



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zu unbewusster
Diskriminierung aufgrund von Herkunft als Aspekt der
Politischen Bildung“

verfasst von / submitted by

Carina Rauter BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 510 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Geographie und
Wirtschaftskunde / Geschichte, Sozialkunde und
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange

Abkürzungsverzeichnis

BIPoC= Black, Indigenous and People/Person Of Color

PoC= People/Person of Color

PZI = Problemzentriertes Interview

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 16.05.2021



Carina Rauter BEd

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	II
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VII
1 Einleitung.....	1
2 Begriffsannäherungen.....	6
2.1 Alltagsvorstellungen.....	6
2.2 Unbewusste Diskriminierung.....	8
2.2.1 Diskriminierungsmerkmal Herkunft: (unbewusster) Rassismus als Form von (unbewusster) Diskriminierung.....	10
3 Methodische Herangehensweise.....	14
3.1 Die Interviewplanung.....	15
3.1.1 Das Leitfadeninterview.....	16
3.1.2 Das Videointerview.....	20
3.1.3 Zugang zum Feld.....	21
3.2 Die Entstehung des Interviewleitfadens.....	23
3.2.1 Themenkomplex 2: Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung.....	24
3.2.2 Themenkomplex 3: Erlebte unbewusste Diskriminierung (Hauptteil 1).....	29
3.2.3 Themenkomplex 4: Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule (Hauptteil 2).....	35
3.2.4 Themenkomplex 5: Schlussbemerkungen.....	37
3.3 Zur Interviewsituation.....	37
3.3.1 Vorbemerkungen.....	37
3.3.2 Ablauf.....	40
3.4 Nachbereitung der Interviews.....	41
3.4.1 Transkription.....	41

3.4.2	Strukturgeleitete Textanalyse	43
4	Ergebnisdarstellung der Interviewantworten	48
4.1.1	Themenkomplex 2: Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung	48
4.1.2	Themenkomplex 3: Erlebte unbewusste Diskriminierung (Hauptteil 1).....	60
4.1.3	Themenkomplex 4: Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule (Hauptteil 2)	71
5	Reflexion der Auswertung.....	78
6	Fazit	80
7	Bibliographie	85
7.1	Quellen.....	89
8	Interviews.....	90
	ANHANG	91

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1 (Seite 27): Ausschnitte aus dem Video „How microaggressions are like mosquitobites, Same Difference.“, *Quelle: Fusion Media Group, How microaggressions are like mosquitobites. Same Difference, 05.10.2016, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450> (22.09.2020).*
- Abbildung 2 (Seite 31): Die Vorder- und die Hinterbühne des „Interkulturellen“, *Quelle: Annita Kalpaka und Paul Mecheril, „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril et.al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010), 86.*
- Abbildung 3 (Seite 44): Auswertungsschritte der Strukturgeleiteten Textanalyse, *eigene Darstellung*

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1 (Seite 29): Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „Mikroaggressionen“, *eigene Darstellung*.
- Tabelle 2 (Seite 35): Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „Erlebte unbewusste Diskriminierung“, *eigene Darstellung*.
- Tabelle 3 (Seite 36): Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule“, *eigene Darstellung*.
- Tabelle 4 (Seite 47): Beispiel für den Auswertungsschritt „Reduktion der Datenmenge“, *eigene Darstellung*.

1 Einleitung

Um das Phänomen unbewusste Diskriminierung aufgrund von Herkunft in unserer Gesellschaft von Grund auf erforschen zu können, ist die Berücksichtigung vieler, komplex zusammenhängender Faktoren von zentraler Bedeutung. Es ist ein umfassender Blick vonnöten, um der Komplexität in annähernder Weise Rechnung tragen zu können. Die Mannigfaltigkeit des Phänomens liegt etwa in historischen Aspekten sowie in damit zusammenhängenden Machtgefügen im zwischenmenschlichen Zusammenleben.¹ Auch Ansätze der Neurowissenschaft bieten Erklärungen für unbewusstes Diskriminieren², um hier nur zwei Beispiele zu nennen. Ein intensiver Diskurs mit Vertreter*innen unterschiedlicher Wissenschaftsfelder, wäre erstrebenswert. Allerdings bedarf es dafür ein breiteres Bewusstsein für das bestehende Missverständnis, Diskriminierung käme nur in bestimmten Gesellschaftsschichten vor. Diesen Trugschluss aufzubrechen oder wenigstens einen Beitrag für die Bewusstmachung der gesellschaftlichen Verbreitung von Diskriminierung³ zu leisten, sind Motivation und Ziel dieser Arbeit. So scheint nun die Betrachtung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive für den Zweck der vorliegenden Forschung unter dem Aspekt der Politischen Bildung am naheliegendsten, da sie das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen untersucht und Diskriminierung mitsamt ihren Unterformen eine Ausprägung dessen darstellt. Die Arbeit soll demzufolge als Mosaikstein verstanden werden, der das umfassende Bild von Diskriminierung im Kontext von Politischer Bildung um einen Teil bereichern soll.

Ausgehend von dem Verständnis, dass Schule als eine bedeutsame Lebenswelt für Schüler*innen gesehen werden kann, bildet sie zugleich die Brücke zur Thematisierung von institutioneller Diskriminierung als mitgestaltendes Moment gesellschaftlicher Strukturen. Wenngleich diese Form nicht den Hauptaspekt der Arbeit darstellt, ist sie der für diesen Kontext wesentlichste Einflussfaktor für strukturelle Diskriminierung und soll hier deshalb nicht unerwähnt bleiben:

„Institutionelle Diskriminierung bezeichnet Strukturen und Praktiken von Organisationen (Schulen, Betrieben, Sozialämtern usw.), die auch ohne Absicht zur Benachteiligung derer führen, die dort

¹ Immanuel *Wallerstein*, Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Etienne *Balibar* und Immanuel *Wallerstein* (Hg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten (Hamburg ²1998) 97.

² Shakil *Choudhury*, Deep Diversity. Die Grenze zwischen „Uns“ und den „Anderen“ überwinden (Münster 2017).

³ Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr*, Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr* (Hg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (Wiesbaden 2010) 8.

handeln, und die auch nicht durch individuelle Vorurteile von Organisationsmitgliedern erklärbar sind; [...]“⁴

Neben der Verortung von Diskriminierung in Organisationen, spricht der Soziologe und Sozialarbeitswissenschaftler Albert Scherr die Absicht an, welche den passenden Bezugspunkt zum Forschungsthema „unbewusste Diskriminierung“ herstellt. In den Folgekapiteln wird sich also nicht der direkten, häufig aggressiven Diskriminierungsform zugewandt, sondern jener, die mit keiner oder gar guter Absicht einhergeht. Neben der institutionellen Diskriminierung als eine Form von struktureller Diskriminierung, führt Scherr noch weitere Formen an, wie etwa rechtliche oder indirekte/mittelbare Diskriminierungsformen⁵, die in ihren jeweiligen Aktionsfeldern (z.B.: Recht) „aus existierenden gesellschaftlichen Strukturen resultieren“⁶. Er sieht daher die Grundlage für Diskriminierung

„[...]in Diskursen und Ideologien sowie ökonomischen, politischen, rechtlichen und institutionellen Strukturen verankerte Unterscheidungen von Personenkategorien oder sozialen Gruppen, denen der Status eines gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten wird.“⁷

Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung ist die Etablierung sowie im Speziellen die damit zusammenhängende Reproduktion jener „Personenkategorien“ in alltäglichen Kommunikationsprozessen. Das Konzept der „Mikroaggressionen“ bietet ein anschauliches Beispiel solcher Kommunikationsprozesse und fließt daher zu einem beträchtlichen Anteil in die Datenerhebung mit ein. In einem Paper von Wing Sue et.al., in welchem die Auswirkungen von therapeutischen Beziehungen zwischen *weißen*⁸ Berater*innen und PoC als Klient*innen in Bezug auf Mikroaggressionen beleuchtet werden⁹, wird der Begriff „racial microaggressions“ folgendermaßen beschrieben:

⁴ Albert Scherr, Was meint Diskriminierung? In: Sozial Extra 35, H.11: Durchblick: Diskriminierungsforschung (2011) 34-38, hier 36.

⁵ Scherr, Was meint Diskriminierung, 36.

⁶ Heiner Bielefeldt, Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (Wiesbaden 2010) 30.

⁷ Scherr, Was meint Diskriminierung, 36.

⁸ In Studien zum Forschungsfeld der „Critical Whiteness“ wird *Whiteness* als „sprachliche und soziale Konstruktion“ bezeichnet und ist als solche nicht ins Deutsche übersetzbar. Unter diesem Verständnis von *Whiteness* gestaltet sich auch die Lesart der Begriffe „weiß“ und „schwarz“ in dieser Arbeit. (vgl. dazu: Rosa Schneider, "Um Scholle und Leben": Zur Konstruktion von "Rasse" und Geschlecht in der kolonialen Afrikaliteratur um 1900 (Perspektiven Südliches Afrika 1, Frankfurt am Main 2003) 36 und: Martina Tjßberger, *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender* (Wiesbaden 2017) 98.)

⁹ Derald Wing Sue et al., Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Cultural Practice“. In: American Psychologist 62, H.4 (2007).

„Racial microaggressions are brief and commonplace daily verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults toward people of color.“¹⁰

Wing Sue et.al. sprechen in ihrer Definition mehrere Dimensionen von Mikroaggressionen an¹¹, welche in den Folgekapiteln beschrieben werden. Im Kontext der vorliegenden Forschung wird besonders auf die dahinterstehende Absicht eingegangen, um das Unbewusste in dieser Form der Alltagskommunikation unter Heranziehung von Schüler*innen-Meinungen zu identifizieren und zu beleuchten.

Das Datenmaterial der Forschung ergibt sich demnach aus den Befragungen, welche mit Schüler*innen in Einzelinterviews durchgeführt werden. Das bereits im Ansatz angedeutete Ziel der Forschung besteht darin, das Phänomen der unbewussten Diskriminierung vermehrt ins Blickfeld aller im Schulkontext stehenden Personen, insbesondere der Lehrenden zu rücken, wodurch langfristig Einfluss auf zukünftige politikdidaktische Unterrichtsgestaltungen genommen werden kann. Dafür wird in der Untersuchung der „Ansatz des Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Interpretationsrahmen“¹² herangezogen, im Zuge dessen sowohl der individuelle als auch der soziale Aspekt (Sozialkonstruktivismus) der verschiedenen Weltverständnisse Berücksichtigung finden.¹³ Der Konstruktivismus selbst zeichnet sich durch verschiedene Diskursstränge und Standpunkte aus.¹⁴ Unter dem Verständnis des „radikalen Konstruktivismus“, definiert sich dieser Ansatz wie folgt:

„Diese [radikalen Spielarten] vertreten die Ansicht, dass ein Phänomen, das wir gemeinhin als selbstständig und an sich existierend betrachten, im Grunde vom Denken, von der Sprache und sozialen Praxis des Menschen erschaffen oder eben „konstruiert“ ist.“¹⁵

Die Untersuchungsergebnisse sollen nicht als allumfassend oder allgemeingültiges Rezept für die Unterrichtsgestaltung der Politischen Bildung missverstanden werden. Vielmehr sollen dadurch Anstöße zur Auseinandersetzung mit subjektiven Vorstellungswelten von

¹⁰ Wing Sue et al., *Racial Microaggressions in Everyday Life*, 271.

¹¹ Ebd., 271ff.

¹² Inken Heldt, *Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung* (Wiesbaden 2018) 27.

¹³ Ebd., 27ff.

¹⁴ Finn Collin, *Konstruktivismus für Einsteiger* (Stuttgart 2008) 9.

¹⁵ Ebd.

Schüler*innen gegeben werden. Darüber hinaus bereichern sie die empirische Datenmenge, welche für weiterführende Forschungen in der Politikdidaktik herangezogen werden können. Die deduktiv-orientierte Analyse von Schüler*innen-Konzepten zu unbewusster Diskriminierung stellt den Kern der Arbeit dar. Im Forschungsschnittpunkt Diskriminierung und Schüler*innen-Vorstellungen sind in der jüngeren Vergangenheit immer häufiger Studien entstanden, die eine solide Grundlage für diese Arbeit bieten, wenngleich „[...] die Erforschung von Alltagsvorstellungen zu sozialen und gesellschaftlichen Phänomenen [...], auch international, noch in den Kinderschuhen [...]“¹⁶ steckt. Ein Beispiel jüngerer Forschung ist die ebensitierte Studienschrift von Inken Heldt. In ihrem Werk „Die subjektive Dimension von Menschenrechten“ beschäftigt sie sich mit Alltagsvorstellungen über Menschenrechte aus der Sicht von Lernenden.¹⁷ In anderen Studien der letzten Jahre wurden etwa auch Themen wie Migration¹⁸ und Rechtsextremismus¹⁹ im Zusammenhang mit Schüler*innen-Vorstellungen untersucht. Der Inhaltsbereich der vorliegenden Forschung bezieht sich auf das Themenfeld „unbewusste Diskriminierung“ und richtet sich in diesem Kontext lediglich auf *ein* Merkmal, nämlich jenes, welches die vermeintliche „Herkunft“ als Aspekt sozialer Zuschreibungen birgt. Die Eingrenzung auf nur ein soziales Merkmal ermöglicht eine präzisere Aussage über die Vorstellungswelt von Schüler*innen, da bei Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher Merkmale, auch unterschiedliche Betroffenheiten oder meinungsbildende Erfahrungen bestehen. Um dem Risiko einer Verallgemeinerung von Diskriminierung entgegenzuwirken, fiel die Entscheidung daher auf ein Merkmal. Welche Schwierigkeiten mit dem Begriff „Herkunft“ einhergehen, wird sich in den Folgekapiteln zeigen und auch Gegenstand der Erhebungen sein.

Vor dem Hintergrund des gestellten Forschungsanliegens, stehen die von den Schüler*innen verbalisierten Gedankenwelten im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Der Diskriminierungsbegriff wird in dieser Arbeit weniger aus der Perspektive von Ungleichheitstheorien betrachtet; stattdessen stehen Machtverhältnisse, reproduzierende Kommentare und Handlungen in der Alltagskommunikation im Vordergrund. Gerade in alltäglichen Dialogen tauchen Diskriminierungen auf, die von der Sender*innenseite nicht bewusst getätigt werden. Ziel der Arbeit

¹⁶ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 19.

¹⁷ Ebd., 13.

¹⁸ Andreas Lutter, Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen (Wiesbaden 2011).

¹⁹ Sebastian Fischer, Rechtsextremismus Bei Jugendlichen: Eine Kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in Pädagogischen Handlungsfeldern (Schriftenreihe des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an Der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg 23, Oldenburg 2006).

ist demzufolge die Untersuchung der Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zu unbewusster Diskriminierung. Angelehnt an Lutter, können diese aufzeigen, welche Erklärungen Schüler*innen für sich heranziehen, um die Prozesse des Phänomens zu verstehen.²⁰ Es ergibt sich aus den bisherigen Überlegungen folgende Forschungsfrage:

Welche Alltagsvorstellungen haben Schüler*innen von „unbewusster Diskriminierung“ aufgrund von Herkunft?

Um diese Frage in adäquater Form zu beantworten, sind zunächst einige Schritte vonnöten, die in erster Linie Transparenz ermöglichen sowie der Nachvollziehbarkeit dienen sollen. Dazu wird zunächst eine Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begriffen (Alltagsvorstellungen, unbewusste Diskriminierung, Herkunft) angeführt. Darauf folgt eine ausführliche Beschreibung der methodischen Herangehensweise, worin auf die Datenerhebung mittels Interviews eingegangen wird. Die Interviewplanung, die Interviewsituation selbst und die Nachbereitung der Interviews sind dabei zentral, aber auch die Erläuterung zur Entstehung des Interviewleitfadens ist relevant, da an dieser Stelle einerseits auf die Bedeutung der Auswertungskategorien sowie deren Begrifflichkeiten eingegangen wird und andererseits, weil dieser Abschnitt eine Überleitung zum Hauptteil – der Ergebnisdarstellung – darstellt. Abschließend werden diese Ergebnisse in einem eigenen Kapitel reflektiert und in einem Fazit zusammengetragen.

²⁰ Lutter, Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen, 17.

2 Begriffsannäherungen

In diesem Kapitel findet eine Annäherung an jene Begriffe statt, welche in der Forschungsfrage enthalten sind, um eine erste Heranführung an den Forschungsrahmen zu erhalten. Konkreter formuliert, ist es eine Abklärung der verwendeten Begriffe, welche als Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen nachvollziehbar gemacht werden. Weitere Begriffe und Konzepte, die im Forschungsverlauf aufkommen, werden an entsprechender Stelle definiert.

2.1 Alltagsvorstellungen

Bezugnehmend auf Heldts Studie, sind auch hier die Alltagsvorstellungen von Schüler*innen als konkretes Erkenntnisinteresse zu forcieren. Warum diese Hinwendung zu Alltagsvorstellungen sinnvoll ist, begründet Heldt in der Annahme, dass Schüler*innen ihre Vorstellungen von der Welt, worunter Deutungsroutinen, Wahrnehmungsmuster, Wertvorstellungen und Überzeugungen subsummiert werden, in die schulischen Einrichtungen mitnehmen. Sie gelten als Ausgangspunkt, worauf neue Inhalte aufgebaut und individuell verarbeitet werden.²¹ In der Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie im Schulalltag stößt man häufig auf den Kommentar, man möge die Schüler*innen „von dort abholen, wo sie gerade stehen“. Gemeint sind damit vor allem die Kompetenzen der Schüler*innen aus den Anforderungsbereichen²² eins (Reproduktion) und zwei (Transfer).²³ Lehrer*innen brauchen diese Informationen, damit sie sich im Schüler*innengefüge besser orientieren können. Wenn ein Großteil der Lerngruppe beispielsweise noch nie vom Begriff „Diskriminierung“ gehört hat, gilt es zunächst, diesen zu erklären, damit die Schüler*innen mit dem Begriff weiterarbeiten können. Es geht also darum, herauszufinden, wo inhaltlich angesetzt werden kann. *Was sie*

²¹ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 34.

²² Man spricht in der Fachdidaktik von drei verschiedenen Anforderungsbereichen. Die Einteilung einer Aufgabe zu einem Anforderungsbereich richtet sich nach der Verwendung bestimmter Operatoren (z.B. beinhalten Aufgabenstellungen Aufforderungen, Sachverhalte zu „beschreiben“, zu „vergleichen“ oder dazu „Stellung zu nehmen“). Die Anforderungsbereiche sind charakterisiert durch eine aufsteigende Schwierigkeit, sodass „Stellung nehmen“ als Operator des Anforderungsbereiches drei (Reflexion) schwieriger einzustufen ist als die Operatoren aus den Anforderungsbereichen eins (Reproduktion) und zwei (Transfer). (vgl. dazu: Wolfgang Taubinger und Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer und Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 8.

²³ Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifepfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 16.

kennen ist in diesem Fall von Interesse. Demgegenüber geht es bei der Untersuchung von Alltagsvorstellungen darum, *Wie* die Schüler*innen etwas kennen.²⁴ In Heldts Ausführungen zum Begriff, beruft sie sich auf das von Lange etablierte Bürgerbewusstsein:

„Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen.“²⁵

Auf dieser Grundlage ist die Untersuchung der Alltagsvorstellungen von Schüler*innen eine nachvollziehbare und lohnende Perspektive, da sie eine weitere empirische Komponente in wissenschaftlichen Diskursen um das Bürgerbewusstsein einbringt sowie darüber hinaus, beizutragen hilft, zentrale Fragen der Politischen Bildung beantworten zu können.²⁶

Alltagsvorstellungen sind nach Duit Vorstellungen und Konzepte, „die Menschen erfahrungsbasiert, also in Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln (Sinneserfahrungen, Alltagshandlungen, Gespräche, Medien) und zur Erklärung der Phänomene der Welt heranziehen.“²⁷ Erfahrungen spielen auch in der vorliegenden Untersuchung eine bedeutsame Rolle. Durch die Analyse der persönlichen Erfahrungen zu unbewusster Diskriminierung, kann jene Vorstellungsentwicklung der Schüler*innen nachvollzogen werden. Sie bilden demnach das ursächliche Fundament für die interessierten Alltagsvorstellungen. Auch das angesprochene Umfeld fließt in unterschiedlicher Weise und mit besonderem Fokus auf den Schulalltag in die Befragung mit ein. Durch die Untersuchung von Alltagsvorstellungen wird ein, zwar durch verschiedene Einflussfaktoren der konstruierten Gesprächssituation (vgl. Kap. 3.3.1) beeinflusster, Einblick in die subjektiven Wertvorstellungen der Schüler*innen möglich.

Oschatz bezeichnet Alltagsvorstellungen als „subjektive Sinnentwürfe“ und zeigt mit ihrer Definition noch einen weiteren wichtigen Aspekt im Zusammenhang mit Alltagsvorstellungen auf, nämlich die selbstempfundene Gültigkeit dieser aufgrund der individuellen Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht wurden:

²⁴ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 34.

²⁵ Dirk Lange, Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung. In: Dirk Lange (Hg.), Migration Und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Bd. 1 (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2008) 2.

²⁶ Ebd.

²⁷ Reinders Duit, Forschungen zur Bedeutung vorunterrichtlicher Vorstellungen für das Erlernen der Naturwissenschaft. In: Kurt Riquarts et al. (Hg.), Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4 (Aktuelle Entwicklungen und fachdidaktische Fragestellungen in der naturwissenschaftlichen Bildung, Kiel 1992) 47. Zit. In: Kerstin Oschatz, Intuition Und Fachliches Lernen. Zum Verhältnis Von Epistemischen Überzeugungen Und Alltagsphantasien (Wiesbaden 2011) 71.

„Alltagsvorstellungen lassen sich zusammenfassend als subjektive Sinnentwürfe des Alltags bezeichnen, die sich in alltäglichen Handlungszusammenhängen bewährt haben und deshalb für das Individuum situationsadäquat und gültig sind.“²⁸

2.2 Unbewusste Diskriminierung

Was meint nun die Bezeichnung „unbewusste Diskriminierung“ und welche Forschungsrelevanz kann aus ihr abgeleitet werden? Für die Stelle zur Bekämpfung von Diskriminierungen der Stadt Wien gilt etwa die folgende Definition von Diskriminierung:

„Diskriminierung ist jede Form der ungerechtfertigten Benachteiligung oder Ungleichbehandlung von einzelnen Personen oder Gruppen aufgrund verschiedener wahrnehmbarer beziehungsweise nicht unmittelbar wahrnehmbarer Merkmale. Wahrnehmbar sind zum Beispiel Alter, ethnische Zugehörigkeit oder Behinderung. Nicht unmittelbar wahrnehmbar sind beispielsweise Weltanschauung, Religion oder sexuelle Orientierung.“²⁹

Dass das untersuchte Merkmal „Herkunft“ sowohl wahrnehmbar als auch nicht unmittelbar wahrnehmbar sein kann und welchen Effekt dieser Umstand für Menschen unterschiedlicher „Herkünfte“ haben kann, wird sich im nächsten Unterkapitel zeigen. Eine Umsicht anderer Definitionsvorschläge zum Begriff Diskriminierung soll hier aber zunächst eine Begriffspräzisierung erzeugen. Zu diesem Zweck wird erneut auf Scherr verwiesen, welcher den Diskriminierungsbegriff als solches versteht:

„Diskriminierung besteht in der gesellschaftlichen Verwendung kategorialer Unterscheidungen, mit denen soziale Gruppen und Personenkategorien gekennzeichnet und die zur Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher (ökonomischer, politischer, rechtlicher, kultureller) Benachteiligungen verwendet werden. Durch Diskriminierung werden auf der Grundlage jeweils wirkungsmächtiger Normalitätsmodelle und Ideologien Personengruppen unterschieden und soziale Gruppen markiert, denen der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten wird.“³⁰

Noch deutlicher wird dieser Zugang in der kurzen Vorbemerkung zu seinem zitierten Werk, in welchem es heißt:

„Diskriminierung geschieht durch Unterscheidungen, die Unterschiede behaupten und in Ungleichheiten verwandeln.“³¹

Er stellt in beiden Ausführungen einen starken Bezug zur Problematik von Benachteiligungen her, welche aus den Zuschreibungen zu bestimmten Personenkategorien resultieren. Besonders bedeutsam für die vorliegende Forschung sind, die in diesem Verständnis erwähnten

²⁸ Kerstin *Oschatz*, *Intuition Und Fachliches Lernen. Zum Verhältnis Von Epistemischen Überzeugungen Und Alltagsphantasien* (Wiesbaden 2011) 73.

²⁹ Stadt Wien, *Was versteht man unter Diskriminierung?*, online unter: <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/index.html> (09.10.2020).

³⁰ Albert *Scherr*, *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden* (Wiesbaden 2016) 9.

³¹ Ebd., VII.

Normalitätsmodelle und Ideologien, auf dessen Grundlage in Personengruppen assoziiert wird. Dass diese Normalitätsmodelle oft unbewusst im Denken vieler Menschen verankert sind, erklärt auch Shakil Choudhury, der mit seinem „Deep Diversity“-Ansatz auf genau diese Problematik aufmerksam macht.³² Mit diesem Lösungsansatz soll versucht werden, eine Relation zwischen Kopf (Gedanken) und Herz (Gefühlen) herzustellen, wie er schreibt. Denn „unsere Blockaden existieren eher auf fühlender, unbewusster Ebene“.³³ Er sieht das Unbewusste gegenüber dem Bewussten in den Bereichen der Sprache, Logik, Vernunft und Abstraktion dominant, da sich das Unbewusste etwa durch Automatismen, Reaktivitäten, Emotionen und Intuitionen äußert.³⁴ Diese lassen sich schwieriger kontrollieren.

Das bedeutet, auch wenn das eigene Selbstbild von Personen als reflektiert und aufgeklärt eingeschätzt wird und diese Personen Diskriminierung rational ablehnen, gehen mitunter auch von ihnen *unbewusste* Diskriminierungen aus, obwohl sie keine offensiv herabwertende Intention dahinter beabsichtigten. Vom Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft in Jena heißt es dazu, dass häufig der Fehler gemacht wird, etwa rassistisches Verhalten lediglich mit politisch rechts orientierten Gruppen zu assoziieren.³⁵

„Für umfassende Betrachtungen ist es unerlässlich, dass wir uns selbstkritisch mit eigenen Ungleichbehandlungen und Abwertungen, mit Privilegien und sozialen Asymmetrien innerhalb unserer Gesellschaft beschäftigen. Die Externalisierung auf „Rassist_innen“ oder „Nazis“ lenkt davon ab, dass Diskriminierungsformen wie beispielsweise Rassismus, Sexismus und Antisemitismus Teil unserer Gesellschaft, unserer Geschichte und unserer (Alltags-)Kultur sind.“³⁶

Unbewusste Diskriminierung kann sich unter diesem Verständnis auch hinter vermeintlich positiv gemeinten Komplimenten oder in unterstützenden Handlungen von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft verstecken, da automatisch davon ausgegangen wird, sie wären aufgrund ihrer „Andersartigkeit“ (beispielsweise bzgl. des Aussehens, der sexuellen Orientierung, der Behinderung, des Alters, des Geschlechts oder eben der Herkunft) solcher Zuwendungen bedürftig. Häufig spielt dabei das Aussehen eine bedeutende Rolle. Ein bekanntes Beispiel sind

³² Choudhury, Deep Diversity, 14.

³³ Ebd., 14.

³⁴ Ebd., 30.

³⁵ Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ), „Diskriminierung schadet dem Zusammenhalt unserer Gesellschaft“ In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.), Wissen schafft Demokratie 2 (Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, Berlin 2017) 11.

³⁶ Ebd.

etwa Anerkennungsbekundungen und Erwartungshaltungen in Richtung asiatisch aussehender Menschen, da ihnen überragende mathematische Fähigkeiten nachgesagt werden.³⁷

2.2.1 Diskriminierungsmerkmal Herkunft: (unbewusster) Rassismus als Form von (unbewusster) Diskriminierung

Es gibt bekanntermaßen verschiedene Diskriminierungsformen, die eigene Bezeichnungen haben, je nachdem welches Diskriminierungsmerkmal bei entsprechendem Verhalten im Vordergrund steht. So wird Diskriminierung etwa aufgrund des Geschlechts als „Sexismus“ bezeichnet.³⁸ Ein anderes Beispiel ist die Bezeichnung „Klassismus“, die dann Verwendung findet, wenn aufgrund der sozialen Herkunft diskriminiert wird.³⁹

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf unbewusste Diskriminierung aufgrund von *ethnischer* Herkunft. Im Kontext der Forschung bewege ich mich demnach im Feld des „unbewussten Rassismus“. Da in der Schüler*innenbefragung konkret nach Diskriminierung aufgrund von Herkunft gefragt wird, ist zunächst die Diskussion um den Begriff der Herkunft entscheidend. In Auseinandersetzungen zu rassismuskritischer Bildungsarbeit wird in diesem Zusammenhang die Frage „Woher kommst du (wirklich)?“ kritisch beleuchtet.⁴⁰ Tatsächlich kommt diese Frage als Beispiel für Mikroaggressionen in jenem Video vor, welches die Schüler*innen im Zuge der Befragung zu sehen bekommen. Problematisch wird sie aufgrund der Unterschiedlichkeit der subjektiven Interpretationen gesehen, da sie je nach Situation und Perspektive unterschiedlich gedeutet werden kann. Für manche fungiert sie als harmlose Eisbrecherfrage bei neuen Bekanntschaften, für manche ist es eine Frage, welche die neue Bekanntschaft beendet bevor sie noch vertieft werden konnte.⁴¹ In diesem Fall wird nämlich mit dem Wort „Woher“ eine versteckte Botschaft mitgetragen, welche die angesprochene Person in ein „Anderswo“ verbannt. Dadurch wird sie aus dem Gemeinwesen – dem „Hier und Jetzt“

³⁷ Josef Strasser, Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Werner Wiater und Doris Manschke (Hg.), Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen (Wiesbaden 2012) 202.

³⁸ Charlotte Diehl et.al, Die Sexismus-Debatte im Spiegel wissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Aus Politik und Zeitgeschichte 64, H. 8: Sexismus (2014) 22-28, hier 22.

³⁹ Albert Scherr, Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (Wiesbaden 2010) 43.

⁴⁰ Diakonie Württemberg, Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit (Württemberg 2014).

⁴¹ Ebd., 5.

– ausgeschlossen.⁴² Damit ist auch gemeint, was Choudhury als „Wir-versus-Sie-Dynamik“ bezeichnet.⁴³ Dieser Dynamik liegt zugrunde, dass Einzelpersonen zu stellvertretenden Symbolen für eine ganze Gruppe gemacht werden. Choudhury sieht diese Problematik besonders bei ethnischen Gruppen, die mit „den Einheimischen“ interagieren. Ihre Mitglieder werden eher kollektiv denn als Individuum wahrgenommen.⁴⁴ Dazu führt er aus, dass eine solche Verfahrensweise im gegenseitigen Miteinander problembehaftet ist, da wir einzelne Personen auf diese Weise entmenschlichen (er benennt dieses Problem *infrahumanization* oder *Objektivierung*).⁴⁵ In der Forschung wird auch von einem „robusten“ Phänomen gesprochen, das uns dazu veranlasst, „Menschen, die nicht unserer eigenen ethnischen Gruppe angehören, als stark vereinfacht und in primitiven Stereotypen wahrzunehmen – mehr als Tiere oder Objekte, denn als Menschen“.⁴⁶ Während Choudhury in seinen Ausführungen neurologisch-psychologischen Erklärungsmustern für unbewusste Diskriminierungshandlungen nachgeht, zeigt die Antirassismus-Expertin und Autorin Tupoka Ogette in ihrem Buch⁴⁷ die Facette des sozialisierten Rassismus auf. Dabei spricht sie auch das Bewusste und das Unbewusste in rassistischem Handeln an. Ihrer Annahme, dass fast alle „Menschen gut sein wollen“, Gerechtigkeit und Fairness befürworten würden und dass die meisten Menschen niemanden verletzen wollen, folgt ein Blick auf die gelebte Realität vieler PoC (People of Color), in welcher Rassismus täglich reproduziert wird:⁴⁸

„Und dass dieser Rassismus oft in Kontexten passiert, in denen sich die Menschen für tolerant, fair und vor allem für ›antirassistisch‹ halten. Oder auch in Räumen, die von (weißen) Menschen als „rassismusfrei“ proklamiert werden. Und da liegt das Problem: Rassismus gilt in Deutschland als individueller, bewusster Fehltritt der Anderen.“⁴⁹

Dass hingegen auch *unbewusste* Fehltritte unseren kommunikationsspezifischen Alltagsgewohnheiten unterliegen, zeigt sich an der kritischen Betrachtung bestimmter Phrasen, die in unseren Alltagskonversationen hartnäckig bestehen bleiben. Was veranlasst uns beispielsweise dazu, unseren Mitmenschen immer wieder die Frage zu stellen, woher sie kommen? Kunert-Zier formuliert in ihrer Frage bereits eine Antwort. Demnach scheint es mit einem

⁴² Diakonie Württemberg, *Woher komme ich?*, 5.

⁴³ Choudhury, *Deep Diversity*, 30.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Tupoka Ogette, *Exit Racism: Rassismuskritisch Denken Lernen* (Münster 2017).

⁴⁸ Ebd., 16.

⁴⁹ Ebd.

Gefühl der Sicherheit zu tun zu haben, die wir uns von der Antwort, woher jemand kommt, versprechen würden. In ihrem Beitrag mit dem Titel „Zur Gleichrangigkeit von Verschiedenen“ stellt sie sich daher die Frage:

„Warum gibt es uns vermeintlich Sicherheit, wenn wir die Herkunft unseres Gegenübers klar einordnen können? Und was bleibt, wenn die Auskunft darüber völlig offen ist?“⁵⁰

Folgt man darauf fußend Hamburgers Kritik, dass durch Kategorisierungen von Menschen jene Komponente, welche Individuen als solche mit sozialen und politischen Rechten berücksichtigt, verloren geht und diese Menschen stattdessen pauschal als das „Fremde“ etikettiert werden und ihnen somit ein bestimmter Platz in der Gesellschaft zugewiesen wird⁵¹, so läge die Vermutung nahe, dass dieses von Kunert-Zier angesprochene Streben nach vermeintlicher Sicherheit als Katalysator für die automatisierten Kategorisierungen fungiert. Dieser Ansatz des unbewussten Rassismus, den Baston als impliziten Rassismus bezeichnet⁵², erinnert an die Argumentation einiger von ihm aufgegriffenen Autor*innen, welche implizite Vorurteile als unbewusste Überzeugungen ansehen. Andere Autor*innen verknüpfen diese unbewussten Vorurteile wiederum mit Assoziationen.⁵³ Baston diskutiert in seiner Arbeit verschiedene Erklärungsmuster für das Phänomen unbewussten Rassismus. Im Zuge dessen unternimmt er den Versuch, verschiedene Konzepte entsprechend einzuordnen. So sieht er das Konzept des impliziten Rassismus grundlegend an das Konzept des impliziten Vorurteils gebunden.⁵⁴

„Bei sogenannten expliziten Vorurteilen kann vorausgesetzt werden, dass Personen selbst wissen, dass sie solche haben. Im Gegensatz dazu gelten implizite Vorurteile für die Personen, die implizite Vorurteile haben, als nicht erkennbar. Nichtsdestotrotz können eben jene impliziten Vorurteile das Denken und Handeln derartig beeinflussen, dass Personen entgegen ihrer bewussten Intentionen diskriminierendes Verhalten zeigen.“⁵⁵

Das System des Rassismus selbst zielt auf Benachteiligungen und Degradierungen durch historisch und gesellschaftlich tradierte Unterscheidungen ab, wodurch sich ein machtvolleres Ordnungssystem herausbildet. In der Diskussion um den „Rasse“-Begriff wird er sozialwissenschaftlich aufgrund der Willkürlichkeit seiner Verwendung und der mit ihm in Zusammenhang stehenden Gewaltvergangenheit vor allem als „Herrschaftsinstrument“ begriffen und

⁵⁰ Margitta Kunert-Zier, Zur Gleichrangigkeit von Verschiedenen. In: Sozialmagazin 4 (2012) 15.

⁵¹ Franz Hamburger und Eva Stauf, „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. In: Ludwig Stecher et al. (Hrsg), Migration (Schüler. Wissen für Lehrer, 2009) 30.

⁵² René Baston, Implizite Vorurteile. Wie unbewusster Rassismus unser Denken begleitet (Diss. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2019) 2.

⁵³ Ebd., 3.

⁵⁴ Ebd., 2.

⁵⁵ Ebd., 2-3.

erforscht.⁵⁶ Im deutschen Sprachraum ist „Rasse“ historisch anders konnotiert als im englischen, in welchem „race“ etwa im US-Zensus als Bezeichnung für ethnische Gruppen herangezogen wird.⁵⁷

Besonders für diesen Forschungszweck ist es außerdem wichtig, auf den „kulturellen Rassismus“ einzugehen. Der Begriff wird vom Theoretiker Etienne Balibar diskutiert, indem er diesen, in Abgrenzung zu biologischen bzw. körperlichen Merkmalen als diskriminierendes Unterscheidungskriterium in einer Gesellschaft, sich den sozialen bzw. kulturellen Merkmalen widmet, da für ihn der „Kulturelle Rassismus“ einem „Neo-Rassismus“ gleichzusetzen ist⁵⁸:

„Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der „Entkolonialisierung“, in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten „Mutterländern“ umkehrt und sich zugleich die Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht. Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herausgebildet hat, in den Zusammenhang eines „Rassismus ohne Rassen“ [...] eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist [...]“⁵⁹

Sowohl das Aussehen (biologisch-genetischer Rassismus) als auch die vermeintliche Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe (kultureller Rassismus) sind – wenn auch sie von unterschiedlicher Aktualität und Ausprägung sind – relevante Größen, wodurch rassistische Denkweisen mit Zuweisungen von bestimmten Fähigkeiten, Eigenschaften und Charakteren etabliert und reproduziert werden.⁶⁰

⁵⁶ Paul Mecheril und Claus Melter, Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril et al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010) 150f.

⁵⁷ Ebd., 151.

⁵⁸ Etienne Balibar, Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Etienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten (Hamburg 2019) 34ff.

⁵⁹ Ebd., 28.

⁶⁰ Mecheril und Melter, Gewöhnliche Unterscheidungen, 156.

3 Methodische Herangehensweise

Bei unbewusster Diskriminierung handelt es sich um ein soziales Phänomen, was den Zugang einer qualitativen Sozialforschung⁶¹ nachvollziehbar macht. Im Gegensatz zu einem quantitativen Ansatz, der die Überprüfung bestehender Theorien zum Ziel hat, liegt der Fokus qualitativer Forschungen auf (Neu-)Entdeckungen sowie der Aufstellung von Theorien bzw. Hypothesen, die im empirischen Material begründet liegen.⁶² Um Informationen über die soziale Wirklichkeit zu erhalten und neue Erkenntnisse einer bestimmten Thematik zuzuführen, ist die Einholung neuen Datenmaterials ein gewinnbringender Ansatz. Die empirische Sozialforschung hat genau das zum Ziel. Bei einer entsprechenden Untersuchung werden Teilbereiche einer interessierten Wirklichkeit systematisch und regelgeleitet erforscht.⁶³ Auch in dieser Arbeit wird empirisches Datenmaterial in Form von Vorstellungen und Erfahrungen von Schüler*innen erhoben. Ein weiteres markantes Unterscheidungsmerkmal zwischen quantitativer und qualitativer Forschung ist die Höhe der Fallzahlen, die bei quantitativen Methoden bedeutend höher ausfallen als bei qualitativen.⁶⁴ Bezugnehmend auf die eingangs aufgestellte Forschungsfrage, sollen also anstatt einer breit angelegten Meinungsforschung zum Thema „unbewusster Diskriminierung“, die Vorstellungen und Erfahrungen eines kleinen Personenkreises entdeckt werden. Auch erfordert die Komplexität des Themas einen Forschungszugang dieser Art. Es ist notwendig, von einer dualistischen Sichtweise, welche nach eindeutigen Antworten verlangt, abzusehen, um eben genau diese Komplexität besser nachvollziehen zu können und um die feinen Verzweigungen in der Gedankenwelt der Testpersonen bestmöglich zu berücksichtigen.

Nach der Festlegung auf einen qualitativen Zugang, wurde die Überlegung über ein passendes Erhebungsinstrument angestellt. Bei diesen wird zwischen reaktiven (z.B.: Befragung) und nicht-reaktiven (z.B.: Beobachtung) Techniken unterschieden.⁶⁵ Bald fiel die Entscheidung auf das qualitative Interview, da es jenes Instrument ist, mit welchem sich „die subjektiven Sichtweisen von Akteuren, ihre Deutungsmuster und Wirklichkeitskonzepte, ihre lebensweltlichen und -geschichtlichen Erfahrungen [...] untersuchen und komplexe, mitunter widersprüchlich

⁶¹ Sabina Misoch, *Qualitative Interviews* (Berlin/München/Boston 2015) 1.

⁶² Thomas Brüsemeister, *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (Wiesbaden 2008) 19.

⁶³ Misoch, *Qualitative Interviews*, 1.

⁶⁴ Brüsemeister, *Qualitative Forschung*, 19.

⁶⁵ Misoch, *Qualitative Interviews*, 1.

erscheinende Wirkungszusammenhänge verstehend [...] rekonstruieren und [...] vermitteln“ lassen.⁶⁶ Da es sich in diesem Fall um die Erforschung von Vorstellungen und Erfahrungen handelt, liegt es nahe, in den direkten sprachlichen Kontakt mit der Zielgruppe zu gehen. Der deduktiv angelegte Zugang innerhalb der subjektbezogenen Orientierung der Didaktik der Politischen Bildung erlaubt es, sich der Komplexität des Themas schematisch anzunähern und die Schüler*innen-Antworten mithilfe von offen formulierten, deduktiven Kategorien entsprechend einordnen zu können.⁶⁷

3.1 Die Interviewplanung

Die Wahl der Interviewform ist an mehrere Gegebenheiten und Forschungsansprüche gebunden. Das liegt auch daran, dass das Generieren des interessierten Datenmaterials zum Teil unterschiedlichen Darstellungsformen unterliegt. Kallmeyer und Schütze unterscheiden dabei zwischen dem Erzählen, dem Argumentieren und dem Beschreiben.⁶⁸ Rosenthal greift auf die semantischen Kategorien zurück und beschreibt sie wie folgt:

„Erzählungen von Selbsterlebtem enthalten Gefühle, Kognitionen oder Selbsterklärungen bzw. Selbsttheorien eingebettet in den Handlungsablauf, während sich Beschreibungen von Handlungsabläufen auf die statische Präsentation von Wiederholungen, z.B. routinierten Handlungen konzentrieren. In Argumentationen wirken die gemachten Erfahrungen in viel stärker kontrollierter und bewertender Form hinein, die Orientierung bildet die Gegenwartsperspektive des Erzählenden sowie der aktuelle Gesprächsrahmen.“⁶⁹

Im durchgeführten Interview werden alle drei Darstellungsformen Anwendung finden, da sowohl subjektive Sichtweisen beschrieben bzw. argumentiert, sowie auch Erfahrungen erzählt werden sollen und so ergibt sich allein daraus bereits der Anspruch an eine möglichst flexible Interviewform, auf dessen Merkmale im Detail noch eingegangen wird. Zusätzlich zum semantischen Aspekt, setzt das Forschungsthema selbst eine gewisse Interviewform voraus. Gesellschaftlich relevante, konflikthafte Themen wie „unbewusste Diskriminierung“ verlangen nach einer anderen Interviewform als etwa Themen aus dem Bereich der Marktforschung. Nicht zuletzt hat auch das gewählte Auswertungsverfahren Einfluss auf die Wahl der Interviewform. Wie im Fall der hier angewandten Auswertungsmethode (vgl. Kap. 3.4.2) hat die

⁶⁶ Joachim Blatter et al., *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft: Eine Einführung* (Grundwissen Politik, Wiesbaden 2018) 47.

⁶⁷ Heldt, *Die subjektive Dimension von Menschenrechten*, 70.

⁶⁸ Werner Kallmeyer und Fritz Schütze, *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In: Dirk Wegner (Hg.), *Gesprächsanalysen* (Hamburg 1977) 159-274. Zit. in: Gabriele Rosenthal und Ulrike Loch, *Das Narrative Interview*. In: Doris Schaeffer und Gabriele Müller-Mundt (Hg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2002) 224-225.

⁶⁹ Rosenthal und Loch, *Das Narrative Interview*, 225.

Interviewform einen hohen Grad an Vergleichbarkeit zu erfüllen und benötigt eine gute Struktur. Diese wird mittels Leitfadens hergestellt.

3.1.1 Das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist ein für die Ermittlung verbalen Materials einsetzbares Erhebungsinstrument. Es zählt zu den sogenannten semi-strukturierten Techniken, mit dessen Hilfe einerseits einer gewissen Struktur nachgegangen, andererseits auch Spielraum für einen individuellen Gesprächsverlauf gelassen wird.⁷⁰ Für die anstehende Forschung ist diese flexible Strukturierung unabdingbar und besonders durch die Interviewform „Problemzentriertes Leitfadeninterview“ gegeben, welche an dieser Stelle Anwendung finden wird. Kern des Leitfadeninterviews ist der Leitfaden, der in puncto Gesprächssteuerung und Strukturierung das Äquivalent zum standardisierten Fragebogen bei quantitativen Interviews darstellt und vorab von der forschenden Person zu erstellen ist.⁷¹ Nach Misoch liegen seine Funktionen in der Thematischen Rahmung und Fokussierung, der Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden, in der besseren Vergleichbarkeit der Daten durch die thematische Rahmung und in der Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses.⁷² So konzentriert sich der Interviewleitfaden auf die drei großen Themenkomplexe „Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung“, „Erlebte unbewusste Diskriminierung“ und „Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule“. Auch weist Misoch darauf hin, dass die Leitfragen möglichst offen gestellt werden sollen, damit der/die Interviewpartner*in nicht im Antwortfluss eingeschränkt wird und er/sie unumwunden über Gefühle, Erfahrungen und Erlebtem sprechen kann.⁷³

Der Aufbau des Leitfadens setzt sich aus vier Phasen zusammen: Der Informationsphase, der Aufwärm- und Einstiegsphase, der Haupthase und der Ausklang- und Abschlussphase.⁷⁴ Die erste Phase, in welcher Informationen über das Interview dargelegt werden (z.B.: vertrauliche Behandlung der Daten, Zielsetzung)⁷⁵, fand in diesem Fall vor der Aufzeichnung sowohl schriftlich als auch mündlich statt. Die Aufwärmphase erfolgte mithilfe eines Mundöffners, die sich an ein vorab gezeigtes kurzes Video richtete. Diese erste Frage lautete „Beschreibe bitte,

⁷⁰ Misoch, Qualitative Interviews, 65.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd., 66.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Ebd., 68.

⁷⁵ Ebd.

worum es in dem Video geht“ und diene vor allem der Einführung ins Thema sowie der Eingewöhnung in die ungewohnte Gesprächssituation. Der genaue Inhalt des Videos wird an anderer Stelle erläutert. Auch die darauffolgenden Fragen lehnten am Inhalt des Videos, um einerseits einen sanften Übergang in den narrativen Teil zu gewährleisten. Andererseits sind diese Fragen so gestellt, dass sie bereits einem konkret erkenntnisgenerierenden Zweck folgen. Im narrativen Teil des Interviews werden die Schüler*innen nach ihren persönlichen Erfahrungen zu unbewusster Diskriminierung gefragt. Im ersten Teil der Ausklangphase wird schließlich noch ein weiterer Themenkomplex aktiviert, in welchem Schule und Unterricht in den Zusammenhang mit unbewusster Diskriminierung gebracht werden. Es sind Fragen, die zum Teil nach didaktischen Konsequenzen des bisher Gesagten verlangen und weisen dadurch einen gewissen Evaluierungscharakter auf. Verstärkt wird dieser schließlich durch die letzte Frage, in der die Interviewpersonen aufgefordert werden, Unerwähntes, aber für sie besonders Relevantes zum Thema, hinzuzufügen.

3.1.1.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview als spezifische Form des Leitfadeninterviews wurde von Andreas Witzel in den 1980er Jahren beschrieben. Im Fokus stehen dabei „[...] subjektive Sichtweisen oder Sinnkonstruktionen von Individuen im Hinblick auf ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema („Problem“) [...]“.⁷⁶ welches in diesem Fall unbewusste Diskriminierung ist. Ziel ist es, „[...] Theorien zum subjektiven Erleben gesellschaftlicher Probleme anhand der Gewinnung und Analyse subjektiver Erlebnisstrukturen und Verarbeitungsmuster zu gewinnen.“⁷⁷ Aus diesem Grund beruht das PZI auf einer überwiegend narrativen Darstellungsform⁷⁸, was den bereits erläuterten Ansprüchen der Untersuchung entspricht. Trotzdem bleibt durch die nachfragenden Elemente im Interview Raum für Argumentationen und Beschreibungen, um speziell den Vorstellungen zu unbewusster Diskriminierung präziser begegnen zu können. Diese offene Interviewgestaltung erweist sich demnach als besonders vielversprechend, wenngleich die Methode für ihre Unschärfe in der Verwendung gleichzeitig kritisiert wird. Es ist daher gerade aufgrund dieser Offenheit besonders darauf zu achten, nicht aus dem vorgesehenen Ablaufmodell auszubrechen.⁷⁹ Witzel bestimmt für das meist

⁷⁶ Misoch, Qualitative Interviews, 71.

⁷⁷ Ebd., 73.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd., 76-77.

biografisch angelegte Interview drei Grundprinzipien, die zum Teil bereits aus den bisherigen Schilderungen hervorgingen⁸⁰:

1. **Problemorientierung:** meint im Wesentlichen die Themensetzung auf gesellschaftlich relevante Problemstellungen. Durch die Problemorientierung ist auch der deduktive Charakter des PZIs erkennbar, da die Konzipierung adäquater, am Problem orientierter Interviewfragen vom Vorwissen des Interviewers/der Interviewerin bestimmt wird.
2. **Gegenstandsorientierung:** bezieht sich auf die Flexibilität der Methode hinsichtlich der gesetzten Ansprüche an den Untersuchungsgegenstand.
3. **Prozessorientierung:** verlangt nach einem prozesshaften Vorgehen im forschungspraktischen sowie erkenntnistheoretischen Sinn. Für die Gestaltung des Leitfadens bedeutet dies, dass auch er während der Erhebungsphase prozesshaft entwickelt und bedarfsorientiert angepasst werden soll.

Die beiden ersten Punkte wurden bereits hinreichend erläutert. Die Prozessorientierung ist in vorliegender Untersuchung dadurch gegeben, dass der Leitfaden nach den ersten beiden Interviews entsprechend angepasst wurde. Aufgrund der geringen Zahl von acht Interviewdurchführungen und dem noch einmal durch die Auswertungsmethode verstärkten Anspruch an Vergleichbarkeit, ist dies ein befriedigendes Resultat. Im Fall der durchgeführten Interviews wurden einige wenige Fragen ausgespart bzw. inhaltlich in die modifizierten Fragen integriert, sodass sie für den Auswertungsprozess berücksichtigt werden konnten. Zum Beispiel lautete eine Frage vor der Abänderung des Leitfadens, was die befragte Person unter „Mikroaggressionen“ verstünde. Diese Vorstellungsschilderungen konnten in der Auswertung in die erste Eisbrecherfrage („Beschreibe bitte, worum es in dem Video geht“) eingegliedert werden. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die vormals gestellte Aufforderung, das Verhalten der Protagonist*innen im Video zu begründen. Die Antworten zu dieser Frage konnten thematisch gut in die nachbearbeitete Frage der Verhältnisbeurteilung der beiden Parteien festgehalten werden. Es ist an dieser Stelle vorzugreifen, dass im Sinne der Auswertungsmethode die Einteilung der Inhalte zu ihren dazugehörigen Kategorien vorgesehen ist. Es entstand dadurch also keine Verfälschung der Daten. Ziel bei dieser prozesshaften Leitfadengestaltung war es, dass im Antwortverhalten der beiden ersten Interviewpartner keine nennenswerten Ungleichheiten im Vergleich zu den anderen Befragten entstehen würden.

⁸⁰ Andreas *Witzel*, Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung Bd. 1, Nr. 1, Art. 22, Januar 2000, online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (04.08.2020) 2-4.

Grundsätzlich setzt sich das PZI nach Witzel aus vier zentralen Bestandteilen zusammen⁸¹:

1. **Kurzfragebogen:** Dieser hat den Zweck der Einholung sozialer Daten, wurde aber in vorliegender Arbeit nicht in dieser Form berücksichtigt, da sich alle für die Untersuchung nötigen Informationen lediglich auf das Alter, welches allerdings bereits im Zuge des Samplings erhoben wird, sowie auf die selbst zugeschriebene Herkunft belaufen. Andere soziale Daten haben keine Relevanz für das Forschungsinteresse. Im Kurzfragebogen wäre also einzig die Frage nach der Herkunft enthalten. Mit dieser Frage würde einem wesentlichen Aspekt des Interviews vorgegriffen werden, nämlich die unterschiedliche Auslegung der eigenen Herkunft. Um also einen vorzeitigen und kontextlosen Diskurs über die Begrifflichkeit zu vermeiden, wurde auf einen Kurzfragebogen dieser Art verzichtet. Ersatzweise kann dagegen die Auswertungsmatrix herangezogen werden, um für den jeweiligen Kontext relevante Informationen zu entnehmen. Zum Beispiel ist das Geschlecht der Schüler*innen hier deutlich ablesbar.
2. **Tonträgeraufzeichnung:** Die Gespräche wurden aufgezeichnet, um sie anschließend vollständig transkribieren zu können. Im Fall dieser Untersuchung erfolgte die Aufzeichnung über den Kommunikationskanal selbst (Zoom, Skype), wodurch im späteren Transkriptionsprozess auf mp4-Video dateien zurückgegriffen werden konnte. Zur zusätzlichen Absicherung wurden zudem Audioaufzeichnungen gemacht. Die Proband*innen wurden im Vorfeld darauf aufmerksam gemacht und ihr Einverständnis dazu wurde schriftlich wie auch mündlich eingeholt.
3. **Leitfaden:** Der Leitfaden wurde von der forschenden Person selbst erstellt. Das Vorwissen zum Thema spielte dabei eine entscheidende Rolle. Der Ansatz der Prozessorientierung spielt auf diesen Umstand an. In Abstimmung mit dem Betreuer der Arbeit sowie mithilfe des Feedbacks der Seminarteilnehmer*innen, konnten gewisse Schwächen ausgebessert bzw. der Leitfaden soweit optimiert werden, dass im Endeffekt erkenntnisreiches Material generiert werden konnte.
4. **Postskripte:** Sie stellen eine Ergänzung zur Tonträgeraufzeichnung dar und dienen der Skizzierung des Gesprächsablaufs unmittelbar nach dem Interview. Dabei werden etwa von der Interviewperson gesetzte Schwerpunkte, Anmerkungen oder situative nonverbale Besonderheiten notiert. In diesem Fall erfolgte die Skizzierung während

⁸¹ Witzel, Das problemzentrierte Interview, 4.

und nach dem Gespräch. Für diesen Zweck wurde der Leitfaden vor jedem Interview ausgedruckt und zurechtgelegt. Die Befragten wurden im Vorfeld darüber informiert.

3.1.2 Das Videointerview

Die ursprüngliche Planung sah ein Face-to-Face-Interview⁸² im Zuge einer persönlichen Begegnung vor. Aufgrund der veränderten Gegebenheiten durch COVID-19 und dem von der Bundesregierung verhängten Lockdown, fiel die Wahl schließlich doch auf das Video-Interview, das über die Kommunikationsplattformen Zoom oder Skype abgewickelt wurde. Den Proband*innen blieb es überlassen, für welche der beiden Plattformen sie sich entscheiden wollten. Blatter unterscheidet im Interview-Setting zwischen besagten Face-to-Face-Interviews, Telefoninterviews und Videointerviews.⁸³ Das Face-to-Face-Interview wird im Vergleich zum Telefoninterview als das intensivere Interview angesehen, da sowohl direkte Reaktionen auf den Befragten/die Befragte möglich sind, als auch eine Aufmerksamkeitsregulierung durch die bloße physische Anwesenheit stattfindet. Das Telefoninterview wie auch das Videointerview haben den Charakter einer „vermittelten Kommunikationssituation“ und wengleich audiovisuelle Internet-Kommunikation einige Nachteile des Telefoninterviews ausgleicht, so bleibt trotzdem eine gewisse Distanz zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen bestehen.⁸⁴ Diese Distanz hat vor allem Auswirkungen auf die Zwischenmenschlichkeit, welche gerade für die Schaffung einer nötigen Wohlfühl-Atmosphäre von großer Bedeutung ist. Gerade wenn von persönlichen Erfahrungen erzählt wird, ist eine engere Beziehung zwischen den Gesprächspartner*innen zu favorisieren. Umso wichtiger war es, die Interviewpersonen wiederholt und eindringlich darüber aufzuklären, dass sie in ihren Erzählungen nur so weit gehen sollten, wie es für sie angenehm ist. Denn auch Gefühle wie Unwohlsein oder Scham sind über eine Videoübertragung schwieriger zu erkennen als in einer Face-to-Face-Situation, wodurch auch schlechter darauf reagiert werden kann. Dem Risiko einer Retraumatisierung durch die Erzählung von negativen Erfahrungen mit dem Thema sollte möglichst entgegengewirkt werden. Alle Interviewpersonen versicherten mir ausdrücklich, dass sie mit der Offenbarung ihrer Geschichten kein Problem haben.

⁸² Blatter, *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft*, 67.

⁸³ Ebd., 67f.

⁸⁴ Ebd.

3.1.3 Zugang zum Feld

Wie bereits beschrieben wurde, sind die Forschungsintentionen qualitativer und quantitativer Studien unterschiedlich angelegt und unterscheiden sich daher nicht nur im Umfang der Fallzahlen und in der Erhebungstechnik, sondern auch im Samplingverfahren. Im Gegensatz zu einer in quantitativen Untersuchungen repräsentativ angelegten Stichprobe, liegt es bei qualitativer Forschung nahe, eine theoriegebundene Stichprobe anhand der für die Forschungsfrage relevanten Parameter festzulegen.⁸⁵ Die Stichprobe wird aus einer Grundgesamtheit von Personen mit den entsprechenden Merkmalsausprägungen ausgewählt. Für diesen Zweck wurde ein gezieltes bzw. selektives Samplingverfahren angewendet, welches von Patton beschrieben wird.⁸⁶ Es bedeutet, dass „ganz gezielt bestimmte Fälle aus der Grundgesamtheit gezogen und in der qualitativen Studie analysiert werden“. Diese gezielte Ziehung erfolgte durch einen sogenannten Gatekeeper (Schlüsselperson), welcher den Zugang zum Feld ermöglichte.⁸⁷ Es handelte sich dabei um eine Lehrperson, welche im Vorjahr meine Schulpraktikum-Betreuung übernahm. Als ich ihr von meinem Forschungsvorhaben erzählte und sie sich bereit erklärte, mir den Zugang zu ihren Schüler*innen zu ermöglichen, gab ich die besagten Merkmalsausprägung an, anhand derer ich meine Stichprobe ziehen wollte. Dieses eine Merkmal bestand lediglich im Alter der Befragten. Es sollten Schüler*innen oder ehemalige Schüler*innen zwischen 15 und 20 Jahren sein. Die gezielte Ziehung nach dem Merkmal „Alter“ hat überdies einen zufälligen Charakter, da in der Forschung eigentlich die „Herkunft“ der Befragten von Interesse ist. Die Begründung dafür liegt in der Vermeidung unterschiedlicher Auslegungen von „Herkunft“. Im Gegensatz zum „Alter“, weist der Begriff einen deutlich größeren Interpretationsspielraum auf. Wie vorab vermutet, griffen auch die Schüler*innen diese Begriffsproblematik auf, wodurch sie als solche einen Teil der Untersuchungsergebnisse darstellte und sich „Herkunft“ nicht als Richtgröße für die Zusammensetzung der Stichprobe eignete. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurde demzufolge nach „Alter“ gesampelt. Die Beschränkung auf die Oberstufe wurde in der Annahme gesetzt, dass bei Schüler*innen dieser Altersgruppe ein stärkerer Bezug zur Thematik vorhanden sei, besonders was den Bezug zu Unterrichtserfahrungen in der Schule betrifft. Die Zufälligkeit der Stichprobe war schlussendlich

⁸⁵ Brüsemeister, Qualitative Forschung, 173.

⁸⁶ Michael Quinn Patton, Qualitative Evaluation and Research Methods (Newbury Park/London/New Delhi 1990) 169.

⁸⁷ Misoch, Qualitative Interviews, 187.

dadurch gegeben, dass sich unter Vorgabe der Altersspanne, Schüler*innen meldeten, die sich für das Interview-Thema interessierten. Dadurch entstand eine Stichprobe, die sich sowohl aus Personen zusammensetzte, welche von außen als „typisch österreichisch aussehend“ bezeichnet werden, als auch aus jenen, welche mehrheitlich als „nicht typisch österreichisch aussehend“ fremdeingestuft werden. Dies ist aufgrund der Erwartung, dass die eigene Herkunft und das Aussehen die subjektive Erfahrungswelt bzw. die Betroffenheit hinsichtlich Diskriminierung beeinflussen können, wichtig zu erwähnen. Daher weisen die Fragen des Leitfadens auch einen starken Bezug zum Aussehen im Zusammenhang mit Herkunft auf.

Zuvor erfolgte für alle in Frage kommenden Proband*innen die Übermittlung eines Informationsblattes, das die Lehrperson an ihre (ehemaligen) Schüler*innen und andere private Kontakte weiterleitete. Im Informationsblatt wurden Ablauf, Thema und andere Rahmenbedingungen skizziert, um den Schüler*innen ein möglichst genaues Bild von der Interviewsituation zu geben. Im Informationsblatt wurden in kurzen Sätzen das Thema („Was?“), das Forschungsziel („Wozu?“), die Interviewform und dass der Hauptredeanteil bei den Schüler*innen liegen würde, erläutert. An dieser Stelle betonte ich noch einmal in aller Deutlichkeit, dass die Schüler*innen nur das erzählen sollten, was sie auch wirklich erzählen wollen („Was hab ich damit zu tun?“). Schließlich ging ich noch auf einige technische und organisatorische Punkte ein, wobei es hierbei vor allem um die Art der Kontaktaufnahme via Skype oder Zoom ging („Wie?“). Ich ließ sie ebenfalls wissen, dass es für die Interviewdauer kein vorgegebenes Zeitlimit gibt und dass das Gespräch so lange dauert, solange der Gesprächsfluss aufrecht ist. Abschließend bot ich noch eine Aufwandsentschädigung von 18 Euro an. Dieses Angebot betrachtete ich zum einen als kleinen Ausgleich für Einsatz und Mühe der Befragten, zugleich war es für mich auch eine Absicherung, damit sich genügend Personen meldeten. Mit diesem Informationsblatt versuchte ich, ein möglichst genaues Bild von der Interviewsituation zu zeichnen und vorweg klarzustellen, dass es kein „Frage-und-Antwort-Spiel“ sein würde, wie man es auch von anderen Interviews kennt, sondern dass die meisten Bemühungen von den Befragten aufgebracht werden müssten. Umso erfreulicher war es schließlich, dass sich so viele Schüler*innen bereit erklärten, sich Zeit zu nehmen und sich auf diesen emotional intensiven Prozess einzulassen.

„[...] Damit Forschung als soziale Veranstaltung überhaupt zustande kommen kann, sollten die angesprochenen Vertreter des Feldes von sich aus bereit sein, nicht nur ungewohnte Zumutungen in Kauf zu nehmen.“⁸⁸

Wolff meint mit „Zumutungen“ ebendieses Ungleichgewicht in der Kommunikationsdichte. Außerdem kann es nach ihm als Zumutung gesehen werden, dass Testpersonen offen über Themen sprechen sollen, die für sie mitunter belastend sein können.⁸⁹ Daher ist es besonders wichtig, im Vorfeld über die genaue Interviewsituation Aufklärung zu leisten und dass in der Folge die Bereitschaft der Betroffenen allein von ihr/ihm kommt.

3.2 Die Entstehung des Interviewleitfadens

Die Entstehung des Leitfadens durchlief verschiedene Entwicklungsphasen. Die prozesshafte Planung lag zunächst in einer subjektiv gesteuerten, assoziativen Ideensammlung, in welcher potenzielle Themenblöcke zusammengetragen wurden. Schon bald stellte sich heraus, dass aufgrund der Vielzahl an Richtungsmöglichkeiten zum Thema „unbewusste Diskriminierung“, nicht alle Ideen berücksichtigt werden konnten. Vor allem aus Gründen der Risikovermeidung einer Reizüberflutung der Befragten, der Vermeidung einer unpräzisen Beantwortung der Forschungsfrage aber auch aus einfachen Gründen wie Zeit und Größenumfang im Rahmen dieser Arbeit, konzentrierte ich mich bei der Erstellung des Leitfadens auf eine zielgerichtete Themensetzung, welche die Schüler*innen-Konzepte von unbewusster Diskriminierung in diesem Rahmen möglichst effizient hervorheben sollten. Richtungsweisend ist hierbei das bereits angesprochene Bürgerbewusstsein⁹⁰, welches bei der Erstellung des Leitfadens stets mitgedacht wurde. Die Fragen sollten demgemäß so gestellt werden, dass die Wahrnehmungs- und Deutungszusammenhänge, die das Bürgerbewusstsein widerspiegeln und „auf deren Grundlage jede Wahrnehmung der Realität erfolgt und neue Lerninhalte als relevant oder irrelevant, plausibel oder unplausibel interpretiert werden“⁹¹ generiert werden können. Die nachfolgenden Kapitel verfolgen also den Zweck, die Entstehungsprozesse der Themenkomplexe sowie die dazugehörigen Leitfragen nachvollziehbar zu machen. Das bereits angesprochene Vorwissen des Forschers/der Forscherin, welches den Forschungsprozess maßgeblich mitbestimmt,

⁸⁸ Stephan Wolff, Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick et al. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Reinbek 2010) 335.

⁸⁹ Misoch, Qualitative Interviews, 187.

⁹⁰ Dirk Lange (Hg.), Migration Und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Bd. 1 (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2008).

⁹¹ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 13.

wird besonders in den Formulierungen der Vorannahmen deutlich. Im Zuge einer deduktiven Forschungslogik werden die gestellten Vorannahmen im Ergebnisteil auf ihre Validität überprüft. Dies geschieht im Bedarfsfall durch eine Falsifizierung derselben, um festzustellen, ob sich die jeweilige Vorannahme im Rahmen der Befragung bewährt hat oder nicht. Diese Forschungslogik folgt dem Falsifikationsprinzip von Karl Popper, der damit eine Alternative für positivistische Herangehensweisen, welche mit der Verifikation von Hypothesen notwendigerweise zu einer Formulierung logischer Gesetzmäßigkeiten führen, vorschlägt.⁹² Für ihn sind Theorien „niemals empirisch verifizierbar“ und lehnt eine durch „Erfahrung“ hervorgebrachte Verifikation einer Theorie als „logisch unzulässig“ ab.⁹³ Da aber dennoch der Anspruch auf „Nachprüfbarkeit durch die Erfahrung“ besteht, wird die „Falsifizierbarkeit als Abgrenzungskriterium“ herangezogen.⁹⁴ Die Maxime für diese Forschungslogik formuliert er folglich so:

„Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können.“⁹⁵

Für die vorliegende Untersuchung erscheint ein solcher Zugang passend, da dessen Ziel nicht in der Formulierung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten besteht. Vielmehr sollen Einblicke in die Vorstellungswelt der Schüler*innen zum entsprechenden Thema hervorgebracht werden, um Anstöße für politikdidaktische Überlegungen zu generieren. Außerdem werden in diesem Teil einige Begriffserklärungen vorgenommen, damit im Ergebnisteil darauf zurückgegriffen werden kann. Anders gestaltet sich der Umgang mit Begriffen, welche die Schüler*innen selbst einbringen. In diesem Fall werden sie an den betreffenden Stellen aufgearbeitet.

Im ersten Abschnitt der Auswertungsmatrix wurde für „Anmerkungen zum Interview“ Platz gelassen und erhielt die Nummerierung „1“. Daher beginnt die Nummerierung des ersten Themenkomplexes mit „2“.

3.2.1 Themenkomplex 2: Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung

Es wird zwischen drei Formen von Mikroaggressionen unterschieden: *microassault*, *microinsult* und *microinvalidation*.⁹⁶

⁹² Karl Popper, Logik Der Forschung. In: Erik Boettcher (Hg.), Die Einheit Der Gesellschaftswissenschaften 4 (Tübingen 1973) 14.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd., 14f.

⁹⁵ Ebd., 15.

⁹⁶ Wing Sue et al., Racial Microaggressions in Everyday Life ,274f.

Microassault (dt.: Mikroangriff⁹⁷) bezeichnet das explizite, meist bewusste und vorsätzliche Diskreditieren von *Weiß*en gegenüber PoC. Die Form wird auch dem „old fashioned“-Rassismus zugeordnet und äußert sich vor allem in verbalen oder non-verbalen Angriffen, um die Betroffenen gezielt zu verletzen.⁹⁸ Da die Forschungsintention auf unbewusste Diskriminierung ausgerichtet ist, wird hier nicht näher darauf eingegangen. Vielmehr sind die beiden anderen Formen auf das Erkenntnisinteresse anzuwenden. *Microinsult* (dt.: Mikrobeleidigung⁹⁹) bezeichnet eine unterschwellige Form der Beleidigung, bei der die ethnische Identität einer Person herabgesetzt wird. Mit Fragen wie z.B.: „Wie hast du den Job bekommen?“ wird PoC unterstellt, dass sie entweder nicht qualifiziert sind oder dass sie die Anstellung aufgrund externer Einflussfaktoren bekommen haben, etwa durch Quotenregelungen. Es kommt allerdings auf den Kontext der Situation an, denn nicht immer sind es „Aggressionen“, die transportiert bzw. wahrgenommen werden.¹⁰⁰ Haben diese Personen allerdings schon viele Mikroaggressionen erlebt, ist es denkbar, dass derlei Fragen negative Gefühle bei den Betroffenen auslösen können. Die dritte Untergliederung der Mikroaggressionen wird als *Microinvalidation* (dt.: Mikroentwertungen¹⁰¹) bezeichnet. Sie bezeichnet die Exklusion, Negierung bzw. Annullierung von Gedanken, Gefühlen oder Erfahrungen von PoC.¹⁰² In diese Kategorie fällt etwa das Beispiel der „guten Englischkenntnisse“ eines PoC, obwohl er/sie in den USA geboren wurde.¹⁰³ Dass Sprache ein wichtiger Angelpunkt für Diskriminierung ist, wird im Ergebnisteil noch deutlicher hervorkommen. Eine ähnliche Geschichte, welche Quoc Nguyen als Einstieg für seinen Aufsatz in der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik heranzog, handelt von einem Mädchen, welches sich an ihrem ersten Schultag einem staunenden Schuldirektor gegenüber sah, der nicht erwartet hatte, dass ein schwarzes Mädchen so gut Deutsch sprechen könnte.¹⁰⁴ Quoc Nguyen beschreibt ein solches Phänomen als eine „Facette defizitorientierter, rassifizierter Zuschreibungen und Fremdbilder gegenüber Schwarzen Menschen - und auch Menschen of Color.“¹⁰⁵ „Woher kommst du wirklich?“ oder

⁹⁷ Toan Quoc Nguyen, "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, H.2, (2013) 20-24, hier 23.

⁹⁸ Wing Sue et al., Racial Microaggressions in Everyday Life, 274.

⁹⁹ Quoc Nguyen, "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.", 23.

¹⁰⁰ Wing Sue et al., Racial Microaggressions in Everyday Life, 274.

¹⁰¹ Quoc Nguyen, "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.", 23.

¹⁰² Wing Sue et al., Racial Microaggressions in Everyday Life, 274.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Quoc Nguyen, "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.", 20.

¹⁰⁵ Ebd.

„Wir sind alle Menschen“ sind ebenfalls Beispiele für diese Form der Mikroaggressionen. Gleichzeitig werden Diskriminierungserfahrungen von BIPOC (Black, Indigenous and People of Color) als übersensibel abgetan, so wie das auch im Video kommuniziert wird.¹⁰⁶

Die Schüler*innen sehen sich zu Beginn des Interviews ein zweiminütiges Video¹⁰⁷ an, welches dieses Thema aufgreift und auf dessen Grundlage die ersten vier Interviewfragen basieren. Das Video stammt von der US-amerikanischen Fusion Media Group und thematisiert Moskitobisse als Metapher für Mikroaggressionen. Privilegierte Menschen, die im US-Kontext der Mehrheitsgesellschaft angehören und *weiß* sind, nehmen im Video die Rolle der Moskitos ein (vgl. Abb. 1). Sie sind die „Aggressor*innen“ im Film, da sie für die Mikroaggressionen verantwortlich gemacht werden. Es wird veranschaulicht, dass manche Personengruppen vermehrt Moskitobissen ausgesetzt sind als andere. Beispielsweise wird BIPOCs öfter von *weißen* Personen in positiver Absicht gesagt, sie würden gut Englisch sprechen, obwohl es ihre Muttersprache ist (vgl. Abb. 1). Ein anderes Beispiel zeigt eine BIPOC, welche von einem Mosquito gefragt wird, ob er ihre Haare angreifen darf („Can I touch your hair?“). Auch werden Mikroaggressionen etwa gegenüber Menschen mit Behinderung oder homosexuellen Personen gezeigt. Im Video werden zahlreiche solcher Beispiele präsentiert. Die Moskitobisse werden als lästig dargestellt, allerdings stellen sie nach Ansicht der Moskitos bei vereinzeltm Auftreten kein großes Problem dar. Anders ist es, wenn bestimmte Personengruppen öfter solchen Mikroaggressionen ausgesetzt sind und sie - genau wie bei Moskitobissen - mit steigender Häufigkeit immer unausstehlicher für die Betroffenen werden. Oft hat dieser Umstand starke Reaktionen vonseiten der Betroffenen zur Folge, was von den Moskitos, die zumeist in guter Absicht gehandelt haben, als überempfindlich oder seltsam wahrgenommen wird. Im Video wird dies etwa durch die Aussage „Just another angry black woman“ ausgedrückt.

¹⁰⁶ Fusion Media Group, How microaggressions are like mosquitobites. Same Difference, 05.10.2016, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450> (22.09.2020).

¹⁰⁷ Ebd.



Abb. 1: Ausschnitte aus dem Video „How microaggressions are like mosquitobites, Same Difference.“, Quelle: Fusion Media Group, How microaggressions are like mosquitobites. Same Difference, 05.10.2016, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450> (22.09.2020).

Das Phänomen der Mikroaggressionen bietet als Beispiel für unbewusste Diskriminierung einen geeigneten Einstieg in die Thematik. Auf diese Weise können erste Bezugspunkte mit der etwas sperrig anmutenden Begrifflichkeit „unbewusste Diskriminierung“ aufgebaut werden. Gleichzeitig soll den Schüler*innen dadurch der Einstieg sowohl ins Thema als auch in die ungewohnte Situation des Video-Interviews erleichtert werden. Auf der Grundlage des Videoinhalts kristallisierten sich in den Vorüberlegungen zur Leitfadenerstellung im Wesentlichen vier Aspekte heraus, die für die Erforschung der Schüler*innen-Alltagsvorstellungen zu diesem Themenbereich von besonderem Interesse sind: *Bewusstsein, Antizipierte Betroffenheit, Subjektive Begründung, Reflexion über Involvierte*. Tab. 1 gibt eine Übersicht zu den jeweiligen Entwicklungsstufen, im Zuge welcher aus einer gesetzten Vorannahme eine Interviewfrage wurde (vgl. Tab. 1). Da es sich um den ersten Themenkomplex handelt, beinhaltet er vor allem Fragen, die zum einen kognitive Denkprozesse aktivieren, zum anderen aber auch schon nach ersten subjektiven Einschätzungen verlangen (*Subjektive Begründung, Reflexion über Involvierte*).

Die erste Frage erfüllt zwei Funktionen. Zum einen hat sie - wie alle anderen Fragen auch - einen forschungsrelevanten Charakter. Außerdem fungiert sie als Eisbrecherfrage, damit die Schüler*innen mit der Interviewsituation vertraut werden und eine gute Gesprächsatmosphäre entstehen kann. In der Auswertungsmatrix wird diese Frage auch als „Mundöffner“ bezeichnet. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, zusammenzufassen, was sie in dem Video gesehen haben. Diese Aufforderung gibt darüber Aufschluss, ob die Schüler*innen die Problemstellung des Videoinhalts erkannt haben und ob sie darüber hinaus in der Lage sind, diesen Inhalt pointiert zusammenzufassen.

Zudem wird in diesem Themenblock auf die eigene Betroffenheit von Mikroaggressionen angespielt. In der konkreten Fragestellung zur Betroffenheit soll allerdings nicht offensichtlich und nicht gezielt nach ihr gefragt werden. Sie wird vielmehr durch die Nennung einer für die befragte Person eindrückliche Aussage deutlich werden. Da das gesamte Video ausschließlich mit Beispielen von Mikroaggressionen in Form von Aussagen gefüllt ist, lag in der Überlegung der Verdacht nahe, eine oder mehrere dieser Aussagen könnten Bezüge zur eigenen Erfahrungswelt herstellen und somit die eigene Betroffenheit widerspiegeln. Ziel dieser Frage ist allerdings nicht die Identifizierung oder Offenlegung der Betroffenheit, sondern der Einfluss dieser auf die Bezugnahme zu den Videoaussagen.

Auch die Beantwortung der dritten und vierten Frage könnte von einer antizipierten Betroffenheit beeinflusst sein. Diese Tatsache wird im Analyseteil stets mitgedacht. Wie bereits angesprochen, geben die Schüler*innen hier erste Einschätzungen ab, die sich auf die konkreten Situationen im Video beziehen. Beide Fragen verlangen nach klaren Stellungnahmen.

In Frage drei soll der/die Befragte nun begründen, warum er/sie die in Frage zwei genannte Aussage als diskriminierend empfindet und warum nicht. Mit der Stellungnahme „Ja, sie ist diskriminierend, weil...“ oder „Nein, sie ist nicht diskriminierend, weil...“ wird erkennbar, ob die Schüler*innen bei Frage zwei eine für ihr Verständnis diskriminierende Aussage gewählt haben oder nicht. Vor allem aber wird hier der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Schüler*innen überhaupt schon mit der Bewertung solcher Fragen beschäftigt haben. Die Aufforderung nach der eigenen Positionierung wirft viele Fragen auf, die in der weiteren Analyse bedeutsam sein werden. Es ist etwa möglich, dass sie sich an dieser Stelle zum ersten Mal eine eigene Meinung bilden oder dass sie alte Denkmuster in Frage stellen. Die Vorannahme „Den Schüler*innen fällt es leicht, einer klaren Positionierung nachzugehen und diese argumentativ zu stützen“ setzt sich mit genau diesen Fragen auseinander.

Mit Frage vier sollen die Akteur*innen dieser Alltagskommunikationen ins Zentrum gerückt werden. Das Erkenntnisinteresse beläuft sich dabei auf die Fähigkeit der Schüler*innen, sich in diese hineinversetzen zu können und Begründungen für ihr Verhalten zu finden. Eine bedeutende Größe dieser Kategorie *Reflexion über Involvierte* ist die Bewertung der Reaktionen und Gegenreaktionen der betreffenden Akteur*innen; also wie die betroffene Person auf die Mikroaggression reagiert und wie die metaphorische Mücke wieder darauf zurückreagiert. In

der Vorannahme wird zudem davon ausgegangen, dass Schüler*innen mögliche Rückschlüsse auf die Qualität des gemeinschaftlichen Zusammenlebens ziehen würden.

Einstiegsfragen: Video		
	Vorannahme	Kategorie
Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung		
2.1.	Die Problemstellung im Video wird von den Schüler*innen erkannt und zusammengefasst.	Bewusstsein: Beschreibe bitte, worum es in dem Video geht.
2.2.	Die Schüler*innen stellen Bezüge zur eigenen Erfahrungswelt her.	Antizipierte Betroffenheit: Welche Aussage der Stechmücken ist dir besonders im Gedächtnis geblieben?
2.3.	Den Schüler*innen fällt es leicht, einer klaren Positionierung nachzugehen und diese argumentativ zu stützen.	Subjektive Begründung: Begründe bitte, warum du diese Aussage als diskriminierend einstufen würdest oder warum nicht.
2.4.	Die Schüler*innen können sich in beide Rollen hineinversetzen und Auswirkungen auf das gemeinsame Zusammenleben einschätzen.	Reflexion über Involvierte: Beurteile bitte das Verhältnis zwischen den Mücken und den Gestochebenen.

Tab. 1.: Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „Mikroaggressionen“, eigene Darstellung.

3.2.2 Themenkomplex 3: Erlebte unbewusste Diskriminierung (Hauptteil 1)

Nach der Einleitungsphase im vorigen Themenkomplex wird im nächsten Teil vermehrt auf persönliche Erfahrungen zum Thema „unbewusste Diskriminierung“ eingegangen.

Einleitend dazu bzw. zum Abschluss der vorherigen Fragen werden überleitend Begriffsassoziationen zum Begriff eingeholt. Diese Frage hat zum Ziel, die Vorstellungswelt der Schüler*innen zu unbewusster Diskriminierung abzubilden, daher ist die Frage möglichst unmissverständlich und direkt formuliert. Mit der Vorannahme, die Schüler*innen hätten eine Vorstellung zum Begriff, wurde die Frage also folgendermaßen formuliert: „Definiere bitte, was du dir unter „unbewusster Diskriminierung“ vorstellst“. Es ist von Interesse, ob sie zwischen *bewusster* und *unbewusster* Diskriminierung unterscheiden bzw. ob sie sich über diesen Unterschied weiterführende Gedanken machen würden. Zudem bestand die Erwartungshaltung bei dieser Frage darin, dass sich die Antworten überwiegend in Vermutungen äußern würden.

Das zweite Unterkapitel in diesem Fragenkomplex handelt von unbewusster Diskriminierung im Kontext von Interkulturalität. Indem Rauh versucht, diesen Begriff zu definieren,

thematisiert er zunächst den Kulturbegriff selbst.¹⁰⁸ Für ihn ist allein dieser vieldeutig und häufig diffus. Dazu ist er allerdings ein beliebtes Konzept, um sich auf menschliche Merkmale zu beziehen, wie etwa Sprache, Gestik, Verhaltens- und Umgangsformen, Religion, Weltanschauung und -deutung, Werte und Normen. Er kehrt die zahlreichen Referenzgrößen des Begriffs hervor, indem er sich von einer einseitigen Sicht auf geografische Bezugsrahmen distanzieren. Als Beispiel nennt er etwa die Jugendkultur, die einen Bezug zum Merkmal „Alter“ herstellt. Es gibt demnach verschiedene Anhaltspunkte, worauf sich Kultur beziehen kann und so bezeichnet er sie auch als „Instrument der Ex- und Inklusion“¹⁰⁹.

„Kultur und somit auch Fachkultur ergibt sich immer auch durch Interkulturalität, also durch die Begegnung mit, aber auch die Abgrenzung von nicht zur eigenen Kultur Gehörendem.“¹¹⁰

Kalpaka und Mecheril verweisen auf ein einschränkendes Kulturkonzept, das sich aus der sogenannten Praxis der „Kulturalisierung“ ergibt. Dabei betrachten sie den Kulturbegriff im Kontext von „kultureller Differenz“ als unangemessen, weil sie u.a. „die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von Menschen einschränken.“¹¹¹ Wie schon im Kapitel der Begriffsdefinitionen angedeutet wurde, hantieren neue Rassismus-Formen mit dem Kulturbegriff so, wie einst mit dem „Rasse“-Begriff umgegangen wurde. Kalpaka sieht „Kultur als Platzhalter für „Rasse““¹¹². In diesem Zusammenhang wird folgender Merksatz abgebildet:

„Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von „Kultur“ ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassenkonstruktionen ist.“¹¹³

Aus diesem Grund kam die Überlegung auf, sich dieser Kritik empirisch anzunähern und sie zu überprüfen. Es stellte sich die Frage, wie Schüler*innen das „Interkulturelle Lernen“ auffassen und bewerten würden. Dazu bediente ich mich an dem von Kalpaka beigefügten Beispiel mit dem Namen „Die Vorder- und Hinterbühne des „Interkulturellen“ (vgl. Abb. 2)“.¹¹⁴

¹⁰⁸ Andreas *Rauh*, Einleitung. In: Andreas *Rauh* (Hg.), *Fremdheit und Interkulturalität. Aspekte kultureller Pluralität*. (Edition Kulturwissenschaft 137, Bielefeld 2017) 7f.

¹⁰⁹ Ebd., 7.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Annita *Kalpaka* und Paul *Mecheril*, „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul *Mecheril* et al. (Hg.), *Migrationspädagogik* (Weinheim/Basel 2010) 84.

¹¹² Ebd., 87.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd., 86.

Die Vorder- und die Hinterbühne des »Interkulturellen«

Vorderbühne: Im Rahmen eines in der Schule durchgeführten »interkulturellen« Projektes mit dem Ziel, den Kindern in der Klasse die Vielfalt der Kulturen nahezubringen (fremde Kulturen kennenlernen, Toleranz fördern), fordern die Lehrerin und die Schulsozialpädagogin alle Kinder auf, am nächsten Morgen das in ihren Herkunftsländern typische Frühstück mitzubringen. Es soll gemeinsam gefrühstückt und über die Frühstücksgewohnheiten der in der Klasse vertretenen Länder geredet werden. Das Frühstück wird liebevoll vorbereitet, alle haben sich bemüht, die Stimmung ist gut. Die Lehrerin ist mit dem Ergebnis zufrieden.

Hinterbühne: Der Blick von außen und die anschließenden Gespräche mit einzelnen Kindern, mit der Lehrerin und der Sozialpädagogin werfen ein anderes Licht auf das Geschehen: Mehrere der Kinder kennen diese Herkunftsländer, als deren Vertreter sie für die Lehrerin und zum Teil auch für die Mitschüler gelten, gar nicht bzw. nur aus einzelnen Urlaubserlebnissen. Ferner berichten Kinder, dass weder sie selbst noch die Eltern noch ihre Oma (im Herkunftsland der Eltern) frühstücken würden. Sie würden selbst nicht frühstücken, um morgens eine Viertelstunde länger zu schlafen. Für den »interkulturellen Unterricht« hätten sie Schafskäse und Oliven mitgebracht, um nicht aufzufallen, wenn alle anderen etwas mitbringen, und auch, weil die Lehrerin es so gerne möchte und sie ihr den Wunsch nicht abschlagen wollten. Außerdem hätte es allen geschmeckt.

Das, was auf den ersten Blick als gelungener interkultureller Unterricht erlebt wurde, konnte in der Reflexion als ein Umgang von Kindern mit »interkulturellen« Bemühungen bzw. mit ethnischen und kulturellen Zuschreibungen durch die Pädagoginnen verstanden werden. Durch die ethnischen bzw. nationalen Zuschreibungen der Lehrerin wurden die einzelnen Kinder nicht als Subjekte, sondern als Vertreter von Nationalitätengruppen angesprochen. Migrant/innen als Expert/innen ihrer Herkunftskultur – eine verbreitete Denkfigur. Das Beispiel zeigt, wie Kinder lernen, die an sie gestellten kulturalistisch pauschalierenden und ethnizierenden Erwartungen antizipierend, mit Fremdzuschreibungen umzugehen – allerdings manchmal in Form von und um den Preis der Unterwerfung unter diese. Sie besitzen ein Wissen und ein Gespür dafür, dass sie sich ständig im Feld der Zuschreibungen bewegen, gehen als »Empfänger/innen« solcher Zuschreibungen mit Ambivalenzen um, entwickeln Handlungsstrategien und nutzen zugleich auch die Spielräume (genauer Kalpaka 2005, S. 394).

Abb. 2.: Die Vorder- und die Hinterbühne des „Interkulturellen“, Quelle: Annita Kalpaka und Paul Mecheril, „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril et.al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010), 86.

Ich übertrug die dargestellte Situation in eine angemessene Leitfrage, mit der Vorannahme, die Schüler*innen würden in dieser Aufgabenstellung die Kontroversität zwischen kulturellem Lernen und dem Risiko eines Otherings erkennen. Im pädagogischen Kontext ist die Diskrepanz zwischen den beiden Aspekten zentral, da in pädagogischen Berufsfeldern immer wieder die Frage des „richtigen Umgangs“ mit „den Anderen“ problematisiert wird. Das Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik in Baden-Württemberg kritisiert, dass in dieser Diskussion meist darauf vergessen wird, auf die Ursachen einzugehen, die „die Anderen“ zu anderen machen. Pädagogisch handelnde Personen müssten sich verstärkt darüber Gedanken machen, inwiefern sie selbst daran beteiligt sind, dass sich „die Anderen“ herausbilden.¹¹⁵ Der vom Literaturwissenschaftler Edward Said geprägte Begriff „Othering“ beschreibt nämlich genau dieses Problem:

„Das Konzept des Othering erläutert, wie die „Fremden“ zu „Fremden“ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein „Wir“ konstruiert wird, welches anders als das fremde „Nicht-Wir“ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft

¹¹⁵ Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden -Württemberg. Zit. in: Diakonie Württemberg, Woher komme ich? 7.

symbolisiert. Sind die „Fremden“ wild, so sind „wir“ zivilisiert. Sind die „Fremden“ emotional, so sind „wir“ rational.“¹¹⁶

Nach Barskanmaz werden Subjekte auf diese Weise „aufgrund von konstruierten rassistischen oder ethnischen Merkmalen homogenisierten, essenzialisierten Gruppen zugeordnet und als die minderwertigen, defizitären Anderen gebrandmarkt.“¹¹⁷ Was er an derselben Stelle außerdem betont, steht im direkten Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit:

„Rassifizierungsprozesse, einschließlich Kulturalisierungen, müssen nicht immer explizit erkennbar sein; sie können auch unauffällig stattfinden und implizit in andere Prozesse integriert oder auch widersprüchlich sein.“¹¹⁸

Diese Überlegungen machen im Zusammenhang mit Aufgabenstellungen wie dem vorgestellten „Interkulturellen Frühstück“ eine Auseinandersetzung mit der dabei angestrebten Förderung der „interkulturellen Kompetenz“ notwendig. Grundsätzlich betonen mehrere Autor*innen die Relevanz für interkulturelles Lernen, darunter Dirk Lange¹¹⁹ oder Andreas Lutter¹²⁰. Auch nach Rauh wird in der interkulturellen Bildung eine Chance gesehen, „kulturell bedingte Konflikte“¹²¹ zu überwinden, da sich durch die Relation von Kultur, Individuum und Gesellschaft Spannungsfelder ergeben, deren Thematisierung „für die Pädagogik von großer Bedeutung sind“¹²². Als Beispiele für solche Spannungsfelder führt er etwa „Identität und Differenz“ sowie „Eigenheit und Fremdheit“ an.¹²³ Bezugnehmend auf letzteres führt er aus:

„Fremdheit und Interkulturalität zu reflektieren bedeutet dann, den kulturellen Deutungsmustern nachzuforschen, die Heterogenität und Homogenität vermitteln.“¹²⁴

Durch die Vermittlung von Heterogenität und Homogenität lässt sich der Bezug zum bereits beschriebenen Otherring herstellen. Zentral ist, dass jenes „Nachforschen“ keine exklusiven Bildungsprozesse befördert, indem Außenzuschreibungen getätigt werden. Es liegt im

¹¹⁶ Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril, Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul Mecheril et al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010) 42.

¹¹⁷ Cengiz Barskanmaz, Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse (Berlin 2019) 137.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Dirk Lange (Hg.), Migration Und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Bd. 1 (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2008) 2.

¹²⁰ Andreas Lutter, Jenseits von Assimilation und Multikultur? Herausforderungen Migrationspolitischer Bildung in Deutschland. In: Linguistik Online 79, H.5 (2016) 127-137, hier 127.

¹²¹ Rauh, Einleitung, 9.

¹²² Ebd.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Ebd., 8.

Interesse der Schüler*innen, dass Lehrkräfte den Aspekt des Unbewussten oder des Impliziten, wie es Barskanmaz formulierte¹²⁵, bei der schulischen Aufgabenerstellung zur Förderung der „interkulturellen Kompetenz“ stets in didaktische Überlegungen miteinbeziehen, um das Risiko eines Otherings zu minimieren.

Nachdem die Schüler*innen nun diese in Abb. 2 dargestellte Situation bewertet haben, soll an die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen zu diesem Spannungsverhältnis angeknüpft werden. Indem die Schüler*innen zuvor noch über die „Hinterbühne“ eines solchen „interkulturellen Unterrichts“ aufgeklärt werden, ist der Kontext für die nachfolgende Frage gegeben. Es soll an dieser Stelle von den Schüler*innen erfragt werden, ob sie bisher ähnliche Situationen erlebt hatten, in denen sie weniger als Subjekt denn als Stellvertreter*in einer bestimmten Gruppe behandelt wurden oder sich als dessen fühlten. Ich spezifizierte die bestimmte Gruppe nicht, da vor allem nicht alle befragten Schüler*innen Migrationshintergrund haben. Bei diesen beiden Fragen 3.2. und 3.3. (vgl. Tab. 2) bleiben die Begriffe „Interkulturalität“, „Kulturalisierung“ und „Othering“, welche in diesem Themenkomplex die maßgeblichen Referenzpunkte sind, unerwähnt, da ich den Schüler*innen keine Konzepte vorgeben, sondern ihre eigenen erfahren möchte, die sich in der Analyse dann erwartungsgemäß ergänzen oder widersprechen würden. Es ist also eine Fokussierung auf eigene Einordnungsversuche und Stellungnahmen, welche durch die Schilderung persönlicher Erfahrungen im Rückschluss auf die vorherige Frage 3.2. konsolidiert oder gegebenenfalls reflektiert und neu gedacht werden könnten. Darüber hinaus ging ich davon aus, dass im Zuge dieser Situationsbeschreibung des „Interkulturellen Frühstücks“ der Herkunftsbegriff diskutiert werden würde, da auch dieser sehr subjektiv verstanden werden kann und sich Zuschreibungen von außen, wie in diesem Beispiel von Lehrpersonen, nicht immer mit der eigenen Selbstwahrnehmung decken.

Die letzte Frage in diesem Themenkomplex hebt verstärkt Diskriminierungserfahrungen aufgrund von „Herkunft“ in den Vordergrund. Sowohl bei dieser als auch bei der vorherigen Frage, in welchen die persönlichen Erfahrungen erfragt wurden, ging ich von der Vorannahme aus, dass die Schüler*innen etwas erlebt hatten und diese Erlebnisse für sich einordnen können. Mit „einordnen“ ist gemeint, dass die Schüler*innen erstens die aus ihrer Sicht passenden Erlebnisse zur gestellten Frage finden und zweitens diese Erlebnisse entsprechend ihrer Vorstellungen bewerten können. Schließlich empfinden nicht alle Menschen dieselben

¹²⁵ Barskanmaz, *Recht und Rassismus*, 137.

Handlungen oder Kommentare als diskriminierend. Aber schon die Erzählung der Erlebnisse selbst gibt bereits Hinweise auf die subjektiven Wertvorstellungen der Schüler*innen, weil davon auszugehen ist, dass Schüler*innen eher jene Erlebnisse nennen, welche sie in irgendeiner Form emotional beschäftigen oder beschäftigten und das wahrscheinlich auch begründen. Der emotionale Aspekt in der Untersuchung diskriminierender Verhältnisse respektive zwischenmenschlicher Beziehungen ist auch für Choudhury ein wesentliches Momentum. Indem er Thomas Lewis et.al. zitiert, schreibt er Emotionen als Hauptindikator für unser Tun eine wichtige Rolle zu. Emotionen sind „[...] die Wurzel all unseres Handelns, der unauslöschliche Ursprung einer jeden Handlung [...]“¹²⁶. Mit der Aufforderung, zu beschreiben wie sie sich in der beschriebenen Situation fühlten, sollte der Versuch der Einordnung motiviert werden. Da vermeintliche Herkunftszuschreibungen meist aufgrund des Namens oder des Aussehens vorgenommen werden, bezog ich auch diese Elemente in die Frage mit ein.

¹²⁶ Thomas Lewis et al., *A General Theory of Love* (New York 2000). Zit. in: Choudhury, *Deep Diversity*, 46.

Hauptteil 1: Erlebte unbewusste Diskriminierung		
	Vorannahme	Kategorie
Annäherung an einen Begriff		
3.1.	Die Schüler*innen haben eine Vorstellung zum Begriff und unterscheiden zwischen bewusster und unbewusster Diskriminierung.	Begriffsassoziation: Definiere bitte, was du dir unter „unbewusster Diskriminierung“ vorstellst.
Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Interkulturalität		
3.2.	Die Schüler*innen erkennen die Kontroversität zwischen interkulturellem Lernen und dem Risiko des Otherings. Der Herkunftsbegriff wird diskutiert.	Kulturalisierung: Stell dir vor, in der Schule wird ein Thementag unter dem Namen „Interkulturelles Frühstück“ veranstaltet. Dazu bekommst du von deinem/deiner L die Aufgabe, „ein für dein Herkunftsland typisches Frühstück mitzunehmen“. Bitte bewerte diese Aufgabe.
3.3.	Die Schüler*innen haben "Othering" erlebt und können die jeweiligen Situationen für sich einordnen.	Persönliche Erfahrungen: Überlege dir bitte, ob du dich bereits in ähnlichen Situationen wiedergefunden hast, in denen du dich als Stellvertreter*in einer bestimmten Gruppe gefühlt hast. Fallen dir dazu Situationen ein?
Erlebnisse von unbewusster Diskriminierung aufgrund von "Herkunft"		
3.4.	Die Schüler*innen haben Situationen erlebt, in denen sie oder andere aufgrund ihres Aussehens oder Namens anders behandelt wurden und können die jeweiligen Situationen für sich einordnen.	Persönliche Beobachtungen: Wenn du an Situationen denkst, in die du nur am Rande involviert warst, in denen du bspw. beobachten konntest, wie jemand aufgrund seines Aussehens, seines Namens oder seiner "Herkunft" anders behandelt wurde als andere. Beschreibe mir bitte die Situation und wie sie sich für dich anfühlte.

Tab. 2.: Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „Erlebte unbewusste Diskriminierung“, eigene Darstellung.

3.2.3 Themenkomplex 4: Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule (Hauptteil 2)

Die letzte Themensetzung stellt einen Bezug zum schulischen Kontext her, nachdem sich dieser schon im vorigen Komplex durch das „interkulturelle“ Unterrichtsbeispiel angekündigt hatte. Dieser zweite Hauptteil unterscheidet sich durch die Kontextualisierung vom ersten Hauptteil, in welchem die Schüler*innen weitgehend auf ihren gesamten Erfahrungshorizont zurückgreifen konnten. Nun betrachten die Schüler*innen das Thema „unbewusste Diskriminierung“ aus einer schulischen Perspektive. Diese Kontextualisierung schränkt den

Erfahrungshorizont zwar etwas ein, allerdings geht damit auch eine Konkretisierung einher, die es erlaubt, Alltagsvorstellungen über unbewusste Diskriminierung mit der Institution Schule zusammenzubringen. In diesem Themenkomplex sollten sehr unterschiedliche Inhalte erfahrbar gemacht werden. Der Grund dafür liegt in der Heterogenität der erforderlichen Antwortstrukturen, da in den drei Fragen nach Erläuterungen, Selbstpositionierungen und Ideenentwicklungen gefragt werden sollte. In Tab. 3 sind die je dazugehörigen Unterthemen in der richtigen Reihenfolge hellblau markiert:

Hauptteil 2: Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule		
	Vorannahme	Kategorie
Thematisierung		
4.1.	Die Schüler*innen haben in der Schule über unbewusste Diskriminierung gesprochen.	Unterrichtserfahrungen: Beschreibe bitte, inwiefern in der Schule über unbewusste Diskriminierung gesprochen wird.
Beurteilung		
4.2.	Die Schüler*innen haben sich eine Meinung zu unbewusster Diskriminierung gebildet und argumentieren diese.	Relevanzzuschreibung: Begründe bitte, weshalb dir das Thema wichtig ist oder warum es dir nicht wichtig ist.
Wünsche		
4.3.	Die Schüler*innen wünschen sich eine Intensivierung des Diskurses zu unbewusster Diskriminierung in der Schule und formulieren dazu konkrete Ideen.	Didaktische Konsequenzen: Erläutere bitte, was dir helfen würde, um in der Schule besser über unbewusste Diskriminierung sprechen zu können.

Tab. 3.: Vorannahmen und Fragen des Interviewleitfadens zum Themenkomplex „unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule“, eigene Darstellung.

Um zunächst eine eigene Vorstellung davon zu erhalten, in welchem Ausmaß unbewusste Diskriminierung im Unterricht der befragten Schüler*innen vorkommt, fiel der Entschluss, erst einmal danach zu fragen. In der Vorannahme ging ich davon aus, dass das Thema mindestens einmal behandelt wurde.

In der nächsten Frage stehen die subjektiven Relevanzzuschreibungen zum Thema im Fokus des Interviews. Dabei war die Vorannahme getroffen worden, dass sich die Schüler*innen eine Meinung zum Thema „unbewusste Diskriminierung“ gebildet haben und diese auch argumentieren können.

Der letzte Unterpunkt fragt nach den Wünschen der Schüler*innen zur Thematisierung im Unterricht. Die positiv formulierte Vorannahme, sie wünschten sich eine Intensivierung des Themas, sollte mit der Frage überprüft werden, welche didaktischen Konsequenzen sie dafür setzen würden. Explizit sollten spontane Ideen abgefragt werden, welche die Schüler*innen haben, um in der Schule bzw. im Unterricht besser über unbewusste Diskriminierung sprechen zu können.

3.2.4 Themenkomplex 5: Schlussbemerkungen

Die Abschlussphase hat zwei Funktionen: Zum einen dient sie dem Hinausgeleiten aus der ungewohnten Interviewsituation sowie dem gedanklichen Abschluss.¹²⁷ In Interviews mit sensiblen Themen wird dieser Phase eine besonders wichtige Aufgabe zuteil, da beim Übergehen in die gewohnte „Alltagssituation“ Gefühle wie Angst, Leere oder ein generelles Spannungsgefühl entstehen.¹²⁸ Zum anderen wird den befragten Personen noch einmal die Möglichkeit gegeben, Ergänzungen oder Vertiefungen zu bisher Gesagtem vorzunehmen.¹²⁹ Mit der Frage „Gibt es noch etwas, was du loswerden möchtest?“, die den Schüler*innen abschließend gestellt wurde, konnte keine Vorannahme getroffen werden, da sich bei einer so offen gestellten Frage keine Kriterien festmachen lassen. Die Entscheidung, ob die Schüler*innen noch etwas sagen wollen oder nicht, kann viele unterschiedliche Ursachen haben, genauso wie die Beantwortung selbst. Damit allerdings Wichtiges in dieser Abschlussphase nicht verloren geht, werden diese Antworten entsprechend des Inhalts den anderen Kategorien subsummiert.

3.3 Zur Interviewsituation

3.3.1 Vorbemerkungen

Bevor mit der Interviewphase begonnen werden konnte, sollten noch eine Reihe an Überlegungen angestellt werden, so etwa zur Tatsache, dass eine Interviewsituation keine natürliche und alltägliche Konversationsform ist, was es in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbearbeitungsphase mitzudenken gilt. Vielmehr muss die Erhebung selbst als mitkonstruierende Größe im Untersuchungsprozess verstanden werden, welche Einfluss auf die entstandenen

¹²⁷ Misoch, Qualitative Interviews, 71.

¹²⁸ Steinar Kvale, Doing interviews (London 2012) 55.

¹²⁹ Misoch, Qualitative Interviews, 71.

Daten nimmt.¹³⁰ Solche Verzerrungen lassen sich nicht vermeiden, daher braucht es eine umfassende Reflexion, um trotzdem aussagekräftige Untersuchungsergebnisse erhalten zu können. Heldt vollzieht diese Reflexion einer solchen Konstruiertheit anhand dreier Variablen.¹³¹ Auch für die vorliegende Studie sollen sie zur Anwendung kommen.

Erstens beschreibt sie die bereits angedeutete Asymmetrie der Interviewsituation. „Dazu zählen unter anderem der Grad an Fachkenntnis zum Thema, die Vertrautheit mit Interviewsituationen und soziale Differenzen zwischen Interviewerin und Interviewten“¹³² Zweitens spricht sie die Reaktivität als „Phänomen sozialer Interaktion“ an, wonach sich die Befragten, obzwar in Alltagssprache gesprochen wird, anders artikulieren als sie es normalerweise tun würden, wenn keine forschende Person anwesend wäre. Dieser Umstand erschwert den Zugriff auf die tatsächliche Vorstellungswelt und die subjektiven Relevanzsetzungen der Befragten. Hinzu kommt, dass sich diese mitunter erst während des Erhebungsprozesses formen und dadurch schwer erfassbar sind. Dementsprechend müssen die erhobenen Daten als „situationsbedingte Konstrukte“ betrachtet werden. Auch zählt zum Konzept der Reaktivität jenes Phänomen, wonach Schüler*innen häufig eine Vergewisserung für die vermeintlich richtige Beantwortung von Fragen anstreben.¹³³ Daher betonte ich sowohl im Informationstext sowie auch mündlich vor dem Interview bzw. vor der Audioaufzeichnung, dass es keine richtigen und keine falschen Antworten gebe.

Schließlich weist Heldt noch auf das Prinzip des Fremdverstehens hin. Es richtet sich an die interviewende Person und verlangt ein Zurücknehmen der eigenen subjektiven Vorstellungsmaxima, damit den Befragten der größtmögliche Raum für die Entfaltung der eigenen Relevanzsysteme ermöglicht wird.¹³⁴ Dennoch ist anzuerkennen und zu reflektieren, dass der/die Forschende Einflüsse auf die Interviewsituation und auf den gesamten Forschungsprozess hat. Unter dem Begriff „researcher impact“¹³⁵ sind vier Stufen angeführt, welche die Einflüssebenen näher beleuchten: Vorurteile und Vorwissen, der epistemologische Einfluss, Datenqualität und Datenauswertung. Demnach sind die Forschungsergebnisse maßgeblich vom

¹³⁰ Christiane Kallenbach, *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken* (Tübingen 1996) 56.

¹³¹ Heldt, *Die subjektive Dimension von Menschenrechten*, 71.

¹³² Ebd.

¹³³ Ebd., 73.

¹³⁴ Ebd., 73f.

¹³⁵ Misoch, *Qualitative Interviews*, 201f.

Vorwissen und eventuellen Vorurteilen der forschenden Person abhängig.¹³⁶ Diese gilt es, im Vorfeld zu formulieren, damit die Subjektivität der Forscherin/des Forschers zum Thema nachvollziehbar wird.

„Qualitative research in general does not claim to be objective; all research is carried out from a particular ‚standpoint‘ [...] by researchers who bring their subjective values and meanings to their endeavours [...]“¹³⁷

Gleichzeitig wird der Forschungsprozess bereits von den Entscheidungen zur Forschungsfrage, Methode und den anzuwendenden Theorien beeinflusst (epistemologischer Einfluss).¹³⁸ Die dritte Stufe des „researcher impact“ bezieht sich auf die Interviewsituation und untersucht den Einfluss der Forscherin/des Forschers auf diese. Die Person selbst, ihre Art zu kommunizieren sowie ihre Ausstrahlung beeinflussen das Interview und folglich die Qualität der erhobenen Daten. Hierbei können beispielsweise Alter, Geschlecht, Hautfarbe, Stimme aber auch unterschwellig transportierte Meinungen des Interviewers/der Interviewerin eine wesentliche Rolle spielen.¹³⁹ Auch der Auswertungsprozess kann nicht objektiv durchgeführt werden, da der Forscher/die Forscherin über die Relevanz der Interviewaussagen bestimmt, diese heraus- und weiterverarbeitet sowie Schlüsse aus ihnen zieht, aus welchen sich wiederum die Beantwortung der Forschungsfrage ergibt.¹⁴⁰ Die vier Stufen des „researcher impact“ sind wichtige Orientierungspunkte, anhand derer ein reflektierter Zugang zur Forschung möglich wird.

Im Interview sind Suggestivfragen bzw. suggestive Phrasen des aktiven Zuhörens, wie zum Beispiel „Das hat dir viel bedeutet, oder?“ möglichst sparsam anzuwenden. Vorab informierte ich die Proband*innen über meine Zurückhaltung während des Interviews und erklärte, dass ich mir zwischendurch Notizen machen würde. Die Zurückhaltung begründete ich mit dem Anspruch, die Unverfälschtheit der Antworten weitestgehend zu wahren. Ich unterrichtete sie über diese Asymmetrie, da ich verhindern wollte, dass meine vermeintlich fehlende Teilnahme als Desinteresse ausgelegt werden könnte. Da aber im Interview auch sensible Inhalte in Form von persönlichen Erfahrungen vorgesehen waren, wollte ich mein Verhalten im Vorfeld erklären und bekundete außerordentliches Interesse an ihren Erzählungen. Um dieser

¹³⁶ *Misoch*, Qualitative Interviews, 201.

¹³⁷ Nigel King und Christine Horrocks, Interviews in qualitative research (London 2012) 126.

¹³⁸ *Misoch*, Qualitative Interviews, 201.

¹³⁹ Ebd., 201.

¹⁴⁰ Ebd., 202.

Diskrepanz entgegenzuwirken, versuchte ich während des Interviews, mit meiner Mimik und verbalen Signalen meine Rolle als aktive ZuhörerIn zu unterstreichen.

3.3.2 Ablauf

Die acht interessierten (ehemaligen) Schüler*innen nahmen Kontakt mit mir auf, woraufhin wir uns den Kommunikationskanal und einen Termin ausmachten. Im Zuge dieser ersten Kontaktaufnahme holte ich zudem die schriftliche Einverständniserklärung über die Verarbeitung der anonymisierten erhobenen Daten ein. Nach dem Interview übersendete ich Ihnen eine Datenschutzerklärung gemäß Artikel 13 DSGVO, worin meine Interviewpartner*innen erneut über die Verarbeitung der Daten informiert wurden. Vor allem aber diente diese Erklärung der in Kenntnissetzung über ihre persönlichen Rechte, die mit der Verarbeitung der Daten einhergehen. Eine entsprechende Vorlage zur Erklärung erhielt ich vom Projektteam der Universität Wien, welche nach Absprache und mehreren Überarbeitungen gemeinsam für meine Untersuchung angepasst wurde. Der Inhalt umfasst:

- Die Verantwortlichkeit der Universität Wien bzgl. der Datenverarbeitung,
- die Zwecke der Datenverarbeitung,
- die Kontaktdaten von mir als Verfasserin bzw. von den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien,
- die verarbeiteten personenbezogenen Daten (hier: Alter),
- die Rechtsgrundlagen der Verarbeitung,
- dass die Daten nicht in ein Drittland oder an eine internationale Organisation weitergeleitet werden,
- die Dauer der Datenspeicherung
- und die Rechte der Betroffenen der Datenverarbeitung.

Im Vorfeld des Interviews wurden wenige Fragen gestellt. Nur einmal wurde von einer Person angemerkt, dass sie nicht wisse, ob sie viel zum Thema beitragen könne, aber sie würde trotzdem gerne mitmachen. Sie meinte, sie wurde noch kaum mit Diskriminierung konfrontiert. Eine andere Person fragte nach, ob er schlecht über die Schule reden müsste, da ich in meinem Informationsblatt den Bezug zur Schule angesprochen hatte. Auch die Kontaktaufnahme am Interviewtermin selbst verlief in allen Fällen reibungslos. Technisch funktionierte alles einwandfrei, was sehr zu meiner Erleichterung war. Ich begrüßte meine Interviewpartner*innen und führte kurze Smalltalk-Gespräche mit ihnen, um einander ein wenig besser

kennenzulernen. Danach erklärte ich noch einmal mein Forschungsinteresse und wie mit den Daten umgegangen wird. Schließlich fragte ich, ob es von ihrer Seite noch Fragen gebe, die ich im Bedarfsfall beantwortete. Dann begannen wir mit dem Interview. Ich erklärte, dass ich ihnen zunächst ein zweiminütiges Video zeigen und dass wir danach darüber sprechen würden. Den Link zum Video sendete ich über den Video-Chat und auch der Zugriff auf den Link verlief problemlos. Die Proband*innen sahen sich das Video an und meiner Ermunterung, sich das Video gegebenenfalls ein zweites Mal anzusehen, falls manches unverständlich blieb (im Video wurde relativ schnell Englisch gesprochen), kam keiner/keine der Befragten nach. Nachdem sie sich bereit für die ersten Fragen erklärten, begann ich mit der Audioaufzeichnung, die ich sowohl im Kommunikationsportal wie auch zur Absicherung auf meinem Smartphone aktivierte. Die Interviews dauerten im Schnitt etwas weniger als 30 Minuten. Es gab ein Interview, das deutlich kürzer dauerte als die anderen, es war rund 14 Minuten lang. Zwei andere übertrafen die durchschnittliche Länge mit etwa 35 und fast 40 Minuten. Nach der letzten Frage und dem Abschlussatz beendete ich die Aufzeichnung und informierte die Proband*innen darüber, dass sie nun nicht mehr aufgezeichnet werden. An dieser Stelle bedankte ich mich noch einmal bei ihnen für ihre Bereitschaft, am Interview teilzunehmen. Dabei bekam ich häufig positives Feedback, das sich einerseits auf die Interviewfragen, andererseits auf das Thema selbst bezog. In dieser Nachphase fragte ich die Schüler*innen auch, auf welchem Weg sie die versprochenen 18 Euro haben wollten, da ich nicht von ihnen verlangen wollte, mir ihre Bankverbindung auszuhändigen. Ich bot also andere Möglichkeiten an, etwa ein Treffen oder ihnen einen Gutschein zu geben, der dann zu einem späterem Zeitpunkt eingelöst werden könnte (die Zeit der Interviewdurchführungen fiel genau in den Zeitraum des coronabedingten Lockdowns, weshalb ein späteres Treffen evtl. zu bevorzugen gewesen wäre). Soweit kam es allerdings nicht, da eine Hälfte der Befragten auf das Geld verzichtete und die andere Hälfte kein Problem damit hatte, mir ihre Bankverbindungen zu geben. Nachdem alles besprochen war, endete das Interview und ich ordnete und ergänzte meine Notizen (Postskripte), die ich jeweils stichwortartig auf dem ausgedruckten Leitfaden anbrachte.

3.4 Nachbereitung der Interviews

3.4.1 Transkription

Nach der Durchführung der Interviews folgte die Transkription des Materials. Die Grundlage war sowohl durch die Audioaufzeichnung als auch durch die Videoaufzeichnung gegeben.

Beide Tonspuren waren von unterschiedlicher Qualität. So war es mir möglich, die akustisch schwer zu verstehenden Sequenzen im Interview mithilfe beider Tonspuren zu entschlüsseln und das Gehörte aneinander abzugleichen. Diese Tatsache machte eine genaue Arbeit im Transkriptionsprozess möglich. Die Audiodatei übertrug ich hierfür in das Transkriptionsprogramm „f4“, während die Videodatei bei entsprechendem Bedarf sowie zu Zwecken der Endkorrektur herangezogen wurde.

Bevor mit der Transkription der Interviews begonnen werden konnte, musste ich mir darüber im Klaren werden, welche Form der Verschriftlichung für mein Forschungsvorhaben passend und sinnvoll ist. Aufgrund des sensiblen Themas fiel die Entscheidung auf ein Wort-für-Wort-Transkript, damit die Aussagen der interviewten Personen weitestgehend unverfälscht und Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge für den Auswertungsprozess möglichst nachvollziehbar bleiben. Zusätzlich wurde eine vollständige Transkription der gesamten Interviews angefertigt, damit dem Reduktionsprozess im Auswertungsverfahren nicht vorgegriffen wird und es zu keinem Datenverlust kommt. In einem nächsten Schritt legte ich mir Transkriptionseregeln zurecht, um als Ergebnis dieses Prozesses abermals über einheitliche und nachvollziehbare Transkripte zu verfügen. Die Grundlage, an der ich mich orientierte, lieferte das Grundtranskript von Fuß und Karbach, welchem die Zusammensetzung verschiedener Regelmodule zugrunde liegt.¹⁴¹ Die Autorinnen bieten in ihrem Grundlagenwerk einige vorgefertigte Transkriptionsregelkataloge an, welche aus jeweils unterschiedlichen Modulen zusammengesetzt sind. Sie sollen als Vorschläge verstanden werden, die je nach individuellem Forschungsziel angepasst oder abgeändert werden können. Das „einfache wissenschaftliche Transkript“ – wie das Grundtranskript auch bezeichnet wird – ist eine Transkriptionsform, im Zuge welcher der Inhalt des Interviews ins Zentrum gerückt wird. Das wortgetreue Gesprächsabbild würde für eine leichtere Lesbarkeit lediglich beim Vorkommen eines breiten Dialekts geglättet werden, sodass etwa aus einem „I hob“ ein „Ich habe“ gemacht werden würde. Alle acht Befragten sprachen Hochdeutsch. Die Rücksichtnahme auf Dialekte spielte demzufolge keine besondere Rolle. Ein umgangssprachliches „Ich hab“ sowie ein falscher Satzbau, Wortabbrüche und fehlerhafte Ausdrücke wurden hingegen beibehalten. Auch das Modul Pause nahm ich in meinen Regelkatalog auf, wonach ab einer Sprechpause von drei Sekunden eine Vermerkung im Skript angebracht wurde. Die tatsächliche Redepause wurde mit der entsprechenden Zahl in

¹⁴¹ Susanne Fuß und Ute Karbach, Grundlagen Der Transkription. Eine Praktische Einführung (Opladen/Toronto 2019) 64ff.

Klammer gesetzt. Dies erachtete ich als sinnvoll, da die Leitfragen offen gestellt wurden und im Vorhinein klar war, dass einige Fragen eine Überdenkzeit erforderten. Nicht aufgenommen wurde die Kennzeichnung von Sprachlauten. Die Bewertung besonders lauter oder leiser oder betonter oder nicht betonter Aussagen schätzte ich als zu subjektiv ein. Besonders im Video-Interview würde eine solche Identifizierung erschwert werden. Gleichzeitig erschloss sich mir hierfür keine Relevanz für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, da ich vorwiegend an den manifesten Inhalten des Interviews interessiert bin. Ähnliches gilt für nichtsprachliche Ereignisse (z.B.: seufzen). Ich ließ sie nicht gänzlich aus; trotzdem verfuhr ich sparsam mit der Verschriftlichung von nonverbalen Signalen. Hörbare Störungen wie etwa ein klingelndes Handy übertrug ich in die Transkripte, da sie mir als relativ eindeutig identifizierbar erschienen und sie etwaige Irritationen im Redefluss ergründeten. Schließlich ließen Fuß und Karbach den Umgang mit interaktiven Aspekten offen. Es sei für die forschende Person selbst zu überlegen, inwieweit Zuhörersignale oder gleichzeitiges Sprechen übertragen werden sollten.¹⁴² Im Sinne einer leichteren Lesbarkeit entschied ich mich, die Interaktivität im Transkript weitestgehend auszuklammern. Wenn ich demnach als Interviewerin inmitten einer Erzählung ein zustimmendes „Mhm“ sagte, wurde es nicht in das Transkript übertragen. Das Wort-für-Wort-Transkript bietet eine wichtige Grundlage für den weiteren Auswertungsprozess, der im nächsten Kapitel näher beschrieben wird. Trotz der nachfolgenden starken Reduktion des Materials, kann im Analyseprozess auf einzelne Direktzitate der Schüler*innen zurückgegriffen werden. Auch dient das detaillierte Transkript dazu, einzelne Passagen bei Bedarf nachlesen zu können.

3.4.2 Strukturgeleitete Textanalyse

„Die strukturgeleitete Textanalyse ist eine Methode zur Auswertung qualitativen Datenmaterials und dient der verstehenden Interpretation von strukturierten Interviews sowie divergentem strukturierten qualitativen Datenmaterial.“¹⁴³

Eine Zielsetzung der Methode ist die Reduktion des Datenmaterials, damit die Identifizierung von forschungsrelevanten Kernaussagen möglich gemacht werden kann. Diese Aussagen

¹⁴² Fuß und Karbach, Grundlagen Der Transkription, 64ff.

¹⁴³ Katharina Auer-Voigtländer und Tom Schmid, Strukturgeleitete Textanalyse zur systematischen Arbeit mit umfangreichen qualitativen Datenmaterial. Ein Beitrag zur qualitativen Auswertung vorstrukturierten Datenmaterials. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, H.18 (St. Pölten 2017) 130-143, hier 130.

werden sowohl im Einzelinterview als auch über alle geführten Interviews hinweg getroffen. Wie genau hierbei verfahren wird, wird nachfolgend erläutert.

Zunächst ist das Vorhandensein eines Interviewleitfadens die Grundvoraussetzung für eine Anwendung der Strukturgeleiteten Textanalyse. Denn die Erstellung des Interviewleitfadens basiert auf hypothesengeleiteten Vorannahmen, anhand welcher das Kategoriensystem aufgebaut wird.¹⁴⁴ Dieses wird mit den Schüler*innen-Antworten angereichert und deduktiv aufgearbeitet.

„Die Auswertungsstruktur ist durch die Vorstrukturierung des Erhebungsinstruments (Leitfaden) [...] bereits (deduktiv) vorgegeben. [...] Demzufolge bedient sich die Datenauswertung mittels strukturgeleiteter Textanalyse einer deduktiven Kategorienanwendung.“¹⁴⁵

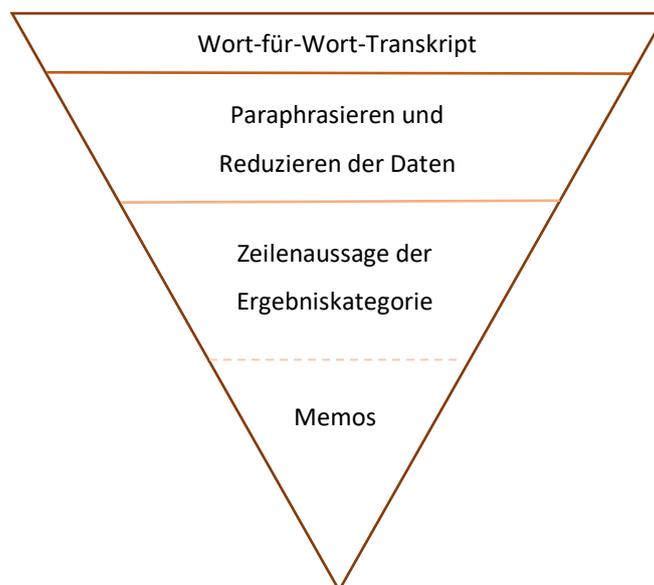


Abb. 3: Auswertungsschritte der Strukturgeleiteten Textanalyse, eigene Darstellung

Die Methode verläuft nach einem „mehrgliedrigen regelgeleiteten Prozess“¹⁴⁶. Um eine bessere Übersicht über die Anwendung der Auswertungsmethode zu bekommen, folgt nun eine ausführliche Schritt-für-Schritt-Anleitung, welche in Abb. 3 bildhaft dargestellt ist. Eine nachvollziehbare Auswertungspraktik ist für den weiteren Forschungsverlauf unerlässlich, insbesondere da sich die bereits beschriebenen Einflüsse des Forschers/der Forscherin auch zu einem wesentlichen Teil auf diesen Forschungsschritt beziehen (vgl. Kap. 3.3.1). Da das Wort-für-Wort-Transkript in der Auswertung stark reduziert wird, muss diesem Punkt besondere

¹⁴⁴ Auer-Voigtländer und Schmid, Strukturgeleitete Textanalyse, 130.

¹⁴⁵ Ebd., 131f.

¹⁴⁶ Ebd.

Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit die Nachvollziehbarkeit der Studie gewährleistet ist. Der Methode zuträglich scheint auch die Tatsache, dass in der Untersuchung überwiegend auf die manifesten Inhalte des erhobenen Materials eingegangen wird. Eine zusätzliche Fokussierung auf latente Inhalte (z.B.: Lautstärke, Betonungen oder Seufzer) wäre mit dieser Methode schwer umsetzbar und bedürfe anderer Auswertungstechniken. Zwar können sie ansatzweise erfasst werden (in die Transkription wurden Redepausen ab drei Sekunden mit einbezogen), jedoch stehen sie nicht im Mittelpunkt des Forschungs- und Auswertungsprozesses.¹⁴⁷

1. Vorbereitung der Auswertungsmatrix (vgl. Abb. 3):

Der Leitfaden gibt die Struktur der Auswertung vor. Daher wird die Auswertungsmatrix im Excel-Format an den Leitfaden angepasst. In der horizontalen Gliederung werden Themenkomplexe und Überschriften des Leitfadens übernommen und eingefügt. Die darunter befindlichen Zeilen werden mit den forschungsleitenden Fragen des Leitfadens befüllt und stellen somit die jeweiligen Ergebniskategorien dar.¹⁴⁸ Diesen wird in vorliegender Arbeit eine konsistente Kategorienbezeichnung zugeteilt, um für eine übersichtliche Handhabung in der Analysearbeit zu sorgen. Zum Beispiel erhält die Ergebniskategorie „Beschreibe bitte, inwiefern in der Schule über unbewusste Diskriminierung gesprochen wird“ die Kategorienbezeichnung „Unterrichtserfahrungen“. In der Auswertungsmatrix sind diese Bezeichnungen rot gekennzeichnet und werden im Folgekapitel gesondert beschrieben. In der vertikalen Gliederung werden die einzelnen Interviews mit den Überschriften „Interview 1-8“ eingefügt. Darunter werden je Informationen zum Namen der Befragten, Datum, Uhrzeit und zum Namen der Interviewerin angegeben. Die Namen der Schüler*innen ersetze ich mit der Abkürzung „B1-8“ (B=Befragte/r). Diese Informationen zu den Interviews dienen in erster Linie der eigenen Orientierung sowie der Form. Nach der letzten Spalte (Interview 8) sind noch zwei weitere Spalten mit den Namen „Zeilenaussage“ und „Memos“ angegeben. Diese sind farblich hervorgehoben, was den Überblick im Bearbeitungsprozess aber auch beim Lesen der Matrix gewährleisten soll. Ich erweiterte die Matrix um eine eigene Spalte mit dem Namen „Literatur“. Darin wurden erste Literaturideen notizenhaft niedergeschrieben.

¹⁴⁷ Auer-Voigtländer und Schmid, *Strukturgeleitete Textanalyse*, 134.

¹⁴⁸ Ebd., 133.

Diese verblieb in weißer Farbe, damit sie sich von den anderen beiden Spalten abhebt. Zudem erstellte ich einen Info-Kasten, in welchen ich ein kurzes Abkürzungsverzeichnis einfügte. Abschließend wurde der Titel angepasst, der in diesem Fall das Thema der Masterarbeit ist.

2. Reduktion der Datenmenge:

Das Datenmaterial wird auf die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte überprüft. Nach einer entsprechenden Identifizierung werden diese aufbereitet. Dabei orientiert sich der/die Forschende in der Regel an der Struktur des Datenerhebungsinstruments. Da ich ein wortgenaues Transkript anfertigte, um in der Analyse auf direkte Zitate zurückgreifen zu können, erweiterte sich dieser Auswertungsschritt um den Prozess des Paraphrasierens. Für die Identifizierung der relevanten Aspekte war das eine herausragende Stütze, da er eine weitere sehr intensive Beschäftigung mit den Schüler*innen-Antworten mit sich brachte und so dem Risiko eines Datenverlustes entgegnet werden konnte. Das Ergebnis dieser Reduktion sind klare Sinneinheiten, die den jeweiligen Ergebniskategorien zugeordnet wurden.¹⁴⁹ Ein Beispiel: Aussagen zum Thema „Wünsche zur Thematisierung unbewusster Diskriminierung im Unterricht“ können natürlich der dazu passenden Frage entnommen werden. Sie können aber auch an anderen Stellen des Interviews aufkommen. Um diese nicht zu verlieren, werden sie der passenden Ergebniskategorie zugeordnet. Am Ende dieses Auswertungsschrittes beinhalten alle Kategorien sämtliche zugehörigen Aussagen.¹⁵⁰

Das in Tab. 1 dargestellte Beispiel eines solchen Reduktionsprozesses veranschaulicht diesen Auswertungsschritt. Einerseits wurden die Antworten um umgangssprachliche Elemente sowie Füllwörter weitestgehend bereinigt. Andererseits sollte die Reduktion tendenziell so angelegt werden, dass lieber weniger als mehr weggekürzt wird. Analog zum Wort-für-Wort-Transkript wurden also ganze Sätze ausgewertet und in eigenen Worten den jeweilig richtigen Fragen zugeordnet. Das Hauptziel in diesem Schritt ist die Formulierung der Grundaussage zur gestellten Frage.

¹⁴⁹ Auer-Voigtländer und Schmid, *Strukturgeleitete Textanalyse*, 133.

¹⁵⁰ Ebd., 134.

3. Nun werden die Ergebnisse der jeweiligen Kategorien in der Spalte „Zeilenaussage“ (=Kategorienaussage) zusammengefasst.¹⁵¹ Gleichzeitig wird die nebenstehende „Memos“-Spalte bearbeitet, in welche kategorienbezogene Auffälligkeiten und Anmerkungen notiert werden. Beispielsweise können sich widersprechende Aussagen zwischen verschiedenen Schüler*innen zu einem Thema und/oder in Bezug zur verwendeten Literatur festgehalten werden, aber auch Unerwartetes kann hier eingetragen werden. Zudem bieten die Memos Raum für erste Interpretationsversuche

Frage	Antwort	Reduzierte Antwort
I: Mhm. Okay. Und die nächste Frage wäre: Beurteile das Verhältnis zwischen den Mücken und den Gestochenen. #00:02:06-3#	B: Mhmm. Ich glaube, dass es oft so is also auch im Alltag, dass diese Stechmücken oder halt äh ja Leute, die andere Leute diskriminieren, dass denen das überhaupt nicht klar ist, dass sie das tun also dass das wirklich, vor allem jetzt auch anhand dieser Aussagen, dass das eher sogar ein nett gemeintes Kommentar is oder halt einfach ein unbedachtes Kommentar. Ähm und, dass das Verhältnis eigentlich relativ also so wies in dem Video jetzt is, das ist auch nicht immer so, hab ich das Gefühl gehabt, dass das Verhältnis sogar recht freundschaftlich ist zwischen den Stechmücken und den Gestochenen. Also, dass es eigentlich ein gutes Verhältnis is, halt vorallem für also, dass die Mücken das überhaupt nicht sozusagen als Problem sehen warum sie irgendwie andere Leute ähm beißen. #00:03:05-4#	Es ist oft so, auch im Alltag, dass Menschen nicht registrieren, dass sie andere diskriminieren. Es sind vielmehr nett gemeinte und gleichzeitig unbedachte Kommentare. Die Mücken sehen es nicht als Problem, dass sie andere beißen. Das Verhältnis ist gut bzw. sogar ziemlich freundschaftlich.

Tab. 4: Beispiel für den Auswertungsschritt „Reduktion der Datenmenge“, eigene Darstellung

der Auswerterin/des Auswerters. Die Urheber*innen der Strukturgeleiteten Textanalyse empfehlen, alles in diese Spalte hineinzuschreiben, was während des Auswertungsprozesses auffällt.¹⁵² Der Inhalt der beiden Spalten bildet „den Kern des Narrativs der Berichterstattung“¹⁵³. Durch sie ist die Grundlage der nachfolgenden Analyse gegeben.

¹⁵¹ Auer-Voigtländer und Schmid, Strukturgeleitete Textanalyse, 133.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd., 134.

4 Ergebnisdarstellung der Interviewantworten

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien zusammengetragen. Es ist eine Sammlung der verschiedenen Erkenntnisse, die wiederum im Sinne des deduktiven Forschungsansatzes eine Überprüfung der Vorannahmen ermöglichen. Die einzelnen Erkenntnisse selbst sowie die Überprüfung der Vorannahmen zu den einzelnen Kategorien bieten Aufschluss über die interessierten Alltagsvorstellungen der Schüler*innen zu diesem Thema, worauf im Fazit verstärkt Bezug genommen wird.

4.1.1 Themenkomplex 2: Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung

Im angeführten Themenkomplex wurden Schüler*innen-Antworten zu den Schlüsselkategorien *Bewusstsein*, *Antizipierte Betroffenheit*, *Subjektive Begründung* und *Reflexion über Involvierte* erhoben. Der Ausgangspunkt für die Fragen ist das zu Beginn des Interviews gezeigte Video.¹⁵⁴

Bewusstsein - Die Problemstellung im Video wird von den Schüler*innen erkannt und zusammengefasst:

Die Schüler*innen fassten im Zuge der ersten Fragestellung den Inhalt sowie die Grundaussage des Videos zusammen. Die darin angewandte Metapher (Moskitostiche=Mikroaggressionen) wurde von allen aufgegriffen und verstanden. Die Schüler*innen bezogen sich bei dieser Aufgabenstellung auf zwei wesentliche Fragen: Einerseits setzten sie sich damit auseinander, was Mikroaggressionen sind, andererseits fragten sie nach Problemen und Umständen, die Mikroaggressionen mit sich bringen. Bezugnehmend auf den ersten Punkt, wurden Moskitostiche bzw. Mikroaggressionen als Metapher für Diskriminierungen sowie als Formen immer wiederkehrender Abwertungen und Verletzungen gegen Minderheiten gesehen. Genannt wurden dabei Minderheiten, die aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Sexualität, ihres Geschlechts oder ihres Aussehens von Mikroaggressionen betroffen seien. Als Verursacher*innen des Phänomens wurden *weiße* Menschen genannt. Im Sinne der Prozessorientierung wurden – wie bereits erwähnt – nach den ersten beiden Interviews Änderungen am Leitfaden vorgenommen. So wurden die ersten beiden Schüler direkt nach der Bedeutung von Mikroaggressionen gefragt. Diese Frage wurde in diese Kategorie subsummiert.

¹⁵⁴ Fusion Media Group, How microaggressions are like mosquitobites. Same Difference, 05.10.2016, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450> (22.09.2020).

Bereits während der Interviewphase wurde der ausdrückliche Konsens zwischen den Schüler*innen-Antworten über die negative Bedeutung von Mikroaggressionen für betroffene Personen deutlich. So wird die empfundene Belastung der Betroffenen von den Sender*innen solcher Mikroaggressionen teils unterschätzt, weil sie aus ihrer Perspektive in positiver Absicht handelten bzw. sie ohnehin nur *einen* Kommentar getätigt haben. Mikroaggressionen werden mitunter nichtwissend getätigt, dass die betroffene Person sie bereits oft erlebt hat und negative Auswirkungen, die sich bei den Personen zeigen können, werden eventuell nicht wahrgenommen. Demgemäß resultiert die unterschiedlich ausgeprägte Betroffenheit laut den Aussagen der Schüler*innen besonders aus der Häufigkeit und der Regelmäßigkeit, mit welchen sich Personen solchen Kommentaren ausgesetzt sehen. Dieser Aspekt wurde von nahezu allen Schüler*innen aufgegriffen. Ein Schüler fasste es wie folgt zusammen:

„[...] es geht im Endeffekt um die Thematik, dass das als außenstehende Person, die so etwas nicht oft erlebt, solche Kommentare nicht oft mitbekommt, für die sollt- für die erscheint das wahrscheinlich als nicht so ähm nahegehend oder beleidigend oder aufregend, aber wenn man es sehr oft auf t- tagtäglich Basis mitbekommt, könnte das einen ziemlich nerven, aufregen oder anständig vorkommen [...].“¹⁵⁵

Während alle anderen Schüler*innen eine klare Positionierung gegen das Verhalten der Sender*innen von Mikroaggressionen einnehmen, merkte ein Schüler zwar die negativen Aspekte dieses Verhaltens und dessen Auswirkungen an, äußert aber gleichzeitig sein Verständnis gegenüber den Sender*innen. Er sagt:

„[...] also bei ein zwei St- Stichen, dann kann es sein, dass dass der Moskito halt so ein bisschen ahm nicht gut drauf is oder so also sein Ch- also Charakter ist- Cha- dass sein Charakter halt so is also, das kann man ihm halt nicht so böse nehmen aber wens dann mehrere sind und sich häufen, dann wird das schon sehr unangenehm.“¹⁵⁶

Die Häufigkeit hat zudem Auswirkungen auf die unmittelbaren Reaktionen der Empfänger*innen von Mikroaggressionen. Dass Mikroaggressionen im Video bei den Betroffenen offensichtlich negative Reaktionen auslöst und diese von den Sender*innen als Überreaktion bewertet wurden, blieb von einigen Schüler*innen nicht unbemerkt:

¹⁵⁵ Interview mit B6, (1).

¹⁵⁶ Interview mit B4, (1).

[...] nachdem sie quasi es nicht so oft erleben, sehen sie es eher eine Überreaktion von andern Leuten, quasi es is eh, es is eh nur ein Gelsenstich, man sollt sich nicht so aufregen, weil ähm, weil es eben sie nicht betrifft.“¹⁵⁷

Längerfristige Auswirkungen gehen aus einer Online-Umfrage mit dem Namen „Erfahrungen mit Diskriminierung in Thüringen“ von 2017 hervor. Demnach hat die Häufigkeit erlebter Diskriminierungen Auswirkungen auf die Gesundheit der Betroffenen. Konkret heißt es dazu, dass, „je mehr Diskriminierungssituationen in den letzten zwei Jahren wahrgenommen wurden, desto schlechter ist das Wohlbefinden der Betroffenen zum Zeitpunkt der Befragung [...] und desto mehr psychosomatische Symptome berichteten sie aus den vergangenen sechs Monaten [...]“.“¹⁵⁸

Zusammenfassend war es allen Befragten möglich, die Grundaussage des Videos zu erkennen und zu artikulieren. Die Schüler*innen weisen eine hohe Sensibilität zur Thematik auf. Erkennbar wird das durch gemeinhin empathische Antworten, welche Gedanken zu Handlungsmotiven und Auswirkungen beinhalten. Das Bewusstsein für die im Video dargestellte Problemstellung ist damit eindeutig vorhanden, weshalb die Vorannahme nicht falsifiziert werden kann. Teilweise wurde auch Stellung zugunsten der von Mikroaggressionen betroffenen Menschen bezogen, indem beispielsweise Bekundungen für eine Veränderung der dargestellten Umstände ausgedrückt wurden.

„[...] da muss man auch irgendwas dagegen unternehmen, weil es würd keiner so cool finden.“¹⁵⁹

Antizipierte Betroffenheit – Die Schüler*innen stellen Bezüge zur eigenen Erfahrungswelt her:

Die bereits im Vorherigen von den Schüler*innen angesprochene Betroffenheit wurde auch im Zuge der zweiten Frage thematisiert, allerdings mit dem Unterschied, dass der Schwerpunkt auf die eigene Erfahrungswelt der Schüler*innen gelegt wurde. Mit der Vorannahme wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen jene Aussagen nennen würden, die sie selbst schon gehört haben oder mit denen sie eine erlebte Situation verbinden. Die Schüler*innen wurden aufgefordert, eine der vielen Aussagen aus dem Video zu nennen, welche ihnen am

¹⁵⁷ Interview mit B2, (1).

¹⁵⁸ Janine Dieckmann et al., Diskriminierung und ihre Auswirkungen für Betroffene und die Gesellschaft. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.), Wissen schafft Demokratie 2 (Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, Berlin 2017) 29.

¹⁵⁹ Interview mit B7, (1).

stärksten im Gedächtnis geblieben war. Ausgehend von Choudhury und Lewis et al., welche Emotionen als bedeutsamen Indikator für sämtliche Handlungen betrachten¹⁶⁰ bzw. Emotionen in diskriminierenden Verhältnissen eine wichtige Rolle beimessen¹⁶¹, wird auch hier davon ausgegangen, dass im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen aufgekommene Emotionen ausschlaggebend für die Beantwortung dieser Frage sein würden. In den meisten Fällen nannten sie eine oder zwei Aussagen und begründeten ihre Wahl ohne Nachfrage. Fest steht, dass entweder eigene Bezüge und Erfahrungen oder jene von nahestehenden Personen mit den Aussagen im Video assoziiert wurden. Daraus folgend kann festgestellt werden, dass sich Mikroaggressionen auch in unterschiedlich erlebten Praxen manifestieren und nicht nur als theoretisches Konstrukt verbleiben. In den sechs Antworten (diese Frage wurde im Zuge der prozesshaften Leitfadenerstellung den beiden ersten Probanden nicht gestellt) wurden folgende Aussagen zweimal genannt:

- Zu einem im Rollstuhl sitzenden Mann im Supermarkt: "Everything happens for a reason"
- Zu einer Gruppe von BIPoCS: "You're all so exotic, wow"
- Zu einer BIPoC: „Can I touch your hair?“

Zudem konnten folgende Einzelnennungen ausgewertet werden:

- Ein/eine Berufsberater*in zu einem jungen Mann, dessen „Traum“ es ist, Astrophysiker zu werden: „Astrophysics? Maybe you should try something less challenging major?“
- Zu einem BIPoC: „Where are you really from?“ Antwort: „Ähm, Cleveland?“

Von den acht Nennungen beziehen sich fünf auf die Diskriminierung aufgrund von Herkunft bzw. auf das „exotische Aussehen“ von BIPoCs. Es ist nicht auszuschließen, dass die Schüler*innen vermehrt auf diesen Aspekt eingegangen sind, weil es das Thema des Interviews war, allerdings ist es an dieser Stelle trotzdem zu bemerken.

Eine Person identifizierte die Aussage „Can I touch your hair?“ als die einzige, mit der er sich selbst identifizieren konnte und beschreibt seine Erfahrungen mit dieser Aussage wie folgt:

„[...]dass man als exotisches Anderes dargestellt wird und man sieht sich selber, also ich mein, das ist das einzige womit ich mich jetzt stark identifizieren konnte in dem Video, weil mich das auch öfters gefragt wurde, ich hatte nie ein Problem damit, aber natürlich wenn es wiederholt

¹⁶⁰ Lewis et al., A General Theory of Love, 3.

¹⁶¹ Choudhury, Deep Diversity, 46.

vorkommt is das, fragt man sich wieso weshalb warum kommt das jetzt bei mir vor und nicht bei ihm, bei ihr und es is natürlich so eine Art von (innehalten) diskriminierend, es is eine Art von man fühlt sich anders. Zumindest in einem Aspekt. Ähm, ich hab das nie direkt als bewusst diskriminierend von der Person erlebt, die mich das gefragt hat, aber es hat schon Fragen aufgeworfen, sagen wir mal so.“¹⁶²

Auch berichtet ein Schüler von Erfahrungen seiner besten Freundin, welche häufig mit derselben Frage konfrontiert wird:

„Ähm, das "Oh, du bist so exotisch." Am Ende, da war der ja, das das in Erinnerung geblieben. Und auch dieses auch dieses, weil weil meine beste Freundin hat auch, hat halt ein eine äh hat im Afro sozusagen Haare und äh hat äh dass wirklich immer wenn ich mit ihr unterwegs bin auf der Straße, Leute kommen, fragen wenns gut läuft, ob sie ihre Haare angreifen können und äh meistens tun sie sogar nichts und sagen "Ööh, coole Haare", greifen rein und gehn weiter, das is, also verrückt und auch auf Partys und so immer, also, es is irgendwie, da is sie auch genervt davon.“¹⁶³

Eine weitere Antwort bezieht sich auf die Frage „Woher kommst du wirklich?“, welche einer Freundin einer Befragten häufig gestellt wird. Sie erzählt:

„Ähm. Besonders is mir im Gedächtnis geblieben, dass ähm eine dunkelhäutige Person gefragt hat, gefragt wird: „Wo kommst du wirklich her?“, weil ich das auch von einer Freundin kenn, die die dunkelhäutig is und dann irgendwie oft auf der Straße, manchmal fragen die Leute sie nach dem Weg und sie fragen sie zum Beispiel in Englisch, obwohl sie halt aus Wien kommt. Oder halt das schon oft so, wenn sie irgendwie auf einer Party mit jemanden redet, dass relativ oft die Frage am Anfang kommt „Und wo kommst du her?“, dann sagt sie „Wien“ und dann kommt gleich so „Und wo kommen deine Eltern her?““¹⁶⁴

Aus Erfahrungen wie diesen erschließt sich die Erkenntnis, dass die eigene oder die im nahen Umfeld beobachtete Betroffenheit die Wahrnehmung von unbewusster Diskriminierung mitbeeinflusst. Das geht auch besonders aus der Antwort einer Schülerin hervor, welche in ihrer Abschlussbemerkung noch einmal auf den Aspekt der Betroffenheit am Beispiel Sexueller Diskriminierung zu sprechen kommt. Sie beschreibt, dass ihre männlichen Freunde häufig überrascht sind, wenn sie und ihre Freundinnen von Sexueller Diskriminierung und so genannten

¹⁶² Interview mit B6, (1).

¹⁶³ Interview mit B5, (1).

¹⁶⁴ Interview mit B8, (1).

„Cat-Calls“¹⁶⁵ erzählen. Oft fragen sie, warum das im Freundeskreis nie zum Thema gemacht wird. Die befragte Schülerin führt dazu aus:

„[...] die wissen das nicht und die bemerken das auch gar nicht und für mich ist das aber so normal [...] und eben solange es einen selbst nicht betrifft, bemerkt mans nicht.“¹⁶⁶

Die Vorannahme kann nicht falsifiziert werden, da die Mehrheit der befragten Schüler*innen Aussagen nannte, mit welchen sie erlebte Situationen in Verbindung brachten.

Subjektive Begründung: Den Schüler*innen fällt es leicht, einer klaren Positionierung nachzugehen und diese argumentativ zu stützen.

Da die Frage zu dieser Kategorie direkt auf die vorherige Frage Bezug nimmt, konnten aufgrund der Prozessorientierung der Leitfadenerstellung auch hier nur sechs Antworten erhoben und ausgewertet werden. Der direkte Bezug wird durch die Folgefrage hergestellt, welche die Argumentationslinien der Schüler*innen hervorbringen soll. Dafür werden sie dazu aufgefordert, die von ihnen genannten Aussagen zu bewerten und zu begründen, ob diese ihrer Meinung nach als diskriminierend einzustufen sind oder nicht.

Die jeweils genannten Aussagen wurden einstimmig als diskriminierend eingestuft. Die Annahme, dass es den Schüler*innen leichtfällt, einer klaren Positionierung nachzugehen, kann demnach nicht falsifiziert werden. Diese Beurteilung bedeutet im Umkehrschluss, dass die Schüler*innen zuvor bewusst aus ihrer Sicht diskriminierende Aussagen gewählt hatten. Die Kategorien *Antizipierte Betroffenheit* und *Subjektive Begründung* sind somit eng miteinander verbunden, auch da in der Argumentationslinie vielfach auf die eigenen Erfahrungen repliziert wurde. Diese Linie war weitestgehend nachvollziehbar: Es wurde vielfach die Erwähnung „des Anderen“ oder des „Andersseins“ mit der daraus resultierenden Ungleichbehandlung zwischen Personen der Mehrheits- und der Minderheitengesellschaft in Verbindung gebracht. Aufgrund dieser starken Bezugnahme der Schüler*innen auf das „Anderssein“, wird in der Zeilenaussage der Auswertung eine Gliederung vorgenommen, die den Begriff des Otherings aufgreift. Dieser wird zwar im Hauptteil des Interviews einen eigenen Schwerpunkt darstellen,

¹⁶⁵ Cat-Calls als Form sexueller Belästigung sind gekennzeichnet durch den Einsatz von roher Sprache auf verbaler sowie nonverbaler Ebene, die oft von Pfiffen oder Wolfs-Gejaulen begleitet werden. Ziel sind überwiegend Frauen, deren körperliche Erscheinung meist der Beurteilung von Fremden unterzogen wird. (vgl. dazu: Bunkosal *Chhun*, Catcalls: Protected speech or fighting words? In: Thomas Jefferson Law Review Bd. 33 H., 2 (2011) 273-295, hier 276.)

¹⁶⁶ Interview mit B3, (8).

allerdings scheint eine derartige Gliederung der Schüler*innenantworten an dieser Stelle erforderlich. Da in den Antworten die Perspektiven beider Seiten (Sender*innen und Empfänger*innen von Mikroaggressionen) aufgegriffen wurden, erschien es in der Auswertung sinnvoll, die Ergebnisse entsprechend einzuteilen, wodurch Ausführungen über Othering aus aktiver Sicht (Sender*innen) und aus passiver Sicht (Empfänger*innen) zusammengefasst werden konnten. Dennoch sei festgehalten, dass überwiegend auf die betroffene Person eingegangen wurde.

Othering (aktiv): In den genannten Aussagen wurde ein Othering (die Schüler*innen beziehen sich auf eine „andere“ Behandlung, das „Anderssein“ oder schlicht auf die Charakterisierung „unnormal“) aufgrund von körperlichen Merkmalen, Sprache oder Herkunft wahrgenommen. Aufgrund dieser Merkmale finden vonseiten der Sender*innen Zuschreibungen statt, was dazu führt, dass sie die Betroffenen anders behandeln, etwa den BIPOC, der mit der Aussage „Woher kommst du wirklich?“ aufgrund seines Aussehens von der In-Group ausgeschlossen wird, denn wie etwa von einer Schülerin bemerkt wird, muss „dieses Anderssein [...] sofort immer angesprochen werden und kann nicht einfach nur akzeptiert werden [...]“¹⁶⁷ Weiters führte diese Schülerin aus, dass eine *weiße* Person nicht mit so einer Frage konfrontiert wird, obwohl sie beispielsweise auch aus Afrika kommen könnte.¹⁶⁸ Wer also Menschen anders behandelt als andere, hängt vom Aussehen der betroffenen Person ab. Die Sender*innen ordnen sie anhand einer vermeintlichen Normalitätsfolie einer Out-Group zu, anstatt sie als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu akzeptieren. „Individuen“ tendieren stark dazu, ihre Umwelt zu kategorisieren, seien es Tiere, Materielles oder eben auch (Mit-)Menschen.¹⁶⁹ Andreas Zick et al. beschreiben diesen Prozess der Einteilung in In- und Out-Groups wie folgt und zeigen auf, was unter diesen Gruppen zu verstehen ist bzw. nach welchen Merkmalen die Kategorisierung vollzogen wird:

„Sie [die Individuen] unterscheiden Personen danach, ob sie ihrer Eigengruppe (ingroup) oder einer Fremdgruppe (outgroup) angehören, unabhängig davon, welche konkreten Merkmale sie heranziehen, um Eigen- und Fremdgruppe zu definieren. Nach welchen Merkmalen wir Menschen kategorisieren, hängt ganz wesentlich davon ab, welche uns gerade zugänglich sind; das heißt auf

¹⁶⁷ Interview mit B8, (1).

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Andreas Zick et al., Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung (Bonn 2011) 32f.

welche Merkmale sich unsere Aufmerksamkeit richtet beziehungsweise welche Merkmale uns gerade besonders präsent sind.“¹⁷⁰

Im konkreten Fall der Frage „Woher kommst du wirklich?“ wird für die Einteilung angesprochener Personen ihr Aussehen herangezogen. Abschließend dazu resümierte die Schülerin:

„Und ich glaub, es is einfach dieses in ganz kleinen Sachen im Alltag immer rausgepickt zu werden und immer gesagt zu werden „Du bist anders und das sieht man“, was einfach verletzend is.“

Mit dieser Aussage wurde auch die passive Perspektive des Otherings angesprochen, dessen Auswirkungen auch von vielen anderen Befragten thematisiert wurde.

Othering (passiv): Diskriminierung vollzieht sich sowohl im Inhalt und der Handlung selbst als auch in der Tatsache, dass die Betroffenen, die ein anderes Aussehen oder eine andere Herkunft haben als die Mehrheitsgesellschaft, unverhältnismäßig oft mit bestimmten Fragen und Aussagen konfrontiert werden. Mit dieser Grundaussage sprachen mehrere Schüler*innen erneut den Aspekt der Häufigkeit an, der schon in der Eingangsfrage mehrfach diskutiert wurde. Zum Gefühl der Ungleichbehandlung und dem „Anderssein“ kommt hinzu, dass Mikroaggressionen als Delegitimierung des eigenen Selbst erfahren werden. Begründet wird dieser Umstand etwa durch die scheinbare Unbedeutsamkeit der eigenen Persönlichkeit oder des Charakters, was durch die verallgemeinernden Aussagen und Fragen kommuniziert wird. Ein Schüler äußerte sich zu diesem Punkt wie folgt:

„[...] ich würds als diskriminierend einstufen, weils einfach einen klaren, weil weil die Handlung basiert auf dem Aussehen der Person und basiert auf dem vielleicht auf der Sprache, die diese Person spricht. Ahm und da insofern isses äh, hat es nichts mit der Persönlichkeit zu tun, sondern nur mit dem äußerlichen Erscheinungsbild. Das und das is diskriminierend.“¹⁷¹

Besonders wird dieses Gefühl der Delegitimierung auch am Beispiel der Berufsberaterin/des Berufsberaters in der Gestalt eines Moskitos, der/die dem Konsultierenden rät, eine weniger herausfordernde Berufsausbildung zu wählen. Der Schüler, der diese Situation offensichtlich mit seinen Schulerfahrungen verknüpfte (im späteren Gesprächsverlauf stellt sich heraus, dass es sich um eine eigene Diskriminierungserfahrung aufgrund seiner Herkunft handelt),

¹⁷⁰ Zick et al., Die Abwertung der Anderen, 33.

¹⁷¹ Interview mit B5, (1-2).

empfindet es als besonders „heikel“, wenn wichtige Bezugs- und Vertrauenspersonen wie Lehrerinnen und Lehrer die Träume ihrer Schüler*innen „zerstören“.¹⁷²

Mit diesem Beispiel spricht er den Beziehungsaspekt solcher Alltagskommunikationen an. Für ihn werden Mikroaggressionen, die von nahestehenden Personen ausgehen, besonders negativ bewertet. Eine andere Schülerin verurteilt eine solche Kommunikationsform zwischen zwei fremden Personen. Für sie ist es besonders unverständlich, wenn Mikroaggressionen von Personen ausgehen, die den Angesprochenen/die Angesprochene nicht kennen:

„Naja diskriminierend einfach aus also aus dem Grund so auf okay mir fällt auf, dass du ein bisschen anderst bist vielleicht und ich muss es kommentieren so auf ich hab eigentlich hat diese Person überhaupt kein Recht dazu, weil die kennen sich nicht, keiner hat gefragt oder irgendwas ähm also einfach es ist in eine Privatsphäre hinein [...]“¹⁷³

Ob und wer eine Aussage, Frage oder Handlung als diskriminierend empfindet, schätzt ein Schüler als sehr individuell ein. Für ihn ist es aber sehr wichtig, am Gesprächsende noch einmal zu betonen, dass es vor allem darauf ankommt, individuelle Grenzen zu respektieren, auch wenn sie für einen selbst nicht nachvollziehbar sind. Anders gesagt: Empfindungen auf unbewusst diskriminierende Kommentare sind unterschiedlich, da sie individuell bewertet werden können:

„[...] wenn man selber etwas oder bestimmte Aussagen als nicht ähm beleidigend oder ähm offensiv oder sowas empfindet, heißt das noch lange nicht, dass das andere nicht tun, vor allem wenns um so ein heikles Thema geht auch ähm, auch wenn mans jetzt in den im ersten bewussten Sinne gut meint (...??) unbewussten diskriminierenden Komplimenten oder einfach auch mit anderen Aussagen, die einem selber nicht nahe gehen, wie mir bestimmte Aussagen nicht nahe gehen, die wahrscheinlich auch meinem eigenen Bruder um einiges näher gehen kö- äh würden, isses wichtig, einfach das den Respekt vor seinen Mitmenschen zu haben, zu verstehen, dass es Grenzen gibt, die man nicht unbedingt selber nachvollziehen muss, aber trotzdem einhalten sollte wenn es andere beleidigt, diskriminiert oder sich, das diskriminierend empfinden.“¹⁷⁴

Die Vorannahme kann nicht falsifiziert werden, da die eigene Positionierung von allen Schüler*innen argumentativ begründet wurde.

¹⁷² Interview mit B4, (1-2).

¹⁷³ Interview mit B3, (2).

¹⁷⁴ Interview mit B6, (9).

Reflexion über Involvierte - Die Schüler*innen können sich in beide Rollen hineinversetzen und Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben einschätzen.

Was bereits mehrfach in den letzten beiden Fragekategorien indirekt von den Schüler*innen angesprochen wurde, erfährt mit der vierten Frage eine direkte Auseinandersetzung: die Reflexion über involvierte Personen bei Mikroaggressionen bzw. die Beeinflussung von Mikroaggressionen auf das gesellschaftliche Zusammenleben. Die Einschätzung der Schüler*innen zu diesen beiden Aspekten bildete das konkrete Erkenntnisinteresse der Frage. Sie sollten das Verhältnis zwischen den beiden Gesprächspartner*innen beurteilen, so die Fragestellung. Anzumerken ist, dass diese Frage den ersten beiden Befragten in einer leicht abgeänderten Form gestellt wurde. Diese bezog sich lediglich auf das Verhalten der Moskitos und verlangte nach einer Begründung des Verhaltens derselben. Da diese Frage thematisch sehr nah an der endgültigen Fragekategorie liegt, erfolgte eine Subsummierung zu dieser.

Das Verhältnis ist nach Auswertung der Schüler*innen-Antworten von Klischees, Ressentiments und Stereotypen geprägt, auch wenn diese Begriffe selbst von keinem der Schüler*innen direkt genannt wurde. Dennoch stellten sie fest, dass bestimmte Zuschreibungen von Eigenschaften und Kompetenzen bzw. Nichtkompetenzen, die an körperliche Merkmale geknüpft werden, durch Mikroaggressionen reproduziert werden. Das Verhältnis ist also bestimmt durch das Attribuieren der eigenen Wertvorstellungen, die auf die Betroffenen projiziert werden. Im Verhältnis kommt es mitunter zu einer unfreiwilligen oder unbewussten Täter-Opfer-Rollenverteilung sowie zu einer Umkehr, da die Reaktionen der Betroffenen auf die im Video gezeigten Aussagen von den Sender*innen als „Überreaktionen“ aufgenommen werden. Daraus resultiert in den Dialogen die fehlende Empathie für die Betroffenen. Durch das missverständliche Verhältnis können sich Wir-Sie-Schemata und hierarchische Beziehungen zwischen den beiden Parteien herausbilden. Zudem veranschaulichen die im Video dargestellten Aussagen den Ausdruck bzw. Missbrauch von Macht. Zum Beispiel meinte ein Schüler hierzu:

„[...] ich würd sagen, dass die Mücken, obwohl sie klein sind, eine extreme Macht haben können (3) und obwohl sie so viel kleiner sind als der Mensch, also im im Video sind sie ja gleichgroß dargestellt, aber realistisch gesehen sind sie so viel kleiner und haben trotzdem die Macht einen

Menschen sozusagen ähm in ja, fertig zu machen oder oder zu beeinflussen in in welcher Form auch immer.“¹⁷⁵

In allen Antworten wurde überwiegend über die Rolle der Sender*innen von Mikroaggressionen gesprochen. In den einzelnen Antworten herrschte insgesamt eine ambivalente Meinung über die Absichten dieser Personen. Einerseits wurde den Moskitos Unwissenheit über die Auswirkungen der Aussagen konstatiert und eine positive/freundschaftliche Absicht derselben vermutet:

„Mhmm. Ich glaube, dass es oft so is also auch im Alltag, dass diese Stechmücken oder halt äh ja Leute, die andere Leute diskriminieren, dass denen das überhaupt nicht klar ist, dass sie das tun also dass das wirklich, vor allem jetzt auch anhand dieser Aussagen, dass das eher sogar ein nett gemeintes Kommentar is oder halt einfach ein unbedachtes Kommentar. Ähm und, dass das Verhältnis eigentlich relativ also so wies in dem Video jetzt is, das ist auch nicht immer so, hab ich das Gefühl gehabt, dass das Verhältnis sogar recht freundschaftlich ist zwischen den Stechmücken und den Gestochenen. Also, dass es eigentlich ein gutes Verhältnis is, halt vor allem für also, dass die Mücken das überhaupt nicht sozusagen als Problem sehen warum sie irgendwie andere Leute ähm beißen.“¹⁷⁶

Als beliebtes Beispiel für den nett gemeinten Kommentar, wie es die Schülerin formulierte, wird oft das Kompliment genannt. Unter anderem formulierte ein anderer Schüler seine Interpretation der positiven Absicht des Kompliments so:

„Ähm in dem Video ähm wars so wahrzunehmen, als wenn die Mücken, also die anderen Personen es mit ihren Aussagen und den Kommentaren nie besonders böse meinen, sondern eher ein Kompliment abgeben wollen oder ein exotisches Kompliment abgeben wollen, um die Person irgendwie individuell abzuheben, was sie besonders macht [...]“¹⁷⁷

Andererseits wurde auch zwischen verschiedenen Aussagen im Video unterschieden: Manche werden diskriminierender als andere wahrgenommen. Außerdem wurden einzelne Aussagen nicht von allen Befragten gleich bewertet. So empfindet der eben zitierte Schüler die Frage, ob man das Haar einer BIPOC anfassen darf weniger problematisch als die Aussage an eine BIPOC, welcher gesagt wird: „Wow, dein Englisch ist so gut“ obwohl die Sprache ihrer Muttersprache entspricht. Dieser Schüler bewertete diese Aussage als unterschwellig rassistisch,

¹⁷⁵ Interview mit B5, (2).

¹⁷⁶ Interview mit B7, (1).

¹⁷⁷ Interview mit B6, (1-2).

während ein anderer Schüler sie als Kompliment und tendenziell nicht als diskriminierend einstuft:

„[...] es is keine Diskriminier- also ich fühl mich dann nicht beleidigt davon, dass jemand mir ein Kompliment macht, dass mein Englisch so gut is, aber ich kann mir schon vorstellen, dass wenn mans in in einer bestimmten Situation sagt, dann schon diskriminierend überkommen kann.“¹⁷⁸

Von einem dritten Schüler wurde diese Aussage schlicht mit einer Verwunderung der Moskitos begründet, weil die betreffende Person äußerlich einen anderen ersten Eindruck machte, als von den Moskitos erwartet wurde. Die Aussage bewertet er dennoch als „nervig“¹⁷⁹.

Eine andere sehr konträre Meinung bezog sich auf den bewusst provokativen Charakter der im Video als Mikroaggressionen dargestellten Aussagen. Diese Befragten beurteilten die Absichten der Moskitos eher negativ. Kritisiert wurde zum einen das Muster, wonach die Kommentare den Betroffenen in der Regel ungefragt präsentiert werden und dass sich die Involvierten meist nicht einmal kennen würden und daher kein Recht hätten, über andere zu urteilen. Allerdings kommen solche Mikroaggressionen wohl auch häufig im Freundeskreis oder in Familien vor, so eine Schülerin.¹⁸⁰ Ein anderer Schüler berichtete über seine Eindrücke im menschlichen Zusammenleben und betont dabei die bewusste Herangehensweise einiger Moskitos:

„Ja es gibt einige wenige, die immer wieder auf eine große Gruppe, nicht immer auf die gleichen quasi (3) gut, das klingt jetzt bissl komisch, auf gut deutsch herhacken also die einfach immer wieder ein paar wenige unserer Gesellschaft, die einfach immer wieder anderen wehtun, schaden, ja.“¹⁸¹

Derselbe Schüler versuchte an dieser Stelle Erklärungen für das Verhalten der Moskitos zu finden. Er überlegte, ob dieses Verhalten etwas damit zu tun haben könnte, dass sich die Moskitos gestört fühlen könnten, scheu vor neuen Umgebungen seien oder manches nicht wahrhaben wollen und diese Gefühle mit Mückenstichen (Mikroaggressionen) zu beseitigen versuchen.¹⁸² Ein weiterer Schüler suchte nach einer Erklärung für das Verhalten der Moskitos:

¹⁷⁸ Interview mit B4, (2).

¹⁷⁹ Interview mit B2, (1).

¹⁸⁰ Interview mit B3, (3).

¹⁸¹ Interview mit B1, (1).

¹⁸² Ebd.

„[...] die Gestochenen sind halt die Opfer von von den Mücken und die Mücken, ja (lacht) stechen einfach ohne Grund und ohne einfach weil sie weil sie wollen oder weil sie weil sie sich besser fühlen wenn sie eine Sa- eine bestimmte Sache sagen [...]“¹⁸³

Die negative Einschätzung der Moskitos wurde von einer Schülerin anhand der Video-Metapher bildhaft dargestellt. Sie interpretierte das Video so, dass die Mücken *bewusst* diskriminieren und sich mithilfe der Mikroaggressionen persönlich bereichern würden:

„[...]naja die Mücken, was ich auch sehr spannend fand im Video, sind ja zuerst so so schwarzweißmäßig und dann ernähren sie sich sozusagen von dem Leid der Menschen, weil die saugen ja das Blut in sich auf und ich hab's ein bisschen so verstanden, als würden sie, als würde es ihnen gefallen die Menschen zu stechen und ja, sich praktisch davon ernähren sozusagen, dass manche Leute auch diese Sticheleien dann sozusagen genießen und sozusagen je mehr sie davon saugen desto desto besser finden sie und dass die Mosquitos also, das weiß man ja auch über über echte Mosquitos, über Insekten, dass die Blut saugen wollen und halt sozusagen ja, das genießen, das zu sich zu nehmen und deswegen glaub ich, wurd auch eben das diese dieses Beispiel des Mosquitos genommen, das ähm ja dass sie das (3) ja, schön finden und und gut, ja. (lacht) Genau und irgendwie je mehr sie stechen desto mehr wollen sie weiterhin stechen, so auf die Art.“¹⁸⁴

Ein Hineinversetzen in beide Rollen und Versuche die Absichten hinter Mikroaggressionen einzuschätzen, ist in den Antworten gegeben. Es findet demzufolge eine Reflexion über das Verhalten der involvierten Personen statt. Teilweise wird auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben bzw. auf das Verhältnis zwischen beiden Parteien eingegangen. Die Vorannahme kann demnach nicht falsifiziert werden.

4.1.2 Themenkomplex 3: Erlebte unbewusste Diskriminierung (Hauptteil 1)

Ab diesem Punkt im Interview wurde versucht, sich ohne die anschauliche Nutzung von Metaphern dem Thema der „unbewussten Diskriminierung“ anzunähern. Die interessierten Kategorien in diesem ersten Hauptteil fragen nach den *Begriffsassoziationen* der Schüler*innen zu unbewusster Diskriminierung, *Kulturalisierung*, *Persönlichen Erfahrungen* und *Persönlichen Beobachtungen*. Der narrative Fokus steht im Vordergrund dieses Kapitels und ermöglicht den Schüler*innen, von hypothetischen Praxen auf eine persönliche und auf eigenen Erfahrungen basierende Ebene zu gelangen.

¹⁸³ Interview mit B4, (2).

¹⁸⁴ Interview mit B8, (2).

Begriffsassoziation - Die Schüler*innen haben eine Vorstellung zum Begriff und unterscheiden zwischen bewusster und unbewusster Diskriminierung

Um eine etwas veränderte Fragekultur zu etablieren, wird an dieser Stelle des Interviews ein Bruch gesetzt, indem die Schüler*innen unter dem Subkapitel *Annäherung an einen Begriff* direkt nach der Bedeutung des Begriffs „unbewusste Diskriminierung“ gefragt werden. Genauer gesagt lautet die Formulierung auf ihre (*Alltags-*)*Vorstellung* zum Begriff. Es ist im Vorhinein davon auszugehen, dass der bisherige Interviewabschnitt über Mikroaggressionen Einfluss auf die Antworten zur Frage gehabt bzw. dass er Anstöße zur Formulierung von Begriffsvorstellungen gegeben haben wird. Ähnlich wie schon bei manchen Fragen im zweiten Themenkomplex, sind auch zu dieser Frage lediglich sechs, statt acht Antworten auszuwerten, da diese Frage in der ersten Fassung des Leitfadens nicht berücksichtigt wurde.

In den Antworten kristallisiert sich eine Diskussion über die Termini „unbewusst“ und „bewusst“ heraus. Dabei beziehen sich die Schüler*innen oft auf Beispiele, die sie als „bewusst“ diskriminierend oder als „unbewusst“ diskriminierend einstufen. Damit einher gehen die Überlegungen, welche Absichten oder welche Hintergedanken in diesem Zusammenhang bedeutsam sind. Meistens wird der unbewusste Charakter einer Handlung oder Aussage reflektiert, indem Begründungen für dieses Verhalten gesucht werden. Resümierend kann gesagt werden, dass Sozialisation durch Medien und Umwelt Einfluss auf Vorstellungen von Menschengruppen nehmen. Diese können sich in unbewusst diskriminierenden Handlungen bzw. Äußerungen widerspiegeln. Zum Beispiel meint ein Schüler, dass Personen aufgrund einer, wie er sagt, „Unreflektiertheit“¹⁸⁵ unbewusst diskriminieren würden, weil sie sich nicht damit beschäftigt haben, was diskriminierend oder rassistisch ist. Diese Personen diskriminieren folglich nicht aufgrund einer Antipathie gegen eine andere Herkunft, sondern weil sie dieses Verhalten beigebracht bekommen haben und ihr Umfeld auch so agiert.¹⁸⁶ Eine andere Schülerin sieht die Medien in der Verantwortung eines unbewusst diskriminierenden Verhaltens in der Gesellschaft. Durch die medialen Inhalte erfolgt eine Reproduktion desselben. Als Konsequenz wird mehr Selbstreflexion gefordert.¹⁸⁷ In den Vergleich mit unbewusster Diskriminierung wird auch der Begriff *reverse racism* gesetzt.¹⁸⁸ Wie bei unbewusster Diskriminierung

¹⁸⁵ Interview mit B5, (2).

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Interview mit B8, (2).

¹⁸⁸ Interview mit B3, (3).

basiert er auf Zuschreibungen von Fähigkeiten gewisser Gruppierungen, in welche Personen etwa aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Kompetenzen, wie es ein Schüler formuliert, "hin- einassoziiert"¹⁸⁹ werden. Derselbe Schüler führt hier erneut als Beispiel an, dass BIPOC oft mit Aussagen wie „Wow, dein Englisch ist so gut“ konfrontiert werden.¹⁹⁰ Als ein anderes Beispiel für *reverse racism* wird jene Kompetenzzuschreibung genannt, wonach dunkelhäutige Personen oft besser singen können als *weiße*.¹⁹¹ Dies deckt sich auch mit den Erfahrungen der Autorin Alice Hasters, welche in ihrer Schulzeit oft um ihr „Schwarzsein“ beneidet wurde, weil „Schwarze [...] gut tanzen, singen, Basketball spielen“ könnten.¹⁹²

Zusammenfassend verbinden die befragten Schüler*innen mit unbewusster Diskriminierung vorgefertigte Stereotype, die teilweise bewusst und teilweise unbewusst reproduziert werden. Komplimente werden trotz der vermeintlich guten Absicht kritisch bewertet, da Hintergedanken (in Form von Stereotypen) darin gesehen werden und da "Unbewusstheit" von manchen Personen als Rechtfertigung für ihr Handeln herangezogen wird.¹⁹³ Zum ersten Punkt argumentiert ein Schüler folgend:

„[...] Und, ja aber ich glaub nicht, dass unbewusste Diskriminierung so unbewusst is dann. Also ich mein, es is dann ja n- ein bestimmter Gedanke schon da, also ein ein Stereotyp oder ein ein ein Bild, das man sich schon ge- gemacht hat davor von einem Menschen oder von einem bestimmten Person [...]“¹⁹⁴

Zudem wird unbewusste Diskriminierung als jene identifiziert, weil sie vom Empfänger/von der Empfängerin so wahrgenommen wird, wenngleich Aussagen oder Kommentare vom Sender/von der Senderin nicht bewusst diskriminierend gewollt waren. Darüber ob eine Aussage diskriminierend ist oder nicht, entscheidet folglich nicht nur der Sender/die Senderin, sondern auch der Empfänger/die Empfängerin. Als ein Einflussfaktor für diese subjektive Bewertung wird erneut der Aspekt der Häufigkeit genannt:

„[...] Vielleicht ist das manchmal sogar als Kompliment oder als Aufmunterung sogar gemeint, aber in Wirklichkeit eben wenn sich das dann ständig häuft und du einfach also das Gefühl hast ähm, dass das jetzt nur aufgrund deiner Herkunft oder halt aufgrund ähhh Behinderung so is, dass dich

¹⁸⁹ Interview mit B6, (3).

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Interview mit B3, (3).

¹⁹² Alice Hasters, Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. (München ⁵2020) 81.

¹⁹³ Interview mit B8, (2).

¹⁹⁴ Interview mit B4, (2).

Leute anreden ist es halt diskriminierend, aber ich glaub, dass das vielen Leuten nicht klar ist, weil sie wissen ja nicht. S- die glauben ja, sie sind die einzigen die das sagen. Sie wissen ja nicht, dass das tagtäglich passiert.“¹⁹⁵

Die Schüler*innen formulieren Vorstellungen zum Begriff und unterscheiden vielfach zwischen *unbewusster* und *bewusster* oder direkter Diskriminierung. Daher kann die Vorannahme nicht falsifiziert werden.

Kulturalisierung - Die Schüler*innen erkennen die Kontroversität zwischen interkulturellem Lernen und dem Risiko des Otherings

Der Begriff „Kulturalisierung“ wurde bereits in Kapitel 3.4.2. behandelt, worin auch jene Situation vorgestellt wurde, auf welche die Schüler*innen in ihren Antworten Bezug nehmen sollten. Der genaue Wortlaut der Frage lautete:

„Stell dir vor, in der Schule wird ein Thementag unter dem Namen „Interkulturelles Frühstück“ veranstaltet. Dazu bekommst du von deinem Lehrer/deiner Lehrerin die Aufgabe, ein für dein Herkunftsland typisches Frühstück mitzunehmen. Bitte bewerte diese Aufgabe.“

Sehr auffällig war, dass die spontanen Bewertungen beinahe aller Schüler*innen positiv ausfielen. Einige blieben bei dieser Aussage, manche schienen während der Beantwortung negative Aspekte identifiziert zu haben und verbalisierten diese nachfolgend. Teilweise berichteten sie auch von eigenen Erfahrungen oder Erfahrungen von Freund*innen dieser Art. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bewertungen innerhalb der einzelnen Antworten aber auch über alle Antworten hinweg, sehr ambivalent ausfielen. In der Zeilenaussage wurde daher eine Gliederung in positive, negative und ambivalente Schlüsse vorgenommen. Abschließend werden noch die gestellten Anforderungen an die Aufgabe dargestellt.

Positive Bewertungen: Die Aufgabe wird als Chance für Kulturaustausch sowie für das Wecken von Interesse und Neugier an anderen (Ess-)Kulturen gesehen. Sie befördert das gegenseitige Kennenlernen und voneinander Lernen bzw. den gegenseitigen (Kultur-)Austausch und das interkulturelle Lernen. Weiter wird es als Chance gesehen, über die Begriffe Nationalität und Herkunft zu reflektieren. Die Aufgabe ermöglicht überdies die Förderung der Akzeptanz von Herkunft und sie fördert den gegenseitigen Austausch bzw. die Kommunikation über

¹⁹⁵ Interview mit B7, (2).

kulturelle Unterschiede. In diesem Kontext wird auch im Zuge der Abschlussfrage kritisiert, dass die (österreichische) Politik einen negativen Umgang mit verschiedenen Kulturen vorzeigt.¹⁹⁶

Mit Schulaufgaben dieser Art bekommen Schüler*innen die Möglichkeit, über Kulinarik die eigene Kultur auszudrücken und das Bewusstsein dafür zu bekommen, dass diese als Bereicherung und als etwas Schönes gesehen wird. Sie werden zu Expert*innen in der Klasse und erfahren dadurch Wertschätzung. Die Pflege der eigenen Herkunft wird als Gegenposition zum „schlechten“¹⁹⁷ Fremden gesehen, die Vielfalt der Klasse wird durch die Aufgabe zelebriert. Zwei beispielhafte Aussagen veranschaulichen die positiven Bewertungen:

1.

„[...] Also ich finde also, dass das eher ein Kulturaustausch ist als eine Diskriminierung, weil es gibt ja kein besseres und schlechteres, es gibt was mir schmeckt und was mir nicht schmeckt und ich finde es eigentlich ganz interessant, wie jeder sein äh sein sein Essen so präsentieren kann, auch und seine seine Kultur irgendwie auch aus- auf eine andere Weise auch ausdrücken kann.“¹⁹⁸

2.

„[...] Also ich find, nein, ich finds eigentlich eine gute Sache sowas. Ja, genau. Ich finds einfach das Wichtigste ist eben drüber zu reden und ähm die Unterschiede als was Gutes anzusehen und nicht einfach ignorieren. Genau, weil sie natürlich da sind also das ist ja nichts Schlechtes und viele Leute gehen oft davon aus, dass Unterschiede immer was Schlechtes sind.“¹⁹⁹

Negative Bewertungen: Sowohl das Auftreten als auch das Aussehen entscheiden über die Einordnung von Schüler*innen zu bestimmten Herkunftten und kann somit Kategorisierungen befördern bzw. Stereotype verstärken. Missverständliche bzw. falsche Herkunftszuschreibungen aufgrund des Aussehens seien die Folge. Bei Schüler*innen mit Eltern aus zwei verschiedenen Nationen wird das Problem der Festlegung auf eine Herkunft genannt.²⁰⁰ Zudem birgt die Aufgabe ein Konfliktpotenzial, da innerhalb der Klassengemeinschaft über die vermeintlichen Herkunftte der einzelnen Schüler und Schülerinnen gestritten werden könnte:

„[...] er kann zum Beispiel kein Wiener Frühstück mitnehmen obwohl die Person vielleicht in Österreich geboren ist, seine Eltern in Österreich geboren sind und dass da einfach innerhalb der Klasse

¹⁹⁶ Interview mit B3, (8).

¹⁹⁷ Interview mit B5, (3).

¹⁹⁸ Interview mit B4, (3).

¹⁹⁹ Interview mit B8, (4).

²⁰⁰ Interview mit B5, (3).

ein Konflikt entstehen kann. Weil man das so nicht weiß. Und die dann fragen "na wo kommst du wirklich her?" aber der ist, oder er oder sie sind in Wahrheit Österreicher, oder, nicht in Wahrheit aber der ist es einfach, das ist nur vom Aussehen."²⁰¹

Außerdem könnten die Verfügbarkeit von "typischen" Produkten, die mangelnde Kreativität (weil eine Person aus Österreich kommt und weiß ist) bzw. die Eintönigkeit der Mitbringsel Probleme in der Umsetzung darstellen:

„[...] Es könnte (nämlich?) sein, dass wenn man eine Klasse mit einer recht gemischten also der Anteil der Schüler recht unterschiedlich oder der Schülerinnen recht unterschiedlich verteilt ist, dass vielleicht einige es leichter haben, die typischen Produkte zu bekommen und andere nicht und dann könnte ich mir vorstellen, dass einige Schüler oder Schülerinnen auf andere herum- auf sie einreden und sagen "das Frühstück kann nicht zu deiner Herkunft passen, weil du müsstest ja eigentlich so und so ein Frühstück mithaben".²⁰²

Ambivalente Bewertungen:

Für weiße Personen aus Österreich ist es schwierig einzuschätzen, ob die Aufgabe problematisch ist oder nicht. Einige Schüler*innen schwanken in ihren Bewertungen und sehen sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte der Aufgabe. In den Artikulationen sind Unsicherheiten bei der Positionierung deutlich erkennbar, weil etwa vor der Beantwortung der Hinweis gegeben wird, dass darüber erst nachgedacht werden muss²⁰³ oder weil die Aufgabe als positiv, aber „grenzwertig“ eingestuft wird. Der Schüler, der sich so positioniert, äußert die Notwendigkeit, einen adäquaten Weg zu finden, damit solche Aufgaben „schöne Gesten“ bleiben und nicht zu offensiven Missionierungen umfunktioniert werden, die das Fremde weniger fremd erscheinen lassen sollen.²⁰⁴ Die persönlichen Merkmale, die der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft entsprechen, erschweren einer Schülerin die Einschätzung solcher Aufgaben:

„Es ist halt für mich immer sehr schwierig zu sagen, weil ich merk dann auch, dass ich so so Situationen eben, weil ich halt sehr, ich mein wie gesagt, so ich bin in Österreich groß geworden und meine Eltern sind auch schon hier. So ich hab weiße Haut und alles. So ich merk das halt oft nicht, dass Situationen eigentlich vielleicht ein bisschen kritischer sind als ich sie wahrnehme, weil ichs

²⁰¹ Interview mit B1, (2).

²⁰² Ebd.

²⁰³ Interview mit B8, (3).

²⁰⁴ Interview mit B5, (3).

halt nicht so wahrnehmen muss quasi, weil ich da nicht aufpassen muss also halt wie Leute mir gegenüber sind.“²⁰⁵

Es können zudem Fragen bzgl. des Herkunftsbegriffs und der subjektiv gefühlten Herkunft aufkommen und es ist möglich, dass sich diese Vorstellungen eventuell nicht mit den Erwartungen der Lehrer*innen oder Mitschüler*innen decken.

„[...] das wirft auch erstmal Fragen auf, was "Was heißt Herkunftsland für mich?" und "Was heißt Herkunftsland für andere Menschen?" Ähm, für mich ist das wahrscheinlich wie viele andere auch nochmal ein bisschen schwieriger wenn man jetzt zum Beispiel in Österreich geboren wird, aber weil Eltern aus dem Ausland hat, muss man sich die Frage stellen oder muss man die Lehrerin, den Lehrer konfrontieren und fragen was sie oder er als Herkunftsland definiert und wie man das jetzt für sich verstehen soll.“²⁰⁶

Anforderungen an die Aufgabe:

Die genaue Ausgestaltung ist wichtig für einen positiven Verlauf der Aufgabe: Die Definition, was unter Herkunft verstanden wird, sollte nicht allein den Lehrer*innen überlassen werden. Es sei wichtig, dass Schüler*innen selbst darüber entscheiden dürfen, welche Herkunft sie als die *ihre* wählen wollen. Die Interpretation von Herkunft soll für die Schüler*innen offengelassen werden. Unterschiede sollen nicht ignoriert, sondern wertgeschätzt werden. Die Aufgabe sollte auf freiwilliger Basis durchgeführt werden, d.h. Lehrer*innen sollen mit ihren Schüler*innen darüber reden, ob sie die Aufgabe befürworten oder ob sie für jemanden problematisch ist. Das Reden und Thematisieren über etwaige Problematiken der Aufgabe wird als sehr wichtig empfunden.

Die ausgeprägte Heterogenität der Antworten bzgl. der individuellen Positionierungen spiegelt sich auch in der Beantwortung der Vorannahme wider. Das Problem der Kulturalisierung, wonach „Kultur“ immer mehr als Platzhalter für den deutschen Begriff „Rasse“ gesehen wird (vgl. Kap. 3.2.2), scheint in den Schüler*innen-Antworten nicht direkt auf. Es wird lediglich von „Unterschieden zwischen den Kulturen“ gesprochen, welche nicht verleugnet werden dürfen. Gegenteilig werden diese Unterschiede als etwas Bereicherndes gesehen. Auch die Problematik des Otherings wird nicht angesprochen. Hauptsächlich wird auf die Begrifflichkeit und die Schwierigkeit sich bzw. andere einer Herkunft zuzuordnen, eingegangen. Es wird aber nicht davon gesprochen, dass Schüler*innen durch diese Aufgabenstellung in eine

²⁰⁵ Interview mit B3, (4).

²⁰⁶ Interview mit B6, (3).

Außenseiterposition geraten könnten oder dass sie als Individuum selbst gesehen werden wollen, anstatt als Repräsentant*in seiner/ihrer Herkunft. Die Aufklärung der Schüler*innen über die von Kalpaka und Mecheril²⁰⁷ verlautbarten Hintergründe der Aufgabe leitete zur nächsten Frage über. Die ambivalenten Antworten der Schüler*innen geben Aufschluss darüber, dass die Kontroversität des Themas Kulturalisierung teilweise wahrgenommen wird. In überwiegendem Maß wird die Aufgabe trotzdem als unproblematisch eingestuft, weshalb dieser Vorannahme tendenziell eine Falsifizierung folgt.

Persönliche Erfahrungen mit „Othering“ - Die Schüler*innen haben "Othering" erlebt und können die jeweiligen Situationen für sich einordnen

In den Antworten wird zwischen Zuschreibungen von innen und außen differenziert sowie teilweise Unterscheidungen zwischen Repräsentieren, Stellvertreten und Identifizieren gemacht. Meistens wird allerdings von Erlebnissen aufgrund von Außenzuschreibungen berichtet. Es wurden Situationen geschildert, in denen sich die Schüler*innen aufgrund von sexueller Orientierung, Geschlecht oder Herkunft als Stellvertreter*in der jeweiligen Gruppe erlebt haben oder in denen sie einer Kategorisierung von außen unterlagen. Da der Schwerpunkt dieser Forschung auf dem Aspekt der Herkunft liegt, wird hier nur ansatzweise auf die anderen beiden Kriterien eingegangen. Aus quantitativer Sicht wurden mehr Erlebnisse mit herkunftsspezifischen Hintergründen erzählt, obwohl durch die offene Frageform kein Kriterium vorgegeben wurde. Ob das dem Interviewthema oder der vorherigen Thematisierung des „Interkulturellen Frühstücks“ geschuldet ist, kann nicht eindeutig ausgeschlossen werden.

Stellvertreter*in aufgrund der sexuellen Orientierung: Ein Schüler macht sich auf seinem YouTube-Kanal gegen Homophobie stark. Er löst eine intensive Debatte aus und wird dabei von seinen Seher*innen als homosexuell assoziiert. Die Erkenntnis, die er daraus zieht, ist, wer sich für die Rechte einer Gruppe einsetzt, wird automatisch als Mitglied dieser Gruppe gesehen. Er hinterfragt, warum man sich nicht für eine Gruppe einsetzen kann, ohne automatisch als Mitglied derselben gesehen zu werden.²⁰⁸

Stellvertreter*in aufgrund des Geschlechts: Es handelt sich hierbei ausschließlich um Erzählungen von weiblichen Befragten, die sich in bestimmten Situationen als Stellvertreterinnen

²⁰⁷ Kalpaka und Mecheril, „Interkulturell“, 86.

²⁰⁸ Interview mit B5, (9).

ihres Geschlechts erlebt haben. So wird etwa bei der Ausübung sportlicher Tätigkeit Leistung oder Nichtleistung mit dem Geschlecht verknüpft und darauf zurückgeführt.²⁰⁹ Es wird auch erzählt, dass im Freundeskreis Witze gemacht werden, die auf Stereotypen oder Vorstellungen über Geschlecht oder Geschlechterrollen basieren. Geäußertes Protest der jungen Frauen stößt auf nicht verständnisvolle Reaktionen: Man solle nicht überreagieren.²¹⁰ Es ist zudem anzumerken, dass unterschiedliche Empfindungen im Vergleich zum Kriterium Herkunft genannt wurden. Demnach erzeugt es negativere Gefühle als Stellvertreterin für das eigene Geschlecht gesehen zu werden, als bei herkunftsspezifischen Zuschreibungen.

Stellvertreter*in aufgrund der Herkunft: Im Zuge von Auslandsaufenthalten wird man sich der eigenen Nationalität vermehrt bewusst. Es werden mit der Nationalität verbundene Stereotypen bemerkbar, weil man von außen damit konfrontiert wird. Im Rahmen dieser Frage bezogen sich drei Schüler*innen auf derlei Erfahrungen.²¹¹ Ein anderes Erlebnis erzeugte bei einem Schüler Irritation, als er einem Vortrag in der Schule beiwohnte. Repräsentant*innen einer Nationalität/Religion referierten über die Gruppenangehörigen dieser Nationalität bzw. Religion. Das zog eine Projektion von Verallgemeinerungen auf die eigene Person nach sich, da er dieser Herkunft bzw. Religion zum Teil angehört. Seine Mitschüler*innen konfrontierten ihn nach dem Vortrag mit Aussagen wie z.B.: „Ich wusste gar nicht, dass *ih*r das so macht.“ Das störte ihn.²¹² Derselbe Schüler kritisierte die an ihn gerichteten Vorwürfe von Subjektivität wenn auf Partys oder mit Freunden Diskussionen um politische Agenden im entsprechenden Herkunftsland entstünden. Ein selbstaufgelegtes Schweigen ist häufig seine Strategie, um solchen Vorwürfen zu entgehen. Gleichzeitig wird aber auch oft von ihm erwartet, dass man im Namen der bestimmten Gruppe Allgemeinaussagen zu gewissen Situationen oder Gegebenheiten tätigt.²¹³ Ein anderer Schüler erzählt, dass er in der Schule manchmal aufgrund seiner Herkunft mit einer bekannten kriminellen Organisation in Verbindung gebracht wird. Er gibt dazu aber an, dass ihn das nicht stört.²¹⁴ Vom selben Schüler wird erzählt, dass in seiner Schule selbst ein „Interkulturelles Frühstück“ veranstaltet wurde.²¹⁵ Von mehreren Schüler*innen wird über pauschale Kommentare oder Witze aufgrund der eigenen Herkunft berichtet.

²⁰⁹ Interview mit B7, (3).

²¹⁰ Interview mit B3, (4).

²¹¹ Interview mit B2, (2), B7 (3), B8 (4).

²¹² Interview mit B5, (4).

²¹³ Ebd., (5).

²¹⁴ Interview mit B4, (4).

²¹⁵ Ebd.

Nahezu alle Schüler*innen konnten von Situationen berichten, in denen sie sich als Stellvertreter*in einer bestimmten Gruppe fühlten. Die Vorannahme kann demnach nicht falsifiziert werden. Nahezu deswegen, weil ein Schüler vor allem auf die eigene Identifikation Bezug nahm und keine konkreten Situationen beschrieb, sondern auf hypothetischer Ebene argumentierte, nachdem bezüglich einer Zuschreibung von außen nachgefragt wurde:

„Das is ja, das is wieder was anderes natürlich. Wenn wenn jetzt eine Person kommt und von außen mir etwas bestimmtes zuschreibt in einer Situation, wo ich mich wahrscheinlich als eine andere (einatmen) oder zu einer anderen Gruppe, mich zu einer anderen Gruppe identifiziere, also wenn es jetzt eben in dem Beispiel, das du vorher genannt hast, ähm im un- "Interkulturellen Frühstück", wenn mir jetzt jemand sagen will "Wieso hast du jetzt nicht Orientalisches gebracht zum Frühstück?" dann könnt ich natürlich, mich natürlich angegriffen fühlen oder weiß ich nicht, diskriminiert fühlen oder sagen "Meine I- Definition von Herkunftsland war in dem Sinn jetzt was anderes" und ich glaub, da wirts auch kompliziert wenn man, wenn man eben von außen diese Identifikation auf sich draufgedrückt bekommt.“²¹⁶

Persönliche Beobachtungen von Ungleichbehandlung aufgrund von „Herkunft“ -

Die Schüler*innen haben Situationen erlebt, in denen sie oder andere aufgrund ihres Aussehens oder Namens anders behandelt wurden und können die jeweiligen Situationen für sich einordnen.

Diese Frage bezieht sich konkret auf Erlebnisse und Beobachtungen, die mit Diskriminierung aufgrund von Herkunft zu tun hatten. Die Schüler*innen wurden dazu aufgefordert, von Situationen zu erzählen, in denen sie selbst oder auch andere aufgrund ihrer Herkunft oder ihres Aussehens anders behandelt wurden. Eine Auffälligkeit, die sich im Interview deutlich zeigte, war, dass der Aspekt der Betroffenheit ausschlaggebend für die Erzählung eigener Erlebnisse war. Testpersonen, welche ein vermeintlich nicht-typisch österreichisches Aussehen haben, berichteten über eigene persönliche Erlebnisse, wohingegen vermeintlich typisch österreichisch aussehende Testpersonen überwiegend von Beobachtungen Diskriminierung erzählten. Abgesehen davon konnten und wollten alle Schüler*innen von Erlebtem im Zusammenhang mit Ungleichbehandlung aufgrund von „Herkunft“ erzählen. In der Zeilenaussage wurden die geschilderten Erlebnisse nach dem jeweiligen Ort oder Kontext und nach den Diskriminierungsgründen gegliedert und zusammengefasst:

²¹⁶ Interview mit B6, (4-5).

Die beschriebenen *Diskriminierungserfahrungen* wurden in öffentlichen Verkehrsmitteln (Zug, Straßenbahn und Flughafen), in der Schule (Volksschule und Gymnasium), im Urlaub, im behördlichen Kontext, im Supermarkt, bei der Post, im öffentlichen Raum, an der Universität und im Museum gemacht. Die beschriebenen Situationen wurden nicht explizit nach *unbewusster* oder *bewusster* Diskriminierung aufgeschlüsselt, allerdings lassen sich die meisten Erlebnisse einer bewussten Handlung oder Aussage zuordnen.

Die beschriebenen *Diskriminierungsgründe* bezogen sich überwiegend auf die Herkunft bzw. Nationalität, aber auch Sprache, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Aussehen und Religionszugehörigkeit waren jene Aspekte, die in den Erzählungen der Schüler*innen thematisiert wurden. Ein Schüler ergänzte in seiner Abschlussantwort körperliche Beeinträchtigungen als Diskriminierungsgrund, indem er von zwei entsprechenden Erlebnissen berichtete.

Alle Schüler*innen erinnerten sich an mindestens ein Erlebnis, in welchem sie Diskriminierung erlebt oder beobachtet haben, daher kann die Vorannahme nicht falsifiziert werden. Es kam vor, dass Erzählungen mit Kommentaren eingeleitet wurden, die darauf hindeuten, dass sich die befragten Personen unsicher waren, welche Erlebnisse unter Diskriminierung fallen würden bzw. was die „richtige“ Antwort auf die Frage sei. Zum Beispiel wurden die eigenen Schilderungen im Vorhinein nahezu relativiert, indem vorweggenommen wurde:

„Also ich muss sagen, ich hab irgendwie noch nicht so extrem heftige Sachen mitbekommen, aber [...]“.²¹⁷

Ein anderer Schüler, der nach dem Gespräch auch als Feedback angab, er hätte sich mit dem Interview schwergetan, weil er so wenig über das Thema wisse, überlegte sehr lange und antwortete schließlich wie folgt:

„Muss ganz ehrlich sagen, ich weiß, ich versteh schon was Sie meinen, aber ich, ob das jetzt wirklich mit Diskriminierung, ich selbst eingeschritten bin ich auf jeden Fall mal nicht, ahm (5) obs jetzt na ich glaub das is nicht Diskriminierung, das is eher was, na, ich weiß nicht wie ich das beschreiben soll das (ein mehr ein?) Klassenkampf also, also ich ich erzähls, kann ich einfach mal was erzählen und wenns für Sie unbrauchbar is, dann hab ich halt leider, (...?) vergeud ich halt kurz Ihre Zeit.“²¹⁸

²¹⁷ Interview mit B3, (5).

²¹⁸ Interview mit B1, (3).

Weiters wurde von einer Schülerin angemerkt, dass sie für diese Frage ein „schlechtes Beispiel“ darstellt, da sie als heterosexuelles Mädchen der Mittelschicht in einer sehr toleranten Schule mit ebenso toleranten Schüler*innen aufwuchs, daher sehr privilegiert sei und wenig Situationen dieser Art erlebte. Trotzdem fielen ihr Beispiele ein. Sie erzählte von einem Erlebnis im Ausland, in welchem sie selbst von Diskriminierung betroffen war sowie von einer Beobachtung einer solchen Situation.²¹⁹

4.1.3 Themenkomplex 4: Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule (Hauptteil 2)

Dieser zweite Hauptteil stellt das Thema „unbewusste Diskriminierung“ in den Schulkontext und fragt nach der *Thematisierung* im Unterricht, der eigenen *Relevanzzuschreibung* zur Thematik und den *Wünschen* der Schüler*innen, wie sie sich eine entsprechende Thematisierung im Unterricht vorstellen würden. Die entsprechenden Kategorien lauten *Unterrichtserfahrungen*, *Relevanzzuschreibung* (Themen- und Kategorienbezeichnung gleichen einander) und *Didaktische Konsequenzen*. Während in den bisherigen Themenkomplexen eine Problematisierung des Ist-Zustandes unbewusster Diskriminierung im Alltag forciert wurde, kann dieser letzte Teil unter anderem als Versuch verstanden werden, mehr über Schüler*innen-Ideen zur Optimierung der Thematisierung im Unterricht zu erfahren. Die Begründung dieser Vorgehensweise liegt darin, dass dieser Ansatz auch eine neue Perspektive auf die Alltagsvorstellungen der Schüler*innen ermöglicht, da sie partizipativ in den Optimierungsprozess miteinbezogen werden und ihre Vorschläge einen direkten Bezug zu ihrer Erfahrungswelt herstellen, wonach ihnen beispielsweise inhaltliche oder emotionale Aspekte in der Thematisierung fehlten oder sie etwas besonders hilfreich und bereichernd empfanden.

Unterrichtserfahrungen - Die Schüler*innen haben in der Schule über unbewusste Diskriminierung gesprochen

Vorweggenommen werden kann, dass unterschiedliche Auffassungen zur Fragestellung vorherrschten. Ein Teil der Schüler*innen bezog sich auf erlebte unbewusste Diskriminierung und die anschließende Aufarbeitung in der Schule bzw. in der Klasse, der andere größere Teil führte aus, inwiefern unbewusste Diskriminierung im Unterrichtskontext behandelt wurde, worauf die Frage ursprünglich ausgelegt war. Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangslage können alle Antworten ausgewertet werden, da sie ebenfalls Informationen über den Umgang

²¹⁹ Interview mit B8, (6).

der Lehrpersonen mit dem Thema preisgeben. Zudem beliefen sich die meisten Aussagen ersterer Auslegung auf eine Verwerfung, in welcher sie betonten, dass sie in der Schule keine Diskriminierung wahrgenommen hätten. Zu diesem Thema formulierten zwei Schüler*innen eine Abschlussantwort, die im Zuge der Auswertung der Kategorie *Unterrichtserfahrungen* zugeordnet wurden. Die Grundaussage beider Antworten bilden Appelle und Klagen darüber, dass in der Schule zu wenig über das Thema gesprochen wird und dass sich dies ändern sollte:

„[...] dass man vielleicht das Thema Diskriminierung auch an Schulen irgendwie ma- durchnimmt, das Thema bespricht, auch wenns einen nicht betrifft, weil es kann einen immer betreffen außerhalb der Schule und dass man vielleicht dadurch auch, dass man dann auch besser vorbereitet ist, besser reagieren kann oder auch eingreifen kann.“²²⁰

Dieser Schüler beklagt, dass weil er in seiner Schule in einer Schutzzumgebung aufwächst, das Thema in dieser „sicheren Welt“ als nicht so relevant gesehen wird und dass er nach der Schule einmal Schwierigkeiten haben wird, mit Erlebnissen im Zusammenhang mit unbewusster Diskriminierung umzugehen.²²¹ In der zweiten Abschlussantwort wird darüber gesprochen, dass die befragte Person auf der Social Media Plattform TikTok etwas zum Thema Rassismus gesehen hat, was sie in zwölf Jahren Schulzeit nicht gelernt hat.²²² Nach Auswertung aller Schüler*innen-Antworten fand im Unterricht keine spezifische Thematisierung zu unbewusster Diskriminierung statt. Das Thema wurde vielmehr in Verknüpfung mit bestimmten Unterrichtsgegenständen, Zeitepochen oder Unterrichtsthemen angesprochen. Grundsätzlich ist vielen Antworten zu entnehmen, dass vermehrt auf Diskriminierung im Kontext von Gender und Geschlechterrollen anstatt von Herkunft eingegangen wird. Außerdem werden der Schulschwerpunkt und das Leitbild der Schule als maßgebend für eine Thematisierung angesehen. Die Sensibilisierung der Schüler*innen zu diesem Thema findet überwiegend durch den Austausch untereinander - auch außerhalb der Schule - sowie mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern abseits des Regelunterrichts statt. Es ist abhängig von der Lehrperson, ob über unbewusste Diskriminierung gesprochen wird oder nicht. Die Forderung nach einer intensiveren Thematisierung im Unterricht lässt sich in den meisten Antworten wiederfinden. Auch wird betont, dass die Thematisierung ebenso in vermeintlich gebildeteren Milieus oder Ländern (z.B.: Österreich) wichtig sei, da es Diskriminierung überall gäbe. Im Zusammenhang mit den

²²⁰ Interview mit B1, (7).

²²¹ Ebd., (6-7).

²²² Interview mit B3, (8).

genannten Forderungen wurde auch Kritik geübt. Diese richtet sich an Lehrpläne sowie an die mangelnde Verknüpfung an gesellschaftlich aktuelle Themen. Auch der Zeitmangel wird kritisiert: Demnach nimmt das Thema eher zu wenig als zu viel Raum ein. Eine eindeutige Falsifizierung der Vorannahme kann zwar nicht erfolgen, da einige Beispiele der Thematisierung im Unterricht angegeben wurden, allerdings legen sich die Schüler*innen in vielen Fällen nicht fest, ob es sich dabei tatsächlich um *unbewusste* Diskriminierung handelte. Diese subtilere Form von Diskriminierung ist nach Choudhury „schwieriger zu diskutieren“ als offensichtliche Diskriminierungshandlungen wie das Hochhalten „brennender Kreuze“. ²²³ Diese Unsicherheit in der Unterscheidung zwischen unbewusster und bewusster Diskriminierung spiegelt sich offenbar auch in den Schüler*innen-Erfahrungen zur Thematisierung im Unterricht wider. Auch die vielfach geäußerte Kritik und die Forderungen nach erhöhter Aufmerksamkeit für das Thema deuten darauf hin, dass das Thema „unbewusste Diskriminierung“ insgesamt wenig im Unterricht thematisiert wurde.

Relevanzzuschreibung - Die Schüler*innen haben sich eine Meinung zu unbewusster Diskriminierung gebildet und argumentieren diese

Das Thema wird als wichtig eingestuft. Diskriminierung wird generell abgelehnt. Das geht aus allen Antworten hervor. Ein besonders aussagekräftiger Kommentar eines Schülers unterstreicht die Einstimmigkeit der Befragten. Er führt aus:

„[...] ich find es sollte gar nicht so die Frage sein "Is dir das wichtig?", ich find, die Frage sollte sein so also es, ich find es dürfte nicht wirklich eine Frage sein, ich finde, es muss einem wichtig sein, weil wir alle ein Teil dieser Gesellschaft sind und wichtig sind, dafür dass es besser werden kann und Diskriminierung is ein ein ein ein ein Grundproblem, das man irgendwie angehen muss und insofern glaub ich, dass es jedem wichtig sein muss. [...]“²²⁴

Es ist wichtig auf dieses Thema zu sensibilisieren, um ein friedvolles Miteinander und ein gutes Leben für alle zu ermöglichen. Die Grundannahme in den Antworten besteht in der Gleichheit aller Menschen. Bewusste sowie unbewusste Diskriminierung geht uns alle etwas an, auch wenn die Betroffenheit, der Umgang mit erfahrener Diskriminierung und die Reaktionen darauf unterschiedlich sind. Als wichtig in diesem Zusammenhang werden vor allem Wissenserwerb bzw. Aufklärung, eine gewaltfreie Kommunikation untereinander, das Aufbrechen von

²²³ Choudhury, Deep Diversity, 24.

²²⁴ Interview mit B5, (11).

Geschlechterverhältnissen, die Vermeidung von psychischen Gewaltformen sowie die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen eingestuft. Zum Beispiel sieht eine Schülerin eine besondere Bedeutsamkeit darin, dass in der Schule neben der Opferseite von Diskriminierungen auch vermehrt über die Täter*innen-Seite gesprochen werden sollte, um so am Ursprung des Problems ansetzen zu können:

„[...] ich find, auf diese Seite muss ganz viel gemacht werden, halt mit den sozusagen den Opfern von Diskriminierung, aber auch auf der anderen Seite ähm mit den Tätern sozusagen und Täterinnen. Also mit den Kindern, die dann irgendwie, weiß nicht, ein 13-Jähriger, der jetzt, weiß nicht, ein ein ein türkischsprachige Person beschimpft, is ja dann meistens auch nicht weil der jetzt Türken so so sehr hasst, weil der der weiß ja oft gar nicht, warum er das sagt und ich find, da musst du, also es is keine Rechtfertigung für die Person natürlich, aber da musst du find ich auch ansetzen [...]“²²⁵

Es werden auch Ansprüche gestellt, dass jeder und jede Einzelne selbst verantwortlich ist, sich weiterzuentwickeln und sich im individuellen Ausmaß zu engagieren. Dazu wird auch von eigenen Bemühungen und Interessensbekundungen für das Thema erzählt. Beispielsweise wird dies mit der Aussage eines Schülers anschaulich gemacht:

„[...] Man muss jetzt nicht sich irgendwie auf die Bühne stelln und darüber reden wenn man das nicht will, aber so dazwischen gehn wenn was is oder einfach versuchen selbstbewusst zu reden, sich bewusst irgendwie zu verhalten, nicht irgendwie zu Leuten Leuten vorbeizugehn, (stottern) ihnen in die Haare greifen und sagen "Coole Haare" und weitergehn, einfach solche Kleinigkeiten, die man verstehn muss, ich hab auch anders gesprochen vor drei Jahren noch. Ich hab auch mich bewusst weiterentwickelt und und und tus auch jetzt noch immer, weil einfach Sprache so mächtig is und handeln und kleine Taten, wie dieses Video gezeigt hat, so mächtig sind. Dass man da einfach find ich, (da?) sich jeder in die Veransch- antwortung stellen muss und sagen muss, dass man da versucht für sich selbst äh weiterzulernen und und nicht stehnzubleiben, wo man vor ein paar Jahren noch war, ja.“²²⁶

Die Vorannahme, dass sich die Schüler*innen eine Meinung gebildet haben, kann eindeutig nicht falsifiziert werden. Ebenso wurden die jeweiligen Meinungen unaufgefordert sowie nachvollziehbar argumentiert.

²²⁵ Interview mit B8, (7-8).

²²⁶ Interview mit B5, (11-12).

Didaktische Konsequenzen - Die Schüler*innen wünschen sich eine Intensivierung des Diskurses zu unbewusster Diskriminierung in der Schule und formulieren dazu konkrete Ideen

Die Schüler*innen artikulieren sehr viele Ideen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Thematisierung von unbewusster Diskriminierung in der Schule. Was beim Formulieren der Zeilenaussage ins Auge fällt, ist eine leichte Uneinigkeit über die *direkte* und *indirekte* Thematisierung im Unterricht. Einige wünschen sich eine gezielte Thematisierung, im Zuge derer grundlegende Fragen geklärt werden sollen, etwa die Bedeutung des Begriffs und die Frage woher das Phänomen kommt. Darunter fällt auch der Wunsch nach einer Verschriftlichung in Schulbüchern oder das Miteinbeziehen in Aufgabenstellungen:

„[...] aber wenns einmal in irgendeinem Schulbuch drinnen stehen würde, in einem Deutschtext und der zu bearbeiten is, dann würde man das Thema durchnehmen und dann würds was Selbstverständliches und dann würd glaub ich wenn das Interesse da wär von den Schülern, was nicht in jeder Klasse gegeben is aber sicher in einigen, ahm, dann würde dann würdens auch die Lehrer aufgreifen und dann könnte mans dann automatisch einbauen. [...]“²²⁷

Andererseits lehnt derselbe Schüler eine Didaktik, in welcher sehr zielgerichtet und frontal vorgegangen wird, entschieden ab und sieht darin keinen Sinn:

„[...] Vielleicht is so ein zwanghaftes "Heute sprechen wir über das" und wir widmen uns die ganze Stunde "das" und das ma- und dass dann extrem fad wird, ich glaub das bringt nichts [...]“²²⁸

Die indirekte Thematisierung sieht vor, das Thema etwa mit konkreten zeitgeschichtlichen (Literatur-)Epochen und Ereignissen zu verknüpfen sowie die Verschränkung des Themas über mehrere Schulfächer in wiederkehrenden Blöcken anzustreben. Auch Intensivworkshops werden als mögliches Konzept genannt, sich dem Thema anzunehmen. Vom Schulfach Ethik und Freifächern erwartet man sich eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema. Andere formulieren ihre Wünsche so, dass weniger auf frontale Unterrichtstechniken, sondern vermehrt auf ein indirektes Auseinandersetzen mithilfe kreativer und spielerischer Methoden gesetzt werden sollte. In diesem Zusammenhang nennt ein Schüler einen Begriff, mit welchem er seinen Ausführungen einen Namen zu geben versucht: „soft learning“. Der Begriff inkludiert nach seinen Aussagen, die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu Rassismus machen zu

²²⁷ Interview mit B1, (8).

²²⁸ Ebd.

dürfen, ohne dass auf Bücher verwiesen wird, worin vermerkt ist, was diskriminierend ist und was nicht:

„[...] Ob es ob es jetzt ob er jetzt diskriminierend werden wird oder oder oder nicht oder was weiß ich, aber es is eben seine Entscheidung und es is eben so äh je- jedermanns Freiheit, zu entscheiden ob er jetzt rassistisch sein will oder, also (3) ja. Schon sagen, dass dass Rassismus halt kein gutes (3) Zweck is, einen Menschen zu beschreiben, aber Art äh s- soft learning, ich weiß nicht so.“²²⁹

Wichtig bei der Thematisierung ist das Bewusstmachen, dass unbewusste Diskriminierung auch in Österreich existiert und gelebt wird. Eine Thematisierung, welche demnach die unbewusste Diskriminierung in Österreich in den Vordergrund bringt, hätte sich eine Schülerin gewünscht.²³⁰ Ebenso wird das Anregen von Perspektivenwechsel durch unterschiedliche Erfahrungen angesprochen. Extern eingeladene Personen werden hierbei als Beispiel genannt. Auch ist von Interesse, wie das Thema in anderen Kulturen gehandhabt wird. Der Förderung der eigenen Meinungsbildung sowie der Förderung der Diskussionskultur innerhalb der Klasse wird eine hohe Wichtigkeit zugemessen. Eine Schülerin erklärt, wieso das für sie wichtig ist:

„[...] also einfach voll dieses ähm dieses Diskussionen führen fördern, weil ich find, man lernt so viel draus, wenn man einfach ähm einfach im Reden oder im Diskutieren, vielleicht lernt man da auch erst, dass man selber irgendwie nicht hundert Prozent überzeugt ist von seiner Ansicht obwohl man es dachte [...]“²³¹

Auch wünscht sie sich, dass Schüler*innen vermehrt aus ihren Komfortzonen geholt werden müssten, indem ihnen Fragen gestellt werden, auf die es keine vordefinierte Antwort gibt. Das Ziel soll sein, dass sich die Schüler*innen intensiv mit den Fragen auseinandersetzen. Auch Lehrer*innen sollen Schüler*innen Fragen stellen. Diese Gegenseitigkeit soll zusätzlich dazu beitragen, eigene Gedankengänge zu produzieren.²³² Ähnliches fordert auch ein anderer Schüler, der seine Vorstellungen von Diskussionen wie folgt beschreibt:

„[...] Ich würd sagen, ähm dass man gezielt Schwerpunkte setzen sollte, ähm, eine Diskussion erschaffen sollte, ähm und Meinungen auch hören sollte, die vielleicht in in Konflikt mit mit dem stehn, was man da irgendwie unterrichtet bekommt, es soll ja, die Schule soll ja eben kei- einem

²²⁹ Interview mit B4, (9).

²³⁰ Interview mit B3, (7).

²³¹ Interview mit B7, (8).

²³² Ebd.

keine politische Meinung vorgeben, aber das ist mir ganz wichtig so zu sagen, zu betonen, das ist ja keine politische Meinung, nicht zu diskriminieren. [...]“²³³

Zusammengefasst werden kontrovers geführte Diskussionen bzw. Konfrontationen mit dem Thema positiv bewertet, weil dadurch eigene Denkprozesse angeregt werden. Diese Forderungen der Schüler*innen entsprechen dem geschichtsdidaktischen Kontroversitätsprinzip.²³⁴ Ein weiterer Aspekt, der von einer Schülerin als Voraussetzung für eine gelungene Thematisierung im Unterricht angesprochen wird, ist die Schaffung eines „safe spaces“. Die Schüler*innen sollen Vertrauen zu den Lehrpersonen haben und das Gefühl gewinnen, sich ihnen bedenkenlos mitteilen zu können.²³⁵ Die Vorannahme, dass sich Schüler*innen eine intensivere Auseinandersetzung mit unbewusster Diskriminierung wünschen, kann hiermit nicht falsifiziert werden.

²³³ Interview mit B5, (12).

²³⁴ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 18. Mai 2016, Teil II, 113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, 4.

²³⁵ Interview mit B8, (8).

5 Reflexion der Auswertung

Die Untersuchung zu Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zu unbewusster Diskriminierung aufgrund von Herkunft bildet einen Ausschnitt einer Realität ab, die unter Berücksichtigung einiger Faktoren gelesen werden muss. Zum einen ist es empfehlenswert, die Aussagekraft hinsichtlich der Repräsentativität qualitativer Sozialforschung differenziert zu betrachten. Einen Hauptindikator hierfür stellt die Wahl der Stichprobe dar. Dazu finden sich in der Literatur häufig kritische Bewertungen. Diekmann weist darauf hin, dass selbst in quantitativen Forschungspraxen keine allgemeine Repräsentativität existiert.²³⁶ Eine „repräsentative Stichprobe“ ist vielmehr als Metapher zu verstehen, wie er sagt.²³⁷ In der Statistik etwa, werden anstelle der „repräsentativen Stichprobe“ andere Begriffe herangezogen, um den als absolut anmutenden Begriff der Repräsentativität in diesem Zusammenhang etwas zu korrigieren, wie zum Beispiel durch den Begriff der „Wahrscheinlichkeitsauswahl“.²³⁸ Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die vorliegende Untersuchung zu interpretieren. Zum anderen lautet der Zweck einer qualitativen Forschung freilich nicht auf statistische, sondern auf inhaltliche Repräsentativität, welche in diesem Fall dadurch gegeben ist, dass alle interviewten Personen die für die Untersuchung relevanten Merkmale aufweisen.²³⁹ Auf der inhaltlichen Ebene ist zudem zu bemerken, dass das Thema der Forschung zwar „unbewusste Diskriminierung“ lautet, sich allerdings aufgrund der schwierigen Abgrenzbarkeit zu „bewusster Diskriminierung“, nicht selten beide Phänomene in den Antworten der Schüler*innen miteinander vermischen und die Referenz zur *unbewussten* Diskriminierung daher nicht immer eindeutig identifiziert werden konnte. So konnte auch nicht immer eindeutig festgemacht werden, welche von den Schüler*innen diskutierte diskriminierende Handlungen und Aussagen aus ihrer Sicht in bewusster und welche in unbewusster Absicht getätigt wurden. Das wird auch von einigen Schüler*innen erkannt und angesprochen. Einen Erklärungsansatz für diese Diskrepanz bietet der Konstruktivismus als erkenntnistheoretischen Interpretationsrahmen, welcher besagt, dass die sich teils überschneidenden und gegenseitig relativierenden Diskursstränge in einem

²³⁶ Andreas Diekmann, *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Reinbek bei Hamburg⁹2002) 368.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ *Misoch*, *Qualitative Interviews*, 188.

„ungeklärtem Verhältnis“ zueinanderstehen.²⁴⁰ Für die Interpretation der vorliegenden Untersuchung ergibt sich dadurch kein Nachteil, da die Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Anschauungen in der Problematisierung der „Beziehung zur Wirklichkeit“²⁴¹ besteht und ebendiese einen Teil der Ergebnislage darstellt.²⁴²

Die Validierungen der Vorannahmen sind weiters unter Berücksichtigung eines Mehrheitsprinzips zu verstehen, da in den Antworten Varianzen und Widersprüchlichkeiten freilich enthalten sind. Dieses Mehrheitsprinzip drückt Tendenzen der jeweiligen Kategorienergebnisse aus, weshalb die Validierung in erster Linie eine Orientierung vorgibt. In den Ausführungen zur Validierung wird jeweils noch auf die Ausprägung der Tendenz eingegangen, ob also beispielsweise von einer eindeutigen oder weniger eindeutigeren (Nicht-)Falsifizierung ausgegangen werden kann. Es empfiehlt sich jedenfalls, die gesamte Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Kategorien zu studieren.

²⁴⁰ Theo *Hug*, Konstruktivistische Diskurse und qualitative Forschungsstrategien. Überlegungen am Beispiel des Projekts „Global Media Generations“. In: Sibylle *Moser* (Hg.), Konstruktivistisch forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. (Wiesbaden 2004) 129.

²⁴¹ *Heldt*, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 27.

²⁴² Ebd.

6 Fazit

Durch den eben angesprochenen Konstruktivismus wird ein Rahmen geschaffen, um Lehr- und Lernprozesse auf eine bestimmte Art und Weise begreifen zu können. Durch diesen Ansatz werden Lernende nicht mehr als passive, Sachwissen aufnehmende Individuen verstanden, sondern als aktive Gestalter*innen in Lernphasen.²⁴³ Lange definiert Politisches Lernen vor diesem Hintergrund als eine „kreative Auseinandersetzung mit einer politischen Wirklichkeit, die dadurch zugleich interpretiert und geschaffen wird.“²⁴⁴ Mit dieser Forschung wurde der in der Politikdidaktik herrschenden Einigkeit nachgegangen, wonach die Bezugnahme auf Schüler*innen-Konzepte im Unterricht unerlässlich seien.²⁴⁵ Im Kontext von unbewusster Diskriminierung aufgrund von Herkunft, bringt sie Konzepte in Form von Alltagsvorstellungen hervor. Analog zum vorab für die befragten Schüler*innen formulierten Hinweis, es gebe keine richtigen und keine falschen Antworten, beruht auch die konstruktivistische Sichtweise nicht auf einer Identifizierung von „Fehlkonzepten“²⁴⁶. Demnach werden auch fachlich unhaltbare Äußerungen in den Erkenntnisprozess gewinnbringend mit einbezogen.²⁴⁷ Weiterführend beschäftigt sich der Sozialkonstruktivismus mit der Annahme, dass individuelle Alltagsvorstellungen in einem gewissen gesellschaftlich-kulturellen Rahmen entstehen und kein „individuelles Phänomen“²⁴⁸ darstellen. Die Wirklichkeitswahrnehmung basiert demzufolge auf sozial konstruierten Kategorien.²⁴⁹ Die folgende Äußerung von Schütz unterstreicht dies noch einmal:

„Nur ein sehr kleiner Teil meines Wissens von der Welt [gründet in] meiner persönlichen Erfahrung. Der größte Teil ist sozial abgeleitet, von meinen Freunden, Eltern, Lehrern und Lehrern meiner Lehrer auf mich übertragen. Ich werde nicht nur darin unterrichtet, wie meine Umwelt zu definieren ist [...]; man lehrt mich auch, typische Konstruktionen in Übereinstimmung mit dem Relevanzsystem zu formen, das von dem anonymen gemeinsamen Standpunkt der Eigengruppe übernommen wird.“²⁵⁰

²⁴³ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 27.

²⁴⁴ Dirk Lange, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Anja Besand et al. (Hg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Reihe Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach am Taunus 2011) 98.

²⁴⁵ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 28.

²⁴⁶ Joachim Detjen et al., Politikkompetenz – ein Modell. (Wiesbaden 2012) 31.

²⁴⁷ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 28.

²⁴⁸ Ebd., 29.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Alfred Schütz, Das Problem der sozialen Wirklichkeit. In: Alfred Schütz (Hg.), Gesammelte Schriften, Bd. 1 (Den Haag 1971) 15.

Um nun einen allumfassenderen Blick auf die Forschungsergebnisse zu erhalten, werden diese abschließend noch einmal resümiert: Das Bewusstsein über das Phänomen der unbewussten Diskriminierung wurde mithilfe des Beispiels der Mikroaggressionen examiniert. Dabei konnte festgestellt werden, dass eine hohe Sensibilität für das Thema bestand und dass sich viele der Schüler*innen bereits damit beschäftigt hatten. Überdies konnte ein hohes Empathie-Empfinden, vor allem für von Mikroaggressionen betroffene Personen, bemerkt werden. Dass Häufigkeit und Regelmäßigkeit diskriminierender Äußerungen die Betroffenheit dieser maßgeblich mitbestimmt, wurde in den Interviews an mehreren Stellen erwähnt. Auch die eigene Betroffenheit hat einen hohen Einfluss auf die Sensibilität gewisser Themen. So nahmen die Schüler*innen besonders jene Äußerungen kritisch wahr, mit welchen sie bereits selbst Erfahrungen gemacht hatten. Vielfach wurde in den Erläuterungen der Schüler*innen der Aspekt des „Andersseins“ als Ursache für eine Ungleichbehandlung, eine Diskriminierung, angesprochen. Diese Ungleichbehandlung wurde zum Teil als Delegitimierung des eigenen Selbst wahrgenommen. Gleichzeitig wurde betont, dass die eigene Handhabung mit diskriminierenden Äußerungen sehr divergent sein kann: Manche Personen könnten besser damit umgehen als andere, so die These. Ferner spielt auch der Beziehungsaspekt eine Rolle, wie mit unbewusster Diskriminierung umgegangen werden kann. Erfahrungen, in denen besonders nahestehende Personen unbewusst diskriminieren, lösen in verstärktem Maß negative Reaktionen aus. Die Begründung für ein unbewusst diskriminierendes Verhalten einer Person, sehen die Schüler*innen zunächst in bestimmten Zuschreibungen von Merkmalen einer anderen Person. Diese bestehen auf Basis von Stereotypen, welche etwa durch Mikroaggressionen reproduziert werden. Mit der einhergehenden Häufigkeit dieser, lösen sie bei den Betroffenen vermeintliche Überreaktionen aus, die wiederum bei den Sender*innen Missverständnis auslösen. Zugleich werden die im Video gezeigten Äußerungen ungleich bewertet. Einige Schüler*innen konstatieren den Sender*innen eine offensichtlich positive Absicht, im Zuge derer den Empfänger*innen zumeist gut gemeinte Komplimente gemacht werden. Diese Schüler*innen kritisieren zwar die Vorgehensweise der Sender*innen, zeigen allerdings Verständnis für das Unbewusste in ihren Äußerungen. Andere Schüler*innen identifizieren negative Absichten in den Äußerungen. Es wird vom bewusst provozierenden Charakter solcher Mikroaggressionen gesprochen sowie die hierarchische Ordnung beider Gesprächspartner*innen angeprangert. In den Schüler*innen-Antworten werden zudem häufig Rankings vorgenommen, in denen manche Aussagen diskriminierender zu bewerten sind als andere.

Besonders auch in der Kategorie der Begriffsassoziation bedienen sich die Schüler*innen einiger Beispiele, um den jeweils bewussten oder unbewussten Charakter der Aussagen zu identifizieren. In beiden Fällen nehmen Medien sowie das soziale Umfeld Einfluss auf die Vorstellungsbilder von Menschengruppen. Das hat zur Folge, dass Menschen oftmals unbewusst diskriminieren. In dieser Beziehung kritisieren manche Schüler*innen die „Unreflektiertheit“ bzw. die „Unwissenheit“ jener Menschen und fordern mehr Selbstreflexion.

In den Interviews wurde auch der Herkunfts-Begriff diskutiert. Dabei wurden vor allem Fragen bezüglich unterschiedlicher Begriffsauslegungen aufgestellt. Es wurde zwischen der Zuschreibung einer Herkunft von außen und der Zuschreibung von innen, also von einem selbst, unterschieden. Im Kontext der Kulturalisierung und der herangezogenen Unterrichtsaufgabe „Interkulturelles Frühstück“ wurde betont, dass die Ausübung bzw. das Herzeigen der eigenen Kultur tendenziell positiv zu bewerten ist und derartige Aufgaben, Möglichkeiten bieten, Unterschiede hervorstreichend, anstatt sie zu ignorieren oder gar als etwas Schlechtes anzusehen. Es ist vielen Schüler*innen aber wichtig, dass sie ihre Herkunft für diese Aufgabe selbst wählen können, wenn sie etwa Eltern aus zwei verschiedenen Herkunftsländern haben. Außerdem wird die Freiwilligkeit an der Teilnahme zu derartigen Aufgaben sowie die vorherige Absprache mit der Klasse gefordert. Gegenüber den hauptsächlich positiven Bewertungen des „Interkulturellen Frühstücks“, welchem die Kritik eines Otherings anhaftet, wurden nach den darauffolgenden Angaben der Schüler*innen mehr Erfahrungen mit Othering aufgrund von Herkunft als aufgrund anderer sozialer Merkmale, gemacht. Kern dieser Erfahrungen war allerdings zumeist die Zuschreibung von außen, wohingegen die Auseinandersetzung mit der eigenen, selbstgewählten Kultur einer Zuschreibung von innen nachgeht.

Die erzählten Schüler*innen-Beobachtungen, welche mit einer Ungleichbehandlung aufgrund von Herkunft einhergingen, wurden deutlich durch den Aspekt der Betroffenheit bestimmt. Schüler*innen, welche ein vermeintlich „typisch österreichisches“ Aussehen haben, hatten Schwierigkeiten, die in ihren Augen „richtige“ Antwort auf diese Frage zu geben. Teilweise wurde von diesen Schüler*innen auch genau dieser Umstand reflektiert, indem sie auf ihre privilegierte Stellung hinwiesen und daher wenig über eigene Erfahrungen berichten konnten. Sie berichteten vielmehr über Situationen, welche sie im öffentlichen Raum beobachtet hatten. Im Unterschied dazu, waren die Erzählungen von Schüler*innen mit vermeintlich „nicht

typisch österreichischem“ Aussehen einerseits länger und detaillierter, andererseits stand jeweils die eigene Betroffenheit im Mittelpunkt der Erzählungen.

Im Schulunterricht nehmen die Schüler*innen die Thematisierung von unbewusster Diskriminierung wenig wahr. Vor allem der Aspekt der Unbewusstheit wurde nach ihren Angaben nie bearbeitet. Diskriminierung wird vielmehr in Verknüpfung mit anderen Unterrichtsthemen oder Zeitepochen, jedoch nie als eigenes Unterrichtsthema behandelt, so lautet die Kernaussage der Schüler*innen-Antworten. Zusätzlich hänge es von den Lehrpersonen ab, ob und wie intensiv darüber gesprochen wird. In der Kritik über Lehrpläne, Zeitmangel sowie dem Mangel an aktuellen Themenbezügen, wird auch der Wunsch nach einer intensiveren Hinwendung zum Thema deutlich. Besonders wird die Bedeutsamkeit der Thematisierung von unbewusster Diskriminierung auch in geschützten Milieus hervorgehoben. Daraus lässt sich bereits eine hohe Relevanzzuschreibung der Schüler*innen zum Thema „unbewusste Diskriminierung“ ableiten. Es haben alle befragten Schüler*innen eine eindeutige Meinung zu unbewusster Diskriminierung formuliert. Diskriminierung wird generell abgelehnt und sie erachten Sensibilisierung und Aufklärung zum Thema als essenziell, damit ein friedvolles Miteinander in der Gesellschaft funktionieren kann. Besonders bei dieser kollektiven Feststellung könnte sich mitunter verstärkt das Konzept der Reaktivität²⁵¹ bemerkbar gemacht haben, welches in den Vorbemerkungen zur Interviewsituation beschrieben wurde und die Neigung, vermeintlich „richtige“ Antworten zu geben, meint. Demzufolge könnte die Beantwortung der Frage nach der subjektiven Relevanzzuschreibung zum Thema „unbewusste Diskriminierung“ nach einer sozialen Erwünschtheit, sich gegen Diskriminierung auszusprechen, erfolgt sein. Da dies mit den erhobenen Daten allerdings nicht belegt werden kann, kann diese These nicht in die Untersuchungsergebnisse miteinbezogen, sondern allenfalls reflektiert und in Erwägung gezogen werden.

Wie nun aber Aufklärung und Sensibilisierung im Unterricht aussehen kann und welche Wünsche die Schüler*innen in diesem Zusammenhang haben, wurde in der letzten Interviewfrage thematisiert, im Zuge derer viele Ideen und Vorschläge präsentiert wurden. Es wurden sowohl Wünsche nach einer direkten aber auch nach einer indirekten Thematisierung geäußert. Weiters wurde die Wichtigkeit der Förderung der eigenen und freien Meinungsbildung betont sowie die Etablierung einer guten Diskussionskultur innerhalb des Klassengefüges. Lehrer*innen

²⁵¹ Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, 73.

und Schüler*innen sollen nicht vor kontroversen Meinungen zurückschrecken, da gerade diese Reibungspunkte für die Aktivierung von Denkprozessen wichtig sei.

Das Zitat aus Jean Pauls Roman *Selina* aus dem Jahr 1827 rundet die Bemühungen dieser Forschung um die Annäherung an ein komplexes Phänomen - das Unbewusste - mit der Darstellung eines metaphorischen Bildnisses ab. Neben der psychoanalytischen Sichtweise, im Zuge welcher bereits zahlreiche Forschungen angestellt wurden, existieren weit weniger Untersuchungen, die aus einer politikdidaktischen Perspektive heraus entstanden sind. Die Motivation zur Erstellung dieser Arbeit lag vor allem darin, das Potenzial des Unbewussten für die Politische Bildung zu prüfen; mit der Grundannahme, dass eine politikdidaktisch angeleitete Reflexion über das eigene Unbewusste langfristige Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben haben kann.

„Wir machen aber von dem Länderreichtum des Ichs viel zu kleine oder enge Messungen, wenn wir das ungeheure Reich des Unbewussten, dieses wahre innere Afrika auslassen.“²⁵²

²⁵² Jean Paul, *Selina*. Oder über die Sterblichkeit (Stuttgart/Tübingen 1827). Zit. in: Arno Combe und Ulrich Gebhard, *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung* (Wiesbaden 2012) 33.

7 Bibliographie

Katharina *Auer-Voigtländer* und Tom *Schmid*, Strukturgeleitete Textanalyse zur systematischen Arbeit mit umfangreichen qualitativen Datenmaterial. Ein Beitrag zur qualitativen Auswertung vorstrukturierter Datenmaterials. In: *soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit*, H.18 (St. Pölten 2017) 130-143.

Etienne *Balibar*, Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Etienne *Balibar* und Immanuel *Wallerstein* (Hg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (Hamburg ²1998) 23-38.

Cengiz *Barskanmaz*, *Recht und Rassismus. Das menschenrechtliche Verbot der Diskriminierung aufgrund der Rasse* (Berlin 2019).

René *Baston*, *Implizite Vorurteile. Wie unbewusster Rassismus unser Denken begleitet* (Diss. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2019).

Heiner *Bielefeldt*, *Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip*. In: Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr* (Hg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (Wiesbaden 2010) 21-34.

Thomas *Brüsemeister*, *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (Wiesbaden ²2008).

Bunkosal *Chhun*, *Catcalls: Protected speech or fighting words?* In: *Thomas Jefferson Law Review* Bd. 33 H., 2 (2011) 273-295.

Shakil *Choudhury*, *Deep Diversity. Die Grenze zwischen „Uns“ und den „Anderen“ überwinden* (Münster 2017).

Finn *Collin*, *Konstruktivismus für Einsteiger* (Stuttgart 2008).

Arno *Combe* und Ulrich *Gebhard*, *Verstehen Im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung* (Wiesbaden 2012).

Joachim *Detjen* et.al., *Politikkompetenz – ein Modell*. (Wiesbaden 2012).

Diakonie Württemberg, *Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit* (Württemberg 2014).

Andreas *Diekmann*, *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Reinbek bei Hamburg ⁹2002).

Janine *Dieckmann* et al., *Diskriminierung und ihre Auswirkungen für Betroffene und die Gesellschaft*. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.), *Wissen schafft Demokratie 2* (Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, Berlin 2017) 19-37.

Charlotte *Diehl* et.al, *Die Sexismus-Debatte im Spiegel wissenschaftlicher Erkenntnisse*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64, H. 8: Sexismus (2014) 22-28.

Maria *do Mar Castro Varela* und Paul *Mecheril*, Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul *Mecheril* et.al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010) 23-53.

Reinders *Duit*, Forschungen zur Bedeutung vorunterrichtlicher Vorstellungen für das Erlernen der Naturwissenschaft. In: Kurt *Riquarts* et.al. (Hg.), Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4 (Aktuelle Entwicklungen und fachdidaktische Fragestellungen in der naturwissenschaftlichen Bildung, Kiel 1992) 47-84.

Sebastian *Fischer*, Rechtsextremismus Bei Jugendlichen: Eine Kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in Pädagogischen Handlungsfeldern (Schriftenreihe des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an Der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg 23, Oldenburg 2006).

Matthias *Flatscher* et.al., Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für PhilosophInnen. Vorlesungsskriptum (Wien 2007).

Susanne *Fuß* und Ute *Karbach*, Grundlagen Der Transkription. Eine Praktische Einführung (Op-laden/Toronto ²2019).

Franz *Hamburger* und Eva *Stauf*, „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. In: Ludwig *Stecher* et.al. (Hg.), Migration (Schüler. Wissen für Lehrer, 2009) 30-31.

Alice *Hasters*, Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. (München ⁵2020).

Inken *Heldt*, Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung (Wiesbaden 2018).

Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr*, Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr* (Hg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (Wiesbaden 2010) 7-20.

Theo *Hug*, Konstruktivistische Diskurse und qualitative Forschungsstrategien. Überlegungen am Beispiel des Projekts „Global Media Generations“. In: Sibylle *Moser* (Hg.), Konstruktivistisch forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. (Wiesbaden 2004) 121-144

Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ), „Diskriminierung schadet dem Zusammenhalt unserer Gesellschaft“ In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (IDZ) (Hg.), Wissen schafft Demokratie 2 (Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, Berlin 2017) 11-15.

Christiane *Kallenbach*, Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken (Tübingen 1996).

Werner *Kallmeyer* und Fritz *Schütze*, Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Dirk *Wegner* (Hg.), Gesprächsanalysen (Hamburg 1977) 159-274.

Annita Kalpaka und Paul Mecheril, „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril et.al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010) 77-98.

Nigel King und Christine Horrocks, Interviews in qualitative research (London 2012).

Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 15-20.

Margitta Kunert-Zier, Zur Gleichrangigkeit von Verschiedenen. In: Sozialmagazin 4 (2012) 14-17.

Steinar Kvale, Doing interviews (London 2012).

Dirk Lange, Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung. In: Dirk Lange (Hg.), Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Bd. 1 (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2008) 2.

Dirk Lange, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Anja Besand et.al. (Hg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. (Reihe Politik und Bildung Bd. 64, Schwalbach am Taunus 2011) 95–109.

Andreas Lutter, Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen (Wiesbaden 2011).

Andreas Lutter, Jenseits von Assimilation und Multikultur? Herausforderungen Migrationspolitischer Bildung in Deutschland. In: Linguistik Online 79, H.5 (2016) 127-137.

Paul Mecheril und Claus Melter, Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril et.al. (Hg.), Migrationspädagogik (Weinheim/Basel 2010) 150-178.

Sabina Misoch, Qualitative Interviews (Berlin/München/Boston 2015).

Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg. Zit. In: Diakonie Württemberg, Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit (Württemberg 2014).

Tupoka Ogette, Exit Racism: Rassismuskritisch Denken Lernen (Münster 2017).

Toan Quoc Nguyen, "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter." Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, H.2 (2013) 20-24.

Kerstin Oschatz, Intuition und Fachliches Lernen. Zum Verhältnis Von Epistemischen Überzeugungen Und Alltagsphantasien (Wiesbaden 2011).

Michael Quinn Patton, Qualitative Evaluation and Research Methods (Newbury Park/London/New Delhi ²1990).

Jean Paul, Selina. Oder über die Sterblichkeit (Stuttgart/Tübingen 1827).

Karl *Popper*, Logik Der Forschung. In: Erik *Boettcher* (Hg.), Die Einheit Der Gesellschaftswissenschaften. Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 4 (Tübingen ⁵1973) 3-226.

Gabriele *Rosenthal* und Ulrike *Loch*, Das Narrative Interview. In: Doris *Schaeffer* und Gabriele *Müller-Mundt* (Hg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung (Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2002) 221-232.

Albert *Scherr*, Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Ulrike *Hormel* und Albert *Scherr* (Hg.), Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse (Wiesbaden 2010) 35-60.

Albert *Scherr*, Was meint Diskriminierung? In: Sozial Extra 35, H.11: Durchblick: Diskriminierungsforschung (2011) 34-38.

Albert *Scherr*, Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden (Wiesbaden ²2016).

Rosa *Schneider*, "Um Scholle und Leben": Zur Konstruktion Von "Rasse" und Geschlecht in der kolonialen Afrikaliteratur um 1900 (Perspektiven Südliches Afrika 1, Frankfurt am Main 2003).

Rainer *Schnell* et.al., Methoden der empirischen Sozialforschung (München/Wien ³1992).

Alfred *Schütz*, Das Problem der sozialen Wirklichkeit. In: Alfred *Schütz* (Hg.), Gesammelte Schriften, Bd. 1 (Den Haag 1971a) 3-54.

Josef *Strasser*, Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Werner *Wiater* und Doris *Manschke* (Hg.), Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen (Wiesbaden 2012) 191-216.

Wolfgang *Taubinger* und Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* und Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11.

Martina *Tißberger*, Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender (Wiesbaden 2017).

Immanuel *Wallerstein*, Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Etienne *Balibar* und Immanuel *Wallerstein* (Hg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten (Hamburg ²1998) 87-106.

Andreas *Witzel*, Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung Bd. 1, Nr. 1, Art. 22, Januar 2000, online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (04.08.2020) 1-8.

Derald Wing *Sue* et.al., Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Cultural Practice". In: American Psychologist 62, H.4 (2007) 271-286.

Stephan *Wolff*, Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe *Flick* et.al. (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (Reinbek ⁸2010) 334–349.

Andreas *Zick* et al., Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung (Bonn 2011).

7.1 Quellen

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 18.Mai 2016, Teil II, 113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen.

Fusion Media Group, How microaggressions are like mosquitobites. Same Difference, 05.10.2016, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450> (22.09.2020).

Stadt Wien, Was versteht man unter Diskriminierung?, online unter: <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/index.html> (09.10.2020).

8 Interviews

Interview mit B1, 08. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B2, 08. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B3, 09. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B4, 10. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B5, 11. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B6, 13. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B7, 14. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

Interview mit B8, 14. Mai 2020, Videointerview zur Erforschung des Themas „Unbewusste Diskriminierung als Aspekt der Politischen Bildung“; Interviewerin: Carina Rauter; Audiodatei bis zur Löschung im Besitz von Carina Rauter, Herbortgasse 33, 1110 Wien; Transkription im Besitz von Carina Rauter, ebd.; die Interviewerin stellte narrative Fragen und Einschätzungsfragen.

ANHANG

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Alltagsvorstellungen von Schüler*innen zum Thema unbewusste Diskriminierung aufgrund des sozialen Merkmals „Herkunft“. Diese werden unter dem Aspekt der Politischen Bildung untersucht, um Schüler*innen-Konzepten kennenzulernen und um darüber hinaus eine Datengrundlage für weiterführende Forschungen in der Politikdidaktik zu erarbeiten. Es handelt sich um eine empirische Arbeit, in der die Alltagsvorstellungen der Schüler*innen mithilfe einer qualitativen Forschungsmethode - der Interviewbefragung - erhoben, ausgewertet und analysiert werden. Dabei wird nach einem deduktiven Verfahren vorgegangen, in welchem getroffene Vorannahmen kategoriengeleitet überprüft werden. Das Interview umfasst die Themengebiete „Mikroaggressionen als Beispiel unbewusster Diskriminierung“, „Erlebte unbewusste Diskriminierung“ und „Unbewusste Diskriminierung im Kontext von Schule“.

This thesis deals with students' everyday perceptions of unconscious discrimination based on the social attribute „origin“. These perceptions are examined under the aspect of Political Education to get an idea of the students' concepts and, in addition, to be able to develop a data source for further research in political didactics. This is an empirical study, in which the everyday perceptions of students will be collected, evaluated and analyzed by a qualitative research method – the interview. A deductive procedure is used in which the assumptions made are validated in a category-guided manner. The interview covers the topics „microaggressions as an example of unconscious discrimination“, „experienced unconscious discrimination“ and „unconscious discrimination in context of school“.

Einladung zum Interviewgespräch per Video

Was?

Hallo! Mein Name ist Carina Rauter und ich forsche im Zuge meiner Master-Arbeit im Bereich der Politischen Bildung zum Thema „Diskriminierung“. Kern dieser Forschung werden die Meinungen, Assoziationen und Erfahrungen von Schüler*innen zu dieser Thematik sein.

Wozu?

Das Ziel lautet Bewusstseinsbildung. Besonders im Kontext der (schulischen) Politischen Bildung ist das Thema für mich zentral, weil es jeden und jede von uns betrifft und daher viel Aufmerksamkeit verdient. Da ein Schwerpunkt der Befragung das Schulleben betrifft, können im Schulkontext stehende Personen von den Erkenntnissen dieser Forschung profitieren.

Was hab ich damit zu tun?

Du könntest mir helfen, indem wir über Diskriminierung sprechen. Das Gespräch wäre genau genommen ein „problemzentriertes Leitfadeninterview“. Ähnlich wie bei einem „narrativen Interview“ hättest du dabei den Hauptredeanteil, weil es ja darum geht, dass du deine Meinungen, Assoziationen und Erfahrungen mit mir teilst. Ich stelle dir also sehr offene Fragen, die in den meisten Fällen nicht nur mit JA oder NEIN zu beantworten sind. **Wichtig ist, dass du nur erzählst, was du erzählen möchtest.**

Wie?

Das Ganze wird ein Video-Interview sein, das bedeutet, wir kommunizieren über ZOOM o.ä. Dafür brauchst du keine Anmeldung, sondern musst nur meine Einladung, die ich dir zukommen lassen werde, zum vereinbarten Zeitpunkt anklicken. Wie lange das Interview dauern wird, kann ich dir leider nicht sagen, da ich nicht weiß, wie sich die Gespräche im Einzelnen entwickeln werden. Von kurz über lang kann alles dabei sein. Ich bin jedenfalls total gespannt auf deine Erzählungen und würde mich freuen, mit dir über dieses spannende und sensible Thema sprechen zu dürfen. Falls du Interesse daran hast, ruf mich gerne an oder kontaktiere mich einfach per E-Mail oder Whatsapp. Meine Kontaktdaten stehen unten.

Es gibt außerdem eine Aufwandsentschädigung von **18 Euro** für dich. Da wir uns in Zeiten von Corona befinden, würde ich mich gerne mit dir absprechen, in welcher Form ich sie dir zukommen lassen soll (Überweisung, Gutschein, etc.).

Bei Fragen steh ich natürlich gern zur Verfügung!

Viele Grüße

Carina

Tel.: +43 664 238 33 73

E-Mail: carina.rauter@gmx.at

Frage	Anmerkung	Assoziationen zu Diskriminierung und Rassismus
<p>1. Eisbrecherfrage Mikroaggressionen: Beschreibe, worum es in dem Video geht.</p> <p>1a. Welche Aussage der Stechmücken ist dir besonders im Gedächtnis geblieben?</p> <p>1b. Begründe bitte, warum du diese Aussage als diskriminierend einstufen würdest oder warum nicht.</p> <p>1c. Beurteile das Verhältnis zwischen den Mücken und den Gestochenen.</p> <p>1d. Definiere bitte, was du dir unter „unbewusster Diskriminierung“ vorstellst.</p>		
<p>2. (SZENENWECHSEL RASSISMUS: „Woher kommst du wirklich?“) Stell dir vor, in der Schule wird ein Thementag unter dem Namen „Interkulturelles Frühstück“ veranstaltet. Dazu bekommst du von deiner Lehrerin/deinem Lehrer die Aufgabe, „ein für dein Herkunftsland typisches Frühstück mitzunehmen“. Bitte bewerte diese Aufgabe.</p> <p>2a. Überlege dir bitte, ob du dich bereits in ähnlichen Situationen wiedergefunden hast, in denen du dich als Stellvertreter*in einer</p>		

bestimmten Gruppe gefühlt hast. Fallen dir dazu Situationen ein?

Nimm dir für diese Frage gern kurz Zeit zum Nachdenken. Auch wenn du von einer Situation erzählen möchtest, kannst du so lange erzählen wie du möchtest, ich höre dir sehr gern zu. Es ist selbstverständlich in Ordnung, wenn dir nichts einfällt oder du nichts von deinen persönlichen Erfahrungen teilen möchtest.

2b. Wenn du an Situationen denkst, in die du nur am Rande involviert warst, in denen du bspw. beobachten konntest, wie jemand aufgrund seines Aussehens oder seines Namens anders behandelt wurde als Andere. Wie fühlte sich diese Situation für dich an? Beschreibe...

3. Beschreibe bitte, inwiefern in der Schule über unbewusste Diskriminierung gesprochen wird.

3a. Begründe, weshalb dir das Thema wichtig ist oder warum es dir nicht wichtig ist.

3b. Erläutere, was dir helfen würde, um in der Schule besser über unbewusste Diskriminierung sprechen zu können.

4. Gibt es noch etwas, was du loswerden möchtest?