



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Mehrsprachigkeit ohne Othering?

Das Marille-Projekt als Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit und sein Beitrag
zu einer rassismuskritischen Perspektive

Verfasserin

Raphaela Mikura

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Betreuerin, Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die mich ermutigt hat, dieses Thema zu wählen und mich auch während meiner Arbeit daran stets unterstützt und motiviert hat.

Weiters möchte ich meinen Freundinnen, Mag. Christina Grohs und Verena Hofstätter MSc, einen Dank aussprechen, da sie immer an mich geglaubt haben und mir damit geholfen haben meine Selbstzweifel abzulegen.

Einen besonderen Dank möchte ich auch an meine Freundin und Wegbegleiterin, Stephanie Huemann, richten, die gemeinsam mit mir viele Stunden über unsere Diplomarbeiten gebeugt in der Bibliothek verbracht hat und immer ein offenes Ohr für all meine Anliegen hatte und hat.

Ich danke auch meinen Eltern, Die immer hinter mir und meinen Entscheidungen standen.

Ein ganz besonderes Dankeschön gebührt meinem lieben Mann, Erik, ohne dessen Unterstützung und mir entgegengebrachtem Verständnis diese Diplomarbeit nie entstanden wäre.

Zuletzt möchte ich meinen wunderbaren Kindern, Emilia und Linda, danken, die besonders in den letzten Wochen immer wieder auf ihre Mama verzichten mussten, obwohl sie noch gar nicht verstehen können, was es heißt ein Studium abzuschließen. Ihnen sei diese Arbeit gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
<u>ERSTER TEIL</u>	<u>5</u>
2. ZUR KONSTRUKTION VON „ANDEREN“ AUS GESELLSCHAFTSTHEORETISCHER SICHT	5
2.1. ICH UND NICHT-ICH: PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN	5
2.2. ORIENTALISMUS UND POSTKOLONIALISMUS: GESCHICHTLICHER HINTERGRUND	6
2.3. OTHERING	8
2.4. DISKRIMINIERUNG UND RASSISMUS	11
2.4.1. Formen der Diskriminierung	15
2.4.1.1. Kulturalisierung	16
2.4.1.2. Religionisierung	18
2.4.1.3. Paternalisierung	21
2.4.1.4. institutionelle Diskriminierung	23
2.5. DISKRIMINIERUNG IM BILDUNGSBEREICH	24
3. FÖRDERUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT MIT DEM MARILLE-PROJEKT	33
3.1. UNTERRICHTSBEISPIEL 1	36
3.2. UNTERRICHTSBEISPIEL 2	40
3.3. UNTERRICHTSBEISPIEL 3	41
3.4. UNTERRICHTSBEISPIEL 4	43
3.5. UNTERRICHTSBEISPIEL 5	44
<u>ZWEITER TEIL</u>	<u>47</u>
4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	47
4.1. METHODENWAHL UND BEGRÜNDUNG	48
4.2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM INTERVIEW	48
4.3. AUSWERTUNG DES INTERVIEWS	55
5. RESÜMEE	67
6. LITERATURVERZEICHNIS	68
ANHANG	77

1. Einleitung

Othering ist ein weit verbreitetes Phänomen zur Herstellung von Asymmetrien in der Gesellschaft. Diese Asymmetrien entstehen durch Unterscheidungen, das heißt durch (Anfangs-)Zuschreibungen an „A“ und „Nicht-A“, während „A“ als positiv gesehen wird und „Nicht-A“ als Negation von „A“. „A“ kann somit als Maßstab für Abweichungen betrachtet werden. Es kann explizit oder implizit eine Wertung sozialer Art mitgeteilt werden, meist mit dem Ziel die eigenen Rechte bzw. Vorteile zu bestätigen und anderen Rechte zu verweigern bzw. Hierarchien zu begründen. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:15)

Othering kann also als eine Hierarchisierung der Gesellschaft verstanden werden, wobei sich eine „Mehrheit“ von einer „Minderheit“ durch Zuschreibungen an diese abgrenzt und sich als privilegiert darstellt. Den minorisierten „Anderen“ wird der Zugang zu Ressourcen dadurch verweigert.

Im Kontext von Österreich als Migrationsgesellschaft haben demnach alle als „Österreicher“ geltenden Personen einen hierarchisch höheren Status als solche, denen die Zuschreibung „österreichisch“ verwehrt bleibt. Zuschreibungen erfolgen nicht nur auf nationaler, sondern auch auf sprachlicher, religiöser, kultureller, ethnischer, geschlechtlicher usw. Ebene.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit Othering und geht der Frage nach, ob Zuschreibungen und damit die Hierarchisierung der Gesellschaft durch gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule vermieden werden kann. Durch den Fokus auf Mehrsprachigkeitsförderung im Unterricht, soll eine positive Einstellung gegenüber Plurilingualismus in der Gesellschaft erreicht werden. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Marille-Projekt ist ein Konzept zur Einbindung von Plurilingualismus in den Mehrheitssprachenunterricht.

Damit ergibt sich folgende grundlegende Fragestellung:

- Kann die Konstruktion von Anderen durch Förderung der Mehrsprachigkeit mit Projekten wie „Marille“ vermieden werden?

Daraus lassen sich folgende weiterführende Fragen ableiten:

- Welche Voraussetzungen müssen für das erfolgreiche Durchführen von Mehrsprachigkeitskonzepten zur Vermeidung von Othering gegeben sein?
- Das Sprechen über Andere – Welche Auswirkungen haben hegemoniale Diskurse für die Forschung? Impliziert nicht auch schon das Sprechen über Otheringmechanismen eben diese Prozesse?

Mit der Beantwortung dieser Fragen möchte diese Diplomarbeit einen kleinen wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Othering und dessen Möglichkeit der Vermeidung leisten.

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in zwei Teile, in einen ersten, theoretischen Teil und einen zweiten, empirischen Teil. Das erste Kapitel des ersten Teiles beschäftigt sich mit der Konstruktion von „Anderen“ aus gesellschaftstheoretischer Sicht. Ausgehend von den psychologischen Grundlagen des Wahrnehmens und Erkennens nach den Thesen des Psychoanalytikers Jacques Lacan (Kapitel 2.1.) wird der Begriff Othering und seine Entstehung im historischen Kontext beschrieben. Die Wurzeln dieses Phänomens reichen in den Kolonialismus. Die wissenschaftliche Beschäftigung fand mit Edward Said im Orientalismus und Postkolonialismus (Kapitel 2.2.) seinen Anfang.

In Kapitel 2.3. wird „Othering“ von der wissenschaftlichen Seite her betrachtet und als Phänomen der Gegenwartsgesellschaft beschrieben. Die durch Othering aufgestellten Hierarchien werden durch Prozesse der Diskriminierung und des Rassismus generiert. In Kapitel 2.4. werden diese beiden Begriffe näher betrachtet und beschrieben, wie es zur Aufrechterhaltung von Differenzmarkierungen in der Gesellschaft kommt. Diskriminierungen beruhen auf den Zuschreibungen verschiedener Merkmale, wie Religion, Sprache, Nation oder Kultur. Daraus resultieren die unterschiedlichen Formen der Diskriminierung (Kapitel 2.4.1.). Kulturalisierungen (Kapitel 2.4.1.1.) bedienen sich des Begriffes „Kultur“ als Differenzmarker. Die Herstellung von Anderen erfolgt aufgrund ihnen zugeschriebenen „kulturellen Besonderheiten“ in Abgrenzung zu eigenen Traditionen. Besonders in der Migrationsgesellschaft stellen Kulturalisierungen ein

großes Problem dar. Nicht nur kulturelle, sondern oder gerade auch religiöse Zuschreibungen spielen eine besondere Rolle in hegemonialen Diskursen. Migration und Religion werden oft in einem gemeinsamen Kontext genannt. (2.4.1.2. Religionisierung) Gerade auch die Vorkommnisse des 11. Septembers 2001 haben dazu geführt, dass der Islam als die „Religion der Anderen“ gesehen wird. Damit hat sich das Bild eines „nicht-muslimischen-Wir“ in Abgrenzung zu den „muslimischen Anderen“ in der Gesellschaft manifestiert.

Als weitere Diskriminierungsmaßnahme wird in Kapitel 2.4.1.3. die Paternalisierung beschrieben, welche das Verhältnis zwischen Personen, die in irgendeiner Art und Weise Unterstützung benötigen und Personen, die diese Art der Unterstützung geben können, darstellt. Diskriminierend wird diese Art der Unterstützung dann, wenn durch Autonomieeinschränkung der empfangenden Partei nur scheinbar eine Besserstellung erreicht werden soll. Besonders Migrantinnen und Migranten sind davon oft betroffen.

Die letzte in dieser Arbeit beschriebene Form der Diskriminierung beschreibt die institutionelle Diskriminierung, also eine Ungleichbehandlung „Anderer“ im institutionellen Kontext. (Kapitel 2.4.1.4.) Im Fokus dieser Arbeit steht besonders die Institution Schule als diskriminierende Organisation. Kapitel 2.5. beschäftigt sich vor allem mit den Motiven der schulischen Schlechterstellung von migrationsanderen Kindern und Jugendlichen.

Diese Diplomarbeit spannt den Bogen von Mechanismen der Diskriminierung, insbesondere der schulinstitutionellen Diskriminierung, zum Marille-Projekt (Kapitel 3.), welches als Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Schulunterricht vorgesehen ist. Das Projekt versteht sich als Unterstützung für Lehrende, welche gedenken Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen. Es liefert außerdem Beschreibungen von fünf praktischen Beispielen (Kapitel 3.1. – Kapitel 3.5.) einer möglichen Umsetzung. Diese Unterrichtsbeispiele habe ich hinsichtlich eines möglichen Auftretens von Mechanismen des Otherings untersucht. Die Ergebnisse waren grundlegend für das im zweiten Teil dieser Arbeit durchgeführte Interview mit Professor Boeckmann, der an der Produktion des Marille-Projektes beteiligt war.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit werden zunächst die theoretischen Grundlagen eines Interviews geklärt. (Kapitel 4.2.) Im vorliegenden Fall wurde ein telefonisches Experteninterview durchgeführt.

Die Auswertung des Interviews folgt den grundlegenden Fragestellungen dieser Diplomarbeit (Kapitel 4.3.) und versucht diese gestützt durch Fachliteratur zu beantworten.

Das abschließende Resümee (Kapitel 5.) kann in Anbetracht der beschriebenen Mechanismen des Otherings in Bezug auf das Marille-Projekt als Beschreibung der sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Bildungsbereich gesehen werden.

ERSTER TEIL

2. Zur Konstruktion von „Anderen“ aus gesellschaftstheoretischer Sicht

Dieser erste Teil der Diplomarbeit widmet sich den theoretischen Grundlagen des „Anderns“. Ausgehend von den psychoanalytischen Konzepten von Jacques Lacan wurde der Begriff Othering erst durch die Schriften von Gayatri Chakravorty Spivak im postkolonialen Zusammenhang genannt. In diesem geschichtlichen Kontext ist auch Edward Said, der als Begründer der postkolonialen Theorie gilt, zu erwähnen, dessen Analyse der politischen und diskursiven Praktiken auch als solche des Otherings zu beschreiben sind, wenngleich er den Begriff auch selbst nie verwendete. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:27)

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Beschreibung der hegemonialen Praktiken und Prozesse des Otherings im migrationsgesellschaftlichem Kontext.

2.1. *Ich und Nicht-Ich: Psychologische Grundlagen*

Basierend auf den Schriften des Psychoanalytikers Jacques Lacan ist durch die Wahrnehmung des anderen erst eine Selbstbewusstwerdung möglich. In seinem Aufsatz über das Spiegelstadium ¹ beschreibt er die Entwicklung des Selbstbewusstseins eines Menschen. Im Alter zwischen sechs und 18 Monaten können sich Kinder zum ersten Mal im Spiegel erkennen und sich selbst als Ganzes betrachten. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:28)

Die jubilatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem *infans*-Stadium ist, wird von nun an – wie uns scheint – in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das *Ich (je)* in

¹ Lacan stellte seinen Aufsatz „Le stade de miroir“ 1949 auf dem 16. Internationalen Kongress für Psychoanalyse in Zürich vor. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:28)

einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjekts wiedergibt. (Lacan 1973:64)

Mit dem ersten Blick auf das Spiegelbild beginnt das Kind ein Selbstbewusstsein zu entwickeln, damit verbunden ist die Konstruktion von Ich und Nicht-Ich. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:28) Die Funktion des Spiegelstadiums besteht also laut Lacan darin, „daß sie eine Beziehung herstellt zwischen dem Organismus und seiner Realität – oder, wie man zu sagen pflegt, zwischen der *Innenwelt* und der *Umwelt*“ (Lacan 1973:66).

Von dieser psychoanalytischen Perspektive aus kann die Identifizierung als Schutz- oder Verteidigungsprozess gegen die äußere Realität gesehen werden. Diese Prozesse können nicht nur als solche der individuellen psychischen Entwicklung auftreten, sondern auch im zwischenmenschlichen Bereich, beispielsweise um das Selbstbild zu verbessern bzw. zu bestätigen, um äußeren Reizen entgegenzutreten, die konfrontativ sind oder zu einer Überforderung des Individuums führen können. Das Selbst kann dabei auf zwei verschiedene Arten begründet werden, nämlich einerseits durch eine positive Identifikation mit dem Gegenüber oder andererseits durch Distanzierung. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:40)

2.2. Orientalismus und Postkolonialismus: Geschichtlicher Hintergrund

Die Herstellung von Anderen wurde erstmals in der postkolonialen Theorie beschrieben. Diese Perspektive beschreibt Edward Said (1978) in seinem einflussreichen Werk „Orientalism“, in welchem er jene Denkweise beschreibt, die den „Orient“ vom „Okzident“ unterscheidet. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:29 & Mecheril/Thomas-Olalde 2011:47) Said versuchte in seiner Analyse verschiedener Textstücke diskursive Praktiken herauszufinden, welche beschreiben, wie der Orientalismus Menschen im Orient konstruiert und als „Andere“ darstellt, während Europa als „positionelle Superiorität“ gegenüber steht. (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011:49) Edward Said beschreibt außerdem, wie die diskursiven Praktiken dazu

instrumentalisiert wurden, um die europäische Kolonisationspolitik zu legitimieren bzw. voranzutreiben. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:30)

Said beruft sich in seinen Ausführungen auf den Foucault'schen Diskursbegriff.

Ich behaupte nämlich, dass man den Orientalismus als Diskurs auffassen muss, um wirklich nachvollziehen zu können, mit welcher enorm systematischen Disziplin es der europäischen Kultur in nachaufklärerischer Zeit gelang, den Orient gesellschaftlich, politisch, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und künstlerisch zu vereinnahmen – ja sogar erst zu schaffen. (Said 2009:11f.)

Nach Foucault besteht ein enger Zusammenhang zwischen Wissen und Macht. Durch die Ausübung symbolischer Macht als Akt der Repräsentation, wird Wissen über Andere produziert. (vgl. Hall 2004:146) Bezogen auf den Orientalismus heißt das, dass Wissen über den „Orient“ vom „Okzident“ durch seine selbst zugeschriebene Machtposition generiert und verbreitet wurde. Damit wurde das Bild des dem Westen unterwüflichen Orient generiert. Der Westen definierte seine Macht und sein Wissen über den Orient. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:36)

Parallel zur Kolonisationspolitik Europas entwickelte sich auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem „Orient“. Gesammeltes Wissen über „die Anderen“ wurde in einem Prozess der Essentialisierung und Kollektivierung homogenisiert und in einem Korpus beschrieben. (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011:48) Sogenannte Orientexperten dokumentieren das gesammelte Wissen über den Orient in der Literatur des 18. Jahrhunderts, wobei der Orient hier für den Westen als begreifbar dargestellt werden soll. Said stellt fest, dass Europa in allen Darstellungen als kulturell dominant gegenüber dem Orient beschrieben wird. Das unter dem Vorwand des „Kennenlernens fremder Kulturen“ gewonnene Wissen der Orientexperten stellt sich als Strategie zur Machtausübung heraus. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:32)

Und das Wissen, das durch diese Experten hergestellt und akkumuliert wurde, diene nicht zufällig der kolonialen Administration, der es die Beherrschung der kolonisierten Gebiete erheblich erleichterte. Das von diesen hergestellte dichotome Repräsentationssystem zeigt sich dabei eingebettet in ein Stereotypenregime, bei dem der Orient als feminin, irrational und primitiv im Gegensatz zum maskulinen, rationalen und fortschrittlichen Westen entworfen wird. (Castro Varela/Dhawan 2005:33)

Saids Werk „Orientalism“ ist nicht von allen Seiten positiv aufgenommen worden. Als größter Kritikpunkt wurde ihm vorgeworfen eine anti-westliche Stellung einzunehmen. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:38)

Gayatri Chakravorty Spivak hat – ähnlich Said – in ihren Analysen über britische Kolonien in Indien festgestellt, dass die eingeborenen „natives“ als „Andere“ den Kolonialisten gegenüberstanden. Für ihre Untersuchungen hat sie Beispiele aus offiziellen Korrespondenzunterlagen aus der britischen Kolonialzeit herangezogen. Spivak prägte auch den Begriff der „Anderen“, wobei sie – ähnlich Lacan – das großgeschriebene „Andere“ für die hegemoniale Machtposition verwendete, während „andere“ die ihnen Unterlegenen darstellen. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:33)

2.3. Othering

Othering ist nicht nur ein Phänomen des Kolonialismus. In den letzten Jahren ist ein erhöhtes Aufkommen von Othering in der Migrationsgesellschaft zu beobachten. Die Bildung von Stereotypen kann durch Konstruktion eines positiven Selbstbildes im Gegensatz zu einem negativ behafteten Bild „des Anderen“ erklärt werden. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:31) Thomas-Olalde und Velho definieren Othering 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-Olalde/Velho 2011:27; Hervorhebung im Original)

Othering entsteht demnach durch diskursive Praktiken, welche ein hegemoniales System bilden bzw. aufrechterhalten, indem Subjekte geschaffen und positioniert werden, also Subjekte in machtausübenden Positionen und Subjekte, welche diesen untergeordnet sind. Othering kann daher auch als Praxis der Subjektivierung verstanden werden. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:36)

Othering kann laut Thomas-Olalde und Velho auch als Objektivierungspraxis gesehen werden. Objektivierung wird als diskursives Verfahren verstanden, welches

Andere als Subjekte in flexiblen Zusammenhängen produziert, jedoch immer unter der Voraussetzung der eigenen höherwertigen Stellung. Durch Essentialisierung werden aus Subjekten Typen gemacht und ihnen zugeschriebene Fakten produziert. Entsprechend dazu wird häufig auch von der Verwendung einer *ethnographical present tense* gesprochen, d.h. Individuen oder Gruppen werden in geschichtlichen und politischen Kontexten als unveränderlich dargestellt. Objektivierungspraxen erheben nicht nur vorübergehende und subjektive Erfahrungen oder Beobachtungen auf ein Level der objektiven Erkenntnis, sondern es werden gleichzeitig dadurch auch die Machtdifferenzen gefestigt, welche die Grundlage dieser Beobachtungen und ihrer Artikulationen darstellen. Diese Praktiken dienen auch der Aufrechterhaltung der Beziehungen zwischen Beobachtern und Beobachteten bzw. zwischen denen, die beschreiben und denen, die beschrieben werden. Demgemäß können durch Prozesse der Essentialisierung und Kollektivierung gewonnene Wissensformen auch legitimierende Auswirkungen auf Machtverhältnisse haben bzw. sogar die Grundlagen des hegemonialen Herrschaftssystems bilden. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:32)

Prozesse des Othering sind geprägt von dominanten Diskursen des Denkens, welche an der Binarität der Differenz und den vorherrschenden Ordnungen festhalten. Die Kategorisierung in „Wir“ und „Nicht-Wir“ anhand verschiedener Einteilungskriterien, welche sich an „unserer“ Norm richten, führt unweigerlich zu einer Festhaltung an herrschenden sozialen Differenzordnungen und damit zu einem Machtverhältnis, welches der Rechtfertigung der Minorisierung, der Ein- und Ausgrenzung Anderer dient. (vgl. Riegel 2011:328f.) Festzuhalten ist hierbei auch, dass die majorisierte Gruppe gegenüber der minorisierten stets unmarkiert ist. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:42)

Von Othering spricht man also immer dann, wenn sich Gruppen gegenüberstehen, welche nach Außen hin als homogen erscheinen, aber innerlich von Heterogenität geprägt sind. Die Differenzen innerhalb einer Gruppe werden dabei aber nie zum Thema gemacht. Othering ist vielfältig. Man kann es beobachten als Abgrenzung zwischen einzelnen Staaten. Othering ist es aber auch dann, wenn eine Gruppe kinderloser Frauen über Mütter lästert oder sich Bekenntnislose und streng Gläubige

gegenüberstehen. Nicht zuletzt ist Othering eng verknüpft mit Migration. Besonders Kinder von Migrantinnen und Migranten sind davon betroffen, wenn sich die Institution Schule in einer bestimmten Art und Weise positioniert.

Die durch Positionierung und Grenzziehung entstandenen Gruppen werden als *ingroup* und *outgroup* bezeichnet. Ingroup wird definiert als die Gruppe, die sich aufgrund von Selbstzuschreibungen konstruiert und aufgrund der Merkmale ihre innere Gleichheit betont. Die Mitgliedschaft und der Zugang zu einer Gruppe ist klar geregelt. Die Outgroup grenzt sich von der Ingroup durch zugeschriebene Merkmale ab, welche in negativer Art beschrieben werden. Grundlagen für die Grenzziehung zwischen den einzelnen Gruppen können vielerlei Bereiche betreffen: Religion, Sprache, Rituale, Lebensstile, Verwandtschaftsverhältnisse usw. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:228)

Bis hierhin wurden Mechanismen des Othering aus Sicht der Ingroup, des „Wir“, betrachtet. Es stellt sich nun die Frage, wie die konstruierten Anderen nun mit dieser Dichotomisierung umgehen.

Dahinden, Moret und Duemmler haben in diesem Zusammenhang zwei essentielle Strategien der minorisierten Gruppe identifiziert. Zuvor ist jedoch festzuhalten, dass bestehende Differenzlinien vonseiten der benachteiligten Gruppe nie in Frage gestellt werden. Damit einher geht auch die erste Strategie, welche als *boundary crossing* bezeichnet wird und Prozesse der Assimilation beinhaltet. Bestimmte Gemeinsamkeiten mit der Mehrheitsgesellschaft werden dabei besonders betont und führen somit zu einer gleichzeitigen Neupositionierung der eigenen Gruppe in Richtung „Wir“, um sich von den im Mehrheitsdiskurs konstruierten Anderen abzugrenzen. Man kann dieses Vorgehen also als Grenzüberschreitung ohne Grenzauflösung bezeichnen. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:242)

Im Gegensatz zur ersten Strategie der Grenzüberschreitung, verbleiben in der zweiten Strategie die Mitglieder in ihrer Gruppe, welche von der mehrheitsgesellschaftlichen Norm abweicht. Dies bedeutet, dass sie bestehende negative Diskurse über ihre Gruppe in positive verwandeln. Die Betonung der

kulturellen Diversität und der positive Wert für die Gesellschaft sind von großer Bedeutung. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:242)

Neben diesen beiden Hauptstrategien des Umgangs der Anderen mit etablierten Grenzlinien, gibt es auch noch eine dritte, eher seltene Art, welche als Verwischung der Grenzen (blurring) benannt wird. Dies wird besonders durch die Fokussierung auf Gemeinsamkeiten der Gruppen erreicht. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:242)

2.4. Diskriminierung und Rassismus

Die Wurzeln des Rassismus liegen im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts, der Begriff „Rassismus“ wurde allerdings erst Anfang des 20. Jahrhunderts erstmals verwendet. Der Beginn des Rassismus ist eng verbunden mit dem Kolonialismus. In diesem Kontext entstanden rassistische Denkmuster in Form von „Rasse“-Konstruktionen der Menschen, welche in erster Linie als Legitimation der Kolonisationspolitik dienten. Mithilfe biologischer Merkmale – vor allem der Hautfarbe – wurde eine Klassifizierung der Menschheit durchgeführt und somit der markierten Gruppe auch eine bestimmte Wesensart zugeschrieben. Dadurch wurden soziale Differenzen naturalisiert. (vgl. Rommelspacher 2011:25f. und Mecheril/Scherschel 2011:41f.)

Das historische Konzept der Rasse behauptet einen natürlichen und unveränderlichen Nexus zwischen biologischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten menschlicher Gruppen. Die Wertung innerer und äußerer Merkmale erfolgt auf Grund einer hierarchischen Anordnung der Gruppen, an deren Spitze der Weiße Europäer steht. (Mecheril/Scherschel 2011:42)

Wer nun glaubt, Rassismus sei ein ausgestorbenes Phänomen des Kolonialismus, der irrt. Rassismus ist Bestandteil der Moderne, welcher durch Naturalisierungen Gruppen konstruiert, die in politischen, ökonomischen und kulturellen Dominanzstrukturen legitimiert werden. Der moderne Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, welches die Machtrelationen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Minderheiten deutlich macht.

Thomas-Olalde und Velho beschreiben rassistische Diskriminierung wie folgt:

Racist discrimination appears as a „heterogeneous ensemble“ of differing and contradictory practices. Exotism, admiration, integration, culturalisation, biologizing, contempt, marginalisation, exclusion, deportation, violence and extinction are regular experiences of people who, due to hegemonic knowledge, become racialised Others. (Thomas-Olalde/Velho 2011:39)

Demnach werden diese Handlungen der rassistischen Diskriminierung und damit Herstellung von „Anderen“ als unhinterfragte Normalität betrachtet, quasi als natürliche Gegebenheiten, welche sich legitim in Gesetzgebungen niederschlagen. (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2011:39)

Rommelspacher definiert Rassismus

als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*. (Rommelspacher 2011:29)

Mecheril und Scherschel betonen die unterschiedlichen Zugänge zur Analyse des Rassismus. Die Entstehung von individuellen Vorurteilen wird als Resultat autoritärer Erziehung verstanden, bei der von Kindern eine gewisse Unterwerfung erwartet wird, welche dazu führt, dass diese Aggressionen gegen Schwächere und Hilflose aufbauen. Während psychologische und sozialpsychologische Ansätze die Entstehung des individuellen Rassismus erklären, werden die sozialen, rechtlichen, kulturellen und historischen Voraussetzungen des gesellschaftlichen Rassismus aus rassismustheoretischer Perspektive diskutiert. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:43-46)

Demnach bedeutet Rassismus immer eine Unterscheidung von Wir und Nicht-Wir, von Fremd- und Nicht-Fremd, von Anderen und Nicht-Anderen. Solomos (2002) spricht von der Binarität des Rassismus und der damit verbundenen ständigen

Differenzmarkierung zwischen Zugehörigkeit und Andersheit. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:46f.)

Für Mecheril und Scherschel ist Rassismus demnach „eine Bezeichnung für bestimmte Diskriminierungs- und Distinktionspraxen auf der Ebene von Wirk-Zuschreibungen. Rassistische Diskurse konstruieren nicht nur die Objekte, sondern auch die Subjekte des Rassismus.“ (Mecheril/Scherschel 2011:47) Durch spezifische Zuschreibungen entsteht das Fremde und die Anderen, immer in Abgrenzung zum Nicht-Fremden und Eigenen und wird durch Hierarchisierungsprozesse aufrecht erhalten. Diesem Rassismusprinzip liegt eine Methode der Legitimation für die Erklärung der Differenzen zugrunde. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:47)

Im Rassismus wird zwischen „Rassen“ unterschieden, wobei dessen Merkmale willkürlich gewählt werden und als konstant gesehen werden. Diese Merkmale können kultureller oder biologischer Art sein, in jedem Fall werden ihnen aber negative Eigenschaften zugeschrieben, die damit auch schlechte Auswirkungen auf andere Gruppen haben. Robert Miles beschreibt „Rassenkonstruktionen“ als Resultat gesellschaftlicher Prozesse, welche das Eigene und Fremde konstruieren. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:48)

Alle Definitionen von Rassismus haben gemein, dass mittels bestimmter kultureller und/oder biologischer Merkmale Gruppen konstruiert werden, dessen definierte Charakteristika als negativ bewertet werden, wodurch das Eigene eine positive Wertung erhält. (vgl. Scherschel 2011:124)

Des Weiteren ist festzuhalten, dass der Rassismus-Begriff im deutschen Sprachraum Inhalt vieler Debatten ist. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass der Begriff Rassismus mit den Selektionsverfahren des Nationalsozialismus gleichgesetzt wird. Daher wurde bis in die 1990er Jahre *Rassismus* nur für Phänomene verwendet, die mit nationalsozialistischen Vorstellungen rechtsextremer Gruppen verbunden wurden. Der in den 1960er Jahren auch in wissenschaftlicher Literatur aufkommende Terminus „Ausländerfeindlichkeit“ beschrieb hingegen Phänomene nicht rechtsextremer Art. Der Begriff Rassismus wird im deutschsprachigen Raum erst

wieder durch die internationale Beschäftigung und den einheitlichen Gebrauch des Terminus vonseiten der EU verwendet. Diese begriffliche Umbenennung von „Ausländerfeindlichkeit“ in „Rassismus“ hat nicht automatisch auch einen semantischen Wandel ausgelöst. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:39ff. und Rommelspacher 2011:32f.) Durch die Gleichsetzung von Rassismus und Antisemitismus werden rassistische Praktiken in die nationalsozialistische Vergangenheit verlagert. Rassismus wird somit als ein Problem der Geschichte gesehen, von dem man sich in der heutigen Gesellschaft zu distanzieren versucht. Dadurch werden die geschichtliche Entwicklung des Rassismus im kolonialen Kontext sowie sekundärer Antisemitismus einfach missachtet. (vgl. Messerschmidt 2011:52f.)

Astrid Messerschmidt betont in ihrem Aufsatz außerdem, wie problematisch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus sein kann, da allein schon das Benennen rassistischer Praktiken anstößig auf die Öffentlichkeit wirkt. Jenen, die auf rassistische Erscheinungsformen hinweisen, wird unterstellt über eine verzerrte Wahrnehmung zu verfügen. Dadurch wird nicht der Rassismus selbst als Skandal dargestellt, sondern allein schon der Hinweis auf sein Vorkommen in der Gesellschaft. Messerschmidt erklärt diese Abwehrreaktion damit, dass das Ansprechen von rassistischen Praktiken in der Gesellschaft Schuldgefühle bei denen auslöst, die gar nicht direkt damit angesprochen werden. Man könnte also meinen, dass instinktiv das Wissen darüber besteht, dass Rassismus präsent ist, aber das Phänomen einfach unreflektiert bestehen bleibt. Solange also nicht legitim in der Gesellschaft über Rassismus gesprochen werden kann und die strukturelle Präsenz ständig infrage gestellt wird, wird es nicht möglich sein einen reflektierten Umgang mit den Mechanismen des Rassismus durchzusetzen. (vgl. Messerschmidt 2011:42f.) Diese Skandalisierung gilt als eine Möglichkeit mit Rassismus in der Gesellschaft umzugehen. Dabei wird die eigene Privilegiertheit selten wahrgenommen, weil sie als Normalität angesehen wird, wodurch sich Rassismus somit nicht als eigenes Problem darstellt. Eine analytische Auseinandersetzung mit den Herrschaftsstrukturen kann erst möglich sein, wenn die eigene Involviertheit erkannt wird. (vgl. Messerschmidt 2011:44)

Eggers geht in ihrem Artikel der Frage nach, wie Differenzmarkierungen in Zeiten des „Hypes um Diversität“² konstanten Bestand in der Gesellschaft haben können und konstatiert hierbei eine „Gleichzeitigkeit rassistischen und rassismuskritischen Wissens“, welche sie als Diversitätswissen bezeichnet. Rassismus wird durch die gesellschaftliche Wissensvermittlung als normal betrachtet. (vgl. Eggers 2011:66) Die Wahrnehmung von Differenz führt demnach nicht einfach zu einem gerechten Zugang zu Ressourcen. Vielmehr scheint es dagegen so zu sein, dass gesellschaftlich nicht mehr Gleichheit gefordert, sondern es dafür gekämpft wird Differenz und Diversität anzuerkennen und als Normalität zu sehen. (vgl. Eggers 2011:68) Die Herstellung von Normalität ist laut Eggers eng verbunden mit einer Erzeugung von Konstanten, welche nach Bourdieus Auffassung alltägliche Muster der Interaktion, Erfahrung und Wahrnehmung bzw. Nicht-Wahrnehmung umfassen. (vgl. Eggers 2011:69f.) Diese Normalisierungstendenzen bauen auf alltägliche Verfahren der Codierung, Aktualisierung, Vermittlung und Verfügung. So wird beispielsweise gesellschaftlich zwischen einer gut und schlecht kodierten Diversität unterschieden, besonders im Kontext des Spracherwerbs: Der Erwerb oder die Kenntnis vieler bzw. bestimmter Sprachen gilt als gut und kompetent, während die Kenntnis bestimmter anderer Sprachen als hinderlich im Kompetenzerwerb betrachtet wird und somit schlecht kodiert ist. Diese Kodierungen sind jedoch nicht dauerhaft beständig, sondern können je nach Kontext aktualisiert werden. Die Vermittlung von Diversität findet durch hegemoniale Diskurse Eingang in die Alltagswelt, wobei stets über die different markierten Geanderten verfügt wird. (vgl. Eggers 2011:71f.)

2.4.1. Formen der Diskriminierung

Man spricht von Diskriminierung, wenn Angehörigen einer Minderheit im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit der Zugang zu bestimmten Ressourcen verwehrt wird bzw. sie nicht in der gleichen Art an der Gesellschaft teilhaben können. Dies wird durch

² Eggers bringt die gesellschaftliche Aufwertung von Diversität mit der Wahl von Barack Obama zum 44. Präsidenten der USA in Verbindung. Sie betont dabei zwar, dass das Streben nach Diversität nicht erst seit Obama populär geworden ist, dass aber „Obama als multimedialisiertes Prinzip der Diversifizierung eine sehr weitreichende Thematisierung und damit zusammenhängende Aufwertung von Diversität initiiert hat“ (Eggers 2011:63). Diversität wird folglich als lukrative Ware angesehen.

verschiedene Mechanismen bewerkstelligt. Es wird unterschieden zwischen *strukturellem Rassismus*, nach welchem Minderheiten aufgrund bestimmter politischer oder ökonomischer Strukturen ausgegrenzt werden und *institutionellem Rassismus*, welcher charakterisiert ist durch bestimmte Wertvorstellungen, Handlungsmaximen und Strukturen von Organisationen und Institutionen. Des Weiteren gibt es noch den *individuellen Rassismus*, welcher auf die persönlichen Einstellungs- und Handlungsmuster zurückzuführen ist und sich in der direkten Interaktion bemerkbar macht. (vgl. Rommelspacher 2011:30)

Diese verschiedenen Mechanismen der Ausgrenzung, Rommelspacher spricht von „unsichtbaren Mauern“, mit welchen Minderheiten in unserer Gesellschaft zu kämpfen haben, sind nicht immer das Ergebnis bewusster und gezielter Handlungen. (vgl. Rommelspacher 2011:31) Besonders auf der strukturellen sowie der individuellen Ebene muss unterschieden werden zwischen einem impliziten und expliziten Rassismus bzw. einer bewusst intentionalen und nichtintentionalen Form. Wird also jemand absichtlich und bewusst diskriminiert, geschieht dies explizit. (vgl. Rommelspacher 2011:31)

Bezogen auf das System Schule kann man von einer impliziten Form des institutionellen Rassismus sprechen, wenn Kinder, welche einer Minderheitengruppe zugeordnet werden, nicht den – auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnittenen – Anforderungen der Schule entsprechen. Explizit wird die Diskriminierung dann, wenn die Faktoren der Benachteiligung bekannt sind und nichts dagegen unternommen wird. (vgl. Rommelspacher 2011:31)

2.4.1.1. Kulturalisierung

Eine neue Form des Rassismus stellt der Kultur-Rassismus dar, welcher neben körperlichen und biologischen Merkmalszuschreibungen auch „Kultur“ als Differenzmerkmal zur Ungleichbehandlung heranzieht. Der Kultur-Begriff dient in erster Linie dazu Unterschiede in den Wertesystemen einzelner Gruppen zu deklarieren, um in einem weiteren Schritt die Ausgrenzung und Einschränkung der

„Kultur-Anderen“ aufgrund der „Nichtübereinstimmung kultureller Werte“ zu legitimieren. (vgl. Mecheril/Scherschel 2011:49) Mecheril und Scherschel definieren den neuen postkolonialen Rassismus als einen „*Rassismus ohne Rassen*“, also eine Herrschaftspraxis, die rassistisch wirksam ist, ohne explizit auf das Rassekonzept zurück greifen zu müssen“ (Mecheril/Scherschel 2011:49).

Verfolgt man private oder öffentliche Diskurse der gegenwärtigen Gesellschaft, ist des Öfteren von der Unvereinbarkeit der Kulturen zu hören. Was aber genau unter Kultur verstanden wird, ist nicht so einfach definierbar.

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass Kultur durch den gemeinsamen Überlebenstrieb entstanden ist. Dieses in der Gruppe erworbene Wissen über Ressourcennutzung und Überlebentechniken ist kulturelles Wissen, welches an nächste Generationen weitergegeben wird. Voraussetzung für eine erfolgreiche Weitergabe ist eine gemeinsame Sprache und übereinstimmende Ansichten. Dies wiederum führt zu einer Verbundenheit des Handelns und Denkens. Soziale Interaktion und Kultur stehen in Korrelation zueinander, d.h. sie beeinflussen sich gegenseitig. (vgl. Trommsdorf 2000:388) Angesichts dieser Erklärung und der Tatsache, dass Kulturen aufgrund externer oder interner Veränderungen wandelbar sind (vgl. Trommsdorf 2000:391), ist die Verwendung des Begriffes *Kultur* zur Ab- und Ausgrenzung bestimmter Gruppen nicht gerechtfertigt.

Im Kontext der Migration kommt es häufig zu einer Entwertung des kulturellen Kapitals, nämlich dann, wenn Bildungsabschlüsse nicht in derselben Art anerkannt oder erworbenes Wissen bzw. Fähigkeiten nicht nachgefragt werden. (vgl. Weber 2003:39)

Kulturrassismus stellt vor allem in der modernen multikulturellen Einwanderungsgesellschaft ein großes Problem dar. Besonders im europäischen Westen zeigen sich in der Bevölkerung Angsttendenzen vor einer „kulturell-religiösen Überfremdung“ mit einhergehendem „Einflussverlust des Christentums“, welche demzufolge auch (partiell)politisch instrumentalisiert werden. Migranten und Migrantinnen werden demzufolge nach ihrer volkswirtschaftlichen Brauchbarkeit

differenziert und durch verschiedene Prozesse gehindert an der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. (vgl. Butterwegge 2010)

Butterwegge spricht in diesem Zusammenhang von einer „Sinnkrise des Sozialen“, welche durch vier Faktoren beeinflusst werden. Erstens kommt es zu einer zunehmenden *Ökonomisierung des Sozialen*, d.h. soziales Streben wird immer öfter nach der wirtschaftlichen Effizienz bewertet, während moralische und ethische Beweggründe in den Hintergrund rücken. Das Verlangen nach größtmöglicher kultureller Übereinstimmung in einer gemeinsamen Sprache, Religion und Tradition definiert die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft und wird als *Kulturalisierung des Sozialen* bezeichnet. Drittens konstatiert Butterwegge den Fokus auf kulturelle Differenzen als Unterscheidungsmarker zur Ab- und Ausgrenzung als eine *Ethnisierung des Sozialen*. Zuletzt werden Verhaltensweisen der Gesellschaft auch aufgrund genetischer Faktoren zu legitimieren versucht. Bei der *Biologisierung des Sozialen* spielen vor allem rechtsextremistische Gedanken eine große Rolle, welche sich in der Angst des „Aussterbens des eigenen Volkes“ manifestieren. (vgl. Butterwegge 2010)

2.4.1.2. Religionisierung

Gerade in gegenwartsgesellschaftlichen Diskursen wird Religion eng verbunden mit Migration gesehen. Nicht die „eigene“ Religion wird ins Visier genommen, sondern die „Religion der Anderen“. Migrantinnen und Migranten werden durch Thematisierung und Fokussierung ihrer Religion zu Subjekten gemacht und in politischer und gesellschaftlicher Weise positioniert. (vgl. Mecheril/Olalde 2011:36.)

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/Olalde 2011:37)

Demnach werden durch diskursive Sprechpraxen bestimmte identitätsstiftende Merkmale definiert und den Religionen zugeschrieben. Der Bereich der diskursiven Beschäftigung ist somit zweigeteilt. Auf der einen Seite versucht man Religion in

ihrer Gesamtheit individuell, gesellschaftlich, historisch und soziologisch zu erfassen. Auf der anderen Seite werden Subjekte hinsichtlich ihrer Religion reduziert, um sie damit beschreibbar und positionierbar zu machen. (vgl. Mecheril/Olalde 2011:45) Religion wird auf der anderen Seite als etwas Homogenes verstanden, etwas das nicht veränderbar ist und deren charakteristische Merkmale auf alle Subjekte zutreffen.

Nach Ernesto Laclau (1991) erfolgt erst durch hegemoniale Diskurse die Herstellung eines *konstitutiven Außen*, welches sich erst durch die Definition der Außenposition von einem Inneren abkehren kann. Das Eigene wird also immer oppositionell zum konstitutiven Außen positioniert. (vgl. Mecheril/Olalde 2011:50f.) Es erscheint jedoch paradox, dass das Fremde und Vertraute in hegemonialen diskursiven Praktiken konstitutiv miteinander verbunden ist. (vgl. Mecheril/Olalde 2011:51)

Jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: *man kennt sie*. Dieses „Kennen“ bedeutet in unserem Zusammenhang (das Sprechen über die „Religionen der Anderen“) zweierlei: *jeder weiß, wer zu den Anderen gehört* und *man weiß das Wesentliche über sie*. (Mecheril/Olalde 2011:51)

Dieses vermeintliche Kennen der Anderen fußt also auf einem Wissen, welches erst durch diskursive Praktiken entstanden ist. Zuschreibungen und Kategorisierungen erfolgen auf einer Basis eines gesellschaftlichen Wissensbestandes, welcher kulturell-ethnisch-religiös codiert ist und den Umgang mit Migration in Politik, Medien und im Alltag widerspiegelt. (vgl. Riegel 2011:328)

Besonders in jüngster Zeit, spätestens aber seit dem 11. September 2011, hat sich „der Islam“ in hegemonialen Diskursen als „die Religion der Anderen“ herausgestellt.

„Terrorismus, Fundamentalismus und Islamismus erschienen als omnipräsente wie -potente Gefahr, der man im ‚Kampf gegen den Terror‘ entgegentrat, wobei sich der Einwanderungs-, der Kriminalitäts- und der Gewalt- bzw. Kriegsdiskurs verschränkten.“ (Butterwegge 2010) [Anm. R.M.: Hervorhebungen im Original]

Damit verbunden ist auch die Konstruktion eines „nicht-muslimischen-Wir“. Migrantinnen und Migranten werden oft erst durch die Betonung ihrer „anderen

Religion“ zu „Anderen“ gemacht, wodurch die diskursive Bestimmung von „Andersheit“ mit Religion korreliert. (vgl. Mecheril/Olalde 2011:45)

Die Andersheit der Religion spiegelt sich auch in ihrer zugeschriebenen Funktion wider. Während die westeuropäische Gesellschaft als „säkularisiert“ und „verweltlicht“ gesehen wird, manifestiert sich das Bild einer von religiösen Praktiken beherrschten „islamischen Welt“ (vgl. Riegel 2011:325). Daran schließt auch die Vorstellung eines bestimmten Geschlechterverhältnisses im vermeintlich homogenen Islam, welche patriarchal-gewaltförmig markiert und somit abweichend von den „Normvorstellungen“ ist. (vgl. Riegel 2011:325f.)

Dahinden, Moret und Duemmler konstatieren bei der Dichotomisierung zwischen einem „nicht-muslimischen Wir“ und einem „muslimischen Sie“ drei so genannte *normative Imperative*. Als normative Imperative bezeichnen sie dabei in der Mehrheitsgesellschaft normativ geltende Vorstellungen über die Religionsausübung der Anderen, die folgende Aspekte betreffen: Freiheit und Autonomie in Sachen Religion, Laizismus und Säkularisierung sowie die Art der Praxis. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:235f.)

Dem ersten normativen Imperativ zufolge soll laut Meinung der „Wir“-Gruppe Religion als etwas Freiwilliges, Persönliches und Individuelles gesehen werden, während der „muslimischen Outgroup“ Religion als Zwang und Einschränkung zugeschrieben wird, welche bestimmten unveränderbaren Regeln unterlegen ist. In diesem Zusammenhang wird auch oft die vermeintliche Freiheitsberaubung einer muslimischen Frau durch das Tragen eines Kopftuches genannt. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:236f.)

Laizismus und Säkularisierung sind der Inhalt des zweiten normativen Imperativs, wobei nach Auffassung des „Wir“ Religion einzig und allein im Privatbereich seine Daseinsberechtigung hat. Öffentliches und demonstratives Zur-Schau-Stellen von religiösen Traditionen, Ritualen und Inhalten der Anderen wird verurteilt. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:237)

In einer dritten Dichotomisierung der normativen Imperative geht es um die Zuschreibung der Attribute moderat und extrem. Extremismus der Religionsausübung wird generell einer (muslimischen) Sie-Gruppe zugerechnet und oft in Verbindung mit Fundamentalismus genannt. Die Wir-Gruppe bezeichnet den Einfluss der Religion auf ihre Lebensumstände als moderat. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:239)

Diese Mechanismen der Zuschreibung der Eigenschaften zur Ingroup und Outgroup haben eine fixe Hierarchisierung zur Folge. Die Zugehörigkeit zur ranghöheren religiösen Gruppe wird dabei als Privileg gegenüber niederen Gruppen erachtet und sichert einen bestimmten sozialen Status in der Gesellschaft. Diese Startvorteile sind „erbbar“, wobei stets angestrebt wird diese Stellung einerseits beizubehalten und andererseits zu verbessern. Die Bedeutung der Gruppen kann auch mit einer Verankerung in Netzwerke verglichen werden. (vgl. Dahinden/Moret/Duemmler 2011:240f.)

Besonders die Medien tragen einen Großteil dazu bei, dass „der Islam“ und „die Muslime“ als so genannte „Parallelgesellschaft“ der westeuropäischen Mehrheitsgesellschaft gegenübersteht. Dadurch minimalisieren sich die Möglichkeiten eines friedlichen Miteinanders und erreichbare Integrationserfolge. Den Ausweg aus diesem prekären Zustand kann man nur über eine Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich ihrer kulturellen und religiösen Vorstellungen erreichen. Gerade in Zeiten der Globalisierung muss ein Umdenken stattfinden, welches die Koexistenz von Menschen verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten als Normalität voraussetzt. (vgl. Butterwegge 2010)

2.4.1.3. Paternalisierung

Unter Paternalismus versteht man generell die Herstellung eines Herrschaftsverhältnisses zwischen Personen, welche irgendeine Art des Beistandes benötigen und Personen, welche in der Lage sind diese Unterstützung zu geben. Damit ist eine hierarchische Unterscheidung der beiden Seiten a priori gegeben. Das

Ziel paternalistischer Praxen definiert sich über das zu erlangende bzw. verbessernde Wohlergehen der Empfängerseite, welches über deren Autonomieeinschränkung erreicht werden soll. Eine klassische paternalistische Konstellation besteht zum Beispiel in der Eltern-Kind-Beziehung. (vgl. Arens u.a. 2012)

Paternalistische Strukturen finden sich besonders häufig in migrationsgesellschaftlichen Kontexten. Dabei wird die Situation von Migrantinnen und Migranten als mangelhaft und unzulänglich in Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft beschrieben. Die Lösung des Problems liegt scheinbar in der Beseitigung und Aufhebung der Mängel, also in direkter Hilfestellung zur „besseren“ Integration. Diese können auf drei verschiedenen Ebenen greifen: zwischen Staat und Individuum, zwischen einer Pädagogin oder eines Pädagogen und eines Erwachsenen bzw. eines Kindes und letztlich auch zwischen der Mehrheit und der Minderheit. (vgl. Arens u.a. 2012)

Mecheril³ betont, dass eine Unterscheidung zwischen Paternalismus und Pseudo-Paternalismus gerade in Konstellationen mit Migrantinnen und Migranten essentiell sei und sich die Frage stellt, ob solche Praktiken überhaupt gerechtfertigt sind.

Wird mit paternalistischen Praktiken nur vordergründig mit der Besserstellung des Gegenübers argumentiert und gehandelt, wobei sich dahinter ganz andere Intentionen verbergen, spricht man von Pseudo-Paternalismus.

Im Feld von Migration und Bildung trifft man häufig auf eine harte Form des Paternalismus, nämlich dann, wenn das kollektive Gut wichtiger erscheint als das Wohl der Migranten und Migrantinnen. Im Gegensatz dazu steht der weiche Paternalismus, welcher besonders bei partiellem Autonomiestatus des Gegenübers greift, also beispielsweise Kindern oder Menschen in existenziellen Krisen gegenüber und kann von temporärer oder dauerhafter Art sein. Im Kontext von Migration kann

³ Paul Mecheril hielt im Rahmen der Tagung „Paternalismus in der (sprachbezogenen) Erwachsenenbildung – Erkundungen eines migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses“, welche am 19. und 20. Jänner 2012 in Wien stattfand einen Vortrag mit dem Titel „Subjektorientierung‘ als Paternalismuskritik? Migrationspädagogische Erwartungen“. Folgende und ergänzende Informationen zu Paternalismus basieren auf den eigenen Notizen zu diesem Vortrag.

der harte Paternalismus durch Praktiken der Infantilisierung zu einem weichen gemacht werden und wird dadurch leichter legitimierbar.

Ist man sich allen diesen Dingen bewusst, wird klar, dass es sich bei paternalistischen Vorgehensweisen um nicht legitimierbare und nicht zulässige Praktiken handelt, insbesondere dann, wenn dadurch die Autonomie des Gegenübers gegen seinen klar artikulierten Willen eingeschränkt wird bzw. sein Wille nicht in Erfahrung gebracht wurde. Außerdem ist es unzulässig, wenn die Wirkung der Praktiken nicht nachweislich zum gewünschten Ergebnis führt oder wenn die Anforderungen vom Gegenüber nicht zu erreichen sind bzw. aufgedrängt wurden. Des Weiteren muss gewährleistet sein, dass die zu Unterstützenden autonomieorientiert behandelt werden und ihnen das Recht auf Fehler eingestanden wird.

2.4.1.4. institutionelle Diskriminierung

Wie wir wissen, beruht der Prozess der Diskriminierung auf der Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund bestimmter Kriterien. Diese charakteristischen Merkmale definieren erst die Opfer. In unserer Gesellschaft wirksame Unterscheidungskriterien sind Hautfarbe, Sprache, Herkunft, Religion usw. Es scheint als ob modernen Demokratien nicht viel daran liegt dieser diskriminierenden Einteilungsmaxime zu entrücken, sondern eher auf Kontexte zu beschränken, in denen aufgrund nicht ablegbarer Merkmale eine Diskriminierung begründbar wird. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:16)

Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen ‚in der Mitte der Gesellschaft‘ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden. (Gomolla/Radtke 2009:18)

Organisationen unterscheiden und entscheiden nach ihren eigenen Regeln immer mit dem Blick auf ihr Ziel gerichtet. Aus der Außenposition können solche Praxen der Unterscheidung und Entscheidung erkannt und als Diskriminierungsmaßnahmen beschrieben werden. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:18)

Laut Gomolla und Radtke kann institutionelle Diskriminierung auf zwei Arten stattfinden. Einerseits werden unter dem Deckmantel der gesetzlichen Vorschriften Migrantinnen und Migranten sowie Minderheiten gegenüber Nicht-Migrantinnen und -Migranten legal benachteiligt. Hier seien beispielhaft das Aufenthalts- und Arbeitsrecht, das Sozialversicherungsrecht, das Recht auf Kinderbetreuungsgeld sowie etliche Bereiche der Sozialhilfe genannt. Des Weiteren werden auch Hierarchien unter den Migrantinnen und Migranten geschaffen. So stehen Asylwerberinnen und -werber und Flüchtlinge auf einer niedrigeren Stufe als Migrantinnen und Migranten beispielsweise aus dem EU-Raum. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:19)

Auf der anderen Seite stehen die alltäglichen Diskriminierungen in Organisationen, die auf „ungeschriebene Gesetze“ zurückzuführen sind, beispielsweise die Ungleichbehandlung von Frauen bei Personalrekrutierungen in Führungspositionen. Die Politik reagierte erst nach breiten öffentlichen Diskursen über die Ungleichheit der Geschlechter mit Gleichstellungsgesetzen. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:19f.)

2.5. Diskriminierung im Bildungsbereich

Besonders im Bildungsbereich zeigen diverse Studien und Statistiken, dass Migranten und Migrantinnen gegenüber Nicht-Migranten und Migrantinnen in Bezug auf ihre Schullaufbahn schlechter abschneiden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte sind demnach an höheren Schulen deutlich unterrepräsentiert während sie an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind. Insofern kann die Schule als Ort und Institution gesehen werden, welche innerhalb einer Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zur Unterscheidung von Anderen und Nicht-Anderen leistet. Der Prozess der Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird als *produktive Positionierung* bezeichnet. Die Positionierung findet durch das Aufgreifen und Bestätigen von gesellschaftlichen Unterscheidungspraktiken seitens der Schule statt. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:122f)

Migrationsandere werden hierbei im und durch das Schulsystem nicht allein schlechter gestellt, sondern auch in dem Sinne positioniert, dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln. (Dirim/Mecheril 2010:122)

Dabei ist gerade eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung die beste Voraussetzung für eine gelungene Teilhabe an den gesellschaftlichen Ressourcen und Prozessen. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:121)

Für die Ursachen der Benachteiligung von Migrationsanderen⁴ sind mehrere Gründe anzuführen. Schlechterstellung entsteht durch Auswirkungen mehrerer komplexer Aspekte und deren Interpretationen. Betrachtet man die historische Perspektive, so erklären einige deutschsprachige Studien den Ursprung des Umgangs mit der Heterogenität mit der „Nationalstaatsthese“. Diese besagt, dass die nationalstaatliche Struktur des Bildungssystems durch die Erzeugung kultureller Vereinheitlichung auch eine nationale Zusammengehörigkeit herstellt. Damit einher geht die Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:123f.) Dies zeigt sich besonders in folgenden Gegebenheiten: die Nationalsprache wird – mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts – als alleiniges Unterrichtsmedium gesehen und gilt als zentrales Kulturfach, Patriotismus ist als Bildungsziel festgeschrieben, die Bildungsinhalte werden aus einer ethnozentrischen Perspektive formuliert. (vgl. Reich 1994, zitiert nach Mecheril 2010:124)

Die Herausforderungen im Bildungsbereich, mit welchen westeuropäische Einwanderungsländer seit Beginn der Arbeitsmigration zu kämpfen haben, resultieren aus den nationalstaatlichen Prägungen des öffentlichen Schulwesens. In der Geschichte des Bildungswesens entwickelte sich ein „monolinguales Selbstverständnis“, welches mit den Umständen der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft nicht korreliert. (vgl. Gogolin 1994:3) Für das Schulwesen in Österreich und Deutschland bedeutet das also, dass angenommen wird, dass die deutsche Sprache vor Eintritt in die Schule prinzipiell beherrscht wird und ihre

⁴ Paul Mecheril verwendet den Begriff Migrationsandere bewusst, um damit auf die gesellschaftlichen Pauschalierungen und Festschreibungen aufmerksam zu machen. Migrationsandere beinhaltet das Vorhandensein von Migranten und Migrantinnen komplementär zu Nicht-Migranten und Migrantinnen. „Migrationsandere“ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist.“ (Mecheril 2010:17)

Verwendung in der Schule nur mehr verfeinert und optimiert wird. Europaschulen oder ähnliche Institutionen mit bilingualem Unterricht bilden eher die Ausnahme und bedürfen einiger Sonderregeln. So gehalten ist es auch mit Maßnahmen, welche vorbereitender oder fördernder Art für Migrantenkinder geschaffen wurden. Sie sind nicht integraler Bestandteil des Unterrichts, sondern verstehen sich als additives Angebot. (vgl. Gogolin 1994:25) Solange von einer Homogenität der Lernergruppen und Kulturen im multilingualen Kontext ausgegangen wird, bleibt der monolinguale Habitus der Schule bestehen. Eine sprachliche „Normbiographie“, welche den einsprachigen Erstspracherwerb vor einem nachfolgenden Lernen einer oder mehrerer weiterer Sprachen als Regel sieht, scheint in Zeiten der Mehrsprachigkeit eher Fiktion zu sein. (vgl. Busch 2006:25)

Dirim und Mecheril (2010:124f.) führen als Gründe schulischer Schlechterstellung von Migrationsanderen drei analytisch unterscheidbare Dimensionen an:

1. Aspekte der Bildungsinstitution – Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen
2. spezifische Aspekte – unspezifische Aspekte
3. außerschulische Aspekte – innerschulische Aspekte

Punkt eins betrifft auf der einen Seite den Bereich der Schulorganisation und Ausstattung, sowie Aspekte der Didaktik und Methodik des Unterrichts genauso wie die Qualifikation und Kompetenz der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite stehen die Schüler und Schülerinnen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen, wie Migrationsgeschichte oder Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:124)

Die unter dem zweiten Punkt angeführten spezifischen Aspekte der Schlechterstellung betreffen Benachteiligungen, welche direkt mit dem Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden können. Demgegenüber stehen unspezifische Aspekte, welche nicht mit dem Migrationsstatus zusammenhängen, wie zum Beispiel der sozioökonomische Status der Familien. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:124f.)

Eine weitere Unterscheidungsdimension ist die unter dem dritten Punkt angeführte Differenzierung in *außerschulische und innerschulische Aspekte*, wobei erstere einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg oder auch Nicht-Erfolg des schulischen Bildungsverlaufs von Schülerinnen und Schülern beitragen. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:125)

Zu den *außerschulischen Aspekten* zählen vor allem die kulturelle Orientierung und die Sprachen der Familien sowie ihr sozioökonomischer Status. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass diese Aspekte allein nicht als Bedingungen für „guten“ oder „schlechten“ Bildungsverlauf zu sehen sind. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:125)

Nicht das absolute Fehlen von Ressourcen und Fertigkeiten ist wirkungsvoll, sondern vielmehr der Umstand, dass die vorhandenen Ressourcen und Fertigkeiten der Familien einen vergleichsweise geringen Beitrag zur Bewältigung der Anforderungen leisten, die die [...] Schule an die Familien stellt. Die „*Passung*“ (oder besser: die *Resonanz*) zwischen *familiären Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie* ist das Problem, um das es hier geht. (Dirim/Mecheril 2010:125)

Gerade dieses „Resonanzproblem“ zwischen Schule und Familie führt zu Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Denn nur wer die Normalitätserwartungen der Schule erfüllt, schneidet im Bildungssystem erfolgreich ab. Dabei wird besonders von den Eltern erwartet, dass sie einerseits über das schulische Geschehen informiert sind, d.h. Kenntnisse über die Bildungsinstitution haben, und andererseits auch daran teilnehmen, wie zum Beispiel an Elternabenden, Informationsveranstaltungen oder Festen und Aktivitäten. Für Eltern mit Migrationsgeschichte kann jedoch die kulturelle Praxis einer Schule ein Problem darstellen, sowohl sprachlich als auch in Bezug auf den Inhalt und Stil. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:125f.)

Einen maßgeblichen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern hat die sozioökonomische Situation der Eltern. Ein niedriges Haushaltseinkommen wird mit einem geringeren Schulabschluss der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht. Zudem verdienen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund deutlich

weniger, wobei Frauen auch hier weniger Einkommen haben als Männer. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:126f.)

Die hier angeführten außerschulischen Aspekte der Schlechterstellung von Migrationsanderen können von Schulen und Bildungseinrichtungen nicht beeinflusst werden. Anders verhält es sich mit den innerschulischen Aspekten, welche direkt die Institution Schule betreffen.

Dirim und Mecheril (2010) unterscheiden zwei *innerschulische Aspekte*, welche die Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schule einerseits bestätigen und andererseits aufrechterhalten. Zum einen betrifft dies die kulturelle und sprachliche Einseitigkeit der Schulen, welche unter dem Begriff der *Disponiertheit-Kontext-Dissonanz* zusammengefasst ist und zum anderen die *schulinstitutionelle Diskriminierung*.

Der Grundgedanke des demokratischen Bildungssystems, nämlich den Zugang zu Bildung für „alle“ zu ermöglichen, beinhaltet auch die Problematik, dass das System „aufgrund seines universalistischen Egalitätsanspruchs paradoxerweise ‚die Macht der Verhältnisse‘ zur Geltung kommen lässt“ (Dirim/Mecheril 2010:128). Das bedeutet, dass zwar für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen auf Bildung bestehen wie für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, aber gerade diese illusorische Gleichberechtigung führt zu einer Herstellung von Differenz. Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit vom Schulsystem privilegiert, während Migrationsandere den Normalitätsvorstellungen der Schule oft nicht entsprechen. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:128)

Die Institution Schule strebt die Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler an und ist mit den eingebrachten Unterschieden eher überfordert. Durch Gleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte trotz gegebener Differenzen und unterschiedlichen Startbedingungen wird die Benachteiligung Migrationsanderer bestätigt und fortgeschrieben. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:130)

Zentrale Aufgabe der Schule ist es die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und ihnen zu entsprechen. Disponiertheiten sind als Resultate aus Erfahrungen eines Individuums zu verstehen, welche ein Involvierendes in soziale Kontexte anzeigen und ermöglichen. Diese Disponiertheiten sind keine starren Muster der Handlungen und Erlebnisse, sondern können durch weitere Erfahrungen verändert und ergänzt werden. Sie werden im Zusammenwirken als Habitus bezeichnet. Habituelle Disponiertheiten zeigen aufgrund des Zusammenspiels von Gewohnheiten des Denkens, Empfindens, Handelns, Geschmacks und Urteilens die Zugehörigkeit zu sozialen Netzen bzw. auch zu nation-ethno-kulturellen Gruppen an. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:129)

Disponiertheiten und Kontexte stehen immer in einem Verhältnis der Dissonanz oder Konsonanz zueinander und sollten deshalb nicht isoliert betrachtet werden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte entsprechen in ihren Disponiertheiten oft nicht den Vorstellungen des Kontextes Schule, wodurch ein Verhältnis der Dissonanz hergestellt wird und etliche Probleme hervorgerufen werden können. Im Gegensatz dazu stehen Disponiertheiten der Kinder und Jugendlichen, welche den Vorgaben entsprechen, in einer konsonanten Beziehung zum schulischen Kontext. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:129f.)

Besonders Sprache hat einen großen Einfluss auf das Dissonanz- oder Konsonanzverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Schule. Seitens der Schule wird erwartet, dass Kinder und Jugendliche der alleinigen Schulsprache – in unserem Fall Deutsch – bereits vor Schuleintritt mächtig sind und das in einem Grad, der nicht immer der alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entspricht. Diese Forderungen werden an alle (angehenden) Schülerinnen und Schüler gestellt, Kinder und Jugendliche von Migrantinnen und Migranten sind davon aber häufiger betroffen. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:131)

Wenn die Schule nicht ausreichend oder gar nicht auf die Mehrsprachigkeit und Vielfalt lingualer Disponiertheiten in angemessener Weise reagiert, kann das für migrationsandere Schülerinnen und Schüler existenzielle Effekte haben. Dadurch,

dass sie ihre Mehrsprachigkeit nur mehr außerhalb des öffentlichen Raumes ausüben können, werden sie selbst quasi dadurch auch an den Rand der Mehrheitsgesellschaft gedrängt. (vgl. Dirim/Mecheril 2010:132)

Die Ursachen für mangelnden Erfolg von migrationsanderen Kindern und Jugendlichen in der Schule sind – entgegen der weitläufigen Meinung – auch in der Institution Schule direkt zu suchen. Gomolla und Radtke verweisen damit auf einen Widerspruch, will doch die Schule als Institution verstanden werden, die sich selbst der Gerechtigkeit verschrieben hat. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:21)

Die Schule ist der Ort in der Gesellschaft, an dem moralische Werte und Normen als Inhalte der Erziehung ihren Platz haben. Sie gilt als bevorzugtes sozialpolitisches Instrument der Herstellung von Chancengleichheit und ihre Entscheidungen über Bildungskarrieren beziehen aus ihrer Verpflichtung auf Gerechtigkeit erst ihre Legitimation. (Gomolla/Radtke 2009:21)

Die Institution Schule sieht sich als Organisation, deren Mitglieder bestimmte (Zugangs)Kriterien erfüllen müssen. Sie ist dabei auch für die Aufstellung und Kontrolle der Einhaltung eben dieser verantwortlich. Lehrende und Lernende sind also gleichsam den aufgestellten Regeln der Organisation verpflichtet, wobei einem einzelnen Mitglied das Recht der Kontrolle und Mitbestimmung verwehrt bleibt. Die Schule kann demnach als Kommunikationssystem gesehen werden, welches bestimmten Regeln unterworfen ist, die intern befolgt werden. Es ist daher notwendig auch die institutionelle Umwelt einer Schule zu betrachten, wenn man institutionelle Diskriminierung beschreiben möchte. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:265ff.)

Die Institution Schule bedient sich einiger *Mechanismen*, um ihre Handlungsfähigkeit durch die größtmögliche Homogenisierung der schulpflichtigen Kinder zu erhalten. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:269) Laut Gomolla und Radtke kann Diskriminierung einerseits als Resultat der Gleichbehandlung hinsichtlich universeller Leistungs- und Beurteilungskriterien von Migrantenkindern und ihren Klassenkameraden erfolgen. Andererseits resultieren Diskriminierungen auch aus Formen der Ungleichbehandlung aufgrund sprachlicher oder kultureller Differenzen. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:275 und Gomolla/Radtke 2000:329)

Institutionelle Diskriminierung findet immer dann statt, wenn Entscheidungen der Schule nicht die gleiche Wirkung auf alle Kinder und Jugendliche haben und wenn von der Organisation Schule deklarierte Unterscheidungsmerkmale zu Benachteiligungen führen, besonders wenn es sich um Herkunft oder Kultur der Schülerinnen und Schüler handelt. Die Organisation Schule verfällt dabei dem bekannten Grundmuster aller Diskriminierungsformen, bei denen erst nach einem ersten Schritt der Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung Gründe für diese gesucht werden, wobei deren Motivation und Vorzüge scheinbar in den Hintergrund rücken. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:275f.) „Die Schule ist beteiligt an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer Differenz, personifiziert in der Gestalt des ‚Ausländers‘/des ‚Fremden‘/des ‚Migranten‘, die sich zu einer ethnischen Ordnung verdichtet.“ (Gomolla/Radtke 2009:277)

Generell wird zwischen *direkter* und *indirekter Diskriminierung* seitens der Schule differenziert. Mechanismen direkter Diskriminierung lassen sich wiederum in *formelle* und *informelle* organisatorische Handlungsmuster unterteilen. In der Regel handelt es sich hierbei um gezielte Fördermaßnahmen, meist sprachlicher Art. Informelle Diskriminierung unterscheidet sich von formeller bzw. „positiver Diskriminierung“ darin, dass hierbei strategisch Regeln verletzt werden. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:278 und Gomolla/Radtke 2000:329)

Direkte Diskriminierung tritt häufig schon bei der Einschulung auf, wenn Migrantenkindern unzureichende Kenntnisse der Schulsprache zugesprochen werden und sie deshalb daran gehindert werden am Regelunterricht teilzunehmen. Sprachliche Defizite werden aber auch als Grund angeführt, um vor allem Migrantenkindern den Zugang zu Gymnasien zu verwehren. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:278ff.)

Unter Mechanismen indirekter Diskriminierung versteht man die Gleichbehandlung Ungleicher, d.h. es werden die gleichen Regeln auf Migrantenkinder angewendet wie auf ihre „inländischen“ Kolleginnen und Kollegen. Dahinter steht die Absicht homogene Lerngruppen zu schaffen. Bereits bei der Einschulung greifen Mechanismen indirekter Diskriminierung unter dem argumentativen Deckmantel des

„fehlenden Kindergartenbesuchs“, „kultureller Passungsprobleme“ oder zu erwartender „mangelhafter Unterstützung seitens der Eltern“. Beim Übergang in die Sekundarstufe spielen neben den eben genannten Argumenten vor allem auch die (vermeintlich mangelnde) Schulbildung der Eltern eine Rolle. (vgl. Gomolla/Radtke 2009:281ff.)

Es kann nun festgehalten werden, dass institutionelle Diskriminierung von migrationsanderen Schülerinnen und Schülern auf mehreren Ebenen des Schulgeschehens geschieht. Außerdem besteht auch zwischen den einzelnen (lokalen) Schulen und verschiedenen Schulformen eine organisatorische Verbindung, welche für Selektionsmaßnahmen verantwortlich gemacht werden können. (vgl. Gomolla/Radtke 2000:334ff.)

3. Förderung von Mehrsprachigkeit mit dem Marille-Projekt

Das Marille-Projekt wurde im Rahmen des Programmes „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) erarbeitet. „Marille“ steht dabei als Akronym für „Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“. Als Mehrheitssprache bezeichnen die Verfasser⁵ des Marille-Projektes die Sprache(n), welche meistens auch die Amtssprache(n) eines Landes darstellen und großteils auch die Erstsprache(n) der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sind. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:7) „Mehrheitssprachenunterricht findet in unseren Augen immer dann statt, wenn nationale oder regionale Amtssprachen die Unterrichtssprachen in der Schule sind und auch als eigenes Schulfach unterrichtet werden.“ (Boeckmann u.a. 2011:7) Demgemäß handelt es sich beim Mehrheitssprachenunterricht in Österreich um das Unterrichtsfach Deutsch.

Im Sinne des vom Europarat geforderten Zieles, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern, versteht sich das Marille-Projekt als Leitfaden und Unterstützungsmaßnahme für Lehrende, welche sich den Herausforderungen einer plurilingualen Gesellschaft und ihrer Lernenden stellen. Marille beschäftigt sich explizit mit der Einbindung plurilingualer Ansätze in den traditionellen Unterricht der Sekundarstufe. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:8f.)

Im Europarat-Projekt „Languages in Education, Languages for Education“⁶ wird unterschieden zwischen Sprachen als Unterrichtsfach und Sprachen als Sachfach. Erstere sind demnach der Mehrheitssprachen- und Fremdsprachenunterricht. Sprachenlernen findet aber auch in Sachfächern statt, da mit einem bestimmten Wissen auch die betreffende Fachsprache erworben wird. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:12f)

⁵ Klaus Borge Boeckmann, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska und Terry Lamb sind die Verfasser der Publikation „Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“, welche die Ergebnisse des Marille-Projektes beinhaltet.

⁶ Das „Languages in Education, Languages for Education“-Projekt wurde 2005 vom Europarat ins Leben gerufen. „Im Rahmen des LE-Projektes werden die Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden in Bezug auf ihre Kompetenz in der National- oder Amtssprache als Teil des komplexen Bereiches Plurilingualismus und sprachlicher Diversität gesehen, während das Projekt gleichzeitig betont, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Zweitsprachenlernenden nicht auf nur ihre Kompetenzen in ihrer Zweitsprache reduziert werden sollen.“ (Boeckmann u.a. 2011:11) Im Rahmen dieses Projektes wurde eine interaktive Plattform erstellt, welche eine gewisse Transparenz der Sprachenpolitik auf nationaler wie europäischer Ebene bieten soll.

Darauf aufbauend steht das Marille-Projekt für eine Einbindung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Mehrheitssprachenunterricht, welcher für die Ausbildung einer sprachlichen Basis verantwortlich sein soll. Um dies zu ermöglichen, müsste sich der Mehrheitssprachenunterricht von seiner strikten Erstsprachen-Orientierung abwenden und sich mehr in Richtung Zweitsprachenunterricht entwickeln. Daraus resultiert auch eine zunehmende Anerkennung von Plurilingualismus und Multilingualismus⁷. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:14)

Das Marille-Projekt hat einige Ziele und Inhalte zur Förderung von Plurilingualismus definiert. Essentiell dafür ist eine positive Einstellung gegenüber Plurilingualismus in der Gesellschaft. Nur dann werden andere Sprachen und deren Sprecherinnen und Sprecher respektiert und wertgeschätzt. Ziel ist nicht nur mehr über Sprachen zu lernen, sondern generell mehr Sprachen an sich. Dadurch soll gewährleistet werden, dass eine gewisse Freude und Anerkennung an den verschiedenen Sprachen, Kulturen und ihrer Literaturen ausgebildet wird. Des Weiteren wird durch den positiven Zugang zu Sprache ein reflexiver Umgang des Sprachgebrauchs erreicht und (Sprach-)Rassismus hinterfragt. Die Förderung von Plurilingualismus im Unterricht ist nicht den Sprachfächern vorbehalten, sondern sollte in der ganzen Schule verankert werden. Lehrende wie Lernende können so voneinander profitieren. Lernendenautonomie wird dabei groß geschrieben und soll den eigenen Lernprozess nachvollziehbar machen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:25)

Um Plurilingualismus im Unterricht zu fördern, wurden aufbauend auf oben genannte Ziele und Inhalte des Marille-Projektes bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten für Lehrende und Lernende definiert.

Lernende sollten im Unterricht eine Reihe von Kenntnissen erwerben, die es ihnen ermöglichen Plurilingualismus wertzuschätzen. Zum Einen benötigen sie ein gewisses Sprachbewusstsein, welches ihnen helfen soll verschiedene Sprachen und

⁷ Die Begriffe Plurilingualismus und Multilingualismus unterliegen einer nicht eindeutigen Definition. Der Europarat und das Europäische Fremdsprachenzentrum empfehlen folgende Unterscheidung. Während unter Plurilingualismus die individuelle Mehrsprachigkeit verstanden wird, bedeutet Multilingualismus die Vielsprachigkeit einer Gesellschaft, also das Nebeneinander verschiedener Sprachen innerhalb einer Gesellschaft. Daraus kann man schließen, dass nicht-plurilinguale Menschen in einer multilingualen Gesellschaft leben. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:80)

Sprachsysteme zu analysieren und Gemeinsamkeiten zu finden. Lernende sollten außerdem Literaturen, Texte und Textgenres verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft erkennen und bearbeiten können. Besonders wichtig ist es, den Lernenden die Bedeutung von Sprache, ihrer Funktion und Anwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten näher zu bringen, sowie sie zu befähigen verschiedene sprachliche Register zu benutzen. Sie sollen außerdem das Verhältnis von Sprache, Identität und Kultur verstehen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:27f) Im Unterricht erwerben sie überdies verschiedene Fertigkeiten zur Sprachbetrachtung und Sprachverwendung, welche es ihnen ermöglichen sollen Sprachen in allen Facetten zu untersuchen und ihre Bedeutung zu erkennen. Lernende sollen ferner lernen Verantwortung für ihr eigenes (Sprachen-)Lernen zu übernehmen. Von besonderer Wichtigkeit ist auch die Vernetzung mit anderen Personen und Gruppen, um sprachliche Kompetenzen aufzubauen und situationsbedingt kommunizieren zu können. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:28f.)

Mehrsprachige Klassen sind eine Herausforderung für Lehrende. Fehlen ihnen bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse kann dies schnell zu Überforderung führen und die gewünschte Bereicherung bleibt aus. Lehrende brauchen demnach Kenntnisse im Erwerbsprozess der Erst- und Zweitsprache, sowie ihrer didaktischen Vermittlung. Außerdem werden linguistische Basiskenntnisse erwartet, welche Lehrende befähigen sollen ihnen unbekannte Sprachen zu analysieren. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:33)

Lehrende brauchen des Weiteren eine Reihe von Fertigkeiten, die es ihnen ermöglicht Plurilingualismus in einer mehrsprachigen Klasse zu fördern. Oberste Prämisse ist hierbei eine inkludierende und differenzierte Unterrichtspraxis, bei der allen Sprachen Respekt zukommt und gleichwertig eingesetzt werden. Lehrende müssen überdies die Unterrichtsaktivitäten auf den sprachlichen Erfahrungen der Lernenden aufbauen und ihnen ermöglichen ihre eigene Plurilingualität zu erfahren und auszuweiten. Sie sollten auch verschiedene Methoden des Erst- und Zweitspracherwerbs anwenden können, um flexibel auf die Lernenden und deren Bedürfnissen eingehen zu können. Dabei ist es wichtig, ihnen eine Stütze im individuellen Lernprozess zu sein und sie in ihrer Lernendenautonomie zu stärken.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens, sowohl für Lehrende und Lernende, muss ebenfalls in der Schule vermittelt werden. In einer mehrsprachigen Schule ist die Zusammenarbeit von Sprachlehrenden, dies betrifft Mehrheitssprachen-, Fremdsprachen- genauso wie Herkunftssprachenlehrende, und Sachfachlehrenden besonders wichtig, um einerseits gemeinsame Lernstrategien zu entwickeln und andererseits die Rolle der Sprache in allen Fächern bewusst zu machen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:34f.)

Um die oben genannten Ziele und Inhalte zur Förderung von Plurilingualismus in Schulen umzusetzen, bedarf es natürlich einiger Voraussetzungen seitens der Schule selbst sowie eine angepasste Lehreraus- und -fortbildung. Außerdem müssen Lehrpläne und Lehrmaterialien neu entwickelt werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen ist zu unterstützen. Durch stetige Forschung und Weiterentwicklung sollen neue Erkenntnisse effektiv angewendet werden können. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:41f.)

Das Marille-Projekt beinhaltet neben der Beschreibung der Ziele und Inhalte, sowie Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden und Lehrenden einen praktischen Teil, welcher fünf Beispiele für einen plurilingualen Ansatz im Unterricht enthält. Der Fokus richtet sich dabei auf bekannte Textgenres und Grammatikthemen des Mehrheitssprachenunterrichts. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:49)

Im Folgenden werden die einzelnen Beispiele für den Einbezug von Plurilingualismus in den Mehrheitssprachenunterricht jeweils kurz beschrieben und in Beziehung mit dem Phänomen des Otherings gebracht. Dabei wurden die Beispiele hinsichtlich eines möglichen Auftretens von Otheringmechanismen analysiert.

3.1. Unterrichtsbeispiel 1

Im ersten Unterrichtsbeispiel erhalten Schülerinnen und Schüler ab einem Alter von zwölf Jahren eine vereinfachte Form der UNO-Kinderrechtskonventionen, welche in 24 Sprachen vorhanden ist. Die Unterrichtssequenz eignet sich für den Einsatz im

Mehrheitssprachen- oder Fremdsprachenunterricht, aber auch in Sachfächern. Je eine Kleingruppe bekommt einen Text in einer ihr unbekannten Sprache. Der Arbeitsauftrag an die Lernenden lautet, einerseits die Sprache zu erraten und andererseits Besonderheiten der Sprache und des Textgenres zu identifizieren, mit Hilfe derer sie versuchen sollen den Text zu entschlüsseln. Es wird darauf hingewiesen, dass Lernende eventuell als Sprachexpertinnen oder -experten ihrer Sprache auftreten können. In einem weiteren Schritt werden die Lernenden dazu angehalten in Einzel- oder Gruppenarbeit Informationen darüber zu beschaffen, wie die Konventionen in verschiedenen Ländern umgesetzt und eingehalten werden. Im Anschluss daran sollen sie ihre Ergebnisse in einer selbst gewählten Sprache zusammenfassen und sie im Plenum in der Mehrheitssprache präsentieren. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:51)

Die vereinfachte Version der Kinderrechtskonventionen beschreibt in zehn Grundsätzen die Rechte der Kinder. Darin werden besonders die Schutzbedürftigkeit aller Kinder betont sowie das Recht auf eine Ausbildung und medizinische Versorgung. Des Weiteren sollen Kinder nicht an Hunger leiden müssen und stets ein Dach über dem Kopf haben. Kinder sollen die Zuneigung, Hilfe und Unterstützung erhalten, die sie zum Aufwachsen brauchen. Auch der Staat hat einen finanziellen Beitrag für die Versorgung der Kinder zu leisten. Außerdem dürfen Kinder vor Erreichen eines bestimmten Alters nicht als Arbeitskräfte eingesetzt werden. (vgl. Ferenci/Thomas 2006) Die hier nur in Grundzügen beschriebenen Inhalte der Kinderrechtskonventionen demonstrieren in erster Linie vor allem, dass diese geforderten Rechte keine Selbstverständlichkeit für alle Kinder dieser Welt bedeuten. Eine Verwendung im Unterricht hat den positiven Effekt, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits über ihre Rechte aufgeklärt werden und andererseits die Einhaltung dieser in verschiedenen Regionen der Erde thematisieren können. Im ersten Grundsatz wird der gleichwertige Anspruch aller Kinder auf Erfüllung der Kinderrechtskonventionen beschrieben.

Du sollst alle Rechte haben, die in dieser Erklärung aufgeführt sind, unabhängig davon, woher du kommst, welche Hautfarbe und welches Geschlecht du hast, welche Sprache du sprichst, welche Religion du ausübst, welche Meinungen du hast und ob du reich oder arm bist. Das soll für dich selbst und deine Familie gelten. (Ferenci/Thomas 2006)

Bei der Verwendung der Konventionen im Unterricht ist besonders dieser erste Grundsatz positiv hervorzuheben, um Otheringmechanismen entgegenzusteuern. An dieser Stelle könnte man Lehrenden und Lernenden Raum geben, um Othering und die eigene Involviertheit kritisch zu reflektieren.

Den in diesem Beispiel empfohlenen Einsatz der UNO-Kinderrechtskonventionen zur Förderung von Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht halte ich in vielerlei Hinsicht allerdings auch für problematisch. Besonders der dritte Grundsatz „Du hast Anspruch auf einen Namen und auf die Zugehörigkeit zu einem Land von Geburt an“ (Ferenci/Thomas 2006) könnte im Unterricht zu heiklen Gesprächen führen, zum Beispiel dann, wenn Lernende oder deren Eltern Asylwerber, Flüchtlinge oder Migranten sind. Es wird als Normalität erachtet im Besitz einer bestimmten Staatsbürgerschaft zu sein, in diesem Fall hier der österreichischen. Lernende, welche sich eventuell mit der ihnen zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einem Land nicht identifizieren können, sei es aus persönlichen Gründen oder aus Gründen der Migration usw., sehen ihre eigene Situation in Bezug auf diesen Grundsatz in Frage gestellt. Es wird außerdem festgeschrieben, dass man *einem* Land zugehörig ist. Kann es denn nicht sein, dass man im Falle einer Migration sich sowohl dem Herkunftsland als auch dem Zielland zugehörig fühlt? Ist nur die Zugehörigkeit zu jenem Land legitim dessen Staatsbürger man ist? Eine Antwort auf diese Fragen kann hier nicht gegeben werden, jedoch sollte beachtet werden, dass eine Beschäftigung mit dieser Thematik im Unterricht zu einer großen Herausforderung für alle Beteiligten werden kann. Es besteht die Gefahr, dass Othering produziert wird, besonders dann, wenn Betroffene in der Lernergruppe vorhanden sind.

Grundsatz zehn geht explizit auf die Problematik des Othering ein:

Niemand darf dich dazu veranlassen, andere wegen ihrem Äußeren, wegen ihrer Herkunft, Kultur, Religion oder wegen anderer Umstände herabzusetzen. Du sollst so erzogen werden, dass du andere verstehst und Freundschaften mit Menschen anderer Kulturen schließt. Du sollst dich für den Frieden einsetzen. Du sollst davon überzeugt sein, dass es wichtig ist, sich für andere einzusetzen. (Ferenci/Thomas 2006)

Es besteht hier ein Paradoxon: Einerseits thematisiert dieser Grundsatz das Vorhandensein von Othering in unserer Gesellschaft und verurteilt dies, andererseits

wird gerade durch die Formulierung die „Andersartigkeit der Anderen“ betont und hervorgehoben.

Auch beim vorgegeben Ablauf dieser Unterrichtsaktivität können Mechanismen des Otherings identifiziert werden. Die Lernenden werden beispielsweise aufgefordert, als Sprachexperten bzw. Sprachexpertinnen aufzutreten, sollte eine ihnen bekannte Sprache der Kinderrechtskonventionen thematisiert werden. Es wird in der Beschreibung dieser Aktivität zwar betont, dass die Lernenden niemals dazu gezwungen werden sollten, sondern nur ermuntert, allerdings sind jene Lernende, welche sich in „ihrer (Erst-)Sprache“ nicht sicher genug fühlen dem Druck der ganzen Klasse ausgesetzt. Es wird auch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Lehrende, welche diese Aktivität planen, sich vorher selbstreflexiv Fragen zu den einzelnen Sprachen des Klassenverbandes, deren Sprechern und Sprecherinnen sowie zur Einschätzung ihres sprachlichen Niveaus stellen sollten. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:53)

Neben möglichen Gefahren des Otherings bietet dieses Unterrichtsbeispiel auch einige positive Faktoren. Die Gestaltung des Aktivitätenablaufs ermöglicht einen durchwegs positiven Blick auf Plurilingualität. Dies wird besonders dadurch erreicht, dass Lernende nicht dazu angehalten werden nur eine bestimmte Sprache im Unterricht zu verwenden. In der Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern sind alle ihnen bekannten Sprachen erlaubt und erwünscht. Das bedeutet auch, dass kein hierarchischer Unterschied zwischen den einzelnen Sprachen gemacht wird. Lernende werden demnach so angenommen wie sie sind, mit ihren unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen. Eine Stärkung dieses Bewusstseins kann helfen Othering zu vermeiden.

Der Fokus auf Plurilingualismus im Unterricht fördert auch das Sprachbewusstsein der Lernenden und ist hilfreich beim Erwerben weiterer Sprachen. Des Weiteren ist positiv anzumerken, dass großen Wert auf die Ausbildung der Lernendenautonomie gelegt wird. Den Lernenden wird damit die Verantwortung über ihren Lernprozess übertragen. Wissen wird nicht frontal über die Lehrperson zugänglich gemacht, sondern eigenständig bzw. in Gruppen erarbeitet.

3.2. Unterrichtsbeispiel 2

Das zweite Beispiel arbeitet mit Zeitungsberichten und eignet sich für Lernende der Oberstufe. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei selbstständig Zeitungsartikel zu einem bestimmten Thema in einer ihnen bekannten Sprache in den Unterricht mitbringen. Dabei kann es sich um die Mehrheitssprache, eine gemeinsame Fremdsprache oder Zweitsprache handeln. Die Lernenden bearbeiten die Zeitungsberichte in Kleingruppen in ihrer jeweiligen Sprache und bearbeiten diese mit Hilfe eines Arbeitsblattes. Danach werden die Texte samt Arbeitsblättern unter den Gruppen getauscht, um danach im Plenum Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte zu erörtern. Im Anschluss daran verfassen die Lernenden auf Basis ihrer Zeitungsartikel neue Texte in einer anderen Sprache als der Originalsprache des Ausgangstextes. (vgl. Boeckmann 2011:55)

Die Arbeit an Texten eines bestimmten Genres, hier insbesondere Zeitungsartikel, in verschiedenen Sprachen ermöglicht den Lernenden unterschiedliche Sprachsysteme kennenzulernen. Die Anerkennung des Plurilingualismus in der Klasse bzw. Gesellschaft ist ein positiver Nebeneffekt der Beschäftigung mit mehreren, auch unbekannten Sprachen. Die Wertschätzung der Lernenden anderer sprachlicher und kultureller Hintergründe erfolgt auch durch das Ansprechen des gesamten in einer Klasse vertretenen sprachlichen Repertoires. Dies wirkt sich besonders positiv auf die Anerkennung Anderer und Vermeidung des Otherings aus. Einen Beitrag dazu leistet auch das bewusste Code-Switching, also das Transferieren von Kenntnissen und Fertigkeiten aus einer Sprache in eine andere, beim Verfassen von anderssprachigen Texten. Durch das gemeinsame Erarbeiten der Aufgaben innerhalb der Gruppe werden die Lernenden unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen angesprochen. Den Lernenden wird somit auch die Möglichkeit geboten vom sprachlichen Repertoire aller zu profitieren. Wie auch schon im ersten Unterrichtsbeispiel ist die Ausbildung einer Lernendenautonomie von besonderer Wichtigkeit.

Bei genauerer Betrachtung dieser Unterrichtsaktivität lassen sich auch hier Mechanismen des Otherings erkennen. Die Lernenden sollen sich bei der

Bearbeitung der unterschiedlichen Zeitungsartikel in sprachlich homogenen Gruppen zusammenfinden, je nach ihrer Erstsprache oder einer anderen gemeinsamen Sprache. Die Lernenden werden dabei aufgrund ihrer Erstsprache zu Anderen gemacht. Sie fungieren hier außerdem, wie schon beim ersten Beispiel, als Sprachexperten. Daraus resultierende Probleme sind oben bereits beschrieben.

Durch die gestellten Aufgaben, sollen Lernende

verschiedene Möglichkeiten [zu] erkennen, wie Informationen in verschiedenen Sprachen enkodiert werden. Die Lernenden sammeln Erfahrung im effektiven Code-Switching, im Transferieren von Fertigkeiten und Kenntnissen aus einer Sprache in eine andere (im Rahmen des besonderen, hier angewandte[n] (sic!) Textgenres) und im Überarbeiten von Informationen aus verschiedenen Kulturen. (Boeckmann u.a. 2011:56)

Der hier angesprochene Sprach- und Kulturvergleich könnte auch zu Kulturalisierungen führen, wenn anhand von Beispielen Zuschreibungen zu bestimmten Kulturen erfolgen und gleichzeitig Abgrenzungen stattfinden.

3.3. Unterrichtsbeispiel 3

Das dritte Unterrichtsbeispiel behandelt inhaltlich Volksmärchen aus aller Welt. Für die Umsetzung dieser Unterrichtssequenz wird von einer mehrsprachigen Klasse der Sekundarstufe ausgegangen, deren Lernende entsprechend ihres sprachlichen Hintergrundes in Kleingruppen zusammengefasst werden. Ihre Aufgabe ist es ein Märchen in einer ihnen bekannten Sprache auszuwählen und für das Plenum eine Präsentation in ihrer jeweiligen Erstsprache vorzubereiten. Den Lernenden steht es frei verschiedene Ressourcen zu nutzen, auch auf das Wissen der Familienmitglieder kann zurückgegriffen werden. In einem zweiten Schritt werden die Präsentationen unter den Gruppen getauscht, so dass sich jede Kleingruppe mit einem Märchen beschäftigt, dessen Sprache ihr unbekannt ist. Der Arbeitsauftrag besteht einerseits darin den kulturellen Hintergrund des jeweiligen Märchens zu erfassen und andererseits den Inhalt in der Mehrheitssprache zusammenzufassen. Dabei besteht die Möglichkeit von der Gruppe, deren Märchen bearbeitet wird, Feedback und Hilfestellungen zu erhalten. Abschließend werden im Plenum die

einzelnen Märchen hinsichtlich ihrer spezifischen kulturellen und märchenspezifischen Elemente verglichen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:57)

Dieses Unterrichtsbeispiel ist besonders gefährdet Othering zu produzieren. Denn gerade Märchen weisen ein hohes Maß an kulturspezifischen Inhalten auf. Die Aufgaben der Lernendengruppen bestehen darin, ein Märchen, dessen Sprache sie nicht sprechen, in Verbindung zum spezifischen kulturellen Hintergrund zu bringen. Lernende werden also bewusst aufgefordert kulturelle Phänomene zu benennen und einer bestimmten Kultur zuzuschreiben. Das Potenzial der Kulturalisierung ist hier natürlich enorm groß. Im ersten Schritt dieser Unterrichtsaktivität sollten die Lernenden die Märchen aus ihrer jeweiligen Erstsprache bearbeiten sowie dessen kulturelle Informationen für ihre Mitschüler und Mitschülerinnen finden und in der Präsentation darstellen. Die Lernenden laufen hier Gefahr sich gesellschaftlichen Diskursen über „ihre Kultur“ zu unterwerfen. Außerdem werden die Lernenden in die Rolle des Sprach- und Kulturexperten gedrängt, indem sie Hilfestellungen und Feedback geben sollen. Dabei können laut Beschreibung der Aktivität auch die Familien der Lernenden einbezogen werden. Diese werden dann aufgrund ihrer spezifischen kulturellen, sprachlichen, mitunter auch religiösen Zuschreibungen zu Anderen gemacht.

Die Beschäftigung mit Märchen verschiedener kultureller Hintergründe im Unterricht kann auch positive Effekte haben. Einerseits besteht hier für Lehrende und Lernende die Gefahr Othering zu produzieren, andererseits kann gerade auch diese Gefährdung dazu genutzt werden, einen reflektiven Umgang mit Kulturalisierungen aufzubauen. Unterrichtsaktivitäten mit Märchen fördern daher auch den Respekt und die Anerkennung verschiedener kultureller Hintergründe. Des Weiteren lernen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichste Literaturstile und -genres kennen.

Durch die beschriebenen Gruppenaktivitäten wird außerdem die Fähigkeit der Teamarbeit ausgebaut. Positiv hervorzuheben ist hier ebenfalls der Fokus auf einem gleichwertigen Plurilingualismus, das heißt, keiner Sprache kommt ein größeres Prestige zu. Im Unterricht sind demnach die sprachlichen Kompetenzen aller

Lernenden wichtig, unabhängig vom sprachlichen Niveau oder kulturellen Hintergrund.

3.4. Unterrichtsbeispiel 4

Das vierte Unterrichtsbeispiel soll die Möglichkeit zur Grammatikreflexion im Unterricht geben. Im Gegensatz zu den anderen Beispielen ist hier der Einsatz nicht auf einige Unterrichtsstunden beschränkt sondern kann auf das gesamte Schuljahr ausgedehnt werden. Der Fokus liegt dabei auf einer gesamtsprachlichen Ausrichtung des Grammatikunterrichts, wodurch ein ständiges Vergleichen der einzelnen Sprachen impliziert wird. Die zur Anwendung im Unterricht kommenden Sprachen können teilweise von den Lernenden gesprochen werden oder auch ihnen gänzlich unbekannte Sprachen enthalten. Es wird besonders betont, dass alle Sprachen gleichwertig sind und keiner ein größeres Prestige zugeschrieben wird. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:59)

Dieses Beispiel zur Mehrsprachigkeitsförderung im Mehrheitssprachenunterricht unterscheidet sich von den ersten drei Beispielen in erster Linie in der veranschlagten Dauer. Während die Beispiele eins bis drei jeweils für einige wenige Stunden gedacht sind, eignet sich dieses als Projekt, welches während des ganzen Schuljahres durchgeführt werden kann. Das kann weitreichende positive Effekte nach sich ziehen: Die Einbindung der Plurilingualität in den Unterricht ist als Grundsatz verankert, dem die Schule zu folgen hat. Vergleichsweise kleine Projekte in einigen Unterrichtsstunden zur Förderung der Plurilingualität laufen eher Gefahr Ausnahmen zu bleiben bzw. als Bestätigung für die gute Arbeit an der Gesellschaft verstanden zu werden.

Zu Beginn dieser Aktivität soll über das eigene sprachliche Repertoire reflektiert werden. Unklar ist hierbei, ob auch die einzelnen Dialekte der Lernenden einbezogen werden.

Die Grammatikaufgaben des Mehrheitssprachenunterrichts wurden in die gesamtsprachlichen Aktivitäten integriert, die immer einen Vergleich zwischen mehreren Sprachen beinhalteten. Manche der verglichenen Sprachen wurden von den Lernenden in der Klasse gesprochen, andere waren für alle Lernenden unbekannte Sprachen. Keiner der Sprachen wurde bezüglich den anderen Sprachen ein größeres oder kleineres Prestige zugeschrieben. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:59)

Besonders erwähnenswert ist hierbei der gesamtsprachliche Fokus dieses Projektes und die Betonung der absoluten Gleichwertigkeit aller Sprachen, egal ob sie von den Lernenden gesprochen werden oder nicht. Dadurch sollen die Lernenden vor allem alle Sprachen der Klasse, der Gesellschaft und der Welt anerkennen und schätzen lernen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:60)

Ein weiterer positiver Aspekt dieses Unterrichtsbeispiel liegt darin, dass nicht die Mehrheitssprache als Maß und Ausgangspunkt der Aktivitäten gesehen wird, sondern die individuellen Sprachbiographien der Lernenden. Das heißt, die Lernenden werden dort abgeholt, wo sie gerade stehen, ihr sprachliches Wissen wird dabei berücksichtigt. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:60)

Für die Durchführung dieses Projektes sollten vor allem die Lehrkräfte über umfangreiche Kenntnisse des Spracherwerbs, sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache verfügen. Außerdem wird vorausgesetzt, dass sie Grundkenntnisse der unterschiedlichen Sprachtypologien besitzen. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:61)

3.5. Unterrichtsbeispiel 5

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Integration von Mehrsprachigkeit in den Grammatikunterricht bietet das fünfte Unterrichtsbeispiel. Die Durchführung dieser Einheit wird für Lernende ab ca. 13 Jahren empfohlen. Die Lernenden sollen sich hinsichtlich ihrer Erstsprachen oder anderen ihnen bekannten Sprachen in Kleingruppen organisieren. Der Auftrag an die Lernenden besteht nun darin zu einem gewählten Thema Werbetexte und Zeitungsartikel zu finden und darin verschiedene Wortarten zu suchen, zu sortieren und zu zählen. Im Vergleich mit den anderen Texten anderer Gruppen sollen sie anschließend herausfinden, welche Wortarten am

häufigsten bzw. am seltensten vertreten sind und wie sich die einzelnen Wortarten voneinander unterscheiden. Analog dazu sollen die Lernenden in einer zweiten Unterrichtsphase in gemischtsprachlichen Gruppen die einzelnen Sprachen miteinander vergleichen und sich der Eigenschaften der Wortarten bewusst werden. Es folgen Aktivitäten zum Satzbau in den jeweiligen Sprachen. Die Lernenden, deren Erstsprache gerade behandelt wird, können als Sprachexperten herangezogen werden. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:63)

Zu Beginn dieser Unterrichtsaktivität sollen sich die Lernenden in Kleingruppen gemäß ihrem sprachlichen Hintergrund zusammensetzen, wobei hier die Gefahr besteht, dass bestimmte Lernergruppen aufgrund ihrer Erstsprachen zu Anderen gemacht werden. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Erstsprachen der Lernenden homogen sind. Es stellt sich die Frage, wie diese Aktivität aussehen würde, wenn mehrere unterschiedliche Erstsprachen in der Klasse vorhanden wären bzw. einzelne Lernende, welche sich nicht für eine ihrer Erstsprachen entscheiden können oder wollen. Würden dann alle Sprachen gleichermaßen behandelt werden, oder würden einige aufgrund zu geringer „Vertreterzahl“ einfach unter den Tisch fallen? Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden einen sprachlich homogenen Hintergrund haben.

In der zweiten Unterrichtsphase sollen die Lernenden in sprachlich heterogenen Gruppen die Ergebnisse präsentieren und die Sprachen vergleichen. Lernende, deren (Erst-)Sprachen gerade behandelt werden, sollen als Sprachexperten Antworten und Tipps geben. Dabei wird davon ausgegangen, dass sie ihre Erstsprache in einem Ausmaß beherrschen, welches sie zu Expertenaussagen befähigt.

Dieser „Rollentausch“ kann auch eine positive Seite haben. Lernende, dessen erstsprachlicher Hintergrund die Mehrheitssprache ist, befinden sich nun selbst in der Rolle der Sprachlernenden. Dies ermöglicht ihnen Lernende mit anderen sprachlichen Hintergründen als kompetent in ihrer jeweiligen Erstsprache zu betrachten, wodurch es ihnen leichter fällt andere Sprachen zu respektieren und wertzuschätzen.

Von der Beschreibung dieses Beispiels ist positiv hervorzuheben, „dass alle Sprachen als gleichermaßen wertvoll und interessant erachtet werden“ (Boeckmann u.a. 2011:64) Auf der anderen Seite besteht hier auch die Gefahr einer Kulturalisierung:

Die Aktivität entwickelt ein Verständnis für Texte aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und die Art und Weise, wie Sprache unterschiedlich verwendet wird. Die Fertigkeit, kulturelle Elemente und Phänomene zu betrachten, zu identifizieren und zu vergleichen, wird gestärkt. (Boeckmann u.a. 2011:64)

Der hier thematisierte Kulturvergleich birgt die Gefahr einer Kulturalisierung. Wenn Lernende „Kulturen“ vergleichen sollen, tun sie dies mit dem ihnen zu Verfügung stehenden Wissen, welches sich meist auch aus gesellschaftlichen Diskursen ableiten lässt. Dadurch kann es zu Zuschreibungen zu bestimmten Kulturen kommen, wodurch ein Othering innerhalb der Klasse entstehen kann.

Alle fünf hier beschriebenen Unterrichtsbeispiele haben gemein, dass Lehrkräfte über besondere Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen sollten. Allen voran steht die positive Einstellung der Lehrenden gegenüber sprachlicher, kultureller und religiöser Vielfalt. Daneben ist es auch wichtig den eigenen Unterricht immer wieder zu reflektieren. Des Weiteren sollten die Lehrpersonen Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs haben. Die Lehrenden sollten außerdem wissen, welche Sprachen innerhalb des Klassenverbandes vertreten sind sowie einschätzen und beurteilen können, welche Lernenden welche Sprachen und in welchem Ausmaß in der Klasse öffentlich verwenden würden. (vgl. Boeckmann u.a. 2011:64f.)

ZWEITER TEIL

Aufbauend auf den ersten, theoretischen Teil dieser Arbeit, folgt nun der zweite, empirische Teil. Zuerst werde ich die Forschungsfrage nochmals genau erörtern. Es folgen die theoretischen Grundlagen zum Interview, welches den Bezug zum Marille-Projekt herstellt. Basierend auf der Analyse und Auswertung des Interviews, erfolgt eine Zusammenfassung, welche einen Ausblick zur Thematik Othering und Mehrsprachigkeitsförderung liefern soll.

4. Empirische Untersuchung

Im ersten Teil wurden die Mechanismen des Otherings, sowie deren Entstehung und Aufrechterhaltung in der Gesellschaft erörtert. Des Weiteren wurde das Marille-Projekt zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht vorgestellt und einzelne Unterrichtsbeispiele hinsichtlich dem (möglichen) Auftreten von Othering in der Klasse analysiert. Diese Ergebnisse sind grundlegend für die Fragestellung der Diplomarbeit und das Interview.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal die Forschungsfrage in Erinnerung rufen, um eine Verbindung zwischen dem ersten theoretischen Teil dieser Diplomarbeit und dem Folgenden herzustellen.

Die dieser Diplomarbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

- Kann die Konstruktion von Anderen durch Förderung der Mehrsprachigkeit mit Projekten wie Marille vermieden werden?

Daraus ergeben sich folgende weiterführende Fragen:

- Welche Voraussetzungen müssen für das erfolgreiche Durchführen von Mehrsprachigkeitskonzepten zur Vermeidung von Othering gegeben sein?

- Das Sprechen über Andere – Welche Auswirkungen haben hegemoniale Diskurse für die Forschung? Impliziert nicht auch schon das Sprechen über Otheringmechanismen eben diese Prozesse?

4.1. Methodenwahl und Begründung

Ich habe mich für das Durchführen eines Experteninterviews mit A.o. Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann entschieden. Die Gründe dafür lagen praktisch auf der Hand. Einerseits obliegt ihm durch seine Mitarbeit am Marille-Projekt die Rolle des Experten und andererseits hat er als Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am germanistischen Institut der Universität Wien den nötigen Einblick in die Thematik der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit sowie des daraus resultierenden Aufkommens von Othering in der Gesellschaft.

4.2. Theoretische Grundlagen zum Interview

Der Begriff Interview ist ableitbar vom lateinischen inter-videre bzw. französischem entre-voir und bedeutet einander kurz sehen oder begegnen. In der Alltagssprachlichen Verwendung des Wortes Interview wird es besonders mit dem Journalismus in Verbindung gebracht. Lamnek definiert das Interview als „eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (Lamnek 2010:301). Interviews werden nach verschiedenen Aspekten differenziert. Je nach Intention, Art und Standardisierung der Fragen, Form und Struktur der Kommunikation kann zwischen einer Vielzahl an unterschiedlichen Formen des Interviews unterschieden werden. (vgl. Lamnek 2010:303)

In der vorliegenden Diplomarbeit wird ein qualitatives Interview, ermittelnder Art mit informatorischem Charakter geführt. (vgl. Lamnek 2010: 304f.)

Das informatorische Interview dient der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. In dieser Form des Interviews wird der Befragte als Experte verstanden, dessen Fachwissen verhandelt wird. Der Befragte ist Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren. (Lamnek 2010:305)

Bezogen auf das Kriterium der Standardisierung kann zwischen standardisierten, halb-standardisierten und nicht-standardisierten Interviews unterschieden werden. Standardisierte Interviews zeichnen sich durch einen detaillierten Fragebogen aus, bei dem sowohl die Reihenfolge als auch Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Vorteil dieser Art der Befragung ist das unproblematische Auswerten der Ergebnisse, Nachteile ergeben sich zwangsläufig durch die geschlossenen Fragen, welche keinerlei zusätzliche Information zulassen. (vgl. Lamnek 2010:307)

Den standardisierten Interviews stehen nicht-standardisierte gegenüber, welche vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass diese nicht mit einer konkreten Frage sondern eher mit einer Erzählaufforderung des Interviewers an den Befragten beginnen. Dadurch erfährt der Interviewer ein ganzheitliches Bild mit allen Details, die dem Befragten wichtig und erwähnenswert erscheinen. (vgl. Lamnek 2010:310f.) Zu halb-standardisierten Interviews zählen auch die Leitfaden-Interviews.

Der Leitfaden wird nach thematischen Bereichen konstruiert, die jeweils von einer offenen Frage eingeleitet und mit einer Konfrontationsfrage beendet werden. Auf *offene* Fragen [...] kann der Interviewte mit seinem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten. Ergänzend werden theoriegeleitete, hypothesenorientierte Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind bzw. auf den theoretischen Vorannahmen des Forschers beruhen. (Flick 2007:203)

Eine besondere Form des Leitfadeninterviews stellt das Experteninterview dar. Was unter einem Experten zu verstehen ist, definieren Bogner und Menz wie folgt:

Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die

Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit. (Bogner/Menz 2009:73f.)

Meuser und Nagel deklarieren eine Person als Experte, „weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 2009:37).

Bogner und Menz definieren nun dieses besondere Wissen eines Experten über drei Dimensionen, nämlich dem technischen Wissen, dem Prozesswissen und dem Deutungswissen. Ersteres kann man grob beschreiben mit dem fachspezifischen theoretischen Wissen. Davon grenzt sich das Prozesswissen deutlich ab, welches – wie der Name schon sagt – aus Prozessen und eigenen praktischen Erfahrungen gewonnen wurde. Der Begriff Deutungswissen umfasst vor allem subjektive Meinungen und Ideen bzw. Interpretationen. (vgl. Bogner/Menz 2009:70f.)

Experteninterviews beziehen sich immer auf den bestimmten Wissensbereich des Experten, während andere bzw. private Erfahrungen nicht relevant sind. Der Experte handelt als Repräsentant einer Institution oder Organisation, daher ist er laut Lamnek als Gesamtperson mit seinen persönlichen Einstellungen und Erfahrungen uninteressant. (vgl. Lamnek 2010:656) Meuser und Nagel dagegen revidieren den neuesten Erkenntnissen der Wissensproduktion zufolge ihre frühere Einstellung, dass Erfahrungen und Erkenntnisse eines Experten aus privaten Situationen auszuklammern seien, und stellen nun fest, dass diese Trennung kaum möglich sei. (vgl. Meuser/Nagel 2009:46)

Die Ergebnisse eines Experteninterviews sind davon abhängig wie sich Experte und Interviewer gegenüberstehen. Bogner und Menz konstatieren hier sechs verschiedene Typen, wie der Experte den Interviewer wahrnimmt. (vgl. Bogner/Menz 2009:77)

Erscheint der Interviewer dem Experten als Co-Experte, ist davon auszugehen, dass die beiden über ein gleichartiges Fachwissen verfügen. Das Interview läuft symmetrisch ab und zeichnet sich durch hohes fachliches Niveau aus. Einen kleinen

Unterschied in der Kommunikation gibt es, wenn der Experte einem Experten einer anderen Wissensrichtung gegenübertritt. Das Interview wird, wie im ersten Fall, auf ähnlich hohem Niveau stattfinden, allerdings wird der interviewte Experte öfter zu Begründungen und Erklärungen tendieren. (vgl. Bogner/Menz 2009:88f.)

Hat der zu interviewende Experte seines Erachtens einen Laien gegenüber, wird das Interview asymmetrisch mit längeren Monologen des Experten verlaufen. Der Interviewer läuft hier Gefahr Opfer paternalistischer Strukturen des Experten zu werden. (vgl. Bogner/Menz 2009:88f.)

Ganz im Gegenteil dazu tritt der Interviewer als Autorität auf. Charakteristisch für diese Art der Kommunikation ist die ständige Machtausübung des Interviewers, welcher über eine (teilweise) höhere Fachkompetenz als der Experte verfügt. Diese Art des Interviews kommt bei einigen Evaluationen zum Einsatz. (vgl. Bogner/Menz 2009:88f.)

Der Interviewer kann weiters auch die Rolle eines Komplizen einnehmen. Voraussetzungen dafür ist ein persönliches Verhältnis bzw. hohes Vertrauen zwischen Interviewer und Experte. Das Interview ist geprägt von alltagssprachlichen Äußerungen und kennzeichnet sich außerdem dadurch, dass eventuell geheimes Wissen weitergegeben wird. (vgl. Bogner/Menz 2009:88f.)

Im letzten Typus tritt der Interviewer dem Experten als Kritiker gegenüber. Der Interviewer wird aufgrund seiner zugeschriebenen Rolle weniger erfahren als der Komplize. Das Interview ist geprägt von kurzen Frage-Antwort-Sequenzen und es besteht die Gefahr des Abbruchs durch den Experten. (vgl. Bogner/Menz 2009:88f.)

Bogner und Menz weisen darauf hin, dass diese sechs Typen in Interviews selten in einer einzelnen Form vorkommen. Es ist vielmehr der Fall, dass der Interviewer eine Kombination aus den oben genannten Typen darstellt. Oft ändern sich auch die Rollenzuschreibungen im Laufe eines Interviews. Der Experte wird versuchen, sich ein Bild vom Interviewer zu machen. Es wird daher empfohlen, dem Experten seine

eigene Position durch bestimmte Anhaltspunkte offenzulegen, um ein erfolgreiches Interview führen zu können. (vgl. Bogner/Menz 2009:90f.)

Für das Experteninterview ist außerdem festzuhalten, dass anzunehmen ist, dass die interviewführende Person sich mit dem Wissensbestand des Experten einigermaßen auseinandergesetzt hat, sodass es unmöglich erscheint eine neutrale Rolle einzunehmen. (vgl. Bogner/Menz 2009:92)

In der wissenschaftlichen Literatur wird das Experteninterview auch als bestimmte Form eines Leitfadeninterviews geführt. (vgl. Flick 2007/Lamnek 2010/Meuser/Nagel 2009) Einen Leitfaden zu erstellen, erfordert vom Interviewenden eine gewisse Vertrautheit mit der zu besprechenden Thematik. Durch die intensive Beschäftigung läuft man auch nicht Gefahr, dem Experten als inkompetenter Gesprächspartner gegenüberzustehen. Der Leitfaden sollte jedoch nicht als starre Vorgabe betrachtet werden, bei dem die Fragen der Reihe nach gestellt und beantwortet werden. Durch die Offenheit der Fragen, ergeben sich narrative Passagen, welche in einem Experteninterview durchaus erwünscht sind, da sie häufig wichtige Informationen aus dem Handlungsfeld des Experten liefern. Der Einsatz eines Leitfadens ist daher flexibel anzuwenden, d.h. ein Interview kann mit Hilfe bestimmter Fragen teilweise gesteuert werden. (vgl. Meuser/Nagel 2009:52ff.)

Einen Leitfaden zu erstellen, bedeutet auch bestimmte Ansprüche zu erfüllen. Helfferich definiert folgende Anforderungen: Ein Leitfaden sollte den Grundprinzipien der qualitativen Forschung entsprechen und demnach nicht zu viele Fragen enthalten, welche ein offenes Interview stören würden. Bei der chronologischen Zusammenstellung der Fragen ist darauf zu achten, dass Fragen, die eine längere Antwort generieren an den Anfang des Interviews gestellt werden. So genannte Einstellungs- und Bewertungsfragen sollten hingegen erst am Ende des Interviews ihren Platz finden. Außerdem sollten große Sprünge und Themenwechsel vermieden werden. Eine erfolgreiche Interviewführung ist auch daran zu erkennen, dass die Fragen nicht abgelesen werden. Bei Unsicherheiten empfiehlt es sich erst am Ende des Interviews die eigenen Unterlagen nochmals zu überprüfen. Ein Leitfaden darf nicht als strikte Vorgabe gesehen werden, er muss flexibel sein. Das heißt Priorität

haben immer die Aussagen des Interviewpartners, von denen ausgehend weitere Fragen gestellt werden können. (vgl. Helfferich 2011:180)

Helfferich weist darauf hin, dass für Experteninterviews teilweise andere Regeln gelten. So wird zum Beispiel empfohlen, den Leitfaden stärker zu strukturieren und die Fragen zielgerichteter zu formulieren. Allzu unspezifische Erzählaufforderungen sind zu meiden, dafür sind thematische Sprünge hier eher möglich. (vgl. Helfferich 2011:179)

Die praktische Erstellung eines Leitfadens sollte nach dem SPSS-Prinzip erfolgen, welches aus den vier Schritten Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren von Fragen besteht. Im ersten Schritt sollten demnach alle Fragen gesammelt werden, welche in irgendeinem Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stehen. Folgerichtig müssen die Fragen im nächsten Schritt einer Prüfung unterzogen werden. Dadurch sollen reine Faktenfragen eliminiert werden und ebenfalls solche, die eine Antwort implizieren, welche die eigenen Erwartungen nur untermauern. Außerdem sollten Fragen so gewählt und gestellt werden, dass subjektive Sichtweisen erfragt und andere Interpretationen der Frage nicht unterbunden werden. Eine direkte Antwort auf die eigene Forschungsfrage ist nicht zu erwarten. Nach diesen ersten beiden Schritten fällt vermutlich der größte Teil der gesammelten Fragen weg und es bleiben eventuell Stichworte bestehen. (vgl. Helfferich 2011:182ff.) Im dritten Schritt erfolgt eine Sortierung des übriggebliebenen Materials, welches je nach Forschungsinteresse gegliedert wird. Im letzten Schritt sollten für gebündelte Fragen einfache Erzählaufforderungen gefunden werden. Die einzelnen Aspekte werden dieser Frage subsumiert und dienen der Kontrolle während des Interviews. (vgl. Helfferich 2011:185)

Bei der Erstellung des Leitfadens für das Interview mit Professor Boeckmann, habe ich mich im Groben an die empfohlene Vorgangsweise gehalten. Beim folgenden Interview kommt noch eine Besonderheit hinzu. Aufgrund terminlicher Probleme, war ein Telefoninterview geplant, welches dank der technischen Hilfsmittel doch als Videokonferenz durchgeführt werden konnte. Nachfolgend sind hier deshalb kurz die Besonderheiten eines Telefoninterviews mit einem Experten beschrieben.

In der im geringen Ausmaß vorhandenen wissenschaftlichen Literatur zu telefonischen Experteninterviews wird in erster Linie betont, dass Telefoninterviews generell das Problem der rein verbalen Kommunikation aufweisen. Telefonische Kommunikation kann außerdem viele Verständigungsprobleme nach sich ziehen. Daher sollte man einen gut strukturierten und ausformulierten Gesprächsleitfaden erstellen. Außerdem ist es notwendig bei Unklarheiten sofort nachzufragen. Wenn man seinem Interviewpartner nicht von Angesicht zu Angesicht gegenüber sitzt, fehlt ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation, nämlich die Körpersprache. (vgl. Christmann 2009: 205f.) Dadurch ist man auf verbale Mittel zur Aufrechterhaltung des Gespräches angewiesen. Problematisch könnte auch die Verteilung des Rederechts erfolgen, indem es zu kurzfristigen Redeüberlappungen kommen kann. Durch die fehlenden nichtsprachlichen Signale, besteht die Gefahr kurze Denkpausen des Interviewpartners nicht als diese zu deuten und damit die Gedankenführung zu stören. (vgl. Christmann 2009:209) Aufgrund dieser möglichen Interaktionsprobleme erfordern Telefoninterviews ein hohes Maß an Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner. (vgl. Christmann 2009:212) Des Weiteren können bei Telefoninterviews auch externe Störungen zu inhaltlichen Auswirkungen führen. Deshalb sollten eventuelle störanfällige Situationen weitestgehend vermieden werden. Es wird empfohlen, sprachliche Irritationen aufgrund externer Störungen im Interview zu thematisieren. (vgl. Christmann 2009:214)

Bezogen auf das Interview mit Professor Boeckmann lässt sich daher zusammenfassend folgendes festhalten:

- Es wird ein leitfadengestütztes Experteninterview durchgeführt.
- Professor Boeckmann tritt in seiner Funktion als Mitarbeiter des Marille-Projektes sowie als Universitätsprofessor für Deutsch als Zweitsprache als Experte auf.
- Er handelt dabei als Repräsentant einerseits aller Mitwirkenden des Marille-Projektes und andererseits der Institution Universität Wien.
- Die Rolle des Interviewers definiere ich als Co-Experte.

- Die Besonderheiten eines telefonischen Interviews gelten nur in begrenztem Maße, da durch Videokonferenz quasi eine Face-to-Face-Kommunikation möglich war.

4.3. Auswertung des Interviews

Bei der Auswertung des Interviews orientiert man sich am besten an thematischen Einheiten, welche durch den Leitfaden vorgegeben sind. Die inhaltlich zusammengehörenden Passagen können daher im gesamten Text verstreut sein. Voraussetzung für die Auswertung eines Interviews ist eine Tonaufnahme und anschließende Transkription dieser. Bei einem Experteninterview ist es laut Meuser und Nagel nicht notwendig das gesamte Interview zu transkribieren, da eine leitfadenorientierte Vorgangsweise gewährleistet, dass der Fokus auf relevante Passagen gelenkt wird. Des Weiteren werden prosodische und parasprachliche Ereignisse nicht gänzlich notiert. (vgl. Meuser/Nagel 2009:56) Das hier vorliegende Interview mit Professor Boeckmann wurde an die Schriftsprache angepasst.

Bei der nachfolgenden Analyse des Interviews werde ich mich an den Forschungsfragen orientieren. Die genauen Angaben zu den zitierten Zeilen des transkribierten Interviews befinden sich in der Fußnote, um den Lesefluss nicht zu stören. Das vollständige Transkript des Interviews befindet sich im Anhang.

In erster Linie gilt es zu klären, ob es möglich ist die Konstruktion von Anderen mit Projekten zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu vermeiden. Professor Boeckmann schreibt dem Marille-Projekt ein gewisses Potenzial dahingehend zu, „indem andere Sprachen in welcher Form auch immer zur Geltung kommen“.⁸ Im Klassenkontext trifft es häufig zu, dass die Mehrheitssprache nicht die Erstsprache des Großteils der Schülerinnen und Schüler darstellt, diese aber eine enorme Machtwirkung als Unterrichtssprache ausübt. Dadurch besteht ein gewisses Machtverhältnis, welches durch den Einbezug von Plurilingualismus in den Unterricht aufgebrochen werden

⁸ Zeilen 16-17

kann. Unter diesen Umständen könnte Marille einen Teil dazu beitragen Othering im Unterricht zu vermeiden.⁹ Dennoch gesteht Professor Boeckmann ein, dass Othering bei der produktiven Arbeit am Marille-Projekt nicht explizit diskutiert wurde.

KBB: Ich kann mich nicht erinnern, dass wir diesen Terminus diskutiert haben. Bei der Zusammenstellung der von uns verfolgten Ziele in einem kleinen Framework berücksichtigten wir jedoch besonders den Aspekt, dass Exotisierungen und Kulturalisierungen im Unterricht nicht Vorschub geleistet wird..¹⁰

Professor Boeckmann hält in Zusammenhang mit den gebrachten Unterrichtsbeispielen noch fest, dass eine Überprüfung bzw. Überarbeitung hinsichtlich der ursprünglich im Marille-Projekt formulierten Ziele erstrebenswert wäre.¹¹

Gerade in Bezug auf Vermeidung von Othering sehe ich beim Marille-Projekt noch viel Handlungsspielraum. Betrachtet man die in der Projektbeschreibung formulierten Ziele, wünscht man sich den Einsatz möglichst vieler Sprachen im Unterricht und betont, dass diese Sprachen alle gleichberechtigt sind bzw. keiner ein höheres oder niedrigeres Prestige zukommen soll. Das mag hier nicht zu kritisieren sein. Allerdings lokalisiere ich explizites Othering an einigen Stellen in den Unterrichtsbeispielen. (siehe dazu Kapitel 3.1.-3.5. Unterrichtsbeispiele 1-5) Auf diese Kritik antwortete Professor Boeckmann einräumend:

KBB: Wenn grundsätzlich die Gefahr des Otherings in den Beispielen gegeben ist, sollte man sie natürlich so nicht durchführen.¹²

Des Weiteren konstatiert er, dass die im Marille-Projekt gebrachten Beispiele, nicht von dessen Autoren selbst, sondern von Lehrkräften oder auch von Personen, welche in anderen Bereichen der Bildung arbeiten, zur Verfügung gestellt wurden. Er versteht sie daher auch nicht als perfekte Beispiele sondern sieht sie als Vorschläge eines plurilingualen Ansatzes im Unterricht. Daher befindet sich in der Detailbeschreibung zu den einzelnen Beispielen auch ein Feld, wo eventuelle

⁹ vgl. Zeilen 13-20

¹⁰ Zeilen 25-29

¹¹ vgl. Zeilen 29-32

¹² Zeilen 52-53

Kritikpunkte eingetragen werden können, beispielsweise auch die Gefahren von Othering.¹³

Dem ist natürlich hinzuzufügen, dass nicht allein das Material ausschlaggebend für eine erfolgreiche Förderung von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht ist bzw. damit auch eine mögliche Vermeidung von Othering nicht davon abhängig gemacht werden kann. Derselben Meinung ist Professor Boeckmann:

KBB: Festzuhalten ist, dass die Materialsituation nicht so ist, dass alleine durch den Einsatz eines bestimmten Materials der gewünschte Effekt erzielt wird. Des Weiteren sind auch die Lehrkräfte dahingehend noch nicht ausreichend geschult. Hier ist ganz bestimmt noch einiges notwendig.¹⁴

Außerdem plädiert er beim Einsatz der in Marille vorgeschlagenen Unterrichtsbeispiele auch für die Erstellung „eine[r] Art Handreichung für Lehrende, welche diese Materialien benutzen wollen“¹⁵. Hier sollte auf die Gefahren der Zuschreibungen aufmerksam gemacht werden. Des Weiteren spricht er sich auch dafür aus, dass Unterrichtsmaterialien dahingehend ausgearbeitet werden sollten, dass auf die Problematik und das eventuelle Auftreten von Othering an bestimmten Stellen hingewiesen wird, um durch den Lehrplan damit auch alle Lehrkräfte zu erreichen.

KBB: Das Hauptpotenzial liegt meines Erachtens in diesen beiden Ebenen, primär in der Lehrerfort- und -ausbildung. Auf der anderen Seite ist auch notwendig, dass die Materialien so wasserdicht wie möglich gestaltet werden. Mit der Lehreraus- und -fortbildung alleine, erreicht man nicht alle Lehrkräfte und es würde an vielen Lehrenden einfach vorbeigehen. Wenn allerdings die Problematik des Otherings im Material kenntlich gemacht wird, ist die Chance geringer, dass Lehrende darüber hinwegsehen. Vielfach ist es auch so, dass das Unterrichtsmaterial den eigentlichen Lehrplan enthält. Wenn daher bei der Erstellung der Materialien darauf Rücksicht genommen wird, könnten etwaige Problemherde entschärft werden.¹⁶

¹³ vgl. Zeilen 60-70

¹⁴ Zeilen 78-82

¹⁵ Zeilen 54-56

¹⁶ Zeilen 105-115

Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Zukunft ist daher die Verbesserung und der Ausbau der Lehrerfort- und -ausbildung, damit sichergestellt werden kann, dass Lehrpersonen den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft und den Mechanismen des Otherings gewachsen sind. Das heißt, Othering bzw. die Konstruktion von Anderen in gesellschaftlichen Diskursen muss sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Fortbildung thematisiert werden. Es ist unumgänglich, dass Lehrpersonen einen reflexiven Umgang mit allen Mechanismen des Otherings sowie dessen Auswirkungen auf die jeweiligen Klassen und die eigene Persönlichkeit pflegen.

Das Marille-Projekt kann diesen Beitrag nicht alleine leisten. Professor Boeckmann erwähnt, dass das Folgeprojekt von Marille, es heißt Maledive¹⁷, diesen Mangel in der Lehreraus- und -fortbildung eventuell bewerkstelligen könnte.¹⁸

KBB: Ich erachte es als besonders wichtig diesen Aspekt des Otherings in diese Lehrerfortbildungsmodule einzubauen. Man sollte auch die Lehrkräfte ganz allgemein, egal auf welche Aktivität bezogen, dafür sensibilisieren und ihnen bewusst machen, dass solche Zuschreibungen sehr gefährlich sind, weil sie eben darin enden können, dass das Gegenteil von dem erreicht wird, was man sich erhofft hat. Diese generelle Sensibilisierung kann natürlich nicht das Marille-Projekt alleine leisten. Aber eventuell können wir dazu beitragen, dass Othering in den Lehrerfortbildungsmodulen im Folgeprojekt behandelt wird. Wünschenswert wäre auch eine Bereitstellung eines Benutzerhandbuchs für Unterrichtsbeispiele, welches diese Thematik verdeutlicht.¹⁹

Wenn von einer Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung gesprochen wird, werden im selben Atemzug auch oft die Begriffe der „interkulturellen Bildung“ und „interkulturellen Kompetenz“ genannt. Dabei ist vor allem das „interkulturelle Bildungsangebot“ kritisch zu betrachten. So können durch die Vermittlung von

¹⁷ Maledive oder auch „Diversity in majority language learning – Supporting teacher education“, ist ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums, welches im Rahmen des Programmes „Learning through languages“ in den Jahren 2012-2015 erarbeitet werden soll. Das Maledive-Projekt basiert auf den Ergebnissen des Carap und Marille-Projektes, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen als Voraussetzung für Plurilingualismus im multilingualen Kontext beschreiben. Maledive konzentriert sich auf die Ausbildung von Mehrheitssprachenlehrkräften und hat als Ziel Bildungsmodule bereitzustellen, welche einen Mehrsprachigkeitsansatz verfolgen. Es wird als große Herausforderung betrachtet, besonders jene Lehrkräfte von den Vorzügen des Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht zu überzeugen, welche eine eher zweifelnde Einstellung demgegenüber haben bzw. noch keine Erfahrungen diesbezüglich gemacht haben. Weiterführende Informationen sind auf der Homepage des Projektes zu finden. [<http://www.ecml.at/F4/tabid/843/language/en-GB/Default.aspx> – letzter Zugriff am 3.1.2013]

¹⁸ vgl. Zeilen 32-36

¹⁹ Zeilen 84-96

„Wissen über die Anderen“ in interkulturellen Fortbildungen Andere als Andere erzeugt werden. (vgl. Broden 2009:122)

Sie werden sehen, hören, wahrnehmen und interpretieren, was sie durch die Fortbildung über den ‚Fremden‘ erfahren haben; sie werden ihren Blick, ihre Wahrnehmung an das Gelernte angleichen und Aspekte, die diesen Wissensbeständen widersprechen, werden sie ausblenden. Sie werden sich in der Fortbildung ein Bild vom ‚Fremden‘ machen – und siehe da, es funktioniert: Überall begegnet ihnen eben dieser ‚Fremde‘. Verstehen *konstruiert* den Anderen. (Broden 2009:122 Hervorhebungen im Original)

Der Umgang mit „Fremden“ erfordert – so der gesellschaftliche Diskurs – also eine gewisse „interkulturelle Kompetenz“. Besonders Lehrpersonen sollten demnach darüber verfügen. Die Problematik der interkulturellen Kompetenz ist allerdings, dass sich Angebote der interkulturellen Bildung ausschließlich an jene richten, die von Berufs wegen mit „Fremden“, mit „Anderen“ zu tun haben, das heißt hauptsächlich die Mehrheitsgesellschaft betrifft. Minderheiten, Migrantinnen oder Migranten, also auch natio-ethno-kulturell „Andere“ werden nicht als Adressaten interkultureller Bildung betrachtet. Aufgrund dieses einseitigen Kulturverständnisses werden Kulturalisierungen Vorschub geleistet. (vgl. Mecheril 2002:16f.) Das mag damit zu erklären sein, dass erstens Migrationsandere nicht als pädagogisch und professionell handelnde Subjekte gesehen werden und zweitens wird ihnen aufgrund des Migrationsstatus eine „interkulturelle Kompetenz“ bereits zugeschrieben. (vgl. Mecheril 2002:18)

Eine daher vielfach geforderte *rassismuskritische Pädagogik* muss also bestehende Herrschaftsverhältnisse und daraus resultierende Vorteile für die Mehrheitsgesellschaft ansprechen und Diskriminierung thematisieren. (vgl. Broden 2009:123) Das heißt, es müssen die Mechanismen des Othering bewusst gemacht werden, Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft an „Andere“, welche für beide Seiten durch Ab- und Ausgrenzung als identitätsstiftend gelten, hinterfragt werden. Pädagogisch handelnde Personen müssen also „in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten [...] können“ (Mecheril 2002:25).

Hinter dem Paradigma des „professionellen“ Umgangs mit „Anderen“ steht der Wunsch „die Anderen“ zu verstehen. Den Anspruch „Andere“ lückenlos verstehen zu wollen, sollte man allerdings verwerfen. Mecheril (2002) und Broden (2009) konstatieren, dass „Andere“ nur in einem begrenzten Maß verstanden werden können. Man sollte also anerkennen, dass „Andere“ anders sind und verstehen, dass man „Andere“ nicht immer verstehen kann bzw. dass das „Wissen über Andere“ niemals vollständig sein kann.

Damit komme ich wieder zurück zum Interview. Auch Professor Boeckmann stellt fest, dass eine Wahrnehmung von „Anderen“ nicht per se negativ zu betrachten sei:

KBB: Die Definition, die ich hier von Othering gebracht habe, ist natürlich keine positive. Bei unserem ersten Gespräch habe ich bereits erwähnt, dass Othering, also Andere wahrnehmen, auch eine positive Seite haben kann. Ich kann mir eine Wahrnehmung des Anderen vorstellen, die nicht hierarchisiert und die nicht dazu dient, mich selbst in einer negativen Abgrenzung zu definieren. Letztlich wäre das wahrscheinlich ein Ziel von Marille bzw. auch vielen anderen Ansätzen. Man müsste die Wahrnehmung des Anderen als etwas Bereicherndes aber gleichzeitig auch Normales, nicht irgendwie zu Verteufelndes sehen. Hunfeld hat vor längerer Zeit den Ausdruck der „Normalität des Fremden“ dafür geprägt. Das trifft genau das, was ich meine. Die Erkenntnis einerseits, dass das Fremde niemals meines sein wird, ist wichtig und richtig. Andererseits hat das Fremde aber auch eine Daseinsberechtigung und kann für mich auch etwas Positives beinhalten.²⁰

Ähnlich Hunfeld, spricht Mecheril in diesem Zusammenhang auch von der „Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen“ (Mecheril 2002:28). Die Praxis der Kulturalisierung beispielsweise setzt ein gewisses Maß an Wissen voraus, Nicht-Wissen über die Anderen dagegen wird als Bedrohung verstanden. Professionelles Handeln setzt allerdings voraus, dass dieses Nicht-Wissen anerkannt wird. (vgl. Mecheril 2002:28)

Nicht-Wissen bedeutet nicht, „kein“ Wissen zu haben; es reduziert soziale Praxis keineswegs auf Intuition, indem es epistemische Einsichten als Deutungshilfen für die interkulturelle Praxis prinzipiell verwirft. Nicht-Wissen ermöglicht vielmehr jene Art von Wissen, die ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit ist. (Mecheril 2002:29)

²⁰ Zeilen 124-138

Lehrpersonen handeln demnach pädagogisch professionell, wenn sie die in der Mehrheitsgesellschaft hervorgebrachten Differenzlinien kritisch hinterfragen, wenn sie der Verschmelzung von Verstehen und Nicht-Verstehen, von Wissen und Nicht-Wissen zustimmen. Mecheril fasst diese Eigenschaften unter dem Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ zusammen. (vgl. Mecheril 2002:32)

Mit den eben genannten Ausführungen bezüglich der Lehreraus- und -fortbildung möchte ich an die zweite Frage meines Forschungsinteresses anschließen: Welche Voraussetzungen müssen für das erfolgreiche Durchführen von Mehrsprachigkeitskonzepten zur Vermeidung von Othering gegeben sein? Zwar sehe ich eine pädagogische Aus- und Fortbildung einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ nach oben genanntem rassismuskritischen Vorbild nicht als einzigen Weg Othering im Kontext der Mehrsprachigkeit an Schulen zu vermeiden. Aber ich erachte es jedoch als essentiell, diesen Weg einzuschlagen, denn letztendlich sind es Lehrpersonen, die pädagogisch handeln müssen und eine große Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen haben. Natürlich darf der Fokus nicht allein auf das Klassenzimmer gerichtet sein, sondern das System Schule muss insgesamt in den Blick genommen werden und Änderungen müssen diesbezüglich auf allen Ebenen vorgenommen werden. Auch wenn die Wissenschaft schon einen großen Beitrag geleistet hat, auf die ersehnten Effekte, nämlich Othering in der Schule zu vermeiden, wird man wohl noch warten müssen.

Damit möchte ich auch überleiten zur letzten Forschungsfrage: Das Sprechen über Andere – Welche Auswirkungen haben hegemoniale Diskurse für die Forschung. Impliziert nicht auch schon das Sprechen über Otheringmechanismen eben diese Prozesse? Im Interview habe ich Professor Boeckmann gefragt, ob seines Erachtens nicht gerade auch die Forschung eine Plattform bieten würde, Otheringphänomene aufrecht zu erhalten.

KBB: Das ist ein sehr zweischneidiges Schwert. Natürlich find ich es richtig und wichtig, dass sich die Wissenschaft in ihren Handlungsweisen und ihren Folgen für die Gesellschaft immer selbst in Frage stellt. Aber auf der anderen Seite bedeutet es einfach auch, dass man dahingehend

gewisserweise handlungsunfähig wird, wenn man diese Kritik oder diese Skepsis an der eigenen Gerichtsbarkeit so auf die Spitze treibt.²¹

Mit dieser Überlegung möchte ich auch an die von Christine Riegel aufgeworfene Frage anschließen, „inwiefern die [...] ein- und ausgrenzenden Denkmuster und Praxen nicht zuletzt auch durch den Forschungsprozess herausgefordert und festgeschrieben werden“ (Riegel 2011:320).

Das Sprechen über Andere, also die Be-, Zu- und Festschreibung vermeintlicher Eigenschaften, erfolgt aus einer hegemonialen Perspektive und zieht einen Prozess der Ent-Subjektivierung der Anderen nach sich. Diese Einseitigkeit führt dazu, dass jene, über die gesprochen wird, nicht die Möglichkeit haben darauf in irgendeiner Weise zu reagieren. Sie werden nicht mehr als Subjekte wahrgenommen mit ihren ganz eigenen Geschichten, Vorstellungen und Meinungen, sondern als Objekte und damit zu Vertretern einer homogenen Gruppe gemacht. Die Minorisierten werden damit einer hierarchischen Gesellschaftsordnung unterworfen, aus der sie nicht entkommen können, solange die Mehrheitsgesellschaft mit ihrem Sprechen und Handeln ein gewisses Machtverhältnis implementiert. (vgl. Riegel 2011:331f.)

Besonders im pädagogischen Bereich läuft man daher Gefahr in der Mehrheitsgesellschaft verbreitete Dominanzstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse zu übernehmen. Daher ist es unbedingt erforderlich seine eigenen Deutungs- und Handlungsmuster einer kritischen Reflexion zu unterziehen. (vgl. Riegel 2011:334)

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Prozessen des Othering steht einerseits vor der Herausforderung das eigene Handeln und Denken kritisch zu reflektieren und andererseits durch die Thematisierung der diskriminierenden Kategorisierungen und Deutungs- und Handlungsmuster diese nicht dadurch auch noch zu reproduzieren und zu festigen. (vgl. Riegler 2011:335ff.)

Professor Boeckmann nennt im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Othering auch den Begriff der „affirmative action“, welcher ein

²¹ Zeilen 172-177

System beschreibt, das in einigen Einwanderungsländern der „Integration“ von Minderheiten dienen soll.

KBB: Ich möchte in diesem Zusammenhang gerne das zwar relativ brutale Beispiel der affirmative action anführen, welches besonders in einigen Einwanderungsländern, wie der USA, Kanada und Australien, Anwendung findet. Affirmative action bedeutet, dass für benachteiligte Ethnien Quotenregelungen geschaffen werden, um ihnen einen Job beispielsweise im öffentlichen Dienst zu ermöglichen. Das setzt allerdings voraus, dass die Zugehörigkeit zu diesen Ethnien erhoben wird. Aborigines hätten demnach zum Beispiel einen gewissen Prozentsatz höhere Chancen einen Job als Passkontrolleur am Flughafen zu bekommen. Die Leute müssen allerdings bereit sein, sich als Angehörige einer bestimmten Ethnie definieren zu lassen. Diese Zuschreibungen sind bei uns natürlich verpönt. In den USA, Kanada oder Australien zeigt sich, dass affirmative action auch positive Effekte haben kann, beispielsweise hinsichtlich der Vorbildwirkung. Früher hat es das zum Beispiel mit den african americans gegeben und das ist heute gar kein Thema mehr. Allerdings muss man dazusagen, dass sich die in vermeintlich positiver Absicht Geänderten von diesen Zuschreibungen nicht mehr lösen können. Es entsteht eine Spannung dazwischen. Man kann für die Leute nur etwas tun, wenn man sie in irgendeiner Weise fasst, beschreibt und als Gruppe eben othered, das ist ein Grundproblem, ein Dilemma. Daher bin ich auch der Meinung, dass Othering nicht dadurch entschärft werden kann, wenn die Leute dazu veranlasst werden, sich selbst zu definieren.²²

Er konstatiert außerdem, dass eine Gesellschaft, die Minderheiten in dem Sinn anerkennt, dass die Praxis der affirmative action nicht notwendig ist, natürlich zu bevorzugen wäre. Allerdings betrachtet er es auch als einen Schritt in diese Richtung. Man müsste daher abschätzen, ob die getätigten Zuschreibungen in diesem Fall schlechtere Folgen für Minderheiten hätten als die ihnen verwehrt gesellschaftlichen Ressourcen.²³

Dieses von Professor Boeckmann beschriebene Zuschreiben und Kategorisieren kann meines Erachtens auch identitätsstiftend betrachtet werden. Natürlich birgt die Verwendung von (kulturellen) Differenzmarkierungen große Gefahren, aber ein gänzlicher Verzicht auf diese Bezugsgröße würde auch bedeuten, dass eine Identifizierung in der Alltagswelt nicht stattfinden kann. (vgl. Mecheril 2002:31)

Wer beispielsweise „Kultur“ nicht gelten lässt, blendet eine wesentliche Dimension der Selbstthematisierung und des Handelns der Subjekte aus, um die es im Rahmen professioneller sozialer Tätigkeit zunächst gehen sollte und geht:

²² Zeilen 178-201

²³ vgl. Zeilen 210-216

Klientinnen und Klienten. „Kultur“ bezeichnet für Rat- und Informationssuchende, für in Bildungszusammenhänge Geratende vielfach jenes Muster subjektiver Praxis, über die sie sich identifizieren, verorten und zugehörig erleben. (Mecheril 2002:31)

Mecheril empfiehlt den Begriff „Kultur“ als Deutungsmuster zu sehen, in welchem Eigen- und Fremdzuschreibungen existieren. Diese Muster finden sich auch in professionellen Beschreibungen und Konzepten sowie in der wissenschaftlichen Literatur. Problematisch wird der Rückgriff auf „Kultur“ und die Betonung der „kulturellen Differenzen“, wenn ethnisch-kulturelle Deutungen und Beschreibungen negative Auswirkungen für „kulturell Andere“ haben. Dies trifft zum Beispiel dann zu, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer „ethnisch-kulturellen Andersheit“ benachteiligt werden. (vgl. Arens/Mecheril 2009:7) Deshalb sollten Differenzen, seien es sprachliche, kulturelle oder religiöse als „Kennzeichen der einen (pluralen) Gesellschaft [gesehen werden]: *Wir sind different*“ (Arens/Mecheril 2009:8). Die Gesellschaft muss den Anforderungen gerecht werden, indem sie sich von traditionellen Festschreibungen auf eine gültige national-ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit löst und Mehrfachzugehörigkeiten zulässt. (vgl. Arens/Mecheril 2009:9)

Die Beschreibung kultureller Differenzen hat auch auf die Bildung einer „kulturellen Identität“ einen bedeutenden Einfluss. Während die Bildung einer personalen Identität eine immerwährende Aufgabe darstellt, sein Selbstverhältnis zu beurteilen handelt es sich bei „kultureller Identität“ vielmehr um eine „kollektive Identität“, bei der Identitäten einzelner Personen bestimmten Gruppen zugeschrieben werden. (vgl. Mecheril 2003:11) Diese Mechanismen der Selbst- und Fremdbeschreibung der kulturellen Identität ist geprägt von Essentialisierungen der Zugehörigkeiten. Die Herstellung dieser kollektiven Identitäten ist zurückzuführen auf die Erfindung von Nation, Kultur und Traditionen, wodurch eine soziale Ordnung entstanden ist, welche zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit unterscheidet. (vgl. Mecheril 2003:12.)

Ein Festhalten an der Praxis der kulturellen Identitätszuschreibungen kann auch als Prozess des Otherings bezeichnet werden. Dabei werden kulturelle Differenzen auch oft gleichgesetzt mit ethnischen oder nationalen Zugehörigkeiten und somit eine

Abgrenzung von diesen Zuschreibungen nicht ermöglicht. Die konstruierten kulturellen Gruppen werden in sich als homogen betrachtet, jegliche Dynamik und damit Identitätsveränderung wird somit vernachlässigt. Hybride Identitäten, also die parallele Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen wird nicht anerkannt. Daraus resultiert auch die Verdrängung einer mehrdimensionalen Beschaffenheit der Gesellschaft, beispielsweise Differenzen in Bezug auf Alter, Sexualität, Geschlecht usw. zu Gunsten der kulturellen Zugehörigkeit. Mit dem Rückgriff auf den Begriff der kulturellen Identität wird Kultur als bestehende Divergenz verstanden und nicht die Praxis der Unterscheidung und Interpretation. Dadurch wird ein problemzuschreibender Blick auf Andere ermöglicht. (vgl. Mecheril 2003:12f.)

Die Zugehörigkeit von Identitäten zu Gemeinschaften könnte daher in Frage gestellt werden. Allerdings ist gerade der Hintergrund einer sozialen Gemeinschaft für die Identitätsbildung verantwortlich. Der soziale Rahmen ist maßgeblich beteiligt an der Herausbildung von Sprache, Vorlieben und normativen Verständnissen, welche auch in eben diesem Rahmen gepflegt werden wollen. Daher sollten kulturelle Identitäten anerkannt werden. (vgl. Mecheril 2003:13)

Die Anerkennung kultureller Identität findet nämlich ihre Legitimation einzig darin, dass dadurch der und dem je Einzelnen die Bedingung der Möglichkeit verfügbar wird, sich als je spezifisches soziales Wesen zu verstehen, einzubringen und zu entwickeln. (Mecheril 2003:13)

Daraus resultierend ist ein reflexiver Umgang mit kultureller Identität erforderlich. Besonders im pädagogischen Bereich ist eine Beziehung auf Kultur und kulturelle Identität dann zulässig, wenn dadurch die Bildungsperspektiven und Handlungsfähigkeiten der Betroffenen geklärt, thematisiert und gestärkt werden. (vgl. Mecheril 2003:13)

Auch Professor Boeckmann spricht sich dafür aus, dass „zwar natürlich immer Raum dafür geschaffen werden [muss], die eigene kulturelle Identität zu vertreten, aber sie darf niemals aufgedrängt werden“²⁴. Außerdem beschreibt er in seinem Abschlusssatz des Interviews einerseits die gesellschaftliche Funktion dieser

²⁴ Zeilen 58-60

identitätsstiftenden Zuschreibungen, andererseits betont er die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der individuellen Wahrnehmung.

KBB: Im Allgemeinen kann zu Kategorienbildung, und damit auch Stereotypen gesagt werden, dass diese auch eine bestimmte Funktion haben. Sie dienen einfach unserer Orientierung in der Welt. Wenn nun diese Stereotypen oder auch Vorurteile nicht thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass man die Wahrnehmung der Realität mit der Realität verwechselt. Deshalb ist es auch wichtig Othering zu thematisieren und Lernende wie Lehrende dafür zu sensibilisieren.²⁵

Darüber sprechen heißt auch sich damit auseinanderzusetzen und sich Gedanken zu machen über Othering in der Gesellschaft und dessen unterschiedliche Mechanismen. Othering muss thematisiert werden, jedoch sollte die eigene Perspektive nicht ausgespart bleiben. Erst wenn erkannt wird, dass im gesellschaftlichen System jeder einzelne in seinem Handeln und Denken einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der bestehenden Differenzlinien leistet, kann eine bewusste rassismuskritische Reflexion erfolgen.

²⁵ Zeilen 244-250

5. Resümee

Die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit beschriebenen Ausführungen zu Othering und den diversen Mechanismen spiegeln sich auch teilweise in den angeführten Unterrichtsbeispielen des Marille-Projektes wider. Das Aufkommen von Kulturalisierungen, Religiösalisierungen bzw. Paternalisierungen sind demnach nicht nur Phänomene der Gesellschaft außerhalb der Schule, sondern sind auch fest im Bildungsbereich verankert. Kulturalisierung findet beispielsweise dann statt, wenn Lernende und ihre Familien als Experten ihrer Kultur oder Sprache angesprochen werden. Auch das Marille-Projekt gibt implizit Anweisungen zur Kulturalisierung. Das System Schule ist generell geprägt von paternalistischen Strukturen, welche unter der Vorgabe der Besserstellung Migrationsanderer diese auch in ihrer Autonomie einschränkt. Dies geschieht durch das Unmündigmachen der Lernerinnen und Lerner hinsichtlich ihrer Schulbildung und letztlich auch ihrer Berufswahl. Das Bildungssystem nimmt ihnen quasi durch „Selektion“ diese Entscheidungen ab. Diese pseudo-paternalistischen Strukturen sind daher diskriminierend für migrationsandere Lernende, denen damit der Zugang zu sozialen Ressourcen der Gesellschaft verwehrt bleibt. Als entscheidender Grund für die Schlechterstellung von migrationsanderen Kindern und Jugendlichen im Bildungsbereich wird daher das Resonanzproblem zwischen Schule und Lernerinnen und Lernern betrachtet, welche den Erwartungen der Institution Schule oft nicht entsprechen. Es kommt zur Gleichberechtigung unter ungleichen Voraussetzungen, was wiederum zur Fortschreibung der Differenzen in der Schule führt. Die auf Homogenisierung bedachte Schule kann mit der ihr entgegengebrachten Heterogenität der Lernerinnen und Lerner nichts anfangen. Dies wird besonders deutlich darin, dass bereits vor Eintritt in die Schule erwartet wird, dass Kinder über ausreichende Kenntnisse der Schulsprache verfügen. Die Unterrichtssprache gilt als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht bzw. im Bildungssystem.

Genau hier setzt Marille an. Durch den Einbezug von Plurilingualismus in den Mehrheitssprachenunterricht soll ein Bewusstsein für die Plurilingualität der Gesellschaft gebildet werden. Damit komme ich auch schon zur Beantwortung der dieser Diplomarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage:

- Kann die Konstruktion von Anderen durch Förderung der Mehrsprachigkeit mit Projekten wie Marille vermieden werden?

Wie bereits in der Analyse der Unterrichtsbeispiele und der Auswertung des Interviews deutlich gemacht wurde, kann das Marille-Projekt eine Vermeidung von Othering im Unterricht grundsätzlich nicht allein bewerkstelligen. Es kann aber sehr wohl als erster Schritt in Richtung einer rassismuskritischen Perspektive in der Schule verstanden werden. Vermeidung von Othering kann nur gelingen, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Dies würde in Bezug auf das Marille-Projekt eine Überarbeitung der Materialien hinsichtlich diskriminierender Strukturen bedeuten. Des Weiteren müsste natürlich die Problematik des Otherings auch im Unterrichtsmaterial gekennzeichnet sein und es muss Raum geschaffen werden für einen reflektierenden Umgang mit Mechanismen des Otherings, sowohl für Lehrende als auch Lernende.

Es ist außerdem notwendig die Lehreraus- und -fortbildung dahingehend zu verbessern, dass eine Sensibilisierung für die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft stattfinden kann. Daher ist es wichtig, dass besonders Lehrpersonen eine reflexive Haltung gegenüber Othering in der Gesellschaft und im System Schule einnehmen, das heißt ein rassismuskritischer Umgang mit Differenz muss ausgebildet werden. Denn Lehrkräfte spiegeln in ihrem Handeln und Denken auch das vorherrschende gesellschaftliche Wissen der Dominanzkultur über die Anderen wider. Diesen Beitrag könnte eventuell das Folgeprojekt von Marille, das Maledive-Projekt leisten. Sicher nicht alleine, aber eventuell als Unterstützungsmaßnahme. Im Zusammenhang mit den handelnden Pädagoginnen und Pädagogen stellt Annita Kalpaka in ihrem Aufsatz fest, dass diese sich in der Kritik am Bildungswesen weniger als Teil dieses Systems sehen, sondern in einer oppositionellen und hilflosen Position. (vgl. Kalpaka 2009:33)

Thomas Quehl konstatiert außerdem, dass zu bedenken sei, inwiefern „die ‚normalen‘ schulischen Abläufe rassistisches Wissen hervorbringen“ (Quehl 2009:233). Damit in Verbindung gebracht wird auch der „heimliche Lehrplan“ der Schulen, welcher quasi als versteckter Zusatz zum offiziellen Lehrplan gesehen

werden kann und der Vermittlung von schulischen Alltagsmechanismen und Organisationsformen dient. (vgl. Quehl 200:233)

Der von Paul Mecheril beschriebene Ansatz der rassismuskritischen Perspektive im Bildungsbereich fordert unter anderem das Bestehen auf mehr Chancengleichheit für migrationsandere Kinder und Jugendliche, verbunden mit der Dekonstruktion der herrschenden dichotomen Verhältnisse in der Gesellschaft sowie einer gleichzeitigen Wissensvermittlung über Rassismus und einer Thematisierung der geltenden Zuschreibungspraxis. (vgl. Quehl 2009:228) Eine rassismuskritische Pädagogik würde auch eine Veränderung des gesamten Bildungssystems bedeuten mit weitreichenden Auswirkungen auf allen Ebenen der Organisation und der Institution Schule. Damit wäre auch die zweite Frage dieser Arbeit beantwortet: Welche Voraussetzungen müssen für das erfolgreiche Durchführen von Mehrsprachigkeitskonzepten zur Vermeidung von Othering gegeben sein?

Anknüpfend daran möchte ich nun die dritte und letzte Forschungsfrage dieser Diplomarbeit versuchen zu beantworten: Das Sprechen über Andere – Welche Auswirkungen haben hegemoniale Diskurse für die Forschung? Impliziert nicht auch schon das Sprechen über Otheringmechanismen eben diese Prozesse?

Die Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft werden solange aufrecht erhalten, solange die Koexistenz verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten bzw. Mehrfachzugehörigkeiten nicht als Normalität betrachtet werden. Das durch diskursive Praktiken entstandene und verbreitete „Wissen über die Anderen“, welches religiös, kulturell und ethnisch codiert ist, spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Othering wider. Das eigene Denken und Handeln muss als Teil des rassistischen Diskurses der gesamten Gesellschaft betrachtet werden, erst dann wird es möglich sein, Othering auch kritisch zu hinterfragen. Karin Scherschel hat diesen Vorgang auf den Punkt gebracht:

Der intellektuelle Zugriff hingegen ermöglicht es, genau diesen Mechanismus zu identifizieren. Das heißt: man kann ethnisch Andere negativ wahrnehmen, ihre Sichtbarkeit mit Bildungsferne, Gewalt und Aggression koppeln und zugleich im Nachdenken darüber, sich im Klaren darüber sein, dass jene Zuschreibungen nicht

auf authentischen Erfahrungen beruhen, sondern das Produkt gesellschaftlicher Diskurse sind. (Scherschel 2011:135)

In Anbetracht der beschriebenen Rahmenbedingungen, möchte das Resümee dieser Diplomarbeit daher als Beschreibung der Konsequenzen für den Bildungsbereich verstanden werden.

Nachfolgendes Zitat, mit dem ich auch meine Diplomarbeit abschließen möchte, sollte demnach Gültigkeit haben. „Nicht den Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muß [sic!] zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“ (Wulff 1999:61 zitiert nach Mecheril 2002:28)

6. Literaturverzeichnis

- ARENS, Susanne & Paul MECHERIL (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: forum schule heute. Jahrgang 23. Heft 2/2009, S.7-9)
- ARENS, Susanne; DIRIM, İnci; DÖLL, Marion; KNAPPIK, Magdalena; MECHERIL, Paul; MELTER, Claus; ROMANER, Elisabeth; SPRINGSITS, Birgit; THOMA, Nadja & Oscar THOMAS-OLALDE (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik) (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste. Ausgabe 21. März/April 2012
<http://diegaste.de/ipad/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> [letzter Zugriff am 12.12.2012]
- BOECKMANN, Klaus Börge; AALTO, Eija; ABEL, Andrea; ATANASOSKA, Tatjana & Terry LAMB (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat (Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken)
- BOGNER, Alexander & Wolfgang MENZ (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, A.; LITTIG, B. & W. MENZ: Experteninterviews. Theorien, Methoden. Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-98
- BRODEN, Anne (2009): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: SCHARATHOW, W. & R. LEIPRECHT: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 119-134 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 48)

- BUSCH, Brigitta (2006): Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und ‚muttersprachlicher‘ Unterricht in Österreich. In: CICHON, Peter: Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens Verlag
- BUTTERWEGGE, Christoph (2010): Kulturrassismus und Muslimfeindlichkeit im Zeichen des Rechtspopulismus. In: Die Gaste. Ausgabe 12. Mai/Juni 2010 <http://diegaste.de/ipad/gaste/diegaste-sayi1206almanca.html> [letzter Zugriff am 11.12.2012]
- CASTRO VARELA, María di Mar & Nikita DHAWAN (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag (cultural studies, hg. von Winter, R. Bd. 12)
- CHRISTMANN, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: BOGNER, A.; LITTIG, B. & W. MENZ: Experteninterviews. Theorien, Methoden. Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-222
- DAHINDEN, Janine; MORET, Joëlle & Kerstin DUEMMER (2011): Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und *boundary work* unter Jugendlichen. In: ALLENBACH, B.; GOEL, U.; HUMMICH, M. & C. WEISSKÖPPEL: Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag und Zürich: Pano Verlag, S.225-245 (Religion – Wirtschaft – Politik. Bd. 4. 2011)
- DIRIM, İnci & Paul MECHERIL (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, P.; CASTRO VARELA, M.; DIRIM, I.; KALPAKA, A. & C. MELTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-149

DIRIM, İnci & Magdalena KNAPPIK (2012): Othering durch das Sprechen und Unterrichten des Türkischen? Überlegungen zu einem problematischen Potenzial [bisher unveröffentlicht]

EGGERS, Maureen Maisha (2011): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: BRODEN, A. & P. MECHERIL (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S.59-85

FERENCI, Beatrix & Heidrun THOMAS (2006): Kurzfassung der Kinderrechte-Konvention. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/12, Referat für interkulturelles Lernen und Servicestelle Menschenrechtsbildung
<http://marille.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=CTMzFbqlwhw%3d&tabid=1847&language=de-DE> [letzter Zugriff am 29.12.2012]

FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie, hg. von König, B.)

GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster & New York: Waxmann

GOMOLLA, Mechtild & Frank-Olaf RADTKE (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: GOGOLIN, I.; NAUCK, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 321-421

GOMOLLA, Mechtild & Frank-Olaf RADTKE (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- HELFFERICH, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KALPAKA, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: SCHARATHOW, W. & R. LEIPRECHT: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25-40 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 48)
- LACAN, Jacques (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Jacques Lacan. Schriften I. Ausgewählt und herausgegeben von Norbert Haas. Olten: Walter-Verlag AG, S. 61-71
- LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- MECHERIL, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: AUERNHEIMER, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34 (Reihe: Interkulturelle Studien, hg. von Auernheimer, G.; Bukow, W.-D.; Butterwegge, C. & H.-J. Roth, Band 13)
- MECHERIL, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: MECHERIL, P.; CASTRO VARELA, M.; DIRIM, I.; KALPAKA, A. & C. MELTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22
- MECHERIL, Paul & Karin SCHERSCHEL (2011): Rassismus und „Rasse“. In: MELTER, C., MECHERIL, P. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und –forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39-58 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 47)

- MECHERIL, Paul & Oscar THOMAS-OLALDE (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: ALLENBACH, B.; GOEL, U.; HUMMRICH, M. & C. WEISSKÖPPEL: Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag und Zürich: Pano Verlag, S.35-68 (Religion – Wirtschaft – Politik. Bd. 4. 2011)
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: BRODEN, A. & P. MECHERIL (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S.41-57
- MEUSER, Michael & Ulrike NAGEL (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: BOGNER, A.; LITTIG, B & Wolfgang MENZ: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.35-60
- QUEHL, Thomas (2009): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: SCHARATHOW, W. & R. LEIPRECHT: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 226-243 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 48)
- RIEGEL, Christine (2011): Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In: ALLENBACH, B., GOEL, U., HUMMRICH, M. und C. WEISSKÖPPEL (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos Verlag und Zürich: Pano Verlag, S. 319-337 (Religion – Wirtschaft – Politik. Bd. 4. 2011)

- ROMMELSPACHER, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus?. In: MELTER, C., MECHERIL, P. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und – forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25-38 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 47)
- SAID, Edward W. (2009): Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. S. Fischer: Frankfurt am Main
- SCHERSCHEL, Karin (2011): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: MELTER, C., MECHERIL, P. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und – forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S.123-139 (Reihe Politik und Bildung. Bd. 47)
- THOMAS-OLALDE, Oscar & Astride VELHO (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: NIEDRIG, H.; YDESEN, C.: Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.27-51
- TROMMSDORF, Gisela (2000): Internationale Kultur? Kulturpsychologische Aspekte der Globalisierung. In: GOGOLIN, I.; NAUCK, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S.387-414
- WEBER, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 30)

Anhang

TRANSKRIPTION DES INTERVIEWS

Bei der Transkription des Interviews wurden prosodische und parasprachliche Elemente ausgespart. Die Transkription erfolgte nach den Regeln der Orthographie. Beistriche wurden auch dort gesetzt, wo Pausen im Gespräch verortet wurden bzw. zur Strukturierung der Sätze. Drei aufeinanderfolgende Punkte bedeuten eine längere Sprechpause. Die Abkürzungen RM und KBB stehen für die Initialen der Interviewerin, Raphaela Mikura, bzw. des Experten Klaus-Börge Boeckmann.

RM: Guten Morgen. Bei der Interviewanfrage habe ich Ihnen mein Forschungsinteresse bereits vorgestellt. Ich gehe im Rahmen meiner Diplomarbeit der Frage nach, welchen Beitrag das Marille-Projekt zur Vermeidung von Othering im Unterricht leisten kann. Deshalb möchte
5 ich Sie gerne als Experten des Marille-Projektes befragen. Wie stehen Sie zum Phänomen Othering?

KBB: Ich habe mir in der Zwischenzeit natürlich einige Gedanken darüber gemacht. Othering definiere ich als eine Hervorhebung der
10 Andersartigkeit, um die eigene Identität zu bestärken verbunden mit einer Hierarchisierung. Nun zu Othering im Kontext von Marille. Marille steht für die Förderung von Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht. Dabei ist die Situation oft so, dass eine Mehrheit unter Umständen gar nicht in der Schülerschaft selbst aber
15 in der Machtwirkung der Unterrichtssprache existiert. Durch den besonderen gesamtsprachlichen Fokus, indem andere Sprachen in welcher Form auch immer zur Geltung kommen, hat das Marille-Projekt das Potenzial dieses Machtverhältnis aufzubrechen. Natürlich hängt auch viel von den handelnden Personen ab, welche das
20 Material benutzen und eventuell Gefahr laufen Dinge zu exotisieren.

RM: Wurde während der Arbeit an dem Marille-Projekt Othering konkret thematisiert bzw. wurde darauf geachtet Othering zu vermeiden?

25 KBB: Ich kann mich nicht erinnern, dass wir diesen Terminus diskutiert
haben. Bei der Zusammenstellung der von uns verfolgten Ziele in
einem kleinen Framework berücksichtigten wir jedoch besonders den
Aspekt, dass Exotisierungen und Kulturalisierungen im Unterricht nicht
Vorschub geleistet wird. Ich denke aber, dass man sich die einzelnen
30 vorgeschlagenen Unterrichtsaktivitäten nochmal ansehen müsste, um
zu prüfen, ob die ursprünglich von uns formulierten Ziele auch so
umgesetzt werden. Das Marille-Projekt war eigentlich nur ein erster
Schritt zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Das Folgemodell
Maledive beschäftigt sich mit der Lehreraus- und -fortbildung im
35 mehrsprachigen Kontext. Hier müsste man sich mit Othering konkret
auseinandersetzen.

RM: Ich möchte noch einmal auf die im Marille-Projekt beschriebenen Ziele
zu sprechen kommen. Hier wird explizit betont, dass alle Sprachen bei
40 der Förderung von Mehrsprachigkeit gleichberechtigt sind. Die
Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler werden dennoch
zum Thema gemacht. In den vorgeschlagenen Unterrichtsaktivitäten
sollen die verschiedensten Sprachen zum Einsatz kommen. Dabei
werden die Lernenden auch aufgefordert, sich gemäß ihrer
45 Erstsprache in Kleingruppen zusammenzusetzen. Hier könnte meines
Erachtens Othering produziert werden. In einem weiteren
Unterrichtsbeispiel zum Thema Märchen der Welt besteht die Gefahr
von Kulturalisierungen, weil die Eltern, die Familie und auch die
Lernenden selbst als Experten ihrer Kultur bzw. auch Sprache
50 angesprochen werden. Wie sollten Lehrende damit umgehen?

KBB: Wenn grundsätzlich die Gefahr des Otherings in den Beispielen
gegeben ist, sollte man sie natürlich so nicht durchführen. Allerdings
erachte ich es als notwendig in diesem Zusammenhang eine Art
55 Handreichung für Lehrende, welche diese Materialien benutzen
wollen, zu verfassen. Es muss darauf aufmerksam gemacht werden,

sodass keine externen Zuschreibungen erfolgen können. Es muss zwar natürlich immer Raum dafür geschaffen werden, die eigene kulturelle Identität zu vertreten, aber sie darf niemals aufgedrängt werden. Zu den Beispielen möchte ich außerdem noch anmerken, dass diese teilweise von Lehrkräften und teilweise von Leuten, die in anderen Bereichen, beispielsweise der Lehrerfortbildung arbeiten, geliefert wurden. Wir haben also die Beispiele nicht selbst entwickelt, sondern nur gesammelt. Dabei haben wir stets betont, dass es sich hierbei nicht um perfekte Beispiele handelt, sondern um einfache Vorschläge. Jede Praxis muss sich natürlich auch immer der Kritik stellen und das haben wir auch. Deshalb gibt es auch in dem Raster, wo die Beispiele beschrieben werden, einen Bereich für eventuelle Kritikpunkte. Hier könnte man Anmerkungen bezüglich Othering gezielt ergänzen.

RM: Wie beurteilen Sie das Potenzial von Mehrsprachigkeitskonzepten insbesondere von Marille Otheringphänomene im Unterricht bewusst zu thematisieren und einen kritischen Umgang mit eben diesen zu fördern?

KBB: Wie bereits anfangs erwähnt, schreibe ich Marille dieses Potenzial zu. Festzuhalten ist, dass die Materialsituation nicht so ist, dass alleine durch den Einsatz eines bestimmten Materials der gewünschte Effekt erzielt wird. Des Weiteren sind auch die Lehrkräfte dahingehend noch nicht ausreichend geschult. Hier ist ganz bestimmt noch einiges notwendig. Ich habe mich zwar bewusst aus dem Folgeprojekt von Marille zurückgezogen, aber eventuell habe ich einmal die Möglichkeit mich diesbezüglich zu äußern. Ich erachte es als besonders wichtig diesen Aspekt des Otherings in diese Lehrerfortbildungsmodule einzubauen. Man sollte auch die Lehrkräfte ganz allgemein, egal auf welche Aktivität bezogen, dafür sensibilisieren und ihnen bewusst machen, dass solche Zuschreibungen sehr gefährlich sind, weil sie eben darin enden können, dass das Gegenteil von dem erreicht wird,

90 was man sich erhofft hat. Diese generelle Sensibilisierung kann
natürlich nicht das Marille-Projekt alleine leisten. Aber eventuell
können wir dazu beitragen, dass Othering in den
Lehrerfortbildungsmodulen im Folgeprojekt behandelt wird.
Wünschenswert wäre auch eine Bereitstellung eines
95 Benutzerhandbuchs für Unterrichtsbeispiele, welches diese Thematik
verdeutlicht.

RM: Das heißt, ein wesentliches Ziel für die Zukunft müsste demnach die
Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung sein. Othering muss
100 hier thematisiert werden und es sollte auch darauf aufmerksam
gemacht werden, dass Mechanismen des Otherings nicht nur in der
Schule sondern überall in der Gesellschaft greifen. Lehrende müssten
sich also davon distanzieren und für sich reflektieren können.

105 KBB: Das Hauptpotenzial liegt meines Erachtens in diesen beiden Ebenen,
primär in der Lehrerfort- und -ausbildung. Auf der anderen Seite ist
auch notwendig, dass die Materialien so wasserdicht wie möglich
gestaltet werden. Mit der Lehreraus- und -fortbildung alleine, erreicht
man nicht alle Lehrkräfte und es würde an vielen Lehrenden einfach
110 vorbeigehen. Wenn allerdings die Problematik des Otherings im
Material kenntlich gemacht wird, ist die Chance geringer, dass
Lehrende darüber hinwegsehen. Vielfach ist es auch so, dass das
Unterrichtsmaterial den eigentlichen Lehrplan enthält. Wenn daher bei
der Erstellung der Materialien darauf Rücksicht genommen wird,
115 könnten etwaige Problemherde entschärft werden.

RM: Zusammenfassend bedeutet das zwar, dass sich das Marille-Projekt
nicht explizit mit der Thematik Othering auseinandergesetzt hat, aber
mit einigen Adaptierungen in der Materialausführung würde sich
120 Marille dennoch eignen Mehrsprachigkeit zu fördern ohne Othering zu
produzieren. Möchten Sie zum Marille-Projekt oder generell zu
Othering noch etwas anmerken?

125 KBB: Die Definition, die ich hier von Othering gebracht habe, ist natürlich
keine positive. Bei unserem ersten Gespräch habe ich bereits
erwähnt, dass Othering, also Andere wahrnehmen, auch eine positive
Seite haben kann. Ich kann mir eine Wahrnehmung des Anderen
vorstellen, die nicht hierarchisiert und die nicht dazu dient, mich selbst
in einer negativen Abgrenzung zu definieren. Letztlich wäre das
130 wahrscheinlich ein Ziel von Marille bzw. auch vielen anderen
Ansätzen. Man müsste die Wahrnehmung des Anderen als etwas
Bereicherndes aber gleichzeitig auch Normales, nicht irgendwie zu
Verteufelndes sehen. Hunfeld hat vor längerer Zeit den Ausdruck der
„Normalität des Fremden“ dafür geprägt. Das trifft genau das, was ich
135 meine. Die Erkenntnis einerseits, dass das Fremde niemals meines
sein wird, ist wichtig und richtig. Andererseits hat das Fremde aber
auch eine Daseinsberechtigung und kann für mich auch etwas
Positives beinhalten.

140 RM: Verstehe ich das jetzt richtig. Mecheril hat das auch so ähnlich
formuliert, nämlich, dass man verstehen soll, dass man Andere eben
nicht verstehen kann.

KBB: Ja, wenn er das auch sagt, ist das wunderbar, dann stimmt es auch mit
145 meinen Schlüssen aus meiner praktischen Arbeit und dem was ich so
gelesen habe überein.

RM: Sehr gut. Ich denke mir allerdings, dass man in Bezug auf Othering und
Vermeidung von Othering wahrscheinlich des Längeren oder in
150 Zukunft noch nicht so schnell auf einen grünen Zweig kommen wird.
Wie sehen Sie das?

KBB: Einerseits haben sie damit eventuell Recht, andererseits ist in dieser
Hinsicht auch schon viel gemacht worden. Wenn man bedenkt, dass
155 Mecheril nun ähnlich wie Hunfeld zuvor argumentiert, heißt das auch,

dass man dem Phänomen, wenn auch nicht unter dem Titel Othering, schon länger auf der Spur ist. Gewisse Fortschritte hat es natürlich schon gegeben. Aber ich stimme Ihnen zu, denn die Arbeit, die vor uns liegt, ist sicherlich noch groß.

160

RM: In diesem Zusammenhang stelle ich mir auch die Frage, wie die Forschung mit der Problematik des Otherings umgeht. Diesbezüglich habe ich gelesen, ob nicht eben auch die Forschung Othering eine Plattform bieten würde und die Strukturen noch mehr verfestigen könnte. Das würde bedeuten, dass die Forschung immer in dem Bewusstsein arbeitet, dass es Andere gibt und dass man durch das Sprechen darüber Andere produziert und die Probleme bekräftigt. Wie geht man in der Forschung nun damit um? Schaut man darüber hinweg, verschweigt man es nach außen, innerlich macht man es aber trotzdem? Wenn man Othering thematisiert, wie macht man es?

165

170

KBB: Das ist ein sehr zweischneidiges Schwert. Natürlich find ich es richtig und wichtig, dass sich die Wissenschaft in ihren Handlungsweisen und ihren Folgen für die Gesellschaft immer selbst in Frage stellt. Aber auf der anderen Seite bedeutet es einfach auch, dass man dahingehend gewisserweise handlungsunfähig wird, wenn man diese Kritik oder diese Skepsis an der eigenen Gerichtsbarkeit so auf die Spitze treibt. Ich möchte in diesem Zusammenhang gerne das zwar relativ brutale Beispiel der affirmative action anführen, welches besonders in einigen Einwanderungsländern, wie der USA, Kanada und Australien, Anwendung findet. Affirmative action bedeutet, dass für benachteiligte Ethnien Quotenregelungen geschaffen werden, um ihnen einen Job beispielsweise im öffentlichen Dienst zu ermöglichen. Das setzt allerdings voraus, dass die Zugehörigkeit zu diesen Ethnien erhoben wird. Aborigines hätten demnach zum Beispiel einen gewissen Prozentsatz höhere Chancen einen Job als Passkontrolleur am Flughafen zu bekommen. Die Leute müssen allerdings bereit sein, sich als Angehörige einer bestimmten Ethnie definieren zu lassen.

175

180

185

190 Diese Zuschreibungen sind bei uns natürlich verpönt. In den USA,
Kanada oder Australien zeigt sich, dass affirmative action auch
positive Effekte haben kann, beispielsweise hinsichtlich der
Vorbildwirkung. Früher hat es das zum Beispiel mit den african
americans gegeben und das ist heute gar kein Thema mehr.
195 Allerdings muss man dazusagen, dass sich die in vermeintlich
positiver Absicht Geanderten von diesen Zuschreibungen nicht mehr
lösen können. Es entsteht eine Spannung dazwischen. Man kann für
die Leute nur etwas tun, wenn man sie in irgendeiner Weise fasst,
beschreibt und als Gruppe eben othered, das ist ein Grundproblem,
ein Dilemma. Daher bin ich auch der Meinung, dass Othering nicht
200 dadurch entschärft werden kann, wenn die Leute dazu veranlasst
werden, sich selbst zu definieren.

RM: Othering ist ja auch ein Fremdzuschreiben und Eigenzuschreiben. Das
bedeutet, dass beide Gruppen immer präsent sind. Eine
205 Eigendefinition erfolgt eigentlich auch anhand verschiedener
Kategorien und in Absetzung von anderen Gruppen. Daher ist es
natürlich schwer, andere Gruppen generell auszuklammern und zu tun
als würde es nichts anderes geben.

210 KBB: Es wäre natürlich wunderbar, wenn eine Gesellschaft ohne affirmative
action auskommen würde und wenn die Chancen wirklich gleich
verteilt wären. Dieses Ziel sollte man verfolgen. Wenn affirmative
action ein Schritt auf diesem Weg ist, dann sollte man abwägen, wie
schlimm es wäre Zuschreibungen dieser Art vorzunehmen oder
215 andernfalls bestimmten Gruppen gesellschaftliche Ressourcen zu
verwehren.

RM: Das bedeutet demnach, dass Zuschreibungen oder Kategorisierungen
auch eine positive Seite haben können. Eine positive Beurteilung fällt
220 natürlich schwer, weil es immer negativ betrachtet wird, wenn man
jemanden anderen in eine Schublade schiebt.

225 KBB: Gerade daher ist es wichtig, dass eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Zuschreibungen besteht und dass besonders Lehrkräfte erkennen, dass dadurch Probleme entstehen können.

230 RM: Das bisher Gesagte bestätigt auch das, was ich mir bezüglich Othering überlegt bzw. durchgelesen habe. Ich bin mir nicht sicher, ob es möglich ist Othering gänzlich zu vermeiden. Gerade in Bezug auf Identitätsbildung ist es vielleicht auch nicht erwünscht. Wenn jemand beispielsweise betont, er stehe zu seiner Kultur, zu seiner Familie und zu seinen ethischen Werten, etc., dann grenzt er sich damit auch bewusst von jenen ab, die diese Standpunkte nicht teilen. Das führt unweigerlich zu Kategorisierungen des Eigenen und des Fremden.

235 Diese Kategorien betrachte ich auch nicht als in sich abgeschlossen, sondern sie profitieren voneinander und überschneiden sich. So denke ich, dass diese künstlich geschaffenen Grenzen der Kulturen auch aufgebrochen werden können. Für mich gibt es in dem Sinn keine abgeschlossene Kultur, die man über bestimmte

240 Zuschreibungen definieren kann. Allerdings denke ich, dass in dieser Hinsicht Zuschreibungen auch etwas Legitimes sind, wenn man sich darüber identifizieren kann.

245 KBB: Im Allgemeinen kann zu Kategorienbildung, und damit auch Stereotypen gesagt werden, dass diese auch eine bestimmte Funktion haben. Sie dienen einfach unserer Orientierung in der Welt. Wenn nun diese Stereotypen oder auch Vorurteile nicht thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass man die Wahrnehmung der Realität mit der Realität verwechselt. Deshalb ist es auch wichtig Othering zu

250 thematisieren und Lernende wie Lehrende dafür zu sensibilisieren.

RM: Da stimme ich Ihnen zu. Ich danke Ihnen vielmals für das Interview.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Thematik des Otherings, welche als eine Hierarchisierung der Gesellschaft verstanden werden kann. Dabei grenzt sich eine Mehrheit von einer Minderheit durch Zuschreibungen ab und stellt sich als privilegiert dar. Den minorisierten „Anderen“ wird der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen dadurch verweigert. Othering erfolgt aufgrund von Zuschreibungen nationaler, sprachlicher, religiöser, kultureller, ethnischer und auch geschlechtlicher Art. Der erste Teil der Arbeit beschreibt die theoretischen Grundlagen des Phänomens Othering. Das zentrale Forschungsinteresse besteht darin, ob Othering und die damit verbundene Hierarchisierung der Gesellschaft durch gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule vermieden werden kann. Durch Mehrsprachigkeitsförderung, das heißt den Einbezug anderer Sprachen als der Mehrheitssprache in den Unterricht, soll eine positive Einstellung gegenüber Plurilingualismus in der Gesellschaft erreicht werden. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Marille-Projekt ist ein Konzept zur Einbindung von Plurilingualismus in den Mehrheitssprachenunterricht. Der zweite Teil der Arbeit beinhaltet ein Interview mit dem Mitautor des Marille-Projektes. Anhand der Analysen des Marille-Projektes sowie des Interviews ergeben sich grundlegende Konsequenzen für den Bildungsbereich.

LEBENS LAUF

Raphaella Mikura

geboren am 20. Oktober 1984 in Wien

verheiratet mit Erik Mikura

Geburt der Tochter Emilia am 22. Juni 2008

Geburt der Tochter Linda am 12. September 2010

Schule und Ausbildung

1991 – 1995 Volksschule, Wien

1995 – 2003 BRG Rosasgasse, Wien – Matura im Juni 2003

2004 – 2005 Studium der Biologie an der Universität Wien

seit 2003 Studium der Deutschen Philologie an der Universität Wien

weitere Ausbildungen

Lernbegleiterin des Hilfswerks

Kustodenlehrgang der Niederösterreichischen Volkskultur

Arbeitserfahrung

Ferialpraxis Schoellerbank (August 2002)

Ferialpraxis Uniqa (August 2003)

Igeneon AG, Krebs-Immuntherapie-Forschungszentrum (Juli/August 2004 und 2005)

Nachhilfekraft und Lernbegleiterin beim Hilfswerk (2006 – 2008)

Mitarbeiterin der Langenzersdorfer Museen (2006 – 2008)

ehrenamtliche Mitarbeit in der Pfarrbibliothek Korneuburg (seit 2007)

Betreuung und Unterricht von Jugendlichen im Actilingua Summercamp (Sommer 2006 und 2007)

Deutschlehrkraft bei der Deutschakademie (2007 – 2008)

Deutschlehrkraft bei Actilingua (2007 – 2008)

Unterrichtspraktikum DaF/DaZ an der VHS Korneuburg (Frühjahr 2010)