wir Praxis machen und da hat es ein bisschen... an einer Schule war das mit dem Kopftuch. Die Direktorin der Schule war irgendwie...hat Aussagen gemacht wie: "Ja die haben jetzt noch gefehlt mit dem Kopftuch, da jetzt noch zu studieren." Mein Professor hat das mitbekommen, sie hat ihm das gesagt und dann hat er mir das weitergeleitet. Ich habe mich eh dort gar nicht wohl gefühlt.

70

I: Du hast das Praktikum an der Schule gemacht?

75

C: Ja

I: und die Direktorin von der Schule hat das dem Professor gesagt.

C: Ja und sie hat mich eh irgendwie so blöd angeguckt und ich hab mich dort unwohl gefühlt und natürlich hat es auch in der Praxis einige Probleme gegeben bezüglich der sprachlichen Probleme und so. Ja ich habe es schlussendlich geschafft. Das war nur die einzige Schule wo ich Probleme hatte aber mit den Schülern und so da gab es keine Probleme. Aber wie gesagt mit einer Ausländerin...als Ausländerin und wenn du auch Kopftuch trägst, wird deine Sprache gefiltert. Normalerweise wenn ein anderer Österreicher Fehler macht, sprachlich Fehler macht, das fällt keinem auf aber wenn du, also wenn ich Fehler auch wenn ich keine Fehler mache, dann suchen sie: „Ist das nicht falsch?“ Und dann kommt ihnen: ah doch nicht falsch. Du merkst, dass es gefiltert wird. Und das macht einen so unsicher.

85

I: Aha, und bei der Schule hast du das gemerkt?

90

C: Ja. Nach mir hat eine Kollegin auch an der Schule Praxis gemacht und bei ihr war dasselbe obwohl sie hier aufgewachsen ist und auch sprachlich wirklich ist sie viel, viel besser als ich und trotzdem bei ihr hat man das auch gemacht, weil sie auch Kopftuch getragen hat.

95

I: Mhm, gibt es viele Studentinnen mit Kopftuch an der PH?

C: Mhm, in meiner Zeit waren schon glaube ich 4, 5 waren wir glaube ich. Vor uns war nur eine, die hat Geschichte und Englisch studiert und wir waren die Nachfolger von ihr. Es gibt jetzt glaube ich mehrere.

100

I: Und gab es auch einmal im Unterricht Zwischenfälle, jetzt nicht in der Praxis sondern im Unterricht, während des Studiums also während der LVs?

105 C: Also LVs...nein da kann ich nicht jetzt sagen, wegen dem Kopftuch ist mir was aufgefallen. Das war ok. Nur an dieser Schule, also das war die einzige Direktorin ansonsten an anderen Schulen habe ich mich auch wohlfühlt, da war es kein Problem. Ich habe mich auch nicht so irgendwie ausgegrenzt gefühlt. Das war nicht der Fall. ... Mhm, außer einmal im Studium, da mussten wir eine Praxismappe erstellen mit Reflexionen und Unterrichtsvorbereitungen und so. Und da war
110 ich in einem Team, zu zweit mit einer Kollegin und wir haben dieselbe Mappe gehabt. Und meine Kollegin hat sie vor mir abgegeben und einen Einser bekommen und ich habe sie abgegeben und einen Fünfer bekommen. Dabei habe ich mich gefreut: Super ich habe meinen Teil auch gut gemacht und bekomme eine gute Note, weil ich habe extra geschaut ob ich etwas ausbessern soll, von der Kollegin.

115

I: Mhm... Du hast angefangen zu unterrichten, da warst du noch in der Ausbildung, richtig?

C: Ja.

120 I: Wie ist es dazu gekommen, dass du die Stelle bekommen hast?

C: Ich war damals noch in Karenz und eine Freundin von mir die hat an einer Privatschule gearbeitet. Dort war sie als Lehrerin tätig und die haben Lehrerinnen gebraucht und sie hat mich darüber informiert. Ich bin dorthin gegangen, wurde aufgenommen mit einer Kollegin. Und eine
125 Woche habe ich dort, also die erste Schulwoche war ich noch dort und dann hat sich herausgestellt, dass sie zu viele Lehrer angestellt haben, obwohl die Schülerzahl weniger geworden ist. Deswegen mussten einige Lehrer weg. Das war natürlich ein bisschen ein Schock für die Leiterin. Ich habe mir gedacht, ich bin in Karenz aber einerseits ich wollte ja auch nicht gleich an einer öffentlichen Schule beginnen, weil ich immer diese Ängste hatte, ob ich jetzt
130 wirklich...wie ich wahrgenommen werde, ob ich wirklich so angenommen werde oder ob ich akzeptiert werde. Es waren so meine Bedenken und ja dann hat es geheißen, wir werden eine Stelle bekommen und wir brauchen uns keine Sorgen machen, es wurde uns versprochen...und da war ich auch beim Stadtschulrat, da hat man mir eben die Stelle angeboten, aber ich war so unsicher, soll ich jetzt hingehen oder nicht. Ich habe ein paar Wochen erst einmal überlegt. Dann
135 habe ich mir gedacht: ok ich werde mal hingehen. Es wird schon seine Gründe haben warum jetzt ich eine von denen bin, die halt gehen muss. Ich schaue es mir mal an. Bin hingegangen und ja es hat mir... also mit der Direktorin haben wir einen Termin ausgemacht. Es war schon am Anfang: ich habe gleich...also ich wollte auch beim Stadtschulrat sagen, dass mit dem Kopftuch, ob das ein Problem wird. Sie sollen mich dort einstellen, wo es nicht Probleme machen wird.
140 Aber ich habe mir gedacht: ich sage das nicht. Ich bin hingegangen, ich habe mir gedacht: die Direktorin wird sich jetzt wundern, jemanden mit Kopftuch, die sie nicht erwartet, aber es war nicht der Fall. Es war ganz einfach, sie hat mich ganz normal also wie jeder aufgenommen. Hat mir gezeigt, was zu machen ist, das wars und ich habe mich so wohl gefühlt. Habe mir gedacht: ok ich bin willkommen und ja. Das war wirklich gut für mich.

145

I: Dann hast du gleich in dem Jahr angefangen?

C: Ja, gleich am nächsten Tag habe ich begonnen.

150 I: Ok, wenn du dich zurückerinnerst an deinen ersten Arbeitstag, wie waren die ersten Begegnungen mit den Lehrerkolleginnen, mit den Schülerinnen und auch mit der Direktorin?

C: Ja, mit der Direktorin wie gesagt, das war sehr positiv. Und ja mit den Lehrerinnen. Es gab schon einige, die mich irgendwie so ignoriert haben und so blöde Bemerkungen gemacht haben. Ich habe eine Kollegin etwas gefragt und sie hat mir gesagt: „Bei uns sagt man Entschuldigung,

155 bei uns sagt man Danke“, typische Äußerung. Ich habe sie einfach ignoriert, also ich wollte jetzt nicht streiten. Ich habe mir gedacht, ich lasse und halte Abstand von ihr und das hat sich auch gut bewährt, weil mittlerweile sind... also wir verstehen uns wieder besser. Und ja, mit den Schülerinnen, die haben sich sehr gefreut. Eine Kollegin hat sogar gesagt: „Schau die Schülerinnen warten auf dich, sie freuen sich auf dich“. Wann ich komme und wann ich in der
160 Klasse unterrichten werde und so. Und da war ich einmal in einer Klasse und da ist eine Schülerin mit Kopftuch zu mir gekommen und hat gesagt: „Na Gott sei Dank, dass Sie da sind, wir freuen uns wirklich sehr, dass Sie da sind, es gibt zwar solche Lehrerinnen, aber es gibt keine, die ein Kopftuch trägt, und ich fühle mich sehr...wie soll ich sagen...also Sie sind eine von uns“. Und das hat mich natürlich auch sehr gefreut, dass sie sich anders fühlt und mich ein bisschen
165 näher sieht als die anderen, hat mich gefreut. Und auch mit den anderen Schülern, die nicht muslimischen, war es auch kein Problem, es war auch ok. Hat mich keiner bis jetzt gefragt, warum tragen sie Kopftuch, das war nicht der Fall. Nein, die Schüler auch während meinem Praktikum, da war auch gar kein Thema. Die sind wirklich sehr, wie soll ich sagen, offener und sie nehmen das, es ist selbstverständlich glaube ich für sie: aha es gibt das halt und ja sie fragen
170 danach nicht, nicht wie die Erwachsenen (lacht).

I: Ist die Frage oft gekommen von den Erwachsenen?

C: Ja also, Lehrerinnen schon, kommt halt.

175

I: Die Schülerschaft ist größtenteils mit Migrationshintergrund. Gibt es dort viele Schülerinnen mit Kopftuch?

C: Gibt es schon.

180

I: Und bei den Lehrern?

C: Lehrer nein, nur eine Religionslehrerin, die schon jahrelang dort unterrichtet, aber Religionslehrer werden ja als Stiefkinder der Schule gesehen, weil sie ja immer nachmittags, wo
185 keiner da ist (lacht). Das ist leider so.

I: Und gibt es sonst Lehrerinnen mit Migrationshintergrund?

C: Also mit Migrationshintergrund, eben durch die Sprachfächer, muttersprachlichen Fächer, schon einige.

190

I: Ok, und die erste Unterrichtseinheit in deiner Klasse?

C: Erste Unterrichtseinheit? Am Anfang war ich ja als Begleitlehrerin, da war es nicht so, wo ich wirklich unterrichtet habe. Da habe ich nicht viel bemerkt, aber heuer war es ganz angenehm. Ja, ich fühle mich auch wohl, wenn ich gut vorbereitet bin (lacht). Dann fühle ich mich auch wohler und dann kann ich mit guten Gewissen dort auch raus gehen.

195

I: Ja, verstehe. Aber ist keine Reaktion von den Schülern gekommen?

200

C: Nein, also in Lesen habe ich erfahren, jetzt am Freitag noch, hat ein Schüler mir gesagt: Am Anfang hat er seine Bedenken gehabt, eine Lehrer mit Migrationshintergrund und die wird sicherlich nicht gut Deutsch können und die soll uns Lesen beibringen, so in der Art und obwohl am Anfang habe ich gedacht: ok wir verstehen uns sehr gut. Ich habe mir nie so Gedanken gemacht, oder mir würde gar nicht auf die Idee kommen dass er solche Gedanken in sich hatte.
205

Aber wie er es gesagt hat, war ich ein bisschen...ich habe gesagt: „Na habe ich mich bestätigen können, dass ich doch gut lesen kann?“ „Ja, sie können eh!“ hat er dann gesagt.(lacht)

I: Er hat das so offen gesagt?

210

C: Ja, schon. Hat gesagt: am Anfang habe ich schon...Sie, warum jetzt Sie...

I: Und gab es eine spezielle Reaktion von den Lehrern?

215

C: Nein, überhaupt nicht. Also ich war sogar als Begleitlehrerin bei einer Kollegin, die hat mich sehr gut aufgenommen und dann ist eine Kollegin auch mit türkischen Migrationshintergrund, die obwohl sie kein Kopftuch trägt, hat sie sie einfach nicht im Unterricht als Begleitlehrerin haben wollen. Sie hat überreagiert im Unterricht: was suchst du? so in der Art. Und bei mir hat sie...wir haben uns ganz gut verstanden. Also wird es wahrscheinlich etwas Persönliches sein, nicht jetzt...

220

I: Welche positiven Momente hast du gehabt während deiner Unterrichtszeit? Momente wo du dir gedacht hast: das bestätigt mich im Lehrerberuf.

225

C: Ja, ich kann das jetzt nicht so wirklich abgrenzen, ich glaube der Moment ist wirklich etwas besonderes, Lehrerin zu sein. Wenn du jetzt nicht nur fachlich Kinder unterstützen kannst, sondern auch so allgemein, wenn du da wirklich...du hast ja einen ganz andern Zugang zu den Kindern als Lehrerin als in anderen Berufen wahrscheinlich. Als Lehrerin hast du einen ganz anderen Zugang zu den Kindern und, es gibt Kinder die halt über ihre Privatleben erzählen und wenn du siehst, dass einige Kinder wirklich zu Hause, also denen es wirklich nicht gut geht. Wenn du sie da ein bisschen unterstützen kannst, also Gespräche führen kannst, dann fühlst du dich auch ganz, wie soll ich sagen, das kann nur ein Lehrer machen. Du hast einen ganz anderen Zugang zu den Kindern, aber du musst dir ein bisschen mehr Zeit nehmen für die Kinder, für die Beziehung. Wenn du dir wirklich Zeit nimmst, dann öffnen sich die Kinder. Und wenn das Vertrauen auch da ist, gibt es kein Thema über das sie nicht sprechen würden.

230

235

I: Hast du manchmal das Gefühl, dass die Kinder über bestimmte Themen mit dir eher sprechen als mit einer anderen Lehrerin?

240

C: Schon, religiöse Themen zum Beispiel können sie mit mir besprechen oder zum Beispiel, wir haben in Deutsch, da sind wir zu zweit, also Team-Teaching und da haben wir heuer ein Buch gelesen und es ging auch über Istanbul und so, was die Türkei betrifft und natürlich also dann sind sie auch irgendwie so zugehörig, da ist es natürlich anders da kommen auch Privatgespräche und Kinder sprechen über ihre Erlebnisse oder Erfahrungen, die sie gemacht haben.

245

I: Und das würden sie bei anderen Lehrern nicht machen?

C: Nein, weil sie auch keinen Bezug haben.

250

I: Kam es auch einmal vor bei Lehrern, dass sie mit dir über Themen gesprochen haben, die sie bei anderen Lehrern nicht ansprechen?

C: Bei den Lehrern? ...mir fällt jetzt nichts ein.

255

I: Gut, welche negativen Momente hast du erlebt? Wo du dir gedacht hast: das mit dem Lehrer-

Sein ist doch nicht so...

260 C: Wie gesagt...wenn ich gut vorbereitet bin, also man muss immer sehr viel Zeit nehmen, überhaupt in den ersten Berufsjahren, wenn du unerfahren bist und immer die Themen vorher schon einlesen und Arbeitsmaterialien machen musst, das ist wirklich eine sehr große Herausforderung . Und wenn du keine Zeit hast oder auch keine Räumlichkeiten und Familie und wenn du da jetzt wirklich nicht gut organisiert bist, dann gab es Momente wo ich mir denke, warum habe ich diesen Beruf jetzt gewählt. Und sonst, wenn ich die Gegebenheiten hätte, ist es 265 kein Problem. Es gibt halt so Momente, vor einem Monat war das so, wo ich wirklich durcheinander war und mir gedacht habe: warum habe ich das jetzt gewählt. Ich muss die Zeit für meine Familie haben, die Kinder. Und zu Hause, ich habe leider keine Arbeitszimmer, das macht mir ein Problem. Und in der Schule kannst du auch nicht viel machen, weil du hast auch nicht wirklich viel Platz, und kannst dich auch nicht ausbreiten.

270

I: Und negative Moment in der Schule, die du erlebt hast?

C: Negative Momente?

275 I: Ja etwas, das in dem Klassenraum oder im Lehrerzimmer vorgefallen ist.

C: Ja am Anfang war es diese Disziplinierung. Wie ich Begleitlehrerin war in einer Klasse und die Klasse war wirklich eine sehr sehr arge Klasse muss ich sagen. Das war eine vierte Klasse und da war die ganze Kommunikation mit den Schülern und Schülerinnen wirklich extrem. Und da hab 280 ich mir gedacht: oh Gott. Aber es hängt auch sehr viel an den Klassenvorständen ab. Also, weil es hat ja noch zwei weitere vierten Klassen gegeben und da war das nicht der Fall. Die waren ganz anders, sehr angenehm und ich habe mir gedacht: oh Gott, wie komme ich da aus diesem Schlamassel heraus. Ja und dann lernt man halt mit der Zeit, wie soll ich sagen, man kann jetzt nicht alles, man hat nicht immer die Macht alles zu verändern, du kannst nicht alles verzaubern, 285 und alles wird sich ändern im positiven...geht einfach nicht. Das musste ich mir ein bisschen aneignen und jetzt nehme ich es auch nicht so ernst, oder ich gehe es ein bisschen locker an, denke mir: ok, alleine kann ich nichts machen und ja. Also in meiner Klasse, wo ich jetzt unterrichte, habe ich diese Probleme nicht. Und wenn du Begleitlehrerin bist, ist es blöd, du bist diejenige, also die andere Lehrerin unterrichtet und du bist hinten und du musst sie 290 disziplinieren: „sei still, und mach das nicht“...und das ist auch unangenehm. Du bist diejenige, die die Kinder nicht mehr mögen.

I: Mhm. Dann kommen wir zu den Elterngesprächen, Elternabende, wie war das? Denk einmal prinzipielle an die Elterngespräche, wenn sie in die Sprechstunde gekommen sind oder zum 295 Elternsprechtage. Wie war ihre Reaktion?

C: Mhm, also türkische Eltern und Kinder...im letzten Jahr, also im ersten Jahr war es nicht so, weil ich nicht wirklich ein Fach hatte wo die Eltern...weil ich auch keine Note gegeben habe. Aber heuer, zum Elternsprechtage...einerseits habe ich die Übersetzerrolle übernommen und 300 andererseits eh also als Lehrerin die Rolle übernommen und es war auch so, dass sie auf Türkisch sprechen konnten und du kannst auch in deiner Muttersprache dich anders ausdrücken und mit kulturelle...das kannst du ganz anders vermitteln. Das war sehr positiv und die Eltern haben sich auch gewundert, natürlich. Eine Lehrerin mit Kopftuch: „Wir sind stolz auf Sie und dass es solche Lehrerinnen wie sie gibt.“ War eher positiv auch von nicht-muslimischen Eltern.

305

I: Du hast auch bei anderen Elterngesprächen, also mit anderen Lehrern übersetzt?

310 C: Ja, wir waren jetzt zu dritt in der Klasse zB. drei Lehrerinnen und falls da jetzt ein Elternteil war, die nicht gut Deutsch sprechen konnte, dann habe ich auch Übersetzungsrolle übernommen.

I: OK, und wie hast du dich da gefühlt in dieser Rolle als Vermittlerin zwischen Lehrerin und Eltern. Gab es einmal eine Situation, wo du dich sozusagen zwischen diesen beiden Positionen...

315 C: Nein, war nicht. Ich habe das einfach. Es waren ja auch Lehrerinnen mit denen ich mich gut verstanden habe und ich weiß, was sie im Kopf hat. Wenn ich weiß, dass sie mit gutem...wie soll ich sagen, oder sie nicht...mhm...also wenn ich sie kenne und sie möchte wirklich das Gute für das Kind, kann ich das leicht übersetzen und ich kann das auch gut vermitteln. Wenn ich jetzt mit der Kollegin nicht gut auskommen würde, wäre es halt ein bisschen problematisch.

320 I: Hast du auch Vermittlerrolle übernehmen müssen, wenn es nicht um sprachliches sondern eher um kulturelle oder religiöse Sachen geht?

325 C: Das war auch nicht der Fall. Aber einige Kinder, muslimische Kinder, haben sich bei mir über eine Kollegin beschwert, die halt ganz offen über sexuelle Dinge gesprochen hat und das hat sie gestört, und das haben sie mir mitgeteilt und ja, sie haben mir gesagt, wie sie sich dabei fühlen und ja...da haben ich auch nicht viel mitwirken können, weil ich neu war und ich habe die Kollegin nicht so gut gekannt und ich habe auch nicht sagen können: „Du, das ist nicht ok.“ Das geht nicht, du brauchst auch ein bisschen Zeit bis du dich da durchsetzen kannst oder das vermitteln kannst. Aber die Kinder sehen dich als Rettung ja und das ist dann irgendwie blöd wenn du wirklich nicht irgendwie mitwirken kannst. Das ist dann Schade.

I: Und wie hast du dann damals reagiert?

335 C: Naja, ich habe gesagt, es gibt halt Lehrerinnen, ich habe mich an meine Schulzeit erinnert, da hat es auch solche Fälle gegeben. Die Sache einfach so hinnehmen: es ist Unterricht und jetzt ist es vorbei, einfach distanziert an die Sache herangehen.

340 I: Hast du dich eigentlich irgendwie speziell vorbereitet bevor du unterrichtet hast? Mit Vorbereitungen meine ich jetzt nicht fachlich, sondern eher Gedanken bevor zu angefangen hast zu unterrichten?

C: Mit dem Kopftuch und so meinst du?

345 I: Prinzipiell... für die erste Zeit einfach...

350 C: Mhm, ja das Äußere. Ich habe mir gedacht, das wird eine sehr große Rolle spielen, weil auf Anhieb wirst du ja nur von außen aufgenommen und ich habe mir gedacht ich muss jetzt gute kombinieren und wie soll ich sagen Kleidungsstücke auch gepflegt und so, eh sowieso, aber während meiner Studiumzeit habe ich da wirklich nicht so drauf geachtet, ob ich jetzt dasselbe nach einer Woche wieder angezogen habe, das war mir egal. Aber ich habe mir gedacht: jetzt muss ich da wirklich aufpassen und das fällt auch auf. Und ich höre immer wieder Komplimente von meinen Schülerinnen auch von meinen Kolleginnen, die achten auf, was ich anziehe: „Du hast aber jetzt was ganz Besonderes an, du hast immer solche Sachen, die sehr selten sind.“ Also du bemerkst, dass du unter die Lupe gestellt wirst und dass du immer die Augen, die Blicke auf dich hast. Und...ansonsten, ja ich habe mich auch ein bisschen so eingestellt: Ok, es wird sicher Probleme geben, wo du wirklich nicht so gut aufgenommen wirst oder vielleicht, dass ich dann ausgeschlossen werde, aber ich muss das durchziehen...solche Gedanken.

360 I: Mhm, dann kommt jetzt eigentlich meine letzte Frage, und zwar: Wenn du jetzt...zwei Jahre unterrichtest du jetzt?

C: Ja, das ist das zweite Jahr.

365 I: Dein zweites Jahr genau...wenn du jetzt an diese Zeit zurückdenkst, würdest du jetzt im Nachhinein sagen, dadurch, dass du in das Team gekommen bist, dass sich dadurch irgendetwas verändert hat, in Bezug auf die Schüler, in Bezug auf die Lehrer, in Bezug auf die Eltern?

370 C: Mhm...mhm...naja, vielleicht nicht, aber durch das kopftuchtragende Lehrerin...es hat sich auch einiges an den Einstellungen der Lehrer gegenüber den Schülerinnen mit Kopftuch geändert. Also, wie soll ich sagen, dass das Kopftuchtragen auch etwas Freiwilliges sein kann. Nicht dass die Kinder jetzt gezwungenermaßen das Kopftuch tragen.

I: Und wie hast du gemerkt, dass sich diese Einstellung geändert hat?
375

C: Na, weil sie mich immer gefragt haben, die Kollegen zwischendurch: „Ja muss man Kopftuch tragen, warum und wieso?“ und „Werden deine Kinder Kopftuch tragen?“ oder „Wie ist das in der Familie und so?“. Ich habe dann auch gesagt: „Ja in meiner Familie trägt meine Schwester auch kein Kopftuch, das ist nicht immer durch Zwang oder so, man muss ja auch selber überzeugt davon sein und nicht weil jemand andere will, dass sie es tragen. Das hat eh keinen Sinn.“
380

I: Sind die Lehrer dann selber auf dich zugekommen und haben dich gefragt?

385 C: Ja, schon, mit dem Gespräch.

I: Und hast du den Lehrern auch immer klar gemacht, dass sie dich fragen können, wenn es um solche Themen geht?

390 C: Schon, natürlich. Ich hoffe, dass das auch gut angekommen ist, weiß ich nicht. Aber ich bin ganz offen, ich spreche auch mit vielen, diskutiere, also es ist kein Problem im Lehrerzimmer, da herrscht eh eine gute Atmosphäre.

I: Haben sich Kontakte entwickelt zwischen den Lehrern und dir, die auch außerhalb von der Schule halten oder ist alles rein professionell also beruflich?
395

C: Ja, es gibt schon, eine gibt es, zwei sogar. Mit türkischen Lehrerinnen eher, also mit der türkisch Gruppe, wir sind mehrere, es gibt sechs Lehrerinnen mit türkischen Migrationshintergrund an unserer Schule und da ist natürlich die Beziehung ganz anders und das
400 Zusammentreffen im Kaffeehaus, das funktioniert auch, nur ich habe nicht so viel Zeit, weil ich auch nebenbei studiere und da habe ich kaum Zeit jetzt wirklich was zu unternehmen am Wochenende. Aber während der Woche, also nach der Schule zum Beispiel, dass wir uns in einem Restaurant treffen und etwas trinken.

405 I: Ja, ja ich verstehe. Das sind aber dann die türkischen Lehrerinnen?

C: Nein, mit anderen auch, mit denen ich mich gut verstehe, aber nicht so wirklich jetzt. Also nicht, dass ich jetzt sehr oft etwas unternehmen kann, wie gesagt, wegen Zeitmangel.

410 I: Ok, gut...

C: Ja am Anfang, das wollte ich noch sagen, mit der Aufnahme.

I: Bitte.

415

C: Wie ich an der Schule war mit Kopftuch, da haben einige gedacht: Religionslehrerin, auch türkische Eltern haben gedacht: Religionslehrerin. Ich habe gesagt nein. Dann haben sie gesagt: Türkischlehrerin. Auch nicht (lacht). Also dass sie mich da nicht einschätzen können und dass ich auch Deutsch unterrichte. Dann waren sie ziemlich erstaunt.

420

I: Das war von wem die Reaktion? Von den Lehrern?

425

C: Auch von den Lehrern. Ja es gibt auch noch einige Lehrer, die...wir haben so eine Mehrstufenklasse und die sind nicht immer an der Schule. Sie kommen glaube ich einmal oder zweimal in der Woche an unsere Schule und die haben nicht so viel Kontakt. Und die denken immer noch ich bin muttersprachliche Lehrerin und das wollen sie irgendwie so. Ich weiß nicht, obwohl ich gesagt habe, ich bin keine. Aber ich denke mir: ok, ist mir wurscht, was sie denken. Das ist mir jetzt nicht so wichtig, die Einstellung, oder wenn sie so eine Einstellung von mir hat, ich muss mich ja nicht irgendwie beweisen.

430

I: Wie waren denn so die Konferenzen? Ist da mal etwas vorgefallen?

435

C: Nein. es kommt immer auf die Leiterin an. Also wenn die jetzt vielleicht gegen, also nicht so liberal wäre, wäre es wahrscheinlich anders. Vielleicht hätte ich mich da auch nicht so wohl gefühlt, und das wahrscheinlich nicht durchziehen können auf Dauer. Und dadurch also gar kein Problem, und ich fühl mich auch durch sie sehr wohl an der Schule, ich habe ihr das auch gesagt.

I: Die anderen türkischen Muttersprachenlehrer, werden die auch eingesetzt zum Dolmetschen?

440

C: Ja die eher, von der Direktion werden sie spezielle eingesetzt, ich nur wenn keiner da ist.

I: Verstehe, hast du auch einmal deine Muttersprache im Unterricht verwendet?

445

C: Nein, sehr selten, wenn ich sehe: ok dieser Begriff sollten sie jetzt auch in der Muttersprache hören, damit es ihnen nicht so fremd vorkommt. Das sagt man auf Türkisch und wie sagt man das auf deiner Sprache, in den anderen Sprachen. Nicht nur auf Türkisch, ich frag ja auch nach anderen Sprachen, damit sich die anderen nicht so ausgeschlossen fühlen, dass ich die anderen bevorzuge. Aber das mache ich sehr selten. Weil sie eh muttersprachlichen Unterricht bekommen. ... Oder einige Begriffe kann ich jetzt nicht, weil sie im Muttersprachenunterricht das lernen, dann sagen sie mir, das sagt man so, dann habe ich auch etwas gelernt.

450

I: Ja, sicher, ein Lehrer lernt nie aus.

C: Stimmt

455

I: Also , was ich jetzt so heraushöre, ich weiß nicht du musst mich korrigieren, deine Schule legt sehr viel Wert auf diesen sprachlichen Unterricht.

C: Ja, ja

460

I: da gibt es eine ganze Reihe von Sprachen, was eigentlich sehr selten ist.

C: Ja

465 I: Das heißt dort liegt der Fokus schon auf Mehrsprachigkeit.

C: Ja Mehrsprachigkeit und auch die Förderung der Muttersprache.

470 I: Und das wird auch als etwas Positives angesehen von den Lehrern.

C: Ja, schon. Nagut, es gibt auch einige Lehrer, die das nicht sehr sinnvoll finden, aber sie müssen es halt so annehmen.

475 I: Ja, weil immer die Diskussion ist, warum sollen sie ihre Muttersprache lernen oft in Bezug auf Türkisch, wenn sie ja noch nicht einmal gut Deutsch können. Aber wenn das in deiner Schule anders ist...

480 C: Ja, aber es hat ja auch andere wissenschaftliche Gründe. Je besser die Muttersprache, desto besser lernen sie das Deutsche, aber es ist wahrscheinlich zu spät. In der Volksschule sollte man damit beginnen. ... Ja, man kann trotzdem das hier (zeigt auf ihren Kopf) nicht ändern. Es gibt halt Lehrerinnen, die jahrelang an der Schule sind und die einfach müssen, obwohl sie nicht wirklich dazu stehen, oder das wollen.

485 I: Sagen sie das dann nicht offen, oder schon?

C: Nein nicht alle. Sind nicht alle so...einige sind feig (lacht).

I: Aber man merkt das?

490 C: Ja natürlich, das merkst du und die Einstellung gegenüber Migrantinnen ist... es gibt auch Kolleginnen, die mich nicht einmal begrüßen.

I: Echt?

495 C: Ja ein Kollege, der grüßt nicht.

I: Und hast du nie mit ihm geredet?

500 C: Nein ich grüße ihn auch nicht. Ich denke mir wozu, also ich grüße einmal und wenn er nicht zurückgrüßt, dann grüße ich auch nicht. Ich habe es nicht nötig. Es hat ja auch keinen Sinn. Also ich habe mir am Anfang vielleicht schon Gedanken darüber gemacht warum, ich habe mich geärgert, aber jetzt denk ich mir: Ja du kannst nicht mit jedem, es muss mich nicht jeder mögen, nur akzeptieren muss er mich. Ich muss ihn auch nicht mögen, also wir sind auch nicht in einem Team. Auch wenn, ich würde mich distanziert halten. Das bringt sehr viel glaube ich...also

505 distanziert ist gut bei solchen Leuten, solchen Lehrerinnen oder Lehrern.

I: Aber gibt es da sehr viele?

510 C: Nein also es gibt ein paar. Also der eine ist extrem, den grüße ich nicht, und die Kollegin die ganz am Anfang, also die ist schon mittlerweile gut also wir können auch reden und so, es passt. Ich habe eh gesagt, ihre Einstellung hat sich geändert und ja. Es gibt auch eine die ist auch so

launisch, aber nicht mir gegenüber, sondern auch anderen gegenüber.

515 I: Aha, also das kann auch andere Gründe haben?

C: Ja, wahrscheinlich, aber eben bei mir ein bisschen mehr (lacht), habe ich das Gefühl.

I: Ja jede Schule hat ein anderes Umfeld und bringt andere Erfahrungen hervor. Mhm...Ja gut,
520 dann ich danke wirklich vielmals für das Interview.

Interview 4: Lehrerin D

- I: Gut, also als Einstieg in das Interview, das ist meine erste Frage: Wie bist du Lehrerin geworden?
5 Also denk nochmal zurück an deine Ausbildung. Nimm dir auch ruhig Zeit zum Überlegen.
- D: Wie ich dazu gekommen bin?
- I: Ja, wie war deine Ausbildung? Wie bist du überhaupt dazu gekommen und wie würdest du
10 jetzt im Nachhinein deine Ausbildung nochmal beschreiben oder sehen?
- D: Also, wie ich dazugekommen bin, ist ja ein privater Grund. Da überlegt sich jeder selber, was man wird und so weiter. Aber im Prinzip, was die Ausbildung betrifft, ich habe an der TU und an der Hauptuni studiert und ... also ... es war ein Unterschied von beiden Unis. Man hat bei beiden
15 Unis gesehen, wie also... den Kontrast. Die TU ist klein, jeder kennt jeden, man als Lehramt mit Kopftuch fällt auf, weil es ist einfach ein Unterschied, da gibt es eine Gruppe die beginnt zu studieren und die, was ein Jahr drüber sind oder ein Jahr drunter sind, die kennen sich auch.
- I: Waren nicht so viele mit Kopftuch?
20
- D: Nein, nur ich und eine Kollegin.
- I: Ihr wart nur zwei?
- D: Ja, wir waren nur zu zweit und das ist natürlich aufgefallen sowohl bei den Studenten als auch
25 bei den Professoren. Aber es war nicht negativ, weil sie haben sich gedacht: gut jemand der hierher kommt, der muss schon was können, insofern...
- I: An der TU war das?
30
- D: Ja an der TU. Auf der Hauptuni, da war ehrlich gesagt auch niemand mit Kopftuch aber im Prinzip wäre es auch nicht aufgefallen, weil es ist so, jeder macht ein Wahlfach oder...da kommt es schon einmal vor, dass jemand mit Kopftuch da ist. Aber im Prinzip ich war immer die einzige in den Hörsälen. Aber die Hauptuni ist einfach weiter und da gibt es andere Fächer wo viele mit
35 Kopftuch schon da sind und deswegen würde das auch nicht auffallen. Ich weiß da sitzen in einem Hörsaal vielleicht 100 Leute und das regelmäßig, also es ist nicht so, dass man zu zehnt sitzt und das ist der Unterschied.
- I: Gab es irgendwelche wirklich negative Momente im Studium?
40
- D: Hm...ehm...eigentlich nicht.... Nein also wir waren auf der TU wie gesagt so eine kleine Gruppe und da hat es schon...wir waren eine Gruppe von 15 oder 20 wie es begonnen hat. Dann sind wir immer weniger geworden und da waren schon am Anfang zwei, drei...also da waren prinzipiell immer viele die aus Wien Umgebung und anderen Bundesländern kommen und da
45 war es so, dass manche noch nie Menschen mit Kopftuch gesehen haben. (lacht) Ja wirklich, es war so, da war eine zum Beispiel, die erzählt hat, dass sie sobald sie wieder zurückgefahren ist nach Hause über das Wochenende oder über die Ferien, dass die dann wie sie erzählt hat, ja da gibt es eine mit Kopftuch, dass sie dann gesagt haben: „Ja wie schaut die denn aus? Was machen die? Wie reden die? Was ist mit denen?“ und so weiter. Sie kennen das nur aus dem
50 Fernsehen, und das ist echt verrückt, oder? Aber es ist halt einfach so ein kleines Dorf mit weiß nicht wie vielen Einwohnern, zählbar. (lacht)

I: Mhm, und wie haben diese Studenten dann auf dich reagiert?

55 D: Ja, komisch am Anfang und so wie bisschen... anders halt. Bisschen vorsichtig erstens und
zweitens: Wie kann man mit denen reden? Eine, die ist aber eine nette, weil die wirklich viel
wissen wollte. Die hat sehr viel gelesen und sie hat zwar auch noch nie jemanden mit Kopftuch
60 Kopftuch, ich frage sie. Ein anderer, der hat einmal in der U-Bahn gefragt...(lacht) der hat blöde
Bemerkungen lassen, weil der war auch sehr geschockt am Anfang, wie er mich gesehen hat
oder wie er den Hörsaal gesehen hat und ich sitze drinnen. Und der hat dann, weil wir haben
immer denselben Uniweg gehabt und jedenfalls hat der dann einmal in der U-Bahn gesagt, das
war eine volle U-Bahn, da hat er gesagt: Ja, eh eigentlich könnt ihr euch ja eine Glatze schneiden.
65 (lacht) Und ich war nur perplex, das erste, ich habe mir gedacht: ok irgendeinen Blödsinn
zurücksagen aber es zahlt sich nicht aus, weil er einfach...es bringt nichts, das ist so eine
behinderte Aussage. Er versteht das Kopftuch nicht und er denkt sich: gut, was ist das was die
machen; wozu tragen die ein Kopftuch und nachher kommen dann Fragen wie: Haben die
hässliche Haare? Haben die keine Haare? Brauchen die keine Haare? Was auch immer, es ist so
70 lächerlich. Und dann hat er zum Beispiel auch gesagt: „Ihr könnt euch das Kopftuch anziehen,
dann in der Uni wieder ausziehen, dann wenn ihr wieder rausgeht, wieder anziehen.“ Weil so
geschlossene Räume nicht geschlossene Räume, weißt du so in der Richtung, wenn ich
außerhalb von zu Hause also aus einem geschlossenen Raum bin. Das erste ist überhaupt die
Frage zu Hause oder nicht? Und deswegen: Aha geschlossene Räume nicht. Bis sie einmal
75 checken, nein fremde Leute nicht. Und dann was? Irgendwie kommt da nichts Gescheites raus in
deren Köpfen. Jedenfalls, war dann die letzte Aussage und wahrscheinlich auch um bisschen
lächerlich zu machen: „Eigentlich könnt ihr euch eine Glatze schneiden.“ Und die Leute in der U-
Bahn haben halt gelacht.

80 I: Irgendwelche Leute?

D: Ja, also es war eine volle U-Bahn, also wirklich zwei, drei daneben sind gestanden und haben
gelacht und ich bin nur da gestanden und habe mir gedacht: „Was ist das für Einer.“ Aber der hat
echt blöde Bemerkungen gemacht.

85

I: Und du hast gar nicht darauf reagiert?

D: Nein, nicht immer, also...

90 I: Ich meine auf diese spezielle Bemerkung?

D: Nein, das habe ich so stehen lassen, weil ich konnte echt nichts drauf sagen.

I: Mhm, hast du dir im Studium irgendwann einmal gedacht, vielleicht ist es doch keine so
95 gescheite Idee Lehrerin zu werden oder das zu studieren.

D: Also es hat immer geheißen, man kann das studieren, danach braucht man um das Studium
komplett abzuschließen das Unterrichtspraktikum, das heißt man muss wirklich in der Schule in
der Klasse stehen. Weil wenn man sagt; ok ich studiere es, ich habe aber nicht wirklich das
100 Gefühl, dass ich dann in der Klasse stehe dann kann man einen privaten Weg gehen, wie auch
immer aber im Prinzip kommt man nicht drum herum, dass man sagt, ich stehe jetzt im
öffentlichen Bereich in der Klasse und mache das jetzt, was ich da gelernt habe. Und das ist der
Unterschied. Weil da immer diese Praxis verbunden ist, ist es schon im Studium, wo man sich

überlegt oder warum vielleicht auch manche Professoren ein bisschen komisch waren am Anfang, weil sie sich gedacht haben: hey die steht, dann echt in der Schule, ob sie wissen, dass ich das will oder nicht, ist ja etwas anderes. Aber es gibt da gar keine andere Möglichkeit, als dass ein Student, der das studiert, der auch so weit kommt und das abschließt, dass er dann auf jeden Fall ein Jahr mindestens in der Schule stehen muss. Also insofern, war das dann auch schon bei manchen Sachen komisch, aber ich muss echt sagen, ich habe es nicht so von den Professoren mitbekommen. Sie waren teilweise interessiert und eigentlich schon positiv. Ich glaube das allgemeine Problem ist, wenn jemand nicht Deutsch spricht, das habe ich halt immer gemerkt, weil die sich so schnell geändert haben, sobald sie merken, dass man Deutsch spricht. Ich weiß nicht, ob es danach einen weiteren Schritt gibt...schon der erste Schritt ist Deutsch und dann geht es eine Zeitlang, bis es heißt und jetzt muss man auf einmal das machen....

115

I: Was?

D: Keine Ahnung, in der Schule zum Beispiel, wenn man jetzt sagt: „Ich mache keine Lesenacht.“ Dann heißt es auf einmal: Jetzt reicht das Deutsch nicht mehr, jetzt muss man das auch machen. Und wenn man sagt: „Ich gehe nicht auf Skikurs.“ Dann aha ok das nächste. Es ist so wie, also entweder ist man da hundertprozentig dabei oder nicht, so in der Richtung. Aber im Prinzip halt, was ich auf der Uni gemerkt habe. Deutsch ist so wichtig und wenn man dann normal Deutsch spricht, dann ist es gar kein Problem.

125 I: Ok und wie lange unterrichtest du schon?

D: Seit knapp einem Jahr.

130 I: Und hast du dir die Schule ausgesucht?

D: Nein, sie haben mich zugeteilt, weil da ist gerade was frei geworden.

I: Ok, wie war dein erster Arbeitstag?

135 D: Erster Arbeitstag oder erstes Mal, wo ich in der Schule war?

I: Das erste Mal, wo du in der Schule warst und sozusagen die ersten Begegnungen mit den anderen Lehrerinnen und auch vielleicht mit den Schülerinnen gehabt hast oder mit dem Direktor.

140

D: Also den Direktor habe ich angerufen und er war sehr nett am Telefon und dann haben wir uns nur schnell ein Treffen ausgemacht. Dann bin ich hingegangen. Genau ich bin zu spät gekommen (lacht) ur peinlich, aber es war nicht tragisch jetzt im dem Sinn. Ich bin halt ein bisschen zu spät gekommen, habe kurz zwei Minuten mit ihm geredet, sehr nett, also normal nett, zuvorkommend und dann hat er mich gleich der Lehrerin vorgestellt. Dann sind wir nach hinten in die Küche und haben uns hingesetzt. Er war echt sehr nett, weil er hat dann gleich gesagt: „Und wollen Sie einen Kaffee?“ Dann hat er eine Lehrerin beauftragt mir einen Kaffee zu bringen. Er war so ein alter Professor, er war auch nur noch ein paar Monate da. Und dann habe ich eben mit der Lehrerin geredet. Natürlich ich war dann in der Küche, das ist das Zentrum vom Lehrerzimmer, wo sich alles abspielt. Dann sitze ich dort und dann, die ersten wurden mir schon vorgestellt. Dann ist dort eine Französisch und Englisch Lehrerin, die hat türkischen Hintergrund, ist auch eine Muslimin aber trägt kein Kopftuch und die war sehr nett. Die ist gekommen, hat sich so gefreut mich zu sehen und hat gefragt: „Aha, wer bist du? Die neue Lehrerin? Aha schön, na super.“ Sie hat mir dann alle Lehrer der Reihe nach gebracht und vorgestellt. Und sie hat sich

145

150

155 so gefreut, und teilweise die Lehrer, die sie mir gebracht haben sich weniger gefreut. Die haben sich gedacht: Gut, wenn stellst du mir da vor? Die Neue, ah die will ich sehen. Und dann: Aso? Das war halt so bei manchen, schon dieses: Aha? (lacht). Weil sie sich echt ur gefreut hat und das war total super, dass ich gleich eine gefunden habe, die wirklich so total zuvorkommt.

160 I: Und wie haben sich die anderen Lehrer vorgestellt?

D: Eh, also manche haben gar nicht geredet. Manche haben sich nicht vorgestellt und haben sich auch lange Zeit nicht vorgestellt, manche wurden mir vorgestellt und das war so auf Zwang, manche sind einfach sehr nett hergekommen und waren echt sehr nett von Anfang an, also
165 freundlich. Also es hat wirklich alle möglichen, verschiedenen gegeben. Ich kann nicht sagen, ob das eher so oder eher so ist. Es gibt alles: von Leuten, die gar nicht reden wollten; die, die mir vorgestellt werden mussten, weil ich eben deren Klassen unterrichtete, sie also Klassenvorstand von irgendeiner Klasse sind; oder wenn ich neben jemanden sitze, zum Beispiel im Lehrerzimmer, aber es ist unterschiedlich. Es hat auch sehr nette dort gegeben, die wirklich von Anfang an
170 geholfen haben und dann natürlich auch immer die, die zuerst prüfen wollen: Wer ist sie? Was kann sie? Man muss sich beweisen oder behaupten und das, was mein Vorteil war in dieser Schule, weil diese Schule hat weiß ich nicht, vielleicht 90% Schüler mit Migrationshintergrund und da ist es wirklich so, dass die Schüler mich total positiv aufgenommen haben und die haben nur Positives über mich auch weitererzählt. Dadurch sind dann teilweise Lehrer zu mir
175 gekommen so nach zwei, drei Wochen und haben dann mit mir geredet. (lacht) Und man denkt sich: Hey, du hast bis jetzt nicht mit mir geredet. Du hast irgendetwas gehört, was dich auf einmal positiv gestimmt hat, dass du sagst, so jetzt rede ich auch mit der. So in der Richtung...das ist so lächerlich aber, es ist so. Weil ich hab dann schon auch gehört, dass die Lehrer die Schüler über mich fragen. Also sie fragen die Schüler: Hey, wie ist die Neue? Was
180 macht die? Wie ist sie so?

I: Von Schülern hast du das gehört?

D: Ja. Also...ja, aber es ist klassisch, weißt du, jeder neue Lehrer muss irgendwie...
185

I: Also meinst du, es ist bei jedem Lehrer so?

D: Ich glaube schon aber ich weiß nicht ob so detailliert, wie es bei mir war, also so genau.

190 I: Mhm, ...

D: Und wie gesagt die Schüler, also das war nur das Treffen mit den Lehrern. Und die Schüler, ich hatte drei Klassen. Und die eine, das war...die sind noch so jung und unvoreingenommen irgendwie, manche waren, es ist nicht wirklich tragisch jetzt in dem Sinn, aber die fünfte war
195 cool, weil da bin ich reingekommen und ich war sehr früh in der Klasse und es hat gerade geläutet, dann bin ich schon rein und da in der fünften musst du einmal fünf Minuten warten bis alle reinkommen und da bin ich rein, habe mich vorne hingestellt und alle schauen so: Die mit Kopftuch? Das war so ein Schock. Und die Klasse ist wirklich so, dass, ich glaube da hat es zwei Österreicher gegeben und der Rest, eben wirklich aus der Türkei oder Afghanistan oder Ex-Jugoslawien, genau das war es eigentlich.
200

I: Waren auch einige mit Kopftuch dabei?

D: Es waren schon, zwei oder drei. Und das war so lustig, ich geh rein und dann kommen sie mit
205 der Zeit. Und da hat mir nämlich der Klassenvorstand davor gesagt: Ja, die warten so gespannt,

die wollen wissen, wer die neue Lehrerin ist...die wollten halt einfach schon wissen, wie schaut die endlich aus oder wer ist das. Jedenfalls, da bin ich halt rein in die Klasse und stell mich hin und dann kommen die ersten und die ersten lachen schon, die ersten schauen, freuen sich und so und dann zum Schluss sind zwei gekommen, das waren halt auch so wirkliche Clowns der Klasse, die sind gekommen und irgendwie, das waren die letzten die reingekommen sind und die schauen nach vor, der eine redet zum anderen. Und dann habe ich gesagt: „Gut, setzt euch. Also ich bin die neue Lehrerin und ich werde euch jetzt bis zum Schulschluss unterrichten“. Und dann haben sie auf einmal applaudiert.

215 I: Die Klasse hat applaudiert?

D: Ja, die Klasse hat applaudiert und ich habe mir eh gedacht: ok, passt schon. Ich meine es war nett und ich habe mich echt gefreut, weil das ist einfach... von sich aus, ohne dass ich irgendetwas mache und das ist einfach... Ich habe dann später wie ich sie hatte, einmal gefragt die zwei Kasperl warum sie geklatscht habe, weil es von denen ausging. Und die haben gesagt: „Ja, weil es so ungewohnt ist, jemand mit Kopftuch der unterrichtet.“ Und ich hab gesagt: „Ja, wie findet ihr das?“. „Eh gut, eh gut.“ (lacht). Also insofern, das war echt positiv und das hat mir...ich bin dann sehr gern in die Klasse reingegangen, weil die einfach von Anfang an mir gezeigt haben: hey cool und das ist schon etwas Schönes.

225 I: Mhm...

D: Und die andere Klasse war auch nett, da waren halt sehr wenige Schüler im Vergleich und die hatten noch eine Schularbeit vor sich. Das heißt ich musste mit ihnen noch ordentlich Stoff durchführen. Bei den anderen beiden Klassen war das eigentlich abgeschlossen, die hatten die letzten Schularbeiten schon hinter sich und es ging nur um Prüfungen zum Schluss noch, Noten verbessern, wie auch immer...also 90 % ist schon festgestanden.

235 I: Wie haben da die Schüler reagiert?

D: Ja, da bin ich reingegangen und dann habe ich kurz mich in zwei Sätzen vorgestellt, also mein Name und ja wir haben noch eine Schularbeit vor uns also wir werden gleich beginnen. Gibt es Fragen? Und dann habe ich eigentlich Stoff durchgemacht und die sind seriöser, die sind bisschen reifer, die waren so bisschen erwachsen. Es sind auch viele Schüler, die schon mal sitzen geblieben sind, das heißt die sind schon älter, insofern... Ja, ich bin den Stoff durchgegangen. Es war aber jetzt nicht ein unangenehmes Klima, ich bin da noch viel lieber gegangen als in die fünfte, weil ich da einfach wirklich viel durchführen musste. Es war sehr nett und irgendwie, ich hab dann auch ein wirklich sehr gutes Feedback zum Schluss bekommen.

245 I: Mhm...

D: Also das ist so die Schülerseite und dann in der Schule selber. Am Anfang wird man nicht wahrgenommen als Lehrerin von den Schülern. Bis es sich einmal herumspricht: hey da gibt es jemand mit Kopftuch. Weil man geht auf den Gängen, so wie eine Schülerin. Und dann heißt es, nein da gibt es jemand mit Kopftuch als Lehrerin. Da gibt es auch zwei andere aus einer Parallelklasse der sechsten Klasse und die haben mich am Gang immer gesehen und die haben salutiert. Und ich habe die nicht gekannt, aber die haben gewusst: ok, das ist eine Lehrerin mit Kopftuch und die haben irgendwie...wollten irgendetwas sagen, aber sie haben nicht gewusst, wie oder was.

255 I: Sie haben nichts gesagt?

D: Gar nichts, sie sind immer nur gegangen, haben geschaut und salutiert. Bis ich die Klasse einmal supplied habe und die dann reingekommen sind und sagen: "Ah, wir haben Sie Frau Professor. Das ist schön." Und dann war es so wie: Jetzt kann ich endlich einmal reden. Und aus der Klasse, der Klassenvorstand ist danach zu mir gekommen und hat dann gesagt: „Du warst supplyen in meiner Klasse und da hat ein Mädchen so gut von dir gesprochen.“ Und sie hat gefragt, warum sie nicht mich nächstes Jahr haben können. Also solche Sachen, deswegen ist das Bild durch die Schüler sehr positiv rüber gekommen bei den Lehrern. Natürlich wenn ein Lehrer sowas hört, dann kann er nicht sagen, nein, aber sie ist in Wahrheit so, oder ich mag trotzdem nicht mit ihr reden.

I: Aber die Schüler waren größtenteils mit Migrationshintergrund in der Schule?

D: Ja.

I: Und Lehrer gibt es da auch Lehrer mit Migrationshintergrund oder mit Kopftuch?

D: Es gibt eine Türkischlehrerin, die ist aber selten da, weil das Fach gibt es dort als Freifach oder als unverbindliche Übung, das habe ich noch nicht ganz verstanden, aber im Prinzip, ich glaube es gibt so ein Wahlfach oder so. Aber sie ist selten da.

I: Ok und sie trägt auch ein Kopftuch?

D: Sie trägt ein Kopftuch, ja. Diese Lehrerin die Englisch und Französisch unterrichtet, die trägt kein Kopftuch.

I: Und sie hat auch einen türkischen Hintergrund?

D: Ja, sie ist Türkin.

I: Gibt es sonst andere Lehrer mit Migrationshintergrund?

D: Es gibt eine Lehrerin, die glaube ich aus Ex-Jugoslawien kommt. Aber...also man merkt es nicht so bei denen. Bei der Lehrerin mit Englisch und Französisch, merkt man schon, sie kommt aus der Türkei und sie steht dazu und sie redet...im Konferenzzimmer telefoniert sie laut auf Türkisch und so. Also im Prinzip man merkt das. Aber bei der anderen merkt man das überhaupt nicht, weil...

I: Verwendet sie nicht auch manchmal ihre Muttersprache?

D: Ich habe sie einmal telefonieren gehört, aber sehr leise und eher auf vertuschen oder so...ich weiß es nicht.

I: Ok, dann welche positiven Momente hast du in dieser Zeit erlebt?

D: Ja, das eine war das Feedback. Zum Schluss habe ich gesagt, ich hätte gerne ein Feedback und dann wollten sie es nicht mündlich machen und dann haben sie es schriftlich gemacht. Und dann haben sie wirklich...also im Prinzip es war kein schlechtes Feedback, einer hat geschrieben, ja er ist davon überzeugt, dass wenn ich an der Schule bleiben würde, weil es unklar, ob ich da bleibe, und dann hat er gemeint, wenn ich an der Schule bleiben würde, würden sich die Schüler verbessern an der Schule...das war cool. Und ich glaube nicht, dass sie das geheuchelt haben,

weil das nichts bringt. Und ich habe ihnen gesagt, ich brauche keine Schmeicheleien. Ihr braucht mir nicht irgendetwas schreiben. Ich habe gesagt ein Feedback, aber wirklich nur was mir nützt, weil das andere nichts bringt. Eine hat auch geschrieben: Man sieht mir an, dass ich mich freue in die Klasse zu kommen. Und da habe ich mir auch gedacht: Ja, es hat echt gestimmt und es ist schön, dass sie es auch mitgekriegt haben.

I: Und negative Momente?

D: Negative Momente....mhm...negative Momente waren...ja, ich weiß nicht, wenn ich merke, wenn manche Lehrer einfach so einen Komplex haben und nicht reden. Einer sitzt zwei Plätze weiter und schafft es nicht mir guten Morgen zu sagen. Wenn ich guten Morgen sage, dann dreht er sich weg. Also dann denkt man sich: Ok, was hat der für einen Schaden. Man denkt sich: Ok man kann sich zusammenreißen, man kann einfach guten Morgen sagen, aber nein, weißt du. Und ich sage es trotzdem, weil ich mir denke: Ok, vielleicht denkt er sich irgendwann: Er ist der Idiot, aber momentan halt noch nicht.

I: Passiert das oft?

D: Ja, also heute wieder ich gehe zum Administrator und er ist auch dort gestanden. Der Administrator sitzt und da ist so eine Theke, ein Tisch und der ist da gestanden und man kommt von da rein und dann sage ich guten Morgen, er dreht sich weg und der Administrator sagt: Guten Morgen, freundlich und nett. Man denkt sich: Was hat der jetzt für einen Komplex, dass er nicht in dem Moment, wenn er auch von dem anderen gesehen wird, sagt, guten Morgen? Was fehlt dem?

I: Er hat noch nie guten Morgen gesagt?

D: Oja schon, ab und zu...aber man merkt er macht es ungern. Mich stört es eh nicht, aber...

I: Wie reagierst du dann? Sagst du gar nichts?

D: Nein, dann sage ich ihm gar nichts. Ich renne ihm nicht nach mit dem Guten Morgen, aber... also heute habe ich es ihm gesagt, sonst sage ich es ihm auch nicht, auch wenn er zwei Plätze weiter sitzt. Am Anfang habe ich es gesagt, aber ich sage es ihm jetzt nicht mehr.

I: Und sonst hast du auch nicht so viel mit ihm zu tun?

D: Er hat meine Klasse jetzt, aber er trägt alles ein ins Klassenbuch, er macht alles, also im Prinzip er lässt nicht die Gelegenheit, wo ich ihm irgendwo nachrennen muss. Er trägt die Noten ein, wenn man sie schnell eintragen muss. Also er ist schon ein ordentlicher in dem Sinn, aber im Prinzip ich habe schon zweimal mit ihm geredet aber nicht jetzt... Also er ist nicht so, dass er jetzt gar nicht redet oder blöd zurückredet, das macht er nicht.

I: Mhm...

D: Aber er redet sehr ungern.

I: Und das merkst du nur mit dir?

D: Ja natürlich, er redet mit anderen normal.

- I: Und sonst negative Momente? In Bezug auf die Schüler?
- 360 D: Ich habe wirklich keine negativen Erfahrungen mit Schülern. Also überhaupt nicht.
- I: Wie waren deine Erfahrungen mit Eltern, bei Elternabenden oder Sprechstunden?
- 365 D: Letztes Jahr hatte ich fast keine Eltern, weil es war wirklich zum Schluss und da sind schon fast alle Noten festgestanden und viele waren über 18, da musste ich nicht die Eltern sprechen. Und heuer war es schon auch so, dass am Elternsprechtag, aber das haben auch viele andere Lehrer erzählt, dass die Eltern einfach kommen und sagen: wir wollen jetzt wissen, wer Sie sind, wer ist der neue Klassenvorstand und so weiter. Und insofern ja....es hat jetzt nicht wirklich viele also es
- 370 hat jetzt nicht welche gegeben, die sehr ungut waren oder so. Sie haben gemerkt, ich bin nett oder freundlich und dann sind sie auch nett. Aber im Prinzip, sie waren wirklich alle nett.
- I: Hast du irgendeine besondere Reaktion bei ihnen gemerkt?
- 375 D: Mhm...sie wollen wissen: ok, das ist so eine Junge, kann die was, wie setzt sie sich ein. Eine hat bisschen nachgefragt, was das Klassenklima betrifft und dann hat sie mir gleich erklärt, dass sie ein Problem mit einem anderen Lehrer hat und wollte wissen, wie ich dazu stehe oder wie ich mich einsetze für die Schüler oder für die Lehrer, auf welcher Seite bin ich. Also sie testen schon so ein bisschen aber im Prinzip ist da jetzt nicht...andere Eltern die muslimisch sind, da hat
- 380 dann einmal ein Elternteil, also es war der Opa...der hat dann gesagt: „Ja Sie kennen das, also Ihnen kann ich es ja sagen, aber die anderen Lehrer verstehen das ja nicht.“
- I: Was hat er da gesagt? Worum ging es?
- 385 D: Ja, irgendwas, wenn die Schwester und die helfen, dann heißt es immer so... Ja, ich würde das verstehen, aber die anderen verstehen es nicht. Das kann er nicht den anderen sagen. Und in der Hinsicht glaube ich hat er sich dann wohler gefühlt.
- I: Hast du deine Zweitsprache manchmal in den Elterngesprächen verwendet?
- 390 D: Nein, ich habe in meiner Klasse keinen Schüler der meine Zweitsprache spricht und dann verwende ich es nicht, aber viele Schüler grüßen mich mit Assalamu alaikum.
- I: In der Schule?
- 395 D: Ja, in der Schule. Vor allem einer, der ist sehr religiös, den hatte ich letztes Jahr in der Schule, der grüßt prinzipiell mit Assalamu alakaikum, weil er steht dazu. Und dann haben es andere gesehen und wollen es natürlich auch sagen. Das habe ich schon gemerkt, die wussten am Anfang nicht wie sie mit mir reden sollen, können sie mit mir anders reden oder nicht? Weißt eh,
- 400 das ist so ein bisschen ungewohnt. Sie wissen nicht, wie rede ich jetzt mit ihnen. Dann denken sie sich, ok ich rede mit ihnen normal, so wie sie es von anderen Lehrern kennen, dann denken sie sich: ich bin aber nicht so eine andere Lehrerin. Dann trauen sie sich was sagen oder nicht. Der eine traut sich sowieso, weil der steht hundertprozentig dazu und dann haben es die anderen gehört und dann war es so wie... da habe ich zwei Schüler aus unterschiedlichen
- 405 Klassen, die sind zusammen gestanden am Gang und die hatte ich beide. Und heuer, ich habe Gangaufsicht gehabt und dann habe ich die beiden gesehen und dann sag ich: „Hallo ihr beiden, wie geht es euch?“ Und der eine ist eben der, der immer auch mit Assalamu alaikum grüßt und der andere ist halt einer, der immer nur hallo gesagt hat, ist aber auch ein Muslim. Und dann sagt der eine eben: Ja, assalamu alaikum! Frau Professor, wie geht es Ihnen.“ und ich so: „Ja,

- 410 Alhamdulillah. Mir geht es gut. Wie geht es dir?“ Und der hat das mitbekommen und hat so zugeschaut und hat sich gedacht: he, also so geht es auch. Und seit dem grüßt er mich auch mit Assalamu alaikum. Also andere sehen es dann, es ist so wie: aha, das geht auch. Also es gibt schon einige, die wirklich mit Assalamu alaikum grüßen... Aber sonst, es wird versucht von den Lehrern, dass sie ab und zu sagen, dass ich übersetze, wenn Eltern kommen. Das heißt es schon
415 öfter, aber ich habe dann immer gesagt: „Nein das mache ich nicht“, weil ich kann auch nicht so gut meine Zweitsprache, dass ich das mache. Also wenn es jetzt bei dem Grüßen bleibt und bei den Wörtern so verwenden, weil ich es besser ausdrücken kann, ok, aber nicht einem Elternteil, einer Direktorin oder einem Lehrer übersetzen. Da kann ich nicht sagen: ok, das mache ich, weil ich kann es ja nicht so gut. Die Zweitsprache ist ja nicht wie die Muttersprache und ich habe
420 doch nicht die Zweitsprache so gut gelernt, dass ich ... das kann ich nicht, deswegen. Insofern habe ich dann immer...und es geht aber von den Lehrern so aus, dass ich...das ist schon zwei, dreimal von derselben Lehrerin ausgegangen. Sie hat gesagt: „Na, dann kann sie übersetzen.“ Und dann fragt sie mich und dann sag ich: „Nein das mache ich nicht.“ Dann sagt sie: „Aha, dann musst du es sagen, weil ich habe es jetzt schon vorgeschlagen.“ Dann denkt man
425 sich, ich meine, dass ist zweimal jetzt schon passiert, ich meine hat sie es immer noch nicht verstanden?

I: Wie reagieren sie, wenn du sagst du machst das nicht?

- 430 D: Naja, die Direktorin hat dann letztes Mal gesagt: „Aber warum nicht?“ und dann habe ich gesagt: „Ich kann es nicht sprachlich.“ Insofern glaube ich, dass sie nur jemanden haben wollen, der auf deren Seite ist in ihren Augen, aber trotzdem das andere auch versteht.

I: Auf welcher Seite?

435

D: der Lehrer.

I: Ok, also auf der Seite der Lehrer aber trotzdem auch...

- 440 D: Genau, trotzdem auch die anderen versteht von der Sprache oder wie auch immer, oder die Mentalität oder was auch immer, ja glaube ich. ...

I: Also...glaubst du, dass die Schüler mit dir über Themen sprechen über die sie mit anderen Lehrern nicht sprechen würden.

445

D: Ja, das glaube ich schon.

I: Was sind das für Themen?

- 450 D: Also...was die Religion betrifft. Zum Beispiel dieser eine Schüler der so einen Stress gemacht hat, weil er bisschen, meiner Meinung, nach in einer falschen Gruppe drinnen war. Und dann irgendwie den Islam ein bisschen hergenommen hat um zu sagen wie schlecht alles ist. Und dann habe ich schon öfters mit ihm geredet und versucht ihm irgendwie etwas zu erklären und er hat mir dann schon auch Sachen gesagt die der Klassenvorstand nicht wusste. Also insofern
455 sagen die mir schon auch andere Sachen als wem anderen.

I: Und Lehrer selber...reden die mit dir über irgendwelche Themen über die sie mit anderen Lehrern nicht sprechen können? Also ich meine sprechen sie bei dir Themen an?

- 460 D: Mhm...in Bezug auf die Schüler oder prinzipiell?

I: Prinzipiell.

465 D: Mhm...ich weiß gar nicht...Also es gibt schon die eine Kollegin die sehr offen ist und mir sehr viel erzählt, weil sie findet ich bin nicht jemand der was weiterplappert. Aber ich weiß nicht ob das jetzt spezielle Themen sind bei ihr oder sie schätzt einfach meine Ehrlichkeit, glaube ich.

I: Also ... bist du mal in dieser Vermittlerrolle gewesen? Nicht jetzt unbedingt als Übersetzerin sondern einfach einer Vermittlerrolle, dass du nicht nur sprachlich irgendwelche Dinge erklären 470 kannst sondern auch wegen deinem kulturellen oder religiösen Hintergrund.

D: Ehmm...schon...

I: Oder wirst du gefragt wenn es irgendetwas gibt?
475

D: Also... so beiläufige, ich werde nicht wirklich so explizit gefragt sondern beiläufig wenn irgendetwas ist zum Korrigieren dann sage ich das schon...oder wenn jemand irgendetwas falsch verstanden hat oder die eine Kollegin sagt zum Beispiel... irgendetwas hat sie bekommen von einem Schüler, wo ein Schüler dem anderen einen Brief schreibt, wo steht: Lieber Bruder! 480 Bruder im Islam, so in der Richtung. Und sie weiß nicht, ob das normal ist oder ob das jetzt...und dann habe ich gesagt: Ja, das ist so. Also hundertprozentig, das ist nicht irgendwie etwas mit der Muslimbruderschaft, weil da kommt immer diese Verbindung, sondern das ist wirklich einfach dieses...da fühlt sich jeder so und deswegen redet man so, also es ist nicht jetzt etwas Arges, wo man sagt: hey da ist jetzt irgendetwas, also Terrorismus im Hintergrund oder etwas Gefährliches. 485 Also so Kleinigkeiten, die ich halt machen kann, aber das ist beiläufig entstanden.

I: Aber suchen sie selber das Gespräch mit dir?

D: Wenn es um Islam geht, also...nein eigentlich nicht...eigentlich nicht. Es ist schon mehr dieses Übersetzen, das ist für sie schon ganz wichtig: Sprache, wir brauchen jemanden, der auf unserer 490 Seite ist und dann den anderen sagt, ihr seid die Blöden (lacht)...nein nicht so drastisch, aber jemand, der versucht irgendetwas zu machen.

I: Mhm...
495

D: Ehm, einmal das war nämlich echt verrückt. Da waren wir im Konferenzzimmer, es war so, dass eine Lehrerin gemeint hat...irgendwie zwei haben geredet. Genau, das war ziemlich am Anfang und da war es so, dass einer gemeint hat: „Wann kommt dann die Mutter oder die Eltern von der und der.“ Dann hat die andere Lehrerin gesagt: „Sie kommen am Dienstag. Ich bin eh schon gespannt, ob sie mich verstehen.“ Und eine andere Lehrerin ist abseits gesessen, also sie war beschäftigt, aber sie hört natürlich zu. Und sie hat dann gemeint: „Ja, wenn nicht dann haben wir jetzt einen ganz super tollen Übersetzer hier.“ Und ich bin schon dabei gestanden, aber ich habe nicht wirklich geachtet, was sie sagen, also ich war nicht hundertprozentig dabei. Sie hat das so gesagt und ich habe sie nicht angeschaut während sie das gesagt hat. Erst dann 500 habe ich gemerkt, dass die anderen beiden mich anschauen und dann habe ich realisiert, dass sie mich gemeint hat mit dem Übersetzer und es ging aber um Türkisch, das habe ich vergessen zu sagen, dass die Mutter eben türkischen Hintergrund hat. Und dann habe ich diese Lehrerin, die das mit dem Übersetzer gesagt hat, angeschaut und gesagt: „Aso, welche Sprache denn?“ Und sie hat mich nur so komisch angeschaut, so verdutzt. Und dann habe ich gesagt: 505 „Aso Türkisch? Türkisch kann ich nicht?“ Und sie: „Was denn sonst?“ das war die Aussage: was denn sonst. Und ich so: „Naja, ich kann kein Türkisch. Ich bin keine Türkin.“ Und sie: „Aha.“ Und 510

das war einfach nur Schock pur für sie wahrscheinlich...das Beste umdrehen und nichts mehr sagen. (lacht)

515 I: Sie hat sich umgedreht?

D: Umgedreht und nichts mehr gesagt und das war es. Und das war für sie wirklich ein Schock. Das habe ich ihr angesehen und sie war davor ein bisschen eine komische, die halt weiß nicht, auf die Uhr schaut, wenn es läutet und wissen will, ob ich Unterricht habe oder nicht und dann erst so spät in den Unterricht gehe oder nicht. Einmal fragt sie mich: „Und schon fertig für heute?“ und es hat nämlich schon geläutet gehabt und ich so: „Nein ich habe noch eine Stunde.“ Und sie: „Aso jetzt?“ Und dann schaut sie nur auf ihre Uhr so demonstrativ vor mir. Und ich so: „Ja, ja ich bin gleich in der Klasse.“ Solche Sachen. Und danach war das halt wirklich nur so ein Schock pur: die ist keine Türkin, das kann doch nicht sein.

525

I: Hat sich das dann irgendwie verändert?

D: Nicht wirklich. Sie hat mich dann in Ruhe gelassen... Also am Anfang hat es sich nicht so ergeben, weil die Zeit zu kurz war oder so. Aber es war nicht so, dass ich den Kontakt gemieden habe ... Ich war erst nur kurz dort und dann habe ich wieder begonnen, und dann hat ein Lehrer gemeint, ja er muss mich da jetzt einführen in das, was da abgeht im Hintergrund eigentlich. Und das habe ich schon komisch gefunden.

530

I: Mhm...wie war eigentlich die Reaktion, wie du dann wieder in die Schule gegangen bist?

535

D: Ehm...unterschiedlich. Also... manche sind gekommen und haben gesagt: „Ich freue mich so, dass du wieder da bist.“ echt positiv von vielen eigentlich. Andere, die davor nicht mit mir geredet haben, die reden jetzt immer noch nicht (lacht) also insofern ist das wurscht. Manche, die davor geredet haben, weil sie reden mussten, weil sie der Klassenvorstand von der Klasse, war die ich davor unterrichtet habe, die haben damals reden müssen und jetzt reden sie halt nicht mehr, weil ich die Klasse nicht mehr habe. Einmal war es so blöd, weil das war im Konferenzzimmer, da sitze ich daneben jemand und daneben noch jemand und wir alle drei sind Klassenvorstand und ich bin ja heuer zum ersten Mal Klassenvorstand und die beiden daneben sind Klassenvorstand, schon länger und dann habe ich mit der einen geredet und wir sind zu dritt gestanden, aber der andere hat nicht mitgeredet, er ist halt auf seinem Platz gestanden und ich sage ihr: „Ja, du musst mir helfen wegen Klassenvorstand, weil ich mache das jetzt zum ersten Mal.“ Und sie sagt. „Ich und der Kollege, wir helfen dir sehr gern, gell?!“ Und er hat nichts gesagt. Und sie dann nur so: „Ja, ok. Na wir helfen dir sehr gern.“ Und dann denke ich mir, was hat er davon, wenn er jetzt nichts antwortet, es ist einfach nur peinlich für ihn.

540
545
550

I: Er wollte nicht, oder wie?

D: Der hätte mir sicher nicht geholfen. Ich haben ihn schon zwei, drei Sachen mal gefragt und er antwortet auch immer, es ist ja nicht so, aber sie machen es ungern und ich weiß nicht...solche Sachen kommen halt vor und wenn dann auch ein anderer Lehrer das mitbekommt, ist es halt peinlich...glaube ich.

555

I: Mhm...

D: Und ich muss sagen, dass ich einfach so versucht habe mit allen so gut es geht auszukommen, und auch wenn jemand blöd geredet hat, damit... Also nur im Interesse, dass ich nicht abgestempelt werde oder dass es nicht heißt: Schau der Islam und die Muslime die nicht

560

kommunizieren können, die nicht mit jemanden gut auskommen können, so in der Richtung. Nur aus dem Grund habe ich immer versucht extrem gut und wirklich sehr freundlich zu sein
565 und ich glaube das habe ich ein bisschen geschafft.

I: Gab es Erlebnisse oder Situationen, wo du an die Grenzen gekommen bist, wo du gesagt hast, jetzt geht es nicht mehr?

570 D: Ehm....ja also bei der Konferenz, das war prinzipiell...ich habe nie gewusst, wie so eine Konferenz abläuft und die Notenkonferenz ganz zum Schluss, die war einfach unglaublich schrecklich. Da geht man rein und dann sind die Lehrer und es kommen so Sachen wie: „Ja und der hat mich immer schon blöd geschimpft“. Also auf diesem Niveau, wo man sagt, da sitzt der Direktor mit den Klassenlehrern und sie reden über eine Klasse und dann reden sie über einen
575 Schüler und ziehen darüber her und dann heißt es: „Klausel, Ja/Nein? Vier-Fünf, Nein. Fünf-Vier, Ja. Aus.“ Und das ist mir zu schnell gegangen und dann habe ich mir gedacht: Oh Gott, so tun die mit den Schülern, so gehen die um mit so schwierigen Entscheidungen und das war für mich einfach schrecklich. Also einerseits schon auch weil sie über muslimische Schüler geredet haben, dass sie da irgendwie...ehm...bei einem hat es geheißen: Ja, al-Qaida Verbindung und solche
580 Sachen, muss ich mir dann auch anhören, weil das so rübergekommen ist in der Konferenz aber andererseits einfach diese Grenze in dem Sinn, dass ich sage, ich habe da nicht mitmachen können mit dem Vierer-Fünfer-Klausel, das war einfach zu schnell oder zu wenig...ehm, wie sagt man da... zu wenig reflektiert, ich könnte das nicht. Aber ich glaube das läuft überall so, das ist das System.

585

I: Um nochmal ganz zurückzukommen bevor du unterrichtet hast. Hast du dich irgendwie speziell vorbereitet auf den Unterricht, also jetzt nicht fachlich?

D: Also ich bin gerade fertig geworden und dann hat es geheißen, ich muss das UP machen und dann habe ich mir echt Sorgen gemacht, weil ich nicht wusste, wie das aussehen wird und warum muss man das machen. Und dann wollte ich das auch im Ausland machen, aber das hat nicht funktioniert, irgendwie und dann habe ich nicht gewusst. Und dann habe ich mir gedacht, das kann es nicht sein, wie soll man da in der Schule stehen und das war einfach eine riesen Hürde und dann: ja, das eine Jahr durchdrücken und dann nie wieder.

595

I: Warum? Was war die Sorge?

D: Ja, wie man mit Kopftuch ankommt. Und irgendwie muss ich echt sagen, dass ich davor immer überlegt habe, dass so etwas wie: da kommen dann die Eltern und beschwerten sich. Dass
600 also die Eltern die sind, die da eher etwas dagegen haben werden, weiß auch nicht warum, ich bin wahrscheinlich von meiner Schule ausgegangen. Ich muss sagen in die Schule in die ich gekommen bin, da hatte ich einfach riesen Glück, da hat einfach alles gepasst von Seiten der Schüler und Eltern. Aber ja, das war das. Aber ich bin eben gerade fertig geworden und schon bin ich rein in die Schule. Ich habe da nicht einmal nachdenken können, wie soll ich mich vorbereiten, das war viel zu schnell. Und dann war nur die Sorge, dass ich das fachlich sehr gut mache.
605

I: Ok, gut dann kommen wir jetzt zur letzten Frage, und zwar: wenn du dir jetzt denkst die Zeit die du unterrichtet hast bis heute, ob dadurch dass du jetzt Teil von diesem Lehrerteam geworden bist, du hast ja einiges schon mit den Lehrern, mit den Schülern auch mit den Eltern erlebt, ob das irgendeinen Effekt gehabt hat?

610

D: Für die Lehrer?

615 I: Für die Lehrer, für die Schüler, für die Eltern, ob es einen Effekt für diese Schule gehabt hat, dass du Teil von dem Lehrerteam geworden bist.

D: Also, ich glaube den Schülern hat es sehr viel bedeutet. Da ist eine Lehrerin am Anfang zu mir gekommen und hat gemeint: „Ja, die eine aus der Klasse und die eine aus der Klasse, die fragen
620 mich immer über dich und woher du kommst, wie du heißt.“ Und dann sind diese Mädchen auch zu mir gekommen und haben gesagt: „Ist es schwierig mit Kopftuch? Ich möchte jetzt auch Lehrerin werden.“ Die haben mich dann irgendwie als Vorbild genommen. In dem Sinn: Schau, das kann ich auch erreichen. Was ich schön gefunden habe, weil ich mir gedacht habe: natürlich kannst du das auch erreichen. Aber mir hat sich nie die Frage gestellt, ob ich das erreichen kann
625 oder nicht. Also ich habe nie gewusst, dass es Schüler gibt oder überhaupt Leute, die sagen: Ich weiß gar nicht, ob ich das schaffen könnte. Nicht jetzt inhaltlich oder so, sondern einfach: Schafft man das in diesem Land, geht das überhaupt? Für mich war das nicht so, weil ich sage: Natürlich, weil du musst...das ist so wie Studium, danach so, so, so, eine Laufbahn...natürlich schafft man es, wenn man sich bemüht. Aber für sie war die Frage: Hey, wie geht das mit Kopftuch oder geht
630 das überhaupt mit Kopftuch? Und dann habe ich ihr gesagt: „Ja natürlich.“ „War es schwierig?“ Und dann kommt natürlich das mit dem schwierig. Weil es ist ja alles vorbestimmt, schwierig ist nur... Also man kann nicht sagen, dass es schwierig ist. Wenn es sein soll, dass du es schaffst, dann schaffst du es, fertig aus. Da gibt es gar nichts, dass du sagst: ist es schwierig hier? Da wird nicht ein Typ kommen und sagen: so, du darfst nicht weiterstudieren und die Sache hat
635 sich. So etwas gibt es nicht. Ja, also insofern war es schon positiv und ich glaube auch, dass es den Schülern geholfen hat und...

I: Mhm...und bei den Lehrern?

D: Und die Lehrer, die wissen...die haben auch wenn sie wirklich viele mit Migrationshintergrund
640 oder halt muslimische Schüler haben, die haben trotzdem immer die Vorurteile, weil das gibt es nicht, dass die...weil die Schüler auch zu jung sind, dass sie da irgendwie das Bild ändern können und es nicht wirklich Schüler gibt, die das gut vertreten können, erstens mit den Argumenten und so und andererseits auch mit ihrer Einstellung. Weil in der Schule... Als Schüler ist man in
645 der Schule immer der, der halt die Noten braucht, damit er es schafft, Sache hat sich.

I: Aber, was meinst du mit: „Die Schüler sind so, dass sie die Noten brauchen.“? Deswegen reden sie nicht über Islam?

D: Nein so meine ich das nicht. Ich meine eher, als Schüler hat man vorrangig im Kopf: ich bin in
650 der Schule, ich muss das schaffen. Sie haben noch nicht diesen Weitblick, dass sie sagen: ich bin Muslim, ich werde jetzt ein gutes Bild abgeben, damit das gut auf den Islam zurückkommt. Sondern als Schüler mit 14, 15 Jahren bist da drin, dass du sagst: ok ich mag jetzt nicht in die Schule, ich schreibe jetzt einen Fünfer und als Lehrer oder für einen Lehrer zählt nur die Note,
655 d.h. wenn ein Schüler schlecht ist...weißt du...

I: Mhm...

D: Was ich gemeint habe, dass sich das Bild vom Islam bei den Lehrern durch die Schüler nicht
660 ändern kann, weil die Schüler sind Schüler und sie versuchen sich da irgendwie über Wasser zu halten. Es wird einfach gemessen der Islam an den Schülern obwohl sie vielleicht auch gar nicht gläubig sind.

I: Mhm...ok...dann sind wir eigentlich am Ende unseres Interviews. Gibt es noch etwas, das du
665 sagen möchtest von deiner Seite?

D: Ja, mir ist noch etwas eingefallen...da wo du gefragt hast, bei der Ausbildung, wie die Lehrer
reagieren. Ehm...ich musste Fortbildungskurse machen auf der PH, pädagogischen Hochschule,
und da hat es so einen Einführungskurs gegeben, da hat es vier Blöcke gegeben und da waren
670 halt viele LSI, Landesschulinspektoren, vertreten und da hat es auch Vorträge geben, eben was
die Aufsichtspflicht, Notengebung betrifft. Und da hat es bei einem Block irgendwelche
Regelungen gegeben, die die Lehrer betreffen und da gibt es wahrscheinlich einen Unterschied
zwischen Religionslehrer und Nicht-Religionslehrer, also Religionslehrer und andere Lehrer. Und
dann...ich bin halt gesessen in der ersten Reihe und der Professor redet und bis zu einer
675 bestimmten Regelung hat es eben keinen Unterschied gegeben und dann hat er gesagt: „Ja, also
wenn es jetzt keine Religionslehrer hier im Raum gibt, dann lasse ich die Extraregelung für
Religionslehrer aus. Gibt es Religionslehrer?“ Alle schauen mich an. Ich in der ersten Reihe, ich
habe das wirklich gespürt, nur ich war mit Kopftuch. Eine Kollegin war daneben. Und dann
müsste ja jemand aufzeigen, wenn es Religionslehrer gibt. Aber es hat niemand aufgezeigt. Und
680 dadurch, dass ich in der ersten Reihe bin, er hat nur so geschaut: „Gibt es Religionslehrer?“,
keiner zeigt auf. Ich habe ihn nicht angeschaut und dann auf einmal sagt er: „Sind Sie
Religionslehrerin?“ und schaut mich an. Ich war wirklich geschockt, weil ich das nicht erwartet
habe. Ich dachte: ok, jeder wird es schon merken, weil ich vorher nichts gesagt habe. Aber er
wirklich explizit schaut er mich an und sagt: „Sind Sie Religionslehrerin?“ Und ich schau so:
685 „Nein.“ Und er: „Ok, dann gehen wir jetzt weiter.“ Für ihn war das normal, und er hat sich nicht
gedacht, er macht jetzt etwas Böses oder Blödes, aber die neben mir die hat sich so totgelacht.
Ich meine, ich habe mich zurückhalten müssen, die neben mir hat echt nachher noch lange
davon geredet und gesagt: „Das ist ein Wahnsinn. Also explizit noch fragen, wenn er eh schon in
die Runde gefragt hat und sich keiner meldet. Explizit, das ist wirklich Klischee pur, oder
690 Schublade pur.“ Und das ist dann peinlich. Weil das, was peinlich ist, ist dass er mich extra
gefragt so wie, ok man kann sagen, vielleicht habe ich die Frage nicht gehört. Aber er fragt nach,
weil er sich gedacht hat ich verstehe es nicht, ich verstehe kein Deutsch und er fragt dann noch
extra nach, weißt du. Es kommt nicht nur diese Schublade: Kopftuch - Religionslehrerin, sondern
auch Kopftuch - kein Deutsch. Deswegen hat er sich verpflichtet gefühlt mich noch extra zu
695 fragen.

I: Aber er war nachher nicht irgendwie verwundert?

D: Nein gar nicht. Er ist ein Netter, ich habe nachher auch mit ihm geredet. Aber das ist schon so
700 intus bei ihm, bei vielen, dass sie da gar nicht mehr drüber schauen. Das ist so arg wirklich. Auch
bei den Schülern, einmal da ist eine neue Schülerin aus der fünften Klasse zum Lehrerzimmer
gekommen und hat nach mir gefragt, aber hat nicht gewusst und sie hat nur gesagt, sie will die
Religionslehrerin sprechen. Daraufhin hat die Lehrerin gemeint, weil die kennt mich ja: „Es gibt
nur einen Religionslehrer“, weil wir haben einen Religionslehrer und keine Religionslehrerin.
705 Daraufhin sagt sie: „Nein dann die andere Lehrerin mit Kopftuch.“ Und sie dann: „Aha, die hat
aber kein Religion.“ „Ja, ja ich möchte sie sprechen.“ also die hat sich gedacht auf jeden Fall, ich
bin Religionslehrerin. Die ist jetzt neu dazugekommen.

I: Mhm...gut...dann beende ich an dieser Stelle das Interview und sage vielen Dank!
710

Zusammenfassung

Dieser Masterarbeit liegt die Fragestellung zugrunde: Was bedeutet es eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein? Eine Fragestellung, die wohl kaum besonderer wissenschaftlicher Beachtung bedarf, würden wir nicht in einer Gesellschaft leben, in der vermehrt, aber nicht nur, durch migrationsbedingte Phänomene Normvorstellungen in Frage gestellt werden und es somit für die Wissenschaft notwendig wurde eben diese Infragestellungen zu thematisieren. Eine Thematisierung, die im Rahmen dieser Masterarbeit in Bezug auf die Normvorstellung von Lehrkräften stattfindet, denn Lehrerinnen, die mit Kopftuch an öffentlichen Schulen ein sogenanntes «normales» Unterrichtsfach unterrichten, d.h. nicht Religionsunterricht und nicht ein wie auch immer gearteter muttersprachlicher Unterricht, der ähnlich wie der Religionsunterricht ein Ausnahmedasein im Schulunterricht fristet, sind in der Tat (noch) nicht die Normalität. Mit welcher Art von (*nicht*) *normalen* Verhalten Lehrerinnen (*nicht*) *normales* Verhalten hervorrufen wird im Rahmen einer empirischen Untersuchung gezeigt.

Lebenslauf

Wir wollen den Lebenslauf auf die wissenschaftlichen Schwerpunkte begrenzen und kommen so zu diesen beiden knappen Absätzen:

Nach dem Maturaabschluss im Sigmund Freud Gymnasium im Jahre 2005, inskribierte ich das Bakkalaureatsstudium Übersetzen und Dolmetschen an der Universität Wien mit der Sprachenkombination Deutsch, Italienisch, Englisch und schloss selbiges 2008 ab. Im Oktober 2009 fing ich mit dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an, welches ich mit Beendigung dieser Arbeit zu Ende führen konnte.

Abgesehen von den wissenschaftlichen Interessen, die sich aus meiner Studienwahl ableiten lassen, zählen islamische Kunst dazu. Im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts *IFTAHU - Islamic Finest Treasures And History Unveiled* hatte ich die Möglichkeit dieses Interesse für islamische Kunst sowohl aus terminologischer als auch aus kunsthistorischer Sicht weiter zu vertiefen.

Karima Elsayed

karima@elsayed.at

Nicht jeder, der gegen die Dunkelheit kämpft ist (vom) Licht.

Aber jeder, der gegen das Licht kämpft gehört zur Dunkelheit.

So erkenne die Dunkelheit und du erkennst das Licht.

Ahmad Al-Hassan (Friede sei mit ihm)