



Mishela Ivanova

Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen

Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen
für die Bildungsarbeit

Ivanova

Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen

Mishela Ivanova

Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen

Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen
für die Bildungsarbeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die Open Access-Publikation dieses Titels wurde mit finanzieller Unterstützung aus den Fördermitteln des Vizerektorats für Forschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit wurde von der School of Education – Fakultät für LehrerInnenbildung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck unter dem Titel „Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus. „Nachher haben sie nicht mehr Ching chang chung gesagt““ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Peter Stöger, Prof. Dr. Erol Yildiz

Tag der Disputation: 5.7.2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik Umschlagseite 1: © Manfred Völk.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2199-5

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort	7
2 Einleitung und Überblick über den Aufbau der Arbeit	11
3 Positionierung zum Gegenstand der Untersuchung	21
4 Theoretische Rahmen	27
4.1 Zwischen Psychologie, Soziologie und Pädagogik	27
4.2 Rassismustheoretischer Zugang	29
4.2.1 Kognitivistische, psychodynamische und gruppenpsychologische Erklärungsansätze	29
4.2.2 Macht- und herrschaftssoziologische Rassismustheorien	38
4.3 Migrationspädagogik	53
4.4 Begriffsklärungen	54
4.4.1 Migrationsandere	54
4.4.2 Rassismus	56
4.4.3 Rassismuserfahrungen	60
4.4.4 Umgang mit Rassismus	63
5 Migration in Österreich – Geschichte und Gegenwart	71
6 Aktueller Forschungsstand	85
6.1 Eingrenzung des Forschungsfeldes	85
6.2 Forschung zum Thema Umgang mit Rassismuserfahrungen	89
6.2.1 Essentialisierte Migrationsandere als Schlüsselfiguren gesellschaftlicher Tendenzen und Entwicklungen	91
6.2.2 Migrationsandere als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse	94
6.2.3 Migrationsandere als Handlungssubjekte	98
6.2.4 Überhöhung der Handlungsspielräume von Migrationsanderen	107
6.2.5 Handlungssubjekte im Spannungsfeld von Emanzipation und Selbst-Essentialisierung	111
6.3 Klassifikations- und Prozessmodelle	117
6.3.1 Umgangsformen mit rechtsextremen Übergriffen nach Böttger und Plachta	118
6.3.2 Strategien zur Verbesserung der eigenen sozialen Identität nach Tajfel	120
6.3.3 Gramscis Konzeption von Hegemonie	122
7 Zielsetzung und Gegenstand der Untersuchung	129

8 Empirischer Zugang und Vorgehensweise der Untersuchung	133
8.1 Empirischer Zugang	133
8.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode	137
8.3 Vorgehen bei der Untersuchung	141
8.4 Auswertungsmethode und Schritte der Auswertung	144
9 Darstellung der Ergebnisse	149
9.1 Artikulationsebenen	151
9.1.1 Emotionen	152
9.1.2 Kognitionen	153
9.1.3 Handeln	154
9.2 Analyseebenen	154
9.2.1 Bewusstseitsgrad	155
9.2.2 Grad der Kontrahegemonialität/Konformität	155
9.2.3 Grad der Offensivität	156
9.2.4 Grad der Aktivität	157
9.2.5 Grad der Konfrontation	157
9.2.6 Grad der Kollektivität	158
9.3 Klassifikation	158
9.4 Detaillierte Darstellung	164
9.4.1 Passive Duldungsstrategien	165
9.4.2 Aktive Duldungsstrategien	178
9.4.3 Individuelle Aufstiegsstrategien	188
9.4.4 Kollektive Aufstiegsstrategien	202
9.4.5 Defensiv Gegenstrategien	208
9.4.6 Offensiv Gegenstrategien	215
9.5 Intersektionalität	230
9.6 Zusammenfassende Anmerkungen	232
10 Implikationen für die formale Bildungsarbeit	239
10.1 Unterrichtsgestaltung	244
10.1.1 Ziele des Unterrichts	244
10.1.2 Inhalte des Unterrichts	246
10.1.3 Methoden des Unterrichts	249
10.2 Das Pädagogische Verhältnis	254
10.3 Professionsverständnis und Professionalisierung	258
10.4 Abschließende Anmerkungen	262
Abkürzungsverzeichnis	267
Abbildungsverzeichnis	269
Tabellenverzeichnis	270
Literaturverzeichnis	271

1 Vorwort

Es ist der 8. März. Wie in vielen Jahren zuvor haben sich einige bulgarische Frauen aus ganz Tirol versammelt, um den Internationalen Frauentag gemeinsam zu feiern. Im Lokal sind ca. 40 Frauen anwesend. Nicht alle kennen sich. Wir treffen uns ja in dieser großen Runde nur einmal im Jahr. Denn jede hat ihre Familie, ihre Arbeit, ihre Sorgen und Freuden. Neben mir sitzt eine Frau, die ich schon bei dem einen oder anderen Treffen in den vergangenen Jahren wahrgenommen hatte. Ihren Namen weiß ich nicht mehr. Es ist laut. Es wird viel geredet, viel gelacht. Manche haben sich ein ganzes Jahr nicht gesehen, da gibt es schon einiges zu erzählen. Es herrscht eine angeregte Stimmung.

Ich beginne ein Gespräch mit der Frau, die mir gegenüber sitzt. Wir kennen uns nur durch diese Treffen und durch zufällige Begegnungen in der Stadt, doch ihren Namen habe ich mir gemerkt. Sie hat jetzt zu arbeiten begonnen, was mich irgendwie überrascht. Denn sie war eine der wenigen Frauen in der bulgarischen Community, die keiner Erwerbsarbeit nachging und sich mit Stolz als Hausfrau bezeichnete. Das dachte ich zumindest bislang. Sie weist mich darauf hin, dass sie eigentlich keine ‚Hausfrau‘ in engerem Sinne war, jedoch auch nicht bereit, jede beliebige Arbeit anzunehmen. Sie will das arbeiten, was sie sich aussucht, und nicht das, was man ihr aussucht.

Sie hat hier in Tirol eine Ausbildung absolviert und danach zwei Jahre gearbeitet. Doch es war eine Karenzstelle. Sie konnte keine Arbeitsstelle mehr in dieser Branche finden. Sie habe zu wenig Praxis, bekam sie meist zu hören. In Bulgarien hatte sie 15 Jahre in einer anderen Sparte gearbeitet. Doch ihre Ausbildung dafür wird in Österreich nicht anerkannt und müsste vollkommen neu absolviert werden, Dauer drei Jahre. Sie will sich das mit 40 nicht mehr antun und arbeitet nun auf einem vollständig anderen Gebiet. Dies erfordert keine besondere Qualifikation, der Verdienst ist eher gering, die Arbeit scheint ihr aber Spaß zu machen.

Irgendwie wechseln wir das Thema. Sie beginnt zu erzählen, dass sie von den österreichischen Behörden jahrelang schikaniert worden sei und welche absurden Strafen sie bei der Fremdenpolizei habe zahlen müssen. Ich kann da gut mitreden, aus meiner eigenen Erfahrung heraus und aufgrund der aktuellen Fälle, die auf meinem Schreibtisch in der Flüchtlingsberatungsstelle liegen. Die Diskussion wird immer hitziger. Irgendwann fällt das Wort ‚Rassismus‘.

Da schaltet sich die Frau, die neben mir sitzt und deren Namen ich nicht kenne, in die Diskussion ein. Sie ist Österreicherin! Doch in ihrer Schwangerschaft ist sie nach Bulgarien auf Urlaub gefahren und ihr Sohn wurde dort geboren. Jetzt beklage er sich, warum sie ihn nicht hier auf die Welt gebracht habe. Seine Mitschüler hänselten ihn und rieten ihm, er solle dorthin zurückgehen, wo er hergekommen sei. ‚Und der Dummkopf‘, klagt sie weiter, ‚steigt drauf ein‘. Kürzlich habe er in der Schule geweint. Sie habe ihn dafür geschimpft und ihm verboten, jemals wieder in der Schule zu weinen.

Sie berichtet über die rassistischen Demütigungen ihres Sohnes und ist dabei auf ihn wütend. Das irritiert mich. Einen Augenblick lang bin ich sprachlos. So viele Sachen wurden in so kurzer Zeit gesagt. Wo soll ich anfangen?

Plötzlich schaltet sich wieder die Frau ein, die mir gegenüber sitzt: ‚Ich habe Strache¹ gewählt‘, sagt sie. ‚Du machst einen Witz‘, entgegne ich, um mich nicht in meiner Sprachlosigkeit zu verlieren. ‚Nein, ich mache keinen Witz. Wen hätte ich denn wählen sollen?‘, entgegnet sie mit einem zynischen Lächeln.

¹ Heinz-Christian Strache ist ein österreichischer Politiker der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ). Eines seiner zentralen Themen ist die ‚Ausländerpolitik‘, in deren Zusammenhang er oft von ‚Asylmissbrauch‘

Sie überlege sich, ihn zum Psychologen zu schicken, bemerkt die Österreicherin neben mir. Er sei ganz anders geworden, spiele nur seine komischen Computerspiele und kümmere sich nicht mehr um die Schule. Sie wisse nicht, was sie tun solle. Sie verstecke ihm die Spiele, aber dann schreie er sie an. Er sei früher so ein guter Schüler gewesen, jetzt würden die Noten immer schlechter.

Ich erzähle ihr, dass auch ich Mutter eines Sohnes bin und auch er solche Erfahrungen in der Schule machen musste und teilweise immer noch macht. Inzwischen geht er aber besser damit um. Als ihn kürzlich ein Mitschüler wegen seiner Herkunft verhöhnte, fragte er diesen, wann er geboren wäre. Nachdem der Mitschüler geantwortet hatte, meinte mein Sohn zu ihm: ‚Dann halte deinen Mund! Ich bin 6 Monate länger Österreicher als du‘.

Sie fragt mich, was ich gemacht habe. Ich weiß es selbst nicht genau. Ich habe viel mit ihm über diese Themen gesprochen, viel zusammen mit ihm über die ‚bösen‘ Mitschüler_innen geschimpft, manchmal mit ihm zusammen geweint, mich oft mit seinen Lehrer_innen gestritten, viel für ihn gekämpft.

Ihr Sohn habe abgenommen und sei in letzter Zeit immer so blass, erzählt sie weiter. Kürzlich habe er ihr gesagt, in dieser Schule würde er es nie vier Jahre aushalten. Als sie das sagt, klingt keine Wut mehr durch, sondern nur noch ihr Schmerz ...

Diese Begebenheit ereignete sich im Jahr 2009 und war für mich der Anlass, meine Dissertation über den Umgang der Migrationsanderen² mit Rassismus zu verfassen. Das Verhalten beider Frauen irritierte mich: Warum wählt die erste Frau, die selbst durch den strukturellen Rassismus in Österreich deklassiert wird, einen Politiker, der rassistische Diskurse schürt? Warum ist die zweite Frau auf ihren Sohn wütend und nicht auf seine Mitschüler_innen oder Lehrer_innen? Ich stellte mir aber auch zum wiederholten Mal die Frage nach meinem eigenen Umgang mit Rassismus und ob dieser rational wäre. Jedenfalls wurde mir an diesem Abend klar: Obwohl schon viel über Rassismus geschrieben worden ist, ist es noch viel zu wenig. Die Verwobenheit und der Beitrag der durch den Rassismus deklassierten Subjekte für die Reproduktion (Aufrechterhaltung und Veränderung) der rassistischen Strukturen muss genauer betrachtet und erklärt werden und bedarf viel größerer Aufmerksamkeit.

Die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus beschäftigte mich allerdings nicht zum ersten Mal. Erstmals wurde ich damit in den Jahren 2003 und 2004 im Rahmen des EQUAL-Projekt MIDAS – Wirksame Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung am Arbeitsmarkt – konfrontiert. In einem der Module erfolgte damals in Form eines Aktionsforschungsprojektes der Versuch, zum Empowerment von Migrant_innen³ durch Stärkung ihrer Selbstorganisation beizutragen. Im Rahmen zahlreicher Expert_innen-Interviews, biografischer Interviews und Gruppendiskussionen wurden in Österreich lebende Migrant_innen über ihre Diskriminierungserfahrungen und Strategien

spricht und vor ‚Überfremdung‘ und ‚Islamisierung‘ warnt. Der Politologe Anton Pelinka (2008) charakterisiert diese Politik als Rechtsextremismus und warnt vor ihrer Verharmlosung.

² Ich spreche primär von Migrationsanderen und nicht von Migrant_innen, weil ich mich nicht auf die Wanderungserfahrungen der Subjekte, sondern ihre Ausgrenzungserfahrungen beziehe. Näheres dazu siehe Abschnitt 4.4.1.

³ Geleitet durch die Bestrebung, eine geschlechtersensible bzw. geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, greife ich in dieser Arbeit auf verschiedene Strategien zur Neutralisierung und Sichtbarmachung sprachlicher Asymmetrien zurück. Näheres dazu siehe Kapitel 3.

im Umgang mit Rassismus und Diskriminierungserfahrungen befragt. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von ‚Foren‘ zurückgespiegelt und als Impuls zur Stärkung migrantischer Selbstorganisation genutzt (für genauere Informationen siehe Kap.0). Ich war damals als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Modul tätig und in diesem Zusammenhang für die Konzeption verschiedener Erhebungen, Rekrutierung, Schulung und Koordination der externen Mitarbeiter_innen sowie für die Erstauswertung von Gruppendiskussionen zuständig. Das Projekt war sehr breit ausgelegt, zugleich aber nur auf wenige Monate beschränkt, was keine sehr tiefe Analyse des erhobenen Datenmaterials erlaubte. Das primäre Ziel der damals durchgeführten Auswertungen war es, Impulse für die darauffolgenden Foren zu liefern. Besonders die Beiträge aus den Gruppendiskussionen lieferten jedoch sehr viel Stoff für eine tiefgehende Analyse verschiedener Umgangsformen mit Rassismus, die im Rahmen des damaligen Projektes nicht möglich war, die aber immer noch wertvolle Erkenntnisse über die Verstrickungen der durch den Rassismus deklassierten Subjekte sowie über ihren Beitrag für die Reproduktion der rassistischen Strukturen bringen könnte. Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit einen zweiten Blick auf die Daten von damals werfen und diese einer vertiefenden Analyse unterziehen. Zumal sich in der Zwischenzeit meine Arbeitsschwerpunkte zunehmend in den Bereich der Bildungsarbeit verschoben haben, interessiert mich die Frage nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus vor allem aus einer migrationspädagogischen Perspektive. Ich möchte diese wissenschaftliche Arbeit auch dazu nutzen, um aus dem Verständnis des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus Schlüsse für die formale Bildungsarbeit zu ziehen.

In dem Modul I des EQUAL-Projektes MIDAS, in dem die Daten erhoben wurden, auf die ich mich in den empirischen Teilen dieser Arbeit beziehe, haben sehr viele Menschen auf unterschiedlichen Ebenen mitgewirkt: als Expert_innen und Auskunftspersonen, als Teilnehmer_innen von Diskussions- und Arbeitsgruppen, als Interviewer_innen, Dolmetscher_innen, Übersetzer_innen, Administrator_innen usw. An dieser Stelle möchte ich mich noch einmal bei allen diesen Personen für den anregenden Austausch und die gute Zusammenarbeit bedanken. Mein besonderer Dank geht vor allem an die Teilnehmer_innen der sieben Diskussionsgruppen, an Kacie Anyanwu, Attila Dincer, Monika Frind und Selin Prakash für die Moderation, Transkription und Übersetzung sowie an Pier-Paolo Pasqualoni und Thomas Schneider für die Unterstützung bei der Erstauswertung der Gruppendiskussionen.

Diese Promotionsarbeit ist Produkt von mehreren intensiven Arbeitsphasen, bei denen ich auf die Rücksicht und die Unterstützung meiner Familie und meiner Freunde angewiesen war. Vielen Dank dafür!

Ein beträchtlicher Teil der Qualität dieser Arbeit geht auf eine Kolloquiumsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Paul Mecheril aus den Jahren 2010 und 2011 zurück. Dieser „Werkstatt Zugehörigkeit“, wie sich die Kolloquiumsgruppe damals nannte, hat meinen erkenntnistheoretischen Zugang stark geprägt. Bedanken möchte ich mich deshalb vor allem bei Prof. Dr. Paul Mecheril für die zahlreichen Anregungen, die meine Sicht auf und meinen Anspruch an die Wissenschaft nachhaltig verändert haben, aber auch bei den anderen Teilnehmer_innen der Kolloquiumsgruppe, Claus Melter, Susanne Arens, Oscar Thomas-Olalde, Teresa Peter, Andrea Raggl, Rubia Salgado, Astride Velho, Monika Zisterer, Vincenzo Bua, für den wertschätzenden und anregenden Austausch und die Zusammenarbeit.

Für die Begleitung und Unterstützung bei der Fertigstellung meines Dissertationsprojektes möchte ich mich bei meinen Betreuern am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck, Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Kraler und Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Stöger bedanken. Danke, dass Ihr mich dazu ermutigt habt, Rassistismusfragen vor dem Hintergrund der Schulforschung und Lehrer_innen-Bildung zu betrachten und für Eure Unterstützung bei der Fertigstellung der Arbeit. In Zusammenhang mit dem letzten Punkt danke ich sowohl für Eure kritischen Anmerkungen, die sehr wichtig waren, als auch für die hilfreichen Tipps!

Bei meinen Kolleg_innen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und insbesondere bei Univ.-Ass.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Johanna Schwarz möchte ich mich für die zahlreichen anregenden und unterstützenden Gespräche im Zusammenhang mit dem Abschluss der Arbeit bedanken.

Für die Lektoratsarbeit und die Hilfe bei der Endkorrektur geht mein herzlicher Dank an Peter Steinleitner, Gerhard Grünauer und Peter Dapunt. Danke für das sorgfältige Lesen und die hilfreichen Anregungen!

Die Person, die diese Arbeit am häufigsten gelesen hat, ist mein Freund, Peter Dapunt. Danke für Deine Geduld bei der Suche nach deutlichen Formulierungen und dafür, dass Du mich immer wieder gestärkt hast!

2 Einleitung und Überblick über den Aufbau der Arbeit

Die erhöhte Zuwendung zu den Realitäten des Bildungswesens, die seit der empirischen Wende die Bildungs- und Erziehungswissenschaften prägt, fördert laut Fend (2008) in zweifacher Weise eine erweiterte Sichtweise auf die Institution Schule: Einerseits ist die „Gesamtheit schulischer Kontexterfahrungen“ (S.19), welche die Persönlichkeit der Kinder prägen, zu beachten, andererseits soll die Sicht auf die strukturelle Einbettung und den Funktionalismus von Schule breiter gelegt werden. Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in seinen realen Erscheinungen und unter den Bedingungen konkreter Lebensbedingungen zu untersuchen. Mit Blick auf ihren Struktur-Funktionalismus darf Schule nicht mehr als ausschließliche Stätte der Wissens- und Kulturvermittlung gesehen werden, sondern in ihrer Wechselwirkung mit anderen Sozialwelten und wichtigen gesellschaftlichen Subsystemen, wie Wirtschaft, Sozialstruktur, Politik (ebd., vgl. auch Roth⁴ 1958, 1966).

In diesem Kontext rücken im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften Dimensionen, welche die soziale Ordnung bestimmen, wie ‚Rasse‘, Klasse, Geschlecht usw., zunehmend in den Blick (vgl. etwa Ecarius 2006, Radtke 2008). Die Notwendigkeit einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen, gesellschaftlichen Differenzkategorien und Zugehörigkeitsordnungen gründet einerseits darin, dass diese Dimensionen prägend für die Bildungsbiographien sind (subjektive Lernerfahrungen unterliegen milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftsbedingten Kräften), und ergibt sich andererseits aus der Erkenntnis, dass das Bildungswesen eine besondere Rolle bei der Reproduktion sozialer Ordnungen spielt (Bildung und Erziehung sind soziale Phänomene, welche milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftsbildende Kräfte entfalten).

Zumal die Pädagogik nicht nur eine reflektierende, sondern auch eine handlungsanweisende Disziplin ist, stellen sich die Fragen nach den Zusammenhängen zwischen Bildungsbiographien, sozialen Strukturen und Sozialwelten nicht nur auf einer analytischen Ebene, sondern auch auf der Ebene des pädagogischen Handelns. Im Hinblick darauf, wie Bedingungen für eine gute Bildung für alle geschaffen und der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegengewirkt werden kann, werden (auch) in Österreich seit Jahren Fragen der Chancengleichheit diskutiert (vgl. Bauer 2009). Entlang verschiedener Lösungsvorschläge wie ‚Sprachklassen⁵‘, ‚Gesamtschulen⁶‘, ‚Ganztagsschulen‘ u.a. oder im Hinblick auf Reformierung des gesamten Bildungswesens scheint jedoch zurzeit keine politische Einigung in Sicht zu sein.

⁴ Heinrich Roth war der Erste, der im deutschsprachigen Raum eine ‚realistische Wende‘ in der Pädagogik proklamierte. Er trat für eine breitere realwissenschaftliche Grundlegung der Aussagen der Pädagogik und vor allem für ein neues Selbstverständnis der Pädagogik als empirische Sozialwissenschaft ein. Die Pädagogik sollte sich stärker an den Erkenntnissen der Psychologie und Soziologie orientieren (vgl. Roth 1976).

⁵ Zur Einsicht in die politische Diskussion betreffend die s.g. Sprachklassen siehe Flieger und Ivanova (2013).

⁶ Nach Seel (2010) hat die ‚Einheitsschulbewegung‘ ihren Ausgangspunkt bereits in den Anfängen der Aufklärung. Sie ist geprägt durch die Bemühung, allen Menschen ein systematisch organisiertes Lernen nach den Prinzipien der ‚Gleichheit und Freiheit‘ zu ermöglichen (ebd., S.70).

Eines der zentralen Argumente gegen die Einführung verschiedener Schulreformen, wie z.B. gegen die Einführung von Gesamtschulen für alle 10- bis 14-Jährigen, verweist seit Jahren auf die Doppelgleisigkeit der Lehrer_innen-Bildung (vgl. etwa Dermutz 2008, Seel 2010). Bis zum Inkrafttreten der Bestimmungen der Dienstrechts-Novelle 2013-Pädagogischer Dienst war zuletzt für das Lehramt an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Unter- und Oberstufe in Österreich ein universitäres Diplomstudium im Ausmaß von 270 ECTS-AP⁷ notwendig, während für den Unterricht an Hauptschulen bzw. ab dem Schuljahr 2014/15 an Neuen Mittelschulen (NMS) als Berufsvorbildung ein Bakkalaureatsstudium im Umfang von 180 ECTS-AP an einer Pädagogischen Hochschule genügte. Ein Blick in die alten universitären Studienpläne für das Lehramtsstudium und Lehramt-Curricula der pädagogischen Hochschulen ließ nicht nur wegen der unterschiedlichen Dauer der Studiengänge, sondern auch wegen ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen vermuten, dass weder die ‚AHS-Lehrer_innen‘ darauf ausgebildet sein könnten, um mit ‚lernschwächeren‘ Schüler_innen umzugehen, noch die ‚NMS-Lehrer_innen‘ für einen fundierten Fachunterricht ausreichend vorbereitet seien. Laut Curriculum für den Studiengang Lehramt an der Sekundarstufe I – NMS der Pädagogischen Hochschule Tirol (in der Fassung vom 21.09.2013) sind nur 84 der 180 ECTS-AP, für die Fachwissenschaften und Fachdidaktik in beiden Fachgegenständen (ein Haupt- und ein Nebenfach) eingeplant. Die restlichen 94 ECTS-AP sind für Vertiefung in Humanwissenschaften (39 ECTS-AP), schulpraktische Studien (36 ECTS-AP), ergänzende Studien (12 ECTS-AP) und Bachelorarbeit (9 ECTS-AP) reserviert. Laut Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck in der Fassung vom 13.09.2001 waren nur 40 der 270 ECTS-AP für Lehrveranstaltungen der pädagogischen oder schulpraktischen Ausbildung vorgesehen und je 100 für Lehrveranstaltungen der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung in den zwei gewählten Unterrichtsfächern.

Mit der „PädagogInnenbildung Neu“ (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) soll ab dem Studienjahr 2015/16 diese Kluft geschlossen und ein neues Kapitel in der österreichischen Bildungspolitik aufgeschlagen werden, in dem mit der alten Tradition der Doppelgleisigkeit der österreichischen Lehrer_innen-bildung (vgl. Seel 2010) gebrochen wird. Dank dieser Bildungsreform werden in Zukunft alle Lehrpersonen der Sekundarstufe gemeinsam ausgebildet. Unter Beachtung der Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Professionalität soll das neue Sekundarstufenlehramt in Kooperationen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entwickelt und umgesetzt werden und sowohl Fachausbildung als auch Forschung, Wissenschafts- und Praxisanbindung sicherstellen. Im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Sekundarstufe soll es erstmals auch möglich sein, statt eines zweiten Unterrichtsgegenstandes eine pädagogische Spezialisierung zu absolvieren (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Art. 2 Änderung des Vertragsbedienstetengesetzes 1948, Anlage 2 zu §38), etwa in den Bereichen Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Medienpädagogik usw. (vgl. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für

⁷ Nach dem Europäischen System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) entspricht ein Kreditpunkt bzw. Access Point (AP) einem Aufwand im Ausmaß von 25 bis 30 Arbeitsstunden.

Pädagoginnen und Pädagogen, Art. 3 Bundesgesetz, mit dem das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert wird, Anlage zu §30 Abs.1 Zi.4). Diese pädagogischen Spezialisierungen sollen zukünftige Lehrpersonen bei der Umsetzung neuer Lernkulturen in Bezug auf Differenzierungselemente, Individualisierung des Unterrichts sowie Förderung von Team- und Kooperationskulturen stärken (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Art. 2 Änderung des Vertragsbedienstetengesetzes 1948, §46a Abs.4 VBG und Schulunterrichtsgesetz, §31a Abs.2 Zi.1 bis 7 i.d.g.F.). Es geht darum, eine wissenschaftlich fundierte und professionelle Grundausbildung für die schulisch-pädagogische Arbeit sicherzustellen, die der Tatsache gerecht wird, dass Schüler_innen unterschiedliche Interessen, Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen mitbringen, und zukünftige Lehrpersonen dazu befähigt, die Heterogenität für die gemeinsame Bildung der einzelnen Schüler_innen produktiv zu nutzen.

Die Verweise auf individuelle Lern- und Leistungsfähigkeiten, Interessen und Begabungen, Beeinträchtigungen und Lernvoraussetzungen, die in den oben zitierten Gesetzestexten und Lehrplänen stehen, beziehen sich auf unterschiedliche Differenzkategorien und versuchen mehrere Differenzdimensionen zu berücksichtigen. Eine der zentralen dieser Kategorien in der Migrationsgesellschaft leitet sich aus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ ab (u.a. Mecheril 2003). Zahlreiche Aspekte, wie Staatsbürgerschaft, Mehrsprachigkeit, Herkunft der Eltern, Aussehen, Religion, kulturelle Praktiken etc., werden innerhalb und außerhalb des Bildungswesens hinzugezogen, um natio-ethno-kulturelle Zuordnungen vorzunehmen. Damit einher gehen Sonderbehandlungen, Zuschreibungsmuster und Zugangsbarrieren, von denen auch der pädagogische Raum gekennzeichnet ist.

Mit Blick auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, Differenzen und Differenzverhältnisse hat sich in den letzten Jahren, entlang verschiedener Disziplinen und auch im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften, eine rege Migrationsforschung etabliert (vgl. Kap.6). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Migrationsanderen (vgl. Kap.4.4.1) nimmt dabei unterschiedliche Standpunkte ein. Das breite Spektrum reicht von Problematisierung und Skandalisierung der Anwesenheit, der ‚kulturellen An-

dersartigkeit‘ und den Defiziten der Migrationsanderen bzw. der ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund⁸‘, über die Dokumentation ihrer marginalisierten Stellung⁹ bis zu Plädoyers für die Anerkennung ihrer Andersartigkeit¹⁰ oder zur Glorifizierung ihres Potenzi- als¹¹. So unterschiedlich diese Standpunkte sind, bleibt ihnen gemeinsam, dass sie von einer quasi ‚real‘ gegebenen, relativ unveränderbaren ‚kulturellen Differenz‘ ausgehen (vgl. etwa Nohl 2003). Ob diese kulturelle Differenz hervorgehoben wird, um Diversität zu problematisieren oder für die Anerkennung von Differenz zu plädieren, ist in gewisser Hinsicht irrelevant, denn erst durch ihre Hervorhebung gewinnt die Alterität an Bedeutung. Erst durch die Konzeption der kulturellen Differenz werden die Anderen zu Anderen gemacht (vgl. etwa Broden 2009). Indem ‚SchülerInnen mit Migrationshintergrund‘ oder ‚SchülerInnen mit Migrationsgeschichte‘ oder ‚SchülerInnen mit Migrationserfahrung‘ ständig hervorgehoben und alieniert werden, werden sie auf ihre Alterität festgelegt, als spezifisch andere Schüler_innen markiert und als eine Normabweichung herausgestellt. Diese Praxis der Betonung von Differenz erscheint auch deshalb fragwürdig, da die meisten Forscher_innen in diesem Bereich zugleich auch darauf hinweisen, dass eine eindeutige Zuordnung weder möglich noch sinnvoll sei (vgl. etwa Portera 2003 oder Nohl 2003). Eine andere Strömung der Migrationspädagogik baut auf der Kritik an dieser permanenten Markierung, Differenzierung und Anrufung auf, enthüllt sie als Bestandteil der Konstruktion von Migrationsanderen und problematisiert ihren Beitrag für die Aufrechterhaltung rassialisierender Zugehörigkeitsordnungen und Dominanzverhältnisse¹². Diese Betrachtungsweise wendet sich nicht *quasi realen* „*natio-ethno-kulturellen Anderen*“ (Mecheril 2004, S.80) zu, sondern betrachtet *Zu-Anderen-Gemachte* bzw. widmet sich den Strukturen und Prozessen, welche *konstruierte natio-ethno-kulturelle Andere* hervorrufen. In diesem Forschungsparadigma wird betont, dass Verhältnisse zwischen ethnischen Minderheiten und Mehrheiten keinesfalls allein mithilfe des Kulturbegriffs und ohne Bezug auf die ungleichen Macht- und Ressourcenverteilungen betrachtet werden können (ebd.). Das

⁸ Viele Studien, die in der Tradition dieser wissenschaftlichen Debatte liegen, thematisieren ‚Andersartigkeit‘ als Bedrohung oder untersuchen Ethnizität im Zusammenhang mit Fragen sozialer Probleme und Konflikte (vgl. etwa Heitmeyer et al. 1997). Kulturelle Differenz wird dabei als Aspekt und Erklärung von Rückständigkeit sowie als Ursache von Krisen betrachtet (vgl. etwa Mannitz 2003).

⁹ Dieser Standpunkt zeichnet jene Untersuchungen aus, die sich in unterschiedlichsten Sozialbereichen, wie Wohnen, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Soziales und Politisches, der Entdeckung und Bemessung der minderen Partizipation von Migrant_innen zuwenden. Das Aufzeigen von Randpositionen erzeugt zugleich die Position der Mitte. Durch die Markierung von Marginalität „imaginiert und konstituiert sich das Zentrum als Produzent der Wahrheit und der Wirklichkeit. Von diesem Zentrum aus werden dann Positionen der Marginalität und der Subalternität angerufen und bereitgestellt“ (Gutiérrez Rodríguez 2003, S.31).

¹⁰ Dieser Standpunkt findet seinen Ausdruck im Differenzdiskurs des Multikulturalismus, bei dem die ‚kulturelle Andersartigkeit‘ als Bereicherung verstanden wird. Jedoch verbirgt sich auch hinter diesem Plädoyer für Diversität ein Different-Machen, das ständig Sichtbarkeit produziert (vgl. etwa Riesenfelder et al. 2011).

¹¹ In solchen Studien wird Migration im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Entwicklungen diskutiert. In der Tradition einer Ökonomisierung bzw. Verwirtschaftlichung des Menschlichen (vgl. Sennett 1998) werden Migrant_innen auf ihre Funktion als ökonomische Ressource reduziert und hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und wirtschaftlichen Verwertbarkeit thematisiert.

¹² Diese Strömungen der Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum sind stark durch den Ansatz der People of Color sowie durch die Thesen der Postkolonialen Theorien, Kritischen Weißseinsforschung und Cultural Studies geprägt. Zumal dabei Migration immer in ihrer geschichtlichen Verankerung sowie im Kontext von Macht- und Differenzverhältnissen betrachtet wird, werden die verschiedenen Beiträge aus dem Bereich unter der Bezeichnung ‚kritische Migrationsforschung‘ subsumiert.

Reden über Kultur und kulturelle Differenz wird in diesem Sinne als eine Taktik entlarvt, die das Schweigen über die Struktur ermöglicht (vgl. Kalpaka 2006). Die Praxis der Unterscheidung von Menschen, welche bestimmte Zeichen des Unterschiedes schafft, wird als Bestandteil und Wirkungsweise von Rassismus identifiziert (vgl. Mecheril 2004). Erst die aliiierenden Zuschreibungen sowie das andauernde Different-Machen produzieren die beständige Sichtbarkeit der Zu-Anderen-Gemachten. In diesem Sinne artikuliert sich dieser Zweig der Migrationspädagogik als Kritik an den herrschenden Repräsentationsregimen (vgl. etwa Radtke 1998, Mecheril et al. 2003, Mecheril/Melter 2009, Broden/Mecheril 2007) und betont die Nicht-Legitimität der Unterscheidung sowie der Differenz-Beziehungen zwischen Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen. Somit versucht die rassistuskritische Migrationspädagogik, etablierte Kategorien und Machtstrukturen zu destabilisieren und zu dekonstruieren.

Sowohl die dekonstruktivistische als auch die nicht-dekonstruktivistische wissenschaftliche Betrachtung laufen Gefahr, Migrationsandere als Handlungssubjekte aus den Augen zu verlieren (vgl. Kap.6.1). Im ersten Fall, weil nicht die Migrationsanderen im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses stehen, sondern Prozesse der Rekrutierung, Benennung und Konstituierung von Differenz (höchstens Prozesse der Konstruktion kollektiver Identität *imaginärer* Gruppen). Im zweiten Fall, weil natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als unabhängige Variable (z.B. Anteil der sogenannten Migrant_innen an der Schule oder in der Klasse) oder Migrationsandere als passive Forschungsobjekte (die z.B. im Hinblick auf die Auswirkung, die der Rassismus auf sie ausübt, analysiert werden) in Betracht kommen. Das Interesse an ihrem gesellschaftlichen Scheitern, ihren abweichenden Verhaltensweisen, schulischen Misserfolgen, Sprachproblemen, Diskriminierungserfahrungen usw. verhindert zugleich die Untersuchung von im schulischen System sowie in verschiedenen anderen gesellschaftlichen Teilsystemen inkludierten handelnden Akteur_innen. Dadurch kann weder der Beitrag, den sie bislang für die Migrationsgesellschaft geleistet haben, noch das Potenzial für die Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen, das in dem Handeln der Migrationsanderen steckt, eine Berücksichtigung finden.

Migrant_innen sind jedoch nicht ausschließlich passive Objekte oder unterworfenen Subjekte, sondern konstituieren sich selbst und entwickeln trotz Ungleichheit und Unterordnung individuelle Selbstverständnisse und Strategien, mit denen sie Ungleichheit und Deklassierung begegnen. Nur in einer explizit repressiven Form von Rassismus kommen rassistisierende Zuschreibungen und natio-ethno-kulturelle Zuordnungen ausschließlich von oben. In einer hegemonialen Form, die auf Selbstverständnis und breite Zustimmung aufbaut, besteht Rassismus in einem dialogischen Spannungsfeld. Als Diskurs und Ideologie können Differenzverhältnisse nur über Repräsentationen und Worte getragen werden. Wie Bakhtin (1981, zit. nach Hall 2008, S.118 ff.) aufzeigt, können Worte nur in ihrer Position zwischen Sprechenden eine Bedeutung erlangen. Bedeutungen können nie durch eine einzelne Person oder durch eine Gruppe festgeschrieben werden, sondern werden immer in einem Dialog ausgehandelt. Was es bedeutet, z.B. ‚männlich‘, ‚türkisch‘ oder ‚österreichisch‘ zu sein, kann nicht ausschließlich von den ‚Männern‘, ‚Türk_innen‘ oder ‚Österreicher_innen‘ bestimmt und gesteuert werden. Gruppen, die über ein unterschiedliches Ausmaß an Macht verfügen, besitzen zweifellos entsprechend unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Standpunkte (unter sich und anderen gegenüber) zu vertreten (vgl. Collins 1991, S.26), Bedeutungen bleiben jedoch immer offen für Aneignung und für plötzliche Zugriffe durch den anderen. Das bedeutet, dass nicht nur dominante, sondern

auch subordinierte Gruppen die Bedeutungsgebung der Worte und Repräsentationen mitgestalten und dass ein existierendes Ensemble von Bedeutungen bestätigt und verstärkt, aber auch aufgebrochen werden kann. Worte und Repräsentationen können neu besetzt werden.

Wenn Migrant_innen als identifizierte ‚rassisch‘ oder natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ Bedeutungen mitgestalten und an der schulischen und außerschulischen Reproduktion sozialer Ordnungen beteiligt sind, dann stellt sich die Frage nach dem Wie: Wie gehen sie mit den Verortungspraktiken, die ihnen einen niederen gesellschaftlichen Stellenwert zuteilen, um? Was tragen sie für die Diskurse im Kontext natio-ethno-kultureller Konstruktion und rassistischer Diskriminierung bei? Wie gestalten sie die sozialen Ordnungen mit? Auf welche Art und Weise bestätigen und verstärken sie die hegemonialen Zuschreibungsmuster und welche verdeckten Widerstandsformen entwickeln sie, um sich von rassialisierenden Zuschreibungen abzugrenzen und sich den diskriminierenden Strukturen zu widersetzen? Wie sind ihre Praktiken mit anderen Differenzordnungen, wie etwa aufgrund des sozio-ökonomischen Status, Geschlechts, der Behinderung, sexuellen Orientierung, Religion etc., verknüpft?

Nicht zuletzt ist es von Bedeutung, welche Schlüsse sich daraus für die formale Bildung ableiten lassen. Frank-Olaf Radtke (2008) verweist darauf, dass, abgesehen vom Komplex des Spracherwerbs, bislang wenig über die Prozesse, in denen Kinder die Bedeutung ethnischer Unterscheidungen lernen, bekannt ist (S.668).

Welche Ableitungen aus dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus für die pädagogische Arbeit zu ziehen sind, ist insofern interessant, weil Aufgaben der Gestaltung inklusiven Lernens und Lehrens politische Bedeutung gewinnen. Die Frage ist für Lehrende, Bildungsforschende, Erziehende und Lernende als Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere auch deshalb interessant, zumal *wir* alle in den herrschenden Strukturen gefangen sind, von ihnen geprägt werden und zugleich die Einzigen sind, die diese verändern können. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Differenzkategorien unserer Zeit, beeinflusst (unterstützt oder beeinträchtigt) schulisch-pädagogische Bemühungen bei der Ausschöpfung von Bildungspotenzialen. Schulisch-pädagogische Bemühungen wirken auf soziale Strukturen, gesellschaftliche Differenzkategorien und Zugehörigkeitsordnungen zurück, indem sie ungleiche Lernvoraussetzungen in ungleichen Schulerfolg transformieren oder solche Transformationen unterbinden.

Diesen Fragen widme ich mich in der vorliegenden Forschungsarbeit. Vermutlich erscheinen sie mir wichtig und interessant, weil sie mich mehrfach betreffen: Weil ich selbst eine der Migrationsanderen bin, weil ich ein ‚Kind mit Migrationshintergrund‘ habe und Schule aus der Perspektive der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ erlebe, weil ich in der Lehrer_innen-Bildung tätig bin und meinen Job gut machen möchte. Zumal in der Rassismus- oder Migrationsforschung die Position, aus der die wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgt, immer in einem Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand steht¹³, erscheint mir eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Position, aus der ich spreche,

¹³ Unabhängig davon, ob die Forschung aus der Perspektive der Migrationsanderen oder der Nicht-Migrationsanderen erfolgt, bleibt sie immer befangen und beeinflusst nicht nur die wissenschaftlichen Erkenntnisse, sondern wirkt auf den eigenen Standort ein (vgl. etwa Mecheril 1999; Ivanova 2014).

unausweichlich. Diese erfolgt im nächsten Kapitel (vgl. Kap.3) vor dem Hintergrund meiner erkenntnistheoretischen Positionierung.

Wenn ich nach dem Umgang der Migrationsanderen mit Rassismuserfahrungen frage, dann widme ich mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit Prozessen und Mechanismen der Subjektivierung von Menschen, die aufgrund natio-ethno-kultureller Zuordnungen in Österreich eine Markierung, Deklassierung und Unterordnung erfahren. Dabei interessiert mich vor allem die (Rück-)Wirkung der Subjekte auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Frage baut auf der Annahme auf, dass Subjekte aufgrund ihres Handlungs- und Reflexionsvermögens, trotz eingeschränkter¹⁴ Entscheidungs- und Handlungsspielräume, für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und somit für gesellschaftliche Veränderungen verantwortlich sind. Mit der Frage nach ihren Umgangsformen interessiere ich mich für ihr subjektives Erleben und für ihr Handeln, wobei ich Erleben auf Phänomene des Wahrnehmens, Fühlens und Denkens (auch Einstellungen und Meinungen) zurückführe, Handeln auf äußeres oder innerliches Tun oder Unterlassen. Dabei betrachte ich die Kategorien ‚Erleben‘ und ‚Handeln‘ in ihrer reziproken Abhängigkeit. In Anlehnung an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus verstehe ich menschliche Interaktion, Tätigkeit und Verhalten nicht als Senden und Empfangen sozialer Reize, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse, in die sie eingebettet sind, und auf der Basis von wechselseitigen Interpretationsleistungen, die von Situation zu Situation immer neu als gemeinsames Produkt der Interaktionspartner_innen hergestellt werden (vgl. Mertens 1997). Individuelle Handlungen sind in diesem Sinne als Teil eines übergreifenden, gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs zu sehen (mehr zu dem Umgangsbegriff siehe Kap.4.4.4).

An der Schnittstelle zwischen Anpassung und kritischer Distanz richtet die Frage nach den Umgangsformen, mit denen Subjekte den Verortungspraktiken begegnen, die ihnen untergeordnete gesellschaftliche Positionen zuteilen, den Blick auf die lernenden Subjekte. Indem diese Forschungsfrage weder mit der isolierten Betrachtung innerpsychischer Prozesse, unabhängig von der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, auskommt noch mit der isolierten Betrachtung gesellschaftlicher Systeme und Mechanismen abseits der handelnden Subjekte, sondern vielmehr das wechselseitige Aufeinander-Bezogen-Sein von Welt und Individuum betrachten muss, in der sich die Bildung des Subjekts vollzieht, legt sie den Fokus auf die Mechanismen der Reproduktion des Sozialen auf der Ebene des subjektiven Wissens, Denkens und Handelns. Da die Frage explizit auf das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt gerichtet ist, hat sie eine besondere bildungswissenschaftliche Relevanz (mehr dazu siehe Kap.4.1). Die Erkenntnisse aus der Untersuchung des Umgangs der Migrationsanderen mit Rassismus sollen deshalb zu konkreten Ableitungen für die schulisch-pädagogische Praxis führen (vgl. Kap.10). Wenn ich von Ableitungen spreche, denke ich nicht an konkrete Anleitungen, welche eine Gewissheit bieten (pädagogisches Handeln verlangt immer nach einer adaptiven Expertise und das ist gut so), sondern vielmehr an Anstöße, welche Unvereinbarkeiten und Ambivalenzen markieren und somit zur professionellen pädagogischen Reflexivität im Sinne von Mecheril (2004) oder Stern (2009) anregen.

¹⁴ Subjektive Orientierungen, Entscheidungen und Handlungen können nur aus der eigenen subjektiven Position erfolgen.

Die vorliegende Arbeit beginne ich, wie oben bereits erwähnt, mit einer Diskussion meiner eigenen Position. Anschließend folgen eine theoretische Positionierung (vgl. Kap.4.2), eine Konkretisierung der wichtigsten Begriffe dieser Arbeit (vgl. Kap.4.4), ein Einblick in die migrationsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Österreich (vgl. Kap.5) sowie eine Erörterung von einschlägigen empirischen Erkenntnissen zu Fragen des Umgangs mit Rassismus (vgl. Kap.6). Nach einer Konkretisierung der Fragestellung (vgl. Kap.7) folgt im Kapitel 9 die Darstellung meiner empirischen Vorgehensweise.

Die empirischen Daten gehen wie bereits im Vorwort erwähnt auf ein Forschungsprojekt zurück, in dem ich in den Jahren 2003 und 2004 tätig war. In dieser Arbeit greife ich auf die im Rahmen des EQUAL-Projektes MIDAS durchgeführten sieben Gruppendiskussionen zurück (vgl. Kap.0), führe vertiefenden Analysen durch und diskutiere die Ergebnisse vor dem Hintergrund anderer empirischer Erkenntnisse und Theorien.

Gruppendiskussionsverfahren ermöglichen die Rekonstruktion kollektiver Inhalte, die bei individuell orientierten Verfahren kaum ins Blickfeld geraten. Diese sind daher ein angebrachtes Instrument zur Erforschung von Prozessen der Konstituierung und Reproduktion der sozialen Wirklichkeit. Sie sind insbesondere dann sinnvoll, wenn sich das Forschungsinteresse über die Ermittlung von Meinungen und Einstellungen Einzelner hinaus richtet und kollektiv verankerte Orientierungen oder sogenannte „Gruppenmeinungen“ zu erheben versucht (vgl. Mangold 1959, zit. nach Loos/Schäffer 2001; mehr zur Wahl der Untersuchungsmethode siehe Kap.8.2).

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen bediene ich mich der dokumentarischen Methode Bohnsacks (1997), welche sich besonders zur Rekonstruktion von Orientierungs- und Sinnmustern empfiehlt (vgl. Kap.8.4).

Durch die Beleuchtung und Analyse des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts des Datenmaterials aus den Gruppendiskussionen werden verschiedene Strategien, Orientierungen und Verhaltensmuster seitens der Migrationsanderen im Umgang mit Rassismus (vgl. Kap.9) deutlich. Die Ergebnisse decken eine Fülle an Variationen im Denken, Fühlen und Handeln auf, mit denen Zu-Anderen-Gemachte Verortungs- und Diskriminierungspraktiken begegnen. Nicht alle Taktiken und Strategien sind auf Widerstand gerichtet und noch weniger versuchen sie die hierarchische Strukturierung an sich (also, unabhängig von den Kategorien, derer sie sich aktuell bedienen) in Frage zu stellen bzw. sich von dieser zu emanzipieren. Manche Formen des Umgangs mit Rassismus zeigen, wie Migrationsandere selbst zur Stärkung der rassistischen Ideologien beitragen, indem sie diese verinnerlichen und weitertragen oder der eigenen Deklassierung zu entkommen versuchen, ohne die Deklassierung an sich anzufechten. Andere Formen des Umgangs mit Rassismus verweisen darauf, dass es einzelnen Subjekten (vielleicht auch allen Subjekten in einzelnen Situationen) dennoch gelingt, den ideologischen Fesseln des Rassismus insofern zu entkommen, als sie anfangen, verschiedene Annahmen, Schlussfolgerungen, Repräsentationen in Frage zu stellen und auch andere Subjekte zum Hinterfragen anregen. Das breite Spektrum reicht von Rückzug, Resignation, Hinnahme, Verinnerlichung, Verdrängung oder dem Einsatz verschiedener Taktiken zur Verbesserung der eigenen gesellschaftlichen Stellung oder der eigenen Gruppe bis zur Infragestellung der gesellschaftlichen Kategorien und zu gezielten Versuchen zur Destabilisierung gesellschaftlicher Selbstverständnisse, zur Wahrnehmung der eigenen Handlungswirksamkeit und gegenseitigen Mobilisierung zum Widerstand. Zwecks einer Systematisierung differenziere ich zwischen

passiven und aktiven Duldungsstrategien, individuellen und kollektiven Aufstiegsstrategien sowie defensiven und offensiven Gegenstrategien. Darin werden drei zentrale Tendenzen im Umgang der Subjekte mit gesellschaftlichen Strukturen sichtbar: Zementierung, Verschiebung oder Veränderung.

Das, was sich im Spezifischen als Umgang der Migrationsanderen mit Rassismus zeigt, lässt sich im Allgemeinen als Umgang mit gesellschaftlicher Segmentierung verstehen, von der alle Subjekte betroffen sind. In diesem Sinne können die Ergebnisse dieser Studie dazu beitragen, nicht nur den Beitrag der Migrationsanderen für die Reproduktion des Rassismus im Spezifischen, sondern die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Allgemeinen besser zu verstehen und im Weiteren dieses Wissen im Kontext von Schule produktiv zu nutzen. In den offensiven Gegenstrategien zeigt es sich, dass Emanzipation und Solidarität immer nur vorläufig gelingen können, da die Befreiung von den ‚Fesseln‘ der ideologischen Diskurse nur durch die Erzeugung von neuen Denkprämissen erfolgen kann. Darin sind bereits der Aufbau von neuen Bündnissen und somit auch die Grundlage für neue Ausschlüsse impliziert. Mit den Worten von Horkheimer und Adorno gesprochen, zeigt sich in diesem Kreislauf wie die „Aufklärung“ in „Mythologie“ zurückfällt (Horkheimer/Adorno 1997, S.16). Während Horkheimer und Adorno diesen Rückfall kritisch betrachten, erscheint er mir aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive weniger problematisch. Dies gilt jedoch nur dann, wenn Bildung nicht als Zustand, sondern als Prozess verstanden wird.

Was aus pädagogischer Perspektive dagegen als eine Herausforderung erscheint, ist das begrenzte Gelingen der verstrickten Subjekte, die alten Ideologien zu durchschauen, zu durchbrechen und sie durch neue zu ersetzen, und das selbst dann (oder vielleicht vor allem dann), wenn die herrschenden Differenzordnungen ihnen eine Minderwertigkeit ‚einreden‘ und sie Gehorsamkeit statt Hörsamkeit (Achtsamkeit) und Vernunft entwickeln. Dadurch wird die Notwendigkeit einer pädagogischen Einmischung sichtbar. Überlegungen nach Möglichkeiten zur Ermächtigung der verstrickten Subjekte stoßen jedoch unausweichlich auf die ambivalente Überlappung zwischen Befähigung und Bevormundung, die umso problematischer erscheint, wenn wir bedenken, dass Lehrende und Lernende situierte Subjekte sind. Die unabgeschlossene Frage ist in meinen Augen die nach möglichen pädagogischen Reflexions- und Kommunikationskulturen, die in der Lage wären, die ambivalenten Verhältnisse und Verstrickungen, die Befangenheit, Vorläufigkeit und Brüchigkeit nicht zu negieren, sondern in Form einer fortdauernden Auseinandersetzung produktiv zu nutzen.