



Hysterie des Habitus

Rainer Hawlik

Pädagogische Hochschule Wien

rainer.hawlik@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-05>

EINGEREICHT 31 JAN 2024

ÜBERARBEITET 19 MAR 2024

ANGENOMMEN 08 MAI 2024

Dieser Beitrag befasst sich – einer hermeneutischen Methode folgend – mit der Frage, wie und ob sich habitualisierte Überzeugungen durch jahrzehntelange Praxiserfahrungen als Lehrer*in in der Mittelschichtsinstitution Schule ändern können. Exemplarisch soll mit vorliegender Case Study untersucht werden, welche Effekte die Erfahrungen auf Einzelne haben können. Geschildert wird eine bestimmte Berufserfahrung anhand des Beispiels einer Wiener Pflichtschullehrerin, die zwei Bücher geschrieben hat, die in den 2010er Jahren großes mediales Aufsehen in Österreich erregt haben. Ihre Texte werden in Kontext gesetzt zur Ordnung von Kapitalstruktur in den schultheoretischen Schriften von Pierre Bourdieu.

SCHLÜSSELWÖRTER: Heterogenität, Professionalisierung, pädagogische Beziehung, Beliefs, Habitus

1. Einleitung

Mit vorliegender hermeneutisch verfasster Fallstudie soll mit einer Argumentationsanalyse zweier Texte einer Autorin auf die Frage eingegangen werden, welche Überzeugungen ein/e Lehrer*in vertritt, die in Wien-Favoriten seit Jahrzehnten im Dienst von APS-Schulen (Volksschule, Mittelschule) steht und sich (vermutlich) seit jeher durchgehend mit der Beschulung von Schüler*innen mit DaZ unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen konfrontiert sieht. Ende der 2010er Jahre haben zwei autobiografisch gehaltene Berichte von Susanne Wiesinger die mediale Aufmerksamkeit auf sich gezogen: Im Sinne einer Bekenntnisliteratur brach Wiesinger für den – vom Red Bull Konzern hauptfinanzierten – Addendum Verlag (wurde September 2020 eingestellt) medienwirksam ‚ihr Schweigen‘ über die von ihr diagnostizierten Missstände des österreichischen Schulsystems im Allgemeinen und in Wien im Besonderen. In den Büchern „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018) und „Machtkampf im Ministerium“ (2020), die Wiesinger in Kooperation mit dem Journalisten Jan Thies verfasste, verschriftlichte sie ihre Überzeugungen. Pierre Bourdieu definiert, dass sich aus vielen individuellen Handlungen eine Haltung entwickelt, die sich gesellschaftlich verfestigt und in Überzeugungen widerspiegelt. Es sind kollektiv erlernte, zur Gewohnheit gewordene

Überzeugungen, die das „menschliche Denken, Handeln und die Wahrnehmung beeinflussen“ (Borg, 2011, S.186). Habitualisierte Überzeugungen **sind** zwischen gesellschaftlich verbreiteteren und subjektiv geprägten Überzeugungen **anzusiedeln**, die die eigenen Haltungen und Einstellungen abbilden, welche als Leitlinie für das individuelle Handeln als Lehrer*in fungieren (Grannemann, 2021, S.101). Es soll im Folgenden untersucht werden, wie ihre Texte von Erfahrungen, die Wiesinger als Lehrer*in inner- und außerschulisch in eigenen Zugehörigkeitswahrnehmungen (kultureller und religiöser Hintergrund, Geschlecht, Schicht) und im Verhältnis zu ihren Schüler*innen (Fremdwahrnehmung) macht, beeinflusst sind.

2. Forschungsdesign und Hypothese

Beim hermeneutischen Bewusstmachen des eigenen Vorverständnisses der zu interpretierenden Sache (Rittelmeyer, 2006, S.42), geht es um die „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts“ (Rittelmeyer, 2006, S.46), ohne mit einer vorgefertigten Meinung vorschnelle Schlüsse zu ziehen. Es handelt sich bei der hermeneutischen Interpretation im Sinne der intersubjektiven Nachprüfbarkeit meines Vorverständnisses um ein subjektives Unterfangen; andere Interpreten mögen zu anderen Ergebnissen kommen, denn hermeneutisches Vorgehen eröffnet einen unendlichen Dialog und ist somit nie abgeschlossen (vgl. Zierer et al, 2013, S.26).

Wiesingers Texte bilden die Grundlage für diese argumentative Analyse, die „die vorgängige Fragestellung und das darin sich ausdrückende Vorverständnis [...] am Text selbst immer wieder überprüft und ggf. [ändert]“ (Klafki, 1971/2006, S.135). Mein eigenes Vorverständnis prägen folgende Fragestellungen: Inwiefern ändern sich Wiesingers ausformulierte habituell entwickelten Überzeugungen, wenn sie die Schule und das Schulsystem multiperspektivisch nicht nur als Lehrerin, sondern auch als gewerkschaftliche Personalvertretung und schließlich als Ombudsfrau des BMBWF kennenlernt? Welche strukturellen Faktoren benennt sie für den sogenannten Misserfolg von Schüler*innen in Wien und ändert sich die Vorrangigkeit der Faktoren mit Zuwachs an Einblicken durch ihren Werdegang? Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass Überzeugungen, die im Beruf über einen langen Zeitraum gelebt und erlebbar werden, kaum veränderbar sind.

Einem weiteren methodischen Grundsatz der hermeneutischen Interpretation Folge leistend, geht es um die „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“ (Rittelmeyer, 2006, S.43). Ich stütze meine Interpretation daher auf Originalzitate aus den Texten Wiesingers und versuche, bei meinen Auslegungen relativ nahe am Text zu bleiben. Wenn ich unter Beachtung der hermeneutischen „Sinnbezüge“ (Rittelmeyer, 2006, S.44) die lebensweltliche Darstellung in Wiesingers Texten herzustellen versuche, setze ich sie zeitgleich in Bezug zur Analyse von Kapitalstruktur aus den schultheoretischen Schriften Bourdieus (1966/2001, 1970/2001, 1979/1987, 1979/2001).

Wiesinger erörtert in ihrem ersten Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018), wie ein sich säkular verstehendes Schulsystem in Österreich vom Islam bedroht wird. Wiesinger beschreibt die Schule von heute als gesellschaftliches Feld, in dem Menschen grundlegend verschiedener Kulturen aufeinandertreffen. Sie setzt Kulturen absolut und essentialisiert Differenzierungsmerkmale. Ihre (oft redundanten) Erörterungen sind m. E. als diffamierend zu bezeichnen: „Wiesinger betreibt äußerst deutlich ‚Othering‘ und trennt dabei scharf zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘“ (Hawlik, 2020, S. 72).¹ Im Nachwort ihres Buchs bemüht sich die Autorin aber auch um eine aus ihrer Sicht als Autorin sachlich präzise Wortwahl bei der Erörterung ihres Weltbilds, die hier ausdrücklich wiedergegeben werden soll:

Es geht nicht darum, jemandem seinen Glauben auszureden oder diesen gar abzuwerten. Aber: Im täglichen Leben müssen der Glaube und die mit ihm verbundenen religiösen Gebote dringend in den Hintergrund rücken. Wenn sich diese Haltung unter Muslimen stärker verbreitet, sehe ich auch wieder bessere Chancen für eine gelungene Integration unserer Schüler in Österreich. Gemeinsam mit einer besseren Durchmischung an Schulen könnte dies die Bildungschancen und Zukunftsperspektiven von vielen Kindern und Jugendlichen endlich erhöhen. (Wiesinger, 2018, S. 134)

3. Interpretation

Wiesinger beschreibt in ihrem ersten Buch zu Beginn ihr eigenes Berufsumfeld wie folgt: „In Favoriten, dem 10. Wiener Gemeindebezirk, gibt es mittlerweile fast nur noch Brennpunktschulen. Dort zeigt sich, wie Integration nicht funktioniert, warum Multikulti scheitert und welche soziale Sprengkraft dieses Versagen birgt“ (Wiesinger, 2018, S. 17). Von der ersten Zeile an beschreibt Wiesinger, warum sie sich in ihrem Berufsumfeld nun nicht mehr wohlfühlt. Im Folgenden bilden zahlreiche angeführte Zitate eine kreisförmige Bewegung der Interpretation, die Klafki „hermeneutischen Zirkel“ nennt, bei dem das Große im Kleinen und das Kleine im Großen sichtbar wird: „Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagezusammenhänge ausgelegt“ (Klafki, 1971/2006, S. 144). Prinzipiell vertritt Wiesinger – ihrer sozialen Position eigentlich entsprechend – zunächst erwartungsgemäß die gängigen Vorstellungen sozialdemokratischer Gewerkschafter*innen. Sie optiert für ein Bildungssystem, das sich der Verringerung von Ungleichheit verschreibt, wenn sie den verpflichtenden Besuch öffentlicher Kindergärten ab dem dritten Lebensjahr einfordert (Wiesinger, 2018, S. 66). Trotz ihrer eigenen Relevanzsetzung von Kultur als Differenzkategorie erkennt sie: „Das Bil-

¹ Othering (Said, 1978; auch gemäß Velho & Thomas-Olalde, 2011) und die Dimensionierung von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ gemäß Mecheril (2010, S. 14).

dungssystem gehört in staatliche Hände. Überlässt man Schulen und Kindergärten privaten Institutionen und Geldgebern, droht die soziale wie kulturelle Kluft noch größer zu werden“ (Wiesinger, 2018, S. 90). Auch eigene Deutschförderklassen für Schüler*innen mit DaZ hält sie „nicht überall für sinnvoll“ (Wiesinger, 2018, S. 68). Zur aktuellen Situation erkennt sie, dass im Schulwesen zwar „in der Öffentlichkeit Sozialdemokraten und Grüne vor Ghettoisierung [warnen] und für stärkere Durchmischung plädieren“ (Wiesinger, 2018, S. 67), in der realen Praxis bei der Beschulung ihrer eigenen Kinder aber davor zurückscheuen.

In anderen Betrachtungen evoziert Wiesinger permanent die These, als kämen Schüler*innen nicht aus der Mitte unserer (Favoritner) Gesellschaft in die Schule: „Muslime machen die größten Probleme. Bei uns sind das Türken, Tschetschenen und Afghanen“ (Wiesinger, 2018, S. 27). Das gemeinsame Ziel dieser Gruppe ist für Wiesinger klar: „Ihre Gesellschaftsform muss ausgebaut und gestärkt, unsere zurückgedrängt werden“ (Wiesinger, 2018, S. 79). Türk*innen, Tschetschen*innen und Afghan*innen werden von ihr im Schulalltag mit Argusaugen beobachtet, während z. B. so genannte Romnja-Kinder, die sich DaZ aneignen, mit verständnisvollen und nachsichtigen Worten (Wiesinger, 2018, S. 65; S. 82) bedacht werden.

Wiesingers Handlungsspielraum hat sich seit den 1990er Jahren – für sich und ihre Kolleg*innen (bevormundend) sprechend – mittlerweile geändert; ungehemmt interpretiert sie ihre Praxis:

Früher haben wir noch diskutiert und gestritten. Diese Zeiten sind vorbei. Ich kann das verstehen, denn auch ich habe keine Kraft mehr, mich von Montag bis Freitag allein gegen eine Übermacht muslimischer Schüler zu stellen. Sobald die Muslime im Klassenzimmer in der Mehrzahl sind, geben sie den Ton an. (Wiesinger, 2018, S. 39)

Wir wollen in der Schule einfach nur in Ruhe unterrichten. Gelingen tut uns das kaum. Unser Problem ist: Die muslimischen Schüler mit einem streng konservativen bis fundamentalistischen Gedankengut bilden mittlerweile die absolute Mehrheit. (Wiesinger, 2018, S. 18)

Muslimischen Kindern und Jugendlichen von heute wird von ihr unterstellt, außerhalb der Schule fast nur ihre L1 als Umgangssprache zu sprechen: „Ein Haupthindernis ist sicher, dass sie in ihrem täglichen Leben ausschließlich ihre Muttersprache brauchen. Wir Lehrer sind die einzigen Menschen, mit denen sie deutsch sprechen“ (Wiesinger, 2018, S. 106). Ferner verknüpft Wiesinger Sprachkompetenz mit dem absoluten Kulturbegriff einer säkularen Majoritätsgesellschaft:

Für mich erklärt sich damit, warum jugendliche Migranten der dritten Generation, gerade der türkischen, immer noch so schlecht Deutsch sprechen. Sie fühlen sich noch immer diskriminiert und abgelehnt. Unsere Kultur akzeptieren sie nicht. Mehr

noch: Sie lehnen diese oft zutiefst ab. Deshalb erlernen diese Kinder die deutsche Sprache nur sehr schwer und machen an einem gewissen Punkt keine Fortschritte mehr. (Wiesinger, 2018, S.107)

Wenn es wirklich am Glauben des Islam läge, bleibt unschlüssig, wie Wiesinger mit vielen Schüler*innen, kommend aus dem heutigen Bosnien-Herzegowina, in der Mitte der 1990er Jahre kurz nach dem Zusammenbruch der SFR Jugoslawien zurechtkam. Im Sinne einer kritischen Überprüfung der Argumentationszusammenhänge (Klafki, 1971/2006, S.144) sei erwähnt, dass Wiesinger auch im nachfolgenden Buch behauptet:

Hier zeigt sich der Unterschied zu Schülern und Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Natürlich gab es mit diesen Kindern ebenfalls zahlreiche Auseinandersetzungen und Konflikte. Aber der Austausch mit den Eltern hat einfach besser funktioniert. Es gab weniger Mauern und Ablehnung. Ich glaube, dafür gibt es drei Gründe: Erstens konnten sie besser Deutsch. Zweitens waren sie vertrauter mit unserem Bildungsangebot. Drittens waren sie weniger religiös und hielten unseren Lebensstil nicht für verdorben und verwerflich. (Wiesinger, 2020, S.134)

Bei Wiesinger zeigt sich deutlich, dass ihr Habitus geprägt ist von ihrer sozialen Schicht der kulturellen Elite: Es ist ein Zusammenspiel von kulturellem Wissen, Bildung und ihrem Status qua ökonomischem Kapital. Ihre habitualisierten Überzeugungen zu den Schüler*innen aus der transmigratorischen Welle nach 2015 lassen ihr (Wiesinger, 2018, S.106) – ähnlich den Windmühlen für Don Quijote – den Islam zunehmend als Dämon erscheinen. In ihm sieht sie die Gefahr, die selbst die Zweitsprachaneignung von Schüler*innen verzögert, denn für sie ist Sprachkompetenz in Deutsch der „zentrale Hebel in der Integration“ (Wiesinger, 2018, S.66). Nach Jahrzehnten ist sie nun zu der Überzeugung gekommen, dass Erziehungsberechtigte – zweite Generation von Migrant*innen in Wien – diese Zweitsprachaneignung im Grunde genommen nicht goutieren. Wiesinger koppelt die so genannte geringe intrinsische Motivation bei der Zweitsprachaneignung direkt an die religiöse Vorstellungswelt der Eltern: „Sobald muslimische Kinder unsere Sprache sprechen, entgleiten sie in den Augen vieler Eltern auch zunehmend in unsere Gesellschaft – eine Gesellschaft, die sie größtenteils ablehnen“ (Wiesinger, 2018, S.66).

In der Überzeugung, dass die Lebenswelt ihrer Schüler*innen sich genau so ereignet, wie sie sie beschreibt, verfällt sie wie Don Quijote dieser Wirkung und fängt an, diese Mühlen massiv zu bekämpfen. Bourdieu beschreibt, dass der Don Quijote-Effekt² als ein Effekt der Trägheit in der Veränderbarkeit des Habitus ein-

2 Literaturtheoretisch gesehen, ist Don Quijote nicht vordergründig als ein von Illusionen Geblendeter zu interpretieren. Er ist ein Vexierbild: Ein Protagonist wie ein Suchbild, in dem Wahrheiten und Unwahrheiten eingezeichnet sind. In diesem Sinne ist auch ausdrücklich diese autobiografisch angelegte Figur Susanne Wiesinger wahrzunehmen.

tritt, „wenn die durch den Habitus erzeugten Formen von Praxis als dem neueren Zustand der objektiven Umstände nicht mehr angemessen scheint“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 188). Windmühlenartig wiederholt Wiesinger schon zu Beginn ihres Texts „Kulturkampf im Klassenzimmer“, dass sie jegliche Anpassung an den Islam und seine Vorstellungswelt nicht mehr duldet. Dass sie keinen weiteren Schritt mehr nachgeben will. Ihr tief eingeschliffener Habitus passt nicht mehr zu dem veränderten Feld: Wiesinger ist nicht mehr bereit, sich angesichts der von ihr wahrgenommenen Veränderungen in Wien-Favoriten und der Schulwelt anzupassen. In ihrer „Hysterie des Habitus“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 238) bleibt Wiesinger mit ihrem Habitus verankert in den 1990er Jahren, als sie noch die *guten Muslime* aus dem vergangenen Jugoslawien beschulte, und attackiert die gesellschaftlichen Veränderungen. Wiesinger lebt gemäß Don Quijote-Effekt „noch nach alten Standards, die nicht mehr greifen. Die Personen finden sich nicht mehr zurecht. Ihre Handlungsstrategien sind nicht mehr länger zielführend“ (Hasselbusch, 2014, S. 81). Die Regeln des Felds haben sich für Wiesinger geändert. Wenn der Habitus nicht mehr zugeordnet werden kann, gerät der Gleichschritt aus dem Takt.

Der Don Quijote-Effekt als Hysterie des Habitus hat es an sich, dass er „um so ausgeprägter [ist], je geringer oder abstrakter die Information über den Markt der Bildungstitel ist“ (Bourdieu, 1979/1987, S. 238). Während Bildungsinstitutionen gemäß Bourdieu Titel verleihen, thematisiert Wiesinger (bewusst) nicht, welche sozialen Klassen in einem urbanen Raum wie Wien in die Startposition gebracht werden, um schulisch verwertbares Kapital zu inkorporieren. Sie thematisiert nicht, dass die staatlichen (und in Wien: städtischen) Hände bis dato zu wenige öffentliche Kindergärten gebaut haben und dass bestimmte Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der Elementarstufe gelten, für die sich Haushalte mit zwei Erziehungsberechtigten, von denen nur eine arbeitet, eigentlich zu jenem Zeitpunkt anno 2018 nicht qualifizieren (Sturm, 2019). Dass die Beschreibung über Wien-Favoriten als ihrem beruflichen Einsatzort ohne jegliche Beschreibung der dort wohnenden sozialen Klassen auskommt, ist generell verblüffend: Wien-Favoriten ist der Arbeiter*innenbezirk schlechthin, und dass aus der Arbeiter*innenschicht der 1920er Jahre in den vergangenen hundert Jahren sukzessive eine Schicht von Arbeitnehmer*innen in prekären Verhältnissen wurde, ist im einwohner*innenstärksten Stadtbezirk der österreichischen Bundeshauptstadt offensichtlich. Mit der sozialen Klasse geht oft die Segregation des Wohnraums (El-Maafaalani, 2021, S. 84) einher: Wiesinger stellt sich anhand ihrer Schüler*innenklientel in Wien-Favoriten (Statistik Austria, 2021) nicht die Frage, wie überhaupt *gemischt* werden soll? Die Klientel Mittelschichtskinder mit L1 Deutsch ist spärlich geworden in einer Stadt, in der knapp 60 Prozent der Schüler*innen bei Einschulung nicht Deutsch als einzige Umgangssprache sprechen. Auch zeigt sich der Don Quijote-Effekt bei Wiesinger darin, dass sie in ihren Aussagen nicht immer kohärent erscheint: Zwar befürwortet sie eigentlich Laizismus in der Schule, sieht aber

ihre eigene schulische Religionserziehung als weitgehend problemlos und förderlich an, da katholische Glaubenserziehung – von *ihrer* eigenen Erfahrung (basierend auf ihren ökonomischen, sozialen, kulturellen Kapitalien) ausgehend – die beim Islam vermisste Meinungsverschiedenheit duldet:

Ich bin katholisch erzogen worden. Mit niemandem habe ich so viel diskutiert und gestritten wie mit meinem Religionslehrer. Natürlich hat der oft eine andere Meinung vertreten, aber er hat sich auf einen Austausch eingelassen. Er hat uns zum Diskutieren animiert. Genau das vermisse ich bei vielen islamischen Religionslehrern, die ich kenne. Die wollen nicht diskutieren. Weder mit mir noch mit den muslimischen Schülern. (Wiesinger, 2018, S. 44)

Als einem der Höhepunkte ihres Lehrer*innenlebens berichtet sie von einer spontan sich ergebenden interreligiösen Unterrichtssequenz, in der sie mit ihren Schüler*innen die Angst vor der Hölle teilte und mit ihnen darüber diskutierte. Ferner erkennt sie, dass sie selbst als Schülerin „im katholischen Religionsunterricht sehr viel über das Judentum, den Islam und den Buddhismus erfahren“ habe (Wiesinger, 2018, S. 44), während muslimische Kinder laut ihren Angaben nur über ihren eigenen Glauben sprechen. Während der katholische Religionsunterricht erhellt, baut „der islamische Religionsunterricht, wie er bei uns in den Schulen sehr häufig praktiziert wird, [...] keine Brücken zu unserer Kultur“ (Wiesinger, 2018, S. 43). Wiesinger bezichtigt ferner im Allgemeinen Islam-Religionslehrer*innen, die in ihren Augen zwischen Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und Lehrer*innen vermitteln sollten, gegenüber der Mehrheitsgesellschaft „einseitig und voreingenommen“ (Wiesinger, 2018, S. 45) zu sein und die Vermittlung zu verhindern. Wiesinger optiert für einen Ethik-Unterricht für alle, denn im Gegensatz zu Katholik*innen herrsche bei den besagten Erziehungsberechtigten Islamisch gläubiger Schüler*innen scheinbar generell „ein anderes Ideal, wie Mädchen und Jungen zu sein haben, [...] ein selbstbewusstes junges Mädchen, das womöglich den Eltern widerspricht, [ist] nicht toll“ (Wiesinger, 2018, S. 43).

Wiesinger neigt zu starken Verallgemeinerungen, die kaum haltbar sind. Zum einen ist nicht einsichtig, warum sie in ihren Texten überhaupt keine gemäßigt (säkular) erzogenen Schüler*innen islamischen Glaubensbekenntnisses erwähnt, und zum anderen stellt sich die Frage, ob generell Widerspruch pubertierender Jugendlicher als solcher in allen (auch säkular) erziehenden Familien als permanent wünschenswert erachtet wird. Es scheint sich im Umkehrschluss auch nicht um gesichertes Wissen zu handeln, dass *alle* katholisch erzogenen Volksschüler*innen, die die Erstkommunion erhalten, aus tiefster religiöser Überzeugung religiösen Schmuck tragen, aber bei muslimischen Schüler*innen von heute gibt es für Wiesinger keinen Zweifel an den Motiven des Glaubenseifers:

Kein muslimisches Mädchen, das ich kenne – und ich kenne wirkliche viele – trägt in der Schule ein Kopftuch aus religiösen Gründen. Sie können das in diesem Alter nicht entscheiden, es fehlt an Reife. Sie tragen es aus Respekt vor ihren Eltern. Um ihnen zu gefallen. Um als brave und gute Tochter den Moralvorstellungen zu entsprechen. (Wiesinger, 2018, S. 48)

Damit ist nicht behauptet, dass hinter religiösem Schmuck christlicher Glaubensrichtungen die gleichen Moralvorstellungen wie bei dem teils umstrittenen Kopftuch (Benhabib, 2016, S. 235) stecken würden, aber woher kommt das Wissen, dass generell Kinder (anderen Glaubens) nichts tun würden, um bloß ihren Eltern zu gefallen? Woher kommt bei Wiesinger die als Unterstellung formulierte Frage: „Wie kann es sein, dass Beten wichtiger ist als Bildung?“ (Wiesinger, 2018, S. 33). Als Lehrerin ist Wiesingers Glaube an soziale Mobilität durch Schulbildung unbeirrt: ‚Man muss es nur wollen, dann kann man es schaffen‘ als Credo einer Begabungs-ideologie, die Startchancen unberücksichtigt lässt. Wiesinger sucht nach Problematisierungen bei den vermeintlich tiefgläubigen Schüler*innen und erst recht bei ihren Erziehungsberechtigten.

Auch dass Lehrer*innen in Schulen der Primar- und Sekundarstufe Kopftuch tragen, findet Wiesinger nicht gut. Das Kopftuch soll in der österreichischen Schule nicht völlig normal sein (Wiesinger, 2018, S. 95). Als Don Quijote kämpft Wiesinger mit ihren eigenen Weltvorstellungen – passend dazu die folgende Analyse über deutsche Verhältnisse: „Solange muslimische Frauen mit Kopftuch an deutschen Gymnasien geputzt haben, wurde das Kopftuch nicht problematisiert. Das Kopftuch war nicht mehr okay, als die ersten Musliminnen studierten und Lehrerinnen an Gymnasien wurden“ (El-Mafaalani, 2021, S. 86). Erst als sich für Wiesinger die Kopftuchtragenden anschickten, in Wien-Favoriten Teil der bürgerlichen, so genannten aufgeklärten Gesellschaft zu werden, ist für sie nicht mehr verständlich, wie jene Menschen diese oft als „Zeichen der Unterdrückung“ bezeichnete Kopfbedeckung aus freien Stücken tragen können. Davor waren sie ohnehin nur Arbeiter*innenschicht und per definitionem ‚unaufgeklärt‘ und ‚unvernünftig‘. Sie waren im Sinne von Othring als die Anderen nötig, um das Eigene als das (vermeintlich) Vernünftige denken zu können. Jetzt wo die Anderen zum Wir der eigenen Berufsgruppe zählen, ist für Wiesinger ihre Kopfbedeckung scheinbar alarmierend, verdächtig und gar verwerflich.

In ihrem zweiten Buch „Machtkampf im Ministerium“ (2020) möchte Wiesinger aufzeigen, „wie unser parteipolitisches System jegliche Reformen verhindert und wie wir in der Integration weiterhin auf der Stelle treten“ (Wiesinger, 2020, S. 18). Ein persönlicher Einblick in das österreichische Schulsystem wird (ihr) gewährt und verblüffend ist bei all den Erörterungen, dass sich an ihren habitualisierten Überzeugungen durch diesen Wissenszuwachs nichts zu ändern scheint: Wiesinger erkennt zwar, dass die Situationen an Schulstandorten in urbanen Räu-

men Österreichs ähnlich sind, ist aber unverändert der festen Überzeugung, dass „Religion mehr Einfluss als der sozioökonomische Hintergrund“ hat (Wiesinger, 2020, S. 129) und mokiert sich – obwohl sie für das Abschaffen aller religiösen Symbole in der Schule eintritt (Wiesinger, 2020, S. 36) – weiterhin ganz vehement über das Kopftuchtragen von Schüler*innen (Wiesinger, 2020, S. 15). Selbst wenn sie erkennt, dass so genannte Sprachförderung (DaZ-Unterricht gestützte Submersion an öffentlichen Schulen) systemintern ideologisch debattiert wird (Wiesinger, 2020, S. 34) und dass in Bezug auf DaZ-Schüler*innen als „Kollateralschaden einer blinden ideologischen Politik“ (Wiesinger, 2020, S. 49) „ständig neue Vorgaben und unterschiedliche standardisierten Tests“ (Wiesinger, 2020, S. 113) die Deutschkenntnisse der Schüler*innen sicher nicht verbessern werden, bleibt sie überzeugt davon, dass im Leben der Schüler*innen „die Religion [...] alles dominiert und wichtige Entwicklungsschritte unterdrückt“ (Wiesinger, 2020, S. 60) und dass es mit „muslimischen Schülern oft mehr Probleme gibt als mit anderen“ (Wiesinger, 2020, S. 83). Dass nicht alle Akteur*innen um sie herum ihre Meinung teilen, nimmt sie dennoch wahr und resümiert: „Auf Unverständnis und Widerstand trafen im Ministerium besonders meine Versuche, den Einfluss der Religion in den Schulen zu thematisieren“ (Wiesinger, 2020, S. 40).

Was die Eltern besagter Kinder betrifft, erkennt Wiesinger für sich die letzte Konsequenz: „Bildungsverweigerung muss vom Staat sanktioniert werden“ (Wiesinger, 2020, S. 130). Ihr Vorschlag basiert m. E. auf der Vorstellung, dass die Normierungen einer sich als Majoritätsgesellschaft wahrnehmenden Gesellschaft nicht hinterfragt werden: Unwillige Erziehungsberechtigte müssen als Erwachsene für ihre Kinder in die Pflicht genommen werden, damit auch sie mittels Strafsanktionierung (angedrohte Kürzung der staatlichen Familienbeihilfe, Geldstrafen) verstehen (Wiesinger, 2020, S. 176), dass sie sich an Regeln zu halten haben. An dem zelebrierten Leistungsprinzip bei gleichzeitigem Ausbleiben des Versuchs, tatsächlich Startchancen für Benachteiligte zu verbessern, wird festgehalten. Wiesinger beobachtet weiterhin auch im zweiten Buch beunruhigt die dritte Generation mehrsprachiger Kinder als Schüler*innen, ohne zu erkennen, dass just jene zweite Generation (bei ihr) in die Schule in Wien-Favoriten ging. Dass das (ironisch gesetzte) Motto „Sprich Deutsch und alles wird gut“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 151) für diese Schüler*innen als zweite Generation nicht die erhoffte soziale Mobilität gebracht hat, könnte auch als eine Resignationserklärung gewertet werden. Wiesinger klammert sich aber – dem Don Quijote-Effekt entsprechend – stellvertretend für ihre Schüler*innen an schulische Werte, „die in ihren Profitchancen doch nur einer früheren Marktlage entsprechen“ (Bourdieu 1979/1987, S. 239). Wiesinger wird in der Betrachtung des öffentlichen Bildungswesens zum „Komplizen ihrer eigenen Mystifikation“ (Bourdieu 1979/1987, S. 239). Es eröffnen sich in der Interpretation nun Fragen, die Wiesinger nicht stellt: Woher kommt das Wissen, dass besagte Eltern die gleichen Werte teilen wie die Schule? Wer

sagt, dass die Werte der Schule *besser* sind? Nach welchen Maßstäben und für wen *besser*? Selbst wenn diese Werte inkorporiert wurden: Warum sollen diese besagten Eltern glauben, dass es ihren Kindern in und nach der österreichischen Schule besser ergehen wird als ihnen selbst? Woher soll das Vertrauen kommen, dass sich an den Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems etwas ändert? Warum sollte Schule generell etwas leisten können, was die Gesellschaft nicht auf die Wege bringt?

4. Fazit

Es zeigt sich die Hypothese bestätigt, dass Überzeugungen, die über einen langen Zeitraum gelebt und erlebbar werden, nur schwer zu verändern sind. (Civittillo, Juang & Schachner 2016; Hachfeld, Hahn, Schroeder, Amders et al 2015) und „dass beliefs von Lehrkräften, die seit Jahren im Beruf aktiv tätig sind, oftmals die Überzeugungen der Mehrheitsgesellschaft spiegeln“ (Grannemann, 2021, S.103). Wiesinger als seit Jahren im Beruf aktive Lehrkraft ortet im Detail eine „kulturell bedingte Bildungsfeindlichkeit“ (Wiesinger, 2020, S.125) in der Migrationsgesellschaft, in der Schüler*innen als künftige „ungebildete Schicht an Mindestsicherungsempfängern“ in der Gewissheit aufwachsen, „dass der Staat sie versorgen wird“ (Wiesinger, 2020, S.126). Der Einfluss von Schulbildung auf das gesamte gesellschaftliche Spektrum wird (von ihr) überschätzt und wenn es – so Wiesinger in ihrem Text – eine Aufsteigerin in die Mittelschicht geschafft hat, wird sie auch als eine charakterisiert, die es wegen des verinnerlichten Leistungsprinzips aus eigenen Kräften geschafft hat (Wiesinger, 2020, S.124). Als Don Quijote bricht Wiesinger die Lanze für das universelle Prinzip der Schule und der meritokratischen Gesellschaft: „Leistung muss in unserer Gesellschaft wieder positiv besetzt werden“ (Wiesinger, 2020, S.188). Es wird dabei aber von ihr nicht thematisiert, wie hart Einzelne dafür womöglich haben kämpfen müssen: „Wenn in der Grundstruktur der Gesellschaft ‚die feinen Unterschiede‘ eingebaut sind, dann lassen sich nur Zusammenhänge und Mechanismen herleiten, nicht aber einfache oder klare Ursache-Wirkung-Ketten. Und noch schlimmer: Es ist niemand schuld im Sinne einer absichtsvollen Erzeugung dieser Ungerechtigkeiten“ (El-Mafaalani, 2020, S.97).

Wiesinger erweist sich in der Rückschau als wackere Ritterin in trauriger Gestalt. Nicht jede teilt ihre – teils als rassistisch zu bezeichnenden – Ansichten über Feinde, die sich für andere als Windmühlen entpuppen. Ihre habitualisierten Überzeugungen ändern sich auch durch ihren Werdegang von der Lehrerin zur Ombudsfrau nicht. Sie geht weiterhin von der Vorstellung einer Majoritätsgesellschaft aus und sieht im Abweichenden (besonders gekennzeichnet vom Islam) den Klassenfeind. Wie Don Quijote zwingt sie sich eine Maske auf „und kehrt alle Werte und Proportionen um, weil [sie] in jedem Augenblick Zeichen zu ent-

ziffern glaubt“ (Foucault, 1966/1974, S. 81). Es zeigt sich bei Wiesinger, wie sich Wahrnehmungsschemata durch einen eingeschliffenen Habitus nicht verändern (können). Denk- und Sichtweisen sind als Prinzipien des Urteilens und Bewertens in sie eingegangen. Habitus ist am Beispiel von Wiesinger das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu & /Wacquant, 1996, S. 161), ein generierendes Prinzip, ein „Operator oder modus operandi (eine Art des Vorgehens oder Handelns), der jene regelhaften Improvisationen hervorbringt, die man auch gesellschaftliche Praxis nennen kann“ (Krais & /Gebauer, 2002, S. 6). Wie die gesellschaftliche Praxis an manchen Standorten des Pflichtschulwesens in Wien aussieht, schildert Wiesinger beklemmend nah und ihre Texte zeugen davon, wie sie sich darin, geleitet von ihrer Weltanschauung, mit Pauschalisierungen, Essentialisierungen und Inkonsistenzen in der Bewertung von Religion bis hin zu islamophoben Äußerungen verfängt. Das hindert Wiesinger dennoch nicht daran, abseits ihrer beschriebenen Vorstellungswelt rückblickend auf ihre Gespräche mit Wiener Kolleg*innen als BMBWF-Ombudsfrau über dringliche pädagogische Handlungsgebote für die Schule in der Migrationsgesellschaft zu sprechen, wenn sie die dramatische Situation früh segregierter mehrsprachiger Schüler*innen treffend beschreibt: „Im Vordergrund stand, und dies vor allem bei Wiener Lehrern und Schulleitern, die Frage: Wie gehe ich professionell damit um, dass ich die Situation der Kinder und Jugendlichen nicht ändern kann? Diese Sichtweise ist äußerst pragmatisch und individuell und auch nachvollziehbar. Ich kann sie nur überhaupt nicht akzeptieren.“ (Wiesinger, 2020, S. 194) Wiesinger als Ritterin in trauriger Gestalt erscheint in ihren Texten deutlich im Vordergrund, aber im Vexierspiegel dahinter wird ein marodes Schulsystem deutlich, das gerade noch die Reproduktion bestimmter sozialer Schichten zu erzeugen vermag. Es kann nur als grob fahrlässig bezeichnet werden, das Feld in den Pflichtschulen allein den Lehrkräften zu überlassen, ohne sie z. B. bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen massiv durch sozialpädagogisches Personal zu unterstützen. Ein Kampf gegen Windmühlen? Vielleicht, aber das marode Schulsystem im Pflichtschulbereich urbaner Räume Österreichs ist keineswegs nur eine imaginäre Gefahr, der Kampf erscheint dennoch Vielen oft aussichtslos.

Literatur

- Benhabib, S. (2016). *Kosmopolitismus ohne Illusionen*. Berlin: Suhrkamp
- Borg, M. (2011). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55, 186–188.
- Bourdieu, P. (1979/1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979/2001). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 112–120). Hamburg: VSA.

- Bourdieu, P. (1970/2001). Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Bildungssystems. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 53–83). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1966/2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 14–24). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Civittillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2016). Kulturelle Vorstellungen in der Lehrerbildung: Status Quo und Möglichkeiten der Veränderung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 9, 1–9.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus?* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foucault, M. (1966/1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grannemann, K. (2021). Zur Bedeutung von beliefs als Thema in der Ausbildung von Lehrkräften. In M.-T. Gruber, K. Ogris & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice* (S. 99–113). Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differently relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Hawlik, R. (2020). Professionalisierung von angehenden Lehrer/innen: Menschenrechtsbildung unter Beachtung migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse. In E. Furch & M. Wiedner (Hrsg.), *Tagungsband zur Menschenrechtsbildung 2018* (S. 69–78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hasselbusch, I. (2014). *Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich*. (Dissertation) Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Klafki, W. (1971/2006). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In C. Rittelmayer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 151–177). Bielefeld: transcript.
- Rittelmeyer, C. (2006). Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation. In Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2006), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. (S. 41–47) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.

- Statistik Austria. (2021). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20*. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Sturm, M. (2019). Konzepte und Modelle zur wertschätzenden Begleitung mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Kindergarten- und Vorschulpädagogik. *R & E Source*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/639>
- Polanyi, M. (1990). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Velho, A & Thomas-Olaldo, O. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydes (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (S. 27–51). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wiesinger, S. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer*. Wien: Edition QVV/Addendum.
- Wiesinger, S. (2020). *Machtkampf im Ministerium*. Wien: Edition QVV/Addendum.

