

# Inhalt

|             |  |           |
|-------------|--|-----------|
| <b>I.</b>   | <b>Einleitung: das Untersuchungsvorhaben</b>   | <b>1</b>  |
| <b>II.</b>  | <b>Grundlegende Kategorien des Untersuchungsvorhabens</b>  | <b>10</b> |
| 1.          | <b>Der diskurstheoretische Analyseansatz</b>   | <b>10</b> |
| 1.1.        | Begründung des kritisch diskursanalytischen Ansatzes   | 10        |
| 1.2.        | Diskursbegriff   | 12        |
| 1.3.        | Die Struktur der Diskurse  | 16        |
| 1.4.        | Zum Verfahren der Diskursanalyse   | 19        |
| 1.5.        | Darstellung zentraler Analysekriterien   | 22        |
| 1.5.1.      | Kollektivsymbolik  | 23        |
| 1.5.2.      | Anspielung, Präsupposition und Perspektivanalyse   | 25        |
| 2.          | <b>Theorie des Rassismus</b>   | <b>29</b> |
| 2.1.        | Zum Begriff des Rassismus  | 29        |
| 2.2.        | Zur Definition von Rassismus   | 32        |
| <b>III.</b> | <b>Der diskursive Kontext</b>  | <b>40</b> |
| 3.          | <b>Zum Islamdiskurs</b>  | <b>40</b> |
| 3.1.        | Islam, das Trauma Europas  | 40        |
| 3.2.        | Zeitalter des Kolonialismus  | 42        |
| 3.3.        | Der Islamdiskurs im 20. Jahrhundert  | 48        |
| <b>IV.</b>  | <b>Der institutionelle Kontext</b>   | <b>61</b> |
| 4.          | <b>Zum Schulsystem der Bundesrepublik</b>  | <b>61</b> |
| 4.1.        | Lernbehinderungen in der Lernstätte Schule   | 62        |
| 4.2.        | Zu den Funktionen des Schulsystems der BRD   | 64        |
| 4.3.        | Schule und ihr Beitrag zur Reproduktion rassistischen Wissens  | 68        |
| 4.4.        | Schlussfolgerungen für eine schulische antirassistische Praxis   | 72        |
| 4.5.        | Didaktische Überlegungen   | 75        |
| <b>V.</b>   | <b>Darstellung der Unterrichtseinheit</b>  | <b>82</b> |
| 5.          | <b>Die Unterrichtseinheit</b>  | <b>82</b> |
| 5.1.        | Fachwissenschaftliche Vorgaben   | 83        |
| 5.2.        | Lehrziele  | 83        |
| 5.3.        | Die Unterrichtseinheit   | 85        |
| 5.3.1.      | <i>Exkurs:</i> Zum methodischen Einsatz von Gruppendiskussionen  | 85        |
| 5.3.2.      | Der Verlauf der Unterrichtseinheit   | 87        |
| 5.4.        | Lernbehinderungen innerhalb der Unterrichtseinheit   | 90        |
| <b>VI</b>   | <b>Die Auswertung der Untersuchung</b>   | <b>91</b> |
| 6.          | <b>Gruppendiskussion: Die Herstellung eines Unterrichtsdiskurses<br/>am Beispiel des Redens über „den Islam“</b>   | <b>91</b> |
| 6.1.        | Zur Analyse der Gruppendiskussion und zur Auswahl der<br>den Feinanalysen zugrunde liegenden Gesprächsausschnitten | 91        |
| 6.2.        | <b>Diskursanalyse</b>  | <b>93</b> |
| 6.2.1.      | Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 1-44<br>Einleitung der Gruppendiskussion und erster Redebeitrag              | 93        |
| 6.2.2.      | Äußerungen zum „Fall Ludin“ (45-134)   | 105       |
| 6.2.3.      | Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 135-212<br>Thematisierung der Installation eines Kontrollorgans in Schule    | 112       |
| 6.2.4.      | Weitere Äußerungen zum Fall Ludin (213-295)  | 121       |
| 6.2.5.      | Blitzlicht I: „Fall Ludin“ (296-364)   | 128       |

|             |  |            |
|-------------|--|------------|
| 6.2.6.      | Kontroverse um Beurteilung des Islam (365-414)   | 132        |
| 6.2.7.      | Kontroverse um Homogenisierungen (415-482)   | 135        |
| 6.2.8.      | Zur Rezeption des Islambildes (483-530)  | 140        |
| 6.2.9.      | Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 531-603<br>Meinungsäußerungen zur Stellung der Frau im Islam                         | 143        |
| 6.2.10.     | Thematisierung des Geschlechterverhältnisses im „Westen“ (604-739)   | 151        |
| 6.2.11.     | Blitzlicht II: „Geschlechterverhältnisse“ (740-840)  | 156        |
| 6.2.12.     | Thematisierung von Toleranz (841-936)  | 160        |
| <b>7.</b>   | <b><u>Analyseergebnisse der Gruppendiskussion</u></b>  | <b>167</b> |
| 7.1         | Dem Unterrichtsdiskurs zugrunde liegende Präsuppositionen  | 167        |
| 7.2.        | Einwirkungen auf die Redeweise der Lehrenden und der SchülerInnen  | 169        |
| 7.3.        | Der Unterrichtsdiskurs beinhaltet rassistische und ethnozentristische<br>Diskursinhalte                                    | 170        |
| 7.3.1.      | Der Islamdiskurs erfährt Verknüpfungen mit spezifischen Themen   | 171        |
| 7.3.1.1.    | Ethnisierung von Sexismus  | 172        |
| 7.3.1.2.    | Der Islam als Bedrohungspotential  | 172        |
| 7.3.1.3.    | Folgerungen  | 174        |
| 7.4         | Zum Fehlen jeglichen positiv bewertenden Rassismus`  | 175        |
| 7.5         | Zum Einsatz von Kollektivsymbolik  | 177        |
| 7.6.        | Zum Herrschen einer antirassistischen Norm   | 180        |
| 7.7.        | Rassistische und antirassistische Diskursstrategien  | 180        |
| 7.7.1.      | Rassistische Diskursstrategien   | 181        |
| 7.7.2.      | Antirassistische Diskursstrategien   | 187        |
| 7.8.        | Zum Einfluss des Mediendiskurses   | 191        |
| 7.9.        | Die Verknüpfung des Mediendiskurses mit dem politischen Diskurs  | 192        |
| 7.10.       | Zum Kenntnisstand der SprecherInnen bezüglich des Themas „Islam“   | 194        |
| 7.11.       | Zur Bedeutung von Gesetzen   | 195        |
| 7.12.       | Zur Beliebbarkeit der eingenommenen Positionen innerhalb des<br>Unterrichtsdiskurses                                       | 196        |
| 7.13.       | Vom Kopftuchdiskurs zum umfassenden Ausgrenzungsdiskurs  | 201        |
| 7.14.       | Zur Beteiligung der Lehrenden an der Herstellung des<br>Unterrichtsdiskurses   | 201        |
| <b>8.</b>   | <b><u>Die letzten Unterrichtsstunden: Gelenktes Unterrichtsgespräch und<br/>Rückkopplungsgespräch</u></b>                  | <b>207</b> |
| 8.1.        | Zur Analyse der letzten Unterrichtsstunden und zur Auswahl der<br>den Feinanalysen zugrunde liegenden Gesprächsausschnitte | 207        |
| <b>8.2.</b> | <b><u>Unterrichtsphase I: Diskussion über ausgewählte<br/>Gesprächsausschnitte</u></b>                                     | <b>208</b> |
| 8.2.1.      | Über die Verwendung von „richtigen“ Begriffen (1-125)  | 208        |
| 8.2.2.      | Zur Frage nach der Allgemeingültigkeit von Konnotationen (126-167)   | 211        |
| 8.2.3.      | Zum Zusammenhang von Sprache und SprecherInnen (168-207)   | 213        |
| 8.2.4.      | Zu den Intentionen von SprecherInnen (208-216)   | 214        |
| 8.2.5.      | Zum Interesse an psychologischen Interpretationsansätzen (217-233)   | 214        |
| 8.2.6.      | Kritik an den Sprechern der Gesprächsausschnitte und verteidigende<br>Argumente (243-333)                                  | 215        |
| 8.2.7.      | Zum Adressatenbezug von Äußerungen (334-372)   | 218        |
| <b>8.3.</b> | <b><u>Unterrichtsphase II: Zur Angemessenheit von Lesarten</u></b>   | <b>221</b> |
| 8.3.1.      | Zur Gesellschaftlichkeit von Diskursen (373-407)   | 221        |
| 8.3.2.      | Zur Möglichkeit des „Überinterpretierens“ (407-451)  | 221        |
| 8.3.3.      | Zur Analyse von kulturellem Unbewussten (451-480)  | 223        |
| 8.3.4.      | Der Adressat als Bewertungsinstanz von Äußerungen (481-525)  | 224        |
| 8.3.5.      | Forderung nach mehr Toleranz gegenüber SprecherInnen (526-533)   | 226        |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| 8.3.6.       | Widerspruch zu geäußerten Positionen I (534-557)   | 227        |
| 8.3.7.       | Rassistische Sprache verweist auf rassistische Haltungen der SprecherInnen (557-571)   | 227        |
| 8.3.8.       | Widerspruch zu geäußerten Positionen II (572-645)  | 228        |
| 8.3.9.       | Zum Zusammenhang von Bildung und sprachlicher Kompetenz (645-658)  | 231        |
| 8.3.10.      | Nachträgliche Umdeutung eigener Äußerungen (659-683)   | 231        |
| <b>9.</b>    | <b>Zwischenergebnisse</b>  | <b>234</b> |
| 9.1.         | Zu den Sprachauffassungen der SchülerInnen   | 234        |
| 9.2.         | Zum Zusammenhang von Sprache und Rassismus   | 237        |
| 9.3.         | Zum Analysieren eigener sprachlicher Äußerungen  | 238        |
| 9.4.         | Zu der Möglichkeit der nachträglichen Umdeutung einer eigenen sprachlichen Äußerung  | 239        |
| 9.5.         | Zur Vorstellung von Gesprächen und Diskussionen als Kampf  | 240        |
| 9.6.         | Zu der Möglichkeit eines solidarischen Miteinander   | 241        |
| <b>10.</b>   | <b>Unterrichtsphase III: Das Rückkopplungsgespräch</b>   | <b>245</b> |
| 10.1.        | Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 684-703<br>Einleitung des Rückkopplungsgesprächs   | 245        |
| 10.2.        | Gelernt wurde: Es können Rückschlüsse auf Personen und deren Intentionen gezogen werden (704-711)  | 251        |
| 10.3.        | Äußern von Kritik an Mitschülern I (712-732)   | 252        |
| 10.4.        | Widerspruch zu geäußerter Kritik (733-748)   | 254        |
| 10.5.        | Zum Nutzen von Diskursanalyse I (749-776)  | 255        |
| 10.6.        | Gelernt wurde: Nicht viel Neues (777-796)  | 258        |
| 10.7.        | Zum Nutzen von Diskursanalyse II (797-813)   | 260        |
| 10.8.        | Zur Bewertung der schulischen Institution (814-823)  | 262        |
| 10.9.        | Zum Interesse an psychologischen Interpretationsansätzen (824-843)   | 264        |
| 10.10.       | Zum Nutzen von Diskursanalyse III (844-880)  | 265        |
| 10.11.       | Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 881-898<br>Zur Weigerung eines Schülers, sich bei laufendem Tonbandgerät zu äußern                               | 267        |
| 10.12.       | Äußern von Kritik an Mitschülern II (899-939)  | 272        |
| 10.13.       | Zurückweisung einer Frage der Lehrenden (940-960)  | 274        |
| 10.14.       | Versuch, der Erwartung der Lehrenden gerecht zu werden (961-969)   | 276        |
| 10.15.       | Zur Professionalisierung von Diskursanalyse in Schule I (970-991)  | 278        |
| 10.16.       | Zur Verantwortung der Subjekte im Diskurs (992-1013)   | 281        |
| 10.17.       | Zur Professionalisierung von Diskursanalyse in Schule II (1014-1072)   | 283        |
| 10.18.       | Ende der Unterrichtseinheit (1072-1078)  | 289        |
| <b>11.</b>   | <b>Analyseergebnisse der letzten Unterrichtsstunden</b>  | <b>291</b> |
| <b>11.1.</b> | <b>Zur Rezeption der Unterrichtseinheit durch die SchülerInnen</b>   | <b>292</b> |
| 11.1.1.      | Zu dem, was die SchülerInnen angeben, gelernt zu haben   | 292        |
| 11.1.2.      | Lehrziele, die nicht erreicht wurden   | 294        |
| 11.1.2.1.    | Diskursanalyse als psychologischer Gegenstandsbereich  | 297        |
| 11.1.3.      | Zur Reflexion der eigenen Diskursverstrickungen  | 298        |
| 11.1.4.      | Zum konstatierten Nutzen von Diskursanalyse als Unterrichtsgegenstand in Schule: Diskursanalyse wird als sinnvoll für andere SprecherInnen beschrieben | 300        |
| 11.1.4.1.    | Weitere Argumente für diskursanalytisches Arbeiten   | 301        |
| 11.1.5.      | Zur Wissenschaftlichkeit von Diskursanalyse  | 303        |
| 11.1.6.      | Zur Beteiligung der Lehrenden  | 304        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>11.2. Unterrichtsklima: Zur Konkurrenz zwischen den SchülerInnen</b> | <b>309</b> |
| 11.2.1. Zur Bewertung von Kritik  | 310        |
| 11.2.2. Zu den Formen von Kritik  | 311        |
| 11.2.3. Zur Kritik an der Lehrenden                                     | 312        |
| 11.2.4. Zu den Fragen der SchülerInnen                                  | 314        |
| <b>11.3. Zusammenfassung</b>  | <b>316</b> |
| <b>11.4. Zur Institution Schule</b>                                     | <b>318</b> |
| 11.4.1. Zum Zwangscharakter von Schule                                  | 318        |
| 11.4.2. Zur Leistungsbeurteilung von SchülerInnen                       | 320        |
| 11.4.3. Zu den Auswirkungen von Konkurrenzverhältnissen in Schule       | 321        |
| <b>12. Schlussfolgerungen</b>   | <b>326</b> |
| 12.1. Zum Nichterreichen von Lehrzielen                                 | 326        |
| 12.2. Lehrziele, die erreicht wurden                                    | 327        |
| 12.3. Zur Anwendung von Rückkopplungsgesprächen                         | 328        |
| 12.4. Lernbehinderungen und Ansätze ihrer Überwindung                   | 331        |
| 12.5. Notwendigkeiten schulischer Erziehung                             | 338        |
| <b>13. Literatur</b>  | <b>341</b> |
| <b>14. Anhang</b>   | <b>349</b> |
| 14.1. Transkript der Gruppendiskussion                                  | 350        |
| 14.2. Transkript der letzten Unterrichtsstunden                         | 368        |
| 14.3. Unterrichtsmaterialien  | 389        |

## I. Einleitung: das Untersuchungsvorhaben

Am 14. September 2000 veröffentlichte die „Frankfurter Rundschau“ die gemeinsam mit dem Berliner „Tagesspiegel“ recherchierten Zahlen der Todesopfer rechter Gewalt.

Entgegen der von der Bundesregierung angegebenen 26 Toten zählte die von den beiden Zeitungen erstellte Opfer-Liste 93 Menschen, die in den vergangenen zehn Jahren durch rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten zu Tode kamen. Da einige Dutzend Zweifelsfälle nicht aufgeführt wurden, kann angenommen werden, dass die tatsächliche Zahl der Opfer um einiges höher liegt.

Etwa ein Drittel der angeführten Tötungsdelikte waren rassistisch motiviert.

Aufgrund des Ausmaßes dieser schlimmsten Form rassistischer Gewalt sollte jedoch nicht vergessen werden, dass Rassismus nicht ausschließlich an den Rändern der Gesellschaft verortet werden kann. Innerhalb der Rassismusforschung besteht ein breiter Konsens darüber, dass Rassismus überaus weit verbreitet ist.<sup>1</sup> Siegfried Jäger spricht sogar davon, dass es sich in der BRD nahezu um eine „Volksbewegung“<sup>2</sup> handelt. Rassismus und Rechtsextremismus entspringen der „Mitte der Gesellschaft“.<sup>3</sup>

Innerhalb der *antirassistischen Pädagogik* existieren bereits seit längerem eine Vielzahl von Ansätzen, die versuchen, diesem Problem beizukommen bzw. präventiv zu wirken und dem Entstehen von rassistischen Haltungen von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Diesen antirassistischen Programmen liegen jedoch zum Teil theoretische Grundlagen zugrunde, die als problematisch eingeschätzt werden müssen.<sup>4</sup>

Eine solcher Ansatz, die Genese von Rassismus zu erklären, der im übrigen auch innerhalb des Alltagsdiskurses gut eingeführt zu sein scheint, besteht in der Annahme, Rassismus beschränke sich auf Gruppen, die von sozialer Deklassierung betroffen sind und die demzufolge in den Blickpunkt der antirassistischen

---

<sup>1</sup> Vgl. Miles/Phizacklea 1980, van Dijk 1987, Jäger/Jäger 1992, Terkel 1992, Grimm/Ronneberger 1994, Silbermann/Hüasers 1995, M.Jäger 1996.

<sup>2</sup> Vgl. Jäger/Jäger 1992, S.11.

<sup>3</sup> Jäger/Jäger 1992.

<sup>4</sup> Vgl. Kongidou/Tsiakalos 1992, S.66.

Interventionen genommen werden müssten.<sup>5</sup> Diese Grundannahme wird jedoch bereits dadurch widerlegt, dass sich Rassismus in allen Bevölkerungsgruppen, bis in antirassistische Zusammenhänge hinein, wiederfindet.<sup>6</sup>

Auch der Versuch, Rassismus als ein Phänomen zu fassen, das sich durch einige wenige Individuen realisiert, die aufgrund falscher Verallgemeinerungen oder gar aufgrund krankhafter Charaktere zu rassistischen Haltungen gelangt sind, wie dies in der Vorurteilsforschung oder in psychodynamischen Ansätzen vielfach angenommen wird,<sup>7</sup> scheidet an der Tatsache, dass Rassismus eben kein Phänomen darstellt, das sich am Rande der Gesellschaft verortet, sondern vielmehr allgemein verbreitet ist.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die Entstehung rassistischer Haltungen besteht in der Annahme einer „natürlichen“ menschlichen Angst vor dem sogenannten „Fremden“.

Mit dieser alltagsweltlichen Erklärung von Rassismus wird auf wissenschaftliche Erklärungsansätze rekuriert, die rassistische Orientierungen unter dem Begriff der Xenophobie (Fremdenangst) zu beschreiben versuchen. Hierbei wird von „natürlichen“ Reiz-Reaktions-Handlungen des Menschen ausgegangen, aufgrund derer er sich Fremden gegenüber ablehnend verhält, mit dem Ziel, die eigene Gruppe vor Bedrohungen von außen zu schützen.

Solche anthropologischen Erklärungsmuster, die sowohl im Medien- als auch im Alltagsdiskurs vielfach anzutreffen sind,<sup>8</sup> implizieren neben einem Rechtfertigungsangebot - unter einer solchen Prämisse ist weder das Individuum noch die Gesellschaft verantwortlich für rassistische Phänomene - die Reduzierung des Menschen auf seine bloße „Natur“. Die Bedeutung des Menschen als soziales Wesen, der keineswegs durch seine „genetische Programmierung“ determiniert ist, gerät hierbei aus dem Blick.<sup>9</sup>

In Abgrenzung zu den oben skizzierten Erklärungsansätzen wird in dieser Arbeit Rassismus als ein gesellschaftliches Phänomen gefasst, das gerade *nicht* anthropologisch oder individualpsychologisch begründet ist und seine Ursache auch nicht in der sozio-ökonomischen Situation der rassistischen Subjekte findet. Die

---

<sup>5</sup> Vgl. Wagner 1982, Funke 1989, Schultze 1989.

<sup>6</sup> Vgl. UnterstützerInnengruppe „Bleiberecht für alle Roma“ Tübingen/Reutlingen 1992, Hofmann 1998.

<sup>7</sup> Zur Diskussion psychologischer Erklärungsansätze von Rassismus vgl. Terkessidis 1998.

<sup>8</sup> Leiprecht 1990, S.108.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu Leiprecht 1990, Geisen 1996, Terkessidis 1998.

Gesellschaftlichkeit des rassistischen Diskurses erweist sich im breiten Konsens rassistischen Wissens.

*Diskursanalyse* fasst Diskurse gerade nicht als individuelle Redeweisen. Sie versucht vielmehr, die Notwendigkeit von Äußerungen herauszuarbeiten und damit zu erklären, „warum das sprechende oder schreibende Subjekt so und nicht anders formulieren musste, um sich verständlich zu machen“.<sup>10</sup> Die Subjekte erscheinen hierbei nicht als freie Individuen, die sich vorgegebener diskursiver Mittel bedienen, sondern als am Diskurs Beteiligte, die die Grenzen des Sagbaren verschieben und verändern, aber gleichzeitig in dieses Netz des Sag- und Meinbaren verstrickt sind und letztlich in ihm gefangen bleiben.<sup>11</sup>

Indem von diskursanalytischer Seite Versuche unternommen wurden, Inhalte und Strategien des rassistischen Diskurses herauszuarbeiten,<sup>12</sup> näherte man sich dem Gegenstand Rassismus, ohne dabei die *Objekte* des Rassismus in das Zentrum der Untersuchungen zu rücken und damit Gefahr zu laufen, rassistisches Wissen zu (re-) produzieren und ohne die *Subjekte* des Rassismus als individuell fehlgeleitet zu interpretieren. Die Herausarbeitung von Diskursinhalten und -strategien wurde als Voraussetzung dafür gesehen, um Gegenstrategien gegenüber rassistischen *Diskursen* zu entwickeln, wobei auch die Diskursverstrickungen der forschenden Personen in den Blick genommen wurden. Hierdurch wurde auch die in Wissenschaft vielfach zugrunde gelegte Trennung von vermeintlich wertfreier und objektiver Forschung und rassistischen Subjekten, die zum Gegenstand dieser Forschung werden, aufgehoben.

In bereits vorliegenden diskursanalytischen Untersuchungen des Alltagsdiskurses wurde also zum einen die weite Verbreitung rassistischen Wissens herausgearbeitet, zum anderen aber auch das Wirken antirassistischer Normen.

Das Äußern von Vorbehalten oder negativen Bewertungen von MigrantInnen erscheint weitestgehend tabuisiert, so dass selbst bei massiven rassistischen Urteilen diese meist nicht offen geäußert werden, weil die SprecherInnen damit offensichtlich in Gegensatz zu gesellschaftlichen Normen geraten.<sup>13</sup> Gerade die „neuen diskursiven Formen des Rassismus“, die „auf der Basis von Unterschwelligem, Implizitem, nur

---

<sup>10</sup> Januschek 1995, S.10.

<sup>11</sup> Vgl. ebd.

<sup>12</sup> Vgl. S.Jäger 1996, M.Jäger 1996.

<sup>13</sup> Vgl. M.Jäger 1996.

Konnotiertem und Vorausgesetztem“ operieren,<sup>14</sup> können anhand diskursanalytischer Mittel herausgearbeitet und durch die Kontrastierung mit herrschenden gesellschaftlichen Normen einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden. Zwar beschränkte sich die diskursanalytische Praxis bislang weitestgehend auf Medienkritik und die Analyse von Interviewäußerungen, sie erhebt jedoch den Anspruch, aus ihren Analyseergebnissen Empfehlungen und Ansatzpunkte für eine diskursive Praxis zu entwickeln, die es ermöglichen soll, ausgrenzenden und rassistischen Effekten zu begegnen.<sup>15</sup> Wenngleich eine Reihe diskursanalytischer Untersuchungen darauf angelegt waren, die gewonnenen Forschungsergebnisse auch im Hinblick auf eine antirassistische Praxis nutzbar zu machen,<sup>16</sup> so kam dennoch die Rückkopplung an eine außerakademische Öffentlichkeit und die Anwendung für pädagogische Praxisbereiche bislang zu kurz.

Um diese Lücke zu schließen, soll innerhalb dieser Arbeit den Möglichkeiten einer diskursanalytischen Bearbeitung von Sprache in antirassistischer Perspektive für das Praxisfeld Schule nachgegangen werden.

Als Grundlage der hier vorliegenden Untersuchung wurde eine Unterrichtseinheit für den schulischen Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe erarbeitet, mit deren Hilfe zum einen Analysewissen vermittelt werden soll, die darüber hinaus jedoch auch das Ziel hat, die SchülerInnen an die Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache heranzuführen.

Als Unterrichtsgegenstand wurde das Thema Islam gewählt, das innerhalb dieser Untersuchung exemplarischen Charakter für die Auseinandersetzung mit rassistischem Wissen hat.

---

<sup>14</sup> Taguieff 1991, S.243.

<sup>15</sup> Margret Jäger entwickelte in ihrer diskursanalytischen Untersuchung zur Verschränkung von Einwanderungs- und Frauendiskurs Empfehlungen für eine diskursive antirassistische Praxis im Alltag. Vgl. M.Jäger 1996.

<sup>16</sup> Dies zeigt sich zum einen in den Schlussfolgerungen, die aus den Forschungsergebnissen diskursanalytischer Arbeiten im Hinblick auf eine antirassistische Praxis gezogen wurden. Vgl. M.Jäger 1996, S. Jäger 1996, aber auch in Form von Projektarbeit mit jugendlichen Auszubildenden Vgl. M.Jäger/S.Jäger/Müller/Pfennig 1994 oder in der Erarbeitung diskursanalytischer Medienanalysen zur Berichterstattung über Straftaten von EinwanderInnen und Flüchtlingen, die in Verbindung mit Vorschlägen zur Vermeidung diskriminierender Berichterstattung insbesondere an JournalistInnen rückgekoppelt werden sollen. Vgl. Jäger/Cleve/Ruth/Jäger 1998.

Die Wahrnehmung und Darstellung von Islamgläubigen, die meist als homogene Gruppe aufgefasst und darüber hinaus vielfach negativ stereotypisiert werden, wurde mittlerweile in einer Reihe von Untersuchungen sowohl für den Medien- als auch für den Alltagsdiskurs herausgearbeitet; und es wurde darauf verwiesen, dass der Islamdiskurs rassistische Elemente aufweist.<sup>17</sup>

In einem Interview innerhalb eines Forschungsprojektes zum Thema „Einwanderung“ machte eine 55-jährige Frau folgende Aussage<sup>18</sup>:

„[...] wenn die Kinder mit Kopftüchern in die Schule gehen. [...] Die Türkenmädchen zum Beispiel, und, und die wollen kein, sie sollen kein Deu- möglichst kein Deutsch lernen oder sollen türkisch weiter [...] und sollen auch nicht in die christliche, sollen auch nicht in die Reli'ionsstunde, sondern machen ihres weiter. Das gibt, das ist fremd, und vor fremden Dingen haben die Menschen Angst. [...] sie sind ihnen fremd, weil sie dieses Türkisch sprechen, sie sind ihnen fremd, weil die Mütter immer die Kopftücher umhaben. Das ist eine fremde Welt [...] und alles, was einem fremd ist, macht einem auch unter Umständen Angst.“<sup>19</sup>

Diese Aussage ist in mehrerer Hinsicht typisch für die Darstellung des Islam: Er wird als „fremde Welt“ dem sogenannten Westen diametral gegenübergestellt und zumeist mit negativen Attributen versehen. In dem vorliegenden Interviewausschnitt thematisiert die Sprecherin die mangelnde Anpassung von TürkInnen an die bundesrepublikanische Gesellschaft, die sich in der Weigerung, die deutsche Sprache zu erlernen, im Festhalten an der islamischen Religion und im Tragen des Kopftuches manifestiert. Gleichzeitig nimmt die Sprecherin die für den Islamdiskurs typische Gleichsetzung von Muslim und Türke vor und präsupponiert darüber hinaus eine prinzipielle Verbindung von türkischer Muslima und dem Tragen des Kopftuches. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird die Interviewte für die Anpassung der EinwanderInnen an die bundesrepublikanische Gesellschaft und den Verzicht auf deren Einwanderungskultur plädieren.

In der medialen Aufbereitung findet sich – insbesondere seit Beendigung des sogenannten Ost-West-Konfliktes - vielfach der Topos „Feindbild Islam“, wodurch der Islam immer mehr zu einem relevanten Thema in verschiedenen Bereichen des

---

<sup>17</sup> Vgl. Lutz 1992, Attia 1994, Pinn/Wehner 1995, M.Jäger 1996, Hofmann 1998.

<sup>18</sup> Vgl. M.Jäger 1996. Jäger arbeitete anhand von Interviews mit BundesbürgerInnen die Verschränkung des Frauen- und Einwanderungsdiskurses heraus. Hierbei wurde deutlich, dass von der Kritik am islamischen Patriarchat, die innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft überaus weit verbreitet ist, sowohl rassistische als auch sexistische Effekte ausgehen.

gesellschaftlichen und politischen Lebens der BRD wurde. Beispiele hierfür sind die Diskussion um die Gefährdung der Bundesrepublik durch den sogenannten islamischen Fundamentalismus, die Frage nach der Notwendigkeit, islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen einzurichten oder die Frage, ob das Tragen des Kopftuches einer muslimischen Lehrerin während des Unterrichts in einer deutschen Regelschule zugestanden werden sollte.

Das Thema „Islam“ wurde als Diskussionsgegenstand für die zu Beginn der Unterrichtseinheit stattfindende stimulierte Gruppendiskussion gewählt, die aufgezeichnet und transkribiert wurde und in der Folge eines der zu analysierenden Diskursfragmente darstellte. Aufgrund der bereits in anderen Untersuchungen herausgearbeiteten rassistischen Elemente des Islamdiskurses schienen rassistische Diskursverstrickungen der SchülerInnen, die in der Folge durch Analysen sichtbar gemacht werden sollten, wahrscheinlich. An die Gruppendiskussion knüpfte die Einführung in diskursanalytisches Arbeiten und schließlich konkrete Analysen von Auszügen der als Transkript vorliegenden Gruppendiskussion an. Am Ende der Unterrichtseinheit stand ein Rückkopplungsgespräch, in dem die SchülerInnen die Ergebnisse ihrer Arbeit reflektieren sollten. Auch dieses Rückkopplungsgespräch wurde aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Da die SchülerInnen ihre Analyseergebnisse selbst erarbeitet hatten, erübrigte sich der ansonsten für Rückkopplungsgespräche notwendige Prozess der Rückführung der Forschungsergebnisse.

Anhand dieser innerhalb der Unterrichtseinheit entstandenen Transkripte geht die Untersuchung den Fragen nach,

- wie ein Diskurs interaktiv (re)produziert wird und
- ob bzw. inwiefern sich diskursive Veränderungen durch die diskursanalytische Bearbeitung von eigener Sprache ergeben.
- Darüber hinaus soll die Planung der Unterrichtseinheit und deren Durchführung im Anschluss eine kritische Beurteilung erfahren. Es soll die Frage danach gestellt werden, ob die Inhalte und angewandten Methoden zur Erfüllung der Lehrziele sinnvoll ausgewählt und eingesetzt wurden. Abschließend sollen mögliche Modifikationen der erprobten Unterrichtseinheit entwickelt werden.

---

<sup>19</sup> Zitiert nach M.Jäger 1996, S.222.

- Hierbei soll auch der institutionelle schulische Rahmen, innerhalb dessen die diskursanalytische Bearbeitung von eigener Sprache exemplarisch erprobt wurde, berücksichtigt werden, um abschließend die Frage beantworten zu können, ob bzw. inwiefern eine solche Spracharbeit innerhalb der Institution Schule sinnvoll erscheint bzw. inwiefern die institutionellen Rahmenbedingungen ein solches Vorgehen erschweren oder gar verunmöglichen.

Der Zusammenhang von der Herstellung diskursiver Gegenstände und interaktiver Gruppenprozesse, innerhalb derer Diskurse konstituiert werden, ist somit ein zentraler Aspekt dieser Arbeit, dessen Erarbeitung im Anschluss dafür genutzt werden soll, Diskursstrategien zu entwickeln, um ausgrenzenden und rassistischen diskursiven Effekten entgegenwirken zu können und für den Rahmen der schulischen Institution methodisch aufzubereiten. Die Frage nach möglichen diskursiven Veränderungen durch die Auseinandersetzung von SchülerInnen mit ihrer eigenen Sprache soll ebenfalls im Zusammenhang mit Möglichkeiten antirassistischer Pädagogik diskutiert werden.

Zu Beginn der Arbeit steht die Darstellung des zugrunde gelegten Diskursbegriffes (Kapitel 1.2.), dessen theoretische Eingrenzung sowohl im Hinblick auf die Vermittlung innerhalb der Unterrichtseinheit als auch als Grundlage für die diskursanalytische Bearbeitung der Gruppendiskussionen im Anschluss an den unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit relevant ist. Auch das diskursanalytische Instrumentarium wird, soweit es als Grundlage für die praktische Spracharbeit der SchülerInnen herangezogen werden soll, dargestellt. Dieses gliedert sich in theoretische Überlegungen zu der Struktur von Diskursen (Kapitel 1.3.) und in die Darstellung von Analysekatoren, die sich in bereits vorliegenden Untersuchungen für die Analyse (rassistischer) Diskurse als wesentlich erwiesen haben (Kapitel 1.4.ff.).

Die theoretische Eingrenzung des Phänomens Rassismus soll im 2. Kapitel vorgenommen werden. Auch dies dient der Vergewisserung der theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die sich daran anschließende Analysearbeit.

Der diskursive Kontext, der im 3. Kapitel entfaltet werden soll, beinhaltet die historische Entwicklung des Islamdiskurses, der aufgrund seiner außerordentlich langen Tradition bis ins Mittelalter zurückverfolgt werden soll. Auch dies dient als

sachanalytische Grundlage der Bearbeitung des historischen Islamdiskurses durch die SchülerInnen, bei der die Entstehung dieses Diskursstranges nachvollzogen und im historischen Kontext eingeordnet werden soll. Die Beachtung des diskursiven Kontextes dient auch im Hinblick auf die anschließende Analysearbeit der Erleichterung des Herausarbeitens spezifischer Diskursverschränkungen, dem Sichtbarmachen der Kontinuitäten von Diskursinhalten und damit auch zur Verdeutlichung der Beständigkeit spezifischer Diskursformationen.

Im Anschluss hieran soll die schulische Institution in Form und Funktion näher dargestellt werden (Kapitel 4), um die Planung und die abschließende Kritik der durchgeführten Unterrichtseinheit leisten zu können. Auch mögliche Einflussfaktoren der Schule auf die Ausbildung rassistischer Orientierungen bei Jugendlichen sollen hierbei berücksichtigt werden, da hieraus u.U. Rückschlüsse auf Möglichkeiten und Ansatzpunkte einer antirassistischen schulischen Pädagogik gezogen werden können.

Hieraus leiten sich erste Überlegungen für eine Diskursdidaktik ab. Wie können SchülerInnen, trotz der Lernbehinderungen, die sich aus der Verortung der Unterrichtseinheit in der schulischen Institution ergeben, an eine Bearbeitung ihrer eigenen diskursiven Verstrickungen herangeführt werden? Die Überlegungen, die sich aus der Reflexion dieser Fragestellung ergeben, sollen in der folgenden Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, die im 5. Kapitel, neben der kurzen Skizzierung des Unterrichtsverlaufs, dargestellt wird.

Hieran schließt sich die Auswertung der anfänglich geführten Gruppendiskussion in Kapitel 6. an, in der u.a. Diskursinhalte, -strategien und Diskursverschränkungen des Unterrichtsdiskurses herausgearbeitet werden sollen. Mit Hilfe der hieraus resultierenden Analyseergebnisse, die in Kapitel 7. zusammenfassend dargestellt werden, kann an bereits vorhandene Forschungsprojekte, die rassistische Diskurse mit dem Ziel untersucht haben, diskursive Gegenstrategien entwickeln zu können, angeknüpft werden.

Die abschließende Auswertung der letzten Unterrichtsstunden in den Kapitel 8. bis 11. beschäftigt sich schließlich mit der Frage nach der Rezeption der SchülerInnen einer Unterrichtseinheit zum Thema Diskursanalyse. Konnten diskursive Verstrickungen sichtbar gemacht werden? Halten die SchülerInnen die Etablierung solcher Unterrichtseinheiten in schulischem Unterricht für sinnvoll? Kann aus Sicht der Forschenden nach Abschluss der Auswertungsphase eine positive Bilanz

hinsichtlich der angestrebten Effekte, die aus diesem schulpädagogischen Projekt resultieren sollten, gezogen werden? Wenn die angestrebten positiven Effekte jedoch nicht oder nur eingeschränkt konstatiert werden können, muss die Frage beantwortet werden, welche Faktoren dazu geführt haben, dass die angestrebten Ziele nicht oder nicht in zufrieden stellendem Maße erreicht werden konnten.

In Kapitel 12. soll schließlich versucht werden, die Ergebnisse der Untersuchung für mögliche folgende Antirassismus-Projekte, die in der schulischen Institution oder darüber hinausgehend in anderen pädagogischen Bereichen eingerichtet werden können, nutzbar zu machen.

## II. Grundlegende Kategorien des Untersuchungsvorhabens

### 1. Der diskurstheoretische Analyseansatz

#### 1.1. Begründung des kritisch diskursanalytischen Ansatzes

Zunächst soll die Wahl einer kritisch diskursanalytischen Herangehensweise näher begründet werden. Dazu ist zwischen einem Untersuchungsgegenstand und zwei Untersuchungsbereichen zu unterscheiden. Den Gegenstand der Untersuchung bildet der Islamdiskurs. Der Untersuchungsbereich I stellt die innerhalb der Unterrichtseinheit geführte Gruppendiskussion dar. Untersuchungsbereich II ist das abschließende Rückkopplungsgespräch, das erst im Anschluss an die Unterrichtseinheit unter der Fragestellung nach den (diskursiven) Effekten einer diskursanalytischen Spracharbeit analysiert werden wird.

Es gilt als erstes, anhand des Untersuchungsbereiches I die interaktive (Re-)Produktion eines spezifischen Diskurses erkennbar zu machen. Die zentrale Vorannahme der vorliegenden Arbeit lautet, dass dieser spezifische Diskurs bereits rassistische Diskurselemente beinhaltet.<sup>1</sup> Gerade um die Konstitution *rassistischer* Diskurse nachzuvollziehen, erscheint mir die Abgrenzung von psychodynamischen Ansätzen wesentlich, da rassistische Einstellungen zwar auch psychologisch realisiert werden, jedoch keinen individualpsychologischen Ursprung haben. Diskursanalyse fasst Diskurse im Gegenteil als *gesellschaftliche* Redeweise auf, die darüber hinaus an materielle Prozesse gekoppelt sind. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Diskurse jeweils historisch zu perspektivieren, weil sie eben nicht ein zufälliges Produkt innerhalb des aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhangs darstellen, sondern eine Geschichte haben, aus der heraus sie verstanden und eingeordnet werden können, und eine Zukunft, auf die Diskursanalyse den Anspruch erhebt, Einfluss nehmen zu können.

Ein solcher diskurstheoretischer Analyseansatz scheint mir für einen pädagogischen Anwendungsbereich vor allem deswegen geeignet zu sein, da er den SchülerInnen eine Auseinandersetzung auch mit ihrer eigenen Sprache ermöglicht, ohne dass dabei Diskursverstrickungen, die ja gerade als Eigenschaften von *Diskursen* gefasst werden, in moralischer Absicht den einzelnen Individuen zur Last gelegt werden.

Die Fokussierung auf die Gesellschaftlichkeit von Diskursen, von der die einzelnen Individuen, also auch jene der Lehrperson und des Forschers/der Forscherin (die im

---

<sup>1</sup> Diese Vorannahme stützt sich auf bereits vorliegende Untersuchungen. Vgl. M.Jäger 1996 und Hofmann 1998.

vorliegenden Fall identisch sind) nicht ausgenommen werden können, negiert außerdem das Auseinanderfallen von Individuen mit einem „falschen Bewusstsein“ und ForscherInnen, die im Besitz von „Wahrheit“ sind. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies auch notwendigerweise die Aufgabe der Vorstellung einer Lehrperson, die die SchülerInnen über ihre Diskursverstrickungen aufklärt und belehrt, ohne selbst an Diskursen beteiligt und in diese verstrickt zu sein. Ziel ist demzufolge nicht, die SchülerInnen die „Wahrheit“ von Fakten und Zusammenhängen herausarbeiten zu lassen, sondern vielmehr gemeinsam die Frage danach zu stellen, wie „Wahrheit“ als solche innerhalb gesellschaftlicher Beziehungen konstruiert wird, auf welche Weise sie zirkuliert und welche Handlungsanweisungen durch spezifische Diskursformationen nahegelegt werden oder gar als zwingend notwendig erscheinen. Im Idealfall werden Lehrperson und SchülerInnen zu BündnispartnerInnen, die auf dieser Grundlage gemeinsam die jeweiligen Diskursverstrickungen sichtbar machen und kritisch reflektieren.

Als Aufgabe von Kritik wird hier das Herausarbeiten unausgesprochener Voraussetzungen des Denkens gefasst, mit dem Ziel, diese einer Überprüfung auszusetzen. Insofern beinhaltet der Anspruch von Diskursanalyse, *kritisch* zu sein, zunächst die *Erfassung* von Diskursen, sofern die *Produktion* von „Wahrheiten“ nachvollzogen und somit deutlich gemacht wird, was zu einem bestimmten Zeitpunkt sagbar (und nicht-sagbar) ist und auf welche Weise es sagbar wird.

Die *Beurteilung* von Diskursen verweist auf den bereits oben angesprochenen Anspruch von Diskursanalyse, Einfluss auf bestehende Diskurse ausüben zu können. In der Beurteilung liegen bereits Momente von Gegendiskursen, sofern die in einer Gesellschaft herrschende Moral mit den moralischen Ansprüchen dieser Gesellschaft kontrastiert wird und dadurch Diskrepanzen aufgedeckt werden können.

Der *Standpunkt*, von dem aus Diskurse kritisiert werden, ist m.E. jedoch nicht letztbegründbar. Diskurse können sowohl von einem rechten als auch von einem linken Standpunkt aus bewertet werden, und selbst ethische Werte, über deren Geltungsanspruch ein weitgehender Konsens herrscht, haben sich historisch herausgebildet, wenn auch nicht im Sinne einer teleologischen Geschichtsauffassung, die einhergeht mit einem aufklärerischen Vernunfts- und Fortschrittsparadigma.

Demzufolge lassen sich die innerhalb einer Gesellschaft weitestgehend geteilten Werte nicht notwendigerweise auf andere Gesellschaften mit anderen moralischen Werten, die sich ebenfalls historisch ergeben haben, übertragen. Insofern ist und bleibt kritische Diskursanalyse zunächst gesellschaftsimmanent.<sup>2</sup>

Hieraus ergibt sich für die analysierenden Personen einmal mehr die Notwendigkeit, sich der eigenen Perspektivität und der eigenen zugrunde liegenden Positionen fortlaufend zu vergewissern und diese offen zu legen. Hierbei muss deutlich werden, dass auch diese der Analyse zugrunde liegenden Werturteile keinen universellen Geltungsanspruch stellen können und somit ebenfalls nicht letztbegründbar sind.

## **1.2. Diskursbegriff**

Die diskurstheoretische Grundlegung dieser Arbeit bezieht sich auf den diskursanalytischen Ansatz Michel Foucaults und die diskurstheoretischen Grundlagen des Konzepts der diskursiven Aneignung von Bredehöft/Gloy/Januschek/Patzelt (1994).

In dieser Arbeit wird ein Diskursbegriff zugrunde gelegt, der Diskurs nicht im weitesten Sinne als „Gespräch“ auffasst oder als bloßen Überbegriff für die Gesamtheit des Geschriebenen oder Gesprochenen begreift, sondern der (1) das Objekt Sprache als einen sich entwickelnden Gegenstand beschreibt, der (2) in historisch-sozialem Kontext steht, (3) gewissen Regeln unterliegt und (4) Machtwirkungen produziert. Diese Begriffsdefinition soll im folgenden näher erläutert werden:

1. Der Begriff „Diskurs“ entstammt dem lateinischen „discursus“, dessen dazugehöriges Verb „discurrere“ soviel bedeutet wie „auseinanderlaufen“ oder „hin- und herlaufen“. Die Etymologie des Begriffes macht auf anschauliche Weise sein Wesen deutlich: Der Begriff Diskurs bezeichnet die Vermittlung zwischen der Gesellschaftlichkeit, d.h. dem regelhaften Allgemeinen von Sprache und dem individuellen Sprechen mit dem jeweils neuer Sinn hergestellt wird.<sup>3</sup>

Er beschreibt nicht nur Gespräche im weitesten Sinne, sondern ein komplexes System von Texten und Äußerungen aller Art, das durch sprachliches Handeln immer weiter entwickelt wird. Dies macht auch der Ursprung des Begriffes „Text“ deutlich. Er

---

<sup>2</sup> Siegfried Jäger geht in seiner „Kritischen Diskursanalyse“ darüber hinaus und vertritt die Notwendigkeit, die Moralen verschiedener Gesellschaften in diskursiven Auseinandersetzungen in Bewegung zu bringen und diese dadurch verändern zu können. Vgl. Jäger 1993, S.230f.

<sup>3</sup> Vgl. Januschek 1995, S.9.

entstammt dem lateinischen Substantiv „textum“ („das Gewebe“). Wenn man Texte nun als „sprachliches Gewebe“ auffasst, so wird bildhaft deutlich, dass man durch die Tätigkeit des Schreibens (oder Sprechens) an Texten (oder an Gesprächen) „weiterwebt“. Das bedeutet, dass die SprecherInnen als DiskursteilnehmerInnen nicht ohne bereits vorliegende Bedeutungen und Sprachregeln auskommen, diese aber gleichzeitig auch bestätigen und dadurch reproduzieren oder modifizieren und außer Kraft setzen können.

Siegfried Jäger führt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Verstrickung* ein, der diesen Aspekt veranschaulichen soll: die am Diskurs Beteiligten stricken mit am Netz des Sagbaren, verändern es und verschieben bestehende Grenzen, reproduzieren und verfestigen es aber auch und bleiben letztlich in ihm gefangen.

2. Der Begriff des Diskurses bezeichnet die diskursive Herstellung von Gegenständen (wie z.B. Sex oder Wahnsinn in den Diskursanalysen Foucaults) innerhalb einer gesellschaftlich Praxis. Hierbei stellen diese Gegenstände jedoch keine Objekte dar, die mit Hilfe einer diskursanalytischen Methode aufgespürt und in der Folge zergliedert und analysiert werden können, denn Diskursanalyse findet die Gegenstände, die sie analysiert, nicht als Diskurse in der Gesellschaft vor, sondern konstruiert ihre Gegenstände vielmehr selbst. Zunächst trifft sie also lediglich auf singuläre Äußerungen, die sich erst in der historischen Perspektive zu einem zu analysierenden Gegenstand konstituieren.<sup>4</sup> Auch der Versuch des Abgrenzens verschiedener Diskurse voneinander, der anhand unterschiedlicher Kriterien vorgenommen werden kann (vgl. Kapitel 1.3.), macht den diskursiven Prozess der Gegenstandsherstellung deutlich. Für die Analysearbeit verweist dies einmal mehr auf die Notwendigkeit, die ihr immanente Perspektive nachzuvollziehen und diese fortwährend zu reflektieren.

Ebenso wenig wie die Diskurse selbst, so können auch die Gegenstände *im* Diskurs, also die Gegenstände der sozialen Welt nicht als prädiskursiv bzw. präexistent betrachtet werden. Diskurse stellen Praktiken dar, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen,“<sup>5</sup> d.h. dass Diskurse Wirklichkeit nicht einfach abbilden.<sup>6</sup> Bedeutungen werden der Wirklichkeit nicht entnommen, sondern werden ihr vielmehr zugewiesen, wobei auch der Bereich dessen, was als „wahr“ zu gelten

---

<sup>4</sup> Vgl. Bublitz 1999, S.24f.

<sup>5</sup> Foucault 1981, S.74.

hat, definiert wird. Insofern sind auch Diskursereignisse keine Diskurse über wirkliche Ereignisse, „sondern Problematisierungsweisen des bis dahin als unproblematisch geltenden Wahren, deren Ausgangspunkt reale Probleme sind, die zum Ort sozialer und symbolischer Auseinandersetzungen werden und soziale Wirklichkeit verändern.“<sup>7</sup> Diskurse jenseits einer historisch-sozialen Perspektive zu betrachten, ist somit letztlich nicht möglich.

Nun stellt sich die Frage, welche Bedeutung hierbei dem Subjekt zukommt.

Auch die Subjekte können nicht außerhalb eines sozio-historischen Kontextes betrachtet werden, sondern konstituieren sich innerhalb desselben. Für die Subjekte gibt es keinen Subjektivitätsraum außerhalb jeglicher Diskurse.<sup>8</sup> Insofern bedingen sich Subjekt und Diskurs jeweils gegenseitig: die Subjekte konstituieren zwar einerseits den Diskurs, andererseits konstituiert dieser aber zugleich die Subjekte. Da die Konstitution des Diskurses ein dialektisches Verhältnis darstellt, in dem Sinne, dass sich die Individuen auf der einen Seite - wie oben bereits beschrieben - auf bestehende Bedeutungen und Sprachregeln beziehen müssen und diese dadurch reproduzieren, auf der anderen Seite diese jedoch auch verändern und außer Kraft setzen können, ist das Individuum dem Diskurs gegenüber also keineswegs autonom, hat aber dennoch Einfluss auf diesen.<sup>9</sup>

Wenn nun innerhalb praktischer Diskursanalysen bestimmt werden soll, *inwieweit* das Individuum durch den Diskurs bestimmt sei oder *inwieweit* es mit Äußerungen diesen beeinflussen könne, kann nicht automatisch von einer bestimmten, fest umrissenen Intention des Subjekts ausgegangen werden. Eine Absicht kann gleichermaßen als ein Produkt der Interaktion begriffen werden.<sup>10</sup> Somit kann also nicht *grundsätzlich* bestimmt werden, *inwieweit* Individuen frei oder vom Diskurs bestimmt sind, es kann lediglich die Frage danach gestellt werden, „*inwieweit ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Situation einen bestimmten Diskurs beeinflussen kann*“.<sup>11</sup>

3. Bei Diskursen handelt es sich um geregelte Redeweisen. Die Regelhaftigkeit von Diskursen lässt sich jedoch nicht eindeutig bestimmen. Die Regeln können sich für

---

<sup>6</sup> Link formuliert hierzu einschränkend, dass eine auf einer Abbild- oder Widerspiegelungstheorie basierende Vorstellung für bestimmte wissenschaftliche Diskurse wie z.B. naturwissenschaftliche Diskurse u.U. sinnvoll sein kann. Vgl. Link 1992, S.37.

<sup>7</sup> Bublit 1999, S.25.

<sup>8</sup> Vgl. Link 1982, S.6.

<sup>9</sup> Vgl. Bredehöft/Gloy/Januschek/Patzelt 1994, S.14.

<sup>10</sup> Januschek 1995, S.8.

<sup>11</sup> Ebd.

verschiedene Diskurse sehr unterschiedlich ausnehmen; für Spezialdiskurse geltende Regeln sind u.U. für den Alltagsdiskurs nicht wirksam. Des weiteren gelten Regeln zu bestimmten Zeitpunkten und sind insofern - in historischer Perspektive - veränderbar. Auch der Grad der Regelung von Diskursen kann nicht grundsätzlich bestimmt werden, da es „eine *mehr oder minder* große Reichweite und Wirksamkeit bestehender Normen, nicht aber eine *Grenze* der Normiertheit unseres Verhaltens gibt“<sup>12</sup>

Diskursregeln sind nicht in jedem Fall explizit, oftmals verursacht erst der Verstoß gegen sie ihre Bewusstmachung. Jürgen Link verweist auf die Verunsicherung, die solche Regelverstöße zur Folge haben, die daraus resultiert, dass „ein untrennbarer Zusammenhang zwischen dem Rede-Aspekt des Diskurses und seinem Handlungsaspekt besteht.“<sup>13</sup>

4. Die Frage danach, inwiefern Diskurse das Handeln von Menschen bestimmen, führt zu dem Zusammenhang von Diskurs und Macht.

Die Macht der Diskurse erweist sich bereits in der Produktion von Wissen, durch die die Gegenstände der sozialen Welt erfahrbar gemacht werden und wodurch Wirklichkeit erst konstituiert wird. Als Wissen gilt jeweils das, was von der Gesellschaft als wahr akzeptiert wird, womit gleichzeitig festgelegt ist, was als falsch zu gelten hat. Dieser Wahrheitsgehalt der Diskurse dient nun als Vorgabe sowohl für individuelles als auch für gesellschaftliches Handeln.

Wenngleich die Macht nicht eindeutig bestimmten Personen zuzuordnen ist, ist sie gleichzeitig aber auch nicht völlig unpersönlich. Die Subjekte sind beteiligt an der Ausübung von Macht, aber der daraus entstehende Gesamteffekt entspricht nicht notwendigerweise den Intentionen der handelnden Subjekte.<sup>14</sup>

Insofern ist Macht nicht als eine Praxis zu verstehen, die von Herrschenden auf Beherrschte ausgeübt wird, vielmehr muss von einer „Allgegenwart der Macht“<sup>15</sup> ausgegangen werden, die jeglichen Beziehungen, seien sie ökonomischer oder sozialer Art, immanent sind.

---

<sup>12</sup> Vgl. Januschek 1995, S.12. Januschek verwendet den Begriff der Normen, „um zu betonen, daß ihnen vom Moment der Bewußtwerdung an faktisch immer auch eine normative Komponente eignet [...]“. Januschek 1991, S.377.

<sup>13</sup> Link 1982a, S.71. Dies verdeutlicht er an folgenden Beispielen: „Würde sich Slang-Sprache als Schul-Rede wirklich durchsetzen, so wäre die Schule nicht mehr dieselbe. Würde in Mittelhochdeutsch ständig über Agrarstrukturen und Homosexualität geredet, so wäre das keine Germanistik mehr.“ (Ebd.)

<sup>14</sup> Vgl. Dreyfus/Rabinow 1982, S.219.

<sup>15</sup> Foucault 1983, S.114.

In dem Zusammenhang von Diskurs und Macht fragt Januschek nach den Konsequenzen, die sich hieraus für die *Analyse* ergeben. „Wie aber erweist sich die Macht von Diskursen in sprachlichen Äußerungen?“<sup>16</sup> Traditionelle Analysen seien zwar in der Lage, den *Sinn* von Äußerungen, nicht aber deren *Notwendigkeit* herauszuarbeiten. Somit erscheine „das Subjekt immer noch als freies Individuum, das sich zum Zwecke eigener Machtentfaltung der vorgegebenen diskursiven Mittel“<sup>17</sup> bediene. Hiermit würde gleichzeitig einem Sprachbegriff Vorschub geleistet, der Sprache als einen Gegenstand auffasst, der zum Sprechen verwendet, jedoch nicht selbst als Handeln aufgefasst wird.

Um nun zu erklären, warum das sprachlich handelnde Subjekt so und nicht anders sprechen oder schreiben musste, um sich verständlich zu machen, „muß die Explikation der je konkreten Äußerungsbedeutung prinzipiell als Rekonstruktion der dem Diskurs zugrunde liegenden Regeln praktiziert werden.“<sup>18</sup> Hierfür schlägt Januschek ein spezifisches Verfahren vor, das weiter unten (Kapitel 1.4.) dargestellt werden soll.

### **1.3. Die Struktur der Diskurse**

Im folgenden soll das Untersuchungsobjekt näher eingegrenzt werden. Damit einhergehend sollen die Kategorien, die hierfür herangezogen werden können, dargestellt werden, da diese in der Folge auch innerhalb des unterrichtspraktischen Teils der Arbeit Verwendung finden.

Die Möglichkeiten, verschiedene Diskurse voneinander abzugrenzen, erscheinen vielfältig. Doch auch wenn verschiedene Kriterien, wie z.B. inhaltliche, politische, kulturelle, soziale usw. denkbar sind, die sich darüber hinaus auch überschneiden können, „ist die Abgrenzung eines Diskurses nicht beliebig, denn sie muß ja den *Diskurscharakter* des Abgegrenzten, also die historische Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem jeweils deutlich machen.“<sup>19</sup>

Foucault lehnt den Rückgriff auf *inhaltliche* Kriterien ab. Ein Diskurs zeichnet sich ihm zufolge nicht dadurch aus, dass sich Aussagen auf ein und dasselbe Objekt beziehen. Eine solche Systematisierung hatte Foucault noch in „Wahnsinn und Gesellschaft“ versucht, in der „Archäologie des Wissens“ legt er dagegen die

---

<sup>16</sup> Januschek 1995, S.10.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Ebd., S.11.

<sup>19</sup> Bredehöft/Gloy/Januschek/Patzelt 1994, S.15.

Annahme zugrunde, dass Diskurse ihre Objekte produzieren. Insofern plädiert Foucault dafür, „eine Menge von Aussagen“ Diskurs zu nennen, „soweit sie zur selben diskursiven Formation gehören“<sup>20</sup>

Link/Link-Heer schlagen vor, historisch-spezifische diskursive Formationen im Sinne Foucaults als Spezialdiskurse zu bezeichnen und die Querverbindungen zwischen mehreren Spezialdiskursen „interdiskursiv“ zu nennen.<sup>21</sup>

Die Funktion der „Interdiskurse“ liegt in der Zusammenführung und Integration der Wissensbestände verschiedener Spezialdiskurse. Einen solchen Interdiskurs bilden beispielsweise die Massenmedien. Daneben gibt es aber auch „interdiskursiv dominierte Spezialdiskurse“ wie z.B. Theologie und Philosophie, die sich vor allem mit der Integration verschiedener Diskurse beschäftigen und die nicht in dem Maße geregelt sind, wie dies für natur- und humanwissenschaftliche Diskurse der Fall ist.

Siegfried Jäger übernimmt die Kategorien von *Spezial-* und *Interdiskurs*. Darüber hinaus versucht er den Gesamtdiskurs jedoch noch genauer zu bestimmen, um diskursanalytische Untersuchungsgegenstände exakter verorten zu können. Ausgehend von einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs unterteilt er diesen in verschiedene thematische Ausschnitte, die er als *Diskursstränge* bezeichnet. Diese setzen sich wiederum aus verschiedenen thematisch festgelegten Texten oder Textteilen zusammen, die verschiedene inhaltliche Aspekte, sogenannte *Diskursfragmente*, beinhalten.

Es ist offensichtlich, dass sich verschiedene Diskursstränge überschneiden und verschränken können, wobei sich durch solche *Diskursverschränkungen* verschiedene Diskurse gegenseitig beeinflussen und stützen.<sup>22</sup> Jürgen Link berücksichtigt dies, indem er auf die Interdiskursivität von verschiedenen Diskursen bzw. von Diskurselementen hinweist. Jäger versucht dem gegenüber eindeutige thematische Abgrenzungen vorzunehmen und arbeitet die Diskursverschränkungen erst in einem zweiten Schritt heraus.

Ein weiterer Faktor, der Diskursverläufe beeinflussen kann, ist der des *diskursiven Ereignisses*. Jäger bezeichnet ein Ereignis als diskursives, sofern es medial herausgestellt wurde. Er erachtet die Erfassung diskursiver Ereignisse als wesentlich für die Konturierung des *diskursiven Kontextes*, innerhalb dessen ein Diskursstrang

---

<sup>20</sup> Foucault 1981, S.170.

<sup>21</sup> Vgl. Link/Link-Heer 1990, S.92.

verortet werden kann. Die Nachzeichnung des diskursiven Kontextes hält Jäger für die Analyse und Interpretation von Diskurssträngen für sinnvoll, da Diskurse nicht nur gegenwärtig sind, sondern in aller Regel an vorangegangene Verläufe anknüpfen und darüber hinaus u.U. Prognosen für zukünftige Diskursverläufe erlauben.

Darüber hinaus erweitert Jäger die zur Eingrenzung von Diskursen notwendigen Kategorien um die sogenannten *Diskursebenen*, die er als die sozialen Orte bezeichnet, von denen aus sich DiskursteilnehmerInnen an den Diskursen beteiligen (wie z.B. Politik, Alltag und Medien usw.). Diese beziehen sich u.U. aufeinander und können aufeinander einwirken.<sup>23</sup> Die Kategorie der *Diskursposition* bezeichnet dem gegenüber den *ideologischen Ort*, „von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt.“<sup>24</sup>

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich zunächst die Notwendigkeit, den Untersuchungsgegenstand vor der Untersuchung lediglich *vorläufig* festzulegen, da die Gestalt von Diskursen erst im Laufe ihrer Analyse näher bestimmt werden kann. Das hier vorliegende Untersuchungsobjekt (I), das auf dem Hintergrund des Gegenstandsbereiches analysiert wird, kann zunächst folgendermaßen eingegrenzt werden:

a) thematisch als Reden über den Islam.

Hierbei sollen die DiskursteilnehmerInnen ausgehend von dem diskursiven Ereignis der sogenannten „Kopftuchdebatte“ die Positionen der darin involvierten Parteien bewerten und dabei eigene Positionen entwickeln, die in einem nächsten Schritt diskursanalytisch bearbeitet werden. Die Schwierigkeit einer thematischen Eingrenzung zeigt sich in den dabei zu erwartenden Diskursverschränkungen (wie z.B. mit dem Einwanderungs-, dem Frauen- oder dem theologischen Diskurs).

b) institutionell als das inhaltlich bezogene Reden von SchülerInnen im Rahmen schulischen Unterrichts.

Dies kann aufgrund des

c) interdiskursiven Charakters des Untersuchungsgegenstandes nicht unabhängig betrachtet werden vom Alltags-, Medien- oder dem politischen Diskurs.

---

<sup>22</sup> Vgl. M.Jäger 1996.

<sup>23</sup> Vgl. S.Jäger 1993, S.163f.

#### 1.4. Zum Verfahren der Diskursanalyse

Im folgenden wird das diskursanalytische Verfahren dargestellt, welches, von Franz Januschek entwickelt, dazu dienen soll, die interaktive Konstruktion konkreter Bedeutungen und gleichzeitig die den sprachlichen Äußerungen zugrunde liegenden Regeln, Handlungsmuster und Normen beschreiben zu können.<sup>25</sup> Dies geschieht in kritischer Abgrenzung zu Siegfried Jäger (1993), der nach Januschek aus der Frage, wie sich die Macht der Diskurse in sprachlichen Äußerungen erweist, keine Konsequenzen für die konkrete Analyse zieht und daher lediglich den *Sinn* von Äußerungen und Texten zu ermitteln vermag.<sup>26</sup> Solchen traditionellen Analysen von Äußerungen und Texten, die ausschließlich den Sinn von Bedeutungen herausarbeiten, nicht aber deren Notwendigkeit, liegt ein Sprachbegriff zugrunde, der von freien Subjekten ausgeht, die sich der Sprache bedienen, um eine der sprachlichen Äußerung vorgängige Intention zu artikulieren. Hierbei wird Sprache als Werkzeug aufgefasst und nicht als ein Gegenstand, der von SprecherInnen unter Rückgriff auf bestehende Handlungsmuster durch deren Modifikation weiterentwickelt wird. Daher insistiert Januschek auf der Forderung, sowohl den Sinn als auch die Notwendigkeit (also die Frage danach, „warum das sprechende oder schreibende Subjekt so und nicht anders formulieren mußte, um sich verständlich zu machen“<sup>27</sup>) herauszuarbeiten.

Hierbei geht es nicht um die Rekonstruktion dessen, was der/die SprecherIn „eigentlich“ gemeint hat, da dies lediglich die Rekonstruktion des individuell Gesprochenen darstellen würde. Dies ist jedoch nicht die Aufgabe von Diskursanalyse, die gerade die Vermittlung zwischen dem Gesellschaftlich-Allgemeinen von Äußerungen und dem Individuell-Besonderen, ihrem jeweils neuen Sinn, herauszuarbeiten versucht.<sup>28</sup>

Mit der Herausarbeitung dessen, was sich dadurch geändert hat, dass diese spezielle Äußerung gewählt wurde, im Gegensatz zu den sozialen Folgen einer anderen Äußerung, die ebenfalls hätte gewählt werden können, wird gleichzeitig der Sinn der konkreten Äußerung *und* die Regeln des Diskurses, dem diese Äußerung zugeordnet werden kann, herausgearbeitet.

Um dies leisten zu können, schlägt Januschek also folgendes Verfahren vor:

---

<sup>24</sup> M.Jäger, zitiert nach S.Jäger 1993, S.164.

<sup>25</sup> Vgl. Januschek 1986.

<sup>26</sup> Januschek 1995, S.10.

<sup>27</sup> Ebd.

1. Formulierung einer intuitiven Paraphrase der zu explizierenden Äußerung.
2. Überprüfung, was sich an der sozialen Situation dadurch ändert, daß diese sprachliche Handlung ausgeführt wurde und nicht
  - a) eine andere
  - b) gar keine
3. Betrachtung alternativer Ausdrucksmöglichkeiten, die ebenso hätten paraphrasiert werden können:

Welche Handlungsmöglichkeiten werden eröffnet/verschlossen dadurch, daß dies so und nicht anders gesagt wurde?

Dies ist zu differenzieren nach

  - a) linguistischen Ebenen von der Intonation bis zur Lexik
  - b) verschiedene Rezipienten (-Klassen)<sup>29</sup>

Mit einer solchen Distributionsanalyse werden auf der Folie der erwartbaren Formulierungen die tatsächlichen Äußerungen der SprecherInnen als diskurskonstituierend interpretiert, wobei dieses Verfahren gleichzeitig als sinnerschließendes und als die sprachlichen Regeln beschreibendes praktiziert wird. Wenn Äußerungen nur innerhalb eines bestimmten Diskurses als normgerecht angesehen werden, werden sie als typisch für diesen Diskurs gewertet.

Aufgrund der Komplexität dieses Verfahrens erscheint es schon aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht sinnvoll, aber auch nicht notwendig, alle einzelnen Analyseschritte expliziert durchzuführen und zu dokumentieren, sofern sie keine Aufschlüsse über die jeweils relevanten Fragestellungen zu geben versprechen.

Aus der auch nach dieser Reduzierung immer noch komplexen Beschreibung der Verstehensmöglichkeiten darf jedoch nicht auf die Komplexität der Bedeutung bzw. auf ein gleichermaßen komplexes Verstehen der Äußerung innerhalb der Gesprächssituation gefolgert werden. Eine solch ausführliche Analyse richtet sich gegen eine Oberflächlichkeit der *Explikation*, die dem spontanen Verständnis der GesprächsteilnehmerInnen nicht gerecht wird. „Nicht das spontane Verständnis ist

---

<sup>28</sup> Vgl. Janussek 1995, S.9.

<sup>29</sup> Janussek 1986, S.16.

falsch, sondern die Begrifflichkeit zu dessen Explikation ist zu grob, als daß einfache Paraphrasen ihm gerecht werden.“<sup>30</sup>

Auch die in der Analyse gezogenen Schlussfolgerungen müssen nicht notwendigerweise bereits während der Gesprächssituation von den Beteiligten gezogen worden sein, sondern können operationalisierte Schlussfolgerungsprozesse darstellen, die von den Beteiligten in der Situation nicht (mehr) ausgeführt werden.<sup>31</sup> Solche aufgrund ihrer Alltäglichkeit automatisierten Schlussfolgerungsprozesse können in Situationen - zumeist wohl in humoristischer Absicht - bewusst gemacht werden, wenn z.B. die Frage „Weißt du, wie spät es ist?“ mit einem kurzen „ja“ beantwortet wird, ohne dass sich dem eine Auskunft über die Uhrzeit anschließt.

Es ist offensichtlich, dass innerhalb dieses Verfahrens die intuitive Diskurskenntnis der/des Analysierenden zu Tragen kommt, die jedoch nicht willkürlich, sondern systematisch eingebracht wird.

Hierbei herrscht insofern Übereinstimmung mit dem zugrunde liegenden Sprachbegriff, als innerhalb der Analyse die Regeln gesucht werden, die die sprachliche Äußerung verstehen lassen, dabei jedoch offen gelassen wird, inwieweit die in der Analyse festgestellten Regeln gleichzeitig auch *hergestellt* werden.<sup>32</sup> Dabei handelt es sich um Regeln und Muster, die nirgends verbindlich festgelegt sind. Die Regeln, die der Interaktion in Gesprächen zugrunde liegen, können als Resultat der Erfahrungen der SprecherInnen aufgefasst werden, die individuell jeweils unterschiedlich verbreitet sein können.<sup>33</sup> Da diese Regeln jedoch erst in der Analyse erfasst werden, lässt sich nicht endgültig klären, ob sie in der Analyse lediglich konstatiert werden oder ob es sich um eine Konstitutionsleistung der analysierenden Person handelt.

Dies macht deutlich, dass Gesprächsanalyse nicht die Beschreibung eines außerhalb der Interpretierenden liegenden Gegenstandes darstellt. Es ist vielmehr unbedingt notwendig, dass sich die GesprächsanalytikerInnen als am Gespräch mitbeteiligt verstehen. Daher muss Gesprächsanalyse die Erfahrungen *aller* Beteiligten und damit auch die der analysierenden Person berücksichtigen.

---

<sup>30</sup> Ebd., S.17.

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Vgl. ebd.

<sup>33</sup> Vgl. Bredehöft 1994, S.93.

Der *Zweck* der Analyse beschränkt sich nicht auf die Beschreibung, sondern besteht in der möglichen Einflussnahme auf Diskurse. Dieser Anspruch verweist auf die Notwendigkeit von Rückkopplungsprozessen, wobei nicht grundsätzlich entschieden werden kann, auf welche Weise Rückkopplungsprozesse realisiert werden sollten. Es muss von der jeweiligen Untersuchung und den damit einhergehenden Rahmenbedingungen abhängig gemacht werden, ob in Form eines sich an die Analysen *anschließenden* Rückführungsprozesses der Analyseergebnisse oder in *gemeinsamer* Analysetätigkeit, ob in Einzelgesprächen mit den Interaktanten oder innerhalb von institutionellen Zusammenhängen.

In jedem Fall ermöglichen Rückkopplungsprozesse die Überprüfung der Analyseergebnisse, die ja gerade *nicht* herausgearbeitete „objektive“ Bedeutungen darstellen, sondern Bedeutungskonstitutionen sowohl in der Gesprächssituation durch die SprecherInnen als auch in der sich anschließenden Gesprächsanalyse durch die InterpretInnen. Gleichzeitig wird durch die Implementierung von Rückkopplungsprozessen verhindert, dass die Subjekte zu Untersuchungsobjekten gemacht werden. Es wird einer Funktionalisierung der Interaktanten entgegengewirkt, bei der diese lediglich als Lieferanten für Sprachmaterial herangezogen würden, ohne selber die Möglichkeit zu haben, einen Nutzen aus dem Forschungsprozess zu ziehen.

## **1.5. Darstellung zentraler Analysekriterien**

In bereits vorliegenden diskursanalytischen Untersuchungen, die rassistische Diskurse zum Gegenstand hatten, erwiesen sich verschiedene Analysekriterien zur Herausarbeitung von Diskursstrategien im Zusammenhang mit Ausschlussdiskursen als besonders zweckmäßig.<sup>34</sup> Diese sollen im folgenden im Hinblick auf ihre Relevanz für die Analyse insbesondere von rassistischen Diskursen dargestellt werden. Begonnen werden soll mit der kurzen Darstellung des Systems kollektiver Symbole.

### **1.5.1. Kollektivsymbolik**

In seiner Theorie der Kollektivsymbolik bestimmt Link das „synchrone System kollektiver Symbole (Sysykoll)“ als ein wesentliches Element des Interdiskurses.

---

<sup>34</sup> Vgl. Bredehöft 1994, Link 1994, S.Jäger 1996, M.Jäger 1996, Hofmann 1998.

Kollektivsymbole bezeichnen dabei „kulturelle Stereotype [...], die kollektiv benutzt und tradiert werden“<sup>35</sup>.

Diesem System liegt die Vorstellung zugrunde, die Gesellschaft entspreche einem runden Gebilde (die Kugel als ein Symbol für Ganzheit), dessen stabilster Punkt sich in der Mitte befindet. Dieser Mittelpunkt wird aufgrund seiner ihm innewohnenden Stabilität mit positiven Begriffen (wie z.B. Herz, Motor) belegt. Die Innenwelt dieses Systems wird mit Symbolen versehen, die Bedeutungen wie Sicherheit, Fortschritt und Zuverlässigkeit (z.B. Haus, Flugzeug, Auto) in sich tragen. Die Außenwelt dagegen wird mit negativen Symbolen verbunden, die das Innensystem gefährden (z.B. Feuer, Sturm, Flut) und die meist nicht einmal einen Subjektstatus besitzen. Subjekt bezeichnet hierbei nach Link eine zurechnungsfähige, autonome, quasi-juristische Person. „Es ist ein Körper mit Kopf, der sich Therapien gegen die Krankheit überlegen kann; es ist ein industrialistisches Vehikel mit Fahrer, der den Fuß vom Gas nehmen kann, es ist ein Haus mit vernünftigen Bewohnern, die die Tür zumachen können.“<sup>36</sup> Ein solcher Subjektstatus gilt nach Link nicht für den außersystemischen Bereich, der eindeutig durch die Kreislinie des Systems markiert wird.

Neben der einfachen Aufteilung in Innen und Außen lässt sich das System durch die Horizontale in einen linken und einen rechten Bereich einteilen, anhand derer sich insbesondere politische Gruppierungen verorten lassen. Die Vertikale markiert einen oberen und unteren Abschnitt des Systems, wobei der untere Bereich den Ort des inneren Chaos und der Subversion darstellt. „Die Diagonale (die für eine dritte Dimension steht) schließlich bildet die Achse rückwärts-Mitte-vorwärts ab, die häufig gleichzeitig zeitlich gedeutet wird: Rückschritt - Fortschritt.“<sup>37</sup>

Das Sysykoll dient dazu, sich in komplexen Zusammenhängen zurechtzufinden und zu orientieren, da man mit Hilfe eines solchen Systems relativ einfach zwischen „Normalität“ und „Anormalität“ unterscheiden kann.<sup>38</sup>

Link bezeichnet dieses Sysykoll als den „Kitt der Gesellschaft“.<sup>39</sup> „Es suggeriert eine imaginäre gesellschaftliche und subjektive Totalität für die Phantasie, während wir in der realen Gesellschaft und bei unserem realen Subjekt nur sehr beschränkten Durchblick haben, fühlen wir uns dank der symbolischen Sinnbildungsgitter in

---

<sup>35</sup> Drews/Gerhard/Link 1985, S.265.

<sup>36</sup> Link 1994, S. 79.

<sup>37</sup> Link 1984, S.12.

<sup>38</sup> Vgl. Link 1992a, S.50-70.

unserer Kultur stets Zuhause. Wir wissen nichts über Krebs, aber wir verstehen sofort, inwiefern der Terror Krebs der Gesellschaft ist. Wir wissen nichts über die wirklichen Ursachen von Wirtschaftskrisen, begreifen aber sofort, daß die Regierung notbremsen muß“<sup>40</sup>

Darüber hinaus stellt das Sysykoll die Individuen vor die Aufgabe, sich mit Positiv- und Negativsymbolen (wie sie oben beispielhaft genannt wurden) zu identifizieren. Link weist darauf hin, dass es sich dabei um Scheinalternativen handelt, da dem Individuum quasi verboten wird, sich mit absoluten Negativsymbolen, wie z.B. Ratten, Chaos, Ungeziefer usw. zu identifizieren. Im Gegenzug jedoch wird das Individuum dazu angehalten, sich mit absoluten Positivsymbolen, wie z.B. einem gesunden Körper, einer festen Burg usw. zu identifizieren, und dadurch eine „maximale Grenze der Ausschließung für [‘sein`] System“ zu setzen.<sup>41</sup>

Das Sysykoll, mit dessen Hilfe wir gesellschaftliche Wirklichkeit deuten, bildet einen interdiskursiven Zusammenhang insbesondere durch die sogenannten Katachresen (Bildbrüche), die verschiedene Bildbereiche aneinander koppeln können, ohne dass sich dies auf das Verständnis der Aussage auswirken muss.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Symbolsysteme besteht darin, dass sie Handlungsanweisungen nahe legen, die innerhalb dieses Systems als logisch und als geradezu zwingend notwendig empfunden werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür liefert der bundesrepublikanische Einwanderungsdiskurs: bereits in den 70er Jahren und schließlich 1989 nach den politischen Veränderungsprozessen in Osteuropa und der Öffnung der Grenze zur Deutschen Demokratischen Republik war ein vielzitiertes, aber auch vielfach kritisierendes Symbol des Einwanderungsdiskurses das „Boot“, das immer wieder bemüht wurde, um deutlich zu machen, dass die BRD nicht mehr in der Lage sei, weitere Flüchtlinge und EinwanderInnen aufzunehmen. In der Aussage „das Boot ist voll“, die sich auch bildlich sehr anschaulich darstellen ließ,<sup>42</sup> symbolisierte das Boot die BRD, die von einer ganzen „Flut“ von Menschen

---

<sup>39</sup> Link 1982, S.11.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Ebd., S.13.

<sup>42</sup> Beispielsweise stellte das Titelblatt des „Spiegel“ vom 9.9.1991 ein Schiff dar, welches - bereits voller Menschen - von weiteren Menschenmasse umlagert wird. Das Schiff erscheint so voll, dass der Eindruck vermittelt wird, dass keine weiteren Menschen Platz finden können. Überschriften ist das Bild mit „Flüchtlinge, Aussiedler, Asylanten. Ansturm der Armen“. Auf seinem Titelblatt vom 22.1.1990 hatte der „Spiegel“ bereits ein ähnliches Szenario abgebildet. Hier war statt des „vollen Bootes“ jedoch eine überfüllte, halbgeöffnete Sardinenbüchse abgebildet, die durch die Farben

heimgesucht wird, die das Land zu „überschwemmen“ drohen. Die Handlungsanweisung, die diese Symbolkette implizierte, war die Notwendigkeit, diese „Fluten einzudämmen“. Dies geschah, indem man schließlich 1993 „Deiche“ in Form einer Grundgesetz- und Asylrechtsänderung baute.

Ein solches Beispiel legt die Frage nahe, ob die Benutzung von Kollektivsymbolen einer Manipulation gleichkommt. Wenngleich Artikel und Titelblätter von Zeitungen und Zeitschriften sicherlich kein zufälliges Produkt darstellen, darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich augenscheinlich jeder, der redet, an der Benutzung von Kollektivsymbolen beteiligen muss.<sup>43</sup> Da der Gebrauch von Symbolen Wertungen beinhaltet und die „Wir-Gruppe“ quasi selbstverständlich mit positiven Symbolen versehen wird, können sich als Opposition wahrnehmende Gruppierungen mit gleichen Symbolen in konträrer Verteilung kennzeichnen. Es handelt sich in einem solchen Fall lediglich um verschiedene diskursive Positionen in der gleichen Kultur.<sup>44</sup> Im Hinblick auf die Verwendung von Kollektivsymbolik ist demzufolge auch keine einfache links-rechts-Unterscheidung innerhalb der „politischen Landschaft“ der BRD vorzunehmen.

### **1.5.2. Anspielung, Präsupposition und Perspektivanalyse**

Neben der Analyse von Kollektivsymbolen erscheinen folgende Analyse Kriterien gerade im Zusammenhang mit Ausgrenzungsdiskursen wesentlich: Anspielungen, Präsuppositionen sowie die Analyse der Perspektiveinnahmen.

Der hier zugrunde gelegte Konnotationsbegriff bezieht sich auf Januscheks Konzept „Arbeit an Sprache“, in dem er einen Konnotationsbegriff (hier: *Anspielungsbegriff*) entwickelt, den er zunächst innerhalb von Gesprächsanalysen anwendet.<sup>45</sup> Vor ihm hatte bereits Utz Maas den Begriff der Konnotation anhand einer Konnotationsanalyse des Hildebrandliedes und des Heliand herausgearbeitet, den er in der Folge für den Bereich der Sprache des Nationalsozialismus anwendete.<sup>46</sup>

Der von Janushek zugrunde gelegte Sprachbegriff umfasst die Einheit von persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung. Der Bedeutungsaspekt der Anspielung wird thematisiert, indem „die strukturelle Übereinstimmung zwischen

---

schwarz-rot-gold als „unsere“ BRD gekennzeichnet war. Dieses Bild hatte den Titel: „Massenflucht in die Bundesrepublik. Gefahr für den Wohlstand?“

<sup>43</sup> Link 1982, S.6.

<sup>44</sup> Ebd., S.12.

<sup>45</sup> Janushek 1986.

<sup>46</sup> Maas 1984.

anspielender und angespielter Äußerung“ untersucht wird, der Sinnaspekt kommt zum Tragen, indem das Worauf der Anspielung und der „Verweisungszusammenhang der angespielten Äußerungen und Erfahrungen bis in die Verästelung der jeweiligen lebensgeschichtlichen Zusammenhangs verfolgt“ wird.<sup>47</sup> Ein solches Vorgehen beinhaltet die Herausarbeitung der Gesellschaftlichkeit innerhalb individueller Äußerungen.

Dass es sich beim Äußern und Verstehen von Anspielungen um Arbeit an Sprache handelt, macht sich darin deutlich, dass die Interaktanten nicht nur die Bedeutung bestimmter Ausdrücke aufnehmen, sondern vielmehr den Ausdrücken Bedeutung *geben*. Die Beteiligten treten in Beziehung zueinander, da sie sich auf gemeinsame Erfahrungen, die sowohl bewusst als auch unbewusst sein können, beziehen. Insofern ist *jeder* Äußerung ein Anspielungsaspekt eigen, der jedoch den Beteiligten meist nicht bewusst bzw. nicht intendiert ist. Januschek bezeichnet daher die Kategorie „Anspielung“ als das sprachwissenschaftliche Gegenstück zu „Erfahrung“, da sie mit Erfahrung die Eigenschaft teile, „zwischen Einzelnem und Allgemeinem, Sprache und Geschichte, Individuum und Gesellschaft zu vermitteln“.<sup>48</sup> Demzufolge muss auch die analysierende Person an der Situation, in der eine Anspielung hergestellt wird, beteiligt sein oder zumindest die geteilten Erfahrungen der Beteiligten kennen. Durch den Versuch der Analyse von Anspielungen definiert sich der/die Untersuchende als beteiligt an der Herstellung gemeinsam verständlicher Sprache.

Des Weiteren sind Anspielungen durch ihre „Offenheit“ gekennzeichnet, da nicht ein für allemal festgelegt werden kann, wie Anspielungen verstanden werden können. Demzufolge müssen die Beteiligten, die Anspielungen äußern oder verstehen, offen sein für mögliche Neuinterpretationen der jeweiligen Erfahrungen. „Die gegenwärtige produzierte Erfahrung wird angeeignet mit Ausdrücken, die auf frühere Erfahrungen verweisen, und eben dadurch werden jene früheren Erfahrungen auch gegenwärtig neu angeeignet.“<sup>49</sup> Dennoch ist das Äußern und das Verstehen von Anspielungen nicht vollkommen beliebig, sondern scheint gewissen Regeln zu unterliegen, auf die innerhalb der Analyse eingegangen werden muss. Ob eine Anspielung in der jeweiligen Situation als angemessen oder als unpassend empfunden wird, kann erst unter Rückgriff auf Normen der Sprachpraxis entschieden werden.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Januschek 1986, S.159.

<sup>48</sup> Ebd., S.157.

<sup>49</sup> Ebd., S.158.

<sup>50</sup> Vgl. Bredehöft 1994, S.117f.

Das heißt aber auch, dass Gesprächsanalyse sich niemals sicher sein kann, ob sie durch die Analyse ein Verständnis der Anspielung hergestellt, oder ob sie die ihr zugrunde liegende Regel herausgearbeitet hat.

Dennoch erscheint die Analyse von Anspielungen, wie auch bereits andere Untersuchungen herausgestellt haben, sinnvoll. Zum einen kann die Analyse von Anspielungen Diskursverschränkungen herausarbeiten, sofern die Anspielung auf weitere Diskursstränge verweist. Dies kann im weiteren Verlauf des Gesprächs übergangen und damit aufgelöst oder aufgenommen und dadurch aufrecht erhalten werden.

Des weiteren ist es gerade bei Diskursen, in denen es wesentlich um In- und Exklusionen geht, erwartbar, dass Anspielungen eingesetzt werden, da Anspielungen sowohl ein- als auch ausschließende Effekte innewohnen. Nur wer die Anspielung versteht, gehört zur Wir-Gruppe, diejenigen, die sie nicht verstehen, sind hiervon ausgeschlossen.<sup>51</sup> Daneben scheinen Anspielungen gerade für den Bereich von Tabuthemen geeignet zu sein, da mit Hilfe von Anspielungen gerade auch weitestgehend tabuisierte Inhalte formuliert werden können, ohne dass die sprechende Person einen Tabubruch begehen muss. Erst die Person, die zu erkennen gibt, dass sie die Anspielung versteht, ist diejenige, die schließlich das Tabu bricht.<sup>52</sup> Dies erscheint insbesondere für die Analyse rassistischer Diskurse relevant, da, wie an anderer Stelle bereits angedeutet, gerade rassistische Inhalte nur selten explizit geäußert werden, sondern meist in Form von Implizitem und Konnotiertem zum Tragen kommen, so dass der rassistische Gehalt solcher Äußerungen erst nachgewiesen werden muss.

Aufgrund dieser neuen diskursiven Formen des rassistischen Diskurses, die vielfach nicht mehr ein explizites Äußern des rassistischen Wissens beinhalten, erscheint die Analyse von *Präsuppositionen* für den hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand wesentlich.

Präsuppositionen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht explizit geäußert werden, sondern Mitgemeintes transportieren, das nicht als „wahr“ behauptet, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Insofern kann der Präsupposition

---

<sup>51</sup> Vgl. Januschek 1994, S.298f.

<sup>52</sup> Vgl. M.Jäger 1996.

„nur dann widersprochen werden, wenn sie durch Heraustreten aus dem normalen Kommunikationsablauf, also nur metakommunikativ, ausformuliert wird.“<sup>53</sup>

Durch die Analyse von Präsuppositionen kann Wissen, das als gemeinsam vorausgesetzt wird, herausgearbeitet werden. Durch Thematisierung und Widersprechen der präsupponierten Inhalte kann das als gemeinsam vorausgesetzte Wissen in Frage gestellt werden.

Wie bereits von verschiedenen Seiten angemerkt wurde,<sup>54</sup> stellt auch die Analyse der vorliegenden *Perspektiveinnahmen* eine wesentliche Grundlage dafür dar, gerade in Diskursen, in denen es wesentlich um Ein- und Ausschluss geht, die diskursive Herstellung von Gruppenzugehörigkeiten herauszuarbeiten. Durch Analyse der Pronominalstrukturen können die ebenfalls oft implizit vorgenommenen Zuweisungen zu sozialen Gruppierungen transparent gemacht werden, die innerhalb des rassistischen Diskurses vielfach als Wir-Sie-Dichotomie auftauchen. Darüber hinaus können durch die Analyse der Aktanten (also wer wird als Handelnder und wer als Behandelter dargestellt) diese diskursiv hergestellten Gruppenzugehörigkeiten im Zusammenhang mit den ihnen zugewiesenen Eigenschaften deutlich gemacht werden.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. von Polenz 1988, S.308.

<sup>54</sup> Vgl. M.Jäger 1996 und S.Jäger 1993.

<sup>55</sup> Vgl. M.Jäger 1996, S.60.

## **2. Theorie des Rassismus**

In einer Reihe von Untersuchungen wurde herausgearbeitet, dass der Islamdiskurs der BRD vielfach rassistische Elemente aufweist.<sup>75</sup> Da auch dieser Untersuchung die Vorannahme zugrunde liegt, dass sich innerhalb des Unterrichtsdiskurses, der sich mit dem Thema „Islam“ beschäftigt, rassistisches Wissen (re)produzieren würde, ist es notwendig, zunächst das Phänomen des Rassismus theoretisch einzugrenzen und zu beschreiben.

### **2.1. Zum Begriff des Rassismus**

Innerhalb der Rassismuskussion wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass Rassismus überaus weit verbreitet ist, wenngleich rassistisches Wissen in aller Regel nicht offen und direkt, sondern meist implizit geäußert wird.<sup>76</sup>

Wenn das Phänomen Rassismus selbst thematisiert wird, findet der Begriff des Rassismus, vor allem im Alltags- und Mediendiskurs, nur selten Verwendung. Stattdessen ist von Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit oder - seltener - von Xenophobie die Rede.

Als Argument gegen die Verwendung des Rassismusbegriffs werden vor allem zwei Argumente ins Feld geführt: zum einen beinhaltet der Begriff „Rassismus“ als Bezeichnung für heutige Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung eine Verharmlosung des Antisemitismus im Nationalsozialismus und damit in letzter Konsequenz des Holocausts, zum anderen lege eine solche Begrifflichkeit die Existenz menschlicher Rassen nahe.<sup>77</sup>

Wenngleich es nicht darum geht, den nationalsozialistischen Staat mit der Bundesrepublik gleichzusetzen, so ist doch zu kritisieren, dass mit erstem Argument der Vorstellung einer „Stunde Null“ Vorschub geleistet wird, die nahe legt, dass die deutsche Geschichte nach 1945 nichts mehr mit der Zeit davor zu tun habe. Gleichzeitig wird hiermit die Vorstellung begünstigt, dass es in „unserer“ Gesellschaft Rassismus nicht gäbe. Das Argument, dass der Begriff des Rassismus die Existenz menschlicher Rassen suggeriere, ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Dies erscheint mir jedoch hauptsächlich dadurch als problematisch, dass die Annahme von Menschenrassen, aber auch andere Formen von biologischen

---

<sup>75</sup> Vgl. Lutz 1992, Attia 1994, Pinn/Wehner 1995, M.Jäger 1996, Hofmann 1998.

<sup>76</sup> Vgl. van Dijk 1999, S.127. Van Dijk bezeichnet diese Form des „neuen Rassismus“ auch als „subtilen“ bzw. „symbolischen“ Rassismus. Vgl. ebd.

<sup>77</sup> Vgl. Rätzhel 1992, S.32.

Determinismen, nach wie vor weit verbreitet sind, und die Tatsache, dass sich die Vorstellung menschlicher Rassen als wissenschaftlich unhaltbar erwiesen hat, nicht als gesellschaftlicher Konsens angesehen werden kann.<sup>78</sup> Stuart Hall schreibt hierzu: „Rasse ist eine der am tiefsten verwurzelten, unbeweglichsten und ausdauerndsten Kategorien überhaupt. Sie erscheint atavistisch, denn den soziologischen Erkenntnissen zufolge hätte sie längst verschwunden sein müssen. [...] Die schreckliche Ironie ist aber nun, daß [...] durch die dauernde Vervielfältigung der sozialen Unterschiede die Grundstrukturen von Rasse fortgeschrieben werden.“<sup>79</sup>

Die verschiedenen Begrifflichkeiten, die vorgeben, das gleiche Phänomen zu fassen, unterscheiden sich durch ihre unterschiedlichen Bezugspunkte. „Rassismus“ bezieht sich auf gesellschaftliche Strukturen und Zusammenhänge, die zu Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen führen, die nicht der Wir-Gruppe zugerechnet werden.

Der Begriff der *Fremdenfeindlichkeit* bezieht sich dagegen auf individuelle Einstellungen, die wiederum aus konkreten, individuellen Erfahrungen resultieren. Die „Fremdheit“ wird auf die von Ausgrenzung Betroffenen projiziert, wobei die gesellschaftliche Situation, in der Fremdheit sozial konstruiert wird, ausgeklammert bleibt. Eine solche Individualisierung hat zur Folge, dass das Handeln des rassistischen Subjektes verstehbar erscheint. Werden als weitere Ursachen für rassistische Haltungen dann beispielsweise soziale Deklassierung, Orientierungslosigkeit, Werteverlust angeführt,<sup>80</sup> wird zum einen das Vorurteil geschürt, Rassismus und Rechtsextremismus finde sich vor allem in sozioökonomisch benachteiligten Schichten, zum anderen findet insofern eine Umkehrung statt, dass die eigentlichen Täter zu Opfern der gesellschaftlichen Zusammenhänge gemacht werden.<sup>81</sup>

Der Begriff der *Ausländerfeindlichkeit* weist durch den Terminus der „Feindlichkeit“ ebenfalls auf individuelle Ablehnung hin. Darüber hinaus legt dieser Begriff nahe,

---

<sup>78</sup> In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass auch im Grundgesetz der BRD von dem Vorhandensein menschlicher Rassen ausgegangen wird. In Artikel 3 (3) heißt es: „Niemand darf wegen [...] seiner Rasse [...] benachteiligt oder bevorzugt werden.“

<sup>79</sup> Vgl. Hall 1999, S.152f.

<sup>80</sup> Heitmeyer 1987.

<sup>81</sup> In einer Reihe von Untersuchungen konnte belegt werden, dass ökonomische Benachteiligung (weder aufgrund von Arbeitslosigkeit noch aufgrund von niedriger Schichtzugehörigkeit) nicht zu rassistischen oder rechtsextremen Haltungen führt. Vgl. Däubler-Gmelin/Kieler 1989, Held/Horn/Leiprecht/Marvakis 1991.

dass alle „Ausländer“ gleichermaßen diskriminiert werden und suggeriert damit eine Homogenität, die de facto nicht gegeben ist. Ein sogenannter „Ausländer“ im diplomatischen Dienst ist vermutlich nicht, oder zumindest nicht im gleichen Maße, von Rassismus betroffen, wie dies im Falle von ArbeitsmigrantInnen und Flüchtlingen der Fall ist. Des Weiteren stellt der Begriff des „Ausländers“ eine weitere Diskriminierung dar, da er, indem er MigrantInnen als „AusländerInnen“ stigmatisiert, zum einen deren Fremdheit festschreibt, zum anderen suggeriert, dass diese nicht hier hingehören. Es handelt sich eben nicht um Zugehörige der Wirkgruppe, um *EinwohnerInnen*, sondern um *AusländerInnen*, die ihren Ort eigentlich jenseits der bundesrepublikanischen Grenzen haben.

Mit dem Begriff der „*Xenophobie*“ wird das Phänomen Rassismus mit Hilfe der Vorstellung einer Reiz-Reaktionshandlung erklärt, die eine natürliche Reaktion auf Fremdheit darstellt. Hierbei werden verhaltensbiologische Theorien zur Begründung herangezogen.<sup>82</sup> Dies hat zur Folge, dass weder das (rassistische) Individuum noch die Gesellschaft verantwortlich für die sogenannte „Ausländerfeindlichkeit“ ist, sondern die unveränderliche „Natur des Menschen“ bzw. die „Ausländer“ selbst, aufgrund ihrer Fremdheit.<sup>83</sup> Ein solcher Erklärungsansatz mit den dahinter stehenden biologistischen Theorien muss selbst in der Nähe von rassistischen Ideologien verortet werden, da er den Menschen auf seine bloße „Natur“ reduziert und die Gesellschaftlichkeit des Menschen, die ihn gerade zur Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen und damit auch zur Veränderung derselben befähigt, negiert.

Zur Vermeidung nicht-intendierter Implikationen erscheint mir der Verzicht der oben genannten Termini zur Bezeichnung von Rassismus notwendig zu sein. Es erscheint jedoch auch wesentlich, diskurstaktische Überlegungen für eine angemessene Bezeichnung des Gegenstandes Rassismus außerhalb eines wissenschaftlichen Spezialdiskurses anzustellen.

Da Rassismus in Deutschland vor allem mit dem Nationalsozialismus verbunden werde, plädiert Link beispielsweise für die Verwendung des Begriffs „Neorassismus“. Er erachtet es für riskant, den Begriff „Rassismus“ „zu häufig in der hegemonialen Öffentlichkeit zu benutzen.“<sup>84</sup> Balibar bevorzugt den Begriff des „differentialistischen Rassismus“, um die Veränderung eines auf der Vorstellung von

---

<sup>82</sup> Vgl. Eibl-Eibesfeldt 1990 und 1993. Kritisch: Tsiakalos 1982 und 1992.

<sup>83</sup> Vgl. Tsiakalos 1983, S.46.

biologischer Vererbung beruhenden Rassismus hin zu einem Rassismus, der von der Unaufhebbarkeit kultureller Differenzen ausgeht, auch begrifflich zu verdeutlichen.<sup>85</sup> Im Hinblick auf die *alltagssprachliche* Verwendung dieser Begriffe erachte ich jedoch sowohl den Terminus „Neorassismus“ als auch die Bezeichnung „differentialistischer Rassismus“ für problematisch. Der von Balibar vorgeschlagene Begriff ermöglicht zwar eine genauere theoretische Verortung von aktuellen rassistischen Erscheinungsformen (s.u.), erscheint jedoch im Zusammenhang mit Alltagsdiskursen insofern ungeeignet, als er ohne Erläuterung des theoretischen Hintergrundes unverständlich bleiben muss. Der von Link bevorzugte Begriff des „Neorassismus“ birgt m.E. sowohl aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit der Begriffe als auch des inhaltlichen Bezugs die Gefahr, in Zusammenhang mit „Neonazismus“ gebracht zu werden und damit vermeintlich die Wiederaufnahme nationalsozialistischer Ideologien zu beschreiben. Auch hierbei blieben die inhaltlichen Veränderungen innerhalb der neueren rassistischen Formen weiterhin ausgeblendet.

Da mir insofern die Verwendung dieser Begriffe sowohl innerhalb von Alltagsdiskursen als auch in pädagogischen Zusammenhängen nicht besser geeignet zu sein scheinen, sollte m.E. der Begriff „Rassismus“ weiterhin Verwendung finden. In jedem Fall müssen jedoch bei der Beschäftigung mit rassistischen Phänomenen die konstituierenden Elemente von Rassismus thematisiert werden. Rassismus ist sicherlich kein sich selbst erklärender Begriff, zumal gerade in der BRD die Beschäftigung mit dieser Thematik auf dem Hintergrund der deutschen Geschichte erschwert erscheint. Daher soll im Folgenden genauer dargestellt werden, wie Rassismus hier verstanden und theoretisch eingegrenzt wird.

## **2.2. Zur Definition von Rassismus**

Der in dieser Untersuchung zu Grunde gelegte Rassismusbegriff konstituiert sich mittels drei Faktoren:

Wenn eine als „Rasse“ konstruierte Gruppe (*Rassenkonstruktion*), gegenüber der eigenen negativ bewertet und dadurch als minderwertig eingestuft wird (*Bewertung*) und sich diese Bedeutungsproduktion durchsetzt und zu Ausgrenzungspraxen führt (*Macht*), handelt es sich um Rassismus.

---

<sup>84</sup> Link 1992b, S.721.

<sup>85</sup> Balibar 1989, S.373. Vgl. auch Taguieff 1991.

Diese Definition soll in den folgenden Ausführungen näher erläutert werden:

Zunächst erscheint es wesentlich, festzuhalten, dass Rassismus ein paradoxes Phänomen darstellt. Die Vorstellung der Existenz von menschlichen Rassen hat sich als abwegig erwiesen, da „Rassen“ nach der Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Genkombinationen definiert werden, jedoch die Unterschiede innerhalb einer als genetisch gleich definierten Gruppe genauso groß sind wie zwischen zwei Gruppen, die als verschieden definiert werden. Somit muss „jede Verwendung von Rassekategorien [...] ihre Rechtfertigung aus anderen Quellen als der Biologie beziehen.“<sup>86</sup> Da dies nicht bedeutet, dass auch das Phänomen des Rassismus nicht existiert, kann festgehalten werden, dass „Rasse“ [...] das Objekt des rassistischen Diskurses [ist], außerhalb dessen sie keine Bedeutung besitzt“.<sup>87</sup> Die Paradoxie besteht also darin, dass es sich bei dem Phänomen Rassismus um Rassismus ohne „Rassen“ handelt.<sup>88</sup>

Insofern stellt das erste konstituierende Merkmal von Rassismus die *Rassenkonstruktion* dar.<sup>89</sup>

Der zuerst von Frantz Fanon eingeführte Begriff<sup>90</sup> wird von Miles folgendermaßen definiert: er bezeichnet „einen Prozeß der Grenzziehung zwischen verschiedenen Gruppen, wobei bestimmte Personen, primär mit Bezug auf (angenommene) angeborene (gewöhnlich phänotypische) Merkmale innerhalb dieser Grenzen verortet werden.“<sup>91</sup> Im Prozess der Rassenkonstruktion werden folglich Menschen aufgrund bestimmter „natürlicher“ Merkmale als eine zusammengehörende Gruppe definiert. Gleichzeitig wird die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe bestimmt.<sup>92</sup>

An dieser Stelle kommt das zweite Element des Rassismus zu Tragen: die in der Regel negative *Bewertung* der als „Rasse“ konstruierten Gruppe.

Der entgegengesetzte Fall, dass Gruppen nicht als minderwertig eingestuft werden, sondern positive Bewertungen erfahren, soll hier als *positiv bewertender Rassismus* bezeichnet werden.

---

<sup>86</sup> Vgl. Lewontin/Kamin/Rose 1988.

<sup>87</sup> Cohen 1994, S.97.

<sup>88</sup> Vgl. Hall 1989, S.913.

<sup>89</sup> Vgl. Miles 1989, S.356.

<sup>90</sup> Fanon 1969, S.162.

<sup>91</sup> Miles 1989, S.356.

<sup>92</sup> Vgl. Terkessidis 1998, S.77.

Die mit Bewertung verknüpfte Rassenkonstruktion stellt einen dialektischen Prozess dar. Die jeweiligen Gruppen werden in zwei binär entgegengesetzte Gruppen aufgespalten, wobei die abgespaltene Gruppe das Gegenteil dessen verkörpert, das die Wir-Gruppe innerhalb eines solchen „Wir-Sie-Diskurses“<sup>93</sup> auszeichnet. „Das heißt also, weil wir rational sind, müssen sie irrational sein, weil wir kultiviert sind, müssen sie primitiv sein, wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, wir denken, sie tanzen usw.“<sup>94</sup>

Der zuvor auf tatsächliche und behauptete biologische Merkmale gelegte Schwerpunkt muss jedoch erweitert werden. Guillaumin konstatiert eine Reihe weiterer Kennzeichen, die den Bedeutungskern der Rassenkonstruktion konstituieren: neben den „morpho-physiologischen Kennzeichen“, die die sichtbaren oder unsichtbaren somatischen Kennzeichen einer „Rasse“ bezeichnen, die als natürlich vorausgesetzt werden, spielen auch „soziale Kennzeichen“ bei der Bedeutungskonstitution von „Rasse“ eine wesentliche Rolle. Darunter subsumiert Guillaumin „die faktischen Charakteristika – das Sprechen einer besonderen Sprache, die ökonomischen Formen, die materielle Kultur einer Gruppe (von der Ernährung bis zur Kleidung, von der Musik bis zum Werkzeug) –, die von der Wahrnehmung und Bezeichnung von Menschengruppen nicht zu lösen sind.“<sup>95</sup> Darüber hinaus konstatiert Guillaumin „symbolische und geistige Kennzeichen“, unter die sie politische, kulturelle und religiöse Praktiken fasst und „imaginäre Kennzeichen“, die im Gegensatz zu den oben genannten Kategorien keine „realistischen“ Kennzeichen darstellen, in dem Sinne, dass sie zumindest keine scheinbar reale Grundlage aufweisen, sondern „entweder *imaginär* sind oder auf komplexere Art intervenieren, nämlich als *Deutungen* von eigentlich realen Fakten, Ereignissen, Gewohnheiten, die jedoch zu *Wahnelementen* transformiert werden.“<sup>96</sup> Als Beispiele führt sie Verschwörungstheorien oder die Idee von Geheimgesellschaften an.

Eine Erweiterung der zur Konstruktion herangezogenen Merkmale muss vorgenommen werden, da somatische Merkmale vielfach zurücktreten hinter soziologische Merkmale, wie beispielsweise das Kopftuch. Kopftuchtragende

---

<sup>93</sup> Vgl. Wodak 1994, S.270.

<sup>94</sup> Vgl. Hall 1989, S.919.

<sup>95</sup> Guillaumin 1991, S.167.

<sup>96</sup> Ebd.

Migrantinnen werden vielfach nicht mehr mit einem Rassekonzept in Verbindung gebracht, sondern unter dem Stichwort der „Kultur“ zu einer homogenen Gruppe zusammengefasst.<sup>97</sup>

Eine solche Verschiebung von einem biologischen hin zu einem kulturellen Rassismus ist begrifflich unterschiedlich gefasst worden. Stuart Hall führt an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen *genetischem* und *kulturellem Rassismus* ein. Genetischer Rassismus liegt nach Hall in dem Fall vor, in dem wirkliche oder auch nur behauptete körperliche Merkmale oder Eigenschaften einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden und mit diesen Merkmalen und Eigenschaften wiederum bestimmte Verhaltensweisen verknüpft werden. Kultureller Rassismus markiert die Kennzeichnung einer Menschengruppe, denen sozial angeeignete Merkmale und Eigenschaften zugewiesen werden, die jedoch ebenfalls als „natürlich“ und damit als unveränderlich erscheinen.<sup>98</sup>

Ein solcher Rassismus, der sich nicht mehr vorrangig auf den Gedanken der biologischen Vererbung stützt, sondern von kulturellen Differenzen ausgeht, die allerdings als unaufhebbar aufgefasst werden, ist auch als *differentialistischer Rassismus* bezeichnet worden.<sup>99</sup> Der von dem Anthropologen Claude Lévi-Strauss erbrachte Nachweis, „daß alle Kulturen gleichermaßen komplex und gleichermaßen für das Fortschreiten des menschlichen Denkens erforderlich sind“<sup>100</sup>, wurde insbesondere von der Neuen Rechten aufgegriffen, jedoch in der Form zu Ende gedacht, dass die Vielfalt der Ethnien nicht durch die Vermischung verschiedener Kulturen vermindert werden dürfe. Die Segregation erscheint demzufolge als zwingend logische Konsequenz. Damit präsentiert sich die Neue Rechte in scheinbarer Abgrenzung zum Nationalsozialismus, mit dem Ziel, rechtes Denken von seinem Makel des „Rassenhasses“, der untrennbar mit dem Holocaust verbunden ist, zu befreien.

Mit dem Wandel von einem biologischen hin zum differentialistischen Rassismus gingen drei Verschiebungen einher: aus Rasse wurde Kultur, Ungleichheit wurde zur

---

<sup>97</sup> Im Zusammenhang mit der sogenannten „Kultur“, der verschiedene Gruppen zugeordnet werden, ist vielfach auch von „Kulturkreis“ die Rede, der einen spezifisch deutschen Begriff darstellt. Jürgen Link schreibt hierzu: „Der hegemoniefähige Neonationalismus und Neorassismus definiert ‚unsere‘ nationale Identität als die eines ‚Kulturkreises‘, der sich wiederum durch die Entgegensetzung ‚fremder Kulturkreise‘ bestimmt. Es handelt sich um einen derart ‚evidenten‘ Begriff, der zudem quer durch ideologische und politische Spektren benutzt wird, da auf dieser Ebene nichts dagegen zu sagen ist.“ Link 1985, S.7.

<sup>98</sup> Hall 1989, S.917ff.

<sup>99</sup> Vgl. Balibar 1988, S.28.

Differenz und aus Heterophobie wurde Heterophilie.<sup>101</sup> Das heißt aus einer biologisch vererbten Ungleichheit verschiedener „Rassen“ wurde eine historisch entwickelte, aber nicht weniger unaufhebbare Differenz zwischen den Kulturen oder Ethnien. Diese Differenz wird nun nicht mehr notwendigerweise negativ bewertet, denn solange jeder „bei sich“ bleibt, darf er oder sie auch anders sein. Insofern wird Differenz vielfach durchaus positiv bewertet. Es muss jedoch gewährleistet sein, dass „das Eigene“ durch eine Vermischung mit „dem Anderen“ nicht gefährdet wird.

Etienne Balibar weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass es schon immer einen solchen Rassismus, der ohne einen biologischen Rassebegriff operiert, gegeben habe. Der *Antisemitismus* sei insofern ein differentialistischer Rassismus, als in ihm die körperlichen Stigmata eher ein Zeichen „einer tiefsitzenden Psychologie, eines geistigen Erbes, denn eines biologischen Erbgutes“<sup>102</sup> seien. „Diese Zeichen sind sogar, wenn man das so sagen kann, um so verräterischer, desto weniger sichtbar sie sind, und der Jude ist um so ‚echter‘, je unerkennbarer er ist.“ Insofern könne der differentialistische Rassismus seiner Form nach als ein *verallgemeinerter Antisemitismus* betrachtet werden.<sup>103</sup>

Den dritten Aspekt des hier zugrunde liegenden Rassismusbegriffs stellt der Faktor der *Macht* dar. Rassismus liegt demzufolge nur dann vor, wenn eine Gruppe, die eine andere als „Rasse“ konstruiert und diese negativ bewertet, auch die Macht hat, ihre Definition durchzusetzen.<sup>104</sup>

Hierbei handelt es sich nicht um eine individuelle oder institutionell verankerte Herrschaftsform. Terkessidis hat diesen „Komplex von Praxis und Wissen“ als „Apparat“ beschrieben, der „kein offensichtlich lokalisierbares und mit Bewusstsein ausgestattetes Zentrum besitzt.“<sup>105</sup> Mit Hilfe dieser Kategorie kann der Ort der jeweiligen Gruppen, die Rassenkonstruktionen vornehmen und jenen, die zu „Objekten“ der Rassenkonstruktion werden, genauer bestimmt werden.<sup>106</sup> Denn

---

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S.29.

<sup>101</sup> Vgl. Terkessidis 1998, S.102ff.

<sup>102</sup> Balibar 1988, S.32. Zum Begriff des verallgemeinerten Antisemitismus vgl. Demirovic 1992, S.14.

<sup>103</sup> Balibar 1988, S.32. Balibar erachtet dies insbesondere für wesentlich, „um die gegenwärtige Feindschaft gegenüber den Arabern, vor allem in Frankreich, zu begreifen. Sie [die Feindschaft K.H.] ist verbunden mit einem Bild des Islam als einer mit dem europäischen Denken (*européicité*) unvereinbaren ‚Weltanschauung‘ und als eines auf universelle ideologische Herrschaft angelegten Unternehmens, d.h. sie verwechselt systematisch ‚Arabertum‘ und ‚Islamismus‘.“ (Ebd.)

<sup>104</sup> Vgl. Kalpaka/Räthzel 1994, S.14.

<sup>105</sup> Terkessidis 1998, S.78.

<sup>106</sup> Vgl. Terkessidis 1998, S.79.

„wenn eine untergeordneten Gruppe eine übergeordnete Gruppe als Rasse konstruiert, dann ist das zwar schädlich für die Handlungsfähigkeit dieser untergeordneten Gruppe sowie für die Perspektive einer selbstbestimmten Gesellschaft, kann aber nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen.“<sup>107</sup> Diese „Ausgrenzungspraxen“ gehen auf ein Klassifikationssystem zurück, das dazu dient, „soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang an materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen.“<sup>108</sup> Hierbei handelt es sich jedoch um ein dialektisches Verhältnis von Ein- und Ausschließungspraxen und zwar, wie Miles schreibt, in doppelter Hinsicht: Ausschließungsprozesse, die Gruppen z.B. den Zugang zu Lohnarbeit verweigern, bestimmen gleichzeitig implizit (u.U. auch explizit) die Kriterien, nach denen andere Gruppen der Zugang zur Lohnarbeit gewährt wird. Prozesse der Einschließung, die beispielsweise dazu führen, dass die Kinder von MigrantInnen in „Sonderschulen“ überrepräsentiert sind, stellen gleichzeitig Prozesse der Ausschließung dieser Kinder aus den „Regelschulen“ dar. „In beiden Fällen sind Ausschließung und Einschließung verschiedene Momente ein und derselben Handlung oder eines einzigen Prozesses: Ausschließung ist zugleich Einschließung und umgekehrt.“<sup>109</sup>

Die Bestimmung von Macht als rassistuskonstituierendes Element ist mit dem Argument kritisiert worden, dass „jedes Nachdenken über Rassismus bei Unterworfenen und Dominierten“ nicht mit einem „Denkverbot“ belegt werden dürfe.<sup>110</sup> Tatsächlich stellt sich hierbei die Frage, ob die Negativbilder einer dominierenden Gruppe erst von dem Zeitpunkt an rassistisch sind, von dem an sie die dominierende Gruppe darstellen, jedoch zu einem Zeitpunkt, als diese selbst dominiert waren, nicht als rassistisch gelten konnten.<sup>111</sup>

---

<sup>107</sup> Kalpaka/Räthzel 1994, S.14.

<sup>108</sup> Hall 1989, S.913.

<sup>109</sup> Miles 1989, S.359.

<sup>110</sup> Leiprecht 1992a, S.702

<sup>111</sup> Leiprecht verdeutlicht dies am Beispiel Lettland vor und nach der Unabhängigkeit: „Während die LettInnen in der ehemaligen Sowjetgesellschaft einer regelrechten Praxis der Russifizierung ausgesetzt waren, treten nach der staatlichen Unabhängigkeit Kräfte auf, die populistisch bestimmte Negativ-Bilder über ´die Russen` aufgreifen und reproduzieren. [...] jedoch gibt es in dieser heute dominierten Gruppe [der RussInnen K.H.] durchaus Kräfte, die einen großrussischen Nationalismus

Dennoch erscheint es wesentlich, zu unterscheiden zwischen „rassistischen“ Vorstellungen und Praxen, die aus der Position der Unterdrückung und Diskriminierung heraus geäußert werden (und u.U. als Antwort auf diese verstanden werden können) und einem Rassismus, dessen vorrangiges Ziel die Unterdrückung anderer ist - eingebunden in einen hegemonialen Diskurs oder zumindest verbunden mit der Möglichkeit, dass die vorgenommenen Definitionen zukünftig hegemonial werden.<sup>112</sup> Hierbei lässt sich nicht ausschließen, dass auch Gruppen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gerechnet werden, teilhaben an einem wirkungsmächtigen - hegemonialen - rassistischen Diskurs.

Um die jeweiligen Phänomene differenzieren zu können, wurde vorgeschlagen, die Fälle, in denen die faktisch Unterdrückten die *dominierende* Gruppe als unveränderlich anders und/oder als von Natur aus minderwertig darstellen, mit dem Begriff der „Rassenkonstruktion“ zu beschreiben.<sup>113</sup> Diesem Vorschlag werde ich mich im Folgenden anschließen.

Vom Rassismus, der sich durch die oben genannten Faktoren konstituiert, ist der *Ethnozentrismus* zu unterscheiden. Der Ethnozentrismus, der eine Form des kulturellen Rassismus darstellt, unterscheidet sich von diesem dadurch, dass er nicht den Gedanken einer unveränderlichen Natur der „Anderen“ zugrunde legt, sondern von der Veränderbarkeit der zugeschriebenen kulturellen Eigenschaften und Verhaltensweisen ausgeht.<sup>114</sup>

Die Unterscheidung zwischen Rassismus und Ethnozentrismus erscheint mir nicht nur theoretisch, sondern gerade in Bezug auf pädagogische Zusammenhänge wesentlich zu sein, da im Zusammenhang mit *rassistischen* Haltungen ein Anknüpfungspunkt pädagogischer Arbeit darin liegen sollte, deterministischen Vorstellungen von der Unveränderbarkeit menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen entgegenzuwirken.

---

mit völkischen Argumenten propagieren. Müssen wir [...] jetzt den Rassismus nur noch bei der aktuell dominierenden Gruppe - also den LettInnen - suchen, da die ´russische` Seite gegenwärtig wohl nicht die Macht hat, ihre Definition und damit die einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen?“ Leiprecht 1992a, S.705.

<sup>112</sup> Vgl. Rätzkel 1993, S.35.

<sup>113</sup> Rätzkel 1993, S.35. Mit dem Begriff der Rassenkonstruktion bezieht sich Rätzkel auf Miles. Vgl. Miles 1989 und 1991. Als weiteren Vorschlag führt sie den Begriff der „protorassistischen Elemente“ an, mit dem sie sich fälschlicherweise auf Jürgen Link 1992b bezieht.

<sup>114</sup> Vgl. Kalpaka/Rätzkel 1994.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit *ethnozentristischen* Haltungen stellt eine entscheidende Frage die nach den jeweiligen Vorstellungen von „Entwicklung“ und „Fortschritt“ dar. Gerade im Zusammenhang mit den Integrationsforderungen von Seiten der BundesbürgerInnen muss die Frage danach gestellt werden, wer den Maßstab für diese Integrationsanforderungen, die an MigrantInnen und Flüchtlinge gestellt werden, festlegt, welche Formen von Entwicklung (und Fortschritt) eigentlich gemeint sind und welche anderen Formen auch denkbar sind.

Diese Fragestellung scheint gerade im Zusammenhang mit Islamgläubigen wesentlich zu sein, da der Islam in aller Regel mit Rückständigkeit in Verbindung gebracht wird. Wenn beispielsweise die Rolle islamistischer Gruppen als Protestbewegungen innerhalb der eigenen Gesellschaften nicht in den Blick genommen werden, sondern ihre Ziele lediglich als nostalgische Restaurationbewegungen erscheinen, oder wenn die einzige Möglichkeit, das Tragen von Kopftuch oder Tschador aus „westlicher“ Sicht zu interpretieren, darin besteht, von der Unterdrückung der Frau auszugehen, die der „Westen“ vermeintlich schon lange überwunden habe, erscheint es notwendig, eine solche ethnozentristische Sichtweise zu erschüttern und in Frage zu stellen.

### **III. Der diskursive Kontext**

#### **3. Zum Islamdiskurs**

Im Folgenden soll der Verlauf des „Orient“- und Islamdiskurses im Überblick dargestellt werden. Dieser wurde in drei historische Abschnitte eingeteilt.

Als Erstes werden die Konfrontationen der islamischen Reiche mit Europa während des Mittelalters beleuchtet, danach die Zeitspanne zwischen dem 15. und dem 19. Jahrhundert, wobei hier vor allem die Beziehung der Kolonialmächte zum sogenannten „Orient“ im Vordergrund stehen. Im letzten Schritt soll zum einen die Beziehung des Westens zum Islam, zum anderen der bundesrepublikanische Einwanderungsdiskurs auf dem zeitgeschichtlichen Hintergrund nachgezeichnet werden.

##### **3.1. Islam, das Trauma Europas**

Edward Said bezeichnet den Islam als ein dauerhaftes Trauma für Europa.<sup>115</sup> Er rekurriert dabei auf eine lange Geschichte islamischer Hegemonie, die zunächst militärischer, später auch kultureller und religiöser Art war.

Bereits im 7. und 8. Jahrhundert drangen muslimische Heere in christliche Gebiete vor: die Türkei, Persien, Syrien, Ägypten, Nordafrika, später auch Spanien und Sizilien wurden erobert.

Die Kreuzzüge, die zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert mit dem Ziel unternommen wurden, die heiligen Stätten von islamischer Herrschaft zu befreien, waren - zumindest langfristig betrachtet - auch nicht von Erfolg für die christliche Seite bestimmt.

Im 13. und 14. Jahrhundert herrschte der Islam bereits in Indien, Indonesien und in Teilen Chinas, 1453 konnten die Osmanen gar Konstantinopel, die Hauptstadt des byzantinischen Reiches, erobern. Zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert belagerten die Türken zweimal Wien und es kam in dieser Zeit zu den drei sogenannten „Türkenkriegen“ an denen u.a. jeweils Österreich beteiligt war.

Ein berühmtes Beispiel seiner Zeit für die Ablehnung des Islam ist Martin Luther (1483-1546). 1529 schrieb er „Vom Kriege wider die Türken“, worin er der Notwendigkeit Ausdruck verlieh, „daß man die Rüstung nicht so gering veranschlage und unsere armen

---

<sup>115</sup> Said 1981, S.71.

Deutschen auf die Schlachtbank opfere,“ sondern „sich weise und mit Ernst zu rüsten und die Sache nicht so kindisch und schläfrig anzugreifen.“<sup>116</sup>

Luther schrieb den Türken eine außergewöhnliche Grausamkeit zu, wobei er sich vor allem auf die Erfahrungen aus den Kriegsjahren bezog, die er zum Anlass nahm, die Christenheit zu warnen: „Der Türke weiß den Adel zu prüfen und zu demütigen, die Bürger zu züchtigen und gehorsam zu machen, die Bauern zu zähmen und ihren Mutwillen zu büßen. Darum denke daran und sei fromm und bitte Gott, daß der Türke nicht dein Schulmeister werde, das rate ich dir. Er hat vor Wien allzu greulich bewiesen, wie ein wüster, unsauberer Zuchtmeister er sei.“<sup>117</sup>

Aber auch aus theologischen Gründen wandte sich Luther gegen die Türken: Er warf ihnen vor, „daß sie Christus nicht allein leugnen, sondern auch lästern und schänden, mit seinem Blut, Sterben, Auferstehen und mit allem Guten, das er der Welt getan hat, und setzen ihren Mohammed über ihn, womit sie auch Gott den Vater lästern und den Teufel an Gottes statt ehren.“<sup>118</sup>

Die hier angedeuteten theologischen Konfliktpunkte zwischen Christen und Muslimen waren nicht neu und sind bis heute nicht völlig ausgeräumt: die Muslime sehen in Muhammad den letzten und damit wichtigsten Propheten, während sich für die Christen die alttestamentliche Prophezeiung bereits im Kommen Christi erfüllt hat. Aus islamischer Sicht erscheint die christliche trinitarische Gottesvorstellung als Widerspruch zum Primat des Monotheismus, wobei insbesondere die Verehrung Jesu als Gottessohn aus islamischer Sicht einen Irrweg darstellt, da hiermit die Grenze zwischen Gott und Mensch verwischt werde. Und obwohl es zwischenzeitlich immer auch Vertreter der Auffassung gab, dass Muslime keine Heiden seien und dass beide Religionen eigentlich an denselben Gott glauben, so war die verbreitetere Meinung, dass der Islam nur ein Ableger des Christentums oder gar eine Häresie darstelle. So schrieb bereits der griechische Kirchenlehrer Johannes von Damaskus (zwischen 650 und 670-754), dass der Islam eine falsche Religion sei. Der Islam sei eine Erfindung von

---

<sup>116</sup> Luther 1529, S.116.

<sup>117</sup> Luther 1530, S.134.

<sup>118</sup> Ebd., S.143.

Menschen mit beklagenswerten Motiven und einem jämmerlichen Charakter und er werde mit Feuer und Schwert verbreitet.<sup>119</sup>

### **3.2. Zeitalter des Kolonialismus**

Der Beginn der europäischen Expansion wird gemeinhin mit zwei Schlüsselereignissen in Verbindung gebracht: zum einen mit den frühen portugiesischen Entdeckungsreisen an der afrikanischen Küste (1430-1498) und zum anderen - eine noch gängigere Datierung - mit der sogenannten Entdeckung Amerikas durch Kolumbus im Jahre 1492. Auf die konkreten Folgen der sich daran anschließenden expansiven Kolonialpolitik soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, es sei lediglich noch einmal darauf hingewiesen, dass Kolonialismus und Imperialismus die ökonomischen Strukturen schufen, die auch zu dem heute noch vorhandenen Ausbeutungsverhältnis der Industrienationen gegenüber der sogenannten Dritten Welt führten.

In dem hier interessierenden Zusammenhang ist der geographischen Bereich von Belang, der vielfach mit dem Begriff des „*Orients*“ bezeichnet wurde und teilweise auch heute noch unter diesen Begriff gefasst wird. Die Bezeichnung „Orient“ ist jedoch insofern problematisch, als sie auch heute noch Konnotationen von Kolonialismus und Imperialismus in sich trägt und darüber hinaus eine äußerst ungenaue Begriffskategorie darstellt, da sie eine Unterscheidung der verschiedenen Länder mit ihren Bevölkerungen nicht vorsieht.

Der „*Orientalismus*“ verdankt nach Edward Said seine formale Existenz im christlichen Westen der Entscheidung des Wiener Kirchenrates aus dem Jahre 1312, an europäischen Universitäten Lehrstühle für Arabisch, Griechisch, Hebräisch und Syrisch einzurichten.<sup>120</sup> Die Kategorie „Orientalismus“, die also zunächst ein wissenschaftliches Studiengebiet bezeichnet, erscheint ausgesprochen undifferenziert, wenn man sich vergegenwärtigt, welch großes geographisches Gebiet unter dem Begriff des *Orients* subsumiert wird. Said konstatiert, dass sich wahrscheinlich niemand ein dem *Orientalismus* gegenüber symmetrisches Gebiet vorstellen würde, um es *Okzidentalismus* zu nennen. „Ein Klassizist, ein Romanist, selbst ein Amerikanist beschränkt sich auf einen relativ bescheidenen Teil der Welt und nicht auf eine volle

---

<sup>119</sup> Vgl. Hourani 1994, S.21.

Hälfte. Aber der Orientalismus ist ein Gebiet mit beachtlichem geographischem Ehrgeiz“<sup>121</sup>, und selbst heute erscheint er noch tauglich für die Bezeichnung von Studienplänen oder Fachbereichen.

In Anbetracht des Umfangs eines Wissenschaftsbereiches, der die Bezeichnung „Orientalismus“ verdienen würde, verwundert es auch nicht, dass der Orient in der Literatur immer wieder als ein homogener Ort dargestellt wird, bei dem meist weder Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern berücksichtigt noch Differenzierungen bei der Betrachtung einzelner Länder und deren Bevölkerungen vorgenommen werden. Der Orient stellt demzufolge ein Konstrukt dar, das gemacht wurde und das gemacht werden konnte. Der Orient wurde gewissermaßen orientalisiert.<sup>122</sup> Insofern sollte nach Auffassung Saids der Orientalismus als ein Zeichen europäisch-atlantischer Macht über den Orient verstanden werden und keineswegs als ein wahrheitsgemäßer Diskurs über den Orient.<sup>123</sup>

Der Konstruktion des Orients, die mit negativ bewertenden Bildern und Urteilen einher geht, steht eine komplementäre, mit positiven Bildern und Werturteilen verknüpfte Vorstellung vom „Okzident“ gegenüber. Hierbei stellen sowohl die islamische als auch die westliche Welt geschlossene Systeme dar, denen unterschiedliche Kerneigenschaften (Essenzen) zugeschrieben werden.<sup>124</sup> Insofern entspricht dies dem in den Ethno- und Kulturwissenschaften als „Essentialisierung“ bezeichneten Vorgang, dem eine statische und historische Prozesse ausklammernde Vorstellung von Kulturen zugrunde gelegt ist.<sup>125</sup>

Einen wesentlichen Faktor bei der Konstituierung dieses homogenisierenden und von statischen Kultursystemen ausgehenden Diskurses stellt das geschriebene Wort dar. Auch Said widmet in seinem Buch „Kultur und Imperialismus“ dem Roman seine besondere Aufmerksamkeit, da dieser seiner Meinung nach eine große Bedeutung bei der Herausbildung imperialer Einstellungen gehabt habe.<sup>126</sup>

---

<sup>120</sup> Said 1981, S.60.

<sup>121</sup> Ebd., S.61.

<sup>122</sup> Ebd., S.60.

<sup>123</sup> Ebd., S.13.

<sup>124</sup> Vgl. Hafez 1997, S.190.

<sup>125</sup> Ebd.

<sup>126</sup> Said 1994, S.14.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der sogenannten Reiseliteratur zu, die von Männern und von einigen wenigen Frauen verfasst wurde, die einer höheren sozialen Schicht angehörten und über die notwendigen finanziellen Mittel verfügten, um in ferne Länder zu reisen und dort über das Gesehene und das Erlebte zu schreiben.<sup>127</sup>

Die Repräsentanten der europäischen Kolonialmächte, die ihre Reisen in den sogenannten Orient unternahmen, schrieben aus dem Blickwinkel des wohlhabenden Europäers, der sich immer bewusst war, dass er einer militärischen, ökonomischen und intellektuellen Macht angehörte. Auch der deutsche Schriftsteller Karl May schrieb seine Bücher, in denen er exotische Schauplätze (vor allem den „Wilden Westen“ und den Vorderen Orient) ohne eigene Kenntnis schilderte, in der Zeit nach Gründung des Deutschen Reiches, als Deutschland bereits Großmacht war und begann, Kolonien zu erwerben.

Der europäische Schriftsteller hatte das Publikum, für welches er schrieb im Bewusstsein, was dazu führte, dass er bereits bei der Informationsaufnahme eine Auswahl traf.<sup>128</sup> So berichteten Reisende häufig von Kuriositäten, sie übertrieben und erzählten Anekdoten, von denen sie sicher sein konnten, dass sie das Interesse des Lesepublikums finden würden. Das bedeutete, dass in den europäischen Schilderungen des Orients ganz bewusst die Eigenheiten beschrieben wurden, die den Orient vom Okzident unterschieden, wodurch dieser grundsätzlich als „andersartig“ und „fremdartig“ erschien. Auf diese Art und Weise entstand ein Bild des Orients, das geprägt war von verschiedenen Topoi, die immer wiederkehrten, die sich reproduzierten und die „unser“ Bild vom Orient bis heute prägen, wie beispielsweise die Vorstellung vom Orientalen als einem „Wilden“. Lüsterheit und Grausamkeit sind typische Attribute, mit denen Orientalen in Darstellungen immer wieder versehen wurden. Sie erschienen als hedonistische Müßiggänger, die sich ihren Leidenschaften hingeben, seien sie sexueller oder auch grausamer Art.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Auch die islamische Welt hatte zwischen dem 7. und dem 14. Jahrhundert immer wieder Gesandte ausgesandt, um nützliche Informationen zu beschaffen, die den islamischen Reichen, die sich damals von Spanien bis China erstreckten, nützen sollten. Hierbei ist interessant, dass die Zahl der Reisebücher in der Literatur der Araber um so größer wurde, je mehr die Araber an Macht gewannen. Vgl. Kabbani 1993, S.14.

<sup>128</sup> Ebd., S.13f.

<sup>129</sup> Ebd., S.38ff.

Auch die orientalische Frau wurde auf ähnliche Weise stigmatisiert, was sich anschaulich anhand der „Erzählungen aus 1001 Nacht“ nachvollziehen lässt. Antoine Galland hatte die zuvor zusammenhangslosen, mündlich überlieferten Erzählungen zu einem Textkorpus zusammengefasst, dessen erster Band 1704 veröffentlicht wurde und in der Folge eine enorme Popularität erlangte. Besonders bemerkenswert ist hierbei, dass viele Europäer die Geschichten für eine genaue Beschreibung der orientalischen Gesellschaft hielten. Aber nicht nur die zu Hause in Europa gebliebenen RezipientInnen glaubten an die Beschreibung von Wirklichkeit, sondern auch Reisende meinten, das Beschriebene im realen Orient wiederzufinden. So schrieb der Orientreisende Gobineau, man begreife „bei jedem Schritt, den man in Asien tut, mehr, daß das Buch mit den größten und exaktesten Wahrheiten über die Königreiche in diesem Teil der Welt die ‘Erzählungen aus 1001 Nacht` sind.“<sup>130</sup>

Gallands Darstellung der orientalischen Frau in „Erzählungen aus 1001 Nacht“ lässt sich in zwei Kategorien einteilen, wobei die erste, welche die weit umfassendere darstellt, die Frauen als Hexen, Dämoninnen, Zauberinnen und Kupplerinnen beschreibt, die sich nicht scheuen, heimtückisch zu intrigieren, um ihre niederträchtigen Ziele zu erreichen. Die zweite Kategorie, der allerdings eine geringere Bedeutung zukommt, ist die der frommen und klugen Frauen, die jedoch keinerlei erotische Ausstrahlung besitzen. Scheherezade ist hierbei die einzige Ausnahme, da sie sowohl als attraktiv und begehrenswert als auch als ein positiver Charakter dargestellt wird.<sup>131</sup>

„Die Erzählungen aus 1001 Nacht“ wurden im Laufe der Zeit immer weiter umgedeutet, so dass sie spätestens im 19. Jahrhundert einen offenen sexuellen Diskurs ermöglichten. Die Erotisierung der Literatur und die Stigmatisierung der orientalischen Frau beschränkte sich jedoch nicht auf die „Erzählungen aus 1001 Nacht“, sondern fand sich ebenso in der Darstellung schreibender Reisender. Sir Richard Burton und Edward William Lane sind bekannte Beispiele, aber auch in den Schilderungen Gustave Flauberts verbindet sich der Topos des Orients mit dem der Sexualität.

Auch der Harem wurde in diesem Zusammenhang immer wieder Gegenstand der Beschreibung. Schöne Frauen, die sich um die Pflege ihres Körpers kümmerten und darüber hinaus lediglich auf die Besuche des Mannes warteten, um sich sexuellen

---

<sup>130</sup> Zitiert nach Kabbani 1993, S.53.

Ausschweifungen hinzugeben, waren im wesentlichen das, was mit dem Begriff des Harems verbunden wurde.

Aber nicht nur die Werke von Schriftstellern, auch die Malerei kreiste vielfach um das Harem: Dabei entstand vor allem das Bild der luxuriösen und lasziven Frau, die lediglich auf das Kommen des Mannes wartet. „In diesen Darstellungen steht die Zeit still. Die Frauen sind eigentlich keine Individuen, keine Subjekte. Sie haben keine Interessen und sind einfach nur da.“<sup>132</sup>

Der Harem wurde häufig auch als „Brutstätte des Sapphismus und der Tribadie“ betrachtet. Mit der europäischen Vorstellung von der orientalischen Frau, die von außergewöhnlich ausschweifender Sexualität geprägt sei, ging das Bild einher, dass diese ihre sexuelle Gier auch in homoerotischen Beziehungen auslebt. Die Tribadie war in der Vorstellung vieler Europäer eine Verfehlung, die im Orient eine gewisse Selbstverständlichkeit darstellte, wodurch sich der Orient wieder einmal deutlich von Europa unterschied.<sup>133</sup>

Trotz alledem waren die Europäer nicht frei von Faszination, denn der Orient galt auch als bunt, phantasievoll, sinnlich und voll uneingeschränkter Genüsse. Für Goethe, der den Orient nie selbst bereist hatte, stellte er eine andere Welt dar, in der man seine Phantasien ausleben konnte. Nur im Orient habe man eine Nähe zur Gegenwart Gottes, wie Goethe im „West-Östlichen Diwan“ schrieb.<sup>134</sup> Aber auch die englischen Romantiker wie Percy Shelley, William Blake oder Lord Byron hatten ein gemeinsames Idealbild vom Orient, das sie aus der Lektüre über den Orient gezogen hatten.<sup>135</sup>

Dieser Dualismus wird auch in Bezug auf die Erotisierung des Orients deutlich. Zwar waren die Stigmata der Lüsternheit oder der Tribadie negativ konnotiert, trotzdem galt der Orient als der Ort, „an dem man eine sexuelle Erfahrung suchen konnte, die in Europa nicht erhältlich war. Fast kein europäischer Schriftsteller, der über den Orient schrieb oder ihn in der Zeit nach 1800 bereiste, nahm sich von dieser Suche aus.“<sup>136</sup>

Aber neben der ihm eigenen Erotik hatte der Orient noch andere faszinierende Besonderheiten zu bieten, wie z.B. Wüstenlandschaften, Bazare, Sklavenmärkte etc., die

---

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S.83.

<sup>132</sup> Rommelpacher 1999, S.117.

<sup>133</sup> Kabbani 1993, S.87f.

<sup>134</sup> Zu „Goethes Bild vom Orient“ vgl. Mommsen 1967.

<sup>135</sup> Vgl. Said 1999, S.29.

aufgrund ihrer faszinierenden Wirkung bevorzugten Eingang in Romane und Reiseberichte fanden, aber auch in die malerische Darstellung orientalischer Szenen. Einige der Motive waren für die europäischen Betrachter, ähnlich wie die zahlreichen Haremsszenen, von einer gewissen Ambivalenz: Darstellungen von Sklavenmärkten erfreuten sich, obwohl die „Abendländer“ die Praxis des Sklavenhandels kritisierten, großer Beliebtheit.<sup>137</sup> Insbesondere der Verkauf weiblicher Sklavinnen wurde häufig dargestellt, da die Vorstellung von der schönen Gefangenen, wie Kabbani konstatiert, „den patriarchalischen Unterwerfungsbestrebungen und dem imperialistischen Drang“ entgegenkam.<sup>138</sup> Die schöne und begehrenswerte Frau der orientalischen Malerei sah jedoch in aller Regel nicht „fremdartig“ aus, sondern entsprach vielmehr dem gängigen europäischen Schönheitsideal, wohingegen männliche Orientalen meist als hässlich und abstoßend dargestellt wurden.<sup>139</sup>

Die negative Stigmatisierung der Orientalen konnte dazu verwandt werden, den europäischen Imperialismus zu rechtfertigen und es diene außerdem dem positiven europäischen Selbstbild, dass man sich vom Orient und seinen Menschen abgrenzen konnte. Gerade die Reiseschriftsteller nutzten ihre Bücher häufig, um sich als heldenhafte Abenteurer zu stilisieren. Hierbei war der Reisende „vor allem ein Held, der unter allen erdenklichen Umständen zu überleben wusste. Er konnte Urwälder durchqueren, Flüsse durchwaten, Horden von Wilden bezähmen und behielt doch seine Weltgewandtheit.“<sup>140</sup>

Diese dem europäischen Orientdiskurs immanente „Wir-Sie-Dichotomie“ spiegelte sich auch in der Bewertung der islamischen Religion. In den eschatologischen Vorstellungen des Islam bestätigte sich für die christliche Seite das Bild vom triebhaften Orient. Die Paradiesvorstellung des Islam, die körperliche Sinnenfreuden beinhaltet, wurde der christlichen Vorstellung des körperlosen Himmels gegenübergestellt. Muhammad wurde unterstellt, seine Lehren kreisten um die Lust und er hätte häufig Geschlechtsverkehr mit verschiedenen Frauen gehabt.<sup>141</sup> Eine weit verbreitete Überlieferung unterstellte dem

---

<sup>136</sup> Ebd., S.216.

<sup>137</sup> Kabbani 1993, S.132.

<sup>138</sup> Ebd.

<sup>139</sup> Ebd., S.132ff.

<sup>140</sup> Ebd., S.24.

<sup>141</sup> Ebd., S.32.

Propheten sogar, „er habe allgemeine sexuelle Lasterhaftigkeit propagiert, um das Christentum zu vernichten.“<sup>142</sup>

Bemerkenswert erscheint bei der Betrachtung des Kontakts von Europäern mit dem sogenannten Orient vor allem, mit welcher Hartnäckigkeit die Reisenden den Maßstab „Europa“ an ihr Reiseziel anlegten. Edward Said stellt fest, dass der Mensch, der den Orient bereist und studiert, diesem „zunächst als ein Europäer oder Amerikaner begegnet, und danach erst als Individuum. Und in solch einer Situation ein Europäer oder Amerikaner zu sein, ist keineswegs eine unpassive Tatsache. Es bedeutete und bedeutet, sich, wie undeutlich auch immer, bewußt zu sein, daß man einer Macht mit bestimmten Interessen im Orient angehört und wichtiger noch, daß man zu einem Teil der Welt gehört, der eine definitive Geschichte des Eindringens in den Orient besitzt, und dies beinahe seit den Zeiten Homers“<sup>143</sup> Solche Orientreisen, unternommen von Europäern, führten folglich oftmals nur durch „tradierte Texte und Mythen ohne eigene Perspektive nicht weiter als bis zu einer Ankunft im Bekannten“<sup>144</sup>, so dass der „Orient“ nie erreicht wurde und Europa nie verlassen.

### **3.3. Der Islamdiskurs im 20. Jahrhundert**

Diverse Autoren, die sich mit der Beziehung von westlichen Gesellschaften zum Islam beschäftigen, weisen darauf hin, dass der Islam seit Auflösung des Ost-West-Konflikts zu einem neuen Feindbild gemacht wurde<sup>145</sup>: „Die Welt ist scheinbar erneut in zwei Sphären geteilt: zum einen die der neuen Welt (die ‘Weltgemeinschaft`), zum anderen die Sphäre des Islam, die als Antithese der Neuen Ordnung dargestellt und wahrgenommen wird [...]. Aus dem Osten wurde der Orient, aus dem Kommunismus der Islam [...]“<sup>146</sup>.

Dabei wird jedoch häufig vernachlässigt, dass der Islam nicht erst seit dem Niedergang des „realexistierenden Sozialismus“ zu einem Feindbild des Westens avancierte. Vielmehr hatte bereits der israelisch-arabische Krieg von 1967 zu einer erhöhten

---

<sup>142</sup> Ebd.

<sup>143</sup> Said 1981, S.19f.

<sup>144</sup> Vgl. Pelz 1988, S.210.

<sup>145</sup> Vgl. Schulze 1991, Attia 1994, Link 1994, Hafez 1997.

<sup>146</sup> Vgl. Schulze 1991, S.6f.

Aufmerksamkeit gegenüber dem Islam geführt,<sup>147</sup> spätestens aber das Ölembargo von 1973 und die damit verbundene wirtschaftliche Macht islamischer Staaten, die sich hieran verdeutlichte, ließen die westliche Öffentlichkeit aufmerken. Viele der Berichte setzten den Ölboykott gleich „mit der Abwesenheit irgendwelcher arabischen moralischen Qualifikationen für den Besitz solch großer Ölreserven.“<sup>148</sup> Es tauchte die Frage auf, „weshalb solche Menschen wie die Araber berechtigt sind, die entwickelte (freie, demokratische, moralische) Welt bedroht zu halten.“<sup>149</sup>

Auch im weiteren sorgte die Massenberichterstattung dafür, dass das Interesse nicht erlahmte. Die islamische Revolution im Iran im Jahre 1979, die sowjetische Invasion in Afghanistan und der Widerstand der Muslime, die Besetzung der Großen Moschee in Mekka und die Ermordung Sadats im Jahre 1981 waren Ereignisse, die das Interesse des Westens weiter steigerten und gleichzeitig das Stereotyp vom militanten Islam verfestigten.<sup>150</sup> Jürgen Link weist ausdrücklich auf die Bedeutung der iranischen Revolution bei der Entstehung eines rassistischen Diskurses in der Bundesrepublik hin. Seiner Meinung nach ist der Anstieg der Fremdenfeindlichkeit nicht primär mit der wirtschaftlichen Krisensituation zu erklären, sondern vielmehr mit der Wirkung der Medienbilder von der iranischen Revolution auf die bundesdeutsche Bevölkerung. „Seit den Medienbildern von den Millionenmassen aus Teheran konnten schon kleine Gruppen von Türken, bzw. Ausländern allgemein als gefährliche Embryonen möglicher revolutionärer Massen von morgen erscheinen.“<sup>151</sup>

Aber auch ökonomische Interessen spielen zweifellos eine Rolle, wie das Beispiel des Ölembargos zeigt, und auch Flucht- und Migrationsbewegungen, Terrorismus und Drogenhandel sind Themen in der westlichen Öffentlichkeit, die vielfach als Bedrohungen wahrgenommen werden. Kappel und Kuske sehen eine Begründung für die Stilisierung von sogenannten fundamentalistischen Bewegungen zu Feindbildern darin, dass sie sich nicht vom Westen kontrollieren lassen wollen, sondern ihren eigenen Weg in die Unabhängigkeit suchen,<sup>152</sup> und das Beispiel des Golfkrieges vom Jahre 1991

---

<sup>147</sup> Pipes 1986, S.83ff.

<sup>148</sup> Said 1981, S.322.

<sup>149</sup> Ebd.

<sup>150</sup> Vgl. Lücke 1993, S.84.

<sup>151</sup> Link 1988, S.55.

<sup>152</sup> Vgl. Kappel/Kuske 1994, S.62-86.

scheint zu zeigen, dass der Nord-Süd-Konflikt dem Westen außerdem als Legitimation dient, aufzurüsten und gegebenenfalls militärische Auseinandersetzungen zu führen.<sup>153</sup>

Der Begriff des *Westens*, der dem Islam vielfach entgegengesetzt wird, ist ebenso wie der Begriff des *Orients* ein sehr vager Begriff, der sich nicht ohne weiteres näher bestimmen lässt. Zunächst scheint er ein geographisches Gebiet zu bezeichnen, wobei sich jedoch die Frage stellt, wie sich dieses eingrenzen lässt. Europa würde man ganz sicher zum Westen dazurechnen; die westliche und südliche Grenze dieses Gebietes sind auch ganz eindeutig durch die Meere festgelegt. Wo aber findet der Westen im Osten seine Begrenzung? Während Osteuropa nicht richtig dem „Westen“ zugerechnet wird, gehören die nicht in Europa liegenden Vereinigten Staaten definitiv dazu.

Stuart Hall geht davon aus, dass der „Westen“ kein geographisches, sondern ein historisches Konstrukt darstellt. Er bezeichnet einen Gesellschaftstyp, der als „entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben wird.“<sup>154</sup> Jede Gesellschaft, die dieser Charakteristik entspricht, kann demzufolge als „westlich“ bezeichnet werden, unabhängig davon, wo sie sich auf der Landkarte befindet.

Die Teilung der Welt in Ost-West (in Nord-Süd, Morgenland-Abendland, Orient-Okzident) stellt jedoch eine binäre Spaltung dar, in der zwei Gruppen konstruiert werden, deren Merkmale und Charakteristika sich diametral gegenüberstehen. Hall bezeichnet dies als die Konstruktion „des Anderen“. Sowohl der „Westen“ als auch der sogenannte „Orient“ werden als homogene Orte dargestellt, die sich jeweils nur voneinander stark unterscheiden und abgrenzen.

Was in Bezug auf die Stigmatisierung des sogenannten *Orients* durch die (Reise-) Literatur im Zeitalter des Kolonialismus gesagt wurde, erfährt eine noch stärkere Gewichtung angesichts der Massenkommunikationsmittel der heutigen Zeit.

Ein populäres Beispiel dafür ist das Buch von Betty Mahmoody „Nicht ohne meine Tochter“. Das 1987 in den USA publizierte Buch erschien 1988 in der BRD und erreichte bis 1991 die 35. Auflage und fast drei Millionen verkaufte Exemplare. Zwei

---

<sup>153</sup> Vgl. Auernheimer 1993, S.106.

Jahre später entstand nach einem Drehbuch von Betty Mahmoody und ihrem Co-Autor der Film zum Buch. Nachdem auch dieser ein voller Erfolg wurde, erschien 1991 schließlich das Buch zum Film: „Die Betty Mahmoody Story: Nicht ohne meine Tochter. Das Buch - Der Film - Die Frau.“

Die Geschichte wurde vom Verlag in der Reihe „Erfahrungen“ herausgegeben. Sie handelt von einer US-Amerikanerin, die von ihrem iranischen Ehemann gemeinsam mit ihrer Tochter in den Iran gelockt wurde und dort achtzehn Monate gegen ihren Willen festgehalten wurde. Das Buch beschreibt die Wandlung des iranischen Ehemannes, der sich fast reibungslos in die amerikanische Kultur eingefügt hatte und nun in seiner Heimat zum brutalen, patriarchalen Tyrannen mutiert. Das Buch schildert den Aufenthalt der Familie im Iran und schließlich die erfolgreiche Flucht von Mutter und Tochter über die Türkei zurück in die USA.

Betty Mahmoody wollte nach eigenen Aussagen mit ihrem Buch nicht nur ihre Geschichte erzählen, sondern anderen Menschen ein warnendes Beispiel geben.<sup>155</sup>

Sie beschreibt den Iran durchgängig als der amerikanischen Kultur unterlegen, wobei der „fundamentalistische“ iranische Staat von ihr als monolithischer Block dargestellt wird, der keinerlei Differenzierungen erfährt. Die Komplexität politischer Zusammenhänge findet keine Beachtung und auch eine mögliche iranische Sichtweise der politischen Verhältnisse wird nicht thematisiert. Zwar gab es auch kritische Gegenstimmen, die sich in Veranstaltungen zu dem Thema oder durch kritische Rezensionen Gehör verschaffen wollten, aber diese erreichten nicht annähernd die Breitenwirkung von Betty Mahmoodys Bestseller.

Weitere Beispiele für die (Re-)produktion und Verbreitung von negativen Stigmatisierungen des Islam stellen die Publikationen von Nah-Ost-Experten und Islamwissenschaftlern dar, wie z.B. Peter Scholl-Latour, Gerhard Konzelmann und Bassam Tibi.<sup>156</sup> In deren Arbeiten zum Thema wird die Vorstellung, „daß der Islam in verschiedenen Gesellschaften verschiedene Positionen einnehmen kann, oder dass innerhalb einer islamischen Gesellschaft verschiedene Gruppen verschiedene Ziele verfolgen können, [...] zugunsten einer globalen nach außen orientierten Interpretation

---

<sup>154</sup> Ebd.

<sup>155</sup> Reulecke 1993, S.233.

<sup>156</sup> Zur Kritik an Scholl-Latour, Konzelmann und Tibi vgl. Auernheimer 1993, Rotter 1992, Bölke 1993.

ignoriert,<sup>157</sup> stattdessen wird der Islam als ein weitgehend einheitliches System beschrieben, das sich in Opposition zu Nicht-Muslimen und vor allen Dingen zum Westen befindet. Hieraus wird eine unvermeidliche Konfrontation der beiden Kulturen abgeleitet.

In seinem Buch „Kampf der Kulturen“, das 1996 erschien und schon bald zum Bestseller avancierte, ging der Politikwissenschaftler Samuel P. Huntington so weit, einen interkulturellen Quasi-Krieg zwischen dem Islam und dem Westen zu konstatieren.<sup>158</sup> Dieser sei 1979 im Anschluss an die iranische Revolution ausgebrochen. Hierbei stelle weniger der „islamische Fundamentalismus“ das Problem für den Westen dar, sondern vielmehr der Islam als eine Kultur, „deren Menschen von der Überlegenheit ihrer Kultur überzeugt und von der Unterlegenheit ihrer Macht besessen“ seien.<sup>159</sup>

Der Begriff des „*Fundamentalismus*“, der insbesondere mit dem Islam in Verbindung gebracht wird, entstand ursprünglich in Zusammenhang mit protestantischen Gemeinden. Diese hatten, als Reaktion auf die Krisenerscheinungen der industriellen und gesellschaftlichen Modernisierung in der US-amerikanischen Gesellschaft zu Beginn der 20er Jahre dieses Jahrhunderts, versucht, ihren Glauben neu zu definieren. Daraus resultierte das mehrbändige Monumentalwerk „The Fundamentals“, von dem sich der heutige Begriff des „Fundamentalismus“ ableitet.<sup>160</sup> Die Verwendung des Begriffes bezieht sich heutzutage jedoch kaum mehr auf den christlichen oder jüdischen Kulturraum, da in aller Regel von einem Fundamentalismus islamischer Prägung ausgegangen wird.

Edward Said bezeichnet „Fundamentalismus“ als eine Kategorie, „die in den Definitionsagenturen und Denkfabriken metropolitanischer Zentren wie Washington oder London gemünzt worden war“<sup>161</sup> Der Begriff des „Fundamentalismus“ sei eine gigantische Reduktion, die moralische Macht und Anerkennung für jeden bedeute, der

---

<sup>157</sup> Bölke 1993, S.224.

<sup>158</sup> Huntington 1996.

<sup>159</sup> Ebd., S.336.

<sup>160</sup> Trautner 1995, S.18.

<sup>161</sup> Said 1994, S.409.

sie benutzt und moralische Abwertung - bis hin zur Kriminalisierung - für einen jeden, den der Begriff bezeichnet.<sup>162</sup>

Der Islamdiskurs verschränkt sich in der Bundesrepublik vielfach mit dem *Einwanderungsdiskurs*. Dieser konstituierte sich nicht erst in den 80er und 90er Jahren, als das Thema der Einwanderung, insbesondere unter dem Aspekt der Belastung durch sogenannte Asylbewerber, vermehrt diskutiert wurde, er lässt sich vielmehr bis in die Zeit der Wiederaufbauphase nach dem 2. Weltkrieg nachzeichnen.

Aufgrund eines akuten Arbeitskräftebedarfs, der diese Zeitspanne in Deutschland kennzeichnete, wurden bereits ab Mitte der 50er Jahre Programme zur Anwerbung sogenannter „Gastarbeiter“ durchgeführt. Diese Programme sahen vor, geeignete Arbeitskräfte, ohne Familienanhang, damit das Sozialsystem nicht belastet würde, in die Bundesrepublik zu holen, gleichzeitig aber auch, dass diese später wieder in ihre Heimatländer zurückkehren sollten.<sup>163</sup>

Am 30. Oktober 1961 schloss die BRD mit der Türkei einen Vertrag, der regeln sollte, in welchem Umfang türkische Staatsangehörige nach Westdeutschland einreisen durften, um den damaligen Mangel an Arbeitskräften in Deutschland auszugleichen. 1964 wurden die befristeten Verträge sogar verlängert, da sich die Konjunktur fortsetzte. In der ersten großen Rezession von 1966/67 jedoch stießen vor allem die Türken, die zu dieser Zeit den größten Anteil der sogenannten ausländischen EinwohnerInnen stellten, bald auf Ablehnung. 1973 schließlich kam es zum Anwerbestopp in ganz Europa, doch trotz der staatlichen Rückkehrförderung blieben viele der türkischen „Gastarbeiter“ in Deutschland.

Die Zahl der *Flüchtlinge*, die in die BRD kamen, war bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend konstant und blieb in der Regel weit unter 10.000 Personen, doch ab Ende der 70er Jahre stieg die Zahl der Flüchtlinge an.<sup>164</sup> Die Migrationsbewegungen innerhalb Europas waren verursacht durch die zunehmende Wirtschaftskrise, die Flüchtlinge aus

---

<sup>162</sup> Ebd.

<sup>163</sup> Geisen 1996, S.133.

<sup>164</sup> Vgl. ebd., S.134.

Asien, die einen Großteil der Flüchtlinge ausmachten, flohen aufgrund von Kriegs- und Nachkriegssituationen z.B. in Vietnam, Kambodscha und Afghanistan.

In der BRD waren die 80er Jahre bestimmt durch eine anhaltende und teilweise sogar steigende Arbeitslosigkeit, die nur von einer Stagnationsphase in der Mitte der 80er Jahre unterbrochen wurde. Gegen Ende der 80er Jahre schließlich zeichnete sich eine Rezessionsphase ab, die zusätzlich verstärkt wurde durch die politischen Veränderungen in Osteuropa und den Prozess der Wiedervereinigung 1989 in Deutschland. In der Folge der Wiedervereinigung kam es sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern zu rassistischen Übergriffen.<sup>165</sup>

Der rassistisch aufgeladene Einwanderungsdiskurs verschränkt sich sowohl im Alltag als auch in den Medien vielfach mit dem *Frauendiskurs*, wobei gerade von der häufig erfolgenden Kritik am unterstellten islamischen Patriarchat wiederum rassistische Effekte ausgehen.<sup>166</sup>

In den Medien erscheinen weibliche muslimische Flüchtlinge und Migrantinnen meist in besonderer Weise. In Bezug auf Kriegsberichterstattungen werden sie im allgemeinen in der Kombination von „Frauen und Kinder“ in der Opferrolle dargestellt, wodurch sich das gängige Bild von der passiven und dem Patriarchat hilflos ausgelieferten Muslima in „unserer“ Vorstellung festgesetzt hat und weiterhin festsetzt.<sup>167</sup> „Passiv“, „unpolitisch“, „unterdrückt“ sind einige der Eigenschaften, die muslimischen Frauen in aller Regel zugeschrieben werden, auf der anderen Seite gibt es aber auch Zuschreibungen, die in Zusammenhang stehen mit dem Topos des geheimnisvollen Orients, wie er bereits in den Darstellungen der Romane und der Reiseliteratur vergangener Jahrhunderte aufgetaucht ist. „Luxusgeschöpfe im Harem, parfümiert, juwelenbehangen, verführerisch-erotisch - eine Mischung aus 1001 Nacht, Karl May und der Entführung aus dem Serail. [...] In den Medien hat sich diese Faszination durch verschwenderischen Reichtum, exotische Pracht und schöne Frauen in märchenhaften Palästen in der Soraya- und Farah-Diba-Berichterstattung bis in die Gegenwart erhalten.“<sup>168</sup>

---

<sup>165</sup> Zur Beteiligung der Medien an den rassistisch motivierten Übergriffen in der Zeit nach der deutschen Wiedervereinigung vgl. Quinkert/Jäger 1991, Jäger/Kellershohn/Pfennig 1992.

<sup>166</sup> Vgl. hierzu M.Jäger 1996.

<sup>167</sup> Pinn/Wehner 1992, S.181.

<sup>168</sup> Ebd., S.182.

Eine dritte Kategorie von muslimischen Frauen, die in den Medien Erwähnung findet, ist die der modernen, meist intellektuellen Frau, die der westlichen Frau weitgehend gleicht, wobei die Tatsache, dass sie keineswegs repräsentativ für den weiblichen Bevölkerungsteil ihres Heimatlandes ist, meist ignoriert wird.

Darüber hinaus wissen „wir“ über Muslima, ob sie nun in ihren Heimatländern oder in Deutschland leben, nur wenig. Die häufigste Darstellungsweise erfahren in Deutschland lebende Muslima als kopftuchtragende Frauen, die meist niedrig bezahlten Arbeiten nachgehen und von ihren männlichen Familienmitgliedern unterdrückt werden. Dabei wird häufig außer Acht gelassen, dass muslimische Frauen besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt sind, da sie sich in der BRD als Fremde und als Frau behaupten müssen und häufig isoliert und in Abhängigkeit leben. Viele Frauen werden krank, und die Scheidungsrate von türkischen Familien, die den Unterschichten zugerechnet werden, liegt bezeichnenderweise dreimal höher als in der Türkei.<sup>169</sup> Auch die Situation von muslimischen Mädchen und jungen Frauen in der BRD birgt besondere Schwierigkeiten, da sie allzu leicht in den Konflikt geraten, sich zwischen ihrem Herkunftsmilieu und einer „westlichen“ Lebensweise entscheiden zu sollen. Gemeinhin wird der Islam für die Schwierigkeiten der Mädchen verantwortlich gemacht, da er in aller Regel als repressiv und frauenfeindlich angesehen wird. Außer Acht gelassen wird hierbei meist der Druck, den beispielsweise deutsche PädagogInnen und SozialarbeiterInnen auf die jungen Mädchen trotz bester Absichten ausüben, da in deren Vorstellung es meist als positiv gewertet wird, wenn sich die Mädchen von - nach „unseren“ Maßstäben - überholten Normen und Sitten befreien.<sup>170</sup> Pinn und Wehner stellen fest, dass SozialwissenschaftlerInnen, PädagogInnen, JournalistInnen scheinbar „allzu sehr auf ‘Revolte` und Flucht als die einzig angemessene Reaktionsformen auf ‘türkisch-islamische Zwänge` fixiert“ seien<sup>171</sup> und dass die u.U. lebenslangen Folgen, die ein Mädchen bei einem völligen Bruch mit ihrer Familie tragen muss, nicht genügend Beachtung finden.<sup>172</sup>

Institutionell verankerte Konzepte, wie z.B. Wohnheime und Beratungsstellen, die aus dem Islam entwickelt wurden, fehlen in der BRD, und in bestehende Institutionen

---

<sup>169</sup> Scheinhardt 1993, S.72.

<sup>170</sup> Vgl. die vielfachen Beispiele in: Pinn/Wehner 1995, S.160-171.

<sup>171</sup> Ebd., S.172.

werden Muslima in aller Regel nicht einbezogen. Sie bleiben vielmehr Besucher- oder KlientInnen, die somit kein Recht auf Mitgestaltung und Planung haben. Auch die Möglichkeit der Einrichtung von Bildungs-, Freizeit-, oder Sozialeinrichtungen wird dadurch verhindert, dass dem Islam die offizielle Anerkennung als Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes verweigert wird, was zur Folge hat, dass muslimische Institutionen keine öffentlichen Mittel erhalten.<sup>173</sup>

Ein zentraler Konfliktpunkt, von dem viele muslimische Frauen und Mädchen betroffen sind, betrifft das Tragen des *Kopftuches* oder des Tschadors. Nach vorherrschender „westlicher“ Vorstellung fungiert das Kopftuch oder der Schleier als Institution totaler Kontrolle über die Frau. Zwischen den verschiedenen Formen der Verschleierung wird im allgemeinen kaum differenziert.<sup>174</sup> Von den vielfältigen Möglichkeiten, den Symbolgehalt einer Verschleierung oder den Nutzen, der sich daraus ergibt, zu deuten,<sup>175</sup> bleibt aus „westlicher“ Perspektive meist nur die Erklärung der männlichen Dominanz in islamischen Gesellschaften, die an der Verschleierung der Frauen vermeintlich deutlich wird.<sup>176</sup>

In der BRD kam es in den letzten Jahren mehrfach zu Debatten um das Kopftuchtragen muslimischer Frauen. Mitte der 80er Jahre wurde eine junge Türkin, die sich um eine Praktikumsstelle als Erzieherin beworben hatte, nicht eingestellt, da sie sich weigerte, ihr Kopftuch abzulegen. Die Erklärung des zuständigen Stadtrates für seine Entscheidung war, dass das Kopftuch dem Erziehungsziel, den Kindern den Anspruch auf Gleichheit von Mann und Frau zu vermitteln, widerspreche.<sup>177</sup>

Auch der Fall der Muslima Fereshta Ludin gelangte in die Öffentlichkeit. Diese hatte sich 1997 für das Referendariat in Baden-Württemberg beworben, wollte jedoch während des Unterrichtens nicht auf das Tragen eines Kopftuches verzichten. Daraufhin wurde sie von der Kultusministerin Annette Schavan für das Referendariat nicht zugelassen. Erst auf öffentlichen Druck hin nahm die Kultusministerin ihre

---

<sup>172</sup> Ebd., S.163.

<sup>173</sup> Ebd., S.172f.

<sup>174</sup> Pinn/Wehner 1995, S.187.

<sup>175</sup> Vgl. Colpe 1989, S.105-125.

<sup>176</sup> Vgl. Akkent/Franger 1987. Hier zeigen Akkent/Franger auf, dass das Tragen des Kopftuches und die Verschleierung der Frau sich in Geschichte und Gegenwart nicht auf die islamische Religion reduzieren lässt und dass es für Frauen vielfältige Gründe geben kann, sich zu bedecken.

<sup>177</sup> Kalpaka/Räthzel 1994, S.45ff.

Entscheidung zurück und erlaubte Fereshta Ludin schließlich, ihre Berufsausbildung mit dem Referendariat abzuschließen. Als diese sich schließlich 1998 nach Abschluss ihrer Ausbildung für den Schuldienst bewarb, entschied die baden-württembergische Kultusministerin erneut, sie aufgrund ihres Wunsches, das Kopftuch auch während des Unterrichts tragen zu dürfen, nicht in den Schuldienst zu übernehmen. Hieran schloss sich eine längere juristische Auseinandersetzung an, die bislang noch nicht endgültig entschieden wurde.

Nachdem am 24.3.2000 das Verwaltungsgericht Stuttgart die Klage Fereshta Ludins auf Einstellung in den staatlichen Schuldienst abgewiesen hatte, entschied der 4. Senat des Verwaltungsgerichtshofes Baden-Württemberg am 5.7.2000, die Berufung von Fereshta Ludin zuzulassen. Im Zulassungsbeschluss des VGH heißt es, dass der Erfolg der Berufung der Klägerin zumindest ebenso wahrscheinlich sei wie deren Misserfolg. Am 6.7.2000 teilte der Verwaltungsgerichtshof mit, dass Fereshta Ludin Berufung einlegen werde. Diese hatte bereits zuvor geäußert, dass sie, „wenn die Kraft reicht“, bis vor das Bundesverfassungsgericht gehen werde.<sup>178</sup>

Die Schwierigkeiten, auf die Islamgläubige stoßen, die in der BRD ihren Glauben praktizieren wollen, zeigen sich auch in anderen Bereichen.

In Pforzheim wurde über Jahre hinweg über den Bau einer Moschee gestritten, die im Industriegebiet der Stadt entstehen sollte. 1992 konnte der von den etwa 10.000 in Pforzheim lebenden Muslimen fast allein finanzierte Bau mit dem Namen Sultan Fatih eingeweiht werden. Bereits die Namensgebung, die auf den Eroberer Konstantinopels im Jahre 1453 zurückging, rief Bedenken hervor. Trotz der laizistischen Orientierung des Bauträgers „Türkisch-Islamische Union“ wurde in der Moschee vielfach eine Brutstätte des Fundamentalismus und der Frauenunterdrückung gesehen, und es kam zu unzähligen Protestresolutionen. Trotzdem konnten sich die Fürsprecher durchsetzen. Sogar das zuvor von 39 auf 26 Meter gestutzte Minarett durfte schließlich aufgestockt werden. Ein Muezzin darf allerdings nicht zum Gebet rufen, da vorbeifahrende Autofahrer durch die ungewohnten Laute abgelenkt werden könnten.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Vgl. die tageszeitung vom 25.3.2000

<sup>179</sup> Colpe 1989, S.67f.

Auch in Duisburg kam es zu einer ähnlichen Auseinandersetzung. 1996 fragten zwei Duisburger Moscheevereine bei der Stadtverwaltung an, ob der Muezzin öffentlich über Lautsprecher zum Gebet rufen dürfe. Hierauf entspannte sich innerhalb der Lokalpresse eine breite öffentliche Debatte über diese Frage, die von starken anti-islamischen Zügen geprägt war.<sup>180</sup>

Die verschiedenen Vorurteile und Stigmata, die mit islamischen Staaten und ihren EinwohnerInnen vielfach in Zusammenhang gebracht werden, wie z.B. Rückständigkeit, Fanatismus, Frauenfeindlichkeit usw., werden häufig unmittelbar auf den islamischen Glauben zurückgeführt. Dies birgt verschiedene Schwierigkeiten in sich: zum einen werden - darauf wurde bereits hingewiesen - die Unterschiede zwischen den verschiedenen islamischen Ländern nivelliert, zum anderen werden aber auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen und Bevölkerungsschichten der einzelnen Länder und die damit verbundenen sozialen und kulturellen Unterschiede außer Acht gelassen. Denn bei genauerem Hinsehen erweisen sich solche „typisch islamischen“ Eigenschaften „als durch soziale und/oder kulturelle Einflussfaktoren ganz anderen Ursprungs bedingt, etwa als charakteristisch für patriarchalisch strukturierte Agrargesellschaften. So betrachtet ergeben sich zuweilen frappierende Übereinstimmungen mit Denk- und Verhaltensweisen, wie sie ebenso in nicht-islamischen Regionen des Mittelmeerraumes, in Osteuropa oder Lateinamerika in bestimmten Schichten/Milieus anzutreffen sind.“<sup>181</sup> Schuldzuweisungen an „den Islam“ blenden aber auch andere historische Entwicklungsprozesse, wie z.B. die Epoche des Kolonialismus in islamischen Ländern aus.<sup>182</sup>

Auch der *theologische Dialog* zwischen Islam und Christentum ist, wie in der Vergangenheit so auch im 20. Jahrhundert, nicht frei von Schwierigkeiten. Auf der Weltmissionskonferenz 1910 in Edinburgh wurde noch die Unangemessenheit des Islam gegenüber der abendländisch-zivilisatorischen Fortschrittlichkeit des Christentums

---

<sup>180</sup> Vgl. die kommentierte Dokumentation von: Dietzsch/Jäger/Jäger/Schulz 1997.

<sup>181</sup> Pinn/Wehner 1995, S.6.

<sup>182</sup> Ebd., S.6.

konstatiert.<sup>183</sup> Man sah in Muhammad immer noch die Personifikation der Unmoral und sittlichen Dekadenz und selbst Glaubensinhalte, die der christlichen Religion ähnlich schienen, wurden im Hinblick auf die postulierte Absolutheit des Christentums als Belege für die Unwahrheit des Islams gewertet, da man im Islam die Antithese zur wahren Religion, dem Christentum, sah.<sup>184</sup> Die katholische Kirche unternahm erst auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-65) einen ersten bedeutsamen Versuch, ihre Haltung zum Islam zu definieren. An dieser Stelle wurden zunächst die Gemeinsamkeiten der beiden Religionen erfasst, wie der Glaube an den einen und einzigen Gott, die gemeinsame Erwartung der Auferstehung, der Hinweis auf Abraham, auf den sich beide Religionen berufen, und die Erwähnung der Jungfrau Maria.<sup>185</sup>

Nach Meinung vieler Theologen sind beide Religionen unausweichlich aufeinander bezogen und dabei dennoch gründlich verschieden, was die besonderen Schwierigkeiten des christlich-islamischen Dialogs ausmache. Zwar sind zwischenzeitlich die Bemühungen um Verständigung intensiviert worden, trotzdem stehen einer völligen gegenseitigen Akzeptanz theologische Differenzen entgegen, die bislang nicht ausgeräumt werden konnten: die Frage nach Jesu Gottessohnschaft, Jesu Kreuzestod, der von den Muslimen abgelehnt wird, da Gott allein über Leben und Tod verfügt und ein schmachvoller Tod eines Gesandten gegen die Ehre Gottes verstieße, die Ablehnung der Trinitätslehre durch den Islam, da diese - als Tritheismus interpretiert - aus Sicht des Islam gegen das monotheistische Gottesbild verstößt etc.

Insofern erscheint es trotz der Betonung von Gemeinsamkeiten der beiden Religionen nicht abzusehen, wie die Differenzen überwunden werden können. Trotz der Bereitschaft, einander offen zu begegnen, bleiben die Gegensätze zu grundlegend und bedeutend, als dass sie sich ohne weiteres durch harmonisierende theologische Interpretationen aufheben ließen.<sup>186</sup>

Gerade auf diesem Hintergrund erscheint es außerordentlich wichtig, welche Formen des diskursiven Umgangs mit diesen Differenzen in Zukunft entwickelt werden. Hiervon wird es abhängen, ob ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben von

---

<sup>183</sup> Hock 1986, S.331.

<sup>184</sup> Ebd., S.330f.

<sup>185</sup> Hagemann 1990, S.101f.

<sup>186</sup> Vgl. Zirker 1993, S.18.

islamischen Religionsangehörigen und dem sogenannten Westen - sowohl in der BRD als auch über die bundesrepublikanischen Grenzen hinaus - möglich sein wird.

## IV. Der institutionelle Kontext

### 4. Zum Schulsystem der Bundesrepublik

Die Auseinandersetzung mit eigenen diskursiven Verstrickungen im Zusammenhang mit der Bearbeitung des Themas Rassismus innerhalb von Schule leisten zu wollen, zieht eine Reihe von Schwierigkeiten nach sich, die nicht nur der Thematik, sondern auch der Institution Schule geschuldet sind.

Es stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, SchülerInnen für die kritische Analyse ihrer eigenen Sprache zu motivieren, wenn ein Ergebnis der Analysen darin bestehen wird, dass auch die SchülerInnen dieses Kurses rassistisch oder ethnozentristisch argumentieren? Zum einen könnten solche Analyseergebnisse, wenn sie an die Öffentlichkeit gelangen - so können (oder müssen ?) die SchülerInnen befürchten - imageschädigende Wirkungen nach sich ziehen, zum anderen ist Schulunterricht immer auch davon bestimmt, dass die Leistungen der SchülerInnen *bewertet* werden. Wie aber wird es sich auf die Benotung auswirken, wenn die Lehrperson die herausgearbeiteten Diskursverstrickungen den einzelnen SchülerInnen zuordnet? Müssen sich solche und ähnliche Überlegungen und Befürchtungen (die den SchülerInnen vermutlich nicht einmal vollends bewusst sind) nicht unweigerlich auf den Unterricht auswirken?

Es ist daher erforderlich, den institutionellen Rahmen, durch den Unterricht immer auch mitbestimmt ist, genauer zu beleuchten, zumal die Diskurskenntnis, die auch den jeweiligen institutionellen Zusammenhang mit einschließt, für die Analysen von zentraler Bedeutung ist. Aber auch die abschließende Kritik der konkreten Unterrichtsdurchführung kann sinnvoll nur auf dem Hintergrund dieser strukturellen Bedingungen geleistet werden, die das schulische Lernen in entscheidendem Maße mitbestimmen.

Damit einhergehend soll im Folgenden die Diskussion um den Beitrag von Schule bei der Entwicklung rassistischer Orientierungen dargestellt werden, um mögliche Ansatzpunkte für eine Bearbeitung der Aspekte zu benennen und zu entwickeln, von denen SchülerInnen durch ihren zwangsläufigen Gang durch die Institution Schule, die als eine wesentliche Sozialisationsinstanz Einfluss auf Kinder und Jugendliche nimmt, betroffen und beeinflusst sind und die u.U. dazu geeignet sind, der Entwicklung rassistischer Orientierungen Vorschub zu leisten.

Im Anschluss daran sollen Ansatzpunkte einer schulischen antirassistischen Praxis dargestellt werden, anhand derer es trotz der dargestellten Schwierigkeiten, die sich aus dem institutionellen Eingebundensein in Schule ergeben, versucht werden soll, sich auch innerhalb des schulischen Zusammenhangs einer solchen Thematik zu nähern.

#### **4.1. Lernbehinderungen in der Lernstätte Schule**

Neben den Fragen, welche Inhalte Kinder und Jugendliche lernen sollten und auf welche Weise diese Inhalte methodisch aufbereitet und didaktisch vermittelt werden können, scheint vor allem die Frage nach der *Lernmotivation*, also die Frage danach, *warum* Menschen überhaupt lernen (wollen), die zentrale Frage zu sein, deren Beantwortung notwendig ist, um die Voraussetzungen für ein motiviertes Arbeiten in Schule schaffen zu können, bzw. die Behinderungen, die ein solches Arbeiten verunmöglichen, zu benennen und in der Folge zu beseitigen.

In der von Klaus Holzkamp (1993) vorgenommenen Lerndefinition, in der er zwischen *expansivem* und *defensivem* Lernen unterscheidet, stellt die Lernmotivation einen zentralen Aspekt dar:

Nach Holzkamp ist eine Lernhandlung in dem Fall als *expansiv* zu beschreiben, in dem sie motiviert ist durch die Antizipation der Erweiterung der Verfügung über Welt bzw. die die Antizipation der Erhöhung von Lebensqualität und insofern „der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität“<sup>187</sup> angesichts einer bestimmten Lernproblematik unmittelbar erfahrbar bzw. antizipierbar ist. Hiermit geht immer die Möglichkeit einher, bei mangelnder Motivation Lernhandlungen zu unterlassen.

Wenn demgegenüber eine Erhöhung der Lebensqualität bzw. eine Erweiterung der Weltverfügung nicht antizipierbar ist, jedoch im Falle der Unterlassung der Lernhandlung eine Beeinträchtigung der Lebensqualität/der Weltverfügung droht, und daher quasi ein Zwang besteht, Lernhandlungen auszuführen, handelt es sich um *defensives* Lernen.

Das bedeutet, dass im Idealfall die Anstrengungen des Lernens aus der Perspektive heraus in Kauf genommen werden, im Laufe des Lernprozesses Aufschluss über

---

<sup>187</sup> Holzkamp 1993, S.190.

Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und in der Folge eine Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten erlangen zu können.

Solche subjektiven Lernproblematiken von SchülerInnen finden in Schule kaum Berücksichtigung, und die Möglichkeiten expansiven Lernens werden durch eine Reihe von Faktoren beeinträchtigt oder gar gänzlich verhindert.

Bereits durch die Vorgaben der *Rahmenrichtlinien* wird es erschwert, die Lerngegenstände, zu denen die SchülerInnen aufgrund ihrer Interessenlagen Zugang finden wollen, zu berücksichtigen. Wenn man den SchülerInnen bei der Auswahl ihrer Lerngegenstände freie Hand ließe, wäre es durch nichts gewährleistet, dass diese sich mit den in den Rahmenrichtlinien aufgeführten Lerninhalten decken.<sup>188</sup>

Durch die Herausbildung der *Zeitökonomie* in der Institution Schule, mit der die Dauer der Lernphasen und der Pausen genau festgelegt ist, wird den SchülerInnen ein Lernrhythmus von außen auferlegt, der sowohl die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen unberücksichtigt lässt als auch die zeitliche Aufwendung, die spezifische Lerngegenstände u.U. erfordern. Des Weiteren wird im Rahmen der zeitökonomischen Vorgaben festgelegt, zu welchen Teilen die jeweiligen Unterrichtsfächer gelehrt werden sollen. Durch die Vorgaben, in welcher Jahrgangsstufe wie viele Wochenstunden ein bestimmtes Unterrichtsfach unterrichtet wird, werden Hierarchien in der Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsfächer festgelegt, wobei die Interessen und Präferenzen der SchülerInnen unberücksichtigt bleiben.

Die *Benotung* von SchülerInnen ist der Aspekt, der bei kritischen Auseinandersetzungen mit der schulischen Institution meist besonders hervorgehoben wird. Die Schwierigkeit bei der Leistungsbewertung besteht zum einen darin, dass es keineswegs gewährleistet ist, dass identische Noten für gleiche Leistungshöhe stehen oder dass der Abstand zwischen verschiedenen - in Zahlenwerten ausgedrückten - Noten tatsächlich die jeweils gleiche Leistungsdifferenz abbildet. Des Weiteren geht mit der Aufgabe der Benotung einher, dass die Lehrperson immer gute und schlechte Noten zu geben hat, wengleich dies bezüglich der jeweiligen Klassen, der Fächer oder der Arbeiten in ihrer Ausprägung variieren kann.<sup>189</sup> In der staatlichen Standardschule wird wie

---

<sup>188</sup> Ebd., S.390.

<sup>189</sup> Ebd., S.367ff.

selbstverständlich davon ausgegangen, „daß zum Beispiel bei der Leistungsüberprüfung (Klassenarbeit o.ä.) der Anteil der ´guten` und ´sehr guten` Leistungen etwa dem der ´mangelhaften` und ´ungenügenden` entsprechen müsse, sonst gilt die Aufgabe als falsch gestellt.“<sup>190</sup>

Neben der Tatsache, dass Noten niemals objektiv und damit auch niemals „gerecht“ sein können, erscheint es jedoch vor allen Dingen unvereinbar, die Lernresultate von SchülerInnen zu benoten, die, von ihren subjektiven Lerninteressen geleitet, lernen. Denn hieraus ergibt sich notwendigerweise die Frage, ob tatsächlich die eigenen Lerninteressen im Mittelpunkt stehen oder ob die SchülerInnen nicht etwa doch mit Hilfe von Sanktionen im Sinne der Schuladministration beeinflusst werden sollen. Außerdem besteht hierbei immer auch die Gefahr, dass die Interessen und Neigungen der SchülerInnen in den Hintergrund treten zugunsten einer auf Zensuren ausgerichteten Haltung, die sich darin äußert, dass versucht wird, bestimmte von der Lehrperson angestrebte Lernergebnisse auf die erwartete Art und Weise in der vorgegebenen Zeit zu demonstrieren.

#### **4.2. Zu den Funktionen des Schulsystems der BRD**

Zur Beantwortung der Frage, warum die verschiedenen Aspekte der Schuldisziplin, wie z.B. die Rahmenrichtlinien oder die Benotungen, die einem expansivem Lernen der SchülerInnen so offensichtlich im Weg stehen, trotz der immer wiederkehrenden Diskussionen um mögliche Schulreformen kaum jemals grundsätzlich in Frage gestellt werden, ist es sinnvoll, sich die Funktionen der schulischen Institution zu verdeutlichen.

Vorweg sei angemerkt, dass die im Folgenden angeführten Funktionen notwendige Leistungen von Schule innerhalb der Gesellschaft darstellen. Sie beschreiben nicht nur das spezifische Verhältnis der bundesrepublikanischen Gesellschaft zur schulischen Institution, sondern lassen sich ebenso auf andere Gesellschaften, wie z.B. sich als sozialistisch verstehende Gesellschaften, beziehen. Des Weiteren müssen die Funktionen von Schule weder LehrerInnen noch SchülerInnen oder den in irgendeiner Weise an der Schuladministration beteiligten Personen bewusst sein.

---

<sup>190</sup> Gerold Becker zitiert nach Holzkamp 1993, S.371.

Die Funktionsbeschreibung von Schule bezeichnet zunächst die Wirkungen, die Schule hat, unabhängig von den ihr eigenen Perspektiven und Zielsetzungen.<sup>191</sup> Des Weiteren stellt die folgende Aufzählung keine Rangfolge dar.

Die Funktionsbezeichnungen, die bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft in aller Regel aufgeführt werden, sind die der Qualifikation, der Selektion und die der Integrations- und Legitimationsfunktion.<sup>192</sup>

Die Funktion der *Qualifizierung* bezieht sich sowohl auf den gesellschaftlichen Arbeits- als auch auf den individuellen Reproduktionsprozess.

Die Schule hat die Aufgabe, den SchülerInnen die Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die als notwendig angesehen werden, um sich am gesellschaftlichen Arbeitsprozess beteiligen zu können, aber auch um das Leben außerhalb des Produktionsprozesses zu bewältigen.

Aufgrund ihrer Funktion, den Arbeitsmarkt mit entsprechend qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen, muss es für Schule planbar sein, wie viele SchülerInnen jeweils mit den entsprechenden Qualifikationsnachweisen aus der Schule hervorgehen. Da die Schule in der Lage sein muss, den gesellschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften, ausgestattet mit den als erforderlich angesehenen Qualifikationen, zu produzieren, können die subjektiven Lernproblematiken der SchülerInnen nicht im ausreichenden Maße zugelassen werden. Vielmehr muss die Lehrperson auf dem Hintergrund der ausgearbeiteten Curricula und Rahmenrichtlinien die Verfügung über den abgehaltenen Unterricht und dessen Inhalte beanspruchen.<sup>193</sup>

Neben der Qualifikationsfunktion kommt Schule auch die Funktion der *Selektion* zu. Aufgrund der Funktionsteiligkeit der modernen Gesellschaften und den daraus abgeleiteten hierarchisch abgestuften Aufgaben und Tätigkeiten, die übernommen werden müssen und die sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen darstellen, um sich materiellen Wohlstand, Sozialprestige, Macht und Einflussmöglichkeiten zu sichern, kommt der Schule die Aufgabe zu, für dieses funktionsteilige Gesellschaftssystem auszulesen.

Da dem Anspruch nach nicht mehr die Schichtzugehörigkeit der SchülerInnen die Voraussetzung für Bildungs- und Berufsausbildungschancen darstellen soll, sondern

---

<sup>191</sup> Vgl. Klafki 1989, S.8ff.

<sup>192</sup> Vgl. Altvater/Huisken 1971, Fend 1980, Leschinsky/Roeder 1983, Reichwein 1985, Klafki 1989.

<sup>193</sup> Vgl. Holzkamp 1993, S.389.

die individuellen Leistungen, die aus den jeweiligen Fähigkeiten der SchülerInnen resultieren, wird innerhalb von Schule um Noten und damit um gute Schulabschlüsse konkurriert, die Voraussetzungen für diese Bildungschancen darstellen.

Demzufolge sollen die Leistungsbewertungen der SchülerInnen vergleichbar sein, was jedoch nur auf dem Hintergrund eines vermeintlich objektiven Bewertungsmaßstabes möglich ist. Neben den bereits oben angeführten Schwächen der üblichen Ziffernbewertung, die eine solche Objektivität nahe zu legen scheint, sind die schulischen Leistungskontrollen aber auch nicht an den Leistungen der Einzelnen orientiert, sondern finden in Form eines Leistungsvergleichs aller KonkurrentInnen statt. Hierbei spielt erneut die schulische Zeitökonomie eine Rolle, indem Zeit als ein weiterer Maßstab an die SchülerInnen angelegt wird. Wer sich den Lernstoff innerhalb einer bestimmten, von Schule festgelegten, Frist nicht angeeignet hat, ist den Anforderungen nicht gerecht geworden und wird mit schlechten Zensuren sanktioniert, was die Nichtversetzung in die höhere Jahrgangsstufe und u.U. das Nichterreichen des angestrebten Schulabschlusses zur Folge haben kann.

Zwar scheint mit einem Schulsystem, das allen SchülerInnen grundsätzlich die Möglichkeit einräumt, ihre Schulausbildung mit der höchsten Abschlussqualifikation zu beenden, eine Chancengleichheit gewährleistet zu sein, bei der die mitgebrachten Voraussetzungen der SchülerInnen keine Rolle mehr spielen<sup>194</sup>, dadurch dass jedoch alle Kinder und Jugendliche unterschiedslos den gleichen Bedingungen unterworfen werden, werden diese mitgebrachten Voraussetzungen weitestgehend erhalten.<sup>195</sup>

Hierbei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass sich die Chancen der Beteiligung an höherer Schulbildung auch für Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten verbessert haben. Dennoch muss, wie Bourdieu und Passeron in ihrer Untersuchung „Die Illusion der Chancengleichheit“ in den siebziger Jahren für das französische Schulsystem konstatierten, festgehalten werden, dass die Chancen für

---

<sup>194</sup> Die Voraussetzungen, mit denen SchülerInnen ihre Schulzeit beginnen, stellen bereits angeeignetes Wissen und erworbene Fähigkeiten dar, darüber hinaus aber auch die aus der Herkunftsfamilie resultierenden Möglichkeiten, sich Zugang zu außerschulischen Bildungseinrichtungen verschaffen zu können (Volkshochschulen, Bibliotheken, Nachhilfesschulen etc.) und am kulturellen Leben ihrer Umgebung teilzuhaben (Theaterbesuche, Lesungen, Konzerte, Museumsausstellungen, aber auch das eigene aktive Musizieren, Theater spielen etc.). Es ist deutlich, dass es für die Entdeckung dieser Lebensumwelt nicht nur der intellektuellen Anregung bedarf, sondern außerdem eine ökonomische Situation vonnöten ist, die eine Partizipation ermöglicht.

<sup>195</sup> Vgl. Huiskens 1984, S.35.

den Hochschulbesuch das Ergebnis einer Auslese sind, die die gesamte Schulzeit hindurch gehandhabt wird und die dazu führt, dass z.B. für die Kinder der unterprivilegierten Klassen nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch besteht.<sup>196</sup> So stellt auch die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Anfang der neunziger Jahre fest, dass die Arbeiterkinder zwar etwas bessere Zugangschancen erzielt haben, dass sich dennoch die soziale Ungleichheit als außerordentlich zäh erwiesen habe.<sup>197</sup>

Die dritte Funktion von Schule, die der *Integration* und *Legitimation*, bezeichnet die Aufgabe von Schule, SchülerInnen in das politisch-gesellschaftliche System einzugliedern, die Vermittlung von gesellschaftlich anerkannten Normen und Werten und schließlich die Rechtfertigung des jeweiligen Gesellschaftssystems, das als zustimmungs- und unterstützenswert vermittelt wird.<sup>198</sup>

Die Integration in das gesellschaftlich-politische System ist zum einen das explizite Ziel der Schule, auf das in Richtlinien und Curricula auch wiederholt verwiesen wird, aber darüber hinaus wird diese auch indirekt über die Strukturmerkmale der Schule vermittelt, wie z.B. die Hierarchie innerhalb der Institution, der vorwiegend praktizierte Frontalunterricht,<sup>199</sup> das Lernen in starr festgelegten Zeitabschnitten, die Stunden- und Lehrerwechsel, die unterschiedliche Gewichtung verschiedener Unterrichtsfächer, die Bewertung durch Zensuren, die zu Versetzung oder Nichtversetzung führen etc., die sich in allen Schulformen und Jahrgangsstufen wiederfinden.

In ihrer Legitimationsfunktion garantiert Schule gewissermaßen die gerechte Verteilung von Lebensmöglichkeiten. Auf dem Hintergrund der angenommenen Chancengleichheit, der zufolge allen SchülerInnen die gleichen Ausgangsvoraussetzungen zukommen sollen, erscheint z.B. die faktische Ungleichheit von Schulabschlüssen und die damit verbundene Verteilung auf

---

<sup>196</sup> Bourdieu/Passeron 1971, S.20.

<sup>197</sup> Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, S.298.

<sup>198</sup> Vgl. Klafki 1989, S.17.

<sup>199</sup> Eine Untersuchung zur Methodenwahl des Schulunterrichts der Sekundarstufe an Gymnasien und Haupt- und Gesamtschulen stellte einen Anteil von 76% des Frontalunterrichts an den angewandten Sozialformen fest. Vgl. Hage et al. 1985. Es liegt jedoch nahe, dass Untersuchungen der in Grundschule angewandten Sozialformen einen weniger hohen Anteil von Frontalunterricht feststellen würden.

Arbeits- und Ausbildungsplätze als von den Schülerinnen selbst verdient oder - im negativen Fall - selbst verschuldet, in jedem Fall aber als gerechtfertigt.

Als vierte Funktion von Schule ist die *Kulturüberlieferung* anzuführen,<sup>200</sup> die diejenigen Aspekte umfasst, die nicht auf die Qualifizierung für den Reproduktionsprozess und die Integrierung in das politisch-gesellschaftliche System abzielen.

Unter Kultur werden in diesem Zusammenhang „alle menschlichen Aktivitäten und ihre Vergegenständlichungen [verstanden], die über die Anforderungen des Produktionssystems und über die physische und psychische Reproduktion des Arbeitsvermögens hinausgehen, aber auch über die Ausübung oder die Anerkennung von politischen Herrschafts- und Ordnungsfunktionen. ‘Kultur` bzw. ‘Kulturüberlieferung` in diesem Sinne reicht von Freizeitbetätigungen über die Kunst und Teile der Wissenschaft bis zu weltanschaulichen bzw. religiösen Sinndeutungen der menschlichen Existenz.“<sup>201</sup> Die Funktion der Kulturüberlieferung kann demzufolge vor allem im Musikunterricht, im Literatur- und Religionsunterricht oder in Teilen des Sport- und Kunstunterrichts realisiert werden.

Wenngleich weder die Anforderungen des Reproduktionsprozesses noch die Erziehung zur Anerkennung der Gesellschaft mitsamt ihren Ordnungsfunktionen hierbei im Vordergrund steht, so kann dennoch auch die Funktion der Kulturüberlieferung nicht gänzlich isoliert betrachtet werden von den anderen bereits angeführten Funktionen. Auch in den oben angeführten Unterrichtsfächern wird vielfach eine implizite Einführung in das gesellschaftliche System erfolgen und auch hier findet Benotung und damit Selektion statt.

### **4.3. Schule und ihr Beitrag zur Reproduktion rassistischen Wissens**

Die Integrationsfunktion von Schule stellt - wie oben dargestellt - zum einen ein explizites Ziel der Schule dar, erfolgt aber auch indirekt, ohne dass es von den Beteiligten bewusst intendiert oder unmittelbar wahrgenommen werden müsste.

Helmut Kellershohn bezeichnet Schule als die Institution, die am nachhaltigsten in die ideologische Praxis dieser Gesellschaft einführt.<sup>202</sup> Schule stellt den Gegenstand von bildungspolitischen Konzeptionen und Erziehungsdiskursen dar, die nur im

---

<sup>200</sup> Vgl. Klafki 1989, S.24.

<sup>201</sup> Klafki 1989, S.24f.

<sup>202</sup> Kellershohn 1994, S.34.

Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungen betrachtet werden können. Diese bildungspolitischen Konzeptionen und Erziehungsdiskurse wirken wiederum über die Curricula, aber auch in Form von allgemeiner Unterrichtsorganisation und der konkreten Unterrichtspraxis in Schule hinein.<sup>203</sup> Ausgehend von der Auffassung der schulischen Institution als Vermittlungsinstanz ideologischer Praxen und vor dem Hintergrund der Annahme eines weitgehenden gesellschaftlichen Konsenses rassistischen Wissens, ist die Frage danach zu stellen, ob bzw. inwiefern Schule beteiligt ist an der Entwicklung rassistischer Orientierungen.

Es erscheint zunächst evident, dass Schule bereits bei der *Wissensvermittlung* vielfach auf Inhalte zurückgreift, die zumindest dafür geeignet sind, sich mit rassistischen Argumentationen zu verbinden. Kellershohn verweist hier auf Intelligenztheorien, auf die Verhaltensforschung bzw. insgesamt auf Theorien, die Gesellschaftliches naturalisieren.<sup>204</sup> Auch den Schulbüchern kommt ein Anteil bei der Reproduktion von Rassismus zu. Die verschiedenen Untersuchungen zu Schulbüchern im Zusammenhang mit rassistischen Diskursen kommen zu übereinstimmenden Ergebnissen, „und man kann sie so zusammenfassen, dass die Schulbücher, ob völlig offen wie in der Vergangenheit oder subtiler wie heute, nicht-westliche Menschen, Gesellschaften und Kulturen ignorieren, marginalisieren, erniedrigen oder problematisieren“.<sup>205</sup>

Aber auch den *Lehrpersonen* kommt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die jeweiligen Unterrichtsdiskurse zu. Rassistisches Wissen gelangt nicht nur über Lehrmittel und über die in Schule verwandten Medien in den schulischen Unterricht. Auch die LehrerInnen, denen gegenüber anderen Beamten „pädagogische Freiheit“ eingeräumt wird,<sup>206</sup> bestimmen mit den von ihnen gewählten Lerninhalten, mit der Form der Wissensvermittlung und mit ihren eigenen Haltungen und Werturteilen in

---

<sup>203</sup> Ebd., S.30.

<sup>204</sup> Ebd., S.33.

<sup>205</sup> van Dijk 1991, S.22. Ein meist vernachlässigtes Problem stellt in diesem Zusammenhang der „Antiziganismus“ dar. Wolfgang Wippermann schreibt hierzu: „Die Schulbücher wimmeln von tradierten antiziganistischen Vorurteilen. Dies gilt nicht nur für Geschichtsbücher, sondern auch oder gerade für Deutschbücher, in denen immer noch einer wie auch immer formulierten ‚Zigeunerromantik‘ gehuldigt wird.“ (Wippermann 1999, S.106).

<sup>206</sup> „Der Begriff der pädagogischen Freiheit findet sich zwar explizit nur im Hessischen Schulverwaltungsgesetz (§ 59 II SchVG), doch wird dieses Recht dem Grundsatz nach in den Schulgesetzen aller Länder zumindest in der Form anerkannt, dass ein Lehrer ‚in eigener pädagogischer Verantwortung‘ unterrichtet und erzieht.“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, S.75.).

entscheidendem Maße den jeweils konkreten Unterricht mit allen denkbaren Implikationen.

Des Weiteren wird im Zusammenhang von Schule und Rassismus vielfach der Aspekt der *Konkurrenzbeziehungen* hervorgehoben, mit denen SchülerInnen unweigerlich konfrontiert werden und denen ein potentieller Einfluss auf die Ausbildung rassistischer Orientierungen zugeschrieben wird. Tatsächlich muss die Verknüpfung von Konkurrenzideologien mit rassistischen Orientierungsmustern jedoch erst hergestellt werden. Da das Durchlaufen der schulischen Institution selbstverständlich nicht notwendigerweise zur Ausbildung rassistischer Orientierungen führt, kann das Erfahren schulischer Konkurrenzsituationen lediglich als eine mögliche *Voraussetzung* für rassistische Orientierungen angesehen werden, die erst der Vermittlung bedarf, um in rassistisches Wissen überzugehen.

Rassistische Orientierungen tauchen im Alltagsdiskurs kaum isoliert auf, sondern verknüpfen sich im allgemeinen mit anderen Ideologien wie z.B. Leistungsideologien, Ordnungsideologien, Anpassungsideologien, sexistischen Ideologien etc..<sup>207</sup>

Eine solche Verknüpfung von rassistischen mit Konkurrenzideologien liegt beispielsweise bei dem wohlstandschauvinistisch geprägten Rassismus vor. Hierbei wird der Gedanke eines historischen Konkurrenzkampfes von Völkern zugrunde gelegt, aus dem Deutschland schließlich erfolgreich hervorging. Der Reichtum der heutigen Bundesrepublik entstand demzufolge aufgrund der - im Vergleich zu anderen Kulturen oder Ländern - höheren Leistungsfähigkeit der Deutschen und erscheint daher als gerechtfertigt. EinwanderInnen und Flüchtlinge erscheinen nun als Teil der unterlegenen „KonkurrentInnengruppe“, die ungerechtfertigterweise am Reichtum der Deutschen partizipieren wollen.

Auch die im rassistischen Diskurs vielfach anzutreffenden „Wegnehm-Argumente“ verweisen auf diesen Zusammenhang.<sup>208</sup> Sie implizieren, dass den BundesbürgerInnen Wohnungen und Arbeitsplätze, auf die sie aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit ein Anrecht haben, durch MigrantInnen, denen ein solcher Anspruch nicht zugestanden wird, streitig gemacht werden. Damit geht i.a.R. einher, dass die Ressourcen, um welche konkurriert wird, als nicht in ausreichendem Maße

---

<sup>207</sup> Leiprecht 1994, S.33.

<sup>208</sup> Zu den verschiedenen Formen von „Wegnehmargumenten“ vgl. Leiprecht 1990, S.311-334.

vorhanden angesehen werden. Hierdurch erscheint die Konkurrenzsituation als verständlich und nachvollziehbar, die Frage nach den strukturellen Begründungen und damit nach den Verantwortlichkeiten für Wohnungsmangel oder für Arbeitslosigkeit werden hierbei nicht gestellt.<sup>209</sup>

Die Fokussierung auf den Zusammenhang von rassistischen und Konkurrenzideologien birgt jedoch die Gefahr, die Attraktivität rassistischer Deutungsmuster vor allem auf die ökonomisch-sozialen Alltagserfahrungen der rassistischen Subjekte zurückzuführen, wie es z.B. von Heitmeyer vertreten wurde, der vor allem in sozialer Ausgrenzung und sozialer Verunsicherung die Faktoren sieht, die diese Attraktivität produzieren.<sup>210</sup> Hierdurch wird eine Uminterpretation von rassistischen Tätern zu Opfern der gesellschaftlichen Bedingungen nahegelegt und außerdem leicht diejenigen Faktoren ausgeblendet, die sich nicht mit „sozialer Ausgrenzung“ erklären lassen.<sup>211</sup> Darüber hinaus wird hiermit aber auch der Annahme Vorschub geleistet, dass „benachteiligte Jugendliche“ eher zu rechten Orientierungen tendieren, was - wie empirische Studien belegen - faktisch nicht der Fall ist.<sup>212</sup>

Wenngleich berücksichtigt werden muss, dass Konkurrenzdenken und -handeln ein Produkt der gesellschaftlichen Bedingungen innerhalb einer Konkurrenzgesellschaft darstellt, handelt es sich hierbei dennoch nicht um eine zwingend notwendige Folge der gesellschaftlichen Verhältnisse. Da der Mensch nicht auf eine bestimmtes Denken oder Handeln festgelegt ist, sondern immer auch Möglichkeiten des „So-und-auch-anders-Könnens“<sup>213</sup> hat, besteht im Gegensatz zur Konkurrenz auch die Denk- und Handlungsalternative der Solidarität. Gleichwohl scheinen weder die gesellschaftlichen Verhältnisse noch das bestehende Schulsystem als Teil dieser Gesellschaft geeignete Voraussetzungen für solidarisches Handeln bereitzustellen. Insofern stellt sich als notwendige Aufgabe einer antirassistischen Pädagogik, bei gleichzeitiger kritischer Distanz gegenüber einem einseitigen Erklärungs- und Rechtfertigungsansatz, der rassistische Orientierungen auf gesellschaftliche

---

<sup>209</sup> Leiprecht 1990, S.290ff.

<sup>210</sup> Vgl. Heitmeyer 1990, S.66.

<sup>211</sup> Vgl. Leiprecht 1993, S.69f.

<sup>212</sup> Vgl. die Untersuchung von Held/Horn/Leiprecht/Marvakis 1991 zur politischen Orientierung jugendlicher Arbeitnehmer.

<sup>213</sup> Holzkamp 1983, S.349.

Konkurrenzverhältnisse zurückführt, die Entwicklung von Ansätzen dar, die über ein Denken in Konkurrenz hinausweisen.<sup>214</sup>

#### **4.4. Schlussfolgerungen für die schulische antirassistische Praxis**

Die von Adorno formulierte Forderung an Erziehung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“,<sup>215</sup> wurde in der aktuellen Diskussion um die Notwendigkeiten schulischer Erziehung auf dem Hintergrund der rassistischen Ausschreitungen in der Bundesrepublik reformuliert. Es gelte die Forderung, „dass sich Hoyerswerda, Hünxe, Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Solingen nicht wiederholen“,<sup>216</sup> und auch Hartmut von Hentigs Ansatz, die Schule neu zu denken, wurde erneut entfaltet als Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen - Städte, deren Namen seitdem als Synonym stehen für rassistische Übergriffe mit tödlichen Folgen für die Opfer.<sup>217</sup>

Die Notwendigkeit einer veränderten pädagogischen Praxis, eingebunden in ein strukturell verändertes Erziehungssystem, ergibt sich jedoch nicht ausschließlich aus den rassistisch motivierten Gewalttaten der letzten Jahre. Die seiner Pädagogik zugrunde liegenden Maßstäbe formulierte von Hentig bereits 1969 und auch zu diesem Zeitpunkt schienen grundlegende Veränderungen des Schulsystems erforderlich.<sup>218</sup> Der Diskussion um die Notwendigkeit der Reformierung des bundesrepublikanischen Schulsystems und deren mögliche Inhalte wie Abschaffung der Benotung, Anpassung der Leistungsanforderungen an die einzelnen Kinder und Jugendlichen, Auflösung der starren Zeiteinteilung des Stundenplans, Gestaltung von Schulgebäuden als Lebensräume, das Recht von SchülerInnen bei der Wahl der Lehrinhalte mitzubestimmen etc. soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Wenngleich eine solche *strukturelle* Umgestaltung von Schule sinnvoll und erforderlich ist, scheinen solche Reformbestrebungen momentan gesellschaftlich nicht durchsetzbar zu sein.<sup>219</sup>

An dieser Stelle sollen daher notwendig erscheinende Voraussetzungen für die *inhaltliche* Auseinandersetzung mit dem Thema „Rassismus“ erörtert werden.

---

<sup>214</sup> Vgl. Leiprecht 1993, S.82.

<sup>215</sup> Adorno 1969, S.85.

<sup>216</sup> Butterwegge 1994, S.49.

<sup>217</sup> Vgl. von Hentig 1993.

<sup>218</sup> Vgl. von Hentig 1969.

<sup>219</sup> Zur Schulreformdiskussion vgl. Holzkamp 1993.

Ausgehend von der von ihm konstatierten Bedeutung von Konkurrenzverhältnissen für die Ausbildung rassistischer Orientierungen schlussfolgert Kellershohn, dass die Auseinandersetzung mit der schulischen Konkurrenzsituation den Ausgangspunkt für eine antirassistische Praxis darstellen müsse. Ich gehe hierbei noch einen Schritt weiter, indem ich auf die Notwendigkeit verweise, insgesamt die Prämissen des strukturell-rassistischen Diskurses zu problematisieren. Hierzu gehören neben Konkurrenzideologien auch Anpassungs-, Leistungs-, Ordnungsideologien etc..

Des Weiteren ist es wesentlich, dass die *Gesellschaftlichkeit* der rassistischen Diskurse fokussiert werden muss und nicht die individuellen „Einstellungen“ der SchülerInnen, die ansonsten selbst zum Lerngegenstand würden und damit nahegelegt wäre, dass die Einstellungen der SchülerInnen, also letztlich sie selbst, geändert werden sollen.<sup>220</sup> Durch eine Ausgliederung des Lerngegenstandes, der nicht die SchülerInnen ins Zentrum des kritischen Interesses stellt, sollte ermöglicht werden, dass „die SchülerInnen zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses und zu Bündnispartnern der Erziehungspersonen werden können.“<sup>221</sup> Die strukturellen Bedingungen der gegenwärtigen Regelschule, die in starkem Maße eine hierarchische Beziehung von Lehrpersonen und SchülerInnen zugrunde legen, erschweren dies zwar, dennoch stellt es sich - sowohl aus diskurstheoretischer als auch aus pädagogischer Perspektive - als wesentlich dar, dass die Lehrenden nicht per definitionem außerhalb jeglicher rassistischen Diskurse verortet werden und somit vermeintlich von außen auf die rassistischen Diskurse und auf die in sie verstrickten Subjekte blicken. Insofern muss sowohl für die Lehrperson als auch für die SchülerInnen „immer wieder deutlich werden, dass diese Diskurse nicht in sich selbstgenügsame politisch-gesellschaftliche Erscheinungen, sondern quasi den Individuen zugekehrt sind.“<sup>222</sup> Aufgrund ihrer Machtwirkungen vermögen sie auch die Begründungsmuster individueller Handlungen zu beeinflussen und gleichzuschalten; „d.h. es muss klar werden, dass mit dem institutionellen Rassismus, im politischen Raum, im juristischen Bereich, in den Medien, auch im pädagogischen Feld selbst, quasi stets (auch) je ich selbst gemeint bin.“<sup>223</sup>

---

<sup>220</sup> Vgl. Holzkamp 1994, S.13.

<sup>221</sup> Ebd., S.15.

<sup>222</sup> Ebd., S.22.

<sup>223</sup> Ebd..

Die Frage nach dem *Interesse*, das die SchülerInnen daran haben sollten, bei der Beschäftigung mit rassistischen Diskursen ihre eigenen Verstrickungen zu erkennen und zu reflektieren, beantwortet Klaus Holzkamp mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, den Lerngegenstand „rassistische Diskurse“ in den Kontext von aktuellen Mehrheits-Minderheits-Diskursen zu stellen. Hierdurch könne das „Netz von Wechselausgrenzungen und -diffamierungen“, an dem die Subjekte durch ihre rassistischen Aktivitäten mitstricken und durch das sie sich gegenseitig in verschiedene Gruppierungen aufspalten und dadurch entmächtigen, erkennbar gemacht werden.<sup>224</sup> Hiermit müsste nach Holzkamp zumindest im Prinzip die Einsicht verbunden sein, „daß das Lernen solcher Zusammenhänge in meinem eigenen Interesse ist, so daß ich die hier gestellten Lernanforderungen als meine subjektive Lernproblematik übernehmen kann.“<sup>225</sup>

Hierbei übergeht Holzkamp jedoch den entscheidenden Schritt, dass für die SchülerInnen zunächst ihre eigene Beteiligung an rassistischen Diskursen erkennbar werden muss. Der Fall, in dem einem/r SchülerIn der eigene Rassismus „voll bewusst“ ist und er/sie sich offen zu den eigenen rassistischen Orientierungen bekennt, wird wohl eher selten eintreten. Stattdessen werden die SchülerInnen in aller Regel antirassistische oder zumindest nicht-rassistische Standpunkte für sich beanspruchen, so dass der rassistische Gehalt ihrer Haltungen erst nachgewiesen und nachvollziehbar gemacht werden muss. Insofern kommt antirassistischer schulischer Erziehung die anspruchsvolle Aufgabe zu, zum einen die rassistischen Verstrickungen der SchülerInnen herausarbeiten und klar benennen zu lassen, zum anderen den Lerninhalt als subjektive Lernproblematik der SchülerInnen erfahrbar zu machen.

Darüber hinaus gilt es, Bedingungen zu schaffen, die den SchülerInnen eine Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen in rassistische Diskurse ermöglicht, ohne in der Folge Imageschädigungen fürchten zu müssen.

Solange das bundesrepublikanische Schulsystem mit den oben dargestellten Defiziten und grundlegenden Systemschwächen besteht, gilt es, in den jeweils konkreten Lerngruppen die bestmöglichen Voraussetzungen für die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand Rassismus zu schaffen. Hierbei müssen die oben angeführten Anforderungen an eine antirassistische Schulpädagogik im Blick

---

<sup>224</sup> Zu „Rassismus als Selbstentmächtigung“ vgl. Osterkamp 1996.

<sup>225</sup> Holzkamp 1994, S.24.

behalten werden, gleichzeitig muss aber auch deutlich sein, dass nicht auf Unterrichtsrezepte zurückgegriffen werden kann, die ein Erreichen der Lernziele gewährleisten oder z.B. die Möglichkeit der Imageschädigung von SchülerInnen definitiv auszuschließen vermögen. Solche möglichen Stolpersteine müssen offensichtlich in Kauf genommen werden, sofern man den Gedanken einer antirassistischen Schulpädagogik, die das Ziel hat, SchülerInnen an eine Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen in rassistische Diskurse heranzuführen, nicht grundsätzlich aufgeben möchte.

#### **4.5. Didaktische Überlegungen**

Das Vorhaben, eine diskursanalytische Unterrichtseinheit mit dem Ziel der Analyse eigener sprachlicher Äußerungen für den schulischen Unterricht aufzubereiten, soll nun auf dem Hintergrund der oben dargestellten Rahmenbedingungen, die sich durch die Verortung innerhalb der schulischen Institution ergeben, reflektiert werden.

Die dargelegten Bedingungen schulischen Lernens können danach unterschieden werden, ob sie sich a) im Schulalltag verändern lassen b) unverrückbar hingenommen werden müssen oder c) abgemildert werden können.

Mögliche didaktische Konsequenzen, die sich aufgrund der institutionellen Verortung für ein solches Vorhaben ergeben, sollen nun im Folgenden dargestellt werden.

- **Zur Motivation der SchülerInnen**

Die Frage danach, auf welche Weise die SchülerInnen einer Lerngruppe bezüglich der hier zur Diskussion stehenden Lernproblematik zu Formen expansiven Lernens gelangen können, ist im Hinblick auf regulären Schulunterricht nur schwer beantwortbar. Zwar ist es denkbar, Arbeitsgemeinschaften zum Thema Diskursanalyse einzurichten, an der sich lediglich diejenigen SchülerInnen beteiligen, die ein Interesse an der Thematik bekunden, aber zum einen finden solche AGs *außerhalb* regulären Unterrichts statt, zum anderen würden hiermit lediglich diejenigen SchülerInnen erreicht, die ohnehin über Grundkenntnisse und darüber hinaus über ein Problembewusstsein hinsichtlich dieser Thematik verfügen. Faktisch dürfte weder das eine noch das andere bei kaum einem/einer SchülerIn vorhanden

sein, da das Thema Diskurstheorie resp. Diskursanalyse bislang beinahe ausschließlich im Wissenschaftsbereich Berücksichtigung gefunden hat.

Somit ist die Lehrperson – wie im Grunde genommen bei jeglichen Unterrichtsinhalten – vor das Problem gestellt, für die SchülerInnen den Nutzen, den sie aus der Beschäftigung mit der Thematik ziehen können und/oder die subjektive Betroffenheit von der Thematik verdeutlichen zu müssen, sofern man sich als LehrendeR nicht damit abfinden will, dass sich am Unterricht nur einige wenige SchülerInnen mit Interesse beteiligen.

Die Beschäftigung mit den eigenen sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen innerhalb des Deutschunterrichts scheint mir in besonderem Maße dazu geeignet zu sein, das Interesse der SchülerInnen zu wecken, die sich ansonsten meist mit literarischen Texten beschäftigen müssen oder im Fall von Grammatikunterricht oder in Unterrichtseinheiten zur Kommunikationstheorie mit Äußerungen arbeiten, die lediglich als Beispielsätze herangezogen werden.

Gesprochene Sprache, die tatsächlich (zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer spezifischen Situation) gesprochen wurde, findet in Schulunterricht demgegenüber kaum Berücksichtigung. (Eine Ausnahme besteht in der Analyse von – zumeist - politischen Reden, die jedoch wiederum keine Alltagssprache darstellen).

Die Sprache von SchülerInnen ist innerhalb der schulischen Institution i.a.R. ein Gegenstand, der lediglich dazu dient, sich über eine bestimmte Thematik zu verständigen. Dass die Sprache der SchülerInnen selbst zum Lerngegenstand wird, anhand dessen sich die SchülerInnen einen Aufschluss über Welt verschaffen, ist in schulischem Unterricht bislang nicht vorgesehen. *Wenn* die Sprache von SchülerInnen jedoch Berücksichtigung findet, dann lediglich als ein Gegenstand der von Seiten der Lehrperson im Hinblick auf die Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen kritisiert und verbessert wird.

Die Aussicht auf die Beschäftigung mit eigener gesprochener Sprache scheint mir also ein geeigneter Impuls zu sein, das Interesse von SchülerInnen an diskursanalytischem Arbeiten zu wecken.

Darüber hinaus sollte die *Thematik*, über die die SchülerInnen zum Diskutieren gebracht werden sollen, einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen haben. Es ist evident, dass sich nicht alle SchülerInnen gleichermaßen mit Engagement in eine

Diskussion zu bestimmten Themenbereichen einbringen, zumal sich eine engagierte Diskussion nicht nur aus dem Diskussionsgegenstand ergibt, sondern es vielmehr auch von den Persönlichkeiten der SchülerInnen abhängt, inwieweit sie sich an Unterrichtsgesprächen und Diskussionen beteiligen. Es sollte aber möglichst gewährleistet sein, dass der Diskussionsgegenstand so gewählt ist, dass nicht einige wenige SchülerInnen aufgrund größeren Vorwissens die Diskussion zu dominieren in der Lage sind.

Wenn ein Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen gewährleistet ist und darüber hinaus kein Spezialwissen vonnöten ist, um sich „kompetent“ an der Diskussion zu beteiligen, sind zumindest die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich möglichst viele (im Idealfall alle) SchülerInnen in die Diskussion einbringen. Dies wiederum stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass sich auch im Laufe der sich anschließenden Unterrichtseinheit die SchülerInnen mit Interesse an der Analyse ihrer gesprochenen Sprache beteiligen werden.

- **Der Zeitrhythmus schulischen Unterrichts**

Der Zeitrhythmus schulischen Lernens gehört zu den Bedingungen der Regelschule, die als unveränderbar angesehen werden müssen. Zwar besteht die Möglichkeit, dass eine Lehrperson, die in einer Lerngruppe mehrere Fächer unterrichtet, sich eine Unterrichtsstunde bei dem anderen Fach „ausleiht“, aber zum einen muss die dadurch gewonnene Zeit dem anderen Fach gutgeschrieben werden, zum anderen wird – gesetzt, auf diese Weise wird aus einer Einzel- eine Doppelstunde – aus dem 45-Minuten-Rhythmus lediglich ein 90-Minuten-Rhythmus. Die zeitliche Vorgaben von Unterrichtsstunden bleibt also auch in einem solchen Fall letztlich bestehen. Somit kann den SchülerInnen für ihre Auseinandersetzung mit eigenen sprachlichen Äußerungen kein flexiblerer Zeitrahmen eingeräumt werden als dies bezüglich aller anderen Lerngegenstände der Fall ist.

- **Benotungen und Konkurrenz**

Auch Benotungen gehören m.E. zu den Aspekten von Unterricht in Regelschulen, deren Auswirkungen auf die SchülerInnen letztlich nicht aufgehoben werden können. Zwar besteht auch hier die Möglichkeit, dass die Lehrenden eine Aussetzung von Benotungen für einen bestimmten Zeitraum ankündigen, aber es erscheint fraglich,

ob SchülerInnen nicht auch in einem solchen Fall davon ausgehen, dass die Lehrperson - ob sie will oder nicht – Bewertungen vornimmt, die sich u.U. auch in der Notengebung zum Halbjahresende niederschlagen wird.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Konkurrenzsituation von SchülerInnen auch durch die Ankündigung der/des Lehrenden, keine Benotungen vorzunehmen, kaum abgemildert werden kann.

Dennoch muss gerade im Hinblick auf eine Unterrichtseinheit, in der SchülerInnen ihre eigenen sprachlichen Äußerungen mit dem Ziel analysieren, diskursive Verstrickungen herauszuarbeiten, die Konkurrenzsituation, in der sich SchülerInnen befinden, insbesondere unter dem Aspekt der Gefahr von Imageschädigungen von SchülerInnen berücksichtigt werden.

- **Imageschädigung**

Während die Aspekte „Zeitrhythmus“ und „Benotungen“ für jeglichen Schulunterricht aus genannten Gründen als problematisch gelten müssen, ist eine Gefahr der Imageschädigung insbesondere in der hier zur Diskussion stehenden Unterrichtseinheit gegeben.

Wenn SchülerInnen ihre eigenen sprachlichen Äußerungen analysieren sollen, bedarf es eines Unterrichtsklimas, das es ermöglicht, eigene diskursive Verstrickungen erkennen und benennen zu können, ohne befürchten zu müssen, von MitschülerInnen diskreditiert zu werden. Darüber hinaus müssen die SchülerInnen in der Lage sein, Kritik zu äußern, ohne dabei die kritisierten Personen herabzusetzen. Dies wird sicherlich dadurch erschwert, dass mit jedem Redebeitrag, der sich kritisch auf die zu analysierenden sprachlichen Äußerungen bezieht, immer auch einE SchülerIn als SprecherIn dieser Äußerung angesprochen ist.

Dies kann jedoch durch die Anonymisierung der SchülerInnenäußerungen verhindert werden. Hierdurch wird es jedoch gleichzeitig erschwert, sich im positiven Sinne mit den Äußerungen als „eigenen“ Äußerungen zu identifizieren. Somit kann das zu untersuchende Sprachmaterial zwar als sprachliche Äußerungen der KursteilnehmerInnen angesehen, aber nicht mehr einzelnen SchülerInnen zugeordnet werden. Hierdurch könnte das angenommene Interesse der SchülerInnen an ihrer eigenen Sprache gemindert werden.

Eine weitere Möglichkeit, ein solidarisches Unterrichtsklima zu schaffen, besteht im verstärkten Einsatz von Unterrichtsmethoden wie Partner- und Gruppenarbeit. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Frontalunterricht mit 76% den Spitzenreiter der in Schule angewandten Sozialformen darstellt. Demgegenüber wird Partnerarbeit mit 2,8% und Gruppenarbeit mit 7,4% weitgehend vernachlässigt.<sup>226</sup>

Wenngleich auch ein verstärktes Arbeiten der SchülerInnen in Gruppen nichts an deren faktisch bestehender Konkurrenzsituation ändert, so wird dennoch der Vereinzelung von SchülerInnen entgegengewirkt, die für die Entwicklung eines solidarischen Miteinander der SchülerInnen hinderlich ist.

- **Zur Hierarchie des SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnisses**

Auch die Hierarchie zwischen SchülerInnen und Lehrenden ist ein schulischem Unterricht immanenter Aspekt, der somit als unveränderlich angesehen werden muss.

Dies bezieht sich insbesondere auf die Tatsache, dass Lehrende diejenigen sind, die SchülerInnen bewerten und benoten (müssen) und damit einen entscheidenden Einfluss sowohl auf die SchülerInnenpersönlichkeiten als auch auf deren Schul- und Berufslaufbahn ausüben (können).

Der Einfluss, den Noten auf die Biographien von SchülerInnen haben können, wurde bereits in Kapitel 4.2. dargestellt. Der Einfluss, den Lehrende auf die Befindlichkeit ihrer SchülerInnen nehmen können, lässt sich an dem einfachen Beispiel verdeutlichen, in dem einE LehrerIn den geschriebenen Text/das gemalte Bild/das gefertigte Werkstück eines Schülers/einer Schülerin mit den Worten kommentiert: „Für deine Verhältnisse war das gar nicht so schlecht“. Die Person, deren Produkt auf eine solche Weise kommentiert wurde, wird das nächste Mal vermutlich mit weniger Freude und Selbstbewusstsein an eine ähnliche Aufgabe herangehen.

Wenngleich es grundsätzlich möglich ist, dass SchülerInnen ihren Lehrenden in bestimmten Wissensbereichen oder bezüglich bestimmter Fertigkeiten überlegen sind, muss aber auch in Bezug auf die fachlichen Kompetenzen ein hierarchisches Gefälle von Lehrenden zu SchülerInnen konstatiert werden.

Eine solche Hierarchie bezüglich der fachlichen Kompetenz ist m.E. jedoch bezüglich der Interpretation von Texten bzw. der Analyse von sprachlichen

---

<sup>226</sup> Vgl. Hage et al. 1985.

Äußerungen problematisch. Aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen scheint mir ein wesentliches Problem beim interpretierenden Umgang mit Texten zu sein, dass SchülerInnen vielfach entweder eine weitgehende Beliebigkeit bei der Entwicklung von Lesarten zugrunde legen oder – im Gegensatz hierzu – darum bemüht sind, die einzig richtige Interpretation zu entdecken, die in der Folge von der Lehrperson mit einer „sehr guten“ Note bewertet werden muss.<sup>227</sup> Daher ist es m.E. für die Analyse von Sprache in schulischem Unterricht wesentlich, den SchülerInnen neben der Vermittlung von Analysefähigkeiten auch eine grundsätzlich gleichwertige Kompetenz in der Entwicklung von Lesarten einzuräumen.

Anders formuliert bedeutet dies, dass die von den SchülerInnen entwickelten Lesarten nicht mit der Autorität der/des Lehrenden aus der Diskussion ausgeschlossen werden sollten. Die Autorität sollte in diesem Zusammenhang nicht der Interpretation der Lehrperson eingeräumt werden, sondern dem Text bzw. dem besseren Argument, mit dem eine Lesart gestützt oder widerlegt werden kann.<sup>228</sup>

Wie gezeigt werden konnte, bringt das Vorhaben, SchülerInnen innerhalb von Schule an diskursanalytisches Arbeiten heranzuführen zu wollen und dabei das Ziel zu verfolgen, ihre eigenen diskursiven Verstrickungen erfahrbar zu machen, einige Schwierigkeiten mit sich, die nicht zuletzt der institutionellen Verortung geschuldet sind.

Wie weiter gezeigt werden konnte, müssen einige institutionelle Rahmenbedingungen in Kauf genommen werden, obwohl zu erwarten ist, dass sich dies negativ auf die Lernhandlungen der SchülerInnen auswirken wird. Andere Konstellationen, die aus der institutionellen Verortung resultieren und negative Auswirkungen erwarten lassen, können m.E. abgemildert werden.

---

<sup>227</sup> Dies zeigt sich m.E. auch an der großen Beliebtheit von Interpretationshilfen wie „Königs Erläuterungen und Materialien“ oder Reclams „Erläuterungen und Dokumente“ unter SchülerInnen, deren fragmentarische Reproduktion in schriftlichen Prüfungen nach Ansicht von SchülerInnen eine Garantie dafür darzustellen scheint, in der Interpretation nicht völlig „daneben zu liegen“, selbst wenn die Entwicklung einer Interpretation von den SchülerInnen nicht stringent verfolgt oder am Text belegt werden kann.

<sup>228</sup> Wenngleich dies dem Leser/der Leserin selbstverständlich erscheinen mag, ist es mir wichtig festzuhalten, dass meine eigenen Erfahrungen – sowohl aus meiner eigenen Schulzeit als auch aus der LehrerInnenausbildung – gezeigt haben, dass dies im Schulalltag keineswegs eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Die konkrete Unterrichtsplanung, der hier zugrunde gelegten Unterrichtseinheit, bei der versucht wurde, die oben dargelegten didaktischen Überlegungen zu berücksichtigen, soll im Folgenden dargestellt werden.

## V. Die Unterrichtseinheit

### 5. Die Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit wurde im November/Dezember 1998 in einem Oldenburger Gymnasium zum Thema „Reflexion über Sprache“ durchgeführt.

Im Zentrum der Unterrichtseinheit stand die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit eigenen sprachlichen Äußerungen. Auf der Grundlage eines diskurstheoretischen Ansatzes, der innerhalb der UE nur umrissen wurde, sollten die SchülerInnen erfahren, dass sie sich unweigerlich an Diskursen beteiligen (müssen), in diese „verstrickt“ sind und sich nicht ohne weiteres aus diesen zu lösen vermögen. Durch Textarbeit und Gesprächsanalysen anhand von Transkripten sollten diese Verstrickungen und die sich daraus ergebenden Wirkungen deutlich gemacht werden. Als exemplarisches Thema diente der „Islamdiskurs“, der nachweislich rassistische Diskurselemente beinhaltet.<sup>229</sup> Die anzunehmenden rassistischen Verstrickungen der SchülerInnen sollten hierbei herausgearbeitet und als Eigenschaften von Diskursen - nicht von Individuen - einer Reflexion zugänglich gemacht werden.

Bei der Lerngruppe handelte es sich um einen Leistungskurs Deutsch der dreizehnten Jahrgangsstufe.

Bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit ergaben sich Probleme in der Zeitplanung: Aufgrund der bevorstehenden Abiturprüfungen konnten – anders als anfänglich geplant - lediglich zehn Unterrichtsstunden für das Unterrichtsprojekt zur Verfügung gestellt werden.

Der Kurs setzte sich aus jeweils acht Schülerinnen und Schülern zusammen. Einer der Schüler gab Syrien als seine „Heimat“ an<sup>230</sup>, obwohl er deutscher Staatsbürger und in der BRD aufgewachsen ist. Diese Aussage resultiert offenbar daraus, dass seine Eltern in Syrien geboren wurden und erst im Erwachsenenalter in die BRD kamen. Bezüglich seiner Religionszugehörigkeit gab er im Laufe der Gruppendiskussion an, er sei Atheist.

---

<sup>229</sup> Vgl. M.Jäger 1996, Hofmann 1998.

<sup>230</sup> Vgl. Transkript der Gruppendiskussion, Zeile 69.

### **5.1. Fachwissenschaftliche Vorgaben**

Eine religionswissenschaftliche Thematisierung des Islam sollte in der geplanten Unterrichtseinheit nicht geleistet werden. Zum einen wäre dies nicht Thema des Deutsch-, sondern vielmehr des Religionsunterrichtes, zum anderen sollte die thematische Behandlung des Islam lediglich *exemplarischen Charakter* für die diskursanalytische Auseinandersetzung mit den eigenen Verstrickungen in rassistische Diskurse haben. Wenngleich es sinnvoll erscheint, gerade im Hinblick auf die breite Akzeptanz und Verbreitung eines islamischen Feindbildes und den damit verbundenen Rassismen, sich sowohl mit dem islamischen Glauben als auch mit den politischen und sozio-kulturellen Verhältnissen und Entwicklungen in sogenannten islamischen Ländern auseinander zu setzen, erschien eine solche Vorarbeit in diesem Zusammenhang als nicht zwingend notwendig, da das Herausarbeiten von Homogenisierungen, negativen Stigmatisierungen etc. auch ohne die detaillierte Kenntnis islamischer Länder und verschiedener Ausprägungen islamischen Glaubens sinnvoll geleistet werden kann und hierbei nicht die Frage im Vordergrund stand, ob die eigenen Bilder von Islamgläubigen und deren Religion mit der Realität - wie auch immer diese bestimmt werden sollte - übereinstimmen. Die *diskurstheoretische* Grundlage der Unterrichtseinheit bildete der Diskursbegriff Jürgen Links (1986) der im wesentlichen auf die diskurstheoretischen Überlegungen Michel Foucaults rekurriert. Bei der *methodischen Grundlegung* bezog ich mich auf Siegfried Jäger (1993) und Franz Januschek (1986).

### **5.2. Lehrziele**

Lehrziele zu formulieren, ist insofern problematisch, als dass es zunächst sehr einfach erscheint, alle möglichen wünschenswerten Erziehungsziele zu benennen und damit zu suggerieren, dass diese sich innerhalb einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit durch eine wie auch immer geartete Erziehungstätigkeit der Lehrperson in den SchülerInnen verwirklichen ließen.

Das in den Rahmenrichtlinien aufgeführte Wissen, auf das die Lehrkräfte, zumindest während der LehrerInnenausbildung, bei der Formulierung ihrer Lehrziele rekurrieren, ist dermaßen umfangreich, dass ein solch umfassend gebildeter Mensch, wie es ein/e SchülerIn nach Beendigung der Schulzeit darstellen würde, sofern er/sie

das gesamte in den Rahmenrichtlinien aufgeführte Wissen mitsamt den darin angezielten Fähigkeiten auf sich vereinigen könnte, nicht vorstellbar ist. Letztlich sind solche „Bildungsmonster“<sup>231</sup> wohl auch nicht wünschenswert, da sie lediglich ein Produkt dessen darstellen würden, was *andere* als wissenswert herausgearbeitet haben und dabei die eigenen Interessen der SchülerInnen nicht entwickelt bzw. nicht berücksichtigt worden wären.

Auch die Überprüfung, ob Lehrziele erreicht worden sind, stellt die Lehrperson vor einige Schwierigkeiten, da Lernprozesse von vielfältigen Faktoren beeinflusst sind und sich nicht in Form eines Reiz-Reaktion-Schemas abbilden lassen. Die Operationalisierung von Lernzielen, die dazu dienen soll, die Kontrolle der Veränderung von SchülerInnenverhalten zu ermöglichen, lässt sich insbesondere auf Lernziele, die die Emanzipation der SchülerInnen zum Ziel haben, *nicht* anwenden.<sup>232</sup>

Dennoch erscheint es mir notwendig, Lehrziele für den Unterricht festzulegen, da ohne jegliche Lehrziele Unterricht anarchisch zu werden droht. Die Lehrziele sollen hier lediglich als Richtschnur für den Unterrichtsverlauf aufgefasst werden.

Die Lehrziele der vorliegenden Unterrichtseinheit werden folgendermaßen bestimmt: Als übergeordnetes Lehrziel galt die Sensibilisierung der SchülerInnen für Sprache und die ihr innewohnenden Wirkungen. Dies bezog sich sowohl auf die *Rezeption* sprachlicher Äußerungen als auch auf die jeweils *eigene Sprache* der SchülerInnen.

Des Weiteren sollten die SchülerInnen erfassen,

- dass Sprache Realität nicht abbildet, sondern vielmehr Realität konstruiert.
- dass sprachlichen Äußerungen vielfach Ideologien zugrunde liegen, die hinterfragt werden sollten. (Auf welcher Grundlage argumentiert der Sprecher/die SprecherIn? Welche Konsequenzen leiten sich aus dem Gesagten ab?)

Eine ausführliche Behandlung von *Diskurstheorie* ließ sich aufgrund der Komplexität der Thematik und des knapp bemessenen Zeitplanes nicht umsetzen. Dennoch sollten einige diskurstheoretische Überlegungen innerhalb der Unterrichtseinheit deutlich werden:

---

<sup>231</sup> Holzkamp 1993, S.396.

<sup>232</sup> Zur Lernzielorientierung vgl. Meyer 1980, S.133ff.

- Diskurse sind nicht nur gegenwärtig, sondern haben sowohl eine Vergangenheit als auch eine Zukunft. Erst unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung von Diskursen lassen sich die aktuellen Ausformungen der Diskursverläufe sinnvoll erfassen.
- Diskurse haben Machtwirkungen.
- Die verschiedenen Diskursebenen wirken aufeinander. Diese Wechselwirkungen beinhalten und produzieren wiederum Machtwirkungen.
- Das Individuum ist nicht in der Lage, aus den Diskursen herauszutreten. Es muss sich und wird sich quasi automatisch an Diskursen beteiligen.

Des Weiteren sollten die SchülerInnen *diskurs- bzw. gesprächsanalytische Fähigkeiten* erwerben.

- Die SchülerInnen sollten an das Arbeiten mit Gesprächstranskripten herangeführt werden.
- Sie sollten befähigt werden, selbständig Analyse- und Interpretationsansätze von Texten und eigener Rede zu erarbeiten.
- Mit Hilfe dieser Analysearbeiten sollten eigene Diskursverstrickungen erfahrbar gemacht und abschließend einer Reflexion unterzogen werden.

### **5.3. Die Unterrichtseinheit**

#### **5.3.1. Exkurs: Zum methodischen Einsatz von Gruppendiskussionen**

Bevor der Verlauf der Unterrichtseinheit kurz skizziert wird, sollen zunächst die Vor- und Nachteile dargestellt werden, die sich bei der Nutzung von Gruppendiskussionen, wie sie in den ersten beiden Unterrichtsstunden durchgeführt wurde, ergeben. Deren Reflexion sollte bei der Planung der Gruppendiskussion berücksichtigt werden.

Die methodische Nutzung von Gruppendiskussionen für diskursanalytische Untersuchungen wurde bisher weitestgehend vernachlässigt,<sup>233</sup> obwohl verschiedentlich auf deren Vorteile hingewiesen wurde.

Durch ihre Nutzung kann im Gegensatz zum Einzelinterview vermieden werden, „Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit

---

<sup>233</sup> Lediglich Bredehöft 1994 und Wodak et al. 1998 haben meines Wissens Gruppendiskussionen innerhalb von diskursanalytischen Untersuchungen angewandt.

zu studieren, in der sie kaum je vorkommen.“<sup>234</sup> Einzelinterviews stellen in hohem Maße eine künstliche Situation dar, die sich mit keinerlei Alltagssituationen vergleichen lässt. Die asymmetrische Struktur von Interviews ist dazu angetan, Druck auf Seiten der Interviewten aufkommen zu lassen, da bereits durch die Art der Befragung der Eindruck eines Prüfungsgesprächs nahegelegt wird, was wiederum einem konformen Antwortverhalten der Interviewten Vorschub leistet.<sup>235</sup>

Dieser Problematik wird in Gruppendiskussionen dadurch entgegengewirkt, dass den GesprächsteilnehmerInnen hier die Möglichkeit gegeben ist, sich aus der Diskussion zurückzuziehen und sich nicht zu Wort zu melden.

Ein weiterer Nachteil von standardisierten Interviews besteht in der ideologischen Verfasstheit der verwendeten Fragen, denen die Deutungsmuster der Interviewten keineswegs entsprechen müssen. Da dies kaum abgemildert werden kann, eine Verständigung ohne Fragen durch die interviewende Person jedoch nicht möglich ist, scheint der Verzicht auf Interviews zugunsten der Gruppendiskussion sinnvoll, bei der im Idealfall die Gesprächsmoderation stark in den Hintergrund treten kann.<sup>236</sup>

Dennoch haben Gruppendiskussionen auch Nachteile, die berücksichtigt werden müssen: Durch den Gruppendruck oder die Dominanz einzelner Personen kann es auch zur Verzerrung oder gar Verhinderung von Meinungsäußerungen kommen - dem durch die Moderation lediglich bis zu einem gewissen Grad entgegengearbeitet werden kann. In der hier geführten Diskussion wurde durch den Einsatz von „Blitzlichtern“ versucht, der Möglichkeit, dass die Aussagen einzelner TeilnehmerInnen für die spätere Analyse nicht zur Verfügung stehen, entgegenzuwirken. Dadurch wurde aber gleichzeitig die Möglichkeit der SchülerInnen, sich aus der Diskussion heraushalten zu können, eingeschränkt.

Schwierigkeiten bei Gruppendiskussionen ergeben sich auch aus der nur eingeschränkten Möglichkeit zu Nachfragen und Vertiefungen, was sich wiederum auf die Interpretation der Daten auswirkt.<sup>237</sup> Sowohl der Diskussionsverlauf als auch die hierarchischen Strukturen innerhalb der Gruppe müssen daher bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.<sup>238</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. Pollock 1955, S.34.

<sup>235</sup> Vgl. Berger 1974.

<sup>236</sup> Vgl. ebd.

<sup>237</sup> Vgl. Bruck/Stocker 1996, S.48.

<sup>238</sup> Vgl. Wodak et al. 1998, S.316.

In jedem Fall ist die Diskussionsleitung im Gegensatz zur Durchführung von Einzelinterviews dadurch erschwert, dass ein Teil der Entscheidungen innerhalb der Diskussion ausschließlich aus der Situation heraus erfolgen kann.

Welche Wendungen die Diskussion nehmen wird, ist kaum vorhersagbar, des Weiteren muss situativ erfasst werden, an welcher Stelle sich die Diskussion über einen der angesprochenen Teilbereiche oder auch die gesamte Diskussion erschöpft hat. Hierbei gibt es keine eindeutigen Kriterien, die es der Diskussionsleitung erleichtern könnten, solche Entscheidungen innerhalb der Diskussion zu treffen.

### **5.3.2. Der Verlauf der Unterrichtseinheit**

#### **• Erste Doppelstunde: Gruppendiskussion I**

Die Unterrichtseinheit wurde mit einer stimulierten Gruppendiskussion eingeleitet.

Als Diskussionsanreiz diente ein Artikel der Nordwest-Zeitung vom 14. Juli 1998, der den Fall der Muslima Fereshta Ludin zum Thema hat, die aufgrund ihrer Weigerung, während des Unterrichts auf das Tragen ihres Kopftuches zu verzichten, von der baden-württembergischen Kultusministerin Annette Schavan nicht in den Schuldienst übernommen wurde.<sup>239</sup> Die Wahl dieses diskursiven Ereignisses als DiskussionsEinstieg schien mir aufgrund des Bezugs der SchülerInnen zur Institution Schule besonders geeignet, da die Jugendlichen auch aus ihrer Perspektive als SchülerInnen erörtern können, wie es ihrer Meinung nach zu bewerten sei, von einer kopftuchtragenden muslimischen Lehrerin unterrichtet zu werden.

Die Gruppendiskussion diente zum einen der Einführung in das Thema „Islamdiskurs“, zum anderen sollte die mit Tonband aufgenommene Gruppendiskussion das Material für die geplanten Gesprächsanalysen darstellen.

Da die SchülerInnen möglichst frei diskutieren sollten, wurde bezüglich der Diskussionsleitung ein nichtdirektiver Stil angestrebt. Durch den methodischen Einsatz von „Blitzlichtern“ sollten diejenigen SchülerInnen, die sich an der Diskussion thematischer Aspekte nicht beteiligten, dazu gebracht werden, sich zu äußern. Der vorbereitete Fragenkatalog sollte lediglich dazu dienen, für den Fall stockender oder „leerlaufender“ Diskussion thematische Anknüpfungspunkte zu liefern.

---

<sup>239</sup> Der Artikel findet sich zusammen mit anderen Unterrichtsmaterialien im Anhang (Kapitel 14.3.).

- **Zweite Doppelstunde: Diskurstheorie und diskursiver Kontext**

In einem zweiten Schritt sollte grundlegendes diskurstheoretisches Wissen vermittelt werden. Dies beinhaltete die Definition des Begriffs „Diskurs“, wobei insbesondere die Gesellschaftlichkeit, die Regelmäßigkeit von Diskursen und die ihnen innewohnenden Machtwirkungen innerhalb eines Lehrervortrags herausgestellt wurden. Dies wurde mit Hilfe von Beispielen zu verdeutlichen versucht.

Des Weiteren wurden unter Rückbezug auf Jäger (1993) die Begriffe des Diskursstranges und -fragmentes eingeführt. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes, das die erarbeiteten Inhalte zusammenfasste, wurden darüber hinaus verschiedene Diskursebenen dargestellt und Möglichkeiten der gegenseitigen Beeinflussung aufgezeigt.

Auch die Grundzüge der Kollektivsymbolik wurden in einem Lehrervortrag mit Hilfe von Folien zur Veranschaulichung erörtert.

Im Anschluss daran wurden verschiedene Diskursfragmente in Gruppenarbeit von den SchülerInnen bearbeitet. Als Textgrundlagen dienten ein Auszug aus Martin Luthers „Eine Heerpredigt wider den Türken“, ein Textausschnitt aus „Im Reich des Silbernen Löwen“ von Karl May, Textauszüge aus Samuel P. Huntingtons „Der Kampf der Kulturen“ und ein EMMA-Artikel.

Hierbei sollten die Unterschiede der verschiedenen Diskursfragmente (Genre, Verfasserschaft, Zeitpunkt der Entstehung), die Gemeinsamkeiten (Diskursinhalte) und die in den Texten enthaltenen Präsuppositionen herausgearbeitet werden.

- **Dritte Doppelstunde: Diskursiver Kontext und Einführung in die Analysetätigkeit**

Nachdem die SchülerInnen ihre Gruppenarbeiten innerhalb der ersten Stunde fertiggestellt hatten, wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeiten mit Hilfe einer Wandzeitung und anhand von Standbildern<sup>240</sup> vorgestellt.

Im Anschluss hieran sollten Transkriptausschnitte der zu Beginn stattgefundenen Gruppendiskussion analysiert und interpretiert werden. Zunächst wurde anhand der ersten Seite des Transkripts, die als Folie auf die Wand projiziert worden war, die Transkribierweise erläutert. Anschließend wurde den SchülerInnen ein Leitfaden zur

---

<sup>240</sup> Zum Bauen von Standbildern als Mittel szenischer Interpretation vgl. Scheller 1986.

Gesprächsanalyse verteilt, anhand dessen Analysekategorien vorgestellt wurden und der den SchülerInnen die sich anschließende Analysearbeit erleichtern sollte.

Daraufhin wurde ein Transkriptausschnitt verteilt, der in Partnerarbeit analysiert werden sollte. Nach einer Arbeitsphase von 20 Minuten wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen zusammengetragen und besprochen, wobei Wert darauf gelegt wurde, divergierende Interpretationsansätze nicht mit der Autorität der Lehrenden zu verifizieren oder falsifizieren, sondern zu versuchen, die SchülerInnen zu motivieren, möglichst überzeugende Argumente für ihre Lesarten heranzuziehen und letztlich selbst zu entscheiden, welche der vorgeschlagenen Lesarten ihnen plausibler erscheint.

- **Vierte Doppelstunde: Gesprächsanalysen**

Die Analysetätigkeit wurde fortgesetzt. Verschiedene Transkriptausschnitte wurden zunächst in Partnerarbeit, später gemeinsam in einem gelenkten Unterrichtsgespräch analysiert.

Die Transkriptausschnitte waren so gewählt, dass insbesondere Diskursstrategien und der Einsatz von Kollektivsymbolik herausgearbeitet werden konnte, da typische *Inhalte* des Islamdiskurses bereits innerhalb der Gruppenarbeiten herausgearbeitet worden waren (die während der gesamten sich anschließenden Unterrichtseinheit in Form der Wandzeitung visuell präsent waren und auf die mehrfach rekurriert wurde).

- **Fünfte Doppelstunde: Gesprächsanalyse und Rückkopplungsgespräch**

Zu Beginn der ersten Stunde wurden zum Abschluss der Gesprächsanalysen mehrere Transkriptausschnitte besprochen, die im wesentlichen das Wirken einer antirassistischen Norm belegen. Hierdurch sollten die Gesprächsanalysen mit einem - unter moralischen Gesichtspunkten - positiven Aspekt abgeschlossen werden.

Die Reflexion der Unterrichtseinheit sollte innerhalb eines Rückkopplungsgesprächs stattfinden. Hierbei wurden zunächst die wesentlichen Lerninhalte zusammengefasst, zum Teil wurden Analyseergebnisse noch einmal aufgegriffen und kontrovers diskutiert.

In einem nächsten Schritt sollte die gesamte Unterrichtseinheit von Seiten der SchülerInnen kritisiert werden. (Was konnten die SchülerInnen lernen? Was ist unverständlich geblieben? usw.)

Die gesamte Doppelstunde wurde aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

#### **5.4. Lernbehinderungen innerhalb der Unterrichtseinheit**

Lernbehinderungen, die aufgrund der strukturellen Verfasstheit von Schule gegeben sind, wie sie auch im fünften Kapitel dargestellt wurden, bestanden auch innerhalb der hier beschriebenen Unterrichtseinheit.

In der hier zugrunde liegenden Unterrichtseinheit wurde das Thema des Unterrichts von den SchülerInnen *nicht selbst gewählt*. Die Unterrichtseinheit schloss sich übergangslos an den vom Kursleiter gehaltenen Literaturunterricht an. Auch der *Zeitrahmen* war, aufgrund des bevorstehenden Abiturs, sehr eng gesteckt. Da die Gruppendiskussionen bereits zwei Doppelstunden in Anspruch nahmen, blieb für die Analysetätigkeit weitaus weniger Zeit übrig, als dies notwendig gewesen wäre, um tatsächlich selbständig Gesprächsanalysen von Transkriptausschnitten anfertigen zu lassen. Stattdessen folgten den kurzen Partnerarbeitsphasen Phasen gelenkten Unterrichtsgesprächs, in denen die Ergebnisse der SchülerInnen zusammengetragen und diskutiert wurden.

Das Thema *Benotungen* wurde während der Unterrichtseinheit nicht angesprochen. Der Kursleiter war lediglich während der zweiten Doppelstunde anwesend. Dennoch war es für die Schülerinnen wohl kaum einschätzbar, ob ich Benotungen der mündlichen Mitarbeit vornehmen würde. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die SchülerInnen davon ausgegangen sind, dass ich dem Kursleiter Informationen über den Unterrichtsverlauf und u.U. auch über die mündliche Beteiligung der einzelnen SchülerInnen zukommen lassen würde.

Das Problem der möglichen *Imageschädigung* als Folge der Gesprächsanalysen wurde dadurch aufzufangen versucht, dass immer wieder auf die diskurstheoretischen Grundlagen hingewiesen wurde. (Diskursverstrickungen als Eigenschaften von Diskursen etc.). Auch anhand der vorgenommenen Anonymisierung der Gesprächstranskripte sollte noch einmal deutlich gemacht werden, dass nicht die sprechenden Subjekte im Blickpunkt der Analysen stehen.

Die Problematisierung der Gruppendynamik, die u.U. einen Anlass für die Furcht vor einer Imageschädigung darstellen könnte, wäre bereits aufgrund des knapp bemessenen Zeitrahmens nicht möglich gewesen.

## **VI Die Auswertung der Untersuchung**

### **6. Gruppendiskussion : Die Herstellung eines Unterrichtsdiskurses am Beispiel des Redens über „den Islam“**

#### **6.1. Zur Analyse der Gruppendiskussion und zur Auswahl der den Feinanalysen zugrunde liegenden Gesprächsausschnitte**

Die Darstellung der Analyse umfasst die gesamte Gruppendiskussion und erfolgt chronologisch.

Die Analyseschritte waren folgende:

- Makroanalyse: Zunächst wurde die gesamte Gruppendiskussion grob analysiert. Hierbei wurden zum einen Diskursinhalte und Diskursstrategien herausgearbeitet, zum anderen sollte die interaktive Herstellung von „Neuem“, das entsteht, ohne dass dies von den Beteiligten beabsichtigt worden wäre, beschrieben werden.
- Daraufhin wurde die Gruppendiskussion in Abschnitte eingeteilt, deren Analysen im Anschluss kurz zusammengefasst wurden.
- Mikroanalyse: Abschließend wurden in Kenntnis der ersten Analyseergebnisse drei Ausschnitte ausgewählt, die einer erneuten Feinanalyse unterzogen wurden. Die Untersuchungsziele sind mit denen der Grobanalyse deckungsgleich, jedoch versprach die Analyse dieser Gesprächsausschnitte weitere und u.U. detailliertere Ergebnisse im Hinblick auf die zugrunde liegenden Fragestellungen.

Die für die Feinanalyse ausgewählten Gesprächsausschnitte sind folgende:

##### *1. Einleitung der Gruppendiskussion und erster Redebeitrag (Zeilen 1-44)*

Dieser Gesprächsausschnitt wurde gewählt, um den potentiellen Einfluss der Gesprächseinleitung auf den folgenden Verlauf der Diskussion transparent zu machen. Da die Institution Schule durch eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und SchülerInnen gekennzeichnet ist, muss gerade im schulischen Bereich der Einfluss der Lehrenden und damit in diesem Fall auch der Gesprächsleitung auf den Diskussionsverlauf besonders hoch veranschlagt werden.

Insbesondere die Gesprächseinleitung, die einen der wenigen langen Gesprächsschritte der Lehrenden darstellt, verspricht Informationen sowohl über den Einfluss des geplanten Forschungsvorhabens auf die Redeweise der Lehrenden, die

gleichzeitig auch Forschende ist, als auch über die Auswirkungen der Redeweise der Lehrperson auf den Diskussionsverlauf liefern zu können.

## 2. *Thematisierung der Installation eines Kontrollorgans in Schule (Zeilen 135-212)*

Der zugrunde liegende Transkriptausschnitt wurde ausgewählt

1) aufgrund der verschiedenen thematischen Bezüge, die von den SchülerInnen innerhalb dieses Ausschnittes im Zusammenhang mit dem Islam hergestellt wurden. Diese waren: „Berufsverbote für KommunistInnen in der BRD“, „Nationalsozialismus und Nachkriegsdeutschland“ und „Links- und Rechtsextremismus“. Interessant erschien mir in diesem Zusammenhang, auf welche Weise diese Bezüge zu der Frage nach der Einstellung einer kopftuchtragenden muslimischen Lehrerin in den bundesdeutschen Schuldienst hergestellt wurden und welche Effekte sich mit ihrem Einsatz verbinden

2) um die Entwicklung der Position eines Schülers im Zusammenhang mit seiner zuvor geäußerten Stellungnahme, die hiermit - nach ersten Analyseergebnissen - in Diskrepanz steht, nachzeichnen zu können. Daher schien der vorliegende Transkriptausschnitt besonders geeignet, die diskursive Aneignung einer Fragestellung im Rahmen einer schulischen Diskussionssituation exemplarisch nachzeichnen zu können.

## 3. *Zur Stellung der Frau im Islam (Zeilen 531-603)*

Die Auswahl dieses Gesprächsausschnittes begründet sich insbesondere durch den zentralen Stellenwert, den die Thematik der „Frauenfrage“ innerhalb des Islamdiskurses einnimmt.<sup>240</sup>

Wenngleich die Behandlung dieses Themenstranges bereits durch den Diskussionsstimulus nahegelegt ist, erweist sich das gesteigerte Interesse der SchülerInnen im Hinblick auf diesen Themenbereich an der Lebendigkeit dieses Diskussionsausschnittes. Diese wiederum verdeutlicht sich an der Beteiligung von SchülerInnen, die sich ansonsten eher selten durch Redebeiträge in die Diskussion eingebracht haben, aber auch am vermehrten Lachen der SchülerInnen und an einem Anstieg der Nebengespräche, die hier nicht als Nebentätigkeiten aufgefasst, sondern durch ihre Verortung innerhalb der Diskussion als erhöhtes Interesse gewertet werden.

## **6.2. Diskursanalyse**

### **6.2.1. Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 1-44**

#### **Einleitung der Gruppendiskussion und erster Redebeitrag**

Die Gruppendiskussion wurde eingeleitet mit der gemeinsamen Lektüre eines Artikels aus der Nordwest-Zeitung vom 14.7.1998, der über die Entscheidung der baden-württembergischen Kultusministerin Annette Schavan informiert, die Muslima Fereshta Ludin nicht in den öffentlichen Schuldienst zu übernehmen, da diese während des Unterrichts ein Kopftuch tragen will.

Der Vorbereitung der Gruppendiskussion lag die Überlegung zugrunde, dass mir die SchülerInnen eine kritische Haltung zur Position der Kultusministerin unterstellen würden. Es erschien mir kaum denkbar, dass die SchülerInnen bei dem Versuch, meine Einstellung zu der Thematik abzuschätzen, zu dem Schluss kommen könnten, ich hielte es für richtig, eine muslimische Lehrerin, die darauf besteht, ihr Kopftuch während des Unterrichtens tragen zu dürfen, nicht in den öffentlichen Schuldienst zu übernehmen. Diese Überlegung beinhaltet bereits mehrere Präsuppositionen: zum einen bin ich davon ausgegangen, dass die SchülerInnen versuchen würden, meine Haltung einzuschätzen, um in der Folge mit ihren eigenen Aussagen der Meinung der Lehrenden entsprechen zu können, zum anderen nahm ich bereits das Ergebnis dieses von mir unterstellten Einschätzungsversuches voraus. Dies mag auf der einen Seite damit zusammenhängen, dass ich tatsächlich eine eindeutige Position zu dem skizzierten Fall habe, und demzufolge befürchtete, die SchülerInnen könnten, wenn diese deutlich würde, lediglich einem angesagten Reden folgen. Auf der anderen Seite mag meine eigene Vorstellung eine Rolle spielen, dass innerhalb von Projekten, in denen WissenschaftlerInnen in pädagogischen Bereichen arbeiten, „fortschrittliche“ Inhalte vermittelt werden sollen und die Nichteinstellung einer kopftuchtragenden Muslima, wie sie von der Kultusministerin beschlossen wurde, m.E. keine „fortschrittliche“ Position darstellt. Diese Vorüberlegungen führten zu dem Vorsatz, die Einleitung in die Gruppendiskussion auf eine Weise zu formulieren, in der meine eigene Einstellung nicht deutlich zutage tritt.

---

<sup>240</sup> Vgl. Hofmann 1998, S.117.

Nachdem der Zeitungsartikel von den GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam gelesen worden war, führe ich in die Diskussion wie folgt ein<sup>241</sup>:

|    |   |
|----|---|
| L  | Das ist also der Fall, um dens jetzt gehn soll.(3) Und wir sehn also praktisch es   |
| L  | is, eh (5) es sind hier zwei Parteien, von denen die Rede ist, das eine ist also /  |
| SM | (hh)  |
| L  | diese / Muslimin Fereshta Ludin, (..) die also sich weigert / zumindest während des Unterrichtens ihr Kopftuch abzunehmen und die andere Partei ist die Kultusministerin / die sie daraufhin nicht in den Schuldienst übernehmen will. (..) Nun haben ja sicherlich beide / Parteien <u>Gründe</u> für ihre Entscheidung. Über die Motive der <u>Muslima</u> wird in dem Artikel / nichts ausgesagt. Wir erfahren nicht, warum sie das Kopftuch trägt beziehungsweise warum, eh, sies nicht abnimmt (..) ehm / aber die Gründe der / Kultusministerin, die werden genannt. (..) Also, wenn sie sagt, es bestehe die Gefahr (..) der Vereinnahmung des Kopftuches als, eh, politisches Symbol beziehungsweise / sagt, das Kopftuch sei in der innerislamischen Diskussion / ein Symbol der kulturellen Abgrenzung. Jetzt würde mich <u>erstma</u> intressieren, was das wirklich konkret heißt, denn erstma sind das ja relative Worthülsen / also nach <u>euerm</u> Alltagsverständnis was, was bedeutet das konkret? Welches Konfliktpotential liegt im Tragen eines Kopftuches oder könnte im Tragen eines Kopftuches in der schulischen Institution / bestehen? (1-16) |

*Paraphrase:*

*Dieser Zeitungsartikel gibt die Thematik vor, mit dem wir uns im Folgenden beschäftigen werden. Es handelt sich hierbei um zwei Parteien. Zum einen die der Muslima Fereshta Ludin, die mit Kopftuch unterrichten möchte, wobei wir über ihre Motive nichts erfahren, zum anderen die Kultusministerin, die die Muslima nicht in den Schuldienst übernimmt. Deren Gründe für ihre Entscheidung werden zwar genannt, sind aber nicht sehr konkret. Welche Probleme könnten eurer Meinung nach im Tragen von Kopftüchern in der Schule liegen?*

Mit der Äußerung „das ist also der Fall, um dens jetzt gehen soll“(1) wird zwischen der vorangegangenen Lese- und der Gruppendiskussion, die nun folgen soll, vermittelt. Bis zu diesem Zeitpunkt war den SchülerInnen lediglich bekannt, dass eine Diskussion stattfinden sollte, die mit einem Tonband aufgenommen würde. Das Thema der Diskussion war dagegen unbekannt. Mit „das ist also der Fall [...]“(1) wird gewissermaßen das Geheimnis um die thematische Ausrichtung der Diskussion gelüftet. Durch die Verwendung der 1. Person Plural des Personalpronomens in der sich anschließenden Formulierung „und wir sehn also praktisch es is [...]“(1-2) wird die darauf folgende Zusammenfassung des Artikels als objektiv oder zumindest als konsensuell geteilt eingeführt. Auch der syntaktisch überflüssige Einschub des „praktisch“ (1), das in diesem Zusammenhang nicht in der Bedeutung von

<sup>241</sup> Die vollständigen Gesprächstranskripte befinden sich im Anhang (Kapitel 4.1. und 4.2.).

„zweckmäßig“ oder „geschickt“ verwendet wird, sondern im Sinne von „buchstäblich“, „förmlich“, weist auf die unterstellte Objektivität der folgenden Zusammenfassung hin. Im Folgenden beschreibe ich das diskursive Ereignis zunächst als einen Konflikt zwischen „zwei Parteien“(2). Der Begriff der „Partei“ ist deutlich formeller konnotiert als der Begriff der „Person“, der an dieser Stelle auch hätte gewählt werden können. Mit „Partei“ ist Formelles wie Bürokratie, Verwaltung, Jurisprudenz konnotiert, womit die Thematik - auch durch deren Bezeichnung als „Fall“ (1) - zunächst in ihrer juristischen Dimension eingeführt wird.

Die Position der Muslima Fereshta Ludin skizziere ich mit der Formulierung, dass sie sich „weigert / zumindest während des Unterrichtens ihr Kopftuch abzunehmen“ (4-5), wobei der Begriff des Weigerns eine noch entschiedenere Position beschreibt als es beispielsweise der Begriff der „Ablehnung“ getan hätte. Dadurch, dass ich in der Folge noch erwähne, dass über die Motive der Muslima in dem Artikel nichts ausgesagt wird, erscheint ihre „Weigerung“ zunächst grundlos. Bemerkenswert bei dieser Formulierung ist darüber hinaus der Gebrauch des Adverbs „zumindest“(4), welches in diesem Zusammenhang nahe legt, dass sich Frau Ludin lediglich im Unterricht weigert, ihr Kopftuch abzunehmen, ansonsten aber durchaus gewillt sein könnte, auf das Tragen ihres Kopftuches zu verzichten. Dies unterstreicht noch einmal den von mir vermittelten Eindruck, als handele es sich bei Fereshta Ludins Handlungsweise um renitentes Verhalten.

Die Position der Kultusministerin beschreibe ich als eine Reaktion auf das Verhalten der Muslima, indem ich formuliere, dass die Kultusministerin sie „daraufhin“ (6) nicht in den Schuldienst übernehmen will, was wiederum beinhaltet, dass Frau Ludin mit ihrem Verhalten die Urheberin des Konfliktes darstellt. Hierdurch wird zwar einerseits eine muslimische Frau als Handelnde in das Gespräch eingeführt, was für den Islamdiskurs der BRD keineswegs typisch ist,<sup>242</sup> auf der anderen Seite wird dieses Handeln jedoch in der Folge zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung zwischen Lehrerin und Administration.

Mit dem sich anschließenden „nun haben ja sicherlich beide / Parteien Gründe für ihre Entscheidung“ (6-7) wird die Rationalität der beiden agierenden „Parteien“, die ihre

Entscheidungen begründet, also nach rationalen Kriterien fällen, insofern problematisiert, als es mir augenscheinlich überhaupt notwendig erscheint, auf eine solche Fundierung der Entscheidungen hinzuweisen. Darüber hinaus wird aber auch durch den Einschub des Adverbs „sicherlich“, das im Sinne von „aller Wahrscheinlichkeit nach“, „vermutlich“ zu verstehen ist, nahegelegt, dass es auch denkbar ist, dass es sich in diesem Fall gerade *nicht* um begründete Entscheidungen handeln könnte.

Im Folgenden gehe ich auf die „*Motive*“ (7) der Muslima ein, konstatiere jedoch lediglich, dass über diese in dem Artikel nichts ausgesagt wird und wir nichts darüber erfahren, weshalb sie ein Kopftuch trägt bzw. weshalb sie es nicht ablegen möchte. In meiner folgenden Äußerung stehen den Gründen der Muslima, die durch die Bezeichnung mit dem Begriff des „Motivs“ in die Nähe von affektiven Beweggründen gestellt werden, die „*Gründe*“ (9) der Kultusministerin gegenüber, die sowohl durch meinen Hinweis, dass sie in dem Zeitungsartikel benannt werden, als „rational“ eingeführt werden als auch dadurch, dass ich die SchülerInnen etwas später auffordern werde, diese Gründe nachzuvollziehen.

Zunächst werden jedoch die Gründe der Kultusministerin, die in dem Artikel genannt werden, von mir noch einmal aufgezählt, in der Folge allerdings als „*relative Worthülsen*“ (14) charakterisiert. Indem ich im Anschluss die SchülerInnen auffordere, zu konkretisieren, was mit den von Schavan angeführten Gründen für die Nichteinstellung einer kopftuchtragenden Muslima in den Schuldienst gemeint sein könnte, ihre Begründung von den SchülerInnen also nachvollzogen werden soll, beinhaltet dies, dass diese „*Worthülsen*“ zunächst mit sinnvollem Inhalt gefüllt werden müssen.

Mit meiner abschließenden Frage „*Welches Konfliktpotential liegt im Tragen eines Kopftuches oder könnte im Tragen eines Kopftuches in der schulischen Institution / bestehen?* (15-16), an die sich nun die Diskussion anschließen soll, wird das Thema „Kopftuch als Konfliktpotential“ von mir als zentraler Gegenstand und damit als diskussionswürdig eingeführt. Durch die Indikativverwendung im ersten Teil meiner Frage wird die Thematisierung, ob das Tragen von Kopftüchern überhaupt ein Konfliktpotential in sich birgt, quasi für obsolet erklärt, es erscheint nur noch die Frage

---

<sup>242</sup> Vgl. Pinn/Wehner 1992, S.180f.

relevant, *in welcher Weise* sich die Konflikte äußern. Mit der Konjunktivverwendung im zweiten Teil des Satzes wird demgegenüber nahegelegt, dass das Tragen eines Kopftuches in der Institution Schule spezifische Konflikte evozieren *könnte*, aber nicht notwendigerweise hervorbringen *muss*.

Die Analyse der Einleitung in die Gruppendiskussion zeigt, dass ich meinem Vorsatz, das diskursive Ereignis der Nichteinstellung einer kopftuchtragenden Muslima in den baden-württembergischen Schuldienst, trotz meiner eindeutigen Ablehnung dieses Urteils, möglichst neutral zu beschreiben, nicht gerecht geworden bin. Stattdessen scheint in meiner Redeweise eine Parteinahme für die Haltung der Kultusministerin deutlich zu werden.

Die Begründung hierfür liegt m.E. darin, dass ich befürchtet habe, dass - wenn meine tatsächliche Position in dieser Frage deutlich würde und die SchülerInnen in der Folge versuchen würden, dieser Haltung zu entsprechen - eine kontroverse Diskussion nur schwerlich hätte aufkommen können und die Durchführung der für den folgenden Verlauf geplanten Gesprächsanalysen erschwert worden wäre.

Der erste Redebeitrag auf die von mir gestellte Frage kommt von Max, der sich folgendermaßen äußert:

Max (11) Ja, ich wollt halt sagen, eben, dass das Kopftuch ja wie gesagt, wie schon erwähnt, ehm en Symbol jetzt der islamistischen Welt is. / Oder auch, eh, ich weiß ja nicht, ob, eh, in (hh) is wahrscheinlich nich dieser, denn das is eben jetzt, eh, eh / auf politischen Hintergründen / jetzt beruht, dass die jetzt, irgendwie jetzt das Kopftuch tragen muss / oder möchte und, ehm, ich mein, wenn die jetzt in den deutschen Schuldienst übernommen werden möchte, ich mein, dann muss sie sich ja auch eigentlich auch / so weit integriern, dass sie sich eben nicht demonstrativ jetzt mit dem, ehm, Kopftuch da im Unterricht zeigen kann, also / und ich glaub nicht, dass sie da erwarten kann jetzt von einer andern Gesellschaft da / dass sie jetzt (..) wenn sie so demonstrativ wie jetzt als Muslimin verausgabt. Denn es is ja schon ziemlich demonstrativ, wenn ich jetzt, eh, vor ne Schulklasse hintrete und son Kopftuch aufhabe (..) ich mein (3)

|     |      |               |
|-----|------|---------------|
| Max | (hh) | problematisch |
| SM  | (hh) |               |

(17-30)

*Das Kopftuch ist ein Symbol für den Islamismus. Wenn sie in einer deutschen Schule arbeiten möchte, muss sie so weit integriert sein, dass sie kein Kopftuch trägt. Sie kann nicht die Akzeptanz für ihre offenkundige islamische Religiosität von Seiten einer anderen Gesellschaft voraussetzen.*

Nach einer verhältnismäßig langen Pause, die sich an meine Frage anschließt, meldet sich Max zu Wort. Dieser gehört zu den Schülern, die in aller Regel einen Großteil der mündlichen Beteiligung im Unterricht bestreiten, weshalb es auch an dieser Stelle nicht verwundert, dass er als Erster das Wort ergreift.

Max bezieht sich zunächst auf eine vorgängige Äußerung, indem er formuliert, „*dass das Kopftuch ja wie gesagt, wie schon erwähnt, eh ein Symbol jetzt der islamistischen Welt ist*“ (18-19). Hierbei bleibt unklar, ob er sich auf den zugrunde gelegten Zeitungsartikel oder auf meine vorhergehenden Sätze bezieht, in der ich die Aussage der Kultusministerin, dass die Gefahr der Vereinnahmung des Kopftuches als politisches Symbol bestehe, bzw. das Kopftuch in der innerislamischen Diskussion als Symbol der kulturellen Abgrenzung gewertet werde, noch einmal wiederholt hatte.

Die von ihm gesetzte Bestimmung des Kopftuches als *islamistisches* Symbol taucht weder in dem NWZ-Artikel noch in meinem Redebeitrag auf.

Hierin zeigt sich Max` undifferenzierte Begriffsbestimmung, die zwischen „islamisch“ und „islamistisch“ nicht unterscheidet, da ausgeschlossen werden kann, dass Max seine Begriffswahl vorsätzlich vorgenommen hat. Zum einen hätte er in diesem Fall damit rechnen müssen, darauf hingewiesen zu werden, dass weder in dem Artikel noch von mir das Kopftuch als islamistisches Symbol bezeichnet worden war, zum anderen ist die Unsicherheit der SchülerInnen bezüglich der Begriffe „islamisch“ und „islamistisch“ auch an anderer Stelle angeklungen, wobei auch Max dieser Begriffsunsicherheit durch das Beisteuern von Informationen nicht abhelfen konnte. Insofern ist davon auszugehen, dass Max seine Begriffswahl zu diesem Zeitpunkt nicht vorsätzlich vorgenommen hat und demzufolge nicht zwischen Islam und Islamismus differenziert.

Anschließend bezieht er sich in einer akustisch weitgehend unverständlichen Äußerung, auf „*politische Hintergründe*“ (20-21) und rekurriert damit offensichtlich auf eine Äußerung, die bereits im Artikel aufgetaucht und anschließend von mir aufgegriffen worden war, in der das Kopftuch als politisches Symbol bezeichnet worden war. Durch Max` stockende Rede und seinen reichhaltigen Partikelgebrauch immer noch akustisch weitgehend unverständlich, spricht er vom Kopftuch, das die Muslima „*tragen muss / oder möchte*“ (21-22). Hierin wird deutlich, dass er nicht eindeutig bestimmen kann, ob die Muslima in irgendeiner Weise gezwungen ist, das Kopftuch zu tragen oder ob sie dies aus freien Stücken tut. Durch die implizite Vorstellung, dass Frauen gezwungen

sein könnten, Kopftücher zu tragen - in diesem Fall auch, wenn die Muslima, von der die Rede ist, nicht in einem Land lebt, in dem dies von staatlicher Seite vorgeschrieben ist -, kommt an dieser Stelle das Stereotyp des repressiven Islam zum Tragen, was jedoch durch die Denkmöglichkeit, dies könne auch freiwillig geschehen, abgemildert wird.

Im Folgenden bezieht sich Max auf die Beziehung der Muslima zum deutschen Schuldienst bzw. zur deutschen Gesellschaft.

Wenn sie in den „*deutschen Schuldienst*“ (22) übernommen werden möchte, dann müsse sie sich „*so weit integrieren, dass sie sich eben nicht demonstrativ jetzt mit dem, ehm, Kopftuch da im Unterricht zeigen kann*“ (23-25).

Die Gegenüberstellung von einem Inneren der Gesellschaft und der Muslima, die nicht dem Inneren zugerechnet werden kann, sondern von Max im „Außen“ verortet wird, leitet er ein mit der Attributierung des Schuldienstes, in dessen Einstellung sich Ludin beworben hatte, als *deutschen* Schuldienst. Die von Max formulierte Integrationsforderung erscheint hier insofern eingeschränkt, als sie sich lediglich „so weit“ integrieren soll, dass sie nicht auf das Tragen des Kopftuches während des Unterrichts bestehen könne, zumal es sich dabei um einen „demonstrativen“ Akt handele. Das als demonstrativ gewertete Kopftuch sollte Max` Äußerung nach also nicht in Schule zugelassen werden, wobei an dieser Stelle nicht eindeutig bestimmt werden kann, ob Demonstratives grundsätzlich nicht zugelassen werden sollte oder ob lediglich als demonstrativ gewertetes Nicht-Deutsches - wie z.B. das Kopftuch - seiner Meinung nach nicht zu dulden sei.

Bei dieser Äußerung von Max fällt auf, dass er, obwohl er sich mit seinem Redebeitrag auf den NWZ-Artikel bezieht, verschiedene Informationen, die der Zeitungsartikel über die Person Fereshta Ludin liefert, in seiner Argumentation nicht berücksichtigt. Dort heißt es, bei Frau Ludin handele es sich um eine Deutsche afghanischer Abstammung, die bereits ihr Referendariat - mit Kopftuch - an einer baden-württembergischen Schule abgeleistet habe. Wenn Fereshta Ludin aber die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und darüber hinaus eine Ausbildung zur Lehrerin in der Bundesrepublik absolviert hat, impliziert dies, dass sie *innerhalb* und nicht außerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft zu verorten ist und somit ein angenommener „Integrationsbedarf“

offensichtlich hinfällig ist. Da ein strategisches Verschweigen von Informationen zum Zwecke, die eigene Argumentation nicht zu schwächen in diesem Fall nicht in Betracht kommt - der Artikel lag allen Anwesenden vor -, muss davon ausgegangen werden, dass die angeführten Informationen von Max augenscheinlich nicht zur Kenntnis genommen wurden, er stattdessen die Gleichsetzung von „Kopftuch“ mit „nicht-deutsch-sein“ wie selbstverständlich vornimmt.

Seine sich anschließende Äußerung *„und ich glaub nich, dass sie da erwarten kann jetzt von einer andern Gesellschaft da“* (25-26) bleibt unvollständig. In seinem nächsten Redebeitrag, in dem er auf Nachfrage seine Aussage noch einmal zu konkretisieren versucht, wiederholt er diesen Gedanken jedoch und formuliert, dass sie nicht erwarten könne, *„dass sie da eben voll akzeptiert wird“* (44). Daher kann davon ausgegangen werden, dass auch in der obigen nicht ausformulierten Aussage von Akzeptanz die Rede ist, die nach Max` Ansicht die Muslima nicht erwarten könne.

Mit der Formulierung er *„glaube nicht, dass ...“* wird entweder

- a) die Einschätzung der erwartbaren gesellschaftlichen Reaktion auf den Wunsch der Muslima, das Kopftuch in der Schule tragen zu dürfen, ausgedrückt, wobei nicht deutlich wird, welche Position der Sprecher selbst hierzu einnimmt, oder
- b) es handelt sich um eine vorsichtig formulierte Äußerung seiner eigenen Meinung, bei der er sich an dieser Stelle (noch) nicht sicher ist, ob er sie eindeutig so vertreten kann/möchte.

Den Satz *„und ich glaub nich, dass sie da erwarten kann jetzt von einer andern Gesellschaft da / dass sie jetzt (..)“* (25-26) beendet Max schließlich mit *„wenn sie so demonstrativ wie jetzt als Muslimin verausgabt“* (26-27).

Der Begriff „sich verausgaben“ impliziert, dass sie alle ihre Kräfte aufbringen muss und sich bis zur Erschöpfung anstrengt, wobei jedoch an dieser Stelle nicht klar benannt wird, woraus die übergroße Anstrengung resultiert.

Auch hierbei erscheinen zwei Lesarten denkbar:

- a) Die von Max unterstellte „Anstrengung“ führt er grundsätzlich auf das Tragen des Kopftuches zurück.

b) Die „Anstrengung“ resultiert aus ihrem Bestehen auf dem Tragen des Kopftuches während des Unterrichts. Hierdurch lässt sich Fereshta Ludin auf eine Auseinandersetzung mit dem baden-württembergischen Kultusministerium ein und erschwert sich damit ihr berufliches Fortkommen bzw. steht in der Gefahr, sich die Ausübung ihres Berufes zumindest in staatlichen Schulen zu verunmöglichen.

Für die zweite Lesart spricht Max` zeitliche Einschränkung, dass sie nicht erwarten könne, akzeptiert zu werden, wenn sie sich “wie jetzt“ als Muslima „verausgab“, also zu einem Zeitpunkt an dem sie darauf besteht, mit Kopftuch unterrichten zu dürfen und sich auf die im Zeitungsartikel beschriebene Auseinandersetzung mit der Kultusministerin einlässt. Ein weiteres Argument für diese Lesart liefert Max im Folgenden, wenn er erläutert, was er darunter versteht, sich demonstrativ als Muslimin zu „verausgaben“, nämlich sich mit Kopftuch vor eine Schulklasse zu stellen.

Im Anschluss an eine wiederum akustisch weitgehend unverständliche Äußerung von Max, in der lediglich der Begriff „problematisch“ zu verstehen ist (es erscheint naheliegend, dass er das Verhalten der Muslima abschließend als problematisch bezeichnet) und eine ebenfalls unverständliche Bemerkung eines Schülers, der diese auf meine Nachfrage mit einem saloppen „*gar nichts*“ (31) als unwesentlich abtut, setze ich, an Max gerichtet, zu einer Nachfrage an, die ich nicht zu Ende formulieren kann, da Max mir den Turn abnimmt:

|     |   |
|-----|---|
| L   | Das heißt also sowohl für isla- für / Islamismus  |
| Max | Ja ich mein, eh, (hh) das is  |
| Max | vielleicht en bisschen zu pauschal, aber / ich glaub, dass das Kopftuch jetzt / für etwas steht, eigentlich für eine andere Kultur jetzt überhaupt, ich mein, weil / wenn ich überlege, wer bei uns mitm Kopftuch rumlaufen, das is nun mal so (..) ich mein auch viele würden das eben als ganz auch fremdartig ansehen, is es ja auch im Prinzip ne andre Kultur jetzt (..) und ich mein, wenn sie jetzt, eh, wenn, eh, darauf <u>besteht</u> , dass sie das Kopftuch jetzt innerhalb / des Schuldienst <u>trägt</u> , dann sagt sie damit ja aus, dass sie auf keinen Fall jetzt gewillt is, jetzt irgendwelche Kompromisse jetzt einzugehen und sich, eh, versuch / versucht jetzt in / ehm / das Gefüge zu integrieren. Dann kann sie ja nich erwarten dass sie jetzt mit ihrer Haltung da, wenn sie eben mit der, eh deutschen, also / Kultusministerium (h) en Stück näher kommen, dass sie da eben voll akzeptiert wird (hh) das geht einfach nich. (32-44) |

*Meine vorhergehende Äußerung war eventuell zu verallgemeinernd, aber ich glaube, dass das Kopftuch das Symbol einer anderen Kultur darstellt. Mit dem Tragen ihres*

*Kopftuches verdeutlicht sie, dass sie nicht beabsichtigt, sich in unsere Gesellschaft zu integrieren. Insofern kann sie nicht erwarten, mit ihre Haltung akzeptiert zu werden.*

Der von mir begonnene Satz „*das heißt also ...*“ (32) deutet darauf hin, dass ich Max` Statement oder zumindest einen Teil davon noch einmal „auf den Punkt bringen“ und dessen Sinngehalt herausstellen will, u.U. auch in Form einer Frage, um mich meines Verständnisses seiner Äußerung zu vergewissern. Max wertet dies offensichtlich als kritischen Einwand, da er im Anschluss seine Aussage etwas abschwächt, indem er sagt „*Ja, ich mein, eh, (hh) das is vielleicht en bisschen zu pauschal*“ (34-35).

Auch wenn jetzt zu erwarten wäre, dass er seine vorhergehenden Aussagen ausdifferenziert, vielleicht einzelne Argumente zurücknimmt oder von einer anderen Seite aus beleuchtet, schränkt er seine vorher geäußerte Position an keinem Punkt ein, vielmehr versucht er seine vorhergehende Äußerung gegen den von ihm antizipierten Vorwurf des Pauschalisierens abzusichern: als Argument für seine Behauptung „*ich glaub, dass das Kopftuch jetzt / für etwas steht, eigentlich für eine andere Kultur jetzt überhaupt*“ (35-36) führt er das Argument an: „*weil / wenn ich überlege, wer bei uns mitm Kopftuch rumlaufen, das is nun mal so*“ (36-37).

Erneut führt Max einen von ihm geäußerten Gedanken mit einem Ausdruck des Glaubens ein, überprüft diesen dann an seinen Alltagserfahrungen und kommt schließlich zu dem Schluss, dass dem tatsächlich so sei. Mit der Formulierung „*das is nun mal so*“ wird ein vermeintlich nicht in Frage zu stellender Sachverhalt bestätigt.

Dies deutet darauf hin, dass Max auch in seinem vorhergehenden Redebeitrag, in dem er äußerte, dass er nicht glaube, dass die Muslima Akzeptanz erwarten könne, weniger eine Einschätzung der gesellschaftlichen Situation vorzunehmen versuchte, sondern vielmehr seine eigene Ansicht - vorsichtig formuliert - zum Ausdruck bringen wollte.

Er fährt fort, dass das Tragen eines Kopftuches von vielen als „*fremdartig*“ (38) angesehen werde. Hiermit schreibt er diese Bewertung zunächst anderen zu. Es wird aber in der Folge deutlich, dass er diese Zuschreibung teilt: „*is es ja auch*“ (37), es handele sich im Prinzip um eine „*andere Kultur*“ (38).

Im Folgenden bezieht sich Max auf die Beharrlichkeit, mit der Ludin versucht, ihr Interesse durchzusetzen. Indem Ludin darauf „*besteht*“ (39), das Kopftuch während des

Unterrichts zu tragen, so formuliert Max, zeige sie damit, „*dass sie auf keinen Fall jetzt gewillt ist,*“ (40) sich in „*das Gefüge zu integrieren*“ (42).

Eine andere Möglichkeit, das Verhalten von Fereshta Ludin zu interpretieren, z.B. dass sie versucht, innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft Einfluss zu nehmen auf gesellschaftliche Prozesse, indem sie sich in Auseinandersetzung begibt mit staatlichen Institutionen und gerade dadurch deutlich macht, dass sie sich als ein Teil dieses gesellschaftlichen „Gefüges“ aktiv an dessen Gestaltung beteiligt, stellt an dieser Stelle offensichtlich für Max keine Denkmöglichkeit dar. Die Gesellschaft erscheint hier vielmehr als ein starres Gefüge, in das sich die BürgerInnen, ohne Einfluss nehmen zu können, einzufügen haben, zumindest wenn sie - tatsächlich oder vermeintlich - aus einer anderen „Kultur“ kommen.

Aufgrund ihrer Haltung, sich nicht in dieses Gefüge integrieren zu wollen, könne Ludin auch nicht erwarten, „*voll akzeptiert*“ (44) zu werden.

Hier bestätigt sich die zuvor entwickelte Lesart von Max` Äußerung bezüglich der gesellschaftlichen Akzeptanz der Muslima. Max` Anpassungsforderung werden hier deutlich formuliert: lediglich bei Wohlverhalten der MigrantInnen können diese erwarten, akzeptiert zu werden.

Max unterstreicht seine Positionen mit Redestrategien, die seine Äußerungen als unverrückbar erscheinen lassen: „*das is nun mal so*“ (37), „*das geht einfach nich.*“ (44) Mit solchen Redestrategien, die die thematisierten Zusammenhänge als unverrückbare Tatsachen erscheinen lassen, wird es GesprächspartnerInnen erschwert, Zweifel oder Widersprüche zu den dargelegten Positionen zu äußern.

- **Zusammenfassung**

Die Analyse dieses Gesprächsausschnittes hat gezeigt, dass nicht nur der LehrerInnenstatus zu einer exponierten Stellung innerhalb der Lerngruppe führt, die bei der Analyse nicht zu vernachlässigen ist, sondern dass der Hintergrund, dass es sich um ein Forschungsvorhaben handelt, für dessen Gelingen die Forschende verantwortlich zeichnet, ebenfalls erheblichen Einfluss auf deren Redeweise innerhalb der Gruppendiskussion hat.

Die Vorstellung, dass es sich um eine möglichst authentische Diskussion handeln sollte, bei der die SchülerInnen nicht die Möglichkeit haben, die Haltung der Lehrenden zu

erfassen, um einem in ihrem Sinne angesagten Reden folgen zu können und die Befürchtung, dass die Diskussion keine kontroversen Standpunkte zutage bringen würde und dadurch auch das zu analysierende Sprachmaterial keine geeigneten Gesprächsausschnitte liefern würde, die im Sinne einer antirassistischen Pädagogik verwendet werden könnten, hat in diesem Fall dazu geführt, dass ich als Lehrende keinesfalls „neutral“ in die Gruppendiskussion einführe. Stattdessen legt meine Äußerung nahe, dass Fereshta Ludin durch renitentes Verhalten die Verursacherin des Konfliktes darstellt, womit an gängige Stereotype, mit denen Islamgläubige vielfach in Verbindung gebracht werden, wie z.B. Fanatismus, Aufruhr bis hin zu Terror, angeknüpft wird.

Mit einer solchen Gesprächseinleitung ist der Rahmen geschaffen, negativ stereotypisierende und ausgrenzende Meinungen vertreten und gleichzeitig einen Konsens mit der Gesprächsleitung unterstellen zu können. Tatsächlich führt der Schüler, der den nächsten Gesprächsturn übernimmt, ausgrenzende Argumente an, die die Position der Kultusministerin befürworten, verbunden mit der Formulierung von Anpassungsforderungen.

Als weitere wesentliche von ihm in die Diskussion eingeführte Diskursinhalte sind zu nennen: die Konstruktion eines gesellschaftlichen Innen und Außen, wobei die Muslima von dem Sprecher eindeutig im Außen verortet wird. Die Begründung dieser Zuschreibung findet sich in der von ihm unterstellten Zugehörigkeit zu einer „anderen Kultur“, die im Tragen des Kopftuches, das als „fremdartig“ attribuiert wird, seinen Ausdruck findet. Bei dieser Zuschreibung wurden Informationen, die die Muslima eindeutig als „Deutsche“ markieren, ignoriert, was den starken Wirkungsgrad des Kollektivsymbols „Kopftuch“ noch einmal verdeutlicht.

Die einschränkende Formulierung des Schülers, auf einen nicht ausformulierten und daher unverständlichen Zwischenkommentar der Lehrenden hin, muss als Versuch gewertet werden, sich gegen potentielle Kritik zu schützen. Dies wiederum kann als Hinweis auf seine Einschätzung von der möglichen Wirkung der von ihm vertretenen Haltung gedeutet werden, die mögliche kritische Gegenstimmen antizipiert.

Inwiefern seine Haltung innerhalb der Gruppendiskussion tatsächlich Widerspruch evoziert, wird sich im Folgenden zeigen.

### 6.2.2. Äußerungen zum Fall Ludin (45-134)

Meine anschließende Frage „*Und was meinen die andern?*“ (45) kann zum einen als allgemeine Nachfrage nach weiteren Meinungen der SchülerInnen verstanden werden, aber auch im Sinne von „und was meinen die anderen dazu?“ als Aufforderung zur Stellungnahme zu dem von Max Geäußerten. Es meldet sich zunächst Nils zu Wort, der an dieser Stelle nicht auf Max Äußerung eingeht, sondern sein Interesse an der Frage formuliert, wie eine „*Europäerin*“ (49), die, wie er etwas später formuliert, „*also nicht diesen Glaub / eh / zu diesem Glauben zählt*“ (54-55), in einem islamischen Land Lehrerin werden möchte, dort aufgenommen würde. Nils präsupponiert an dieser Stelle, dass eine Europäerin nicht Muslima sein könne, woran sich seine Vorstellung einer dichotomen Aufspaltung in christlichen Westen und islamischen (Nahen) Osten verdeutlicht.

Er wird unmittelbar von Paul unterbrochen mit dem Argument, dies sei „*eine völlig uninteressante Frage*“ (51) und weiter: das sei „*ausgesprochen lächerlich*“ (57). Auf meine Rückfrage, was er denn daran lächerlich fände, gibt Paul hierauf zunächst keine Antwort, sondern bezeichnet erst im späteren Verlauf eines längeren Redebeitrags Nils` Einwand als „*hinfällig*“ (83), da es nicht der Wahrheit entspreche, dass in den meisten islamischen Ländern Frauen nur mit Kopfbedeckung unterrichten dürften.

Pauls Einwand beinhaltet, dass er Nils` Formulierung „*es wäre intressant die Frage, eh, wie das jeweilige Land reagieren würde [...]*“ (52) nicht als tatsächliche Interessensbekundung an Zusammenhängen versteht, die Nils bislang unbekannt sind, sondern er interpretiert sie als vorweggenommene Legitimierung für das eigene Ausgrenzen kopftuchtragender Muslima aus deutschen Schulen, nach dem Motto: „wenn die uns nicht erlauben, bei ihnen ohne Kopftuch zu unterrichten, dann erlauben wir ihnen auch nicht, bei uns mit Kopftuch in Schulen zu arbeiten“. Ein solches, m.E. durchaus erwartbares Argument, entkräftet Paul, nicht indem er eine solche Denkweise grundsätzlich in Frage stellt, sondern indem er die Information gibt, dass Frauen - zumindest in Syrien - durchaus auch ohne Kopftuch unterrichten dürfen.

Zunächst berichtet Paul jedoch von seiner „*Heimat*“ (69) Syrien:

Paul Ich komme aus Syrien. Und / ehm / eh / ich denke, man kann die ganzen

Fundamentalistinnen besonders dann sehn, wenn man / eh, in Syrien durch die Innenstadt fährt mit dem Auto. Dann sieht man nämlich die islamischen Frauen ohne Kopfbedeckung Auto fahrn. (63-66)

*Ich komme aus Syrien. Dort fahren islamische Frauen ohne Kopfbedeckung Auto.*

In dieser Sequenz wird Verschiedenes deutlich: zunächst positioniert sich Paul als Nicht-Deutscher, wenn er sagt, dass er aus Syrien kommt und darüber hinaus etwas später Syrien als seine „Heimat“ bezeichnet. Wie sich im weiteren Verlauf der Diskussion herausstellen wird, bringt ihm dies bei seinen MitschülerInnen den Status des „Syrienexperten“ ein, obwohl sich aus Pauls beiläufigen Bemerkungen an anderen Stellen - außerhalb der Gruppendiskussion - entnehmen ließ, dass er Syrien lediglich von Urlaubsaufenthalten her kennt, jedoch selber nicht über einen längeren Zeitraum dort gelebt hat.

Die anschließende Äußerung Pauls lässt sich intuitiv als ironisch verstehen. Die Ironie zeichnet sich, allgemein gehalten, dadurch aus, dass Paul mit seiner Äußerung gleichzeitig deutlich macht, dass er nicht meint, was er sagt, wobei sich jedoch nicht das „eigentlich“ Gemeinte als das Gegenteil des Gesagten herausarbeiten lässt.

Paul skizziert die Situation, wie „man“ in Syrien durch die Innenstadt fährt und dort islamische Frauen ohne Kopfbedeckung Auto fahren sieht. Die Bezeichnung dieser Frauen als „Fundamentalistinnen“ erscheint insofern abwegig, als den als solchen bezeichneten Frauen jegliche Attribute fehlen, die sonst gemeinhin mit Fundamentalismus in Verbindung gebracht werden. Das Auto, das in Pauls Äußerung Erwähnung findet, das Symbol für Fortschrittlichkeit und Mobilität, aber auch das Sinnbild einer Männerdomäne ist, steht dem Bild einer von Männern unterdrückten und auf das Haus verwiesenen Muslima diametral gegenüber. Somit verweist in diesem Zusammenhang die Erwähnung der Auto fahrenden syrischen Frauen noch einmal auf die Unhaltbarkeit der von Paul als gängig unterstellten europäischen Vorstellung von muslimischen Frauen.

Paul widerspricht mit dieser Äußerung der - wie er später sagt - „versteinerte[n] Ansicht vieler (...) Europäer, dass, eh, zum Islam für Frauen zwingend ein Kopftuch gehört“ (72-73).

Im Folgenden weist Paul außerdem darauf hin, dass in Syrien weit über die Hälfte der Frauen keine Kopftücher tragen und dass auch höhere Positionen des Berufslebens

immer mehr mit Frauen besetzt werden. Das sei in vielen weiteren Ländern auch der Fall, „in denen der Islam eine der wichtigen Religionen ist“ (78) und auch in Syrien gäbe es einen Anteil von zwanzig Prozent Christen. Mit diesem Argument verweist er auf die Heterogenität der syrischen Bevölkerung und widerspricht dem Bild von einheitlich islamischen Ländern.

Er räumt im Weiteren ein, dass es zwar auch „bestimmte Gruppen von / ehm / eh / muslimischen Frauen“ (86-87) gäbe, die ein Kopftuch tragen oder sich komplett bedecken und „über diese Frauen meckern, die das nicht tun“ (88), hierbei handele es sich jedoch um eine Minderheit.

Durch die nähere Bestimmung der von ihm angeführten Gruppen als muslimische Frauen umgeht Paul die explizite Benennung politischer respektive fundamentalistischer Gruppierungen, da es sich bei Frauen um eine unorganisierte Bevölkerungsgruppe handelt, die keine einheitlichen politischen Ziele verfolgt. Auch die nähere Beschreibung dieser Frauen, über die er sagt, sie „meckerten“ über Frauen, die sich nicht bedecken, legt nahe, dass es sich nicht um aktiv verfolgte politische Ziele, sondern lediglich um Privatmeinungen handelt. Des Weiteren ist hierbei bemerkenswert, dass es nach Pauls Aussage Frauen sind, die sich für die Bedeckung oder Verschleierung der Frau aussprechen. Auch hier entspricht seine Position also nicht der vorherrschenden Ansicht, dass muslimische Frauen von ihren Männern dazu angehalten oder gar gezwungen werden, sich zu bedecken oder zu verschleiern und somit nach „westlicher“ Anschauung von ihren Männern unterdrückt werden.

Abschließend stellt Paul die Symbolwirkung des Kopftuches grundsätzlich in Frage: er wisse nicht, worin die Symbolwirkung eines Kopftuches überhaupt bestehen solle. Aus diesem Grunde halte er diese Diskussion für „recht überflüssig“ (90). Tatsächlich unterstreicht er mit dieser Äußerung, mit der er scheinbar den gesellschaftlichen Diskurs anlässlich des diskursiven Ereignisses der Nichteinstellung Fereshta Ludins oder - eine zweite Lesart - die gerade stattfindende Gruppendiskussion für überflüssig erklärt, lediglich seinen Standpunkt, dass „diese Geschichte mit den Kopftüchern [...] schlichtweg eine Legende“ (68-69) sei, denn mit seiner anschließenden Äußerung „aber darüber könn wir nachher noch reden“ (91-92) kennzeichnet er, dass er durchaus einen Diskussionsbedarf über diese Frage wahrnimmt.

Im Anschluss meldet sich Lars zu Wort, der sich zunächst direkt auf Nils` Redebeitrag bezieht. Ebenso wie Paul, so unterstellt auch er seinem Mitschüler, den Standpunkt zu vertreten, man solle, um zu einer Lösung im Fall Ludin zu kommen, überprüfen, wie ein islamisches Land in einem solchen Fall verfahren würde und dieses Verhalten zum Maßstab für eigenes Handeln machen. Lars kritisiert ebenfalls - wie zuvor Paul - diesen Standpunkt und plädiert dafür, sich auf „*unser soziales Umfeld*“ (99) zu konzentrieren und sich nicht „*Hilfen*“ (100) - „*und auch noch negative*“ (100) aus anderen Ländern zu holen. Selbst wenn deutsche Lehrerinnen nicht ohne Kopftuch an einer islamischen Schule unterrichten dürften, gäbe uns das „*ja immer noch nicht das Recht, eine / islamist- oder eine Muslima aus dem deutschen Schulunterricht, zu, ehm / also zu / exintegriern*“ (102-104). Anders als Paul, der Nils` Argumentation mit dem Hinweis zu begegnen versuchte, dass sich in islamischen Ländern Frauen vielfach nicht bedecken, stellt Lars das von Nils vorgeschlagene Denkangebot grundsätzlich in Frage.

Lars kritisiert den Vorschlag, sich an islamischen Ländern zu orientieren mit dem Argument, dass Ausgrenzungspraxen dieser Länder „negative Hilfen“ in Entscheidungssituationen darstellen würden. Hiermit präsupponiert er, dass islamische Länder eine europäische nicht-muslimische Lehrerin entweder grundsätzlich nicht oder zumindest nicht ohne Kopftuch als Lehrerin arbeiten lassen würden.

Wenn er weiter formuliert, dass die Ausgrenzungspraxen anderer Länder uns nicht das Recht gäben, MigrantInnen in gleicher Weise auszugrenzen, taucht an dieser Stelle die Frage auf, ob „wir“ nach Lars Auffassung hierzu *grundsätzlich* nicht berechtigt sind oder ob er andere Maßstäbe für die Legitimierung von Ausgrenzungspraxen ansetzt. Hierauf geht er in diesem Gesprächsausschnitt jedoch nicht ein, wird aber im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion nochmals auf diese Fragestellung zurückkommen.

Zunächst rekurriert er auf Max` Redebeitrag und greift dessen Argument auf, Fereshta Ludin wolle keine Kompromisse eingehen. Hierzu sagt er:

Lars Ein weiterer Punkt is, wenn man sagt, ehm, dass / diese Frau keine Kompromisse eingehn will, das is doch schon en sehr großer Kompromiss, wenn sie so weit assimiliert ist, dass sie an einer deutschen Schule unterrichten will. (...) Das heißt, sie / geht den Kompromiss / in so weit ein, / dass sie eben / auf alles oder auf vieles verzichtet / nur eben / ihr Kopftuch scheint ihr so wichtig zu sein / dass sies / ehm, eben, ganz besonderen Wert darauf legt und es eben nicht ablegen möchte, en nat / en Assimilierungsgrad muss auf jeden Fall vorhanden sein, sonst könnte sie gar nicht deutsche Kinder / erziehn und, und,

eh, als Referendarin mit denen zusammenarbeiten und Kooperation suchen [...] (104-113)

*Fereshta Ludin geht sehr große Kompromisse ein, indem sie auf vieles verzichtet, wobei lediglich ihr Kopftuch eine Ausnahme bildet. Ihre Assimilierung zeigt sich darin, dass sie in der Lage ist, in Deutschland als Lehrerin zu arbeiten.*

Indem Lars betont, dass Frau Ludin einen „*sehr große[n] Kompromiss*“ (107) eingegangen ist, da sie so weit assimiliert sei, dass sie an einer deutschen Schule unterrichten wolle, impliziert dies eine Form des Verzichts von Seiten der Muslima, den er etwas später noch einmal ausdrücklich betont: sie verzichte „*auf alles oder auf vieles*“ (109). Zum einen ergreift er an dieser Stelle Partei für die Muslima, indem er Max` Argument gegen die Einstellung der muslimischen Lehrerin zu entkräften versucht, zum anderen beinhaltet diese Aussage aber auch die Vorstellung von der Andersartigkeit muslimischer Frauen. Diese Andersartigkeit kann abgemildert werden, indem die Frauen Kompromisse eingehen und sich anpassen oder - noch umfassender - sich in die bundesrepublikanische Gesellschaft „assimilieren“, ansonsten könnten sie „*gar nicht deutsche Kinder / erziehn, und, eh, als Referendarin mit denen zusammenarbeiten und Kooperation suchen*“ (112-113).

Anders als Max, der die Information, dass Fereshta Ludin ihr Referendariat bereits erfolgreich abgeschlossen und sich insofern für die Übernahme in den deutschen Schuldienst qualifiziert hat, in seiner Argumentation überhaupt nicht berücksichtigt hatte, verweist Lars ausdrücklich auf diesen Aspekt und auf den damit notwendigerweise verbundenen „*Assimilierungsgrad*“ (111).

Dennoch wird gerade in der Betonung des von ihm unterstellten Assimilierungsprozesses, den Frau Ludin vollzogen haben müsse, die Wir-Sie-Dichotomie von „ausländischen Muslimen“ und „deutschen Christen“ aufrecht erhalten, indem die Möglichkeit, dass sich Ludin als deutsche Staatsbürgerin, die in Deutschland aufgewachsen ist, lediglich in ihrer Religionszugehörigkeit von der christlichen Mehrheit unterscheidet, in Lars` Argumentation zugunsten der Aufrechterhaltung einer umfassenden Differenz ignoriert wird.

Im weiteren Verlauf plädiert Lars dafür, Schule nicht als „*hermetisch abgeriegelten Raum innerhalb der Gesellschaft*“ (115-116) zu sehen. Da wir in einer „*multi-kulturell orientierten Gesellschaft*“ (116) leben, sei es nicht sinnvoll, ein „*homogenes*

*Lehrerspektrum*“ (118) zu behalten, das ausschließlich aus deutschen Männern und Frauen besteht. Zumal Kinder außerhalb von Schule mit „*dem Zeichen der multi / kulturell / alität*“ (120-121) konfrontiert würden, halte er es für sinnvoll, Gesellschaft in Schule zu „*kopieren*“ (122), damit dort bereits Toleranz gelernt werden könne.

Mit „*dem Zeichen der Multikulturalität*“ bezeichnet Lars offensichtlich das Tragen des Kopftuches. Hiermit befindet er sich in der Nähe zu Max` Aussage, das Kopftuch sei „*fremdartig*“ oder das Zeichen einer „*anderen Kultur*“; er verwendet es jedoch nicht als Argument zur Legitimierung von Ausgrenzungspraxen oder zur Forderung der Anpassung an die deutsche Gesellschaft. Er verweist vielmehr auf die Notwendigkeit zur Konfrontation und Auseinandersetzung mit dieser „*Multikulturalität*“ von Seiten der Eingeborenen, die einen toleranten Umgang erst lernen müssen.

Auf meine Frage nach weiteren Meinungen, meldet sich Anja zu Wort, die zunächst Lars zustimmt und Fereshta Ludins Verhalten ebenfalls als „*kompromissbereit*“ (130) bezeichnet. Wie bereits in Lars` Äußerung präsupponiert auch Anja hiermit eine Andersartigkeit muslimischer Frauen, die nicht näher spezifiziert wird, die jedoch im konkreten Fall der Fereshta Ludin durch deren Bereitschaft, sich - zumindest bis zu einem gewissen Grad - anzupassen, abgemildert wird.

Anja fährt fort: man wisse zwar nicht, weshalb sie das Kopftuch tragen will, aber „*wenns jetzt ihre religiöse Überzeugung ist, oder so, das / is doch auch akzeptabel, das hat ja nicht weiter da mit dem Unterricht zu tun, deswegen kann sie ja trotzdem (..) auch die Kinder unterrichten*“ (132-134).

Anjas Emphase auf dem konditionalen „*wenn*“ macht deutlich, dass lediglich das Tragen des Kopftuches aus *religiösen* Gründen legitim sei. Welche Position sie beziehen würde, wenn Frau Ludins Motive andere als religiöse wären, bleibt unausgesprochen, es erscheint jedoch naheliegend, dass dies die „*Störungsgrenze*“ überschreiten würde.

- **Zusammenfassung**

Das von Nils geäußerte Interesse an der Frage, welche Folgen es hätte, wenn in einem islamischen Land eine Europäerin, die sich nicht bedeckt, Lehrerin werden möchte, wird von seinen Mitschülern, die sich auf seinen Redebeitrag beziehen, als der Versuch gewertet, dieses Gedankenspiel als Kriterium für eine eigene Meinungsbildung in dieser

Frage heranzuziehen, jedoch mit der impliziten Vorwegnahme des Ergebnisses, das dazu genutzt werden soll, die Entscheidung der Kultusministerin zu legitimieren.

Sowohl Paul als auch Lars kritisieren in der Folge diese Herangehensweise.

Pauls Kritik bezieht sich auf inhaltliche Aspekte. Er widerspricht der von Nils vorgenommenen Präsupsposition, dass in islamischen Ländern Frauen nicht ohne Kopftuch unterrichten dürfen auch unter Bezugnahme auf seine eigenen Erfahrungen aus Syrien.

Er führt an, dass

- sich viele muslimische Frauen - auch wenn sie streng religiös sind - nicht bedecken
- immer mehr Frauen auch in höhere berufliche Positionen streben
- die Bevölkerung sogenannter islamischer Länder nicht homogen muslimisch ist.

Er räumt ein, dass es auch eine Minderheit von Muslima gäbe, die nicht-bedeckte Frauen kritisieren und sich somit für das Tragen des Kopftuches aussprechen.

Lars stellt grundsätzlich Nils` Herangehensweise in Frage, über den Vergleich mit islamischen Ländern eine Orientierungshilfe für eigenes Verhalten zu suchen.

Obwohl sein Vorredner Paul darauf hingewiesen hat, dass zum Islam eben nicht zwingend das Kopftuch gehöre, präsupponiert auch Lars in seinem Redebeitrag, dass Frauen in islamischen Ländern nicht ohne Kopftuch unterrichten dürfen.

Insofern muss Pauls Versuch, Homogenisierungen und Stereotypen entgegenzuwirken zumindest in Bezug auf Lars` Person in diesem Gesprächsausschnitt als gescheitert angesehen werden.

Des Weiteren impliziert Lars` Äußerung ebenfalls die Wir-Sie-Dichotomie von MuslimInnen und christlichen Eingeborenen, die jedoch in seiner Argumentation bezogen auf den Fall Ludin, aufgrund deren vollzogener Assimilation, unproblematisch erscheint. Daher kann Lars dafür plädieren, dass solche assimilierten LehrerInnen in deutschen Schulen unterrichten sollten, zumal ihre Anwesenheit den SchülerInnen dazu dienen könnte, Toleranz zu lernen.

Die Äußerung Anjas legt nahe, dass das Tragen eines Kopftuches aus religiösen Gründen ihrer Meinung nach zwar legitim sei, jedoch mögliche andere Gründe von ihr als nicht zulässig bewertet werden würden.

### 6.2.3. Feinanalyse der Sequenz 135-212

#### Thematisierung der Installation eines Kontrollorgans in Schule

Mit meiner nächsten Nachfrage „*Gibts da noch andere Meinungen zu? Oder seid ihr euch jetzt da alle / einig?*“ (135-136) fordere ich die SchülerInnen zunächst auf, Meinungen zu äußern, die bislang noch nicht formuliert wurden. Meine Anschlussfrage, ob bereits Einigkeit über den besprochenen Sachverhalt besteht, kann als eine Frage verstanden werden, die bei den SchülerInnen Widerspruch evozieren soll, da zum einen bislang sehr unterschiedliche Positionen geäußert wurden, die SchülerInnen die Frage demzufolge nicht eindeutig bejahen können, es zum anderen aber auch unwahrscheinlich erscheint, dass sich alle sechzehn SchülerInnen in den bis dahin geäußerten Meinungen wiederfinden.

Lars ergreift von sich aus das Wort und geht zunächst auf das Bild des Islam in „unserer“ Gesellschaft ein. Es sei „*natürlich en bisschen, ehm, problematisch*“ (137-138), wie der Islam bei „uns“ behandelt werde, „*durch die Medien und alles*“ (139). Die Medien, die den Islam zum Gegenstand machen und dazu beitragen, diesen in der Gesellschaft negativ einzuführen, werden von Lars explizit benannt. Inwiefern die negative Bewertung über den medialen Bereich hinausgeht, wird von ihm nicht thematisiert.

Er rekurriert anschließend auf die Berufsverbote für LehrerInnen, die DKP-Mitglieder waren, wobei er hierbei offensichtlich über keine genauen Informationen verfügt, da er seine Unsicherheit bezüglich der zeitlichen Einordnung formuliert: „*wann war das, in den sechziger, siebziger, achtziger Jahr*n“ (141). Zunächst konstatiert er lediglich, dass „*die KP-Mitglieder also vom Lehrer / ehm, Job ausgegrenzt wurden*“ (142).

Nachdem Lars nun auf die negative Darstellung des Islam in „unserer“ Gesellschaft hingewiesen und diese als „*problematisch*“ (138) markiert hat, in der Folge auf den sogenannten Extremistenbeschluss mit seinen Folgen verweist und dies als „Ausgrenzung“ von Lehrern aus ihrem Beruf beschreibt, erscheint es naheliegend, dass er sich in der Folge gegen eine weitere „Ausgrenzung“ einer muslimischen Lehrerin aussprechen wird. Stattdessen fährt er fort und gesteht zu, dass man aufpassen müsse, „*dass die Lehrer nich irgendwie, ehm, die Kinder beeinflussen, in irgendeiner Weise, politisch, ideologisch oder so*“ (145-146). Er grenzt dies insofern ein, als diese Gefahr

vor allem in Grundschulen bestehe und sich etwa bis zum neunten Schuljahr erstrecke, verweist dann jedoch auf die Möglichkeit, dies zu „kontrollieren“ (146).

Es erscheint überraschend, dass Lars, der bislang dahingehend argumentiert hatte, dass die Muslima Fereshta Ludin so weit assimiliert sei, dass sie ohne weiteres deutsche SchülerInnen unterrichten könne (vgl. 104-113) und sich dagegen ausgesprochen hatte, sich an „negativen Beispielen“ zu orientieren (vgl. 98-104), nur kurze Zeit später die Möglichkeit zur Disposition stellt, ideologisch verdächtige LehrerInnen zu kontrollieren und hierzu den Vergleich mit dem sogenannten Extremistenbeschluss heranzieht.

Meine Frage nach „anderen“ Meinungen, die auch so verstanden werden könnte, dass diejenigen SchülerInnen, die anderer Meinung sind, dazu aufgefordert werden sollten, diese zu äußern, bringt Lars offensichtlich dazu, eine weitere Sichtweise zu entwickeln, unabhängig davon, ob sie mit dem bisher von ihm Geäußerten vereinbar ist.

Hier stellt sich erstmals die Frage, ob ein solches Diskussionsverhalten, bei dem verschiedene Sichtweisen entwickelt werden und die SchülerInnen sich letztlich vorbehalten, sich nicht auf einen „eigenen“ Standpunkt festzulegen, als typisch für diesen Unterrichtsdiskurs bezeichnet werden kann. Dieser Frage wird im Folgenden noch nachgegangen werden.

Im Anschluss frage ich zunächst mit einem kurzen „wie denn?“ (147), auf welche Weise die von Lars angesprochene Möglichkeit einer Kontrolle von LehrerInnen erfolgen könnte. In einem ersten Schritt antwortet Lars eindeutig „Ich weiß nicht“ (146-148), anschließend fragt er nach, wie „die das bei den KP-Mitgliedern gemacht“ (148) hätten und bezieht sich damit auf das zuvor von ihm gewählte Beispiel von Kontrollen von LehrerInnen, die bis zu faktischen Berufsverboten ausgeweitet wurden. Es liegt nahe, dass er mit seiner Frage die Möglichkeit zur Disposition stellt, sich an diesem Beispiel zu orientieren, um auf ähnliche Weise nun nicht kommunistische, sondern muslimische LehrerInnen kontrollieren zu können. Mit seinem nachfolgenden „willkürlich, ne?“ (148) distanziert er sich wiederum von seinem Beispiel, indem er mit seinem Hinweis, dass dies willkürlich geschehen ist oder doch zumindest willkürlich geschehen sein könnte, die Legitimität einer solchen Vorgehensweise in Frage stellt.

Nachdem seine Äußerung, die impliziert, dass die Berufsverbote für KommunistInnen willkürlich verhängt worden sein könnten, das Lachen einiger seiner MitschülerInnen hervorruft, rückt er zunächst von seiner Aussage ab. Er verneint: „*nee*“ (150) und wiederholt dann erneut: „*ich weiß es nich*“ (150). Ob er sich hierbei auf die Möglichkeit bezieht, den sogenannten Extremistenbeschluss zum Vorbild zu nehmen und nun mit seiner Äußerung eine solche Möglichkeit ablehnt oder ob er die Vorstellung, dass solche drastischen Sanktionen von staatlicher Seite willkürlich verhängt worden sein könnten, nicht denkbar erscheint, muss hier offen bleiben. Das von ihm gewählte Beispiel wird von ihm in der Folge nicht mehr aufgegriffen.

Weiter argumentiert er:

Lars [...] jedenfalls, das sind Punkte / an denen muss man kucken, wie behandelt man so ein Thema, weil, es, es könnte ja rein theoretisch wirklich sein (..) dass will ich ja auch niemand irgendwie absprechen, diese, diese Angst, oder so, wenn das überhaupt ne Angst is / dass die Lehrerin jetzt / irgendwas religiös fundamentalistisches dort, den Kindern / ehm, nahe bringen würde. Ich meine, eh, das könnte ja sein, das, das weiß ich ja nich. Das heißt, hier könnte man ja irgendein Kontrollorgan einsetzen oder versuchen das / en bisschen zu überprüfen (..) und so eben allen, irgendwie gerecht zu werden, damit nicht einige, ehm, ihrem Sicherheitsbedürfnis, ehm, total (..) unbefriedigt sind.  
(150-158)

*Es ist denkbar, dass eine muslimische Lehrerin ihren SchülerInnen fundamentalistische Inhalte vermittelt. Um dies zu verhindern, könnte ein Kontrollorgan installiert werden. Damit würde man denjenigen, die befürchten, dass eine solche Beeinflussung von SchülerInnen stattfindet, entgegenkommen.*

Anschließend scheint er an seine vorgängige Aussage anzuknüpfen, indem er formuliert, dass „das“ (150) Punkte seien, „*an denen man kucken*“ (150) müsse. Es bleibt jedoch unklar, an welche von ihm geäußerten Aspekte er hiermit anknüpft. Die von ihm in seinem vorhergehenden Redebeitrag angesprochenen Aspekte betrafen die Darstellung des Islam in der Öffentlichkeit, die Berufsverbote für KommunistInnen und die Möglichkeit der Beeinflussung von Kindern in Schule: lediglich letzterer Aspekt fließt im Folgenden in seine weitere Argumentation ein: er konstatiert die Möglichkeit der Angst, dass eine muslimische Lehrerin ihren SchülerInnen religiös fundamentalistische Inhalte vermitteln könnte, die niemandem abgesprochen werden dürfe, da man deren Angemessenheit letztlich nicht ausschließen könne.

Dass nun gerade eine *muslimische* Lehrerin „*en bisschen*“ (156) überprüft werden soll, legitimiert er ausschließlich mit dem „*Sicherheitsbedürfnis*“ (157) einiger Leute, das er nicht unbefriedigt lassen will aufgrund der theoretischen Möglichkeit, dass deren Befürchtungen hinsichtlich einer möglichen Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche durch muslimische LehrerInnen berechtigt sein könnten.

Es wird deutlich, dass Lars diesen Standpunkt nicht uneingeschränkt zu vertreten vermag. Zum einen zeigt sich dies im vielfachen Gebrauch von Konjunktivformen, aber auch in Formulierungen, die die eigentliche Aussage wieder abschwächen: „*es könnte ja sein, das, das weiß ich ja nicht*“ (154-155), man „*könnte [...] ja irgendein Kontrollorgan einsetzen*“ (155), man könnte versuchen, „*das / en bisschen zu überprüfen*“ (156).

Das von Lars explizit formulierte Ziel ist es, „*so eben allen, irgendwie gerecht zu werden, damit nicht einige, ehm, ihrem Sicherheitsbedürfnis, ehm, total (..) unbefriedigt sind*“ (156-158).

Das Sicherheitsbedürfnis wird hier zum alleinigen Argument für die Notwendigkeit, ein Kontrollorgan einzuführen. Es wird in dieser Argumentation nicht berücksichtigt, dass das von Lars unterstellte Sicherheitsbedürfnis einiger Leute hinterfragt werden könnte, gerade auf dem Hintergrund des Bildes des Islam in der Öffentlichkeit, das von Lars kurz vorher noch als problematisch eingestuft worden ist und welches ja erst eine Ursache für den Ruf nach Sicherheit darstellt.

Die Diskrepanz zwischen dem an dieser Stelle von Lars vertretenen Standpunkt und seiner zuvor geäußerten Position, in der er Partei ergriffen hatte für die Muslima, der es seiner Meinung nach auch mit Kopftuch erlaubt sein sollte, unterrichten zu dürfen, wird weder von mir noch von seinen MitschülerInnen angesprochen. Hierfür scheinen verschiedene Gründe denkbar:

- Die von Lars vertretenen Positionen werden von den übrigen DiskussionsteilnehmerInnen nicht als konkurrierende aufgefasst.

Dies wird dadurch möglich, dass die von Lars zu einem späteren Zeitpunkt geäußerte Position als Form eines Gedankenspiels begriffen wird und nicht als seine „eigene“ Sichtweise. Die verschiedenen von Lars verwandten Redestrategien (s.o.) unterstützen eine solche Rezeptionsweise.

- Die von Lars vertretenen Positionen werden zwar als konkurrierend aufgefasst, es ist jedoch innerhalb des Unterrichtsdiskurses zulässig, divergierende Sichtweisen zu entwickeln, ohne dass dies den SprecherInnen zur Last gelegt würde.

Dies wäre ein weiterer Hinweis darauf, dass eine eindeutige inhaltliche Positionierung der SchülerInnen innerhalb des Unterrichtsdiskurses nicht erwartet wird und dieser somit durch eine Austauschbarkeit bis hin zur Beliebigkeit der von den SchülerInnen eingenommenen Perspektiven und Standpunkte gekennzeichnet ist.

Da sich an dieser Stelle keine der Lesarten verifizieren lässt, muss die Hypothese über die diesbezügliche Beschaffenheit des Unterrichtsdiskurses im Folgenden an weiteren Gesprächsausschnitten geprüft werden.

Die Gruppendiskussion wird an dieser Stelle fortgeführt, indem ich Lars` Überlegung, eine Kontrollinstanz in Schulen einzuführen, aufnehme und die übrigen SchülerInnen nach ihrer Meinung zu diesem Vorschlag frage. Da sich nicht sofort ein/e SchülerIn zu Wort meldet, fasse ich den Vorschlag noch einmal mit meinen Worten zusammen, ergänze ihn jedoch noch um den Zusatz, der in Lars` Ausführung nicht mehr explizit berücksichtigt worden war: es gehe um die Erlaubnis, eine muslimische Lehrerin auch „mit Kopftuch“ (161) unterrichten zu lassen, aber gleichzeitig auch über Möglichkeiten nachzudenken, diese zu kontrollieren.

Hierauf meldet sich Dirk zu Wort, der sehr eindeutig auf diese Frage antwortet: „*Es muss ja so funktioniern*“ (163-164). In der Folge verweist er auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als die alten Lehrer wieder in den Schuldienst übernommen worden seien, ohne dass darüber nachgedacht worden wäre, ob „*die uns nich die Nazi-Ideologie wieder ein / indoktriniern*“ (166). Die Notwendigkeit, einen Standpunkt zu beziehen, formuliert er folgendermaßen: „*wir müssen ja irgendwo stehn*“ (167) und auch seine eigene Position bestimmt er: „*ich mein, ich würd das schon irgendwie auch wollen*“ (166-167) und bezieht sich damit auf die Überprüfung von ideologisch verdächtigen LehrerInnen.

Nach einer akustisch unverständlichen Äußerung von Dirk meldet sich Paul, der von mir den Turn zugewiesen bekommt. Er interveniert an dieser Stelle mit dem Argument,

dass „das mit der nationalsozialistischen Ideologie [...] ein sehr harter Vergleich“ (172-173) sei, woraufhin er von Dirk unterbrochen wird, der von „sehr viele[n] kriminalistische[n] Ideologien“ (174) redet. Obwohl der erste Teil seiner Aussage unverständlich ist, legt der Kontext nahe, dass er „kriminellen“ Ideologien neben dem Nationalsozialismus auch den Islam zuordnet.

Paul antwortet darauf lediglich mit dem Hinweis, dass er das etwas anders sehe und bezieht sich dann auf das Kontrollorgan, das von Lars „verlangt“ (178) werde.

Hier wird deutlich, dass Paul Lars` Redebeitrag, in dem er die Möglichkeit der Installation eines Kontrollorgans in Schule erwogen hat, trotz aller einschränkenden Formulierungen als eine *Forderung* von Kontrolle auslegt, die auch für ihn offensichtlich nicht in Diskrepanz steht zu der zuvor von Lars dargelegten Position.

Dies stellt m.E. einen weiteren Hinweis dafür dar, dass der Unterrichtsdiskurs durch die Möglichkeit der Vielfalt von Positionen, die von einer Person eingenommen werden können, gekennzeichnet ist.

Paul lehnt zunächst das von Lars vorgeschlagene Kontrollorgan ab: „mir gefällt das nicht, ich kann nicht genau sagen warum, aber ich / hab das Gefühl, dass wenn ein Lehrer ständig auf seine Ideologie hin untersucht wird, er (5) ach, ich weiß es nicht“ (179-181).

Der von Paul vorgebrachte Einwand, der sich lediglich auf ein Gefühl, nicht aber auf Argumente stützt, veranlasst Lars dazu, erneut das Wort zu ergreifen. Er drängt darauf - offensichtlich ist es ihm ausgesprochen wichtig -, sich direkt auf Pauls Einwand beziehen zu dürfen, obwohl sich eine Schülerin vor ihm gemeldet hatte.

Er habe sich nicht dazu geäußert, wie das Kontrollorgan aussehen soll. „Das Kontrollorgan in Anführungszeichen“ (188) könne darin bestehen, dass man auf die Reaktionen der Kinder einginge, „also, wenn eben das Kind nach Hause kommt und sagt, Mama / eh, heut hab ich son / eh, Antragschein (lacht) bekommen.“ (190-191).

Hiermit distanziert sich Lars wieder ein Stück weit von seinem Vorschlag, muslimische Lehrerinnen kontrollieren zu wollen, da die Kontrolle, die Lars hier beschreibt kaum als ein Kontrollorgan bezeichnet werden kann. Zum einen handelt es sich in seinem Beispiel nicht um ein Instanz, deren Aufgabe die Kontrolle ist, zum anderen soll lediglich im Fall der Beschwerde nachgeprüft würde, inwiefern diese berechtigt ist. Seine Distanzierung

verdeutlicht sich ebenfalls dadurch, dass Lars den Begriff des Kontrollorgans sprachlich in Anführungszeichen setzt.

Hier zeigt sich, dass Lars - auf Pauls kritischen Einwand hin - seinen Vorschlag zur Einführung von LehrerInnenkontrollen konkretisiert, ihn jedoch nicht zurücknimmt. Er macht an dieser Stelle nicht deutlich, dass er seinen vorhergehenden Redebeitrag lediglich als Gedankenspiel, nicht aber als einen Vorschlag verstanden wissen will, für dessen Umsetzung er entschieden plädieren würde.

Hier zeigt sich also, dass Lars in der Tat den Vorschlag der Kontrolle von LehrerInnen nicht nur als eine mögliche Sichtweise auf die Frage nach der Einstellung von muslimischen Lehrerinnen in den deutschen Schuldienst betrachtet, die er selber nicht teilt, sondern dass er sich diese Sichtweise aneignet: er geht in der Folge auf eine mögliche Beschaffenheit einer solchen Kontrollinstanz ein.

Er plädiert für die Möglichkeit, zwar nicht „präventiv die ganze Zeit [zu] kucken, aber wenn dann irgendwas passiert, auch wirklich Ko / Konsequenzen [zu] ziehen“ (194-196). Das halte er im Übrigen auch bei jedem „rechts- oder linksradikalen Lehrer, der seine Ideologie propagiert“ (196-197) für sinnvoll.

Lars hält seinen Vorschlag zur Einführung einer Kontrollinstanz in Schulen also aufrecht, versucht jedoch die darin enthaltene Brisanz, die auch Paul, wie sein Redebeitrag deutlich macht, intuitiv erfasst hat, abzumildern, indem er diese nicht nur auf muslimische LehrerInnen beschränkt sehen will, sondern diese seiner Meinung nach auch andere (links- oder rechts-) radikale Ideologien umfassen sollte. Hier wird der Islam erneut in den Zusammenhang von extremistischen politischen Haltungen gebracht, wobei darüber hinaus durch die von Lars als ratsam proklamierte Kontrolle der Zusammenhang von verfassungsfeindlichem Extremismus hergestellt wird.

Im Anschluss beziehe ich mich auf Lars` Äußerung über den Antragsschein, mit dem in Lars` Beispiel die Kinder aus der Schule nach Hause kommen. Nach mehreren Ansätzen meine Frage zu formulieren, was aufgrund mangelnder Satzplanung unverständlich bleibt, vergewissere ich mich, von welchem Antragsschein in Lars` Äußerung die Rede war und gebe ihm in meiner Frage den Begriff des Fundamentalismus vor:

L Also, An / ach Antragstellung war der Begriff. Ja, ja, für ne, für ne  
fundamentalistische (199-200)

Lars übernimmt den Turn, greift den von mir gewählten Begriff auf, macht jedoch deutlich, dass es sich um eine von mehreren Möglichkeiten handelt:

Lars Ja, zum Beispiel. Ich möchte in diese fundamentalistische Weltorganisation eintreten. (201-202)

Mit dieser scherzhaften Übertreibung distanziert sich Lars erneut ein Stück von seinem Vorschlag, muslimische Lehrerinnen kontrollieren zu wollen. Die Vorstellung, dass eine Lehrperson Mitglieder für eine Organisation aus den Reihen der eigenen SchülerInnen rekrutiert, erscheint übertrieben und auch der hyperbolische Begriff der „Weltorganisation“ zieht die Vorstellung von einer LehrerIn, die auf diese Weise ihre SchülerInnen für ihre weltanschaulichen Überzeugungen gewinnen will, ins Lächerliche - tatsächlich ruft der Terminus der „fundamentalistischen Weltorganisation“ das Lachen der SchülerInnen hervor.

Ich gebe im Anschluss den Turn an Anja, die sich bereits zuvor gemeldet hatte, aber von Lars aufgrund der von ihm formulierten Dringlichkeit übergangen worden war.

Anja nimmt Lars` Vorschlag auf und argumentiert dahingehend, dass die Kontrolle „heutzutage (...) schon von den Eltern ausgeübt“ (206-207) würde, die ihrer Erfahrung nach in den Schulalltag eingreifen, wenn ihnen etwas nicht „passt“ (208). Die Kontrolle sei „in dem Sinne ja gegeben“ (211-212) Die Emphase verweist auf den von Lars angeregten Vorschlag der Kontrolle, die in konkreten Fällen Beschwerden überprüfen und u.U. tatsächlich Konsequenzen ziehen sollte. Insofern weist Anja Lars` Vorschlag als überflüssig zurück, da er in der von Lars skizzierten Form bereits verwirklicht sei.

- **Zusammenfassung**

Innerhalb dieses Gesprächsausschnittes wird ein Schüler offensichtlich durch die Frage der Lehrenden nach „anderen Meinungen“ dazu veranlasst, eine weitere Sichtweise - eine andere als die bislang von ihm geäußerte - auf den diskutierten Fall zu entwickeln. Die Darstellung dieser nun von ihm neu entwickelten Sichtweise, die mit seiner bisherigen Position nicht vereinbar scheint, ist eingebunden in den Versuch, die Motivation zu verstehen und argumentativ zu vertreten, die jemanden dazu veranlassen könnte, diese Position einzunehmen. Die Diskrepanz, die zwischen der zuerst geäußerten und der später entwickelten Position des Schülers besteht, wird von den übrigen

GesprächsteilnehmerInnen nicht thematisiert und auch der Sprecher hebt den Widerspruch nicht auf, obwohl seine Äußerung den kritischen Einwand eines Mitschülers hervorruft.

Demzufolge beinhaltet dieser Unterrichtsdiskurs die Möglichkeit, in einer Person divergierende Positionen zu entwickeln und zu *vertreten*, ohne dass dies den SprecherInnen in irgendeiner Weise zur Last gelegt würde, zumindest sofern die jeweiligen Begründungen und Motive, die die jeweiligen Positionen plausibel und nachvollziehbar erscheinen lassen, dargelegt werden.

Des Weiteren zeigt sich in diesem Gesprächsausschnitt die sukzessive Herausbildung eines neuen Gesprächsgegenstandes. Nicht mehr das Kopftuch steht im Zentrum der Debatte, also die Frage, ob eine muslimische Lehrerin mit oder nur ohne Kopftuch in einer staatlichen Schule unterrichten darf. Durch die Einführung des Diskussionsgegenstandes der möglichen Beeinflussung von Kindern und der sich daran anschließenden Frage nach Kontrollmöglichkeiten, die dazu dienen könnten, einer solchen Gefahr zu begegnen, entwickelt sich die grundsätzliche Fragestellung, wie man muslimische LehrerInnen - unabhängig davon, ob sie während des Unterrichtens ein Kopftuch tragen oder eben nicht - kontrollieren könnte.

Der Aspekt der möglicherweise notwendigen Kontrolle von LehrerInnen ist gekoppelt an die Vorstellung, die Muslima könnten ihre SchülerInnen bewusst und vorsätzlich beeinflussen wollen. Hierbei gewinnt der Kontext Bedeutung, in dem diese Möglichkeit angesprochen und diskutiert wird. Der Zusammenhang, der mit dem Nationalsozialismus und mit Rechts- und Linksradikalität hergestellt wird, deutet auf eine Verortung des Islam im Bereich von extremistischen Ideologien und Bewegungen hin, was die Kontrolle einer muslimischen Lehrerin sinnvoll erscheinen lässt.

Der an dieser Stelle lediglich von einem Schüler formulierte Einwand, mit dem auf die Herstellung dieses Zusammenhangs kritisch hingewiesen wird, zeitigt keinen Effekt, so dass von einer breiten Akzeptanz hinsichtlich einer solchen thematischen Kopplung ausgegangen werden kann.

#### 6.2.4. Weitere Äußerungen zum Fall Ludin (213-295)

Nils ergreift als nächster das Wort und wirbt in seinem Redebeitrag um Verständnis für die Situation der Kultusministerin, indem er deren „Hintergrund“ (240), aus dem heraus sie ihre Entscheidung getroffen habe, zu beschreiben versucht. Er bezieht sich zunächst - zutreffend - auf die Information, dass sich der Fall der Nichteinstellung einer muslimischen Lehrerin in *Baden-Württemberg* ereignet habe, zieht dann jedoch den falschen Schluss, dass es sich hierbei um ein „überwiegend katholisches“ (214) Bundesland handle. Tatsächlich sind in Baden-Württemberg die Anteile der katholischen und der evangelischen Bevölkerung in etwa gleich groß.<sup>243</sup> Es erscheint naheliegend, dass Nils an dieser Stelle bereits die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern für eines nimmt, da die Aussage, dass es sich um ein „überwiegend katholisches Land“ handelt in Bezug auf Bayern durchaus Sinn macht.<sup>244</sup> Für diese Lesart spricht auch, dass er im Folgenden auf das Kruzifix-Urteil zu sprechen kommt, das möglicherweise den Hintergrund dafür darstellen könne, dass in der eingeborenen Bevölkerung die Angst bestehe, dass sich der katholische Glaube erneut gegen Anfechtungen von atheistischer Seite oder von Seiten anderer Religionen verteidigen müsse. Da ihm offensichtlich deutlich ist, dass sich das Kruzifix-Urteil auf einen Konflikt in *bayrischen* Schulen bezog, fasst er im weiteren die beiden Bundesländer explizit zusammen und argumentiert folgendermaßen: „*wir wissen dass diese Gemeinden oder auch, eh, ja, eh, ja, eh, in Baden-Württemberg und Bayern sehr für sich sind und sowieso auch, eh, für sich bleiben möchten und en bisschen Probleme haben / Menschen zu integriern*“ (217-219).

Den Topos des Süddeutschen, der spezifische Verhaltensweisen aufweise, wird er später noch einmal aufgreifen, doch zunächst kritisiert er das Urteil von Schavan, indem er die Widersprüchlichkeit ihrer Argumentation nachzeichnet. Diese beinhalte, dass sie keine kopftuchtragenden Lehrerinnen „*ausschließen*“ (221) könne, da dies gegen das Grundgesetz verstieße. Dies stehe jedoch in Widerspruch zu ihrem derzeitigen Handeln. Hierbei bezieht sich Nils auf Artikel 3, den „*Gleichberechtigungsgrundsatz*“ (223):

---

<sup>243</sup> Der Anteil der katholischen Bevölkerung beträgt 40,7%, die evangelischen Christen vereinen 36,3% auf sich. Vgl. Statistisches Taschenbuch 1998. Baden-Württemberg, Stuttgart 1998.

<sup>244</sup> Bayern ist das Bundesland mit dem größten Anteil katholischer EinwohnerInnen. Hier beträgt der Anteil der Katholiken etwas über 60%. Allerdings ist der Anteil der Katholiken seit den 90er Jahren von 66,5% auf 61% zurückgegangen. Insofern gehört mittlerweile jedeR sechste EinwohnerIn Bayerns keiner der beiden Großkirchen an. Vgl. Deutsche Bischofskonferenz. Referat Statistik, 1999.

„wenn sie eine Lehrerin mit Kopftuch einstellt, dann muss sie auch andere einstellen“ (224). Außerdem sehe er das Kopftuch nicht als „*besonderes Übergreifen einer politischen Richtung*“ (229), sondern es handele sich um ihren Glauben und der sei zu respektieren.

Nils` Aussage ist also von einer Ambivalenz geprägt, die auf der einen Seite die Entscheidung der Kultusministerin ausdrücklich ablehnt: „*das geht nich, dass sie sagt, die eine stell ich ein und die andere nich.*“ (224-225) auf der anderen Seite diese jedoch rechtfertigt, indem er Gründe für die erfolgte Entscheidung heranzieht, die diese zumindest verständlicher erscheinen lassen.

Pauls anschließende Nachfrage „Was wolltest du jetzt genau sagen?“ (231) resultiert offensichtlich aus dieser Uneindeutigkeit. Nachdem Nils auf Pauls Nachfrage hin noch einmal kritisch anmerkt, dass Schavan LehrerInnen nicht ungleich behandeln könne, interveniert dieser erneut: „*Anfänglich hast du*“ (235) wird dann jedoch von Nils unterbrochen, so dass Pauls Satzfortsetzung unverständlich bleibt. Es liegt jedoch nahe, dass er sich auf Nils Argumente, die dieser zu Beginn seines Redebeitrags angeführt hatte und die das Verhalten der Kultusministerin erklären sollten, bezieht, und auch Nils Erläuterung zeigt, dass er Paul in dieser Weise verstanden hat, denn er formuliert sein Verständnis für die Situation, in der sich die Kultusministerin seiner Meinung nach befindet, erneut:

Nils     man kann ja nich nur eine / Richtung verfolgen. Man kann ja nich nur sagen, diese Ministerin, eh, hat da ein völlig falsches Urteil, eh, abgegeben, man muss ihr zugute halten, welche / welche Voraussetzung sie, welcher Hintergrund da ist. Und der Hintergrund is nun mal eine katholische Gemeinde und eine Ge / Gemeinde, die Schwierigkeiten hat / selbst Nord / Norddeutsche zu, eh, integriern, das wissen wir ganz genau. Die sind sehr für sich und das hängt / muss man auch berücksichtigen. (237-243)

*Man muss die Sache von verschiedenen Seiten betrachten. Man sollte die Entscheidung der Ministerin nicht nur kritisieren, sondern auch berücksichtigen, dass sie in einem katholischen Bundesland Ministerin ist, dessen Einwohner sogar Schwierigkeiten haben, Norddeutsche zu integrieren.*

Nils vertritt hier die Position, keinen eindeutigen Standpunkt beziehen zu können. Seine Äußerung, dass man nicht nur „*eine Richtung verfolgen*“ könne, erscheint durch das Fehlen eines Ausdrucks des Glaubens oder Meinens allgemeingültig und nicht als der

Ausdruck seiner eigenen Schwierigkeit, in dieser Frage eine eindeutige Position zu beziehen.

Wenn er ferner die Meinung vertritt, dass es sich nicht um ein „*völlig falsches Urteil*“ handle, da Schavan ihre Entscheidung auf dem „*Hintergrund*“ einer katholischen „*Gemeinde*“ getroffen habe, für die es schwierig sei, „*selbst Norddeutsche*“ zu integrieren, relativiert er die Maßstäbe für eine gerechte, auf dem Grundgesetz basierende Behandlung von Menschen und ordnet sie vermeintlich realpolitischen Gegebenheiten unter.

Auch an dieser Stelle kommt die bereits in dem vorhergehenden Gesprächsausschnitt deutlich gewordene Austauschbarkeit der Positionen zum Ausdruck, die sich darin zeigt, dass die SprecherInnen divergierende Positionen einnehmen können. Pauls Einwand, der sich auf die Diskrepanz, die sich in den von Nils eingenommenen verschiedenen Standpunkten widerspiegelt, bezieht, wird dadurch entkräftet, dass Nils ausdrücklich darauf verweist, dass man *ja nicht nur eine / eine Richtung verfolgen*“ könne und er in der Folge Argumente für die von ihm entwickelte zweite Sichtweise anführt.

Des Weiteren greift Nils in dieser Gesprächssequenz erneut den Topos der süddeutschen „*katholischen Gemeinde*“ (241) auf, die Schwierigkeiten habe „*selbst Nord / Norddeutsche, eh, zu integrieren*“ (241-242) Es bleibt unklar, woraus diese „*Kenntnis*“ resultiert, er unterstreicht diese Aussage jedoch, indem er behauptet: „*das wissen wir ganz genau.*“ (242) Mit der Verwendung der 1. Person Plural betont er die Allgemeingültigkeit seiner Aussage. Es handelt sich hierbei seiner Ansicht nach offensichtlich nicht nur um seine persönliche Meinung, sondern vielmehr um kollektives Wissen. Indem er darüber hinaus noch betont, dass es sich hierbei um *ganz genaue* Kenntnisse handelt, erscheint seine Aussage noch unverrückbarer und für potentiellen Widerspruch noch schwerer zugänglich.

Im Anschluss übernimmt Jörg, der sich zuvor gemeldet hatte, den Turn. Dieser bezieht sich erneut auf die Frage nach der Einführung eines Kontrollorgans und kritisiert diesen Vorschlag. Zum einen argumentiert Jörg mit ethischem Maßstab, wenn er anführt, dass man die Lehrerinnen, die man zu kontrollieren versuche, ausgrenze, zum anderen zieht er den logischen Schluss, dass eine solche Kontrolle von Lehrerinnen seiner Meinung

nach gar nicht möglich sei, da unter Verdacht geratene Lehrerinnen für den Fall eines kontrollierenden Unterrichtsbesuchs ohnehin nicht „*ihre Meinung da verbreiten*“ (250-251) würden.

Dirk bezieht sich anschließend auf Nils` vorgängige Äußerung, was zunächst daran deutlich wird, dass er dessen Begriff der „*katholischen Gemeinde*“ (257-258) aufgreift. Er verweist auf den Artikel 5 des Grundgesetzes, den „*Artikel der Freizügigkeit*“ (255), (gemeint ist hier offensichtlich Artikel 11(1) GG: „Alle Deutschen genießen Freizügigkeit im ganzen Bundesgebiet“) und vertritt die Position, dass es keine Rolle spiele, welche Position die katholische Gemeinde in dieser Frage einnehme. Damit widerspricht er Nils` Haltung, der die im Grundgesetz festgelegten Inhalte konkreten gesellschaftlichen Umständen, so wie er sie zu konstatieren meint, nebenordnet, wenn nicht gar hinter diese zurückstellt.

Im Anschluss macht Lars den Vorschlag, noch etwas „*anders an das Problem ran[zugehen*“ (262-263), wobei er jedoch seinen vorherigen Standpunkt nicht revidieren wolle.

Es bleibt hier unklar, welchen der von ihm eingenommenen Standpunkte Lars als den seinen bezeichnet, den er an dieser Stelle nicht revidieren möchte. In jedem Fall ist es ihm möglich, einen weiteren Aspekt innerhalb der Diskussion anzusprechen und zu entwickeln: Wenn ein katholischer Lehrer mit „*Kutte*“ (266) im Unterricht erscheinen würde, würden seiner Meinung nach ebenfalls Stimmen laut werden, die verlangen, dass er die Kutte während seines Unterrichts ausziehen müsse. Wobei ein christlicher Lehrer zumindest die Möglichkeit habe, sich im jeweiligen Religionsunterricht mit „*christlicher Symbolik*“ (273) zu schmücken. Was zu Schwierigkeiten führe, ist nach Lars` Ansicht zum einen die Tatsache, dass in deutschen Schulen eine klare Trennung zwischen „*Religion und normaler Schule*“ (278) bestehe, und zum anderen, dass es keinen islamischen Religionsunterricht gebe, was dazu führe, dass Muslime und Muslima nicht diese „*zwei Plattformen haben, auf denen sie sich / ausdrücken oder arti / artikulieren können*“ (285-286). Lars verweist nun auf die Möglichkeit der Einführung von islamischem Religionsunterricht. Zu dieser Zeit wurde in den Medien gerade das Urteil des Berliner Oberverwaltungsgericht diskutiert, das in seinem Beschluss vom 4.

November 1998 der Islamischen Föderation erlaubt hatte, Islam-Lehrer an staatliche Schulen zu entsenden.<sup>245</sup> Es wird nicht deutlich, ob Lars veranlasst durch dieses mediale Ereignis auf den Aspekt von islamischen Religionsunterrichtes zu sprechen kommt, da er auf diese in den Medien präsente Diskussion nicht explizit eingeht. Er weist lediglich darauf hin, dass sich mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht die Möglichkeit ergebe, dass „man“ (287) den Standpunkt vertreten könne, dass Muslime im „weltlichen Unterricht“ (288) auf das Tragen des Kopftuches verzichten müssen.

Lars unterbricht an dieser Stelle seine Rede, da ihm offenbar der repressive Charakter seiner Aussage, die sich in der Verwendung des Modalverbs „müssen“ ausdrückt, deutlich geworden ist, denn er fragt daraufhin „was heißt musst?“ (288) und fährt schließlich fort: „Dann könnte man den Vorschlag machen [...]“ (288-289).

Einen Vorschlag zu machen beinhaltet, dass das Gegenüber die Möglichkeit hat zu entscheiden, wie es sich zu dem Vorschlag verhält. Diese liberale Haltung wird jedoch von Lars wieder eingeschränkt, wenn er in seiner Rede folgendermaßen fortfährt: „und der [Vorschlag] wär vielleicht auch eher akzeptabel, wenn man sagen würde / das Kopftuch, auf das musst [sic!] du in deinem weltlichen Unterricht verzichten, weil wir / ehm, wir verzichten bewusst auf all / solche (..) irgendwie, in irgendeiner Weise symbolhaften, eh, ehm, Kleidungsstücke, oder, oder, oder Symbol, eh, ja, Symbole“ (289-292). Hierin verdeutlicht sich, dass es sich bei Lars` Vorschlag nicht nur um eine Art Angebot handelt, bei dem es den muslimischen Lehrerinnen freigestellt wäre, ob sie dem nachkommen möchten, sondern um eine restriktive Maßnahme, dem diese - im Fall der Realisierung dieses Vorschlags - nachzukommen verpflichtet wären. Dies wird noch deutlicher, wenn Lars im Folgenden fortfährt: „aber in dem Religionsunterricht, da (..) is es dir frei, ehm, / das zu tragen und, also, sich dazu zu bekennen“ (292-294).

Der von Lars formulierte Vorschlag der Einführung islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen wird innerhalb seiner Argumentation nicht dazu verwendet, für eine Gleichbehandlung verschiedener Religionen durch den Staat zu plädieren, sondern vielmehr die restriktive Praxis des Kopftuchverbotes nach seinen Maßstäben vertretbar zu machen. Seiner Argumentation liegt der direkte Vergleich von religiösen christlichen Lehrern mit muslimischen in Bezug auf ihre konkrete Religionsausübung zugrunde. Dies erscheint jedoch problematisch, da die von Lars ins Feld geführte „Kutte“

---

<sup>245</sup> Vgl. Die Zeit Nr.47, vom 12. November 1998, S.47.

katholischer Geistlicher lediglich von Mönchen getragen wird, die jedoch im Dienst der Kirche stehen und nur in Ausnahmefällen ( z.B. in Schulen mit kirchlicher Trägerschaft) auch schulische Lehrtätigkeiten ausüben. Andere christliche Geistliche, die in der Gemeindefarbeit tätig sind, tragen - je nach Konfession - ihre liturgischen Gewänder oder Talare lediglich während des Gottesdienstes. Das Tragen des Tschadors oder des Kopftuches wird dagegen von einer größeren Gruppe islamischer Religionsangehöriger getragen und beschränkt sich nicht nur auf die Angehörigen eines Ordens. Darüber hinaus ist die Bedeckung der Frau im Islam auch nicht nur an bestimmte Situation der aktiven Religionsausübung gebunden. Dennoch ist Lars` Argumentation darauf aufgebaut, dass er den Umgang von Christen mit ihren religiösen Kleidungs Vorschriften zum Maßstab macht, dem sich auch Angehörige anderer Religionen ohne Berücksichtigung ihrer eigenen religiösen Praxen anzupassen haben. Dass Lars von seiner Forderung nach Anpassung an christliche Gepflogenheiten absieht, sofern Muslima sich im Rahmen des muslimischen *Religionsunterrichts* bewegen, begründet er mit dem Argument, dass es sich in dem Fall um ein „*bewusstes Verhältnis*“ (294) handele: „*Da weiß man ja dann, worums geht. Da sind ja dann die Karten auf dem Tisch / sozusagen.*“ (294-295) Diese Aussage impliziert, dass es Lars Schwierigkeiten bereitet, das Tragen des Kopftuches oder des Tschadors im Alltagsleben einzuordnen. Es ist ihm offensichtlich nicht deutlich, weshalb sich muslimische Frauen bedecken. Der von Lars verwandte redensartliche Ausdruck „*da sind die Karten auf dem Tisch*“ lässt nähere Rückschlüsse zu über seine Einschätzung zu den Motiven, die islamische Frauen veranlassen könnten, sich zu bedecken. „*Da sind die Karten auf dem Tisch*“ lässt sich paraphrasieren mit dem Ausdruck „mit offenen Karten spielen“, was soviel bedeutet wie „ehrlich spielen“, „ohne Hintergedanken vorgehen“ oder „ohne List und Tücke handeln“. Durch eine solche Formulierung wird nahegelegt, dass Muslima, die Kopftuch oder Tschador tragen, ihre Motive hierfür unter Verschluss halten, also gerade nicht „mit offenen Karten spielen“, was wiederum darauf hinzudeuten scheint, dass diese Motive aus bundesrepublikanischer bzw. christlicher Sicht illegitim oder u.U. sogar illegal sind oder doch zumindest sein könnten

- **Zusammenfassung**

Wie bereits zuvor wurden auch innerhalb dieses Gesprächsausschnittes divergierende Positionen von ein und derselben Person vertreten. Auf den Einwand eines Mitschülers hin, der auf diese Diskrepanz hinzuweisen versucht, argumentiert der Sprecher explizit, dass man nicht nur in eine Richtung argumentieren könne und führt in der Folge weitere Argumente für die zweite von ihm vertretene Sichtweise an.

Auch Lars, der bereits im Vorfeld mehrere Sichtweisen entwickelt hatte, findet noch einen weiteren Ansatzpunkt, das Thema zu beleuchten, jedoch ausdrücklich ohne damit seine vorherige Position zu widerrufen.

Der in diesem Zusammenhang von ihm in die Diskussion eingebrachte Aspekt des islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen wird von ihm in der Folge nicht im Hinblick auf die Gleichstellung verschiedener Religionsgemeinschaften angeführt, sondern als eine Möglichkeit, dort - in einem religiösen Zusammenhang - das Kopftuch zu erlauben, um das Tragen des Kopftuches ansonsten innerhalb der Institution Schule verbieten zu können, so dass eine klare Trennung zwischen Religions- und weltlichem Unterricht gegeben sei.

Innerhalb dieser Argumentation macht Lars ausschließlich christliche Formen der Religionsausübung zum Maßstab, Formen und Aspekte islamischer Religionsausübung werden in seiner Argumentation nicht berücksichtigt.

Einige in der Diskussion angesprochene Argumentationen und Standpunkte bleiben nicht unwidersprochen. Eine von Nils angeführte Erklärung für das von Schavan getroffene „Kopftuchurteil“, die er in der konservativ-katholischen Bevölkerung Baden-Württembergs sieht, die die Kultusministerin seiner Meinung nach in ihren Entscheidungen berücksichtigen müsse, wird von einem seiner Mitschüler für nichtig erklärt. Das Grundgesetz sei in einer solchen Frage maßgeblich und nicht die Bevölkerungen der jeweiligen Bundesländer.

Auch das zuvor thematisierte Kontrollorgan wird sowohl unter ethischen Gesichtspunkten kritisiert (es diene der Ausgrenzung) als auch unter dem Gesichtspunkt der praktischen Anwendbarkeit, da LehrerInnen, die kontrolliert werden sollen, ohne Weiteres imstande sind, sich durch angepasstes Verhalten drohenden Sanktionen zu entziehen und somit ein etwaiger Nutzen der vorgeschlagenen Kontrolle hinfällig sei.

### 6.2.5. Blitzlicht I: „Fall Ludin“ (296-364)

Im Anschluss bitte ich die SchülerInnen um ein „Blitzlicht“<sup>246</sup> zur vorangegangenen Diskussion und weise darauf hin, dass Blitzlichter nicht kommentiert werden dürfen.

Die SchülerInnen nutzen meinen Arbeitsauftrag, der darauf ausgerichtet war, dass sie das äußern sollten, „*was ihnen durch den Kopf geht*“ (300-301) - also sehr allgemein gehalten war - dazu, ihre jeweiligen Meinungen zu der Thematik zusammenfassend auf den Punkt zu bringen.

Suse, die im Sitzkreis links von mir sitzt und als erste das Wort ergreift, äußert sich folgendermaßen :

Suse Also, eigentlich is schon alles gesagt, ich sehe das ähnlich wie Lars, dass, eh, diese Frau im Prinzip doch das Recht hat, ihr Kopftuch zu tragen. (302-304)

*Es gibt hierzu nichts weiter zu sagen. Ähnlich wie Lars bin ich der Meinung, dass Fereshta Ludin grundsätzlich berechtigt ist, ihr Kopftuch zu tragen.*

Suse erläutert nicht, inwiefern ihre Meinung der von Lars ähnelt und inwiefern sie sich von seiner unterscheidet. Die Formulierung, „*dass, eh, diese Frau im Prinzip doch das Recht hat, ihr Kopftuch zu tragen*“ (303-304) beinhaltet im Gegensatz zu anderen Formulierungen, die ebenfalls hätten gewählt werden können, wie

- sie sollte das Recht haben ...
- ihr sollte das Recht zugestanden/ingeräumt/gegeben werden ...

die Feststellung eines grundsätzlichen Rechtsanspruches, der jedoch nicht juristischer Art ist, sondern sich aus der Sichtweise der Sprecherin ergibt.

Mit der Formulierung, dass dieser Rechtsanspruch „im Prinzip“ bestehe, wird er jedoch insofern eingeschränkt, als es denkbar erscheint, dass ihr dieses Recht unter bestimmten Umständen im konkreten Einzelfall wieder abgesprochen werden könnte.

Sie fährt fort und äußert „*Also, ich weiß nicht, ob das Lars Meinung war.*“ (304) worauf dieser entschieden antwortet, dass er seine zuerst geäußerte Position nicht revidiert habe. In dieser Gesprächssequenz wird noch einmal deutlich, dass Suse nicht in der Lage ist, Lars eine eindeutige Position zuzuordnen, da sich dieser im Laufe der Diskussion verschiedene Sichtweisen angeeignet hat.

---

<sup>246</sup> Vgl. Meyer 1987, S.210.

Lars scheint sich durch das entschiedene Bestehen auf seiner zuerst geäußerten Meinung von seinen sich daran anschließenden einschränkenden Äußerungen zu distanzieren; wobei unklar bleibt, ob er sich inhaltlich begründet auf seinen zuerst formulierten Standpunkt bezieht und diesen als seinen „eigentlichen“ beansprucht oder ob er mit diesem Hinweis lediglich einen möglichen Vorwurf des Opportunismus abzuwehren versucht.

Suse fährt nun fort, indem sie äußert, dass das Kopftuch ihrer Meinung nach ein Zeichen für die Religiosität der Muslima darstelle, wobei sie durch die Formulierung, dass das Kopftuch „für diese Frau ein Zeichen dafür“ (310-311) sei, „dass sie an ihrer Religion hängt“ (311), Religiosität in einen emotionalen, affektiven Zusammenhang rückt. Hierdurch distanziert sie sich von der Verknüpfung von religiösen mit politischen Motiven, was sie auch zuvor schon zum Ausdruck gebracht hatte, indem sie artikuliert, dass ihrer Meinung nach das Kopftuch nicht „unbedingt“ (308) im Zusammenhang mit einer „Oppositionsgruppe“ (309) oder mit einer „sehr, sehr islamische[n] Gruppe“ (310) gesehen werden müsse. Ihre Aussage, dass das Tragen des Kopftuches Ausdruck von Religiosität und nicht von politischen Überzeugungen sei, wird durch die Formulierung, dass dem nicht „unbedingt“ so sein müsse, jedoch wieder abgeschwächt.

Das Statement von Piet, der im Anschluss an Suse an der Reihe ist, beinhaltet in seiner Knappheit eine vergleichsweise eindeutige Haltung: „Ja, meiner Meinung nach kann sie auch tragen“ (314-315). Uli dagegen schränkt seine Haltung, ähnlich wie Suse, ein, indem er erklärt, er halte es „prinzipiell“ für „völlig falsch“, „ein Kopftuch als Kriterium dafür zu nehmen / ehm, wie, wie man ne Lehrerin denn bewertet“ (317-319). Die fehlende Emphase auf dem Begriff „prinzipiell“ spricht m.E. dafür, dass er ihn nicht im Sinne von „grundsätzlich“ oder ein „unverrückbares Prinzip betreffend“ verwendet, sondern vielmehr im Sinne einer „Ja, aber-Strategie“<sup>247</sup>.

Für diese Lesart spricht auch, dass er in der Folge formuliert, er glaube nicht, dass „die große Gefahr“ (320) bestehe, dass die Schüler beeinflusst würden, was wiederum nahe legt, dass er eine Gefährdung nicht *grundsätzlich* ausschließt.

---

<sup>247</sup> Vgl. S.Jäger 1996, S.243.

Auch Grit verfährt in ihrer Argumentationsweise ähnlich. Sie sagt, man könne nicht „*unbedingt davon ausgehen*“ (324) dass sie mit dem Tragen des Kopftuches bezwecken wolle, „*den Schülern in irgendeiner Art und Weise ihre Religion aufzudrängen und sie damit in Konflikte zu bringen*“. (325-326). Auch diese Redeweise impliziert, dass sie eine solche Möglichkeit nicht grundsätzlich ausschließen kann. In dieser Formulierung tritt jedoch noch ein weiterer Aspekt zutage: erstmals erscheint das Kopftuch nicht mehr nur als *Zeichen* für eine fundamentalistische - politisch motivierte - Religiosität, sondern das Kopftuch selbst wird als mögliches *Werkzeug* für eine Einflussnahme auf die SchülerInnen gewertet.

Im weiteren artikuliert Grit, dass die Lehrerin „*vielleicht einfach nur ganz normalen / Mathematikunterricht oder Biologieunterricht oder so was geben will*“ (327-328).

Durch die Verwendung des relativierenden „vielleicht“ wird auch hier deutlich, dass es für Grit ebenfalls denkbar erscheint, dass Fereshta Ludin nicht nur „normalen“ Unterricht geben will, sondern ihre Lehrtätigkeit dazu nutzen könnte, ihre politischen und weltanschaulichen Überzeugungen zu propagieren.

Kyra und Gerd äußern im Anschluss beide, „*dass man das tolerieren sollte*“ (340), wobei ihre Erläuterungen jedoch jeweils akustisch unverständlich sind.

Die bereits im Zusammenhang mit Ullis Redebeitrag erwähnte „Ja, aber-Strategie“ liegt m.E. auch in der folgenden Aussage vor. Jörg formuliert zunächst: „*Ehm / ja, im Grunde genommen / bin ich auch der Meinung der andern.*“ (347-348) und äußert im Folgenden seine Überzeugung, dass es sich beim Kopftuch lediglich um ein Zeichen der Religionsangehörigkeit handele. Eine Einschränkung seiner Position, wie sie durch das anfängliche „im Grunde genommen“ nahegelegt wird, bleibt hier jedoch unausgesprochen.

Pia äußert im Anschluss, dass ihrer Meinung nach die Muslima auch mit Kopftuch unterrichten solle, und - bezugnehmend auf die zuvor diskutierte Kontrollinstanz - dass entweder alle Lehrer kontrolliert werden müssten oder „*eben gar keine*“ (361-362).

Ruths Kommentar „*Ja, ich hab nichts hinzuzufügen*“ (363), der die Blitzlichtrunde abschließt, kann sinnvoll lediglich als Zustimmung zu der einstimmig geäußerten Meinung verstanden werden, dass es der Muslima erlaubt sein sollte, auch mit Kopftuch

an einer deutschen Schule zu unterrichten. Hierbei ist impliziert, dass alle ihr denkbaren Argumente bereits benannt wurden und mögliche Schwerpunkte, die die einzelnen SprecherInnen in ihren Argumentationen gesetzt haben, von ihr zugunsten eines einheitlichen abschließenden Statements nivelliert werden.

- **Zusammenfassung**

In dem Blitzlicht, das von den SchülerInnen dazu genutzt wurde, ihre Meinungen zu der Frage zu formulieren, ob es Fereshta Ludin erlaubt sein sollte, ihr Kopftuch während des Unterrichts zu tragen, sprachen sich ausnahmslos alle SchülerInnen dafür aus, dass das Tragen eines Kopftuches keinen Grund dafür darstellen sollte, eine muslimische Lehrerin nicht in den Schuldienst zu übernehmen.

Trotz dieser einheitlichen und damit scheinbar deutlichen Positionierung der SchülerInnen, weisen die Redebeiträge und Argumentationen vielfach einschränkende Formulierungen auf.

Diese zeigen, dass die SchülerInnen offensichtlich nicht eindeutig ausschließen, dass das Kopftuch darauf hinweist, dass die Muslima politische Ziele verfolgt und nicht lediglich Zeichen ihrer Religiosität ist.

Durch die von den SchülerInnen hergestellten Bezüge wird deutlich, dass der Topos der möglichen intentionalen Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen durch eine muslimische LehrerIn wiederholt einfließt in die Argumentationen der SchülerInnen. Dieser war erstmalig im Zusammenhang mit dem Vorschlag der Kontrolle von LehrerInnen in der Diskussion aufgetaucht.

Wenngleich mehrfach explizit zurückgewiesen wird, dass die Gefahr einer solchen Beeinflussung gegeben sei, verdeutlichen die vorgenommenen Einschränkungen, dass hierüber keineswegs letzte Sicherheit besteht.

Hierin erweist sich erneut die Plausibilität und damit der Wirkungsgrad einer solchen Konstruktion, die kopftuchtragende Muslima in den Zusammenhang mit radikalen politischen Bewegungen stellt, wobei von den SchülerInnen nicht ausgeschlossen wird, dass diese eine Vertreterin fundamentalistischer Gedanken ist, für deren Verbreitung und Umsetzung sie aktiv eintritt.

### 6.2.6. Kontroverse um Beurteilung des Islam (365-413)

Mit meiner nächsten Frage leite ich eine Themenverschiebung ein. Ich frage nach eigenen Berührungspunkten mit dem Islam und nach der Einschätzung des islamischen Glaubens, woraufhin sich Paul als Erster zu Wort meldet:

|            |  |
|------------|--|
| Paul       | Also, ich möchte, möchte sagen, dass ich / ehm, ich bin selber, bin nicht gläubig. Ich bin, eh, überzeugter / Atheist / kann man sagen, Heide, Ketzler         |
| Paul<br>MS | (hh) ehm, aber / ich bin / ehm, bin irgendwo bestürzt, dass, eh, hier in (lachen (3))  |
| Paul       | Europa, zumindest in Deutschland, ich kann nur von <u>meiner</u> Situation <u>hier</u> sprechen / ehm, ein sehr / verzerrtes Bild, vom, eh, Islam vorherrscht. |

(371-376)

*Ich bin Atheist, aber es erschreckt mich festzustellen, dass in Deutschland ein verzerrtes Bild des Islams vorherrscht.*

In Pauls Redebeitrag wird Verschiedenes deutlich. Zunächst verweist er darauf, dass er „überzeugter Atheist“ (372) sei, was in diesem Zusammenhang als wesentlich erscheint, da er, durch den sich daran anschließenden adversativen Nebensatz, deutlich macht, dass er *dennoch* - obwohl er kein Muslim ist, was seine syrische Herkunft, auf die er zu Beginn der Diskussion hingewiesen hat, nahe legen könnte - darüber „bestürzt“ ist, dass in Deutschland ein verzerrtes Bild vom Islam vorherrsche. Der Begriff der „Bestürzung“ weist auf eine emotionale Involviertheit in diese Thematik hin, die in Pauls Fall eben *nicht* aus seiner eigenen religiösen Überzeugung rührt. Des Weiteren wird hierin deutlich, dass er über gewisse Vorkenntnisse, das diskursiv vermittelte Bild des Islam betreffend, verfügt. Wenngleich ich bereits in meiner Themenüberleitung darauf hingewiesen hatte, dass dem Islam in der „Öffentlichkeit“ kritisch gegenüber gestanden wird (vgl. 367), radikalisiert Paul diese von mir getroffene Aussage, dass in Deutschland ein „verzerrtes“ Bild des Islam vorherrsche.

Damit einher geht Pauls Versuch, nicht pauschalisierend zu argumentieren, indem er zunächst darauf hinweist, dass das von ihm skizzierte Bild des Islam in *Europa* vorherrsche und dann einschränkt, dass er diese Aussage aus eigener Kenntnis nur auf Deutschland beziehen könne.

Diese drei Aspekte „emotionale Involviertheit“, „Sachkenntnis“ und „das Bemühen um eine differenzierte Ausdrucksweise“ lassen sich auch im weiteren Verlauf von Pauls Redebeitrag wiederfinden.

In der Folge führt er ein Beispiel aus einer Fernseh-Talkshow an, in der ein Pfarrer geäußert habe, dass der Koran im Vergleich zur Bibel „große sprachliche Defizite“ (385) aufweise. Hierzu äußert er, dass ihn diese Aussage „*erschrocken*“ (386) habe, da hierbei zwei Übersetzungen miteinander verglichen wurden und er außerdem nicht wisse, was eine solche qualitative Kontrastierung im Hinblick auf interkulturelle Verständigung bezwecken solle.

Aber nicht nur „so etwas schockier[e]“ (390) ihn - wiederum ein Begriff der ebenso wie die Benennung des „Bestürzt-“ oder „Erschrockenseins“ seine emotionale Betroffenheit beschreibt-, sondern ebenso das herrschende Feindbild, das den Islam als „*Bedrohung*“ (391) oder als „fundamentalistische[s] Extrem“ (393) darstelle. Auch hierin wird erneut deutlich, dass sich Paul bereits im Vorfeld kritisch mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben muss. Er verweist schließlich noch einmal auf Syrien, wo es seiner Kenntnis nach keine Schwierigkeiten zwischen Muslimen und Christen gebe, und er bringt seine Verwunderung darüber zum Ausdruck, „*dass das hier nicht so ist*“ (399). Schließlich verweist Paul auf die gleichen Wurzeln der beiden Religionen und darauf, dass die Unterschiede zwischen Islam und Christentum nicht so groß seien, als dass man „tatsächlich Fronten gegeneinander verhärten könnte“ (403). Er halte das „eigentlich für unmöglich“ (403-404). Wenn Paul die Verhärtung von Fronten aufgrund religiöser Überzeugungen schließlich als „*formalistische Spielerei*“ (404) bezeichnet, scheint dies auf der Basis seines eigenen Atheismus sagbar, wobei er einen wesentlichen Kern von Religion, wie er sich für Gläubige darstellt, vernachlässigt: Religion als das, „was uns *unbedingt* angeht“ (Tillich). Der Absolutheitsanspruch, der mit religiösem Glauben in aller Regel einhergeht - in gewisser Weise einhergehen muss -, wird hier von Paul zugunsten von Gemeinsamkeiten, die der Islam mit dem Christentum aufweist, eingeebnet.

Auf meine Nachfrage nach weiteren Meinungen meldet sich Lisa zu Wort, die sich auf Pauls Äußerung bezieht und feststellt, dass dies nur *eine* Sichtweise darstelle. Sie gesteht aber zu, dass es in Syrien so sein könne, wie von Paul beschrieben, womit sie dessen Autorität zumindest für den Bereich Syriens nicht angreift.

Im Anschluss fährt sie fort:

Lisa: [...] aber / wenn du zum Beispiel mal nach Somalia schaust, da is es ganz anders und da passiert / viel Unrecht halt im Namen des Islams, auch. Das finde ich / deswegen finde ich, kann man das so eigentlich nicht stehen lassen. (409-411)

*Pauls Äußerung muss widersprochen werden, weil beispielsweise in Somalia viel Unrecht im Namen des Islams geschieht.*

Was unweigerlich in einer solchen Diskussion, in der die SchülerInnen ihre Meinungen äußern sollen, angelegt ist und während der gesamten Diskussion auch immer wieder auftaucht, verdeutlicht sich besonders anschaulich in Lisas Äußerung.

Hier kommt die kontemplative Haltung einer Nordeuropäerin zum Ausdruck, die von ihrem - weit entfernten - Standort aus verschiedene andere Orte der Welt beobachtet und darüber nachdenkt, wie sie die gesellschaftliche Situation dort einzuschätzen habe. Dies wird von mir in der Folge noch verstärkt, wenn ich frage: „*Was denken denn die andern [...]?*“ (414). In dieser Gesprächssequenz geht es nicht um die Reflexion eigener Erfahrungen, es geht auch nicht darum, Handlungsperspektiven zu entwickeln. Es geht vielmehr ausschließlich darum, was „wir“ über „die anderen“, die geographisch weit entfernt von „uns“ verortet werden, denken.

Pauls Äußerung, mit der er kritisch auf das Feindbild Islam hinweist und die beiden Religionen Islam und Christentum als von derselben Wurzel herkommend und damit als „gleich“ (vgl. 401) beschreibt, ruft Widerspruch hervor. Pauls Äußerung, mit der er dem Fundamentalismus-Vorwurf zu begegnen versucht hatte, bleibt von Lisa, unter Hinweis auf das Unrecht, das im Namen des Islam geschehe, nicht unwidersprochen.

Unrecht, welches im Namen des Christentums begangen wurde und begangen wird und welches eine kritische Bewertung der christlichen Religion mit sich bringen könnte (historisch könnten hier Kreuzzüge, Inquisition, die Haltung der Kirchen im Nationalsozialismus angeführt werden, zeitgeschichtlich etwa der Nordirland-Konflikt), findet dagegen nicht nur in diesem Gesprächsausschnitt, sondern während der gesamten Gruppendiskussion keine Erwähnung.

Paul reagiert hierauf mit der Erwiderung, dass er das „*eigentlich kommentiert*“ (413) habe, es bleibt jedoch unklar, worauf er mit seiner Äußerung rekurriert, da in seinem Gesprächsbeitrag auf diesen thematischen Aspekt nicht eingegangen wurde.

- **Zusammenfassung**

Paul, der durch seine Bezüge auf Syrien immer wieder als Kenner zumindest eines islamischen Landes auftritt, kritisiert mit seinem Redebeitrag das in der BRD herrschende Feindbild Islam und widerspricht einer homogenisierenden Sichtweise auf den Islam, die diesen mit Fundamentalismus gleichsetzt. Mit dem Verweis auf gemeinsame Wurzeln beider Religionen negiert er die Notwendigkeit einer frontalen Gegenüberstellung von Islam und Christentum.

Diese Haltung fordert Widerspruch heraus, wobei Pauls Aussagen, die er hierbei explizit über Syrien getroffen hat, von dieser Kritik ausgenommen werden.

In der Folge führt Lisa, die sich an dieser Stelle auf Pauls Redebeitrag bezieht, die Notwendigkeit an, das Unrecht, das im Namen des Islam begangen werde, zu benennen und widerspricht damit zumindest der Verallgemeinerbarkeit von Pauls Aussage. In ihrer Äußerung bleibt demgegenüber die Erwähnung von Unrecht, das im Namen des Christentums begangen wurde, ausgespart. Hierdurch erscheint einmal mehr der Islam – im Gegensatz zum Christentum – als kriegerische Religion, verantwortlich für begangene Unrechtstaten, wobei die Frage nach den jeweils handelnden Menschen und deren Interessenslagen unberücksichtigt bleibt.

#### **6.2.7. Kontroverse um Homogenisierungen (414-482)**

Schließlich meldet sich Max zu Wort, der sich ebenfalls auf Pauls vorgängige Äußerung bezieht. Er bezieht Stellung gegen Pauls kritische Anmerkung, dass der Islam in der Öffentlichkeit als Feindbild wahrgenommen würde, indem er anmerkt - hierbei spricht er Paul direkt an -, dass es zwar möglich sei „*dass die eigentliche Idee des Islams mit der christlichen, eh, Religion und so ganz / gut konform*“ ( 417-418) gehe, aber wenn er - Paul - mal sehe „*was die daraus machen*“ (419). An dieser Stelle spielt Max lediglich auf das an, was er in der Folge noch konkret benennen wird. Die Äußerung kann jedoch bereits an dieser Stelle so weitergedacht werden, dass die konkrete islamische Praxis nach Max` Auffassung nicht mit christlichen Werten und Normen vereinbar ist. Zunächst wird er jedoch von Paul unterbrochen, der sagt: „*Was die daraus machen, Also, ich bitte dich.*“ (420) Die Emphase macht deutlich, dass Paul die von Max vorgenommene Homogenisierung aller Muslime kritisiert, worauf sich Max in seiner anschließenden Replik jedoch nicht bezieht, sondern seine vorherige Anspielung

erläutert: „wenn die zum Beispiel in (h) die ganze Christenverfolgung (h) oder Pogrome da veranstalten, ich meine im Namen jetzt, eh, des Korans, oder was die da unten, was die da glauben.“ (421-423) Max` Aussage impliziert bemerkenswerter Weise eine Unsicherheit bezüglich der Religion, die die Menschen in dem von ihm zitierten Land angehören. Er ist sich offensichtlich nicht ganz sicher, ob es sich tatsächlich um Muslime handelt, die in dem von ihm angeführten Land Christen verfolgen. Dies betrifft jedoch die zentrale Aussage seines Satzes, denn wenn es sich um Angehörige einer anderen Religion handelte, wäre der zentrale Sinngehalt seiner Aussage, nämlich dass der *Islam* in der Praxis eine militante Religion darstellt, die Andersgläubige verfolgt, hinfällig.

Eine weitere Auffälligkeit stellt seine Formulierung „die da unten“ dar. Hier kommt ein Aspekt der Kollektivsymbolik ins Spiel, bei dem der Islam durch die Verortung am unteren Rand des Symbolsystems mit „Rückschrittlichkeit“ und „finsterstem Mittelalter“ verbunden wird.

Bezüglich dieser Implikationen bleibt Max` Aussage unwidersprochen.

Jedoch interveniert Paul erneut im Hinblick auf die von Max vorgenommene Homogenisierung: „Jetzt sprichst du von den Tätern als die.“ (424), woraufhin Max, dem an dieser Stelle offensichtlich nicht deutlich ist, worauf Paul zu verweisen versucht, nachfragt: „Wie bitte?“ (423), die Antwort jedoch nicht abwartet, sondern direkt im Anschluss erläutert, dass die Unrechte, die im Namen des Islams begangen worden seien, dazu geführt hätten, dass sich ein Feindbild herausgebildet habe. Im weiteren Verlauf fällt Max offensichtlich auf, dass er durch seine Formulierung eine Verallgemeinerung vornimmt, denn er sagt: „ich mein, es sind nicht alle natürlich“ (426), wiederholt dann aber erneut: „die eigentliche Idee / is ja ne ganz andere, als, eh, was die daraus gemacht haben“ (426-427). Paul interveniert an dieser Stelle nun zum dritten Mal, indem er Max` Satz wiederholt und das Demonstrativpronomen emphatisch betont: „was die (..) daraus gemacht haben.“ (429) Aber auch dieser Versuch, dem Sprecher bewusst zu machen, dass er eine unzulässige Verallgemeinerung vornimmt, schlägt fehl. Max vergleicht anschließend den Islam mit der „Idee des Kommunismus“ (432), die seiner Meinung nach auch „ganz toll“ (433) sei, aber „was die daraus gemacht ham“ (433) sei „absoluter“ (433) - die Bewertung dessen wird von Max nicht mehr ausformuliert.

An dieser Stelle setzen Nebengespräche der SchülerInnen ein, bis Grit das Wort ergreift und von einer Person berichtet (um welche Person es sich handelt, bleibt aufgrund der Nebengespräche unverständlich), die die Meinung vertreten habe, dass das Kopftuch und der Schleier in Saudi-Arabien als politisches Mittel missbraucht würden, und „*dass eigentlich alles gar nicht so sehr im Koran*“ (438-439) drinstehe. Hierin sehe ich einen weiteren Versuch, eine liberale Position zu beziehen, die jedoch implizit wieder abgeschwächt wird. Durch die Verwendung des Ausdrucks „so sehr“ wird die Eindeutigkeit der Kernaussage, dass der Koran keine Legitimierung für Frauenunterdrückung beinhalte, relativiert.

Ich verweise im Anschluss an Grits Aussage auf die Diskrepanz, dass es auf der einen Seite Fälle gäbe, in denen Frauen gezwungen würden, sich zu bedecken, und auf der anderen Seite Frauen daran gehindert würden, wie das Beispiel Ludin zeige. Daraufhin gebe ich das Wort an Paul, der sich in der Zwischenzeit gemeldet hat.

Dieser bezieht sich abermals - nun zum vierten Mal - auf Max` Äußerung und artikuliert, dass er weiterhin auf diesem Widerspruch zwischen Form und Inhalt (gemeint sind hier offensichtlich: religiöse Inhalte vs. Praxen) „*beharre*“ (446). Direkt an Max gewandt äußert er:

Paul Ich, ich garantiere dir, es gibt weniger Fundamentalisten als / friedliebende Moslems. Und auf der andern Seite möchte ich dich erinnern an eine Situation, in der wir beide uns mal unterhalten haben. Es ging um eine völlig banale Sache, ehm, ich, eh, wir wollten, glaub ich, auf irgendeine Party gehen und du hast gesagt, nein, da gehen wir nicht hin, die kiffen da alle. (451-456)

*Ich garantiere dir, dass es weniger Fundamentalisten als friedliebende Muslime gibt. Ich möchte dich aber daran erinnern, dass du einmal nicht mit mir auf eine Party gehen wolltest, mit der Begründung, dass dort alle kiffen würden.*

In einem kurzen folgenden Gesprächswechsel wird deutlich, dass die von Paul zitierte Aussage über kiffende Partygäste nicht von Max, sondern von dessen Schwester geäußert wurde, und dass sich Max über die implizierte Verallgemeinerung in der Aussage seiner Schwester „*mokiert*“ (460) habe. Dies nimmt Paul zum Anlass, ihn darauf hinzuweisen, dass Max nun ebenfalls verallgemeinernde Äußerungen über eine „*Masse von, von Menschen*“ (462) vornehme und diese damit „*diskreditier[e]*“ (462).

Max scheint an dieser Stelle unter Rechtfertigungsdruck zu geraten. Offensichtlich will er die von ihm mehrfach vorgenommene Verallgemeinerung nicht zurücknehmen,

indem er zugesteht, dass diese unzulässig sei. Durch das von Paul angeführte Beispiel des Partybesuchs ist aber auch deutlich geworden, dass Max solche Generalisierungen eigentlich ablehnt. Diese Diskrepanz wird dadurch scheinbar aufgelöst, indem Max behauptet, diese Aussagen intentional eingesetzt zu haben. Er antwortet auf Pauls Kritik: „*Das was ein stilistisches Mittel von mir*“ (465). Es wird von keiner Seite thematisiert oder hinterfragt, inwiefern es sich hierbei um ein stilistisches Mittel handelt. Lediglich Paul reagiert, diesen Einwand offensichtlich nicht ernstnehmend, mit: „*Jetzt red dich doch nicht raus*“ (467).

Da ich befürchte, dass sich die Diskussion zwischen Max und Paul zu einer persönlichen Auseinandersetzung entwickelt, in der Max bloßgestellt werden könnte, unterbreche ich die beiden: „*okay, okay, okay*“ (468) und versuche, die Situation zu entschärfen, indem ich lache.

Doch Max fährt fort in dem Versuch, sich zu rechtfertigen. Er denke „*auch en bisschen differenzierter*“ (469) und er habe nur klarstellen wollen, dass „*en paar von den Fundamentalisten da unten irgendwo sind, die da irgendwie, eh Radau machen, im Namen jetzt, eh, ihrer Religion*“ (471-473).

Wie bereits in einer früheren Gesprächssequenz verwendet Max an dieser Stelle erneut den kollektivsymbolischen Begriff „da unten“, der islamische Fundamentalisten mit „Rückschrittlichkeit“ in Verbindung bringt und durch die Verortung am unteren Rand des Symbolsystems eine Nähe zur Symbolserie des „Außen“ herstellt, welche mit „Chaos“, „Turbulenz“, „Terror“ usw. verbunden wird. Auch die Formulierung des „Radau Machens“ weist auf diesen Sinnzusammenhang hin.

Auf Pauls Vorwurf der Homogenisierung reagiert Max, indem er äußert, er habe „*konkret als die gesprochen, weil die [...] ja von uns jetzt als die andere Front angesehen*“ (477-478) werden. Hiermit streitet er ab, selbst ein homogenes Bild aller Muslime zu zeichnen, sondern weist auf den herrschenden Diskurs hin, der eine solche Verallgemeinerung beinhalte, auf den er mit seiner Aussage habe verweisen wollen. Wenn er jedoch anschließend äußert, dass er Paul zustimme, wobei er das Modalverb nachdrücklich betont, dass es wirklich „*einige friedliebende Muslime geben könnte*“ (479), versucht er zwar zu unterstreichen, dass er, wie von Paul eingefordert, über ein differenziertes Bild von Angehörigen der islamischen Religion verfügt (im Gegensatz zu der breiten Masse, die lediglich über ein stereotypes Islambild verfügt), macht aber -

insbesondere durch die Verwendung des Konjunktivs und der gleichzeitigen Emphase auf der Konjunktivform des Modalverbs - auch seine eigene Ansicht deutlich, dass es sich lediglich um eine Denkmöglichkeit handelt.

Paul interveniert erneut, indem er den von Max verwandten Begriff „*einige*“ (489) wiederholt, der die Anzahl „friedliebender Muslime“ sprachlich auf eine kleine Minderheit reduziert.

Da sich die Auseinandersetzung zwischen Max und Paul an dieser Stelle offensichtlich nicht auflösen lässt und der Rest des Kurses von der Diskussion ausgeschlossen bleibt, unterbreche ich die beiden - sehr viel entschiedener als bei meinem ersten Versuch - mit einem „*Stopp, jetzt is Schluss*“ (482) und gebe Anja das Wort, die sich zuvor gemeldet hatte.

- **Zusammenfassung**

Pauls vorhergehender Redebeitrag, in dem er kritisch auf das Feindbild Islam und auf die gängige Gleichsetzung von Islam und Fundamentalismus verwiesen hatte, evozierte bereits den kritischen Kommentar einer Mitschülerin (s.o.) und fordert nun auch Max` Widerspruch heraus.

Max gesteht zwar zu, dass es - wie von Paul konstatiert - viele übereinstimmende Inhalte der islamischen und der christlichen Religion gebe, dass der Islam in der Praxis jedoch vielfach Gewalt beinhalte. Er nimmt im Folgenden mehrfach Homogenisierungen in Bezug auf den Islam vor, die darüber hinaus negativ bewertend sind.

Von seinem Mitschüler wird er insgesamt viermal auf diese von ihm vorgenommenen Homogenisierungen hingewiesen, woraufhin er jeweils unterschiedlich reagiert:

- 1) Er erfasst offensichtlich nicht die Intention des Einwandes und fährt in seiner Argumentation fort, indem er auf Gewalt, die im Namen der islamischen Religion ausgeübt wird und deren Opfer Christen seien, verweist.
- 2) Er gesteht zu, dass er seinen Vorwurf nicht auf alle Muslime beziehen könne, fährt aber unmittelbar fort, verallgemeinernd von „den“ Muslimen zu reden.
- 3) Er geht wiederum nicht auf den Einwand seines Mitschülers ein, sondern verweist erneut auf den Unterschied von ursprünglicher Idee und praktischer Umsetzung der islamischen Religion.

- 4) Er gibt vor, diese Homogenisierungen bewusst eingesetzt zu haben, um auf deren Verwendung im herrschenden Diskurs kritisch hinzuweisen.

Das Feindbild Islam wird von Max mit dem vorhandenen Fundamentalismus und mit von Muslimen begangenen Gewalttaten begründet. Der von ihm gezogene Zusammenhang von Islam und Terror wird auch durch die Verwendung des kollektivsymbolischen „da unten“ hergestellt, womit er fundamentalistische Muslime am unteren Rand des kollektiven Symbolsystems verortet.

### **6.2.8. Zur Rezeption des Islambildes (483-530)**

In der Folge melden sich verschiedene SchülerInnen zu Wort, die sich kritisch bezüglich des „westlichen“ Islambildes äußern.

Anja merkt an, dass „viele“ (484), sie bezieht ihre eigene Person an dieser Stelle mit ein, nur wenig Kenntnisse bezüglich der islamischen Religion haben, dass man jedoch - hierbei bezieht sie sich implizit auf den Mediendiskurs - vor allem das „Extreme“ (486) aufnehme, „was man so mitkriegt“ (487). Den allgemeinen Sinngehalt ihrer Äußerung, dass zwischen islamischer Religion und der politischen Praxis islamischer Länder zu unterscheiden sei, schwächt sie, wie innerhalb der Gruppendiskussion bereits mehrfach geschehen, ab, indem sie sagt, dass dieses „Extreme“ nicht „unbedingt“ (488) etwas mit der Religion an sich zu tun haben müsse.

Im Anschluss verweist sie auf ihre eigene Erfahrung mit einer muslimischen Klassenkameradin, die ein Kopftuch getragen habe und „ziemlich konservativ“ (492) gewesen sei. Dies habe jedoch „überhaupt kein Problem“ (493) dargestellt. Es wird nicht thematisiert, inwieweit innerhalb eines Klassenverbandes durch das Tragen eines Kopftuches und durch die Konservativität einer muslimischen Schülerin Probleme auftauchen könnten. Andere denkbare „Problemfelder“, die nicht mit dem Kopftuch in Zusammenhang stehen, wie z.B. mögliche Sprachschwierigkeiten oder die Nichtteilnahme einer muslimischen Schülerin am Sportunterricht, die in den Medien vielfach problematisiert werden, finden an dieser Stelle keine Erwähnung.

Jörg plädiert anschließend dafür, „alte[n] Traditionen in diesen / Völkern oder von / Diktatoren wie Khomeini auferlegte Dinge“ (497-498) nicht mit der Religion zu „vermischen“ (499). Er verweist darauf, dass der Koran einen Teil der Bibel darstelle,

woraufhin ich ihn korrigiere, dass das nicht „ganz“ (502) stimme. Meine einschränkende Formulierung mag daraus resultieren, dass ich ihn nur vorsichtig auf seine Unkenntnis hinweisen möchte, um ihn nicht bloßzustellen. Eine weitere Begründung könnte darin bestehen, dass ich in seiner Äußerung einen Hinweis auf die Gemeinsamkeiten islamischer und christlicher Religion sehe, die sich auch im Koran wiederfinden, wenn z.B. biblische Gestalten auch im Koran erwähnt werden oder sich dort alttestamentarische Erzählungen finden.<sup>248</sup>

Daraufhin erklärt Jörg noch einmal, dass man die islamische Religion nicht mit den politischen Praxen, die „im Namen des Islams“ (507) ausgeübt werden, gleichsetzen könne, schränkt seine Aussage aber gleichzeitig ein, indem er seine Unsicherheit hierzu zum Ausdruck bringt. Wenn etwas im Namen des Islams passiere, wisse er „gar nicht so genau“ (508), ob man dies miteinander in Verbindung bringen solle. Diese Unsicherheit wird noch einmal gesondert deutlich, wenn er abschließend sagt: „ich glaube nicht“ (508).

Lars, der sich anschließend meldet, bringt zum ersten Mal den Begriff des „Orients“ in die Diskussion ein. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in der gesamten Gruppendiskussion entweder vom „Nahen Osten“ oder vom „Orient“ die Rede ist. Ansonsten verwenden die SchülerInnen, wenn sie Beispiele anführen, konkrete Ländernamen, wobei indonesische Muslime nirgends eine Erwähnung finden und in Bezug auf den afrikanischen Kontinent lediglich Somalia genannt wird.

Auch Lars stellt kritisch fest, dass der Islam vielfach automatisch mit Fundamentalismus gleichgesetzt werde, ohne dass hierbei Differenzierungen vorgenommen würden hinsichtlich des Landes, aus dem die betreffenden Personen kommen. Diese Aussage legt nahe, dass die Bevölkerungen bestimmter Länder fundamentalistisch seien, während die nationale Zugehörigkeit zu einem anderen Land Fundamentalismus ausschließe, so dass auch mit dieser Aussage die Bevölkerungen innerhalb von Ländern keine Differenzierungen erfahren, sondern als homogene Gruppen gefasst werden.

Auf Lars` kritische Anmerkung, dass in Bezug auf den Islam zu wenig differenziert würde, reagiert Dirk mit dem Hinweis, dass es im Nahen Osten außer Israel keinen einzigen demokratischen Staat gäbe, wobei Israel jedoch kein islamisches Land sei. Es

---

<sup>248</sup> Wie z.B. die Schöpfungsgeschichte mit Adam als erstem Menschen in Sure 2,30-36, die Geschichte der großen Flut mit Erwähnung Noahs in Sure 71, der Turmbau zu Babel in Sure 40.

handele sich auch nicht um unbegründete Ängste, wenn man befürchte, dass dieses „*religiöse Motiv*“ (524) politisch missbraucht würde und man davon ausginge, dass der Islam „*besonders anfällig für totalitäre Strukturen*“ (526) sei. Dirk bezieht sich an dieser Stelle zunächst auf die von ihm konstatierten realpolitischen Gegebenheiten, wie er sie insbesondere im Nahen Osten zu beobachten meint. Wenn er jedoch im Anschluss den Islam als anfällig für totalitäre Strukturen bezeichnet, bezieht sich diese Aussage nicht mehr nur auf politische Verhältnisse, die mit Religion zunächst nichts zu tun haben, sondern darüber hinaus auf ein - von ihm unterstelltes - Wesen des Islams.

Mit seiner abschließenden Aussage: „*ne freiheitliche Grundordnung muss doch geschützt werden, ne?*“ (528-529) präsupponiert Dirk, dass es sich bei der bundesrepublikanischen oder allgemein bei „westlichen“ Verfassungen - er konkretisiert dies innerhalb seiner Aussage nicht - um „freiheitliche“ Staatsordnungen handelt. Die Aussage, dass die „freiheitliche Grundordnung“ geschützt werden müsse, legt zwei Lesarten nahe. Zum einen kann hierin die von Dirk vorgenommene positive Bewertung abgelesen werden, wenn er die Verfassung als „schützenswert“ bezeichnet, wobei die Grenzen der von ihm konstatierten Freiheitlichkeit an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Darüber hinaus kann seine Aussage aber auch dahingehend verstanden werden, dass er die demokratische Verfassung als „schutzbedürftig“ begreift, da er Angriffe von außen, von antidemokratischen und unfreiheitlichen Grundordnungen, die für islamische Länder seiner Meinung nach charakteristisch zu sein scheinen, fürchtet oder realiter zu konstatieren meint. Für die zweite Lesart spricht, dass er die Angst, „*dass dieses / ehm, religiöse Motiv irgendwie politisch missbraucht wird*“ (524-525) ausdrücklich als nicht unbegründet bezeichnet.

- **Zusammenfassung**

Die SchülerInnen äußern durchaus kritische Haltungen zur Rezeption eines insbesondere medial vermittelten Islambildes. Es wird darauf hingewiesen, dass der Islam vielfach unkritisch mit Fundamentalismus gleichgesetzt werde, und dass es notwendig sei, zwischen der Religion und den politischen Praxen sogenannter islamischer Länder zu unterscheiden.

Der kritischen Anmerkung, dass in Bezug auf den Islam zu wenig differenziert werde, wird widersprochen mit dem Hinweis, dass die islamischen Länder des Nahen Ostens

allesamt nicht demokratisch seien, und dass der Islam als besonders anfällig für totalitäre Strukturen angesehen werden müsse.

Der Sprecher setzt dieser Beschreibung des Islam und islamischer Länder die eigene „freiheitliche Grundordnung“ gegenüber (ob er sich hier auf die BRD oder allgemeiner auf den „Westen“ bezieht, bleibt unklar), die es wert sei, geschützt zu werden, auch gegen den Islam, der von dem Sprecher als mögliche Gefährdung für diese freiheitliche Grundordnung dargestellt wird.

### **6.2.9. Feinanalyse der Sequenz: 531-603**

#### **Meinungsäußerungen zur Stellung der Frau im Islam**

Paul meldet sich im Anschluss zu Wort und bezieht sich zunächst auf Jörgs Aussage, um seine Zustimmung zu dessen Äußerung auszudrücken. Daraufhin kommt er auf das Thema der Stellung der Frau im Islam zu sprechen:

Paul [...] ich möchte noch etwas anderes, eh, zum Ausdruck bringen (..) Ich möchte / muss auch nicht weiter ausgeweitet werden, ich wollt es nur mal gesagt haben. Es gibt hier in Deutschland dieses Bild von der / Unterdrückung der Frau im Islam. Ich finde das, ehm, das is auch eine sehr starke Verzerrung der Tatsachen. Ich kenne durchaus Haushalte in Syrien, in denen / stark, ehm, na, ich möchte nicht sagen fundamentalistische, aber doch sehr konservative, eh, eh, Religion betrieben wird. Und da ist es eigentlich so, dass, eh, Frauen nicht unterdrückt werden, ganz im Gegenteil, die Frauen sind die, die eigentlich die Hosen anhaben. Auch wenn sie vielleicht Röcke anhaben. Und, ehm / eh, das, was ich aus diesen Familien kenne und ich kenne da einige auch aus meiner Verwandtschaft / ehm / zeigt eher, dass, eh, dass die Männer hier, ehm, die untergeordneten sind. Eh, so dass man eigentlich von einer Unterdrückung des Mannes (hh) sprechen kann. (534-545)

*Ich möchte darauf hinweisen, dass in Deutschland das Bild von der Unterdrückung der Frau im Islam vorherrscht, was meiner Meinung nach eine Verzerrung der Tatsachen darstellt. Ich kenne Haushalte in Syrien, die eine sehr konservative Religion ausüben, wo aber dennoch nicht die Frauen unterdrückt werden, sondern vielmehr das Sagen haben. Insofern kann von einer Unterdrückung des Mannes geredet werden.*

Paul bringt sein Bedürfnis zum Ausdruck, ein Thema anzuschneiden, wobei er explizit darauf verweist, dass dies nicht ausführlich diskutiert werden müsste. Es komme ihm darauf an, „es nur mal gesagt“ (536) zu haben. Paul spricht innerhalb der Gruppendiskussion wiederholt seine Zustimmung zu bestimmten Redebeiträgen seiner MitschülerInnen aus, z.T. lediglich als kurzen Einwurf in die Redebeiträge anderer SprecherInnen hinein. Auch in diesen Fällen scheint es darum zu gehen, „es nur mal gesagt zu haben“, wobei davon ausgegangen werden kann, dass hierdurch die

Argumentationen der jeweiligen SprecherInnen gestärkt werden, insbesondere auf dem Hintergrund, dass Paul in dem Kurs als leistungsstärkster Schüler gilt und wie bereits an anderer Stelle deutlich wurde, aufgrund einer genaueren Kenntnis Syriens gerade für den hier diskutierten Themenbereich als besonders qualifiziert wahrgenommen wird.

Er benennt im Folgenden das Thema, um welches es ihm geht: das in Deutschland herrschende Bild von der Unterdrückung der Frau im Islam.

Gemäß einer vorangegangenen Gesprächssequenz, in der er - sich selbst korrigierend - eine präzise Formulierung gefordert hat, beschränkt er hier die Gültigkeit seiner Aussage auf die Bundesrepublik. Er formuliert, dass es sich bei dem Bild von der unterdrückten Muslima seiner Meinung nach um eine „*sehr starke Verzerrung der Tatsachen*“ (537-538) handle und rekurriert in der Folge, wie auch schon an anderer Stelle, auf seine eigenen Erfahrungen aus Syrien.

In seiner Formulierung, er kenne „*durchaus Haushalte in Syrien*“ (537), in denen konservative Religion betrieben würde, ist das von ihm verwandte „*durchaus*“ zu paraphrasieren mit „*anders als vermutet*“, „*anders als gedacht*“. Dieser Satzanfang müsste dann - so wäre erwartbar - mit dem Verweis auf liberale Religionsausübung beendet werden, da in Bezug auf ein islamisches Land wohl eher mit dem Hinweis auf orthodoxe Religionsausübung gerechnet würde. Hiermit konterkariert Paul erstmalig in dieser Gesprächssequenz die Erwartungen seiner Adressaten.

Der Ausdruck „*Religion betreiben*“ verweist auf die Nähe zum Topos der fundamentalistischen Religion, da „*betreiben*“ im allgemeinen im Zusammenhang mit dem Ausüben eines Berufes verwandt wird (ein Gewerbe betreiben) oder im Zusammenhang mit dem Betreiben von Politik. Einer Religion gehört man demgegenüber an, man bekennt sich zu ihr, oder man übt sie aus.

Den Begriff der „*fundamentalistische[n]*“ (539) Religion ersetzt Paul nachträglich durch das weniger negativ konnotierte „*konservativ*“, wodurch - indem Paul vermeidet, selbst für „*sehr konservative*“ Religionsausübung den Begriff des Fundamentalismus zu verwenden - in Frage gestellt wird, ob in Syrien überhaupt als fundamentalistisch zu bezeichnende Gruppierungen vorhanden sind.

Im Folgenden kommt er auf den eigentlichen Kern seiner Aussage zu sprechen: Selbst in den ihm bekannten Haushalten, in denen sehr konservative „*Religion betrieben*“ (539)

würde, seien die Frauen nicht unterdrückt. Er wendet dies sogar ins „*Gegenteil*“ (541). Es seien „*eigentlich*“ (541) - also in Wahrheit - die Frauen, die „*die Hosen im Haus anhaben*“ (541).

In der Folge stützt er seine Aussage durch den Beleg seiner Kenntnisse: er kenne einige Familien „*auch aus [s]einer Verwandtschaft*“ (543), d.h. seine Erfahrungen beschränken sich nicht ausschließlich auf seinen familiären Hintergrund, die er als Beispiele heranzieht, um zu belegen, dass „*die Männer hier, eh, die untergeordneten sind*“ (543-544).

Eine Reaktion seiner MitschülerInnen wird erst dadurch provoziert, dass er explizit äußert, man könne eigentlich „*von einer Unterdrückung des Mannes (hh) sprechen*“ (544-545). Lachen und Ausrufe des Unglaubens sind die Folge.

Piet, der daraufhin das Wort ergreift und zugesteht, dass er nicht wisse, wie die Verhältnisse in Syrien seien, führt das Beispiel Afghanistan an, wo Frauen nur verschleiert und in Begleitung von männlichen Verwandten das Haus verlassen dürften. Er bekräftigt diese Aussage mit „*das is so*“ (550) und „*das is Tatsache*“ (551) und erschwert damit die Möglichkeit, Widerspruch zu formulieren. Des Weiteren habe er noch nie gehört, dass Syrien ein „*fortschrittlicher Staat*“ (551) sei. Mit dieser Aussage bringt er die von Paul unterstellte Unterdrückung von Männern mit Fortschrittlichkeit in Verbindung und betrachtet nicht - wie es auch möglich gewesen wäre - die von Paul erwähnte Unterdrückung von Männern im Zusammenhang mit Menschenrechtsverletzungen, um diese in der Folge zu kritisieren. Hierin erweist sich die beinahe völlige Undenkbarkeit, dass Männer in islamischen Ländern selber Opfer von Unterdrückung werden könnten, die sich bereits in der ersten Reaktion auf Pauls Aussage gezeigt hatte.

Piets Aussage über Syrien als fortschrittlichen Staat ruft wiederum bei einigen MitschülerInnen Heiterkeit hervor, woran sich noch einmal verdeutlicht, in welchem starkem Maße das „westliche“ Bild islamischer Länder mit Rückschrittlichkeit verknüpft ist, so dass die Verbindung von Islam mit Progressivität ausgeschlossen erscheint und lediglich als provokante oder scherzhafte Äußerung aufgenommen wird.

In der Folge gesteht Piet zu, dass Pauls Aussagen in Bezug auf Syrien zutreffend sein mögen, er aber glaube, „*dass der Mann da die Oberhand hat und, und die Frau macht*

*den Herd und so“ (555-556). Was er zunächst als „Glaube“ formuliert hat, unterstreicht er anschließend mit einem entschiedeneren „Ziemlich sicher“ (556).*

Hier stehen unvereinbar gegenüber, dass Piet auf der einen Seite Pauls Autorität als Kenner Syriens nicht in Zweifel ziehen will, was deutlich wird, wenn er eingesteht, dass er nicht wisse, „*wies in Syrien is“ (594)* oder zugesteht, dass es in Syrien so sein möge, wie von Paul behauptet, er auf der anderen Seite jedoch entschieden Pauls Aussage widerspricht, zunächst mit dem Hinweis auf ein anderes islamisches Land, in dem Frauen unterdrückt seien, dann aber auch für Syrien Frauenunterdrückung konstatiert.

Das Missverständnis, das innerhalb der Diskussion niemandem aufzufallen scheint und auch von Paul nicht thematisiert wird, ist die Diskrepanz, dass Paul von der Stellung der Frau in islamischen Ländern bezogen auf den Hausbereich geredet hat („*die Frauen sind die, die eigentlich die Hosen im Haus anhaben“ (541)*), Piet dagegen am Beispiel Afghanistans von der Stellung der Frau in der Öffentlichkeit redet.

Diese Unterscheidung, die u.U. zu dem Versuch hätte führen können, differenzierter über die Situation muslimischer Frauen in ihren jeweiligen Herkunftsländern zu reden, wird hier zugunsten einer allgemeineren Diskussion, bei der solche Unterscheidungen keine Rolle spielen, übergangen.

Ich stelle daraufhin noch einmal dem gesamten Kurs die Frage, wie das Geschlechterverhältnis im Islam von ihnen eingeschätzt wird. Die Antwort, eines Schülers, der auf meine Frage lediglich „*konstruktiv“ (559)* entgegnet, erscheint erklärungsbedürftig. An seine Äußerung können verschiedene Lesarten herangetragen werden. „Konstruktiv“ wird hier verwandt als

a) Begriff, dessen Verwendung es möglichst ausschließen soll, mit der gestellten Frage einen sinnvollen Zusammenhang herzustellen.

Hiermit würde eine Auseinandersetzung mit dem von mir initiierten Thema von dem Schüler, dessen Identität nicht mehr rekonstruierbar ist, abgelehnt, d.h. es würde eine Arbeitsverweigerung zum Ausdruck gebracht. Indem er sich jedoch nicht stillschweigend aus der Diskussion herauszieht, sondern sich auf diese Weise gerade in die Diskussion einbringt, begibt er sich auf Konfrontationskurs mit mir als Lehrender.

b) Begriff, der nicht als sinnvolle Antwort auf die von mir gestellte Frage verstanden werden kann, dabei aber einen positiv bewertenden Begriff darstellt.

Auf diese Weise würde der Schüler verdeutlichen, dass er eine Position der Lehrenden zu der gestellten Frage antizipiert, gleichzeitig aber nicht bereit ist, sich ernsthaft auf diese Fragestellung einzulassen.

Auch hiermit würde er offensiv seine Arbeitsverweigerung zum Ausdruck bringen und damit eine Reaktion von Seiten der Lehrenden provozieren.

c) positive Bewertung eines unterstellten hierarchischen Geschlechterverhältnisses und damit als provokante - weil sexistische Äußerung.

Hiermit würde der Topos der unterdrückten Muslima reproduziert und in scherzhafter Absicht beifällig kommentiert.

d) als sexuelle Anspielung, die die Frage nach dem gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis in Beziehung auf die Ebene von Sexualität und Fortpflanzung hebt.

Auch auf diese Weise hätte der Schüler lediglich einen Witz gemacht, der zwar das Lachen der Anwesenden, nicht aber eine Reaktion der Lehrenden herausfordert.

Tatsächlich lachen einige seiner MitschülerInnen in der Folge, was jedoch nicht notwendigerweise als Indiz für eine der beiden letzten Lesarten gewertet werden kann. Auch Lesart a) und b) könnten, da es sich - so verstanden - um kesse Bemerkungen handelt, das Lachen der SchülerInnen evozieren.

Ich übergehe den Zwischenruf des Schülers, vermutlich da ich die Antwort nicht spontan einzuordnen vermag : „*Also, du, ja, du hast deine Meinung gesagt. (hh) Was denken die andern?*“ (560). Piet übernimmt den Turn, obwohl auch er sich bereits zu dieser Fragestellung geäußert hatte und formuliert: „*Ich glaub, die Frau hat da nich viel zu sagen. (..) Bin ich mir ziemlich sicher.*“ (562) Er wiederholt an dieser Stelle also erneut seine bereits zuvor eingenommene Einstellung, dass die Frau im Islam sehr wohl unterdrückt sei und unterstreicht dies noch einmal mit der selben Formulierung, die er bereits bei seinem letzten Redebeitrag gewählt hatte. Ebenfalls wie in seinem letzten Redebeitrag macht er zunächst deutlich, dass er sich nicht auf Syrien bezieht.

Er kommt daraufhin auf den Irak zu sprechen und bezeichnet die Situation dort als „*sehr extremst teilweise*“ (564). Die Verwendung des Superlativs, der durch das vorweg

gestellte „sehr“ noch einmal gesteigert wird, schränkt er durch das nachgeschobene „teilweise“ wieder ein. Es wird jedoch weder das von ihm unterstellte Extreme der Situation noch die von ihm anschließend vorgenommene Einschränkung näher erläutert. Er konstatiert lediglich erneut, dass die Frau dort nicht viel zu sagen habe, sondern „den Herd“ (564) mache.

Bei dem Versuch, diese Behauptung mit einem Beispiel zu belegen, wird ihm gewahr, dass er eigentlich vom Iran reden wollte und somit eine Verwechslung der Länder vorliegt. Nach einer Entschuldigung fährt er fort, sein Beispiel auszuführen: im Iran dürften Frauen nicht zu Sportveranstaltungen gehen. Dies sei zwar in den letzten zehn Jahren etwas „moderater“ (566) geworden, aber er fände das doch „ziemlich krass“ (568). Als die SchülerInnen - vermutlich aufgrund seiner engagierten Redeweise - zu lachen beginnen, fährt er fort und sagt. „Ja / ja, is doch komisch, ich mein, wo sind wir denn?“ (570).

Piets Formulierung „wo sind wir denn?“ kann verstanden werden als sein Beharren auf einem Niveau bestimmter Maßstäbe. Diese rhetorische Frage beinhaltet insofern schon ihre eigene Antwort, als es evident ist, dass „wir“ uns an dem Ort befinden, wo diese Maßstäbe gelten sollten. Die Entrüstung, die in dieser Frage zum Ausdruck kommt, resultiert daraus, dass diese Maßstäbe in Frage gestellt scheinen oder nach Meinung des Sprechers nicht eingehalten werden.

Ich gebe anschließend den Turn an Uli, der sich gemeldet hatte. Dieser zieht den von Piet unterstellten Zusammenhang zwischen Islam und Frauenunterdrückung, der bereits durch meine Frage nahegelegt wurde, in Zweifel:

|     |   |
|-----|---|
| Uli | (hh) pauschalisieren können, also, dass man gar nich, eh, von nich, eh, von   |
| MS  | (-----Nebengespräche-----)  |
| Uli | einem / konkreten Geschlechterverhältnis, eh, im / Islam sprechen kann, weil das, ehm, erstens in den Staaten unterschiedlich ist und, ehm, außerdem nicht nur der Religion abhängt (hh) es, es is ja nich so, dass, ehm, im Koran drinsteht, ehm, eh, unterdrücke deine Frau, oder so was, also, das, das hängt dann, eh, von (hh) andern Sachen ab. (573-578) |

*Man kann nicht von einem konkreten Geschlechterverhältnis im Islam sprechen, weil es zum einen in verschiedenen Staaten unterschiedlich ist, und zum anderen nicht nur von der Religion abhängt. Im Koran steht nicht, dass man seine Frau unterdrücken soll. Dabei spielen auch andere Faktoren eine Rolle.*

Uli plädiert hier dafür, auch in Bezug auf die Frage nach dem Geschlechterverhältnis zwischen verschiedenen islamischen Staaten zu differenzieren, er weist das Argument zurück, der Koran beinhalte frauendiskriminierende Inhalte und verweist darauf, dass es insofern auch von „*ändern Sachen*“ (578) abhängt, ob Frauen unterdrückt würden, wobei er dies nicht konkretisiert.

Lisa, die sich gemeldet hat, geht nicht auf Ulis Äußerung ein, sondern äußert ein weiteres Beispiel für die Diskriminierung muslimischer Frauen. Diese dürften nicht gemeinsam mit Männern in die Moschee gehen, sondern hätten einen „*Extra-Eingang*“ (583). Als Paul sie unterbricht und darauf hinweist, dass sich dies in den letzten zehn Jahren geändert habe, reagiert Piet mit Ironie und sagt: „*Kommt alle nach Syrien in das gelobte Land.*“ (585). Der Ausdruck des „gelobten Landes“ kann als ein Wortspiel verstanden werden, das die Polysemie des Begriffes ausnutzt. Zum einen kann der Ausdruck wörtlich verstanden werden als ein Land, das positiv bewertet, also gelobt wird, zum anderen wird hiermit auf einen religiösen, nämlich jüdisch-christlichen Zusammenhang verwiesen, da im Alten Testament Moses Auszug aus Ägypten in das Gelobte Land - ein Land, in dem „Milch und Honig fließen“ - beschrieben wird. Durch die Benutzung dieses Ausdrucks innerhalb dieses Kontextes wird deutlich, dass Piet Pauls Argumente für Idealisierungen hält, die mit der Realität nichts zu tun haben.

Auch Pauls Replik auf Piets Äußerung beinhaltet wiederum eine Mehrdeutigkeit. Er weist darauf hin, dass er dem Kurs in der Vergangenheit bereits angeboten habe, im nächsten Sommer gemeinsam nach Syrien zu fahren. Dies kann zum einen als Antwort auf Piets wörtlich verstandene Aufforderung gelesen werden, nach Syrien zu kommen, und zum anderen als das Angebot einer Möglichkeit, Pauls Behauptungen über die Gegebenheiten in Syrien, die von einigen SchülerInnen mit Skepsis zur Kenntnis genommen wurden, zu überprüfen.

Daraufhin bezieht sich Paul auf Ulis Äußerung und unterstützt dessen Argumentation, dass in den verschiedenen Staaten - wie dies auch in Europa der Fall sei - mit Religion sehr unterschiedlich umgegangen werde. Er plädiert schließlich dafür, von „*Kulturräumen innerhalb von Staaten*“ (597-598) zu sprechen und nicht von *den* Muslimen im Allgemeinen, sondern von den „*Menschen aus Saudi-Arabien, eh, Jordanien, Syrien, aus dem Iran, aus dem Irak und so weiter und so fort*“ (599-600). Dies sei „*ein richtiger Schritt dahin, eh, eh, dass man auch die Differenzen zwischen*

*diesen Nationen“ (601-602) sehe „und, eh, nicht den Islam als / schwarze / bedrohliche Masse“ (602-603).*

Paul verweist in dieser Gesprächssequenz zwar auf die Notwendigkeit von Differenzierungen zwischen den einzelnen Staaten, geht aber nicht darüber hinaus. Die Unterschiede, die *innerhalb* der Länder gegeben sind, wie von Stadt zu Land oder zwischen armen und reichen Bevölkerungsschichten oder auch historische Entwicklungsprozesse, die u.U. nicht von der Religion geprägt sind, werden in seiner Argumentation nicht berücksichtigt.

Mit seiner Bemerkung über die Wahrnehmung des Islam als schwarze, bedrohliche Masse verweist Paul auf einen Aspekt der Kollektivsymbolik, der bereits im Zusammenhang mit Medienanalysen verschiedentlich herausgestellt wurde: Das Symbol der „Massenfluten“, das im Einwanderungsdiskurs fest verankert ist, wird insbesondere im Zusammenhang mit dem Islam vielfach aufgerufen. Die Verwendung von Bildern *schwarz* gekleideter Frauen verweist darüber hinaus auf den Symbolgehalt von Tod und Gewalt, der gerade im Einsatz dieses Bildes als Massendarstellung eine besonders bedrohliche Wirkung entwickelt.

- **Zusammenfassung**

Das Thema der „Frauenfrage“ im Islam wird von einem der Schüler in die Diskussion eingebracht. Wie bereits an anderer Stelle dargelegt, kann dies als Hinweis auf eine fest im Diskurs verankerte Themenverknüpfung gewertet werden.<sup>249</sup>

Der Sprecher Paul, der wiederum auf seine eigenen Erfahrungen aus Syrien rekurriert, widerspricht zunächst dem Stereotyp der unterdrückten Muslima, geht dann noch darüber hinaus und kehrt dieses Stereotyp um. Man müsse eigentlich von einer Unterdrückung des Mannes reden.

Die Reaktionen seiner MitschülerInnen, wie Lachen, Ausrufe des Erstaunens und des Unglaubens, zeigen, dass eine solche Äußerung lediglich als Scherz oder als provokante These aufgefasst wird.

In der Replik eines Mitschülers, der sich auf Pauls Redebeitrag bezieht, wird zum ersten und einzigen Mal innerhalb der Diskussion, Pauls Expertenstatus für den Bereich Syrien in Frage gestellt, indem seiner Aussage widersprochen und auch für Syrien

Frauenunterdrückung konstatiert wird. Auch hierin erweist sich die Bewertung, welche die von Paul eingenommene Position erfährt: Sie wird lediglich als abwegig und unhaltbar abgetan. Ihr muss widersprochen werden.

Die vermehrten Nebengespräche werden an dieser Stelle als erhöhtes Interesse an diesem thematischen Aspekt gewertet, da sie jeweils im Anschluss an Redebeiträge einsetzen, was darauf schließen lässt, dass sie sich auf diese Redebeiträge beziehen oder durch diese evoziert wurden. Die von Paul eingenommene und offensichtlich als außergewöhnlich bewertete Position hat vermutlich dazu beigetragen, dieses Interesse der SchülerInnen noch zu verstärken.

In der sich nun anschließenden Auseinandersetzung zwischen Paul und Nils tut sich der Widerspruch auf, dass Paul von der Rolle der muslimischen Frau für den Bereich des Hauses redet, Nils demgegenüber über die Stellung der Muslima in der Öffentlichkeit. Dieser Widerspruch wird offensichtlich von keinem der DiskussionsteilnehmerInnen bemerkt. In diesem Gesprächsausschnitt ist durchgängig von einem Prototyp der muslimischen Frau die Rede, die weder hinsichtlich ihres Herkunftslandes noch ihres sozialen Status<sup>249</sup>, Bildungsgrades o.ä. differenziert wird.

Solche Differenzierungen, die dazu hätten genutzt werden können, die Situation muslimischer Frauen in ihren jeweiligen Herkunftsländern genauer zu beleuchten, bleiben hier also unberücksichtigt.

Inwiefern dies in Bezug auf die Thematisierung der Stellung der „westlichen“ Frau in der Gesellschaft auch zutrifft, wird im Folgenden Gesprächsausschnitt zu zeigen sein.

#### **6.2.10. Thematisierung des Geschlechterverhältnisses im „Westen“ (604-739)**

Im Anschluss stelle ich die Frage nach der Einschätzung des Geschlechterverhältnisses im sogenannten Westen, mit dem Ziel, im Anschluss die Einschätzungen bezüglich des westlichen mit denen zum islamischen Geschlechterverhältnis zu vergleichen.

Da ich mit meiner Frage dem Islam den „Westen“ gegenüberstelle, vergewissert sich Paul, ob ich das Christentum meine, woraufhin ich bestätige: *„Ja, das wär dann praktisch christlich sozialisiert. (...) Was man so als Westen bezeichnet“* (610—612). Mit

---

<sup>249</sup> Vgl. Hofmann 1998, S.117.

dieser Setzung unterschlage auch ich jede Differenzierung. Zum einen legt meine Formulierung nahe, dass in westlichen Ländern ausschließlich ChristInnen leben, zum anderen übergehe ich an dieser Stelle jede Differenzierung zwischen den verschiedenen Ländern und darüber hinaus auch Unterschiede, die innerhalb eines Landes auftreten.

Bereits im ersten Redebeitrag zu diesem Themenaspekt wird deutlich, dass der Sprecher keine völlig eindeutige Position zu ziehen vermag, da sich Argumente finden lassen für die Auffassung, dass wir in unserem Emanzipationsgrad „*schon / stark / fortgeschritten*“ (614) seien, er auf der anderen Seite aber auch zu dem Schluss kommt, dass wir „*im Endeffekt*“ [...] *immer noch ne mehr oder weniger patriarchalische Gesellschaft*“ (614-616) seien. Hier führt er das Beispiel der gerade neu gebildeten Bundesregierung an, in der - wie auch in anderen europäischen Staaten - wieder nur ein kleiner Anteil Frauen vertreten sei. Die Tatsache, dass es immer etwas Besonderes sei, wenn Frauen in Führungspositionen kommen, wie zum Beispiel Margret Thatcher in den achtziger Jahren in Großbritannien, zeige, dass die Emanzipation von Frauen noch nicht weit fortgeschritten sei.

Innerhalb dieses Redebeitrags wird auch unterschieden zwischen der Situation von Frauen in Familie und ihrer juristischen Rechtsstellung. Mit dem Thema der Emanzipation innerhalb der Familie habe sich der Sprecher Lars noch nicht „*so stark auseinandergesetzt*“ (625-526), aber von der Rechtslage aus betrachtet sei die Gleichberechtigung „*ziemlich fertig vollzogen*“ (627-628).

Grit, die im Anschluss den Turn übernimmt und sich auf Lars bezieht, weist auf die Notwendigkeit hin, auch in Bezug auf den häuslichen Bereich zu differenzieren, da es sicherlich Fälle gäbe, in denen Männer „*auch mal en Jahr zu Hause bleiben fürs Kind*“ (633-634) als auch das „*konkrete Gegenteil*“ (635).

Auf den Bereich Wirtschaft und Politik geht Grit gesondert ein. Hier seien zwar auch schon Fortschritte gemacht worden, aber die Tatsache, dass es eine Frauenquote gebe, zeige, dass sich der Anspruch der Frauenemanzipation in diesen Bereichen kaum durchgesetzt habe. Insgesamt bewertet sie die Entwicklung jedoch positiv, da Maßnahmen zu ihrer Durchsetzung ergriffen würden, wie z.B. die Frauenquote, die ein Schritt dahin sei, Frauen gleichzustellen.

Max bezieht sich schließlich auf Grits Redebeitrag und merkt an, dass den Frauen „*viele Hilfen jetzt hier vorne gestellt*“ (666) würden und dass er nicht glaube, „*dass / die Frauen jetzt / grundsätzlich so diskriminiert werden, wie sie / sich immer / da ins Gewand der Diskriminisation kleiden*“ (677-678).

Seine Position untermauert er mit einem Beispiel. Kürzlich habe in der Zeitung gestanden, dass in der Uni ein Kurs nur für Frauen stattfinden sollte, für den sich jedoch niemand angemeldet habe. Er wisse nun nicht, „*ob das Interesse bei manchen so nich da*“ (673-674) sei. Max konkretisiert nicht, um welche Art Kurs es sich gehandelt habe, es bleibt also unklar, in Bezug auf welchen Gegenstand das Interesse von Frauen seiner Meinung nach nicht gegeben ist. Es erscheint denkbar, dass ihm das selber nicht bekannt ist. Dass das Kursangebot (aufgrund der Thematik, der Kursgebühren o.ä.) den Grund für die mangelnde Nachfrage darstellt, wird von Max nicht in Betracht gezogen.

Seine Aussage evoziert das Lachen einiger SchülerInnen, woraufhin er einräumt, dass das „*jetzt en bisschen blöd*“ (676) klinge. Obgleich hierin eine Distanzierung zu seiner Aussage zum Ausdruck kommt, bleibt sein Argument hierfür unklar. Wörtlich verstanden bezieht sich sein Argument auf den „Klang“ seiner Aussage. Welches inhaltliche Argument er für die Einschränkung seiner Äußerung bei weiterer Explikation anführen würde, bleibt jedoch offen.

Im Weiteren geht Max erneut auf das von ihm unterstellte mangelnde Interesse von Frauen ein, indem er formuliert, dass „die“ Frauen es möglichst leicht haben wollen - eine Aussage, die er nicht kontextualisiert. Nachdem sein Redebeitrag das Lachen einiger MitschülerInnen hervorruft, wirft er ein, dass diese seine „*Meinung*“ (682) sei. Die Emphase auf dem Begriff „Meinung“ legt nahe, dass sich Max mit dieser Aussage auf den Standpunkt der Subjektivität zurückziehen versucht. Das wiederholte Lachen seiner MitschülerInnen macht ihm vermutlich deutlich, dass seine Position von einem größeren Teil der Gruppe nicht geteilt wird. Max wendet sich anschließend an Grit und stellt einen Konsens mit ihr her, indem er ihr Recht gibt, dass es für Frauen tatsächlich schwierig sei, sich in höheren Positionen zu profilieren. Begründen tut er dies mit den „*natürlichen Gegebenheiten*“ (686), die - laut Max - „*für sich sprechen*“ (686), womit vermutlich Schwangerschaft und Kindererziehung gemeint sind, wobei zumindest Ersteres eine im biologischen Sinne „natürliche Gegebenheit“ darstellt. Die Redewendung „etwas spricht für sich“ kann mit „das ist nun mal so und bedarf keiner

weiteren Erläuterungen“ paraphrasiert werden. Dirk kritisiert daraufhin Max` Haltung mit dem Argument „*damit rechtfertigst du das ja*“ (688). Die Kritik an der von Dirk konstatierten „Rechtfertigung“ besteht offensichtlich darin, lediglich die biologischen Faktoren zu benennen, gesellschaftliche Zusammenhänge nicht zu berücksichtigen und damit die herrschende gesellschaftliche Praxis als legitim und unveränderlich erscheinen zu lassen.

Paul beginnt seinen folgenden Redebeitrag mit den Worten, er wolle „*die Unruhe ein bisschen / schüren*“ (689-691), was eine provozierende Aussage erwarten lässt.

Zunächst konstatiert auch Paul „*biologische Probleme*“ (692), die es Frauen erschweren, in höhere Positionen zu gelangen. Dies müsse zur Kenntnis genommen werden: „*wenn es so, dann is es eben so*“ (695). Diese Aussage legt nahe, dass man sich seiner Meinung nach mit diesem Tatbestand abfinden müsse, doch Paul fährt fort, dass man etwas dagegen tun könne. Er führt jedoch keine konkreten Handlungsmöglichkeiten an, sondern konstatiert lediglich: „*darüber sich zu mokieren bringt überhaupt nichts*“ (696). Mit seinem sich daran anschließenden Rückbezug auf Grit, der er im Folgenden zustimmt, dass „*wir auf einem ganz guten Wege*“ (697) seien, wechselt er die Perspektive und unterstreicht die - seiner Meinung nach - positiven Aspekte auf dem Weg zu einer für Frauen gleichberechtigten Stellung innerhalb der Gesellschaft.

Dies verdeutlicht er am Beispiel der *Küche*, wo ein Geschlechterwandel stattgefunden habe. Paul belegt dies mit dem Hinweis, dass er selbst koche und darüber hinaus viele Männer kenne, „*die sich inzwischen, ehm, extrem für dieses, für diese Ästhetik der Küche interessieren*“ (726-727) Als weiteren Beleg für seine These führt er den als „Fernsehkoch“ bekannten Alfred Biolek an. Es gebe seiner Meinung nach „*jetzt eine / neue Durchmischung*“ (730),- die Rollenverteilung sei inzwischen eine andere.

Pauls Argument beschreibt die Entdeckung eines als Frauendomäne geltenden Arbeitsbereiches durch Männer und insofern also die Erweiterung eines Handlungsbereiches von Männern, nicht aber den von Frauen. Und auch dies stimmt im Zusammenhang mit seiner Argumentationslinie nur eingeschränkt, denn wenn er das von ihm konstatierte Interesse der Männer am Kochen als Interesse an der „Ästhetik der Küche“ beschreibt, bezieht sich dies weniger auf alltägliche Reproduktionstätigkeiten,

sondern vielmehr auf die Ausübung eines Hobbys, das hin und wieder - also gewissermaßen nach „Lust und Laune“ - ausgeübt wird.<sup>250</sup>

Als weiteren Beleg für die Veränderung von Rollenverteilungen führt er seine eigene grundsätzliche Bereitschaft an, sich um „[s]ein Kind Zuhause zu kümmern, statt zu arbeiten und das Arbeiten [s]einer Frau zu überlassen“ (732-733) und kommt zu dem Schluss, dass „besonders diese Generation“ (733) Voraussetzungen für die Veränderung von traditionellen Rollenverteilungen mit sich bringe, die „echt vielversprechend“ (739) seien.

- **Zusammenfassung**

Anhand meiner Einstiegsfrage in diesen Themenbereich, mit der ich nach den Einschätzungen der SchülerInnen zum Geschlechterverhältnis im „sogenannten Westen“ frage, wird die dichotome Aufspaltung der als homogen konstruierten Bereiche von Islam und Westen perpetuiert. Meine Frage legt nahe, dass es bei „uns“ ein einheitlich zu beschreibendes Geschlechterverhältnis gäbe, das einem in islamischen Ländern vorhandenen kontrastiv gegenübergestellt werden könnte.

In den sich daran anschließenden Redebeiträgen der SchülerInnen differenzieren diese in ihren Ausführungen über die gesellschaftliche Situation von Frauen zwischen der Rechtsstellung von Frauen, dem Bereich der Familie und den Möglichkeiten für Frauen, auch in als Männerdomänen geltenden Bereichen wie Politik und Wirtschaft Führungspositionen einnehmen zu können.

Die von einem Schüler geäußerte abfällige Bemerkung über „die“ Frauen, die seiner Meinung nach nicht sonderlich interessiert seien und die es immer noch leichter haben wollen, evoziert das Lachen einiger seiner MitschülerInnen und kurze kritische Einwürfe. Der von ihm zugrunde gelegten Homogenisierung sowie der vorgenommenen negativen Bewertung von Frauen wird jedoch nicht explizit widersprochen.

---

<sup>250</sup> Empirische Studien belegen, dass Ehemänner heute zwar mehr an hauswirtschaftlichen Arbeiten beteiligt sind als noch vor zwanzig bzw. dreißig Jahren, dass aber die unterschiedliche Belastung der Ehepartner mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten geblieben ist. Für die (alte) Bundesrepublik gilt, dass lediglich 10% der Männer für bestimmte hauswirtschaftliche Tätigkeiten alleine verantwortlich sind. Vgl. Nave-Herz 1994, S.43f.

Ein Schüler, der die mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten von Frauen in Führungsebenen kritisiert, konstatiert grundsätzlich die Möglichkeit zur Veränderung, füllt dies jedoch nicht mit Inhalt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die von den SchülerInnen vorgenommene Kritik an den bestehenden Verhältnissen differenziert ausfällt, wogegen Möglichkeiten von Veränderungen nicht thematisiert werden, so dass demzufolge keine konkreten Handlungsmöglichkeiten von den SchülerInnen entwickelt werden.

### **6.2.11. Blitzlicht II: „Geschlechterverhältnisse“(740-840)**

Im Anschluss leite ich ein „Blitzlicht“ zum „*Thema Geschlechterverhältnis / Islam versus / Westen*“ (741-742) ein. Bei der ersten Einführung des „Blitzlichtes“ lautete die Aufgabenstellung, dass lediglich die SchülerInnen, die sich bislang noch nicht zur Thematik geäußert hatten, ein kurzes Statement abgeben sollten. Diese Vorgabe wurde auch - von einer Ausnahme abgesehen - von den SchülerInnen eingehalten.

Bei dem „Blitzlicht“ zum Thema „Geschlechterverhältnisse“ äußerten sich dagegen mehrere SchülerInnen erneut, obwohl sie sich zuvor bereits an der Diskussion beteiligt hatten. Dies spiegelt m.E. das erhöhte Interesse an der Thematik, das sich bereits in der engagierten Diskussion zuvor gezeigt hatte. Allerdings fokussieren die SchülerInnen in ihren Redebeiträgen vor allem die Situation in der Bundesrepublik, beziehen sich also auf ihren direkten Erfahrungsbereich.

Im Rahmen des von mir initiierten „Blitzlichtes“ wird - wie auch bereits im vorhergehenden Gesprächsausschnitt - deutlich, dass das Geschlechterverhältnis für den „eigenen“ Bereich, der von den SchülerInnen mit „Deutschland“, „Europa“ oder „Westen“ bezeichnet wird, weitestgehend positiv bewertet wird, wobei aber auch auf Aspekte hingewiesen wird, in denen eine tatsächliche Gleichberechtigung nicht konstatiert werden könne.

Für den Bereich des Islam fallen die Bewertungen der SchülerInnen deutlich negativer aus. Anja äußert beispielsweise:

Anja [...] aus meiner Sicht, ehm, würd ich schon sagen, dass / ehm, dass es im Is / Islam halt anders is (..) Also, dass, dass die da auch konservativer sind als (..) [...] (761-763)

Grit, die sich zuvor kritisch über bundesrepublikanische Verhältnisse geäußert hat, formuliert:

Grit [...] im Islam is es aber (*räuspert sich*) glaub ich noch viel / weniger, also, dass es hier schon was anderes is als im Islam. (767-769)

Im Vergleich zu dem von den SchülerInnen konstatierten „westlichen“ Emanzipationsgrad von Frauen fällt die Bewertung eines auf den Islam bezogenen Geschlechterverhältnisses in Bezug auf die Frage nach der Gleichberechtigung von Frau und Mann eindeutig negativ aus.

Die Begründungen, die von den SchülerInnen für den als gering eingeschätzten Grad der Frauenemanzipation genannt werden, differieren:

Anja geht davon aus, „*dass das alles ja auch nich mit der Religion zusammenhängt, sondern eher mit, mit der Politik*“ (763-764), Grit äußert ihre Unsicherheit darüber, „*inwieweit das jetzt, ob das jetzt Koran ist, oder der Koran, oder, oder politisch*“ (769-770).

Jörg nimmt schließlich die Gegenposition zu Anja ein, indem er formuliert, dass die von ihm konstatierte Frauenunterdrückung im Islam sich seiner Meinung nach nicht auf die jeweiligen islamischen Staaten zurückführen lasse, „*denn auch in Deutschland, in denen ja eigentlich, ehm, ein demokratisches System is, leben ja viele, ehm (..) Anhänger des Islam und / da is es dennoch so, dass, glaub ich, die Frauen, ehm, den Männern nicht gleichgestellt sind*“ (788-791).

Von Lars wird schließlich der eurozentrische Blick, mit dem „wir“ das Geschlechterverhältnis in islamischen Ländern bewerten würden, kritisiert. Da wir in unseren „*westlichen Denkansätzen gefangen*“ (803) seien, „*dürft]en*“ (804) wir nicht von der Unterdrückung der Frau sprechen, da es sich um einen „*Kulturraum*“ (805) handele, den wir nicht kennen.

Lars` Äußerung, mit der er sich gegen eurozentrische Maßstäbe, die an andere „*Kulturen*“ angelegt werden, richtet, beinhaltet auch eine scheinbar unüberbrückbare Dichotomie zwischen Islam und dem Westen. Der Westen erscheint in Lars` Aussage als „*gefangen*“ in seinen abendländischen Vorstellungen und „*westlichen Klischees*“ (803) und der Islam stellt einen gänzlich anderen „*Kulturraum*“ dar. Lars` Äußerung impliziert

zum einen, dass es keinerlei Überschneidungen dieser beiden „Kulturkreise“ gibt, und zum anderen benennt er keine Möglichkeit der Annäherung zwischen diesen beiden „Welten“.

Die Schlussfolgerung, die er aus dieser von ihm konstatierten strikten Trennung zwischen Islam und Westen zieht, beinhaltet das „Verbot“ für den Westen, islamische Länder zu bewerten. Dies greift er etwas später noch einmal explizit auf, wenn er sagt, dass es keine „legitimierte Basis“ (814) gäbe, „dass wir das machen dürfen“ (814).

Des Weiteren schreibt er dem „Westen“ die „Eigenschaft“ (808) zu, „alles mit [...] westlichen, europäischen, amerikanischen Augen [zu] messen“ (808-809) und diesen Maßstab „allen aufzwingen [zu] wollen“ (810). Auch die Benennung des von ihm beschriebenen westlichen Verhaltens als „Eigenschaft“ beinhaltet die Vorstellung eines starren, dem „Westen“ innewohnenden Merkmals und weniger eines Verhaltens, das veränderbar erscheint, weil es keinen dem „Westen“ immanenten Wesenszug darstellt.

Auf Lars` Aussage, dass „wir“ den Islam nicht bewerten und islamischen Ländern nichts „aufzwingen dürfen, reagiert Dirk mit der Frage, ob Lars nicht an die „universellen Menschenrechte“ (816) glaube. Mit dieser Formulierung rückt Dirk den Topos der Universalität von Menschenrechten in die Nähe von religiösen Inhalten, an die man glauben kann, die aber im Falle des Nichtglaubens obsolet würden.

Lars erwidert, dass diese eingehalten werden müssten, „solange sie unterzeichnet wurden“ (818-819) und fährt fort, nach kurzer Unterbrechung von Paul, der hierzu seine Zustimmung ausdrückt, dass wir aber dennoch Unterdrückung anders definieren als die Menschen im „Orient“ (821).

Auch diese Aussage impliziert wiederum eine grundlegende Verschiedenartigkeit von Islam und „Westen“, verbunden mit der Homogenisierung des nicht exakt zu definierenden Gebietes „Orient“.

Anja, die sich zu Wort gemeldet hatte, äußert, dass die Wahrnehmung und Bewertung dessen, was als Unterdrückung gefasst werden kann, „vielleicht / sogar manchmal“ (824) unterschiedlich ausfalle. Wenn hier von Unterdrückung die Rede ist, könnten im Islam die Frauen „da ziemlich / dahinterstehen, wie ihre Ro /Rolle is, dass sie sich sozusagen damit total identifizieren können“ (825-826) und die Unterdrückung gar nicht als solche empfinden.

Die Diskrepanz zwischen dem vorherigen Redebeitrag, der u.a. die Möglichkeit des Anspruchs universeller Menschenrechte zum Inhalt hatte und der Anjas Äußerung immanente Werterelativismus bleibt ebenfalls unkommentiert und wird nicht weiter thematisiert.

Stattdessen ergreift Nils das Wort und fragt zunächst, ob man die Türkei als islamisches Land bezeichnen könne. Obwohl er hierauf keine klare Antwort bekommt, fährt er in seiner Rede fort und führt an, dass Tansu Ciller in der Türkei Ministerpräsidentin gewesen sei, und dass man sich demzufolge überlegen müsse, „*wo dann Frauen unterdrückt sind*“ (834). Max wirft daraufhin die Frage ein, ob sie nicht eigentlich Christin sei. Offensichtlich versucht er hiermit Nils` Argumentation zu entkräften, wengleich er selbst in dem Fall, dass Tansu Ciller tatsächlich Christin wäre, dessen Argumentation stärken würde, da es im Hinblick auf den bisherigen Diskussionsverlauf, in dem islamische Länder bezüglich religiöser Fragen wiederholt als intolerant markiert worden sind, noch bemerkenswerter erschiene, wenn in einem islamischen Land eine christliche Frau ein solches politisches Amt innehätte.

Nils verneint Max` Frage eindeutig „*nee / mit Sicherheit nich*“ (834-836) und fährt dann fort, indem er formuliert, dass Tansu Ciller zwar kein Beispiel dafür sei, dass Frauen nicht unterdrückt seien, dass es aber einen Anfang darstelle, wenn in einem von vielen als Männerkultur bezeichneten Land eine Frau Ministerpräsidentin werden könne. Hierin kommt das auch bereits in anderen Redebeiträgen deutlich gewordene immanente Fortschrittsparadigma zum Ausdruck, innerhalb dessen die Gleichstellung von Frau und Mann als Zielvorstellung festgesetzt ist, der man sich im Laufe der Zeit annähern werde, der Westen dem Islam jedoch in diesem Punkt voraus sei.

- **Zusammenfassung**

Der weitestgehend positiven Bewertung des „westlichen“ Geschlechterverhältnisses wird von den SchülerInnen das Bild einer weniger weit entwickelten Gleichstellung der Frau in islamischen Gesellschaften gegenübergestellt.

Die Begründungen für die konstatierte Ungleichstellung von Frau und Mann im Islam divergieren, wobei die verschiedenen Erklärungsansätzen nebeneinander bestehen bleiben, ohne dass einer von ihnen massiven Widerspruch hervorruft. Dies mag aus den rudimentären Kenntnissen der SchülerInnen resultieren, derer sie sich auch, wie aus

einigen Äußerungen hervorgeht, in aller Regel bewusst sind, was wiederum einen Grund dafür darstellen könnte, dass es ihnen problematisch erscheint, einen exponierten Standpunkt zu vertreten. Es mag aber auch zu tun haben mit dem vergleichsweise geringen Engagement innerhalb dieses Gesprächsausschnittes, das vermutlich sowohl aus der Tatsache resultiert, dass die SchülerInnen von der Thematik nicht unmittelbar betroffen sind als auch in Zusammenhang steht mit den geringen Kenntnissen, über die sie bezüglich dieser Thematik verfügen.

Weiter wird die grundsätzliche Frage nach der Legitimität einer Bewertung des Islam durch „westliche“ Länder angesprochen. Hierbei wird der Standpunkt vertreten, dass die Bewertung islamischer Länder von „westlicher“ Seite nicht legitim sei, da der „Westen“ in seinen eigenen Vorstellungen gefangen sei und somit lediglich eurozentrische Urteile vornehmen könne. Neben der kritischen Bewertung des Westens verdeutlicht sich in diesem Standpunkt erneut die dichotome Aufspaltung in Islam und Westen, die aufgrund der Verschiedenheit beider „Kulturen“ nicht überbrückt werden könne.

Des Weiteren wird die Frage nach der Universalität von Menschenrechten oder einem notwendigen Werterelativismus, der verschiedene Kulturen mit ihren jeweiligen Wertesystemen berücksichtigt, angesprochen, jedoch wird auch dieser Aspekt, ebenso wie die Frage nach der Legitimität einer westlichen Bewertung des Islam, von den SchülerInnen nicht weiterverfolgt.

#### **6.1.12. Thematisierung von Toleranz (841-936)**

Nachdem Nils seinen Redebeitrag beendet hat, setzen Nebengespräche der SchülerInnen ein, und niemand ergreift mehr von sich aus das Wort, um die Diskussion an dieser Stelle fortzuführen. Dies nehme ich zum Anlass, eine weiterführende Frage zu stellen, mache jedoch hierbei schon deutlich, dass die Diskussion bald beendet werden wird. *„Noch ganz kurz zum Schluss. Der Begriff der Toleranz ist gefallen. (..) Wann ist denn nun Toleranz zu erwarten / was ist Toleranz?“ (841-842).*

Lars ergreift daraufhin das Wort und bezieht sich auf einen eigenen vorgängigen Redebeitrag: Toleranz sei das Eingeständnis, dass man gar kein Recht habe, andere Staaten aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse anzuklagen, solange sie nicht ganz offensichtlich gegen die Menschenrechte verstoßen, wie z.B. durch Folter. Die

Sozialstrukturen seien dagegen nicht kritisierbar. Des Weiteren richte ein Einfluss von „uns“ mehr Schaden an, als wenn man die Länder sich selbst entwickeln lasse.

Lars erläutert hier seinen Toleranzbegriff am Verhältnis von „uns“ zu „anderen Staaten“. Die zu einem früheren Zeitpunkt von Dirk in die Diskussion eingebrachten „(universellen) Menschenrechte“ werden hier erneut zum Fixpunkt genommen. Gegen diese dürfe nicht „offensichtlich“ verstoßen werden, wobei hierbei jedoch unklar bleibt, wie der von Lars zugrunde gelegte Menschenrechtskatalog von ihm bestimmt wird (denkbar wäre hier ein expliziter Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UN oder der Standpunkt, dass die dort festgelegten Rechte zu kurz greifen und eigentlich einer Erweiterung bedürfen).

Lars unterscheidet an dieser Stelle zwischen „*gesellschaftlichen Verhältnissen*“ (846), die nur im Falle von Menschenrechtsverletzungen kritisiert werden dürften und den „*Sozialstrukturen*“ (848), die grundsätzlich nicht kritisierbar seien. Es bleibt unklar, wie er diese beiden Begriffe inhaltlich fasst und wodurch sie sich voneinander unterscheiden.

Des Weiteren bleibt in Lars` Äußerung auch unklar, inwiefern durch den Versuch einer Einflussnahme eines Landes auf ein anderes das von Lars konstatierte „*Spannungsvolumen*“ (850) aufgebaut würde.

In seiner Aussage, dass er es für günstiger halte, andere Länder sich selbst entwickeln zu lassen, kommt erneut ein Fortschrittsparadigma zum Ausdruck, welches von „natürlichen“ Entwicklungen ausgeht hin zu besseren, „fortschrittlicheren“ Werten, die den jeweiligen Gesellschaften zugrunde gelegt werden und wiederum Einfluss auf deren Entwicklung nehmen.

Max schließ sich Lars` Aussage unmittelbar an, schränkt dies aber ein. Er glaube dies auch „*son bisschen [...]*“ (856).

Da der allgemeine Sinngehalt von Lars` Äußerung auch in dieser nachträglichen Analyse nicht im Sinne einer eindeutigen Position nachgezeichnet werden kann, stellt sich die Frage, auf welchen Aspekt sich Max` Zustimmung bezieht.

Max fährt in seiner Rede fort. Er halte den Begriff der Toleranz für „*sehr schwammig*“ (857), da er von Leuten missbraucht werde, die keine feste Meinung vertreten. Seiner Meinung nach könne man tolerant sein und brauche dennoch „*diese ganzen alten*

Werte“ (862) nicht einfach umzustoßen und sich auf den Standpunkt zu stellen, alles zu akzeptieren. Man sollte seiner Ansicht nach „*schon ne feste Meinung haben*“ (866).

Indem sich Max auf „diese ganzen alten Werte“ bezieht, die nicht einfach umgestoßen werden dürften, und er explizit äußert, dass man nicht die Meinung vertreten könne, alles sei „*gleichwertig*“ (865), lehnt er jeglichen Werterelativismus ab, ohne jedoch die von ihm angeführten „alten Werte“ zu konkretisieren und mit Inhalt zu füllen.

In der Folge wechselt er von der Verwendung des unpersönlichen „man“ zum persönlichen „ich“: „*Ja, ich mein, das heißt ja nicht, dass ich jetzt, wenn ich tolerant bin, jetzt keine / feste Meinung von irgendwas habe und (h) sehr konservativ eingestellt / sein kann*“ (866-868).

Mit der Verwendung der 1. Person des Personalpronomens legt Max nahe, dass er von seiner eigenen Person spricht und eigene Erfahrungen hierbei eine Rolle spielen.

Max` Haltung erscheint, so wie sie sich innerhalb der Gruppendiskussion darstellt, als „sehr konservativ“, was für ihn, wie in diesem Redebeitrag deutlich wird, nicht im Widerspruch damit steht, tolerant zu sein. Wenn er in der Folge fortfährt „*Ich mein, das wird auch sehr oft missverstanden, find ich*“ (868-869), wird nahegelegt dass das Äußern einer festen Meinung seiner Erfahrung nach vielfach als Intoleranz interpretiert wird. Eine weitere Lesart kann seine Äußerung auch als Selbstaussage interpretieren, in dem Sinne, dass er sich oft missverstanden fühlt, wenn er mit seiner „festen“ und „konservativen“ Meinung als intolerant verstanden und bezeichnet wird.

Im Folgenden verwendet Max wieder das unpersönliche „man“ und kritisiert die Ausgrenzung von denjenigen, die als „*intolerant abgestempelt*“ (873) und „*von der ganzen Gesellschaft dann irgendwie als Außenseiter an, an die Seite gedrückt*“ (873-874) würden.

Ich gebe im Anschluss den Turn an Paul, der sich gemeldet hatte. Er führt den Begriff auf seinen lateinischen Ursprung zurück, vergewissert sich hierbei noch, ob der Begriff tatsächlich auf das lateinische „*tolerare*“ zurückgeht und übersetzt ihn dann mit „ertragen“.

Man müsse Maßstäbe setzen für das, was „wir“ tolerieren wollen und dies müsse daran festgemacht werden, was als schädlich bzw. als förderlich erscheint.

Paul, der bislang derjenige war, der dafür plädiert hat, den Islam nicht als Feindbild wahrzunehmen, legt an dieser Stelle seiner Äußerung auch die dichotome Aufspaltung

von „wir“ und die „anderen“ zugrunde und postuliert im Folgenden „Grenzen“ der „eigenen“ Toleranz:

*„so dass wir sagen können, eh, wir haben Grenzen, aber, eh, wir können / wir können halt / Maßstäbe setzen für das, was wir tolerieren möchten für uns [...] (887-890)*

Die Maßstäbe dieser Grenzen werden von ihm anhand der Interessen der „eigenen“ Gruppe festgelegt. *„Was förderlich ist, beziehungsweise was uns egal ist, was uns nicht tangiert“ (891-892) könne ertragen werden, was jedoch definitiv Schwierigkeiten bereitet, sollte nicht mehr toleriert werden.*

Mit seiner Äußerung entwickelt Paul einen Toleranzbegriff, der - weit entfernt von dem Anspruch, Verschiedenheit auch billigen zu wollen<sup>251</sup> - nicht einmal das Ertragen von Widersprechendem beinhaltet. Des Weiteren scheint es für Paul eindeutig zu sein, was als förderlich und was als schädlich angesehen werden kann. Mögliche divergierende Positionen hinsichtlich solcher Bewertungen bleiben hier ausgeblendet.

Wie zuvor Lars, so bezieht sich auch Paul auf die konkurrierenden Gruppen von „wir“ und „die anderen“, was in der Diskussion um Toleranz nahegelegt ist, da es immer um eine Gruppierung geht, von der Toleranz gefordert wird, und eine weitere Gruppe, die Toleranz einfordert. Anders als bei Lars, der von staatlichen Beziehungen ausgeht, expliziert Paul jedoch seinen Bezugspunkt nicht. Durch seinen späteren Anknüpfungspunkt - die *„Kopftuchunterrichtsgeschichte“ (895)* - wird jedoch deutlich, dass er sich zumindest auch auf innergesellschaftliche Konflikte um die Frage nach Toleranz bezieht.

Diese „Kopftuchunterrichtsgeschichte“ bezeichnet Paul als Grenzfall, da man nicht so genau wisse, ob es schädlich sei, wenn die Muslima mit Kopftuch unterrichte oder ob sich dadurch nichts verändern werde. Mit seinem Hinweis auf den Fall Ludin behandelt Paul die von mir aufgeworfene Frage als Einzelfall. Es wird nicht die Frage danach gestellt, welche Kriterien grundsätzlich dafür angelegt werden können, um zu entscheiden, was als „förderlich“ erachtet werden kann, es wird nicht thematisiert, welche Instanzen de facto darüber entscheiden können oder welche Instanzen darüber entscheiden *sollten*, was als „förderlich“ und was als „definitive Schwierigkeiten“

---

<sup>251</sup> Der so gefasste Toleranzbegriff kann als der vorherrschende bezeichnet werden. Er deckt sich zudem mit dem Verständnis der UNESCO (1994). Vgl. Sindel/Gloy 1998, S.179.

angesehen werden kann. Somit stellt er nicht die Frage nach den Mehrheiten und Minderheiten in der Gesellschaft, die die Macht haben, ihre Interessen durchzusetzen bzw. keine Möglichkeiten haben, an solchen Prozessen zu partizipieren.

Paul fährt fort: Bei der Klärung dieses Konfliktes könne nur das Experiment nützen. *„Deswegen würde ich vielleicht auch sagen, lasst sie doch mal unterrichten und kuckt mal, ob sie kleine Fundamentalisten heranzieht. Wenn das nicht der Fall ist, kann man sagen, gut / das können wir offensichtlich tolerieren. Das kann unsere Gesellschaft ertragen“ (899-903).*

Den Vorschlag des Experiments, der das Lachen einiger MitschülerInnen evoziert, äußert Paul durch Konjunktivverwendung und eingeschobenes „vielleicht“ mit Einschränkung.

In Pauls Äußerung wird erneut deutlich, dass sich die Frage danach, ob eine Muslima in einer deutschen Regelschule mit Kopftuch unterrichten darf, quasi unmerklich zu der Frage entwickelt hat, ob es ihr überhaupt erlaubt sein sollte zu unterrichten. Es wird nicht mehr die Frage verhandelt, ob das Kopftuch als Zeichen für einen politischen Fundamentalismus gewertet werden kann, sondern inwiefern grundsätzlich die Gefahr der Beeinflussung von Schulkindern durch eine muslimische Lehrerin besteht.

Wenngleich Pauls Redebeitrag mehrfach vom Lachen einiger Schülerinnen begleitet war, geht Nils mit seinem folgenden Redebeitrag ernsthaft auf Pauls Vorschlag ein, weist diesen jedoch inhaltlich zurück. Er bezieht sich hierbei auf den Beginn der Diskussion, in der schon einmal über den Vorschlag diskutiert wurde, über die Kinder in Erfahrung zu bringen, ob ein Versuch der Beeinflussung durch Lehrpersonen vorliegt. Er schränkt nun ein, dass er nicht von höheren Klassenstufen ausgehe, dass aber Kinder in der siebten, achten Klasse noch *„sehr beeinflussbar“ (908)* seien. Nun wäre an dieser Stelle zu erwarten, dass er aufgrund der von ihm konstatierten Beeinflussbarkeit jüngerer Kinder für deren Schutz vor einer solchen möglichen Beeinflussung plädieren würde. Stattdessen konstatiert Nils an dieser Stelle, dass Kinder ein *„sehr subjektives Empfinden von Aussagen“ (909)* hätten und weist von daher auf die Gefahr hin, Kinder als *„Spione“ (912)* einzusetzen, da Kinder Dinge falsch verstehen und

interpretieren könnten. Inwiefern die Beeinflussbarkeit von Kindern im Bereich Schule beachtet und berücksichtigt werden sollte, wird von Nils nicht weiter ausgeführt.

Ich übernehme den Turn und frage, wann „*Intoleranz (..) angesagt*“ (919) sei und nach einer kurzen Gesprächspause, ob noch andere etwas zu sagen hätten. Suse meldet sich und fährt fort, mir direkt auf meine erste Frage zu antworten: „*ich würd sagen, wenn Rechte verletzt werden*“ (929-921), wird dann jedoch von Paul unterbrochen, der zu einem längeren Redebeitrag ansetzt, um ihr zu widersprechen bzw. um zu äußern, dass man „*das so nicht formulieren*“ (925) könne. Hierbei bezieht er sich nicht auf die Frage, wann Intoleranz zu vertreten sei, sondern definiert seinen Begriff von Intoleranz. „*Intoleranz ist dann, wenn jemand etwas nicht erträgt, obwohl er es ertragen könnte.*“ (925-926)

Er verdeutlicht das an dem Beispiel, in dem er „*mit einer / grünen Sonnenbrille reinkommen würde, ehm, an der womöglich noch hässliche gelbe Spoiler dran sind*“ (927-928). Intoleranz sei es in dem Fall, in dem ihm verboten würde, diese Sonnenbrille zu tragen, obwohl er damit niemanden „*negativ beeinflussen*“ (930) würde. Mit dem Topos der Beeinflussung knüpft er wieder an den Fall Ludin an, den er mit dem Beispiel der Sonnenbrille zunächst vernachlässigt hatte.

Abschließend formuliert Paul aus, wann er Intoleranz für gerechtfertigt halte, nämlich „*wenn man genau weiß, wenn er das macht, ist das nicht gut für uns. Es is wirklich nicht gut*“ (933-934).

In seinem Redebeitrag vernachlässigt Paul wie bereits in seiner vorhergehenden Äußerung die Frage danach, welche Kriterien dafür angelegt werden können, um zu entscheiden, was „gut“ für „uns“ ist. Er legt in seiner Rede lediglich zugrunde, dass mangelnde Toleranz in dem Fall legitim sei, sofern es „wirklich“ nicht gut für „uns“ sei, als könne in jedem Fall eindeutig über diese Frage entschieden werden.

Hierbei bleiben ebenfalls erneut die Gruppenkonstruktionen, die Paul zugrunde legt, unspezifiziert. Insofern bleibt auch die Frage nach den Machtverhältnissen von Mehr- und Minderheiten und deren Möglichkeiten, ihre Forderungen nach Toleranz durchsetzen zu können, unthematziert.

- **Zusammenfassung**

Die Frage nach der Einschätzung der SchülerInnen, in welchen Fällen Toleranz erwartet werden sollte, evoziert sehr unklare Äußerungen, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass sich die meisten SchülerInnen mit diesem Themenkomplex noch nicht auseinandergesetzt haben, aber dennoch bemüht sind, meine Frage zu beantworten.

In einer Schüleräußerung, in der lediglich der Verstoß gegen Menschenrechte als Legitimation für die Kritik an anderen Staaten angeführt wird, womit die von dem Sprecher gezogene Grenze der Toleranz aufgezeigt wird, bleiben zum einen die angeführten Menschenrechte unspezifiziert, zum anderen werden aber auch die Mehr- und Minderheiteninteressen, die jeweils divergierende Ansprüche auf die Gewährung von Grundrechten implizieren können, nicht berücksichtigt.

In einer weiteren Äußerung, in der Toleranz für die Fälle gefordert wird, in denen es der Gesellschaft zuträglich sei, und Toleranz abgelehnt wird, sofern der Gesellschaft dadurch Schaden zugefügt würde, werden die zugrunde gelegten Kategorien (was ist förderlich/schädlich und wer legt das fest?) nicht dargelegt, und auch hier wird die Frage nach den Möglichkeiten von verschiedenen Parteien, ihre Interessen durchsetzen zu können, nicht berücksichtigt.

Die in der Diskussion ursprünglich gestellte Frage, ob eine muslimische Lehrerin mit Kopftuch in den öffentlichen Schuldienst eingestellt werden sollte oder nicht, hat sich, wie in diesem Gesprächsausschnitt deutlich wird, zu der Frage entwickelt, ob eine muslimische Lehrerin überhaupt in einer deutschen Schule unterrichten sollte oder ob nicht davon ausgegangen werden muss, dass sie ihre SchülerInnen beeinflussen wird.

Die Frage danach, ob sich im Tragen eines Kopftuches die „kulturelle Abgrenzung“ der Trägerin verdeutliche, die damit außerdem eine bestimmte politische – islamisch fundamentalistische - Ausrichtung zum Ausdruck bringe, wird hier vernachlässigt zugunsten der Thematisierung einer möglicherweise grundsätzlichen Notwendigkeit, muslimische Lehrerinnen nicht unterrichten zu lassen.

Hieran wird deutlich, dass die gesellschaftliche Diskussion um die Einstellung einer kopftuchtragenden Lehrerin dazu geeignet ist, künftige - noch weiterreichende - Ausgrenzungsdiskurse vorzubereiten und einzuleiten.

## **7. Analyseergebnisse der Gruppendiskussion**

Die Analyseergebnisse der Gruppendiskussion sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Zum einen sollen die dem Unterrichtsdiskurs immanenten Präsuppositionen, die zum Tragen kommenden Diskursinhalte und –strategien und die Verwendungsmöglichkeiten von Kollektivsymbolik, die als typisch für den Islamdiskurs angesehen werden können, dargestellt werden, um im Anschluss antirassistische Diskursstrategien entwickeln zu können, die dazu geeignet sind, Einfluss auf rassistische Diskurse zu nehmen und diesen in antirassistischer Perspektive zu begegnen.

Hierdurch werden die Ergebnisse anderer diskursanalytischer Untersuchungen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, den Einwanderungs- und Islamdiskurs zu beschreiben,<sup>252</sup> erweitert und ergänzt.

Darüber hinaus soll aber auch die Entstehung des Neuen, das zu keinem Zeitpunkt von den Beteiligten intendiert war, sich aber dennoch – nicht zuletzt auf dem Hintergrund der Eigenschaften rassistischer Diskurse – durchgesetzt hat, aufgezeigt werden.

Da auf dieser Grundlage vorsichtige Prognosen über die weitere Entwicklung dieses Diskurses abgegeben werden können, ist, wie sich im Folgenden zeigen wird, die Stärkung eines antirassistischen Gegendiskurses von großer Bedeutung.

### **7.1. Dem Unterrichtsdiskurs zugrunde liegende Präsuppositionen**

Der Initiierung einer Gruppendiskussion zum Thema Islam liegt die unausgesprochene Vorannahme zugrunde, dass es sich hierbei um eine Thematik handelt, bei der mit Sicherheit verschiedene Standpunkte und Meinungen kontrovers diskutiert werden.

Auch der hier als Diskussionseinstieg herangezogene Zeitungsartikel wurde gewählt, weil er geeignet scheint, eine kontroverse Diskussion entstehen zu lassen, bei der sowohl rassistische als auch antirassistische Positionen vertreten würden.

Diese zunächst banal erscheinende Feststellung verliert an Trivialität, wenn der Versuch unternommen wird, das Selbstverständliche zu bezweifeln; in diesem Zusammenhang also die Annahme, dass es sowohl rassistische als auch antirassistische Diskurspositionen zwingend geben müsse und dass über die Frage danach, welche denn nun die „richtige“ sei, ein Dissens besteht.

---

<sup>252</sup> Vgl. van Dijk 1992, M.Jäger 1996, S.Jäger 1996.

Zwar erscheint es unbezweifelbar, dass der Islam in der „westlichen“ Welt als Feindbild fungiert und dass der Einwanderungsdiskurs rassistisch unterlegt ist, wobei muslimische MigrantInnen von besonderen Stigmatisierungen und negativen Bewertungen betroffen sind, aber die Vorstellung, dass es notwendigerweise einen rassistischen Diskurs geben müsse, der sich auf die binäre Unterscheidung von „wir“ und „die anderen“ bezieht, sollte m.E. bezweifelt werden.

Unter der Prämisse, dass solche Ausgrenzungsdiskurse keine anthropologischen Konstanten darstellen, sondern sich historisch ergeben haben, sollte die Möglichkeit ins Auge gefasst werden, dass diese sich auch in Zukunft verändern und schließlich obsolet werden, wenngleich dies zum jetzigen Zeitpunkt utopisch erscheinen mag.

Eine solche Sichtweise auf gesellschaftliche Zusammenhänge, die die Veränderbarkeit derselben betont, muss jedoch gleichermaßen im Blick behalten, dass sich Veränderungen – im Paradigma eines Fortschritt-Rückschrittdenkens gesprochen - nicht ausschließlich in eine Richtung entwickeln müssen, der man dann idealerweise das Label „Fortschritt“ zuzuschreiben vermag.

In der hier analysierten Gruppendiskussion zeigt sich für den diskutierten Themenbereich „westliches Geschlechterverhältnis“ ein solches zugrunde liegendes Fortschrittsparadigma, das jedoch positiv nur auf den als „eigenen“ beschriebenen Bereich – BRD, Europa oder den „Westen“ – bezogen wird.

Beispiele hierfür sind:

*[...][dass] in dem Bereich [Gleichberechtigung in Paarbeziehungen K.H.] schon Fortschritte gemacht werden [...] (637)<sup>253</sup>*

*[...] dass vom Rechtsschutz her die Gleichberechtigung ziemlich fertig vollzogen ist (626ff.)*

*[...] dass man zum Beispiel auf dem Weg ist, die Frau dann doch gleichzustellen (649f.)*

Die Entwicklung der Gleichberechtigung der Frau wird in allen sich darauf beziehenden Äußerungen als fortschreitend beschrieben. Neben der expliziten Benennung dieser Entwicklung als „Fortschritt“ wird sie auch in Form eines Projektes beschrieben, das bereits weitestgehend vollendet ist oder als Weg, dessen Ziel nahezu erreicht ist.

---

<sup>253</sup> Die angeführten Zitate wurden in den Kapiteln, in denen die Analyseergebnisse dargestellt werden (Kapitel 7., 9. und 11.), um der Lesbarkeit willen geglättet, d.h. Gesprächswörter, Pausen etc. wurden,

Innerhalb des Themenbereiches „Geschlechterverhältnis im Islam“ wird demgegenüber eine den westlichen Maßstäben hinterherhinkende Entwicklung konstatiert.<sup>254</sup>

*Ich möchte da Jörg recht geben, dass die Säkularisierung da noch nicht so weit fortgeschritten ist, wie das hier der Fall ist [...] (531ff.)*

Wenngleich Entwicklungsmöglichkeiten nicht grundsätzlich negiert werden, erscheint ein – nach eigenen Maßstäben - erfolgreicher Abschluss der Entwicklung, hin zu einer Gleichstellung von Mann und Frau, im Islam kein naheliegendes Ziel zu sein. Weder finden denkbare noch real konstatierte Schritte, die in diese Richtung weisen, Erwähnung. Bezogen auf den Themenkomplex „Geschlechterverhältnisse im Islam“ kann demzufolge ein präsupponierter weitgehender „Stillstand der Zeit“ konstatiert werden.

## **7.2. Einflüsse auf die Redeweise von Lehrender und SchülerInnen**

Da der Bereich Schule von einem hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrenden und SchülerInnen geprägt ist, muss davon ausgegangen werden, dass sich bereits die bloße Anwesenheit einer Lehrkraft während der Gruppendiskussion einer Schulklasse auf den Verlauf der Diskussion in weitaus stärkerem Maße auswirken wird, als dies z.B. durch die An- oder Abwesenheit einzelner SchülerInnen der Fall ist.

Die Tatsache, dass die hier zugrunde gelegte Gruppendiskussion zum Zweck der Verwendung innerhalb eines Forschungsprojektes geführt wurde, ist ein weiterer Aspekt, der bei der Analyse und der damit einhergehenden Reflexion der Analysetätigkeit Berücksichtigung finden muss.

Für das Gelingen dieses Forschungsprojektes war es von wesentlicher Bedeutung, dass im Laufe der Gruppendiskussion Sprachmaterial entsteht, das im Sinne einer antirassistischen Pädagogik sinnvoll verwendet werden kann. Das heißt nicht nur, dass es notwendig war, dass sich die SchülerInnen in die Diskurse „verstricken“, sondern dass Gesprächsausschnitte enthalten sein sollten, die sich für Analysen eignen, die von Jugendlichen durchgeführt werden, die bislang weder mit Gesprächsanalysen noch mit dem spezifisch diskursanalytischen Analyseinstrumentarium vertraut waren.

---

sofern sie für den dargestellten Zusammenhang nicht von Bedeutung sind, nicht aufgeführt. Ausgelassene Worte wurden, um das Verständnis zu erleichtern, in eckigen Klammern eingefügt.

<sup>254</sup> Vgl. auch das System kollektiver Symbole (Kapitel 1.5.1.), innerhalb dessen der Islam auf der diagonalen Achse im Bereich Rückschritt (finsteres Mittelalter, Steinzeit) verortet wird.

Der von mir initiierte Diskussionseinstieg zeugt folglich von der Befürchtung, dass die SchülerInnen einem angesagten, d.h. ausgrenzende und rassistische Positionen vermeidendem Reden folgen würden und somit die sich anschließenden Analysen, die von den SchülerInnen durchgeführt werden sollten, erschwert werden könnten.

Um ein angesagtes Reden der SchülerInnen, das sich an der Meinung der *Lehrenden* orientiert, nicht zu begünstigen, schien es mir wesentlich, meine eigene Einstellung nicht deutlich zutage treten zu lassen. Dies führte innerhalb der Diskussion dazu, dass in meinem Diskussionseinstieg, in dem ich den zugrunde gelegten Zeitungsartikel und die darin dargestellte Position der Kultusministerin zusammenzufassen versuchte, wie die Analyse in Kapitel 6.2.1. gezeigt hat, eine Parteinahme für die Entscheidung der *Kultusministerin* zum Ausdruck kommt. Hierdurch wurde es ermöglicht, dass in dem sich anschließenden Redebeitrag eine zu der Ausgrenzung der Muslima aus dem Schuldienst zustimmende Position vertreten und gleichzeitig ein Konsens mit der Lehrenden unterstellt werden konnte.

Es muss an dieser Stelle offen bleiben, ob der Schüler, dessen Redebeitrag sich an meine Einstiegsfrage anschloss, in dem Fall, in dem ich meine eigene Meinung offen vertreten hätte, u.U. anders argumentiert oder sich vielleicht gar nicht zu Wort gemeldet hätte.

Dass er in diesem Fall zumindest nicht in gleicher Weise argumentiert hätte, erscheint mir jedoch wahrscheinlich, da er, nachdem einige seiner Mitschüler konträre Meinungen geäußert und ihm teilweise auch direkt widersprochen haben, seine Position nicht verteidigt. Stattdessen äußert er sich in der gesamten Diskussion nicht mehr zu dem Themenbereich „Ludin“, sondern beteiligt sich erst wieder zu einem späteren Zeitpunkt an der Diskussion, als andere Fragestellungen von der Gruppe diskutiert werden.

### **7.3. Der Unterrichtsdiskurs beinhaltet rassistische und ethnozentristische Diskursinhalte**

Innerhalb des Unterrichtsdiskurses findet sich eine grundlegende dichotome Aufspaltung zwischen christlichem Westen und anderen als islamisch bezeichneten Ländern.

Wie fest diese Dichotomie innerhalb dieses Diskurses verankert ist, zeigt sich – neben der für rassistische Diskurse typischen Pronominaverwendung („Wir-Sie-Dichotomie“)

– besonders anschaulich am Beispiel der Muslima Ludin, die, obwohl sie deutsche Staatsbürgerin ist, als der bundesrepublikanischen Gesellschaft nicht zugehörig beschrieben wird.

Insbesondere das Kopftuch erscheint hierbei als Zeichen ihrer Zugehörigkeit zu einer anderen „Kultur“, die darüber hinaus als „fremdartig“ attribuiert wird.

Verschiedentlich präsupponieren die Äußerungen der SprecherInnen, dass eine Muslima nicht Europäerin sein könne.

Wenngleich solche Aussagen nicht ausnahmslos unwidersprochen bleiben, so beinhalten selbst Äußerungen, die sich hierauf kritisch beziehen, eine solche Dichotomie, die die Andersartigkeit von Angehörigen der islamischen Religion festschreibt, die lediglich durch Anpassung und Assimilation abgemildert werden könne. Dass es auch deutsche Muslime/a gibt, die sich lediglich durch ihre Religionsangehörigkeit von der Mehrheit christlicher Deutscher unterscheidet, scheint keine Denkmöglichkeit darzustellen.

Das bisher Dargelegte unterstreicht die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen genetischem und kulturellem Rassismus.

In Bezug auf Angehörige des Islam muss ein *kultureller* Rassismus festgestellt werden, der sich aufgrund symbolischer Kennzeichen (wie kulturelle und religiöse Praktiken) realisiert, wobei insbesondere das Kopftuch als Hinweis auf die unterstellte Andersartigkeit, die sich in diesen Praktiken vermeintlich verdeutlicht, gewertet wird.

Die Grenzen zwischen rassistischen und ethnozentristischen Positionen sind hierbei fließend, da auch eine grundsätzliche Veränderbarkeit der „anderen“ angenommen wird. Dennoch muss letzten Endes eine *rassistische* Sichtweise innerhalb des Unterrichtsdiskurses konstatiert werden, denn trotz aller grundsätzlichen Veränderungsmöglichkeiten bleiben in den Augen der eingeborenen SprecherInnen die „anderen“ letztlich immer „anders“.

### **7.3.1. Der Islamdiskurs erfährt Verknüpfungen mit spezifischen Themen**

Die negative Bewertung, die die oben dargestellte Rassenkonstruktion notwendigerweise beinhalten muss, um von Rassismus überhaupt sprechen zu können, macht sich in Bezug auf den Islamdiskurs insbesondere an zwei spezifischen Themenverknüpfungen fest. Diese sind 1) die Verbindung von Islam mit Sexismus und 2) der Islam als ein Bedrohungspotential für „uns“.

### **7.3.1.1. Ethnisierung von Sexismus**

Die thematische Verknüpfung von Islam mit seinen weiblichen Religionsangehörigen wurde innerhalb der Gruppendiskussion bereits durch den Diskussionseinstieg nahegelegt.

Im Folgenden ist es jedoch ein Schüler, von dem die Thematik der sogenannten „Frauenunterdrückung“ in der Diskussion explizit angesprochen wird:

*Es gibt hier in Deutschland dieses Bild von der Unterdrückung der Frau im Islam. Ich finde das ist auch eine sehr starke Verzerrung der Tatsachen (536)*

Wenngleich mit dieser Einführung ein kritischer Blick auf das in der BRD herrschende Bild von muslimischen Frauen zum Ausdruck kommt, wird von sämtlichen anderen SprecherInnen, die sich zu dieser Thematik äußern, eine Diskriminierung der Frau im Islam konstatiert.

Es wird zwar auch an einer Stelle in Betracht gezogen, dass die unterstellte Frauendiskriminierung sich nicht auf die Religion zurückführen lasse,

*[...] also, dass man gar nicht von einem konkreten Geschlechterverhältnis im Islam sprechen kann, weil das erstens in den Staaten unterschiedlich ist und außerdem nicht nur [von] der Religion abhängt. Es ist ja nicht so, dass im Koran drinsteht, unterdrücke deine Frau oder so was, also, das hängt dann von anderen Sachen ab (573ff.).*

aber darüber hinaus wird der konstatierte Sexismus ausnahmslos mit dem Islam in Verbindung gebracht und damit implizit auf diesen zurückgeführt. Das bedeutet, dass kulturelle und/oder soziale Einflussfaktoren, die eine faktische Gleichstellung von Frau und Mann verhindern, nicht in den Blick genommen werden.

Die Quellen des rassistischen Wissens, das sich hier in einer Ethnisierung von Sexismus realisiert, werden nicht klar benannt. Da jedoch von keinerlei persönlichen Erfahrungen in diesem Zusammenhang berichtet wird, sondern lediglich Beispiele von Ländern angeführt werden, in denen eine Diskriminierung der Frau festgestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Kenntnisse der SprecherInnen vornehmlich aus der Medienberichterstattung speisen.

### **7.3.1.2. Der Islam als Bedrohungspotential**

Mehrfach wird zur Bewertung des Islam der Vergleich mit der christlichen Religion herangezogen – ein Vergleich, dem der Islam nicht standhält, da er gegenüber dem Christentum als terroristisch und kriegerisch eingeschätzt wird. Eine kritische

Einschätzung des Christentums wird in diesem Zusammenhang an keiner Stelle - weder in Bezug auf die Vergangenheit noch auf Gegenwärtiges - vorgenommen.

Auch bezüglich möglicher Formen der Religionsausübung wird die christliche Religion zum Maßstab gemacht, wogegen die Besonderheiten islamischer Religionsausübung in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben.

Diese finden lediglich Erwähnung, wenn die kritische Bewertung der islamischen Religion mit Beispielen untermauert werden soll – insbesondere am Beispiel der unterstellten islamischen Frauenunterdrückung.

*Ich weiß jetzt nur gerade, dass Frauen und Männer nicht zusammen beten dürfen, also nicht zusammen in die Moschee gehen dürfen, sondern die Frauen [haben] einen Extra-Eingang (580ff.)*

Durch das Heranziehen weiterer Vergleiche wird der Islam in den Zusammenhang mit extremistischen Ideologien gestellt. Der Zusammenhang mit links- und rechtsextremistischen Positionen wird hergestellt, um die Notwendigkeit, sich vor einer Einflussnahme solcher gesellschaftlicher Kräfte zu schützen, zu verdeutlichen. Hierbei wird sowohl der Kommunismus als auch der Nationalsozialismus angeführt, die beide als kriminell und – in historischer Perspektive - als Bedrohungen der eigenen Staatsordnung angesehen werden, die demgegenüber als demokratisch und freiheitlich beschrieben wird.

Unter Ausblendung historischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge wird der Islam als strukturell totalitär beschrieben:

*[...] dass der Islam besonders anfällig ist für totalitäre Strukturen [...] (525)*

Die einzigen kritischen Anmerkungen bezüglich der „eigenen“ gesellschaftlichen Verhältnisse finden sich im Zusammenhang mit der Frage nach der Emanzipation der Frau, die zwar bereits als weitestgehend eingelöst, aber nicht als vollständig umgesetzt eingeschätzt wird.

Eine weitere vielfach vorgenommene Zuschreibung stellt die unterstellte „Rückschrittlichkeit“ islamischer Länder dar, die mehrfach präsupponiert, auf die aber auch explizit verwiesen wird. Die starke Wirkung dieses Topos, die in Zusammenhang steht mit der unterstellten demokratischen Unreife islamischer Länder, verdeutlicht sich darin, dass Äußerungen, die die „Fortschrittlichkeit“ islamischer Länder behaupten, lediglich Heiterkeit bei den übrigen GesprächsteilnehmerInnen evozieren. Ein solcher

Zusammenhang kann demzufolge nicht ernsthaft hergestellt werden, ohne auf Widerspruch zu stoßen.

### **7.3.1.3. Folgerungen**

Aus der vorgenommenen Rassenkonstruktion und den damit verbundenen negativen Bewertungen resultieren von den SprecherInnen entwickelte Schlussfolgerungen bezüglich eines ihnen angezeigt erscheinenden Umgangs mit muslimischen MigrantInnen.

Bezogen auf den Fall Fereshta Ludins, wird - aufgrund der Verortung im gesellschaftlichen Außen - der muslimischen Lehrerin das Recht abgesprochen, Forderungen stellen zu können; stattdessen werden Anpassungsforderungen formuliert, was einmal mehr deutlich macht, dass ihr die Bereitschaft, sich auf einen Konflikt mit dem baden-württembergischen Kultusministerium einzulassen, als mangelnde Anpassung zur Last gelegt wird. Andere Deutungsmöglichkeiten ihres Verhaltens, etwa Teilnahme an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, mit dem Ziel, Gesellschaft aktiv mitgestalten zu können, werden nicht entwickelt.

Obwohl sich alle SprecherInnen, die sich explizit zu der Frage äußern, ob eine muslimische Lehrerin mit Kopftuch in den Schuldienst übernommen werden sollte, diese positiv beantworten, wird eine mögliche intentionale Beeinflussung der SchülerInnen in einem islamisch-fundamentalistischen Sinne nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Demzufolge werden Möglichkeiten angedacht und diskutiert, um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor einer solchen möglichen Beeinflussung gewährleisten zu können.

In diesem Kontext wird die grundsätzliche Notwendigkeit in Betracht gezogen, die BRD, die als freiheitlich und demokratisch beschrieben wird, vor extremistischen Einflüssen, wie z.B. dem Islam, schützen zu müssen. Wenngleich hier keine weiteren *konkreten* Schutzmaßnahmen entwickelt werden, stellt sich die Frage, wie solche Vorkehrungen, die gegenüber Gruppierungen eingeführt werden sollen, die nicht als der bundesrepublikanischen Gesellschaft zugehörig beschrieben werden – und de facto vielfach nicht mit den gleichen Rechten ausgestattet sind – aussehen würden.

Die Etablierung von Ausgrenzungspraktiken, die unter Rückgriff auf solche Deutungsmuster und Argumentationen versucht würde, - so kann hier vorsichtig vermutet werden – würde auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens stoßen.

#### **7.4. Zum Fehlen jeglichen positiv bewertenden Rassismus`**

Die zugrunde liegende Dichotomie eines rassistischen Diskurses beinhaltet vielfach die Zuschreibung von Eigenschaften, denen auch positive Bewertungen innewohnen.

Beispielsweise wird den westlichen Zivilisationsgesellschaften das Bild eines weniger entwickelten afrikanischen Kontinents gegenübergestellt, dessen Bevölkerung jedoch als besonders naturverbunden gilt, Beschreibungen von Sinti und Roma sind vielfach eingebettet in eine gewisse „Zigeunerromantik“, Afroamerikanern, die mit vielerlei negativen Stereotypen belegt werden, wird darüber hinaus eine besondere Körperlichkeit unterstellt, die sich in herausragenden sportlichen oder tänzerischen Fähigkeiten äußert.

Auf die negativen Aspekte, die solche vermeintlich positiven Bewertungen gleichzeitig beinhalten oder doch zumindest nahe legen - der unterstellten Körperlichkeit von Schwarzen kann bspw. leicht ein Mangel an intellektuellen Fähigkeiten gegenübergestellt werden - sei hier nur am Rande verwiesen.

Eine weitere zunächst positive Bewertung, die verschiedenen von Rassismus betroffenen Gruppierungen beigelegt wird, ist der Topos der - dieser Gruppe zugehörigen - attraktiven Frau, die das erotische und sexuelle Interesse desjenigen erregt, der - als nicht dieser Gruppe zugehörig - diese Zuschreibung vornimmt.

Wenngleich solche Bewertungen von denjenigen, die sie vornehmen, positiv konnotiert sind, handelt es sich um sexistische Sichtweisen, die die Frau auf ihren Körper und ihre Sexualität reduziert und damit als Objekt festschreiben.

Eine solche Sichtweise kann im Zusammenhang gesehen werden mit imperialistischem Eroberungsstreben, das die Gruppe der „anderen“ nicht nur durch Abwertung und durch Einflussnahme auf deren Lebensbereiche (im drastischsten Fall auch wörtlich verstanden in deren territorialen Lebensraum durch das Führen von Kriegen) mit dem Ziel eigener Vorteilmahme herabzusetzen und zu schädigen versucht. Dies kommt auch in der Abwertung der Frauen als Sexualobjekte und in deren „Eroberung“ zum Tragen, die im schlimmsten Fall in Vergewaltigungen, die gerade in Kriegssituationen durch die Demütigung der kollektiven Feinde die Stärke der Täter demonstrieren sollen, ihren Ausdruck findet.

Dieser Topos der „attraktiven“, „sexuell begehrenswerten“ oder auch „rassigen“ Frau, der insbesondere auf „Schwarze“ und auf „Zigeunerinnen“ bezogen wird, findet sich auch im Zusammenhang mit der „orientalischen“ Frau.<sup>255</sup>

Dass dieser Topos innerhalb des Unterrichtsdiskurses *keine* Erwähnung findet, kann m.E. darauf zurückgeführt werden, dass hier im Zusammenhang mit der Thematisierung von muslimischen Frauen das *Kopftuch* zentraler Gegenstand ist.

Das Kopftuch wird mit einer pruden Sexualmoral und mit einer grundsätzlichen Unattraktivität ihrer Trägerinnen verbunden.<sup>256</sup>

Dass Kopftücher nicht als attraktiv oder schmückend wahrgenommen werden, macht auch folgende Äußerung deutlich:

*[...] es wär jetzt eine deutsche Lehrerin meinetwegen, von der niemand weiß, welcher Religion sie angehört, mit einem Kopftuch in die Schule kommen würde, würde kein Hahn danach krähen, würde man höchstens sich darüber mokieren, dass sie ein bisschen komisch aussieht oder lächerlich [...] (349ff.)*

Das Fehlen jeglichen positiv bewertenden Rassismus` für den Bereich des Islam kann also in Bezug auf den Unterrichtsdiskurs mit der hier vorliegenden spezifischen thematischen Kopplung erklärt werden. Aber auch darüber hinaus ist das Fehlen von positiven Bewertungen innerhalb des Islamdiskurses bemerkenswert.

Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die einer Gruppe zugeschriebenen negativen Eigenschaften mit der Zunahme von realen oder konstruierten sozialen Spannungen, die mit dieser Gruppe in Zusammenhang gebracht werden, quantitativ und qualitativ verstärken.<sup>257</sup>

Somit kann auch der Mangel an positiven Bewertungen gegenüber Islamgläubigen nicht nur als ein typisches Merkmal rassistischer Diskurse gewertet werden; er verweist vielmehr darüber hinaus auf die exponierte Stellung des Islam innerhalb rassistischer Diskurse, die aufgrund der Bedrohung, die im Islam für die „Wir-Gruppe“ gesehen wird, dazu führt, dass positive Beschreibungen oder Bewertungen nicht vorgenommen werden.

---

<sup>255</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>256</sup> Vgl. zum „westlichen“ Bild der „Kopftuchtürkin“ Pinn/Wehner 1992, S.95.

<sup>257</sup> Für den Bereich des Antisemitismus ist festgestellt worden, dass dieser heute unter Jugendlichen weniger verbreitet ist als bei älteren Generationen. Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass „eine zahlenmäßig nennenswerte jüdische Minderheit in Deutschland nach 1945 gar nicht mehr existierte, was soziale Spannungen, die mit der Verbreitung von Fremdenbildern stehen, reduzierte.“ Vgl. Hafez 1999, S.132.

## 7.5. Zum Einsatz von Kollektivsymbolik

Das Kollektivsymbol des Kopftuchs, das bereits durch den Diskussionseinstieg in die Gruppendiskussion eingeführt wurde und dabei mit der islamischen Religion verknüpft ist, fungiert als Symbol für die Nichtzugehörigkeit zur „eigenen Kultur“ deutscher Eingeborener.

Islam und christlicher Westen werden, wie bereits erwähnt, als diametral gegenüberstehend beschrieben, wobei Überschneidungen beider „Kulturen“, wie z.B. die Vorstellung, dass eine Muslima „Deutsche“ sein kann, nicht angenommen werden.

Darüber hinaus wird das Kopftuch auch als Symbol für islamischen Fundamentalismus herangezogen, mit dem eine Abgrenzung zur „westlichen“ Kultur einhergeht, die sich in Integrationsverweigerung ausdrückt, und in dem Versuch, mit fundamentalistischen Inhalten Einfluss innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft nehmen zu können.

Die Zusammenhänge, die zwischen islamischem Fundamentalismus und muslimischen Frauen hergestellt werden, divergieren.

Auf der einen Seite ist mit dem Topos des islamischen Fundamentalismus die Vorstellung von der Unterdrückung der Frau im Islam verbunden, die im Tragen des Kopftuches ihren Ausdruck findet:

*Ich weiß nicht, wie es in Syrien ist, aber gerade in Afghanistan ist es so, da dürfen Frauen nur verschleiert rausgehen und begleitet von männlichen Verwandten (49f.)*

Auf der anderen Seite erscheint die Muslima Fereshta Ludin innerhalb der Gruppendiskussion weniger als Opfer sexistischer Diskriminierung denn als Täterin, die hartnäckig versucht, ihre Ziele zu verfolgen, wobei nicht ausgeschlossen wird, dass sie bewusst versucht, politische Inhalte zu befördern, die mit der demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik unvereinbar sind.

Der dabei implizierte Vorwurf der „Arglist“ kommt in der Form zum Ausdruck, dass von einer muslimischen Lehrerin gefordert wird, ihr Kopftuch lediglich in religiösen Zusammenhängen zu tragen, um damit ein „bewusstes Verhältnis“ (294) zu gewährleisten und deutlich zu machen „worum es geht“ (295).

Zunächst kommt hier zum Ausdruck, dass es dem Sprecher offensichtlich schwer fällt, einzuschätzen, weshalb muslimische Frauen Kopftücher tragen. Des Weiteren suggeriert der in diesem Zusammenhang geäußerte kollektivsymbolische Ausdruck „Da sind ja die Karten auf dem Tisch“ (295), dass muslimische Frauen *nicht* „mit offenen Karten spielen“. Dieser Ausdruck, der paraphrasiert werden kann mit „ehrlich“ spielen

oder „ohne Hintergedanken handeln“, lässt Rückschlüsse zu über die Motive, die kopftuchtragenden Muslima zugeschrieben werden. Da sie gerade nicht „mit offenen Karten spielen“, also ihre Motive, sich zu bedecken unter Verschluss halten, wird davon ausgegangen, dass es sich hierbei um Motive handeln könnte, die bundesrepublikanischen bzw. christlichen Werten zuwiderlaufen.

Neben dem Kollektivsymbol des Kopftuchs finden sich in dem hier vorliegenden Sprachmaterial Haus- Flut- und Körpersymboliken zur Beschreibung von Gesellschaft. Schule wird als ein „**Raum innerhalb der Gesellschaft**“ (116) beschrieben. In diesen Raum sollen „**Kontrollorgane**“ (155) eingesetzt werden, die wiederum dazu dienen sollen, die Gesellschaft vor negativen „**Einflüssen**“ (vgl. 145) zu schützen.

Des Weiteren liegt vielen Äußerungen das von Link entwickelte System kollektiver Symbole zugrunde,<sup>258</sup> wobei hier vor allem auf die **Grenzen** dieses Systems verwiesen wird. Die bundesrepublikanische Gesellschaft wird als „**Gefüge**“ (42) beschrieben. Innerhalb dieses Gefüges – so wird konstatiert – werden Menschen, die als intolerant beurteilt werden, zu Außenseitern, die von der ganzen *Gesellschaft* „**an die Seite gedrückt**“ (874) werden. Es wird darauf hingewiesen, dass auch Kommunisten im Rahmen von Berufsverboten aus dem „**Lehrerjob ausgegrenzt**“ (142) wurden. Des Weiteren werden „**Grenzen der Toleranz**“ (Vgl.888) konstatiert, wobei diese nur schwer zu bestimmen seien, da es auch „**Grenzfälle**“ (894) gebe, bei denen man nicht sicher sein könnte, ob Toleranz vertreten werden sollte oder nicht.

Der Islam wird in der Äußerung „**die da unten**“ (423 und 472) am unteren Rand des Symbolsystems verortet. Wie von Link dargestellt, markiert dieser Abschnitt des Systems den Bereich des inneren Chaos und der Subversion.

Wenngleich der Islam damit zumindest *innerhalb* des Systems verortet wird, werde er – hier findet sich die Verwendung von Kriegssymbolik – von „uns“ „**als die andere Front angesehen**“ (478). Dies verweist auf den gezogenen Zusammenhang von Islam und „Terror“, der in „**Christenverfolgung**“ (vgl. 421) und „**Pogromen**“ (422) seinen Ausdruck findet. Auch der geäußerte Vorwurf, Muslime machten „**Radau**“ (427), verweist auf den Sinnzusammenhang von „Chaos“ und „Terror“.

---

<sup>258</sup> Vgl. Kapitel 1.5.1.

Die bisherigen Beschreibungen legen nahe, Kollektivsymbolik finde vor allem in den Fällen Verwendung, in denen es um formulierte Abgrenzung von „uns“ zu „anderen“ gehe oder um die negativ bewertende Beschreibung dieser „anderen“.

Tatsächlich – hierauf wurde bereits hingewiesen - muss sich „augenscheinlich jeder, der redet, an der Benutzung von Kollektivsymbolen beteiligen“<sup>259</sup>. Das zeigt sich auch darin, dass Kollektivsymbole auch verwendet werden, um ausgrenzenden Positionen zu widersprechen oder diese zu widerlegen.

Mit der Äußerung:

*Ich denke, man kann die ganzen Fundamentalistinnen besonders dann sehen, wenn man in Syrien durch die Innenstadt fährt mit dem Auto. Dann sieht man nämlich die islamischen Frauen ohne Kopfbedeckung **Auto** fahren (63ff.)*

wird durch den kollektivsymbolischen Begriff des „Autos“ dem Stereotyp der auf das Haus verwiesenen Muslima widersprochen. Das Auto, das als Symbol für Freiheit und Fortschritt positiv kodiert ist,<sup>260</sup> verweist auf den Widersinn des Bildes einer unterdrückten, rückschrittlichen und in ihrer Freiheit eingeschränkten Muslima.

Auch durch das explizite Hinterfragen kollektiver Symbole kann der Versuch unternommen werden, die negative Kodierung bestimmter Symbole in Frage zu stellen:

*[...] im übrigen muss ich dazu sagen, dass ich diese Diskussion aus genau diesen Gründen unter anderem auch für recht überflüssig halte, weil ich auch nicht weiß, wo die Symbolwirkung eines Kopftuches nun wirklich bestehen soll (89)*

Darüber hinaus kann – wie in folgendem Beispiel - die Kenntnis von Symbolen, die innerhalb der Diskurse dazu verwandt werden, negative Bewertungen vorzunehmen und damit Exklusionsdiskurse zu untermauern und zu stützen, dazu genutzt werden, Möglichkeiten zu entwickeln, solchen ausgrenzenden Positionen und den damit verbundenen Diskursstrategien zu begegnen:

*[...] vielleicht ist es gerade deswegen richtiger, von Kulturräumen innerhalb von Staaten im Nahen Osten zu sprechen, so dass wir also nicht dazu neigen zu sagen, die Moslems, sondern zu sagen, die Menschen aus Saudi-Arabien, Jordanien, Syrien, aus dem Iran, aus dem Irak und so weiter und so fort. Vielleicht ist das ein richtiger Schritt dahin, dass man auch die Differenzen zwischen diesen Nationen sieht und nicht den Islam als **schwarze bedrohliche Masse**, ne? (601ff.)*

---

<sup>259</sup> Link 1982, S.6.

## **7.6. Zum Herrschen einer antirassistische Norm**

Wie bereits in verschiedenen diskursanalytischen Untersuchungen herausgearbeitet wurde, herrscht innerhalb des Einwanderungsdiskurses (und in Diskursen, die sich vielfach mit diesem verschränken, wie z.B. dem Islamdiskurs) eine antirassistische Norm.<sup>261</sup>

Auch für den hier zugrunde gelegten Untersuchungsgegenstand kann das Herrschen einer solchen Norm konstatiert werden. Der in dieser Norm begründete Versuch, möglichst tolerant und liberal zu erscheinen, führt dazu, dass vielfach Strategien angewandt werden, um sich möglichst von rassistischen oder ethnozentristischen Positionen abzugrenzen.

Bezogen auf den anfangs in die Diskussion eingebrachten Diskussionsimpuls, wird in keiner der sich explizit auf die Frage nach der Einstellung einer kopftuchtragenden Muslima in den Schuldienst bezogenen Äußerung eine ausgrenzende Position vertreten. Dennoch wird vielfach durch verwandte Relativierungen deutlich, dass bezüglich der Frage, ob sich das Unterrichten einer muslimischen Lehrerin negativ auf ihre SchülerInnen auswirken könnte, letztlich keine Sicherheit besteht.

Mehrfach werden „Ja, aber-Strategien“ verwandt.<sup>262</sup> Möglichkeiten, die entwickelt werden, um einer Beeinflussung der SchülerInnen entgegenwirken zu können, werden euphemistisch als „Vorschlag“ bezeichnet, wobei gleichzeitig deutlich wird, dass es sich hier um restriktiv gedachte Ausgrenzungspraxen handelt. Der Vorschlag der Überprüfung von verdächtigen LehrerInnen wird durch relativierende Formulierungen abgeschwächt, wenn etwa angeregt wird, diese lediglich „ein bisschen“ zu überprüfen.

Auch der herangezogene Vergleich von Islam mit anderen links- und rechtsextremistischen Ideologien, vor denen man sich gleichermaßen schützen müsse, dient dazu, den Vorwurf einer einseitigen rassistischen Diskriminierung abzuwehren.

Die hier kurz angedeuteten Diskursstrategien sollen in der Folge ausführlicher dargestellt werden.

## **7.7. Rassistische und antirassistische Diskursstrategien**

Innerhalb des Unterrichtsdiskurses kommen Redestrategien zur Anwendung, die dazu dienen, rassistische Inhalte zu untermauern und deren Äußerung zu legitimieren oder – aus entgegengesetzter Perspektive - rassistischem Wissen zu widersprechen.

---

<sup>260</sup> Vgl. Link 1982, S.10.

<sup>261</sup> Vgl. S.Jäger 1996, M.Jäger 1996.

<sup>262</sup> Vgl. S.Jäger 1996, S.243.

Der Begriff der Strategie legt nahe, dass es sich hierbei um einen vorsätzlichen Akt handelt. Ich gehe demgegenüber davon aus, dass diese Strategien innerhalb des Alltagsdiskurses von den jeweiligen Personen i.a.R. nicht intendiert sind, sondern dass diese automatisiert zur Anwendung kommen.

Für den Bereich der Mediendiskurse kann demgegenüber ein weitaus höherer Grad an bewusster Intentionalität angenommen werden kann. Im Bereich der politischen Reden kann ein hoher Grad an Intentionalität mit Sicherheit veranschlagt werden.<sup>263</sup>

### **7.7.1. Rassistische Diskursstrategien**

Diskursstrategien, die dazu genutzt werden, rassistisches Wissen zu untermauern und dessen Reproduktion zu legitimieren, finden ihre Begründung im Herrschen einer antirassistischen Norm (s.o.). Da angestrebt wird, dieser Norm zu entsprechen, bedarf es Redestrategien, die das Äußern rassistischen Wissens „vorbereiten“, um einen Rassismusvorwurf erst gar nicht entstehen zu lassen bzw. diesen retrospektiv widerlegen zu können oder um das Äußern rassistischen Wissens nachträglich zu legitimieren.<sup>264</sup>

- ***Objektivität unterstellende Redestrategien***

Da die Reproduktion rassistischen Wissens nach gängiger Auffassung vor allem dem rechtsextremen Spektrum vorbehalten ist und demzufolge DemokratInnen hieran vermeintlich nicht beteiligt sind, bedarf es guter Gründe, rassistische Positionen zu äußern. Den denkbar besten Grund stellen hierbei „objektive Gegebenheiten“ dar, die von den SprecherInnen angeführt werden.

Die Faktizität solcher Beschreibungen wird vielfach unter Zuhilfenahme von Objektivität unterstellenden Redestrategien behauptet.

Äußerungen wie, „*das ist nun mal so*“ (37), „*das wissen wir ganz genau*“ (242) oder „*das ist Tatsache*“ (551) dienen dazu, die zuvor geäußerten Behauptungen als unbezweifelbare Tatsachen bzw. als konsensuell geteiltes Wissen zu belegen.

Die Möglichkeit des Hinterfragens des behaupteten Wissens wird hierdurch verschleiert, und potentieller Widerspruch, der diese vermeintlichen Gewissheiten in Frage stellt, wird mit Hilfe dieser Redestrategie erschwert.

---

<sup>263</sup> Vgl. Wodak et al. 1998, S.73ff.

<sup>264</sup> Eine Reihe von Diskursstrategien wurden bereits von anderer Seite sowohl für den Alltagsdiskurs (S.Jäger 1996) als auch für den Politik- und Mediendiskurs (van Dijk 1992) herausgearbeitet.

- **Relativierungen**

Eine vergleichsweise weit verbreitete Redestrategie stellt die Relativierung dar.<sup>265</sup> Hierbei wird eine zuvor geäußerte ausgrenzende Position in der Folge wieder eingeschränkt, wie in dem folgenden Beispiel:

*Ja, ich mein, das ist vielleicht ein bisschen zu pauschal, aber [...] (34)*

Der Kontext dieser Äußerung legt nahe, dass der Sprecher die Nachfrage einer Gesprächsteilnehmerin, die seiner Äußerung vorangegangen war, als kritischen Einwand wertet, der nun mit Hilfe dieser Relativierung abgewehrt werden soll.

Er wird im Folgenden nicht erläutern, worin die von ihm konstatierte Pauschalisierung besteht, stattdessen wird er fortfahren, seine zuvor geäußerte Position mit weiteren Argumenten zu untermauern.

Weitaus häufiger findet sich in dem hier zugrunde liegenden Untersuchungsmaterial jedoch der umgekehrte Fall, in dem eine formulierte *liberale* Position eine Relativierung erfährt, wie in den Beispielen:

*im Prinzip [hat] diese Frau doch das Recht, ihr Kopftuch zu tragen (303f.)*

*man [kann] nicht unbedingt davon ausgehen, wenn sie auch darauf besteht, ihr Kopftuch zu tragen, dass sie dann auch damit bezwecken will, den Schülern in irgendeiner Art und Weise ihre Religion aufzudrängen oder sie damit in Konflikte zu bringen (323ff.)*

*ich glaube nicht, dass die große Gefahr besteht, dass dadurch die Schüler in irgendwelche Richtungen beeinflusst werden (319f.)*

In allen hier angeführten Beispielen wäre es naheliegend, dass die Äußerungen mit einem adversativem „aber“ fortgeführt würden. Stattdessen erfahren diese en passant eingeflochtenen Relativierungen des zugrunde liegenden liberalen Sinngehalts keine ausformulierte Erläuterung.

Übrig bleibt nach solchen relativierenden Äußerungen lediglich der vage Eindruck von nicht ausformulierten, aber den faktischen Äußerungen diametral gegenüberstehenden Positionen, die kaum kommunizierbar erscheinen und somit den SprecherInnen nur schwerlich zur Last gelegt werden können.

---

<sup>265</sup> Vgl. S.Jäger 1996, S.246.

- ***Euphemismen***

Zusammenhänge, die aufgrund der antirassistischen Norm tabuisiert erscheinen, wie z.B. Überlegungen zur Einführung konkreter Ausgrenzungspraxen, werden durch den Einsatz von Euphemismen beschönigt und verharmlost.

In dem hier vorliegenden Sprachmaterial entwickelt ein Sprecher die Möglichkeit, das Kopftuchtragen für muslimische Lehrerinnen zu verbieten. Er formuliert dies folgendermaßen:

*Dann könnte man den Vorschlag machen und der wäre vielleicht auch eher akzeptabel, wenn man sagen würde, das Kopftuch, auf das musst du in deinem weltlichen Unterricht verzichten, weil [...] (288ff.)*

Durch die Verwendung des Begriffs „Vorschlag“ wird nahegelegt, dass die davon betroffenen Personen frei darüber entscheiden könnten, ob sie auf diesen Vorschlag eingehen wollen oder nicht. Bereits durch das sich anschließende Modalverb „müssen“ wird jedoch deutlich, dass es sich keineswegs um einen Vorschlag handelt, sondern dass der Sprecher hier für die Einführung eines restriktiven Kopftuchverbotes plädiert.

- ***Leugnung***

Die Verwendung von Leugnungsstrategien wurde insbesondere für den Politik- und den Mediendiskurs konstatiert<sup>266</sup>, im Alltagsdiskurs sind diese dagegen seltener anzutreffen.<sup>267</sup> Tatsächlich findet sich hierfür auch in dem hier analysierten Sprachmaterial lediglich ein Beispiel.

Der Sprecher, der von einem der Gesprächsteilnehmer bereits mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass er unzulässige Verallgemeinerungen vorgenommen habe, reagiert schließlich mit der Äußerung:

*Das war ein stilistisches Mittel von mir, was ich gerade verwendet habe (465f.)*

und legt im Folgenden dar, dass er mit seinem Redebeitrag auf die im Diskurs vorhandenen Homogenisierungen in kritischer Absicht hinweisen wollte.

Hierbei handelt es sich in van Dijks Klassifikation von Leugnungstypen um eine *Intentions-Leugnung*, mit der der Sprecher nahe zu legen versucht, dass er missverstanden worden sei oder das Geäußerte nicht so gemeint habe.

---

<sup>266</sup> Vgl. van Dijk 1992.

Des Weiteren unterscheidet van Dijk zwischen

*Akt-Leugnung* („Ich habe das überhaupt nicht getan/gesagt“)

*Absichts-Leugnung* („Ich habe das nicht mit Absicht getan/gesagt, „Es ist einfach so passiert“) und

*Ziel-Leugnung* („Ich habe das nicht getan/gesagt, um...“)<sup>268</sup>

- **Humanitäre Argumente**

Die von anderer Seite herausgearbeiteten sogenannten humanitären Argumente,<sup>269</sup> die angeführt werden, um rassistische Positionen zu begründen, finden sich auch in dem hier untersuchten Sprachmaterial.

Vor allem die vermeintlich konstatierte Unterdrückung der Frau im Islam, die von den SprecherInnen aufgrund eines Gleichberechtigungsanspruches kritisiert wird, findet vielfach Erwähnung. Auf die Frage nach der Einschätzung des Geschlechterverhältnisses im Islam äußern die SprecherInnen u.a.:

*Ich glaub, es wird immer noch so sein, dass der Mann da die Oberhand hat und die Frau macht den Herd (555)*

*Ich denke, [...] dass im Islam und in islamistischen Ländern die Frau sehr stark unterdrückt ist (785)*

Wenngleich die unterstellte Unterdrückung der Frau im Islam, die einem progressiveren „westlichen“ Geschlechterverhältnis gegenüber gestellt wird, von den SprecherInnen konstatiert und kritisch bewertet wird, wird dieses Argument überraschenderweise nicht dazu verwandt, um für die thematisierte Ausgrenzung einer Muslima aus dem staatlichen Schuldienst zu plädieren. Gerade das Beispiel einer Lehrerin, die qua Beruf Kinder „erzieht“, scheint dazu geeignet, in der Weise zu argumentieren, dass sich deren Beispiel, an dem sich die Unterdrückung muslimischer Frauen vermeintlich zeigt, negativ auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen auswirken könne, die eigentlich zu einem gleichberechtigten Geschlechterverhältnis erzogen werden sollen.<sup>270</sup>

Neben der Unterdrückung der Frau im Islam wird mehrfach eine demokratische Unreife sogenannter islamischer Länder konstatiert:

---

<sup>267</sup> Jäger 1996, S.244.

<sup>268</sup> Van Dijk 1992, S.108.

<sup>269</sup> Jäger 1996, S.247f.

<sup>270</sup> Vgl. hierzu das Beispiel der Muslima, die sich 1985 in Berlin auf eine Praktikumsstelle als Erzieherin beworben hatte und nicht eingestellt wurde, da sie nicht bereit war, ihr Kopftuch abzulegen. Die Begründung des Stadtrates lautete, dass das Kopftuch dem Erziehungsziel, den Kindern den Anspruch auf Gleichheit von Mann und Frau zu vermitteln, widerspreche. Vgl. Kalpaka/Rätzhel 1990, S.45.

*Du musst auch sehen, dass es im ganzen Nahen Osten keinen einzigen demokratischen Staat gibt [...] (521)*

*[...] dass der Islam besonders anfällig ist für totalitäre Strukturen (525)*

Diese Äußerungen werden angeführt, um vor einer möglichen Bedrohung der eigenen „freiheitlichen Grundordnung“ (528) zu warnen.

Wenn aufgrund einer angenommenen Bedrohung die Notwendigkeit geäußert wird, die eigene Demokratie zu schützen, folgt daraus die Notwendigkeit von Maßnahmen, die einen solchen Schutz gewährleisten sollen.

Dass der Topos der Frauenunterdrückung lediglich kritisch angemerkt wird, jedoch im Gegensatz zu der konstatierten Bedrohung durch den Islam nicht dazu verwandt wird, Aus- und Abgrenzungspraxen zu fordern, ist m.E. an dieser Stelle dadurch begründet, dass eine mögliche sicherheitspolitische Gefährdung der BRD durch die Stellungnahme der baden-württembergischen Kultusministerin, die in dem zugrunde gelegten Zeitungsartikel dargestellt war, nahegelegt wird und dadurch als wahrscheinlich erscheint.

Dass gerade dieser Aspekt von den SprecherInnen aufgenommen wird, hängt vermutlich nicht zuletzt mit der Autorität einer Ministerin zusammen, deren Argumentation von den GesprächsteilnehmerInnen demzufolge im Laufe der Diskussion auch nachzuvollziehen versucht wird.<sup>271</sup>

- ***Rückzug hinter Unwissenheit***

Auffallend häufig wurden innerhalb der Diskussion Äußerungen unter Vorbehalt getätigt.

„Ich glaube...“, „ich meine...“, „ich bin mir nicht sicher, aber...“ sind Äußerungen, mit denen sich die SprecherInnen von negativ bewertenden oder rassistischen Positionen abzusetzen vermögen.

*Ich denke schon, dass jetzt so aus meiner Sicht, würd ich schon sagen, dass es im Islam halt anders ist. Also, dass die da auch konservativer sind [...] (761ff.)*

*Ich schätz mal, dass der Koran auch eher den Mann an eine andere Stelle setzt als die Frau (777ff.)*

Insbesondere innerhalb eines Unterrichtsdiskurses erscheint es ohne Weiteres möglich, dass die SchülerInnen bei inhaltlichen Unsicherheiten die Lehrperson nach weiteren

Informationen fragen oder sich durch Nachfragen über Zusammenhänge Klarheit zu verschaffen versuchen. Dass dies hier lediglich an einer Stelle geschieht, weist darauf hin, dass die unter Vorbehalt geäußerten Sachverhalte gerade nicht dargestellt werden, damit sie durch die GesprächspartnerInnen oder die Lehrperson bestätigt oder verworfen werden können, sondern es sich vielmehr um die Darstellung von Wissensbeständen handelt, die lediglich bei fundiertem Widerspruch unter Rückbezug auf die gleichzeitig angedeuteten Vorbehalte zurückgenommen werden.

- ***Anführen von Vergleichen***

Bei dem Versuch, real existierende oder denkbare Ausgrenzungspraxen zu legitimieren, kann die Möglichkeit genutzt werden, auf den Vergleich verschiedener gesellschaftlicher Praktiken zurückzugreifen.

*Ich denke, ganz interessant wäre mal das Gegenstück, aber das können wir ja hier natürlich jetzt nicht klären, wie es wäre, wenn eine Europäerin in einem islamischen Land Lehrerin werden möchte, die kein Kopftuch trägt (47ff.)*

Die Praxis des Ausgrenzens, die hier einer anderen Gesellschaft implizit unterstellt wird,<sup>272</sup> kann nun als Legitimation für die eigene praktizierte oder geplante Exklusion im Sinne eines „wie du mir, so ich dir“ herangezogen werden.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, historische Parallelen zu ziehen und damit - gestützt auf die Autorität geschichtlicher Zusammenhänge und dessen, was sie uns lehren - für notwendig erachtete Maßnahmen zu plädieren und das historische Beispiel als Anleitung für die praktische Umsetzung dieser Maßnahmen heranzuziehen.

*[...] dass man da aufpassen muss, dass die Lehrer nicht irgendwie die Kinder beeinflussen in irgendeiner Weise, politisch, ideologisch, oder so, aber das kann man ja kontrollieren.*

**Wie denn?**

*Ich weiß nicht. Wie haben die das denn bei den KP-Mitgliedern gemacht? (144ff.)*

*[...] es ist ja auch gewesen, nach dem Zweiten Weltkrieg alte Lehrer einzustellen und da hat auch keiner gesagt, wer weiß, ob die uns nicht die Nazi-Ideologie wieder einindoktrinieren, wir müssen ja irgendwo stehen, ich mein, ich würde das schon irgendwie auch wollen. (164ff.)*

Insbesondere der drastische Vergleich mit dem deutschen Faschismus erscheint dazu geeignet, die Notwendigkeit, die eigene Gesellschaft vor extremistischen oder anderweitig gefährlichen Einflüssen zu schützen, hervorzuheben.

---

<sup>271</sup> Vgl. hierzu Kapitel 7.8.

### 7.7.2. Antirassistische Diskursstrategien

Neben den rassistischen werden auch antirassistische Diskursstrategien verwandt, die dazu dienen, auf Äußerungen rassistischen Wissens hinzuweisen, unzulässige Homogenisierungen zu kritisieren und negativen Bewertungen einer Out-group zu widersprechen oder diese zu widerlegen.

- ***Verweis auf vorgenommene Homogenisierungen***

Innerhalb der hier analysierten Gruppendiskussion wurde mehrfach in kritischer Absicht auf vorgenommene Homogenisierungen hingewiesen.

In Bezug auf die Äußerungen eines Sprechers, der von „den Muslimen“ redet, die verantwortlich seien für Christenverfolgung und Pogrome, wird wiederholt durch emphatisch betontes Pronomen auf die von ihm vorgenommenen Homogenisierungen aufmerksam gemacht:

*Was die daraus gemacht haben. Also ich bitte dich (420)*

*Jetzt sprichst du von den Tätern als die (424)*

*Was die daraus gemacht haben (429)*

Letztlich scheitern diese Interventionen jedoch, da der kritisierte Sprecher unter Rekurs auf die oben bereits dargestellte Leugnungsstrategie reagiert und zu verstehen gibt, dass er missverstanden worden sei.

- ***Verweis auf Heterogenität***

Eine weitere Möglichkeit, dem homogenen Blick auf „den Islam“ zu widersprechen, besteht darin, nicht nur eine homogenisierende Sichtweise für unzutreffend erklären, sondern auf die Heterogenität islamischer Länder, aber auch auf die religiöse Heterogenität *innerhalb* dieser Länder sowohl implizit als auch explizit hinzuweisen:

*[...] das ist in vielen Nah-Ost-Staaten, in denen der Islam eine der wichtigen Religionen ist, so nicht haltbar. Und außerdem muss man dazu noch sagen, dass es in diesen Nationen auch sehr viel Christen gibt [...] (77ff)*

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die Problematik von Homogenisierungen, die auf eine stark heterogene Gruppe, wie z.B. Islamgläubige oder die auf verschiedene Länder und deren Bevölkerungen angewandt werden, direkt zu thematisieren:

---

<sup>272</sup> Vgl. Kapitel 6.2.2., S.96ff.

*Vielleicht ist es gerade deswegen richtiger, von Kulturräumen innerhalb von Staaten im Nahen Osten zu sprechen, so dass wir also nicht dazu neigen zu sagen, die Moslems, sondern zu sagen, die Menschen aus Saudi-Arabien, Jordanien, Syrien, aus dem Iran, aus dem Irak und so weiter und so fort. Vielleicht ist das ein richtiger Schritt dahin, dass man die Differenzen zwischen diesen Nationen sieht [...] (597ff.)*

Inwiefern die hier angeführten Strategien innerhalb der Diskussion eine Wirkung zeitigen, kann nicht nachvollzogen werden, da sich die GesprächsteilnehmerInnen nicht direkt im Anschluss an die Äußerungen auf diese bezogen.

Da sich aber auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion keineR der SprecherInnen auf die angeführten Redebeiträge bezieht und in der Folge auch keine merklichen Versuche, die kritisierten Homogenisierungen zu vermeiden, konstatiert werden können, muss davon ausgegangen werden, dass unmittelbare Auswirkungen auf die Redeweise der GesprächsteilnehmerInnen in diesen Fällen nicht angenommen werden können.

- ***Offener Widerspruch zu Stereotypen***

Des Weiteren wurde gängigen Stereotypen, wie die grundsätzliche Diskriminierung von Frauen in islamischen Ländern oder der nahezu zwangsläufigen Verknüpfung von Muslima und dem Tragen des Kopftuchs, direkt widersprochen unter Rückgriff auf Informationen, die der Sprecher aus eigener Kenntnis für den Bereich Syrien beansprucht geben zu können:

*Ich darf außerdem noch darauf hinweisen, dass höhere Positionen in Syrien immer mehr mit Frauen besetzt werden. Und die meisten von diesen Frauen tragen auch keine Kopftücher (66ff.)*

*Also, wenn ich an meine Heimat denke, dann würde ich sagen, dass sicherlich über die Hälfte, weit über die Hälfte kein Kopftuch tragen. In meiner Familie tragen auch sehr viele durchaus streng islamische Frauen kein Kopftuch. Ich halte diese versteinerte Ansicht vieler Europäer, dass zum Islam zwingend ein Kopftuch gehört, für ein absurdes Gerücht (69ff.)*

Tatsächlich resultiert aus den Interventionen des Sprechers, der aufgrund seiner familiären Verbindungen nach Syrien, auf die er mehrfach hinwies und aufgrund derer er von den übrigen GesprächsteilnehmerInnen offensichtlich als kompetenter Syrienkenner akzeptiert wurde, dass innerhalb von Aussagen, die über sogenannte islamische Länder getätigt wurden, Syrien unter Vorbehalt ausgenommen wurde:

*mag ja sein in Syrien, aber ich glaub [...]* (553)

*es mag sein, dass es in Syrien so ist, aber wenn [...]* (408)

Hierbei ist es jedoch ausschließlich der Bereich Syrien, für den angenommen wird, dass es dort anders sein könnte als in allen anderen islamischen Ländern.

Das Beispiel eines islamischen Landes, in dem Frauen nicht notwendigerweise ein Kopftuch tragen müssen und in dem ihnen höhere berufliche Positionen nicht verwehrt bleiben, wird von den SchülerInnen nicht dazu genutzt, um die Möglichkeit zu erwägen, dass die Situation in anderen islamische Länder mit der Situation in Syrien vergleichbar sein könnte.

- ***Verfremdung von Stereotypen***

Hierbei werden gängige Stereotype aufgenommen und mit Merkmalen in Verbindung gebracht, die mit dem reproduzierten Stereotyp unvereinbar sind:

*Ich denke, man kann die ganzen Fundamentalistinnen besonders dann sehen, wenn man in Syrien durch die Innenstadt fährt mit dem Auto. Dann sieht man nämlich die islamischen Frauen ohne Kopfbedeckung Auto fahren (63ff.)*

In dieser Äußerung wird der Topos der fundamentalistischen Frau herangezogen, der im Zusammenhang mit dem Islam mit rückschrittlichen Inhalten verbunden ist: Verschleierungszwang, sexistische Diskriminierung, Verweisung auf die Bereiche des Hauses und der Kindererziehung etc..

In der obigen Äußerung werden als Fundamentalistinnen bezeichnete Frauen nun gerade in der Weise beschrieben, dass sie ihren Kopf *nicht* bedecken und sich in der Öffentlichkeit aufhalten. Obendrein werden sie durch die Erwähnung des Autos in Zusammenhang gebracht mit einem Bereich, der eigentlich als Männerdomäne gilt und der darüber hinaus mit Beweglichkeit und Flexibilität verbunden ist.

Hierdurch wird nahegelegt, dass die Bezeichnung der beschriebenen Frauen als Fundamentalistinnen vollkommen abwegig ist und, daraus resultierend, dass das Stereotyp der Fundamentalistin keine Grundlage hat, - dass es Fundamentalistinnen eigentlich gar nicht gibt.

- ***Umkehrung von Stereotypen***

Der Widerspruch gegen die Vorstellung der unterdrückten muslimischen Frau wird noch gesteigert, wenn dieses Bild, das innerhalb der Gruppendiskussion wiederholt reproduziert wurde, eine Umkehrung erfährt:

*Und da ist es eigentlich so, dass Frauen nicht unterdrückt werden, ganz im Gegenteil, die Frauen sind die, die eigentlich die Hosen im Haus anhaben. Auch wenn sie eigentlich Röcke anhaben. Und das, was ich aus meiner Familie kenne und ich kenne da einige auch aus meiner Verwandtschaft*

*zeigt eher, dass die Männer hier die untergeordneten sind. So dass man eigentlich von einer Unterdrückung des Mannes sprechen kann (540ff.)*

Hier wird nun nicht mehr nur jegliches Fehlen einer Frauenunterdrückung konstatiert, sondern die Muslima werden vielmehr als die Urheberinnen der Unterdrückung muslimischer *Männer* dargestellt.

Diese Äußerung ruft allgemeine Heiterkeit und den Widerspruch anderer GesprächsteilnehmerInnen hervor, worin sich die vollkommene Undenkbarkeit einer solchen Vorstellung zeigt und damit auch die Festigkeit, mit der das Bild der von Diskriminierung betroffenen muslimischen Frau innerhalb des Diskurses verankert ist.

- ***Herausstellen eines Nutzens für die Wir-Gruppe***

Ebenso wie innerhalb des Einwanderungsdiskurses werden auch im Islamdiskurs muslimische MigrantInnen vor allem als Problem für die bundesrepublikanische Gesellschaft dargestellt. In dem hier diskutierten Fall, in dem die Frage geklärt werden soll, ob es einer Muslima erlaubt sein sollte, mit Kopftuch zu unterrichten, der in dem konkreten Fall der Fereshta Ludin bereits zu einer juristischen Auseinandersetzung geführt hat, stellt sich den Eingeborenen die Frage, welche Position sie zu dieser Frage einnehmen sollten. Dies stellt sich für die GesprächsteilnehmerInnen aufgrund der entwickelten und diskutierten Implikationen, die die Einstellung einer kopftuchtragenden Muslima in den Schuldienst mit sich bringen könnte, als schwierig und damit als nicht eindeutig beantwortbar dar.

Im Gegensatz zu den möglichen, mit der Einstellung einer muslimischen Lehrerin verbundenen Schwierigkeiten, die von den DiskutantInnen entwickelt wurden, wurde an einer Stelle der Nutzen, den eine liberale Haltung in dieser Frage für die Gesellschaft der BRD mit sich bringen könnte, herausgestellt:

*Wenn du eine multi-kulturell orientierte Gesellschaft hast, wo es Frauen gibt, die Kopftücher tragen, was bringt es einem dann, in einer Schule ein homogenes Lehrerspektrum zu behalten, also nur deutsche und deutsche Männer und Frauen, wenn die Kinder, nachdem sie aus der Schule kommen gleich mit dem Zeichen der Multi-Kulturalität konfrontiert werden, ich meine, dann kann man genauso gut (h) Schule kopieren und bereits dort anfangen, Toleranz zu lernen (116ff.)*

Die Möglichkeit, „Multikulturalität“ in Form einer kopftuchtragenden muslimischen Lehrerin auch im Bereich Schule zuzulassen und dafür zu nutzen, SchülerInnen zu einem toleranten Umgang erziehen zu können, wird jedoch im Folgenden von der Gruppe nicht weiterverfolgt.

## 7.8. Zum Einfluss des Mediendiskurses

*[...] also jedenfalls so wie der Islam bei uns behandelt wird durch die Medien und alles, ist er ja schon ziemlich, also negativ bewertet so bei in unserer Gesellschaft [...] (138ff.)*

Wie in obigem Zitat deutlich wird, hält der Sprecher die Medien für maßgeblich beteiligt an der Etablierung des herrschenden, negativ bewerteten Islambildes innerhalb der Gesellschaft.

Aber auch bezüglich des Islambildes, wie es innerhalb der Gruppendiskussion zum Ausdruck kommt, scheinen die Medien hauptverantwortlich zu sein.

An einer Stelle wird die Erfahrung mit einer muslimischen Mitschülerin herangezogen und die kurze Behandlung des Islam innerhalb des Religionsunterrichts erwähnt. Darüber hinaus scheinen sich die Informationen der SprecherInnen ausschließlich aus der Medienberichterstattung zu speisen.

Wenngleich die Medien in diesem Zusammenhang auch explizit erwähnt werden, wie in folgendem Beispiel:

*Ich erinnere mich zum Beispiel, ich mein, das sind natürlich Extrembeispiele, aber das ist mir halt im Gedächtnis geblieben, an eine Talkshow im Ersten. Da haben einige Leute über die zweite Staatsbürgerschaft gesprochen und da hat ein Pfarrer anzuführen gehabt [...] (376ff.),*

wird vor allem in der Wahl der Beispiele, die dazu herangezogen werden, die eigene Meinung über den Islam zu belegen, deutlich, dass es sich um Informationen handelt, die den Medien entnommen wurden.

Es werden verschiedentlich Länder angeführt, deren Beispiele genannt werden, um die Kritikwürdigkeit der dort herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, die auf den Islam zurückgeführt werden, zu belegen. Dass die SprecherInnen diese Länder nicht allesamt bereist haben und dort ZeugInnen der konstatierten Menschenrechtsverletzungen geworden sind, versteht sich von selbst.

Und dennoch haben die SprecherInnen zum Teil sehr konkrete Vorstellungen von den Verhältnissen in anderen Ländern, die wohl auch wörtlich verstanden visueller Art sind:

*[...] ich meine, wenn du mal siehst, was die [Islamgläubigen] daraus [aus der islamischen Religion K.H.] machen (418f.)*

*[...] wenn du mal nach Somalia schaust, da ist es ganz anders und da passiert viel Unrecht halt im Namen des Islam, auch (409ff.)*

Die Medien, die insbesondere mit Hilfe von Bildern Diskurse beeinflussen und bestimmen,<sup>273</sup> werden also als Informationslieferant genutzt, wobei die dort entnommenen Informationen nicht in Frage gestellt werden.

Darüber hinaus finden sich aber auch kritische Bemerkungen hinsichtlich des Einflusses der Medien, der für ein einseitiges und vor allem negatives gesellschaftliches Bild des Islam verantwortlich gemacht wird.

Demgegenüber wird eine mögliche Verantwortung der *Subjekte* im Diskurs nicht thematisiert. Weder gerät eine grundsätzliche Möglichkeit „anderer“ Medienberichterstattung in den Blick, noch werden alternative Möglichkeiten entwickelt, Informationen zu beziehen, ohne sich ausschließlich auf die Mainstream-Medien stützen zu müssen.

Aber auch im Hinblick auf die eigene Beteiligung bei der alltäglichen (Re)Produktion von Diskursen zeigt sich bei den SprecherInnen der hier zugrunde gelegten Gruppendiskussion nur ein geringes Problembewusstsein. Wenngleich konstatiert wird, dass die eigenen Positionen auch durch die mediale Vermittlung beeinflusst sind oder, wie an einer Stelle bemerkt wurde, von Klischees geprägt sind, gerät die eigene Beteiligung an der Reproduktion und damit auch an der *Fortschreibung* von ausgrenzenden und rassistischen Diskursen nicht in den Blick.

### **7.9. Die Verknüpfung des Mediendiskurses mit dem politischen Diskurs**

Der Medien- und der politische Diskurs sind eng miteinander verknüpft.

Der Diskursanalytiker van Dijk, der insbesondere zum Themenbereich Rassismus in Printmediendiskursen gearbeitet hat, spricht gar von einem symbiotischen Verhältnis zwischen der politische Elite und der Presse,<sup>274</sup> wobei diese Beziehung jedoch durch ein Wechselverhältnis gekennzeichnet sei: Die von der politischen Elite durchgesetzte nationale Politik wirkt sich aus auf die sich darauf beziehenden Pressedarstellungen, die in der Folge wiederum ähnliche, d.h. mit der hegemonialen Politik weitestgehend konforme, Positionen vertreten. Ein solcher Mediendiskurs kann wiederum von PolitikerInnen mit dem Argument, dass die „öffentliche Meinung“ solches fordere, als Rechtfertigung für die jeweiligen politischen Praktiken herangezogen werden.

---

<sup>273</sup> Vgl. Link 1999.

<sup>274</sup> Vgl. van Dijk 1993, S.92.

Darüber hinaus sind aber selbstredend auch PolitikerInnen nicht nur am Machen von Nachrichten beteiligt, sondern auch als RezipientInnen in den Mediendiskurs mit einbezogen.

Bei der Nachrichtenbeschaffung werden nur selten Vertreter von Minderheiten oder SprecherInnen von Minderheitenorganisationen berücksichtigt, so dass auch die Behandlung von für diese Gruppierungen relevanten Themen nur selten in den Fokus der medialen Berichterstattung gelangt. Stattdessen werden Themenbereiche, wie z.B. Einwanderung aus dem Blickwinkel der Mehrheitsgesellschaft, behandelt, was wiederum spezifische Themenverbindungen mit sich bringt, wie die Verknüpfung von Einwanderung mit Gewalt, Verbrechen, kulturellen Unterschieden usw..<sup>275</sup>

Als Nachrichtenquellen dienen den Medienvertretern insbesondere die Eliten, die als die verlässlichsten und glaubwürdigsten Nachrichtenquellen gelten.<sup>276</sup>

In einer von van Dijk durchgeführten Untersuchung tauchten in den Nachrichten am häufigsten von allen Elitegruppen PolitikerInnen und BeamteInnen auf, was auch darauf zurückzuführen ist, dass politischen Nachrichten ein hoher Anteil an der gesamten Anzahl der Nachrichten zukommt.<sup>277</sup>

Für den Bereich der qualitativ höherstehenden Presse galt, dass vor allem MinisterInnen und Ministerien in der Berichterstattung Erwähnung finden.<sup>278</sup>

-Auch in dem Zeitungsartikel, der in der analysierten Gruppendiskussion zugrunde gelegt wurde, ist es das Beispiel einer Kultusministerin, deren Erläuterung eines von ihr gefällten Urteils dargestellt wird.

Die Erklärung der Ministerin wird von den SchülerInnen dazu herangezogen, um ihre Argumentation, weshalb eine muslimische Lehrerin nicht in den Schuldienst übernommen wird, nachzuvollziehen.

Die Widersprüche ihrer Argumentation, die in deren Nachvollzug deutlich werden, werden hierbei zu erklären versucht:

---

<sup>275</sup> vgl. Van Dijk 1991, S.16.

<sup>276</sup> Vgl. van Dijk 1993, S.85. Als Eliten werden von van Dijk diejenigen Gruppen und Institutionen bezeichnet, die den Zugang zu Machtressourcen wie Reichtum, Einkommen, gesellschaftliche Position, Beschäftigung, Bildung, Status, Macht und Wissen kontrollieren und einen privilegierten Zugang sowohl zu diesen Bereichen als auch zu der Kommunikation, d.h. zu den Medien haben. (Vgl. van Dijk 1993, S.83.)

<sup>277</sup> Vgl. van Dijk 1993, S.91ff.

<sup>278</sup> van Dijk 1993, S.92f.

*[...] man kann ja nicht nur eine Richtung verfolgen. Man kann ja nicht nur sagen, diese Ministerin hat da ein völlig falsches Urteil abgegeben, man muss ihr auch zugute halten, welche Voraussetzung sie, welcher Hintergrund da ist [...]* (237ff.)

M.E. ist der Versuch, Erklärungen für die konstatierten Widersprüche zu finden, vor allem in der Autorität einer Ministerin begründet, deren Objektivität und Rationalität offensichtlich nur schwerlich in Frage gestellt werden kann.

Wenn es, wie der Sprecher formuliert, nicht möglich ist, dass die Ministerin ein „völlig falsches Urteil“ abgegeben hat, dann müssen Erklärungen dafür gesucht werden, wie sie zu ihrem Urteil gelangt ist bzw. weshalb es eben kein „völlig falsches“ Urteil darstellt. D.h. die Autorität der Ministerin führt an dieser Stelle dazu, dass deren Urteil nicht eindeutig abgelehnt wird. Stattdessen werden Begründungen angeführt, die deren Urteil – und damit auch die von ihr initiierte Ausgrenzungspraxis - nachvollziehbar und dadurch legitim erscheinen lassen.

#### **7.10. Zum Kenntnisstand der SprecherInnen bezüglich des Themas „Islam“**

Der Kenntnisstand bezüglich der islamischen Religion ist ausgesprochen gering, was den SprecherInnen jedoch bewusst ist.

An einer Stelle wird der Koran als ein Teil der Bibel bezeichnet. Auf den dazu geäußerten Widerspruch entgegnet der Sprecher: *„Na gut, das weiß ich jetzt nicht so genau [...]“* (503).

Auch bezüglich der Frage, inwiefern innerhalb des Korans die konstatierte Ungleichstellung der Frau festgelegt sei, herrscht Unsicherheit.

Hinsichtlich der Nennung sogenannter islamische Länder wird der gesamte Bereich Indonesiens ausgeblendet. Bezüglich des afrikanischen Kontinentes findet lediglich Somalia Erwähnung.

Zum einen wird diese weitgehende Unkenntnis explizit angesprochen:

*Also, ich glaube, dass viele, also mich da eingeschlossen auch gar nicht so viel über den Islam, über die Religion überhaupt wissen* (484f.)

Zum anderen werden Äußerungen über Aspekte islamischer Religion aber auch vorsichtig formuliert, d.h. verbunden mit Ausdrücken des Glaubens und Meinens.

*Ich schätz mal, dass der Koran auch eher [...]* (777f.)

*Ja, ich denk eigentlich auch, dass die Frau, ich sag jetzt einfach mal, im Islam halt unterdrückt wird [...]* (785ff.)

*Ja, ich denke auch, dass vielleicht, sogar manchmal im Islam [...]* (823f.)

Anders ist dies in den Äußerungen, die über die Situation in sogenannten islamischen Ländern getätigt werden.

Beispiele hierfür sind:

*In Somalia passiert viel Unrecht im Namen des Islam (vgl. 409f.)*

*In (h) werden Christen verfolgt und Pogrome veranstaltet (vgl. 421f.)*

*In Saudi-Arabien wird das Kopftuch als politisches Mittel missbraucht (vgl. 436f.)*

*In Afghanistan dürfen Frauen nur verschleiert rausgehen (vgl. 549f.)*

Hier werden Aussagen getroffen, über die aus Sicht der SprecherInnen Sicherheit zu bestehen scheint. Wie bereits dargelegt, sind die Quellen dieses Wissens vor allem in der medialen Berichterstattung zu sehen.

In Zusammenhang mit diesen schlagwortartig formulierten Behauptungen wird die Frage danach gestellt, ob die Gründe für die beschriebenen Verhältnisse in der islamischen Religion oder in politischen Praxen begründet liegen, wobei diese Frage jedoch letztlich ungeklärt bleibt. Hierbei äußern sich die SprecherInnen wiederum unsicher und vermögen keinen klaren Standpunkt einzunehmen.

### **7.11. Zur Bedeutung von Gesetzen**

Mehrfach verweisen die SprecherInnen innerhalb ihrer Argumentationen auf die bundesrepublikanische Gesetzgebung. Neben der gesetzlichen Gleichstellung von Mann und Frau, der sogenannten „Frauenquote“, aber auch den über die Gesetzgebung der BRD hinausgehenden „universellen Menschenrechten“ werden explizit Artikel des Grundgesetzes angeführt:

*Ich wollte was sagen, Artikel fünf im Grundgesetz, glaub ich, Artikel der Freizügigkeit (hh) jeder kann in Deutschland ja da wohnen und arbeiten, wo er will, das ist egal, was die katholische Gemeinde dazu (h) [...] (253ff.)*

*Und zum anderen sagt sie [die Kultusministerin] aber, sie könne allgemein keine Lehrerinnen weiter ausschließen, die Kopftücher tragen, weil es gegen das Grundgesetz verstößt, aber wenn sie das sagt, dann ist das durchaus sofort ein Widerspruch zu dem, was sie jetzt selbst tut, denn wir haben Artikel drei, das ist der Gleichberechtigungsgrundsatz und wenn sie eine Lehrerin mit Kopftuch einstellt, dann muss sie auch andere einstellen [...] (219)*

Wie in dem ersten Zitat, mit dem das Argument, dass politische Entscheidungen auch die „realpolitischen Hintergründe“ berücksichtigen müssten, zurückgewiesen wird, so nimmt auch der Sprecher des zweiten Zitats zunächst das Grundgesetz als Maßstab dafür, was „geht“ und was „nicht geht“. Wenn der Sprecher in der Folge formuliert, dass die Kultusministerin „das, was sie jetzt vorschlägt, nicht machen kann“ (233),

dann verweist dies zunächst auf eine juristische Grundlage, mit der Verstöße gegen die Grundrechte verhindert werden sollen.

Das Grundgesetz erscheint aber nicht nur als gesetzte Instanz, dessen Vorgaben nachgekommen werden muss. Es handelt sich vielmehr offensichtlich um von den SprecherInnen geteilte Werte, die dort ihre Verankerung erfahren und die als historische Errungenschaft positiv bewertet werden.

*Auf jeden Fall haben wir geschafft, jetzt politisch (hh) festzusetzen, dass Frau und Mann grundsätzlich gleichgestellt sind [...] (774ff.)*

Wenn aber nun die gesetzliche Festschreibung von unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als ein Fortschritt angesehen wird, der innerhalb der Geschichte Deutschlands erlangt wurde und der auch im Hinblick auf andere Gesellschaften als erstrebenswert erachtet wird, wie es auch im Zusammenhang mit den Rechten der Frau in islamischen Ländern mehrfach geäußert wurde, dann stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Änderungen des Grundgesetzes, wie z.B. die Änderung des Asylrechtes durch Neuregelung des Artikels 16a des Grundgesetzes vom 1. Juli 1993 oder das Fehlen von Rechten für MigrantInnen, wie z.B. das aktive und passive Wahlrecht, die die Rechte von Minderheiten einschränken, nach sich ziehen.

#### **7.12. Zur Beliebigkeit der eingenommenen Positionen innerhalb des Unterrichtsdiskurses**

Die Analyse der Gruppendiskussion hat gezeigt, dass diese durch eine Beliebigkeit der eingenommenen Positionen der SprecherInnen gekennzeichnet ist.

Wenngleich, wie bereits in Kapitel 7.6. dargelegt wurde, die SchülerInnen bemüht waren, möglichst liberale und tolerante Positionen zu vertreten, was z.B. darin seinen Ausdruck fand, dass sich alle SchülerInnen, die sich explizit zu dieser Frage geäußert haben, dafür aussprachen, dass es einer muslimische Lehrerin erlaubt sein sollte, auch mit Kopftuch an einer öffentlichen Schule zu unterrichten, wurden dennoch im weiteren Verlauf der Diskussion Positionen geäußert, die diese wieder einschränkten oder ihr widersprachen.

Um diese Diskrepanz zu erklären, können verschiedene Erklärungsversuche herangezogen werden:

- *Die SchülerInnen versuchen, einem von ihnen unterstellten Anspruch der Lehrenden zu entsprechen*

Zum einen ist es denkbar, dass die SchülerInnen bemüht waren, der Lehrenden damit zu entsprechen, dass sie verschiedene – also durchaus auch divergierende – Positionen, die ihrer Meinung nach in dieser Frage eingenommen werden können, zu benennen. Beispielsweise entwickelte ein Schüler, der sich zuvor dahingehend geäußert hatte, dass er keine Probleme darin sehe, dass eine muslimische Lehrerin an einer deutschen Schule unterrichte und darüber hinaus ein „heterogenes Lehrerspektrum“ positiv bewertete, auf die Frage der Lehrenden „Gibt’s da noch andere Meinungen zu?“ (135f.) die Position, dass muslimische LehrerInnen kontrolliert werden könnten. Diese Position erscheint mit seiner zuerst formulierten nur schwer vereinbar, denn wieso sollte, wenn eine muslimische ebenso gut wie eine christliche Lehrerin Kinder unterrichten kann, gerade die muslimische Lehrerin kontrolliert werden?

Eine Lesart legt nahe, dass er die Frage der Lehrenden als Aufforderung verstanden hat, weitere Positionen, die zu dieser Thematik eingenommen werden können, zu entwickeln, unabhängig davon, ob er diese auch selbst vertreten würde.

Dies führt zu der weiteren Annahme, dass es von den SchülerInnen als positiv bewertet wird, verschiedene Standpunkte vertreten zu können, da sich hierin eine „Offenheit für verschiedene Sichtweisen“ und eine „Flexibilität des Denkens“ zeigt, die sich positiv von einem Dogmatismus abhebt, der andere Positionen neben der eigenen nicht gelten lässt.

- *Die SchülerInnen sind bestrebt, verschiedene Sichtweisen in ihren Argumentationen zu berücksichtigen*

Es kann also darüber hinaus angenommen werden, dass die SchülerInnen den Anspruch verfolgen, eine möglichst differenzierte Position zu entwickeln, die auch divergierende Sichtweisen berücksichtigt und in die eigene Argumentation mit einbezieht.

Die Äußerung „[...] man kann ja nich nur eine Richtung verfolgen.“ (237f.) verweist auf den Anspruch, Fragestellungen von verschiedenen Seiten zu beleuchten, um in der Folge möglichst zu einer „ausgewogenen“ Position zu gelangen, die sowohl das Pro als auch das Kontra verschiedener Standpunkte berücksichtigt.

Darüber hinaus wird ein dritter Erklärungsansatz erwogen:

- *Es zeigt sich hierin eine „interessierte Gleichgültigkeit“ der SchülerInnen*

Der Begriff der „interessierten Gleichgültigkeit“ bezeichnet eine „intellektuelle Tüchtigkeit“, die daraus resultiert, dass SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit immer wieder Lernstoffe „interessiert“ aufnehmen müssen, auf der anderen Seite jedoch den Stoff lediglich als „gleichgültig“ behandeln dürfen, da andere als die von Schule angelegten Fragestellungen in aller Regel nicht vorgesehen sind und darüber hinaus das eigentliche Ziel des Unterrichts die vergleichende Leistungsbeurteilung ist.<sup>279</sup>

Auch in der hier zugrunde liegenden Gruppendiskussion war die thematische Ausrichtung durch die Lehrperson vorgegeben. Ob bzw. inwiefern die SchülerInnen aufgrund subjektiver Lerninteressen, über die ihnen vorgegebene Fragestellung diskutierten und nicht lediglich einen ihnen gestellten Arbeitsauftrag erfüllten, muss hier offen bleiben.

Bemerkenswert erscheint mir jedoch in diesem Zusammenhang das Beispiel des Schülers Paul, der eine vergleichsweise stringente Position vertritt, für die er auch sehr entschieden eintritt (neben der Darstellung seiner Position gibt er Informationen, die seine Position stützen und mit denen er den geäußerten Meinungen einiger seiner Mitschülerinnen widerspricht. Er weist Mitschüler auf die von ihnen vorgenommenen und von ihm kritisierten Homogenisierungen hin und entwickelt Handlungsmöglichkeiten, wie man einer weiteren Etablierung des Feindbildes Islam begegnen könnte).

In einigen seiner Äußerungen kommt eine Emotionalität zum Ausdruck („*bin irgendwo darüber bestürzt*“ (373), „*da hab ich mich erschrocken*“ (385f.), *nicht nur so etwas schockiert mich*“ (390)), die für diese Gruppendiskussion außergewöhnlich ist.<sup>280</sup> Neben dieser „Emotionalität“ weist aber auch die Tatsache, dass Paul über persönliche Erfahrungen (Urlaubsaufenthalte in Syrien, dem Herkunftsland seiner Eltern) und - u.U. daraus resultierend - über weiterreichende Kenntnisse (z.B. über das medial vermittelte Bild des Islams, das seinen eigenen Erfahrungen widerspricht) verfügt, darauf hin, dass dies eine eindeutige Positionierung subjektiv notwendig macht, was auf die übrigen DiskussionsteilnehmerInnen, die über keinerlei

---

<sup>279</sup> Vgl. Huiskens 1998, S.247ff.

<sup>280</sup> Vgl. Kapitel 6.2.6.

persönliche Berührungspunkte mit dieser Thematik verfügen, offensichtlich nicht zutrifft.

Die hier entwickelten Erklärungsansätze können an dieser Stelle nicht verifiziert werden, zumal es auch denkbar ist, dass alle drei Aspekte sowohl im Hinblick auf verschiedene als auch auf identische SprecherInnen zutreffen können.

Diese konstatierte, von den SchülerInnen innerhalb ihrer Redebeiträge eingenommene Beliebigkeit verweist jedoch auf die Notwendigkeit, die Institution Schule im Hinblick auf die ihr immanenten hierarchischen Strukturen, die ihren Ausdruck insbesondere in der Leistungsbewertung von SchülerInnen findet, zu hinterfragen. Da die Ausrichtung auf Zensuren dazu führt, dass von den SchülerInnen unter Beweis gestellt werden muss, dass Lernresultate in der vorgegebenen Zeit auf die – von der Lehrperson - erwartete Art und Weise angeeignet wurden, wird eine Haltung der SchülerInnen befördert, die die gewünschten Lernresultate zu antizipieren versucht, ohne die eigenen subjektiven Lerninteressen zu verfolgen. Darüber hinaus wird hierdurch erschwert, eigene Positionen und Meinungen auch gegen den Widerstand anderer – insbesondere der Lehrperson - zu vertreten, ohne dass die Möglichkeit in Betracht gezogen werden muss, durch die notwendig folgende Zensierung sanktioniert zu werden.

Neben der Einsicht in die grundsätzliche Notwendigkeit, die Institution Schule radikal zu reformieren,<sup>281</sup> können solche Überlegungen dazu führen, dass einzelne LehrerInnen ihren individuellen Unterricht anders zu organisieren und zu gestalten versuchen, was jedoch die strukturellen Bedingungen, die die Institution Schule vorgibt, nicht zu verändern vermag und somit lediglich geeignet ist, die damit einhergehenden Schwierigkeiten abzumildern.

Darüber hinaus muss aber auch die grundsätzliche Frage in den Blick genommen werden, ob bzw. inwiefern es tatsächlich wünschenswert ist, dass sich SchülerInnen zu Themen und Fragestellungen eindeutig positionieren.

Die von Huisken kritisierte Gleichgültigkeit der SchülerInnen gegenüber dem Wahrheitsgehalt der Unterrichtsinhalte, die dazu führe, dass keine klaren Positionen

bezogen würden, sondern dass SchülerInnen immer nur „meinen“,<sup>282</sup> kann diesen m.E. nicht ausschließlich zur Last gelegt werden.

Zum einen kann hieran auch positiv bewertet werden, dass die SchülerInnen versuchen, Fragestellungen von verschiedenen Seiten zu beleuchten und sie damit einem einseitigen Blick auf einen Themenkomplex begegnen. Im Idealfall kann hierdurch eine wohldurchdachte Position entwickelt werden, die mögliche Gegenargumente in die eigene Argumentation mit einbezieht und diese dadurch gegen Kritik absichert.

Zum anderen sollte m.E. nicht erwartet werden, dass SchülerInnen bezüglich der an sie herangetragenen Themen und Fragestellungen bereits über eindeutige Positionen verfügen. Der Sinn von Unterricht kann darin bestehen, dass Positionen im Austausch mit anderen *entwickelt* werden, wozu notwendigerweise der Austausch von Argumenten gehört, die auch wieder verworfen werden können.

Auf diesem Hintergrund würde die Aufgabe der Lehrperson – neben der Schaffung einer Unterrichtsatmosphäre, die es ermöglicht, die eigenen Meinungen, auch wenn sie lediglich Vorläufigkeit beanspruchen, angstfrei zu äußern – darin bestehen, Widersprüchlichkeiten in der Argumentation der SchülerInnen sichtbar zu machen und die Schlussfolgerungen, die sich aus den von ihnen entwickelten Positionen ergeben, deutlich werden zu lassen.

Auch wenn die Lehrperson die Relevanz der dem Unterricht zugrunde liegenden Thematik nicht nur aus den Rahmenrichtlinien ableitet, sondern auch persönlich hoch veranschlagt und diesbezüglich eine eindeutige Position vertritt, müssen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, eigene Positionen zu entwickeln, die erst in der argumentativen Auseinandersetzung zu dezidierten Positionen werden, die sich auch gegen kritische Einwände begründet zu behaupten vermögen.

---

<sup>281</sup> Ansätze hierfür bietet von Hentig (1993). Huiskens (1998) formuliert zwar eine grundsätzliche Kritik der bürgerlichen Schule, entwickelt jedoch keine konkreten Alternativvorschläge.

<sup>282</sup> „Eine Meinung ist eine Form des Gedankens, die erstens nicht beansprucht, wahr zu sein; zweitens daraus sogar noch eine Tugend macht; die drittens dem Meinenden damit die jederzeitige Distanzierung von ihr ebenso erlaubt wie umgekehrt den erneuten Rückgriff auf die Meinung, wenn es nötig oder wünschenswert erscheint; die viertens zugleich eine fürchterliche Moral gegenüber jedem Gleichgestellten enthält, der seine Auffassung „dogmatisch“ für richtig hält, statt sie selbst in der Form des Bezweifelns zu behaupten; fünftens erlaubt sie den konjunkturbewussten Meinungswechsel ebenso wie das gleichzeitige Verfügen über ein Arsenal unterschiedlicher bis widersprüchlicher Meinungen; und sechstens schließlich ist damit eine theoretische Stellung zur Welt bezeichnet, die – so *rigoros* sie dem machtlosen „Dogmatiker“ gegenüber auftritt – doch sehr *bescheiden* im Geltendmachen praktischer Ansprüche gegenüber jeder existenten Herrschaft ist.“ (Huiskens 1984, S.43.)

### **7.13. Vom Kopftuchdiskurs zum umfassenden Ausgrenzungsdiskurs**

Ausgangspunkt der Gruppendiskussion war die Frage danach, wie die SchülerInnen die Nichteinstellung einer muslimischen Lehrerin mit Kopftuch in den öffentlichen Schuldienst durch die baden-württembergische Kultusministerin beurteilen.

Der von einem Schüler in die Diskussion eingebrachte Vorschlag einer Kontrollinstanz, die aufgrund einer möglichen Beeinflussung von SchülerInnen durch Lehrkräfte, die einer politisch extremistischen Weltanschauung zugerechnet werden (wozu auch der Islam gezählt wird), notwendig sein könnte, führt dazu, dass die Frage einer möglichen Gefährdung, die sich im Kopftuch als Symbol einer politischen und kulturellen Abgrenzung der Trägerin widerspiegeln, vom Tragen des Kopftuches abgelöst und zu der grundsätzlichen Frage wird: Müssen muslimische LehrerInnen nicht prinzipiell kontrolliert und überwacht werden, da eine intentionale Beeinflussung in einem islamisch-fundamentalistischen Sinne nicht ausgeschlossen werden kann?

Wenngleich diese Frage kontrovers diskutiert und auch abschließend nicht eindeutig beantwortet wird, finden sich in der weiteren Diskussion vielfach Äußerungen, die dem Islam antidemokratische und sexistische Tendenzen zuschreiben. Es finden sich auch Äußerungen, die eine Bedrohung hierdurch explizit nicht ausschließen und die Notwendigkeit des Schutzes der eigenen „freiheitlichen und demokratischen Staatsordnung“ betonen.

Aufgrund der vielfachen dem Islamdiskurs innewohnenden rassistischen Diskursinhalte kann davon ausgegangen werden, dass ein solcher Kopftuchdiskurs, der zunächst unter *Androhung* von Ausgrenzungspraktiken die Anpassung von Islamgläubigen fordert, einen umfassenden Ausgrenzungsdiskurs vorzubereiten und einzuleiten geeignet ist. Hierdurch könnte Islamgläubigen die Einflussnahme und Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und der Zugang zu bundesrepublikanischen Institutionen, wie z.B. dem öffentlichen Dienst, in noch weit größerem Maße erschwert bzw. grundsätzlich verweigert werden.

### **7.14. Zur Beteiligung der Lehrenden an der Herstellung des Unterrichtsdiskurses**

Abschließend soll meine eigene Beteiligung an der Herstellung des Unterrichtsdiskurses besondere Beachtung finden.

Die Reflexion der eigenen Beteiligung und darüber hinaus der eigenen Verstrickungen scheint mir nicht nur aus forschungsethischen Gründen wesentlich. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, ist der Diskussionsverlauf durch meine Beteiligung als Lehrende und Forschende in entscheidendem Maße mitbestimmt.

Meine Beteiligung innerhalb der ersten Unterrichtsstunden scheint sich zunächst auf die Organisation der Gruppendiskussion zu beschränken.

Hierzu gehörten:

a) Das Stellen von Leitfragen, anhand derer die Diskussion strukturiert wurde.

- Begonnen wurde mit der Skizzierung der Auseinandersetzung zwischen der Kultusministerin Schavan und der muslimischen Lehrerin Ludin. Ausgehend von diesem diskursiven Ereignis wurde die Frage gestellt:

*Welches Konfliktpotential liegt im Tragen eines Kopftuches oder könnte im Tragen eines Kopftuches in der schulischen Institution bestehen? (15f.)*

- Des Weiteren wurde gefragt nach Berührungspunkten der SchülerInnen mit der islamischen Religion und deren Einschätzung des Islam (vgl. 376ff.)
- nach der Einschätzung des Geschlechterverhältnisses im Islam durch die SchülerInnen (557f.)
- nach der Einschätzung des „westlichen Geschlechterverhältnisses“ durch die SchülerInnen (vgl. 605ff.).
- Schließlich wurde der Begriff der Toleranz, der zuvor von einem Schüler in die Diskussion eingeführt wurde, aufgegriffen und danach gefragt, was Toleranz sei und wann Toleranz erwartet werden könne (vgl. 841f.).

b) An zwei Stellen der Gruppendiskussionen wurden „Blitzlichter“ eingesetzt (296ff, 740ff.). Hierdurch sollte gewährleistet werden, dass sich alle SchülerInnen mit Redebeiträgen an der Diskussion beteiligen.

c) Des Weiteren äußerte sich die Beteiligung der Lehrenden in Fragen nach weiteren bzw. „anderen“ Meinungen (135f., 159ff., 406, 414, 560), in Nachfragen zu SchülerInnenäußerungen (62, 198ff.), in der Konkretisierung einer der gestellten Leitfragen (610ff. 757f.).

d) Außerdem: Aufrufen von SchülerInnen (14-mal), Bitten um Ruhe, in Phasen verstärkter Nebengespräche (735, 923), Geben von Hörersignalen (7-mal).

e) Darüber hinaus

- versuchte ich eine Meinungsverschiedenheit zwischen zwei Schüler zu beenden:

*Okay, okay, okay (lacht) (469) und  
Stopp, jetzt is Schluss (482)*

- kommentierte ich die Redebeiträge von SchülerInnen:

*Wichtiges Stichwort, da würd ich später noch gerne drauf zurückkommen.  
Toleranz(123f.)*

*Mhm (..) das is, glaub ich, ein wichtiger Punkt, auf den möchte ich auch gleich  
noch mal zurückkommen [...] (440ff.)*

- widersprach einer Schüleräußerung aufgrund eines inhaltlichen Fehlers:

*Nee, das stimmt nich ganz (502)*

- steuerte auf Nachfrage eines Schülers eine Information bei:

*wenn ich mal das Wort Toleranz auf seine etymologische Wurzel zurückführn darf,  
die lateinische, heißt glaub ich tolerare? Ich weiß nich.*

**Tolerare.**  
*Genau. Heißt ertragen, ne?*  
**Ertragen, ja.**

- wies einen Schüler darauf hin, dass er sich mit seinem Redebeitrag vom eigentlichen Thema entfernt:

*Nein, wir kommen grad ein bisschen vom Thema ab, deswegen, ehm (715)*

- beendete die Stunde:

*Dann würd ich sagen, das war das Schlusswort? (936)*

Dass die Beteiligung der Lehrenden jedoch über die reine Organisation der Gruppendiskussion hinausgeht, wurde bereits in Kapitel 6.2.1. dargestellt. Wie in der Analyse deutlich wurde, kam in meinem einführenden Lehrerinnenvortrag eine Parteinahme für die Kultusministerin zum Ausdruck. Da eine solche Parteinahme nicht meiner „eigentlichen“ Position entspricht, wurde geschlussfolgert, dass mein Versuch, meine eigene Meinung möglichst nicht deutlich werden zu lassen, verbunden mit der Befürchtung, dass das aus der Diskussion entstehende Sprachmaterial keine geeigneten Gesprächsausschnitte liefern könnte, die im Sinne meiner geplanten Analysen eigener Verstrickungen genutzt werden könnten, dazu geführt hat, dass ich als Lehrende *nicht* „neutral“ in die Gruppendiskussion eingeführt habe.

Damit wurde es einem Schüler ermöglicht, im Anschluss an meinen einführenden Lehrerinnenvortrag eine ausgrenzende Position zu beziehen und dabei einen Konsens in der Bewertung der skizzierten Auseinandersetzung mit mir als Lehrender unterstellen zu können.

Somit muss festgehalten werden, dass ich bereits durch die Formulierung des Diskussionseinstieges die Herstellung dieses Unterrichtsdiskurses in spezifischer Weise beeinflusst habe.

Auch meine folgenden Leitfragen steuerten den weiteren Diskussionsverlauf entscheidend. Dies verdeutlicht sich insbesondere an der Frage nach der Einschätzung des Geschlechterverhältnisses im Islam durch die SchülerInnen.

In meiner Untersuchung zur Wahrnehmung des Islam durch „linke Studierende“ von 1997 war eines der wesentlichen Forschungsergebnisse die durchgängig negative Bewertung der islamischen Religion als patriarchalisch und frauenfeindlich.<sup>283</sup>

„Die konstatierte Frauenfeindlichkeit wurde in allen Gesprächen [die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens geführt wurden. K.H.] mehr oder weniger explizit auf die islamische Religionszugehörigkeit zurückgeführt. Dass die angeblich typische islamische Frauenfeindlichkeit auch auf andere soziale und/oder kulturelle Einflussfaktoren zurückgehen könnte, wurde nicht in Betracht gezogen.“<sup>284</sup>

Somit konnte ich mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass meine Frage zu diesem Themenbereich rassistische – oder zumindest ethnozentristische – Argumentationen auch von Seiten der SchülerInnen nach sich ziehen würde.

An anderer Stelle evozierte meine zunächst beiläufig erscheinende Nachfrage nach weiteren Meinungen in der Formulierung: „*Gibt's da noch andere Meinungen zu?*“ (135f.) einen bemerkenswerten Effekt. Ein Schüler, der zunächst Stellung bezogen hatte für die bedingungslose Einstellung einer kopftuchtragenden Muslima in den bundesrepublikanischen Schuldienst, fährt im Anschluss an meine Frage fort: „*Es is natürlich en bisschen, ehm, problematisch*“ (137f.) und formuliert schließlich Argumente, die er dazu heranzieht, die Einführung eines Kontrollorgans zu erwägen.

Wie die Analyse dieses Gesprächsausschnittes gezeigt hat, kann davon ausgegangen werden, dass der Schüler meine Frage in dem Sinne auffasste, dass ich auch andere als die bislang dargestellten Meinungen zu hören wünschte und er diesem Wunsch

---

<sup>283</sup> Vgl. Hofmann 1998.

<sup>284</sup> Ebd., S.117.

nachzukommen versuchte, obgleich er hierdurch eine Position bezog, die sich mit seinem zuvor eingenommenen Standpunkt nicht vereinbaren ließ.

Daneben, dass ich mit meinen Redebeiträgen die Diskussion entscheidend mitbestimmt habe, wurde die Herstellung des Unterrichtsdiskurses aber auch durch das gänzliche Fehlen von Widerspruch zu ausgrenzenden und rassistischen Äußerungen der SchülerInnen in meinen Redebeiträgen beeinflusst.

Ich enthielt mich jeglicher offen wertender Äußerungen, abgesehen von einem Fall, in dem ich der inhaltlich falschen Äußerung eines Schülers, der behauptet, dass der Koran einen Teil der Bibel darstelle, widersprach (vgl. 502). Auch meine mehrfach geäußerten Hörsignale ließen offen, ob ich den jeweiligen Äußerungen der SchülerInnen zustimme oder ob ich hiermit lediglich zum Ausdruck bringe, die SprecherInnen verstanden zu haben.

Wie bereits in Kapitel 6.2.1. erörtert wurde, kann angenommen werden, dass ich durch diese Form der Diskussionsleitung zu vermeiden versuchte, dass es den SchülerInnen gelingen könnte, einem – gemessen an der angenommenen Position der Lehrenden - angesagten Reden zu folgen. Das heißt, dass ich für das Erreichen meines Ziels, eine kontroverse Diskussion der SchülerInnen zu ermöglichen, die - im Hinblick auf Unterrichtszwecke - geeignetes Sprachmaterial beinhaltet, in Kauf nahm, dass diskursive Effekte ungehindert weiterwirken können.<sup>285</sup>

Insofern kann festgehalten werden, dass meine Rolle als Lehrende und gleichzeitig Forschende dazu geführt hat, dass ich mich in spezifischer Weise an der Gruppendiskussion beteilige.

Als wesentliche Aspekte können hierbei gelten:

- a) Der Versuch der Verschleierung meiner eigenen Haltung zur Frage nach der Bewertung des „Falles Ludin“.
- b) Das Fehlen jeglichen Widerspruchs zu SchülerInnenäußerungen, die aus einer antirassistischen Perspektive heraus als problematisch erachtet werden müssen.

---

<sup>285</sup> Hierbei soll nicht nahegelegt werden, dass ich jegliche diskursive Verstrickungen der SchülerInnen, die ich in der nachträglichen Analyse herausgearbeitet habe, auch während der Diskussion bemerkt hätte. Zum einen erleichtert der zeitliche Abstand, das Vorliegen eines Transkriptes und die daraus resultierende Möglichkeit des wiederholten Lesens selbstverständlich die Arbeit des Analysierens. Darüber hinaus wird ein genaues Zuhören aber auch durch die wahrzunehmende Funktion der Diskussionsleitung erschwert. Die Sorge darum, dass sich möglichst alle SchülerInnen an der Diskussion beteiligen, die Organisation der „Blitzlichter“ usw. führte zu einer verminderten Aufmerksamkeit auf die Inhalte der Redebeiträge der SchülerInnen.

Dem Gelingen der von mir geplanten Unterrichtseinheit und meines Forschungsvorhabens wurde von mir somit offensichtlich ein stärkeres Gewicht beigemessen als der Möglichkeit, diskursiven Effekten in antirassistischer Absicht zu begegnen.

Darüber hinaus zeigte sich hierin jedoch auch meine Einschätzung des Grades der rassistischen Verstrickungen der SchülerInnen.

Offensichtlich bin ich davon ausgegangen, dass es den SchülerInnen möglich gewesen wäre, ihre „eigentlichen“ Positionen und die damit einhergehenden rassistischen Verstrickungen weitgehend zu verschleiern, sofern sie die Haltung der Lehrenden, die für sich eine antirassistische Position beansprucht, zu erfassen in der Lage gewesen wären.

Somit waren zentrale Grundannahmen meines Forschungsvorhabens, dass 1) keineR der SchülerInnen offen rassistische Positionen vertreten würde und 2) der Grad der rassistischen Verstrickungen der SchülerInnen nicht so hoch sein würde, als dass er durch Redestrategien der SchülerInnen nicht weitgehend verdeckt werden könnte.

Während Punkt 1. in der meiner Unterrichtsvorbereitung vorangegangenen Reflexion explizit benannt worden ist, war mir meine Einschätzung des Grades der rassistischen Verstrickungen der SchülerInnen vor Beginn der Untersuchung nicht deutlich.

Diese konnte erst mit Hilfe der Analyse nachträglich sichtbar gemacht werden.

## **8. Die letzten Unterrichtsstunden: Gelenktes Unterrichtsgespräch und Rückkopplungsgespräch**

### **8.1. Zur Analyse der letzten Unterrichtsstunden und zur Auswahl der den Feinanalysen zugrunde liegenden Gesprächsausschnitten**

Das Rückkopplungsgespräch fand innerhalb einer Doppelstunde statt. Diese wurde zunächst eingeleitet mit der Präsentation von drei kurzen Gesprächsausschnitten, die innerhalb eines gelenkten Unterrichtsgesprächs besprochen wurden.

Im Anschluss daran wurde die Unterrichtseinheit von der Lehrenden abschließend zusammengefasst und im Rekurs auf die vorhergehende Unterrichtsstunde die Angemessenheit einer im Kurs entwickelten Lesart eines Gesprächsausschnittes, ebenfalls in Form eines gelenkten Unterrichtsgesprächs, erörtert.

Hieraus entwickelte sich eine weitergehende Diskussion, bei der verschiedene Aspekte, wie z.B. die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und sprachlichen Kompetenzen oder die Frage danach, welche Schlussfolgerungen sich aus den vorgenommenen Sprachanalysen in Bezug auf die SprecherInnen ziehen lassen, angesprochen wurden. Erst im Anschluss hieran fand das eigentliche Rückkopplungsgespräch statt.

Da innerhalb des Rückkopplungsgesprächs auf Äußerungen aus den vorhergehenden Unterrichtsphasen rekurriert wird, ist eine Darstellung der gesamten Doppelstunde notwendig. Die beiden ersten Unterrichtsphasen sollen jedoch nur grob analysiert werden.

Die Analyse des Rückkopplungsgesprächs wird – ebenso wie die Gruppendiskussion in Kapitel 6. – chronologisch dargestellt.

Es handelt sich somit im Folgenden um die Darstellung und Analyse von drei Unterrichtsphasen:

1. Unterrichtsphase I: Diskussion über ausgewählte Gesprächsausschnitte (1-372)
2. Unterrichtsphase II: Über die Angemessenheit von Lesarten (373-683)
3. Unterrichtsphase III: Das Rückkopplungsgespräch (684-1080)

Innerhalb des Rückkopplungsgesprächs wurden zwei Gesprächsausschnitte ausgewählt, die einer Feinanalyse unterzogen wurden.

Die ausgewählten Gesprächsausschnitte sind folgende:

1. *Einleitung des Rückkopplungsgesprächs (Zeilen 688-703)*

Das Rückkopplungsgespräch ist lediglich durch die Verortung der Unterrichtseinheit innerhalb eines Forschungsvorhabens begründet. Da ein solcher methodischer Schritt im Rahmen regulären Schulunterrichts unüblich ist (die Überprüfung dessen, was die SchülerInnen innerhalb von Unterrichtseinheiten gelernt haben, findet üblicherweise durch Tests und Klausuren statt) soll die Art und Weise, wie der Einsatz des Rückkopplungsgesprächs den SchülerInnen durch die Lehrende vermittelt wird genauer beleuchtet und eingehend dargestellt werden.

2. *Zur Weigerung eines Schülers, sich bei laufendem Tonbandgerät zu äußern. (Zeilen 880-898)*

Die Auswahl dieses Gesprächsausschnittes begründet sich in der Weigerung eines Schülers, sich während des Rückkopplungsgesprächs bei laufendem Tonbandgerät zu äußern, nachdem sich dieser zu Beginn der Unterrichtseinheit scheinbar bedenkenlos an der Gruppendiskussion beteiligt hatte, obwohl auch diese aufgezeichnet wurde. Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, wodurch der Schüler zwischenzeitlich veranlasst wurde, seine Absicht zu äußern, eine weitere Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu verweigern.

## 8.2. Unterrichtsphase I: Diskussion über ausgewählte Gesprächsausschnitte

### 8.2.1. Über die Verwendung von „richtigen“ Begriffen (1-125)

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde werden drei kurze Gesprächssequenzen von der Lehrenden anhand eines Overheadprojektors an die Wand projiziert und laut vorgelesen:

1)

Lars Das heißt / Muslime, es gibt kein, kein, ehm, islam-, eh, mus-, ehm, islamistischen,

Lars is- islamischen, natürlich, islamischen Religionsunterricht

Uli islamischen

(Transkript I, 281-283)

2)

Lars Das, das gibt uns ja immer noch nicht das Recht eine / islamist- oder eine Muslima

Lars aus dem deutschen Schulunterricht, zu, ehm / also, zu / exintegriern.

MS (lachen)

(Transkript I, 102-104)

3)

Gerd [...] ich denke auch sehr stark in Klischees, dass im Islam und die islamistischen

Gerd Länder die Frau sehr stark unterdrückt wird.

Dirk Islamistisch. (...) Islamischen Ländern.

(Transkript I, 782-784)

Im Anschluss stelle ich die knappe Frage: „Was haltet ihr von diesen Gesprächsausschnitten?“ (25), woraufhin sich mehrere Schüler zu Wort melden:

Max äußert, dass das Problem der Sprecher in diesen Gesprächsausschnitten darin bestanden habe, dass sie die „*Begriffe*“ (31) nicht gefunden hätten und aufgrund ihrer Suche nach Worten „*vom wesentlichen Thema*“ (33) abgelenkt gewesen seien. Paul formuliert, dass ihn die Gesprächsausschnitte an Wittgensteins Satz aus dem „*Tractatus logico-philosophicus*“ „*worüber man nicht sprechen kann, darüber sollte man schweigen*“ (37) erinnere. Seines Erachtens fehle den Sprechern die Kompetenz, sich an diesem Diskurs zu beteiligen, da sie nicht über die entsprechenden „*Begrifflichkeiten*“ (38) verfügen.

Lars, der im Anschluss den Turn übernimmt, leitet seinen Redebeitrag mit der Formulierung eines Widerspruchs ein: „*ich würde es eher anders sehen [...]*“ (41), verteidigt die Sprecher der Gesprächsausschnitte dann jedoch gegen einen Vorwurf, der bislang von keinem seiner Vorredner erhoben wurde. Er äußert, dass sich die Sprecher anfänglich nicht über die Begrifflichkeiten klar gewesen seien, dass jedoch niemand den Begriff „*islamistische Länder*“ „*böswillig*“ (44) verwende, sondern lediglich aus Unachtsamkeit aufgrund der Ähnlichkeit der Begriffe.

Hier deutet sich bereits an, dass sich Lars in den vorgestellten Gesprächsausschnitten als einen der Sprecher wiedererkennt hat und gegen die Kritik seiner Mitschüler, die er somit auf seine Person bezieht, zu verteidigen versucht. Da es sich um äußerst kurze Gesprächsausschnitte handelt, ist es naheliegend, dass er aufgrund der namentlichen Nennung der Sprecher erkennt, dass es sich auch um Redebeiträge seiner Person handelt.<sup>286</sup> Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird sich die hier entwickelte Lesart bestätigen, dass Lars, indem er die Sprecher der Gesprächsausschnitte gegen kritische Einwände verteidigt, gleichzeitig seine eigene Person gegen Kritik zu verteidigen versucht.

Auf die Nachfrage der Lehrenden nach anderen Meinungen meldet sich erneut Paul zu Wort, der seine zuvor gemachte Äußerung weiter ausführt, indem er formuliert, dass man sich informieren sollte, „*bevor man in so einen Diskurs einsteigt*“ (52-53), und dass „*möglicherweise*“ (53) die „*Begrifflichkeiten*“ (54) im Vorfeld geklärt werden sollten. Max unterstreicht im Anschluss die Notwendigkeit, die Begriffe, die verwendet werden, vorher festzulegen unter Hinweis auf Talkshows, in denen Menschen, die nichts von der Thematik verstünden, „*wild mit irgendwelchen*

---

<sup>286</sup> Die SchülerInnen hatten die Möglichkeit, das Transkript einzusehen. Daher war es ihnen weitgehend möglich, die anonymisierten SprecherInnen den Personen des Kurses zuzuordnen. Letztlich wurde hierdurch die Anonymisierung der SprecherInnen aufgehoben.

*Begriffen um sich werfen, um irgendeine Meinung annähernd zu, zum Ausdruck zu bringen“ (60-61).*

Lars widerspricht dem im Folgenden. Eine Diskussion, die unvorbereitet geführt würde, könne „*fruchtbarer*“ (71) und „*lebhafter*“ (71) sein, weil nicht nur Meinungen wiederholt würden, „*die man irgendwo aufgegriffen hat*“ (72). Er gehe davon aus, dass sich seine Vorredner dagegen wehren, unvorbereitet in eine Diskussion zu gehen, weil sie befürchten, dadurch „*angreifbarer zu werden*“ (69).

Hierbei übersieht er, dass weder Paul noch Max die Weigerung formuliert haben, sich unvorbereitet an einer Diskussion zu beteiligen. Vielmehr formulierten sie einen Anspruch, den sie an *andere* Menschen stellen. Paul hatte den Sprechern aus den Gesprächsausschnitten fehlende Kompetenz unterstellt und daraus die Forderung abgeleitet, man solle sich nicht uninformiert an einer Diskussion beteiligen, und Max hatte durch sein angeführtes Beispiel Menschen, die sich innerhalb von Talkshows zu spezifischen Themen äußern, einen undifferenzierten Gebrauch von Begriffen zugeschrieben. Es ist naheliegend, dass sich weder Paul noch Max den von ihnen kritisierten Gruppen zurechnen würden.

Paul insistiert erneut darauf, dass es wichtig sei, das zum Ausdruck bringen zu können, was man sagen möchte, und dass dies nur möglich sei, wenn man über „*die Sprachkompetenz*“ (79) verfüge. Andernfalls könne dies zu Missverständnissen führen. Der Begriff der „*Sprachkompetenz*“ wird von ihm an dieser Stelle nicht näher erläutert.

Anschließend komme ich auf die Gesprächsausschnitte zurück und erläutere meine Lesart. Hierin zeige sich m.E., dass die Sprecher davon ausgehen, dass der Begriff „*islamistisch*“ negativ konnotiert sei und daher nach alternativen Begriffen suchen. Dies könne als antirassistische Norm bezeichnet werden. In meiner anschließenden Formulierung, dass man aufgrund dieser Norm versuche, „*nicht rassistisch, das heißt, nicht ausgrenzend, pauschalisierend, stigmatisierend [zu] argumentieren*“ (87-88) erfährt der Begriff des Rassismus eine undifferenzierte Verwendung, da weder Ausgrenzungsdiskurse noch Pauschalisierungen oder Stigmatisierungen per se rassistisch sind.

Lars formuliert im Anschluss die Notwendigkeit, sich als Sprecher durch die Form der eigenen Aussagen möglichst nicht angreifbar zu machen, d.h. zu versuchen, „*seinem Gegenüber / keinerlei / Angriffsmöglichkeiten*“ (98) zu geben, da ansonsten der Inhalt der Aussage leicht „*zweitrangig*“ (97) würde. An dieser Stelle wird

deutlich, dass der von ihm formulierte, an Paul und Max gerichtete, kritische Einwand, diese befürchteten, sich in Diskussionen angreifbar zu machen, offenkundig auf ihn selbst bezogen werden kann.

Auf meinen Einwand, dass es vielleicht gar nicht „*schlimm*“ (101) sei, kritisiert zu werden oder darauf hingewiesen zu werden, dass man Dinge auch anders sehen könnte, reagiert Lars mit dem Hinweis, dass eine Kritik dazu verwandt werden könnte, um dem Sprecher etwas „*von der Redezeit wegnehmen*“ (113) oder um ihn „*fertigmachen*“ (113) zu können. Offensichtlich hat er sich in den Gesprächsausschnitten als Sprecher wiedererkannt, denn er verweist nun ausdrücklich darauf, dass es sich um einen „*unbewussten Fehler*“ (115) handle, den er selber „*auch sofort einsehe*“ (115). Er bezieht sich auf seinen Mitschüler Paul, der ihn, wenn er „*das jetzt hört*“ (116), als Rassisten bezeichnen würde. Um eine solche Angriffsfläche nicht zu bieten, müsse man sich „*da ganz besonders sensibilisieren*“ (118). Paul wendet hierauf direkt ein: „*Nee, das würd ich nich sagen*“ (119) und widerspricht damit der Unterstellung seines Mitschülers, dass er, Paul, ihn des Rassismus` beschuldigen würde.

Von allen Schülern, die sich innerhalb dieses Gesprächsausschnittes äußern, wird die Notwendigkeit betont, sich möglichst unmissverständlich auszudrücken, was vor allem an der Wahl der „*richtigen*“ Begriffe festgemacht wird. Diese Forderung geht so weit, dass vorgeschlagen wird, im Vorlauf von Gesprächen und Diskussionen die hierbei benötigten Begrifflichkeiten gemeinsam zu klären.

Auch der Sprecher, der sich zunächst gegen diesen Vorschlag ausspricht und das Führen einer unvorbereiteten Diskussion mit dem Hinweis, das diese lebhafter und fruchtbarer sein könne, positiv bewertet, argumentiert schließlich dafür, sich sprachlich zu sensibilisieren, um seinem Gegenüber keinerlei „*Angriffsmöglichkeit*“ (98) oder „*Angriffsfläche*“ (117) zu bieten. Mit dieser Terminologie wird auf die Vorstellung verwiesen, Diskussionen oder Gespräche seien ein Kampf, Gesprächspartner seien Gegner und das Ziel diskursiver Auseinandersetzung sei es, diesen Kampf zu gewinnen.

### **8.2.2. Zur Frage nach der Allgemeingültigkeit von Konnotationen (126-167)**

Im Anschluss frage ich nach weiteren Meinungen zu der von mir entwickelten Lesart, die ich unter dem Stichwort „*antirassistische Norm*“ (129) zusammenfasse.

Max stellt zunächst in Frage, ob bestimmte Begriffe eindeutig negativ konnotiert seien oder ob dies nicht auch mit „*subjektive[n] Empfindung[en]*“ (131) zu tun habe.

Ich verweise darauf, dass die Verwendung des Begriffes „islamistisch“ mehrfach kritisch angemerkt worden sei, und dass dies als ein deutlicher Hinweis darauf gewertet werden könne, dass dieser Begriff hier mehrheitlich als negativ konnotiert aufgefasst werde. Max zieht daraufhin das Beispiel des Begriffes „Neger“ (146) heran, der seines Erachtens „*sehr negativ konnotiert*“ (146) sei, der jedoch von älteren Personen nach wie vor – ohne negative Konnotation – benutzt werde: „*das is einfach, das, neutral, also [...] neutral ist das Wort*“ (150).

Lars widerspricht dem. Er glaube, dass der Begriff in der Verwendung von der älteren Generation genauso wertend sei, „*als wenn wir das benutzen*“ (153). Wenngleich – er zieht an dieser Stelle das Beispiel seines Großvaters heran – dieser sich nicht bewusst machen würde, dass der Begriff des „Negers“ rassistisch sei, müsse er als rassistisch betrachtet werden. Die Generation der Großeltern oder noch frühere Generationen, da sei er sich sicher, hätten „*den / weißen Deutschen immer noch über dem, dem Neger gesehen*“ (161).

Max wirft an dieser Stelle ein, dass dies auf die Kolonialzeit zutreffe, woraufhin ihm Lars widerspricht: „*Nicht zurück in die Kolonialzeit. Geh doch einfach / vor den ersten, vor den zweiten Weltkrieg*“ (165-166).

Die Frage danach, ob negative Konnotationen von Begriffen Allgemeingültigkeit beanspruchen können, bleibt hier ungeklärt. Mein Hinweis, dass der Begriff der „islamistischen Länder“ „*hier schon mehrheitlich als negativ konnotiert aufgefasst*“ (141-142) werde, trägt nicht dazu bei, die von Max gestellte Frage zu klären.

Bemerkenswert ist in dieser Gesprächssequenz, dass die Sprecher Rassismus, der Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe zum Objekt hat, als ein vergangenes Phänomen betrachten, das heute nicht mehr wirksam ist. Wenngleich darüber ein Dissens besteht, ob ein solcher Rassismus zuletzt für das Zeitalter des Kolonialismus oder für die Zeit um die beiden Weltkriege konstatiert werden könne, präsupponieren die Äußerungen gleichermaßen, dass ein Rassismus dieser Ausprägung gegenwärtig nicht mehr existiere.

### 8.2.3. Zum Zusammenhang von Sprache und SprecherInnen (168-207)

Paul weist nun darauf hin, dass er die Diskussion für „*müßig*“ (169) erachte, weil die herangezogenen Beispiele nicht vergleichbar seien. „Neger“ und „Schwarzer“ bezeichne ein und dieselbe Sache, „Islam“ und „Islamismus“ dagegen Verschiedenes.

Lars stimmt dem zunächst zu und fährt dann fort: Derjenige, der von Negern rede, sehe in jedem Schwarzen einen Neger, wer sich eines sexistischen Sprachgebrauchs bediene, sehe in jeder Frau ein Objekt. „*Sprache und Realität hängen eben meiner Meinung nach ganz eng miteinander, ehm, zusammen*“ (190). Der als eng beschriebene Zusammenhang von Realität und Sprache besteht nach Lars` Auffassung darin, dass aufgrund von Sprache Rückschlüsse über den oder die SprecherIn gezogen werden können. Mit dem Begriff der Realität fasst er folglich nicht die äußere Wirklichkeit, sondern eine „innere Wirklichkeit“ der SprecherInnen, die sich in deren Haltungen und Einstellungen realisiert. Da seiner Meinung nach durch die Analyse von Sprache auf diese innere Wirklichkeit der SprecherInnen rückgeschlossen werden kann, wird er etwas später äußern, dass die Verwendung von rassistischen oder sexistischen Begriffen den Sprecher „*entlarve*“ (vgl. 571).

Ich frage die SchülerInnen daraufhin, ob sie nicht ihr eigenes Bemühen bemerken, vorsichtig zu formulieren, um nicht in „*solche sprachlichen Fallen reinzutappen*“ (195) und – weiterführend – „*wie geht euch das in solchen Gesprächen / Diskussionen [...]?*“ (195-196).

Jörg äußert sich folgendermaßen: „*man will ja nicht, dass die Aussage (h) irgendwie ein Wort, so meinetwegen / falsch benutzt hat / ja irgendwie falsch (h) oder falsch wirkt*“ (199-201). Seine anfangs, aufgrund mangelnder Satzplanung unvollständig formulierte Aussage, „*[es] versucht im Grunde genommen jeder*“ (198), kann dahingehend vervollständigt werden, dass jeder darum bemüht sei, sich „richtig“ auszudrücken. Hiermit beschränkt er die Beschreibung und Bewertung von Äußerungen in Alltagskommunikation auf die binäre Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“, wobei die Kriterien, nach denen entschieden wird, ob eine Äußerung „richtig“ oder „falsch“ ist, von ihm nicht benannt werden.

Wenngleich seiner Meinung nach „*jeder*“ (204) versuche, der antirassistischen Norm zu entsprechen, gelinge dies manchen Menschen besser, anderen weniger gut, je nachdem wie „*sprachgewandt*“ (205) die SprecherInnen seien. Mit dieser Äußerung präsupponiert Jörg eine feste Grenze der Normiertheit, da es objektiv

bestimmbar erscheint, wie gut es SprecherInnen gelinge, dieser - als eindeutig festgelegt beschriebenen – Norm zu entsprechen.

#### **8.2.4. Zu den Intentionen von SprecherInnen (208-216)**

Im Anschluss weise ich Sonja den Turn zu: „*Sonja, wie ist das denn bei dir?*“ (208-209). Sonja stimmt ihrem Vorredner zu, dass „*man*“ (219) darauf achte, was man sagt und wie man es sagt. Darüber hinaus sei es aber auch wesentlich, „*wen man gegenüber hat*“ (211). Freunden gegenüber, die die eigenen Ansichten kennen, müsse man nicht so genau darauf achten, weil das, was gesagt wird, sowieso verstanden werde. Fremden gegenüber müsse man jedoch „*sehr darauf achten*“ (215), was und wie es gesagt wird, „*damit meine Aussage nachher nicht / verfälscht wird oder / verfälscht aufgefasst wird.*“ (215-216).

In dieser Äußerung kommt die Vorstellung zum Tragen, SprecherInnen hätten bezüglich jeder ihrer Äußerungen Intentionen, die von Sonja offensichtlich als „echt“ oder „authentisch“ aufgefasst werden und die durch eine ungenaue Ausdrucksweise „verfälscht“ würden oder von den Adressaten falsch aufgefasst werden können. Um solche Folgen zu vermeiden, müsse man also die eigenen Äußerungen gemäß den ihnen zugrunde liegenden (oder genauer: zeitlich zuvor liegenden Intentionen) - unter Berücksichtigung des Adressaten der Äußerung - „genau“ formulieren. Wie bereits an anderer Stelle dargestellt wurde, lehne ich einen solchen angenommenen Zusammenhang von Intentionen der SprecherInnen und ihren faktisch getätigten Äußerungen ab,<sup>287</sup> da eine bewusste Absicht zu haben, bereits eine sprachliche Handlung darstellt, auch wenn sie im Bewusstsein, also innerlich, stattfindet. Für eine solche innerliche Äußerung müsste folglich erneut eine Intention bestimmt werden, die dieser vorausgeht. Eine solche Intentionsbestimmung könnte demzufolge unendlich nachvollzogen werden.

#### **8.2.5. Zum Interesse an psychologischen Interpretationsansätzen (217-233)**

Paul formuliert im Folgenden, dass es für ihn „*nichts Neues*“ (220), aber doch „*sehr faszinierend*“ (221) sei, „*dass es, eh, sehr viel solcher (h) zu geben scheint, in unserer Sprache, die wir überhaupt nicht kennen*“ (221-222).

Das, was ihn fasziniert, bleibt an dieser Stelle akustisch unverständlich. Wenig später formuliert er jedoch: *[...] bin ich doch sehr gespannt, was sich noch alles für, für /*

---

<sup>287</sup> Vgl. Kapitel 1.2.

*Mechanismen möchte ich ma sagen oder Automatismen sogar / in uns verbergen, die wir in unserer Sprache benutzen [...]“ (229-231). Diese „Mechanismen“ seien „möglicherweise auch sehr stark historisch geprägt“ (222-223). Bezüglich der antirassistischen Norm äußert er, dass diese in Deutschland wohl insbesondere aufgrund der deutschen Geschichte stark ausgeprägt sei.*

Wenngleich er an dieser Stelle Sprache in einen sozio-historischen Kontext setzt, fährt er fort, dass die von ihm angesprochenen „Mechanismen“ „*psychoanalytisch*“ (231) gedeutet werden könnten, um hieraus „*geschichtliche Gegebenheiten zumindest ungefähr ableiten*“ (232-233) zu können.

Mit seinem Vorschlag, Sprache unter psychologischen Gesichtspunkten zu analysieren, konterkariert Paul die Sprachanalysen, die innerhalb der Unterrichtseinheit mit dem Ziel durchgeführt wurden, die sozialen Folgen der sprachlichen Äußerungen in den Blick zu nehmen und gerade *nicht* die Sprechenden, als psychische Einheiten gefassten Subjekte.

Indem er abschließend resümiert: „*Ich wird das studieren.*“ (233) unterstreicht Paul sein besonderes Interesse an den hier diskutierten Fragestellungen.

#### **8.2.6. Kritik an den Sprechern der Gesprächsausschnitte und verteidigende Argumente (243-333)**

Lars, dem ich im Anschluss den Turn zuweise, stimmt zunächst meiner zuvor geäußerten Lesart zu, bezeichnet jedoch den von mir eingeführten Begriff der „antirassistischen Norm“ als „*antirassistische Aktion*“ (237-238). Durch seine Begriffswahl wird nahegelegt, es handle sich nicht um eine Äußerung, die aufgrund von gesellschaftlichen Normen gewählt wurde, sondern um eine sprachliche Äußerung, mit der nicht nur versucht werde, rassistische Implikationen zu vermeiden, sondern mit der darüber hinausgehend antirassistische Ziele verbunden seien.

Im weiteren bezieht er sich erneut auf einen Gesprächsausschnitt des Sprechers Lars, wobei durch seine Verwendung der 1. Person Singular deutlich wird, dass er erkannt hat, dass er selber der Sprecher dieses Redebeitrags ist. Schließlich verbessert er sich jedoch und verwendet die anonymisierte Personenbezeichnung: „*wenn ich, ehm / wenn es zum Beispiel Lars dort verzweifelt, eh, das richtige Wort zu finden sucht*“ (238-239). Unter Verwendung des unpersönlichen „man“ fährt er fort: „*man*“ (240) versuche, für den jeweiligen Kontext den richtigen Begriff zu finden, denn wenn

beispielsweise in allen Zusammenhängen von „islamistisch“ gesprochen würde, hätte es „überhaupt keine Aussage mehr“ (251), wenn man an anderer Stelle tatsächlich von einer „islamistische[n] Untergrundgruppe“ (248) reden wolle. Paul wirft an dieser Stelle ein, dass man dies „differenzieren“ (26) nenne, woraufhin Lars ihm zustimmt.

Ich verweise im Anschluss noch einmal darauf, dass die SchülerInnen die Gesprächsauschnitte anfangs kritisch kommentiert hätten und bringe meine eigene Ansicht zum Ausdruck, dass ich dies „positiv wenden würde“ (265-266). Ich greife den vorher von Paul eingebrachten Begriff des „Differenzierens“ auf und unterstreiche die Bemühung der Sprecher um eine differenzierte Ausdrucksweise, mit der vermieden werden sollte, ausgrenzend zu argumentieren.

Paul wiederholt seine bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde geäußerten Ansicht, dass man sich „informieren“ (52) sollte, „*bevor man in so einen Diskurs einsteigt*“ (52-53): „*Na, dann soll er sich ein Wörterbuch nehmen und nachkucken, bevor er was sagt*“ (269-279). Ich versuche seiner Kritik zu begegnen, indem ich darauf hinweise, dass der Sprecher in diesem Fall MitschülerInnen gehabt habe, die „*ihm auf die Sprünge helfen konnten*“ (272). Darüber hinaus sei es immer einfacher, eine Kritik nachträglich zu äußern, wenn ein Transkript vorliege, als wenn man „*gerade im Prozess des Redens*“ (276) sei.

Paul formuliert daraufhin erneut Kritik: „*Dann hätte er seine Unkenntnis deutlich annoncieren müssen und fragen müssen / und so weiter*“ (277-278).

Nun frage ich nach den Meinungen der anderen SchülerInnen mit dem Hinweis: „*Paul provoziert, behaupte ich jetzt einfach*“ (280), woraufhin sich verschiedene SchülerInnen zu Wort melden und auf Pauls Äußerung Bezug nehmen.

Ruth äußert, dass sie „*das nich so hart sehn*“ (282) würde. Paul habe Recht, dass man keinen „*Müll*“ (283) reden sollte, aber in dem Moment – hierbei bleibt unklar, ob sie allgemein die Situation des sich im Prozess des Reden Befindens oder die konkrete Situation der Gruppendiskussion meint – habe „*man eben keine andre Möglichkeit*“ (284).

Suse, der ich als nächster den Turn zuweise, äußert, dass „*er*“ (287) – wie im Folgenden an der Wahl ihres Beispiels deutlich wird, bezieht sie sich auf den Gesprächsauschnitt mit Lars – es „*irgendwo im Gefühl*“ (287) habe, dass der Begriff „*islamistisch*“ (288) nicht „*ganz richtig*“ (288) und der Sprecher daher auf der Suche nach dem richtigen Begriff sei. Ihre abschließende Bemerkung „*im*

*Gespräch bildet sich das dann so heraus“ (289) lässt Rückschlüsse zu auf ihre Sprachauffassung, in der die Interaktivität bei der Herstellung eines Unterrichtsdiskurses mitgedacht ist und nicht lediglich die einzelnen Redebeiträge in ihrer Isoliertheit Beachtung finden.*

Max, der sich zu Wort gemeldet hat, gibt zunächst seinem Mitschüler Paul Recht, dass es sich auf die Diskussion negativ auswirken würde, wenn falsche Begriffe verwandt würden. Auf der anderen Seite finde er da *„wirklich nichts bei“ (293)*, da *„er“ (293)* – wiederum bezieht er sich offensichtlich auf Lars` Redebeitrag – *„die andern sozusagen um Hilfe gebeten“ (294-295)* habe und er von den anderen verstanden worden sei. Es sei *„ganz offensichtlich“ (297)* gewesen, dass er das Wort *„aus Versehen“ (296)* benutzt habe.

Es bleibt unklar, worin seiner Meinung nach die negativen Auswirkungen auf Diskussionen durch die Verwendung „falscher Begriffe“ bestehen könnten. Dass er es nicht für schlimm erachtet, dass Lars „falsche Begriffe“ benutzt habe, resultiert seiner Äußerung zufolge daraus, dass dieser sie nicht intentional gewählt habe und sich darüber hinaus an seine MitschülerInnen um Hilfe gewandt habe.

Wenngleich Letzteres mit der faktischen Äußerung von Lars nicht übereinstimmt, wird hieran deutlich, dass es nach Max` Auffassung seinem Mitschüler deutlich gewesen ist, einen „falschen Begriff“ verwendet zu haben.

Lars bezieht sich im Folgenden erneut auf seinen Redebeitrag, der von mir in die Beispiele der Gesprächsausschnitte aufgenommen worden war. Er betont zweimal, dass er sich auf Lars und nicht etwa auf den Redebeitrag von Gerd bezieht. Es erscheint naheliegend, dass er seinen eigenen „Fehler“ (316), wie er etwas später formuliert, zu erklären versucht. Diese Lesart wird dadurch bestätigt, dass er im Folgenden erneut in der ersten Person Singular spricht: *„wenn ich / einen Begriff sage und dann sage ehe, den nächsten und dann merke, das is auch nich der Richtige, zu sagen, dass ich / beim richtigen Begriff bin“ (301-303)*, dann dokumentiere dies das Bemühen, *„aus den festgefahrenen Bahnen, in denen man eben / diese Wörter missverständlich konnotiert hat, auszubrechen und eben / die wirkliche / die nur noch in ihrem / in ihrer / in ihrer wirklichen Bedeutung zu benutzen“ (304-306)*. Es handele sich hierbei um einen „Arbeitsprozess“ (307). Erschwert würde dies durch die „Phonetik“ (308) und die „Artikulationsschwäche“ (308) *„aufgrund der vielen isla, isla, isla und musli, eh / Wörter“ (308-309)*. Der von Lars erwähnte „Arbeitsprozess“ besteht für ihn folglich darin, die „richtigen“ von

den „falschen“ Begriffen zu unterscheiden. Somit geht er von einer „wirklichen Bedeutung“ aus, die Begriffen zukomme. Hier erscheint Sprache als ein fest definiertes System, das auch ohne die sie benutzenden Subjekte auskommt. Die Aufgabe der SprecherInnen besteht nun darin, sich dieses Sprachsystem anzueignen und sich dessen möglichst fehlerfrei zu bedienen. Erschwert werde dies durch die lautliche Ähnlichkeit bestimmter Begriffe.

Darüber hinaus sei dies aber für den Bereich der gesprochenen Sprache besonders schwierig, da man „*en gewissen Redefluss, eh, garantieren*“ (314-315) wolle. In der Schriftsprache sei es einfacher, im Vorfeld zu reflektieren, welche Worte man verwenden wolle.

Paul meldet sich als nächster zu Wort. Seiner Meinung nach könne man „*die Umgangssprache nicht aus der Welt verbannen*“ (321-322), aber – hier wirft er ein, dass er dies nicht „*provozierend*“ (323) meine und widerspricht damit meiner zuvor geäußerte Unterstellung, er wolle mit der Äußerung seiner Position provozieren (vgl. 280) – man solle versuchen, „*die Umgangssprache der Schriftsprache / möglichst anzugleichen*“ (323-324). Deutliche Sprache sei eine „*ganz wesentliche Grundlage für funktionierende Verständigung*“ (328-329), und da genau genommen jedes Wort von dem Gegenüber missverstanden werde, sei es „*sogar unsere Pflicht, eh, so genau wie möglich zu sprechen*“ (332). Die Ernsthaftigkeit seiner Aussage wird von Paul zum einen dadurch unterstrichen, dass er meine Unterstellung, es handele sich um eine Provokation, die sich in seiner Forderung ausdrücke, zurückweist, aber auch die Emphase auf dem Begriff der „Pflicht“, die er für SprecherInnen bezüglich einer genauen Ausdrucksweise konstatiert, verdeutlicht diese.

Die verschiedenen Argumente, die zur Verteidigung des kritisierten Sprechers angeführt wurden, haben somit nicht bewirkt, Paul dazu zu veranlassen, die von ihm geäußerte Kritik abzumildern oder zurückzunehmen.

### **8.2.7. Zum Adressatenbezug von Äußerungen (334-372)**

Max bezieht sich auf Pauls vorgängige Äußerung und bezeichnet diese als „*fragwürdig*“ (334). Man müsse sich darüber im klaren sein, in welcher „*Gesellschaftsschicht*“ (335) man sich bewege. Auf das Beispiel von „*unsern Gesellschaftsschichten*“ (336) möge Pauls Äußerung zutreffen, wenn man jedoch mit „*Hauptschülern*“ (338) kommuniziere, führe Pauls „*Fachgelaber*“ (340) dazu, dass diese sich „*abwenden*“ (340) würden.

Max` Äußerung beinhaltet eine dichotome Aufspaltung in Hauptschüler und die als „eigen“ definierte Gruppe. Während die Gruppe der von ihm angeführten „Hauptschüler“ offensichtlich aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Schulform definiert werden, wird das von ihm als Wir-Gruppe aufgefasste Kollektiv – durch die Verwendung des Plurals - noch einmal in verschiedene „Gesellschaftsschichten“ aufgespalten. Die Wir-Gruppe der GymnasialschülerInnen wird demnach offensichtlich nicht ausschließlich durch ihren Zugang zur gymnasialen Oberstufe definiert. Andere Kriterien (denkbar wäre z.B. die Schulbildung, das Einkommen oder der Berufsstand der Eltern) werden von ihm jedoch nicht explizit angeführt.

Max fordert eine Anpassung an potentielle GesprächspartnerInnen. Es sei nicht „*immer gut*“ (341), wenn Paul sich „*kompliziert*“ (342) oder „*so präzise wie möglich*“ (342-343) ausdrücke, weil er von manchen Menschen als „*arrogant*“ (344) bezeichnet und darüber hinaus von manchen nicht verstanden werden könnte. Die meisten Menschen – hier bezieht er sich immer noch auf Paul – hätten nicht die Geduld „*so wie wir*“ (346-348) „*deine komplizierten Satz, eh, Gebilde*“ (348) auseinander zunehmen.

Max fasst in seiner Äußerung „Kompliziertheit von Sprache“ und eine „präzise Ausdrucksform“ zusammen. Beide Ausdrucksweisen könnten dazu führen, dass Paul nicht verstanden oder dem Vorwurf der Arroganz ausgesetzt würde. Darüber hinaus zeigt sich in Max` Redebeitrag eine Kritik an Paul, indem er äußert, dass dessen Redeweise Anlass biete, ihm Arroganz zu unterstellen, als auch Geduld von Seiten seiner GesprächspartnerInnen erfordere.

Kyra bezieht sich ebenfalls auf Pauls Äußerung. Ihr Redebeitrag bleibt jedoch akustisch unverständlich: „*Was Paul meinte, mit, mit klar ausdrücken und eben kompliziert (hh)*“ (353-354). Ich greife im Anschluss den Begriff der „*Kompliziertheit*“ (355) auf und weise ihn zurück: es gehe nicht um Kompliziertheit, sondern um „*Genauigkeit*“ (355). Hiermit nehme ich den von Paul in die Diskussion eingebrachten Begriff der „*Genauigkeit*“ auf und verdeutliche damit, ihn als den momentan relevanten Gesprächsgegenstand anzusehen. Mit meiner anschließenden Bemerkung: „*trotzdem find ich, ist das ein intressanter Aspekt*“ (356) bewerte ich auch die Redebeiträge von Max und Kyra – trotz ihrer impliziten Zurückweisung als nicht zum Thema gehörig – positiv.

Lars unterstreicht in der Folge noch einmal die Notwendigkeit, sich „*in Bezug auf den Adressaten genau aus[zu]drücken*“ (360), deswegen schließe, „*so was wie Max / was Max gesagt hat / eben dadurch auch aus*“ (367-368).

Wenngleich in Lars` Redebeitrag eine Kritik an Max` vorhergehender Äußerung deutlich zu werden scheint, bleibt mir der Inhalt der Kritik unklar. In Bezug auf Max` nonverbale Reaktion, die ebenfalls deutlich macht, dass er Lars` Redebeitrag nicht zustimmt, frage ich: „*Warum runzelst Du jetzt die Stirn?*“ (369), woraufhin dieser antwortet, dass es sich um eine „*Interpretationssache*“ (371) handele.

Paul, äußert intervenierend: „*Er nennt es nur anders, aber er meint dasselbe*“ (372), was darauf hindeutet, dass seiner Meinung nach ein Missverständnis vorliegt, da sich in den Äußerungen der beiden offensichtlich keine divergierenden Meinungen ausdrücken. Max stimmt dem kurz zu „*Ja, okay*“ (371), wobei jedoch unklar bleibt, ob auch Max, der auf Lars Redebeitrag zuvor – wohl als Ausdruck von Missbilligung – die Stirn gerunzelt hatte, zwischenzeitlich davon überzeugt ist, dass hier keine Meinungsverschiedenheit vorliegt oder ob er seine Zustimmung zu Pauls harmonisierender Interpretation äußert, um einer weiteren Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen.

### 8.3. Unterrichtsphase II: Zur Angemessenheit von Lesarten

#### 8.3.1. Zur Gesellschaftlichkeit von Diskursen (373-407)

Im zweiten Teil der letzten Doppelstunde fasse ich die Unterrichtseinheit noch einmal abschließend zusammen (vgl. 374-407).

Hierbei betone ich erneut, dass es sich bei Diskursen um gesellschaftliche Redeweisen handele, an denen sich jede/r, der oder die redet, beteiligen muss. Somit sei das Ziel der Analysen nicht die Fokussierung einzelner Individuen, denen diskursive Verstrickungen zur Last gelegt werden sollen.

„Und hierbei war mir eben ganz wichtig, ehm, dass deutlich wird, dass eben nicht das / sprechende Individuum im Vordergrund steht / also der sprech / sprechende oder sprachlich handelnde Mensch, sondern eben die Gesellschaftlichkeit von Diskursen. (385-388)

[...]

Also, das ist wirklich noch mal ein Punkt auf den ich / wirklich / nicht genug insistieren kann, da das ganz wesentlich ist. Dass es also nicht darum geht, hier einzelnen Schüler oder Schülerinnen / verstrickt sind, also sprich auch ausgrenzend / ehm / argumentiert haben, sondern, dass es alle, alle betrifft, alle hier Anwesenden, meine Person ist davon auch nicht ausgenommen. [...] Ganz wichtig.“ (396-401)

*Ganz besonders wichtig ist mir, dass es hier um die Gesellschaftlichkeit von Diskursen geht und nicht um die sprachlich handelnden Individuen. Es kann somit auch nicht darum gehen, die Äußerungen einzelnen SprecherInnen zur Last zu legen, da alle hiervon betroffen sind, einschließlich meiner eigenen Person.*

#### 8.3.2. Zur Möglichkeit des „Überinterpretierens“ (407-451)

Im Anschluss rekurriere ich auf die letzte Unterrichtsstunde, in der sich einige SchülerInnen bezüglich der Interpretationen von Gesprächsausschnitten „zurückhaltend“ (408), bzw. „skeptisch“ (409) gezeigt hätten. Diese bitte ich noch einmal zu formulieren, „wo sie da ihre Bedenken haben“ (413).

Ein Schüler wirft ein, dass in der letzten Stunde keiner der SchülerInnen Bedenken formuliert habe, woraufhin ich Ruth direkt anspreche, die in der letzten Stunde eingewandt hatte, dass eine oder insgesamt die mit dem Kurs erarbeiteten Interpretationen „überzogen“ sein könnten.

Ruth vergewissert sich zunächst, um welches Interpretationsbeispiel es sich gehandelt habe: „Eh / die da unten?“ (424).<sup>288</sup>

---

<sup>288</sup> In der vorhergehenden Stunde waren zwei Gesprächsausschnitte herangezogen worden:

- 1) Max „[...] wenn die zum Beispiel in (h) die ganze Christenverfolgung (h) oder Pogrome da veranstalten, ich meine im Namen jetzt, eh, des Korans, oder was die da unten, was die da glauben.“ (Transkript I 421-423) und
- 2) Max [...] da wollt ich nur klarstellen, dass eben, dass en paar von den Fundamentalisten da unten irgendwo sind, die da irgendwie, eh, Radau machen, im Namen jetzt, eh, ihrer Religion [...].“ (Transkript I 471-473)

Am Beispiel der wiederholt verwandten näheren Beschreibung von Muslimen als „die da unten“ wurde Links System der Kollektivsymbolik erläutert (vgl. Kapitel 1.5.1.).

Sie argumentiert, dass man in dem Moment, in dem man redet, nicht notwendigerweise darüber nachdenke, was man sagt. Bezogen auf den Gesprächsausschnitt gehe sie davon aus, dass es „*rein geographisch*“ (427) gemeint sei. Sie halte es für „*völlig überinterpretiert*“ (428-429), die Formulierung „*die da unten*“ als Abwertung zu lesen. Wie bereits Lars in einem vorhergehenden Redebeitrag, so verweist auch Ruth darauf, dass man beim Schreiben von Texten „*mehr Gelegenheit habe*“ (430-431), über das, was man schreibt, nachzudenken. Für Situationen in denen „*man schnell was sagen*“ (432) müsse, fordert sie eine größere „*Toleranzschwelle*“ (433), was bedeute, „*dass man nicht immer sofort alles als abwertend oder / weiß ich was betrachtet also irgendwie / mit irgendeinem tieferen Sinn oder so*“ (436-437).

Mein anschließend zögerlich vorgebrachtes „*Ja gut*“ (438) lässt offen, ob ich ihr inhaltlich zustimme, oder lediglich zum Ausdruck bringe, sie verstanden zu haben. Max, dem ich im Folgenden den Turn zuweise, plädiert dafür, „*den goldenen Mittelweg*“ (446) zu finden. Dies beinhalte, auf der einen Seite nicht jedes Wort zu hinterfragen auf der anderen Seite jedoch darauf zu achten, „*wie man jetzt bestimmte / Gedanken / jetzt / zum Ausdruck bringt*“ (443-444). Darüber hinaus müsse die Bildung der GesprächspartnerInnen berücksichtigt werden; es sei nötig, „*sich eben dem an[zu]passen*“ (448).

Max wird an dieser Stelle von nonverbalen Signalen seines Mitschülers Paul abgelenkt: „*Was? Hab ich was Falsches / Paul (hh) dann kannst du dich ja äußern, gleich / aber diese anzüglichen Ge / Gesten, oder so (lacht) oder so, die sind (lacht)*“ (449-451).

Die von Max geäußerte Nachfrage, ob er etwas Falsches gesagt habe, stellt Max m.E. nicht zufällig im Anschluss eines von Paul nonverbal zum Ausdruck gebrachten kritischen Einwandes. Paul, der als leistungsstärkster Schüler des Kurses gilt, hatte bereits in der anfangs geführten Gruppendiskussion Äußerungen von MitschülerInnen wiederholt kritisiert, ohne sich mit für ihn unzureichenden Erläuterungen zufrieden zu geben. Dies führte bspw. dazu, dass ich an einer Stelle, die - sich zu einer persönlichen Auseinandersetzung zu entwickeln scheinende - Kontroverse zwischen Max und Paul unterbreche - auch aufgrund der Befürchtung, dass Max bloßgestellt werden könnte.<sup>289</sup>

### 8.3.3. Zur Analyse von kulturellem Unbewussten (451-480)

Max bricht an dieser Stelle seinen Redebeitrag ab, ohne ihn zu Ende formuliert zu haben, und Paul übernimmt den Turn. Er weist Max` Äußerung zurück: „*Ehm, also, was Max gesagt hat, kann ich nich unterschreiben*“ (455-456) und kritisiert in der Folge Ruths Redebeitrag: „*und was Ruth gesagt hat / halt ich für hochgefährlich*“ (456-457).

Er rekurriert in der Folge auf die Äußerung der „*Lehrkraft*“ (459), der zufolge bei der Analyse von Sprache nicht auf die Individuen rückgeschlossen werden sollte, „*sondern in erster Linie auf die Kultur*“ (461-462). Da Kultur auch Erziehung sei, bedeute dies, dass „*wir in unsrer Spracherziehung ganz offensichtlich Werte mitbekommen haben / eh / die / eh / uns vielleicht gar nicht bewusst sind*“ (462-464), wie z.B. die antirassistische Norm. Im Folgenden äußert er, dass dies einen Grund dafür darstelle, weswegen man Sprache gar nicht überinterpretieren könne, führt im Anschluss jedoch noch weitere Gründe an. Es sei nicht möglich, Sprache zu überinterpretieren, da sich Sprache in ihrer Funktion stark „*von Kulturkreis zu Kulturkreis*“ (467) unterscheide und darüber hinaus auch „*geschichtlich begründet*“ (468) sei. Er bezieht sich auf Arbeiten von Psychoanalytikern, die über den Zusammenhang von „*politische[m] Handeln und Sprechen*“ (469) geschrieben und deren Arbeiten ihn davon überzeugt hätten, wie wichtig der „*sprachliche Ausdruck, der uns häufig so unbewusst / eh / entgleitet / eh / für die Charakterisierung unserer Kultur und Gesellschaft*“ (472-473) sei.

Im Gegensatz zu Ruth, die dahingehend argumentiert hatte, dass hinsichtlich der Situationen, in denen ein/e SprecherIn „*mal schnell was sagen müsse*“ (432) eine größere „*Toleranzschwelle*“ (433) erforderlich sei, legt Paul das Gewicht gerade auf die „*unbewusst*“ getätigten Äußerungen, die er als Ausdruck der jeweils spezifischen „*Kulturen*“ auffasst und somit für besonders bedeutsam erachtet. Da er ausdrücklich eine auf das Individuum bezogene Sprachanalyse ablehnt, sich aber dennoch – wie die Verwendung psychoanalytischer Termini deutlich macht - auf Deutungsmuster der Psychoanalyse bezieht, liegt seinen Äußerungen offensichtlich die Idee eines „*kulturellen Unbewussten*“ zugrunde, das mit Hilfe von Sprachanalysen sichtbar gemacht werden könne.

Dass er Ruths Einwand, mit dem sie auf die Möglichkeit von „*Überinterpretationen*“ hingewiesen hatte, mit dem Hinweis auf das Unbewusste der SprecherInnen

---

<sup>289</sup> Vgl. Kapitel 6.2.7.

zurückweist, lässt annehmen, dass er mit dem Begriff des „Unbewussten“ eine „unendliche Tiefe“ verbindet, angesichts derer es unmöglich erscheint, ein Zuviel an Deutungen in das Unbewusste hineinzulegen.

Auf meine anschließend an Ruth gerichtete Nachfrage, ob sie auf Pauls Äußerung Bezug nehmen wolle, äußert sie lediglich, dass sie es anders sehe „aus den eben genannten Gründen“ (477). Paul kommentiert dies mit der Aussage: „Das is mir zu blauäugig“ (477-479), womit er ihren Redebeitrag als naiv abqualifiziert.

#### **8.3.4. Der Adressat als Bewertungsinstanz von Äußerungen (481-525)**

Lars, der im Folgenden das Wort ergreift, äußert, sich auf Ruths Redebeitrag beziehen zu wollen, rekurriert dann jedoch zustimmend auf Pauls Argument, indem er äußert, dass *man* „das Ganze nicht in Beziehung setzen“ (482) dürfe „zum Individuum“ (482-483), da dieses „das unbewusst macht und sich dabei auch nichts Böses denkt“ (483-484). Es kann angenommen werden, dass Lars auch mit dieser Äußerung die Kritik, die an seiner Person vorgenommen wurde, zurückzuweisen versucht. Es kommt an dieser Stelle die Kategorie der Verantwortung der SprecherInnen zum Tragen, die jedoch in Lars` Äußerung eine moralische Bewertung erfährt, was sich daran verdeutlicht, dass er etwas später den Begriff der „Schuld“ (488) einführt. Da es nicht darum gehe, was der oder die SprecherIn „meine und sage“ (486), sondern darum, wie es das „Gegenüber / der Adressat / auffasst“ (486), sei es nicht die Schuld dessen, der den „Terminus die da unten“ (487) verwende. Es hänge vielmehr von dem Adressaten der Äußerung ab, wie diese Äußerung, bzw. der Sprecher oder die Sprecherin bewertet werde: „ich meine, es kommt darauf an, dass der Adressat / das versteht / wenn das jetzt jemand ist, der sich davon angegriffen fühlt, dann ist augen / automatisch der Sprecher en Rassist / beziehungsweise jemand, der abwertend oder abfällig über die Leute / eh / die da unten eben wohnen (lacht) / redet“ (489-492). Neben der von ihm geäußerten Auffassung, dass der Adressat einer Äußerung darüber entscheide, wie diese zu bewerten sei, kommt in Lars` Redebeitrag auch die Vorstellung zum Tragen, der Sprecher müsse mit seiner Sprache identifiziert werden. Diese Auffassung hatte er bereits an anderer Stelle vertreten. Dort formulierte er diesen Gedanken folgendermaßen: „wenn man solche Worte wie Neger oder Islamismus oder, ehm, so Frauen oder sexistische Wörter eben verwendet / ständig (3) dass man natürlich, ehm, nich sagen kann, hier is jemand, der kann zwischen Alltag und Sprache

*differenzieren, sondern der sieht in jedem Schwarzen einen Neger [...] und der sieht in jeder Frau, ehm, ein Objekt“ (vgl. 181-189). Lars` Argumentation folgend hinge somit nicht nur die Bewertung von Äußerungen, sondern die Bewertung der Person, die diese Äußerung vorgenommen hat, von den jeweiligen GesprächspartnerInnen ab.*

In Lars` Äußerungen tut sich jedoch ein Widerspruch auf. Die von ihm zunächst geäußerte Annahme, dass das sprechende Subjekt seine Äußerungen unbewusst tätige und erst das jeweilige Verständnis der GesprächspartnerInnen die Äußerung zu einer rassistischen mache, ist unvereinbar mit seiner später geäußerten Auffassung, dass nur ein Rassist rassistisch argumentiere und nur ein Sexist sexistische Äußerungen tätige. Hier erscheinen die Zuschreibungen der SprecherInnen als „objektiv“, ohne dass dies durch die AdressatInnen der Äußerung festgelegt oder bestätigt werden müsste. Dieser Widerspruch bleibt während des Unterrichtsgesprächs jedoch offensichtlich unbemerkt. Er wird weder von einem/r der SchülerInnen noch von mir thematisiert.

Auf meine Nachfrage, ob es seiner Meinung nach „keine objektive Deutung von Begriffen“ (496) gäbe, sondern die Bewertung von Äußerungen lediglich davon abhängt, wie die Adressaten diese auffassen, äußert Lars, dass es ihm „total egal“ (501) sei, was ich „davon“ (501) hielte, lediglich die Reaktion des Adressaten zu hierbei relevant.

In seiner Äußerung bleibt zunächst unklar, welche Rolle er mir – der Lehrenden - innerhalb dieser sprachlichen Interaktion zwischen zwei fiktiven GesprächspartnerInnen zuweist. Er führt seine Position jedoch im Folgenden weiter aus. Wenn er Sprache als „soziales Werkzeug“ (512) verwende (er unterscheidet hier offenbar adressatenbezogene Äußerungen von Sprache, die keinen Adressaten hat), sei die „Verantwortung sehr groß“ (512). Sofern sich Sprache an einen Adressaten richte, müsse man versuchen, „das, was ich sage, so zu sagen, dass es eben keinen verletzt (..) oder (..) dass es eben keine Missverständnisse gibt“ (514-515).

Da seiner Meinung nach lediglich die sprachlich interagierenden Individuen relevant sind für die Bewertung von Äußerungen, kann seine Aussage, dass es ihm „egal“ sei, wie ich Äußerungen bewerte, zunächst dahingehend verstanden werden, dass jegliche Bewertung von nicht in die sprachliche Interaktion Involvierte, abzulehnen sei. Eine zweite Lesart legt nahe, dass Lars mir als Lehrender, die für sich den

Anspruch erheben könnte, aufgrund von größerer Kompetenz, Bewertungen vorzunehmen, ein solches „Vorrecht“ abspricht.

Auf eine Nachfrage hin wiederholt Lars erneut, dass auch die „Absichten“ (523), die ein/e SprecherIn verfolge, irrelevant seien. Insofern ist seiner Meinung nach also ausschließlich die Lesart des Adressaten einer Äußerung von Bedeutung für die Bewertung sprachlicher Äußerungen.

### **8.3.5. Forderung nach mehr Toleranz gegenüber SprecherInnen (526-533)**

Ruths anschließende Äußerung wird eingeleitet mit einem Ausdruck des Widerspruchs, der sich offensichtlich auf Lars` vorhergehende Äußerung bezieht: *„also, ich halt es andersrum für / ziemlich gefährlich, weil immer alles / alles so verstanden wird, wird, als ab / abwertend, oder so“* (527-529). In der absolut formulierten Beschreibung, dass „immer“ „alles“ negativ bewertet würde - eine Feststellung, die von Ruth wiederum kritisch beurteilt wird - zeigt sich m.E. ein Überdruß einer von ihr konstatierten ständig vorgenommenen Be- und Abwertung sprachlicher Handlungen unter moralischen Kriterien.

Dass sie sich auf Lars` vorhergehende Äußerung bezieht, wird im Folgenden deutlich. Auch sie bezieht sich auf das „Gegenüber“ (529), also den Adressaten einer sprachlichen Handlung. Obwohl ihr Satz aufgrund mangelnder Satzplanung unvollständig bleibt, kann er sinnvollerweise lediglich so verstanden werden, dass *„das Gegenüber / bemüht [sein sollte K.H.] da ohne Wertung drin zu sehen. Weil nämlich [ansonsten K.H.] dadurch, denk ich ma, der Sprecher wiederum / ehm, ganz schnell falsch verstanden wird und in irgendeine Schublade gedrückt wird, wo er vielleicht gar nicht rein gehört“* (529). Diese Aussage entspricht auch ihrer in einer früheren Äußerung geforderten „Toleranzschwelle“ (433), die beinhaltet, *„dass man nicht immer sofort alles als abwertend oder / weiß ich was betrachtet“* (436-437).

Wenn sie eine mögliche Folge einer solchen ständigen und sofortigen Abwertung damit beschreibt, dass Menschen in „Schubladen gesteckt“ würden, ohne dass es der „Wahrheit“ (533) entspräche, wird nahegelegt, Subjekte hätten einen authentischen Wesenskern, der eindeutig bestimmt werden könne. Im Zusammenhang mit rassistischen Haltungen würde dies bedeuten, dass Menschen entweder Rassisten sind oder eben nicht. Diskursive Verstrickungen und ungewollte diskursive Effekte bleiben in dieser Vorstellung unberücksichtigt.

### **8.3.6. Widerspruch zu geäußerten Positionen I (534-557)**

Paul bezieht sich anschließend auf Ruth, was darin zum Ausdruck kommt, dass er erneut den Begriff der „Blauäugigkeit“ anführt, den er bereits auf eine frühere Äußerung Ruths bezogen hatte. Es sei seiner Meinung nach *„ausgesprochen oberflächlich und wie [er] schon sagte blauäugig“* (535-536), *„bestimmte Werte einfach zu missachten, dies bei, bei deinem Gegenüber nun mal gibt“* (536-537). Er führt im Folgenden ein Beispiel interkultureller Kommunikation an. Ein Japaner, der sich durch das Schulterklopfen eines Amerikaners gedemütigt fühle, könne gar nicht anders, er müsse dies notwendigerweise als Demütigung empfinden, auch wenn dies von dem Amerikaner nicht intendiert gewesen sei: *„also, das geht nicht, das ist schlicht unmöglich“* (548).

Im Folgenden widerspricht Paul seinem Mitschüler Lars, der in einem Redebeitrag geäußert hatte, dass man so sprechen müsse, dass es keine Missverständnisse gebe. Dies sei seiner Meinung nach nicht möglich. *„Wenn du von Baum sprichst und ich dabei eine Tanne assoziiere und du die Birke, sind wir schon bei einem Missverständnis und das ist bei jedem Wort so“* (553-554).

Lars stimmt Paul an dieser Stelle zu: *„Ja.“* (556). Wenn er anschließend formuliert, es scheine *„nur so zu stimmen“* (556), bezieht sich dies offensichtlich auf die Annahme, dass GesprächspartnerInnen beim Reden über einen Gegenstand von ein und derselben Sache reden. Dass dies nur zu stimmen scheine, sei ihm in dem Moment *„nich so bewusst“* (556-557) gewesen.

### **8.3.7. Rassistische Sprache verweist auf rassistische Haltungen der SprecherInnen (557-571)**

Lars bezieht sich im Folgenden auf Ruths Redebeitrag. Ihrer Auffassung, dass man aufpassen müsse, nicht überzuinterpretieren und die Sprecher nicht in Schubladen zu stecken, in die sie nicht gehörten, widerspricht er mit dem Argument, dass man Aussagen nicht grundlos treffe. Wenn er selber nicht Rassist sei, benutze er auch keine rassistischen Termini. Auch Paul, der einwirft, dass es auch auf die *„Bildung“* (564) ankäme, widerspricht er. Es sei nicht nur eine Bildungsfrage, sondern komme auf die *„Überzeugung“* (565) an. *„wenn man in gewisser Weise geprägt ist, dann benutzt man eben diese Wörter / und die entlarven einen, ich mein durch die Sprache“* (567-569).

Hier äußert Lars also erneut die bereits vorher von ihm vertretene Auffassung, lediglich RassistInnen äußerten sich in rassistischer Weise. Da er zuvor in Bezug auf eine Äußerung seiner eigenen Person konstatiert hatte, dass diese einen „*unbewusste[n] Fehler*“ (115) darstelle und er diesen Fehler auch „*sofort einsehe*“ (115) kann an dieser Stelle erneut ein Widerspruch in Lars` Argumentation festgehalten werde. Im Gegensatz zu seiner zuerst getätigten Äußerung bleibt nun die Möglichkeit ungewollter diskursiver Effekte unberücksichtigt. Paul reagiert hierauf lediglich mit einem Ausruf der Missbilligung, der jedoch akustisch unverständlich bleibt.

### **8.3.8. Widerspruch zu geäußerten Positionen II (572-645)**

Sonja, die als nächste den Turn übernimmt, weist darauf hin, dass manchmal weniger der Sprecher entlarvt werde, als vielmehr dessen „*Erziehung*“ (574). Lars kommentiert dies mit „*total egal*“ (576), woraufhin sie fortfährt: es müsse ja nicht *notwendigerweise* „*deine Meinung*“ (577) darstellen, sondern „*nur einfach das Wort, das dir zuerst einfällt, und dass dein Gegenüber das nun mal anders versteht*“ (577-579). Lars kommentiert ihren Redebeitrag erneut mit „*total egal*“ (580), woraufhin sie äußert, dass man in etwa einschätzen müsse, wie gebildet das Umfeld sei „*was Sprache angeht*“ (581).

Ruth, die sich gemeldet hatte, stellt die Frage, was sie dabei entlarven würde, wenn sie die Formulierung „*die da unten*“ verwende „*und es wirklich nur geographisch meine*“ (586-587). Sie gesteht zu, dass „*es*“ (587) zwar im Osten liege, aber im Süden liege es auch. Ihre Äußerung wird gleich zweifach von Ausrufen der Missbilligung kommentiert, wobei die Sprecher nicht mehr identifiziert werden können.

Lars bringt nun einen weiteren Aspekt in die Diskussion ein. Bezogen auf Ruths Äußerung wirft er ein: „*Aber die*“ (591) und etwas später noch einmal: *Aber die. Die da unten* (594).

Lars` Form der Intervention erinnert an eine Auseinandersetzung zwischen Paul und Max aus der Gruppendiskussion, die zu Beginn der Unterrichtseinheit geführt worden war. Dort hatte Max wiederholt von „den Muslimen“ gesprochen, woraufhin er von Paul mehrmals kritisch auf die in dieser Formulierung enthaltene Homogenisierung aufmerksam gemacht wurde. Auch Paul tat dies durch die Wiederholung von Max` Äußerung, wobei er das Personalpronomen emphatisch

betonte („Was die daraus gemacht haben. Also, ich bitte dich“ (vgl. Transkript I, 420), „Jetzt sprichst du von den Tätern als die (vgl. Transkript I, 424), „Was die daraus gemacht haben“ (vgl. Transkript I, 429)).

Es liegt nahe, dass Lars durch die wiederholten kritischen Anmerkungen seines Mitschülers Paul für die im Unterrichtsdiskurs immanenten vorgenommenen Homogenisierungen sensibilisiert wurde und sich an der von Paul vorgenommenen Art und Weise, hieran Kritik zu äußern, ein Beispiel nimmt.

Lars` Einwand wird nicht aufgegriffen. Stattdessen übernimmt Paul den Turn und bezieht sich auf Ruths Äußerung. Die Verwendung der Formulierung „die da unten“ entlarve sie als jemanden, die in ihrer Erziehung gelernt habe, was in dem „Kulturkreis“ (597) gang und gäbe sei, nämlich eine Formulierung zu benutzen, die eindeutig diffamierend sei.

Mein erneuter Rekurs auf das Phänomen diskursiver Verstrickungen, das gerade nicht einzelnen Subjekten zur Last gelegt werden könne, resultiert vermutlich daraus, dass die Redebeiträge immer mehr in die Richtung gehen, einzelne SchülerInnen zu kritisieren, wie es m.E. in den wiederholten Bemerkungen zu Ruths Redebeitrag deutlich wird, oder in Pauls Äußerung, in der er Ruth direkt anspricht und ihr entgegnet, dass ihre Sprache sie „entlarve“, Ich verweise darauf, dass in der Situation, in der diese Äußerung getätigt wurde, dies keinem der Anwesenden, hierbei verweise ich explizit auch auf meine Person, aufgefallen sei. Ich betone, dass solche diskursiven Verstrickungen oft erst im nachträglichen „genauere[n] Anschauen“ (612) deutlich würden. Es gehe nicht darum, einzelne SchülerInnen zu „diffamiern“ (617).

Paul verteidigt sich gegen meinen kritische Einwand, den er offensichtlich auf sich bezieht: „Das hab ich auch gar nicht gesagt“ (619) und Lars stimmt ihm hierbei zu: „Natürlich nich (620). Auch ich stimme mit meiner anschließenden einlenkenden Formulierung „Nee, ich mein nur, um es deutlich zu machen“ (618-621) Paul zu und negiere, diesen Vorwurf auf ihn bezogen zu haben. In meiner folgenden Äußerung „Es geht mir um Bewusstmachung und / ehm (..) dass, dass man, wenn man einander auf so was aufmerksam macht, versucht den andern, ehm, dann ne gewisse Sensibilität auch zu schaffen dafür“ (621-624), wird der Anspruch einer gemeinsamen solidarischen Arbeit an Sprache formuliert, die gerade nicht das Ziel hat, andere SprecherInnen anhand von Ergebnissen einer Sprachanalyse zu desavouieren.

In der Zwischenzeit hat sich Dirk gemeldet, dem ich den Turn zuweise. Er bezieht sich auf Lars, um diesem zu widersprechen. Hierzu zieht er das Beispiel der Walser-Debatte heran.<sup>290</sup> Es sei nicht gerechtfertigt, Walser als Rassisten zu bezeichnen, auch wenn Ignatz Bubis ihn als geistigen Brandstifter bezeichnet habe und die Rede von Walser ein „*paar Leute aufgeschreckt hat*“ (628-629). Hiermit widerspricht er der von Lars geäußerten Auffassung, dass die Reaktion von AdressatInnen auf sprachliche Äußerungen das Richtmaß für deren Bewertung sei.

Seine nicht ausformulierte nächste Äußerung kann so zu Ende gedacht werden, dass seiner Meinung nach ein Rassist kein Wort benutzen würde, „*was / den Anschein erwecken würde bei irgend jemanden, dass er*“ (631) ein Rassist sei. Hiermit bringt er zum Ausdruck, dass rassistische Haltungen in jedem Fall unter Verschluss zu halten versucht werden, so dass sich Rassisten eben nicht - eine Meinung die vorher von Lars behauptet worden war und der Dirk mit seinem Redebeitrag widerspricht - „*in der Alltagssprache / unwillkürlich*“ (636) entlarven.

Paul wirft hierauf ein, dass er (gemeint ist hier offensichtlich Martin Walser) dies gar nicht getan habe (sich rassistisch zu äußern), vielmehr habe er gesagt, dass „*Auschwitz*“ (633) nicht als „*moralische Keule*“ (633) - hier bleibt der Satz unbeendet, kann aber unter Kenntnis der zugrunde gelegten Walser-Rede zu Ende gedacht werden - benutzt werden dürfe.

Dirk weist Pauls Beitrag zurück mit dem Hinweis „*Jetzt wirste ja inhaltlich*“ (635), und wiederholt – vermutlich in der Absicht, seine Aussage zu verdeutlichen - Lars` Äußerung, auf die sich sein Redebeitrag bezogen hatte. Dieser habe gesagt, dass sich ein Rassist in der Alltagssprache entlarve. Paul argumentiert – wiederum zu wiederholten Male – damit, dass es auf dessen Bildungsniveau ankomme. Er sieht also offensichtlich nicht nur die Möglichkeit, dass ungewollte rassistische Äußerungen aufgrund mangelnder Bildung geäußert werden können, sondern auch, dass ein Rassist mit höherer Bildung in der Lage sei, seine rassistischen Haltungen zu verschleiern.

Lars wirft ein, ohne dass ihm der Turn zugewiesen worden wäre, dass das „*Unbewusste*“ (641) nicht ausgeschlossen werden könne, woraufhin ihm Paul zustimmt, jedoch mit der Einschränkung, dass dies „*gesellschaftlich*“ (643) richtig

---

<sup>290</sup> Zur Rezeption der Rede Martin Walsers anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in der Frankfurter Paulskirche im Oktober 1998 vgl. Dietzsch/Jäger/ Schobert 1999.

sei, womit er sich offensichtlich erneut auf den Topos des kulturellen Unbewussten bezieht.

### **8.3.9. Zum Zusammenhang von Bildung und sprachlicher Kompetenz (645-658)**

Paul kommt nun erneut auf die bereits vorher von ihm angesprochene „*Bildungssituation*“ (650) zu sprechen. Ein „*Postbote*“ (645) mit einer „*Hauptschulausbildung*“ (645) könne „*absoluter Antirassist*“ (649) sein und dennoch „*das Wort islamistisch*“ (649) benutzen. Dies sei aufgrund seiner Bildungssituation verständlich.

Er konstruiert im Folgenden eine Wir-Gruppe, die sich aufgrund des Bildungsniveaus in einer „*anderen Position*“ (652) befände als andere Menschen. Der von ihm schon früher formulierte Anspruch, sich möglichst präzise auszudrücken, treffe nur auf „*bestimmte Bildungsniveaus*“ (654) zu, „*weil andere es einfach nicht können*“ (654-655), da sie nicht „*sensibilisiert genug*“ (656) seien, „*um überhaupt zu wissen, was sie mit Sprache anrichten können und damit verantwortungsvoll umgehen können*“ (656-657).

In Pauls Redebeitrag kommt die Auffassung zum Vorschein, ein sensibler und verantwortungsvoller Umgang mit Sprache stehe im direkten Zusammenhang mit Bildung. Es werden zwei homogene Gruppen konstruiert, die sich jeweils durch ihr Bildungsniveau, das sich an der Zugehörigkeit einer bestimmten Schulform, bzw. am jeweiligen Schulabschluss festmacht, unterscheiden.

Wenngleich er rassistische Haltungen nicht auf eine niedriges (Schul-) Bildungsniveau zurückführt, so erscheint seiner Meinung nach rassistische Sprache durchaus hiermit in Verbindung zu stehen. Dies könne jedoch den SprecherInnen nicht zur Last gelegt werden, da diese aufgrund ihrer geringen Bildung nicht in der Lage seien, mit Sprache „*verantwortungsvoll um[zu]gehen*“ (657).

### **8.3.10. Nachträgliche Umdeutung eigener Äußerungen (659-683)**

Max bezieht sich, nachdem ich darauf hingewiesen habe, dass der Kurs gleich in die Pause gehen könne, abschließend auf das Beispiel der Äußerung „*die da unten*“. Diese Formulierung sei gezielt gewählt gewesen, um zu verdeutlichen, dass Muslime von „*breite[n] Bevölkerungsschichten*“ (665) als „*die da unten*“ bezeichnet würden. Insofern sei diese Formulierung, um die sich die gesamte Diskussion drehe, aus dem

„Kontext gerissen“ (667). Sie sei von jedem verstanden worden und aus diesem Grunde auch nicht näher hinterfragt worden.

Auf meine Nachfrage „Wieso? Wie meinst du das, das war gezielt so gemeint?“ (671) erläutert er seine vorherige Äußerung. Die Formulierung sei gezielt gewählt worden, „um eben zu verdeutlichen, dass eben viele, eh / oder viel / eh / die breite Masse (hh) nicht so differenziert denkt und eben jetzt wirklich nur jetzt / sich / eh, den Islam jetzt als einen Block gegenübersteht“ (673-675)

Wenn er schließlich formuliert „das wollt ich damit ausdrücken“ (675), wird deutlich, dass er sich als Sprecher dieser Äußerung wiedererkennt hat.

Wie in Kapitel 6.2.7. dargelegt wurde, widersprach Max mit dieser Äußerung seinem Mitschüler Paul, der kritisch darauf hingewiesen hatte, dass der Islam in der Öffentlichkeit als Feindbild fungiere, indem er vor allem als „Bedrohung“ (vgl. *Transkript I, 391*) und als „fundamentalistische[s] Extrem“ (vgl. *Transkript I, 393*) dargestellt und wahrgenommen werde. Somit kann, bezogen auf diese Äußerung, von einem kritischen Hinweis auf das öffentliche Bild des Islam – wie es von Max behauptet wird - nicht die Rede sein, da er das von Paul konstatierte „Feindbild Islam“ gerade *nicht* als unbegründet erachtet, sondern vielmehr Argumente anführte, mit denen er das Bild eines fundamentalistischen und damit bedrohlichen Islam zu untermauern versuchte.

Auf dem Hintergrund dessen, was innerhalb der letzten Unterrichtsstunde von den SchülerInnen über ausgrenzende und rassistische Äußerungen, bzw. über die Sprecher solcher Äußerungen gesagt wurde, wie z.B. im letzten Redebeitrag von Paul, der dies in Zusammenhang zu mangelnder Bildung gesetzt hat, oder in Lars` Äußerungen, in denen er annimmt, von rassistischen Äußerungen auf die rassistischen Haltungen der SprecherInnen schließen zu können, erscheint es somit naheliegend, dass sich Max durch den Hinweis, er habe eine solche Äußerung gezielt gewählt, um auf die Vorurteile, die in breiten Teilen der Bevölkerung vorhanden seien, kritisch aufmerksam zu machen, von solchen negativen Beurteilungen abzusetzen versucht.

Lars wirft den Begriff des „angewandte[n] Stilmittel[s]“ (678) ein, den Max bereits in der anfänglich geführten Gruppendiskussion in der Formulierung „stilistisches Mittel“ angeführt hatte, um eine seiner Formulierungen, die von Paul kritisiert worden war, als ein sprachliches Mittel zu beschreiben, mit dem anderes ausgedrückt

werden sollte, als das, was durch Pauls kritischen Hinweis nahe legt war.(vgl. Transkript I, 465).

Max nimmt den Einwurf von Lars auf: „Genau. Das war ein stilistisches Mittel“ (679). Paul kommentiert dies mit „Macht doch n i c h t s“ (681). Und wieder nimmt Max die Formulierung seines Mitschülers auf und wiederholt „Macht ja nichts, nee“ (680-682), er habe es „ja nur sagen“ (682) wollen.

Zu diesem Zeitpunkt wird der Unterricht unterbrochen und die SchülerInnen gehen in die Pause.

## 9. Zwischenergebnisse

Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus Kapitel 8. sollen im Folgenden in einem Zwischenschritt dargestellt werden.

Zum einen werde ich mich hierbei auf die in den Äußerungen der SchülerInnen deutlich werdenden Sprachauffassungen beziehen, auf die ich in Kapitel 11. erneut Bezug nehmen werde, um die Frage beantworten zu können, ob, bzw. inwiefern die innerhalb der Unterrichtseinheit thematisierten diskurstheoretischen Grundlagen in die Sprachauffassungen der SchülerInnen Eingang gefunden haben. Zum anderen sollen die mir wesentlich erscheinenden Aspekte der Interaktion der SchülerInnen dargestellt werden, da dies einerseits eine wesentliche Grundlage für die sich anschließende Analyse des Rückkopplungsgesprächs darstellt, darüber hinaus aber auch für die Beantwortung der Frage, welche Schwierigkeiten die Analyse eigener Sprache innerhalb der Institution Schule mit sich bringen kann, herangezogen werden muss.

### 9.1. Zu den Sprachauffassungen der SchülerInnen

Innerhalb der ersten Unterrichtsstunde wurden zunächst drei ausgewählte Gesprächsausschnitte besprochen und schließlich die Frage nach der Angemessenheit von im Kurs entwickelten Lesarten diskutiert.

Die Frage danach, was Sprache „eigentlich“ ist, oder nach dem Zusammenhang von Sprache und Wirklichkeit wurde nicht explizit thematisiert.

Dennoch finden sich Äußerungen, die über die Vorstellungen der SchülerInnen zu diesen und ähnlichen Fragen Auskunft geben, wie z.B. folgende Äußerung:

*wenn man solche Worte wie Neger oder Islamismus oder so Frauen oder sexistische Wörter eben verwendet, ständig, (3) dass man natürlich nicht sagen kann, hier ist jemand, der kann zwischen Alltag und Sprache differenzieren, sondern der sieht den Alltag genauso, wie er ihn in Sprache kleidet, nämlich er sieht in jedem Schwarzen einen Neger und er sieht in jedem ehm, Islam, eh*

**Moslem**

*Ja, in jedem Moslem einen islamistischen Partisan oder Untergrundkämpfer. Und der sieht in jeder Frau en Objekt oder so, ich mein, so kann man nicht unterscheiden, Sprache und Realität hängen eben meiner Meinung nach ganz eng miteinander zusammen (181-191)*

Der Sprecher äußert an dieser Stelle die Auffassung, dass Sprache und Realität in engem Zusammenhang stehen. Wie dieser Zusammenhang zu beschreiben ist, wird von ihm nicht näher ausgeführt. Er geht jedoch davon aus, dass ein Sprecher, der sich rassistisch oder sexistisch äußert, den „Alltag“ genauso sieht, wie er ihn „in Sprache

kleidet“. Diese Formulierung verweist auf eine Nähe zu einem *abbildtheoretischen Sprachverständnis*.

Die Formulierung „*der sieht den Alltag genauso wie [...]*“ (184) präsupponiert das Vorhandensein einer objektiven äußeren Wirklichkeit, von der sich der Mensch zunächst „ein Bild macht“. D.h. zwischen der äußeren Wirklichkeit und dem Subjekt findet ein Vermittlungsprozess statt, bei dem sich der Mensch ein inneres Abbild der äußeren Wirklichkeit schafft. Den internen Abbildern, die sich der Mensch geschaffen hat, sind Zeichen zugeordnet – die Sprache, mit der er seine ideellen Abbilder darzustellen vermag.

Daraus kann geschlossen werden, dass durch die Analyse von Sprache ohne weiteres das Weltbild des Sprechers und somit auch seine Einstellungen und Haltungen rekonstruiert werden können.

Dieses Moment wird auch von dem Sprecher dieser Äußerung explizit benannt, indem er etwas später äußert: „*aber wenn man in gewisser Art geprägt ist, dann benutzt man eben diese Wörter und die entlarven einen, ich mein, durch die Sprache entlarven sie dich*“ (566-571).

Alltagssprachliche Metaphern über Sprache und Sprechen wie bspw. „etwas in Sprache kleiden“ (vgl. 184) weisen auf einen Sprachbegriff, der hier als „*formorientiert*“ bezeichnet werden soll.<sup>291</sup>

Dieser ist dadurch charakterisiert, dass er auf die äußere Form von Sprache – wie Laute und Schriftzeichen – ausgerichtet ist. Hierbei wird Sprache als ein System von Zeichen verstanden, wobei dieses System als von den sprechenden Individuen unabhängig erscheint. Diese bedienen sich lediglich dieses Systems zum Zwecke der Kommunikation.

Auf einen solchen Sprachbegriff, der zwar Sprachsystem und Sprachverwendung voneinander unterscheidet, aber dennoch die Verwendung von Sprache in den Blick zu nehmen versucht, verweist auch die Vorstellung von Sprache als Instrument oder Werkzeug, wie es auch in folgender Äußerung zum Ausdruck kommt: „*aber wenn ich Sprache jetzt wie gesagt instrumentalisierere als soziales Werkzeug, dann [...]*“ (511-512).

Die Vorstellung eines Sprachsystems, auf das von den SprecherInnen zurückgegriffen und das von ihnen angewandt wird, zeigt sich auch in einer

---

<sup>291</sup> Vgl. Januschek 1986, S.134.

Äußerung, in der die Bemühung beschrieben wird, Worte nur noch in ihrer „*wirklichen Bedeutung zu benutzen*“ (306). Die Unterscheidung von „richtigen“ und „falschen“ Begriffen findet sich mehrfach in den hier vorliegenden Äußerungen.

Ein Sprecher äußert beispielsweise, dass jeder bemüht sei, zu vermeiden, dass Worte „*falsch benutzt*“ (200) würden. Ein weiterer beschreibt seine eigene „*verzweifelt[e]*“ (239) Suche, „*das richtige Wort zu finden*“ (239). Bedeutungen erscheinen hier als objektivierbare Größe.

Es erscheint mir naheliegend, dass Bedeutung hier im Sinne einer eindeutigen lexikalischen Bedeutung verstanden wird, die festgelegt ist und von den SprecherInnen lediglich „gefunden“ werden muss. Ein Sprecher beschreibt eine solche Suche nach dem „richtigen Begriff“ folgendermaßen: „*wenn ich einen Begriff sage und dann den nächsten und dann merke, das is auch nich der Richtige, zu sagen, dass ich beim richtigen Begriff bin, dann*“ (301) dokumentiere dies das Bemühen, die Begriffe nur „*in ihrer wirklichen Bedeutung zu benutzen*“ (306). Dies sei „*so ein kleiner Arbeitsprozess, den man da im Kopf durchmacht*“ (307).

Auch Sprachnormen werden als eindeutig bestimmbar beschrieben.

Ein Sprecher äußert, dass „*im Grunde genommen jeder*“ (204) versuche, der antirassistischen Norm zu entsprechen. Dies gelinge, je nachdem wie „*sprachgewandt*“ (205) die SprecherInnen seien, mal besser, mal schlechter.

Da seine Äußerung nahe legt, dass nachträglich eindeutig bestimmt werden könne, ob der oder die SprecherIn sich mit der jeweiligen sprachlichen Äußerung innerhalb der antirassistischen Norm bewegt, erscheint die Grenze der Normiertheit eindeutig festgelegt. Darüber hinaus wird hier die Sprache der jeweiligen SprecherInnen als Kriterium herangezogen, um zu entscheiden, ob Äußerungen der angelegten Norm entsprechen. Dass SprecherInnen in einer Situation mit ihren Äußerungen einer Norm entsprechen können, während sie in einer anderen Situation mit der selben Äußerung Normen brechen, wird hierbei nicht berücksichtigt.

Im Gegensatz zu der Vorstellung eines eindeutig festgelegten Sprachsystems, dessen sich die SprecherInnen bedienen, wird an anderer Stelle die gemeinsame Herstellung diskursiver Gegenstände präsupponiert. Die Äußerung „*im Gespräch bildet sich das dann so heraus*“ (289) beinhaltet die Vorstellung, dass innerhalb einer interaktiven (Gesprächs)Situation diese Gegenstände *entwickelt* werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Intentionen der SprecherInnen. Während nach obiger Auffassung sprachliche Äußerungen als ein Produkt der Interaktion aufgefasst werden, erscheinen die Intentionen der SprecherInnen an anderer Stelle den sprachlichen Äußerungen vorgängig.

In der Äußerung: „*wenn ich irgendeinem Fremden gegenüberstehe und es ihm dann versuche zu erklären, bei dem ich sehr darauf achten muss, was ich sage und wie ich es sage, damit meine Aussage nachher nicht verfälscht wird oder verfälscht aufgefasst wird*“ (213f.) verdeutlicht die Sprecherin den ihr notwendig erscheinenden Anspruch, ihre Aussagen gemäß ihren Intentionen „genau“ zu formulieren. Hierbei erscheinen die Intentionen den sprachlichen Äußerungen vorgängig. Bei Misslingen einer adäquaten „Übersetzung“ ihrer Intentionen droht, dass bei ihrem Gegenüber ein „verfälschter“ Eindruck entsteht, der mit ihren ursprünglichen – zeitlich davor liegenden – Intentionen nicht übereinstimmt.

Das Vorhandensein bestimmbarer Intentionen der SprecherInnen wird auch in folgender Äußerung präsupponiert: „*Also, es ist ganz offensichtlich, dass diese Leute keine Begrifflichkeiten für die Dinge besitzen, die sie sagen wollen*“ (38f.). Mit dieser Äußerung wird die Schwierigkeit beschrieben, das, was die SprecherInnen „eigentlich“ ausdrücken wollen, in Sprache zu fassen. Der sich hieraus ergebende Widerspruch bleibt unaufgelöst: wenn ein/e SprecherIn weiß, was er oder sie ausdrücken will, so ist dies bereits an Worte gebunden, d.h. dass das zu konstruierende Wort bereits existiert.

Wie bereits deutlich geworden ist, sind die geäußerten Sprachvorstellungen keineswegs widerspruchsfrei. Auch die von ein und derselben Person getätigten Äußerungen weisen Widersprüchlichkeiten auf, die von den übrigen KursteilnehmerInnen offensichtlich nicht bemerkt werden und somit unwidersprochen bleiben.

## **9.2. Zum Zusammenhang von Sprache und Rassismus**

Die in den Äußerungen der SchülerInnen deutlich werdenden Sprachauffassungen beruhen offensichtlich auf einem Alltagsverständnis von Sprache. Es kann angenommen werden, dass eine eingehende Beschäftigung mit einer solchen Thematik bislang nicht stattgefunden hat. Dies wird auch an den widersprüchlichen Positionen deutlich, die in dem hier untersuchten Sprachmaterial von ein und

demselben Sprecher vertreten werden, ohne dass von den übrigen GesprächsteilnehmerInnen auf die Widersprüchlichkeit der geäußerten Positionen hingewiesen wurde.

Wie bereits oben dargestellt, vertritt einer der Sprecher die Meinung, dass sich ein rassistischer Sprecher unweigerlich durch seine Sprache entlarve. Die rassistische Haltung drücke sich automatisch in seinem rassistischen Sprachgebrauch aus. „[Wer] solche Worte wie Neger [...] eben verwendet, ständig [...] der sieht in jedem Schwarzen einen Neger“ (181ff.)

Etwas später vertritt er in der Frage nach der Bewertung sprachlicher Äußerungen die Position, dass der Adressat der Äußerung die jeweilige Bewertungsinstanz darstellt: „ich meine, es kommt darauf an, dass der Adressat das versteht, wenn das jetzt jemand ist, der sich davon angegriffen fühlt, dann ist automatisch der Sprecher ein Rassist, beziehungsweise jemand, der abwertend oder abfällig über die Leute, die da unten eben wohnen (lacht) redet“ (489ff.).

In seiner ersten Äußerung erscheint die Entscheidung darüber, ob jemand als Rassist angesehen werden muss, objektiv beantwortbar. Die Benutzung von als rassistisch zu verstehenden Termini weise unweigerlich auf einen rassistischen Sprecher hin.

In der später vorgenommenen Äußerung entscheidet demgegenüber die Befindlichkeit des Adressaten über die Angemessenheit einer solchen Zuschreibung. Fühlt sich der Adressat „angegriffen“, handelt es sich bei dem Sprecher um einen Rassist, evoziert jedoch die Äußerung des Sprechers bei seinem Adressaten kein solches Gefühl – so muss geschlussfolgert werden – wird auch der Vorwurf des Rassismus gegenstandslos.

### **9.3. Zum Analysieren eigener sprachlicher Äußerungen**

Wie bereits dargestellt wurde, war es den SchülerInnen möglich, die sprachlichen Äußerungen den jeweiligen KursteilnehmerInnen zuzuordnen.

Dies wurde dadurch ermöglicht, dass ihnen ein Einblick in das Transkript – soweit es zu diesem Zeitpunkt vorlag – gewährt wurde.

Deutlich wird dies auch durch Äußerungen eines Schülers innerhalb des Rückkopplungsgesprächs, von dem sich zwei seiner Äußerungen in den zu Anfang der Unterrichtsstunde diskutierten Gesprächsausschnitten fanden.

Nachdem diese Äußerungen anfänglich von einem seiner Mitschüler kritisch kommentiert wurden, verteidigt er die Sprecher zunächst mit dem Hinweis, dass

diese die kritisierten Äußerungen nicht „böswillig“ (44) vorgenommen hätten. Etwas später wird deutlich, dass er sich selbst als einen der Sprecher wiedererkannt hat. Der Kritik, die sich an der Verwendung eines Begriffes festmacht, entgegnet er: „*dabei habe ich, wollte ich das gar nicht machen, also, das war en ganz unbewusster Fehler, den ich selber auch sofort einsehe*“ (114f.) Auch an anderer Stelle verdeutlicht die mehrfache Verwendung der 1. Person Singular, dass er sich offenbar jederzeit bewusst ist, dass die diskutierten Gesprächsausschnitte (auch) Redebeiträge seiner Person darstellen (vgl. 238f., 301ff.).

Neben dem zuerst vorgebrachten Argument, dass solche Äußerungen, wie die von seinen Mitschülern kritisierten, nicht böswillig vorgebracht würden, führt er an, dass der diskutierte Gesprächsausschnitt das Bemühen dokumentiere „*eben aus diesen festgefahrenen Bahnen, in denen man eben diese Wörter missverständlich konnotiert hat, auszubrechen*“ (304f.). Hiermit verlässt er seine Position, in der er kritische Einwände lediglich abzuwehren versucht, indem er die Sprecher mit dem Argument verteidigt, dass ihren Äußerungen keine „böswilligen“ Absichten zugrunde liegen. Stattdessen konstatiert er „positive Absichten“, die seiner Ansicht nach in dem Bemühen der SprecherInnen zum Ausdruck kommen, sich möglichst unmissverständlich auszudrücken.

#### **9.4. Zu der Möglichkeit der nachträglichen Umdeutung einer eigenen sprachlichen Äußerung**

Bereits in der anfänglich geführten Gruppendiskussion war die Äußerung eines Schülers von anderer Seite kritisiert worden. Der an Stelle des Personalpronomens verwandte Artikel „die“, mit der der Sprecher die Gesamtheit von Muslimen bezeichnete, wurde von anderer Seite unter Hinweis auf die damit einhergehende Homogenisierung kritisiert. Wie die Analyse in Kapitel 6.2.7. gezeigt hat, wurde der Inhalt des kritischen Einwands von dem Sprecher nicht erfasst. Nach dem vierten Versuch seines Mitschülers auf die vorgenommenen Homogenisierungen hinzuweisen, erwidert er, dies als „*stilistisches Mittel*“ (465) eingesetzt zu haben, um darauf hinzuweisen, dass Muslime „*von uns jetzt als die andere Front angesehen*“ (Transkript I 477f.) werden.

Auch innerhalb des Rückkopplungsgesprächs nutzt er die Strategie der Intentions-Leugnung.<sup>292</sup> Bezogen auf die innerhalb der letzten Stunde diskutierten

---

<sup>292</sup> Vgl. Kapitel 7.7.1.

Formulierung „die da unten“ als nähere Beschreibung von Muslimen, äußert er, diese „gezielt“ (664) eingesetzt zu haben, um zu verdeutlichen, dass Muslime von „breite[n] Bevölkerungsschichten“ (665) als „die da unten“ bezeichnet würden. Wie in Kapitel 8.3.10. dargestellt wurde, widersprach er mit der hier herangezogenen Äußerung nicht etwa einem von Seiten eines Mitschülers konstatierten Feindbild Islam, sondern unterstrich vielmehr die Angemessenheit eines solchen Bildes, in dem der Islam als fundamentalistisch und somit auch als Bedrohungspotential dargestellt und wahrgenommen wird.

Zum einen wird in diesem Gesprächsausschnitt deutlich, dass auch dieser Schüler sich als Sprecher bestimmter Äußerungen wiedererkannt hat, zum anderen zeigt sich hieran die Möglichkeit eine Äußerung, mit der Homogenisierungen vorgenommen wurden, nachträglich als kritischen Hinweis auf die Homogenisierung anderer SprecherInnen auszuweisen.

### **9.5. Zur Vorstellung von Gesprächen und Diskussionen als Kampf**

Die oben dargestellten Reaktionen von Sprechern auf die geäußerte Kritik an sprachlichen Äußerungen, bei denen sie sich als Sprecher identifiziert hatten, zeigt, dass die intellektuelle Auseinandersetzung mit Diskurstheorie, in der die Gesellschaftlichkeit von Diskursen und damit auch die Unumgänglichkeit der Beteiligung an und die Verstrickung in diese hervorgehoben wird, nicht ausreicht, um eine Arbeit an Gesprächsanalysen, bei denen die Äußerungen den SprecherInnen nicht moralisch zur Last gelegt werden und keine Verteidigungsstrategien der jeweiligen SprecherInnen evoziert werden, gewährleisten zu können.

Bezogen auf die konkrete Lerngruppe, mit der hier die Unterrichtseinheit exemplarisch erprobt wurde, erscheint es denkbar, dass die Anwesenheit und die spezifische Beteiligung des Schülers Paul, wie sie in Kapitel 8.2.1. dargelegt wurde, dazu beigetragen hat, solche Effekte hervorzurufen.

Dies verdeutlicht sich innerhalb des Rückkopplungsgesprächs an der Stelle, an der einer der Schüler, nachdem er dargestellt hatte, dass es sich bei einer seiner Äußerungen, die von seinen MitschülerInnen kritisiert worden war, um einen „unbewusste[n] Fehler“ (115) gehandelt habe, für einen besonders sensiblen Umgang mit Sprache plädiert, mit dem Argument: „Wenn Paul das jetzt hört, dann sacht er du Rassist, was benutzt du da für Ausdrücke und so“ (115f.).

Auch Pauls Kommentar hierzu, in dem er verneint, seinen Mitschüler in einem solchen Fall als Rassisten zu bezeichnen (vgl. 119), verhindert nicht, dass dieser auch im Folgenden fortfährt, sich als Sprecher einer kritisierten Äußerung zu verteidigen (vgl. 299ff.).

Darüber hinaus kommt in Äußerungen wiederholt die Vorstellung zum Ausdruck, bei Gesprächen und Diskussionen handele es sich um einen Kampf.

An einer Stelle wird dies folgendermaßen formuliert:

*„Das heißt, deswegen muss man eben probieren, seinem Gegenüber keinerlei Angriffsmöglichkeit zu geben, also, dass er nichts kritisieren kann“ (97ff.)*

Und an anderer Stelle:

*„[...] um solche Angriffsfläche nicht zu bieten, muss man sich eben da ganz besonders sensibilisieren“ (117f.).*

Der potentielle „Angriff“ von Gesprächs- oder DiskussionspartnerInnen, der an dieser Stelle von dem Sprecher antizipiert wird, besteht für ihn darin, dass man ihm etwas von seiner „Redezeit wegnehmen“ (113) oder ihn „fertigmachen“ (113) könnte.

Bei dieser Vorstellung von diskursiver Auseinandersetzung als Kampf, bei dem man versuchen muss, sich gegen seine Gegner durchzusetzen, um diesen Kampf zu gewinnen, ergibt sich die Notwendigkeit des von ihm geforderten sensiblen Umgangs mit Sprache lediglich aus der Bemühung, die eigene Person vor solchen möglichen Angriffen zu schützen.

Die innerhalb der Unterrichtseinheit thematisierten Aspekte der Reproduktion von Diskursen, an denen sich die sprechenden Subjekte beteiligen und mit der sie dazu beitragen können, ungewollte diskursive Effekte zu evozieren, bleibt hierbei gänzlich unberücksichtigt.

## **9.6. Zu der Möglichkeit eines solidarischen Miteinander**

Der formulierte Anspruch, sich durch einen sensiblen Umgang mit Sprache vor Kritik zu schützen, bleibt nicht unwidersprochen.

Ich versuche, die präsupponierte einseitig negative Bewertung von Kritik in Frage zu stellen:

*„Wobei natürlich die Frage ist, inwiefern es wirklich schlimm ist, wenn man kritisiert wird, oder darauf hingewiesen wird, dass man Dinge auch anders sehen kann.“ (101ff.)*

Bezogen auf die Person des Sprechers dieser Äußerung zeitigt dieser Versuch keinen unmittelbaren Effekt. In seiner Replik äußert er erneut, keine Angriffsfläche bieten zu wollen, um zu vermeiden, dass ihm Redezeit weggenommen, oder er „fertiggemacht“ werden könnte (vgl. 103ff.).

Auch der Versuch, die von den SchülerInnen geäußerte Kritik zu hinterfragen, indem ich meine eigene Position darstelle, wobei ich die diskutierten sprachlichen Äußerungen, auf die sich die Kritik der KursteilnehmerInnen bezog, eindeutig positiv bewerte, schlägt fehl.

Auf meine Äußerung:

*„ihr habt ja am Anfang das erst einmal relativ negativ ausgelegt. Da stammelt jemand rum und sucht nach einem Begriff und der hat also keine Ahnung von den Begriffen und deshalb sollte er am besten gar nicht darüber reden, also ich fand das doch sehr hart, also weil ich [das K.H.], wie gesagt, auf jeden Fall, positiv wenden würde und sagen würde, da bemüht sich jemand um eine differenzierte Ausdrucksweise, aufgrund eines bestimmten Hintergrundes, dass er eben nicht ausgrenzend oder negativ argumentieren will.“ (262ff.)*

reagiert einer der Schüler mit dem Hinweis, dass sich der Sprecher, bevor er sich äußert, informieren sollte („Na, dann soll er sich ein Wörterbuch nehmen und nachkucken, bevor er was sagt“ (269f.)),

woraufhin ich erneut einwende:

*„Na, er hat ja hier in dem Fall ja Mitschüler, Mitschülerinnen, die ihm auf die Sprünge helfen konnten [...]“ (271f.)*

Hiermit ist zum einen die Möglichkeit eines solidarischen Miteinander angesprochen. Darüber hinaus wird die thematisierte Hilfestellung der MitschülerInnen durch die Verwendung der Indikativform des Imperfekts als gelungen beschrieben. Der weiteren Ausführung, mit der darauf hingewiesen wird, dass es einfach sei, Kritik an sprachlichen Äußerungen zu üben, während man selber nicht redet, oder wenn man ein Transkript vorliegen hat, wird erneut widersprochen:

*„Dann hätte er seine Unkenntnis deutlich annoncieren müssen und fragen müssen, und so weiter“ (277f.).*

Weshalb es als wesentlich erachtet wird, dass der Sprecher seine „Unkenntnis“ deutlich zum Ausdruck bringt, indem er sie explizit benennt, wird an dieser Stelle nicht deutlich. Ich frage die SchülerInnen nach ihren Meinungen unter Hinweis darauf, dass es sich meine Meinung nach hierbei um eine Provokation des Sprechers handele.

Wenn dieser etwas später äußert, dass sein Redebeitrag, mit dem er für eine Angleichung der Umgangssprache an die Schriftsprache plädiert und eine „*deutliche Sprache*“ (328) als eine „*ganz wesentliche Grundlage für funktionierende Verständigung*“ (328f.) beschreibt, „*nicht provozierend gemeint*“ sei (323), wird deutlich, dass auch mein Versuch, dem kritischen und darüber hinaus m.E. despektierlichen Umgehen der SchülerInnen miteinander entgegenzuwirken, bezogen auf die Person dieses Sprechers keine unmittelbare Wirkung gezeigt hat.

Zu einem späteren Zeitpunkt versuche ich erneut, den Aspekt der diskursiven Verstrickung, von dem nicht nur einzelne Subjekte betroffen sind, zu thematisieren. Bezogen auf die diskutierten Gesprächsausschnitte weise ich darauf hin, dass es niemandem – hierbei beziehe ich meine eigene Person explizit mit ein – die Verwendung von Termini, die nun innerhalb des Rückkopplungsgesprächs nachträglich kritisiert wurden, aufgefallen sei (vgl.604ff.).

Es gehe bei den Analysen nicht darum „*die Leute dann daraufhin zu diffamiern und zu sagen, du hast das oder du, du argumentierst ja immer nur ausgrenzend, oder so.*“ (616f.). Einer der Schüler, der zuvor die Sprecher der Gesprächsausschnitte als inkompetent bezeichnet und einer Mitschülerin „Blauäugigkeit“ vorgeworfen hatte, bezieht meine Äußerung zwar auf sich, weist die darin enthaltene Kritik jedoch zurück: „*das hab ich auch gar nicht gesagt*“ (619). Einer seiner Mitschüler stimmt ihm an dieser Stelle zu: „*Natürlich nicht*“ (620).

Mit meiner Beschreibung der geäußerten Kritik, die darin bestehe, MitschülerInnen vorzuwerfen, „*immer nur ausgrenzend*“ (617f.) zu argumentieren, wird durch die Verwendung des graduierenden Adverbs „immer“, ein - in diesem Fall - zu hoher Grad ausgedrückt. Es ist naheliegend, dass es hierdurch erleichtert wird, meinen Einwand als unzutreffend abzuwehren.

Zu einem späteren Zeitpunkt wird sich einer der Schüler dahingehend äußern, dass die Beschäftigung mit Diskursanalyse vor allem für Menschen sinnvoll sei, denen bestimmte „*Hintergründigkeiten ihrer Sprache*“ (760) noch gar nicht bewusst seien. Hierbei bezieht er sich ausdrücklich auf eines einer Mitschülerinnen, „*die offenbar dieser Thematik recht indifferent gegenüberzustehen*“ (764f.) schein und sich demzufolge „*dieser Problematik ein bisschen mehr stellen sollte*“ (765f.).

Diese sich nur wenig später anschließende Kritik einer Schülerin zeigt, dass meine Versuche der Einflussnahme auf das Verhalten der SchülerInnen untereinander - zumindest kurzfristig - keinen Effekt hervorzurufen vermochten.

## 10. Unterrichtsphase III: Das Rückkopplungsgespräch

### 10.1. Feinanalyse des Gesprächsausschnittes 684-703

#### Einleitung des Rückkopplungsgesprächs

Das Rückkopplungsgespräch wird eingeleitet mit dem Hinweis, dass Referendare und junge Lehrer im Zuge ihrer Unterrichtsvorbereitung Lernziele formulieren müssen. Diese Situation solle nun umgedreht werden, indem die *SchülerInnen* formulieren, was sie gelernt haben. Meine einleitenden Sätze sind von Nebengesprächen der SchülerInnen begleitet:

|    |   |
|----|---|
| L  | So / wenn ihr dann wieder (hh) Es ist jetzt die letzte Stunde. (4) Ich denke, wir |
| MS | (-----Nebengespräche-----)  |

|    |   |
|----|---|
| L  | können auch ein bisschen früher Schluss machen, ihr habt ja alle sehr gut mitgearbeitet / |
| MS | (-----Nebengespräche-----)  |

|      |               |   |
|------|---------------|---|
| L    | insgesamt (h) | J a. (5) Aber trotzdem würd ich vorher noch en paar |
| Lars | Finden Sie?   |   |

|    |  |
|----|--|
| L  | noch en paar Sachen gerne vorher von euch wissen, die mich intressiern würden. |
| MS | (-----Nebengespräche-----)   |

|    |  |
|----|--|
| L  | (3) Und zwar ( <i>hustet</i> ) (..) normalerweise ist es so, dass / ehm (3) junge Lehrer |
| MS | (-----Nebengespräche-----)   |

|   |  |
|---|--|
| L | oder Referendare (3) wenn sie ihren Unterricht vorbereiten / ehm / Lernziele formulieren |
|---|--|

|   |        |
|---|--------|
| L | sollen |
|---|--------|

|       |  |
|-------|--|
| Nein. |  |
|-------|--|

|      |   |
|------|---|
| Lars | Wie gefällt ihnen meine Leseart? (3) Sollt ich das jetzt nich fragen? |
|------|---|

|      |   |
|------|---|
| Lars | Ach so. (4) ja, is schon / is schon okay. |
|------|---|

|      |                        |
|------|------------------------|
| Paul | Sei jetzt leise, Lars. |
|------|------------------------|

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| L | (4) Und jetzt würde mich ma |
|---|-----------------------------|

|   |   |
|---|---|
| L | / intressiern, ich würde das gerne mal umdrehn, würde gerne mal von euch wissen / ehm, ob ihr meint, dass ihr was gelernt habt, oder / oder, was ihr / mitgenommen habt / in den letzten Stunden. (688-703) |
|---|---|

*L Heute ist die letzte Stunde. Da ihr gut mitgearbeitet habt, können wir heute etwas früher den Unterricht beenden.*

*Lars Finden Sie?*

*L Ja. Vorher möchte ich aber noch etwas von euch wissen. Referendare müssen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung Lernziel formulieren.*

*Lars Wie gefällt Ihnen meine Lesart (3) Hätte ich das jetzt nicht fragen sollen?.*

*L Nein.*

*Paul Sei jetzt leise, Lars.*

*Lars Ach so. Ist schon in Ordnung.*

*L Ich möchte von euch wissen, ob ihr etwas gelernt habt oder was ihr in den vergangenen Stunden gelernt habt.*

Die anfänglichen Nebengespräche der SchülerInnen sind im Zusammenhang zu sehen mit dem Übergang von Pause zum Beginn der Unterrichtsstunde. Nach

wenigen einleitenden Sätzen der Lehrenden beenden die SchülerInnen ihre privaten Gespräche.

Mein Hinweis, dass es sich um die letzte Stunde der Unterrichtseinheit handelt, verbunden mit der Ankündigung, den Unterricht früher zu beenden und dem Kommentar, dass die SchülerInnen gut mitgearbeitet haben, entspricht der Praxis von Lehrenden, SchülerInnen für besonders gute Mitarbeit durch das Abkürzen von Unterricht oder durch fachlich nicht begründete Unterrichtsmethoden wie Spielen, Geschichten erzählen usw., zu belohnen. Auch der bevorstehende Beginn von Schulferien rechtfertigt vielfach den Einsatz solcher Unterrichtsmethoden, bei denen das Ziel nicht darin besteht, fachliche Inhalte zu vermitteln.

Hieran verdeutlicht sich zum einen der Zwangscharakter, der schulischem Unterricht eigen ist, da SchülerInnen Spielen im Unterricht oder das vorzeitige Beenden des Unterrichts in aller Regel den regulären Lehrveranstaltungen vorziehen werden. Zum anderen scheint, wie insbesondere in dem hier vorliegenden Gesprächsausschnitt deutlich wird, durch die Ankündigung, den Schulunterricht abzukürzen, die von der Lehrperson beigemessene Bedeutung der Unterrichtsinhalte geschmälert zu werden. Da es mir vollkommen unklar sein muss, welche Dauer das von mir geplante Rückkopplungsgespräch einnehmen wird (weder kann ich auf Erfahrungswerte zurückgreifen noch ist es begründet einschätzbar, wie sich ein solches Gespräch in dem Kurs entwickeln wird), legt diese frühzeitige Ankündigung nahe, dass die letzte Unterrichtsstunde aufgrund formeller Kriterien „abgeleistet“ werden muss, aber auch schnell „hinter sich gebracht“ werden kann. Dies steht in Diskrepanz zu der Bedeutung, die das Rückkopplungsgespräch für mich im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt hat, innerhalb dessen die Unterrichtseinheit verortet ist.

Im Anschluss an mein Lob bezüglich der Mitarbeit der SchülerInnen *„ihr habt ja alle sehr gut mitgemacht / insgesamt“* (688), stellt Lars die Rückfrage: *„Finden Sie?“* (689).

An seine Frage können verschiedene Lesarten angelegt werden:

- Sie dient der Vergewisserung, ob meine positive Bewertung der Mitarbeit der SchülerInnen ernst gemeint ist.
- Sie drückt Lars` Verwunderung darüber aus, dass ich die Mitarbeit der SchülerInnen innerhalb der Unterrichtseinheit positiv bewerte, entweder weil er

die mündliche Mitarbeit des Kurses grundsätzlich weniger positiv bewertet oder bezogen auf die Unterrichtseinheit für unbefriedigend erachtet.

- Es wird hiermit seine Verwunderung darüber ausgedrückt, dass ich in meine positive Bewertung „*alle*“ (686) SchülerInnen einschließe, obwohl sich einige wenige Schüler – wozu Lars eindeutig zu rechnen wäre – besonders engagiert gezeigt haben.

Ein weiterer Aspekt, der bei den an Lars` Äußerung herangetragenen Lesarten berücksichtigt werden muss, lässt sich vor allem aus Beobachtungen außerhalb des Unterrichtsgeschehens herleiten und kann somit auch nicht anhand der Transkripte belegt werden.

Insbesondere Lars und Paul suchten auch außerhalb der Unterrichtsstunden den Kontakt zu mir als Lehrender. Lars, der einmal eine Ausgabe des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“ mit in den Unterricht brachte, in dem ein Artikel zum Thema „Islam“ enthalten war, wollte mit mir während der Pause, aber auch während der Gruppenarbeit, die an diesem Tage stattfand, über diesen Artikel diskutieren. Ein Blick in die Zeitschrift zeigte, dass der Artikel mit Unterstreichungen und Randnotizen versehen war.

An anderer Stelle bezog er sich auf eine von mir geäußerte abfällige Bemerkung über den „Spiegel“. Da es sich hierbei um sein „Leib-und-Magen-Blatt“ handele, wollte er von mir genau erläutert haben, worauf sich meine Kritik an dieser Zeitschrift beziehe.

Sein – im Vergleich zu den meisten anderen SchülerInnen – besonderes Engagement innerhalb des Unterrichts und sein offensichtlich erhöhtes Interesse an den Unterrichtsinhalten kommt m.E. auch in den wiederholten Zwischenbemerkungen zum Ausdruck, mit denen er sich in das Unterrichtsgespräch einbringt und – wie sich im Folgenden noch zeigen wird – verschiedentlich den direkten Kontakt zu mir als Lehrenden herstellt.

Meine anschließende Einleitung des Arbeitsauftrages wird eingeleitet mit dem Hinweis, dass mich die Dinge, die ich vor Beendigung der Unterrichtsstunde noch von den SchülerInnen wissen wolle, „*intressiern würden*“ (691). Hier wird nahegelegt, es handele sich lediglich um ein privates Interesse. Die zentrale Bedeutung, die das Rückkopplungsgespräch innerhalb des Forschungsvorhabens hat,

blieb während der gesamten Unterrichtseinheit unerwähnt und wird auch an dieser Stelle nicht thematisiert.

Meine fortführende Erläuterung des Arbeitsauftrages, in der ich erwähne, dass *"junge Lehrer oder Referendare"* (639) während ihrer Unterrichtsvorbereitung Lernziele formulieren müssen, wird erneut von Lars unterbrochen. Er stellt mir die Frage: *"Wie gefällt Ihnen meine Leseart"* (696).

Hiermit rekurriert er auf meine während der Unterrichtseinheit wiederholten Aufforderungen, Lesarten zu entwickeln und - damit einhergehend - den mehrfach thematisierten Aspekt, dass es keine "objektiven" Interpretationen gebe.

Seine Einwurf muss zunächst als Provokation verstanden werden, da er mich unterbricht mit einer Äußerung, die nicht ohne Weiteres in sinnvollen Zusammenhang gestellt werden kann zu meiner Äußerung. Darüber hinaus bringt Lars hiermit aber auch zum Ausdruck, dass er ein von mir formuliertes Lernziel erreicht hat. Seine Äußerung präsupponiert, dass er eine Lesart entwickelt hat - wenngleich diese lediglich fiktiv ist - und er sich mit mir über diese argumentativ auseinander zusetzen versucht, indem er mich nach meiner Meinung zu dieser Lesart fragt.

Mit dem von ihm verwandten Ausdruck des "Gefallens" stellt er die Auseinandersetzung mit Lesarten in Zusammenhang zu ästhetischen Kriterien. Seine Frage legt nahe, dass nicht Pro- und Kontraargumente für oder gegen Lesarten sprechen, sondern dass diese vielmehr eine subjektive Bewertung erfahren, die nur schwerlich argumentativ begründet werden kann.

Nachdem ich auf seine Frage nicht reagiere, fährt er fort: *"Sollt ich so was jetzt nicht fragen?"* (697). Auf meine Verneinung und die von Paul geäußerte Aufforderung *"Sei jetzt leise, Lars"* (699) reagiert er mit einem Ausdruck des Erstaunens *"Ach so"* (697), mit dem suggeriert wird, dass er erst in diesem Moment begriffen hat, dass Zwischenfragen, die sich zu dem aktuellen Unterrichtsgeschehen nicht in sinnvollen Zusammenhang stellen lassen, aus Sicht der Lehrenden unerwünscht sind. Er lenkt jedoch, nachdem auch dies unkommentiert bleibt, ein: *"Ja, is schon / is schon okay"* (697-700).

Ich fahre im Anschluss fort, meine einleitende Frage zu formulieren. Die Situation, dass Lehrende zu erreichende Lernziele im Vorfeld formulieren müssten, wolle ich

"umdrehn" (702). Ich wolle wissen, ob die SchülerInnen glauben, etwas gelernt zu haben, bzw. was sie aus dem Unterricht "mitgenommen" (703) hätten.

Meine zunächst formulierte Frage, ob die SchülerInnen überhaupt etwas gelernt hätten, präsupponiert die Annahme, dass dies u.U. auch nicht der Fall sein könne. Wenngleich hiermit scheinbar den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben wird, zu äußern, dass der Unterricht ihnen nichts gebracht habe, kommt hierin wohl vor allem die Befürchtung zum Ausdruck, dass jegliche Lernerfolge von den SchülerInnen negiert werden könnten.

- **Zusammenfassung**

Innerhalb der Analyse der Einleitung des Rückkopplungsgesprächs verdeutlichte sich zunächst der Zwangscharakter, der der schulischen Institution zu eigen ist

Der Zwangscharakter von Schule, der sich bereits in der allgemeinen Schulpflicht verwirklicht, aber auch im Schulalltag gegenwärtig ist<sup>293</sup>, zeigt sich innerhalb des hier vorliegenden Gesprächsausschnittes darin, dass die von mir konstatierte gute Mitarbeit der SchülerInnen durch eine Abkürzung der letzten Unterrichtsstunde belohnt werden soll. Es erscheint nahezu undenkbar, dass die SchülerInnen ein solches Angebot unter Hinweis auf ihr großes thematisches Interesse ablehnen würden. Wenn jedoch ein solcher Fall, unabhängig von den jeweiligen Unterrichtsinhalten weitestgehend ausgeschlossen erscheint, stellt sich die Frage danach, inwiefern die Bedürfnisse von SchülerInnen innerhalb der schulischen Institution überhaupt Berücksichtigung finden. (Stichworte sind hierbei: Selbstbestimmung von Lerninhalten, dem Zeitpunkt und der Zeitdauer, die hierfür verwendet werden sollen, die Bestimmung von Lernformen etc.)

Darüber hinaus verdeutlicht sich innerhalb des hier analysierten Gesprächsausschnittes die Bedeutung von *Leistungsbeurteilungen*, die für SchülerInnen auch aufgrund struktureller Gegebenheiten einen großen Stellenwert besitzen (insbesondere durch ihren Einfluss auf die Zugangsberechtigung für Studium, Berufsausbildung oder den Arbeitsmarkt).

Meine positive Beurteilung der Mitarbeit der SchülerInnen findet besondere Beachtung von Seiten eines Schülers, wie seine sich anschließende Nachfrage verdeutlicht. Wenngleich an diese Frage – wie oben dargestellt – verschiedene Lesarten angelegt werden können, zeigt sich hieran die Bedeutung, die

---

<sup>293</sup> Vgl. die Kapitel 4.1. und 4.2.

Leistungsbewertungen für SchülerInnen haben, die es SchülerInnen geradezu unmöglich macht, hierzu eine gleichgültige Position zu beziehen.

Durch die Relevanz, die Beurteilungen und Benotungen für SchülerInnen haben, wird es erschwert, das Interesse der SchülerInnen an den Unterrichtsinhalten zu beurteilen. Ob sich bspw. das Engagement des Schülers Lars, das sich in reger mündlicher Beteiligung innerhalb des Unterrichts, aber auch in dem Versuch, sich mit mir jenseits des Unterrichts thematisch auseinander zu setzen, zeigt, tatsächlich auf sein Interesse an der behandelten Thematik zurückführen lässt oder auf die Bemühung um die positive Bewertung der Lehrenden, die sich u.U. in die Notengebung niederschlagen wird, lässt sich nicht abschließend klären.

Insofern ist es aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen von Schule unmöglich, das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und SchülerInnen aufzulösen, auch in einem Fall, in dem die Lehrenden nicht dem schulischen Lehrkörper angehören und nicht beabsichtigen, die Leistungen der SchülerInnen abschließend zu bewerten. Der Schüler Lars kann sich nicht sicher sein, ob eine Bewertung der Unterrichtseinheit in die folgenden Halbjahresbenotung nicht doch mit eingehen wird, ich kann mir demgegenüber nicht sicher sein, ob seine Versuche, auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens Kontakt mit mir aufzunehmen und sich mit mir über die im Unterricht vorgegebene Thematik auseinander zu setzen, nicht vor allem darin begründet sind, eine etwaige Benotung positiv beeinflussen zu wollen.

Darüber hinaus lässt sich anhand der Analyse dieses Gesprächsausschnittes die Schwierigkeit aufzeigen, ein Forschungsvorhaben durchzuführen, das aufgrund seines Anspruches, einer Instrumentalisierung der untersuchten Personen entgegenwirken zu wollen, Offenheit gegenüber denselben erfordert.

Die Bedeutung des Rückkopplungsgesprächs innerhalb des Forschungsvorhabens wurde während der gesamten Unterrichtseinheit nicht thematisiert, da ich davon ausgegangen bin, dass dies der Gefahr Vorschub leisten würde, dass die SchülerInnen versuchen könnten, den Erwartungen der Lehrenden zu entsprechen.

In meiner Einleitung des Rückkopplungsgesprächs wurde mit der Formulierung, dass ich „*en paar Sachen gerne*“ (691) von den SchülerInnen wissen wolle, „*die mich intressiern würden*“ (691) ein privates Interesse ausgedrückt, das nicht erkennen ließ, dass die sich an meine Frage anschließenden SchülerInnenäußerungen von

besonderer Bedeutung für das von mir durchgeführte Forschungsvorhaben sind, da anhand des Rückkopplungsgesprächs der zentralen Frage nachgegangen werden soll, wie die SchülerInnen die Auseinandersetzung mit Diskurstheorie und –analyse in Schule nachträglich beurteilen.

Die Bedeutsamkeit des Rückkopplungsgesprächs zeigt sich auch in der von mir wiederholt gestellten Frage, ob die SchülerInnen meinen, überhaupt etwas gelernt zu haben. Die sich darin ausdrückende Befürchtung, dass jeglicher Lernerfolg von den SchülerInnen negiert werden könnte, zeugt gleichzeitig von dem Wunsch, das eigene Forschungsvorhaben positiv bewertet zu finden, vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass es auch zum Zwecke der Weiterqualifizierung der Forschenden durchgeführt wurde.

## **10.2. Gelernt wurde: Es können Rückschlüsse auf Personen und deren Intentionen gezogen werden (704-711)**

Ich gebe den Turn zunächst an Sonja. Diese äußert, man habe *"auf jeden Fall mitbekommen"* (705), dass man darauf achten müsse, *"wem gegenüber man sich wie ausdrückt"* (707). Dies hatte sie bereits zu einem früheren Zeitpunkt formuliert, wobei sie in dem Zusammenhang auf die Notwendigkeit verwiesen hatte, Äußerungen dem jeweiligen Gegenüber „anzupassen“ (vgl. 210-216).

Die Frage nach dem Adressatenbezug von Äußerungen wurde jedoch nicht innerhalb der Unterrichtseinheit thematisiert, sondern wurde lediglich innerhalb des hier zugrunde liegenden Unterrichtsgesprächs von Seiten der SchülerInnen angesprochen. Darüber hinaus äußert sie, die Notwendigkeit erkannt zu haben, *"innerhalb eines Gesprächs auf so Kleinigkeiten zu achten"* (708). Die Kleinigkeiten, auf die man achten müsse, konkretisiert sie mit *"was sagt jemand / ehm / wieso könnte er das jetzt sagen"* (708-709). Hierdurch könne man *"zumindest ansatzweise / en Bild von dem Mensch"* (710) bekommen.

Innerhalb der erarbeiteten Analysen der Gesprächsausschnitte wurde - neben der Frage, was jemand sagt - vor allem zu beschreiben versucht, *wie* Äußerungen getätigt wurden. Hiermit einhergehend wurde wiederholt thematisiert, dass die sprachlichen Äußerungen (und eben *nicht* die SprecherInnen) das Objekt der Analysen darstellen. Daher müsse auch der Versuch, die Intentionen der SprecherInnen aus ihren Äußerungen abzuleiten, abgelehnt werden.

Mit dem von Sonja formulierten Ziel, durch das von ihr innerhalb der Unterrichtseinheit Erlernte Rückschlüsse über SprecherInnen ziehen zu können, vernachlässigt sie auch die im Unterricht mehrfach diskutierte Notwendigkeit, mögliche Verstrickungen in Diskurse zu berücksichtigen, die den SprecherInnen nicht notwendigerweise in moralischer Absicht zur Last gelegt werden sollten.

- **Zusammenfassung**

Die in meiner Einleitung des Rückkopplungsgesprächs zum Ausdruck kommende Befürchtung, dass die SchülerInnen äußern könnten, nichts gelernt zu haben, bestätigt sich nicht.

Der Lernerfolg, der von der Sprecherin in diesem Gesprächsausschnitt benannt wird, stellt jedoch kein von mir angestrebtes Lehrziel dar. Vielmehr rekurriert sie auf einen Aspekt, der in der vorhergehenden Unterrichtsstunde von Seiten der *SchülerInnen* angesprochen und für wesentlich erachtet worden war.

Im weiteren Verlauf benennt sie die aus dem von ihr Gelernten resultierende Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Personen potentieller GesprächspartnerInnen ziehen zu können. Hiermit befindet sie sich im offenen Widerspruch zu den innerhalb der Unterrichtseinheit thematisierten Inhalten, anhand derer die Unzulässigkeit solcher Rückschlüsse verdeutlicht werden sollte, und ignoriert somit zentrale Lehrinhalte der Unterrichtseinheit. Darüber hinaus bezieht sie sich mit ihrer Äußerung auf die Vorstellung von Menschen, denen authentische Wesenskerne zukommen, auf die wiederum mit Hilfe von Sprachanalysen rückgeschlossen werden könne.

### **10.3. Äußern von Kritik an Mitschülern I (712-732)**

Im Folgenden meldet sich Tanja zu Wort, die aus Krankheitsgründen an der Unterrichtseinheit nicht teilnehmen konnte. Es ist das erste Mal, dass sie seit deren Beginn im Unterricht wieder anwesend ist

Sie schließt sich Sonjas Äußerung an und begründet dies damit, dass bereits die hier geführte Diskussion zeige, dass man sich nicht davor schützen könne, missverstanden zu werden, unabhängig davon, "*wie gut man / irgendwie / oder elaboriert man sich ausdrückt*" (716-717). Dies sehe man auch an Lars und Paul "*immer an diesem Beispiel mit den Hauptschülern*" (718).

Es wird erst im Folgenden deutlich werden, worauf sie ihre Aussage bezieht. Doch zunächst äußert Lars, dass er "*das Wort Hauptschüler*" (720) kein einziges Mal verwendet habe, womit er sich von Tanjas Äußerung, die er offensichtlich als Kritik (auch) an seiner Person interpretiert, abgrenzt.

Tanja argumentiert, dass mehrfach geäußert worden sei, dass Hauptschüler "*das nicht könnten*" (722), womit sie sich vermutlich auf Pauls Redebeitrag bezieht, in dem er das Beispiel eines fiktiven Hauptschülers angeführt hatte, der sich mit Sprache nie "*richtig*" (646) beschäftigt habe und demzufolge seine Begriffe nicht sorgfältig wähle (vgl. 645-651).

Paul wirft hieraufhin ein: "*Können sie doch auch nich*" (724-725), wobei hier nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob er diese Aussage ernst meint oder ob sie als Provokation gedacht ist. Seine in der ersten Gruppendiskussion mehrfach geäußerte Kritik an Homogenisierungen lässt auf die zweite Lesart schließen, jedoch hatte er in dem Redebeitrag, auf den sich Tanja offensichtlich bezieht, geäußert, dass es bedauerlich sei, "*dass diese Menschen einfach nicht sensibilisiert genug sind, um Sprache / um überhaupt zu wissen, was sie mit Sprache anrichten können und damit verantwortungsvoll umgehen können*" (655-657). Indem er "diese Menschen" - nachdem er kurz vorher das Beispiel der "*Hauptschulbildung*" (646) angeführt hatte - nun näher bestimmt durch "*bestimmte Bildungsniveaus*" (654), denen sie zuzurechnen seien, legt er eine Gruppenzugehörigkeit zugrunde, die sich an der jeweiligen Schulbildung festmacht und darüber hinaus keine Differenzierung erfährt. Somit scheinen sich seiner Meinung nach alle Hauptschüler durch mangelnde Sensibilität für Sprache auszuzeichnen.

In Tanjas folgendem Redebeitrag kommt der Inhalt ihres zunächst nur vage als Vorwurf zu verstehenden Einwandes deutlich zu Tage: "*Das / zeigt sich an euch / eh / ne totale Arroganz*" (726).

Den Vorwurf der Arroganz bezieht sie nach wie vor nicht ausschließlich auf Paul, sondern hält vielmehr an ihrer Kritik, die sich – wie durch die Verwendung der Pluralform des Personalpronomens deutlich wird - sowohl auf Paul als auch auf Lars bezieht, fest.

Das sich hieran anschließende Lachen mehrerer SchülerInnen kann zum einen verstanden werden als Folge der massiven Kritik Tanjas im Sinne eines Spannung abbauenden Lachens oder im Sinne der weiter oben entwickelten Lesart, dass Pauls Einwand, in dem er behauptet hatte, dass Hauptschüler "das" nicht können, von

seinen MitschülerInnen als provokante Äußerung verstanden wird. Dem zufolge würde die ernsthafte Erwiderung Tanjas, auf die von ihr - nach Auffassung der anderen SchülerInnen fälschlicherweise - als ernsthaft verstandene Äußerung Pauls das Lachen ihrer MitschülerInnen evozieren.

In der Folge nimmt sie Bezug auf das Thema Islam: *"ich finde, das / ist zu vergleichen mit diesen islamistischen (hh)"* (726-728). Es bleibt jedoch aufgrund von Nebengesprächen unklar, was sie an dieser Stelle miteinander vergleicht. Weder das, was sie an Pauls und Lars` Positionen für vergleichbar hält, noch der Aspekt, den sie als *"diesen islamistischen (hh)"* bezeichnet, werden in ihrer Äußerung deutlich.

Ich unterbreche nun sowohl Tanja als auch die Nebengespräche der SchülerInnen mit der Aufforderung, sich gegenseitig zuzuhören, entschuldige mich bei Tanja für die Unterbrechung und gebe den Turn an Lars, nachdem Tanja ihren Redebeitrag beendet hat mit der Äußerung *"Ja, das wars"* (732).

- **Zusammenfassung**

In Tanjas Redebeitrag wird lediglich ihre Kritik an Lars und Paul, denen sie "Arroganz" vorwirft, deutlich.

Da sie sich zu meiner anfänglichen Frage, was die SchülerInnen innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt haben, aufgrund ihrer krankheitsbedingten Abwesenheit gar nicht qualifiziert äußern kann, scheint ihre Bezugnahme auf Sonjas vorhergehenden Redebeitrag, in dem diese dargelegt hatte, was sie gelernt habe, lediglich ein Vorwand zu sein, um ihren Vorwurf der Arroganz äußern zu können.

Diese Lesart wird auch dadurch gestützt, dass sie ihren abschließenden Versuch, einen Zusammenhang zum Thema der Unterrichtseinheit zu ziehen, nachdem sie durch die Nebengespräche und meine Bitte um Ruhe unterbrochen worden war, nicht weiterverfolgt.

#### **10.4. Widerspruch zu geäußelter Kritik (733-748)**

Lars bezieht sich im Folgenden auf den von Tanja geäußerten Vorwurf der Arroganz. Zunächst weist er darauf hin, dass er *"es"* (vgl. 733) nicht benutzt habe - gemeint ist hier offensichtlich der Begriff des Hauptschülers - und weist damit den Vorwurf, der sich an seine Person richtet, zurück. Des Weiteren argumentiert er jedoch, dass es *"Bildungsunterschiede"* (737) und *"verschiedene Bildungslevel"* (737) gäbe. Dies müsse man *"einfach ganz realistisch"* (736) sehen. Auch die Hauptschule gäbe es,

wobei es sich um *"überhaupt gar kein[en] wertende[n] Begriff"* (738-739) handele. Man könne ihn jedoch wertend benutzen, *"so wie Paul das tut und sich damit auch noch rühmt"* (739-740). Die Kritik an Paul, dass dieser Hauptschüler abwerte und sich dies darüber hinaus zugute halte, evoziert dessen Lachen.

Pauls Reaktion kann zum einen als Ausdruck von Verlegenheit gelesen werden, weil ihm von seinen MitschülerInnen Arroganz vorgeworfen wurde, zum anderen kann es aber auch so verstanden werden - und diese Lesart wird sich im Folgenden noch bestätigen -, dass sein Lachen daraus resultiert, dass er seiner Meinung nach fälschlicherweise der Arroganz bezichtigt wird, da er seiner Meinung nach lediglich Fakten benennt. Somit wäre die aus seiner Perspektive falsche Einschätzung seiner MitschülerInnen der Grund seines Lachens.

Im Folgenden geht Lars auf meine anfängliche Frage ein und legt dar, was ihm die Auseinandersetzung mit Diskursanalyse gebracht habe: Er habe *„Fachbegriffe und Termini“* (745), die für ihn vorher nicht *"so definiert"* (746) waren, übernommen, mit denen er *"jetzt besser argumentieren"* (747) könne. *"wenn / man über Diskurs redet, weiß man wenigstens, was gemeint ist"* (747-748).

- **Zusammenfassung**

Der an Lars gerichtete Vorwurf der Arroganz wird von ihm abgewehrt, indem er darauf verweist, dass er den Begriff der „Hauptschüler“, an dem sich die Kritik entzündet hatte, nicht verwendet habe.

Er schließt sich jedoch im Folgenden der Kritik an seinem Mitschüler Paul an, der diesen Begriff - der nicht per se negativ konnotiert sei - verwende, um negative Bewertungen vorzunehmen, und sich dies darüber hinaus zugute halte.

Bezogen auf die von mir gestellte Frage nach dem, was die SchülerInnen meinen, gelernt zu haben, führt Lars „Fachbegriffe“ und „Termini“ an, die ihm dazu dienen könnten, besser zu argumentieren.

### **10.5. Zum Nutzen von Diskursanalyse I (749-776)**

Ich weise im Folgenden Paul den Turn zu. Dieser bezieht sich zunächst auf Ruths Vorwurf der Arroganz: *„Also, dass ich arrogant bin, das mag sein. [...] Ehm, / ob ich das ernst nehme, ist eine andere Frage“* (750-751).

Anders als Lars, der versucht hatte, sich gegen den Vorwurf der Arroganz zu verteidigen, gesteht Paul zu, dass dieser Vorwurf berechtigt sein könnte. In seiner

anschließenden Äußerung schränkt er dies jedoch wieder ein, indem er formuliert, dass es eine andere Frage sei, ob er „das“ ernst nähme. Es kann vermutet werden, dass es sich seiner Meinung nach lediglich um eine arrogante Attitüde handelt, die nicht auf tatsächlichem Hochmut basiert, so dass er weder sich selbst in einer solchen Haltung ernst nimmt, noch die Kritik ernst nehmen müsste, da es ihr somit an jeglicher Grundlage mangelt.

Er stimmt im Folgenden Lars` Äußerung zu, wobei zunächst nicht deutlich ist, ob er sich auf dessen Ausführungen zu den von ihm konstatierten Bildungsunterschieden bezieht oder auf das, was Lars bezüglich des von ihm innerhalb der Unterrichtseinheit Gelernten formuliert hat.

Jetzt wolle er aber „*noch ma selber was sagen*“ (752). Er unterbricht seinen – mit „*und zwar*“ (752) – begonnenen Satz und lacht. Ein Mitschüler wirft an dieser Stelle ein: „*Ich weiß nicht, was ich sagen soll*“ (764).

Dieser Einwurf kann verstanden werden als Interpretation von Pauls Lachen, als ein Versuch, Zeit zu gewinnen, um sich über den Inhalt des nun folgenden Redebeitrages klar zu werden.

Dass diese Interpretation von Pauls Lachen unzutreffend ist, verdeutlicht sich, wenn er fortfährt: „*Und zwar / ehm / ich / auch wenn es jetzt wieder so klingt, als wäre ich ein arrogantes Arschloch. Ich (lacht) ich hab das meiste, was, was hier abgelaufen ist, irgendwo schon mal gewusst und gehört*“ (753-756).

Er bezieht sich also wiederum auf den an ihn gerichteten Vorwurf der Arroganz. Er lacht erneut, bevor er äußert, dass ihm die Unterrichtsinhalte weitestgehend bekannt gewesen seien. Somit kann sein wiederholtes Lachen als Zeichen dafür verstanden werden, dass er – nachdem er sich als fachlich kompetent beschrieben hat - neuerliche Kritik von Seiten seiner MitschülerInnen antizipiert, die ihm eine arrogante Haltung vorwerfen könnten, obgleich er auch an dieser Stelle lediglich beschreibt, was seiner Meinung nach faktisch gegeben ist.

Daneben, dass er das meiste bereits gewusst habe, so äußert er im Folgenden, habe er sich dies „*aber mehr bewusst gemacht*“ (756-757). Daher halte er „*Diskursanalyse*“ (758) „*vielleicht gar nicht*“ (759) für „*schlecht*“ (759), „*um auch denjenigen, denen es vielleicht noch gar nicht bewusst geworden ist / eh / bestimmte / Hintergründlichkeiten / Hintergründigkeiten ihrer Sprache / eh / bewusst zu machen*“ (759-761). Dies halte er für „*sehr wichtig*“ (762).

Sich selbst beschreibt Paul an dieser Stelle, bezogen auf die behandelten Unterrichtsinhalte, als sachkundig. Obwohl auch ihm, trotz seiner bereits vorhandenen Kenntnisse, diese noch bewusster geworden seien, erachtet er die Beschäftigung mit Diskursanalyse insbesondere für diejenigen als sinnvoll, die nicht über einen so hohen Grad an „Bewusstheit“ für Sprache verfügen.

Gerade solche Menschen, die dieser Thematik „recht indifferent“ (764) gegenüberstehen, an dieser Stelle führt er namentlich seine Mitschülerin Ruth an, sollten sich „dieser Problematik ein bisschen mehr stellen“ (765).

Ebenso wie Tanja, die ihren Redebeitrag dazu genutzt hatte, um Kritik an Mitschülern zu üben, so äußert auch Paul – im Zusammenhang mit der Beantwortung der von mir gestellten Frage – Kritik an einer seiner MitschülerInnen.

Ich fordere daraufhin Ruth auf, sich dazu zu äußern: „Ruth, sach ma was dazu“ (767). Lars formuliert dies, indem er sie auffordert „Los, verteidige dich“ (768) im Sinne der von ihm im Vorfeld entwickelten Vorstellung, dass es sich bei Gesprächen um Kampfsituationen handle. Ruths Erwiderung „Dazu / fehlen mir die Worte“ (769) kann zum einen in dem Sinne verstanden werden, dass sie sich außerstande sieht, sich gegen Paul - als rhetorisch versierten Sprecher - zu verteidigen, oder im Sinne des redensartlichen Ausspruchs „mir fehlen die Worte“ als Ausdruck von Sprachlosigkeit infolge von Überraschung oder Fassungslosigkeit.

Auf meine nochmalige Aufforderung, zu formulieren, was sie daran gestört habe, äußert Ruth explizit, dazu nichts sagen zu wollen.

Auch Paul fordert sie auf, sich zu äußern: *Sach doch*“ (773), woraufhin zwei Schülerinnen Partei für Ruth ergreifen. Die eine Schülerin, deren Identität nicht mehr rekonstruierbar ist, bezeichnet ihn als „Idiot[en]“ (774), Sonja entgegnet ihm „Du könntest es wieder fehlinterpretieren“ (775-776), wobei ihre Äußerung impliziert, dass Paul schon des Öfteren Äußerungen von MitschülerInnen falsch interpretiert habe und sie damit nicht nur sein soziales Verhalten kritisiert, sondern darüber hinaus Kritik äußert an seinen Kompetenzen, die sich auf seinen Umgang mit Sprache beziehen.

- **Zusammenfassung**

Auch Paul wehrt den an ihn gerichteten Vorwurf der Arroganz ab. Obwohl er zunächst zugesteht, dass dieser Vorwurf berechtigt sein könnte, macht er im Folgenden deutlich, dass er mit den Redebeiträgen, die ihm diesen Vorwurf

einbringen, lediglich Fakten beschreibt und markiert den Vorwurf der Arroganz somit als hinfällig.

Bezogen auf meine Nachfrage nach den Lernerfolgen der SchülerInnen äußert Paul, das meiste bereits gewusst zu haben. Dennoch konstatiert er auch für seine Person eine stärkere Bewusstwerdung der thematisierten Unterrichtsinhalte. Da er einer „Bewusstheit“ für Sprache ein großes Gewicht beimisst, hält er die Auseinandersetzung mit Diskursanalyse insbesondere für Menschen wichtig, die bislang nicht über eine solche „Sprachbewusstheit“ verfügen.

Ähnlich wie eine seiner Mitschülerinnen, die ihren Redebeitrag dazu genutzt hatte, ihre Kritik an seiner Person auszudrücken, so kritisiert auch Paul in diesem Zusammenhang eine der Kursteilnehmerinnen, der er eine indifferente Einstellung gegenüber den Unterrichtsinhalten unterstellt und für ihre Person die Notwendigkeit betont, sich der Thematik „ein bisschen mehr [zu] stellen“.

Die Schülerin verzichtet – trotz meiner Aufforderung - auf die Möglichkeit, sich auf die Kritik ihres Mitschülers zu beziehen. Stattdessen ergreifen zwei ihrer Mitschülerinnen Partei für sie, indem sie Pauls Person bzw. sein Verhalten kritisch kommentieren.

#### **10.6. Gelernt wurde: Nicht viel Neues (777-796)**

Ohne weiter auf die Auseinandersetzung der SchülerInnen einzugehen, frage ich, an die übrigen KursteilnehmerInnen gerichtet: „*was denken denn die andern? Was habt ihr gelernt? (..) Wenn ihr überhaupt was gelernt habt / vielleicht*“ (777-778).

Wie bereits in meiner Anfangsfrage, so präsupponiere ich auch mit dieser Äußerung, dass die SchülerInnen u.U. nichts gelernt haben könnten. Mein nachgeschobenes „vielleicht“ unterstreicht diese Denkmöglichkeit, da hiermit der Fall, dass die SchülerInnen etwas gelernt haben könnten, als der unwahrscheinlichere erscheint.

Paul nimmt diesen Gedanken auf und äußert lachend an eine/n SchülerIn gerichtet: „*Du hast nichts gelernt*“ (779). Ich übergehe seine Bemerkung und gebe den Turn an Max.

Auch dieser schließt sich den Redebeiträgen von Lars und Paul an und äußert, das meiste „*schon mal gehört oder schon durchgenommen*“ (782-783) zu haben. Wenngleich dies noch einmal „*ganz genau auf den Punkt gebracht*“ (783) worden sei, sei es nicht „*viel Neues*“ (785) gewesen.

Erneut wirft Paul eine Bemerkung ein, die jedoch akustisch unverständlich bleibt. Sowohl Max fragt nach „*Bitte? Was hat er gesagt?*“ (785) als auch Lars fragt – direkt an Paul gerichtet: „*Was hast du jetzt schon wieder gesagt?*“ (787-788). Obwohl Pauls Zwischenbemerkungen mittlerweile den Unmut seiner MitschülerInnen erwecken, wie insbesondere Lars` Frage an dieser Stelle verdeutlicht, gehen sie auf seine Bemerkungen ein. Denkbar wäre es auch, diese zu ignorieren, oder Paul darauf hinzuweisen, dass er sich lediglich äußern sollte, nachdem er sich zu Wort gemeldet hat.

Ich frage im Folgenden nach „*andere[n] Meinungen*“ (792), um schließlich eine Schülerin direkt anzusprechen: „*Kyra, wie is denn das bei dir?*“ (792).

Auch Kyra äußert, dass sie gelernt habe, „*was Diskurs is*“ (794). Ihre anschließende Äußerung, dass sie dies „*vorher nich so genau differenziert*“ (794) gewusst habe, impliziert, dass sie zumindest eine ungefähre Vorstellung gehabt habe, was der Begriff des Diskurses beschreibt. Auch darüber hinaus sei es nicht „*so sehr viel Neues*“ (795) gewesen, aber man habe „*sich eher damit auseinandergesetzt*“ (796).

Durch die Emphase auf dem gedehnt gesprochenen „so“ beschreibt Kyra die Menge dessen, was für sie nichts „Neues“ war, als kleiner, als sie es mit den Formulierungen „nicht viel Neues“ oder „nicht sehr viel Neues“ beschrieben hätte. Sie legt in ihrem Redebeitrag jedoch nicht dar, was sie bereits gewusst habe, oder was sie als „neue“ Lerninhalte beschreiben würde.

Dass sie ihrer Äußerung, nicht viel Neues gelernt zu haben, ihre Aussage, dass man sich „eher damit auseinandergesetzt“ habe, adversativ gegenüberstellt, lässt darauf schließen, dass sie die Unterrichtseinheit nicht als vollkommen überflüssig bewerten möchte. Worin jedoch der Nutzen dieser Auseinandersetzung ihrer Meinung nach besteht, macht sie in ihrem Redebeitrag nicht deutlich.

- **Zusammenfassung**

In meiner Wiederholung der zu Anfang des Rückkopplungsgesprächs gestellten Frage nach dem, was die SchülerInnen meinen gelernt zu haben, formuliere ich erneut die Möglichkeit, dass die SchülerInnen nichts gelernt haben könnten (vgl. Kapitel 10.1.).

Max` Redebeitrag, mit der er sich auf meine Frage nach den Lernerfolgen der SchülerInnen bezieht, entspricht weitestgehend Pauls vorgängiger Äußerung. Auch

er antwortet, das meiste bereits gewusst zu haben. Es sei jedoch noch einmal „ganz genau auf den Punkt gebracht“ worden.

Auch Kyra antwortet unter Bezugnahme auf vorgängige Äußerungen. Wie zuvor Lars, merkt auch sie an, gelernt zu haben, was ein Diskurs sei. Darüber hinaus haben die Lerninhalte ihrer Meinung nach nicht viel Neues beinhaltet. Dennoch beschreibt auch sie die Unterrichtseinheit nicht als gänzlich überflüssig, indem sie darauf verweist, dass man sich nun „eher“ damit auseinandergesetzt habe.

### **10.7. Zum Nutzen von Diskursanalyse II (797-813)**

Nachdem die SchülerInnen bislang beinahe ausschließlich geäußert haben, sich in den letzten Unterrichtsstunden lediglich einige Fachbegriffe angeeignet zu haben, frage ich explizit nach Lerninhalten, die über „*reines Faktenwissen*“ (799) hinausgehen. Solche Lerninhalte beschreibe ich als etwas, „*was mit außerhalb des Lebens in Schule zu tun haben könnte*“ (800).

Hiermit wird präsupponiert, dass Faktenwissen oder lexikalisches Wissen lediglich für die Schule gelernt würde und darüber hinaus keinerlei Relevanz besitzt. Dies rekuriert auf die Vorstellung, Schule sei ein abgetrennter Lebensbereich, der mit dem „eigentlichen“ Leben, das außerhalb von Schule stattfindet, nichts zu tun habe.

Sonja meldet sich zu Wort und äußert die Vermutung, dass „*man*“ (803) „*um einiges bewusster damit* (gemeint ist hiermit vermutlich das erworbene Wissen) *gegenüberreten*“ (803-804) würde. Wem sie in der von ihr gedanklich entworfenen Situation gegenübertritt, äußert sie im Folgenden: „*sowohl einem Chef als auch einem Menschen, bei dem ich* (...)“ (804-805). Aufgrund ihres Stockens im Redefluss gebe ich ihr den Begriff des Alltagsgesprächs vor, von dem ich annehme, dass es sich um den gesuchten Begriff handelt, was sie jedoch verneint. Ein Schüler gibt ihr einen weiteren Begriff vor, den sie auch tatsächlich aufgreift: „*Einstellungsgespräch. Genau*“ (805-808). Sie äußert im Folgenden - diesmal unter Verwendung der ersten Person Singular: „*Also, dass ich da eher drauf achte, was ich ihm sage, dass es / damit es nicht missverstanden wird / oder* (...) *dass man auch gleich den richtigen / ehm / Eindruck von mir bekommt*“ (808-810).

Sonja hatte bereits zu einem früheren Zeitpunkt auf die Notwendigkeit verwiesen, darauf zu achten, dass eine Aussage „*nicht / verfälscht wird oder / verfälscht aufgefasst wird*“ (vgl. 215-216). Diesem Anspruch meint sie nun offensichtlich mit

Hilfe der während der Unterrichtseinheit erworbenen Kenntnisse besser gerecht werden zu können.

Darüber hinaus weist sie jedoch noch auf einen weiteren Aspekt hin: „*ich kann jetzt auch anfangen zu manipulieren*“ (810).

Ihre Aussage beruht vermutlich auf der Vorstellung, dass sie durch ihre Beschäftigung mit Diskursanalyse potentiellen GesprächspartnerInnen bezüglich sprachlicher Kommunikation etwas voraushat. Ob es sich hierbei ihrer Meinung nach um einen Wissensvorsprung oder um eine größere Sensibilisierung für Sprache handelt, wird in ihrer Äußerung nicht deutlich. Diese nicht näher beschriebenen Kompetenzen meint sie nun nutzen zu können – nicht nur, um einen „*richtigen / eh / Eindruck*“ (809) zu hinterlassen und um Missverständnisse vermeiden zu können -, sondern, darüber hinausgehend, um Menschen manipulieren zu können.

Auf diesem Hintergrund kann ihre frühere Aussage, dass sie nun besser darauf achten könne, dass man von ihr den „*richtigen*“ Eindruck bekomme, auch dahingehend verstanden werden, dass sie ihrer Meinung nach nun in der Lage sei, anderen Menschen einen von ihr *gewünschten* Eindruck ihrer Person zu vermitteln.

Hierbei stünde nicht der von ihr nahegelegte Wunsch nach einer „*authentischen*“ Darstellung ihrer Person im Vordergrund, sondern die Vorteile, die sie sich zu verschaffen sucht – u.U. auch anhand eines Täuschungsversuchs, zu dessen Zweck sie die erworbenen Kenntnisse nutzen zu können glaubt.

Paul kommentiert Sonjas Aussage mit: „*Das ist ja wieder pragmatisch*“ (812). Wenngleich er damit an der Äußerung seiner Mitschülerin Kritik übt und mit seiner Aussage gleichzeitig nahe legt, dass sie bereits des Öfteren pragmatische Ansichten vertreten habe, lässt er die von ihr beschriebene Möglichkeit, diskurstheoretische Kenntnisse und diskursanalytische Kompetenzen zum Zwecke der Manipulation einsetzen zu können, unwidersprochen.

- **Zusammenfassung**

Meine Nachfrage nach von den SchülerInnen angeeigneten Lerninhalten, die über reines Faktenwissen hinausgehen, resultiert aus den bisherigen Antworten der SchülerInnen, mit denen sie neben einer „*Bewusstmachung von Sprache*“ lediglich die Aneignung von Fachbegriffen konstatiert haben.

Auch die Schülerin, die sich daraufhin äußert, führt zunächst einen bewussteren Umgang mit Sprache an, der für sie aus der vergangenen Unterrichtseinheit resultiere.

Die Situationen, in denen ihr dies zum Vorteil gereichen könnte, skizziert sie mit der Beschreibung von Bereichen des Arbeitslebens. Im Umgang mit einem Chef und in der Situation eines Einstellungsgespräches, könne ihr das erworbene Wissen, das von ihr jedoch nicht näher bestimmt wird, dienlich sein.

Den Begriff des Einstellungsgesprächs greift sie auf, nachdem er ihr von einem Mitschüler aufgrund ihres Stockens im Redefluss vorgegeben wurde. Den von mir in dieser Situation vorgegebenen Begriff des Alltagsgespräches hatte sie dagegen zurückgewiesen, woran deutlich wird, dass mir die Zielrichtung ihres Redebeitrages, mit dem sie auf den möglichen Nutzen des von ihr Gelernten innerhalb des Arbeitslebens verweisen wollte, unklar war, während er von Schülerseite antizipiert wurde.

Hieraus lässt sich die jeweilige Gewichtung des angestrebten Nutzens, der sich aus der Beschäftigung mit Diskursanalyse ergeben sollte, ablesen, die von mir und von Seiten der SchülerInnen vorgenommen wird. Während ich mit der von mir durchgeführten Unterrichtseinheit auf Veränderung von Einstellungen und Verhalten der SchülerInnen in antirassistischer Absicht abziele, wird von Seiten der Sprecherin eine mögliche Anwendung des Gelernten innerhalb von Beschäftigungsverhältnissen beschrieben, mit dem Ziel eigener Vorteilnahme. Der Aspekt, sich eigene Vorteile sichern zu können (u.U. auch gegen die Interessen anderer Menschen) wird von Sonja mit der genannten Möglichkeit, ihr Wissen zum Zwecke der Manipulation einsetzen zu können, abschließend deutlich benannt. Dies bleibt jedoch nicht unwidersprochen. Ein Mitschüler kommentiert dies kritisch mit dem Hinweis, dass dies eine pragmatische Sichtweise darstelle.

#### **10.8. Zur Bewertung der schulischen Institution (814-823)**

Lars ergreift im Anschluss das Wort und äußert die Meinung, dass die Institution Schule überbewertet würde. Es geht aus seiner Äußerung nicht hervor, von wem seiner Meinung nach diese Überbewertung vorgenommen wird. Es erscheint jedoch denkbar, dass Lars meine Frage nach dem, was die SchülerInnen innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt haben, die bereits voraussetzt, dass in Schule Neues

gelernt würde, mit seiner Äußerung zurückweist, da er etwas später explizit äußert, dass Schule grundsätzlich „*nicht mehr so viel Neues*“ (822-823) bringe.

Auch für die hier zur Disposition stehende Unterrichtseinheit konstatiert er, dass deren Inhalte nichts „*Neues*“ (822) gewesen seien. In der näheren Erläuterung seiner Meinung stellt auch er das „*Alltagsleben*“ (816) dem „*schulischen Leben*“ (816) gegenüber. Er versuche, sich bereits im Alltag für Sprache zu sensibilisieren. Indem in Schule nun auch mal „*solche Themen*“ (819) aufgegriffen würden, zeige sich, dass „*jetzt die Schule langsam (lacht) hinterherhinkt und jetzt plötzlich etwas erreicht*“ (818-819).

Indem er Themen, in denen es um Sensibilisierung für Sprache geht, als relevante Themen beschreibt, mit denen Schule, indem sie sie als Unterrichtsinhalte aufgreift etwas „erreicht“, ist eine positive Bewertung der Auseinandersetzung mit Diskursanalyse im schulischen Unterricht verknüpft.

Die von ihm geäußerte Kritik bezieht er darauf, dass er diese Thematik für sich bereits im Vorfeld als relevant erkannt hat und diese nun von Schule zu spät in den Unterricht einbezogen würde, als dass er hierdurch etwas Neues lernen könnte. Interessant sei für ihn der Vergleich von dem, was er „*schon die ganze Zeit mache*“ (821), mit dem, wie er „*das*“ (821) in die „*schulische Diskussion*“ (821) einbringe, aber „*was Neues*“ (822) sei es „*wirklich nicht*“ (822).

- **Zusammenfassung**

Lars greift seine zuvor geäußerte Kritik auf, in der er geäußert hatte, dass die Unterrichtseinheit nicht viel Neues gebracht habe und weitet dies insgesamt auf die schulische Institution aus. Schule sei nicht in der Lage, viel Neues zu bringen.

Seine Feststellung, dass Schule dem Leben hinterherhinke, resultiert daraus, dass er für seine Person die Bemühung konstatiert, sich bereits innerhalb seines Alltagslebens für Sprache zu sensibilisieren.

Da er jedoch die Auseinandersetzung mit „solchen Themen“ auch in Schule grundsätzlich positiv bewertet, kann angenommen werden, dass die hier stattgefundenene Auseinandersetzung mit Sprache seiner Meinung nach lediglich für ihn zu spät komme, da er sich zu diesem Zeitpunkt bereits für Sprache sensibilisiert habe.

### **10.9. Zum Interesse an psychologischen Interpretationsansätzen (824-843)**

Paul bringt die Frage in die Diskussion ein, ob es sinnvoll sei, dass *„solche Unterrichtseinheiten tatsächlich / eh / gang und gäbe werden sollen“* (825-826).

Ich nehme die Frage auf und gebe sie an die SchülerInnen weiter: *„Würdet ihr das für sinnvoll erachten?“* (827), woraufhin Paul erneut den Turn übernimmt und antwortet: *„Auf jeden Fall“* (826). Er erläutert seine bereits zu einem früheren Zeitpunkt geäußerte Position, dass sich viele Menschen *„Sprache überhaupt nicht so bewusst machen“* (828-829) und darüber hinaus auch nicht in der Lage seien, sich selber *„in ihrem sprachlichen Ausdruck“* (830) *„zu psychoanalysieren“* (830).

Dass er auch in der psychoanalytischen Auseinandersetzung mit Sprache den gesellschaftlichen Kontext berücksichtigt sehen will, formuliert er folgendermaßen: *„Also / im Gesamten auf / eh / eh / psycho / Psyche im Gesamten auf die Phylogenese und nicht auf die Ontogenese. Das heißt / auf das Gesamte, auf die Gesellschaft / auf den kulturellen Kontext, aus dem wir kommen“* (830-833).

Ruth, die sich anschließend zu Wort meldet, benennt einen weiteren Aspekt, den sie gerne in der Unterrichtseinheit berücksichtigt gefunden hätte. Da innerhalb von Gesprächen *„ja noch ganz andere Sachen mit[spielten]“* (838-839) – dies nicht nur *„rein rational“* (838) sei -, hätte sie sich *„das Ganze noch“* (836) *„en bisschen / psychologischer“* (836) gewünscht.

Es ist denkbar, dass sie von dem kurz zuvor von Paul in die Diskussion eingebrachten Begriff des „Psychoanalysierens“ angeregt wurde, die Idee einer psychologisch fundierten Gesprächsanalyse als weiteren Unterrichtsgegenstand vorzuschlagen.

Mit dem Hörersignal *„Mhm“* (841) gebe ich zu erkennen, dass ich sie verstanden habe, lasse aber offen, wie ich ihren Vorschlag bewerte.

Innerhalb meiner anschließenden Äußerung *„Das is natürlich schwierig, wenn man wenig Zeit hat, worauf / konzentriert man sich mehr“* (842-843) erscheint der knapp bemessene Zeitrahmen und die damit verbundene Schwierigkeit, sich auf bestimmte Unterrichtsinhalte beschränken zu müssen, als der Grund, weswegen die von ihr vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte keine Berücksichtigung gefunden hätten. Inhaltlich kommentiere ich ihren Vorschlag nicht, sondern gebe den Turn an Jörg.

- **Zusammenfassung**

Paul beantwortet die von ihm in die Diskussion eingebrachte Frage, ob die Auseinandersetzung mit Diskursanalyse in Schule „gang und gäbe“ werden sollte, eindeutig positiv und begründet dies mit dem mangelnden Sprachbewusstsein vieler Menschen und mit deren Unfähigkeit, sprachliche Äußerungen zu analysieren.

Da er zuvor festgestellt hat, dass ihm die Unterrichtsinhalte nicht neu gewesen seien und zu einem noch früheren Zeitpunkt angemerkt hatte, dass er sich um eine genaue und unmissverständliche Sprache bemühe, ist es naheliegend, dass er sich unter die Menschen, für die er eine solche Auseinandersetzung für notwendig und sinnvoll erachtete, nicht subsumiert.

Der von ihm in diesem Redebeitrag verwandte Ausdruck des „Psychoanalysierens sprachlicher Äußerungen“ bringt er in Verbindung mit dem gesellschaftlichen Kontext, der dabei berücksichtigt werden müsste. Hierbei greift er zwar den Aspekt psychologischer Deutungsmuster auf, die an Sprache angelegt werden könnten, verbindet ihn jedoch mit dem innerhalb der Unterrichtseinheit wiederholt als zentral markierten Aspekt des gesellschaftlichen Kontextes.

Auch von anderer Seite wird das Interesse an psychologischen Analyseansätzen formuliert. Dieser Vorschlag bleibt unkommentiert. Er wird von mir nicht zurückgewiesen.

#### **10.10. Zum Nutzen von Diskursanalyse III (844-880)**

Auch Jörg äußert im Folgenden, wie bereits andere seiner MitschülerInnen vor ihm, das meiste schon gewusst zu haben, so dass sich keine „*neue[n] Horizonte*“ (845) eröffnet hätten. Aber für „*einiges*“ (846) habe man „*jetzt vielleicht Begriffe*“ (846). Er sucht in der Folge ein Beispiel für einen solchen Begriff, was das Lachen einiger MitschülerInnen evoziert – vermutlich, weil er damit gewissermaßen seine eigene Aussage widerlegt. Das, was er seiner Meinung nach gelernt habe, ist für ihn bereits in seiner nächsten Äußerung nicht mehr rememberbar. Ich gebe ihm – in Frageform – den Begriff der „*Antirassistische[n] Norm*“ (848) vor, woraufhin er mir zustimmt und damit zu verstehen gibt, dass es sich um den von ihm gesuchten Begriff handelt. Den von ihm konstatierten Lernerfolg, der in der Aneignung von Begrifflichkeiten besteht, wird von mir geschmälert, indem ich bezogen auf das von Jörg herangezogene Beispiel äußere: „*Das müsst ihr euch aber nicht merken*“ (848), wodurch das von ihm Erlernte als nutzlos und überflüssig markiert wird. Er

widerspricht mir direkt: „Doch“ (850), legt jedoch im Folgenden dar, dass er „so was“ (850) schon vorher gekannt habe unter dem Begriff „Political Correctness“ (850). Dies sei „im Grunde genommen dasselbe“ (851). Weshalb es ihm wesentlich erscheint, einen neuen Begriff für eine Sache gelernt zu haben, die ihm seiner Meinung nach bereits unter einem anderen Begriff bekannt ist, bleibt hier unklar.

Die von ihm vorgenommene Gleichsetzung von antirassistischer Norm und „Political Correctness“ evoziert einen skeptischen Zwischenruf von Paul und Lars` Einwand: „Political Correctness entspringt dieser antirassistischen Norm“ (852-854).

Jörg stimmt dem zu und kommt dann auf einen weiteren Aspekt zu sprechen. Bezogen auf die im Transkript festgehaltenen sprachlichen Äußerungen eines Schülers – nach kurzen Verständigungsschwierigkeiten stellt sich heraus, dass es sich um Max handelt – äußert Jörg, dass dieser innerhalb der Unterrichtseinheit erfahren habe, dass er sehr häufig das Wort „jetzt“ benutze. Somit könne er mit Hilfe von Diskursanalyse seine Sprache verbessern. Für sich selbst könne er einen solchen Lernerfolg nicht konstatieren, da von ihm eingebrachte Redebeiträge seines Wissens nach nicht in den Analysen berücksichtigt worden seien.

Es ist evident, dass für den von ihm genannten Zweck weder diskurstheoretisches Wissen noch diskursanalytische Kompetenzen vonnöten sind. Die Erstellung von Transkripten ist voll und ganz ausreichend, um SprecherInnen das Erkennen ihrer sprachlichen Eigenheiten zu ermöglichen.

Dennoch lasse ich seinen Redebeitrag unwidersprochen und fasse stattdessen diesen letzten von ihm geäußerten Aspekt noch einmal zusammen: *“Also, du denkst jetzt, dass die einzelnen Personen auf, also genauer hinkucken, wie sie eigentlich reden / wie sie sprechen. / Dass das en Aspekt sein könnte / wenn man solche Transkripte erstellt und die sich genauer anschaut“* (873-876). Jörg stimmt mir abschließend zu, und ich gebe den Turn an Dirk.

- **Zusammenfassung**

Auch der Sprecher dieses Gesprächsausschnittes äußert, das meiste bereits gewusst zu haben. Ebenso werden auch hier als Lernerfolge die Aneignung von Begrifflichkeiten angeführt, wobei der Sprecher bei dem Versuch, hierfür ein Beispiel zu nennen, den von ihm gesuchten Begriff nicht zu erinnern vermag, was den von ihm behaupteten Lernerfolg in Frage zu stellen scheint.

Des Weiteren sei Diskursanalyse nützlich für die Reflexion der eigenen Sprache im Hinblick auf den Nachweis sprachlicher Besonderheiten einzelner SprecherInnen. Dass zu diesem Zweck lediglich die Erstellung von Transkripten notwendig ist, jedoch weder diskurstheoretische Vorkenntnisse noch die Kenntnis von Analysemethoden, bleibt an dieser Stelle von den übrigen GesprächsteilnehmerInnen offensichtlich unbemerkt.

### **10.11. Feinanalyse des Gesprächsausschnittes (881-898)**

#### **Zur Weigerung eines Schülers, sich bei laufendem Tonbandgerät zu äußern**

Auf meine Turnabgabe an Dirk: „*Deine Meinung würde mich auch interessieren*“ (880) äußert dieser: „*Ich sach nichts mehr auf Band*“ (881-882). Auf meine Nachfrage „*Wieso?*“ (883) folgt das Lachen einiger MitschülerInnen.

Wenngleich hieraus zunächst nicht eindeutig hervorgeht, ob Dirks Äußerung eine tatsächliche Weigerung darstellt, sich bei laufendem Tonbandgerät zu äußern, so müssen dennoch Gründe vorliegen, die die Möglichkeit einer Weigerung zumindest nachvollziehbar erscheinen lassen.

Meine Nachfrage legt nahe, dass ich seine Verweigerung, sich äußern zu wollen, nicht nur als sinnvoll verstehe – andernfalls wäre die Frage nach Gründen *nicht* sinnvoll - sondern darüber hinaus ernst nehme. Es wäre stattdessen auch denkbar, dass ich seinen Einwand – als nicht ernsthaft auffassend - übergehe und ihn erneut auffordere, seine Meinung darzustellen.

Auch das Lachen der SchülerInnen verdeutlicht, dass seine Äußerung als sinnvoll verstanden wird, andernfalls hätten ihr Nachfragen folgen müssen, die sich auf den Sinn und Zweck seines Redebeitrages beziehen, oder Äußerungen, die das Unverständnis seiner MitschülerInnen zum Ausdruck bringen.

Dirks Weigerung, sich bei laufendem Tonbandgerät zu äußern, muss als der Versuch verstanden werden, sich vor einer möglichen nachträglichen Kritik an seinen sprachlichen Äußerungen zu schützen.

Eine solche Kritik kann jedoch unter Bezugnahme auf

- a) sprachformale und
  - b) inhaltliche Kriterien
- geäußert werden.

Der Frage danach, welcher Art die von Dirk antizipierte Kritik ist, soll im Folgenden nachgegangen werden.

Zu a)

Es kann angenommen werden, dass Dirk hiermit die Verschriftlichung seiner eigenen Sprache zu umgehen versucht, da die starke Abweichung gesprochener Sprache von Schriftsprache, wie auch eine spätere Äußerung eines Schülers deutlich macht, von den SprecherInnen als „*Schock*“ (vgl. 905) empfunden wird. Wie im Folgenden noch deutlich werden wird, interpretiert auch Paul die Äußerung seines Mitschülers Dirk in dieser Hinsicht („[...] *dass diese Diskursanalyse in dieser Transkription / in gewisser Weise ja schockierend ist für einige und dann vielleicht auch einige dazu treibt, den Mund nicht mehr aufmachen wollen / wie zum Beispiel Dirk eben / ich sag nichts mehr auf Band*“ (vgl. 996-999)).

Gegen eine solche Erklärung für Dirks Weigerung spricht jedoch, dass *alle* Äußerungen von SprecherInnen, die transkribiert werden, als von der Schriftsprache abweichend angesehen werden müssen und dies somit nicht einzelnen SprecherInnen zur Last gelegt werden kann.

Auch die kurz zuvor getätigte Aussage eines Schülers, mit der er sich auf die Sprache eines Mitschülers bezog, beinhaltet zwar den kritischen Hinweis, dass dieser „*immer dieses jetzt benutzt*“ (857-859), er entwickelte jedoch im Folgenden die Perspektive, dass dies mit Hilfe von Diskursanalyse verbessert werden könnte. Indem er darauf verweist, dass er für sich diese Möglichkeit nicht gesehen habe, da seine sprachlichen Äußerungen nicht in die Gesprächsausschnitte, die von den SchülerInnen analysiert wurden, aufgenommen worden waren, wird deutlich, dass er davon ausgeht, dass auch seine Sprache im Hinblick auf sprachformale Kriterien grundsätzlich verbesserungswürdig sei.

Insofern kann angenommen werden, dass SchülerInnen eine Kritik an ihren sprachlichen Äußerungen unter sprachformalen Kriterien weitestgehend unproblematisch erscheint, da von einer solchen Kritik alle SchülerInnen betroffen sind und gesprochene Sprache darüber hinaus durch Bewusstmachung spezifischer sprachlicher Eigenheiten der SprecherInnen als veränderbar angesehen wird.

Zu b)

Im Gegensatz zu der oben entwickelten Lesart kann auch angenommen werden, dass Dirks Weigerung in dem Versuch begründet ist, sich vor inhaltlicher Kritik an seinen Äußerungen zu schützen.

Dies würde bedeuten, dass er eine Kritik, wie er sie in Bezug auf andere SprecherInnen, deren sprachliche Äußerungen in die Gesprächsanalysen aufgenommen wurden, konstatiert haben muss, fürchtet und demzufolge zu vermeiden versucht.

Paul wirft im Anschluss an meine an Dirk gerichtete Nachfrage „*Wieso?*“ (883) und an das sich daran anschließende Lachen der SchülerInnen die Bemerkung „*Weil er en Rassist ist*“ (884) ein. Dieser – wie angenommen werden kann – nicht ernst gemeinten Äußerung liegt ebenfalls die Annahme zugrunde, dass sich der Sprecher aufgrund der zu äuernden Inhalte entscheidet zu schweigen.

Gleichzeitig verweist diese Äußerung auf die von Paul unterstellte gesellschaftliche Nichtakzeptanz rassistischer Haltungen, die von rassistischen SprecherInnen antizipiert werde. Wenn Dirk tatsächlich offen rassistische Inhalte vertreten würde, bedeutete seine Weigerung, sich bei laufendem Tonband äußern zu wollen, den Versuch, seine Haltungen nicht öffentlich werden zu lassen.

Daran, dass Dirk im Folgenden auf meine Aufforderung, sich zu äußern, eingeht - ohne seine anfänglich geäußerte Weigerung näher zu erläutern - können verschiedene Lesarten angelegt werden:

- Da ich seine Weigerung nicht ohne Weiteres akzeptiere, sondern eine Erläuterung hierfür einfordere, entscheidet er, sich nun doch mit einem Redebeitrag an dem Unterrichtsgespräch zu beteiligen. Damit vermeidet er eine mögliche Konfrontation mit mir als Lehrender, innerhalb derer er seine Befürchtung, dass er kritisiert werden könnte, u.U. öffentlich machen müsste.
- Er entscheidet sich aufgrund von Pauls Zwischenbemerkung dafür, meiner Aufforderung, sich zu äußern, nachzukommen. Hiermit kann er nachweisen, dass er einen an seine Person gerichteten Rassismusvorwurf nicht in Betracht zieht.
- Seine anfängliche Äußerung, dass er nichts mehr auf Band sagen wolle, war – anders als von mir verstanden – nicht ernst gemeint.

Dennoch muss auch für diesen Fall angenommen werden, dass er es nicht für gänzlich unproblematisch erachtet, in die Situation eines Sprechers zu kommen, dessen Äußerungen analysiert werden. Dies lässt sich jedoch nur aus den vergangenen Gesprächsanalysen, wie sie innerhalb des Kurses durchgeführt wurden, ableiten, bei denen offensichtlich vielfach nicht zwischen der Analyse sprachlicher Äußerungen und der Analyse der jeweiligen SprecherInnen unterschieden wurde. Dennoch führt dies nicht dazu, dass Dirk das Beisteuern

von Redebeiträgen im Folgenden verweigert. Hierfür sind verschiedene Gründe denkbar:

- a) Er erachtet eine potentielle Kritik an seinen sprachlichen Äußerungen für nicht so gravierend, als dass er tatsächlich auf eine weitere Beteiligung am Unterrichtsgespräche verzichtet.
- b) Er geht davon aus, dass er sich nicht in einer Weise äußern wird, die ihm nachträglich zur Last gelegt werden könnte.
- c) Er ist sich bewusst, dass die innerhalb des Rückkopplungsgespräch getätigten Äußerungen nicht mehr innerhalb des Unterrichts analysiert werden.

Dirk äußert im Folgenden, dass wir seiner Meinung nach „*vielleicht noch mehr Diskurse*“ (886) hätten „*machen sollen, die in der Gesellschaft / im Moment oder in der Vergangenheit / besprochen wurden*“ (886-887) Hierbei interessiert ihn vor allem, „*welchen Ein / Einfluss die / gehabt*“ (886-888) und „*welche Veränderungen die bewirkt haben*“ (888). Auf meine um Konkretisierung bittende Nachfrage führt er das Beispiel „*Abtreibung*“ (891) an, worüber es lange Zeit „*Diskussionen / Diskurse*“ (892) gegeben habe. In dieser Äußerung finden der Begriff der Diskussion und der des Diskurses synonyme Verwendung.

Er fährt im Folgenden fort, dass er dies nun nicht mehr für „*so interessant*“ (892-893) erachte, „*weil er ja schon / ziemlich durchgekaut wurde*“ (893). Demgegenüber seien andere Diskurse interessanter, „*die wir / wir vielleicht nicht mehr so mitgekriegt haben und die eben für uns auch Veränderungen gebracht haben / politisch*“ (893-895).

Sein Vorschlag, auch andere Diskurse innerhalb einer solchen Unterrichtseinheit zu berücksichtigen, beinhaltet die Kritik, dass wir „*ziemlich / eng an diesem / von uns gewählten / Testdiskurs*“ (896-897) gearbeitet hätten. Dass er den Diskurs als „*von uns gewählt*“ bezeichnet, legt nahe, dass die SchülerInnen in die Entscheidung, anhand welchen Diskurses die Unterrichtseinheit exemplarisch erprobt werden sollte, einbezogen gewesen seien. Dass er berücksichtigt, dass es sich um ein Unterrichtsexperiment gehandelt hat, das bislang von mir noch nicht erprobt worden ist, wird in seiner Verwendung des Begriffes „*Testdiskurs*“ deutlich.

Abschließend fasst er zusammen: „*Mich hätte vielleicht noch mehr öffentliche Sachen interessiert*“ (897-898).

- **Zusammenfassung**

In dem hier zugrunde liegenden Gesprächsausschnitt verdeutlichen sich die möglichen Auswirkungen einer Sprachanalyse, die die eigenen Äußerungen von SchülerInnen zum Untersuchungsobjekt macht.

Da der Sprecher, der innerhalb des Rückkopplungsgespräches angibt, sich nicht mehr bei laufendem Tonbandgerät äußern zu wollen, zu Beginn der Unterrichtseinheit – wie auch die übrigen SchülerInnen – offensichtlich keine Schwierigkeit darin sah, dass seine sprachlichen Äußerungen aufgenommen werden, stellt sich die Frage, weshalb er nun – nach Beendigung der Sprachanalysen – den Versuch unternimmt, eine solche Situation zu vermeiden.

Wie die obige Analyse gezeigt hat, können die Beweggründe, die ihn zunächst dazu gebracht haben, eine Weigerung zu formulieren, sowie die Frage danach, weshalb er diese Weigerung letztendlich nicht aufrecht erhält, nicht eindeutig geklärt werden. Es liegt jedoch nahe, dass ein wesentlicher Grund für seine anfängliche Weigerung darin besteht, dass - wie die bisherigen Analysen bereits deutlich gemacht haben - innerhalb der hier zugrunde liegenden Unterrichtseinheit nicht vermieden werden konnte, dass anhand der Analyseergebnisse versucht wurde, Rückschlüsse über die Personen der SprecherInnen zu ziehen, und dass diese darüber hinaus in der Folge den jeweiligen SprecherInnen zur Last gelegt wurden.

Ein solcher Umgang mit den Ergebnissen von Analysen scheint mir einen plausiblen Grund dafür darzustellen, dass ein Sprecher die Möglichkeit in Betracht zieht, sich nicht mehr zu äußern, während ein Tonbandgerät das Unterrichtsgespräch aufzeichnet, um sich damit vor einer Kritik an seiner Person zu schützen.

Als Kritikpunkt an der Unterrichtseinheit wird die Fokussierung auf einen einzigen Diskurs angeführt. Wenngleich der Sprecher hierbei impliziert, dass die SchülerInnen an der Wahl des Untersuchungsgegenstandes beteiligt gewesen seien, wurde er de facto von mir als Lehrender gesetzt – die SchülerInnen in diesen Entscheidungsprozess also nicht mit einbezogen.

In der Formulierung seines Vorschlags, in einer solchen Unterrichtseinheit Diskurse zu behandeln, die „für uns“ Veränderungen gebracht haben, bleibt offen, ob er mit der von ihm erwähnten Wir-Gruppe, die bundesrepublikanische Gesellschaft oder das Kollektiv der SchülerInnen bezeichnet. Gleichzeitig wird nahegelegt, dass er für sich eine eigene Betroffenheit im Hinblick auf den Islamdiskurs nicht in

Betracht zieht, dies jedoch im Hinblick auf zukünftige Unterrichtseinheiten für wünschenswert erachtet.

### **10.12. Äußern von Kritik an Mitschülern II (899-939)**

Piet, dem ich daraufhin den Turn zuweise, äußert zunächst, dass „*alles schon gesagt*“ (900) worden sei und er sich dem anschließe. Mein Einwand, dass „*ja verschiedene Sachen gesagt*“ (901) wurden, womit ich deutlich zu machen versuche, dass mir nicht klar ist, welchen Äußerungen seiner MitschülerInnen er sich anschließen würde, löst das Lachen einiger SchülerInnen aus, woraufhin Piet seine Aussage zu konkretisieren versucht.

Er habe gelernt, was ein Diskurs sei und er habe gelernt, wie gesprochene Sprache verschriftlicht aussehe, was für ihn ein „*ziemlicher Schock*“ (906) gewesen sei. Die Verwendung des Begriffes „Schock“ verweist auf eine hohe emotionale Wirkung, welche die Konfrontation mit der Verschriftlichung der Gruppendiskussion für ihn gehabt hat. Es wäre an dieser Stelle auch denkbar, dass er die Wirkung, die das Transkript auf ihn gehabt hat, mit Formulierungen beschreibt wie: es sei „*interessant*“/„*bemerkenswert*“/„*aufschlussreich*“ o.ä. gewesen, womit die Wirkung als weniger emotional markiert worden wäre.

Darüber hinaus habe er gelernt „*wie einige Leute in der Diskussion mit andern Leuten umgehn / wie Paul hier*“ (906-907). Dies habe er als „*ziemlich bezeichnend*“ (907) empfunden. Er beendet seinen Redebeitrag mit „*ja, und das wars. Ja*“ (907).

Wie bereits seine MitschülerIn Tanja, so nutzt auch Piet die Frage nach dem, was er innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt habe dazu, Pauls Verhalten zu kritisieren. Seine Kritik bleibt jedoch unkonkret, da er das Verhalten Pauls nicht näher bezeichnet – anders als Tanja, die ihrem Mitschüler Arroganz vorgeworfen hatte.

In dem Einwurf eines Mitschülers „*Prägnant aufn Punkt gebracht*“ (909-910) drückt sich Zustimmung zu Piets kritischem Kommentar aus.

Lars, der sich zu Wort meldet, kritisiert nun wiederum die Kritiker Pauls, wobei er sich nicht ausschließlich auf Piet bezieht, sondern durch die Verwendung der 3. Person Plural, auch die anderen SprecherInnen, die Kritik geäußert hatten, mit einbezieht. Dass er auch seine eigene Person, die von Tanja in ihre Kritik mit einbezogen worden war, zu verteidigen versucht, kann hierbei angenommen werden. Lars drückt sein Missbilligung darüber aus, dass diejenigen, die das Verhalten von „*manche[n] Leute[n]*“ (916-917) beanstanden, ihre Kritik nicht sofort äußern,

sondern diese erst am Ende der Diskussion zum Ausdruck bringen. Paul äußert seine Zustimmung zu Lars` Redebeitrag durch Klatschen.

Mit seiner Aussage, dass er „*keine Lust*“ (919) habe, Paul „*anzugreifen*“ (920), sondern dass er lediglich sagen wollte, „*wies is*“ (920) – „*wie ich das gesehn hab*“ (920-923), schränkt Piet seine anfängliche Aussage, dass er eine bloße Beschreibung von Pauls Verhalten habe vornehmen wollen, ein, indem er darauf verweist, dass es sich um seine subjektive Sichtweise handelt. Dass mit Piets vermeintlicher Beschreibung dennoch eine Bewertung einhergeht, wird hiermit negiert.

Worauf sich Pauls Einwand „*öh, öh, öh*“ (924) bezieht, der paraphrasiert werden kann mit „das geht jetzt aber zu weit“ oder „das stimmt so nicht“, wird nicht deutlich, da er seine Kritik an Piets Aussage auch in der Folge nicht konkretisiert. Stattdessen wirft Lars nun den Begriff der „*Verantwortung*“ (926) ein. Den in seiner zunächst akustisch unverständlichen Aussage enthaltenen Begriff der Verantwortung, greift er erneut auf und formuliert: „*Du hast noch nie was von Verantwortung gehört*“ (926-927). Ein anderer Schüler drückt seine Zustimmung zu Lars aus, indem er äußert: „*Wohl nich / offenbar*“ (928).

Paul, der sich ebenfalls akustisch unverständlich äußert, wird von Dirk daraufhin aufgefordert, „*das doch mal ernst*“ (929) zu nehmen, wobei er sich offenbar auf Piets Kritik bezieht, die er somit zu teilen scheint.

Ich unterbreche an dieser Stelle die Auseinandersetzung zwischen Lars und Piet, an der sich zwischenzeitlich auch einige andere Kursteilnehmer beteiligen, und fordere die Schüler auf, ihre Auseinandersetzung „*öffentlich*“ (932) zu machen.

Ich warte die von mir geforderte Öffentlichmachung nicht ab, sondern greife Lars` Argumentation auf und plädiere ebenfalls dafür, Kritik an „*inhaltliche[n] Argumente[n]*“ (935) oder an „*Argumentationsweisen*“ (935) der jeweiligen Person direkt zu sagen, um „*Ressentiments*“ (939) gar nicht erst entstehen zu lassen, womit eine Parteinahme für Lars und der von ihm geäußerten Position deutlich zu werden scheint.

- **Zusammenfassung**

Der Schüler, der sich im Folgenden auf meine Frage bezieht, was die SchülerInnen innerhalb der Unterrichtseinheit meinen gelernt zu haben, führt zunächst an, dass er gelernt habe, was ein Diskurs sei. Daneben habe er gelernt, wie gesprochene Sprache verschriftlicht aussehe, was für ihn ein „Schock“ gewesen sei. Wenngleich er nicht

näher erläutert, worin dieser Schock für ihn bestanden habe, kann angenommen werden, dass dieser in der sich an den Transkripten verdeutlichende Abweichung von der Schriftsprache begründet ist. In der Verwendung des Begriffes „Schock“ zeigt sich die hohe emotionale Wirkung, die eine erstmalige Konfrontation mit der Verschriftlichung von gesprochener Sprache mit sich bringen kann.

Wie bereits an anderer Stelle geschehen, so nutzt auch einer der Sprecher in diesem Gesprächsausschnitt seinen Redebeitrag dazu, seine Kritik an einem seiner Mitschüler zu äußern.

Dem Schüler, dem zuvor Arroganz vorgeworfen worden war, wird nun sein Umgehen mit GesprächsteilnehmerInnen in Diskussionen zum Vorwurf gemacht. Die geäußerte Kritik bleibt jedoch insofern unkonkret, als die angesprochene und beanstandete Umgangsweise nicht näher bestimmt wird.

Die geäußerte Kritik ruft zunächst den Widerspruch eines Schülers hervor. Es entsteht im weiteren Verlauf die Polarisierung zweier Parteien, vertreten durch die Schüler Piet und Lars, denen jeweils weitere Schüler anhand ihrer Äußerungen - wie beifällige oder kritische Kommentare - zugeordnet werden können.

Anhand meines abschließenden Kommentars, in dem ich Lars` Argumentation, mit der er anfänglich auf Piets Kritik reagiert hatte, aufnehme und meine Zustimmung hierzu äußere, scheint sich meine Positionierung innerhalb der Auseinandersetzung zwischen den Schülern zu verdeutlichen: Es scheint hieran eine Parteinahme für Lars und damit gleichzeitig eine Parteinahme gegen Piet deutlich zu werden.

### **10.13. Zurückweisung einer Frage der Lehrenden (940-960)**

Die meine Äußerung begleitenden Nebengespräche brechen ab, als ich mich auf meine anfängliche Frage rückbeziehe. *„Aber noch mal zu den / ehm / Lerninhalten. Also, war das jetzt alles / was / was ihr dazu zu sagen habt?“ (941-943)*. Ich führe zunächst die von den SchülerInnen genannten Punkte noch einmal an: *„Faktenwissen“ (943)*, die Feststellung, *„dass man grammatikalisch / recht defizitär redet“ (944-945)* und *„Sensibilisierung für Sprache“ (945)*, *„die aber eben auch schon vorher vorhanden war“ (946)*. Lars, der diesen Aspekt in die Diskussion eingebracht hatte, wiederholt seine bereits vorher in diesem Zusammenhang geäußerte Meinung: *„Schule hinkt dem Leben hinterher“ (948)*. Dieser Einwurf kann an dieser Stelle nur als Kommentar zu meiner Aussage verstanden werden, dass der von den SchülerInnen benannte Aspekt der Sensibilisierung für Sprache bereits vor

der Unterrichtseinheit gegeben gewesen sei. Hiermit bezog ich mich auf die Aussage von Lars, mit der er solches konstatiert hatte und daraus schlussfolgerte, dass Schule nichts eigentlich Neues zu bewirken in der Lage sei.

Paul, der meine Frage danach, ob dies alles gewesen sei, was die SchülerInnen dazu zu sagen hätten, offensichtlich als Ausdruck von Unzufriedenheit über die getätigten SchülerInnenäußerungen auffasst, stellt die Frage „*Was wollen sie hörn?*“ (949), womit unterstellt wird, dass meiner Frage der Wunsch zugrunde liegt, dass die SchülerInnen gemäß meiner Erwartungen antworten mögen. Mit meiner Antwort „*Ob das jetzt so das war / was euch / für euch hängen geblieben is?*“ (947-950) stelle ich meine Frage dar als einen Versuch der Rückversicherung, ob die SchülerInnen die Möglichkeit gehabt haben, alle ihnen wichtigen Aspekte zu äußern. Lars, der offensichtlich meine Frage, ebenso wie Paul, als Ausdruck von Unzufriedenheit aufgefasst hat, kommentiert dies mit: „*Das scheint Ihnen ja noch nicht genug zu sein*“ (951), und Sonja fügt an: „*Das ham wird doch schon mal (hh) gesacht*“ (952-953), womit sie die Angemessenheit meiner Nachfrage bestreitet, indem sie ihre Annahme zum Ausdruck bringt, dass mir die Antworten der SchülerInnen doch bereits bekannt sein müssten und sich meine Nachfrage somit erübrige.

Meine Replik, die ich einleite mit: „*Nein. Ich*“ (954) bleibt unvollendet. Lars wirft nun zum zweitenmal die Aussage ein: „*Schule hinkt dem Leben eben hinterher*“ (955). Diesmal kann sein Einwand lediglich dadurch in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden, indem zugrunde gelegt wird, dass mich der Sprecher als Repräsentantin der Institution Schule auffasst. Dass ich dem „*Leben hinterherhinke*“, würde sich folglich daran verdeutlichen, dass ich die Äußerungen der SchülerInnen nicht spontan zu erfassen vermag, sondern es meiner wiederholten Nachfragen bedarf, um deren Redebeiträge nachvollziehen zu können.

Max` folgender Redebeitrag bleibt aufgrund von Nebengesprächen der SchülerInnen unverständlich. Nachdem ich die SchülerInnen aufgefordert habe, ruhig zu sein, beziehe ich mich nicht auf Max` vorhergehenden Redebeitrag, sondern stelle dem Kurs eine weiterführende Frage.

- **Zusammenfassung**

Meine Nachfrage an die SchülerInnen, ob dies nun alles gewesen sei, was sie zu sagen hätten, findet keine direkte Beantwortung. Stattdessen verweisen die Sprecher

mit ihrer sich anschließenden Nachfrage „Was wollen Sie hören?“ und dem Kommentar „Das scheint Ihnen ja noch nicht genug zu sein“ auf das Prinzip schulischen Unterrichts, das darin besteht, spezifische Lernziele anzustreben und daher nur beschränkt offen ist, für die Inhalte, die von den SchülerInnen in den Unterricht eingebracht werden.

Den Äußerungen der Schüler, mit denen sie deutlich machen, dass sie davon ausgehen, dass ich mit den bisherigen Äußerungen der SchülerInnen unzufrieden bin und mit meiner Nachfrage weitere Äußerungen zu evozieren versuche, die möglichst den von mir erwarteten Antworten entsprechen sollen, muss von mir geradezu widersprochen werden. Wenngleich es denkbar erscheint, SchülerInnen das Nichterreichen *kognitiver* Lernziele zu attestieren, so hätte es jedoch in keiner Weise schulischer Praxis entsprochen, an dieser Stelle die von mir angestrebten *affektiven* Lernziele anzuführen und damit einhergehend zu kritisieren, dass diese von den SchülerInnen nicht benannt worden sind.

Dass Schule – insbesondere bezogen auf den Bereich der gymnasialen Oberstufe – vor allem als ein Ort der Wissensvermittlung angesehen wird, machen auch die Redebeiträge der SchülerInnen deutlich, die auf meine Frage, was sie innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt hätten, vor allem auf die Aneignung von Begrifflichkeiten und Fachtermini hinweisen und auf die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen (das nicht näher spezifiziert wird) in ihrem zukünftigen Berufsleben anzuwenden.

#### **10.14. Versuch, der Erwartung der Lehrenden gerecht zu werden (961-969)**

Ich stelle den SchülerInnen die Frage, ob sie den Einsatz von Diskursanalyse als Unterrichtsgegenstand in Schule für sinnvoll erachten: „*Ehm / ihr habt jetzt praktisch Diskursanalyse / kennen gelernt jetzt unabhängig vom schulischen Kontext hier, aber haltet ihr es für eine sinnvolle Methode / oder wo / seht ihr Schwierigkeiten (..) bei dieser Methode mit Sprache / mit gesprochener Sprache, aber auch mit Texten umzugehen?*“ (961-965).

Die Formulierung, dass die SchülerInnen Diskursanalyse „unabhängig vom schulischen Kontext“ kennen gelernt hätten, macht lediglich auf dem Hintergrund Sinn, dass ich die Unterrichtseinheit außerhalb des regulären Schulunterrichts verorte.

Dadurch, dass es sich um ein Unterrichtsexperiment handelt, bei dem ich – als nicht zum Lehrkörper gehörend – unterrichte, keine Notenvergabe stattfindet und auch der

reguläre Kursleiter (mit Ausnahme von einer Unterrichtsstunde) während des Unterrichts nicht anwesend war, sind zwar wesentliche Kriterien, die schulischen Unterricht konstituieren, nicht gegeben, dennoch trifft die Aussage, dass der Unterricht „unabhängig vom schulischen Kontext“ stattgefunden habe, nicht zu.

Bereits die Tatsache, dass der Unterricht innerhalb eines Schulgebäudes stattfand, aber auch die Form des Unterrichts, die sich nicht von herkömmlichem Unterrichtsstilen unterschied, ließ keinen Zweifel daran, dass es sich um Schulunterricht handelte. Auch konnte für die SchülerInnen keine Sicherheit darüber bestehen, ob ich ihre mündliche Mitarbeit tatsächlich nicht bewerten würde, oder nicht doch dem regulären Kursleiter Hinweise über das Verhalten und die Beteiligung der SchülerInnen zukommen lassen würde.

Sonja greift in ihrer Antwort den von mir verwandten Begriff „sinnvoll“ auf und formuliert, dass sie es „*durchaus für sinnvoll*“ (966) halte, darauf aufmerksam zu machen, „*was es halt mit Sprache auf sich hat*“ (967). Sie begründet ihr Statement mit der Aussage, dass „*Deutsch als Fach / ja sicherlich auch der Sprache nicht abgewandt sein sollte*“ (968).

Es ist nicht mehr eindeutig rekonstruierbar, ob sich Sonja zu Wort gemeldet oder ob ich ihr willkürlich den Turn zugewiesen habe. Ihre Äußerung, mit der sie das Fach Deutsch in Zusammenhang mit der deutschen Sprache bringt und es demzufolge auch für sinnvoll erachtet, dass man sich im Deutschunterricht mit Sprache auseinandersetzt, muss zwar als folgerichtig bezeichnet werden, stellt aber aufgrund der Trivialität der Aussage kein gewichtiges Argument dar.

Neben der mit ihrer Äußerung einhergehende Setzung, dass Schule das Unterrichtsfach Deutsch in seinen Fächerkanon aufgenommen hat, bleibt auch die grundsätzliche Frage danach, ob die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten, die für dieses Fach vorgesehen sind, als notwendig und sinnvoll betrachtet werden kann, ausgeblendet. Offensichtlich führt die von der Schülerin angenommene und unhinterfragte Daseinsberechtigung eines Unterrichtsfaches dazu, auch die Frage nach der Relevanz der mit diesem Fach verbundenen Unterrichtsinhalte unhinterfragt zu lassen.

Da Sonja offensichtlich über keine weiteren Argumente verfügt, mit denen sie für den Einsatz von Diskursanalyse in Schule zu plädieren vermag, scheint in ihrer Aussage weniger die Überzeugung von deren Nutzen zum Ausdruck zu kommen. Es ist vielmehr nahe liegend, dass sie versucht, den von ihr unterstellten Erwartungen

der Lehrenden gerecht zu werden, die aufgrund der von ihr getroffenen Wahl, Diskursanalyse im schulischen Unterricht zu erproben, nach Auffassung der SchülerInnen von deren Nützlichkeit überzeugt sein wird.

- **Zusammenfassung**

Anders als meine vorhergehende Frage, die von den SchülerInnen zurückgewiesen worden war, da sie nach deren Ansicht bereits zur Genüge beantwortet wurde, wird meine weiterführende Frage aufgenommen und in der Folge zu beantworten versucht.

Indem die Sprecherin, die sich hierauf zuerst äußert, argumentiert, dass eine Auseinandersetzung mit Sprache sinnvoll sei, da es dem Unterrichtsfach Deutsch zukomme, den Gegenstand Sprache zu berücksichtigen, wird die Frage danach, ob eine solche Auseinandersetzung für die Subjekte als sinnvoll betrachtet werden kann, außen vor gelassen. Das heißt, dass die Notwendigkeit schulischen Unterrichts, wie er durch kultusministerielle Beschlüsse, Rahmenrichtlinien usw. vorgesehen ist, unhinterfragt bleibt und damit einhergehend auch die Frage danach, welche Unterrichtsinhalte aus Sicht der SchülerInnen für relevant erachtet werden, nicht beantwortet wird.

Dass die Schülerin die Auseinandersetzung mit Diskursanalyse dennoch als sinnvoll beschreibt, hängt – so kann vermutet werden – mit dem Versuch zusammen, den Erwartungen der Lehrenden gerecht werden zu wollen, die, nach Ansicht der SchülerInnen, hoffen muss, dass die von ihr durchgeführte Unterrichtseinheit abschließend positive Bewertung findet.

### **10.15. Zur Professionalisierung von Diskursanalyse in Schule I (970-991)**

Lars, dem ich den Turn zuweise, äußert zunächst, dass er es „*absolut / eh / notwendig*“ (971) findet, „*so was zu machen / diese Diskursanalyse*“ (972).

Er wolle jedoch auf ein „*kleines Problem* (972-973) hinweisen. Bevor er das von ihm konstatierte Problem näher erläutert, stellt er an mich die Frage, was ich studiere und gibt die Fächer „*Soziologie und Germanistik*“ (974) vor.

Die Verwendung des Präsens innerhalb seiner Aussage, weist darauf hin, dass er davon ausgeht, dass ich mich noch im Studium befinde, obwohl ich die SchülerInnen anfänglich darüber informiert hatte, dass die Unterrichtseinheit im Rahmen eines Promotionsvorhabens durchgeführt wird. Ob er sich an diesen Hinweis nicht

erinnert, oder ob er davon ausgeht, dass Dissertationen auch innerhalb eines Studiums geschrieben werden können, bleibt hier ungeklärt.

Mit meiner Antwort „*Ich hab Germanistik studiert*“ (975) verweise ich darauf, mein Studium bereits abgeschlossen zu haben. Lars` Replik „*Ach so, ja gut*“ (977) markiert einen Moment der Überraschung, wobei auch hier unklar bleibt, ob sich dies auf die von mir gegebene Information bezieht, lediglich Germanistik studiert zu haben, oder auf die implizite Information, dass ich das Studium bereits beendet habe. Wie etwas später deutlich werden wird, kann seine Frage als der Versuch verstanden werden, sich über meine fachliche Qualifikation Aufschluss zu verschaffen.

Im Folgenden bezeichnet Lars die im Kurs vorgenommenen Analysen als „*Laiendiskurs / oder auch Laienanalyse*“ (978). Die Dinge, über die im Kurs diskutiert worden seien, würden seiner Meinung nach „*in der Wissenschaft / meistens wahrscheinlich eindeutig geklärt werden*“ (979-980). Er skizziert den Fall, in dem wir einen „*Professionellen*“ (981) „*kommen lassen würden*“ (981) – hierbei benennt er explizit „*en Psychologen oder en Psychoanalytiker*“ (980-981) -, der sagen würde, „*da gibt's gar keine Diskussionen, das / das kann man so / das sieht man eben so.*“ (981-982).

Wie nun deutlich wird, bin ich nach Lars Ansicht nicht genügend qualifiziert, um die Fragen, die sich im Laufe der Unterrichtseinheit ergeben haben, eindeutig zu beantworten. Es ist naheliegend, dass er meine von ihm als mangelhaft dargestellte Kompetenz in meiner Ausbildung zur Germanistin begründet sieht. Die von ihm geforderte Professionalität, die er für die Analyse von Diskursen für erforderlich hält, wäre seiner Ansicht nach durch eine psychologische Ausbildung gewährleistet, wodurch Diskursanalyse erneut als Aufgabenbereich der Psychologie dargestellt wird. Aber auch die Möglichkeit, einen „*Diskursanalytiker*“ (984) in Schule einzuladen, zieht er in Betracht, wobei er sich nicht sicher ist, ob es diese Profession überhaupt gibt.

Ein solcher Diskursanalytiker würde nach Lars` Vorstellung „*diese Diskussion / die wir immer über einzelne Fragmente dieses Diskurses führen*“ (985-986) eindeutig zu klären verstehen und „*wirklich ma so ne Lösung / zeigen / oder so ne Herangehensweise, wie man eben son Diskurs aufschlüsseln kann und nich immer so laienhaft, wie wir das hier tun*“ (989-991).

Wie in diesem Gesprächsausschnitt deutlich wird, stellt Lars der als laienhaft markierten Unterrichtseinheit eine mögliche professionelle – wissenschaftlich fundierte - diskursanalytische Arbeit gegenüber.

Die Entwicklung von Lesarten, die nicht dazu führt, dass in jedem Fall eindeutige und unwiderlegbare Analyseergebnisse gewonnen werden können, scheint somit seiner Meinung nach nicht ein Merkmal von diskursanalytischer Arbeit an Sprache zu sein, sondern in der mangelnden Kompetenz der Lehrenden begründet zu liegen.

- **Zusammenfassung**

In diesem Gesprächsausschnitt verdeutlicht sich das Wissenschaftsverständnis des Sprechers, der seiner Vorstellung Ausdruck verleiht, durch wissenschaftliche Arbeit würden Ergebnisse erzielt, die unzweifelhafte Gültigkeit beanspruchen können.

Zunächst konstatiert er die absolute Notwendigkeit einer diskursanalytischen Arbeit in Schule, wobei er seine Auffassung jedoch nicht begründet. In der Folge verweist er auf das – als „klein“ markierte – Problem, dass der Kurs innerhalb der von mir durchgeführten Unterrichtseinheit keine eindeutigen Ergebnisse erzielt habe. Da ihm jedoch das Erarbeiten von eindeutigen Analyseergebnissen als grundsätzlich möglich und darüber hinaus offensichtlich als wesentlich erscheint, entwickelt er die Möglichkeit, durch professionelle Anleitung auch innerhalb von Schule zu wissenschaftlich fundierten und eindeutigen Ergebnissen zu gelangen.

Die damit einhergehende Kritik an mir als Lehrender, die es nicht vermocht hat, gemeinsam mit dem Kurs zu eindeutigen Analyseergebnissen zu gelangen, liegt jedoch nicht nur in meiner „mangelnden Professionalität“ begründet, sondern darüber hinaus in meiner Germanistikausbildung, die mich nach Auffassung des Sprechers offensichtlich nicht genügend qualifiziert, diskurstheoretisch fundierte Analyseergebnisse zu erarbeiten. In der Folge benennt Lars als mögliche Anleiter einer solchen Unterrichtseinheit zunächst Psychologen, womit Diskursanalyse weniger als sprachwissenschaftlicher, als vielmehr psychologischer Gegenstandsbereich beschrieben wird – eine Auffassung, die auch von einigen anderen SchülerInnen, wie die Analyse anderer Gesprächsausschnitte gezeigt hat, geteilt wird.

### 10.16. Zur Verantwortung der Subjekte im Diskurs (992-1013)

Ohne Lars` Redebeitrag zu kommentieren, frage ich nach den Meinungen der anderen SchülerInnen: „*Was denken die andern dazu?*“ (992) und gebe den Turn an Paul.

Dieser benennt einen weiteren Aspekt, der seiner Meinung nach bedacht werden müsse. Da „*diese Diskursanalyse in dieser Transkription / in gewisser Weise ja schockierend*“ (996-997) sei, könne dies dazu führen, dass einige „*den Mund nicht mehr aufmachen wollen*“ (998). Hier führt er das Beispiel von Dirk an, der zuvor geäußert hatte, nichts mehr auf Band sagen zu wollen. Dies zeige, „*dass viele Menschen offensichtlich Angst haben, sich / mit ihrer Sprache einer Thematik und damit auch anderen Leuten zu stellen*“ (999-1001). Seiner Meinung nach sei es nicht förderlich, wenn sich aus diesem Grund „*Leute dann / so einer Debatte / verschließen*“ (1001-1002). Hiermit benennt Paul zwar ein zentrales Problem bei der Analyse von eigener Sprache, da diese dazu führen könne, dass die SprecherInnen nicht mehr bereit seien, sich zu äußern, führt dies jedoch ausschließlich auf die Konfrontation mit der Verschriftlichung der eigenen gesprochenen Sprache zurück. Eine mögliche Imageschädigung, die eine solche Analyse nach sich ziehen kann und ebenfalls einen Grund dafür darstellen könnte, dass SprecherInnen vermeiden, sich zu äußern, damit ihre Redebeiträge nicht in die Transkription aufgenommen werden, zieht er an dieser Stelle nicht in Betracht. Auch macht er keine Vorschläge, wie die von ihm benannte Problematik vermieden werden könnte.

Im Folgenden bezieht er sich auf Piet, dem – nachdem dieser Pauls Umgehensweise mit MitschülerInnen während der Diskussion kritisiert hatte - bereits von Lars in einem früheren Redebeitrag vorgeworfen worden war, seine Kritik nicht direkt an die jeweiligen Personen gerichtet, sondern erst nachträglich geäußert zu haben.

Auch Paul greift diesen Aspekt auf und kritisiert, „*wenn Menschen sich einfach so / eh / ganz zurückhaltend verhalten und / eh / im stillen Inneren / eh / darüber brüten / so wie Piet zum Beispiel, dass ihnen bestimmte Sachen nicht gefallen, ohne sie zur Geltung zu bringen*“ (1004-1006).

Wie bereits mehrfach an anderen Stellen geschehen, so nutzt auch Paul seinen Redebeitrag dazu, um seine Kritik an einem seiner Mitschüler einfließen zu lassen.

Im weiteren Verlauf benennt Paul ein ihm wesentlich erscheinendes Lernziel, wobei er dies nicht ausdrücklich auf den schulischen Bereich bezieht. Er halte es demgegenüber für „*ganz wesentlich*“ (1007), „*dass wir lernen / eh / richtig zu / eh /*

zu agieren, indem wir rausrücken mit der Sprache und auch die Dinge, die wir denken / formulieren“ (1008-1010). Durch die Emphase auf dem Personalpronomen erscheint das, was seiner Meinung nach gelernt werden müsse, nicht als ein abstraktes Lernziel, sondern als wesentliche Kompetenz, die sich – ganz konkret - die SchülerInnen dieses Kurses aneignen sollten. Das von ihm als „richtig“ bezeichnete Verhalten besteht für ihn in dem Bemühen, die eigenen Sichtweisen zu formulieren und mit ihnen nicht hinter dem Berg zu halten. Dies sei wesentlich, weil nur „*der gesellschaftliche Dialog*“ (1010) dazu führe, „*dass wir / mit / eh / Meinungen umgehen, die gesamt und gesellschaftlich unverträglich sind*“ (1011-1012).

Hierin verdeutlicht sich die Bedeutung, die von dem Sprecher den Subjekten zugewiesen wird. Der gesellschaftliche Diskurs erscheint hier nicht als abstrakter Fluss von gesprochenen und geschriebenen Worten, sondern durch einzelne Subjekte konstituiert. Insofern erscheint es bedeutsam, dass sich jede(r) einzelne als an Diskursen beteiligt versteht und sich folglich aktiv in den gesellschaftlichen Dialog einbringt, um sich an diskursiven Auseinandersetzungen zu beteiligen.

- **Zusammenfassung**

Trotz meiner Nachfrage nach den Meinungen der anderen SchülerInnen zu Lars' vorhergehenden Redebeitrag, benennt Paul in der Folge einen weiteren Aspekt, der bei der Durchführung von Analysen eigener Sprache seiner Meinung nach berücksichtigt werden müsse.

Er verweist auf das Problem, dass die Transkription der eigenen Sprache die jeweiligen SprecherInnen u.U. schockiere und dies dazu führen könne, dass diese es nicht mehr wagten, sich zu äußern. Er kritisiert ein solches Verhalten, wobei er in seinen Redebeitrag die Kritik an einem seiner Mitschüler einflücht.

Es erscheint denkbar, dass Paul sich vor allem darum zu Wort gemeldet hatte, um diesem Mitschüler – der wiederum zuvor seine Diskussionsweise kritisiert hatte – nun ebenfalls mit einem kritischen Einwand zu begegnen. Von einer solchen Möglichkeit, Kritik an anderen Personen zu äußern, wurde (wie gezeigt) bereits an mehreren anderen Stellen Gebrauch gemacht.

Des Weiteren wird die Notwendigkeit formuliert, die eigenen Positionen zu äußern und sich damit am gesellschaftlichen Dialog zu beteiligen. Hiermit wird der Anspruch vertreten, an diskursiven Auseinandersetzungen teilzunehmen, mit dem

Ziel, zu einem Umgang mit Positionen zu kommen, die von dem Sprecher als „gesellschaftlich unverträglich“ bezeichnet werden.

Hiermit wird erstmalig die Frage nach der Verantwortung der Subjekte innerhalb des Diskurses aufgegriffen und thematisiert.

### **10.17. Zur Professionalisierung von Diskursanalyse in Schule II (1014-1072)**

Ohne auf Pauls Redebeitrag einzugehen, rekurriere ich auf Lars` vorhergehende Äußerung: *„Ich möchte noch mal auf Lars eingehen, was du meintest / wenn wir jetzt einen professionellen Diskursanalytiker oder eine Diskursanalyt / ikerin hier hätten, dass diese Person dann / ehm / alle Probleme, die wir hier hatten, auflösen würde und sagen würde also, wir als Wissenschaftler“ (1014-1018)*. Während ich seine Aussage dahingehend paraphrasiere, dass *„alle Probleme“ (1017)*, die innerhalb der Unterrichtseinheit aufgetaucht seien, mit Hilfe professioneller Anleitung gelöst werden könnten, hatte Lars tatsächlich geäußert, dass die im Kurs strittigen Fragen in der Wissenschaft *„meistens wahrscheinlich eindeutig geklärt werden“ (979-980)* könnten.

Lars unterbricht mich an dieser Stelle und widerspricht meiner Aussage, mit der ich seine zuvor geäußerte Position darzustellen versucht hatte: *„Wird er natürlich gar nicht können“ (1019)*.

Warum er dies, anders als von Lars in einem früheren Gesprächsausschnitt behauptet, seiner Meinung nach „gar nicht“ könnte, wird von ihm nicht näher erläutert. Dadurch, dass Lars dies jedoch als „natürlich“ bezeichnet, wird die Unmöglichkeit, dass ein Diskursanalytiker die innerhalb der Unterrichtseinheit offengebliebenen Fragen eindeutig zu klären in der Lage wäre, als selbstverständlich markiert.

Im Folgenden formuliert er im Gegensatz zu dem, wozu ein Wissenschaftler nicht in der Lage sei, was dieser seiner Meinung nach zu leisten imstande sei: *„aber er könnte uns wenigstens anleiten, da en bisschen professioneller mit umzugehen und nicht so laienhaft / emotional, wie wir das jetzt tun“ (1019-1021)*.

Den professionellen Umgang, den er durch wissenschaftliche Anleitung erlernen zu können glaubt, schränkt er ein durch die Verwendung des Adverbs „bisschen“. Die Professionalisierung von SchülerInnen scheint für ihn somit nur eingeschränkt möglich. Dass dies seiner Ansicht nach jedoch nicht an den Kompetenzen eines

wissenschaftlich arbeitenden Diskursanalytikers liegt, sondern an den SchülerInnen bzw. der Institution Schule, wird noch im Folgenden deutlich werden.

Das von ihm benannte Laientum, das er sowohl auf Schüler- als auch auf LehrerInnen bezieht – wie er etwas später äußern wird – bringt er mit Emotionalität in Verbindung. Durch die Gegenüberstellung dieses Laientums zu Professionalität, wie er sie dem Wissenschaftsbereich zuweist, wird dieser wiederum mit Rationalität und Objektivität in Zusammenhang gebracht.

Dieser Vorstellung widerspreche ich im Folgenden, indem ich darauf verweise, dass „es“ (1022) sich nicht um „harte Naturwissenschaft, wie man sich das häufig vorstellt“ (1023) handele, im Sinne von „da gibt’s bestimmte Gesetze und da ist das so und so und so“ (1023-1024).

Die Vorstellung von sogenannten „harten“ Naturwissenschaften wird nur eingeschränkt vertreten, wie in der Formulierung, dass „man sich das häufig vorstellt“, deutlich wird. Die von mir genannten Naturwissenschaften werden also nicht als objektiv „hart“ beschrieben, sondern lediglich in der Vorstellung von Menschen – eine Vorstellung, die allerdings als weit verbreitet markiert wird.

Lars stimmt meiner Aussage zu: „Ja is klar“ (1025).

Meine weiteren Ausführungen beziehen sich auf diskursanalytisches Arbeiten. Es gebe immer „verschiedene Lesarten“ (1026), über die man sich „argumentativ auseinandersetzen“ (1026-1027) müsse. Mit meiner weiterführenden Äußerung beziehe ich mich auf meine Rolle als Lehrperson im Verhältnis zu SchülerInnen: „Und ich kann mich nicht vorne hinstellen und kann sagen, das ist die Richtige [Lesart], ich kann nur sagen, ich lese es so, aus den und den Gründen und kann hoffen, euch zu überzeugen oder auch nicht und ihr könnt es genauso tun“ (1027-1030). Die Emphase auf dem Personalpronomen legt nahe, dass ich meine Aussage lediglich auf meine eigene Person beziehe, die sich in der Rolle als Lehrperson – als diejenige, die sich „vorne (vor die Schulklasse) hinstellt“ - nicht imstande sieht, eine Lesart als die einzig richtige zu vertreten. Dieses Unvermögen resultiert meiner Meinung nach offensichtlich nicht aus mangelnder Kompetenz, da ich kurz zuvor noch geäußert habe, dass es immer verschiedene Lesarten gebe, die eine argumentative Auseinandersetzung erforderten und somit auch der von Lars geforderte „professionelle Diskursanalytiker“ nicht in der Lage wäre, eine einzig richtige, objektive und unwiderlegbare Lesart zu entwickeln. Dadurch, dass mein Verhalten demzufolge nicht aus dem Gefühl mangelnder Kompetenz zu resultieren

scheint, muss somit das, was in meiner Formulierung zunächst als Unvermögen erscheint, als Weigerung aufgrund persönlicher Überzeugung aufgefasst werden. Es erscheint denkbar, dass darüber hinaus mit der emphatischen Betonung des Personalpronomens eine Abgrenzung gegenüber anderen Personen zum Ausdruck gebracht werden soll, die in ihrer Funktion als Lehrende die Auffassung vertreten würden, letztgültige Analyseergebnisse postulieren zu können.

Meine Aufgabe bei der diskursanalytischen Arbeit mit SchülerInnen beschreibe ich als Entwicklung von Lesarten, die von mir begründet und möglichst plausibel gemacht werden müssen, wobei auch ich auf die Akzeptanz meiner Interpretationen durch die SchülerInnen angewiesen sei.

Die Vorstellung von Lehrenden, denen objektivierbare Wissensbestände zur Verfügung stehen, aus denen sich unverrückbare Analyseergebnisse ableiten lassen, wird hiermit zurückgewiesen. Durch den Verweis, dass den SchülerInnen die gleichen Möglichkeiten bei der Entwicklung von Lesarten zur Verfügung stehe, wird darüber hinaus ein Ungleichgewicht der Kompetenzen von Lehrender und SchülerInnen negiert.

Da es verschiedene Lesarten gebe, die von den Analysierenden möglichst plausibel gemacht werden sollten, könnten hierüber dennoch „Differenzen“ (1033) bestehen bleiben, die „auszuhalten sein“ (1034) müssten. Mit dieser Aussage wird präsupponiert, dass das Bedürfnis bestehe, eine objektiv richtige und damit eindeutig zu vertretende Lesart zu entwickeln, die aufgrund der ihr zugrunde liegenden binären Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“ ein unzweifelhaftes Ergebnis zur Folge hat. Meiner Aussage, dass mögliche Differenzen ausgehalten werden müssten, stimmt Lars eindeutig zu: „Dass das auszuhalten sein muss, is klar“ (1035-1036) und bestätigt damit erneut, dass nicht in jedem Fall eindeutige Lesarten entwickelt werden können.

In der Folge skizziert er den Fall, in dem ich etwas „aufgrund von irgendwelchen / falschen Annahmen“ (1037) „falsch“ (1038) „oder missverständlich“ (1038) interpretiere, woraufhin ich ausdrücklich zustimme, dass eine solche Möglichkeit denkbar sei: „Natürlich“ (1039).

Als problematisch markiert Lars die Situation, in der es ihm nicht gelinge, mich „umzustimmen“ (1040). Für den Fall, dass „eine Seite“ (1042) „eben aufgrund von falschen Prämissen auch ne falsche Konklusion zieht“ (1043), erachte er daher eine „professionell leitendere Hand“ (1044) für „wünschenswert“ (1044).

Erneut erscheint das von ihm postulierte Ziel von Gesprächsanalysen, die Entwicklung einer „richtigen“ Lesart zu sein, die durch die Anleitung eines professionellen Diskursanalytikers gewährleistet werden könnte. Dass dieser u.U. auch von „falschen“ Grundannahmen ausgehen und demzufolge zu „falschen“ Ergebnisse gelangen könnte, erscheint ihm offensichtlich nicht denkbar.

Trotz seines kurz vorher geäußerten Wunsches einer professionelleren Anleitung, äußert er anschließend, Schule „auf gar keinen Fall“ (1045) „professionalisieren“ (1046) zu wollen, was er damit begründet, dass es „schon ganz in Ordnung“ (1046) gewesen sei, „wie wir das jetzt gemacht haben (1046-1047).

Seine Zurücknahme des von ihm entwickelten Vorschlages, Schule durch den Einsatz von Fachleuten zu „professionalisieren“, evoziert meine Nachfrage, worin dabei die „Gefahr“ (1049) bestehe. Der von mir in meiner Frage präsupponierte Aspekt der „Gefährdung“, die von seinem Vorschlag ausgehe, wird von Lars nicht aufgegriffen. Er äußert vielmehr, dass er eine Professionalisierung gar nicht verlange, da Schule keine „professionell geführte Institution“ (1053) sei, sondern ein „Laienclub (1054) „mit älteren und jüngeren Laien“ (1054). Insofern wäre „son professioneller Charakter“ (1056) „bestimmt en Fremdkörper innerhalb der Schule (1056).

Die kritische Beurteilung von Kompetenzen, die er zunächst auf meine Person bezogen hatte, weitet Lars nun also auf die gesamte schulische Institution und deren VertreterInnen aus. Da ihm jedoch offensichtlich die Begründung für die Zurücknahme seines Vorschlages mit dem Hinweis auf den „Fremdkörper“, den ein Fachmann oder eine Fachfrau innerhalb von Schule darstellen würde, nicht ausreichend erscheint, verweist er auf die Vorbehalte, die ich gegenüber seinem Vorschlag geäußert habe: „ich mein / Sie haben da ja auch son bisschen Vorbehalt gegen / jetzt / eh / wirklich en / eh / Diskursanalytiker hier zu uns reinzusetzen“ (1057-1058). Außerdem suche Schule seiner Meinung nach „anscheinend / die Laiendiskussion“ (1059), was von ihm durchaus positiv bewertet wird: „das ist ja auch gut so“ (1059). Er sei „ja auch selber nur Laie (1059).

Auch an dieser Stelle wird nicht deutlich, weshalb er nun die Laiendiskussionen, die in Schule geführt würden, positiv bewertet. Mit dem Hinweis darauf, dass er selber „nur Laie“ sei, wird nahegelegt, dass er seine Kritik an Schule nur in dem Fall konsequent vertreten dürfte, wenn er sich selber von dieser Kritik ausnehmen könnte, also selber kein Laie, sondern Fachmann sei.

Auf die von ihm geäußerte Annahme, dass ich Vorbehalte gegenüber seinem Vorschlag hätte, SchülerInnen von einem Diskursanalytiker unterrichten zu lassen, frage ich nach: „Wann hab ich gesagt, dass ich“ (1061), woraufhin mich Lars unterbricht. Dies sei „nur“ (1062) sein Eindruck gewesen. Ich habe mich „da son bisschen reserviert“ (1064-1065) gezeigt.

Wenngleich ich tatsächlich an keiner Stelle geäußert habe, dass ein Diskursanalytiker nicht in Schule unterrichten sollte, habe ich jedoch zum einen die Argumente, die Lars angeführt hat, um seinen Vorschlag zu begründen, zu entkräften versucht, und habe zum anderen auch keine weiteren Gründe angeführt, aus denen sich eine Befürwortung seines Vorschlages ableiten ließe.

Dennoch verweise ich auf die „nonverbale Ebene“ (1068) der Kommunikation, die ich somit als Ursache für den Eindruck, den Lars, wie er vorher angemerkt hatte, gewonnen habe, kennzeichne.

Lars gesteht zu, dass er „das falsch aufgefasst“ (1070) haben könnte, woraufhin ich bestätige, dass diesbezüglich ein „Missverständnis“ (1072) vorliege.

Mit seiner anschließenden Erwiderung „Ach so“ (1073) macht Lars deutlich, dass er einräumt, mich missverstanden zu haben. Bezüglich seines nachgeschobenen „Na ja“ (1073) können verschiedene Lesarten entwickelt werden:

Hiermit kann:

- zum Ausdruck gebracht werden, dass die vorhergehenden Äußerungen hinfällig sind, im Sinne von umgangssprachlichen Redewendungen wie: „na ja, wenn das so ist ...“ oder „na ja, dann ...“.

Hierdurch würde ein Einlenken nach einer Auseinandersetzung, die aus einer irrtümlich angenommenen Meinungsverschiedenheit hervorgegangen ist, markiert.

- Skepsis zum Ausdruck gebracht werden.

Hierdurch würde deutlich, dass er meiner Aussage, dass ich seinen Vorschlag nicht negativ bewertet habe, bezweifelt.

Die Lesarten können an dieser Stelle nicht verifiziert werden, da ich im Folgenden den Turn übernehme und mich an die übrigen SchülerInnen wende.

## **Zusammenfassung**

Wie in diesem Gesprächsausschnitt deutlich wird, geht Lars davon aus, dass zwar nicht in jedem Fall eindeutige Lesarten entwickelt werden können, dies jedoch im überwiegenden Teil der Fälle möglich sei.

Das von ihm präsupponierte Wissenschaftsverständnis, das Wissenschaftlichkeit mit Rationalität und Objektivität in Verbindung bringt, stellt er dem Laienentum von Schule gegenüber, wobei er hierbei sowohl SchülerInnen als auch Lehrende mit einbezieht.

Ich widerspreche im Folgenden der Vorstellung „harter“ Wissenschaften, die zu objektiven Ergebnissen ihrer Forschung gelangen. Für den Bereich der Diskursanalyse verweise ich auf die Möglichkeit divergierender Lesarten, wobei die Differenzen, die bei der Entwicklung verschiedener Lesarten auftreten könnten, auszuhalten sein müssten.

Beiden Äußerungen stimmt Lars explizit zu.

Daneben, dass ich für mich als Lehrende nicht beanspruche, jeweils „objektiv richtige“ Lesarten entwickeln zu können, gestehe ich den SchülerInnen dieselben Möglichkeiten bei der Entwicklung von Lesarten zu. Hierdurch erscheinen Lehrende und SchülerInnen als gleichermaßen kompetent - ein mögliches Ungleichgewicht bezüglich der Kompetenzen von Lehrender und SchülerInnen wird an dieser Stelle nicht in Betracht gezogen.

Lars skizziert in der Folge den Fall, dass durch die Lehrende eine falsche Lesart entwickelt werden könnte und auch eine argumentative Auseinandersetzung nicht zur Revision des entwickelten Analyseergebnisses führen würde. Indem er in einem solchen Fall eine „professionelle“ Anleitung für sinnvoll erachtet, wird deutlich, dass er mit der von ihm geforderten „Professionalität“ bzw. „Wissenschaftlichkeit“ die Vorstellung von Objektivität und Unfehlbarkeit verbindet. Dass auch ein „professioneller Diskursanalytiker“ zu „falschen“ Analyseergebnissen gelangen könnte, scheint für ihn nicht denkbar zu sein.

Dennoch zieht er letztendlich den Schluss, dass er eine Professionalisierung von Schule nicht anstrebe.

Als Argumente hierfür führt er an:

- Schule sei keine professionell geführte Institution.
- Ein Fachmann würde einen Fremdkörper in der schulischen Institution darstellen.
- Er selbst sei auch nur Laie.

Da diese Argumente nicht plausibel erklären, weshalb er eine Professionalisierung von Schule nun letztlich doch nicht für erstrebenswert erachtet, kann angenommen werden, dass meine ablehnende Haltung gegenüber seinem Vorschlag, die er meinen Redebeiträgen entnommen zu haben glaubt, entscheidend dazu beiträgt, dass er diesen Vorschlag zurücknimmt.

Auch die Bewertung, die er bezüglich der Unterrichtseinheit vornimmt, verweist darauf, dass er die von ihm vorgenommene Kritik, die er auch an der von mir durchgeführten Unterrichtseinheit geäußert hat, abzumildern versucht. In seiner Äußerung, dass es „*schon ganz in Ordnung*“ (1046) gewesen sei, „*wie wir das jetzt gemacht haben*“ (1046-1047), kommt ein Moment des Einlenkens zum Ausdruck, wobei das Vorhandensein und die Gültigkeit der von ihm benannten Kritikpunkte nicht gänzlich geleugnet werden.

#### **10.18. Ende der Unterrichtseinheit (1072-1078)**

Auf meine sich anschließende Frage, ob die SchülerInnen „*noch weitere Schwierigkeiten*“ (1072) sehen, „*die hier bislang noch nicht formuliert worden sind*“ (1074-1075) antworten Paul und Sonja mit Antworten, die nicht in sinnvollen Zusammenhang zu meiner Frage gebracht werden können: „*Das Wetter ist schön*“ (1076), „*Es ist kalt*“ (1077). Nachdem ich hierauf nicht reagiere, sondern abwarte, ob sich andere SchülerInnen zu Wort melden, äußert Lars nach einer längeren Pause die Vermutung: „*Ich glaube nicht*“ (1078), die er wahrscheinlich aus der Reaktion seiner MitschülerInnen ableitet, die in Schweigen und in Äußerungen, die sich nicht auf meine Frage beziehen lassen, besteht.

Auf meinen Dank für die „*rege Teilnahme*“ (1079) begegnet Lars ebenfalls mit einem Ausdruck des Dankes, den er wiederum im Namen seiner MitschülerInnen ausspricht: „*Wir bedanken uns*“ (1080).

Hieraufhin beende ich die Stunde: „*Dann machen wir jetzt (hh) Schluss*“ (1079).

#### **• Zusammenfassung**

Meine Frage nach weiteren Meinungen zu der Frage nach möglichen Schwierigkeiten bei der Behandlung von Diskursanalyse in schulischem Unterricht wird von den SchülerInnen nicht beantwortet. Das sich an meine Frage anschließende Schweigen und die getätigten Äußerungen, die nicht sinnvoll in Bezug

zu meiner Frage gesetzt werden können, lassen offen, ob die SchülerInnen nichts mehr zu dieser Frage äußern wollen oder hierzu nichts weiter zu sagen haben.

Erst im Anschluss an die Äußerung eines Schülers, der nach einer längeren Pause auf meine Frage hin einwirft „Ich glaube nicht“ wird die Stunde schließlich von mir beendet.

## 11. Analyseergebnisse der letzten Unterrichtsstunden

Innerhalb des Rückkopplungsgesprächs sollte eine Beurteilung der Unterrichtseinheit durch die SchülerInnen vorgenommen werden.

Hierbei wurden von der Lehrenden drei Leitfragen gestellt.

Die erste richtete sich auf das, was die SchülerInnen meinen, gelernt zu haben:

*Und jetzt würde mich einmal interessieren, ich würde das gerne mal umdrehen, würde gerne mal von euch wissen, ob ihr meint, dass ihr was gelernt habt oder was ihr mitbekommen habt in den letzten Stunden (701ff.).*

Im Folgenden wurde die Frage aufgeworfen, ob diskurstheoretisch fundierte Analysemethoden in schulischem Unterricht vorgesehen sein sollten:

*meinen sie damit jetzt auch die Frage, ob solche Unterrichts, ehm, Phänomene, Quatsch, solche Unterrichtseinheiten tatsächlich gang und gäbe werden sollten?  
Wäre eine Frage. Würdet ihr das für sinnvoll erachten? (824ff.).*

Die dritte Frage richtete sich schließlich auf die Beurteilung einer solchen Analysemethode durch die SchülerInnen und auf mögliche Schwierigkeiten, die die SchülerInnen im Hinblick auf diskursanalytisches Arbeiten mit Texten und gesprochener Sprache wahrnehmen:

*ihr habt jetzt praktisch Diskursanalyse kennen gelernt unabhängig vom schulischen Kontext hier, aber haltet ihr es für ne sinnvolle Methode oder wo seht ihr Schwierigkeiten bei dieser Methode mit gesprochener Sprache, aber auch mit Texten umzugehen (961ff.).*

Die Rezeption der Unterrichtseinheit durch die SchülerInnen soll in Kapitel 11.1. nachgezeichnet werden. Damit einhergehend wird die Frage zu beantworten versucht, inwiefern die Lehrende als beteiligt an der Herstellung des Unterrichtsdiskurses angesehen werden muss. In einem dritten Schritt sollen die Interaktionsprozesse von SchülerInnen und Lehrender im Hinblick auf die Formen der von den SchülerInnen geäußerten Kritik in den Blick genommen werden, da diese als bedeutsam für die Herstellung dieses spezifischen Unterrichtsdiskurses erachtet werden.

## 11.1. Zur Rezeption der Unterrichtseinheit durch die SchülerInnen

### 11.1.1. Zu dem, was die SchülerInnen angeben, gelernt zu haben

Auf meine zu Beginn des Rückkopplungsgesprächs gestellte Frage nach dem, was die SchülerInnen meinen gelernt zu haben, werden insbesondere drei Aspekte genannt:

- Die SchülerInnen äußern, dass die Unterrichtseinheit für sie nicht viel Neues beinhaltet habe.
- Sie verweisen auf die Aneignung von Begrifflichkeiten.
- Sie konstatieren in Bezug auf Sprache eine stärkere „Bewusstwerdung“ durch die Beschäftigung mit Diskursanalyse.

Lars, der sich als Erster auf meine Frage bezieht, äußert zunächst, dass er „*nur*“ (744) ein paar „*Fachbegriffe und Termini*“ (745) übernommen habe, mit denen er nun besser argumentieren könne. Als Beispiel führt er den Begriff des Diskurses an. Dass sich das von ihm Gelernte auf die Aneignung von Begriffen beschränkt, hängt – dies wird er noch im Folgenden äußern – seiner Meinung nach damit zusammen, dass ihm die Lerninhalte darüber hinaus bereits bekannt gewesen seien.

Paul, der im Anschluss an Lars den Turn übernimmt, ist der Erste, der explizit äußert, dass er „*das meiste, was hier abgelaufen ist, irgendwo schon mal gewusst und gehört*“ (755f.) habe. Aber er habe es sich „*mehr bewusst gemacht*“ (756f.).

In der Folge werden die SchülerInnen mehrfach äußern, innerhalb der Unterrichtseinheit nicht viel Neues gelernt zu haben:

- *Ja, ich möchte auch mal mich jetzt an Lars und Paul anschließen, ich meine, das meiste haben wir wirklich schon mehr oder weniger schon mal gehört oder schon durchgenommen. [...] viel Neues war das ja eigentlich jetzt nicht (781ff.)*
- *[...] so sehr viel Neues nicht (795ff.)*
- *Ich mein, [es wurden] nicht neue Horizonte eröffnet oder so, das meiste wusste ich schon (845f.)*

Das hierbei zum Ausdruck kommende Bemühen der SchülerInnen, sich als sachkundig darzustellen, resultiert vermutlich nicht zuletzt aus Strukturen, die der schulischen Institution eigen sind. Da in Schule in aller Regel ein Leistungsvergleich aller SchülerInnen stattfindet und Leistungen dabei nach möglichst objektiven Kriterien bewertet werden sollen, geraten die individuellen Lernerfolge einzelner SchülerInnen kaum in den Blick. Wenn aber lediglich erworbenes Wissen und

erworbene Kompetenzen abschließend bewertet werden, ist es für SchülerInnen in jedem Fall nützlich, ihr Wissen und ihre Kompetenzen darzustellen, ohne dass es dabei sinnvoll erschiene, darauf zu verweisen, auf welchem Wege, mit welchen Schwierigkeiten usw. sie sich Wissen angeeignet haben, da die *Art und Weise*, auf die sich SchülerInnen ihr Wissen aneignen, bei der Leistungsbeurteilung ohnehin unberücksichtigt bleibt.

Darüber hinaus erscheint es naheliegend, dass es den SchülerInnen des Kurses durch die Aussage eines Schülers, dass die Unterrichtsinhalte für ihn nicht neu gewesen seien, erschwert wird, Unterrichtsinhalte als bislang unbekannt zu beschreiben. Je mehr Aspekte die SchülerInnen anführen würden, die sie durch die Unterrichtseinheit gelernt haben, umso geringer erschiene der Kenntnisstand, über den sie *vor* der Unterrichtseinheit verfügten. Des Weiteren erschienen sie weniger kompetent als einer ihrer Mitschüler. Da schulische Leistungsbeurteilung jedoch, wie erwähnt, als ein *Leistungsvergleich* von SchülerInnen stattfindet, ist es für diese subjektiv sinnvoll, sich in gleichem Maße als sachkundig darzustellen.<sup>294</sup>

Das von mehreren SchülerInnen gezogene Fazit, dass ihnen die Unterrichtseinheit nicht viel Neues gebracht habe, wird jedoch in allen Fällen durch Äußerungen ergänzt, in denen die SchülerInnen angeben, sich Begriffe angeeignet zu haben und/oder dass ihnen darüber hinaus die bereits bekannten Lerninhalte „bewusster“ geworden seien:

- *Wir haben es nur noch mal ganz genau auf den Punkt gebracht und uns das noch mal jetzt ganz klar vor Augen geführt (783f.)*
- *ich hab jetzt eher gelernt, was Diskurs ist, das wusste ich vorher nicht so genau differenziert, das hab ich jetzt eher gelernt (793ff.)*
- *ich mein, für einiges hat man jetzt vielleicht Begriffe (846)*
- *ich hab gelernt, was ein Diskurs ist (902ff.)*

Mit dem von den SchülerInnen angeführten Wissenserwerb, den sie als Aneignung von Begriffen beschreiben, geben sie an, ein kognitives Lehrziel erreicht zu haben. Während das Erreichen kognitiver Lehrziele überprüfbar erscheint, ist dies bei

---

<sup>294</sup> Auf die möglichen Einflussfaktoren, die sich aus der Verortung der Untersuchung innerhalb der schulischen Institution ergeben, werde ich in Kapitel 11.5. zurückkommen.

Lehrzielen, die die Emanzipation der SchülerInnen zum Gegenstand haben, nicht möglich.<sup>295</sup>

Da insbesondere der Schulunterricht der gymnasialen Oberstufe in hohem Maße auf den Erwerb kognitiven Wissens ausgerichtet ist, können die SchülerInnen davon ausgehen, dahingehend den Erwartungen der Lehrenden zu entsprechen, dass die von ihr angestrebten Lehrziele - wie sie von den SchülerInnen angenommen werden können - als erreicht beschrieben werden.

Auch im Hinblick auf den Verweis, dass bereits bekannte Lehrinhalte durch die Unterrichtseinheit „bewusster“ geworden seien, können die SchülerInnen annehmen, mit ihren Äußerungen den Erwartungen der Lehrenden zu entsprechen.

Kurz vor Beginn der dritten Unterrichtsphase, dem eigentlichen Rückkopplungsgespräch, hatte ich explizit geäußert, dass es mir um „*Bewusstmachung*“ (621) gehe. Das heißt, dass die SchülerInnen mit diesem Hinweis bestätigen, das einzige Lehrziel, das von mir während der letzten Unterrichtsstunden explizit benannt wurde, erreicht zu haben.

### **11.1.2. Lehrziele, die nicht erreicht wurden**

In den obigen Ausführungen wird präsupponiert, dass die SchülerInnen mit ihren Äußerungen zu dem, was sie meinen gelernt zu haben, versuchen,

- a) den Anschein von Sachkundigkeit zu vermitteln und
- b) den Erwartungen der Lehrenden, wie sie von den SchülerInnen angenommen werden, gerecht zu werden.

Auch wenn hierbei nahegelegt wird, dass die SchülerInnen wider besseren Wissens geäußert haben, dass die Unterrichtsinhalte ihnen bereits im Wesentlichen bekannt gewesen seien, soll hierbei dennoch nicht die Auffassung vertreten werden, dass sie ihre Äußerungen strategisch getätigt haben. Es handelt sich m.E. vielmehr um Formen von Diskursverstrickung.

Jedoch kann - auch wenn angenommen wird, dass die SchülerInnen von der „Authentizität“ ihrer Äußerungen überzeugt sind – aufgezeigt werden, dass viele Aspekte, die während der Unterrichtseinheit thematisiert wurden, den SchülerInnen nicht nur *vor* Beginn der Unterrichtseinheit unbekannt waren, sondern darüber hinaus

---

<sup>295</sup> Zur Überprüfung von Lehrzielen durch Lernzieloperationalisierung vgl. Meyer 1980, S.139ff..

auch innerhalb der Unterrichtseinheit nicht geklärt werden konnten und somit zentrale Unterrichtsinhalte von den SchülerInnen *nicht* angeeignet wurden.

Wie bereits in den Kapiteln 9.1. und 9.1.2. dargestellt wurde, verfügen die SchülerInnen über Sprachauffassungen, die zum einen in Diskrepanz stehen zu den diskurstheoretischen Grundlagen, die innerhalb der Unterrichtseinheit erarbeitet wurden, zum anderen aber auch innere Widersprüchlichkeiten aufweisen.

Die einer Schüleräußerung zugrunde liegende *abbildtheoretische Sprachauffassung* impliziert bspw. die Vorstellung, durch die Analyse sprachlicher Äußerungen könne man ohne Weiteres auf die Haltungen der jeweiligen SprecherInnen rückschließen. Hierbei ist präsupponiert, SprecherInnen hätten eindeutig zu bestimmende Einstellungen, die durch Sprachanalysen sichtbar gemacht werden könnten. D.h., der innerhalb der Unterrichtseinheit zentrale Aspekt der diskursiven Verstrickung bleibt hierbei unberücksichtigt.

Innerhalb des *formorientierten Sprachbegriffs*, der in mehreren Äußerungen der SchülerInnen zum Ausdruck kam, erscheint Sprache als ein von den Sprechenden Individuen unabhängiges System, dessen sich die SprecherInnen bedienen. In dieser Vorstellung, in der Sprache als ein Werkzeugkasten erscheint und die SprecherInnen als Handwerker, die einzelne „Wort-Werkzeuge“ benutzen, wird negiert, dass die konkrete Sprachpraxis nicht die bloße Anwendung eines Sprachsystems, sondern die Produktion und Reproduktion von Diskursen darstellt und somit auch deren Entwicklung begründet.

Wie sich an anderer Stelle verdeutlicht, gehen die SchülerInnen außerdem davon aus, dass die jeweiligen *SprecherInnen* die Objekte einer diskurstheoretisch fundierten Analyse darstellen.

In der Unterrichtsphase I, in der drei kurze Gesprächsausschnitte vorgestellt wurden, fanden weniger die sprachlichen Äußerungen Beachtung als vielmehr die Sprecher, die in mehreren Redebeiträgen kritisiert wurden:

*Also, es ist ganz offensichtlich, dass diese Leute keine Begrifflichkeiten für die Dinge besitzen, die sie sagen wollen. Also, ihnen fehlt die Kompetenz, an diesem Diskurs teilzunehmen (37ff.)*

Durch seinen Verweis auf Ludwig Wittgensteins Satz aus dem „Tractatus logico-philosophicus“ „*Worüber man nicht sprechen kann, darüber sollte man schweigen*“

(37) legt dieser Sprecher nahe, dass sich auch die von ihm kritisierten Sprecher aufgrund ihrer Inkompetenz seiner Meinung nach besser nicht zu Wort gemeldet hätten. Etwas später äußert er:

*Also, ich finde, man sollte sich informieren, bevor man in so einen Diskurs einsteigt (52f.)*

Auch in dieser Äußerung werden die *Sprecher* zum Gegenstand der Kritik. Der formulierte Anspruch, sich informieren zu sollen, resultiert aus der zuvor konstatierten Uninformiertheit der Sprecher der Gesprächsausschnitte.

Der Schüler, der im Folgenden den Turn übernimmt, schließt sich seinem Vorredner an: „*Das wollt ich auch (hh)*“ (58). Er verweist im Anschluss auf „*Talkshows*“ (59), „*wo jetzt alle, die überhaupt nichts über das Thema wissen, jetzt wild mit irgendwelchen Begriffen um sich werfen, um irgendeine Meinung annähernd zum Ausdruck zu bringen (59ff.)*“.

Durch das Ziehen der Parallele zwischen den Sprechern der Gesprächsausschnitte und den TeilnehmerInnen an Talkshows, wie sie von dem Sprecher beschrieben werden, werden die Schüler, deren Äußerungen Eingang in die hier zur Diskussion stehenden Gesprächsausschnitte gefunden haben, dargestellt

- als inkompetent
- als Sprecher, die wahllos beliebige Begriffe verwenden
- als Sprecher, deren Meinung zu der jeweiligen Thematik beliebig ist
- als Sprecher, die nicht in der Lage sind, ihre Meinungen verständlich zum Ausdruck zu bringen.

In der dritten Unterrichtsphase äußert eine Schülerin auf meine Frage nach dem, was sie gelernt habe, dass sie die Notwendigkeit erkannt habe, während eines Gespräches darauf zu achten, „*was sagt jemand, wieso könnte er das jetzt sagen*“ (708f.), um „*zumindest ansatzweise ein Bild von dem Mensch zu bekommen*“ (710f.).

Hiermit wird die Möglichkeit beschrieben, mit Hilfe der Analyse sprachlicher Äußerungen Rückschlüsse über die jeweiligen SprecherInnen ziehen zu können. Die innerhalb der Unterrichtseinheit wiederholte thematisierte Notwendigkeit, gerade *nicht* die SprecherInnen, sondern die sprachlichen Äußerungen zum Objekt der Analysen zu machen, bleibt hierbei unberücksichtigt.

Mit ihrer Äußerung präsupponiert die Schülerin außerdem, auf die Intentionen der jeweiligen SprecherInnen rückschließen zu können, die somit als der sprachlichen

Äußerung zeitlich zuvorliegend aufgefasst werden. Die gemeinsame Herstellung diskursiver Gegenstände, die innerhalb der Analysen der Gruppendiskussion herausgearbeitet werden sollte, wird von der Sprecherin in ihrem Redebeitrag nicht berücksichtigt.

Das Ausbleiben jeglichen Widerspruchs von Seiten der SchülerInnen zu den hier dargestellten Äußerungen wird als Hinweis darauf gewertet, dass über die darin zum Ausdruck kommenden Sprachauffassungen und Annahmen über das Ziel diskursanalytischen Arbeitens weitgehende Einigkeit herrscht bzw. als Hinweis darauf, dass die Äußerungen der SprecherInnen von ihren Mitschülerinnen zumindest als unproblematisch erachtet werden.

Gerade auf dem Hintergrund, dass die SchülerInnen bestrebt waren, einen sachkundigen Eindruck zu vermitteln und sich auch beim Äußern von Kritik an MitschülerInnen nicht zurückhaltend zeigten, kann angenommen werden, dass die SchülerInnen im Falle des Erkennens von Widersprüchlichkeiten innerhalb der Redebeiträge einzelner SprecherInnen oder von Äußerungen, die mit den im Unterricht erarbeiteten Inhalten in Widerspruch stehen, von der Möglichkeit, Kritik zu äußern, Gebrauch gemacht hätten.

#### **11.1.2.1. Diskursanalyse als psychologischer Gegenstandsbereich**

Das Interesse der SchülerInnen an den Personen der SprecherInnen, über die sie anhand von Gesprächsanalysen Rückschlüsse zu ziehen versuchen, wird auch an anderer Stelle deutlich.

Meine Frage, ob Unterrichtseinheiten zum Thema Diskursanalyse für sinnvoll erachtet werden, wird von einem Schüler mit dem Hinweis bejaht, dass viele Menschen nicht in der Lage seien, sich „*in ihrem sprachlichen Ausdruck*“ (839) „*zu psychoanalysieren*“ (830). An dieser Stelle wird erstmalig der Topos der menschlichen Psyche in die Diskussion eingebracht, deren Analyse jedoch nach Ansicht des Sprechers unter Berücksichtigung der „*Gesellschaft*“ (832) bzw. dem „*kulturellen Kontext, aus dem wir kommen* (832f.) vorgenommen werden müsste. D.h., der mehrfach von mir betonte Aspekt der „*Gesellschaftlichkeit der Diskurse*“, die im Zentrum der Analyse stehe, findet in seinem Redebeitrag (noch) Berücksichtigung.

Die Sprecherin, die im Anschluss den Turn übernimmt, formuliert ihr Interesse an Theorien, anhand derer man „*das Ganze*“ (836) - gemeint sind hier offensichtlich die Inhalte der Unterrichtseinheit – „*en bisschen psychologischer*“ (836) behandeln könnte. Auch in dieser Äußerung wird Diskursanalyse in Zusammenhang mit psychologischen Analyseansätzen gebracht, die die Schülerin offensichtlich innerhalb der Unterrichtseinheit berücksichtigt sieht, für deren stärkere Gewichtung sie mit ihrem Redebeitrag nun jedoch plädiert.

Ein Schüler, der die Unterrichtseinheit dahingehend kritisiert, dass bei den vorgenommenen Analysen Fragen offengeblieben seien, schlägt vor, bei zukünftigen Unterrichtseinheiten einen „*Psychologen*“ (980) oder „*Psychoanalytiker*“ (981) einzuladen, da dieser in der Lage wäre, diese Fragen eindeutig zu klären: „*der würde sagen, da gibt es gar keine Diskussionen, das sieht man eben so*“ (981f.). Neben dem darin zum Ausdruck kommenden Wissenschaftsverständnis (vgl. hierzu Kapitel 11.1.5.) verdeutlicht sich auch hier erneut die Auffassung, Diskursanalyse stelle einen psychologischen Gegenstandsbereich dar, da die jeweiligen Fragestellungen mit Hilfe eines psychologischen und nicht etwa eines sprachwissenschaftlichen Instrumentariums beantwortet werden sollen. Das bedeutet auch, dass die sprechenden Individuen und nicht die sprachlichen Äußerungen als der eigentliche Gegenstand der Analysen angesehen werden. Die zu analysierenden Äußerungen erscheinen als individuelle Äußerungen, die dazu herangezogen werden können, um Rückschlüsse auf die Person des Sprechers/der Sprecherin zu ziehen. Die Gesellschaftlichkeit der Diskurse bleibt in einem solchen Verständnis von diskursanalytischem Arbeiten unberücksichtigt.

### **11.1.3. Zur Reflexion eigener Diskursverstrickungen**

Wie in Kapitel 11.1.1. dargestellt wurde, zeigen sich die SchülerInnen in ihren Äußerungen als sachkundig, benennen darüber hinaus Lehrinhalte, die sie sich angeeignet haben, und behaupten außerdem eine – nicht näher definierte – „Bewusstwerdung“ von Sprache, mit der sie ein explizit von mir benanntes Lehrziel als erreicht markieren.

Das Erkennen eigener *Diskursverstrickungen* wird dagegen von den SchülerInnen an keiner Stelle angeführt.

Stattdessen haben die Analysen der Unterrichtsphase I und II gezeigt, dass die Feststellung, dass man selber der Sprecher eines Gesprächsausschnittes war, der innerhalb des Unterrichtsgesprächs kritisiert wurde, zur Rechtfertigung und Verteidigung der eigenen Person geführt hat, in einem Fall bis hin zur nachträglichen Umdeutung der eigenen Äußerung.

Lars, der sich als der Sprecher wiedererkannt hat, dem von seinen MitschülerInnen die Verwendung des Begriffes „islamistisch“ vorgeworfen wurde, verteidigt sich zunächst mit dem Argument, dass es sich um einen „*unbewussten Fehler*“ (115) handele, den er „*auch sofort einsehe*“ (115). Dass ihm dieser „Fehler“ den Vorwurf des Rassismus einbringen könnte, macht er deutlich, indem er anführt: „*Wenn Paul das jetzt hört, dann sagt er du Rassist*“ (115f.).

Zu einem späteren Zeitpunkt beschreibt er die von ihm vorgenommene „falsche“ Begriffswahl als Versuch, „*aus den festgefahrenen Bahnen, in denen man eben diese Wörter missverständlich konnotiert hat, auszubrechen und eben die nur noch in ihrer wirklichen Bedeutung zu benutzen* (304ff.).

Max, dessen Formulierung „*die da unten*“ (vgl. *Transkript I, 422f.*) bereits innerhalb der Gruppendiskussion auf Kritik gestoßen war, hatte dieser Kritik zu begegnen versucht, indem er darauf hinwies, dass er diese Formulierung als „*stilistisches Mittel*“ (vgl. *Transkript I, 465*) verwendet habe, um darauf hinzuweisen, dass Muslime „*von uns jetzt als die andere Front angesehen*“ (vgl. *Transkript I, 477f.*) würden.

Auch innerhalb des gelenkten Unterrichtsgesprächs, mit dem die Unterrichtseinheit abschloss, wies er darauf hin, diese Formulierung „*gezielt*“ (664) eingesetzt zu haben, um zu verdeutlichen, dass „*breite Bevölkerungsschichten jetzt die da unten, also die Leute als die da unten jetzt eben bezeichnen*“ (665f.) und damit gleichzeitig darauf hinzuweisen, dass „*die breite Masse nicht so differenziert denkt und eben den Islam jetzt als einen Block*“ (674f.) wahrnimmt.

Ein Blick in das Transkript der Gruppendiskussion zeigt, dass er mit seiner Äußerung nicht etwa auf das herrschende Feindbild Islam kritisch hinwies, sondern der Äußerung eines Mitschülers widersprach, der auf die Homogenisierung von Islamgläubigen in kritischer Absicht aufmerksam zu machen versuchte.

Es kann folglich festgehalten werden, dass die eigenen diskursiven Verstrickungen von den SchülerInnen an keiner Stelle in den Blick genommen wurden. In allen Fällen wurden die Hinweise der Lehrenden und die geäußerte Kritik von MitschülerInnen abzuwehren versucht.

Eine mögliche Folge einer Spracharbeit, bei der die eigenen sprachlichen Äußerungen den Gegenstand der Analysen darstellen, zeigt sich in der Reaktion eines Schülers, der auf eine an ihn gerichtete Frage antwortet: „*Ich sag nichts mehr auf Band*“ (881f.).

Wie in Kapitel 10.11. dargestellt wurde, kann seine Weigerung, sich nicht mehr bei laufendem Tonbandgerät äußern zu wollen, als Folge der vorhergehenden Sprachanalysen betrachtet werden, die von den SchülerInnen dazu verwandt wurden, die Analyseergebnisse den jeweiligen SprecherInnen zur Last zu legen. Die effektivste Möglichkeit, sich nicht der Kritik an den eigenen sprachlichen Äußerungen aussetzen zu müssen, besteht darin, dafür Sorge zu tragen, dass die eigenen Redebeiträge nicht auf Tonband aufgenommen werden. Ob andere SchülerInnen innerhalb des Rückkopplungsgesprächs ebenfalls versucht haben, die Beteiligung am Unterrichtsgespräch zu vermeiden, um eine mögliche nachträgliche Kritik zu umgehen, muss an dieser Stelle offen gelassen werden.

#### **11.1.4. Zum konstatierten Nutzen von Diskursanalyse als Unterrichtsgegenstand in Schule: Diskursanalyse wird als sinnvoll für andere Menschen beschrieben**

Die Frage danach, ob sie den Einsatz von Diskursanalyse in Schule für sinnvoll erachten, wird von allen SchülerInnen, die sich auf diese Frage beziehen, positiv beantwortet.

Der erste Schüler, der auf diese Frage eingeht, konstatiert – nachdem er zunächst angemerkt hatte, dass ihm das meiste, was innerhalb der Unterrichtseinheit behandelt wurde, bereits bekannt gewesen sei, er sich dies jedoch bewusster gemacht habe -, dass Diskursanalyse „*vielleicht gar nicht schlecht*“ (759) sei für Menschen, denen die „*Hintergründigkeiten ihrer Sprache* (761) „*vielleicht noch gar nicht bewusst geworden*“ (760) seien. Etwas später wird er äußern, dass er den Einsatz von Diskursanalyse in Schule „*auf jeden Fall*“ (826) befürworte.

Auch von anderer Seite wird die Einführung von diskursanalytischen Unterrichtseinheiten in Schule positiv bewertet. Obwohl auch dieser Sprecher zunächst konstatiert hatte, dass die Unterrichtsinhalte für ihn nichts „*Neues*“ (822) gewesen seien, da er bereits im Alltag darum bemüht sei, sich für Sprache zu sensibilisieren, stellt er fest, dass Schule jetzt „*langsam hinterherhinkt und plötzlich etwas erreicht*“ (818f.). Später wird auch dieser Sprecher äußern, dass er es für „*absolut notwendig*“ (971) halte, „*so was zu machen, diese Diskursanalyse*“ (972).

Die Beschäftigung mit Diskursanalyse wird von den Sprechern folglich vor allem für *andere* Menschen als sinnvoll betrachtet.

Der Nutzen von Diskursanalyse wird in einer „Bewusstmachung von“ oder der „Sensibilisierung für“ Sprache gesehen. Da der konstatierte Nutzen von den SprecherInnen an keiner Stelle näher bestimmt wird, kann angenommen werden, dass die Inhalte, die durch diskursanalytisches Arbeiten „bewusst“ gemacht werden können, von den Sprechern als bekannt vorausgesetzt werden.

Aufgrund der weitestgehenden „Bewusstheit“ über diese nicht näher spezifizierten Inhalte, die die SprecherInnen für sich behaupten, wird der Nutzen einer diskursanalytischen Arbeit vor allem für Menschen konstatiert, die *nicht* über einen solchen Grad der „Bewusstheit“ verfügen.

Eine solche Einschätzung ist m.E. im Zusammenhang damit zu sehen, dass die Beschäftigung mit Diskursanalyse innerhalb der Unterrichtseinheit am Beispiel rassistischer Diskurse stattfand, mit dem Ziel, eigene Diskursverstrickungen sichtbar zu machen. Es ist naheliegend, dass das Zugeständnis, in Diskurse verstrickt zu sein, aufgrund der herrschenden antirassistischen Norm, wie sie in Kapitel 7.5. dargestellt wurde, schwierig erscheint. Dass hierfür noch andere Ursachen angenommen werden können, wird im Folgenden zu zeigen sein.

#### **11.1.4.1. Weitere Argumente für diskursanalytisches Arbeiten**

Neben einer möglichen Sensibilisierung für Sprache werden von den SchülerInnen noch weitere Aspekte angeführt, die aus der Erfahrung der vergangenen Unterrichtseinheit abgeleitet und als Nutzen einer diskursanalytischen Arbeit beschrieben werden.

Eine Schülerin sieht die Möglichkeit, dass ihr das erworbene Wissen – das in ihrem Redebeitrag nicht näher bestimmt wird - in Bereichen des Arbeitslebens dienlich sein könnte.

Im Umgang mit „*einem Chef* (804) oder in „*Einstellungsgespräch[en]*“ (805) könne sie nun „*eher drauf achte[n]*“ (808), dass man den „*richtigen Eindruck*“ (809) von ihr bekomme. Darüber hinaus könne sie „*jetzt auch anfangen zu manipulieren*“ (810).

Im Gegensatz zu mir als Lehrender, die die Möglichkeiten diskursanalytischen Arbeitens in Schule als einen Ansatz antirassistischer Pädagogik erproben wollte, wird von der Schülerin die Möglichkeit angeführt, sich anhand der erworbenen Kompetenzen innerhalb des Berufslebens eigene Vorteile verschaffen zu können. Dass sie ihre Interessen auch unter Missachtung anderer Menschen durchzusetzen bereit ist, verdeutlicht sich an der von ihr genannten Möglichkeit der Manipulation.

Von anderer Seite wird die Möglichkeit benannt, „*anhand dieser Diskursanalyse*“ (859) die Sprache derjenigen SprecherInnen zu verbessern, deren Äußerungen in die Analysen aufgenommen werden. Als Beispiel hierfür wird von dem Sprecher ein Schüler angeführt, der innerhalb der Unterrichtseinheit erfahren habe, „*dass er immer dieses jetzt*“ (857f.) benutze.

Hierbei ist es jedoch ausschließlich die Transkription der eigenen gesprochenen Sprache, die zur Reflexion der sprachlichen Besonderheiten der jeweiligen SprecherInnen nötig ist. Diskurstheoretisches Wissen und diskursanalytische Kompetenzen sind für den von dem Schüler genannten Zweck entbehrlich.

Die hier aufgeführten Beispiele verdeutlichen die Diskrepanz zwischen den von mir angestrebten Lehrzielen und dem Nutzen, den die SchülerInnen abschließend aus der vergangenen Unterrichtseinheit zu ziehen vermögen.

Während die von mir angestrebten Lehrziele, wie sie in Kapitel 5.2. dargestellt wurden, insbesondere auf die Erfahrbarmachung diskursiver Verstrickungen abzielten, die durch die Analyse der eigenen gesprochenen Sprache möglich gemacht werden sollten, werden von den SchülerInnen gänzlich andere Aspekte benannt, die ihnen eine diskursanalytische Spracharbeit sinnvoll erscheinen lassen.

### 11.1.5. Zur Wissenschaftlichkeit von Diskursanalyse

Von Seiten eines Schülers wird auf das Problem aufmerksam gemacht, dass über die während des Unterrichts entwickelten Lesarten vielfach keine Einigkeit hergestellt werden konnte.

Er bezeichnet die im Kurs durchgeführten Analysen als „*Laienanalysen*“ (978), während die im Kurs offen gebliebenen Fragen „*in der Wissenschaft meistens wahrscheinlich eindeutig geklärt werden*“ (979f.) könnten.

Er formuliert die Möglichkeit, einen „*Psychologen oder einen Psychoanalytiker*“ (981) in den Unterricht „*kommen [zu] lassen* (981), der diese Fragen eindeutig zu klären verstünde: „*der würde sagen, da gibt es gar keine Diskussion, das sieht man eben so*“ (981f.).

Im Redebeitrag dieses Schülers kommt dreierlei zum Ausdruck. Zum einen wird – durch seine Benennung eines Psychologen oder Psychoanalytiker als Fachmann, der strittige Frage zu klären in der Lage sei – Diskursanalyse als psychologischer Gegenstandsbereich beschrieben (vgl. Kapitel 11.1.2.1.).

Zum anderen verdeutlicht sich hier seine Kritik an meinen Kompetenzen als Lehrender, die seiner Ansicht nach im Gegensatz zu einem „*Fachmann*“ keine eindeutigen Lesarten zu entwickeln versteht und die Differenzen, die innerhalb des Kurses bezüglich der entwickelten Lesarten bestanden, nicht aufzulösen vermochte. Im Folgenden wird er seine Kritik, die sich zunächst an meiner Person festzumachen schien, auf die schulische Institution ausweiten, die er *als „Laienclub“* (1054) „*mit älteren und jüngeren Laien*“ (1054) bezeichnet.

Darüber hinaus kommt in seiner Äußerung aber vor allem – und dieser Aspekt ist hier von besonderem Interesse – das Wissenschaftsverständnis des Sprechers zum Ausdruck.

Die Analysen, wie sie innerhalb des Unterrichts durchgeführt wurden, werden von dem Sprecher als „*laienhaft*“ (1020) und „*emotional*“ (1020) bezeichnet. Diese Einschätzung resultiert daraus, dass, wie er feststellt, „*in diese[r] Diskussion, die wir immer über einzelne Fragmente dieses Diskurses führen*“ (985f.) „*am Schluss*“ (986) „*immer noch zwei Parteien meistens übrig bleiben*“ (986f.). Im Gegensatz zum Schulunterricht, in dem die bestehenden Differenzen letztlich nicht aufgelöst werden konnten, könne in der Wissenschaft „*wirklich mal so eine Lösung*“ (989) gezeigt werden.

Während der schulische Unterricht von dem Sprecher also mit Laientum und Emotionalität in Verbindung gebracht wird, wird von ihm Wissenschaft mit Professionalität und Rationalität verbunden. Das Ziel wissenschaftlicher Arbeit scheint hierbei die Entwicklung eindeutiger Forschungsergebnisse zu sein, die Objektivität und unzweifelhafte Gültigkeit für sich beanspruchen können.

Auch über diskursanalytisches Arbeiten sei es seiner Meinung nach (meist) möglich, zu eindeutigen Analyseergebnissen zu gelangen. Da es während der Unterrichtseinheit jedoch nicht gelang, Analyseergebnisse zu erarbeiten, die von allen SchülerInnen ausnahmslos geteilt wurden, zieht der Sprecher in Betracht, diesem von ihm als Problem wahrgenommenen Umstand bei zukünftigen Unterrichtseinheiten durch eine „*professionell leitendere Hand*“ (1044) beizukommen.

Es wird von ihm nicht in Betracht gezogen, dass

- bei der Entwicklung von Lesarten Argumente angeführt werden müssen, die dazu dienen, die jeweilige Lesart möglichst plausibel zu machen, hierbei jedoch nicht der Anspruch erhoben werden kann, eine letztgültige und damit unwiderlegbare Lesart zu entwickeln.
- die Vorstellung, in der Wissenschaft könnten objektive, eindeutige und unwiderlegbare Forschungsergebnisse erzielt werden, selbst für sogenannte „exakte“ Wissenschaften nicht uneingeschränkt angenommen werden kann.
- das Label der Wissenschaft keinen Garant dafür darstellt, zu „richtigen“ Forschungsergebnissen zu gelangen, – dass die Vorstellung einer Unfehlbarkeit wissenschaftlicher Arbeit in Frage gestellt werden muß.

Der hierin zum Ausdruck kommende Wunsch von SchülerInnen nach eindeutigen Ergebnissen, die im Hinblick auf die Kategorien „richtig“ oder „falsch“ beurteilt und eingeordnet werden können, muss sowohl bei der grundsätzlichen Frage danach, welche Wissensbestände und Kompetenzen innerhalb schulischen Unterrichts vermittelt werden sollen als auch bei der Überlegung, wie diskursanalytische Unterrichtseinheiten in Zukunft konzipiert sein sollten, in Rechnung gestellt werden.

#### **11.1.6. Zur Beteiligung der Lehrenden**

Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass das Fehlen von Widerspruch von Seiten der SchülerInnen als Zustimmung zu den Äußerungen ihrer MitschülerInnen

gewertet wurde. Auf das Fehlen von Widerspruch durch die *Lehrende* wurde innerhalb der Analysen aufmerksam gemacht, darüber hinaus wurde dem (weitestgehenden) Ausbleiben von kritischen und widersprechenden Äußerungen durch die Lehrende jedoch kaum Beachtung geschenkt.

Da jedoch nicht nur explizite Zustimmung, sondern auch fehlender Widerspruch dazu beiträgt, dass diskursive Effekte ungehindert weiterwirken können, erscheint nicht nur die Analyse der getätigten Äußerungen wesentlich, sondern darüber hinaus auch das Fehlen von Äußerungen des Widerspruchs, um die Herstellung dieses Unterrichtsdiskurses angemessen zu erfassen.

Die Gesprächsausschnitte, in denen die Lehrende es unterlassen hat, auf Äußerungen, die aus diskurstheoretischer Sicht problematisch erscheinen, in kritischer Absicht hinzuweisen, sollen hier nicht mehr im Einzelnen aufgeführt werden. Es soll im Folgenden vielmehr dargestellt werden, auf welche Äußerungen der SchülerInnen hin und vor allem auf welche *Art und Weise* von Seiten der Lehrenden kritische Einwände und Äußerungen des Widerspruchs getätigt wurden.

Eine vielfach angewandte Form des Widerspruchs bestand darin, Einwände zu formulieren, ohne jedoch dabei die Äußerungen der SchülerInnen, auf die sich der Widerspruch jeweils bezog, explizit zurückzuweisen.

- Zu Beginn der ersten Unterrichtssequenz formulierten die Schüler Max und Paul Kritik an den Sprechern der Gesprächsausschnitte, denen sie Inkompetenz vorwarfen. Die beiden Schüler fokussierten hierbei nicht die sprachlichen Äußerungen, sondern die Sprecher der Gesprächsausschnitte, die sie darüber hinaus mit negativen Bewertungen versahen.

Dies evoziert jedoch nicht meinen Widerspruch. Statt dessen stelle ich wie folgt meine eigene Lesart dar:

*Ich denke, da ist noch, also ich lese darin noch einen andern Aspekt. Also, ich habe den Eindruck, dass [...] (80ff.)*

Hiermit wird meine Lesart als Beschreibung eines „Aspektes“ den Lesarten der Schüler, die ebenfalls einen „Aspekt“ darstellen, nebengeordnet. Die aus Sicht der Lehrenden problematische Kritik an den sprechenden Subjekten wird nicht thematisiert. Die Sprecher haben somit auch nicht die Möglichkeit, ihre Sichtweise zu überprüfen und u.U. zu modifizieren.

- Zu einem späteren Zeitpunkt beziehe ich mich erneut auf die Äußerungen dieser Schüler und widerspreche noch einmal der von ihnen vorgenommenen negativen Bewertung:

*ihr habt ja am Anfang das erst einmal relativ negativ ausgelegt. Da stammelt jemand rum und sucht nach einem Begriff und der hat also keine Ahnung von den Begriffen und deshalb sollte er am besten gar nicht darüber reden, also, dass fand ich doch sehr hart, weil ich [das], wie gesagt, auf jeden Fall, positiv wenden würde und sagen würde [...] (262ff.)*

Auch an dieser Stelle wird die Lesart der Schüler, in der sie Äußerungen auf die Inkompetenz der Sprecher zurückführen und daraus schlussfolgern, dass diese sich aufgrund dieser Inkompetenz nicht an der Diskussion beteiligen sollten, nicht als unzulässig zurückgewiesen.

Mit meiner Beurteilung dieser Sichtweise als „sehr hart“ wird die darin zum Ausdruck kommende Haltung der Schüler als schonungslos markiert. In der sich anschließenden Darstellung meiner eigenen Sichtweise erscheint die von mir vorgeschlagene Lesart nicht durch „bessere“ Argumente begründet, sondern durch eine wohlmeinendere Perspektive auf die Sprecher und ihre sprachlichen Äußerungen.

- Am Ende der ersten Unterrichtsphase fasse ich die zurückliegende Unterrichtseinheit zusammen. Hierbei weise ich ausdrücklich darauf hin, dass es mir wichtig gewesen sei, *„dass deutlich wird, dass eben nicht das sprechende Individuum im Vordergrund steht, also der sprechende oder sprachlich handelnde Mensch, sondern eben die Gesellschaftlichkeit der Diskurse“ (386ff.)* Kurz darauf komme ich erneut auf diesen Aspekt zu sprechen:

*Also, das ist wirklich noch einmal ein Punkt, auf den ich wirklich nicht genug insistieren kann, da das ganz wesentlich ist. Dass es also nicht darum geht, [dass] hier einzelne Schüler oder Schülerinnen verstrickt sind [...], sondern, dass es alle, betrifft (396ff.)*

Wenngleich an dieser Stelle den Äußerungen widersprochen wird, in denen die Schüler die Sprecher der Gesprächsausschnitte fokussierten und daraus negative Bewertungen der Personen ableiteten, so wird dennoch keiner der Schüler direkt von mir angesprochen und auf die aus meiner Sicht unzulässigen Schlussfolgerungen aufmerksam gemacht.

- Auch an anderer Stelle vermeide ich es, SchülerInnen direkt mit meiner Kritik an ihren Äußerungen zu konfrontieren.

Wiederum problematisiere ich die an den Sprechern vorgenommene Kritik:

*Aber es geht nicht darum, die Leute dann daraufhin zu diffamieren und zu sagen, du argumentierst ja immer nur ausgrenzend, oder so (615ff.)*

Paul, der meinen Einwand offensichtlich auf seine Person bezieht, wendet ein:  
*„Das hab ich ja auch gar nicht gesagt“ (619).*

Wenngleich es zutrifft, dass Paul den SprecherInnen nicht vorgeworfen hatte, „immer nur ausgrenzend“ zu argumentieren, so hatten die SchülerInnen kurz vorher die Frage diskutiert, ob SprecherInnen durch ihre Sprache „entlarvt“ werden könnten, wobei Paul die Position vertreten hatte, dass Sprecher durch ihre Sprache sehr wohl „entlarvt“ (596) werden könnten, nämlich als *„Teilnehmer an einem Kulturkreis, in dem das offensichtlich gang und gäbe ist, eine Formulierung zu benutzen, die, wenn man sie zu ihren historischen Wurzeln zurückverfolgt, ganz klar diffamierend ist“ (597ff.)*.

Anstatt den Versuch zu unternehmen, an dieser Stelle den Begriff der „Entlarvung“ aufzugreifen und in diesem Zusammenhang meine Kritik an den von Paul benannten möglichen aus den Analyseergebnissen resultierenden Schlussfolgerungen zu thematisieren, nehme ich Pauls Einwand auf und stimme ihm darin zu, dass er keine solche Bewertungen, wie sie von mir in meiner Äußerung nahegelegt wurden, getätigt zu haben: *„Nee, ich mein nur, um es deutlich zu machen [...]“ (618ff.)*.

Somit umgehe ich es auch an dieser Stelle, direkte Kritik an der konkreten Schüleräußerung zu üben.

- Die von einem Schüler vertretene Auffassung, bei Gesprächen und Diskussionen gelte es, *„seinem Gegenüber keinerlei Angriffsmöglichkeiten zu geben“ (98)*, damit das Gegenüber *„nichts kritisieren kann“ (98f.)* evoziert meinen kritischen Einwand.

Im Gegensatz zu möglichen Formulierungen von Widerspruch, wie

- Ich stimme dir nicht zu, dass [...]
- Ich bin anderer Ansicht, weil [...] etc.

wird durch meine faktisch getätigte Äußerung: *„Wobei natürlich die Frage ist, inwiefern es wirklich schlimm ist, wenn man kritisiert wird, oder darauf hingewiesen wird, dass man Dinge auch anders sehen kann“ (99ff.)* nahegelegt, dass ich einen aus meiner Perspektive bedenkenswerten Aspekt in die Diskussion einführe, über den ich mir jedoch selber noch keine eindeutige Meinung gebildet habe und demzufolge auch keine eindeutige Position zu beziehen vermag.

Folglich tritt mein Widerspruch zu der von einem Schüler geäußerten Position wiederum nicht offen zutage.

- An anderer Stelle lasse ich der Zurückweisung eines von einer Schülerin in das Gespräch eingeführten Aspektes umgehend eine positive Bewertung ihres Redebeitrages folgen.

Meinem Einwand: „*Ich denke, es geht nicht um Kompliziertheit, sondern um Genauigkeit*“ (355) schließe ich an: „*aber trotzdem finde ich, ist das ein interessanter Aspekt*“ (355f.).

- Ein Versuch, das Äußern von direktem Widerspruch zu umgehen, zeigt sich in der Situation, in der eine Schülerin ihr Interesse an psychologischen Interpretationsansätzen formuliert. Sie äußert, dass sie sich „*das Ganze*“ (836) „*en bisschen psychologischer*“ (836) gewünscht hätte: „*also, so genau weiß ich das nicht, aber das hätte ich wohl noch en bisschen, also noch mehr*“ (839f.). Hiermit markiert sie einen Zusammenhang von Diskursanalyse zu psychologisch fundierten Analysen, wobei dieser Aspekt ihrer Meinung nach zwar offensichtlich in die Unterrichtseinheit einbezogen worden war, sie dies aber gerne in noch stärkerem Maße berücksichtigt gefunden hätte.

Durch mein anschließendes Hörersignal „*Mhm*“ (824) gebe ich zu verstehen, dass ich sie verstanden habe, lasse aber offen, wie ich ihren Vorschlag bewerte. Anstatt nun den von ihr gezogenen Zusammenhang zurückzuweisen, verweise ich auf die knapp bemessene Zeit, die mir für die Unterrichtseinheit zur Verfügung gestanden habe: „*Das ist natürlich schwierig, wenn man wenig Zeit hat, worauf konzentriert man sich mehr*“ (842f.), und lege damit nahe, dass dies der Grund dafür sei, weshalb der von ihr als interessant markierte Aspekt nicht von mir berücksichtigt worden sei.

- Innerhalb des Transkripts der letzten Unterrichtsstunden findet sich eine Stelle, an der ich der von einem Schüler geäußerten Position offen widerspreche.

Lars hatte eine wissenschaftliche Anleitung für das Durchführen von Analysen gefordert, da mit Hilfe eines „*Professionellen*“ (981) die im Kurs offen gebliebenen Fragen eindeutig beantwortet werden könnten.

In der Folge beziehe ich mich explizit auf seine Äußerung, verweise darauf, dass hierbei ein „*Problem*“ (1022) bestehe, und erläutere im Anschluss meine eigene Sichtweise, wobei ich seiner Annahme, dass man mit Hilfe wissenschaftlicher Anleitung zu eindeutigen Analyseergebnissen gelangen könnte, widerspreche.

Die hier angeführten Beispiele machen deutlich, dass ich es unterlasse, Äußerungen des Widerspruchs oder kritische Einwände direkt auf die Äußerungen der SchülerInnen zu beziehen. In den Fällen, in denen ich mich auf konkrete SprecherInnen beziehe, schließe ich meinem Einwand eine positiv bewertende Äußerung an („*aber trotzdem find ich, ist das ein interessanter Aspekt*“ (355f.)) oder formuliere Äußerungen, die ein Einlenken markieren – wie im Fall von Paul, auf dessen Einwand, die von mir kritisierte Äußerung nicht getätigt zu haben, ich erwidere: „*Nee, ich mein nur, um es deutlich zu machen [...]*“ (618ff.).

Dadurch, dass SchülerInnenäußerungen vielfach gänzlich unwidersprochen bleiben oder an einigen Stellen lediglich einen vage formulierten Widerspruch erfahren, können die diskursiven Effekte weitgehend ungehindert weiterwirken. Insofern muss ich als Lehrende als maßgeblich beteiligt an der Herstellung des Unterrichtsdiskurses angesehen werden.

## **11.2. Unterrichtsklima<sup>296</sup>: Zur Konkurrenz zwischen den SchülerInnen**

Wie in Kapitel 11.1. aufgezeigt wurde, stellen sich die SprecherInnen bezogen auf die Unterrichtsinhalte als sachkundig dar. Daraus folgernd erachten sie eine Beschäftigung mit Diskursanalyse insbesondere für andere Menschen als sinnvoll. Die Sprecher der Gesprächsausschnitte, die innerhalb der Unterrichtsphase I behandelt wurden, wurden als „inkompetent“ beschrieben. Die Sprecher, deren Redebeiträge auf Kritik stießen, versuchten, sich zu rechtfertigen oder deuteten ihre eigenen Äußerungen nachträglich um.

Es soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass im Folgenden keine umfassende Analyse der Interaktionsweisen der Lehrenden und der SchülerInnen geleistet werden kann. Dennoch erscheint es mir naheliegend, dass die oben dargestellten Analyseergebnisse auch in Zusammenhang gesehen werden müssen mit den spezifischen interpersonalen Interaktionsprozessen, die im Folgenden - bezogen auf

---

<sup>296</sup> Der hier verwandte Begriff des Unterrichtsklimas stimmt nicht mit dem Begriff des innerhalb der Lehrlernforschung entwickelten Klimakonzeptes überein. Dieser Forschungsbereich, mit dem die unterrichtliche Lernumwelt untersucht werden soll, richtet sich auf die Wahrnehmung des Unterrichts durch SchülerInnen, die im Wesentlichen anhand von Skalen erhoben wird. Die Unterscheidung zwischen dem individuellen und dem kollektiven Erlebnisanteil (dem eigentlichen Unterrichtsklima) wird durch statistische Bearbeitung zu operationalisieren versucht. (Vgl. Dreesmann 1982, S.177-199.) An dieser Stelle soll anhand der vorliegenden Analysen auf das Unterrichtsklima in den beiden letzten Unterrichtsstunden rückgeschlossen werden.

die Formen der von den SchülerInnen geäußerten Kritik - näher beleuchtet werden sollen.

### **11.2.1. Zur Bewertung von Kritik**

Die folgende Auseinandersetzung mit den Interaktionsweisen innerhalb der Lerngruppe beschränkt sich folglich auf die Beschäftigung mit den Formen und Funktionen der von SchülerInnen geäußerten Kritik, die sie aneinander und an der Person der Lehrenden vornehmen.

In diesem Zusammenhang ist zunächst die Äußerung eines Schülers von Interesse, der die Notwendigkeit beschreibt, *„seinem Gegenüber keinerlei Angriffsmöglichkeiten zu geben, also, dass er nichts kritisieren kann, jedenfalls nicht an seiner Form“* (98f.).

Darauf, dass in dieser Äußerung Gespräche und Diskussionen als Formen des Kampfes erscheinen, bei denen es darum geht, sich gegen seine Gegner durchzusetzen und diesen Kampf zu gewinnen, wurde bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 9.2.3.).

Der Einwand der Lehrenden: *„Wobei natürlich die Frage ist, inwiefern es wirklich schlimm ist, wenn man kritisiert wird oder darauf hingewiesen wird, dass man Dinge auch anders sehen kann“* (100f.) zeitigt keinen Effekt. Der Sprecher fährt fort, indem er die möglichen Folgen eines „Angriffs“ beschreibt: man könne ihm *„von der Redezeit wegnehmen“* (113) oder ihn *„fertigmachen“* (113). Jedoch scheint, wie seine erste Äußerung nahe legt - unabhängig von möglichen Folgen -, das Äußern von Kritik grundsätzlich als Angriff gewertet zu werden, der folglich verhindert oder abgewehrt werden muss.

Als Hinweis darauf, dass diese Sichtweise von den anderen SchülerInnen geteilt wird, kann gewertet werden,

- a) dass die Äußerung des Schülers keinen Widerspruch von Seiten der SchülerInnen erfährt,
- b) dass jegliche Kritik eines Schülers/einer Schülerin an einer Person, wie in Kapitel 11.1.3. dargestellt wurde, durch Strategien abgewehrt wird oder im Gegenzug die Erwiderung eines kritischen Hinweises nach sich zieht, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

### 11.2.2. Zu den Formen von Kritik

Neben der explizit geäußerten Kritik an den SprecherInnen der Gesprächsausschnitte zu Beginn der letzten beiden Unterrichtsstunden beteiligen sich die SchülerInnen am Unterrichtsgespräch mehrfach mit Redebeiträgen, in denen eine Kritik an einer/m MitschülerIn eingeflochten wird:

- Eine Schülerin, die sich zu Wort meldet, um dem vorhergehenden Redebeitrag einer Mitschülerin beizupflichten, ergänzt ihre Äußerung durch einen zunächst nur vage als Kritik zu verstehenden Einwand, den sie jedoch später explizit ausformuliert: *„Da zeigt sich an euch ne totale Arroganz“ (726).*
- Ein Schüler, der sich zunächst – bezogen auf die Unterrichtsinhalte – als sachkundig beschrieben hat, formuliert die Notwendigkeit für andere Menschen, sich mit der hier zur Diskussion stehenden Thematik näher zu beschäftigen und führt dabei namentlich eine Mitschülerin an: *„ich würde befürworten, dass Menschen, besonders wie Ruth, die offenbar dieser Thematik recht indifferent gegenüberzustehen scheint, sich dieser Problematik ein bisschen mehr stellen sollte“ (763ff.).*
- Piet, der zunächst äußert, was er seiner Meinung nach in den letzten Stunden gelernt habe, schließt seinem Redebeitrag die folgende Äußerung an: *„Ich habe gelernt, wie einige Leute in der Diskussion mit andern Leuten umgehen, wie Paul hier, was ich auch ziemlich bezeichnend fand“ (906-907).*
- Auf meine Frage nach Meinungen zu einem vorhergehenden Schülerbeitrag meldet sich Paul zu Wort, der auf meine Frage nicht eingeht, sondern einen weiteren Aspekt, der bei der Beschäftigung mit Diskursanalyse bedacht werden sollte, anführt und dabei folgende Kritik einflücht: *„[...] find ich es dann nicht gut, wenn Menschen sich einfach so ganz zurückhaltend verhalten und im stillen Inneren darüber brüten, so wie Piet zum Beispiel, dass ihnen bestimmte Sachen nicht gefallen, ohne sie zur Geltung zu bringen“ (1004ff.).*

An dieser Stelle stellt Pauls kritischer Einwand die Entgegnung auf die zuvor von Piet vorgenommene Kritik an seiner Person dar.

Diese en passant eingeflochtenen Äußerungen von Kritik an einzelnen Personen werden offenkundig nicht dazu verwandt, sich über das angesprochene kritisierte Verhalten auseinander zu setzen. Sie stellen nicht den Versuch dar, sich über die

Beweggründe für bestimmte Verhaltens- bzw. Argumentationsweisen zu verständigen oder anhand des kritischen Einwandes eigene Sichtweisen zu verdeutlichen, um über die als differierend wahrgenommenen Standpunkte zu einer Einigung zu gelangen oder die kritisierte Person zu einer Zurücknahme oder Modifizierung der von ihr eingenommenen Position zu bewegen.

Da die SprecherInnen nicht das Gespräch mit den von ihnen kritisierten Personen suchen, sondern Personen in ihren Redebeiträgen „ganz nebenbei“ namentlich nennen und damit einhergehend ihre Kritik äußern, bewirken sie mit ihren Äußerungen ausschließlich die Desavouierung der von ihnen kritisierten Personen.

### **11.2.3. Zur Kritik an der Lehrenden**

Auch ich als Lehrende finde von Seiten eines Schülers kritische Bewertung, die jedoch nicht explizit geäußert wird.

Nachdem er mich zunächst danach gefragt hat, was ich studiere, bezeichnet der Sprecher die im Kurs vorgenommenen Analysen als „*Laienanalyse[n]*“ (978) und erwägt die Möglichkeit, einen „*Psychologen*“ (980) oder „*Psychoanalytiker*“ (981) „*kommen [zu] lassen*“ (981), der die im Kurs offen gebliebenen Probleme eindeutig zu klären verstünde: „*der dann sagen würde, also, in der Wissenschaft oder auf so einer wissenschaftlichen Ebene, da würden wir das Problem so betrachten und dann würde er wirklich mal eine Lösung zeigen oder so eine Herangehensweise, wie man eben so einen Diskurs aufschlüsseln kann und nicht so laienhaft, wie wir das hier tun*“ (987ff.).

Es ist deutlich, dass der Sprecher die von ihm konstatierte Unzulänglichkeit der im Kurs vorgenommenen Analysen auf eine mangelhafte Anleitung durch die Lehrende zurückführt.

Nachdem zunächst ein anderer Schüler den Gesprächsturn übernommen hat und sich zu einer zuvor von mir gestellten Frage äußert, rekurriere ich auf Lars` Vorschlag und widerspreche der von ihm geäußerten Annahme, dass ein Wissenschaftler die in der Unterrichtseinheit offen gebliebenen Fragen in jedem Fall eindeutig klären könnte. Im weiteren Verlauf widerspreche ich dem von Lars präsupponierten Wissenschaftsverständnis, das beinhaltet, dass durch wissenschaftliches Arbeiten in jedem Fall „richtige“ und eindeutige Ergebnisse erzielt würden, und insistiere darauf, dass das Ziel von Diskursanalyse in der Entwicklung von Lesarten bestehe, die möglichst plausibel gemacht werden müssten.

Lars skizziert im Folgenden den Fall, in dem „eine Seite“ (1042) „aufgrund von falschen Prämissen auch eine falsche Konklusion zieht“ (1043), er es aber dennoch nicht schaffe, diese „Seite (1042), die „Blödsinn sagt“ (1043) „umzustimmen“ (1040). In einem solchen Fall hielte er eine „professionell leitendere Hand“ (1044) für „wünschenswert“ (1044).

Trotz seines explizit geäußerten Wunsches einer professionellen Anleitung fährt er fort und äußert, Schule „auf gar keinen Fall“ (1045) „professionalisieren“ (1046) zu wollen: „um Gottes Willen, also, es ist schon ganz in Ordnung so, wie wir das jetzt gemacht haben“ (1046f.).

Der Vorschlag, diskursanalytische Unterrichtseinheiten durch einen „Professionellen“ anleiten zu lassen, wird also letztlich durch den Sprecher zurückgenommen. Die Formulierung, es sei „schon ganz in Ordnung“ gewesen, wie wir das jetzt gemacht haben, kann paraphrasiert werden mit „es war im Großen und Ganzen in Ordnung“. Hiermit wird von dem Sprecher das Vorhandensein von kritikwürdigen Aspekten nicht ausgeschlossen, dennoch kommt hier eine abschließende positive Beurteilung der zurückliegenden Unterrichtseinheit zum Ausdruck.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, weshalb der Sprecher seine geäußerte Kritik unmittelbar im Anschluss wieder einschränkt, obwohl zwischenzeitlich keinerlei Argumente genannt wurden, die ihn davon überzeugen haben könnten, dass seine anfänglich geäußerte Kritik ungerechtfertigt gewesen sei.

Da dies in den vorliegenden Transkripten die einzige Situation darstellt, in der geäußerte Kritikpunkte letztendlich abgemildert bzw. zurückgenommen werden, ist es naheliegend, dass dies in Zusammenhang damit steht, dass sich die Kritik auf die Person der Lehrenden bezog.

Da ich, die Kritik von Lars aufnehmend, dieser argumentativ zu begegnen versucht habe, ist es zum einen denkbar, dass dieser aufgrund des Widerspruchs einer Lehrperson - der im Allgemeinen eine größere fachliche Kompetenz zugeschrieben wird - dazu veranlasst wird, seine Kritik weniger vehement zu vertreten, als er es u.U. gegenüber einem Mitschüler/einer Mitschülerin getan hätte. Zum anderen ist es denkbar, dass er aufgrund des hierarchischen Verhältnisses zwischen SchülerInnen und Lehrender mögliche negative Folgen für seine Person befürchtet und seine Kritik demzufolge nicht aufrecht erhält.

#### 11.2.4. Zu den Fragen der SchülerInnen

Im Zusammenhang mit der vielfach geäußerten Kritik an MitschülerInnen und den Bemühungen der SchülerInnen, sich als sachkundig darzustellen, scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein, ob bzw. inwiefern von den SchülerInnen Wissensdefizite eingeräumt werden.

Insofern sollen im Folgenden die Äußerungen, mit denen SchülerInnen ihre eigene Unkenntnis offen legen, und die Fragen der SchülerInnen, die innerhalb der Transkripte der ersten und der letzten Unterrichtsstunden auftauchen, genauer beleuchtet werden.

Innerhalb der schulpädagogischen Diskussion um Unterrichtsmethoden findet eine Auseinandersetzung mit Fragen des schulischen Unterrichts im Hinblick auf das Fragen der *Lehrpersonen* statt.<sup>297</sup> Dies widerspricht zwar der Vorstellung, dass die SchülerInnen diejenigen sind, die in Schule etwas lernen sollen (oder wollen) und demzufolge auch diejenigen sind, die Fragen stellen, entspricht aber der gängigen Praxis, dass die Lehrperson nicht dazu da ist, Fragen zu beantworten, sondern – im Gegenteil – den SchülerInnen Fragen zu stellen. Auf die damit einhergehenden Probleme soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden<sup>298</sup>.

Es soll zunächst lediglich auf die ungleiche Häufung von SchülerInnenfragen (einschließlich den Hinweisen von Unkenntnis und inhaltlichen Unsicherheiten) in den beiden als Transkript vorliegenden Doppelstunden hingewiesen werden.

Innerhalb der Gruppendiskussion wurden von den SchülerInnen verschiedentlich Rückfragen gestellt und die eigene Unkenntnis bezüglich der in der Diskussion angesprochenen Fragestellungen zugestanden.

- *Ich glaube, dass viele, also mich eingeschlossen, auch gar nicht so viel über den Islam, über die Religion überhaupt wissen (483f.)*
- *wenn ich nicht irre, ist der Koran sogar ein Teil der Bibel, irgendwie, also. **Nee, das stimmt nicht ganz**  
Na gut, das weiß ich jetzt nicht so genau (501ff.)*
- *Ich weiß nicht, wie es in Syrien ist, aber [...] (549)*

---

<sup>297</sup> Hilbert Meyer behandelt die Fragen in schulischem Unterricht in seinen „Unterrichtsmethoden II“ im Kapitel „Handwerkszeug des Frontalunterrichts“. Es ist offenkundig, dass es sich hierbei um das „Handwerkszeug“ der Lehrenden handelt. (Vgl. Meyer 1987, S.205ff.)

<sup>298</sup> Vgl. Meyer 1987, S.205f.. Bodenheimer 1984, Holzkamp 1991.

- *Also, ich weiß nicht, ob ich mich da jetzt irre. [...] Ich bin da gern auf Kritik aufnahmebereit (628f.)*
- *Ja, ich nehme an, man kann die Türkei doch als islamisches Land bezeichnen, oder? (828f.)*
- *wenn mal ich das Wort Toleranz auf seine etymologische Wurzel zurückführen darf, die lateinische, heißt glaub ich tolerare? Ich weiß nicht. (876ff.).*

Innerhalb der beiden letzten Unterrichtsstunden tauchten lediglich eine Schülerfrage und ein Hinweis eines Schülers auf ein Wissensdefizit auf.

- *ja, ich weiß nicht, beruht das jetzt nicht auf subjektive[r] Empfindung, wie man bestimmte Worte jetzt auffasst? (130f.)*
- *vielleicht gibt es ja auch Diskursanalytiker, ich weiß es nicht (983f.)* (An dieser Stelle wartet der Sprecher jedoch keine Antwort ab, sondern fährt in seinem Redebeitrag fort, indem er anmerkt, dass er davon ausgeht, dass es den Beruf des Diskursanalytikers gebe (*gibt es bestimmt (984)*)).

Da die SchülerInnen innerhalb der Gruppendiskussion durchaus auf Wissensdefizite hinwiesen, dies aber innerhalb der beiden letzten Unterrichtsstunden (weitestgehend) ausblieb, stellt sich die Frage, welchem Umstand dies geschuldet ist.

Zum einen kann angenommen werden, dass die SchülerInnen am Ende der Unterrichtseinheit keine Fragen stellen konnten, weil alle Fragen, die sich den SchülerInnen gestellt haben, innerhalb der zurückliegenden Unterrichtsstunden Beantwortung gefunden haben. Dies ist jedoch insofern unwahrscheinlich, als die Äußerungen der SchülerInnen, wie bereits gezeigt wurde, bezüglich der thematisierten Sprachauffassungen innere Widersprüchlichkeiten aufwiesen oder vielfach in Diskrepanz standen zu den innerhalb der Unterrichtseinheit behandelten diskurstheoretischen Grundlagen. Es ist naheliegend, dass diese Widersprüche eigentlich zu Nachfragen der SchülerInnen hätten führen müssen.

Darüber hinaus kann aber auch angenommen werden, dass die Darstellung der eigenen Sachkundigkeit, die sich auch in dem weitestgehenden Fehlen von Fragen äußert, in dem spezifischen Unterrichtsklima begründet liegt.

Das Unterrichtsklima der beiden letzten Unterrichtsstunden ist geprägt durch die Versuche der Imagewahrung der SchülerInnen. Der Darstellung der eigenen Kompetenzen, verbunden mit dem Abwehren jeglicher Kritik an der eigenen Person, steht das Äußern von Kritik an anderen Personen gegenüber. Insofern erscheint die Beziehung der SchülerInnen vor allem durch Konkurrenzverhältnisse gekennzeichnet.

Der Redebeitrag eines Schülers, in dem er Gespräche und Diskussionen als Kampf gekennzeichnet hatte, erscheint somit – zumindest bezogen auf die beiden letzten Unterrichtsstunden - als charakteristische Beschreibung der Interaktion der SchülerInnen.

### **11.3. Zusammenfassung**

Die erarbeiteten Analyseergebnisse aus Kapitel 11.1. weisen darauf hin, dass es nicht gelungen ist, den Unterrichtsgegenstand für die SchülerInnen als subjektive Lernproblematik erfahrbar zu machen: SchülerInnen, die angeben, dass ihnen die thematisierten Unterrichtsgegenstände weitestgehend bekannt gewesen seien, was jedoch anhand der Analysen widerlegt werden konnte, das gänzliche Fehlen einer Reflexion eigener Diskursverstrickungen, die Bewertung der Unterrichtseinheit als sinnvoll für andere Menschen, die über einen weniger „sensiblen“ und „reflektierten“ Umgang mit Sprache verfügen, weisen hierauf hin.

Neben der Annahme, dass diese Befunde in einer herrschenden antirassistischen Norm begründet sind, kann außerdem vermutet werden, dass diese aus dem Umstand resultieren, dass Diskursanalyse, wie am Ende der Unterrichtseinheit deutlich wurde, von den SchülerInnen als psychologischer Gegenstandsbereich aufgefasst wurde und demzufolge anhand der durchgeführten Analysen Rückschlüsse über die Personen der SprecherInnen gezogen wurden.

Darüber hinaus ist, wie in Kapitel 11.3. dargestellt wurde, eine Tendenz innerhalb des Kurses feststellbar, andere MitschülerInnen mit Formen von Kritik zu konfrontieren, die weniger auf die Auseinandersetzung über die kritisierten Äußerungen und Verhaltensweise, als vielmehr auf die Bloßstellung der jeweiligen Personen abzielt.

Es soll an dieser Stelle kein monokausales Verhältnis zwischen den Bemühungen der SchülerInnen, sich selbst als sachkundig und kompetent darzustellen, und deren konstatierte „Kritikfreudigkeit“ innerhalb der beiden letzten Unterrichtsstunden behauptet werden. Es ist jedoch evident, dass die Erfahrung, aufgrund eigener Äußerungen zum Zielpunkt einer Kritik zu werden, bei der weniger das jeweilige Verhalten oder die in den Äußerungen zum Ausdruck kommenden Positionen als

vielmehr die Person im Vordergrund steht, einen Grund dafür darstellen kann, Strategien zu entwickeln, die gegen eine solche Kritik schützen sollen.

Eine denkbare Möglichkeit, einer Kritik an der eigenen Person vorzubeugen, besteht in der Selbstdarstellung als kompetent und sachkundig, wie sie von den SchülerInnen vielfach vorgenommen wurde. Im Gegensatz zu einem freimütigen Offenlegen eigener Wissensdefizite oder Unsicherheiten bezüglich des thematisierten Unterrichtsgegenstandes wird es hierdurch zumindest erschwert, Kritisches zu den fachlichen Kompetenzen der SprecherInnen anzumerken.

Auch das Äußern von Kritik an anderen Personen kann dazu genutzt werden, die Aufmerksamkeit auf die Wissensdefizite und die unterstellten mangelnden Kompetenzen der MitschülerInnen zu lenken und sich damit gleichzeitig als sachkundiger und kompetenter als die kritisierten Personen darzustellen.

Somit stellt sich die Frage danach, ob bzw. inwiefern dies aus einem Konkurrenzdenken der SchülerInnen resultiert und darüber hinaus, ob dieses angenommene Konkurrenzdenken sich vornehmlich aus dem Eingebundensein in die schulische Institution ergibt, der (wie gezeigt) u.a. auch die Funktion der Selektion zukommt, oder ob dies nicht im Sinne einer „Imagewahrung“ auch über institutionelle Lernverhältnisse hinaus wirksam ist .

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass sich die konstatierte „Kritikfreudigkeit“ der SchülerInnen, die sich in Form der beiläufig eingeflochtenen kritischen Hinweise auf MitschülerInnen äußert, aber auch die Selbstdarstellung der SchülerInnen als fachlich kompetent, vornehmlich auf die beiden letzten Unterrichtsstunden bezieht.

Daher ist es naheliegend, dass die oben dargelegten Analyseergebnisse nicht unabhängig davon betrachtet werden sollten, dass sie aus der Analyse des Transkriptes der letzten Unterrichtsstunden einer Unterrichtseinheit gewonnen wurden, in der die Lernhandlungen bezüglich der spezifischen Lernproblematik als abgeschlossen angesehen werden. Dies verdeutlicht sich auch an der Frage der Lehrenden, mit der das eigentliche Rückkopplungsgespräch eingeleitet wurde: *„Und jetzt würde mich mal interessieren, [...] ob ihr meint, dass ihr was gelernt habt, oder was ihr mitgenommen habt in den letzten Stunden“ (701ff.).*

Der Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Analyse des Transkriptes der letzten Unterrichtsstunden und deren zeitlicher

Verortung innerhalb der Unterrichtseinheit, soll im Rahmen des folgenden Kapitels nachgegangen werden.

#### **11.4. Zur Institution Schule**

Bereits bei der Vorbereitung der Unterrichtseinheit wurde davon ausgegangen, dass der Versuch, Jugendliche mit dem Ziel der Reflexion eigener diskursiver Verstrickungen an die Auseinandersetzung mit Diskurstheorie und – analyse innerhalb der Institution Schule heranzuführen, diverse Probleme mit sich bringen wird.

Die Problemstellungen, die sich aus der Verortung des diskursanalytischen Arbeitens in der schulischen Institution ergeben haben, sollen im Folgenden anhand der Analyseergebnisse des Transkriptes der beiden letzten Unterrichtsstunden aufgezeigt werden.

##### **11.4.1. Zum Zwangscharakter von Schule**

Die allgemeine Schulpflicht, die historisch betrachtet als Errungenschaft der Arbeiterbewegung im Kampf um die Verwirklichung eines allgemeinen *Rechts* auf Bildung angesehen werden kann, erscheint aus einer anderen Perspektive als ein *Schulzwang*, der von staatlicher Seite durchgesetzt wird.<sup>299</sup>

Dieser Schulzwang stellt die Rahmenbedingung dar für die Möglichkeit der Ergreifung von Ordnungsmaßnahmen, deren Einsatz in den Fällen als zulässig gilt, „wenn Schülerinnen oder Schüler ihre Pflichten grob verletzen, insbesondere gegen rechtliche Bestimmungen verstoßen, den Unterricht nachhaltig stören, die von ihnen geforderten Leistungen verweigern oder dem Unterricht unentschuldigt fernbleiben.“<sup>300</sup>

Der Zusammenhang von Lernen und der Emanzipation der Subjekte tritt innerhalb schulischen Lehrlernhandelns in den Hintergrund, was sich auch an der spezifischen Organisation von Lehre innerhalb der schulischen Institution verdeutlicht.

---

<sup>299</sup> Vgl. §177 (Schulzwang) des Niedersächsischen Schulgesetzes (Stand Dezember 1999): „Kinder und Jugendliche, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt werden.“

<sup>300</sup> Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz (Stand: Dezember 1999) § 61 (2).  
Ordnungsmaßnahmen sind: 1. Überweisung in eine Parallelklasse, 2. Überweisung an eine andere Schule derselben Schulform, 3. Androhung des Ausschlusses vom Unterricht bis zu drei Monaten, 4. Ausschluss vom Unterricht bis zu drei Monaten, 5. Androhung der Verweisung von allen Schulen, 6. Verweisung von allen Schulen.“ (Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz § 61 (3))

Wie bereits in Kapitel 4.1. dargestellt wurde, wird es durch die Vorgaben der Rahmenrichtlinien erschwert, die subjektiven Lernproblematiken der SchülerInnen zu berücksichtigen. Durch die schulische Zeitökonomie wird den SchülerInnen ein Zeitrhythmus auferlegt, der sich nicht an den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen ausrichtet. Zum einen ist festgelegt, in welchem zeitlichen Umfang die jeweiligen Unterrichtsfächer unterrichtet werden, zum anderen ist durch den festgelegten 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden ein Zeitplan vorgegeben, in den die Unterrichtsinhalte eingepasst werden müssen – unabhängig davon, ob eine solche Zeitvorgabe in den jeweiligen Zusammenhängen sinnvoll ist.

Innerhalb der Analysen der beiden letzten Unterrichtsstunden der Unterrichtseinheit verdeutlicht sich der Zwangscharakter von Schule, wie er sich (auch) in den positiven und negativen Sanktionsmöglichkeiten durch die Lehrenden verwirklicht. Zu Beginn des Rückkopplungsgesprächs kündige ich an, die Unterrichtsstunde aufgrund der vorangegangenen guten Mitarbeit der SchülerInnen vorzeitig zu beenden:

*Ich denke, wir können auch ein bisschen früher Schluss machen, ihr habt ja alle sehr gut mitgearbeitet, insgesamt“ (684ff.).*

Sowohl der Umstand, dass ich die SchülerInnen für gute Mitarbeit zu belohnen gedenke als auch die Form dieser Belohnung, die ich durch eine Verkürzung der Unterrichtszeit zu realisieren beabsichtige, verweist darauf, dass ich die Aneignung des Unterrichtsgegenstandes als subjektive Lernproblematik durch die SchülerInnen negiere. In dem Fall, in dem die von mir als gut konstatierte Mitarbeit als Form expansiven Lernens aufgefasst würde, würde eine vorzeitige Beendigung des Unterrichts für die SchülerInnen keine Belohnung darstellen.

Da jedoch die Annahme, dass SchülerInnen regulären Schulunterricht einer Verlängerung ihrer Freizeit u.U. vorziehen könnten, weitestgehend abwegig erscheint, stellt sich die Frage, inwiefern es innerhalb schulischer Strukturen für SchülerInnen überhaupt möglich ist, Unterrichtsgegenstände als ihre eigenen Lernproblematiken zu übernehmen.

#### **11.4.2. Zur Leistungsbeurteilung von SchülerInnen**

Der Umstand, dass die Leistungen der SchülerInnen bewertet und benotet werden, ist mit der Annahme, dass SchülerInnen Lernhandlungen in ihrem Interesse ausführen, nur schwer vereinbar.

Wenn es notwendig erscheint, das, was in Schule gelernt werden soll, vorzugeben und zu bewerten, wird offensichtlich nicht davon ausgegangen, dass Lernhandlungen im Interesse der SchülerInnen ausgeführt werden.

Auch die Bewertung von guten Leistungen durch Lob oder gute Zensuren scheint eher eine Form der Bestechung darzustellen, da offensichtlich nicht davon ausgegangen wird, dass die Realisierung von Lernhandlungen für die SchülerInnen auf einsehbare Weise von Nutzen ist. Aus Sicht der SchülerInnen kann das zu Erlernende folglich nicht von sonderlichem Nutzen sein, wenn es einer solchen Form der Bestechung bedarf.<sup>301</sup>

Daneben soll noch einmal auf die zentrale Bedeutung, die Zensuren aus Sicht von SchülerInnen zukommt, hingewiesen werden.

Aufgrund der Selektions- und Legitimationsfunktion von Schule müssen Möglichkeiten gegeben sein, die die Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ SchülerInnen gewährleisten und es damit ermöglichen, diese - aufgrund der aus den Benotungen resultierenden Schulabschlüsse - auf die zur Verfügung stehenden Arbeits- und Ausbildungsplätze zu verteilen. Über die Benotungen erfährt dieses Selektionssystem, das über die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen für Berufs- und Ausbildungschancen entscheidet, seine Legitimation. Da von einer Chancengleichheit für alle SchülerInnen ausgegangen wird, erscheint die faktische Ungleichheit der Lebensmöglichkeiten gerechtfertigt, da sie vermeintlich aus den unterschiedlichen Leistungen der SchülerInnen resultiert und somit den Jugendlichen selbst angerechnet oder angelastet werden kann.

Schulische Leistungskontrollen sind darüber hinaus nicht an den einzelnen SchülerInnen orientiert, sondern finden als Leistungsvergleich aller KonkurrentInnen statt. Es wird, darauf wurde bereits hingewiesen, als selbstverständlich vorausgesetzt,

---

<sup>301</sup> „Diese Konstellation wurde mehrfach empirisch aufgewiesen (Überblick bei McGraw 1978) und mit einer ‚overjustification hypothesis‘ also (‚Überrechtfertigungs-Hypothese‘) erklärt. So ergab sich in einem Experiment von Lepper, Greene & Nisbett (1973), dass Kinder, die beim Malen mit besonderen Buntstiften großen Spaß hatten, die Arbeit (entgegen der gängigen behavioristischen Verstärkungstheorie) weniger häufig wieder aufgegriffen und weniger lange fortsetzten, wenn sie inzwischen dafür belohnt worden waren. Offensichtlich hatten die Kinder aufgrund der Belohnung Zweifel daran bekommen, ob ihnen das Zeichnen als solches wirklich so viel Spaß macht.“ (Holzkamp 1991, S.9f.)

dass der Anteil der „guten“ Leistungen in etwa den „schlechten“ entsprechen müsse. Auf diese Weise werden aus SchülerInnen, die - motiviert durch die Antizipation der Erweiterung der Verfügung über Welt - Lernhandlungen ausführen sollten, KonkurrentInnen um gute Schulabschlüsse, die die Zugangsvoraussetzung für den hierarchisch abgestuften gesellschaftlichen Arbeitsprozess darstellen.

Die Bedeutung von Bewertungen und Benotungen für SchülerInnen kommt auch innerhalb des Rückkopplungsgesprächs zum Ausdruck.

Wie in Kapitel 10.1. dargestellt wurde, evoziert meine Äußerung *„ihr habt ja alle sehr gut mitgearbeitet, insgesamt“* (686ff.) die Nachfrage eines Schülers *„Finden Sie?“* (689). Wenngleich an diese Schüleräußerungen (wie gezeigt) mehrere Lesarten angelegt werden können, verdeutlicht sich hieran der Umstand, dass Bewertungen durch Lehrende von SchülerInnen ein großes Gewicht beigemessen wird.

Neben der Lesart, dass sich der Sprecher lediglich rückzuversichern versucht, ob die Mitarbeit der SchülerInnen (und damit auch seine eigene) tatsächlich von der Lehrenden positive Bewertung gefunden hat, kann außerdem angenommen werden, dass sich hieran der Versuch eines Leistungsvergleichs zeigt. In diesem Fall würde mit der Äußerung das Erstaunen des Schülers darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Mitarbeit von allen SchülerInnen gleichermaßen als „gut“ bewertet wurde, obwohl sich dieser Schüler in besonderer Weise an den Unterrichtsgesprächen der zurückliegenden Unterrichtsstunden beteiligt hat.

#### **11.4.3. Zu den Auswirkungen von Konkurrenzverhältnissen in Schule**

Wie zu Beginn des Kapitels 11.1.1. dargestellt, wurden von den SchülerInnen auf meine Frage nach dem, was sie meinen, gelernt zu haben, insbesondere drei Aspekte benannt:

- Die SchülerInnen äußern, dass die Unterrichtseinheit für sie nicht viel Neues beinhaltet habe
- Sie verweisen auf die Aneignung von Begrifflichkeiten
- Sie konstatieren in Bezug auf Sprache eine stärkere „Bewusstwerdung“ durch die Beschäftigung mit Diskursanalyse.

Diese Bilanzierung der SchülerInnen soll im Folgenden auf dem Hintergrund der spezifischen schulischen Konkurrenzverhältnisse von SchülerInnen beleuchtet werden.

Meine das Rückkopplungsgespräch einleitende Frage „*Und jetzt würde mich mal interessieren, ich würde das gerne mal umdrehen, würde gern mal von euch wissen, ob ihr meint, dass ihr was gelernt habt, oder was ihr mitgenommen habt in den letzten Stunden*“ (701ff.) markiert den Versuch einer Leistungsüberprüfung durch die Lehrende.

Wenngleich ich nicht die reguläre Leiterin des Kurses bin und faktisch keine Benotungen vorgenommen habe, kann für die SchülerInnen keine letzte Sicherheit darüber bestehen, ob meine Beurteilungen nicht doch in die kommende Halbjahresbenotung einfließen wird.

Da im Zuge von Leistungsüberprüfungen i.a.R. nicht der Lernerfolg der einzelnen SchülerInnen Berücksichtigung findet, sondern die Überprüfung der Leistungen am Ende von Lehreinheiten anhand eines Vergleichs der SchülerInnen untereinander stattfindet, ist es für diese subjektiv sinnvoll, sich in Bezug auf die Lehrinhalte als möglichst kompetent darzustellen. Auf diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch die SchülerInnen dieses Kurses versuchen, ihre eigenen Personen jeweils als sachkundig erscheinen zu lassen. Die Darstellung der eigenen Person als sachkundig erfolgt über Redebeiträge, in denen die SchülerInnen äußern, nicht viel Neues gelernt zu haben.

Die Aspekte, die von den SchülerInnen als angeeignete Lerninhalte benannt werden, beziehen sich beinahe ausschließlich auf fachliche Termini. Hiermit wird folglich das Erreichen kognitiver Lehrziele konstatiert, was von den SchülerInnen auch innerhalb ihrer Redebeiträge zu belegen versucht wird.

- *ich habe jetzt eher gelernt, was Diskurs ist, das wusste ich vorher nicht so genau (793f.)*
- *was mir das gebracht hat diese Diskussion, eh, Diskursanalyse, war eigentlich nur, dass ich mich eben en paar Fachbegriffe und Termini, die für mich vorher nicht so definiert waren, dass ich die jetzt eigentlich übernommen hab, und dass man eben mit denen jetzt besser argumentieren kann, manchmal, also, wenn man über Diskurs redet, weiß man wenigstens, was gemeint ist (747ff.)*
- *das meiste wusste ich schon, ich mein, für einiges hat man jetzt vielleicht Begriffe / dieses / das Wort (hh)*  
**Antirassistische Norm?**  
*Ja. (844ff.)*  
(An dieser Stelle gebe ich dem Sprecher den Begriff der antirassistischen Norm vor, von dem ich annehme, dass es sich um den gesuchten Begriff handelt, was von dem Sprecher

auch bestätigt wird. Insofern ist es diesem Schüler an dieser Stelle nicht gelungen, seinen Lernerfolg anhand eines Beispiels zu belegen)

- *ich habe gelernt, was ein Diskurs ist (902ff.).*

Auch die Art und Weise, wie die SchülerInnen den Aspekt des von ihnen erworbenen „Sprachbewusstseins“ anführen, verdeutlicht den Versuch, die eigene Kompetenz zu betonen.

Indem die SchülerInnen eine *stärkere* „Bewusstwerdung“ für Sprache konstatieren, wird präsupponiert, dass ihnen die Unterrichtsinhalte bereits im Vorfeld weitestgehend „bewusst“ gewesen seien. Es wird somit nahegelegt, dass lediglich der Grad der „Bewusstheit“ durch die Beschäftigung mit Diskursanalyse erhöht worden sei.

- *ich habe das meiste, was, was hier abgelaufen ist, irgendwo schon mal gewusst und gehört, ich habe es mir aber mehr bewusst gemacht (755ff.)*
- *ich meine, das meiste haben wir wirklich mehr oder weniger schon einmal gehört oder schon durchgenommen. Wir haben es nur noch mal ganz genau auf den Punkt gebracht und uns noch mal jetzt ganz klar vor Augen geführt (782ff.)*
- *[...] und sonst würde ich sagen, s o sehr viel Neues nicht, aber man hat sich eher damit auseinandergesetzt (795f.).*

Darüber hinaus bleibt die *stärkere* „Bewusstwerdung“ von Sprache, auf die die SchülerInnen mehrfach verweisen, unbestimmt. Sie wird von den SchülerInnen nicht zu konkretisieren versucht. Insofern stellt sich die Frage, ob die SchülerInnen überhaupt in der Lage sind, diesen von ihnen benannten Lernerfolg näher zu bestimmen oder ob sie lediglich bestätigen wollen, das einzige von mir explizit genannte Lehrziel erreicht zu haben, um damit den Erwartungen der Lehrenden zu entsprechen.

Auch der Umstand, dass die SchülerInnen innerhalb der letzten Unterrichtsstunden (im Gegensatz zu der anfangs geführten Gruppendiskussion) – abgesehen von zwei Ausnahmen – keinerlei Fragen stellen oder Hinweise auf Wissensdefizite liefern, kann im Zusammenhang damit gesehen werden, dass es sich aus Sicht der SchülerInnen um eine Leistungsüberprüfung handelt, die in der Notengebung Berücksichtigung finden wird.

Das Eingeständnis, dass auch am Ende der Unterrichtseinheit noch Fragen offengeblieben sind, stünde im Widerspruch zu der Annahme, dass die Lernproblematik erfolgreich angeeignet wurde.

Zuletzt sei auf die vorgenommene Kritik der SchülerInnen aneinander verwiesen. Zum einen wurden die SprecherInnen der Gesprächsausschnitte am Anfang der letzten Stunden mehrfach als inkompetent beschrieben. Zum anderen fanden sich vielfach kritische Hinweise auf MitschülerInnen, die in die Redebeiträge der SchülerInnen eingeflochten wurden, die offensichtlich nicht als Versuch einer konstruktiven Auseinandersetzung mit diesen Personen über die kritisierten Aspekte gewertet werden können. Die Aufwertung der eigenen Person (durch die Selbstdarstellung als sachkundig und kompetent) geht folglich mit der Abqualifizierung von MitschülerInnen einher.

In den obigen Ausführungen erscheint die schulische Institution mit dem ihr inhärenten hierarchischen Verhältnis von Lehrenden und SchülerInnen insbesondere unter dem Aspekt der *Benotung* verantwortlich zu sein für das dargestellte (sprachliche) Handeln der SchülerInnen. Dennoch wird nicht davon ausgegangen, dass die SchülerInnen jederzeit die Bewertung durch die Lehrperson antizipieren, die sich auf einer Notenskala von 1 - 6 einordnen ließe.

Die Interaktion zwischen Lehrenden und SchülerInnen ist jedoch gekennzeichnet durch eine Beziehungsfigur, in der die Lehrperson zu jedem Zeitpunkt *als Lehrende* mit den SchülerInnen in Beziehung tritt. Die Lebensäußerungen der SchülerInnen werden i.a.R. auf die eine oder andere Art durch die Lehrperson bewertet. Insofern stehen auch weniger die inhaltlichen Probleme, die innerhalb des Unterrichts behandelt werden, im Vordergrund, als vielmehr die SchülerInnen, die – da sie fortlaufend den Bewertungen durch die Lehrenden ausgesetzt sind - offensichtlich selber das Problem darzustellen scheinen.<sup>302</sup>

Eine solche Asymmetrie der Beziehung zwischen Lehrer- und SchülerInnen erscheint in besonderem Maße dazu geeignet, den Erwerb einer Haltung zu befördern, aus der heraus SchülerInnen versuchen, die Bewertungen durch Lehrende positiv zu beeinflussen.

---

<sup>302</sup> Vgl. Holzkamp 1993, S.457f.

Daher kann angenommen werden, dass die Ankündigung der Leistungsüberprüfung nicht als zentrale Ursache für die oben dargestellten Effekte angesehen werden kann, dass diese aber in besonderem Maße dazu angetan ist, solche Effekte zu verstärken.

## **12. Schlussfolgerungen**

### **12.1. Zum Nichterreichen von Lehrzielen**

Gemessen an den Erwartungen, die mit dem Versuch verbunden waren, diskursanalytisches Arbeiten für die Schulpädagogik in antirassistischer Pädagogik nutzbar zu machen, müssen die Ergebnisse der Untersuchung als unbefriedigend bezeichnet werden.

Das Nichterreichen von zentralen Lehrzielen, das für den Zeitpunkt der letzten Unterrichtsstunden konstatiert wurde, lässt sich insbesondere an folgenden Punkten belegen:

1. Wie in den - in Kapitel 5.2. - dargelegten Lehrzielen angeführt wurde, sollten die SchülerInnen erfassen, dass Sprache Realität nicht abbildet, sondern vielmehr Realität konstruiert.

Die Analyse der beiden letzten Unterrichtsstunden hat deutlich zu Tage gefördert, dass die SchülerInnen sich mehrfach auf einen abbildtheoretischen bzw. auf einen formorientierten Sprachbegriff bezogen. SchülerInnenäußerungen, die solche Sprachauffassungen implizierten, blieben unwidersprochen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Aneignung eines Sprachbegriffes, der die Konstruktion von Realität beinhaltet, nicht stattgefunden hat.

2. Des Weiteren wurde von Seiten der SchülerInnen wiederholt versucht, aus den Analyseergebnissen Rückschlüsse auf die jeweiligen SprecherInnen zu ziehen. Somit kann festgehalten werden, dass das Aufgabenfeld von Diskursanalyse nicht in der Analyse von Diskursen gesehen wurde, sondern in der Analyse der sprachlich handelnden Subjekte.

Hierauf verweisen auch die wiederholten Beschreibungen von Diskursanalyse als psychologischen Gegenstandsbereich.

3. Mit Hilfe der Analysearbeiten sollten eigene Diskursverstrickungen erfahrbar gemacht und abschließend einer Reflexion unterzogen werden. Die wiederholten Äußerungen der SchülerInnen, die angaben, dass die Inhalte der Unterrichtseinheit für sie nichts Neues gewesen seien, und die wiederholten Versuche der Rechtfertigung in den Fällen, in denen die SchülerInnen erkannten, dass sie selber die SprecherInnen von Gesprächsausschnitten waren, die innerhalb der Unterrichtseinheit kritisiert wurden, verweisen darauf, dass eigene Diskursverstrickungen nicht anerkannt wurden. In einem Fall führte der Versuch,

die eigene Diskursverstrickung zu leugnen, sogar zur nachträglichen Umdeutung der eigenen Äußerung.

## **12.2. Lehrziele, die erreicht wurden**

Nichtsdestotrotz kann dem Nichterreichen von Lehrzielen, das für den Zeitpunkt der letzten Unterrichtsstunden konstatiert werden muss, die Aneignung von Lehrinhalten gegenübergestellt werden.

Der von den SchülerInnen benannte Lernerfolg, der von ihnen in der Aneignung von Fachbegriffen gesehen wird, verweist zunächst auf den Erwerb von Kenntnissen, wie er für jegliche Unterrichtseinheiten, die auf die Vermittlung von Wissen abzielen, mehr oder minder angenommen werden kann.

Ich gehe davon aus, dass von den SchülerInnen basale Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf gesprächsanalytisches Arbeiten angeeignet wurden (sie beschäftigten sich erstmalig mit Transkripten, lernten, wie Transkripte erstellt und gelesen werden, bearbeiteten Transkriptausschnitte im Hinblick auf Pronominalstrukturen, Präsuppositionen etc.). Des Weiteren kann m.E. angenommen werden, dass sie eine Einsicht in die Dauerhaftigkeit von Diskursen gewonnen haben, die von ihnen innerhalb der Gruppenarbeiten herausgearbeitet wurde.

Im Hinblick auf die Frage danach, was die SchülerInnen innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt haben, ist die mehrfache Betonung der SchülerInnen bemerkenswert, dass diskursanalytische Unterrichtseinheiten für sinnvoll erachtet werden.

Die Aussage, dass der Einsatz von Diskursanalyse in Schule „auf jeden Fall“ (*Transkript II, 826*) befürwortet werde, dass man diskursanalytische Unterrichtseinheiten in Schule für „absolut notwendig“ (*Transkript II, 971*) erachte und die Äußerung eines Schülers, dass Schule grundsätzlich „nicht viel Neues“ (*Transkript II 822f.*) bringe, aber nun mit der Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes langsam hinterherhinke „und plötzlich etwas erreicht“ (*Transkript II, 118f.*), stellen eine Bewertung dar, die überrascht, da an anderen Stellen wiederholt darauf verwiesen wurde, dass die SchülerInnen nicht viel Neues gelernt hätten. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es den SchülerInnen

erschwert worden war, Unterrichtsinhalte als neu zu bezeichnen, nachdem von einem Schüler geäußert worden war, dass er „*das meiste, was hier abgelaufen ist, irgendwo schon mal gewusst und gehört*“ (Transkript II, 755f.) habe. Je mehr Aspekte die SchülerInnen in der Folge als neue Lerngegenstände beschrieben hätten, umso weniger kompetent und sachkundig wären sie - im Vergleich zu ihrem Mitschüler und den SchülerInnen, die sich diesem Urteil im Verlauf des Unterrichtsgespräches angeschlossen hatten - erschienen.

Dennoch wurde erwogen, dass die positiven Bewertungen von diskursanalytischen Unterrichtseinheiten vorgenommen wurden, um einem angesagten Reden zu folgen, da von den SchülerInnen angenommen werden konnte, dass die Lehrende, die von ihr durchgeführte Unterrichtseinheit für sinnvoll erachten und demzufolge eine positive Bewertung auch von Seiten der SchülerInnen erwarten würde.

Da von allen SchülerInnen, die sich auf meine Frage danach bezogen, was sie innerhalb der Unterrichtseinheit gelernt hätten, geäußert wurde, dass sie nicht viel Neues gelernt hätten, scheint es zunächst, dass das Wenige, das von den SchülerInnen als neu erachtet wird, die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskursanalyse aus Sicht der SchülerInnen rechtfertigt. Darüber hinaus lassen die Äußerungen, die beinhalten, dass Diskursanalyse für *andere* Menschen als sinnvoll erachtet wird, jedoch darauf schließen, dass die SprecherInnen sehr wohl Aspekte ausgemacht haben müssen, die sie für wesentlich erachten und die ihnen darüber hinaus - trotz gegensätzlicher Äußerungen - neu gewesen sind.

Die Zulässigkeit dieser Schlussfolgerung lässt sich anhand eines Gedankenspiels verdeutlichen: Würden in einem Mathematikleistungskurs der 13. Jahrgangsstufe die Grundrechenarten zum Unterrichtsgegenstand gemacht, würden die SchülerInnen aller Voraussicht nach *nicht* zu dem abschließenden Urteil gelangen, dass ein solches Unterrichtsprojekt sinnvoll sei (weder für sich selbst noch für andere) und in das Unterrichtscurriculum aufgenommen werden sollte.

### **12.3. Zur Anwendung von Rückkopplungsgesprächen**

Bei dem Versuch, die Frage zu beantworten, wie die erarbeiteten Analyseergebnisse bezüglich der Rezeption der Unterrichtseinheit durch die SchülerInnen einzuschätzen sind, um schließlich zu einer Beurteilung zu gelangen, inwiefern diskursanalytisches Arbeiten an den eigenen Äußerungen von SchülerInnen als Ansatz einer

antirassistischen Praxis überhaupt sinnvoll ist, muss auch in Rechnung gestellt werden, *auf welche Weise* die hier herausgearbeiteten Ergebnisse erzielt worden sind und welche Konsequenzen sich hieraus für die abschließende Bewertung der Unterrichtseinheit ergeben.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Überprüfung von Lehrzielen, die im weitesten Sinne die Emanzipation von SchülerInnen zum Gegenstand haben, nicht mit Hilfe von Lernzieloperationalisierungen geleistet werden kann.

Daher wurden an dieser Stelle auch keine Testverfahren gewählt, die, wie innerhalb der empirischen Sozialforschung lange Zeit angenommen wurde, weitestgehend objektive Ergebnisse zu Tage fördern könnten, sofern die Untersuchung so angelegt sei, dass die Einflüsse, die von den Untersuchenden ausgehen, so weit wie möglich ausgeschlossen und bestimmte Standards für die Durchführung und Auswertung empirischer Forschung eingehalten würden. Testergebnisse, die bspw. ausweisen, dass 40, 60 oder 80 Prozent der untersuchten Personen abschließend der Aussage zustimmen, dass der Islam vielfach als Feindbild innerhalb unserer Gesellschaft angesehen wird, sind m.E. weder geeignet, um die von mir angestrebte subjektive Aneignung der Lernproblematik und einen daraus resultierenden Lernerfolg zu dokumentieren, noch die Effekte, die mit der durchgeführten Unterrichtseinheit verbunden sind, erfassen zu können, die schließlich dazu genutzt werden sollten, mögliche Modifikationen für nachfolgende Unterrichtsprojekte entwickeln zu können.

Wenngleich auch Rückkopplungsgespräche und deren nachträgliche Analyse nicht das Ziel haben können, die gelungene Aneignung von Lerngegenständen zu dokumentieren oder zu widerlegen, so ermöglichen sie es aber, diejenigen Effekte zu erfassen, die einer erfolgreichen Aneignung von Lerngegenständen im schulischen Unterricht im Weg stehen (können). Darüber hinaus können aber auch Effekte erfasst werden, die zwar auch im Zusammenhang mit kognitiver Wissensaneignung gesehen werden müssen, aber über diese hinausgehen.

Dies verdeutlicht das folgende Beispiel der erfolgreichen Aneignung einer antirassistischen Diskursstrategie, die innerhalb einer schriftlichen Lernkontrolle nicht hätte überprüft werden können. Darüber hinaus verdeutlicht dieses Beispiel

aber auch die grundsätzliche Schwierigkeit des Versuchs, Lernprozesse kalkulieren zu wollen.

Der Schüler Lars entgegnet einer seiner Mitschülerinnen, die die Formulierung „die da unten“ als eine legitime Beschreibung von islamischen Religionsangehörigen bezeichnet hatte, mit der Äußerung „Aber die“ (*Transkript II, 591*) und etwas später noch einmal: „Aber die. Die da unten“ (*Transkript II, 594*).

Lars macht an dieser Stelle auf die von seiner Mitschülerin vorgenommene Homogenisierung anhand einer Zwischenbemerkung aufmerksam, indem er das Personalpronomen emphatisch betont. Hierbei kann angenommen werden, dass er auf diese Weise dem Beispiel seines Mitschülers folgt, der diese Diskursstrategie bereits in der anfänglichen Gruppendiskussion angewandt hatte.

Dieser Lernerfolg (der Schüler ist in der Lage, homogenisierende Äußerungen zu erkennen, er stuft eine solche Äußerung als problematisch ein und begegnet ihr in kritischer Absicht) konnte von mir nicht antizipiert werden. Er stellte sich ein, ohne dass von mir als Lehrende auf eine solche Möglichkeit des Einsatzes von Diskursstrategien verwiesen worden wäre. An dieser Stelle hat ein Schüler offensichtlich von einem Mitschüler gelernt, ohne dass dies mit einer Form der „Belehrung“ verbunden gewesen wäre.

Darüber hinaus muss bei der abschließenden Bewertung von Rückkopplungsgesprächen in Rechnung gestellt werden, dass „Einsicht und Lernen durchaus auch *nach* dem Rückkopplungsgespräch stattfinden oder fortgesetzt werden [kann], Kontroversen können unaufgelöst bleiben und zum Weiterdenken anregen.“<sup>303</sup>

Umgekehrt stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern SchülerInnen - auch in den Fällen, in denen von einer erfolgreichen Aneignung von Lerngegenständen ausgegangen werden kann (alle SchülerInnen können die Frage „Welche Stadt ist die Hauptstadt von Frankreich?“ richtig beantworten) -, über die angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen *dauerhaft* verfügen.

Zum einen ist dies nur begrenzt überprüfbar (durch Leistungskontrollen z.B. in dem denkbaren Fall aus dem Schulalltag in dem die Lehrperson bei der Korrektur von Schulaufsätzen entdeckt, dass die Kommaregeln von einer Vielzahl der SchülerInnen aus den höheren Jahrgangsstufen noch nicht bzw. nicht mehr sicher beherrscht

---

<sup>303</sup> Vgl. Bredehöft 1994, S.259. (Der Kursivdruck innerhalb des Zitats wurde von mir vorgenommen)

werden), zum anderen wird es bei verschiedenen SchülerInnen jeweils unterschiedlich ausfallen, welche Lerngegenstände (bzw. welche Aspekte dieser Lerngegenstände) dauerhaft angeeignet wurden. Die Gründe dafür, dass eine Schülerin noch nach Jahren Goethes „Osterspaziergang“ rezitieren kann, während ein anderer Schüler sich nicht einmal daran erinnern kann, den „Faust“ jemals gelesen zu haben, können sicherlich vielfältig sein.

#### **12.4. Lernbehinderungen und Ansätze zu ihrer Überwindung**

Im Folgenden sollen die Faktoren, die als Lernbehinderungen innerhalb dieser Unterrichtseinheit angesehen werden (müssen), noch einmal kurz skizziert werden, um schließlich mögliche Modifikationen für künftige Unterrichtseinheiten zum Thema Diskursanalyse entwickeln zu können.

In Bezug auf die hier dargestellte Unterrichtseinheit kann zunächst festgehalten werden, dass ich als Lehrperson, die lediglich innerhalb der für die Unterrichtseinheit veranschlagten zehn Stunden in dieser Lerngruppe unterrichtete, keine Sorge dafür getragen habe, die Frage zu klären, ob ich die SchülerInnen abschließend bewerten werde. Wenngleich ich nach Abschluss des Forschungsvorhabens unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse davon ausgehe, dass sich die Tatsache, dass SchülerInnen ständig der Bewertung durch Lehrende ausgesetzt sind, nach dreizehn Schuljahren in den Haltungen der SchülerInnen niederschlägt, die - wenn auch nicht „bewusst“ - jederzeit die folgende Bewertung antizipieren, so hätte es mir dennoch zu Beginn des Forschungsvorhabens als sinnvoll erscheinen können, den möglicherweise daraus resultierenden positiv erscheinenden Effekt zu nutzen, die Unterrichtseinheit als einen Zeitraum zu markieren, in dem die SchülerInnen *nicht* bewertet werden

Neben der Notwendigkeit, sich grundsätzlich mit der Frage nach dem Nutzen bzw. den geeigneten Formen von Leistungsbewertungen auseinander zu setzen – eine Frage, die jedoch lediglich im Zusammenhang mit grundsätzlichen Überlegungen zur Reform des Unterrichts angemessen diskutiert werden kann<sup>304</sup>-, scheint mir die Abkehr von dem Anspruch einer Standardisierung der Leistungsbewertung und die Hinwendung zur Förderung und Bewertung individueller Leistungsentwicklung

notwendig zu sein. Die stärkere Gewichtung einer solchen Kategorie kann von den Lehrpersonen auch individuell vorgenommen werden.

Da eine größtmögliche Transparenz der Leistungsbeurteilung für die SchülerInnen ohnehin anzustreben ist, würde eine stärkere Gewichtung der individuellen Leistungsentwicklung von SchülerInnen zumindest deren Haltung entgegengetreten, ihre Person als möglichst sachkundig erscheinen lassen zu wollen. Stattdessen würde die Bemühung um die erfolgreiche Aneignung von Lernproblematiken und damit der Prozesscharakter des Lernens in das Zentrum schulischen Unterrichts gestellt.

Darüber hinaus kann m.E. davon ausgegangen werden, dass es sich positiv auf die bestehenden Konkurrenzverhältnisse von SchülerInnen auswirken wird, wenn nicht mehr der Leistungsvergleich mit MitschülerInnen im Mittelpunkt stünde, sondern die individuelle Leistungsentwicklung der lernenden Subjekte.

Obwohl das dargestellte Unterrichtsklima der Konkurrenz, das innerhalb der hier untersuchten Lerngruppe herrschte, in Zusammenhang gesehen werden muss mit der institutionellen Verortung, kann hierauf also bis zu einem gewissen Grad Einfluss genommen werden, so dass diese Form der Lernbehinderung in künftigen Unterrichtseinheiten m.E. abgemildert werden kann.

Wenngleich ein feindseliges, unsolidarisches Unterrichtsklima sich auf jegliche Formen schulischen Unterrichts negativ auswirken wird, kann eine solche Voraussetzung für die Behandlung von Lerngegenständen, die die Personen der SchülerInnen in starkem Maße betreffen (wie es bei der Bearbeitung eigener diskursiver Verstrickungen der Fall ist), besonders schwerwiegende Folgen (wie z.B. Imageschädigungen) für die SchülerInnen nach sich ziehen.

Wenn sich auch nach längerer Zeit der Zusammenarbeit von Lerngruppe und Lehrperson kein weitgehend solidarisches und vertrauensvolles Lernklima eingestellt hat, halte ich es für legitim, von der Idee Abstand zu nehmen, diskursive Verstrickungen mit den SchülerInnen erarbeiten zu wollen.

Mögliche Imageschädigungen der SchülerInnen zu verhindern, kann auch anhand einer strikten Wahrung der Anonymisierung der Transkripte versucht werden.

---

<sup>304</sup> Vgl. Tillmann/Vollstädt 1999, S.45.

Innerhalb der von mir durchgeführten Unterrichtseinheit wurde die Anonymisierung gewissermaßen aufgehoben, da den SchülerInnen ein Einblick in das Gesamttranskript (soweit es zu diesem Zeitpunkt vorlag) gewährt wurde. Hierdurch war es den SchülerInnen möglich, die sprachlichen Äußerungen sich selbst und den jeweiligen MitschülerInnen zuzuordnen. Letztlich kann aber auch dadurch, dass das Transkript bis zum Ende der Unterrichtseinheit oder darüber hinaus unter Verschluss gehalten wird, nicht mit Sicherheit gewährleistet werden, dass die SchülerInnen die SprecherInnen in den zu analysierenden Gesprächsausschnitten nicht wiedererkennen. Eine Möglichkeit, die m.E. erwogen werden könnte, besteht in der Wahrung eines zeitlichen Abstandes zwischen der Erhebung des Sprachmaterials durch die anfängliche Gruppendiskussion und der Bearbeitung des Sprachmaterials durch die SchülerInnen. Denkbar wäre hierbei z.B. die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Religions- und DeutschlehrerInnen. Eine Unterrichtseinheit zum Thema Islam innerhalb des Religionsunterrichtes könnte initiiert werden mit einer Gruppendiskussion zum Thema. Hierdurch würden außerdem die Vorkenntnisse der SchülerInnen ermittelt, was wiederum dazu genutzt werden könnte, die folgende Unterrichtseinheit diesen Vorkenntnissen und den Interessen der SchülerInnen anzupassen. Zeitlich versetzt könnte innerhalb des Deutschunterrichtes das Thema Diskursanalyse behandelt werden, wobei die Gruppendiskussion dazu herangezogen würde, um eine Arbeit an eigenen sprachlichen Äußerungen zu ermöglichen.

Mit Sicherheit lässt sich die Gefahr der Imageschädigung jedoch nur in dem Fall ausschließen, in dem den SchülerInnen fremdes Sprachmaterial zur Verfügung gestellt wird, anhand dessen sie in die Analysetätigkeit eingeführt werden.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Unterrichtsgegenstand nicht von den SchülerInnen gewählt worden war. Diese wurden erst zu Beginn der Gruppendiskussion über die thematische Ausrichtung der Unterrichtseinheit informiert. Insofern war es fraglich, ob sich die SchülerInnen die Thematik „eigene rassistische Diskursverstrickungen“ als subjektive Lernproblematik aneignen würden.

Dass eine solche Aneignung im Fall dieser Unterrichtseinheit erfolgt ist, muss auf Grundlage der Analyseergebnisse abschließend bestritten werden.

Bei der Bewertung des Nutzens von Diskursanalyse wurden von den SchülerInnen gänzlich andere Aspekte benannt, die ihnen eine Beschäftigung mit diskurstheoretisch fundierten Analysemethoden in schulischem Unterricht sinnvoll erscheinen ließ, als diejenigen, die von mir als Lehrender für wesentlich erachtet worden waren. Unter anderem wurden Aspekte benannt wie „Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit“ oder „Umgang mit Sprache, der dazu führt, dass der Sprecher/die Sprecherin den ‚richtigen Eindruck‘ (Transkript I, 809) hinterlasse“.

Zum einen scheint mir dies auf gängige Vorstellungen von Kommunikationstrainings zu verweisen, die zu dem Zweck eingesetzt werden, dass die Klienten, die sich einem solchen Training unterziehen, dazu befähigt werden, sich selbst oder ein bestimmtes Produkt besser zu „verkaufen“. Darüber hinaus weist dies aber auch auf die positive Bewertung hin, die dem Erwerb solcher Kompetenzen von Seiten der SchülerInnen zugeschrieben werden, wie auch die Äußerung eines Schülers verdeutlicht, der anführt, dass die Herausarbeitung sprachlicher Besonderheiten („Dieser Karl weiß jetzt halt, dass er immer dieses jetzt benutzt hat“ (857f.) dem Sprecher etwas „für seine Persönlichkeit“ (865) bringen könne.

Des Weiteren werden als nützliche Effekte einer solchen Spracharbeit die Möglichkeiten angeführt, die erworbenen Kompetenzen im Umgang mit „einem Chef“ (Transkript I, 804) oder in „Einstellungsgespräch[en]“ (Transkript I, 805) einsetzen zu können.

Hierin verdeutlicht sich, welche Themenbereiche von den SchülerInnen als wesentlich erachtet werden. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Hinblick auf den Ausbau der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit und der für die SchülerInnen näherrückende Eintritt ins Berufsleben werden hier als relevante Themen markiert.

Darüber hinaus wurde in den Analysen aber auch das erhöhte Interesse der SchülerInnen an dem Themenbereich „westliches Geschlechterverhältnis“ herausgearbeitet, wobei es m.E. nahe liegt, dass dieser Themenkomplex für junge Erwachsene grundsätzlich (oder zumindest doch in aller Regel) relevante Fragestellungen beinhaltet.

Innerhalb der hier stattgefundenen Gruppendiskussion wurde das als „eigen“ definierte „westliche“ Geschlechterverhältnis - trotz einiger angeführter Kritikpunkte - durchweg als positiv und im Rahmen eines Rückschritt-Fortschritts-Paradigma als fortschreitend bewertet.

Es kann vermutet werden, dass diese Bewertung nicht zuletzt aus der Kontrastierung mit einem als „fremd“ definierten „islamischen“ Geschlechterverhältnis resultiert, das als weniger weit entwickelt beschrieben und dem die Möglichkeit einer (im „westlichen“ Verständnis) fortschrittlichen Entwicklung nicht zugestanden wird.

Die im rassistischen Diskurs implizierte Wir-Sie-Dichotomie zieht folglich nicht nur negative Folgen für die Gruppe nach sich, die als die „andere“ beschrieben und mit negativen Attributen versehen wird, sondern zeitigt auch negative Effekte für die positiv attributierte Wir-Gruppe. Wenn die dichotome Aufspaltung von „Wir und die anderen“ dazu führt, dass die Problemfelder der als „eigen“ definierten Gruppe nicht mehr oder nur schwerlich in den Blick genommen werden, treten die selbstschädigenden Aspekte von Rassismus deutlich zu Tage. Antirassistische Praxen erscheinen auf diesem Hintergrund nicht nur als wesentlich für die benachteiligten - von Rassismus betroffenen - Gruppierungen, sondern auch im Interesse der rassistischen oder in den rassistischen Diskurs verstrickten Subjekte der Mehrheitsgesellschaft.

Da es sich bei der Thematik „Geschlechterrollen“ offensichtlich um eine subjektive Lernproblematik von Jugendlichen handelt, könnte deren Interesse an diesem Themenkomplex für künftige Unterrichtseinheiten genutzt werden.

Hierzu müsste das Thema „´westliches` vs. ´islamisches` Geschlechterverhältnis“ in das Zentrum der Unterrichtseinheit gerückt werden. Die SchülerInnen könnten hierbei - über die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen hinaus - auch an eine Auseinandersetzung mit rassistischen Diskursen herangeführt werden, wobei gleichzeitig die selbstschädigenden Effekte von Rassismus deutlich gemacht werden könnten.

Dennoch bleibt auch hierbei die Gefahr der Imageschädigung für die SchülerInnen bestehen. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, besteht, wie erwähnt, darin, fremdes Sprachmaterial von den SchülerInnen bearbeiten zu lassen. Hierbei könnte auf Auszüge aus den hier vorliegenden Transkripten oder auf die von Margret Jäger erstellten Interviewtranskripte, die ebenfalls „islamische“ und „westliche“ Geschlechterrollen zum Gegenstand haben, zurückgegriffen werden.<sup>305</sup> Hierbei ist

---

<sup>305</sup> Die von Margret Jäger (1996) bearbeiteten Interviews wurden innerhalb eines Materialbandes veröffentlicht.

nicht ausgeschlossen, die eigenen Verstrickungen von SchülerInnen in einem zweiten Schritt bearbeiten zu lassen.

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich kein eindeutiges Fazit darüber ziehen lässt, wie die Bearbeitung eigener Diskursverstrickungen von SchülerInnen innerhalb einer diskursanalytischen Unterrichtseinheit abschließend bewertet werden kann.

Die Schwierigkeiten, die ein solches Unterrichtsprojekt mit sich bringen kann, sind ausführlich dargestellt worden. Jedoch sollte die Vielfältigkeit dieser Schwierigkeiten nicht dazu führen, die Idee eines diskursanalytischen Arbeitens in Schule grundsätzlich zu verwerfen.

Daher wurden einige Ansätze aufgezeigt, die darum bemüht sind, den konstatierten Lernbehinderungen Rechnung zu tragen. Da diese selbstverständlich keine Unterrichtsrezepte darstellen, die ein Gelingen bei zukünftigen Unterrichtsprojekten gewährleisten können, sollen diese lediglich als Anknüpfungspunkte verstanden werden, die die zukünftige Nutzung von Diskursanalyse als Unterrichtsgegenstand in Schule erleichtern sollen.

Die Aufbereitung und Durchführung von diskursanalytischen Unterrichtseinheiten erweist sich als ein breites Aufgabenfeld, von dem die hier vorliegende Untersuchung lediglich einen Anfangspunkt darstellt.

## 12.5. Notwendigkeiten schulischer Erziehung

In einem letzten Schritt sollen Schlussfolgerungen aus den erarbeiteten Analyseergebnissen gezogen werden, die über die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen diskursanalytischen Arbeitens in Schule hinausgehen.

Bezogen auf den rassistischen Diskurs der BRD kann zunächst festgehalten werden, dass der Einfluss des Medien - und des politischen Diskurses auf den Alltagsdiskurs außerordentlich hoch veranschlagt werden muss. Wenngleich auf diesen Zusammenhang bereits von anderen Seiten verwiesen wurde und dieses Ergebnis somit weder neu noch überraschend ist, sei hierauf dennoch explizit hingewiesen. Zum einen halte ich es für außerordentlich wichtig, dass solche Forschungsergebnisse genutzt werden, um sie an geeigneter Stelle in den politischen Diskurs einzuspeisen<sup>306</sup>, zum anderen sollten diese auch im Hinblick auf eine pädagogische Arbeit zur Reflexion von zu bearbeitenden Unterrichtsinhalten herangezogen werden.

Im Hinblick auf das Thema „Islam“ würde dies bspw. für die religionswissenschaftliche Behandlung dieser Thematik bedeuten, dass bei der Vermittlung der Unterrichtsinhalte auch das medial geprägte Bild, über das die SchülerInnen verfügen, Berücksichtigung finden muss. Darüber hinausgehend ist es wesentlich, einer homogenisierenden Sichtweise auf islamische Religionsangehörige entgegenzuarbeiten. Neben den Aspekten, die als konstitutiv für eine Religion angesehen werden, müssen folglich auch die Unterschiede, die zwischen verschiedenen religiösen Ausrichtungen (wie z.B. islamischen Sondergemeinschaften) oder die Unterschiede, die in der praktischen Religionsausübung bestehen können, Beachtung finden.

---

<sup>306</sup> Die Notwendigkeit hierfür zeigt sich z.B. an dem Beispiel des Begriffes "Leitkultur". Friedrich Merz, der Vorsitzende der Unionsfraktion im Bundestag hatte in einem Interview mit der Rheinischen Post vom 18.10.2000 die Forderung nach einer "deutschen Leitkultur" aufgestellt. Die zahlreichen Proteste (u.a. von Paul Spiegel, dem Vorsitzenden des Zentralrats der Juden in Deutschland und von Nadeem Elyas, dem Vorsitzenden des Zentralrats der Muslime in Deutschland, der Merz vorgeworfen hatte, er nehme in Kauf, dass seine Parole von fremdenfeindlichen Kreisen missbraucht werde) blieben erfolglos. Der Begriff wurde in das neue Eckpunkte-Papier der CDU zum Thema Einwanderung aufgenommen.

Die Autorität, die - wie die Analyse der Gruppendiskussion aufzeigen konnte - den Medien, politischen RepräsentantInnen und den von ihnen erlassenen juristischen Bestimmungen zugewiesen wird, verweist sowohl auf die Verantwortung, die diesen zukommt als auch auf die Notwendigkeit einer kritischen Rezeption und daraus folgend auf die Notwendigkeit einer Erziehung, die Kritikfähigkeit zulässt und befördert.

Obwohl auch dieser Schluss kein Novum für die Erziehungswissenschaften darstellt, kann m.E. das Ausmaß, in dem von Seiten der SchülerInnen die von ihnen angeführten Medieninformationen oder die Verlautbarung der Ministerin - aufgrund der ihnen zugewiesenen Autorität - gerade *nicht* kritisch reflektiert wurden, als frappierend bezeichnet werden, was wiederum die Notwendigkeit einer Erziehung zu Kritikfähigkeit unterstreicht.

Auch das Wissenschaftsverständnis der SchülerInnen, das sich in der Analyse der letzten Unterrichtsstunden verdeutlichte, verweist auf die breite Akzeptanz von Instanzen, die über die ihnen zugewiesene Autorität nach Ansicht der SchülerInnen eindeutig über „richtig“ oder „falsch“ entscheiden könnten, ohne dass solche Zuschreibungen in Frage gestellt würden.

Dasselbe gilt für die Rolle der Lehrperson. Diese wurde innerhalb des Rückkopplungsgesprächs zum Gegenstand der Kritik, gerade weil sie sich *weigerte*, den SchülerInnen eindeutige Analyseergebnisse zu liefern bzw. nicht dazu bereit war, die von ihnen entwickelten Lesarten mit der Bewertung von „falsch“ und „richtig“ zu versehen. Hierbei wurden meine Argumente, die darauf zielten, eine solche abschließende Bewertung als unzulässig zu markieren, offenbar nicht zur Kenntnis genommen. Statt dessen wurde meine Unwilligkeit, einzelne Lesarten abschließend als „richtige“ Lesarten festzuhalten, als Ausdruck mangelnder Kompetenz gewertet.

Wenngleich insbesondere die Institution Schule durch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und SchülerInnen geprägt ist, wobei den Lehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung als FachwissenschaftlerInnen und PädagogInnen i.a.R. eine höhere Kompetenz zugeschrieben wird, ist m.E. für die pädagogische Arbeit dringend ein Selbstverständnis von LehrerInnen geboten, bei dem sich diese nicht - qua ihres Amtes - als diejenige Instanz verstehen, die in jedem Fall über die

letztgültige Bewertung in den Kategorien von „richtig“ und „falsch“ entscheiden könnten.

Selbstverständlich soll hier keinem vollständigen Relativismus das Wort geredet werden. In vielerlei Hinsicht wird (und sollte) die Lehrperson über die einzig richtige Antwort zu bestimmten Fragestellungen verfügen und sollte folglich auch ihrer Aufgabe nachkommen, SchülerInnen dieses Wissen bereitzustellen, aber selbst bei Fragen, wie z.B. nach der Rechtschreibung der deutschen Sprache, die in einem hohen Maße geregelt ist, könnte eine sinnvolle weiterführende Problemstellung darin bestehen, nach der Definitionsmacht derjenigen Instanzen zu fragen, die über die rechte Schreibweise bestimmen.

Die obigen Ausführungen sollten darüber hinaus im Kontext gesehen werden mit der Integrations- und Legitimationsfunktion, die der schulischen Institution zukommt. Wie dargestellt wurde, hat Schule auch die Aufgabe, SchülerInnen in das politisch-gesellschaftliche System einzugliedern und dieses als zustimmungs- und unterstützenswert zu vermitteln. Bezogen auf die Schülerinnen, die innerhalb dieser Untersuchung zu Wort gekommen sind, kann festgehalten werden, dass dieser Anspruch, kurz vor Beendigung ihrer Schullaufbahn, als umgesetzt betrachtet werden kann.

Dies zeigt sich zum einen in der weitgehend kritiklosen Annahme von Verlautbarungen der bundesrepublikanischen Elite, wie MedienvertreterInnen oder politischen RepräsentantInnen. Dies zeigt sich aber zum anderen auch in der Beschreibung des als „eigen“ definierten „westlichen“ Geschlechterverhältnisses, das - hierauf wurde oben bereits hingewiesen - von den Schülerinnen durchweg als „positiv“ bewertet wird. Die konstatierten Schwierigkeiten von Frauen innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft werden von den SchülerInnen entweder darauf zurückgeführt, dass bei Frauen „*das Interesse manchmal nicht so da ist*“ (Transkript I, 678f.) oder auf die „*natürlichen Gegebenheiten*“ (686) bzw. die „*biologischen Probleme*“ (692) (womit offensichtlich Schwangerschaft und Kindererziehung gemeint sind), die dafür verantwortlich gemacht werden, dass Frauen den Männern faktisch noch immer nicht gleichgestellt sind.

Gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und Interessen von gesellschaftlichen Gruppierungen, die dafür verantwortlich sind, dass Frauen nicht

die gleichen Möglichkeiten zukommen wie Männern, werden von den SchülerInnen nicht in den Blick genommen.

Wenn Schule die Aufgabe hat, SchülerInnen zu „mündigen BürgerInnen“ zu erziehen, in dem Sinne, dass sie sich an der Gestaltung und an Veränderungen ihrer Lebensumwelt beteiligen und sich auch aktiv in politische Fragen und öffentliche Debatten einmischen, so scheint mir eine wichtige Aufgabe für Schule darin zu bestehen, SchülerInnen zu ermutigen, herrschende gesellschaftliche Verhältnisse zu kritisieren und in Frage zu stellen. Hierbei sollten jedoch weder die Schule als Institution noch die LehrerInnen als deren VertreterInnen ausgenommen bleiben.

Da kritischer Diskursanalyse die Aufgabe zukommt, die in einer Gesellschaft herrschende Moral mit den moralischen Ansprüchen dieser Gesellschaft zu kontrastieren und hierdurch in der Lage ist, vorhandene Diskrepanzen aufzudecken, (wie die Analyse der Gruppendiskussion auch im Hinblick auf den hier untersuchten Unterrichtsdiskurs deutlich gemacht hat), stellt sie ein geeignetes Instrumentarium dar, um einen so verstandenen Erziehungsauftrag von Schule zu verfolgen.

Trotz der dargestellten Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung von diskurstheoretisch fundierten Gesprächsanalysen in schulischem Unterricht sollten die Möglichkeiten einer pädagogischen Nutzung von Diskursanalyse weiterverfolgt werden. Andernfalls würde das Potenzial einer diskursanalytischen Praxis verspielt.

## Literaturverzeichnis

- Adorno**, Theodor. W. 1969: Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno 1969, S.85-101.
- Adorno**, Theodor, W. 1969: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt 1970.
- Akkent**, Meral/**Franger**, Gaby 1987: Das Kopftuch. Ein Stückchen Stoff in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Aland**, Kurt 1967: Luther Deutsch, Band 7, Stuttgart.
- Altwater**, Elmar/**Huisken**, Freerk (Hg.), 1971: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen.
- Arbeitsgruppe Bildungsbereich am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung** 1990: das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek bei Hamburg.
- Attia**, Iman 1994: Antiislamischer Rassismus. Stereotypen - Erfahrungen - Machtverhältnisse. In: Jäger 1994a, S.210-228.
- Auernheimer**, Georg 1993: Die unausweichliche welthistorische Konfrontation: Peter Scholl-Latours Fernsehserie Das Schweigen des Experten. In: Klemm/Hörner 1993, S.107-128.
- Balibar**, Etienne 1988: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar/Wallerstein 1988, S.23-38.
- Balibar**, Etienne 1989: Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: Das Argument 175. S.369-380.
- Balibar**, Etienne/**Wallerstein**, Immanuel 1988: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg 1998.
- Balke**, Friedrich/**Habermas**, Rebekka/**Nanz**, Patrizia/**Sillem**, Peter (Hg.), 1993: Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt/Main.
- Berger**, Hartwig 1974: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/Main.
- Bielefeld**, Uli (Hg.), 1991: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt. Hamburg 1992.
- Bourdieu**, Pierre/**Passeron**, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart.
- Bölke**, Dorothee 1993: Drei Mann in einem Boot: Der islamische Fundamentalismus bei Peter Scholl-Latour, Gerhard Konzelmann und Bassam Tibi. In: Klemm/Hörner 1993, S.200-228.
- Braun**, Karl-Heinz/**Geckeler**, Gert (Hg.), 1984: Objektive und subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bericht von der 2. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie. Marburg.
- Braun**, Karl-Heinz/**Müller**, Klaus/**Odey**, Reinhard (Hg.), 1989: Subjektivität - Vernunft - Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim/Basel.
- Bredenhöft**, Sonja (1994): Diskurse über Arbeitslosigkeit. Gesprächsanalyse als Handlungsforschung. Wiesbaden.
- Bredenhöft**, Sonja/**Gloy**, Klaus/**Januschek**, Franz/**Patzelt**, Rainer 1994: Studium und Arbeitslosigkeit. Zur diskursiven Aneignung neuer Lebenssituationen. Opladen.
- Bruck**, Peter A./**Stocker**, Günther 1996: Die ganz normale Vielfältigkeit des Lesens. Zur Rezeption von Boulevardzeitungen. Münster.

- Brünner, Giesela/Graefen, Gabriele** (Hg.), 1994: Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen.
- Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea/Hanke, Christine/Seier, Andrea** (Hg.), 1999: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main/New York.
- Bublitz, Hannelore** 1999: Diskursanalyse als Gesellschafts-`Theorie`. `Diagnostik` historischer Praktiken am Beispiel der `Kulturkrisen`-Semantik und der Geschechterordnung um die Jahrhundertwende. In: Bublitz/Bührmann/Hanke/Seier, 1999, S.22-48.
- Buer, Ferdinand/Cramer, Alfons/Dittrich, Eckhard/Reichwein, Roland/Thien, Hans-Günter** 1985: Zur Gesellschaftsstruktur der BRD. Beiträge zur Einführung in ihre Kritik. Münster.
- Burgmer, Christoph** (Hg.), 1999: Rassismus in der Diskussion. Berlin.
- Butterwegge, Christoph** 1994: Gewalt an Schulen: Geschichte - Erscheinungsformen - Gegenstrategien. Problemübersicht und Literaturbericht. In: Jäger 1994a, S.39-53.
- Calließ, Jörg** (Hg.), 1995: Der Konflikt der Kulturen und der Friede in der Welt oder: wie können wir in einer pluralistischen Welt zusammenleben? Loccumer Protokolle 65/94. Rehburg/Loccum.
- Cleve, Gabriele/Jäger, Margret/Ruth, Ina** (Hg.), 1998: Schlank und (k)rank. Schlanke Körper - schlanke Gesellschaft. Duisburg.
- Cohen, Philip** 1994: Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multikulturellen Kultur in Großbritannien. In: Kalpaka/Räthzel 1994, S.81-146.
- Colpe, Carsten** 1989: Problem Islam. Frankfurt/Main.
- Curtis, Michael** (Hg.), 1986: The Middle East Reader. New Brunswick.
- Däubler-Gmelin, Herta/Kieler, Kerstin** 1989: Die Rechtsaußen-Parteien und die Frauen. Warum die Republikaner einer Männerpartei sind. In: Konservative und Rechtsextremismus. München.
- Demirovic, Alex** 1992: Vom Vorurteil zum Neorassismus. Das Objekt „Rassismus“ in Ideologiekritik und Ideologietheorie. In: Jäger/Januschek 1992, S.13-36.
- Dietzsch, Martin/Jäger, Margret/Jäger, Siegfried/Schulz, Ulrike** 1997: Der Ruf des Muezzin. Ein Lehrstück über die Neigung deutscher BürgerInnen, eine Religion als Anlaß zu rassistischer Diskriminierung zu mißbrauchen statt religiöse Toleranz zu üben. Duisburg.
- Dietzsch, Martin/Jäger, Margret/Jäger, Siegfried/Kreimeier, Klaus/Link, Jürgen/Link-Heer, Ursula/MitarbeiterInnen der diskurswerkstatt bochum** 1999: Im Auge des Tornados. Die Wirkungen der Bilder. Erklärungen gegen den NATO-Krieg. Dokumentation grüner Diskussionen. Rechte Reaktionen. Der diskursive Weg zur Tornado-Armee. Gemeinsames Sonderheft des DISS-Journals und der kultuRRevolution.
- Disselnkötter, Andreas/Jäger, Siegfried/Kellershohn, Helmut/Slobodzian, Susanne** (Hg.), 1997: Evidenzen im Fluß. Demokratieverluste in Deutschland. Modell D - Geschlechter - Rassismus - PC. Duisburg.
- Drews, Axel/Gerhard, Ute/Link, Jürgen** 1985: Moderne Kollektivsymbolik. Eine diskurstheoretisch orientierte Einführung mit Auswahlbibliographie, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL). 1. Sonderheft Forschungsreferate. Tübingen, S.256-375.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul** 1982: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/Main, 1994.

- Eder, Rudolf/Mölzer, Andreas** (Hg.), 1993: Einwanderungsland Europa? Graz/Stuttgart.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus** 1990: Gewaltbereitschaft aus ethologischer Sicht. In: Rolinski 1990, S.59-85.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus** 1993: Zukunft multikulturelle Gesellschaft? In: Eder/Mölzer 1993, S.129-142.
- Fanon, Frantz** 1969: Die Verdammten dieser Erde. Reinbek bei Hamburg.
- Fend, Helmut** 1980: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Foitzik, Andreas/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios/Seid, Uwe** (Hg.), 1992: „Ein Herrenvolk von Untertanen“. Rassismus - Nationalismus - Sexismus. Duisburg.
- Foucault, Michel** 1981: Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main. 1997. (frz. 1969)
- Foucault, Michel** 1983: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt/Main. (frz. 1976)
- Funke, Hajo** 1989: Republikaner. Rassismus - Judenfeindschaft - nationaler Größenwahn. Berlin.
- Geisen, Thomas** 1996: Antirassistisches Geschichtsbuch. Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt/Main.
- Grimm Sabine/Ronneberger, Klaus** 1994: Weltstadt und Nationalstaat. Frankfurter Dienstleistungsangestellte äußern sich zur multikulturellen Gesellschaft. In: Institut für Sozialforschung 1994, S.91-128.
- Grossner, Claus** (Hg.), 1969: Das 19. Jahrhundert. Eine Team-Prognose für 1970-1980. Hamburg.
- Guillaumin, Colette** 1991: RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielfeld 1991, S.159-174.
- Hafez, Kai** 1997: Öffentlichkeitsbilder des Islam. Kultur- und rassismustheoretische Grundlagen ihrer politikwissenschaftlichen Erforschung. In: Disselnkötter/Jäger/Kellershohn/Slobodzian 1997, S.188-204./
- Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-D./Oehlschläger, Heinz-Jörg/Schwittmann, Dieter** 1985: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen.
- Hagemann, Ludwig** 1990: Christentum und Islam zwischen Konfrontation und Begegnung. Altenberge.
- Hall, Stuart** 1989: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178. S.913-921.
- Hall, Stuart** 1999: Kulturelle Identität und Rassismus. In: Burgmer 1999, S.146-171.
- Heitmeyer, Wilhelm** 1987: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim/München, 1992.
- Heitmeyer, Wilhelm** 1990: Jugend auf dem Weg nach rechts? Rechtsextremismus und Jugendliche. Die pädagogische Arbeit muß an den subjektiven Verarbeitungen der ökonomisch-sozialen Alltagserfahrung ansetzen. In: päd extra & demokratische erziehung 1/2, S.28-32.
- Held, Josef/Horn, Hans-Werner/Leiprecht, Rudi/Marvakis, Athanasios** 1991: „Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst...“ - Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer. Duisburg.
- von Hentig, Hartmut** 1969: Ein Gesamtplan für die Schule? Die Aufhebung der Prognose durch das Lernen. In: Grossner 1969.
- von Hentig, Hartmut** 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien.

- Hock**, Klaus 1986: Der Islam im Spiegel westlicher Theologie. Aspekte christlich-theologischer Beurteilung des Islam im 20. Jahrhundert. Köln.
- Hoenerbach**, Wilhelm (Hg.), 1969: Der Orient in der Forschung. Festschrift für Otto Spies zum 5. April 1966. Wiesbaden.
- Hofmann**, Kirsten 1998: Zwischen Toleranz und rassistischer Stereotypisierung. Der Islam in der Wahrnehmung „linker“ Studierender. In: Cleve/Jäger/Ruth 1998, S.110-123.
- Holzcamp**, Klaus 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main/New York.
- Holzcamp**, Klaus 1984: Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit. In: Braun/Geckeler 1984, S.89-120.
- Holzcamp**, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York.
- Holzcamp**, Klaus 1994: Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? - Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Siegfried Jäger 1994a, S.8-29.
- Hourani**, Albert 1994: Der Islam im europäischen Denken. Frankfurt/Main.
- Huisken**, Freerk 1984: Kritik der bürgerlichen Schule - nebst Kritik der „Erlanger Bildungsökonomie“. In: Mehrwert. Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie, Heft 24, S.23-45.
- Huisken**, Freerk 1998: Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. Hamburg.
- Huntington**, Samuel P. 1996: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München/Wien.
- Hurdeis**, Helmwart/**Hug**, Theo (Hg.), 1996: Taschenbuch der Pädagogik. Band 1. Baltmannsweiler.
- Institut für Sozialforschung** (Hg.), 1994: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Frankfurt am Main/New York.
- Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V.** (Hg.),1993: Rassismus - Fremdenfeindlichkeit - Rechtsextremismus: Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs. Bielefeld.
- Jäger**, Margret 1996: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg.
- Jäger**, Margret/**Jäger**, Siegfried (Hg.), 1992: Aus der Mitte der Gesellschaft (I). Zu den Ursachen von Rechtsextremismus und Rassismus in Europa. Duisburg.
- Jäger**, Margret/**Jäger**, Siegfried/**Müller**, Angelika/**Pfennig**, Joachim 1994: Probleme antirassistischer Jugendarbeit. Entwicklung und Durchführung eines Projektes mit Auszubildenden des RWE. Ein Erfahrungsbericht. In: Siegfried Jäger 1994, S.134-159.
- Jäger**, Margret/**Cleve**, Gabriele/**Ruth**, Ina/**Jäger**, Siegfried 1998: Von deutschen Einzeltätern und ausländischen Banden. Medien und Straftaten. Duisburg.
- Jäger**, Siegfried 1993: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg, 1999.
- Jäger**, Siegfried 1994: Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. Duisburg.
- Jäger**, Siegfried (Hg.), 1994a: Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte - Erfahrungen - Forschung. Duisburg.
- Jäger**, Siegfried 1996: BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg.
- Jäger**, Siegfried 1996a: Diskurstheorien. In: Hurdeis/Hug 1996, S.238-249.

- Jäger**, Siegfried/**Januschek**, Franz (Hg.), 1992: Der Diskurs des Rassismus. Osnabrück. (=Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Bd. 46 ).
- Jäger**, Siegfried/**Januschek**, Franz: Einleitung 1992a: 'Der Diskurs des Rassismus'. In: Jäger/Januschek 1992, S.5-12.
- Jäger**, Siegfried/**Kellershohn**, Helmut/**Pfennig**, Joachim (Red.), 1992: SchlagZeilen. Rostock: Rassismus in den Medien. Duisburg.
- Januschek**, Franz 1986: Arbeit an Sprache. Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft. Opladen.
- Januschek**, Franz 1991: Arbeit und Arbeitslosigkeit. In: Liedke/Wengeler/Böke 1991, S.374-382.
- Januschek**, Franz 1994: J. Haider und der rechtspopulistische Diskurs in Österreich. In: Tributsch 1994, S.284-335.
- Januschek**, Franz 1995: Diskursanalyse als 'Arbeit an Sprache'. In: Schulte-Holtey 1995, S.7-23.
- Januschek**, Franz/**Gloy**, Klaus (Hg.), 1998: Sprache und/oder Gewalt. Osnabrück. (=Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Bd. 57).
- Kabbani**, Rana 1986: Mythos Morgenland. Wie Vorurteile und Klischees unser Bild vom Orient bis heute prägen. München, 1993.
- Kalpaka**, Annita/**Räthzel**, Nora (Hg.), 1990: Von der Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein: Rassismus in Politik, Kultur und Alltag. Köln, 1994.
- Kappel**, Armin/**Kuske**, Silvia 1994: Fundamentalismus - Karriere eines Begriffs. In: Medienprojekt Tübinger Religionswissenschaft 1994, S.62-86.
- Kellershohn**, Helmut 1994: Der Beitrag der Schule zur Entstehung rechtsextremistischer Orientierungen. In: Jäger 1994a, S.30-38.
- Klafki**, Wolfgang 1989: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Braun/Müller/Odey 1989, S.4-33.
- Klemm**, Verena/**Hörner**, Karin (Hg.), 1993: Das Schwert des „Experten“. Peter Scholl-Latours verzerrtes Araber- und Islambild. Heidelberg.
- Kongidou**, Dimitra/**Tsiakalos**, Georgios 1992: Praktische Modelle antirassistischer Arbeit. In: Leiprecht 1992, S.63-76.
- Leiprecht**, Rudolf 1990: „... da baut sich ja ein Haß in uns auf...“ Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen - eine empirische Untersuchung. Hamburg/Berlin.
- Leiprecht**, Rudolf (Hg.), 1992: Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg.
- Leiprecht**, Rudolf 1992a: Auf der Suche nach Begriffen für die antirassistische Arbeit. In: Das Argument 195, S.703-713.
- Leiprecht**, Rudolf 1993: Das Modell 'unmittelbarer und/oder direkte Konkurrenz': Erklärung von Rechtsextremismus oder Rechtfertigungsangebot? In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. 1993, S.68-86.
- Leiprecht**, Rudolf 1994: Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen. Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis. Duisburg.
- Leschinsky**, Achim/**Roeder**, Peter Martin 1983: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt am Main/ Berlin/Wien.
- Lewontin**, Richard C./**Rose**, Steven/**Kamin**, Leon J. 1988: Die Gene sind es nicht ... Biologie, Ideologie und menschliche Natur. München/Weinheim.

- Liedke, Frank/Wengeler, Martin/Böke, Karin** (Hg.), 1991: Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen.
- Link, Jürgen** 1982: Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert. In: kultuRRevoluTion 1, S.6-21.
- Link, Jürgen** 1982a: Kleines Begriffslexikon. In: kultuRRevoluTion 1, S.71.
- Link, Jürgen** 1984: Diskursive Rutschgefahren ins vierte Reich? Rationales Rhizom. In: kultuRRevoluTion 5, S.12-20.
- Link, Jürgen** 1985: Multikulturen: Auf verlorenem Posten gegen den Neonationalismus? In: kultuRRevoluTion 10, S.6-12.
- Link, Jürgen** 1986: Noch einmal: Diskurs, Interdiskurs, Macht. In: kultuRRevoluTion 11, S.4-7.
- Link, Jürgen** 1988: Medien und „Asylanten“ - Zur Geschichte eines Unwortes. In: Tränhard/Wolken 1988, S.50-61.
- Link, Jürgen** 1988a: Über Kollektivsymbolik im politischen Diskurs und ihren Anteil an totalitären Tendenzen. In: kultuRRevoluTion 17/18, S.47-57.
- Link, Jürgen** 1992: Die Analyse der symbolischen Komponenten realer Ereignisse. Ein Beitrag der Diskurstheorie zur Analyse neorassistischer Äußerungen. In: Jäger/Januschek 1992, S.37-52.
- Link, Jürgen** 1992a: Normalismus. Konturen eines Konzepts In: kultuRRevoluTion 27, S.50-70.
- Link, Jürgen** 1992b: Normalismus und Neorassismus. In: Das Argument 195, S.714-722.
- Link, Jürgen** 1994: „Der irre Saddam setzt seinen Krummdolch an meine Gurgel!“ Fanatiker, Fundamentalisten, Irre und Traffikanten- das neue Feindbild Süd. In: Jäger 1994, S.43-92.
- Link, Jürgen** 1999: „Diese Bilder!!“ In: Dietzsch/Jäger/Jäger/Kreimeier/Link/Link-Heer/MitarbeiterInnen der diskurswerkstatt bochum 1999, S.10.
- Link, Jürgen/Link-Heer, Ursula** (1990): Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 77, S.88-99.
- Luther, Martin** 1529: Vom Kriege wider die Türken. In: Aland 1967, S.94-118.
- Luther, Martin** 1530: Heerpredigt wider den Türken. In: Aland 1967, S.119-148.
- Lutz, Helma** 1992: Rassismus und Sexismus, Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Foitzik/Leiprecht/Marvakis/Seid 1992, S.57-80.
- Lücke, Hanna** 1993: „Islamischer Fundamentalismus“ - Rückfall ins Mittelalter oder Wegbereiter der Modere? Berlin.
- Maas, Utz** 1984: Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand. Sprache im Nationalsozialismus. Opladen.
- Meyer, Hilbert** 1980: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/Main 1993.
- Meyer, Hilbert** 1987: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt/Main.
- Miles, Robert** 1989: Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument 175, S.353-367.
- Miles, Robert** 1991: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg/Berlin.
- Miles, Robert/Phizacklea, Annie** 1980: Labour and racism. London.
- Mommsen, Katharina** 1967: Goethes Bild vom Orient. In: Hoenerbach 1967, S.453-470.
- Nave-Herz, Rosemarie** 1994: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.

- Osterkamp**, Ute 1996: Rassismus als Selbstentmächtigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung. Berlin/Hamburg.
- Pelz**, Annegret 1988: Europäerinnen und Orientalismus. In: Das Argument 172/73, S.205-218.
- Pinn**, Irmgard/**Wehner**, Marlies 1992: Das Bild der islamischen Frau in westlicher Sicht. In: Jäger/Januschek 1992, S.179-193.
- Pinn**, Irmgard/**Wehner**, Marlies 1995: EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburg.
- Pipes**, Daniel 1986: Understanding Islam in Politics. In: Curtis 1986, S.83-95.
- von Polenz**, Peter: 1988: deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin/New York.
- Pollock**, Fritz 1955: Gruppenexperiment - ein Studienbericht. Frankfurt.
- Quinkert**, Andreas/**Jäger**, Siegfried 1991: „Warum dieser Haß in Hoyerswerda?“ Die rassistische Hetze von BILD gegen Flüchtlinge im Herbst `91. Duisburg.
- Räthzel**, Nora 1992: Formen von Rassismus in der Bundesrepublik. In: Jäger/Jäger 1992, S.31-48.
- Räthzel**, Nora 1993: Chaotische Moderne und Bekannte Fremde - Zur Kritik einiger Theorien über Rassismus, Xenophobie und Fremdenfeindlichkeit. In: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. 1993, S.33-67.
- Reichwein**, Roland 1985: Das deutsche Schulsystem im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft. In: Buer/Cramer/Dittrich/Reichwein/Thien 1985, S.234-300.
- Reulecke**, Anne-Kathrin 1993: „Die Befreiung aus dem Serail“: Betty Mahmoodys Roman Nicht ohne meine Tochter. In: Klemm/Hörner 1993, S.229- 250.
- Rolinski**, Klaus (Hg.), 1990: Gewalt in unserer Gesellschaft: Gutachten für das Bayrischen Staatsministerium des Innern. Berlin.
- Rommelspacher**, Birgit 1999: Sexismus und Rassismus. In: Burgmer 1999, S.111-126.
- Rotter**, Gernot: Allahs Plagiator 1992. Die publizistischen Raubzüge des „Nahostexperten“ Gerhard Konzelmann. Heidelberg.
- Said**, Edward W.1981: Orientalismus. Frankfurt/Main.
- Said**, Edward W.1994: Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt/Main.
- Said**, Edward W.1999: Die Konstruktion des „Anderen“. In: Burgmer 1999, S.27-44.
- Scheinhardt**, Saliha 1993: Türkinnen in Deutschland. Eine Innenperspektive. In: Balke/Habermas/Nanz/Sillem 1993, S.68-77.
- Schulte-Holtey**, Ernst 1995: Grenzmarkierungen. Normalisierung und diskursive Ausgrenzung. Duisburg.
- Schultze**, Günther 1989: Ausländerfeindlichkeit - woher sie kommt und was man dagegen tun kann. In: Bundesvorstand des DGB (Hg.): Gewerkschaftliche Monatshefte Nr.7. Düsseldorf, S.404-414.
- Schulze**, Reinhard 1991: Vom Antikommunismus zum Anti-Islamismus. Der Kuwait-Krieg als Fortsetzung des Ost-West-Konflikts. In: Peripherie Nr.41, S.5-12.
- Silbermann**, Alphons/**Hüßers**, F. 1995: Der „normale“ Haß auf die Fremden - Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergrund von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. München.
- Sindel**, Lars/**Gloy**, Klaus 1998: Fallen der Toleranz. In: Januschek/Gloy 1998, S.175-202.

- Taguieff**, Pierre-André 1992: Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld 1992, S.221-268.
- Terkel**, Studs 1992: Die sind einfach anders. Wien.
- Terkissidis**, Mark 1998: Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiebaden.
- Trautner**, Bernhard J. 1995: Fundamentalismus der Moderne - Christen und Muslime im Dialog. In: Calließ 1995, S.17-31.
- Tränhard**, Dietrich/**Wolken**, Simone (Hg.), 1988: Flucht und Asyl. Informationen, Analysen, Erfahrungen aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg.
- Tributsch**, Gudmund (Hg.), 1994: Schlagwort Haider. Ein politisches Lexikon seiner Aussprüche von 1986 bis heute. Wien.
- Tsiakalos**, Georgios 1982: Ablehnung von Fremden und Außenseitern. In: Unterricht Biologie 72/73, S.49-58.
- Tsiakalos**, Georgios 1983: Ausländerfeindlichkeit - Tatsachen und Erklärungsversuche. München.
- Tsiakalos**, Georgios 1992: „Interkulturelle Beziehungen: steht ihnen die ‚Natur‘ entgegen?“ In: Foitzik/Leiprecht/Marvakis/Seid 1992, S.35-56.
- UNESCO** 1994: Tolerance: the threshold of peace. A teaching/learning guide for education for peace, human rights and democracy. Paris.
- UnterstützerInnengruppe „Bleiberecht für alle Roma“ Tübingen/Reutlingen** 1992: „Antirassistische Arbeit - Linksradikaler Anspruch und realpolitische Praxis. Erfahrungen einer UnterstützerInnengruppe. In: Foitzik/Leiprecht/Marvakis, Seid (1992), S. 185-198.
- van Dijk**, Teun A.1987: Communicating racism. London.
- van Dijk**, Teun A.1991: Rassismus heute: Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus. Duisburg.
- van Dijk**, Teun A. 1992: Rassismus-Leugnung im Diskurs. In: Jäger/Januschek 1992, S.103129.
- van Dijk**, Teun A.1999: Presse und Eliterassismus. In: Burgmer 1999, S.127-145.
- Wagner**, Ulrich 1982: Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile - Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken - Eine empirische Untersuchung. Berlin (West).
- Wippermann**, Wolfgang 1999: Antiziganismus. In: Burgmer 1999, S.92-110.
- Wodak**, Ruth 1994: Formen rassistischen Diskurses über Fremde. In: Brünner/Graefen 1994, S.265-284.
- Wodak**, Ruth/**Cillia de**, Rudolf/**Reisigl**, Martin/**Liebhart**, Karin/**Hofstätter**, Klaus/**Kargl**, Maria (Hg.), 1998: Zur Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt/Main.
- Zirker**, Hans 1993: Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderung. Düsseldorf.

# Anhang

# 1. Anhang

## 1.1. Transkript der Gruppendiskussion<sup>1</sup>

|    |      |   |
|----|------|---|
| 1  | L    | Das ist also der Fall, um dens jetzt gehn soll.(3) Und wir sehn also praktisch es is, eh,               |
| 2  | L    | (5) es sind hier zwei Parteien, von denen die Rede ist, das eine ist also / diese /                     |
| 3  | SM   | (hh)  |
| 4  | L    | Muslimin Fereshta Ludin, (..) die also sich weigert / zumindest während des                             |
| 5  |      | Unterrichtens ihr Kopftuch abzunehmen und die andere Partei ist die Kultusministerin /                  |
| 6  |      | die sie daraufhin nicht in den Schuldienst übernehmen will. (..) Nun haben ja sicherlich                |
| 7  |      | beide / Parteien <u>Gründe</u> für ihre Entscheidung. Über die Motive der <u>Muslima</u> wird in        |
| 8  |      | dem Artikel / nichts ausgesagt. Wir erfahn nicht, warum sie das Kopftuch trägt                          |
| 9  |      | beziehungsweise warum, eh, sies nich abnimmt (..) ehm / aber die Gründe der /                           |
| 10 |      | Kultusministerin, die werden genannt. (..) Also, wenn sie sagt, es bestehe die Gefahr (..)              |
| 11 |      | der Vereinnahmung des Kopftuches als, eh, politisches Symbol beziehungsweise / sagt,                    |
| 12 |      | das Kopftuch sei in der innerislamischen Diskussion / ein Symbol der kulturellen                        |
| 13 |      | Abgrenzung. Jetzt würde mich <u>erstma</u> intressieren, was das wirklich konkret heißt, denn           |
| 14 |      | erstma sind das ja relative Worthülsen / also nach <u>euerm</u> Alltagsverständnis was, was             |
| 15 |      | bedeutet das konkret? Welches Konfliktpotential liegt im Tragen eines Kopftuches oder                   |
| 16 | L    | könnte im Tragen eines Kopftuches in der schulischen Institution / bestehen?                            |
| 17 | Max  | (11) Ja, ich  |
| 18 | Max  | wollt halt sagen, eben, dass das Kopftuch ja wie gesagt, wie schon erwähnt,                             |
| 19 |      | ehm en Symbol jetzt der islamistischen Welt is. / Oder auch, eh, ich weiß ja nicht, ob, eh, in          |
| 20 |      | (hh) is wahrscheinlich nich dieser, denn das is eben jetzt, eh, eh / auf politischen                    |
| 21 |      | Hintergründen / jetzt beruht, dass die jetzt, irgendwie jetzt das Kopftuch tragen muss /                |
| 22 |      | oder möchte und, ehm, ich mein, wenn die jetzt in den deutschen Schuldienst                             |
| 23 |      | übernommen werden <u>möchte</u> , ich mein, dann muss sie sich ja auch eigentlich auch / so             |
| 24 |      | weit integriern, dass sie sich eben nicht <u>demonstrativ</u> jetzt mit dem, ehm, Kopftuch da           |
| 25 |      | im Unterricht zeigen kann, also / und ich glaub nicht, dass sie da erwarten kann jetzt                  |
| 26 |      | von einer andern Gesellschaft da / <u>dass</u> sie jetzt (..) wenn sie so demonstrativ wie jetzt        |
| 27 |      | als Muslimin verausgab. Denn es is ja schon ziemlich demonstrativ, wenn ich jetzt, eh,                  |
| 28 | Max  | vor ne Schulklasse hintrete und son <u>Kopftuch</u> aufhabe (..) ich mein (3) (hh)                      |
| 29 | SM   | (hh)  |
| 30 | Max  | problematisch   |
| 31 | Dirk | (hh) Gar nichts.  |
| 32 | L    | Bitte? Ach so(..) Das heißt also sowohl   |
| 33 | L    | für isla- für / Islamismus  |
| 34 | Max  | Ja, ich mein, eh, (hh) das is vielleicht en bisschen zu   |
| 35 | Max  | pauschal, aber / ich glaub, dass das Kopftuch jetzt / für etwas steht, eigentlich für eine              |
| 36 |      | andere Kultur jetzt überhaupt, ich mein weil / wenn ich überlege, wer bei uns mitm                      |
| 37 |      | Kopftuch rumlaufen, das is nun mal so (..) ich mein auch viele würden das eben als ganz                 |
| 38 |      | auch fremdartig ansehen, is es ja auch im Prinzip ne andre Kultur jetzt (..) und ich mein,              |
| 39 |      | wenn sie jetzt, eh, wenn, eh, darauf <u>besteht</u> , dass sie das Kopftuch jetzt innerhalb / des       |
| 40 |      | Schuldienst <u>trägt</u> , dann sagt sie damit ja aus, dass sie auf keinen Fall jetzt gewillt is, jetzt |
| 41 |      | irgendwelche Kompromisse jetzt einzugehen und sich, eh, versuch / versucht jetzt in /                   |
| 42 |      | ehm / das Gefüge zu integriern. Dann kann sie ja nich erwarten, dass sie jetzt mit ihrer                |
| 43 |      | Haltung da, wenn sie eben mit der, eh deutschen, also / Kultusministerium (h) en Stück                  |
| 44 |      | näher kommen, dass sie da eben voll akzeptiert wird (hh) das geht einfach nich.                         |
| 45 | L    | (3) Und was meinen die andern? Nils.  |
| 46 | SM   | (hh)  |
| 47 | Nils | Ich denke, ganz intressant wäre mal /   |
| 48 | Nils | das Gegenstück / aber das könn wir ja hier natürlich jetzt nich klären / wie es wäre, wenn              |
| 49 |      | eine Europäerin, eh, in einem, in einem islamischen Land Lehrerin werden möchte, die                    |

<sup>1</sup> Die Gruppendiskussion fand statt am 24.11.1998.

Die Legende zur Transkriptionsweise findet sich auf Seite 39.

|     |      |  |                                   |
|-----|------|--|-----------------------------------|
| 50  | Nils | kein Kopftuch trägt.   | Nein, das ist nich uninteressant. |
| 51  | Paul | Das ist eine völlig <u>uninteressante</u> Frage.   |                                   |
| 52  | Nils | Es wäre intressant die Frage, eh, wie das jeweilige Land, eh, reagieren würde, denn da is                  |                                   |
| 53  |      | es ja nun, eh, religiöses Ritual oder, oder eine bestimmte Sitte / die man verfolgt, dass                  |                                   |
| 54  |      | Frauen da nun Kopftücher tragen. Wenn eine Europäerin kommt, die also nicht diesen                         |                                   |
| 55  |      | Glaub / eh / zu diesem Glauben zählt, eh, die kein Kopftuch trägt, wie die dort                            |                                   |
| 56  | Nils | aufgenommen werden würde.  | Nein das ist nicht                |
| 57  | Paul | Das ist ausgesprochen lächerlich.  |                                   |
| 58  | Nils | lächerlich.  |                                   |
| 59  | L    | Was findest du daran lächerlich Paul?  |                                   |
| 60  | Paul | Ich komme aus einem Staat, in dem es /   |                                   |
| 61  | Paul | ehm / einen Großteil / eh / Moslems gibt. (..) Und, eh   |                                   |
| 62  | L    | Sagst du gerade kurz, wo du herkommst?   |                                   |
| 63  | Paul | Syrien. Ich komme aus Syrien. Und / ehm / eh / ich denke, man kann die ganzen                              |                                   |
| 64  |      | Fundamentalistinnen besonders dann sehn, wenn man / eh, in Syrien durch die Innenstadt                     |                                   |
| 65  |      | fährt mit dem Auto. Dann sieht man nämlich die islamischen Frauen ohne Kopfbedeckung                       |                                   |
| 66  |      | Auto fahrn. Ehm, ich darf außerdem noch darauf hinweisen, dass höhere Positionen in                        |                                   |
| 67  |      | Syrien immer mehr mit Frauen / besetzt werden. Und die meisten von diesen Frauen tragen                    |                                   |
| 68  |      | auch keine Kopftücher. Diese Geschichte mit den Kopftüchern ist schlichtweg eine                           |                                   |
| 69  |      | Legende. (..) Also, wenn ich an <u>meine</u> Heimat denke, dann würd ich sagen, dass sicherlich            |                                   |
| 70  |      | über die Hälfte, <u>weit</u> über die Hälfte <u>kein</u> Kopftuch tragen. In meiner Familie tragen auch    |                                   |
| 71  |      | <u>sehr</u> viele (..) durchaus streng islamische Frauen <u>kein</u> Kopftuch. Ehm, ich halte das, eh, ich |                                   |
| 72  |      | halte das / diese, diese versteinerte Ansicht vieler (..) Europäer, dass, eh, zum Islam für                |                                   |
| 73  |      | Frauen zwingend ein Kopftuch gehört, eh, für ein / absurdes Gerücht. Es / wenn meine                       |                                   |
| 74  |      | Mutter nach Syrien kommt und kein Kopftuch trägt, dann wird ihr ja auch nicht                              |                                   |
| 75  |      | nachgesagt, dass sie, dass sie nicht religiös is. Das mag im Iran so sein, weil das ja nun ein             |                                   |
| 76  |      | Staat is, bei dem die Religion verpflichtend ist / ehm / das ist allerdings in / eh, Syrien so             |                                   |
| 77  |      | nicht, das ist in Jordanien so nicht / eh, das ist in der Türkei so nicht, das is in sehr vielen /         |                                   |
| 78  |      | ehm, eh (..) Nah-Ost-Staaten, in denen der Islam eine der wichtigen Religionen ist / so                    |                                   |
| 79  |      | nicht haltbar. Und / ehm / außerdem muss man dazu noch sagen, dass es, eh, in                              |                                   |
| 80  |      | diesen Nationen auch sehr viele <u>Christen</u> gibt. Ich glaube, in Syrien haben wir en Anteil            |                                   |
| 81  | Paul | von zwanzig Prozent Christen / und über die kann auch keiner meckern.                                      |                                   |
| 82  | MS   | <i>(lachen (3))</i>  |                                   |
| 83  | Paul | Deswegen halt ich diesen Einwand, diesen Einwand, den Nils da gegeben hat für hinfällig,                   |                                   |
| 84  |      | weil, eh, es eben einmal nicht der Wahrheit entspricht, dass Frauen, die <u>kein</u> Kopftuch              |                                   |
| 85  |      | tragen, nicht unterrichten dürfen. Weil, es is, eh, im Prinzip nicht mehr wichtig. Das hält                |                                   |
| 86  |      | jeder so, wie er will. Es gibt da natürlich noch bestimmte Gruppen von / ehm / eh /                        |                                   |
| 87  |      | muslimischen Frauen, die / ehm, nach wie vor Kopftuch tragen und sich komplett bedecken                    |                                   |
| 88  |      | und über diese Frauen meckern, die das <u>nicht</u> tun, aber das ist doch wohl / eine Minderheit          |                                   |
| 89  |      | / und, ehm / ja, im Übrigen muss ich dazu sagen, dass ich diese Diskussion aus genau aus                   |                                   |
| 90  |      | diesen Gründen, unter anderem, auch für recht überflüssig halte, weil ich auch nicht weiß,                 |                                   |
| 91  |      | wo die Symbolwirkung eines Kopftuches nun wirklich, eh, <u>bestehn</u> soll. Aber darüber könn             |                                   |
| 92  | Paul | wir nachher noch reden.  |                                   |
| 93  | Lars | Also, eh, zum einen wollt ich auch noch mal kurz auf Nils, ehm /   |                                   |
| 94  | Lars | ant / oder auf Nils These antworten, wenn er nämlich (..) und zwar würd ich sagen /                        |                                   |
| 95  |      | irgendwie Nutzen absprechen, was bringt es uns, wenn wir / in die andern Länder                            |                                   |
| 96  |      | reinkucken. Wollen wir da Beispiele suchen, wolln wir kucken / nur weil die das nich                       |                                   |
| 97  |      | machen, machen wir das auch nich. Es hilft nichts, sich auf andere Länder zu konzentriern,                 |                                   |
| 98  |      | sondern, ich meine, wir sind nun mal (..) Deutsche, mehr oder weniger und / eh, und wir                    |                                   |
| 99  |      | müssen uns eben auf unser, auf unser soziales Umfeld konzentriern und können nich /                        |                                   |
| 100 |      | irgendwie ( <i>hustet</i> ) uns <u>Hilfen</u> aus andern / und auch noch negative, also sagen, da, da, die |                                   |
| 101 |      | Deutschen dürfen auch / ehm, nicht / ehm, ohne Kopftuch oder <u>mit</u> Kopftuch, also wenn                |                                   |
| 102 |      | sie <u>kein</u> Kopftuch würde, an einer islamischen Schule unterrichten. Das, das gibt uns ja             |                                   |
| 103 |      | immer noch nicht das Recht eine / islamist- oder eine Muslima aus dem deutschen                            |                                   |
| 104 | Lars | Schulunterricht, zu, ehm / also zu / exintegriern  | Ein weiterer Punkt is,            |
| 105 | MS   | <i>(lachen (3))</i>  |                                   |
| 106 | Lars | wenn man sagt, ehm, dass / diese Frau keine Kompromisse eingehn will, das is doch schon                    |                                   |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 107 |      | en sehr großer Kompromiss, wenn sie so weit assimiliert ist, dass sie an einer deutschen               |
| 108 |      | Schule unterrichten will. (..) Das heißt, sie / geht den Kompromiss / insoweit ein, / dass sie         |
| 109 |      | eben / auf alles oder auf vieles verzichtet / nur eben / ihr Kopftuch scheint ihr <u>so</u> wichtig zu |
| 110 |      | sein / dass sie / ehm, eben, ganz besonderen Wert darauf legt und es eben nicht ablegen                |
| 111 |      | möchte, en nat / en Assimilierungsgrad muss auf jeden Fall vorhanden sein, sonst könnte sie            |
| 112 |      | gar nicht deutsche Kinder / erziehn und, und, eh, als Referendarin mit denen                           |
| 113 |      | zusammenarbeiten und Kooperation suchen / und das is eigentlich auch der springende                    |
| 114 |      | Punkt, wenn du in einer / Grundschule bist, jetzt komm ich zu Max / sagen wir, du hast                 |
| 115 |      | eine Schule / und / du kannst die Schule / ja nicht als / ehm, als hermetisch abgeriegelten            |
| 116 |      | Raum innerhalb der Gesellschaft sehn. Wenn du eine multi-kulturell orientierte Gesellschaft            |
| 117 |      | hast, wo es Frauen gibt, die Kopftücher tragen, was bringt es einem dann, in einer Schule /            |
| 118 |      | ein homogenes / Lehrerspektrum zu behalten, also nur deutsche und, ehm, deutsche                       |
| 119 |      | Männer und Frauen, wenn die Kinder, nachdem sie aus der Schule kommen / gleich mit der                 |
| 120 |      | multi-kultur / eh, mit dem / ehm, multi / oder mit dem, mit dem Zeichen der multi /                    |
| 121 |      | kulturell / alität konfrontiert werden / ich meine, dann kann man es auch genauso gut (h)              |
| 122 | Lars | Schule kopieren und bereits <u>dort</u> anfangen, <u>Toleranz</u> (..) zu lernen.                      |
| 123 | L    | Wichtiges Stichwort,   |
| 124 | L    | da würd ich später noch gerne drauf zurückkommen. Toleranz. Aber Jörg, du hattest                      |
| 125 | L    | dich gemeldet. Was denken denn   |
| 126 | Jörg | Ehm, nee, das hat Lars schon (h) größtenteils gesagt.(hh)  |
| 127 | L    | die ändern? Also (3) Ich will jetzt nicht nur zwei, drei Meinungen hörn (hh). Anja, was                |
| 128 | L    | denkst du denn dazu?   |
| 129 | Anja | Ja, ich denke, ich denke auch, dass wir irgendwie, eh, also ich  |
| 130 | Anja | würde Lars da zustimmen, dass / sie ja schon irgendwie kompromissbereit is und ich mein,               |
| 131 |      | man weiß ja nun auch nicht, <u>warum</u> sie das Kopftuch tragen will, aber, ehm / warum soll          |
| 132 |      | sie das nicht tun, auch wenns ihre Relig / <u>wenns</u> jetzt ihre religiöse Überzeugung ist,          |
| 133 |      | oder so, das / is doch auch akzeptabel, das hat ja nicht weiter da mit dem Unterricht zu               |
| 134 | Anja | tun, deswegen kann sie ja trotzdem (..) auch die Kinder unterrichten.                                  |
| 135 | L    | (..) Gibts da noch   |
| 136 | L    | andere Meinungen zu? Oder seid ihr euch jetzt da alle / einig?   |
| 137 | Lars | (3) (hh) Es is natürlich en  |
| 138 | Lars | bisschen, ehm, problematisch, also jedenfalls so wie der / Islam bei uns behandelt wird /              |
| 139 |      | durch die Medien und alles / ehm / ehm / is er ja schon ziemlich / also negativ bewertet               |
| 140 |      | so bei / in unsrer Gesellschaft, und wenn ich mich zum Beispiel mal dran erinnere, dass /              |
| 141 |      | ehm, wann war das, in den sechziger, siebziger, achtziger Jahr / ehm, dass die                         |
| 142 |      | Kommunisten dann, die KP-Mitglieder also vom Lehrer / ehm, Job ausgegrenzt wurden,                     |
| 143 |      | eh, es is schon so, dass man besonders in Grundschulen / und, und in den Schulen, die,                 |
| 144 |      | was weiß ich, nur bis zum neunten / ehm, Schuljahr / reichen, dass man da aufpassen                    |
| 145 |      | muss, dass die Lehrer nicht irgendwie, ehm, die Kinder beeinflussen, in irgendeiner Weise,             |
| 146 | Lars | politisch, ideologisch oder so, aber, eh, das kann man ja kontrolliern. Ich weiß                       |
| 147 | L    | Wie denn?  |
| 148 | Lars | nicht. Wie haben die das bei den KP-Mitgliedern gemacht? Willkürlich, ne?                              |
| 149 | MS   | (lachen (3))   |
| 150 | Lars | Nee, ich weiß es nich, jedenfalls, <u>das</u> sind Punkte / an denen muss man kucken, wie              |
| 151 |      | behandelt man so ein Thema, weil, es, es könnte ja rein theoretisch <u>wirklich</u> sein (..) dass     |
| 152 |      | will ich ja auch niemand irgendwie absprechen, diese, diese Angst oder so, wenn das                    |
| 153 |      | überhaupt ne Angst is / dass die Lehrerin jetzt / irgendwas religiös fundamentalistisches              |
| 154 |      | dort, den Kindern / ehm, nahe bringen würde. Ich meine, eh, das <u>könnte</u> ja sein, das, das        |
| 155 |      | weiß ich ja nich. Das heißt, <u>hier</u> könnte man ja irgendein Kontrollorgan einsetzen oder          |
| 156 |      | versuchen das / en <u>bisschen</u> zu überprüfen (..) und so eben allen, irgendwie gerecht             |
| 157 |      | zu werden, damit nicht einige, ehm, ihrem Sicherheitsbedürfnis, ehm, total (..) unbefriedigt           |
| 158 | Lars | sind.  |
| 159 | L    | Und was denken die anderen dazu, zu dem Vorschlag? So damit umzugehen? (3)                             |
| 160 | L    | Also, sprich auf der einen Seite Lehrerinnen / oder muslimische Lehrerinnen unterrichten               |
| 161 |      | lassen also auch mit Kopftuch unterrichten zu lassen und aber, ehm, zu kucken, ob man                  |
| 162 | L    | es / irgendwie / du sachttest, kontrolliern kann. (..) Dirk.   |
| 163 | Dirk | Ja. Es muss ja so  |

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 164 | Dirk | funktionieren, ich mein, es is, das is ja gar, gar keine Frage, dass / ehm, es is ja auch (hh)      |
| 165 |      | gewesen, nach dem zweiten Weltkrieg alte Lehrer einzustellen / und da hat auch keiner               |
| 166 |      | gesagt, wer weiß, ob die uns nicht die Nazi-Ideologie wieder ein / indoktrinieren (hh) wir          |
| 167 |      | müssen ja irgendwo stehn, ich mein, ich würd das schon irgendwie auch wollen, (hh)                  |
| 168 |      | dass, das, irgendwie, dass da irgendwie ne Angst geschürt wird, die nicht begründet wird,           |
| 169 | Dirk | begründet (h)   |
| 170 | L    | Paul?   |
| 171 | Paul | (räuspert sich) Also, ich muss sagen, das mit den Nazi / eh, mit dem                                |
| 172 | Paul | Nazi / eh, ach, tschuldigung, das mit der nationalsozialistischen Ideologie ist ein sehr            |
| 173 | Paul | harter Vergleich, ehm, ehm  |
| 174 | Dirk | (hh) (h) viel, oder sehr viele kriminalistische Ideologien  |
| 175 | Paul | Ja, ja, gut, also, das, das seh ich etwas anders, aber ich will auch gar                            |
| 176 | MS   | (Nebengespräche (5))  |
| 177 | Paul | nich, eh, eh, so sehr darauf eingehn, viel interessanter finde ich dass / ehm (..) dass, eh, diese  |
| 178 |      | / Kontrollorgan da / eh, von Lars verlangt wird (..) ich weiß nicht, ob das / ehm (..) ich          |
| 179 |      | weiß nicht, ob das / ob das gut is, wenn, wenn / eh, wenn / ja, soll da so ne (..) mir gefällt      |
| 180 |      | das nich, ich kann nich genau sagen warum, aber ich / hab das Gefühl, dass wenn ein                 |
| 181 | Paul | Lehrer ständig auf seine Ideologie hin untersucht wird, er (5) ach, ich weiß es nich                |
| 182 | Lars | Also /  |
| 183 | Lars | darf ich ganz kurz?   |
| 184 | SM   | (hh)  |
| 185 | L    | Ich, glaube, Anja hatte sich zuerst gemeldet, oder is   |
| 186 | L    | das jetzt   |
| 187 | Lars | Ich wollte <u>ganz</u> kurz, direkt was dazu sagen. Ich hab ja nich gesagt / ehm, wie               |
| 188 | Lars | das Kontrollorgan aussehn soll. Das Kontroll / das Kontrollorgan in Führungszeichen                 |
| 189 |      | könnte ja auch / so aussehn, dass / eh, auf Reaktionen der Kinder, zum Beispiel /                   |
| 190 |      | eingegangen wird, also, wenn eben das Kind nach Hause kommt und sagt, Mama / eh,                    |
| 191 | Lars | heut hab ich son / eh, Antragschein (lacht) bekommen und, eh, (..) na ja,                           |
| 192 | MS   | (lachen (3))  |
| 193 | Lars | so jedenfalls so, übertrieben natürlich / dass man dann / eben so was <u>nachprüft</u> und falls es |
| 194 |      | dann wirklich stimmt (..) ehm, auch Konsequenzen zieht, also nich so / <u>präventiv</u> die         |
| 195 |      | ganze Zeit kucken, aber <u>wenn</u> dann irgendwas passiert, auch wirklich Ko /                     |
| 196 |      | Konsequenzen ziehen, das halt ich aber auch bei jedem Rechten, eh, oder rechts- oder                |
| 197 | Lars | linksradikalen Lehrer, der seine Ideologie / propagiert, eh, auch für / sinnvoll.                   |
| 198 | L    | Ansch /   |
| 199 | L    | Ansch / was, du meinstest An / An / Meldung? An /? Also, An / ach <u>Antragstellung</u> war         |
| 200 | L    | der Begriff. Ja, ja, für ne, für ne fundamentalistische   |
| 201 | Lars | Ja, zum Beispiel. Ich möchte in diese   |
| 202 | Lars | fundamentalistische Weltorganisation eintreten.   |
| 203 | L    | (lacht) Ja, Anja, du.   |
| 204 | Anja | Das war eigentlich  |
| 205 | MS   | (-----lachen-----)  |
| 206 | Anja | auch das, was ich noch sagen wollte, also die Kontrolle wird eigentlich heutzutage (..)             |
| 207 |      | schon von den Eltern ausgeübt, ich mein, wenn die Kinder nach Hause kommen / und /                  |
| 208 |      | ehm / den Eltern passt irgendwas nich oder so, die greifen da schon (..) ziemlich (h)               |
| 209 |      | zumindest aus <u>meinem</u> Erfahrungsbereich dann auch, ehm, in den Schul / also / Alltag          |
| 210 |      | ein und, und sprechen mit Lehrern und versuchen da irgendwas zu ändern. Oder sagen                  |
| 211 |      | auch ganz klar, wenn ihnen was nicht passt. Also, die Kontrolle is in <u>dem</u> Sinne ja           |
| 212 | Anja | gegeben.  |
| 213 | Nils | Ja, nun muss man dieser Ministerin zugute halten, dass Baden-Württemberg ein                        |
| 214 | Nils | überwiegend katholisches Land is und wir wissen, was, eh, es für einen Aufruhr gegeben              |
| 215 |      | hat, als das Kruzifix-Urteil, also das Kruzifix-Urteil gab und <u>vielleicht</u> gibts / eh, is das |
| 216 |      | noch bei einigen, eh, Leuten im Hinterkopf, dass man sagt, also jetzt wird schon <u>wieder</u> ,    |
| 217 |      | also der strengkatholische Glaube, wir wissen, dass / diese Gemeinden oder auch, eh, ja,            |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 218 |      | eh, ja, eh, in Baden-Württemberg und Bayern sehr für <u>sich</u> sind und sowieso auch, eh, für      |
| 219 |      | sich bleiben möchten und en bisschen Probleme haben / Menschen zu integrieren. Und, eh,              |
| 220 |      | zum anderen sagt sie aber, sie könne allgemein keine / Lehrerinnen / eh, weiter                      |
| 221 |      | ausschließen, die Kopftücher tragen, weil es gegen das Grundgesetz verstößt, aber wenn               |
| 222 |      | sie das sagt, dann, eh, is das durchaus sofort ein Widerspruch zu dem, was sie jetzt selbst          |
| 223 |      | tut, denn wir haben Artikel drei, das is der Grund / Gleichberechtigungsgrundsatz und                |
| 224 |      | wenn sie <u>eine</u> Lehrerin mit Kopftuch einstellt, dann muss sie auch andere einstellen, das      |
| 225 |      | geht nich, dass sie sagt, die eine stell ich ein und die andere nich, das, eh, und diese             |
| 226 |      | Kontrollfunktion, die Lars da / eh, beschrieben hat, fußen eben meiner Meinung dann                  |
| 227 |      | auch, meiner Meinung nach dann auch nich / ehm, also, entweder muss man sagen / eh,                  |
| 228 |      | generell ja oder generell nein. Und ich sehe dieses Kopftuch nich als besondere, als                 |
| 229 |      | besonderes Übergreifen einer politischen / Richtung, sondern es is halt ihr Glaube und               |
| 230 | Nils | der is zu respektiern. Ich wollte genau  |
| 231 | Paul | <u>Was</u> wolltest du jetzt genau sagen?  |
| 232 | SW   | (lacht)  |
| 233 | Nils | sagen, dass sie / das, was sie <u>jetzt</u> vorschlägt, nicht machen kann. Sie kann nich sagen / eh, |
| 234 |      | die eine Lehrerin mit Kopftuch nehm wir an und die andere nicht.                                     |
| 235 | Paul | Anfänglich hast du   |
| 236 | Paul | (hh)   |
| 237 | Nils | (hh) Und zum anderen sollte man ihr zugute halten / ja, man kann ja nich nur <u>eine</u> /           |
| 238 | Nils | eine Richtung verfolgen. Man kann ja nich nur sagen, diese Ministerin, eh, hat da ein                |
| 239 |      | völlig falsches Urteil, eh, abgegeben, man muss ihr zugute halten, welche / welche                   |
| 240 |      | Voraussetzung sie, welcher Hintergrund da ist. Und der Hintergrund <u>is</u> nun mal eine            |
| 241 |      | katholische Gemeinde und eine Ge / Gemeinde, die Schwierigkeiten hat / selbst Nord /                 |
| 242 |      | Norddeutsche, eh, zu integrieren, das wissen wir ganz genau. Die sind sehr für sich und              |
| 243 | Nils | das hängt / muss man auch berücksichtigen.   |
| 244 | L    | Jörg, du hattest dich vorhin gemeldet, is das  |
| 245 | L    | noch aktuell?  |
| 246 | Jörg | Ehm, ja, ich wollte im Grunde auch nur sagen, dass man / also, Lehrerinnen                           |
| 247 | Jörg | eigentlich gar nicht kontrollieren kann, ich mein, dadurch würde man die auch irgendwie              |
| 248 |      | wieder ausgrenzen, wenn / gerade solche, die irgendwie in Verdacht geraten sind /                    |
| 249 |      | andauernd kontrolliert werden würden und außerdem, wenn sich da meinetwegen jemand                   |
| 250 |      | in den Unterricht setzt und da mal zuhört, dann würden die bestimmt nich / ihre                      |
| 251 |      | Meinung da verbreiten und von daher könnte man das, eh, eigentlich auch gar nich                     |
| 252 | Jörg | kontrolliern.  |
| 253 | Dirk | (hh) Ehm, ich wollte was sagen, ich, eh, Artikel fünf im   |
| 254 | L    | Ja, Dirk?  |
| 255 | Dirk | Grundgesetz, glaub ich Artikel der Freizügigkeit (hh) jeder kann in                                  |
| 256 | MS   | (lachen (3))   |
| 257 |      | Deutschland ja da wohnen und arbeiten, wo er will, das is egal, was die katholische                  |
| 258 |      | Gemeinde dazu (h) oder nicht, ich mein, ehm (..) das wollt ich dazu noch sagen und / eh,             |
| 259 | Dirk | die, diese Frau (..) ja, eh, phf, jetzt weiß ich nich mehr, was ich sagen (hh)                       |
| 260 | Lars | Ehm, aber jetzt  |
| 261 | Lars | is natürlich (4) also man kann ja auch ne, also, ohne jetzt meine vorherigen Standpunkt              |
| 262 |      | irgendwie zu revidieren, aber man könnte ja auch noch en bisschen anders an das Problem              |
| 263 |      | rangehen und zwar sagen, wenn jetzt jemand, also auch in unser, innerhalb unser soziales             |
| 264 |      | Umfeldes, wenn jetzt ein katholischer Lehrer zum Beispiel / mit / ehm, wirklich, was                 |
| 265 |      | weiß ich, religiösen Ornamenten oder Symbolen geschmückt ist / sagen wir, der kommt                  |
| 266 | Lars | mit Kutte ins mit Kutte in Unterricht, dann würden / <u>auch</u> Stimmen laut                        |
| 267 | MS   | (lachen (2))   |
| 268 | Lars | werden / die wahrscheinlich besonders von / evangelischer, oder, oder, oder nicht /                  |
| 269 |      | christlichen Religionen (..) oder, Ath / Atheisten ne? Die sagen würden, nee, nee, nee, nee,         |
| 270 | Lars | auf gar keinen Fall kommt der hier mit Kutte rein. Die Kutte muss er ausziehen,                      |
| 271 | MS   | (lachen (3))   |
| 272 | Lars | bevor er Unterricht macht. Ich glaub / worauf das hier alles hinausläuft is, dass / es für /         |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 273 |      | deutsche christliche Lehrer relativ <u>einfach</u> ist, auf christliche Symbolik zu verzichten /         |
| 274 |      | denn wenn sies / wünschen, gibts ja immer noch den jeweiligen Religionsunterricht, in                    |
| 275 |      | dem man sich mit der / christlicher Symbolik, ehm, schmücken kann, wie man will, als,                    |
| 276 |      | da kann man auch mit Kutte reinkommen, also, wenn man katholischen Unterricht gibt,                      |
| 277 |      | (..) und / eh, das is alles in Ordnung, nur, für solche, eh (..) also bei uns in den Schulen             |
| 278 |      | haben wir ne ganz klare Trennung eigentlich von Religion und (..) normaler Schule. Und                   |
| 279 |      | zwar im Religionsunterricht und die andern Schulfächer. Nur, Religionsunterricht (..) es                 |
| 280 |      | gibt nur evangelischen und katholischen Religionsunterricht und sonst nur Werte und                      |
| 281 |      | Normen oder Ethik. Das heißt / Muslime, es gibt kein, kein, ehm, islam / eh, mus / ehm /                 |
| 282 | Lars | islamistischen, is / islamischen, <u>natürlich</u> , islamischen Religionsunterricht                     |
| 283 | Jörg | islamischen  |
| 284 | Lars | und / ehm, keinen jüdischen Religionsunterricht / und deswegen, eh / fällt ihnen diese                   |
| 285 |      | Trennung, glaub ich, nich so leicht, weil sie gar nich diese, diese, eh, zwei Plattformen                |
| 286 |      | haben, auf denen sie sich / ausdrücken oder arti / artikulieren können. Wenn sie jetzt, auch             |
| 287 |      | en, ehm, Religionsunterricht hätten, dann könnte man jetzt sagen, pass auf, das Kopftuch                 |
| 288 |      | musst du in deinem <u>weltlichen</u> Unterricht (..) der, oder, was heißt <u>musst</u> ? Dann könnte man |
| 289 |      | den Vorschlag machen und der wär vielleicht auch / eher akzeptabel, wenn man sagen                       |
| 290 |      | würde / das Kopftuch, auf das musst du in deinem weltlichen Unterricht verzichten, weil                  |
| 291 |      | wir / ehm, wir verzichten bewusst auf all / solche (..) irgendwie, in irgendeiner Weise                  |
| 292 |      | symbolhaften, eh, ehm, Kleidungsstücke, oder, oder, oder Symbol, eh, ja, Symbole, aber in                |
| 293 |      | dem Religionsunterricht, da (..) is es dir frei, ehm, / das zu tragen und, also, sich dazu zu            |
| 294 |      | bekennen, (3) weil da is ja dann ein ganz <u>bewusstes</u> Verhältnis is. Da weiß man ja dann,           |
| 295 | Lars | worums geht. Da sind ja die Karten auf dem Tisch / sozusagen.  |
| 296 | L    | (hh) aber wir haben  |
| 297 | L    | gleich <u>Pause</u> . Ich würd die gern nach hinten verlegen, die Pause, dann könnt ihr vorher in        |
| 298 |      | die große Pause gehen. (..) Dass wir jetzt durch / durch / machen. (..) Gut, (h) ich möchte              |
| 299 |      | jetzt gern ein Blitzlicht machen. Ich möchte gern, dass / ehm, alle diejenigen, die noch                 |
| 300 |      | nichts dazu gesagt haben, nur ganz kurz / ehm, sagen, was sie dazu denken, was ihnen                     |
| 301 | L    | durch den Kopf geht, und / ehm / Blitzlichter werden nicht kommentiert.                                  |
| 302 | Suse | Also, eigentlich   |
| 303 | Suse | is schon alles gesagt, ich sehe das ähnlich wie Lars, dass, eh, diese Frau im Prinzip doch               |
| 304 |      | das Recht hat, ihr Kopftuch zu tragen, Also, ich weiß nich, ob das Lars Meinung war.                     |
| 305 | Suse | Ehm Und, ehm (..) also, ich / würd das gar nich  |
| 306 | Lars | Doch, doch, ich hab sie nich revidiert.  |
| 307 | MS   | (lachen(2))  |
| 308 | Suse | so unbedingt als / ehm, so, eh, ja, wie das gesagt wurde, dass es im Islam auch aus, also,               |
| 309 |      | eher ne, ne, ehm / ehm / Oppositionsgruppe is, die diese Kopftücher trägt oder eher eine                 |
| 310 |      | sehr, <u>sehr</u> islamische Gruppe. Ich denke, das ist einfach / ehm, für, für diese Frau ein           |
| 311 |      | Zeichen dafür, dass sie an ihrer Religion hängt und sie sollte doch dann / ehm, / aufgrund               |
| 312 | Suse | dessen auch das Kopftuch tragen (h) auch im (hh) also (hh).  |
| 313 | SM   | (hh)   |
| 314 | Piet | Ja, meiner   |
| 315 | Piet | Meinung nach kann sies auch tragen (hh)  |
| 316 | L    | Mhm.   |
| 317 | Uli  | Also, (h) so prinzipiell / eh, is es völlig  |
| 318 | Uli  | falsch / ein Kopftuch als Kriterium dafür zu nehmen / ehm, wie, wie man ne Lehrerin                      |
| 319 |      | denn bewertet, also, eh, ob man die jetzt rauswirft oder / einstellt und, ehm / ich glaub nich,          |
| 320 |      | dass ich die große / Gefahr besteht, dass dadurch / eh, die Schüler halt / eh, in, irgendwelche          |
| 321 | Uli  | Richtungen beeinflusst werden, also / eh, von mir aus kann sies auch tragen.                             |
| 322 | Grit | Vieles haben   |
| 323 | Grit | von dem Suse und Uli inzwischen auch schon gesagt. Dass ich eigentlich finde, dass man                   |
| 324 |      | nich / unbedingt davon ausgehen kann, wenn sie auch darauf besteht, ihr Kopftuch zu                      |
| 325 |      | tragen, dass sie dann auch damit bezwecken will, den Schülern in irgendeiner Art und                     |
| 326 |      | Weise ihre Religion aufzudrängen oder sie damit in Konflikte zu bringen / zu ihrer eigenen               |
| 327 |      | Religion / ehm, dass sie vielleicht einfach nur, ganz normalen / Mathematikunterricht oder               |
| 328 |      | Biologieunterricht oder so was geben will, und dass / ehm, nur weil sie dieses Kopftuch                  |
| 329 |      | trägt, ihr eigentlich von vornherein unterstellt wird, mehr oder weniger / ehm, dass sie /               |
| 330 |      | irgendwelche, ehm, Ziele damit verfolgt, eh (..) die mich son bisschen daran erinnern, es                |

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 331 |      | gibt son Sketch von Rüdiger Hoffmann, ich weiß nich, ob den jemand kennt / ehm, der hat             |
| 332 |      | dann, der hat ne ausländische Putzfrau, er hat nichts gegen Ausländer und er vertraut ihr           |
| 333 |      | auch voll und ganz, nur eben die Küchenmaschine und die / Kaffeemaschine und den                    |
| 334 |      | Kühlschrank, das räumt er alles vorher weg, das schließt er dann ein / und, eh, den                 |
| 335 |      | Schlüssel spült er eben im Klo runter und irgendwie, weiß ich was, also das erinnert mich           |
| 336 |      | son bisschen <u>daran</u> , ehm, wir machen das zwar, aber, eh, eigentlich müsste in jeder Stunde   |
| 337 |      | jemand dabei sitzen und, eh, also <u>ganz</u> eigentlich könnte man sie ja auch nur so für Fächer   |
| 338 |      | wie <u>Sport</u> oder so was nehmen, weil da is sie dann ja, da beeinflusst sie ja möglichst wenig, |
| 339 | Grit | so kommt mir das (h) ein bisschen vor.  |
| 340 | Kyra | Ja, ich denke auch, dass man es tolerieren sollte,  |
| 341 | Kyra | und, ehm, was Anja vorhin gesagt hatte mit der Kontrollfunktion durch die Eltern (hh)               |
| 342 | Gerd | Ja,   |
| 343 | Gerd | ich finde auch, dass man das toleriern sollte und ich versteh auch nich ganz, wo der                |
| 344 |      | Unterschied sein soll, ob es nun en Lehrer, also en christlicher Lehrer, en (hh) oder en            |
| 345 | Gerd | Kopftuch.   |
| 346 | L    | Du hast schon. Du darfst aber auch gern nochma.   |
| 347 | Jörg | Ehm / ja, im Grunde   |
| 348 | Jörg | genommen / bin ich auch der Meinung der andern, dass / ehm, das Kopftuch <u>kein</u>                |
| 349 |      | politisches Symbol is, es wär jetzt ne deutsche Lehrerin meinetwegen, von der niemand               |
| 350 |      | weiß, welcher Religion sie angehört, mit nem Kopftuch (h) in die Schule kommen würde,               |
| 351 |      | würde kein Hahn danach krähen, würde man höchstens sich / ehm, darüber mokiern, dass sie            |
| 352 |      | en bisschen komisch aussieht oder lächerlich, aber es würde niemand daran denken, dass              |
| 353 |      | sie, dass sie damit irgendwie politisch Einflussnahme / ausüben möchte oder so, oder so.            |
| 354 |      | Oder / es gibt genug Lehrer auch an dieser Schule / die mit Sicherheit en Kreuz umhaben,            |
| 355 |      | nich nur die Religionslehrer, als Kette, oder so, und, ehm, das is genauso wenig (..)               |
| 356 |      | irgendwie (..) en politisches Symbol oder so und das is einfach nur ein Zeichen der                 |
| 357 | Jörg | Religionsangehörigkeit (hh).  |
| 358 | Lisa | Ja, (hh) die Argumente sind jetzt schon alle gesagt.  |
| 359 | Pia  | Also,   |
| 360 | Pia  | ich bin auch dafür, dass die Frau unterrichten darf und ich / denke (hh) und                        |
| 361 |      | außerdem bin ich dafür, dass entweder müssen <u>alle</u> Lehrer kontrolliert werden oder eben       |
| 362 | Pia  | gar keine.  |
| 363 | Ruth | Ja, ich hab nichts hinzuzufügen.  |
| 364 | MS   | (lachen (3))  |
| 365 | L    | Ehm, es wurde vorhin schon mal /  |
| 366 | L    | ehm, angedeutet, so / ehm, Islam / in der Öffentlichkeit, ehm, wird sehr krit / also, dem           |
| 367 |      | wird sehr kritisch gegenüber gestanden. Würde mich einmal interessiern, was ihr über                |
| 368 |      | den Islam wisst, ob ihr da schon mal mit irgendwie in Berührung gekommen seid, im                   |
| 369 |      | Unterricht oder wie auch immer und / ehm, was oder wie ihr den islamischen Glauben                  |
| 370 | L    | einschätzt oder was ihr dazu denkt.   |
| 371 | Paul | (7) Also, ich möchte, möchte sagen, dass ich / ehm,   |
| 372 | Paul | ich bin selber, bin nicht gläubig. Ich bin, eh, überzeugter / Atheist / kann man sagen,             |
| 373 | Paul | Heide, Ketzer (hh) ehm, aber / ich bin / ehm, bin irgendwo darüber bestürzt, dass,                  |
| 374 | MS   | (lachen(3))   |
| 375 | Paul | eh, hier in Europa, zumindest in Deutschland, ich kann nur von <u>meiner</u> Situation <u>hier</u>  |
| 376 |      | sprechen / ehm, ein sehr / verzerrtes Bild, vom, eh, Islam vorherrscht. Ich erinnere mich           |
| 377 |      | zum Beispiel / ich mein, dass sind natürlich Extrembeispiele, aber das is mir halt                  |
| 378 |      | irgendwo hängen geblieben, an eine Talkshow im Ersten (..) da / ehm, haben / einige                 |
| 379 |      | Leute über die zweite Staatsbürgerschaft gesprochen und da hat ein Pfarrer anzuführen               |
| 380 |      | gehabt, ah, Moment mal, ich bin ja auch für interkulturelle Verständigung, aber / bei <u>mir</u>    |
| 381 |      | im Konfirmationsunterricht / ich bitte, das jetzt / genau zu beachten, das is nämlich               |
| 382 |      | irgendwie ein Oxymoron / eh, seine Aussage, bei <u>mir</u> im Religionsunterricht / eh, wenn        |
| 383 |      | ich die Konfirmanden da habe / oder diese, diese Leute, da, die halt irgendwie (..) zum             |
| 384 |      | Christentum erzogen. Ehm / eh, vergleichen wir Koran und Bibel und stellen fest, dass es            |
| 385 |      | <u>große</u> sprachliche Defizite im Koran gibt / im Gegensatz zur Bibel. Da hab ich mich           |
| 386 |      | erschrocken, weil er erstens zwei Übersetzungen ( <i>lacht</i> ) miteinander verglichen hat und,    |
| 387 |      | ehm, weil ich nich weiß, was das mit interkultureller Verständigung hat, eh, zwei Werke             |
| 388 |      | kontrastiv, eh, eh, qualitativ zu kontrastiern. Das ist, denke ich, ehm, kein, kein Schritt in      |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 389 |      | die richtige Richtung, wenn man, ehm, in eine multi-kulturelle Gesellschaft sinnvoll und                   |
| 390 |      | kommunikativ einsteigen möchte, ehm / nicht nur <u>so</u> etwas schockiert mich, es ist auch               |
| 391 |      | so, dass, eh, eh, sehr oft der, der Islam so als Feindbild, als Bedrohung gesehn wird, die                 |
| 392 |      | Menschen ham auch / ham auch so eine, so ein Sündenbock-Bild vom Islam, ehm, dieses                        |
| 393 |      | fundamentalistische Extrem und das is nun wirklich etwas, das, eh, das es in der Form, in                  |
| 394 |      | der breiten Masse überhaupt nicht gibt, dass es also in islamischen Staaten, ich kann für                  |
| 395 |      | meine Position nur von Syrien sprechen, ehm, dass is, is da <u>auch kein</u> Thema, da, eh, da             |
| 396 |      | weiß man, ehm, weiß man im Prinzip gar nicht, is man sich <u>bewusst</u> dessen, dass man, eh,             |
| 397 |      | eh, selber eine Front gegen die Christen bildet, tut man auch nicht bewusst, tun die                       |
| 398 |      | Christen dort auch nicht gegen die, gegen die, eh, Moslems (hh) und da versteht man sich                   |
| 399 |      | gut. Dass das hier nicht so ist, wundert mich ein bisschen. Und, eh, ich denke, dass die                   |
| 400 |      | Leute sich einfach nur nicht bewusst genug sind, dass, ehm, dass eh, Islam und                             |
| 401 |      | Christentum eigentlich / von <u>derselben</u> Wurzel kommen / im Prinzip / das Gleiche sind                |
| 402 |      | irgendwo und es letzten Endes, ehm, nicht <u>so</u> große Unterschiede gibt, als dass man da,              |
| 403 |      | eh, tatsächlich Fronten <u>gegeneinander</u> verhärten <u>könnte</u> . Ich halte das <u>eigentlich</u> für |
| 404 |      | unmöglich, dass is dann so ne formalistische Spielerei, so was zu machen, inhaltlich ist                   |
| 405 | Paul | das, glaub ich nicht berechtigt. (..) Entschuldigung.  |
| 406 | L    | Andere noch?   |
| 407 | Lisa | Also ich finde,  |
| 408 | Lisa | das Bild, was Paul jetzt vom Islam zeichnet, ist irgendwie nur mal <u>eine</u> Seite, es mag               |
| 409 |      | sein, dass es so in Syrien ist, aber / wenn du zum Beispiel mal nach Somalia schaut, da is                 |
| 410 |      | es ganz anders und da passiert / <u>viel</u> Unrecht halt im Namen des Islams, auch. Das finde             |
| 411 | Lisa | ich / deswegen finde ich, kann man das <u>so</u> eigentlich nicht stehen lassen.                           |
| 412 | Paul | Das hab ich  |
| 413 | Paul | eigentlich kommentiert.  |
| 414 | L    | (7) Was denken denn die andern / die schweigende Masse hier?   |
| 415 | Max  | (9) Ja, weil Paul eh, meinte, man könne jetzt, eh, das eh, das eh, das muslimische                         |
| 416 |      | Weltbild jetzt immer so als <u>Feindbild</u> jetzt, interpretiert werden würde. Ich mein, Paul, es         |
| 417 |      | ist, is wohl möglich, dass inhaltlich, also, dass die eigentliche Idee des Islams mit der                  |
| 418 |      | christlichen, eh, Religion und so ganz / gut konform geht, aber, ich meine, wenn du mal                    |
| 419 | Max  | siehst, was die daraus machen. Ich mein, zum Beispiel  |
| 420 | Paul | Was <u>die</u> daraus machen. Also, ich bitte dich.  |
| 421 | Max  | Nee, Moment / Moment, wenn die zum Beispiel in (h) die ganze Christenverfolgung (h)                        |
| 422 |      | oder Pogrome da veranstalten, ich meine <u>im</u> Namen jetzt, eh, des Korans oder was die                 |
| 423 | Max  | da unten, was die da glauben. Wie bitte?   |
| 424 | Paul | Jetzt sprichst du von den Tätern als <u>die</u> .  |
| 425 | Max  | (2) Ja, ich mein / nee, damit begründet man aber, dass es ein Feindbild wurde, ich meine,                  |
| 426 |      | wenn die jetzt da im Namen, ja <u>die</u> , ja, ich mein, es sind nicht <u>alle</u> natürlich und die      |
| 427 |      | eigentliche Idee / is ja ne ganz andere, als, eh, was die raus gemacht haben, ich mein, da,                |
| 428 | Max  | also, da is es nich verwunderlich, dass Ja. (..) Ich mein,   |
| 429 | Paul | Was <u>die</u> (..) daraus gemacht haben.  |
| 430 | Max  | es wird ja als politisches Mittel ja benutzt. Aber das widerspricht ja <u>dem</u> nicht, dass jetzt        |
| 431 |      | der Koran deshalb, in, oder / eh, der Islam jetzt in ein schlechtes Licht gerückt wird. Ich                |
| 432 |      | mein, die Idee kann ja meinetwegen ganz gut sein. Ich mein, die Idee des Kommunismus                       |
| 433 |      | is auch ganz toll, aber, ich mein, was die daraus gemacht ham is natürlich absoluter, na ja.               |
| 434 | MS   | (Nebengespräche (5))   |
| 435 | Grit | (hh) und, ehm, der hat auch gesagt, dass im Koran das eigentlich gar                                       |
| 436 | Grit | nicht drinsteht mit dem Kopftuch und dem Schleier und, und / ehm, und dass es in Saudi-                    |
| 437 |      | Arabien als politisches Mittel missbraucht wird und halt <u>im</u> Namen des Korans (hh) und               |
| 438 |      | die Frauen gezwungen werden und so weiter, dass eigentlich alles gar nicht <u>so</u> sehr im               |
| 439 | Grit | Koran drinsteht, sondern das halt missbraucht wird.  |
| 440 | L    | Mhm (..) das is, glaub ich, ein  |
| 441 | L    | wichtiger Punkt, auf den möchte ich auch gleich noch mal zurückkommen, die                                 |
| 442 |      | Diskrepanz, also, auf der einen Seite werden Frauen offensichtlich dazu <u>gezwungen</u> /                 |
| 443 |      | ehm, sich zu verschleiern, wie auch immer, und auf der andern Seite gibt es eben auch                      |
| 444 |      | Frauen, die das, wie / ehm, wie jetzt dieses Beispiel von der Frau Ludin, die (hh) und                     |
| 445 | L    | daran gehindert werden. (..) Ja, Paul mal erst.  |
| 446 | Paul | Ehm / also, ich, ich, eh, beharre weiter, auf  |

447 Paul diesem / ehm, Widerspruch zwischen / Form und Inhalt und ich glaube, dass / ehm, dass die,  
448 die Dinge, die (zu Max) du sagst, im Namen des Islams von denen, also, die die machen,  
449 die machen, eh, geschehen, eh, eigentlich / ehm, mehr eine, eine, phf, eine Aufblähung  
450 eines, ehm, eh, religiösen Prinzips auf eine politische Ebene sind / die, eh, mit dem, mit

---

451 Paul dem, mit der Religion selber nichts zu tun haben. Ich, ich garantiere dir, es  
452 Max Ja, eben. Das ist

---

453 gibt weniger Fundamentalisten als / eh, friedliebende Moslems. Und auf der andern Seite  
454 möchte ich dich erinnern an eine Situation, in der wir beide uns mal unterhalten haben. Es  
455 ging um eine völlig banale Sache, ehm, ich, eh, wir wollten, glaub ich, auf irgendne Party

---

456 Paul gehen und du hast gesagt, nein, da gehen wir nicht hin, die kiffen da alle.  
457 Max Das hab ich nich

---

458 Max gesagt. Na und?  
459 Paul Nein, das hast du nich gesagt, das hat deine Schwester gesagt. Und du

---

460 Paul hast dich daraufhin mokiert über diese, ehm, diese Aussage, die kiffen da alle. Ich denke,  
461 das is, eh, genau das, was man jetzt, eh, an deinem, ehm / an deinem Kommentar

---

462 Paul kritisiern kann / dass du / dass du eine, eine Masse von, von Menschen, eh, diskreditierst,  
463 Max (hh)

---

464 Paul indem du sagst, was die da  
465 Max Das war ein stilistisches Mittel von mir, was ich grad

---

466 Max verwendet hab. Natürlich (hh) (hh) ich  
467 Paul Jetzt red dich doch nich raus.  
468 L Okay, okay, okay (*lacht*)

---

469 Max denk auch en bisschen differenzierter / jetzt, also, als, ich mein, nur weil er jetzt selber  
470 gesagt hat, dass, eh, der Islam als Feindbild jetzt, in der breiten Masse in Deutschland  
471 jetzt angesehen wird / da wollt ich nur mit klarstellen, dass eben, dass en paar von den  
472 Fundamentalisten da unten irgendwo sind, die da irgendwie, eh, Radau machen, im  
473 Namen jetzt, eh, ihrer Religion, das hat doch mit Deutschland überhaupt nichts zu tun.  
474 Aber das erklärt ja auch wahrscheinlich, warum die (hh) als Christen verfolgt werden von  
475 Muslimen. Das erklärt ja dann wohl, eh, eindeutig, dass der Islam ein, ein / relativ (hh).  
476 Ich mein, ich, das, widerspr / unsere Aussagen widersprechen sich meiner Meinung nach  
477 nich, also. (...) Ich hab ja auch konkret als die gesprochen, weil die werden ja von uns  
478 jetzt als die andere Front angesehen, obwohl ich ja Paul bestimmt / zustimme, dass es

---

479 Max wirklich, eh, einige friedliebende Muslime geben könnte.  
480 Paul Einige.  
481 MS (hh)  
482 L Stopp, jetzt is Schluss.

---

483 L Anja.  
484 Anja Also, ich glaube, dass viele / also mich da eingeschlossen, auch gar nich

---

485 Anja so viel über den Islam, über die Religion überhaupt wissen, sondern wirklich nur / ehm,  
486 wahrscheinlich, also sehr Extreme alle aufnehmen, aber das, das, ehm, im Iran oder so is,  
487 was man so mitkriegt oder irgendwie was so / ja praktiziert wird im Namen / der Religion,  
488 aber was ja gar nich unbedingt / selbst mit der Religion halt zu tun hat und, ehm / ja, der  
489 Horizont einfach / ehm, zu eng ist. Also, man weiß eigentlich gar nicht viel über die  
490 Religion, weil / ich weiß nich, wir haben das mal kurz irgendwann im Religionsunterricht,  
491 glaub ich, angeschnitten, aber das war auch wirklich / nur ganz kurz und / ich hatte / eine  
492 Muslimin in meiner Klasse, auch mit / also auch ziemlich konservativ und mit Kopftuch  
493 und allem. Das war überhaupt kein Problem, also (...) das, was ich da mitgekriegt hab, war /

---

494 Anja eigentlich auch, also / das entspricht auch / irgendwo dem (h).  
495 L Jörg?  
496 Jörg Ehm / ich denk mal,  
497 Jörg man darf einen Fehler nich machen und zwar / ehm, die, irgendwelche alten Traditionen in  
498 diesen / Völkern oder von / Diktatoren wie Khomeini auferlegte Dinge / ehm, mit der  
499 Religion irgendwie zu vermischen. / Formal ist der Koran / ehm, sicherlich nich so /  
500 unterschiedlich vom Christentum (h) die haben beide dieselben Ursprünge / und wenn ich /  
501 wenn ich nich irre, ist der Koran sogar ein Teil des / ehm, der Bibel irgendwie, also.

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 502 | L    | Nee, das stimmt nich ganz.  |
| 503 | Jörg | Na gut, das weiß ich jetzt nich genau, aber / ehm (..) das darf                                       |
| 504 | MS   | <i>(Nebengespräche (5))</i>   |
| 505 | Jörg | man einfach nich vermischen, aber / ich / man / weiß / also, wenn wir jetzt Islam sagen,              |
| 506 |      | dann is es ja im Grunde genommen nur die Religion, aber wir meinen damit / schon                      |
| 507 |      | irgendwie etwas / da / passiert, meinetwegen im Namen des Islams, aber / ich, ich weiß es             |
| 508 | Jörg | gar nich so genau, ob man das, ehm, / so sehn kann, ich glaube nich.                                  |
| 509 | L    | Lars, du hattest dich,  |
| 510 | L    | glaub ich, noch gemeldet / oder?  |
| 511 | Lars | Ja, ich, es läuft im Endeffekt auch aufs Gleiche hinaus,  |
| 512 | Lars | dass wir fast den gesamten Orient, also den Nahen Osten, ehm / als fundamentalistisch                 |
| 513 |      | ansehn / nur weil einige Staaten eben nicht dieses Prinzip der Trennung von, eh, Kirche,              |
| 514 |      | eh, oder von Religion und Staat / ehm, also / voll / vollzogen haben und deswegen, eh,                |
| 515 |      | urteilen wir in den ganzen oder pauschal, machen wir Pauschalurteile über den ganzen                  |
| 516 |      | Orient, also den Nahen Osten / und sagen, das sind alles Fundamentalisten und wenn <u>die</u>         |
| 517 |      | jetzt uns, wenn ich in Berlin ein Türkin / ehm, über den Weg laufe dann ist das auch                  |
| 518 | Lars | Fundamentalistin, natürlich. Egal, ob sie jetzt aus Syrien kommt, oder                                |
| 519 | MS   | <i>(lachen (3))</i>   |
| 520 | Lars | ne Araberin   |
| 521 | Dirk | Du musst auch sehn, dass es im ganzen / Nahen Osten keinen einzigen                                   |
| 522 | Dirk | demokratischen Staat gibt. (hh) außer Israel, der is ja nich arab, der is ja nich, ehm (..)           |
| 523 | Lars | Teilweise   |
| 524 | Dirk | islamisch, aber das, das is ja / die Angst is ja, dass dieses / ehm, religiöse Motiv                  |
| 525 |      | irgendwie politisch missbraucht wird oder wahrscheinlich gesagt wird, dass der Islam                  |
| 526 |      | besonders anfällig ist für totalitäre / Strukturen sind und ( <i>hustet</i> ) aber es sind ja keine   |
| 527 |      | unbegründeten, das sind ja (h) unbegründeten / Ängste (h) (..) oder, es, ich mein ( <i>lacht</i> )    |
| 528 |      | wenn man ne, ( <i>räuspert sich</i> ) ne freiheitliche Grundordnung, die muss doch geschützt          |
| 529 | Dirk | werden, ne?   |
| 530 | MS   | <i>(Nebengespräche und Lachen(6))</i>   |
| 531 | Paul | Ich möchte da Jörg Recht geben, ehm, dass wenn  |
| 532 | Paul | (..) die, eh, Säkularisierung da noch nicht so weit fortgeschritten ist, wie das <u>hier</u> der Fall |
| 533 |      | ist, wobei wir ja auch noch Schwierigkeiten damit haben, (hh) dann, eh, muss man, muss                |
| 534 |      | man das, eh, glaub ich so verstehen und, ehm, eh, ich möchte noch etwas anderes, eh, zum              |
| 535 |      | Ausdruck bringen (..) Ich möchte / muss auch nicht weiter ausgeweitet werden, ich wollt               |
| 536 |      | es nur mal gesagt haben. Es gibt hier in Deutschland dieses Bild von der / Unterdrückung              |
| 537 |      | der Frau im Islam. Ich finde, das, ehm, das is auch eine sehr starke Verzerrung der                   |
| 538 |      | Tatsachen. Ich kenne durchaus Haushalte in Syrien, in denen / stark, ehm, na, ich möchte              |
| 539 |      | nicht sagen fundamentalistische, aber doch sehr konservative, eh, eh, Religion betrieben              |
| 540 |      | wird. Und da ist es eigentlich so, dass, eh, Frauen nicht unterdrückt werden, ganz im                 |
| 541 |      | Gegenteil, die Frauen sind die, die <u>eigentlich</u> die Hosen im Haus anhaben. Auch wenn sie        |
| 542 |      | vielleicht <u>Röcke</u> anhaben. Und ehm / eh, das was ich aus diesen Familien kenne und ich          |
| 543 |      | kenne da einige auch aus meiner Verwandtschaft / ehm / zeigt eher, dass, eh, dass die                 |
| 544 |      | <u>Männer</u> hier, ehm, die untergeordneten sind. Eh, so dass man <u>eigentlich</u> von einer        |
| 545 | Paul | Unterdrückung des <u>Mannes</u> (hh) sprechen kann.   |
| 546 | Max  | Was? Also bitte. Das glaub ich ja wohl nich   |
| 547 | MS   | <i>(lachen (3))</i>   |
| 548 | Max  | ganz.   |
| 549 | Piet | Ich weiß nich, wies in Syrien is, aber gerade in Afghanistan is es so / da dürfen Frauen              |
| 550 | Piet | nur verschleiert rausgehn / und begleitet von männlichen Verwandten. (..) Das is so. (..)             |
| 551 | Piet | Das is Tatsache. Ich glaube, (hh) in Syrien is ein fortschrittlicher Staat is, hab ich noch           |
| 552 | Max  | <i>(lacht)</i>  |
| 553 | Piet | nich gehört, aber (hh) mag ja sein in Syrien, aber ich glaub, es gibt da                              |
| 554 | MS   | <i>(lachen (4))</i>   |

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 555 | Piet | / und ich glaub, es wird immer noch so sein, dass der Mann da die Oberhand hat und, und               |
| 556 | Piet | die Frau macht den Herd und so. (...) Ziemlich sicher.  |
| 557 | L    | Ja, wie schätzt ihr das denn ein, dieses  |
| 558 | L    | / Geschlechterver / dieses Geschlechterver / verhältnis ehm, im Islam?                                |
| 559 | SM   | Konstruktiv.  |
| 560 | L    | Also, du, ja, du hast deine Meinung gesagt. (hh) Was denken die andern?                               |
| 561 | MS   | (lachen (3))  |
| 562 | Piet | (4) Ich glaub, die Frau hat da nich viel zu sagen. (...) Bin ich mir ziemlich sicher. Also,           |
| 563 |      | nichts gegen die / Syrien (h) Also, in Irak zum Beispiel is auch sehr / wie soll man sagen,           |
| 564 |      | sehr extremst teilweise. Da hat die auch nich viel zu sagen. Die macht den Herd (hh) zum              |
| 565 |      | Beispiel Frauen dürfen im Irak, nee, <u>Iran</u> war das, Iran, entschuligung, dürfen die zu          |
| 566 |      | Sportveranstaltungen gehen oder dürfen kein Sport machen oder so ähnlich, das ändert                  |
| 567 |      | sich jetzt erst in den letzten zehn Jahrn, hat sich da en bisschen / moderater geworden. (...)        |
| 568 |      | Und das find ich doch ziemlich krass. (hh) Nicht zu Sportveranstaltungen gehen.                       |
| 569 | MS   | (lachen (4)) (Nebengespräche)   |
| 570 | Piet | Ja, ja, is doch komisch, ich mein, wo sind wir denn?  |
| 571 | L    | Uli.  |
| 572 | Uli  | (hh)  |
| 573 | Uli  | (hh) pauschalisieren können, also, dass man gar nich, eh, von nich, eh, von einem                     |
| 574 | MS   | (-----Nebengespräche-----)  |
| 575 | Uli  | / konkreten Geschlechterverhältnis, eh, im / Islam sprechen kann, weil das, ehm,                      |
| 576 |      | erstens in den Staaten unterschiedlich ist und, ehm, außerdem nicht nur der Religion                  |
| 577 |      | abhängt (hh) es, es is ja nich so, dass, ehm, im Koran drinsteht, ehm, eh, unterdücke                 |
| 578 | Uli  | deine Frau, oder so was, also, das, das hängt dann, eh, von (h) andern Sachen ab.                     |
| 579 | L    | Lisa?   |
| 580 | Lisa | Ehm, ja ich weiß jetzt nur gerade, dass / ehm / Frauen und Männer nicht zusammen / beten              |
| 581 | Lisa | dürfen, also nicht zusammen / in die Moschee gehen dürfen, sondern die Frauen / ehm,                  |
| 582 | Paul | Das hat sich in den letzten   |
| 583 | Lisa | einen / Extra-Eingang.  |
| 584 | Paul | zehn Jahrn geändert.  |
| 585 | Piet | Kommt alle nach Syrien in das gelobte Land.   |
| 586 | MS   | (Nebengespräche (6))  |
| 587 | MS   | (lachen (3))  |
| 588 | Paul | (hh) dass wir nächsten Sommer alle zusammen da hinfahrn. (3) Ehm, also, ich                           |
| 589 | Max  | (lacht)   |
| 590 | Paul | denke, dass das, was Uli gesagt hat, ein richtiger Ansatz ist, dass mit der, mit der, ehm /           |
| 591 |      | Vielstaatlichkeit, also, es gibt ja / es hängt also / offensichtlich tatsächlich auch vieles          |
| 592 |      | von den Staaten ab, ehm, und ich denke, dass ham wir auch im europäischen Modell, es                  |
| 593 |      | wird in, ehm, den einzelnen europäischen Staaten, trotz EU, ehm, eh, mit Religion sehr                |
| 594 |      | unterschiedlich umgegangen und auch das Mischungsverhältnis zwischen Protestanten                     |
| 595 |      | und Katholiken is ja in den / ehm, verschiedenen Staaten und das sehn wir auch an den                 |
| 596 |      | Bundesländern, (h) im kleinen Modell, eh, und auch bei Städten, sehr unterschiedlich.(...)            |
| 597 |      | Ehm, vielleicht, ist es, gerade / ist es gerade deswegen / ehm, richtiger, von Kulturräumen           |
| 598 |      | innerhalb von Staaten / im Nahen Osten zu sprechen, so dass wir also nicht dazu neigen,               |
| 599 |      | zu sagen, <u>die</u> Moslems, sondern zu sagen, <u>die</u> (...) Menschen aus Saudi-Arabien, eh,      |
| 600 |      | Jordanien, Syrien, aus dem Iran, aus dem Irak und so weiter und so fort. Ehm / ehm,                   |
| 601 |      | vielleicht ist, eh, ist <u>das</u> ein richtiger Schritt dahin, eh, eh, dass man auch die Differenzen |
| 602 |      | zwischen diesen Nationen sieht und, eh, nicht den Islam als / schwarze / bedrohliche                  |
| 603 | Paul | Masse (h) ne?   |
| 604 | L    | Wir hatten oder ihr hattet jetzt, ehm, so einige Punkte benannt, eh, also                             |
| 605 | L    | ehm, Stichwort Afghanistan, ehm, Iran wurde genannt, ehm, wie / sieht es denn / bei uns in            |
| 606 |      | Anführungszeichen, ehm, ich sach jetzt ma im sogenannten Westen, wies dann heißt,                     |
| 607 |      | der vielfach so den islamischen Ländern gegenüber gestellt wird. Wie siehts denn hier                 |

|     |      |   |   |
|-----|------|---|---|
| 608 | L    | mit / ehm, dem sogenannten Geschlechterverhältnis aus?  |   |
| 609 | Paul |   | Ehm, im Christentum? Oder (..)                                    |
| 610 | L    | Oder. Ja.   | Ja, das wär dann praktisch christlich sozialisiert(..) Was man so |
| 611 | Paul | Übergreifend?   |   |
| 612 | L    | als Westen bezeichnet. (4) Lars.  |   |
| 613 | Lars |   | Also, ich glaube, / wir haben schon einen stark, also,            |
| 614 | Lars | einen, unsern Emanzipationsgrad sind wir schon / stark / fortgeschritten, aber im                         |   |
| 615 |      | Endeffekt muss man natürlich ganz klar sagen, dass wir immer noch ne mehr oder weniger                    |   |
| 616 |      | patriarchalische Gesellschaft sind, also, man muss sich nur unsere Politiker anucken / es                 |   |
| 617 |      | sind fast immer / nur Männer, also, in dieser Regierung sind / wieder ein ganz kleiner                    |   |
| 618 |      | Anteil von Frauen / nur. Auch in den andern europäischen Staaten ist es so. Also in den                   |   |
| 619 |      | wirklich / <u>wichtigen</u> europäischen Staaten ist es so, dass, ehm / überall Männer in den             |   |
| 620 |      | Führungspositionen sind, ich meine, dass, dass, wenn mal ne Frau in ner Führungsposition                  |   |
| 621 |      | is, wie, was weiß ich jetzt, Thatcher in den achtziger Jahr, dass das so was besonderes                   |   |
| 622 |      | is, das zeigt ja, das zeigt ja, dass wir in unsrer Emanzipation noch nicht so weit /                      |   |
| 623 |      | fortgeschritten sind, dass Gleichberechtigung / Gleichberechtigung auf allen Ebenen was,                  |   |
| 624 |      | ehm, was, eben was völlig natürliches is. Ehm, Gleichberechtigung / in der / ehm, Familie,                |   |
| 625 |      | also, oder Emanzipation in der Familie is nich son Thema, mit dem ich mich / <u>so</u> stark              |   |
| 626 |      | auseinandergesetzt habe. Also, <u>ich</u> glaube, dass es / dass auch vom Rechtsschutz her (..)           |   |
| 627 |      | ehm (..) die Gleichberechtigung da eigentlich (..) ehm (..) da eigentlich, ehm, ziemlich (..)             |   |
| 628 |      | ehm fertig vollzogen is. Also, ich weiß nich, ob ich mich da jetzt irre. (..) Ich bin da gern             |   |
| 629 | Lars | auf / Kritik, Kritik aufnahmebereit.  |   |
| 630 | Grit |   | Nee, es kommt keine Kritik von mir, ehm,                          |
| 631 | Grit | eine Zustimmung und ich denk ma, dass man auch wieder da unterscheiden muss / ehm,                        |   |
| 632 |      | ehm, im häuslichen Bereich is es sicherlich / gibt es sicherlich <u>ganz, ganz</u> große                  |   |
| 633 |      | Unterschiede, es gibt eben sicherlich die Männer, die bereit sind, auch mal en Jahr                       |   |
| 634 |      | Zuhause zu bleiben fürs Kind, oder so. Und es gibt auch sicherlich die ganz, eh, das                      |   |
| 635 | Grit | konkrete Gegenteil, ich find, das kann man auch nich so (hh) auf jeden Fall (hh)                          |   |
| 636 | SM   |   | (hh)  |
| 637 | Grit | in <u>dem</u> Bereich eigentlich schon Fortschritte gemacht werden, aber das so / Sachen, wie             |   |
| 638 |      | meinetwegen / Quotenfrau oder Frauenquote, ich find das sacht eigentlich schon genuch                     |   |
| 639 |      | darüber aus, wie weits mit der Eman / Emanzipation in / der Wirtschaft oder der Politik                   |   |
| 640 |      | oder so is / und gerade wenn man so / auch mal mit irgendwelchen  |   |
| 641 |      | Wirtschaftsunternehmen, mit, ehm, irgenwelchen oberen, oberen, höheren / Chefs /                          |   |
| 642 |      | spricht, ehm, dann <u>sehr</u> häufig eigentlich zu hörn kricht, jo, das können sie gerne machen,         |   |
| 643 |      | sie können auch gerne Marketing studiern oder sonst irgendwas, nur / eh, bilden sie sich                  |   |
| 644 |      | nich ein, dass sie da mal ne Führungsrolle kriegen, weil gerade in solchen Bereichen                      |   |
| 645 |      | können wir uns das dann nich leisten, dass dann ne Frau mal ausfällt, weil sie dann                       |   |
| 646 |      | schwanger ist oder so und das sind eigentlich Sachen, die hört man dann (hh) das kriegt                   |   |
| 647 |      | man gleich am Anfang gesagt und ich finde <u>da</u> is halt eben noch ne sehr große Kluft, aber           |   |
| 648 |      | insgesamt, dass man auf nem guten Wege is, das eben darüber gesprochen wird und dass                      |   |
| 649 |      | schon <u>Maßnahmen ergriffen werden und dass es eben ne Frauenquote gibt, dass man zum</u>                |   |
| 650 | Grit | Beispiel auf dem Weg is, ehm / ja / die Frau dann doch gleich / zu stellen.                               |   |
| 651 | Nils |   | Ja, aber gerade   |
| 652 | Nils | bei der Frauenquote und bei der ganzen Debatte, die da lief, also ehrlich gesagt, ich                     |   |
| 653 | Nils | fands armselig, dass Frauen eine Quote brauchen.  | Nee, das hat sie nich   |
| 654 | SM   |   | (Nebengespräche (4))  |
| 655 | Nils | gesagt, sie hat gesagt, dass die Frauenquote ein, ein Weg dorthin ist                                     |   |
| 656 | SW   |   | Ganz zu Anfang (..) hat sie das gesagt.                           |
| 657 | Grit | Ich hab gesagt ganz zu Anfang, dass es überhaupt ne Frauenquote gibt / sagt / zeigt meiner                |   |
| 658 | Nils |   | Ja, ja.   |
| 659 | Grit | Meinung nach, wie weit es mit unsrer Emanzipation gestellt ist und damit meinte ich                       |   |
| 660 |      | eigentlich, (h) dass es die, die, durch / <u>durchgekommen</u> is, dass es eben <u>nich</u> sehr weit is, |   |
| 661 |      | man aber, indem man einfach drüber spricht, und auch wenns en armseliges Mittel is, aber                  |   |
| 662 |      | en / allein dass man dann, eh, die Möglichkeit <u>gibt</u> , das is ja überhaupt erstmal en Fortschritt   |   |

|     |      |  |  |
|-----|------|--|--|
| 663 | Grit | im Gegensatz zu vor fünfzig Jahrn oder was weiß ich (h)  |  |
| 664 | Max  |  | Nee, ich wollt noch mal                |
| 665 | Max  | sagen / noch mal zu Grit, weil / ich weiß, ja nich / jetzt, aber / eh, ich glaub schon, dass da            |  |
| 666 | Max  | viele Hilfen jetzt hier vorne gestellt werden, jetzt, auch hier im Schuldienst so.                         |  |
| 667 | Grit | (lacht)  | Was war                                |
| 668 | Grit | das denn für ne Aussage? Viele Hilfen werden den Frauen gestellt.  |  |
| 669 | Max  |  | Ja / war schlecht                      |
| 670 | Max  | ausgedrückt, aber (hh). Nee, ich mein, zum Beispiel ham die doch neulich, glaub                            |  |
| 671 | Grit | (lacht)  |  |
| 672 | Max  | ich, son Ex / son Kurs nur für Frauen, eh, an der Uni, irgendwie, ange / stand in der                      |  |
| 673 |      | Zeitung. Da hat sich auch irgendwie keiner gemeldet. Ich weiß nich, ob das Interesse bei                   |  |
| 674 | Max  | manchen so nich da ist. (3) Nee, ich möcht, ich möchte des jetzt nich / irgendwie / das                    |  |
| 675 | MS   | (lachen (3))   |  |
| 676 | Max  | klingt jetzt en bisschen blöd, das geb ich zu, aber ich glaub, ich weiß nich, ich glaub <u>nich</u> ,      |  |
| 677 |      | dass / die Frauen jetzt / <u>grundsätzlich</u> so diskriminiert werden, wie sie / sich immer / da          |  |
| 678 |      | ins Gewand dieser Diskriminisation kleiden. Also, ich glaub eher, dass / das Interesse                     |  |
| 679 |      | manchmal nicht <u>so</u> da ist und dass sies noch leichter haben wollen und noch leichter                 |  |
| 680 | Max  | haben wollen und dann aus eigener, eh Energie dann auch noch mal / eh / von sich (..)                      |  |
| 681 | MS   | (-----lachen-----)   |  |
| 682 | Max  | das is meine <u>Meinung</u> . (h) Ich mein, natürlich gibts (h) Ich geb dir <u>Recht</u> in viele Sachen / |  |
| 683 | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |  |
| 684 | Max  | in höheren Positionen is es wirklich, eh, schwer für ne Frau, sich zu / profilieren, weil                  |  |
| 685 | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |  |
| 686 | Max  | wirklich jetzt die (..) natürlichen Gegebenheiten / nich so, eh, für sich sprechen, möchte                 |  |
| 687 | Max  | ich jetzt einfach sagen.   |  |
| 688 | Dirk | Damit rechtfertigst du das ja.   |  |
| 689 | Paul |  | Also, ich möchte mal die <u>Unruhe</u> |
| 690 | MS   | (-----Nebengespräche und Lachen-----)  |  |
| 691 | Paul | ein bisschen / schüren und sagen, dass, eh, es, es is nun mal so, dass es sach / auf sachlicher            |  |
| 692 |      | Ebene, ehm, tatsächlich diese / biologischen Probleme gibt, die manche Leute dazu                          |  |
| 693 |      | verleiten zu sagen, <u>nein</u> , wir wollen keine Frauen in unserm Unternehmen, in solch / in             |  |
| 694 |      | solchen Positionen (hh) leisten können, dass sie <u>ausfallen</u> . Sicherlich / muss man / man            |  |
| 695 |      | muss das, eh, zur Kenntnis nehmen und wenn es so, dann is es eben so. Man kann was                         |  |
| 696 |      | dagegen tun. Darüber sich zu mokieren bringt überhaupt nichts. Auf der andern Seite                        |  |
| 697 |      | denke ich, dass, ehm / Grit schon ganz <u>Recht</u> hat, dass wir auf einem ganz guten Wege                |  |
| 698 |      | sind. Ich möchte einen Vergleich ziehn, aus meinem, von meinem Lieblingskind her,                          |  |
| 699 | Paul | nämlich der Küche. Ich hab ein sehr gutes Kochbuch aus den fünfziger oder sechziger,                       |  |
| 700 | MS   | (-----lachen-----)   |  |
| 701 | Paul | Jahren das is von Luise Haarer, einer Frau, das heißt, ehm, kochen und backen nach                         |  |
| 702 | MS   | (-----lachen-----)   |  |
| 703 | Paul | Grundrezepten / und ein Vorwort, im Vorwort steht (..) lasst mich bitte ausreden /                         |  |
| 704 | MS   | (-----lachen-----)   |  |
| 705 | Paul | im Vorwort steht / ehm, <u>dieses</u> Buch soll für junge Mädchen und Frauen / die sich in der             |  |
| 706 |      | Küche zurechtfinden, einen Überblick verschaffen, bla, bla, bla. Das Buch wird übrigens                    |  |
| 707 |      | immer noch aufgelegt. (..) Die <u>moderne</u> Küche / ist offensichtlich anders orientiert. (..)           |  |
| 708 |      | Einer der <u>besten</u> / eh, handwerklich perfektsten, eh, Köche, der auch maßgebend ist, so              |  |
| 709 | Paul | wie Luise Haarer das früher war, ist heute Albert (h). Und der hat ein Buch                                |  |
| 710 | MS   | (-----lachen-----)   |  |

|     |      |   |   |
|-----|------|---|---|
| 711 | Paul | herausgegeben / das / eh (3) Bitte?   | Nein, danke.                                |
| 712 | MS   | (-----lachen-----)  |   |
| 713 | L    | Ja, nee. Mach, mach fertig, ja.   |   |
| 714 | MS   | (lachen (3))  |   |
| 715 | L    | Nein, wir kommen grad ein bisschen vom Thema ab, deswegen, ehm                                      |   |
| 716 | Nils | Nein, er kommt ja.  |   |
| 717 | Lars | Nee, nee, er kommt ja drauf   |   |
| 718 | SM   | Nee, er kommt ja drauf  |   |
| 719 | L    | (hh) mach ma fertig.  |   |
| 720 | Paul | Na gut, okay.   |   |
| 721 | Paul | Er hat ein Buch rausgegeben, das nennt sich die neue leichte Küche.                                 | Und   |
| 722 | SM   |   | (lachen (3))                                |
| 723 | Paul | da hat er, ehm, da hat er ein / ein / ein ganzes Vorwort, in dem er über den                        |   |
| 724 | MS   | (-----lachen-----)  |   |
| 725 | Paul | Geschlechterwandel in der Küche spricht, und auch <u>das</u> kann ich nachvollzieh, denn            |   |
| 726 |      | nicht nur <u>ich</u> koche, sondern ich sehe, dass, ehm, dass es <u>viele</u> Männer gibt, die sich |   |
| 727 |      | inzwischen, ehm, <u>extrem</u> für dieses, für diese Ästhetik der Küche interessiern (hh) Alfred    |   |
| 728 | Paul | Biolek, der jetzt kocht, ne?  | Ja.(..) Also, ehm, ich, eh / nein, nein,    |
| 729 | MS   |   | (Nebengespräche (3))                        |
| 730 | Paul | ich würde wirklich sagen, dass es da jetzt ein / neue Durchmischung gibt. Also / dass die           |   |
| 731 |      | Rollenverteilung / im Prinzip inzwischen eine andere ist und ich mir auch vorstellen                |   |
| 732 |      | könnte, eh, mich um mein <u>Kind</u> Zuhause zu kümmern, statt zu arbeiten und das Arbeiten         |   |
| 733 | Paul | meiner Frau zu überlassen. (3) Ich, glaube, dass besonders <u>diese</u> Generation (hh) Bitte?      |   |
| 734 | MS   |   | (-----Nebengespräche-----)                  |
| 735 | L    | Nein / ja / ich / ihr müsst ruhig sein, ich versteh sonst nichts.                                   |   |
| 736 | Paul | Ach, so / gut.  | Ich denke, dass besonders                   |
| 737 | Paul | <u>diese</u> Generation, die hier gerade heranwächst, eh, eh, ein Toleranzpotential, auf dieser     |   |
| 738 |      | Ebene, möchte ich mal sagen, auch wenn das Wort Toleranzpotential blöd klingt, ein                  |   |
| 739 | Paul | Ausgleichspotential mit (h) bringt, das echt vielversprechend ist.                                  |   |
| 740 | L    |   | Ich möchte jetzt noch                       |
| 741 | L    | mal kurz nen Cut machen (hh) Blitzlicht zum Thema Geschlechterverhältnis / Islam                    |   |
| 742 | L    | versus / Westen. (..) Fang wir hier wieder an.  |   |
| 743 | Suse |   | Ehm / also / eh, ich wollt jetzt eigentlich |
| 744 | Suse | auf, eh, die Geschlechterrolle hier in Deutschland oder Europa hin / ehm, im christlichen           |   |
| 745 |      | Bereich und ich denke, selbst wenn es oberflächlich so weit is, dass / ehm, die Frauen              |   |
| 746 |      | recht gleichgestellt sind, dass es immer noch so, dass, ehm, den Frauen weniger zugetraut           |   |
| 747 |      | wird, also, sowohl im privaten als auch im (hh). Es wird ihnen weniger zugetraut, sie               |   |
| 748 |      | werden / ja es wird eher die, die weiche Seite betont, dass heißt, sie sind / ehm,                  |   |
| 749 |      | gefühlbetonter, gefühlsduselig womöglich noch. Und es ist einfach immer noch so,                    |   |
| 750 |      | Geschlechtertrennung im, im, ehm (..) also in Bereichen da, die / ehm, vielleicht nicht             |   |
| 751 | Suse | oberflächlich deutlich sind, aber doch auch ganz klar im Gespräch deutlich werden.                  |   |
| 752 | L    |   | Mhm.  |
| 753 | L    | (hh)  |   |
| 754 | Anja | Es wurde ja eigentlich alles schon gesagt, also, ich denke, wir sind auf einem ganz                 |   |
| 755 | Anja | guten Weg und   |   |
| 756 | MS   | (hh)  |   |
| 757 | L    | Es geht mir auch nochmal (h) dieses <u>islamische</u>   |   |
| 758 | L    | Geschlechterverhältnis (hh) zu beleuchten. (5)  | Also, da möchtest du nichts zu              |
| 759 | Anja |   | Na, dann.                                   |

|     |      |  |  |
|-----|------|--|--|
| 760 | L    | sagen, (hh)?   |  |
| 761 | Anja | (hh) Also (..) ich denke schon, dass / ja gut / jetzt / so / aus meiner Sicht,                       |  |
| 762 | Anja | ehm, würd ich schon sagen, dass / ehm, dass es im Is / Islam halt anders is. (..) Also, dass,        |  |
| 763 |      | dass die da auch konservativer sind als (..) aber, dass das alles ja auch nicht mit der Religion     |  |
| 764 | Anja | zusammenhängt, sondern eher mit, mit der Politik und (..) ja.  |  |
| 765 | L    |  | Mhm. (6) Grit?   |
| 766 | Grit | Jo. (hh) auf der andern Seite find ich nich richtig, dass hier bei den Deutschen (hh) wie es         |  |
| 767 |      | eigentlich sein sollte und nich so, wie es allgemein gesagt wird und (hh) im Islam is es             |  |
| 768 |      | aber ( <i>räuspert sich</i> ) glaub ich noch viel / weniger, also, dass es hier schon was anderes is |  |
| 769 |      | als im Islam. Ich weiß jetzt nicht inwieweit das jetzt, ob das jetzt Koran ist, oder der             |  |
| 770 | Grit | Koran oder, oder politisch, aber / ich glaub, das is einfach nich so ganz (hh).                      |  |
| 771 | L    |  | Mhm.   |
| 772 | Dirk | Ich glaub, wir sollten erstma wieder auf die Religion zurückkommen. (hh) in der christlich           |  |
| 773 |      | orientierten Welt haben wir auch die Bibel und die ist ja auch ziemlich patriar / ( <i>lacht</i> )   |  |
| 774 | Dirk | na, is ja auch egal. Auf jeden Fall  | Auf jeden Fall haben wirs geschafft,                         |
| 775 | MS   |  | ( <i>lachen (3)</i> )  |
| 776 | Dirk | jetzt politisch, ehm, (hh) festzusetzen, dass Frau und Mann grundsätzlich gleichgestellt             |  |
| 777 |      | sind / ehm, im Islam oder im Nahen Osten in vielen Staaten is es halt so, dass, ich schätz           |  |
| 778 |      | ma, dass der Koran auch eher (..) den Mann (..) an eine andere Stelle setzt als die Frau             |  |
| 779 |      | und hier wirts eben (..) in dieser Religion auch, ehm, instrumentalisiert und irgendwie              |  |
| 780 | Dirk | weiter fortgeführt (5) Ja, und das is nich gut.  |  |
| 781 | Gerd |  | Ich kann da auch nich viel zu sagen, aber                    |
| 782 | Gerd | ich denke auch sehr stark in Klischees, dass im Islam und die islamistischen Ländern die             |  |
| 783 | Gerd | Frau sehr stark unterdrückt wird.  |  |
| 784 | Dirk | Islamistisch.  | (..) <u>Islamischen</u> Ländern.                             |
| 785 | Jörg |  | (3) Ja, ich denk eigentlich                                  |
| 786 | Jörg | auch, dass die Frau, ehm, ich sag jetzt einfach mal im Islam, ehm / halt unterdrückt wird            |  |
| 787 |      | von den Männern / größtenteils und ich glaube auch, dass man das nich <u>nur</u> auf den, auf        |  |
| 788 |      | die Staaten, in denen die leben, zurückführn kann, denn auch in Deutschland, in denen ja             |  |
| 789 |      | eigentlich, ehm, ein demokratisches System is, leben ja viele, ehm (..) Anhänger des                 |  |
| 790 |      | Islam und / da is es <u>dennoch</u> so, dass, glaub ich, die Frauen, ehm, den Männern nicht          |  |
| 791 |      | gleichgestellt sind. Obwohl / sie eigentlich nicht im Iran oder so leben und man das nicht           |  |
| 792 | Jörg | auf den Staat, meiner Meinung nach, zurückführn kann.  | So.  |
| 793 | L    |  | Mhm.   |
| 794 | Lisa |  | Ja, ich denk ma, das is                                      |
| 795 | Lisa | ne Auslegungssache, also es gibt / es könnte auch sicherlich Christen geben, die die                 |  |
| 796 |      | Bibel, die Bibel eben wörtlich nehmen und / das kann man ja auch sehr frauenfeindlich                |  |
| 797 |      | auslegen. Man kanns aber auch sehr, eh, emanzipiert auslegen und ich denk ma, das is                 |  |
| 798 | Lisa | eben immer (..) persönliche Sache, wie man sich da (..) wie man das auslegt.                         |  |
| 799 | L    |  | Mhm.   |
| 800 | Pia  | Ich schließ mich Grit an.  |  |
| 801 | Lars |  | Also, ich denke, wenn wir sagen, ehm, die Frau wird im Islam |
| 802 | Lars | unterdrückt, dann denken wir immer in unsern westlichen, eh, sind wir immer in unsern                |  |
| 803 |      | westlichen, ehm, Denk / Ansätzen gefangen und auch in unsern westlichen Klischees,                   |  |
| 804 |      | also / ehm, ich denke, wir dürfen überhaupt nicht von Unterdrückung sprechen in dem                  |  |
| 805 |      | Sinne, denn es is einfach ein Kulturraum, den wir nich kennen / und den wir nur mit                  |  |
| 806 |      | unsern westlichen Augen betrachten und, ehm, wir sind auch nicht bereit, zu /                        |  |
| 807 |      | zuzugeben, auch, auch / ehm, dass es in der Welt auch andere (..) Gesellschaftsmodelle               |  |
| 808 |      | geben kann / außer unserm, also wir ham immer so die Eigenschaft, dass wir alles mit                 |  |
| 809 |      | unsern westlichen, europäischen, amerikanischen Augen <u>messen</u> , das daran messen und           |  |
| 810 |      | das allen aufzwingen wollen und, ehm, dabei vie / vielleicht vergessen, dass, unser                  |  |
| 811 |      | System auch nich, ehm, (..) auch nich, ehm, das Optimum / darstellt und, eh, ich glaube,             |  |
| 812 |      | (..) v / von unsrer Seite aus jetzt irgendwelche / oder versuchen zu wollen, irgendwas zu /          |  |
| 813 |      | bewirken, das, das bringt sowieso nichts. Und, ehm, es is, auch glaub ich auch keine,                |  |
| 814 |      | keine legitimierte Basis / dass wir das machen <u>dürfen</u> / weil, woher sollten wir die           |  |
| 815 | Lars | nehmen. Weil wir, weil wir,  | hm?  |
| 816 | Dirk | Glaubst du nicht an universelle Menschenrechte?  | Glaubst du nicht an die                                      |

|     |      |   |   |
|-----|------|---|---|
| 817 | Dirk | universellen Menschenrechte?  |   |
| 818 | Lars | Ja, gut, die müssen natürlich eingehalten werden / solange sie unterzeichnet                                      |   |
| 819 | Lars | wurden.   | (3) Aber trotzdem definieren wir Unterdrückung anders oder    |
| 820 | Paul | Ich stimme dem zu.  |   |
| 821 | Lars | / als, als / als die Leuten, ehm, im Orient / ehm, im Nahen Osten   | (4)   |
| 822 | SM   |   | (hh)  |
| 823 | Anja |   | Ehm, ja,  |
| 824 | Anja | ich denke auch, dass vielleicht / sogar manchmal im Islam, wenn man hier sagt, dass die                           |   |
| 825 |      | Frau unterdrückt werden, dass sie / sich da ziemlich / dahinterstehen, wie ihre Ro / Rolle                        |   |
| 826 |      | is, dass sie sich sozusagen damit total identifizieren können und / das so annehmen. (..)                         |   |
| 827 | Anja | Dass sies gar nicht so als Unterdrückung em / empfinden unbedingt, also.  |   |
| 828 | Nils |   | Ja ich nehme an,  |
| 829 | Nils | man kann die Türkei doch als islamisches Land bezeichnen, oder?   | Weil Frauen (h)   |
| 830 | SM   |   | Noh.  |
| 831 | Nils | Was?  | Die Türkei. (..) Ich, eh, erinnere mich daran, dass eine Frau |
| 832 | SM   | Die Türkei?   |   |
| 833 | Nils | Ministerpräsidentin war, nämlich Tansu Ciller. / Und dann müssen wir uns ja wohl                                  |   |
| 834 | Nils | überlegen, wo dann Frauen unterdrückt sind. (2) Ist vielleicht. (..) Nee / mit Sicherheit                         |   |
| 835 | Max  | Ist die nich Christin?  |   |
| 836 | Nils | nich. Eh, es ist vielleicht, eh, nicht, nicht das Beispiel dafür, dass die Frau jetzt nicht mehr                  |   |
| 837 |      | unterdrückt wird, aber ich denk, das is auch en Anfang, dass, also, die / von vielen so                           |   |
| 838 |      | bezeichnete oder so / genannte Männerkultur eine Frau zur <u>Ministerpräsidentin</u> im                           |   |
| 839 | Nils | höchsten Amt in einem Land, eh, aufsteigen lässt, also das denk ich (hh)  |   |
| 840 | MS   |   | (Nebengespräch (6))   |
| 841 | L    | Noch <u>ganz</u> kurz zum Schluss. Der Begriff der Toleranz ist gefallen. (..) Wann ist denn                      |   |
| 842 | L    | nun Toleranz zu erwarten / was ist Toleranz?  |   |
| 843 | Lars |   | (4) Also, Toleranz / das is vor allem auch,                   |
| 844 | Lars | ehm / ja jetzt bezogen auf das, was <u>ich</u> eben auch gesagt habe. Toleranz das ist / auch /                   |   |
| 845 |      | wenn man, ehm, sich selber eingesteht, dass man gar kein Recht hat / andere Staaten /                             |   |
| 846 |      | anzuklagen / ehm, aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse, wenn sie nicht eben                             |   |
| 847 |      | gegen die, die, die, also gegen die Menschenrechte verstoßen, also ganz offensichtlich /                          |   |
| 848 |      | durch Folter oder so was. Das is was anderes, aber /die Sozialstrukturn könn wir gar                              |   |
| 849 |      | nicht / kritisiern. Und <u>jeder</u> Einfluss, den wir darauf nehmen, auf die Sozialstrukturn, der,               |   |
| 850 |      | der, ehm, der baut ein, ein, ein, ein, ein Spann / ein Spannungsvolumen dort auf, das,                            |   |
| 851 |      | ehm, viel größeren Schaden anrichtet im Endeffekt als wenn wir sie, also die Länder, die                          |   |
| 852 |      | wir kritisiern, sich selbst entwickeln lassen und vielleicht ma Ansätze geben, anstatt /                          |   |
| 853 |      | wirklich Drohungen wahr zumachen oder so was. (..) Ich glaub, Toleranz gehört auch                                |   |
| 854 |      | dazu, dass man sich selber eingesteht, dass man nicht so wichtig ist, wie man, ehm, immer                         |   |
| 855 | Lars | denkt.  |   |
| 856 | Max  | Ja, das glaub ich auch son bisschen und zwar, also meiner Meinung nach ist der,                                   |   |
| 857 | Max  | eh / Begriff Toleranz also sehr schwammig. Ich glaub auch, dass dieser, eh Begriff, auch                          |   |
| 858 |      | sehr, missbraucht wird, jetzt bei Leuten, die jetzt eben keine feste Meinung vertreten, ich                       |   |
| 859 |      | mein, dass heißt jetzt nich, dass, wenn ich jetzt tolerant bin, dass ich jetzt alles akzeptiern                   |   |
| 860 |      | muss und dass ich alles guthießen muss, wenn ich sag, ja, natürlich bin ich tolerant, natürlich                   |   |
| 861 |      | / kann er rumlaufen wie er will / oder natürlich können jetzt alle, was weiß ich, ich mein,                       |   |
| 862 |      | die Grenzen, diese ganzen alten <u>Werte</u> , ich mein, es ist ja irgendwo noch en                               |   |
| 863 |      | Grundgefüge von Werten vorhanden und ich glaub nich, dass Toleranz <u>das</u> aussagt, dass                       |   |
| 864 |      | man eben diese ganzen Werte jetzt einfach umstößt und jetzt eben sacht, man akzeptiert                            |   |
| 865 |      | eben <u>alles</u> , und das ist eben <u>alles</u> jetzt gleichgültig und, eh, und alles gleich <u>wertig</u> auch |   |
| 866 |      | vor allem, ich mein, man sollte schon ne feste Meinung haben und / vertreten. Ja, ich                             |   |
| 867 |      | mein, das heißt ja nicht, dass ich jetzt, wenn ich tolerant bin, jetzt keine / <u>feste</u> Meinung               |   |
| 868 |      | von irgendwas habe und (h) sehr konservativ eingestellt / sein <u>kann</u> . Ich mein, das wird                   |   |
| 869 |      | auch sehr oft missverstanden, find ich. Und ich find des auch en bisschen, eh, einfach,                           |   |
| 870 |      | einfach immer sich das sogenannte Gewand der Toleranz zu kleiden, wie das viele                                   |   |
| 871 |      | machen / also, in unsrer heutigen (..) Zeit, möchte ich schon sagen und sagen na ja klar,                         |   |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 872 |      | ich bin tolerant und, eh, jemand anders, der ne andre Meinung vertritt, der wird als ganz                    |
| 873 |      | <u>intolerant abgestempelt</u> und dann irgendwie von der ganzen Gesellschaft dann irgendwie                 |
| 874 | Max  | als Außenseiter an, an die Seite gedrückt. Das find ich en bisschen blöd.                                    |
| 875 | L    | Mhm. Paul?   |
| 876 | Paul | Ehm, wenn mal ich das Wort Toleranz auf seine etymologische Wurzel zurückführn darf,                         |
| 877 | Paul | die lateinische, heißt glaub ich / tolerare? Ich weiß nich. Genau. Heißt ertragen,                           |
| 878 | L    | Tolerare.  |
| 879 | Paul | ne? Ehm, ( <i>räuspert sich</i> ) eh, ja, das hat auch schon was Müßiges,                                    |
| 880 | L    | Ertragen, ja.  |
| 881 | Nils | Erdulden, ja.  |
| 882 | Paul | etwas ertragen zu müssen. Ehm, wenn ich, eh (..) also wenn mir was nich <u>gefällt</u> und ich               |
| 883 |      | sage, ich will das ma ganz positivistisch sehn, eh, im Sinne der Messtoleranz. Wenn mir                      |
| 884 |      | irgendwas nich gefällt, dann / sag ich, na gut, dann / is es mir jetzt mal egal, is es mir                   |
| 885 |      | gleichgültig, ich <u>lebe</u> damit. Ich glaube, so müssen wir die Toleranz definiern. Ich denke,            |
| 886 |      | da hat, ehm, hat der, eh, gute / Max schon ganz recht. Toleranz wird also bis zu, bis zu                     |
| 887 |      | einem bestimmten Punkt geht, das ist auch in der / Messtechnik so, ehm, so dass eh, so                       |
| 888 |      | dass wir sagen können, eh, wir haben Grenzen, aber, eh, wir können / wir können halt /                       |
| 889 |      | Maßstäbe setzen für das, was wir toleriern möchten für uns und ich denke, genau <u>das</u> ,                 |
| 890 |      | kann man dann <u>daran</u> festmachen, was / ist im Moment schädlich, beziehungsweise was                    |
| 891 |      | ist <u>förderlich</u> ? Da könn wir eben in diesem Rahmen sagen, gut / was förderlich ist                    |
| 892 |      | beziehungsweise was uns egal ist, was uns nicht tangiert, das können wir ertragen. Was                       |
| 893 |      | allerdings definitiv, ehm / Schwierigkeiten bringt, das eh, sollte man dann <u>nicht</u> mehr                |
| 894 |      | toleriern. Und wir ham hier, ham wir einen Grenzfall, was, diese, diese                                      |
| 895 |      | Kopftuchunterrichtsgeschichte betrifft. Da weiß man nämlich gar nich so genau / wird                         |
| 896 |      | das nun / schädlich sein oder wird das / eigentlich nichts verändern. Und ich würd sagen,                    |
| 897 | Paul | da nützt nur das Experiment. (..) Könn wir das ertragen oder könn wirs nicht ertragen?                       |
| 898 | MS   | (-----lachen-----)   |
| 899 | Paul | Deswegen würd ich vielleicht auch sagen, lasst sie doch mal unterrichten und kuckt mal,                      |
| 900 | Paul | ob sie kleine Fundamentalisten heranzieht. Wenn das nicht der Fall ist, kann man                             |
| 901 | MS   | (lachen (5))   |
| 902 | Paul | sagen, gut / das können wir offensichtlich <u>toleriern</u> . Das kann unsere Gesellschaft                   |
| 903 | Paul | ertragen.  |
| 904 | Nils | (4) Ja, aber, ich halt es für ganz gefährlich, Kinder da, eh, es war auch schon                              |
| 905 | Nils | mal am Anfang der Diskussion vorgeschlagen worden, dass man dann also über die                               |
| 906 |      | Kinder erfährt, ob sie in irgendeiner Weise beeinflusst. Eh, ich geh natürlich nicht von der                 |
| 907 |      | Oberstufe aus, ich geh auch nicht von ner zehnten Klasse aus, aber wenn man sich                             |
| 908 |      | überlegt siebte, achte Klasse (..) gut die Kinder sind noch, eh, sehr beeinflussbar. Zum                     |
| 909 |      | ändern aber auch haben sie einen sehr subjektives Empfinden von Aussagen. Wenn sie                           |
| 910 |      | dann Zuhause irgendwie was erzählen, was die Lehrerin / dann im Unterricht gemacht                           |
| 911 |      | hat / kann das auch häufig sehr falsch interpretiert werden. Ich finde zum einen ist es                      |
| 912 |      | gefährlich, Kinder als Spione einzusetzen (hh) man setzt jemanden in den Unterricht,                         |
| 913 | Nils | der jetzt <u>überwacht</u> , ob da (hh) eh, ob da Beeinflussung einsetzt, ehm, und,                          |
| 914 | MS   | (Nebengespräche (6))   |
| 915 | Nils | und zum ändern auch, denk ich, dass die Kinder das gar nicht so / ehm beurteilen können                      |
| 916 |      | und deswegen halt ich das für gefährlich, wenn da bestimmte Äußerungen der Kinder                            |
| 917 | Nils | kommen / die falsch sind, dann interpretiern und zu sagen, sie beeinflusst. (hh).                            |
| 918 | L    | Wann   |
| 919 | L    | ist Intoleranz (..) angesagt? (4) Haben noch andere was zu sagen (hh)? Suse?                                 |
| 920 | Suse | Ich würd   |
| 921 | Suse | sagen, wenn Rechte verletzt werden. Wenn (hh)  |
| 922 | Paul | Ich glaube ich   |
| 923 | L    | Gerd. Hör ma zu.   |
| 924 | Paul | glaube, das, was sie gesagt hat, ist sehr / indirekt. Also, es is, ich glaube, es is, eh, man                |
| 925 |      | kann das nicht, eh, man kann das <u>so</u> nicht formuliern. Ich würde sagen / <u>Intoleranz</u> ist         |
| 926 |      | <u>dann</u> , wenn jemand etwas <u>nicht</u> erträgt, obwohl er es ertragen <u>könnte</u> . Also, das heißt, |
| 927 |      | ehm, wenn ich jetzt hier mit einer / grünen Sonnenbrille reinkommen würde, ehm, an der                       |

|     |      |   |   |
|-----|------|---|---|
| 928 |      | womöglich noch hässliche gelbe Spoiler dran sind, ihr sagen würdet, nein, die darfst du       |   |
| 929 |      | nicht tragen, obwohl ich das, obwohl ich euch damit keineswegs, eh, irgendwie, ehm,           |   |
| 930 | Paul | beeinflussen würde, negativ beeinflussen würde.   | Ehm / eh, also ich                            |
| 931 | MS   |   | <i>(Nebengespräche (5))</i>                   |
| 932 | Paul | denke, ich denke, es ist <u>dann</u> nicht intolerant, wenn man sagt, na, das wolln wir aber  |   |
| 933 |      | nicht, wenn man genau weiß, wenn er das macht, ist das nicht gut für uns. Es is wirklich      |   |
| 934 |      | nich gut. Solange man, einen, <u>keinen</u> Grund hat zu sagen, das ertrage ich nicht, is es, |   |
| 935 | Paul | denke ich, eh, intolerant.  | Ja.   |
| 936 | L    |   | Dann würd ich sagen, das war das Schlusswort? |

## 1.2. Transkript der letzten Unterrichtsstunden<sup>2</sup>

|    |      |  |   |
|----|------|--|---|
| 1  | MS   | (Nebengespräche)   | (4) Guten Morgen.                         |
| 2  | L    |  | Guten Morgen.                             |
| 3  | Lars |  | Morgen. (3) Seid ihr müde (h)? Kann Nein. |
| 4  | L    | das sein?  | Also, in der letzten Stunde haben wir     |
| 5  | MS   | (Nebengespräche 6))  |   |
| 6  | L    | exemplarisch zwei Gesprächsausschnitte analysiert / an denen ich versucht habe, d i s k u r s i v e Verstrickungen, also Verstrickungen in den <u>hegemonialen</u> , das heißt vorherrschenden / herrschenden Diskurs deutlich zu machen. (3) <u>Heute</u> (hh) Folie mitgebracht / an der <u>andere</u> Aspekte noch mal deutlich werden sollen. ( <i>legt Folie auf</i> (5))   |   |
| 10 | Max  | Soll ich das Licht ausmachen?  |   |
| 11 | MS   | (Nebengespräche (5))   |   |
| 12 | L    | Es sind drei sehr kurze (2)  |   |
| 13 | L    | Gesprächsausschnitte (3) die aber / gewissermaßen (3) was miteinander zu tun haben.  |   |
| 14 | L    | (hh) (hh) im ersten Gesprächsausschnitt. ( <i>liest vor</i> ) Das heißt / Muslime, es gibt kein,   |   |
| 15 | SM   | (hh)   |   |
| 16 | L    | kein, ehm, islam / eh, mus / ehm, islamisch, islamistischen, is (2) in dem Moment hilft ihm Uli auf die Sprünge und sagt islamischen und Lars fährt fort und sagt / islamischen, <u>natürlich</u> , islamischen Religionsunterricht. (4) Im zweiten, ehm, Gesprächsausschnitt, wieder Lars, (..) der sagt, ( <i>liest vor</i> ) das, das gibt uns ja immer noch nicht das Recht eine islamist- oder eine Muslima aus dem deutschen Schulunterricht, zu, ehm / also, zu / exintegriern. (3) Und im dritten Gesprächsausschnitt / redet Gerd (3) und er sagt / ehm, ( <i>liest vor</i> ) ich denke auch sehr stark in Klischees, dass im Islam und die islamistischen Ländern die Frau sehr stark unterdrückt wird. Von Dirk wurde er (3) unterbrochen, sie haben also kurzzeitig parallel / gesprochen, wenn Dirk sagt islamistisch, und am Schluss noch mal <u>islamischen</u> Ländern. (5) Was haltet ihr von diesen Gesprächsausschnitten? (5) Ich <u>glaub</u> , ich kanns mal ausmachen, (h) oder? (3) Kann das Licht mal jemand |   |
| 27 | L    | anmachen?  | Max.                                      |
| 28 | MS   | (Nebengespräche (6))   |   |
| 29 | Max  | Also, ich glaube, das Problem bestand  |   |
| 30 | Max  | in / diesen kurzen Gesprächsausschnitten / vielmehr darin, dass es eben verschiedene <u>Begriffe</u> nicht gefunden worden sind und man konnte sich nicht <u>so</u> da drauf konzentriern jetzt, wie man seine / Meinung zum Ausdruck bringen könnte, sondern man sucht (h) nach Worten und das ist natürlich sehr stark abgelenkt und vom wesentlichen Thema oder   |   |
| 34 | Max  | von der <u>wesentlichen</u> Aussage / auch sehr abgelenkt (..) denk ich ma.  |   |
| 35 | L    | (3) Paul?  |   |
| 36 | Paul | Das erinnert mich wieder an / den letzten Satz aus Wittgensteins Tractatus logico-philosophicus, worüber man nicht sprechen kann, darüber sollte man schweigen. Ehm / also es ist ganz offensichtlich / dass diese Leute keine Begrifflichkeiten für die Dinge besitzen, die sie sagen wollen. Also ihnen fehlt die / Kompetenz, an diesem Diskurs   |   |
| 40 | Paul | teilzunehmen (4)   |   |
| 41 | Lars | Ehm, ich würd es eher anders sehen und zwar würd ich sagen, dass man   |   |
| 42 | Lars | ganz einfach / ehm, sich (..) anfänglich nicht über bestimmte Begriffe / klar ist, was sie eigentlich bedeuten und deswegen will man eben, man denkt, ich glaube / man, niemand verwendet böswillig das Wort islamistische Länder, wenn wir gesacht haben, dass, eh / islamistisch mit fundamentalistisch gleichzusetzen ist, der sacht nich, ja, die arabischen Staaten und ihre fundamentalistischen / Länder. Das macht man eher aus Unachtsamkeit, weil das Wort islamisch und islamistisch eben so / ehm, so, sich so ähnlich sind / dass man, eh, oft den Fehler macht (3) oft den Fehler macht, eh, sie füreinander zu / ehm, benutzen,   |   |
| 49 | Lars | obwohl sie natürlich völlig unterschiedlicher Bedeutung sind.  |   |
| 50 | L    | (5) Gibts da noch andere   |   |
| 51 | L    | Meinungen dazu? (6) Paul.  |   |
| 52 | Paul | Also, ich finde, man sollte sich / <u>informieren</u> , bevor man in so  |   |
| 53 | Paul | einen Diskurs einsteigt. Und das heißt, dass man / möglicherweise, wenn man / wenn es  |   |

<sup>2</sup> Die letzten Unterrichtsstunden fanden statt am 8.12.1998.

54 einen so unvorbereitet trifft, vorher erst mal Begrifflichkeiten klärt, so dass man nicht in die  
55 Verlegenheit gerät mit diesen vielen (h) von Moslem und Islam, eh, herumzuhantiern, ohne

---

56 Paul so genau zu wissen, was es eigentlich ist.  
57 L Max.  
58 Max Da wollt ich auch (hh) Es gibt ja so eine

---

59 Max Talkshow innerhalb, wo jetzt alle, alle / wirklich, die überhaupt nichts / über das Thema  
60 wissen, jetzt wild mit irgendwelchen Begriffen um sich werfen, um irgendeine Meinung  
61 annähernd zu, zum Ausdruck zu bringen. (h) wirklich, da sollte man vorher schon  
62 festlegen, welche / Begriffe man jetzt gezielt gebraucht, weil (hh) Missverständlichkeiten

---

63 Max und man, ehm, konzentriert sich jetzt eher auf die / eher unwesentlichen Dinge (hh) Wie  
64 Paul (hh)

---

65 Max bitte? (lacht)  
66 Paul Nichts.  
67 Lars Ich weiß aber gar nicht, wieso ihr euch immer dagegen so wehrt,  
68 Lars un / en bisschen unvorbereitet in so ne Diskussion reinzugehen, ihr wehrt euch nämlich nur  
69 deshalb dagegen, weil ihr Angst habt, dadurch angreifbarer zu werden und, eh, eure  
70 Position eben nicht so fundiert wiedergeben zu können, dass, ehm (..) so ne Diskussion, die  
71 unvorbereitet geführt wird, viel, ehm, lebhafter und auch fruchtbarer sein kann, weil man  
72 nicht einfach nur Meinungen anderer, die man irgendwo aufgegriffen hat wiederholt / das is

---

73 Lars mir gar nicht bewusst. (lacht)  
74 SM (lacht)  
75 L Paul.  
76 Paul Ehm, ich möchte dem aber widersprechen. Ich glaube  
77 Paul dass, eh, das zu Missverständnissen führen kann. Ich halte es für wichtig, dass man, ehm, (3)  
78 dass man in der Lage ist, das zum Ausdruck zu bringen, was man auch sagen möchte und

---

79 Paul das geht nur, wenn man über die Sprachkompetenz verfügt.  
80 L Ich denk, da is noch, also ich  
81 L lese darin noch einen andern Aspekt. Also, ich habe den Eindruck, dass in allen drei, ehm,  
82 Gesprächsausschnitten schon deutlich wird, dass ihr, ehm, wahrscheinlich nicht sehr  
83 reflektiert, aber quasi automatisch ne Vorstellung davon habt, dass islamistisch der Begriff  
84 eher negativ konnotiert ist. (..) Und, eh, ihr deswegen auch nach Begriffen sucht und, ehm,  
85 in dem einen Fall, ehm, als Lars praktisch verbessert wurde (..) eh, wenn er sagt, nicht  
86 islamistisch, sondern islamisch und dass das, eh, so was, in der Literatur wird das als  
87 antirassistische Norm bezeichnet. Also man möchte / nicht rassistisch, das heißt nicht  
88 ausgrenzend, pauschalisierend, stigmatisierend argumentieren und ist deswegen bemüht,  
89 ehm / möglichst nicht ausgrenzende Termini zu benutzen. Und ich habe nämlich den  
90 Eindruck oder, oder ich lese das so, dass hier en, ne starke Bemühung vorhanden ist, genau  
91 das zu tun (..) um eben nicht in solche negativen Begrifflichkeiten hineinzukommen (..)

---

92 L Lars.  
93 Lars Wenn man seine Aussage, eh, also seine inhaltliche Aussage überhaupt irgendeine /  
94 Lars eh, also, ehm, Gewichtung geben möchte / dann muss ich mich ja erst mal als Sprecher /  
95 davon / sozusagen mich absichern, dass meine Form nicht angreifbar ist, aber wenn ich  
96 bereits in der Form angreifbar bin, dann, eh, wird meine, ehm, inhaltliche Aussage ganz  
97 schnell sekundär zweitrangig. Das heißt, dann / deswegen muss man / eben, eh, probieren /  
98 ehm / seinem Gegenüber / keinerlei / Angriffsmöglichkeit zu geben, also, dass er nichts

---

99 Lars kritisiert kann, jedenfalls nicht an seiner Form.  
100 L (3) Wobei natürlich die Frage ist, wie  
101 L schwie / inwiefern es wirklich schlimm ist, wenn man kritisiert wird, oder / darauf  
102 L hingewiesen wird, ehm, dass man Dinge auch anders sehen kann.  
103 Lars Ja, ja gut, ich mein, eh,  
104 Lars was heißt, darauf hingewiesen, dass man Dinge auch anders sehn kann? (..) Ehm, wenn  
105 man, wenn man sie bereits verbessert, dann heißt das ja eigentlich, dass man sie / wenn man  
106 sich das bewusst macht / genauso sieht. Also, dass die Kritik / eigentlich nur / dann kommen  
107 könnte, wenn man sie aus Versehen unbewusst / ehm (..) die falschen Worte und die  
108 falschen Termini benutzt hat, aber wenn man sich das bewusst macht, ist man sich / schon  
109 darüber im Klaren, dass man immer diese antirassistischen / ehm, Wendungen benutzt oder  
110 die, den rassistischen / oder stigmatisierenden vorzieht. (3) Ich will nur sagen, dass / das  
111 sind wirklich platte Kritik wäre, mit der man einem trotzdem, ehm, also (..) mit der man

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 112 |      | einen, einen, einen, einen, einen, einen Diskussions / Gegenpartner jetzt trotzdem / was            |
| 113 |      | weiß ich / von der Redezeit wegnehmen könnte, oder, oder mich fertigmachen könnte,                  |
| 114 |      | keine Ahnung, dabei habe ich / wollte ich das gar nicht machen, also, das war en ganz               |
| 115 |      | unbewusster Fehler / für den ich / den ich selber auch sofort einsehe, aber das (..) Wenn           |
| 116 |      | Paul das jetzt hört, dann sacht er <u>du Rassist</u> , was benutzt du da für / für Ausdrücke und so |
| 117 |      | weiter und so fort und eben, um solche Angriffsfläche nicht zu bieten, muss man sich eben           |
| 118 | Lars | da ganz besonders sensibilisiern. Das würd ich schon sagen.   |
| 119 | Paul | Nee, das würd ich <u>nich</u> sagen.  |
| 120 | MS   | <i>(Nebengespräche (4))</i>   |
| 121 | L    | Paul sachst das doch noch mal (..) formulierst du das noch mal aus?                                 |
| 122 | L    | (3) Was / was hast du grad / ich hab das nich ganz mitbekriegt.                                     |
| 123 | Paul | Nein, das war nicht so,   |
| 124 | Paul | so zentral, diese Aussage. (..) Ich sagte, das würde ich <u>nicht</u> machen.                       |
| 125 | L    | Ach so, du würdest  |
| 126 | L    | ihn nicht als Rassisten Was, was halten denn die andern von meiner                                  |
| 127 | SM   | Ach so.   |
| 128 | Paul | Nein (hh)   |
| 129 | L    | Lesart? Antirassistische Norm. (9) Max?   |
| 130 | Max  | Ja, ich weiß nicht, eh, beruht das jetzt nicht auf  |
| 131 | Max  | so, auf, eh, subjektive Empfindung jetzt, wie man bestimmte Worte jetzt auffasst? Kann              |
| 132 |      | man das so ne klare Grenzlinie jetzt zu diesem / zu diesem Wortfeld jetzt ziehn oder is die         |
| 133 |      | Grenze eher son bisschen schwammig? Dass eben manche Leute jetzt diese Worte als eher               |
| 134 |      | rassistisch begutachten würden, manche würden sagen, dass, dass ihnen, eh, immer so war             |
| 135 |      | und dass da nichts dabei ist, dass das nicht negativ konnotiert ist, sondern einfach nur / ne       |
| 136 | Max  | neutrale Bezeichnung (..) ich weiß es nich.   |
| 137 | L    | Also, wir hatten jetzt <u>drei</u> Gesprächsausschnitte   |
| 138 | L    | und in allen drei ging es immer um den Begriff islamistisch. Und der wurde zu                       |
| 139 | SM   | Ja.   |
| 140 | L    | vermeiden versucht, oder von anderen verbessert. Und das, würd ich sagen, ist zumindest ein         |
| 141 |      | deutlicher Hinweis darauf, dass der Begriff <u>hier</u> schon mehrheitlich als negativ konnotiert   |
| 142 |      | aufgefasst wird. Man muss sich / sicherlich Gedanke machen über die Kontexte, in denen              |
| 143 | L    | Begriffe verwandt werden, aber hier   |
| 144 | SM   | (hh)  |
| 145 | Max  | Na ja, sicher, wenn zum Beispiel jetzt, eh, eh /  |
| 146 | Max  | Neger is ja auch sehr, zum Beispiel sehr negativ konnotiert jetzt, heutzutage sacht man ja          |
| 147 |      | auch nich. Aber zum Beispiel wenn man jetzt in älteren / Kreisen zum Beispiel ist, mit, mit         |
| 148 |      | älteren Personen zusammen, ich mein, die benutzen diesen Begriff, ohne sich dabei                   |
| 149 |      | irgendwas zu denken und das is einfach da kein Schimpfwort oder irgendwie negativ                   |
| 150 | Max  | konnotiert, weil, eh, das is einfach, das, neutral, also (..) neutral ist das Wort.                 |
| 151 | L    | Lars?   |
| 152 | Lars | Ich glaube, dass das Wort genauso, ehm, wertend bei der älteren Generation ist, oder wenn           |
| 153 |      | sie das benutzen als wenn <u>wir</u> das benutzen. Wir benutzen eben / sind uns dessen bewusst,     |
| 154 |      | dass das / sehr abfälliges Wort ist und vermeiden es deswegen zu benutzen, wobei / was              |
| 155 |      | weiß ich jetzt (..) meine Oma oder mein Opa, wenn er noch leben würde, der würd sich,               |
| 156 |      | eh, das gar nicht bewusst machen, dass das eben rassistisch ist und es (h) trotzdem noch            |
| 157 |      | rassistisch, weil er eben unbewusst ne gewisse, ehm, en gewisses Bild von, von, eh,                 |
| 158 |      | Schwarzen hätte / und dass er durch diese / Wort Neger eben stark abwerten würde. (3) Ich           |
| 159 |      | mein unsere Großeltern warn nun wirklich oder, oder, was weiß ich / en paar                         |
| 160 |      | Generationen aufwärts gehend / oder zurückgehend, eh / bin ich mir sicher, dass, eh, die            |
| 161 |      | den / weißen Deutschen immer noch über dem, dem Neger gesehen haben, also dass da                   |
| 162 | Lars | schon ganz eindeutig diese / Weiße Neger / Beziehung / auch, auch, ehm                              |
| 163 | Max  | Ja, wenn du   |

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 164 | Max   | zurück in die Kolonialzeit gehst.   |
| 165 | Lars  | <u>Nicht</u> zurück in die Kolonialzeit. Geh doch einfach / vor   |
| 166 | Lars  | den ersten, vor den zweiten Weltkrieg (3)   |
| 167 | Max   | (hh)  |
| 168 | Paul  | Also, ich halte die Diskussion, die ihr jetzt   |
| 169 | Paul  | führt, für müßig, weil das unterschiedliche Dinge bezeichnet. Ehm, einmal haben wir eine                          |
| 170 |       | Person, die wird entweder als Schwarzer oder als Neger bezeichnet und dann haben wir                              |
| 171 |       | ein, eh, ein <u>Ding</u> , das uns weniger klar erscheint, das wir als Islam oder als <u>Islamismus</u>           |
| 172 |       | bezeichnen und, eh, während Schwarzer und Neger ein und dieselbe Sache bezeichnet,                                |
| 173 |       | allerdings mit verschiedenen Konnotationen is, eh, der Unterschied zwischen Islam und                             |
| 174 |       | Islamismus doch ein ganz wesentlicher. (..) Deswegen verbergen sich dahinter auch                                 |
| 175 |       | inhaltliche, eh, Unterschiede, die, beim, bei der Begrifflichkeit, die <u>ihr da gerade /</u>                     |
| 176 | Paul  | diskutiert, eh, überhaupt nicht zur Debatte steht.  |
| 177 | L     | (3) Lars.   |
| 178 | Lars  | Ja gut, aber dann diese   |
| 179 | Lars  | inhaltlichen, eh, Unterschiede zwischen <u>Islamismus</u> / und islamisch, ehm, weitestgehend                     |
| 180 |       | unbekannt sind / kann man das Wort doch so behandeln, aber / was ich eigentlich (..)                              |
| 181 |       | worauf ich eigentlich hinauswill, dass, wenn man solche Worte wie Neger oder Islamismus                           |
| 182 |       | oder, ehm, so Frauen oder sexistische Wörter eben verwendet / ständig (3), dass man                               |
| 183 |       | natürlich, ehm, nich sagen kann, hier is jemand, der kann, eh, zwischen Alltag und Sprache                        |
| 184 |       | differenziern, sondern der sieht den Alltag genauso / wie er ihn in Sprache kleidet, nämlich                      |
| 185 | Lars  | er sieht in jedem Schwarzen einen Neger und er sieht in jedem / ehm, Islam, eh,                                   |
| 186 | Paul  | Moslem  |
| 187 | Lars  | Ja, aus / in jedem Moslem einen islamistischen, eh, (..) Partisan oder Untergrundkämpfer.                         |
| 188 | SM    | Partisan.   |
| 189 | Lars  | Und der sieht in jeder Frau, ehm, en Objekt oder so, ich mein, das / das / so kann man                            |
| 190 | Lars  | nicht unterscheiden, das is / Sprache und Realität hängen eben meiner Meinung nach ganz                           |
| 191 | Lars  | eng miteinander, ehm, zusammen.   |
| 192 | L     | (3) Aber wenn ihr über solche Themen redet, ehm, Islam  |
| 193 | L     | oder (hh) das Beispiel des Negers (h) aufgeführt / habt ihr da nicht, ehm, auch die Vor /                         |
| 194 |       | ehm (hh) oder merkt ihr nicht, dass ihr da auch versucht, vorsichtig / in Anführungszeichen                       |
| 195 |       | zu formulieren? Um eben <u>nicht</u> in solche, ehm, sprachlichen Fallen reinzutappen? (3) Wie                    |
| 196 | L     | geht euch das in solchen / Gesprächen / Diskussionen (5) Jörg?  |
| 197 | Jörg  | (räuspert sich) Ja, also ich  |
| 198 | Jörg  | meine / versucht ja im Grunde genommen jeder, ehm, ehm / man hat ja auch meistens                                 |
| 199 |       | irgendwie ne Aussage / in dem, was man sagt und / man will ja nicht, dass die Aussage (h)                         |
| 200 |       | irgendwie ein Wort, so meinetwegen / falsch benutzt hat / ja irgendwie falsch (h) oder                            |
| 201 |       | falsch wirkt. Ich mein, das is ja genau dieses, dieses, das is ja, ich weiß gar nicht, wie haben                  |
| 202 | Jörg  | Sie das gerad nochma genannt? Genau. Das, ehm, das will   |
| 203 | L     | Antirassistische Norm Meinst du das?  |
| 204 | Jörg  | man ja gerade vermeiden, (hh) im Grunde genommen ja jeder. Einige vielleicht bewusster /                          |
| 205 |       | andere nich, / ich mein einige (..) Leute, die nich so (..) ehm / sprachgewandt sind, dann                        |
| 206 |       | wissen die vielleicht (h) die Wörter nich, dass sie irgendwie / ehm, negativ konnotiert sind                      |
| 207 | Jörg  | und benutzen sie einfach / ohne sich jetzt dabei was zu denken (hh)   |
| 208 | L     | Die andern? (10) Sonja,   |
| 209 | L     | wie ist das denn bei dir?   |
| 210 | Sonja | (3) Ja, ich denke, man achtet schon darauf / was man sagt, wie  |
| 211 | Sonja | man es sagt, aber man achtet auch darauf, wen man gegenüber hat. (..) Das, also, wenn / es                        |
| 212 |       | ein Freund ist, der kennt meine Ansicht sowieso / ehm, das ich da dann sicherlich nicht <u>so</u>                 |
| 213 |       | sehr drauf achten muss, was ich sage, weil das sowieso verstanden wird (3) als wenn ich                           |
| 214 |       | irgendnen Fremden gegen / einem Fremden gegenüberstehe und es / <u>ihm</u> dann versuche zu                       |
| 215 |       | erklären, bei dem ich <u>sehr</u> darauf achten muss, was ich sage und <u>wie</u> ich es sage, damit <u>meine</u> |
| 216 | Sonja | Aussage nachher nicht / verfälscht wird oder / verfälscht aufgefasst wird.  |
| 217 | L     | (4) Paul?   |
| 218 | Paul  | (3) Ehm   |
| 219 | Paul  | / was wollt ich jetzt eigentlich / ach ja. Eh, das ist für mich nicht gerade / also, es ist nicht                 |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 220 |      | unbedingt erstaunlich, es ist für mich nichts Neues, aber ich finde es doch / eh / eh, ich                 |
| 221 |      | finde es doch sehr faszinierend, dass es, eh, sehr viele solcher (h) zu geben scheint, in                  |
| 222 |      | unserer Sprache, die wir überhaupt nicht kennen (..) und, eh / die möglicherweise auch sehr                |
| 223 |      | stark historisch geprägt sind. Ich weiß nicht, woher das, eh, woher das mit dieser                         |
| 224 |      | antirassistischen Norm kommt. Ich kann mir vorstellen, dass es allerdings, eh / in                         |
| 225 |      | Deutschland ausgesprochen stark ausgeprägt ist, <u>wegen</u> Deutschlands Geschichte. Und, eh,             |
| 226 |      | seitdem ich weiß, dass, ehm, nach dem / Zweiten Weltkrieg eine der wesentlichsten                          |
| 227 |      | Aufgaben der Schriftstellerei, eh, das ist in der Gruppe 47 sehr deutlich geworden, ehm,                   |
| 228 |      | daraus bestand (..) die Sprache zu überprüfen / gegenüber einer gewissen politischen                       |
| 229 |      | Anfälligkeit, eh, wenn ich das bedenke, dann, eh, bin ich doch sehr gespannt, was sich                     |
| 230 |      | noch alles für, für / Mechanismen möchte ich ma sagen oder Automatismen sogar / in uns                     |
| 231 |      | verbergen, die wir in unserer Sprache benutzen, die sich psychoanalytisch deuten lassen                    |
| 232 |      | und aus denen sich / tatsächlich auch / geschichtliche Gegebenheiten zumindest <u>ungefähr</u>             |
| 233 | Paul | ableiten ließen. (3) Ich werd das studiern.  |
| 234 | L    | (lacht) Lars.  |
| 235 | Lars | Ehm, also zum einen / find ich,  |
| 236 | Lars | haben Sie, ehm, recht, wenn Sie das, also das, dieses, eh, über dieses Suchen nach dem,                    |
| 237 |      | nach dem, richtigen Terminus, ehm, dass Sie das als antirassistisch / als antirassistische                 |
| 238 |      | Aktion sehn und zum andern muss ich auch sagen, dass wenn ich, ehm / wenn es zum                           |
| 239 |      | Beispiel Lars dort verzweifelt, eh, das richtige Wort zu finden sucht so islamistisch,                     |
| 240 |      | islamisch, muslimisch, dann is es auch so, dass man eben / versucht / dass / in diesem                     |
| 241 |      | Kontext wirklich Zutreffende zu finden, damit nämlich im nächsten Kontext (..) also wenn,                  |
| 242 |      | wenn es wieder / wenn wir einen andern Kontext haben / das Wort / falls wir es jetzt                       |
| 243 |      | wahllos benutzen würden, würde es nämlich seine Bedeutung verlieren, also wenn ich jetzt                   |
| 244 | Lars | immer <u>islamistisch</u> sage, <u>immer islamistisch</u> , Paul ist ein Islamist, und, eh, Syrien ist ein |
| 245 | MS   | (lachen (3))   |
| 246 | Lars | islamistisches Land und, eh, der arabische Raum / ist sowieso islamistisch. Und dann will                  |
| 247 | Paul | Jetzt hör auch auf.  |
| 248 | Lars | ich <u>einmal</u> sagen, es gibt da / ne /irgendwo ne islamistische Untergrundgruppe irgendwo              |
| 249 | Lars | in der (..) Wü, eh, Türkei / also, in der türkischen Wüste. Und wenn ich <u>dann</u> sage                  |
| 250 | MS   | (lachen (3))   |
| 251 | Lars | islamistisch dann, eh / dann / hab ich, hat es überhaupt keine Aussage mehr, weil ich es                   |
| 252 |      | eben <u>ständig</u> benutze. Wenn ich aber immer sage islamisch, islamisch, islamisch und einmal           |
| 253 | Lars | / das is jetzt diese islamistische Organisation in der Wüste Türkei / oder / nicht in der                  |
| 254 | MS   | (lachen (4))   |
| 255 | Lars | Wüste Türkei, sondern in der / Türkeis Wüste, dann, eh, hab ich einfach andere                             |
| 256 | MS   | (lachen (3))   |
| 257 | Lars | Wertigkeiten, dann, eh, weiß jeder, was gemeint ist, dann hab ich ne inhaltliche Aussage /                 |
| 258 |      | die / die ganz klar und offensichtlich is und nich / so ne schwammige, weil ich mir eben                   |
| 259 | Lars | nicht sicher bin, welches Wort ich zu benutzen habe.   |
| 260 | Paul | Was man differenzieren nennt.  |
| 261 | Lars | Ja.  |
| 262 | L    | (5) Aber zumindest / ihr habt ja am Anfang das erstma relativ negativ                                      |
| 263 | L    | ausgelegt. Da stammelt jemand rum und sucht nach nem Begriff und, eh, der                                  |
| 264 |      | hat also keine Ahnung von den Begriffen und deshalb sollte er am besten gar nicht darüber                  |
| 265 |      | reden / also das fand ich doch sehr <u>hart</u> , also, weil ich, wie gesagt, auf jeden Fall, positiv      |
| 266 |      | wenden würde und sagen würde, da bemüht sich jemand um eine differenzierte                                 |
| 267 |      | Ausdrucksweise, aufgrund eines bestimmten Hintergrundes, dass er eben nicht ausgrenzend                    |
| 268 | L    | oder negativ argumentieren will.   |
| 269 | Paul | Na, dann soll er sich ein Wörterbuch nehmen und  |
| 270 | Paul | nachkucken, bevor er was sagt.   |
| 271 | L    | Na, er hat ja hier in dem Fall ja Mitschüler / Mitschülerinnen,  |
| 272 | L    | die ihm auf die Sprünge helfen konnten / was natürlich auch immer einfacher ist, wenn                      |
| 273 |      | man nicht gerade im Reden is, sondern, ehm, zuhört oder auch wenn man jetzt ein, ein                       |
| 274 |      | Transkript schwarz auf weiß liest, es ist immer sehr viel einfacher zu sagen, ah, da war dies              |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 275 |      | und jenes und das war aber <u>nich</u> gut oder / das Argument war aber eben fadenscheinig oder      |
| 276 | L    | so, also wenn man gerade im Prozess des Redens ist.  |
| 277 | Paul | Dann hätte er seine Unkenntnis   |
| 278 | Paul | deutlich annonciieren müssen und fragen müssen / und so weiter.                                      |
| 279 | L    | Was denken denn die  |
| 280 | L    | ändern dazu? Paul provoziert, behaupte ich jetzt einfach. (5) Was is denn mit euch                   |
| 281 | L    | da hinten? Ruth? (..) Kyra?  |
| 282 | Ruth | Ich würd das nich so hart sehn / also. (..) Na, sicherlich hat er                                    |
| 283 | Ruth | recht, dass man nich irgendeinen Müll reden soll, wenn man überhaupt keine Ahnung hat,               |
| 284 | Ruth | aber / in dem Moment hat man eben keine andre Möglichkeit, insofern                                  |
| 285 | L    | (5) Suse?  |
| 286 | Suse | Ich denk   |
| 287 | Suse | auch, dass er versucht hat en Begriff zu finden und er hat es halt irgendwo im Gefühl, dass es       |
| 288 |      | / halt nich so ganz / dass islamistisch nich so ganz richtig is und er versucht halt und ich         |
| 289 | Suse | denk nich (hh) dass man im Gespräch, im Gespräch bildet sich das dann so heraus.                     |
| 290 | L    | Max.   |
| 291 | Max  | Ja, ich geb Ra, eh, Paul jetzt erstma recht, dass es sich negativ auswirken würde auf die            |
| 292 |      | Diskussion / wenn man jetzt mit falschen, eh, Wörtern jetzt / hantiert, auf der andern Seite,        |
| 293 |      | in <u>diesem</u> konkreten Fall find ich da auch wirklich nichts dabei, ich mein, er hat / paar /    |
| 294 |      | nach en paar Wörtern gesucht und ich, sozusagen / jetzt die ändern sozusagen um Hilfe                |
| 295 |      | gebeten und er hat glaub, dass da wirklich kein Problem darin bestand, die ändern haben ihn          |
| 296 |      | ja verstanden / wussten ja, dass er nich / dass er das Wort jetzt aus Versehen jetzt / falsch        |
| 297 | Max  | benutzt hatte und mein / das war ja ganz offensichtlich jetzt.                                       |
| 298 | L    | (3) Lars   |
| 299 | Lars | Also / bei Lars, bei   |
| 300 | Lars | den zwei Beispielen von Lars, also nich das von Gerd, sondern das von Lars (hh) wie die              |
| 301 |      | sich unterscheiden, ehm, is meines Erachtens so, dass / also da (..) wenn ich / <u>einem</u> Begriff |
| 302 |      | sage und dann sage ehe, den nächsten und dann merke, das is auch nich der Richtige, zu               |
| 303 |      | sagen, dass ich / beim richtigen Begriff bin, dann is es eben so, dass ich es einfach /              |
| 304 |      | dokumentiert das Bemühen, eben aus diesen festgefahrenen / Bahnen, in denen man eben /               |
| 305 |      | diese Wörter missverständlich konnotiert hat, auszubrechen und eben / die wirkliche / die            |
| 306 |      | nur noch in ihrem / in ihrer / in ihrer wirklichen Bedeutung zu benutzen und deswegen, eh /          |
| 307 |      | is das eben selber son kleiner Arbeitsprozess, den man da im Kopf durchmacht / und dann              |
| 308 |      | stellt auch noch die Phonetik und die Arti / Artikulationsschwäche, ehm / aufgrund der               |
| 309 | Lars | vielen isla, isla, isla und musli, eh / Wörter ein Bein und dann eh, fährt man sich fest und         |
| 310 | L    | (lacht)  |
| 311 | Lars | dann / gut, ich mein, das is eben etwas, was <u>nur</u> / eh, im gesprochenen Wort passiert, also    |
| 312 |      | in der Schriftsprache würde so was sicherlich nicht passieren, weil da wart ich eben / oder          |
| 313 |      | überleg ich eine / reflektier ich eine Sekunde vorher und kuck / schreibst du nun wirklich           |
| 314 |      | dieses Wort hin / aber eben da man in, eh, eh, in der gesprochenen Sprache auch en                   |
| 315 |      | gewissen Redefluss, ehm, garantieren will oder, oder, auch, auch bieten will, ehm, is                |
| 316 |      | natürlich / dann um so auffälliger, wenn man Fehler ausbessert, also wenn man dann                   |
| 317 |      | versucht wirklich / nochma zu sagen, hab ich en Fehler gemacht / den will ich jetzt                  |
| 318 |      | verbessern im nächsten Wort, dann is das natürlich (..) für alle sofort / erkenntlich.               |
| 319 | Lars | (zu S gewandt) Was is los?   |
| 320 | L    | Paul.  |
| 321 | Paul | Ehm, ich / würde sagen, man kann die Umgangssprache  |
| 322 | Paul | nicht aus der Welt verbannen. (..) Aber ich bin trotzdem jemand, der der Ansicht ist, und            |
| 323 |      | das ist nicht provozierend gemeint von mir, eh, das man versuchen sollte, die                        |
| 324 |      | Umgangssprache der Schriftsprache / möglichst anzugleichen. Also, ich bin zumindest                  |
| 325 |      | dessen sehr bemüht, habe <u>oft</u> natürlich den Eindruck, dass mir das nicht gelingt und das       |
| 326 |      | wird mir auch nie gelingen, aber ich denke, dass man sich immer auf dem richtigen, eh, Weg           |
| 327 |      | befindet, wenn man sich bemüht, seine Sprache möglichst deutlich zu halten. Ich                      |
| 328 |      | glaube, deutliche Sprache ist ein / ganz, ganz wesentlicher, eh, eine ganz wesentliche               |
| 329 |      | Grundlage für funktionierende Verständigung, denn / im Prinzip haben wirs                            |
| 330 |      | ununterbrochen mit Missverständnissen zu tun. Im Prinzip ist ja jedes <u>Wort</u> , das wir          |
| 331 |      | aussprechen von unsern Gegenüber missverstanden, wenn wirs genau nehmen / und /                      |
| 332 |      | deswegen is es denk ich sogar unsere <u>Pflicht</u> , eh, so genau wie möglich zu sprechen.          |

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 333 | L    | (5) (h)?  |
| 334 | Max  | Ja, also, ich bin jetzt etwas / ich halte das etwas für fragwürdig / weil,                              |
| 335 | Max  | ich mein, man muss ja immer sich jetzt im Klaren sein, in welcher Gesellschaftsschicht man              |
| 336 |      | sich jetzt bewegt. Und natürlich in / zum Beispiel in unsern Gesellschaftsschichten möchte              |
| 337 |      | ich sagen, dann / mag das zutreffen, aber wenn man das zum Beispiel jetzt, eh, /wenn man                |
| 338 |      | mal mit Hauptschülern kommuniziert und du drückst dich jetzt <u>so</u> aus, wie du dich eben /          |
| 339 |      | im Deutschunterricht jetzt immer ausdrückst, Paul, da wird dir ( <i>lacht</i> ) ich mein (hh) das is ja |
| 340 |      | klar, dass / dein Fachgelaber und wird sich dann abwenden von dir. Ich mein du musst dich               |
| 341 |      | schon irgendwie anpassen. Man kann jetzt nicht generell sagen, es ist <u>immer</u> gut, wenn man        |
| 342 |      | so, eh, kompliziert wie mögliche, eh, Satzkonstruktionen von sich gibt oder sich so präzise             |
| 343 |      | wie möglich ausdrückt. Manchmal is s, is / sogar eher hinderlich, möchte ich fast sagen, weil           |
| 344 | Max  | eben manche / dich / erstens als arrogant vielleicht bezeichnen würden und zweitens auch                |
| 345 | MS   | ( <i>Nebengespräche</i> )   |
| 346 | Max  | (h) nicht verstehen würden, weil / die meisten Leute, eh, haben eben nicht die Geduld so                |
| 347 | MS   | (----- <i>Nebengespräche</i> -----)   |
| 348 | Max  | wie wir / wir, ja (hh) und deine komplizierten Satz, eh, Gebilde auseinanderzu, eh, ja, was             |
| 349 | MS   | (----- <i>Nebengespräche</i> -----)   |
| 350 | Max  | soll ich sagen, zu, ehm ja (hh)   |
| 351 | MS   | (----- <i>Nebengespräche</i> -----)   |
| 352 | L    | Kyra.   |
| 353 | Kyra | Was Paul meinte, mit, mit klar ausdrücken und eben  |
| 354 | Kyra | kompliziert (hh).   |
| 355 | L    | Ich denke, es geht nicht um Kompliziertheit, sondern um Genauigkeit, aber                               |
| 356 | L    | trotzdem find ich, ist das ein intressanter Aspekt.   |
| 357 | Lars | Wenn es auch darum geht, dass man, eh /   |
| 358 | Lars | sich genau auszudrücken, ehm / möchte, dann ist, glaub ich / eh, die, eh, der Adressat da               |
| 359 |      | auch immer irgendwie enthalten, das heißt, ehm, man muss sich <u>so</u> genau, also, wenn, wenn         |
| 360 |      | man sich so / man muss sich immer, ehm in Bezug auf den Adressaten genau ausdrücken                     |
| 361 |      | und, dass der Adressat es eben / dass zwischen mir und dem Adressat / kein                              |
| 362 |      | Missverständnisse entstehn und wenn das für mich eben bedeutet / dass ich das ganz klar                 |
| 363 |      | und einfach erklärn muss, dann muss ich das eben ganz klar und einfach erklären und wenn                |
| 364 |      | dann eben dann son / eh, Deutschlehrer wie Herr S. ankommt oder so ( <i>lacht</i> ), dann,              |
| 365 |      | ehm, muss ich dem das eben vielleicht en bisschen elaborierter erklärn, dass der zufrieden is,          |
| 366 |      | aber eben der in der Rolle des Adressaten spielt / sich klar ausdrücken auf jeden Fall / auch           |
| 367 |      | ne Rolle und deswegen schließt so was wie Max / was Max gesagt hat / eben dadurch auch                  |
| 368 | Lars | aus.  |
| 369 | L    | (5) ( <i>zu Max</i> ) Warum runzelst du jetzt die Stirn?  |
| 370 | Max  | Ja, / es / ist Interpretations / es ist ne  |
| 371 | Max  | Interpretationssache. Ja, okay.   |
| 372 | Paul | Er nennt es nur anders, aber er meint dasselbe.   |
| 373 | L    | (5) Gut. Dann würd ich jetzt gerne / den Teil mit den Gesprächs / analysen und so weiter                |
| 374 |      | abschließen. / Es ist auch heute die letzte Stunde. (..) Ich möchte gerne noch mal                      |
| 375 |      | zusammenfassen, was wir / in den letzten Stunden gemacht haben. Tanja war zum Beispiel                  |
| 376 |      | auch / nicht da, hat das nicht ganz mitbekommen. (..) Ehm (..) also unser Thema war                     |
| 377 |      | Diskurstheorie oder Diskursanalyse am Thema des Islamdiskurses. Und in der ersten                       |
| 378 |      | Stunde haben wir ja / eben diese Gruppendiskussion geführt / in die / der ihr euch quasi                |
| 379 |      | naiv zu dem Thema geäußert habt, also naiv mein ich jetzt mit / ohne vorhergehende                      |
| 380 | L    | Reflexion / zumindest nicht hier innerhalb des Kurses. Oder unbelastet /                                |
| 381 | SM   | Unbelastet.   |
| 382 | L    | unvoreingenommen / wie auch immer. (..) Dann ham wir uns im Anschluss, ehm, versucht,                   |
| 383 |      | ein paar diskurstheoretische Begrifflichkeiten deutlich zu machen, also haben versucht, den             |
| 384 |      | Diskursbegriff zu bestimmen / Diskursebenen, ehm / uns genauer anzuschauen, was ist ein                 |
| 385 |      | Gegendiskurs? Solche Fragen zu klärn. (..) Und hierbei war <u>mir</u> eben ganz wichtig, ehm,           |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 386 |      | dass deutlich wird, dass eben nicht das / sprechende Individuum im Vordergrund steht / also          |
| 387 |      | der sprech / sprechende oder sprachlich handelnde Mensch, sondern eben die                           |
| 388 |      | Gesellschaftlichkeit der Diskurse. (..) Also zum Beispiel dieser / ehm, Philosoph, von dem           |
| 389 |      | ich euch / erzählt habe, auf den sich viele Diskursanalytiker beziehen, Michel Foucault /            |
| 390 |      | ehm / der würde eben so weit gehen und würde sagen / ehm / das Subjekt kann man                      |
| 391 |      | eigentlich völlig vergessen. Das heißt also nicht so sehr / das Individuum redet, sondern der        |
| 392 |      | Diskurs redet durch uns hindurch. (..) Und das wird vielleicht auch noch mal daran                   |
| 393 |      | deutlich, dass <u>ich</u> in meiner Vorbereitung / fest davon ausgegangen bin oder auch davon        |
| 394 |      | ausgehn konnte, dass wenn ich mit euch eine / naive, in Führungszeichen, Diskussion                  |
| 395 |      | führe / ehm / im Anschluss daran / anhand der Gesprächs / ehm / Ausschnitte, die dadurch             |
| 396 |      | entstehen, bestimmte diskursive Verstrickungen / eben deutlich machen zu können. Also,               |
| 397 |      | das ist wirklich noch mal ein Punkt auf den ich / wirklich / nich genug insistieren kann, da         |
| 398 |      | das ganz wesentlich ist. Dass es also nicht darum geht, hier einzelne Schüler oder                   |
| 399 |      | Schülerinnen / verstrickt sind, also sprich auch ausgrenzend / ehm / argumentiert haben,             |
| 400 |      | sondern dass es <u>alle</u> , alle betrifft, alle hier Anwesenden, meine Person ist davon auch nicht |
| 401 |      | ausgenommen. (..) Ganz wichtig. (4) Daraufhin ham wir uns dann einige Diskursfragmente               |
| 402 |      | angeschaut, also sprich teils / aktuelle teils historische Texte (..) und haben auch hier            |
| 403 |      | festgestellt / ehm / dass das / da durch die Geschichte hindurch / ehm / den Islam betreffend        |
| 404 |      | abwertend argumentiert wird. Und dass das eben nicht nur ein modernes Phänomen                       |
| 405 |      | darstellt. / Und dann / jetzt im letzten Schritt eben unsre Gesprächsausschnitte /                   |
| 406 |      | festgestellt, dass / bestimmte Diskursinhalte / die schon viel älter sind, auch bei uns wieder       |
| 407 |      | auftauchen. (3) So weit dazu. (..) Ehm / was / ehm / in der letzten Stunde so dass einige            |
| 408 |      | von euch (..) ehm / bei unseren Analysen / sehr / ja zurückhaltend warn oder sehr                    |
| 409 |      | skeptisch warn, inwiefern das über / überhaupt zulässig ist, so zu analysieren oder zu               |
| 410 |      | interpretieren oder ob es sich hierbei / nicht um Überinterpretationen handelt, also dass das        |
| 411 |      | überzogene / Interpretationen darstellen. Und <u>das</u> würd ich gern noch mal mit euch             |
| 412 |      | diskutieren / dass diejenigen, die diesen Standpunkt das letzte Mal vertreten haben, das noch        |
| 413 | L    | mal formulieren / wo sie da ihre Bedenken haben. (3)   |
| 414 | SM1  | (hh) (hh)  |
| 415 | SM2  | Hm?  |
| 416 | SM3  | Das war das letzte Mal   |
| 417 | SM   | niemand.   |
| 418 | L    | Ruth, du hattest in der letzten Stunde, wenn ich dich richtig verstanden                             |
| 419 | L    | hab, wobei ich nicht genau weiß, ob sich das <u>allgemein</u> auf die Interpretationen / bezogen     |
| 420 | L    | hat oder auf ne konkrete Interpretation, aber wo du / schon Bedenken hattest, ob das jetzt           |
| 421 | L    | nicht vollkommen überspitzt und überzogen ist. Kannst du das noch, ehm / ma                          |
| 422 | Ruth | Ja.  |
| 423 | L    | darstellen? Ja,  |
| 424 | Ruth | (3) Was war das Beispiel? Eh / die da unten? (..) War das das Beispiel?                              |
| 425 | L    | richtig.   |
| 426 | Ruth | Ja. / Ich hab einfach gesagt, dass es / in <u>dem</u> Moment, wenn man redet, denkt man              |
| 427 | Ruth | vielleicht nicht unbedingt darüber nach und ich persönlich / würd es rein geographisch               |
| 428 | Ruth | sehn, wenn man sagt, es sei abwertend, / ist das / für meine Begriffe völlig                         |
| 429 | Ruth | überinterpretiert. Ich denk ma, das lässt sich auch auf andere Sachen / beziehen, die man /          |
| 430 | Ruth | (hh) sacht. (5) Also, wenn man / wenn man was schreibt, dann / hat man natürlich mehr                |
| 431 | Ruth | Gelegenheit darüber nachzudenken, dann hat man auch / gezielt ausdrücken, aber / in                  |
| 432 | Ruth | solchen Situationen, wo man schnell was sagen muss, is es eben / ja, sollte man, eh, ne              |
| 433 | Ruth | größere / eh / Toleranzschwelle haben (hh) solche Begriffe   |
| 434 | L    | Was heißt jetzt  |
| 435 | L    | Toleranzschwelle?  |
| 436 | Ruth | Na, dass man nicht immer sofort alles als abwertend oder / weiß ich was                              |
| 437 | Ruth | betrachtet also irgendwie / mit irgendeinem tieferen Sinn, oder so.                                  |
| 438 | L    | (4) (zögerlich) Ja gut.  |

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 439 | L    | Also Max   |
| 440 | Max  | Also ich bin / eh / ich bin der Ansicht, dass man also differenziern müsste, also                              |
| 441 | Max  | man muss en bisschen abwägen jetzt / auf der einen Seite sollte man nich / jedes Wort                          |
| 442 |      | hinterfragen und / eh / ja wirklich jedes Wort hinterfragen auf der andern Seite sollte man                    |
| 443 |      | auch / en bisschen darauf achten / wie man jetzt bestimmte / Gedanken / jetzt / zum                            |
| 444 |      | Ausdruck bringt. Also schon en bisschen nach / den geeigneten und gezielten Wörtern                            |
| 445 |      | suchen, sonst wird das eben alles wirklich zu platt und / zu stumpf / aber ich mein, man                       |
| 446 |      | muss irgendwie den goldenen Mittelweg finden und es is auch je nachdem (..) wie / wie                          |
| 447 |      | man gegenüber gebildet is und wie er selber jetzt / versteht, mit der Sprache umzugehen,                       |
| 448 |      | muss man sich eben dem anpassen. Wenn man meint, es is nich nötig, sich  |
| 449 |      | differenzierter auszudrücken / manchmal is es vielleicht ( <i>lacht</i> ) Was? Hab ich was Falsches            |
| 450 |      | / Paul? (hh) Dann kannst du dich ja dazu äußern, gleich / aber diese anzüglichen Ge /                          |
| 451 | Max  | Gesten, oder so ( <i>lacht</i> ) oder so, die sind ( <i>lacht</i> ) Na ja, das wars eigentlich                 |
| 452 | MS   | ( <i>lachen</i> )  |
| 453 | Max  | auch schon.  |
| 454 | L    | (zu Paul) Dann nimm Bezug auf ihn.   |
| 455 | Paul | Ehm, also, was Max   |
| 456 | Paul | gesagt hat, kann ich <u>nich</u> unterschreiben und was Ruth gesagt hat / halt ich für                         |
| 457 | Paul | hochgefährlich. (..) Ehm / da wir jetzt den kulturellen Aspekt / den gesamt-kulturellen                        |
| 458 | MS   | ( <i>lachen</i> )  |
| 459 | Paul | Aspekt / ehm / sehen / und wie unsere Lehrkraft gerade / eh / beschrieb, nicht den                             |
| 460 |      | individuellen / ist diese / eh / Äußerung, die da unten / wohl nicht aufs Individuum zu                        |
| 461 |      | beziehn, das vielleicht wirklich nichts / eh / (..) Abwertendes damit meint, sondern in erster                 |
| 462 |      | Linie auf die Kultur / und diese Kultur ist / auch <u>Erziehung</u> . Das heißt / dass wir in unsrer           |
| 463 |      | Spracherziehung ganz offensichtlich Werte mitbekommen haben / eh / die / eh / uns                              |
| 464 |      | vielleicht gar nicht bewusst sind. Ich denke da zum Beispiel auch an diese antirassistische                    |
| 465 |      | Norm. (..) Und deswegen, glaub ich, kann man Sprache gar nicht / eh / gar nich /                               |
| 466 |      | überinterpretiern man <u>kann</u> sie gar nicht / eh / <u>ausreichend</u> analysiern, weil sie / eh / weil sie |
| 467 |      | in ihrer Funktion einfach sich, denke ich von Kulturkreis zu Kulturkreis einfach sehr stark                    |
| 468 |      | unterscheidet und das auch geschichtlich begründet ist. Eh / ich kenne Psychoanalytiker                        |
| 469 |      | die / eh, eh / Arbeiten schreiben über / eh / politisches Handeln und Sprechen (..) und / eh /                 |
| 470 | Paul | ich hab einen Einblick in diese Arbeit bekommen und das hat mir gezeigt, wie, wie /                            |
| 471 | SM   | ( <i>lachen</i> )  |
| 472 | Paul | <u>wichtig</u> eigentlich / ehm / er sprachliche Ausdruck, der uns häufig so <u>unbewusst</u> / eh /           |
| 473 |      | entgleitet / eh / für die Charakterisierung unserer Kultur und Gesellschaft ist. Deswegen,                     |
| 474 | Paul | glaube ich, <u>kann</u> man überhaupt nicht überinterpretiern.   |
| 475 | L    | (..) Willst du darauf Bezug nehmen   |
| 476 | L    | / Ruth?  |
| 477 | Ruth | (4) Ich kann nur sagen / ich sehs anders aus den eben genannten Gründen.                                       |
| 478 | Paul | Das is   |
| 479 | Paul | mir zu blauäugig.  |
| 480 | SM   | (hh)   |
| 481 | Lars | Also / um nochma zu Ruth zu kommen / ehm (..) en bisschen  |
| 482 | Lars | konkreter vielleicht / ehm / es is / wir dürfen das Ganze nicht in Beziehung setzen zum                        |
| 483 |      | Individuum, weil das, wie gesagt / ehm / wirklich (..) das unbewusst macht und sich dabei                      |
| 484 |      | eigentlich auch nichts Böses denkt, also den Begriff auch nich / irgendwie jetzt rassistisch                   |
| 485 |      | konnotiert / ehm / aber / es geht wie gesagt / beim Gespräch nicht darum / was ich /                           |
| 486 |      | meine und sage, sondern, wie es mein Gegenüber / mein Adressat / auffasst. Und wenn                            |
| 487 |      | / ehm / wenn jetzt jemand den Begriff die da unten / den Terminus die da unten / falsch                        |
| 488 |      | auffasst / dann ist das nicht / die Schuld / dessen / oder der, der das gesagt hat / aber / es                 |
| 489 |      | liegt nahe, nein, es is, es is doch <u>so</u> / ich meine, es kommt darauf an, dass der Adressat / das         |
| 490 |      | versteht, wenn das jetzt jemand ist, der sich davon angegriffen fühlt, dann is augen /                         |
| 491 |      | automatisch der Sprecher en Rassist / beziehungsweise jemand, der abwertend oder abfällig                      |
| 492 |      | über die Leute / eh / die da unten eben wohnen ( <i>lacht</i> ) / redet / also / <u>da</u> ist das Problem /   |
| 493 | Lars | man selber kann die besten Intentionen haben / aber die sind alle total egal.                                  |
| 494 | L    | Aber meinst  |

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 495 | L    | du, dass es praktisch keine objektive Deutung von Begriffen gibt? Also nur, wenn man es negativ auffasst, dann <u>is</u> es negativ und wenn ich es nicht negativ auffasse, dann is es auch |
| 496 |      |   |
| 497 | L    | nicht negativ / also das is wirklich  |
| 498 | Lars | Na ja, ich meine Es is ja egal, ob Sie das negativ  |
| 499 | Lars | auffassen, oder nicht. Sie können das ja sagen, aber, ich mein, es is / Ihre / die Reaktion   |
| 500 |      | Ihres Adressaten is ja das Einzige, worauf es ankommt beim Gespräch und nicht / was <u>Sie</u>  |
| 501 |      | davon halten, das is / das is <u>mir</u> total egal / und das is auch /wahrscheinlich (3) Ja, is doch   |
| 502 | Lars | so, ich meine / ne? Was ich Ja, das is doch so. Wenn ich dann /   |
| 503 | L    | (lacht)   |
| 504 | MS   | (lachen)  |
| 505 | Lars | wenn ich das aber verbalisiere / und jemand damit konfrontiere, dann muss ich aufpassen,  |
| 506 |      | dass ich eben nicht Begriffe verwende, die <u>er</u> / eh / als, als /ehm / als / ehm / als verletzend  |
| 507 |      | empfindet (4) weil erst Sprache dann / in der / also wenn wir sie jetzt zu einem sozialen   |
| 508 |      | Werkzeug machen / ehm / auch / ehm / <u>Verantwortung</u> mit sich führt. Wenn ich / für  |
| 509 |      | mich selber / also, da is mehr noch ne Verantwortungsfrage. Wenn ich, ehm, selber   |
| 510 |      | reflektiere, dann hab ich, ehm, ne Verantwortung nur / für mich selbst und die ist  |
| 511 |      | eigentlich relativ gering / also / aber wenn ich / Sprache jetzt wie gesagt, eh,  |
| 512 |      | instrumentalisiere als soziales Werkzeug, dann ist die Verantwortung sehr <u>groß</u> . Denn es   |
| 513 |      | gibt eine ganze / Menge von Adressaten innerhalb dieser, ehm, dieser Kultur oder dieses /   |
| 514 |      | mein sozialen Umfeldes und im Endeffekt muss ich / versuchen / ehm, das, was ich sage, <u>so</u>  |
| 515 |      | zu sagen, dass es eben keinen verletzt (..) oder (..) dass es eben keine Missverständnisse gibt.  |
| 516 | Lars | (..) Und deswegen kann ich / darf ich so was eigentlich nicht sagen die da unten.   |
| 517 | L    | (..) Ja, nur  |
| 518 | L    | weil du vorhin eben / oder ich hatte dich so verstanden, dass du meintest, es kommt <u>nur</u>  |
| 519 | L    | drauf an, wie der andere, der <u>das</u> gesagt, auffasst und was er oder sie damit macht,  |
| 520 | Lars | Nein,   |
| 521 | Lars | ich hab Ja, das würd ich so auch sehn, aber das is immer noch   |
| 522 | L    | Aber jetzt hast du ja noch ma   |
| 523 | Lars | das Kernstück, also das is (..) man selber kann gute Absichten haben, aber die, die sind alle   |
| 524 |      | total egal, wenn es eben / ehm, wenn es darum geht, dass der / Gegenüber das falsch   |
| 525 | Lars | auf / aufnimmt. Das is so meine Meinung.  |
| 526 | L    | Ruth.   |
| 527 | Ruth | Also ich halt es andersrum für /  |
| 528 | Ruth | ziemlich gefährlich, weil immer alles / alles so verstanden wird, wird, als ab / abwertend,   |
| 529 |      | oder so, weil ich würd sagen, das Gegenüber / bemüht ist da ohne Wertung drin zu sehn.  |
| 530 |      | (..) Weil nämlich dadurch, denk ich ma, der Sprecher wiederum / ehm, ganz schnell falsch  |
| 531 |      | verstanden wird und in irgendeine Schublade gedrückt wird, wo er vielleicht gar nicht   |
| 532 |      | rein gehört oder nur / irgendwie / ja, nur reingedrückt wird, ohne dass er es letztendlich  |
| 533 | Ruth | will, ohne dass es der Wahrheit entspricht.   |
| 534 | L    | Paul.   |
| 535 | Paul | Also ich halt es jetzt für ausgesprochen /  |
| 536 | Paul | oberflächlich und wie ich schon sagte blauäugig, eh, bestimmte Sachen / bestimmte <u>Werte</u>  |
| 537 |      | einfach zu missachten, dies bei, bei deinem Gegenüber nun mal gibt. Aber ich darf eine /  |
| 538 |      | ehm / an ein Beispiel / an ein <u>konkretes</u> Beispiel erinnern, das uns Herr S. zum Thema  |
| 539 |      | / eh / Sprache damals / eh / brachte, als wir hier über Grundlagen gesprochen haben, da   |
| 540 |      | hat er uns, ehm, folgendes Szenario vermittelt, ein amerikanischer Geschäftsmann geht zu  |
| 541 |      | einem japanischen Kollegen / ich glaub, ihr erinnert euch noch, und, ehm, klopft ihm auf  |
| 542 |      | die Schulter, ja? Das ist von dem Amerikaner gut gemeint, aber der Japaner empfindet das  |
| 543 |      | als furchtbare Erniedrigung. Also, wir sehen / es <u>gibt</u> Unterschiede in Kulturkreisen, die  |
| 544 |      | soweit gehen können, dass <u>völlig</u> gegensätzliche Intentionen / eh, bei einer bestimmten   |
| 545 |      | Handlung (..) konnotiert werden. Also / eh / der Amerikaner <u>will</u> ja nichts Böses, aber <u>wie</u>  |
| 546 |      | bitte soll denn der Japaner jetzt sagen, ich will das nicht überinterpretieren, wenn ers aus  |
| 547 |      | einer, eh, Kultur nun mal kennt, dass man jemanden, den man auf die Schulter, eh, schlägt,  |
| 548 |      | erniedrigen möchte. Also, das <u>geht</u> nicht, das is schlicht unmöglich. Deswegen gibt es nun  |
| 549 |      | mal diese Missverständnisse und da möchte ich / möchte ich, eh, Lars noch an einem Punkt  |
| 550 |      | kritisiern, ehm / weil er gesagt hatte, dass, dass man so sprechen muss, dass es keine  |
| 551 |      | Missverständnisse gibt. Das wird einfach nicht gehen, weil allein schon durch die, durch die  |
| 552 |      | eh, eh / Konnotation, eh / Divergenz oder Divergenz / ich weiß es nicht / ehm / entsteht  |

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 553 |       | schon ein Missverständnis. Wenn du von Baum sprichst und ich dabei eine Tanne assoziiere          |
| 554 |       | und du die Birke, sind wir schon bei einem Missverständnis und das ist bei <u>jedem</u> Wort so.  |
| 555 | L     | (..) Lars.  |
| 556 | Lars  | Ja / es scheint nur so zu stimmen (..) War ich mir in dem Moment nicht so                         |
| 557 | Lars  | bewusst. / Ehm, was ich noch zu Ruth sagen wollte is, ehm, wenn Ruth sagt, es / wir               |
| 558 |       | müssen aufpassen, dass wir nicht überinterpretiern, nicht den, ehm, Sprecher in eine              |
| 559 |       | Schublade stecken, in die er nicht gehört, aber es ist ja so, dass <u>wenn</u> ich etwas sage, es |
| 560 |       | passiert ja nichts grundlos. Also, ich werf ja nich mit Wörtern um mich, also / mit               |
| 561 |       | rassistischen Termini / wenn ich, wenn ich, wenn ich nicht selber en Rassist bin / wenn ich       |
| 562 |       | selber überzeugter / Antirassist bin, werd ich das ganz bestimmt nicht benutzen. Nein (..)        |
| 563 | Lars  | also / wenn man Es kommt auch auf   |
| 564 | Paul  | Es kommt auf die Bildung an. (..) Wenn du   |
| 565 | Lars  | Überzeugung / es is nich nur ne Bildungsfrage, es is auch ne Überzeugungsfrage. Bezogen           |
| 566 | Paul  | Ja, richtig, aber   |
| 567 | Lars  | / wenn man, wenn man in gewisser Art geprägt ist, dann benutzt man eben diese Wörter              |
| 568 | Paul  | als jemand, der   |
| 569 | Lars  | / und die entlarven einen, ich mein durch die Sprache entlarven sie                               |
| 570 | Paul  | ( <i>missbilligend</i> ) Ach, (h)   |
| 571 | Lars  | dich  |
| 572 | L     | Ja, okay, ihr könnt ( <i>lacht</i> ). Sonja.  |
| 573 | Sonja | Ja, manchmal entlarven sie aber nicht dich, sondern   |
| 574 | Sonja | eigentlich eher deine Erziehung oder dadurch, dass du das nachmachst, was deine Eltern dir        |
| 575 | Sonja | vielleicht vorgelebt haben und die andern Aspekte einfach gar nicht kennst.                       |
| 576 | Lars  | Total egal.   |
| 577 | Sonja | (3) Ja, es muss ja dann / das trotzdem / <u>nicht</u> / deine Meinung sein, es ist nur einfach    |
| 578 |       | das Wort, das dir zuerst dazu einfällt und dass dein Gegenüber das nun mal anders                 |
| 579 | Sonja | versteht, kannst du vorher ja nich wissen. (3) Und dann muss man halt in etwa einschätzen         |
| 580 | Lars  | Ja, aber (hh) abzulegen. Total egal.  |
| 581 | Sonja | können / wie sind / ist dein Umfeld / ehm / gebildet, was Sprache angeht oder / wie wird          |
| 582 |       | das <u>da</u> benutzt / da kann es auch sein, dass es einfach / dass du das einfach nich besser   |
| 583 | Sonja | weiß.   |
| 584 | L     | (3) Ruth.   |
| 585 | Ruth  | Um noch mal bei dem Beispiel zu bleiben die da unten (..) was würde mich                          |
| 586 | Ruth  | dabei entlarven oder was entlarvt mich daran, wenn ich sage die da unten und es wirklich /        |
| 587 | Ruth  | nur geographisch meine? / Okay, es mag meinetwegen östlich liegen, aber im Süden liegt            |
| 588 | SM    | ( <i>missbilligend</i> ) Phf.   |
| 589 | Ruth  | es auch. Ja, mein Gott, des is, des is  |
| 590 | SM    | ( <i>abfällig</i> ) Och.  |
| 591 | Lars  | Aber <u>die</u> .   |
| 592 | Paul  | Darf ich direkt darauf  |
| 593 | Paul  | antworten? Also, um das direkt zu kommentiern. Natürlich  |
| 594 | Lars  | Aber die. <u>Die</u> da unten.  |
| 595 | Ruth  | (..) Nee.   |
| 596 | Paul  | entlarvt dich das als jemanden, der in seiner Erziehung genau das gelernt hat. Es entlarvt        |
| 597 |       | dich als einen Teilnehmer an einem Kulturkreis, in dem das offensichtlich gang und gäbe ist,      |
| 598 |       | eine Formulierung zu benutzen, die / eh / wenn man sie zu ihren historischen Wurzeln              |
| 599 | Paul  | zurückverfolgt / eh / ganz klar / eh / diffamierend ist.  |
| 600 | L     | Ihr müsst mal überlegen / in dem  |
| 601 | L     | Moment / in der Diskussion, als dieser Begriff / ehm / hier gefallen ist.                         |
| 602 | Lars  | Gings um das  |

|     |      |  |   |
|-----|------|--|---|
| 603 | Paul | Individuum.  |   |
| 604 | L    | Da ging es um islamische Länder, die da unten / Pünktchen, Pünktchen, weiß                             |   |
| 605 | L    | ich nicht mehr so genau, ist nicht wichtig. Es ist <u>keinem</u> von euch, mir auch nicht /            |   |
| 606 |      | aufgefallen, in dem Moment. (...) Es hat keiner / ehm / es ist keiner aufgesprungen und hat            |   |
| 607 | L    | gesagt, was? Du kannst doch nicht sagen, die da unten, das ist ja völlig diffamierend.                 |   |
| 608 | Paul |  | Ja, aber                                      |
| 609 | L    | Es ist <u>keinem</u> aufgefallen, auch mir / mir nicht, die ich vielleicht / mehr darauf geachtet hab, |   |
| 610 |      | was ihr sagt, als ihr es getan habt. (...) Ehm (5) Und darüber denk ich, muss man                      |   |
| 611 |      | nachdenken. Also, dass bestimmte Sachen einfach gesagt werden, aber dass man sie erst                  |   |
| 612 | L    | durch genaueres Anschauen deutlich machen kann und dann ver / ver / vergewär/                          |   |
| 613 | Paul |  | Ja, das                                       |
| 614 | L    | <u>vergegenwärtigen</u> kann, was hat man für / für Weltbilder im Kopf, was für Vorstellungen          |   |
| 615 | L    | von bestimmten Dingen. (...) Aber es geht nicht darum, die Leute dann daraufhin zu                     |   |
| 616 | Paul | Ja eben.   |   |
| 617 | L    | diffamieren und zu sagen, du hast das, oder du, du bist ja / ehm / argumentierst ja immer              |   |
| 618 | L    | nur ausgrenzend, oder so.  | Nee, ich mein                                 |
| 619 | Paul | Das hab ich ja auch gar nicht gesagt.  |   |
| 620 | Lars |  | Natürlich nicht.                              |
| 621 | L    | nur, um es deutlich zu machen. Es geht mir um <u>Bewusstmachung</u> und / ehm (...) dass, dass         |   |
| 622 | Lars |  | (hh)  |
| 623 | L    | man, wenn man einander auf so was aufmerksam macht, versucht den ändern, ehm, dann                     |   |
| 624 |      | ne gewisse Sensibilität auch zu schaffen dafür. Aber Dirk, du hattest dich noch gemeldet               |   |
| 625 | L    | daraufhin, wenn ich das richtig gesehen.   |   |
| 626 | Dirk |  | Ja, zu Lars / und zwar, wenn Bubis sagt, dass |
| 627 | Dirk | Martin Walser ein geistiger Brandstifter ist, dann / kannst du ja nicht sagen, Ignatz Bubis ist        |   |
| 628 |      | ein / ach Quatsch / Martin Walser ist ein <u>Rassist</u> / weil <u>seine</u> Rede eben / paar Leute    |   |
| 629 | Dirk | aufgeschreckt hat und das ist eben genau das, was du gesucht hast. Ein Rassist benutzt <u>kein</u>     |   |
| 630 | Lars |  | (h)   |
| 631 | Dirk | einziges Wort, was / den Anschein erwecken würde bei irgend jemanden, dass er                          |   |
| 632 | Paul |  | Hat er ja                                     |
| 633 | Paul | auch gar nicht. Er hat gesagt, eh, man darf Auschwitz nicht als, ehm, eh / moralische Keule            |   |
| 634 | Dirk |  | (hh)  |
| 635 | Dirk | Jetzt würdest ja inhaltlich, aber was Lars grade gesagt hat. Er hat doch (...) ganz banal gesagt       |   |
| 636 | Dirk | / jemand / ehm / ein Rassist entlarvt sich in der Alltagssprache / unwillkürlich durch seine           |   |
| 637 | SM   |  | (hh)  |
| 638 | Dirk | Sprache.   |   |
| 639 | Paul | Das kommt doch ganz auf sein / Bildungsniveau an. Der (...) es kann passieren                          |   |
| 640 | Lars |  | Paul. Du                                      |
| 641 | Lars | kannst dich doch unbewusst gar nicht davor (h) Du kannst doch das Unbewusste nicht                     |   |
| 642 | Lars | ausschließen.  |   |
| 643 | Paul | Ja, das ist richtig. Gesellschaftlich ist das richtig. / Aber jetzt / ehm / vom                        |   |
| 644 | Paul | vom / eh / eh / vom persönlichen, also individuellen Standpunkt gesehen, kann man das                  |   |
| 645 |      | nicht unbedingt / eh / nicht unbedingt immer <u>festmachen</u> , das stimmt schon. Wenn dir der        |   |
| 646 |      | Postbote, der / vielleicht ne Hauptschulbildung hat und sich noch nie richtig damit / eh /             |   |
| 647 |      | beschäftigt hat, was Sprache eigentlich ist und wenn er uns hören würde, sagen würde, die              |   |
| 648 |      | ticken ja wohl nicht richtig, der würde / der würde vielleicht / der <u>is</u> / vielleicht absoluter  |   |
| 649 |      | Antirassist und / eh / benutzt trotzdem das Wort islamistisch und ist damit zufrieden. Ich             |   |
| 650 |      | mein / das ist / das ist / sicherlich dann / verständlich aufgrund seiner Bildungssituation und        |   |
| 651 |      | der Tatsache, dass er es einfach nicht besser weiß. Da muss man den Leuten Recht geben. Da             |   |
| 652 |      | sind wir natürlich in einer <u>anderen</u> Position, also ich denke, das, was wir / worüber wir hier   |   |
| 653 |      | sprechen / das heißt / du musst deine Sprache / richtig benutzen beziehungsweise möglichst             |   |
| 654 |      | präzise / ist etwas, das trifft natürlich nur auf bestimmte Bildungsniveaus zu, weil andere es         |   |
| 655 |      | einfach nicht <u>können</u> und das ist das Bedauerliche, dass diese Menschen einfach nicht            |   |

|   |      |  |
|---|------|--|
| 656   |      | <u>sensibilisiert</u> genug sind, um Sprache / um überhaupt zu wissen, was sie mit Sprache                   |
| 657   |      | anrichten können und damit verantwortungsvoll umgehen können / da kann man keinen                            |
| 658   | Paul | Kommunismus betreiben.   |
| 659   | L    | (3) Möchtest du dann bevor wir gleich in die Pause gehen (h)   |
| 660   | L    | noch einen Ton sagen?  |
| 661   | Max  | Nee, nee, ich wollte nur zu Ruths Beispiel / eh / noch mal / auf das   |
| 662   | Max  | Beispiel zurückkommen. Ich glaub, es war en bisschen aus dem Kontext gerissen, weil Sie                      |
| 663   |      | jetzt sagten, dass es niemand aufgefallen sei, dass der Sprecher / die da unten benutzt hat /                |
| 664   |      | diese / Formulierung und das war ja (h) gezielt so / ehm / auch verdeutlicht, dass eben /                    |
| 665   |      | breite Bevölkerungsschichten jetzt als die da unten / jetzt also die Leute / ehm (..) ja als die             |
| 666   |      | da unten jetzt eben bezeichnen. Ich mein, deswegen war das ja auch <u>gezielt</u> (..) formuliert            |
| 667   |      | so. Und insofern, glaub ich, ist das etwas aus dem Kontext gerissen / wenn man jetzt auf /                   |
| 668   |      | grund nur dieser <u>einen</u> Formulierung jetzt da / die ganze Diskussion aufbaut / weil das war            |
| 669   |      | ja wirklich <u>gezielt</u> so gemeint und jeder hats auch verstanden / deswegen wurd das nich                |
| 670   | Max  | näher hinterfragt. <u>Nein</u> , ich mein,   |
| 671   | L    | Wieso? Wie meinst du das, das war gezielt so gemeint?  |
| 672   | Max  | eh / das war gezielt / so / eh / formuliert die da unten / jetzt eben aus der Sicht von breiten              |
| 673   |      | Bevölkerungsschichten jetzt um eben zu verdeutlichen, dass eben viele, eh / oder viel / eh /                 |
| 674   |      | die breite Masse (hh) nicht so differenziert denkt und eben jetzt wirklich nur jetzt / sich / eh,            |
| 675   |      | den Islam <u>jetzt</u> als <u>einen Block gegenübersteht</u> , <u>das</u> wollt ich damit ausdrücken. Es war |
| 676   | Max  | jetzt eben <u>nicht</u> so / als / eh / die da unten gemeint jetzt als (hh) Wie bitte?                       |
| 677   | Lars | (hh) (hh) ein  |
| 678   | Lars | angewandtes Stilmittel.  |
| 679   | Max  | <u>Genau</u> . Das war ein stilistisches Mittel / einfach / und insofern,                                    |
| 680   | Max  | glaub ich, hab ich das nur in / (h) interpretiert. (hh) Macht ja nichts,                                     |
| 681   | Paul | Macht doch n i c h t s.  |
| 682   | Max  | nee, ich mein, wollts ja nur sagen, aber   |
| 683   | SM   | Also, was is nun mit Sonntag?  |
| <i>Die SchülerInnen gehen in die Pause.</i> |      |  |
| 684   | L    | So / wenn ihr dann wieder (hh) Es ist jetzt die letzte Stunde. (4) Ich denke, wir                            |
| 685   | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |
| 686   | L    | können auch ein bisschen früher Schluss machen, ihr habt ja alle sehr gut                                    |
| 687   | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |
| 688   | L    | mitgearbeitet / insgesamt (h) J a. (5) Aber trotzdem würd ich vorher noch                                    |
| 689   | Lars | Finden Sie?  |
| 690   | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |
| 691   | L    | en paar Sachen gerne vorher von euch wissen, die mich intressiern würden. (3) Und zwar                       |
| 692   | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |
| 693   | L    | ( <i>hustet</i> ) (..) normalerweise ist es so, dass / ehm (3) junge Lehrer oder Referendare (3) wenn        |
| 694   | MS   | (-----Nebengespräche-----)   |
| 695   | L    | sie ihren Unterricht vorbereiten / ehm / Lernziele formulieren sollen.                                       |
| 696   | Lars | Wie gefällt Ihnen meine  |
| 697   | Lars | Leseart? (3) Sollt ich so was jetzt nicht fragen? Ach so. (4) Ja,  |
| 698   | L    | Nein.  |
| 699   | Paul | Sei jetzt leise, Lars.   |

|     |       |  |  |
|-----|-------|--|--|
| 700 | Lars  | is schon / is schon okay.  |  |
| 701 | L     | (4) Und jetzt würde mich ma / intressiern, ich würde das gerne                                   |  |
| 702 | L     | mal umdrehn, würde gerne mal von euch wissen / ehm / ob ihr meint, dass ihr was gelernt          |  |
| 703 | L     | habt oder / oder was ihr / mitgenommen habt / in den letzten Stunden. (4) Sonja.                 |  |
| 704 | Sonja |  | Ja, ich                                      |
| 705 | Sonja | denk, wenn man zum Beispiel / also, auf jeden Fall mitbekommen, dass (..) im Bereich der         |  |
| 706 |       | Sprache bedeutet, es bedeutet sich ausdrücken zu können / worauf man eventuell noch              |  |
| 707 |       | achten muss / ehm / wem gegenüber man sich <u>wie</u> ausdrückt (..) und / ehm (3) ja noch ma    |  |
| 708 |       | auf so / innerhalb eines Gesprächs auf so Kleinigkeiten zu achten / was sacht jemand / ehm       |  |
| 709 |       | / wieso könnte er das jetzt sagen, dass man so was von außen bei einem Menschen                  |  |
| 710 |       | beobachten kann und auch / so zumindest ansatzweise / en <u>Bild</u> von dem Mensch zu           |  |
| 711 | Sonja | bekommen.  |  |
| 712 | L     | (7) Ist das ne Meldung (h)?  |  |
| 713 | Tanja |  | Ehm / ich hab ja jetzt nur diese eine Stunde |
| 714 | Tanja | mitbekommen und / ehm / und bin derselben Meinung wie Sonja, weil / ehm / bei dieser             |  |
| 715 |       | Diskussion alleine schon erkennen kann, dass jeder / ehm / es kann halt nich / ehm / vor /       |  |
| 716 |       | davor schützen kann, dass man irgendwie / dass man missverstanden wird, egal wie gut man         |  |
| 717 |       | / irgendwie / oder elaboriert man sich ausdrückt. Das sieht man auch an Lars und Paul            |  |
| 718 | Tanja | immer an diesem Beispiel mit den Hauptschülern / sieht man ganz klar und deutlich (h)            |  |
| 719 | Lars  |  | Du /   |
| 720 | Lars  | ich hab das Wort Hauptschüler kein einziges Mal benutzt.   |  |
| 721 | Tanja |  | Ja. Es is hier mehrmals genannt              |
| 722 | Tanja | worden (hh) das / Hauptschüler / das nicht könnten, oder so und                                  |  |
| 723 | Lars  | (hh)   |  |
| 724 | Paul  |  | Können sie doch auch                         |
| 725 | Paul  | nich.  |  |
| 726 | Tanja | Das / zeigt sich an euch / eh / ne totale Arroganz (h)   | Ja, ich finde, das / ist zu                  |
| 727 | MS    |  | (lachen (3) (---Nebengespräche--))           |
| 728 | Tanja | vergleichen mit diesen islamistischen (hh)   |  |
| 729 | L     |  | Hört euch doch mal bitte gegenseitig z u.    |
| 730 | MS    | (-----Nebengespräche -----)  |  |
| 731 | L     | (zu Tanja) Schuldigung. (4) Lars.  |  |
| 732 | Tanja |  | Ja, das wars.                                |
| 733 | Lars  |  | Ehm, <u>auch</u> wenn ichs nich benutzt hab, |
| 734 | Lars  | muss ich ganz ehrlich sagen, dass man so / ehm / wenn wir jetzt innerhalb des                    |  |
| 735 |       | Deutschunterrichtes / ehm / argumentiern und analysiern / <u>nicht</u> / argumentiern kann / ehm |  |
| 736 |       | weil / wenn / also / wenn <u>ich</u> jetzt / man muss einfach ganz realistisch sehn, dass es     |  |
| 737 |       | Bildungsunterschiede gibt und dass es auch Bildungs / verschiedene Bildungslevel in              |  |
| 738 |       | Deutschland gibt und / es gibt die Hauptschule und das ist überhaupt gar kein wertender          |  |
| 739 |       | Begriff. (..) Man kann ihn natürlich wertend benutzen / klar / so wie Paul das tut und sich      |  |
| 740 | Lars  | damit auch noch rühmt (..) Aber  | trotzdem muss man eindeutig auch / so        |
| 741 | Paul  |  | (lacht4))                                    |
| 742 | Lars  | argumentiern / <u>dürfen</u> / wenn man eben ne vernünftige und konstruktive Diskussion führn    |  |
| 743 |       | möchte, also / bin ich absolut der Meinung. (..) Was ich sagen möchte, was mir diese / ehm       |  |
| 744 |       | / was mir das gebracht hat diese Diskussion / eh / Diskursanalyse, war eigentlich nur, dass /    |  |
| 745 |       | ehm / ich mich eben / ehm / en paar / ehm (..) Fachbegriffe und Termini, die für mich /          |  |
| 746 |       | vorher nich so definiert warn / das wär ich die jetzt eigentlich / ehm / übernommen hab, und     |  |
| 747 |       | dass man eben / mit denen <u>jetzt</u> besser argumentieren kann / manchmal, also, wenn / man    |  |
| 748 | Lars  | über Diskurs redet, weiß man wenigstens, was gemeint ist.  |  |
| 749 | L     |  | (4) Paul.                                    |
| 750 | Paul  |  | Also, dass ich arrogant                      |

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 751 | Paul  | bin, das mag sein. (..) Ehm, / ob ich das ernst nehme, ist eine andere Frage und / eh / was           |
| 752 |       | Lars gesagt hat, find ich gut, aber jetzt möchte ich noch ma selber was sagen. Und zwar               |
| 753 | Paul  | ( <i>lacht</i> ) Und zwar / ehm / ich / auch wenn es jetzt wieder                                     |
| 754 | SM    | Ich weiß nicht, was ich sagen soll.   |
| 755 | Paul  | so klingt, als wär ich ein arrogantes Arschloch. Ich ( <i>lacht</i> ) ich hab das meiste, was, was    |
| 756 |       | hier abgelaufen ist, irgendwo schon mal gewusst und gehört / ich habs mir aber mehr                   |
| 757 |       | bewusst gemacht und / ehm / da es hier im Prinzip um ein Unterrichtsexperiment ging / eh /            |
| 758 |       | ist mir bewusst geworden, dass so eine Diskursanalyse / also eine Analyse von                         |
| 759 |       | Gesprächsverhalten (..) im gesellschaftlichen Kontext / vielleicht gar nicht <u>schlecht</u> ist / um |
| 760 |       | auch denjenigen, denen es vielleicht noch <u>gar</u> nicht bewusst geworden ist / eh / bestimmte /    |
| 761 |       | Hintergründlichkeiten / Hintergründigkeiten ihrer Sprache / eh / bewusst zu <u>machen</u> . Ich       |
| 762 |       | glaube, dass das sehr wichtig ist und dass wir an den Beispielen über die wir jetzt schon /           |
| 763 |       | breit genug geredet haben / eh / sehen konnten und / eh / ich / eh (..) würde befürworten,            |
| 764 |       | dass Menschen, besonders wie Ruth, die offenbar dieser Thematik recht indifferent                     |
| 765 |       | gegenüberzustehen scheint / ehm / sich dieser, dieser Problematik ein bisschen mehr stellen           |
| 766 | Paul  | sollte.   |
| 767 | L     | (5) Ruth, sach ma was dazu.   |
| 768 | Lars  | ( <i>leise</i> ) Los verteidige dich.   |
| 769 | Ruth  | ( <i>räuspert sich</i> ) Dazu / fehlen mir die Worte, aber is egal                                    |
| 770 | L     | Versuchs ma auszuformulieren,   |
| 771 | L     | was dich daran gestört hat.   |
| 772 | Ruth  | Nee / möchte ich nix zu sagen.  |
| 773 | Paul  | Sach doch   |
| 774 | SW    | Idiot   |
| 775 | Sonja | Du könntst  |
| 776 | Sonja | es wieder fehlinterpretiern.  |
| 777 | L     | (..) Was denken denn die andern? Was habt ihr denn gelernt?   |
| 778 | L     | (..) Wenn ihr überhaupt was gelernt habt / vielleicht.  |
| 779 | Paul  | ( <i>lachend an S</i> ) Du hast nichts gelernt.   |
| 780 | L     | Max.  |
| 781 | Max   | Ja, ich möchte auch mal mich jetzt an Lars / eh / und / eh / den / eh / Paul anschließen              |
| 782 | Max   | / ich mein, das meiste ham wir wirklich schon / mehr oder weniger schon mal gehört                    |
| 783 |       | oder schon durchgenommen. Wir habens nur noch mal <u>ganz</u> genau auf den Punkt gebracht            |
| 784 |       | (..) und uns das noch mal jetzt / eh / ganz klar vor Augen geführt / jetzt / ich mein / und /         |
| 785 | Max   | viel Neues war das ja eigentlich jetzt <u>nich</u> . Bitte? Was hat er gesagt?                        |
| 786 | Paul  | (hh)  |
| 787 | Lars  | Was hast du <u>jetzt</u>  |
| 788 | Lars  | schon wieder gesagt? Er (hh)  |
| 789 | Paul  | Ich hab gesagt / ich hab deinen Satz antizipiert  |
| 790 | Sonja | (hh)  |
| 791 | L     | Mich würden   |
| 792 | L     | auch andere Meinungen intressiern. (4) Kyra, wie is denn das bei dir?                                 |
| 793 | Kyra  | Also / ich hab jetzt  |
| 794 | Kyra  | eher gelernt, was Diskurs is / das wusst ich vorher nich <u>so</u> genau differenziert / das hab ich  |
| 795 |       | jetzt eher / gelernt / und sonst würd ich auch sagen, <u>s o</u> sehr viel Neues nich, aber man hat   |
| 796 | Kyra  | sich eher damit auseinandergesetzt.   |
| 797 | L     | (5) Gibts auch Positionen, die sagen würden / ehm /   |
| 798 | L     | dass man was gelernt haben könnte oder was mitbekommen haben könnte, was nicht nur                    |
| 799 |       | jetzt reines Faktenwissen is, Diskurs ist gleich, Definition oder so / sondern dass es auch           |
| 800 |       | was mit außerhalb des Lebens in Schule zu tun haben könnte? (5) Ist die Frage unklar?                 |

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 801 | Lars  | Nein.   |
| 802 | L     | Sonja?  |
| 803 | Sonja | Ja, man wird wahrscheinlich / ehm / um einiges bewusster damit  |
| 804 | Sonja | gegenübertreten und (h) Ich denke sowohl einem Chef als auch einem / Menschen, bei dem                      |
| 805 | Sonja | ich (...) so (...) na? Nee. Einstellungsgespräch.   |
| 806 | SM    | (hh) Einstellungsgespräch.  |
| 807 | L     | Alltagsgespräch?  |
| 808 | Sonja | Genau. (3) Also, dass ich da eher drauf achte, was ich ihm sage, dass es / damit es nicht                   |
| 809 |       | missverstanden wird / oder (...) dass man auch gleich den richtigen / ehm / Eindruck von mir                |
| 810 | Sonja | bekommt, dass ich / ich kann jetzt auch anfangen zu manipulieren.   |
| 811 | Paul  | <u>Das</u> is ja wieder   |
| 812 | Paul  | pragmatisch.  |
| 813 | SW    | (lacht)   |
| 814 | Lars  | Ich glaub, da bewertet man auch / eh / dann / bewertet Schule über.   |
| 815 | Lars  | Also, für mich is es jedenfalls / so, dass mein All / tagsleben / also, wenn ich jetzt                      |
| 816 |       | Alltagsleben und schulisches Leben / gegenüberstelle, dass das / eh / dem schulischen Leben                 |
| 817 |       | / meine ich / vorausläuft / also, dass ich / schon da die ganze Zeit versuche, eben Sprache zu              |
| 818 |       | / ehm / sensibilisiern (...) und jetzt die Schule langsam (lacht) hinterherhinkt und                        |
| 819 |       | jetzt plötzlich etwas <u>erreicht</u> und auch mal solche Themen aufgreift und dann / is eben ganz          |
| 820 |       | intressant zu kucken, wenn man das Ganze mal vergleicht / so wie / wenn ich das wirklich                    |
| 821 |       | schon die ganze Zeit mache, wie mach ich das hier in der / schulischen Diskussion. / Das is                 |
| 822 |       | das wirklich intressante / was <u>Neues</u> is es wirklich <u>nicht</u> . (...) Schule bringt nicht mehr so |
| 823 | Lars  | viel Neues.   |
| 824 | Paul  | Ehm, meinen Sie damit jetzt auch / eh / die Frage, ob solche Unterrichts / ehm /                            |
| 825 | Paul  | Phänomene / Quatsch / solche Unterrichtseinheiten tatsächlich / eh / gang und gäbe werden                   |
| 826 | Paul  | sollen? Auf jeden Fall. Also, ich   |
| 827 | L     | Wär ne Frage. Würdet ihr das für sinnvoll erachten?   |
| 828 | Paul  | glaube, dass / ich glaube, wie gesagt, dass sich viele Sprache überhaupt nich so bewusst                    |
| 829 |       | machen. Und das auch gar nich / auch gar nich in der <u>Lage</u> sind / zunächst einmal / <u>sich</u>       |
| 830 |       | selber in ihrem sprachlichen Ausdruck / eh / ich möchte sagen, zu psychoanalysiern. / Also                  |
| 831 |       | / im Gesamten auf / eh / psycho / Psyche im Gesamten auf die <u>Phylognese</u> und nich                     |
| 832 |       | auf die Ontogenese. Das heißt / auf das Gesamte, auf die Gesellschaft / auf den kulturellen                 |
| 833 | Paul  | Kontext, aus dem wir kommen.  |
| 834 | L     | Ruth.   |
| 835 | Ruth  | Ehm / also, ich hätte noch gern was anderes en  |
| 836 | Ruth  | bisschen da drin gehabt und zwar en bisschen / psychologischer das Ganze noch / dass man                    |
| 837 |       | vielleicht / sieht, wie die Leute aufeinander eingehn und so / in som Gespräch / vielleicht /               |
| 838 |       | was da sozusagen noch mitspielt das is ja nich nur rein rational, sondern da spielen ja noch                |
| 839 |       | ganz viele andere Sachen mit / so / da gibt's doch auch so ne Ebene Theorie / also so                       |
| 840 | Ruth  | genau weiß ich das nich, aber das hätt ich wohl noch en bisschen / also noch mehr.                          |
| 841 | L     | Ja, klar.   |
| 842 | L     | Mhm. (3) Das is natürlich schwierig, wenn man wenig Zeit hat, worauf / konzentriert                         |
| 843 | L     | man sich mehr. (3) Jörg, was denkst du denn?  |
| 844 | Jörg  | (..) Ehm / ich mein, das meiste wurde   |
| 845 |       | halt schon gesagt, so / ich mein / (hh) nich neue Horizonte eröffnet oder so / das                          |
| 846 |       | meiste Wust ich schon, ich mein / für einiges hat man jetzt vielleicht Begriffe /                           |
| 847 | Jörg  | dieses / das Wort (hh) Ja.  |
| 848 | L     | Antirassistische Norm? Das müsst ihr euch aber nich merken.   |
| 849 | MS    | (lachen)  |
| 850 | Jörg  | Doch, (hh) so was kannte ich vorher schon mit dem Wort Political Correctness, oder so /                     |
| 851 | Jörg  | ich mein / das is ja im Grunde genommen dasselbe / finde ich zumindest.                                     |
| 852 | Lars  | Ja. Political   |
| 853 | Paul  | (skeptisch) A, a, a.  |
| 854 | Lars  | Political Correctness entspringt dieser antirassistischen Norm.   |
| 855 | Jörg  | Ja / meinetwegen. Auf jeden   |

|     |      |   |   |
|-----|------|---|---|
| 856 | Jörg | Fall / hängt das mit zusammen. (..) Ich / ich (..) das kann vielleicht ganz intressant sein.      |   |
| 857 | Jörg | Also, dieser Karl / weiß jetzt / Karl oder (h)?   | Weiß jetzt halt, dass er immer dieses                               |
| 858 | L    |   | Ach so.   |
| 859 | Jörg | <u>jetzt</u> benutzt hat, oder so und kann das vielleicht / anhand dieser / dieser Diskursanalyse |   |
| 860 | Jörg | verbessern, oder so   | (lacht) Oder wer auch immer   |
| 861 | Lars | Das war Karl? Wer ist Karl?   |   |
| 862 | MS   |   | (lachen (3))  |
| 863 | Jörg | das war. Ich weiß / ich weiß (hh) Auf jeden Fall  | Is auch   |
| 864 | Paul |   | Das ist jetzt doch jetzt auch egal                                  |
| 865 | Jörg | egal, wer das war. Auf jeden Fall / ehm / ich denke, dass / für seine Persönlichkeit kann das /   |   |
| 866 |      | kann das was bringen, aber (..) für mich jetzt / eigentlich / nich / weil ich / weiß nich / weil  |   |
| 867 |      | meine persönliche Schp / also was ich gesagt hab wurde jetzt nich / analysiert / unbedingt /      |   |
| 868 | Jörg | jedenfalls nich, dass ich wüsste, vielleicht (hh)   | Ja, vielleicht war ich das auch                                     |
| 869 | L    |   | (lacht)   |
| 870 | MS   |   | (lachen (3))  |
| 871 | Jörg | (hh) weiß ich nich / aber / also (hh)   |   |
| 872 | SM   |   | (hh)  |
| 873 | L    |   | Also, du denkst jetzt, dass die einzelnen Personen                  |
| 874 | L    | auf / also genauer hinkucken, wie sie eigentlich reden / wie sie sprechen. / Dass das en          |   |
| 875 | Lars |   | Wenn jemand aufnimmt.   |
| 876 | L    | Aspekt sein könnte / wenn man solche Transkripte erstellt und die sich genauer anschaut.          |   |
| 877 | Jörg |   | Ja.   |
| 878 | Jörg | Ja, genau.  |   |
| 879 | SM   | Oh, nein.   |   |
| 880 | L    | Dirk. (5) Deine Meinung würde mich auch intressiern.  |   |
| 881 | Dirk |   | Ich sach nichts   |
| 882 | Dirk | mehr auf Band.  | Ehm (4) ich hätt mehr /   |
| 883 | L    | Wieso?  | (hh)  |
| 884 | Paul |   | Weil er en Rassist ist.   |
| 885 | MS   |   | (lachen (6))  |
| 886 | Dirk | wir hätten vielleicht noch mehr Diskurse machen sollen, die in der Gesellschaft / im              |   |
| 887 |      | Moment oder in der Vergangenheit / besprochen wurden / welchen Ein / Einfluss die /               |   |
| 888 | Dirk | gehabt haben / welche Veränderungen die bewirkt haben.  |   |
| 889 | L    |   | Was / hätte dich daran genauer                                      |
| 890 | L    | intressiert / oder is das   |   |
| 891 | Dirk |   | (räuspert sich) Phf, es gab ja (5) zum Beispiel über die Abtreibung |
| 892 | Dirk | gabs / ganz lange / Diskussionen / Diskurse. (..) Und jetzt is das vielleicht nich mehr so        |   |
| 893 |      | intressant, weil er ja schon / ziemlich durchgekaut wurde (hh) aber andere Diskurse / die         |   |
| 894 |      | wir / wir vielleicht nich mehr so mitgekriegt haben und die eben für uns auch                     |   |
| 895 |      | Veränderungen gebracht haben / politisch (hh) (4) Nich nur, dass ich / nich, dass wir immer /     |   |
| 896 |      | ehm / wir ham ja / wir ham ja nich viel Zeit / wir sind ja ziemlich / eng an diesem / von uns     |   |
| 897 |      | gewählten / Testdiskurs. (hh) (..) Mich hätte vielleicht noch mehr öffentliche Sachen             |   |
| 898 | Dirk | intressiert.  |   |
| 899 | L    | (4) Piet?   |   |
| 900 | Piet | Ja, das wurd ja alles schon gesagt. Ich kann mich dem nur anschließen.                            |   |
| 901 | L    | (..) Es wurden ja verschiedene Sachen gesagt.   |   |
| 902 | Piet |   | Ja also, ich hab  |
| 903 | MS   |   | (lachen (5))  |
| 904 | Piet | gelernt, was en Diskurs is, ich hab gelernt / dass / wie die gesprochene Sprache im               |   |
| 905 |      | Schriftbild / Deutsch aussieht / was en ziemlicher Schock für mich war / muss ich sagen. (..)     |   |

|     |       |  |
|-----|-------|--|
| 906 |       | Ich hab gelernt, wie einige Leute in der Diskussion mit andern Leuten umgehn / wie Paul            |
| 907 | Piet  | hier (..) was ich auch ziemlich bezeichnend fand / ja, und das wars. Ja.                           |
| 908 | SM    | (..) Prägnant aufn   |
| 909 | MS    | (lachen (3))   |
| 910 | SM    | Punkt gebracht.  |
| 911 | L     | Lars.  |
| 912 | Lars  | Wenn ihr / wenn ihr jetzt plötzlich so / so engagiert, jetzt wie ihr seid                          |
| 913 | Lars  | / wieso bringt ihr nicht in die Diskussion <u>ein</u> , sondern spricht / wenn ihr merkt, dass die |
| 914 |       | Diskussion zu Ende / dann legt ihr eure Indifferenz ab, die ihr während der ganzen                 |
| 915 |       | Diskussion / eh / hattet und dann kommt ihr an und sagt / find ich nich gut, wie manche            |
| 916 | Lars  | Leute hier miteinander umgehn. Anstatt gleich / darauf zu antworten / versteh ich echt nich        |
| 917 | Paul  | (klatscht)   |
| 918 | Lars  | / also / das is / is einfach lächerlich. / Ja / weils <u>Quatsch</u> is.                           |
| 919 | Piet  | Ich hab keine Lust, hier Paul  |
| 920 | Piet  | anzugreifen. Ich will sagen, wies is, wie ich das / (h) meine Meinung. (hh) wie ich das            |
| 921 | Lars  | Ja.  |
| 922 | MS    | (-----Nebengespräche-----)   |
| 923 | Piet  | gesehn hab (hh)  |
| 924 | Paul  | Öh, öh, öh (hh)  |
| 925 | L     | (hh)   |
| 926 | Lars  | (hh) von Verantwortung gehört. Du hast noch nie was von  |
| 927 | Lars  | Verantwortung gehört.  |
| 928 | SM1   | Wohl nich / offenbar.  |
| 929 | Dirk  | Nimm das doch mal ernst.   |
| 930 | Paul  | (hh) Mhm?  |
| 931 | SM2   | (lacht)  |
| 932 | L     | Könnt ihr das öffentlich machen? Jetzt nich hier son / Dreiergespräch. Aber                        |
| 933 | SM    | (hh)   |
| 934 | L     | grundsätzlich denk ich auch / wärs natürlich schön, wenn einen in der Diskussion was stört         |
| 935 | L     | / seins jetzt inhaltliche Argumente oder / oder Argumentationsweisen / ehm / das der               |
| 936 | MS    | (-----Nebengespräch-----)  |
| 937 | L     | Person dann direkt zu sagen. Das kann man ja auch freundlich machen. (hh) So dass da               |
| 938 | MS    | (-----Nebengespräch-----)  |
| 939 | L     | auch nich irgendwie so latente Ressentiments / entstehn / oder gar Aggressionen / oder             |
| 940 | MS    | (-----Nebengespräch-----)  |
| 941 | L     | Aber noch mal zu den / zu den / ehm / Lerninhalten. Also, war das                                  |
| 942 | MS    | (Nebengespräche (8))   |
| 943 | L     | jetzt alles / was / was ihr dazu zu sagen habt? Also / Fachwissen (..) wenn ich das so             |
| 944 |       | zusammenfassen kann / ehm (..) dann so festzustellen, dass man grammatikalisch / recht             |
| 945 |       | defizitär redet / vielfach / zumindest und son Stück weit Sensibilisierung für Sprache. (..)       |
| 946 |       | Ansatzweise / die aber eben auch schon vorher vorhanden war, aber jetzt noch ma son                |
| 947 | L     | bisschen / deutlicher geworden ist. Ob das jetzt so <u>das</u> war /                               |
| 948 | Lars  | Schule hinkt dem Leben hinterher   |
| 949 | Paul  | Was wollen Sie hörn?   |
| 950 | L     | was euch / für euch hängen geblieben is?   |
| 951 | Lars  | Das scheint Ihnen ja noch nich genug zu sein.  |
| 952 | Sonja | Das  |

|      |       |   |   |
|------|-------|---|---|
| 953  | Sonja | ham wir doch schon mal (hh) gesacht.  |   |
| 954  | L     | Nein. Ich   |   |
| 955  | Lars  |   | Ja. Schule hinkt dem Leben eben hinterher.                              |
| 956  | Paul  |   | Ja.   |
| 957  | Max   | Frau Hofmann hat in soweit (hh)   | Das is  |
| 958  | L     |   | Jetzt / ehm / hört ma kurz auf  |
| 959  | MS    |   | (-----Nebengespräche-----)  |
| 960  | Max   | nicht ironisch gemeint jetzt, ne?   |   |
| 961  | L     |   | Diese Nebengespräche nerven / en bisschen. (..) Ehm / ihr               |
| 962  | L     | habt jetzt praktisch Diskursanalyse / kennen gelernt jetzt unabhängig vom schulischen               |   |
| 963  |       | Kontext hier, aber haltet ihr es für ne sinnvolle Methode / oder wo / seht ihr                      |   |
| 964  |       | Schwierigkeiten (..) bei dieser Methode mit Sprache / mit gesprochener Sprache, aber auch           |   |
| 965  | L     | mit Texten umzugehn? (4) Sonja.   |   |
| 966  | Sonja |   | Ehm / ich halts / doch durchaus für sinnvoll, dass man jetzt            |
| 967  | Sonja | / ehm / innerhalb (hh) aufmerksam macht, dass / was es halt mit Sprache auf sich hat /              |   |
| 968  |       | zumal / Deutsch / als Fach / ja / sicherlich auch der Sprache nicht abgewandt sein sollte /         |   |
| 969  | Sonja | und (6) Ja.   |   |
| 970  | L     | (3) Lars.   |   |
| 971  | Lars  |   | Ehm / ich finds / ich finds absolut / eh / notwendig / eh / notwendig / |
| 972  | Lars  | ehm / so was zu machen / diese Diskursanalyse. Ich weis / ehm / weise nur auf ein kleines           |   |
| 973  |       | Problem hin, dass wir / was wir hier auch machen / ehm / ich weiß / was studiern Sie noch           |   |
| 974  | Lars  | ma / Soziologie / und Germanistik?  |   |
| 975  | L     |   | (lacht) Ich hab Germanistik studiert.                                   |
| 976  | MS    |   | (lachen (3))  |
| 977  | Lars  | Ach so, ja gut / jedenfalls / ehm / dass was <u>wir</u> hier machen ja / also jetzt unter uns / die |   |
| 978  |       | (h) ausgeschlossen in diesen Laiendiskurs / oder auch Laienanalyse, die wir nachträglich            |   |
| 979  |       | vornehmen. Wir reden jetzt / wir diskutieren über Dinge / die in der Wissenschaft / meistens        |   |
| 980  |       | wahrscheinlich eindeutig geklärt werden würden. Also, wenn wir jetzt en Psychologen oder            |   |
| 981  |       | en Psychoanalytiker kommen lassen würden / en Professionellen / der würde sagen, da                 |   |
| 982  |       | gibts gar keine Diskussion, das / das kann man so / das sieht man eben <u>so</u> . Und das / das    |   |
| 983  |       | wär eben das Intressante, wenn man jetzt wirklich son / Profi hier hätte auch / vielleicht          |   |
| 984  |       | gibts ja auch Diskursanalytiker / ich weiß es nich / gibts bestimmt / wenn der sich mal             |   |
| 985  |       | dazu setzen würde und eben in diese Diskussion / die wir immer über einzelne Fragmente              |   |
| 986  |       | dieses Diskurses führn und wo am Schluss dann trotzdem immer noch zwei Parteien                     |   |
| 987  |       | meistens übrig bleiben, wenn der dann sagen würde / also, in der Wissenschaft / oder auf so         |   |
| 988  |       | ner wissenschaftlichen Ebene / da würden wir das Problem so betrachten und dann würde               |   |
| 989  |       | er das eben so ne / so ne / so ne wirklich ma so ne Lösung / zeigen / oder so ne                    |   |
| 990  |       | Herangehensweise, wie man eben son Diskurs aufschlüsseln kann und nich immer so                     |   |
| 991  | Lars  | laienhaft, wie wir das hier tun.  |   |
| 992  | L     |   | Was denken die andern dazu? (3) Paul.                                   |
| 993  | Paul  |   | Mhm / ja. (..) Eh /   |
| 994  | Paul  | wir müssen allerdings bedenken, dass / eh / das sag ich jetzt vom psychologischen                   |   |
| 995  |       | Standpunkt her, mit Rücksicht auf die Gefühle Einzelner / dass eh / das war schon mal               |   |
| 996  |       | gefallen hier / in einer Einzeldiskussion / dass diese Diskursanalyse in dieser Transkription /     |   |
| 997  |       | in gewisser Weise ja schockierend ist für einige und dann vielleicht auch einige dazu treibt,       |   |
| 998  |       | den Mund nich mehr aufmachen wollen / wie zum Beispiel Dirk eben / ich sag nichts mehr              |   |
| 999  |       | auf Band. Eh / dass / ehm / das zeigt, dass viele Menschen offensichtlich Angst haben, sich /       |   |
| 1000 |       | mit ihrer Sprache einer Thematik und damit auch anderen Leuten zu <u>stellen</u> . Und / ich bin    |   |
| 1001 |       | überzeugt davon, dass es / eh / nicht förderlich ist, wen sich Leute dann / so einer / Debatte      |   |
| 1002 |       | / verschließen, aber nur weil sie möglicherweise Angst haben / eh / dass / eh / das, was über       |   |
| 1003 |       | sie / oder von ihnen transkribiert wird / eh / blöd aussieht (lacht) ums mal banal zu sagen         |   |
| 1004 |       | beziehungsweise / ehm / find ich es <u>dann</u> nicht gut, wenn Menschen sich einfach so / eh /     |   |
| 1005 |       | ganz zurückhaltend verhalten und / eh / im stillen Inneren / eh / darüber brüten / so wie Piet      |   |
| 1006 |       | zum Beispiel, dass ihnen bestimmte Sachen nicht gefallen, ohne sie zur Geltung zu bringen.          |   |
| 1007 |       | Und / eh / ich glaube, es / es wäre ganz wesentlich / dass man / eh / dass man lernt /              |   |

|      |      |  |
|------|------|--|
| 1008 |      | dass, dass <u>wir</u> lernen / das man soll man ja nich benutzen / dass <u>wir</u> lernen / eh / richtig |
| 1009 |      | zu / eh / zu agiern, indem wir rausrücken mit der Sprache und auch die Dinge, die wir                    |
| 1010 |      | denken / formuliern, weil ich glaube nur der gesellschaftliche Dialog kann dazu führn,                   |
| 1011 |      | dass wir mit / eh / Meinungen umgehn, die gesamt und gesellschaftlich unverträglich                      |
| 1012 |      | sind. Das geht nich, wenn man sich / eh / wenn man / das nich <u>ausarbeitet</u> , was                   |
| 1013 | Paul | man im Kopf hat. Das passiert eben durch / Diskussionen / und im Diskurs.                                |
| 1014 | L    | Ich möchte   |
| 1015 | L    | noch mal auf Lars eingehn, was du meintest / wenn wir jetzt einen professionellen                        |
| 1016 |      | Diskursanalytiker oder eine Diskursanalyt / ikerin hier hätten, dass diese Person                        |
| 1017 |      | dann / ehm / alle Probleme, die wir hier hatten, auflösen würde und sagen würde                          |
| 1018 | L    | also, wir als Wissenschaftler  |
| 1019 | Lars | Würd er natürlich gar nich können / aber er könnte uns wenigstens  |
| 1020 | Lars | anleiten, da en bisschen professioneller mit umzugehn und nich so laienhaft / emotional,                 |
| 1021 | Lars | wie wir das jetzt tun. Das war nur, was ich meinte eben.   |
| 1022 | L    | Das Problem ist nur, es is, es is ja   |
| 1023 | L    | keine / ehm / harte Naturwissenschaft, wie man sich das häufig vorstellt, dass man in                    |
| 1024 | L    | Naturwissenschaften / da gibts bestimmte Gesetze und da ist das so und so und so.                        |
| 1025 | Lars | Ja, is klar.   |
| 1026 | L    | Es gibt eben immer verschiedene Lesarten und darüber muss man sich auch argumentativ                     |
| 1027 |      | auseinandersetzen. Und <u>ich</u> kann mich nicht vorne hinstellen und kann sagen, das ist die           |
| 1028 | L    | Richtige, ich kann nur sagen, ich lese es so, aus den und den Gründen und kann hoffen,                   |
| 1029 | Lars | (hh)   |
| 1030 | L    | euch zu überzeugen oder auch nich und ihr könnt es genauso tun. Das hab ich auch noch                    |
| 1031 |      | mal auf diesem / Leitfaden noch mal vermerkt. Das wirklich / es gibt verschiedene Lesarten               |
| 1032 |      | und es geht darum, sie möglichst plausibel zu machen. / Und trotzdem können natürlich                    |
| 1033 |      | immer noch / ehm / Differenzen bestehen, dass du es ganz anders siehst, als ich das tu oder              |
| 1034 | L    | als irgend jemand anders das tut / und das muss auch auszuhalten sein.                                   |
| 1035 | Lars | Dass das auszuhalten   |
| 1036 | Lars | sein muss, is klar, aber trotzdem können sie ja / etwas fälschlicherweise so / so sehn. sie,             |
| 1037 |      | sie, können ja, sie können ja auf, aufgrund von irgendwelchen / falschen Annahmen                        |
| 1038 | Lars | ihrerseits / eh / etwas falsch interpretiern oder missverständlich interpretiern.                        |
| 1039 | L    | Natürlich.   |
| 1040 | Lars | Und / eh / wenn / eh / <u>ich</u> / es nicht schaffe, Sie umzustimmen oder drauf hinzuweisen / dass      |
| 1041 |      | eben dieser Konflikt nachher nich im Raum stehnbleibt, weil das nämlich gar kein Konflikt                |
| 1042 |      | im Endeffekt ist, weil eine Seite nämlich (..) also jetzt mal ganz hart gesagt / eine Seite              |
| 1043 |      | Blödsinn sagt, eben aufgrund von falschen Prämissen auch ne falsche Konklusion zieht und                 |
| 1044 |      | <u>dann</u> wird irgendwie ne / professionell leitendere Hand ganz wünschenswert, denn dort (h)          |
| 1045 |      | noch mal (hh), aber ich will das auf gar keinen Fall auch an der Schule hier                             |
| 1046 |      | professionalisiern, um Gottes Willen, also / es is schon ganz in Ordnung so, wie wir das                 |
| 1047 | Lars | jetzt gemacht haben. Wo?   |
| 1048 | Paul | (hh)   |
| 1049 | L    | Wo würde da die Gefahr bestehen? Wenn du jetzt sagst, du   |
| 1050 | L    | forderst auf der einen Seite Professionalisierung / ehm / und dann sagst du aber nee, in                 |
| 1051 | L    | Schule dann lieber doch nich, lieber doch (hh)   |
| 1052 | Lars | Nee, ich verlang das gar nich, ich verlang   |
| 1053 | Lars | das gar nich von Schule. Schule is ja keine professionell geführte Institution. Das is ja                |
| 1054 | Lars | sowieso / son Laienclub, der sich da (hh) mit älteren und jüngeren Laien und / ich meine                 |
| 1055 | Paul | (lacht)  |
| 1056 | Lars | son professioneller Charakter wär bestimmt en Fremdkörper innerhalb der Schule /                         |
| 1057 |      | deswegen is es / ich mein / Sie haben da ja auch son bisschen Vorbehalt gegen / jetzt / eh /             |
| 1058 |      | wirklich en / eh / Diskursanalytiker hier zu uns reinzusetzen / ich mein / Schule sucht ja               |
| 1059 |      | anscheinend / die Laiendiskussion / das is ja auch gut so / ich / bin ja auch selber nur Laie.           |
| 1060 | Lars | (3) Verstehn Sie das? Nein, aber das könn  |
| 1061 | L    | (zögerlich) Ja. Wann hab ich gesagt, dass ich  |
| 1062 | Lars | wir nur / das, das war nur mein Eindruck, als, als ich davon anfangen, warn Sie da son                   |
| 1063 |      | bisschen reserviert (hh) klar, wollen da nich mal was drauf antworten, so / wie findet <u>ihr</u>        |

|      |       |   |  |
|------|-------|---|--|
| 1064 | Lars  | denn die Idee mit   | eh / das Ganze en bisschen professioneller               |
| 1065 | Paul  |   | (lacht)  |
| 1066 | SW    |   | (hh)   |
| 1067 | L     |   | (lacht) Das is aber <u>auch</u> intressant /             |
| 1068 | L     | die nonverbale Ebene, die is natürlich en bisschen (..) noch en bisschen untern Tisch gekehrt |  |
| 1069 | SW    | (hh)  | (hh) auch intressant                                     |
| 1070 | Lars  | Kann natürlich auch sein, dass ich das falsch aufgefasst habe.                                |  |
| 1071 | L     |   | Ich denke, da liegt ein                                  |
| 1072 | L     | Missverständnis vor / tatsächlich.  | (3) Gibts noch weitere Schwierigkeiten, die ihr seht bei |
| 1073 | Lars  |   | Ach so. (3) Na ja.                                       |
| 1074 | L     | Diskursanalyse, wo ihr heikle Punkte seht, die hier bislang noch nicht formuliert worden      |  |
| 1075 | L     | sind?   | Gut. Dann bedank ich mich                                |
| 1076 | Paul  | Das Wetter ist schön. (4)   |  |
| 1077 | Sonja |   | Es is kalt.  |
| 1078 | Lars  |   | (9) Ich glaube nicht.                                    |
| 1079 | L     | für die / rege Teilnahme.   | (3) Dann machen wir jetzt (hh) Schluss.                  |
| 1080 | Lars  |   | Wir bedanken uns.  |

### Legende

|                        |   |
|------------------------|---|
| L                      | Lehrende  |
| SW                     | Schülerin; nicht identifiziert  |
| SM                     | Schüler; nicht identifiziert  |
| S                      | Schüler oder Schülerin; nicht identifiziert                               |
| MS                     | mehrere SchülerInnen  |
| /                      | kurzes Absetzen im Gesprächsfluss   |
| (..)                   | Pause von maximal 2 Sekunden  |
| (5)                    | Pause; die Zahl gibt die Dauer in Sekunden an                             |
| (h)                    | ein unverständliches Wort   |
| (hh)                   | mehrere unverständliche Wörter  |
| <u>Unterstreichung</u> | Emphase   |
| D e h n u n g          | gedehnt gesprochen  |
| (- - -Kursiv (5)- - -) | Kommentare.   |
|                        | Die Bindestriche markieren die Dauer der beschriebenen (Sprech-)Handlung. |
|                        | Die Zahl gibt die Dauer in Sekunden an.                                   |

## Muslimin nicht in Schuldienst

### Wegen Tragen eines Kopftuches im Unterricht keine Übernahme

dpa/ap Stuttgart. Die muslimische Lehrerin Fereshta Ludin wird nicht in den öffentlichen Schuldienst von Baden-Württemberg übernommen, weil sie im Unterricht ein Kopftuch tragen will. Die Stuttgarter Kultusministerin Annette Schavan (CDU) sagte gestern, es bestehe die „tatsächliche Gefahr der Vereinnahmung des Kopftuchs auch als politisches Symbol“. Das Tragen des Kopftuches gehöre nicht zu den religiösen Pflichten einer Muslimin. Es werde vielmehr in der innerislamischen Diskussion als Symbol der kulturellen Abgrenzung gewertet.

Schavan hatte der jetzt 25jährigen Ludin, einer Deutschen afghanischer Abstammung, zunächst erlaubt, während des Referendariats am einer Grund-, Haupt- und Realschule mit Kopftuch zu unterrichten. Die Ministerin hatte dies mit dem Monopol des Staates bei der Lehrerausbildung begründet. Die Ministerin betonte, die jetzige Ablehnung Ludins sei keine Grundsatzentscheidung. Ein generelles Kopftuchverbot an öffentlichen Schulen und Hochschulen für Lehrerinnen Studentinnen oder Referendarinnen wäre wohl verfassungswidrig. Allerdings habe ihre Haltung im Fall Ludin „Signalwirkung auf weitere konkrete Einstellungsfälle“. Schavan fügte hinzu, Ludin dürfe an einer öffentlichen Schule unterrichten, wenn sie dort auf das Kopftuch verzichten würde. Überdies habe sie als Pädagogin die Möglichkeit, in einer Schule in freier Trägerschaft oder in einem Privatunternehmen zu arbeiten. Mit ihrer Entscheidung stieß Schavan parteiübergreifend auf Zustimmung.

Aus: Nordwest-Zeitung vom 14. Juli 1998

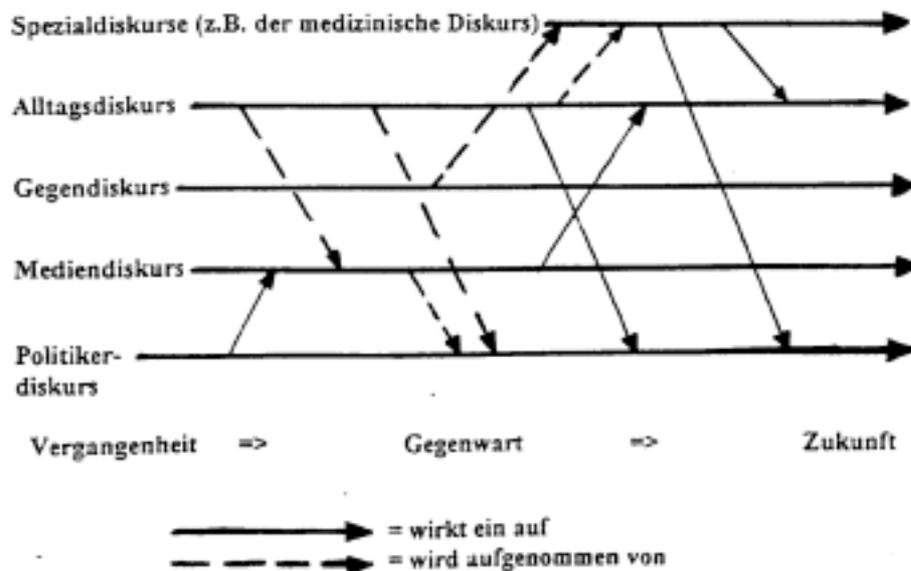
Was ist der Diskurs?

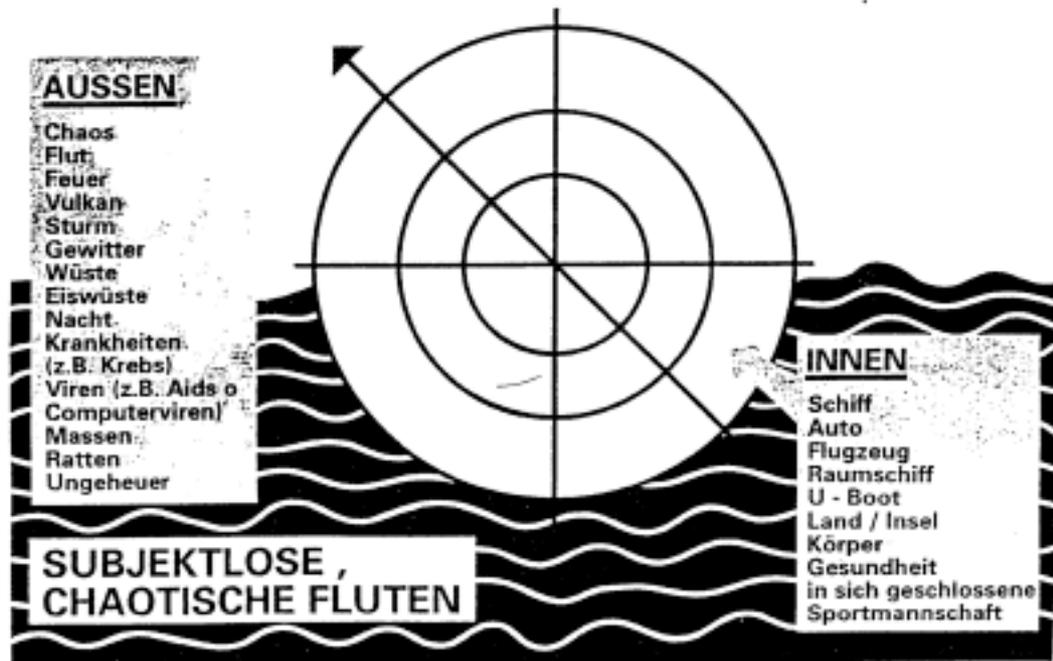
I. Begriffsbestimmung

Diskurs = Gesellschaftliche Redeweise, die bestimmten (durchaus veränderbaren) Regeln unterliegt und die deshalb auch Machtwirkungen besitzt, weil und sofern sie das Handeln von Menschen bestimmt.



II. Diskursebenen





Die Abbildung wurde entnommen aus: Margret Jäger 1996, S.27.

## Fragenkatalog

### Der Fall Fereshta Ludin

- Habt Ihr von diesem Vorfall gehört?
- Wie findet Ihr die Entscheidung der Kultusministerin und wie bewertet Ihr das Verhalten von Frau Ludin?
- Wie hättet Ihr an Stelle der Kultusministerin entschieden?
- Habt Ihr Verständnis für die Entscheidung der Lehrerin Fereshta Ludin, das Kopftuch nicht abzulegen?
- Wie fändet Ihr es, von einer Kopftuch tragenden Frau unterrichtet zu werden?

### Das Kopftuch

- Die Kultusministerin wertet das Kopftuch als Symbol der kulturellen Abgrenzung. Was haltet Ihr von diesem Argument?
- Was verbindet Ihr mit der Verschleierung der Frau durch Kopftuch oder Tschador?
- Seht Ihr darin eine Diskriminierung der Frau?
- Könnt Ihr die Ablehnung des Kopftuches bei anderen nachvollziehen?

### Islam

- Was wisst Ihr über den islamischen Glauben?
- Wie schätzt Ihr den islamischen Glauben ein?
- Seht Ihr im islamischen Glauben von in Deutschland lebenden Menschen ein Konfliktpotential?
- Seht Ihr in islamischen Ländern eine Bedrohung für Deutschland oder „den Westen“?
- Wie erklärt Ihr Euch, dass der Islam in der öffentlichen Diskussion so kritisch wahrgenommen wird?

### Geschlechterverhältnis

- Wie schätzt Ihr das Geschlechterverhältnis bei Muslimen und Muslima ein?
- Wie bewertet Ihr das Geschlechterverhältnis bei deutschen Christen?
- Woran macht Ihr die Bewertungen fest?

### Toleranzbegriff

- Was beinhaltet für Euch Toleranz?
- Von wem ist wann Toleranz zu erwarten?
- Wann ist Intoleranz zu vertreten?
- Haltet Ihr Euch selbst für tolerant?

## Leitfaden zur Gesprächsanalyse

**I** Die zentralen Fragen unserer Gesprächsanalyse sind:

1. Welche Botschaft vermitteln die SprecherInnen?
2. Welche Einstellungen werden sichtbar?
3. Wie reagieren die GesprächspartnerInnen darauf?

**II** Analysiert Euren Gesprächsausschnitt anhand des folgenden Leitfadens:

1. Gibt es auffällige Argumentations- und Redestrategien?
2. Gibt es sprachliche Auffälligkeiten, Verunsicherungen?
3. Welche Rolle spielen Pausen, Wiederholungen etc.?
4. Welche Strategien der Selbst- und Fremddarstellung werden verwendet?
5. Werden Anspielungen gemacht? Wenn ja, worauf wird angespielt?
6. Welche Perspektiveinnahmen lassen sich beobachten?
7. Analyse der Aktanten (Wer wird als Handelnder, wer als Behandelte dargestellt?)
8. Was wird präsupponiert?
9. Welche Geschichten werden erzählt?
10. Findet sich ein Einsatz von Symbolik?
11. Werden Redewendungen und Sprichwörter verwendet?
12. Welche Quellen des Wissens werden angegeben?

**III** Wenn man jeweils Gesagtes beschreiben will, gelingt das vielfach gerade dadurch, dass man es mit nicht Gesagtem vergleicht und im Kontrast dazu beschreibt. Einen besonderen „Kniff“ bei Gesprächsanalysen stellt also folgendes Vorgehen dar:

1. Nehmt eine Äußerung, deren Gehalt Ihr näher analysieren wollt und formuliert eine Paraphrase, d.h. umschreibt diese Äußerung mit anderen Worten.
2. Überprüft, was sich an der Situation dadurch ändert, dass diese sprachliche Handlung ausgeführt wurde und nicht
  - a) eine andere, ebenfalls erwartbare
  - b) gar keine.

Beachtet hierbei den Gebrauch von Substantiven, Verben, Adjektiven, Adverbien und Pronomen!

**Beachtet:**

**Bei Interpretationen handelt es sich um Lesweisen und nicht um unverrückbare Beweise!**

**Daher ist es für eine gelungene Interpretation wichtig, gute Argumente für die eigene Lesart zu finden, die Eure LeserInnen oder ZuhörerInnen überzeugen.**

## **Martin Luther:** **Eine Heerpredigt wider den Türken**

**M6**

[...] die Schrift weissagt uns von zwei grausamen Tyrannen, welche vor dem Jüngsten Tage die Christenheit verwüsten und zerstören sollen, einer geistlich, mit List oder falschem Gottesdienst, gegen den rechten christlichen Glauben und das Evangelium. Davon schreibt Daniel 11, 36 ff., daß er sich über alle Götter und über alle Gottesdienste erheben soll, welchen auch Paulus 2. Thess. 2, 4 den Antichrist nennt. Das ist der Papst mit seinem Papsttum, wovon wir sonst genug geschrieben haben. Der andere (soll es) aufs greulichste mit dem Schwert (tun), leiblich und äußerlich, wovon Daniel 7,7f. gewaltig weissagt, und Christus Matth. 24,15 von einer Trübsal, desgleichen auf Erden nicht gewesen sei: das ist der Türke.

[...] darum so halte fest und sei sicher, daß der Türke bestimmt der letzte und schärfste Zorn des Teufels gegen Christus sei, womit er dem Faß den Boden ausstößt und seinem Grimm gegen Christi Reich ganz ausschüttet, dazu auch die größte Strafe Gottes auf Erden über die undankbaren und gottlosen Verächter und Verfolger Christi und seines Worts und ohne Zweifel das Vorspiel der Hölle und ewiger Strafe. Denn Daniel sagt, daß nach dem Türken flugs das Gericht und die Hölle folgen soll (Dan.7, 10). Und man sieht auch gut an den Ereignissen, wie greulich er die Menschen, Kinder, Weiber, jung und alt erwürgt, spießt, zerhackt, die ihm doch nichts getan haben, und so handelt, als sei er der zornige Teufel selbst leibhaftig. Denn nie hat ein Königreich so mit Morden und Wüten getobt wie er tut. [...] Bisher haben wir nun gesehen, wofür der Türke und sein mohammedanisches Reich nach der Heiligen Schrift zu halten sei, nämlich daß er ein Feind Gottes und ein Lästere und Verfolger Christi und seiner Heiligen durch Schwert und Streit sei, so daß er gleich darauf gerichtet und gestiftet ist, mit Schwert und Kriegführen gegen Christus und die Seinen zu wüten. Denn obwohl andere Könige vorzeiten auch die Christen mit dem Schwert verfolgt haben, so ist doch ihr Reich und Regiment nicht darauf gestiftet und gerichtet gewesen, daß sie Christus lästern und bekriegen sollen, sondern es geschah zufällig, aus einem Mißbrauch. [...] Aber des Mohammed Schwert und Reich ist stracks gegen Christus gerichtet, als hätte es sonst nichts zu tun, und könne sein Schwert nicht besser brauchen, als daß es gegen Christus lästert und streitet, wie denn auch sein Koran und die Tatsachen dazu beweisen.

Aus dem kann nun ein jeder sein Gewissen unterrichten und versichern, wenn er zum Streit gegen den Türken gefordert wird, wie er denken und sich verhalten soll; daß er nämlich keinen Zweifel haben soll, wer gegen den Türken (sofern er Krieg anfängt) streitet, daß er gegen den Teufel selbst streitet. So muß er sich nicht sorgen, wenn er etwa einen Türken tötet, daß er unschuldig Blut vergieße oder einen Christen töte, sondern er tötet bestimmt einen Feind Gottes und Lästere Christi, den Gott selbst durch das Buch Daniel als einen Feind Christi und seiner Heiligen zum höllischen Feuer verurteilt hat. Deshalb kann auch kein Christ noch Gottes Freund in des Türken Heer sein, er verleugne denn Christus und werde auch Gottes und seiner Heiligen feind. Sondern sie sind alle dem Teufel zu eigen und von dem Teufel besessen wie ihr Herr Mohammed und der türkische Kaiser selbst.

[...] Sperrst du dich aber und willst nicht geben<sup>1</sup> noch ins Feld ziehen, wohl an, so wird dich der Türke wohl lehren, wenn er ins Land kommt und dir tut, wie er jetzt vor Wien getan hat: nämlich, daß er keine Abgaben noch Felddienst von dir fordert, sondern dir Haus und Hof ansteckt, dir Vieh und Futter, Geld und Gut nimmt, dich zu Tode sticht (wo dir noch so gut ergehen wird), dir dein Weib und Töchter vor deinen Augen schändet oder erwürgt, deine Kinder zerhackt und sie auf deine Zaunlatten spießt. Und du mußt dazu, was das Ärgste ist, mit bösem, verzagtem Gewissen als ein verdammter Unchrist solches alles leiden und sehen, der Gott und seine Obrigkeit ungehorsam gewesen ist. Oder er führt dich samt ihnen weg in die Türkei, verkauft dich daselbst wie einen Hund, daß du dein Leben lang um ein Stück Brot und Trunk Wasser in stetiger Mühe Tag und Nacht dienen mußt, mit Ruten und

---

<sup>1</sup> Gemeint ist hier: Abgaben leisten.

Knütteln angetrieben, und dennoch keinen Lohn noch Dank verdienen kannst. Und wo ein Sturmangriff geschehen soll, mußt du der Sturmtrupp, der „verlorene Haufe“ sein und alle Arbeit im Heer tun. Überdies kannst du kein Evangelium hören, nichts von Christus und deiner Seele Seligkeit lernen. Alsdann würdest du gern von zwei Kühen eine als Abgabe geben, gerne selbst unter deinem Fürsten ins Feld ziehen, gerne einen Prediger selbst ernähren, der dir im Jahr viermal predigte, und alles wird umsonst sein. Siehe, das willst du haben, darum bemühst du dich jetzt. Denn der Türke ist der Mann, der dich lehren wird, was du für gute Zeit hast, und wie jämmerlich undankbar, böse du sie gegen Gott, seine Diener und deinen Nächsten zugebracht, versäumt und mißbraucht hast. Der Türke weiß den Adel zu prüfen und zu demütigen, die Bürger zu züchtigen und gehorsam zu machen, die Bauern zu zähmen und ihren Mutwillen zu büßen. Darum denke daran und sei fromm und bitte Gott, daß der Türke nicht dein Schulmeister werde, das rat ich dir. Er hats vor Wien allzu greulich bewiesen, wie ein wüster, unsauberer Zuchtmeister er sei.

Ich wollte wünschen (wo uns unsere Sünden vor Gott so viel Verstand und Mut ließen), daß alle Deutschen so gesinnt wären, daß sich kein Flecklein noch Dörflein vom Türken plündern noch wegführen ließe, sondern wens zu solchem Ernst und (solcher) Not käme, daß sich wehrte, was sich wehren könnte, jung und alt, Mann und Weib, Knecht und Magd, bis daß sie alle getötet wären, dazu selbst Haus und Hof abbrennten und alles verderbten, daß die Türken nicht als kleine Kindlein fänden, welche sie doch ohnehin aufspießen und zerhacken, wenn sie uns lebendig wegführen, so daß wir denselben doch nicht helfen können. Und (ich wollte) daß solches mit vorhergehendem Gebet zu Gott geschehe, darin sie alles seine Gnade befählen, und als im Gehorsam gegen die Obrigkeit, wie oben gesagt. Es wäre ja besser, daß man den Türken ein leeres Land überließe als ein volles. Und wer weiß, was solcher Wagemut bei den Türken erreichen würde? Werden wir weggeführt, so haben wirs viel ärger, als wenn wir getötet werden, wie oben gehört, und es ist große Gefahr, daß wir in der Türkei vom christlichen Glauben zum türkischen Glauben (d.h. zum Islam) abfallen würden, zum Teufel in die Hölle hinein.

[...] und bei dem Türken keine Gnade zu hoffen ist, wenn er uns wegführt, sondern wir leiblich alles Unglück, Hohn und Spott leiden müssen, dazu in geistiger Gefährlichkeit der Seele des Wortes beraubt sein und ihr ärgerlich mohammedanisches Leben sehen müssen, so dünkt ich, es wäre das Beste, sich Gott zu befehlen und sich aus Pflicht und Gehorsam gegen die Obrigkeit so lange und mit welcherlei Weise man immer könnte zu wehren, und sich nicht fangen zu lassen, sondern zu töten, in die Türken zu schießen und zu stechen, bis wir dalägen. Denn daß du um der jungen Kindlein willen gedächtest dein Leben zu erhalten, ist nichts, weil du gehört hast, daß die Türken solche Kindlein und was sie mitführen können, alles erstechen, zerhacken und aufspießen, so daß du ihnen doch weder helfen noch sie retten kannst, sondern allein größeren Jammer und Elend daran sehen mußt. Und wenn sie gleich die Kindlein mit dir wegführten, so darfst du nicht hoffen, daß sie dieselben bei dir bleiben lassen, daraus wird nichts. Man verkauft in der Türkei die gefangenen Christen wie das Vieh und wie die Schweine, achtet nicht, wer hier Vater, Mutter, Kind oder Weib sei. Da wird das Weib dorthin, der Mann hierher verkauft. Ebenso geht es auch mit Eltern und Kindern zu, wie die Käufer und Verkäufer wollen, daß keins bei dem andern gelassen wird. So daß es doch allenthalben besser wäre, daheim im Hause sich nach Gottes Willen und der Obrigkeit gehorsam zu wehren und umbringen zu lassen, als sich in solche gefährliche, schändliche Gefangenschaft zu ergeben.

[...] [Du wirst] bei den Türken, nach dem äußerlichen Wandel, ein wackeres, strenges und ehrbares Wesen sehen. Sie trinken nicht Wein, saufen und fressen nicht so wie wir tun, kleiden sich nicht so leichtfertig und kostbar, bauen nicht so prächtig, prangen auch nicht so, schwören und fluchen nicht so, haben großen, trefflichen Gehorsam, Zucht und Ehre gegenüber ihrem Kaiser und Herrn, und haben ihr Regiment äußerlich so geordnet und im Schwang, wie wirs gerne in deutschen Landen haben wollten. Und obwohl ihr Gesetz zuläßt, daß einer zwölf Eheweiber und dazu Mägde und Beischläferinnen haben kann, wieviel er will, und dennoch alle Kinder gleich Erben sind, so halten sie doch Weiber alle in großem Zwang und gehorsam, daß auch der Mann vor den Menschen selten mit einem seiner Weiber

redet oder leichtfertig bei ihr sitzt und scherzt. Denn obwohl der Mann sich solche Frauen durch die Priester antrauen läßt, so behält er doch das Recht und die Macht, wegzuschicken, welche er will, je nachdem sie es verdient und er sie lieb hat oder (ihr) gram wird. Hiermit zwingen sie ihre Weiber gewaltig. Und obwohl solche Ehe nicht eine Ehe vor Gott, sondern mehr ein Schein ist als eine Ehe, halten sie dennoch ihre Frauen damit in solchem Zwang und schönem Benehmen, daß sie bei ihnen nicht solch Vorwitz, Üppigkeit, Leichtfertigkeit und anderer überflüssiger Schmuck, Luxus und Pracht unter den Frauen ist wie bei uns.

[...] Siehe, unter diesem heiligen Schein der Türken liegen verborgen, ja unverborgen, so viel ungeheure, schreckliche Greuel, nämlich, daß sie Christus nicht allein leugnen, sondern auch lästern und schänden, mit seinem Blut, Sterben, Auferstehen und mit allem Guten, das er der Welt getan hat, und setzen ihren Mohammed über ihn, womit sie auch Gott den Vater lästern und den Teufel an Gottes statt ehren. Außerdem sind sie auch solche Bluthunde, die greulich viel Blut vergießen und Mord begehen in so viel Ländern, wie nie auf Erden gehört ist. Dazu treiben sie solche Unkeuchheit, daß es vor züchtigen Leuten nicht zu sagen ist, außer dem, was das ist, daß sie die Ehe so gar nicht achten. Dazu sind sie die allergrößten Räuber und Verderber aller Lande und Leute. Und wer will solche Greuel alle aufzählen, deren sie doch keinen für Sünde halten, sondern alles für eitel Tugend?

[...] Gott, der Vater aller Gnade und Weisheit und Stärke begaben und bereiten, daß wir dieweil weise und mannhaft wandeln und die Ankunft unsers lieben Herrn Jesu fröhlich erwarten und von diesem Jammertal selig scheiden können. Dem sei Lob und Dank, Ehre und Preis in Ewigkeit. Amen.

Aus: Kurt Aland (Hg.): Martin Luther: Der Christ in der Welt, Stuttgart, 1967.

## Erläuterungen zum Text

### Geschichtlicher Abriss:

Die „Türkenfrage“ gehörte für das allgemeine Bewusstsein des 16. Jahrhunderts zu den zentralen politischen und religiösen Fragen, die seit langem gestellt waren.

Aktueller wurden sie jedoch seit dem Sieg der Türken über den Ungarnkönig Ludwig II 1526. Für die Reformatoren galt es nun, der Öffentlichkeit die evangelische Ansicht darzulegen.

1528 verfasste Luther die Schrift „Vom Kriege wider die Türken“, die 1529 veröffentlicht wurde. Die grundsätzlichen religiösen und politischen Gesichtspunkte, die Luther in dieser Schrift veröffentlicht hatte, hat er in den folgenden Jahren nicht mehr modifiziert.

Seit dem Herbst 1529, als die Türken bis vor Wien vorgestoßen waren, rückte die Türkengefahr noch mehr in den Mittelpunkt. Ende 1529 verfasste Luther daher die „Heerpredigt wider die Türken“.

### Erläuterungen zum Text:

1. Immer wieder taucht in Luthers Nachdenken über die Türken die Frage auf, ob für die Christenheit die päpstliche oder türkische Macht gefährlicher sei. Auch in dem vorliegenden Textausschnitt wird auf die Vorstellung des Papstes als Antichrist angespielt (Vgl.1-6).
2. Des Weiteren bezieht sich Luther auf verschiedene Bücher der Bibel.  
Genannt werden hier:
  - Das Buch Daniel (Dan)
  - Das Evangelium des Matthäus (Matth)
  - Der zweite Brief an die Thessalonicher (2.Thess) - ein Brief, den der Apostel Paulus an die Gemeinde von Thessalonich geschrieben haben soll.
3. Bei dem, was Luther über das Eherecht im Islam schreibt (S.2, Z.24-25), irrt er.  
Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Informationsmöglichkeiten über den Islam zur damaligen Zeit nur sehr begrenzt waren. Dessen war sich auch Luther bewusst. Daher setzte er sich für das Erscheinen einer - einigermaßen - zuverlässigen lateinischen Übersetzung des Korans ein, die schließlich 1543 erscheinen konnte.
4. Nach dem Koran ist es einem Muslim erlaubt, vier Ehefrauen zu haben und darüber hinaus beliebig viele Konkubinen. Er muss seine Frauen jedoch alle gleich behandeln.  
Von verschiedenen Seiten wurde daraus die Forderung zur Einehe abgeleitet, da es unmöglich sei, mehrere Ehefrauen tatsächlich gleich zu behandeln.

## Arbeitsauftrag

A Beantwortet folgende Fragen:

1. Wie werden die Angehörigen der islamischen Religion in dem Text dargestellt?
2. Welche Bewertungen des Islam finden sich im Text wieder?
3. Was wird über die Frauen im Islam ausgesagt?
4. Welche Beurteilung erfährt der Prophet Mohammed in Luthers Text?

B Bringt die Ergebnisse stichwortartig und in übersichtlicher Weise auf die Wandzeitung und überlegt Euch, wie Ihr die Ergebnisse dem Kurs präsentieren wollt. Vergesst hierbei nicht, auch kurze Informationen über den Autor, den Text und den Zeitpunkt seiner Entstehung mit einzubeziehen!

C Wichtig für die Arbeit mit Diskursfragmenten ist nicht nur das, was der Autor/die Autorin ausdrücklich sagt. Es ist vielfach sehr aufschlussreich herauszuarbeiten, was als selbstverständlich vorausgesetzt bzw. unterstellt wird.

*Überlegt Euch daher, wie Martin Luther einen Christen darstellen würde und baut hierzu ein Standbild.*

Präsentiert das Standbild, nachdem Ihr dem Kurs Eure Wandzeitung vorgestellt habt.

## Die Ergebnisse der Arbeitsaufträge

### Darstellung von Muslimen

- grausamer Tyrann, wie es ihn auf Erden noch nicht gegeben hat (6ff.)
- letzte und schärfste Zorn des Teufels gegen Christus (10f.)
- Vorspiel der Hölle und ewiger Strafe (14)
- ist grausam (zerhackt, erwürgt und speißt alle Menschen auf, auch Kinder) (16f.)
- handelt, als sei er der Teufel selbst (18)
- Feind Gottes (21)
- Lästere und Verfolger Jesu (21)
- er ist darauf gerüstet, gegen Christus und seine Anhänger zu wüten (22f.)
- er ist der Teufel selbst (33)
- ist zum höllischen Feuer verurteilt (36)
- gehören dem Teufel (38f.)
- sind vom Teufel besessen (39)
- steckt des Christen Haus und Hof an, nimmt ihm alles, ersticht ihn, schändet Frau und Töchter oder erwürgt sie. Zerhackt die Kinder und speißt sie auf Zaunlatten (43ff.)
- versklavt die Christen und behandelt sie schlecht (49ff.)
- züchtigt die Christen (60ff.)
- wüster, unsauberer Zuchtmeister (64)
- speißen kleine Kinder auf und zerhacken sie (70f.)
- von ihnen ist keine Gnade zu erhoffen (79)
- müssen getötet werden (84)
- verkaufen die gefangenen Christen wie das Vieh (91ff.)
- hat äußerlich ein ehrbares Wesen; trinkt keinen Alkohol, schwört nicht, flucht nicht, sind ihren Kaiser gegenüber gehorsam, haben ihr Regiment in Ordnung (98ff.)
- halten ihre Frauen in großem Zwang (105f.)
- kann seine Frau jederzeit wegschicken (108f.)
- ehren den Teufel an Gottes statt (119)
- sind „Bluthunde“, begehen Morde (120)
- treiben Unkeuschheit (121)
- achten nicht die Ehe (122)
- sind Räuber (123)
- halten ihre Sünden für Tugenden (124f.)

### Darstellung von Christen

fehlt

### Darstellung der islamischen Religion

- Feind Gottes (21)
- Lästere und Verfolger Jesu (21)
- vom christlichen zum islamischen Glauben abzufallen bedeutet zum Teufel in die Hölle zu kommen (77f.)
- Islam ist für die Christen „ärgerlich“ (81)
- Islam lässt es zu, dass ein Mann 12 Ehefrauen und beliebig viele Konkubinen hat (103ff.)
- Ehe ist keine Ehe vor Gott, sondern ein Schein (110f.)

### Darstellung der christlichen Religion

fehlt

### **Darstellung der Frau im Islam**

- sind unterdrückt (111f.)
- können jederzeit von ihrem Mann weggeschickt werden (108f..)
- durch die Unterdrückung durch ihre Männer sind muslimische Frauen nicht so vorwitzig, leichtfertig, prächtig usw. wie die christlichen Frauen (111ff..)

### **Darstellung der Frau im Christentum**

fehlt

### **Darstellung Muhammads**

- sein Schwert und Reich ist gegen Christus gerichtet (26f.)
- lästert und streitet gegen Christus (28f.)
- ist vom Teufel besessen (39f.)
- indem Muhammad über Christus gesetzt wird, wird Gott gelästert (118f.)

### **Darstellung Jesu**

fehlt

**Karl May: Im Reich des Silbernen Löwen**

Hadschi Halef Omar, der Freund Kara Ben Nemsis bittet diesen, seiner Frau Hanneh den Wunsch zu erfüllen, ein Gespräch unter vier Augen mit ihr zu führen.

[...] War das nicht seltsam? Hier, im tiefsten Orient, bat mich ein Moslem um eine heimliche Unterredung mit seiner Frau und versprach sogar, uns vor Störungen zu bewahren!

[...] Als wir zusammentrafen und beieinander stehenblieben, blickte sie mich aus der Umhüllung heraus mit großen ernsten Augen an und sagte:

„Ich wußte, daß du kommen würdest Sidhi, und ich danke dir!“

Ich berührte ihre Hand mit leisem Druck und antwortete: „Dein Wunsch macht mich dir untertan. Ich bin ihm gern gefolgt.“

„Du bist ein Christ und achtest auch das Weib. Ich würde lieber tot sein als jetzt und hier mit einem Moslem stehen, der nicht Hadschi Halef heißt. Unter deinem Schutz bin ich sicherer als am Mimbar (Kanzel) einer Moschee. Ahnst du, worüber ich mit dir zu sprechen wünsche?“

„Ich vermute es.“

„Und warum Halef nicht dabeisein soll?“

„Auch das errate ich.“

„Das wußte ich, und darum wagte ich, was sonst kein Weib unternehmen darf. Ich stehe hier vor Allah und vor dir. Allah sieht und hört mich, doch es fehlt mir seine Stimme. Antworte du an seiner Stelle! Es wogt ein weites tiefes Meer in meiner Seele. Seine Wellen sind Gedanken, die mich bald töten, bald ans feste Ufer tragen wollen. Es gibt in meinem Herzen einen Himmel, von dem tausend Sterne strahlen und den bald finstere Wolken decken. Die Sterne wollen mir zu Allah leuchten, die Wolken sind die Zweifel, die mich den rechten Weg nicht finden lassen. In meinem Innern lebt eine Stimme heißer Angst, die nie zur Ruhe kommt. Ich höre sie bei Tag und Nacht, im Wachen und im Traum. Sie schreit nach der Erlösung von dem fürchterlichen Gedanken, daß das Weib nur Fleisch vom Fleisch, Staub vom Staub, eine wandelnde Gestalt ohne Geist und ohne Seele sei.“

Sie holte tief Atem, faltete die Hände und fuhr fort:

„O Allah, sei mir gnädig, laß mich wissen, daß in dieser wandelnden Figur auch etwas lebt, was ein Recht auf deine Liebe und deine Gnade hat! Warum darf der Mann allein durch Ewigkeiten leben? Was hat das Weib getan, daß es der Tod so ganz vernichten darf? Das habe ich oft gefragt und doch kein tröstendes Wort drauf gehört. Antworte du Sihdi, sag die Wahrheit! Nicht ich allein frage dich. Im Namen aller Frauen, deren Geist der Islam stiehlt, will ich wissen, ob wir wirklich keine Seelen haben!“

Ich war ziemlich überrascht, denn ich hatte zwar Fragen dieser Art, aber keinen solchen seelischen Ausbruch erwartet. Ich glich einem Menschen, vor dem plötzlich in ebener Gegend von unterirdischen Gewalten ein Geiser emporgetrieben wird. Was mußte diese Frau gefühlt, gebangt, gehofft und gefürchtet haben, daß die Schreie, von denen sie sprach, aus dieser Tiefe nun auch zu meinen Ohren drangen! Ich wollte ganz anders antworten, aber es floß mir die Frage über die Zunge:

„Warum wendest du dich an mich, an keinen andern?“

„Weil du ein Christ und kein Moslem bist.“

„Ich brauche dir eigentlich gar nichts zu sagen, denn du hast dir die Antwort selbst gegeben. Du fragst den Christen, weil du meinst, daß nicht der Islam, sondern das Christentum die Wahrheit lehre. Damit hast du euern Mohammed verworfen und dich zu Isa Ben Marjam (Jesus, Marias Sohn) gewendet.“

„Habe ich das? Habe ich das wirklich, Sihdi?“

„Ja.“

„Sag mir: hat die Christin eine Seele?“

„Nicht nur die Christin, sondern auch die Mohammedanerin, die Jüdin, die Heidin, jedes Weib hat eine Seele.“

„Hamdulillah! Sprich weiter!“

„Unser heiliges Buch sagt: Gott schuf den Menschen zu seinem Ebenbild, und er schuf sie, einen Mann und ein Weib. Gott ist allmächtig, allwissend, allweise. Er ist auch gnädig, barmherzig und von ewiger Güte. Der Mann soll ein Bild der göttlichen Allmacht, das Weib ein Bild der göttlichen Güte und Liebe sein. Sind beide das, dann sind sie Mensch im wahren Sinn, sonst nicht. Kann ein Wesen, das ein Ebenbild der göttlichen Liebe ohne Seele sein?“

„Nein, denn gerade die Liebe erfordert mehr Seele als alles andere auf der Erde.“

„Hat also das Weib eine Seele oder nicht?“

Sie blickte mir eine Zeitlang stumm ins Gesicht, dann sank sie langsam auf die Knie, schlug die Hände zusammen, holte tief und laut Atem und sagte bewegt:

„Sie hat eine! O Allah, ich habe eine Seele! Und davon hat dieser Effendi mich durch so wenige Worte überzeugt. Ich habe gezweifelt und gekämpft so viele Jahre hindurch, und nun kommt das Glück plötzlich und strahlend über mich! Ich bin kein hohles Gefäß, das keinen Inhalt hat. Ich wurde nicht nur für den Mann geboren, um dann wieder nichts zu sein. Ich habe eine Seele, die lebt, solange es einen Gott und einen Himmel gibt! Nicht wahr, so ist es Sihdi?“

„Ja, so ist es“, antwortete ich. „Wie Maria, die seligste der Frauen, im Himmel thront, so steht auch dir und allen Frauen, die ihr nachfolgen, das Tor zu allen Seligkeiten offen. So lehrt das Christentum. Es lehrt auch, daß Christus auf die Welt gekommen ist, damit alle, die an ihn glauben, alle, Mann und Weib, nicht verlorengehen, sondern das ewige Leben haben. Also wirst auch du nicht verloren sein, sondern du bist für das ewige Leben bestimmt.“

Da stand sie wieder auf, hob die Hand wie zum Schwur und sagte:

„Sihdi, ich glaube, daß auch ich eine Seele habe. Heute habe ich sie endlich gefunden und werde sie mir nicht wieder nehmen lassen. Wenn der Islam sie mir rauben will, werfe ich ihn von mir und gehe zu Isa Ben Marjam, bei dem sie vor Gefahren sicher ist. Glaubst du, daß ich das tun werde?“

„Ich glaube es, denn du befindest dich bereits bei ihm.“

„Ja, ich verehere ihn, denn er hat, wie du oft sagtest, den Menschen die Liebe vom Himmel gebracht. Die Wogen in mir sind ruhig geworden, und es gibt keine Wolken mehr. Es ist klar und hell in meinem Innern. Wie danke ich Allah, daß er mir den Gedanken eingegeben hat, heute noch mit dir zu sprechen! Ich mußte mit dir allein sein, denn in Gegenwart anderer konnte ich nicht aussprechen, was ich sagen wollte. Nun habe ich nur noch einen Wunsch an dich.“

Sie zögerte ein wenig, dann sprach sie weiter:

„Halef, der Mann meines Herzens, wollte auch nicht glauben, daß wir Frauen Seelen haben. Kannst du wohl erraten, warum?“

„Ja. Es scheint mir, daß er sich zuweilen ein wenig vor deiner Seele gefürchtet hat.“

„Maschallah! Du hast es getroffen! Er ist der beste Mann, so weit die Erde reicht! Er ist klug und tapfer, aber er bedarf zuweilen eines guten Rates und eines Kopfes, der ihn zwingt, diesen Rat zu befolgen. Gerade dadurch, daß ich seine Beraterin und Helferin wurde, begann ich zu ahnen, daß wir Frauen auch nicht ohne Geist und Seele sind, denn wenn die Frau den Geist des Mannes zu lenken und zu beherrschen vermag, kann sie doch nicht bloß ein Körper ohne Inhalt sein. Nun bitte ich dich, ihm mit Vorsicht und Sanftmut beizubringen, daß ich meine Seele gefunden habe, daß er sich aber nicht vor ihr zu fürchten braucht. So oft er versuchte, sie mir abzusprechen, mußte ich sie verteidigen, und dabei hat er sie wohl nicht in ihrer großen Freundlichkeit und Güte kennengelernt. Er liebt mich, aber meine Seele nicht. Jetzt, da ich sie in Wirklichkeit und mit voller Überzeugung besitze, kann sie nicht mehr Gegenstand des Zweifels und des Streitens sein. Sie wird ihm also stets ihr lieblichstes Angesicht zeigen, denn ich wünsche, daß er sie recht liebgewinnt. Willst du ihm das sagen?“

„Sehr gern, Hanneh, du liebe Tochter der Ateibeh!“

„Und sprich nicht viel von Mohammed mit ihm! Dieser falsche Prophet ist schuld an dem Glauben meines Halef, daß nur die Männer Seelen haben. Sprich lieber mit ihm von Isa Ben

Marjam und vom heiligen Buch der Christen! Das wird sein Gedächtnis und seine Liebe stärken und ihn nicht in Gedanken fallen lassen, die das Weib seines Herzens nur betrüben können. Willst du das tun?“

„Ich verspreche es dir, du klügste aller Frauen.“

[...]

Was seid ihr Christen doch für ganz andere Menschen als die Moslems!“

Aus: Karl May: Im Reich des Silbernen Löwen I,  
Gütersloh 1966, S.262-266.

Die erste Buchausgabe erschien 1898.

## **Karl May: In Damaskus**

*Kara Ben Nemsi und Hadschi Halef Omar reiten von Bagdad nach Damaskus.*

„Sei mir begrüßt, Dimisch esch Scham, du Blumenreiche, du Königin der Düfte, du Augenlicht des Weltantlitzes, du Jungfrau der Feigen, du Spenderin aller Freuden und Feindin allen Kummers!“ So begrüßt der Wanderer Damaskus, wenn er droben am Kubbet en Naßr steht, dessen Moschee sich wie eine weit in das Land hinaus schauende Warte auf dem Dschebel Kaßjun es Salehije erhebt.

[...]

Damaskus ist eine der ältesten Städte der Erde, aber die Zeit ihrer Gründung ist nicht genau zu bestimmen, da die muslimische Geschichtsschreibung die Fäden der Überlieferung eher verwirrt als entwickelt hat. Die Heilige Schrift erwähnt Damaskus des öfteren.

[...]

Heute spricht man von 200.000 Einwohnern, die Damaskus besitzen soll; die Zahl 150.000 wird aber der Wahrheit näher liegen. Darunter sind etwa über 30.000 Christen und 5000 Juden. Kein Muslim, selbst der Mekkaner ist so fanatisch wie der Damaszener. Die Zeit ist noch nicht lange vorüber, in der ein Christ kein Kamel und kein Pferd besteigen durfte; er mußte zu Fuß gehen, wenn er nicht auf einem Esel reiten wollte. Dieser Fanatismus, der so leicht zu Ausschreitungen führt, ist selbst heute noch der gleiche wie im Jahre 1860, wo 6000 Christen niedergemetzelt wurden.

Das fürchterliche Vorspiel dazu begann zu Hasbeja am Westabhang des Hermon, zu Der el Kamr, südlich von Beirut, und in der Küstenstadt Saida. In Damaskus hatte am 9. Juli 1860 der Muesin um die Mittagsstunde eben zum Gebet gerufen, als sich der bewaffnete Pöbel, angeführt von Baschi Bosuks, auf das Christenviertel stürzte. Jeder Mann und Knabe wurde erschlagen; mit den Frauen und Mädchen geschah teils Schlimmeres, teils wurden sie zum Sklavenmarkt geführt. Der Statthalter Achmed Pascha sah ruhig zu; aber ein anderer nahm sich der Christen an, einer, der sein Leben lang gegen sie gekämpft hatte. Es war Abd el Kader, der algerische Beduinenheld, der sein Vaterland verlassen hatte, um in Damaskus Vergessenheit zu suchen. Er öffnete den Christen, die bei ihm Schutz suchten, sein Haus und streifte mit seinen Algeriern durch die Stadt, um die Flüchtenden in der alten Zitadelle unterzubringen. Als er ungefähr zehntausend Christen dorthin gerettet hatte, wollten die Mordbuben mit Gewalt eindringen; er aber sprengte in Helm und Panzer mitten unter sie hinein und gebot den Seinigen, beim geringsten Zeichen eines Angriffs auf die Zitadelle ganz Damaskus an allen Ecken anzubrennen. Das half. Diesen Edelmut zeigte ein Mann, den die Franzosen nach dem Frieden von Kerbens volle fünf Jahre widerrechtlich gefangen hielten

Aus: Karl May: Von Bagdad nach Stambul,  
Bamberg 1951, S.299-302 .

Die erste Buchausgabe erschien 1892.

## Erläuterungen zum Text

**Der Erzähler Karl May will die Abenteuer, die er in seinen Büchern beschreibt, selbst erlebt haben. Es scheint, als beschreibe er die vielen Länder, die Schauplätze seiner Erzählungen sind, aus eigener Kenntnis. Das wirkliche Leben des Karl May sah allerdings etwas anders aus. Hier einige Informationen zu seiner Biographie:**

Karl May wurde 1842 geboren. Aufgrund einer Infektionskrankheit kurz nach seiner Geburt erblindete May und wurde erst 1846 durch einen operativen Eingriff geheilt.

Die Eltern sahen für ihren Sohn eine Ausbildung als Volksschullehrer vor. 1856 kam er in ein Lehrerseminar, hätte jedoch beinahe seine Ausbildung nicht beenden können, da er - nachdem er für das häusliche Weihnachtsfest 1859 sechs Kerzen aus dem Vorrat der Anstalt entnahm - aus dem Seminar verwiesen wurde. Nach einem Gnadengesuch durfte er seine Ausbildung fortsetzen, die er schließlich 1861 abschloss.

Nachdem er während seiner nur kurzen Lehrtätigkeit mehrfach in Schwierigkeiten geraten war, war es ihm nicht mehr erlaubt als Lehrer zu arbeiten (einmal machte er einen Annäherungsversuch an seine Zimmerwirtin, deren Mann ihn daraufhin anzeigte, ein anderes Mal nahm er verschiedene Gegenstände seines Zimmergenossen mit in die Weihnachtsferien zu seinen Eltern, was ihm eine Anzeige einbrachte.)

Schließlich begann May eine ganze Reihe von Gaunereien bis er schließlich erwischt und zu 4 Jahren Haftstrafe verurteilt wurde. Nachdem er nach 3 Jahren und 4 Monaten wegen guter Führung entlassen wurde, begann er schon bald wieder mit erneuten Betrügereien. Er gab sich bei Händlern als Polizeileutnant oder ähnliche Respektpersonen aus und konfiszierte angebliches Falschgeld. Einmal trat er im Abstand von wenigen Stunden in verschiedener Verkleidung in dasselbe Haus .

1869 wurde er verhaftet, entwich aber auf dem Transport und wurde etwa ein halbes Jahr später erneut aufgegriffen. In seinem Bericht vor der Polizei gab er sich als europareisender Plantagenbesitzer von Martinique aus und täuschte auf diese Weise vier Wochen lang die Beamten. Letztendlich wurde er dennoch zu 4 Jahren Zuchthaus verurteilt.

Nach seiner Entlassung begann May seine Existenz zunächst als freier Schriftsteller. Später arbeitete er als Zeitschriftenredakteur.

1887 begann er, seine Jugenderzählung „Der Sohn des Bärenjägers“ in einer „Knabenzeitung“ abzdrukken. Weitere Erzählungen folgten: „Die Sklavenkarawane“, „Der Schatz im Silbersee“, „Das Vermächtnis der Inka“. Ab 1890 erschienen alle Erzählungen als Buchausgabe.

1891 schloss May einen Vertrag mit einem Verleger über eine Reihe der „Gesammelten Reiseerzählungen“, die bis zu Mays Tod 33 Bände umfasste.

Die Bücher wurden ein geschäftlicher Erfolg. Da May nun finanziell gut gestellt war, kaufte er sich ein Haus, die „Villa Shatterhand“, die er mit exotischem Mobiliar ausstattete.

Karl May begann die bereits durch die Form der Ich-Erzählung angepeilte Identität des Autors mit seinem Helden explizit zu behaupten. Er ging soweit zu behaupten: „Keine der Personen und keines der Ereignisse, welches ich beschreibe, ist erfunden.“ In Empfängen und Interviews behauptete er, er spreche 40 und verstehe 1200 Sprachen und bezeichnete sich selbst als „Dr. Phil.“.

Auch die Unwahrheiten über sein Auftreten als Globetrotter hat er niemals ausdrücklich eingestanden.

1899 trat May schließlich seine Orientreise an, die ihn zum ersten Mal an die Stätten seiner exotischen Erzählungen führte.

1912 starb Karl May an einem Herzinfarkt.

## Arbeitsauftrag

A Beantwortet folgende Fragen:

1. Welche Bewertung von Angehörigen der islamischen Religion lässt sich aus den Texten ablesen?
2. Welche Bewertungen des Islam finden sich in den Texten wieder?
3. Wie wird das Christentum in den Texten beschrieben?
4. Was wird über die Frauen im Islam ausgesagt?
5. Was wird über die Frauen im Christentum ausgesagt?
6. Welche Beurteilung erfährt der islamische Prophet Mohammed in den Texten von Karl May?
7. Was wird über Jesus ausgesagt?

B Bringt die Ergebnisse stichwortartig und in übersichtlicher Weise auf die Wandzeitung und überlegt Euch, wie Ihr die Ergebnisse dem Kurs präsentieren wollt. Vergesst hierbei nicht, auch kurze Informationen über den Autor, die Texte und den Zeitpunkt ihrer Entstehung mit einzubeziehen!

C Wichtig für die Arbeit mit Diskursfragmenten ist nicht nur das, was der Autor/die Autorin ausdrücklich sagt. Es ist vielfach sehr aufschlussreich herauszuarbeiten, was als selbstverständlich vorausgesetzt bzw. unterstellt wird.

*Überlegt Euch daher, wie man sich nach Karl May einen Christen vorzustellen hat und baut hierzu ein Standbild.*

Präsentiert das Standbild, nachdem Ihr dem Kurs Eure Wandzeitung vorgestellt habt.

## Die Ergebnisse der Arbeitsaufträge

### Darstellung von Muslimen

- glaubt nicht, dass Frauen Seelen haben (87f.)
- versucht, seiner Frau die Seele abzusprechen (97)
- liebt nicht die Seele der Frau (98f.)
- sind fanatisch (125)
- sind so fanatisch, dass es leicht zu Ausschreitungen kommt (128)
- sind grausam. Erschlagen Männer, schänden Frauen und Mädchen oder versklaven sie (133ff.)

### Darstellung von Christen

- achten die Frauen (9)

### Darstellung der islamischen Religion

- lehrt nicht die Wahrheit (43f.)
- der Islam stiehlt den Geist der Frauen (32f.)
- muslimische Geschichtsschreibung ist unzuverlässig (119f.)

### Darstellung der christlichen Religion

- achtet die Frauen (9)
- lehrt die Wahrheit (43f.)
- Christus ist auf die Welt gekommen, damit alle, die an ihn glauben, nicht verloren gehen, sondern das ewige Leben haben (70ff.)

### Darstellung der Frau im Islam

- Frau ist wandelnde Gestalt ohne Geist und Seele (33, 76)
- nur der Mann lebt in Ewigkeit, die Frau stirbt im Tod (29ff.)
- hohles Gefäß (64)
- wird nur für den Mann geboren (65)

### Darstellung der Frauen im Christentum

- die Frau wird geachtet (9)
- die Frau hat - unabhängig von ihrer Religion - eine Seele (49f.)
- Frauen sind das Abbild der göttlichen Güte und Liebe (55)
- auch Frauen erlangen das ewige Leben (70)

### Darstellung Muhammads

- falscher Prophet (104)

### Darstellung Jesu

- Jesus ist auf die Welt gekommen, damit Frau und Mann das ewige Leben erlangen (70ff.)
- Bei Jesus ist die Seele der Frauen sicher (76f.)
- hat dem Menschen die Liebe vom Himmel gebracht (80f.)
- Stärkt die Liebe der Menschen (106f.)

## Zum Teufel damit

*Bei Rassenkonflikten wird es in Zukunft wenige um unterschiedliche Hautfarben, sondern vor allem um unterschiedliche Glaubensrichtungen gehen, glaubt Fay Weldon. Sie befürchtet einen fanatischen Fundamentalismus, der ganz Europa überrollen könnte.*

Wieviele Divisionen hat der Papst?“ fragte Stalin 1936 und stieß den Katholizismus damit kurz und bündig von der Weltbühne. Wenn eine Religion Königen und Generälen nicht länger Respekt einflößt und keine Bataillone mehr aufstellen kann, wen interessiert sie dann noch?

Stellen wir uns heute dieselbe Frage über den fundamentalistischen Islam: Wie viele Divisionen hat der Islam? Die Antwort lautet: viel zu viele. Plus ein paar Atombomben. Plus ein äußerst effektives, wenn auch weit zerstreutes Bataillon von Attentätern und Terroristen. Und es werden immer mehr. Der Islam, der ganz wie die christlichen Religionen vor sich hinzudämmern schien, ist mit Gewalt und Terror auf die Weltbühne zurück-gekehrt. Dieser neue Fundamentalismus propagiert Vergeltung und Erlösung, verspricht das Himmelreich und – besser noch – ein sinnvolles, würdiges Leben hier auf Erden. Dieser neue Fundamentalismus rekrutiert die Gedeimütigten und Besitzlosen. Er ist irrational, mit enormen Zulauf und extrem gefährlich, eine populistische Religion ohne Rücksicht auf nationale Grenzen. Seine Kommandozentrale fand der Fundamentalismus im Iran, seinen Anführer in Khomeini, seine Geldgeber in Saudi-Arabien.

„Moslems?“ rufen wir Westeuropäer ungläubig. „Hier bei uns? Wieso haben wir das bisher nie bemerkt?“ Es hat eine Weile gedauert, bis wir Briten den Islam als ernsthafte Bedrohung de Weltfriedens und der herrschenden Staatsordnungen erkannten. Wir hielten ich für ein sich selbst zerfleischendes Gebilde – Iran gegen Irak und so. Was ging uns das an, wenn sich Menschen des gleichen Glaubens gegenseitig abschlachteten, weit weg, so lange sie nur uns in Ruhe ließen. Wir hielten die „Terroristen“ für vagabundierende Horden gefährlicher, aber unorganisierter Fanatiker, nicht für „Soldaten“ eines heiligen Krieges, unerklärt zwar, gleichwohl aber sehr real: Islam gegen den Rest der Welt. Wir hatten weder eine Ahnung noch interessierte es uns, daß der Islam schon den Pazifik erreicht hat. Es kümmert uns immer noch nicht. Alles viel zu weit weg.

Ich befürchte, daß dieser klammheimliche Krieg bald offen erklärt werden wird und voll zum Ausbruch kommt. Der Islam bereitet schon jetzt seine Anhänger auf diesen Krieg vor, indem er den Westen dämonisiert. Und der Westen verdient gut am Waffenhandel mit den islamischen Ländern.

Die vom Iran angezettelte „Rushdie-Affäre“ war der erste Versuch, den starken Mann zu markieren – und man kam damit durch. Woraus sich eindeutig schlussfolgern läßt, daß sich der Westen bei jeder Herausforderung einfach zurückzieht. Kommt uns das nicht irgendwie bekannt vor?

Doch immer noch verschwenden die meisten von uns Westeuropäer keinen Gedanken an den Islam. Schließlich haben wir genug Sorgen: die Rezession, die Hypothekenzahlungen fürs Eigentum, die steigende Arbeitslosigkeit. Bin ich die nächste? Und außerdem geistert in unseren Hinterköpfen die Erinnerung rum, daß wir den Islam während der Kreuzzüge doch ein für alle Mal erledigt hatten, daß Jesus damals doch wohl eindeutig über Mohammed triumphiert hat. Aber, was soll das ganze Gerede?

Wir in England haben uns an Wellen ausländischer Einwanderer gewöhnt, hatten Zeit genug, uns mit ihren besonderen Gebräuchen und fremden Religionen vertraut zu machen. In den 50er Jahren waren es strenggläubige Christen aus der Karibik; in den 60ern Moslems aus Uganda; in den 70ern und 80ern mehr und immer mehr Pakistani, Hindus, Pathans, Buddhisten aus Indien, Menschen aus allen Ecken unseres ehemaligen Empire. Die andere

Hautfarbe war es, die uns als erstes auffiel, fremde Religionen kümmerten uns kaum. Als vor 20 Jahren im Londoner Regents Park eine riesige Moschee errichtet wurde, waren wir zwar ein wenig irritiert, fühlten uns aber keineswegs angegriffen. Schließlich brachten fremde Touristen Geld ins Land, brachten reiche arabische Ölscheichs (Waren das Moslems? Wieso tranken sie dann soviel Champagner?) Luxus und Wohlstand, und das Dienstleistungsgewerbe erhielt deutlichen Aufschwung. Die Drecksarbeiten wurden nun von einfachen Einwanderern erledigt, die ihre Augen sittsam zu Boden schlugen, ihren Mund hielten, weit weg schlecht wohnten und hinter verschlossenen Türen beteten. Unsere Politik des freundlichen und wohlmeinenden „Multikulturalismus“ sorgte dafür, daß die Neuankömmlinge unter sich blieben, ghettoisiert und gewerkschaftlich unorganisiert, daß sie weiterhin ihre heimischen Gewänder trugen, nur ihre eigene Sprache sprachen. Diese Politik verhinderte den natürlichen Prozeß der kulturellen Angleichung. Gab es während der 80er Jahre Zusammenstöße zwischen Einwanderern und Gastland, „kulturelle und religiöse Meinungsverschiedenheiten“, so verlangte es die „politisch richtige“ Haltung, darüber hinwegzusehen. Der allgemeine Vorwurf der „Rassendiskriminierung“ überlagerte alles andere – offensichtliche Probleme wurden unter den Teppich gekehrt. Wir hielten uns aus so unappetitlichen Dingen wie Verschleierungszwang, Klitorisbeschneidung und Zwangshe raus – übrigens alles Anzeichen einer primitiveren Gesellschaft als der unseren. Niemand durfte allerdings wagen, das auszusprechen, nicht einmal unsere Feministinnen, obwohl die aufgeklärteren Landsleute zuhause in Karachi und anderswo es ohne Zögern getan hätten!

Derweilen sorgten sich die Mullahs, diese garstigen alten Männer (und das sage ich bewußt: Die meisten Dinge auf der Welt laufen falsch, weil garstige alte Männer sich an ihre Machtpositionen klammern!), wie nie zuvor über die Tendenz der Jugend, sich ihre Ehepartner selbst zu wählen, auszugehen, fröhlich zu sein, Geld zu verdienen und sich generell der traditionellen religiösen Überwachung zu entziehen.

Man möge mir verzeihen, daß ich den Aufruhr gegen Rushdie als ein Mittel politischer Zweckmäßigkeit betrachte und nur am Rande als religiöse Empörung. Als die jungen Moslems in den mittel- und nordenglischen Städten mit dem Schrei „Tötet ihn! Tötet ihn! Tötet ihn!“ randalierend durch die Straßen zogen und Bilder des Schriftstellers verbrannten, hatten sie natürlich das anstößige Buch nicht gelesen, sondern drückten damit ihre verständliche Wut gegen ihre Behandlung durch das Gastland aus. Dies nutzten die Mullahs weidlich aus. Die Anzahl der Moscheen in Nordengland nahm sprunghaft zu; Hindus und Sikhs und Pathans lernten, den Mund zu halten, die Straßen oder Innenstädte wurden nun von Moslems beherrscht. Moslemische Schulen wurden gefordert und ein moslemisches Parlament – rein männlich natürlich – gebildet. Da standen wir nun mit unseren netten liberalen Ansichten, die sich plötzlich als Bumerang erwiesen.

[...]

Unsere schwarze Bevölkerung gliedert sich derweilen immer stärker ein: Je größer die Anzahl der Schwarzen in Mittelschichtberufen wird, desto mehr verschwinden die Vorurteile. Selbst unsere Polizei bemüht sich zunehmend um nicht-rassistisches Verhalten. Schon lange habe ich niemanden mehr sagen hören „Warum gehen die nicht dahin zurück, woher sie gekommen sind“, oder „Die nehmen uns die Arbeitsplätze weg“, da unsere ausländischen Mitbürger nun so eindeutig ein Teil von „uns“ geworden sind. Nichts ist ermutigender, als die offensichtlich nicht nur nicht-rassistische, sondern sogar anti-rassistischen Äußerungen von Kindern Londoner Schulen zu hören. Unsere Problem ist daher heute nicht mehr die Rasse, sondern die Religion – ein Symptom einer in soziale Schwierigkeit geratene Gesellschaft, nicht ihr Heilmittel. Doch davon wollen die Verfechter des Multikulturalismus natürlich nichts hören. Die „politisch richtige“ Haltung, schwer-fällig wie ein Supertanker in stürmischer See, scheint eine Ewigkeit zu brauchen, bis sie ihren Kurs ändert.

*Fay Weldon*

Aus: Emma Juli / August 1993

## Erläuterungen

### 1. Charakterisierung der Zeitschrift:

EMMA ist eine Frauenzeitschrift, die von der Feministin Alice Schwarzer 1977 gegründet wurde, als sich bereits - seit Ende der 60er Jahre - eine Frauenbewegung im Zuge der Studentenbewegung in Westdeutschland gebildet hatte.

### 2. Wer ist die Autorin des Artikels?

Bei der Autorin handelt es sich um Fay Weldon, eine britische Autorin von Romanen und Bühnenstücken.

### 3. Erläuterungen zum Text

**Zur „Rushdie-Affäre“:** Salman Rushdie wurde 1947 in Bombay geboren. Als muslimische Religionsangehörige siedelte die Familie mit der Spaltung Indiens nach Pakistan über. Seine Schulzeit verbrachte Rushdie in Großbritannien und nahm nach seinem 17. Lebensjahr die englische Staatsangehörigkeit an.

Rushdie arbeitet als Autor. Nach seinem dritten Roman „Shame“ wurden seine Bücher in seinem Heimatland verboten. 1988 verfasste er „Die Satanischen Verse“, mit dessen Veröffentlichung seine Verfolgung begann. In vielen islamischen Ländern, wie im Iran, Saudi-Arabien, Pakistan, Bangladesch und anderen Ländern, in denen mehrheitlich Angehörige der islamischen Religion leben, wurden seine Werke verboten oder zumindest nicht veröffentlicht. Im Iran wurde von Khomeini eine Fatwa (Rechtsgutachten) erlassen, in dem die Vollstreckung seines Todes angeordnet wurde. Seitdem lebt Salman Rushdie an einem unbekanntem Ort.

Die sogenannte „Rushdie-Affäre“ fand in der Öffentlichkeit große Beachtung. Nicht beachtet wurde hingegen die Tatsache, dass diese Fatwa von verschiedenen muslimischen Seiten abgelehnt wurde, da diese im Widerspruch zum Islam stehe.

### Zur Person Ayatollah Khomeinis

Ruhollah al-Musawi Khomeini wurde 1902 im Iran geboren. Er erhielt eine traditionell schiitisch-religiöse Erziehung (s.u.), galt als Experte in religiösen Fragen und erwarb den Würdetitel des „Ayatollahs“. Er stand in Opposition zum Schah-Regime, das er als pro-westlich und anti-iranisch begriff. Aufgrund politischer Ereignisse musste er den Iran verlassen und lebte mehrere Jahre im Ausland, bis er 1979 als Führer der Islamischen Revolution den Schah stürzte.

Viele der in der Khomeini-Ära erlassenen Bestimmungen riefen nicht nur im Ausland, sondern auch bei Muslimen Kritik hervor. Dazu gehören: Unterdrückung jeglicher Opposition, Menschenrechtsverletzungen, Wiederverschleierung der Frauen.

Khomeini starb 1989.

### Die Schiiten

Schia: „Abspaltung“.

Die Schiiten trennten sich von der Mehrheit der Muslime, den später sogenannten Sunniten aufgrund der Auseinandersetzung innerhalb des Islam, wer nach dem Tod Muhammads im Jahr 632 sein legitimer Nachfolger sein sollte.

Sunniten und Schiiten unterscheiden sich demzufolge in ihren Forderungen bezüglich des religiösen und politischen Gemeindeoberhauptes (Sunniten: Kalif; Schiiten: Imam). Der Kalif muss zum Stamm des Propheten gehören, politische Eignung besitzen und sich in den religiösen Quellen auskennen. Der Imam muss ein Nachkomme Alis sein (Ali war ein Schwiegersohn Muhammads) und der Prophetentochter Fatima. Eine wichtige Führungspersönlichkeit im schiitischen Islam ist der „Ayatollah“. **Mullah** ist dagegen die Bezeichnung für einen jeden Geistlichen. Typisch für die äußere Erscheinung eines Mullahs ist der Vollbart.

**Sikhs:** Bezeichnung für die Anhänger des Nanak. (Bezeichnung ihrer Religion: Sikh). Die von Nanak im 16. Jahrhundert gegründete Reformsekte versucht die Lehre von Hinduismus und Islam zu verbinden.

**Pathans:** (eigentlich Pathanen oder auch Paschtunen) Volk Afghanistans, z.T. im heutigen Pakistan lebend; meist sunnitische Muslime.

**Arbeitsauftrag**

- A Beantwortet folgende Fragen:
1. Wie werden die Angehörigen der islamischen Religion in dem Artikel dargestellt?
  2. Wie werden die Christen dargestellt?
  3. Welche Bewertungen des Islam finden sich in dem Artikel wieder?
  4. Wie wird das Christentum/der Westen von Fay Weldon bewertet?
  5. Was wird über die Frauen im Islam ausgesagt?  
Beachtet hierbei, dass dem Islam vielfach nicht das Christentum, sondern der sogenannte Westen entgegengestellt wird
- B Bringt die Ergebnisse stichwortartig und in übersichtlicher Weise auf die Wandzeitung und überlegt Euch, wie Ihr die Ergebnisse dem Kurs präsentieren wollt.  
Vergesst hierbei nicht, auch kurze Informationen über die Autorin, die Textsorte, den Zeitpunkt seiner Entstehung und die Zeitschrift, in der der Artikel publiziert wurde, mit einzubeziehen.
- C Wichtig für die Arbeit mit Diskursfragmenten ist nicht nur das, was der Autor/die Autorin ausdrücklich sagt. Es ist vielfach sehr aufschlussreich herauszuarbeiten, was als selbstverständlich vorausgesetzt bzw. unterstellt wird.
- Überlegt Euch daher, wie Fay Weldon eine christliche bzw. westliche Frau darstellen würde und baut hierzu ein Standbild.*
- Präsentiert das Standbild, nachdem Ihr dem Kurs Eure Wandzeitung vorgestellt habt.

**Ergebnisse der Arbeitsaufträge****Darstellung von Muslimen**

- Soldaten eines heiligen Krieges (65f.)
- reiche muslimische Ölscheichs trinken Champagner (126ff.)
- Mullahs sind garstige alte Männer (169f.)
- Mullahs sorgen sich wie nie zuvor über die Entwicklung der Jugend (169ff.)
- junge Muslime, die sich über Rushdie empörten, drückten ihre Wut über ihre Behandlung durch das Gastland aus (185ff.)
- Mullahs nutzen die Situation aus, um ihren Einfluss zu vergrößern (195ff.)

**Darstellung von Christen/Westeuropäer**

- verschwendeten zu lange kaum einen Gedanken an den Islam (48ff.)
- Westeuropäer haben im Hinterkopf, dass sie den Islam während der Kreuzzüge eindeutig besiegt haben (97ff.)
- (Engländer) haben sich an „Wellen ausländischer Einwanderer gewöhnt“ (105ff.)
- (Engländern) fiel die andere Hautfarbe auf, Religionen kümmerten sie nicht (117ff.)
- durch den Bau einer Moschee vor 20 Jahren fühlte man sich irritiert, aber nicht bedroht (120ff.)
- wagen es nicht auszusprechen, dass Islam eine primitivere Gesellschaft als die unsere ist (160ff.)
- Antirassismus wächst (Beispiel Polizei und in Schulen) (211ff.)

**Darstellung der islamischen Religion**

- Es könnte einen fanatischen Fundamentalismus geben, der ganz Europa überrollen könnte (7ff.)
- Der Islam hat Armeen, Atombomben und „ein weit zerstreutes Bataillon von Attentätern und Terroristen“ (23ff.)
- Die Zahl der islamischen Terroristen und Attentäter steigt (28f.)
- Der Islam ist mit Gewalt und Terror „auf die Weltbühne zurückgekehrt“. (29ff.)
- Der neue Fundamentalismus verspricht Vergeltung und Erlösung, verspricht das Himmelreich und ein sinnvolles Leben auf Erden (33ff.)
- rekrutiert die Gedeimütigten und Besitzlosen (38ff.)
- ist irrational (40)
- hat enormen Zulauf (40f.)
- ist gefährlich (41f.)
- populistische Religion (42)
- nimmt keine Rücksicht auf nationale Grenzen (42f.)
- Kommandozentrale im Iran, Anführer ist Khomeini, Geldgeber aus Saudi-Arabien (44ff.)
- ernsthafte Bedrohung des Weltfriedens (51ff.)
- ernsthafte Bedrohung der herrschenden Staatsordnungen (53ff.)
- Islam gegen den Rest der Welt (66f.)
- Islam hat schon den Pazifik erreicht (69f.)
- führt klammheimlichen Krieg, der bald zum Ausbruch kommen könnte (73ff.)
- Islam bereitet seine Anhänger auf diesen Krieg vor, indem er den Westen dämonisiert (76ff.)
- Iran hat mit der „Rushdie-Affäre“ erfolgreich versucht, „den starken Mann zu markieren“. (82ff.)
- beinhaltet Verschleierungszwang, Klitorisbeschneidung, Zwangsehe (157ff.)

- und ist daher eine primitivere Gesellschaft (160ff.)
- Die muslimische Reaktion auf Rushdie wurde in England dazu genutzt, den Einfluss zu vergrößern (Moscheen wurden gebaut, muslimische Schulen und ein muslimisches Parlament gefordert) (195ff.)

#### **Darstellung des Westens bzw. der christlichen Religion**

- Katholizismus hat keine Armeen (12ff.)
- dämmert vor sich hin (30f.)
- hat die Gefahr lange nicht erkannt (50ff.)
- haben den Islam falsch eingeschätzt. Hielten ihn für ein sich selbst zerfleisendes Gebilde (55f.)
- hielten die Terroristen für gefährliche, aber unorganisierte Fanatiker (61ff.)
- Westen verdient gut am Waffenhandel mit den islamischen Ländern (79ff.)
- Westen zieht sich bei jeder Herausforderung einfach zurück (85ff.)
- profitierte durch die Einwanderung (128ff.)
- Die westliche Politik des „Multikulturalismus“ bewirkte eine Ghettoisierung und verhinderte den Prozess der kulturellen Angleichung (137ff.)
- „politisch richtige“ Haltung verlangte es, über kulturelle und religiöse Meinungsverschiedenheiten rauszuhalten (147ff.)
- man hielt sich aus Dingen wie Klitorisbeschneidung, Verschleierungszwang und Zwangsehe heraus (157ff.)
- hat Probleme nicht mehr mit Rasse, sondern mit Religion (229f..)
- in soziale Schwierigkeiten geratene Gesellschaft (231f.)

#### **Darstellung der Frau im Islam**

- Frauen sind betroffen von Verschleierungszwang, Klitorisbeschneidung und Zwangsehe (157ff.)

#### **Darstellung der Frau im Christentum**

fehlt

**Arbeitsauftrag**

- A Beantwortet folgende Fragen:
1. Wie werden die Angehörigen der islamischen Religion in dem Artikel dargestellt?
  2. Wie werden die Christen dargestellt?
  3. Welche Bewertungen des Islam finden sich in dem Artikel wieder?
  4. Wie wird das Christentum/der Westen von Fay Weldon bewertet?
  5. Was wird über die Frauen im Islam ausgesagt?  
Beachtet hierbei, dass dem Islam vielfach nicht das Christentum, sondern der sogenannte Westen entgegengestellt wird
- B Bringt die Ergebnisse stichwortartig und in übersichtlicher Weise auf die Wandzeitung und überlegt Euch, wie Ihr die Ergebnisse dem Kurs präsentieren wollt.  
Vergesst hierbei nicht, auch kurze Informationen über die Autorin, die Textsorte, den Zeitpunkt seiner Entstehung und die Zeitschrift, in der der Artikel publiziert wurde, mit einzubeziehen.
- C Wichtig für die Arbeit mit Diskursfragmenten ist nicht nur das, was der Autor/die Autorin ausdrücklich sagt. Es ist vielfach sehr aufschlussreich herauszuarbeiten, was als selbstverständlich vorausgesetzt bzw. unterstellt wird.
- Überlegt Euch daher, wie Fay Weldon eine christliche bzw. westliche Frau darstellen würde und baut hierzu ein Standbild.*
- Präsentiert das Standbild, nachdem Ihr dem Kurs Eure Wandzeitung vorgestellt habt.

## Ergebnisse der Arbeitsaufträge

### Darstellung von Muslimen

- Soldaten eines heiligen Krieges (65f.)
- reiche muslimische Ölscheichs trinken Champagner (126ff.)
- Mullahs sind garstige alte Männer (169f.)
- Mullahs sorgen sich wie nie zuvor über die Entwicklung der Jugend (169ff.)
- junge Muslime, die sich über Rushdie empörten, drückten ihre Wut über ihre Behandlung durch das Gastland aus (185ff.)
- Mullahs nutzen die Situation aus, um ihren Einfluss zu vergrößern (195ff.)

### Darstellung von Christen/Westeuropäer

- verschwenden zu lange kaum einen Gedanken an den Islam (48ff.)
- Westeuropäer haben im Hinterkopf, dass sie den Islam während der Kreuzzüge eindeutig besiegt haben (97ff.)
- (Engländer) haben sich an „Wellen ausländischer Einwanderer gewöhnt“ (105ff.)
- (Engländern) fiel die andere Hautfarbe auf, Religionen kümmerten sie nicht (117ff.)
- durch den Bau einer Moschee vor 20 Jahren fühlte man sich irritiert, aber nicht bedroht (120ff.)
- wagen es nicht auszusprechen, dass Islam eine primitivere Gesellschaft als die unsere ist (160ff.)
- Antirassismus wächst (Beispiel Polizei und in Schulen) (211ff.)

### Darstellung der islamischen Religion

- Es könnte einen fanatischen Fundamentalismus geben, der ganz Europa überrollen könnte (7ff.)
- Der Islam hat Armeen, Atombomben und „ein weit zerstreutes Bataillon von Attentätern und Terroristen“ (23ff.)
- Die Zahl der islamischen Terroristen und Attentäter steigt (28f.)
- Der Islam ist mit Gewalt und Terror „auf die Weltbühne zurückgekehrt“. (29ff.)
- Der neue Fundamentalismus verspricht Vergeltung und Erlösung, verspricht das Himmelreich und ein sinnvolles Leben auf Erden (33ff.)
- rekrutiert die Gedeimütigten und Besitzlosen (38ff.)
- ist irrational (40)
- hat enormen Zulauf (40f.)
- ist gefährlich (41f.)
- populistische Religion (42)
- nimmt keine Rücksicht auf nationale Grenzen (42f.)
- Kommandozentrale im Iran, Anführer ist Khomeini, Geldgeber aus Saudi-Arabien (44ff.)
- ernsthafte Bedrohung des Weltfriedens (51ff.)
- ernsthafte Bedrohung der herrschenden Staatsordnungen (53ff.)
- Islam gegen den Rest der Welt (66f.)
- Islam hat schon den Pazifik erreicht (69f.)
- führt klammheimlichen Krieg, der bald zum Ausbruch kommen könnte (73ff.)
- Islam bereitet seine Anhänger auf diesen Krieg vor, indem er den Westen dämonisiert (76ff.)
- Iran hat mit der „Rushdie-Affäre“ erfolgreich versucht, „den starken Mann zu markieren“. (82ff.)
- beinhaltet Verschleierungszwang, Klitorisbeschneidung, Zwangsehe (157ff.)

- und ist daher eine primitivere Gesellschaft (160ff.)
- Die muslimische Reaktion auf Rushdie wurde in England dazu genutzt, den Einfluss zu vergrößern (Moscheen wurden gebaut, muslimische Schulen und ein muslimisches Parlament gefordert) (195ff.)

#### **Darstellung des Westens bzw. der christlichen Religion**

- Katholizismus hat keine Armeen (12ff.)
- dämmert vor sich hin (30f.)
- hat die Gefahr lange nicht erkannt (50ff.)
- haben den Islam falsch eingeschätzt. Hielten ihn für ein sich selbst zerfleisendes Gebilde (55f.)
- hielten die Terroristen für gefährliche, aber unorganisierte Fanatiker (61ff.)
- Westen verdient gut am Waffenhandel mit den islamischen Ländern (79ff.)
- Westen zieht sich bei jeder Herausforderung einfach zurück (85ff.)
- profitierte durch die Einwanderung (128ff.)
- Die westliche Politik des „Multikulturalismus“ bewirkte eine Ghettoisierung und verhinderte den Prozess der kulturellen Angleichung (137ff.)
- „politisch richtige“ Haltung verlangte es, über kulturelle und religiöse Meinungsverschiedenheiten rauszuhalten (147ff.)
- man hielt sich aus Dingen wie Klitorisbeschneidung, Verschleierungszwang und Zwangsehe heraus (157ff.)
- hat Probleme nicht mehr mit Rasse, sondern mit Religion (229f..)
- in soziale Schwierigkeiten geratene Gesellschaft (231f.)

#### **Darstellung der Frau im Islam**

- Frauen sind betroffen von Verschleierungszwang, Klitorisbeschneidung und Zwangsehe (157ff.)

#### **Darstellung der Frau im Christentum**

fehlt

## Samuel P. Huntington: Islam und der Westen

Manche Westler, unter ihnen auch Präsident Clinton, haben den Standpunkt vertreten, daß der Westen Probleme nicht mit dem Islam, sondern mit gewalttätigen islamistischen Fundamentalisten habe. Die Geschichte der letzten 1400 Jahre lehrt etwas anderes. Die Beziehungen zwischen dem Islam und dem Christentum - dem orthodoxen wie dem westlichen - sind häufig stürmisch gewesen. Sie betrachten sich gegenseitig als den Anderen. Der Konflikt zwischen liberaler Demokratie und Marxismus-Leninismus im 20. Jahrhundert war ein flüchtiges und vordergründiges Phänomen, verglichen mit dem kontinuierlichen und konfliktreichen historischen Verhältnis zwischen Islam und Christentum. Manchmal stand friedliche Koexistenz im Vordergrund; häufiger war das Verhältnis eine heftige Rivalität oder ein heißer Krieg unterschiedlicher Intensität. Ihre „historische Dynamik“, bemerkt John Esposito, „sieht die beiden Gemeinschaften oft in einem Wettstreit, manchmal in einem verbissenen tödlichen Ringen um Macht, Land und Seelen.“<sup>1</sup> Jahrhundertlang war das Schicksal der beiden Religionen ein stetes Auf und Ab von mächtigen Vorstößen, Pausen und Gegenstößen.

[...]

Wie Bernard Lewis zeigt, war Europa fast tausend Jahre lang, von der ersten Landung der Mauren in Spanien bis zur zweiten Belagerung Wiens durch die Türken, ständig der Bedrohung des Islam ausgesetzt.<sup>2</sup> Der Islam ist die einzige Kultur, die das Überleben des Westens hat fraglich erscheinen lassen, und zwar gleich zweimal.

[...]

Konflikte zwischen dem Westen und dem Islam drehen sich [...] weniger um Gebietsfragen als um weitere interkulturelle Streitfragen wie Waffenweiterverbreitung, Menschenrechte und Demokratie, Kontrolle der Ölquellen, Migration, islamistischer Terrorismus und westlicher Intervention.

[...]

1990 untersuchte Bernard Lewis, ein führender westlicher Islamwissenschaftler, die „Wurzeln der muslimischen Wut“ und kam zu dem Schluß:

„ Es sollte nun deutlich geworden sein, daß wir es mit einer Stimmung und mit einer Bewegung zu tun haben, die die Ebene der Streitfragen und Politiken und der sie verfolgenden Regierungen weit hinter sich lassen. Es handelt sich um nichts weniger als einen ‚Kampf der Kulturen‘ - jene vielleicht irrationale, aber gewiß historische Reaktion eines alten Rivalen auf unser jüdisch-christliches Erbe, unsere laizistische Gegenwart und die weltweite Expansion von beidem. Es ist von alles entscheidender Bedeutung, daß wir unsererseits uns nicht zu einer gleichermaßen historischen, aber gleichermaßen irrationalen Reaktion auf diesen Rivalen provozieren lassen.“<sup>i</sup>

Ähnliche Beobachtungen kamen aus der islamischen Gemeinschaft. „Es gibt untrügliche Anzeichen für eine zunehmende Konfrontation zwischen der jüdisch-christlichen Ethik des Westens und der islamischen Erweckungsbewegung, die sich heute vom Atlantik im Westen bis nach China im Osten erstreckt“, behauptete 1994 der führende ägyptische Journalist Mohammed Sid-Ahmed. Ein prominenter indischer Muslim sagte 1992 voraus, die nächste Herausforderung des Westens werde „definitiv aus der muslimischen Welt kommen. Im Bereich der islamischen Nationen zwischen dem Maghreb und Pakistan wird der Kampf um eine neue Weltordnung beginnen.“ Für einen führenden tunesischen Journalisten ist dieser Kampf bereits im Gange: „Der Kolonialismus suchte alle kulturellen Traditionen des Islam zu deformieren. Ich bin kein Islamist. Ich glaube nicht, daß wir einen Konflikt zwischen Religionen haben. Wir haben einen Konflikt zwischen Zivilisationen.“<sup>4</sup>

In den achtziger und neunziger Jahren war die generelle Tendenz im Islam gegen den Westen gerichtet. Zum Teil ist das die natürliche Folge des Wiedererstarkens des Islam und die Reaktion auf die festgestellte „West-Infizierung“ [...] muslimischer Gesellschaften.  
[...]

In der Vergangenheit haben muslimische Führer gelegentlich in der Tat ihren Anhängern gesagt: „Wir müssen uns verwestlichen.“ Doch ein muslimischer Führer, der dies im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts proklamieren würde, stünde allein. Es fällt denn auch schwer, Äußerungen von beliebigen Muslimen - Politikern, Beamten, Wissenschaftlern, Geschäftsleuten oder Journalisten - zu finden, die ein Lob westlicher Werte und Institutionen beinhalten. Vielmehr betonen sie die Unterschiede zwischen ihrem Kulturkreis und dem westlichen Kulturkreis, die Überlegenheit ihrer Kultur sowie die Notwendigkeit, die Integrität dieser Kultur gegen den Ansturm des Westens zu erhalten. Muslime fürchten und ärgern sich über die Macht des Westens und die Bedrohung, die sie für ihre Gesellschaft und ihre Überzeugungen darstellt. Sie halten die westliche Kultur für materialistisch, korrupt, dekadent und unmoralisch. Sie halten sie aber auch für verführerisch und betonen daher nur um so mehr die Notwendigkeit, ihrem Einfluß auf die muslimische Lebensform zu widerstehen.  
[...]

Das zunehmende muslimische Antiwestertum hat seine Entsprechung in der wachsenden westlichen Besorgnis über die „islamische Bedrohung“, die insbesondere vom muslimischen Extremismus ausgeht. Der Islam gilt als Heimat der Kernwaffenverbreitung, des Terrorismus und - in Europa - von unerwünschten Migranten. Diese Sorgen werden sowohl von der breiten Masse als auch von den Führungsspitzen geteilt. Im November 1994 antworteten auf die Frage, ob die „islamische Erneuerung“ eine Gefahr für US-amerikanische Interessen im Nahen Osten bedeute, 61 Prozent einer Stichprobe von 35.000 außenpolitisch interessierten Amerikanern mit Ja und nur 28 Prozent mit Nein. Ein Jahr zuvor nannte auf die Frage, welches Land die größte Gefahr für die USA darstelle, eine Zufallsauswahl der Befragten Iran, China und Irak an den ersten drei Stellen. In ähnlicher Weise nannten 1994 auf die Frage nach „kritischen Bedrohungen“ der USA 72 Prozent eines repräsentativen Querschnitts der Bevölkerung, und 61 Prozent der außenpolitischen Spitzenpolitiker die Kernwaffenverbreitung und 69 Prozent der befragten Bürger und 33 Prozent der führenden Politiker den internationalen Terrorismus - zwei Probleme, die weithin mit dem Islam in Zusammenhang gebracht werden. Darüber hinaus sahen 33 Prozent der Bevölkerung und 39 Prozent der Spitzenfunktionäre eine Gefahr in der möglichen Expansion des islamischen Fundamentalismus. Ähnliche Einstellungen haben die Europäer. So sagten zum Beispiel im Frühjahr 1994 51 Prozent der französischen Öffentlichkeit, daß die Hauptbedrohung Frankreichs aus dem Süden komme, während nur 8 Prozent sagten, sie komme aus dem Osten. Die vier Länder, die die Franzosen am meisten fürchteten, waren alle muslimisch: 52 Prozent nannten den Irak, 35 Prozent den Iran, 26 Prozent Libyen und 22 Prozent Algerien.<sup>5</sup> Hohe Politiker des Westens, darunter der deutsche Bundeskanzler und der französische Ministerpräsident, äußerten ähnliche Bedenken, wobei der NATO-Generalsekretär 1995 erklärte, der islamische Fundamentalismus sei „mindestens ebenso gefährlich wie der Kommunismus“ für den Westen gewesen sei, und „ein sehr hochrangiges Mitglied“ der Administration Clinton den Islam weltweit als Rivalen des Westens bezeichnete.<sup>6</sup>  
[...]

Angesichts der Meinung, die Muslime und Westler derzeit voneinander haben, und angesichts des Aufstiegs des islamischen Extremismus ist es kaum verwunderlich, daß im Anschluß an die iranische Revolution 1979 ein interkultureller Quasi-Krieg zwischen dem Islam und dem Westen ausbrach. Es ist ein Quasi-Krieg aus drei Gründen. Erstens hat nicht der gesamte Islam gegen den gesamten Westen gekämpft. Zwei fundamentalistische Staaten (Iran, Sudan), drei nichtfundamentalistische Staaten (Irak, Libyen, Syrien) sowie ein breites Spektrum islamischer Organisationen haben, finanziell unterstützt von muslimischen Ländern wie Saudi-Arabien, gegen die USA und gelegentlich gegen Großbritannien, Frankreich und andere westliche Staaten und Gruppen sowie gegen Israel und die Juden generell gekämpft. Zweitens ist es ein Quasi-Krieg, weil er, abgesehen vom Golfkrieg 1990/91, mit begrenzten Mitteln ausgetragen wird: Terrorismus auf der einen Seite und

Luftwaffeneinsätze, verdeckte Aktionen und Wirtschaftssanktionen auf der anderen. Drittens ist es ein Quasi-Krieg, weil die Gewalttätigkeit zwar andauert, aber nicht kontinuierlich ist. Es gibt sporadische Aktionen auf der einen Seite, die Reaktionen der anderen Seite provozieren. Trotzdem ist ein Quasi-Krieg ein Krieg. Selbst wenn man die Zehntausende irakische Soldaten und Zivilisten nicht mitzählt, die durch westliche Bombenangriffe im Januar/Februar 1991 umkamen, gehen die übrigen Toten und Verletzten in die Tausende, und es gab sie buchstäblich in jedem Jahr seit 1979. In diesem Quasi-Krieg sind weit mehr Westler getötet worden als in dem „richtigen“ Krieg am Golf.

[...]

Wenn Muslime unterstellen, daß der Westen den Islam bekriegt, und wenn Westler unterstellen, daß islamische Gruppen den Westen bekriegen, erscheint die Schlußfolgerung plausibel, daß etwas einem Krieg sehr ähnliches im Gange ist.

In diesem Quasi-Krieg hat jede Seite Kapital aus den Stärken der eigenen und den Schwächen der anderen Seite geschlagen. Militärisch ist es im wesentlichen ein Krieg zwischen Terrorismus und Luftwaffe gewesen. Militante islamische Fanatiker machen sich die offenen Gesellschaften des Westens zunutze und plazieren Autobomben an ausgewählten Zielen. Westliche Berufsmilitärs machen sich den offene Himmel des Islam zunutze und werfen „smart bombs“ auf ausgewählte Ziele. Die islamischen Kriegsparteien schmiedete Komplote zur Ermordung prominenter Westler; die USA schmiedeten Komplote zum Sturz extremistischer islamischer Regime.

[...]

Amerikanische Politiker unterstellen, daß die in diesem Quasi-Krieg engagierten Muslime eine kleine Minderheit darstellen, deren Gewaltbereitschaft von der großen Mehrheit der gemäßigten Muslime abgelehnt wird. Das mag richtig sein, doch fehlt es dafür an Beweisen. Proteste gegen antiwestliche Gewalt sind in muslimischen Ländern völlig ausgeblieben. Muslimische Regierungen, sogar die mit dem Westen befreundeten und von ihm abhängigen Bunkerregierungen, haben sich auffallend zurückgehalten, wenn es darum ging, terroristische Akte gegen den Westen zu verurteilen. Auf der anderen Seite haben europäische Regierungen und die Öffentlichkeit Aktionen der USA gegen ihre muslimischen Gegner weithin unterstützt und selten kritisiert, in auffallendem Gegensatz zu dem unermüdlichen Widerstand, den sie während des Kalten Krieges amerikanischen Aktionen gegen die Sowjetunion und den Kommunismus häufig entgegengesetzten. In Konflikten zwischen Kulturkreisen steht, anders als in ideologischen, Sippe zu Sippe.

Das tiefere Problem für den Westen ist nicht der islamische Fundamentalismus. Das tiefere Problem ist der Islam, eine andere Kultur, deren Menschen von der Überlegenheit ihrer Kultur überzeugt und von der Unterlegenheit ihrer Macht besessen sind. Das Problem für den Islam sind nicht die CIA oder das US-amerikanische Verteidigungsministerium. Das Problem ist der Westen, ein anderer Kulturkreis, dessen Menschen von der Universalität ihrer Kultur überzeugt sind und glauben, daß ihre überlegene, wenngleich schwindende Macht ihnen die Verpflichtung auferlegt, diese Kultur über die ganze Erde zu verbreiten. Das sind die wesentlichen Ingredienzien, die den Konflikt zwischen dem Islam und dem Westen anheizen.

---

<sup>1</sup> John L. Eposito: *The Islamic Threat: Myth or Reality* (New York 1992), S.448 f.

<sup>2</sup> Bernard Lewis: *Kaiser und Kalifen: Christentum und Islam im Ringen um Macht und Vorherrschaft* (München 1996), S.32.

<sup>3</sup> Barry Buzan: „New Patterns“, S.448 f.; Bernard Lewis: „The Roots of Muslim Rage: Why So Many Muslims Deeply Resent the West and Why Their Bitterness Will Not Be easily Mollified“, *Atlantic Monthly* 266 (September 1990), S.60.

<sup>4</sup> Mohammed Sid-Ahmed: *Cybernetic Colonialism and the Moral Search*“, *New Perspectives Quarterly* 11 (Frühjahr 1994), S.19; M.J. Akbar, zitiert in *Time*, 15. Juni 1992, S.24; Abdelwahab Belwahl, zitiert *ebenda*, S.26

<sup>5</sup> John E. Reilly (Hrsg.): *American Public Opinion and*

---

*U.S. Foreign Policy 1995* (Chicago 1995), S.21; *Le Monde*, 20. September 1991, S.12, zitiert bei Margret Blunden: „Insecurity on Europe’s Southern Flank“, *Survival* 36 (Sommer 1994), S.138; Richard Morin, *Washington Post* (National Weekly Ed.), 8-14. November 1993, S.37; Foreign Policy Association, National Opinion Ballot Report, November 1994, S.5.

<sup>6</sup> *Boston Globe*, 3. Juni 1994, S.18; John L. Eposito: „Symposium: Resurgent Islam in the Middle East“, *Middle East Policy* 3 (Nr.2 1994), S.9; *International Herald Tribune*, 10. Mai 1994, S.1, 4; *Christian Science Monitor*, 24. Februar 1995, S.1.

Aus: Samuel P. Huntington: *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, Frankfurt/Main, Wien 1996, S.334-350.

## Erläuterungen zum Text

### 1. Wer ist der Autor des Textes?

Samuel P. Huntington wurde 1927 geboren. Er ist Professor für Politikwissenschaft, Berater des US-Außenministeriums und Leiter des John-M.-Olin-Institutes für Strategische Studien an der Universität Harvard. Sein Buch „Kampf der Kulturen“ erschien 1996 und wurde bald darauf zum Bestseller.

### 2. Begriffserläuterungen

**Laizismus:** Laizismus bezeichnet eine weltanschauliche Richtung, die die strikte Trennung von Kirche und Staat fordert.

**Iranische Revolution von 1979:** Revolutionäre Erhebung gegen das Schah-Regime, das intensive wirtschaftliche und politische Beziehungen u.a. zur BRD, Großbritannien und den USA unterhalten hatte.

Nach der Machtübernahme durch Ayatollah Khomeini verschlechterten sich die Beziehungen des Iran zu den USA.

Im November 1979 besetzten iranische Studenten die amerikanische Botschaft und nahmen die Botschaftsangehörigen als Geiseln, um die Auslieferung des Schahs zu fordern. (Dieser hatte während der Revolution das Land verlassen müssen. Die USA hatten ihm später die Einreise zur ärztlichen Behandlung gestattet.) Es wurde rasch deutlich, dass die Botschaftsbesetzer von Khomeini unterstützt wurden. Im April scheiterte ein Versuch der USA, die Geiseln durch ein Kommandounternehmen zu befreien. Es gab mehrere Tote.

1980 brachen die USA offiziell die diplomatischen Beziehungen zum Iran ab.

Erst im Januar 1981 kam es zur Rückkehr der Geiseln in die USA.

**CIA:** Abkürzung für „Central Intelligence Agency“, Zentralamt des us-amerikanischen Geheimdienstes.

**Ingredienz:** Zutat, Bestandteil.

**Arbeitsauftrag**

A Beantwortet folgende Fragen:

1. Wie werden die Angehörigen der islamischen Religion in dem Text dargestellt?
2. Welche Bewertungen des Islam findet sich im Text wieder?
3. Wie wird der Westen/das Christentum von Huntington bewertet?
4. Wie stellt Huntington die Beziehung zwischen dem Islam und dem Westen dar?  
Beachtet hierbei, dass dem Islam vielfach nicht das Christentum, sondern der sogenannte  
Westen entgegengestellt wird

B Bringt die Ergebnisse stichwortartig und in übersichtlicher Weise auf die Wandzeitung und überlegt Euch, wie Ihr die Ergebnisse dem Kurs präsentieren wollt. Vergesst hierbei nicht, auch kurze Informationen über den Autor, den Text und den Zeitpunkt seiner Entstehung mit einzubeziehen!

C Wichtig für die Arbeit mit Diskursfragmenten ist nicht nur das, was der Autor/die Autorin ausdrücklich sagt. Es ist vielfach sehr aufschlussreich herauszuarbeiten, was als selbstverständlich vorausgesetzt bzw. unterstellt wird.

*Überlegt Euch daher, wie Samuel P. Huntingtons einen Christen bzw. einen sogenannten „Westler“ darstellen würde und baut hierzu ein Standbild..*

Präsentiert das Standbild, nachdem Ihr dem Kurs Eure Wandzeitung vorgestellt habt.

**Die Ergebnisse der Arbeitsaufträge****Darstellung von Muslimen**

- irrationale muslimische Wut aufgrund des jüdisch-christlichen Erbes, die laizistische Gegenwart und die Expansion von beidem (31ff.)
- loben nicht die westlichen Werte (54ff.)
- betonen die Unterschiede der Kulturen und die Notwendigkeit, ihre Kultur zu erhalten (58ff.)
- fürchten und ärgern sich über die Macht des Westens und die Bedrohung durch diesen (61f.)
- halten die westliche Kultur für materialistisch, korrupt, dekadent und unmoralisch (62f.)
- halten die westliche Kultur für verführerisch, weswegen es umso wichtiger ist, ihr zu widerstehen. (63f.)

**Darstellung von Christen**

fehlt

**Darstellung des Islam**

- der Islam betrachtet das Christentum als den Anderen (5f.)
- kontinuierliches und konfliktreiches Verhältnis zum Christentum (7ff.)
- heftige Rivalität oder heißer Krieg zwischen Islam und Christentum (9f.)
- Wettstreit oder gar tödliches Ringen um Macht, Land und Seelen (11f.)
- hat zweimal das Überleben des Westens fraglich erscheinen lassen (18f.)
- Konfliktpotential aufgrund der Themen wie Waffenweiterverbreitung, Menschenrechte und Demokratie, Kontrolle der Ölquellen, Migration, islamistischer Terrorismus und westliche Intervention (21ff.)
- generelle Tendenz im Islam gegen den Westen (48f.)
- gilt als Heimat der Kernwaffenverbreitung, des Terrorismus und von unerwünschten Migranten (69ff.)
- muslimische Länder terroristische Akte gegen den Westen nicht verurteilt (133ff.)
- sind von der Überlegenheit ihrer Kultur überzeugt und von der Unterlegenheit ihrer Macht besessen (133f.)

**Darstellung des Westens**

- Christentum betrachtet den Islam als den Anderen (5f.)
- kontinuierliches und konfliktreiches Verhältnis zum Islam (7ff.)
- heftige Rivalität oder heißer Krieg zwischen Islam und Christentum (9f.)
- Wettstreit oder gar tödliches Ringen um Macht, Land und Seelen (11f.)
- ist seit 1000 Jahren ständig der Bedrohung durch den Islam ausgesetzt (18ff.)
- im Westen wachsende Besorgnis über die „islamische Bedrohung“ (67ff.)
- Westen hat Problem nicht mit dem Fundamentalismus, sondern mit dem Islam (142ff.)
- Westen ist von der Universalität seiner Kultur überzeugt und glaubt, dass seine überlegene, wenn auch schwindende Macht ihm die Verpflichtung auferlegt, diese Kultur über die ganze Erde zu verbreiten (146ff.)

**Darstellung der Beziehung zwischen Islam und Christentum bzw. dem Westen**

- Westen hat nicht ein Problem mit einer kleinen Minderheit islamistischer Fundamentalisten, sondern mit dem Islam grundsätzlich (3)

- 
- betrachten sich gegenseitig als den Anderen (5f.)
  - kontinuierliches und konfliktreiches Verhältnis zwischen Islam und Christentum (7ff.)
  - heftige Rivalität oder heißer Krieg zwischen Islam und Christentum (9f.)
  - Wettstreit oder gar tödliches Ringen um Macht, Land und Seelen (11ff.)
  - es herrscht ein interkultureller Quasi-Krieg (98ff.)
  - es fehlt an beweisen, dass in diesem Quasi-Krieg engagierte Muslime eine Minderheit darstellen, deren Gewaltbereitschaft von der großen Mehrheit der Muslime abgelehnt wird (131f.)

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Kirsten Hofmann

Oldenburg, den 1. Juni 2001