



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Welche/n Lehrer/in wünschst du dir?

Eine Untersuchung zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit
Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem

Verfasserin der Arbeit

Jasmina Malušić

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie(Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir beim Zustandekommen dieser Diplomarbeit behilflich waren. In erster Linie sind hier meine Familie und mein Freundeskreis wie auch Karin Weber anzuführen, die mich während des Schreibprozesses bzw. auch in schwierigen Arbeitsphasen immer wieder unterstützt haben. Für das Lektorat bedanke ich mich bei Andreas Huber.

Besonderer Dank gilt auch Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim für die die überaus angenehme Betreuung dieser Arbeit sowie ihre durchwegs hilfreichen Rückmeldungen.

Schließlich wäre die Arbeit in dieser Form ohne die Kooperation der insgesamt elf Interviewpartner/innen nicht möglich gewesen. Den befragten Schülerinnen und Schülern danke ich vielmals für die durchwegs offene und bereitwillige Beantwortung meiner Fragen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
1.1. Zur Genese der Fragestellung	7
1.2. Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens	8
1.3. Strukturierung der Arbeit.....	9
2. Empirische Befunde zum Einfluss der Ethnizität von Lehrpersonen auf die Schulleistung	11
2.1. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Großbritannien	13
2.2. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den USA.....	16
2.2.1. „National Educational Longitudinal Study“ (NELS).....	16
2.2.2. Das Projekt STAR und die Studie von Thomas S. Dee – „The race connection“	17
2.2.3. Downey und Pribesh: Quantitative Befragung	19
2.2.4. Farkas, Grobe und Sheehan: Dallas-Untersuchung.....	21
2.2.5. Casteel – Teacher Treatment Inventory Observation System.....	22
2.3. Reflexion der Studien	23
3. Die Rolle der Institution Schule bei der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	24
3.1. Die Schule als Hersteller der Ordnung der Unterschiede	24
3.2. „Othering“ und „Migrationsandere“	25
3.3. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse.....	28
3.4. Die Wirklichkeit der schulischen Benachteiligung Migrationsanderer in Österreich.....	31
3.4.1. Merkmale des österreichischen Bildungssystems	31
3.4.2. Jugendliche mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen.....	32
3.5. Differenzunempfindlichkeit als Ungleichbehandlung in der Schule	36
3.6. Zum Begriff der Diskriminierung	37
3.6.1. Institutionelle Diskriminierung	39
3.6.2. Institutionelle Diskriminierung in der Schule	40
4. Sprache(n) und Macht in der Schule.....	43
4.1. Monolingualer Habitus	46
4.1.1. Die Verfestigung des monolingualen Habitus durch die Lehrerschaft	48
4.1.2. Die Ebenen der Untersuchung des Habituskonzepts in der Schule	49
4.2. Der Mythos der einsprachigen Schule	49
4.3. Die Entstehung legitimer und illegitimer Sprachen durch Pädagoginnen und Pädagogen.....	52

4.3.1.	Bourdies Theorien des Sprechens aus „Was heißt sprechen?“	53
4.4.	Die Berücksichtigung sprachlicher Realität in der Schule.....	57
5.	Methodische Vorgehensweise.....	59
5.1.	Zur qualitativen Forschung	60
5.1.1.	Konstruktivismus und Mimesis	61
5.2.	Forschungsdesign.....	62
5.2.1.	Datenerhebungsverfahren – leitfadengestützte offene Interviews mit narrativen Elementen	63
5.2.2.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	64
5.3.	Methodenreflexion	67
6.	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse	70
6.1.	Wichtigkeit der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung.....	70
6.2.	Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse in der Schule.....	73
6.2.1.	Zuschreibungen von Mitschülerinnen und Mitschülern.....	73
6.2.2.	Zuschreibungen von Lehrenden.....	74
6.2.3.	„Self-Othering“	76
6.2.4.	Das Bedürfnis nach Anerkennung	77
6.3.	Sprache(n) und Macht (in) der Schule	79
6.3.1.	Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache	79
6.3.2.	„Nur Deutsch im Klassenzimmer“.....	79
6.3.3.	„Nur auf Hochdeutsch“	80
6.3.4.	Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Zweisprachigkeit	81
7.	Resümee und Ausblick	84
8.	Literatur- und Quellenverzeichnis	86
8.1.	Forschungsliteratur	86
8.2.	Online verfügbare Quellen.....	91
9.	Anhang	94
9.1.	Interviewtranskriptionen	94
9.2.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	109
9.3.	Abstract.....	110
9.4.	Curriculum vitae	111

1. Einleitung

„Children are one third of our population and all of our future.“

Select Panel for the Promotion of Child Health, 1981

1.1. Zur Genese der Fragestellung

Da ich in einer gesellschaftlich relativ homogenen und einsprachigen Umgebung aufgewachsen bin, sah ich mich während meines vierjährigen (Studien-)Aufenthalts im kulturell vielfältigen Wien mit einer neuartigen und komplexen Form des Diskurses über Migrantinnen und Migranten konfrontiert. So konnte ich sehr früh feststellen, dass die Unterschiede in der Gesellschaftsordnung und in den zwischenmenschlichen Beziehungen eines multikulturellen Landes wie Österreich und gesellschaftlichen Strukturen und Hierarchien wie ich sie bisher aus Belgrad bzw. Serbien kannte, sehr groß sind.

Bekommt man alle Facetten des Lebens in einer Migrationsgesellschaft mit eigener Haut zu spüren, so öffnen sich aus dieser eigenen Perspektive einer Migrantin viele Fragen, die es aufzuklären gilt. Diese Fragen stellten sich für mich insbesondere im Rahmen meiner Tätigkeit als Nachhilfelehrerin, die ich vor etwa zwei Jahren aufgenommen habe. Diese Tätigkeit führte mich zur Erkenntnis, dass sich hinter dem schulischen Misserfolg dieser Kinder mehr verbirgt, als es den Anschein hat. So hatte ich es mit durchaus fleißigen und engagierten Schülerinnen und Schülern zu tun, einer Gruppe also, die man nicht unbedingt im Nachhilfeunterricht erwartet. Es stellte sich heraus, dass die schlechten Noten – v. a. in Deutsch – zum Großteil Produkt mangelnder Unterstützung und Hilfe, aber auch der schulischen und gesellschaftlichen Hierarchien (Strukturen/Diskursen) waren, in welchen sie aufwachsen.

In diesem Zusammenhang möchte ich den Kommentar einer Deutschlehrerin zu einer negativ beurteilten Arbeit wiedergeben, von dem mir eine Schülerin berichtet hat:

„Das ist leider kein richtiges Deutsch! Dir fehlt die Übung und du machst keine Verbesserungen! Du benötigst einen Korrekturrand, damit ich das überhaupt korrigieren kann!“

Diese und ähnliche Äußerungen sind m. E. charakteristisch für die Lebensrealität eines Schülers bzw. einer Schülerin mit Migrationshintergrund an einer österreichischen Schule. Insbesondere Schüler/innen werden so zu Opfern des Bildungssystems und der Migrationspolitik und können sich als Kinder bzw. benachteiligte gesellschaftliche Gruppe nur bedingt für ihre Rechte einsetzen. Einwände gegen Äußerungen wie die oben genannte zu erheben, ist demnach also nicht möglich. Apropos: Neben der wenig objektiven Kritik ist auch der Ausdruck „falsches Deutsch“ irreführend bzw. nicht definierbar. Demnach sei die deutsche Sprache in zwei Kategorien zu unterteilen, nämlich „richtiges“ und „falsches Deutsch“, was impliziert, dass die Gesellschaft in zwei Gruppen zu unterteilen ist, einen „richtig“ und einen „falsch“ sprechenden Teil – in der Praxis also wohl „Einheimische“ und Migranten/-innen.

Auch Foucault betont in seinem Text „Was ist Kritik“, dass die ethnische Dimension ein sehr wichtiges Instrument der Kritik darstellt. Man ist verpflichtet zu kritisieren und sich für jene einzusetzen, die aus verschiedenen Gründen nicht die Macht haben, den eigenen Rechtanspruch zu fordern. Kritisieren bedeutet dementsprechend zu beschreiben und zu verstehen, aber auch nachzuempfinden. (vgl. Schirato 2010)

1.2. Absichten und Ziele des Forschungsvorhabens

Wirft man einen Blick auf die Situation in Wien, so sprechen 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch als Erstsprache. (vgl. Graber 2012) Österreichweit spricht immerhin noch jedes vierte Schulkind mehr Sprachen als ausschließlich Deutsch, wobei sich der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen seit 1995 (derzeit 207.000) fast verdoppelt hat. (vgl. Nimmervoll 2013) Dennoch bleiben diese Umstände weitgehend unberücksichtigt, wobei im politischen Diskurs populistische Forderungen, etwa Sprachen wie Türkisch und Kroatisch in der Pause zu verbieten, dominieren.¹ (vgl. Winkler-Hermaden 2012) Die Bedürfnisse und Wünsche der betroffenen Kinder werden dabei gänzlich ignoriert.

¹ In einem Beschlussantrag des FPÖ-Gemeinderates Dominik Nepp vom 20. 11. 2012 heißt es etwa: „Nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Pause oder auch Schulveranstaltungen sollte Deutsch gesprochen werden. Das fördert den Spracherwerb der Zuwandererkinder und somit die Integration, und ist nicht zuletzt auch eine Frage der

Diese Arbeit ist nun als „Botschaft der Kinder“ zu verstehen bzw. soll hier jenen Kindern mit Migrationshintergrund eine Stimme gegeben werden, die unter dem österreichischen Bildungssystem in seiner jetzigen Form leiden. So sollte etwa die Frage nach dem „Wunschlehrer“ bzw. der „Wunschlehrerin“, welche Eigenschaften diese/r mitbringen sollte etc., klären, welche Wünsche die Kinder an ihre Schule, aber auch die Gesellschaft richten. Weiters versucht sich die Autorin hier als Vermittlerin, um einen Beitrag zur Migrationspädagogik zu leisten, um einen Anstoß für notwendige Veränderungen und die Art und Weise ihrer Durchführung zu geben. Schließlich sollte die Institution Schule insbesondere den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen.

Obwohl sich diese Abhandlung im Rahmen einer kritischen Perspektive bewegt und die Erkenntnisse in Form eines analytischen Models interpretiert werden sollen, ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um den oftmals beschwerlichen Schulalltag der Kinder handelt, die als leidende Subjekte zu sehen sind.

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es nun, dem Leser bzw. der Leserin diesen Schulalltag so realitätsnah wie möglich zu beschreiben, um ihm bzw. ihr die Möglichkeit zu gewähren, sich so gut wie möglich in die Kinder hineinzuversetzen. Klar muss aber bereits am Beginn dieser Arbeit sein, dass die Vorhaben und Veränderungen im Bildungssystem erst dann effizient sein können, wenn sie der Lebensrealität der davon Betroffenen entsprechen.

1.3. Strukturierung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei große Abschnitte. Der erste Teil (Kapitel 1-4) präsentiert den theoretischen Hintergrund, auf dem das Thema basiert, wobei ich mich zuerst den bisherigen Forschungsarbeiten über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund widmen werde. Danach erfolgt zur Einführung in den theoretischen Rahmen dieser Arbeit eine Beschäftigung mit der Kritik im Sinne Foucaults, und zwar als Analyseperspektive im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeit. Es folgen zwei größere thematische Blöcke zu wesentlichen theoretischen Ansätzen der Rassismuskritik und der Migrationspädagogik. Weiters kommt auch im Allgemei-

Höflichkeit.“ (<http://derstandard.at/1353206818536/Wien-FPOe-und-OeVP-fordern-Deutsch-als-Pausensprache> (20. 1. 2013))

nen die Benachteiligung von Schülern/-innen mit Migrationshintergrund zur Sprache, wobei hier das Konzept des „Othering“, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse und verschiedene Formen der Diskriminierung im Zentrum stehen. Der zweite theoretische Teil konzentriert sich hingegen auf Machtverhältnisse aufgrund von Sprache in der Schule. Das umfasst den monolingualen Habitus und die Herausbildung von legitimen bzw. illegitimen Sprachen in den Schulen.

Der zweite Teil dieser Diplomarbeit (Kapitel 5-6) widmet sich hingegen ausschließlich der empirischen Untersuchung und der Auswertung der erhobenen Daten. Hierbei erfolgt auch eine genaue Beschreibung der Forschungsmethode bzw. des Forschungsdesigns der Untersuchung wie auch der Zielgruppe, anhand derer diese Studie durchgeführt wurde.

Schließlich werde ich im Rahmen der Schlussfolgerungen noch die abzuleitenden Ergebnisse einer kritischen Betrachtung unterziehen.

2. Empirische Befunde zum Einfluss der Ethnizität von Lehrpersonen auf die Schulleistung

„In the United States today, there is a pervasive tendency to treat children as adults, and adults as children. The result is unruly children and childish adults.“

Thomas Szasz

Die Forderung, den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Schulen zu erhöhen, geht von der Annahme aus, dass diese Lehrkräfte den Bildungserfolg von Schülern/-innen mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen. Vor allem in der deutschen Öffentlichkeit werden zunehmend bildungspolitische Erwartungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund artikuliert. So heißt es in einem Positionspapier des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) aus dem Jahr 2006:

„Besonders Kinder mit und Jugendliche aus zwei Kulturen brauchen Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher mit pädagogischem Profil, die die Werte des Grundgesetzes überzeugend vertreten und in der Schulgemeinde durchsetzen können. Besonders glaubwürdig können hier Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund sein.“ (Verband Bildung und Erziehung 2006)²

Im Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 findet sich folgender Passus:

„Die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil wird durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft [...] verbessert.“ (Nationaler Integrationsplan 2007)

Die Diskussion um mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ist aber auch auf einen verstärkten Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern zurückzuführen. Dieser liegt laut Berechnungen des KMK (2003) für den Zeitraum 2008-2015 bei 25.000 bzw. entsprechend der Berechnungen des Deutschen Philologenverbandes bei 80.000 für den Zeitraum 2009 bis 2019. (vgl. Karakaşoğlu 2011: 121)

² Im Internet abrufbare Quellen wie etwa das Positionspapier des Verbandes für Bildung und Erziehung, die teilweise ohne Autor bzw. Autorin angeführt sind, finden sich allesamt im Quellenverzeichnis („Online verfügbare Quellen“).

Nach Knappik und Dirim (2011) ist mit der Einstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund v. a. die Erwartung verbunden, „dass sie an Schulen nicht nur unterrichten, sondern dass sie gleichzeitig ‚interkulturelle Mediatoren/-innen‘ sind, dass sie Übersetzungen vornehmen und dass sie als role model Schüler/innen mit Migrationshintergrund ermutigen, einen akademischen Beruf zu ergreifen.“ Zum Forschungsstand hinsichtlich der Wirkung dieser Lehrer/innen soll im Folgenden Bezug genommen werden. (vgl. Rotter 2009: 4). Nach Strasser und Streber (2009) ist festzustellen, dass v. a. im deutschsprachigen Raum wenige Studien zu diesem Forschungsbereich existieren. Umso mehr sind Forderungen nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund empirisch zu überprüfen:

„Angesichts der dürftigen Forschungslage zu Lehrer(inne)n mit Migrationshintergrund ist [...] zu fragen, inwieweit die an diese Forderung geknüpften Hoffnungen begründet oder zumindest plausibel erscheinen. Denn bislang gibt es keine empirische Evidenz zu der Frage, ob und inwiefern sich Lehrende mit Migrationshintergrund von anderen Lehrenden unterscheiden.“ (Strasser, Streber 2009: 98).

Während für den deutschsprachigen Raum also zu wenige Studien vorliegen, sind jene für den angloamerikanischen Raum keineswegs einheitlich. Im Folgenden ist näher auf diese einzugehen.

Die theoretischen Ansätze zur Wirkung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, die im deutschsprachigen Raum bis dato nicht bzw. nur wenig rezipiert wurden, gehen davon aus, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei „ausländischen“ Lehrern/-innen das Gefühl einer geringeren Bedrohung durch Stereotype haben und gegenüber Lehrern/-innen ohne Migrationshintergrund mehr Widerstand zeigen. Zudem seien die Lehrkräfte in ihrem Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch subjektive Theorien geprägt, was zu einer Benachteiligung dieser Gruppe von Schülern/-innen führen könne (vgl. Rotter 2009: 9).

2.1. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Großbritannien

Im angloamerikanischen Raum erfolgen seit dem Anfang der 1980er Jahre Forschungsarbeiten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Der „Swann“-Bericht aus dem Jahr 1985 stellte etwa einen Mangel an ausgebildeten Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Großbritannien fest. Darin heißt es u. a.:

„The conclusions which we have reached and the policies which we have advocated in this report clearly place particular responsibilities on the teaching profession, since teachers are the key figures in the education process, and changes and developments in classroom practice and in the overall ethos of schools depend to a very great degree on the cooperation and support of individual teachers. [...] In this chapter we look more broadly at the preparation and support available to teachers through their training in relation both to the needs of ethnic minority pupils and the wider issues of cultural diversity.“ (Swann-Report 1985)

Nach Veröffentlichung des Berichtes wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Kinder ethnischer Minderheiten zu fördern:

„There is a shortage of suitably qualified science teachers in secondary schools in England and Wales. There is also evidence of a shortage of science teachers from ethnic minorities. [...] Earlier studies by the authors suggested that there might be issues of equity to be addressed in the recruitment of science graduates from ethnic minorities to initial teacher education courses in England. The Science Teachers from Ethnic Minority Groups (STEM) research project is designed to address these issues. The research described is investigating the procedures used by universities to select and interview science graduates applying for teacher training courses.“ (Leask, Turner u.a. 1996: 5).

Die Arbeitsgruppe stellte mehrere Ursachen fest, weshalb sich Angehörige ethnischer Minderheiten relativ selten für die Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin entschieden:

„a.) die Wahrnehmung des niedrigen Status des Lehrerberufs, b.) die geringe Zahl von role models an Schulen, c.) die Angst vor Isolation und rassistischen Vorurteilen im Kollegium, d.) der Mangel an Aussichten auf berufliches Vorankommen und e.) die

Schwierigkeit insbesondere für einen Teil der Frauen bestimmter ethnischer Minoritäten, an einem ferneren Ort zu studieren.“ (Karakaoğlu 2011: 124).

Spätere Studien aus Großbritannien brachten die Zugangsbarrieren für die Lehrerausbildung mit anderen Faktoren in Verbindung. Shiner und Modood erkannten etwa den Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit und einer sozioökonomisch unterprivilegierten Schicht (vgl. Karakaşoğlu 2011: 124):

„Debates about ethnic inequality and disadvantage have historically focused on employment and the labor market. It has tended to mean that other potentially important areas of inquiry have been neglected. Relatively little attention has, for example, been given to the link between education, ethnicity and social satisfaction. This is particularly important gap given the strong ideological and empirical links that exist between occupational status and education in industrial societies.“ (Shiner, Modood 2002: 209)

Smart und Rahman (2009) wiederum führten die Zugangsbarrieren in verschiedenen Bereichen, so etwa auch Bildung, auf Geschlecht und Ethnizität zurück:

„In interview, participants reflected that there were sometimes particular expectations of them because they were Bengali. Some were anxious about discrimination that might arise from the popular perceptions linking terrorism and the Asian community, as one girl explained ‘there are a lot of clever girls who are Bangladeshi but they don’t get jobs because [they dress in Hijab]’. They also talked about expectations within their own community about the kinds of jobs that were suitable for girls.“ (Smart, Rahman 2009: 9)

Broecke und Nicholls veröffentlichten 2007 eine Studie zum Erfolg von Studierenden, die einer ethnischen Minderheit angehörten, und verglichen deren Ergebnisse mit jenen „einheimischer“ Studentinnen und Studenten.

„Although the participation of students from minority ethnic communities in Higher Education (HE) is higher than for students from White communities, the attainment of those who complete a first degree programme (as measured by class of degree) is markedly lower than that of their White peers. The main result of this report is that, after controlling for gender, prior attainment, disability, deprivation, subject of study, type of HEI, term-time accommodation, and age, there is still an unexplained difference between students from minority ethnic communities and students from White (UK and

Irish) communities when we look at a subset of qualifiers who entered with level 3 qualifications. The attainment gap remains the largest for Black Caribbean, Black African and Chinese students.” (Broecke, Nicholls 2007: 19).

Andere Studien, etwa jene von Siraj-Blatchford, setzten sich mit Diskriminierung, Rassismus und Ungleichbehandlung in der akademischen Ausbildung auseinander. Siraj-Blatchford schreibt:

„Concern has recently been shown [...] about the supply and recruitment of black teachers in our education system. This paper provides an account of black students' perceptions of racism in initial teacher education and reflects on the implications to teacher educators and their institutions. [...] In conclusion I argue that black students' experiences need to be as positive as those of their white peers and that the institutions and departments within which they are educated have a direct responsibility to set up adequate procedures to deal with racism at all levels.” (Siraj-Blatchford 1991: 35).

Die bis dato genannten Studien gewähren damit einen allgemeinen Überblick zum Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund in Großbritannien und dessen Voraussetzungen.

Die Untersuchung von Connor, Tyers, Modood und Hillage aus dem Jahr 2004 beschäftigt sich indes mit den Unterschieden zwischen Studierenden aus ethnischen Minderheiten und jenen mit britischer Herkunft. Die Studie basiert sowohl auf qualitativen als auch quantitativen Methoden und fokussiert auf die Bereiche Studievoraussetzungen, -verlauf und –erfolg wie auch Diskriminierungserfahrungen während der Studienzeit. Sie zeigt Unterschiede zwischen den „Visible Minority Ethnic Students“ im Vergleich zu „weißen“ Studierenden auf. Dabei war eine höhere Studierneigung bei den Minority Ethnic Students festzustellen, die aber durchschnittlich weniger qualifizierte Abschlüsse erwarben. Ihr wichtigstes Kriterium für die Studienfachwahl war die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums, weshalb sie insbesondere Medizin, Recht, Wirtschaft und Informationstechnologien wählten. Unterrepräsentiert waren sie in Studienfächern wie Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Der Untersuchung zufolge ist dies ein wichtiger Grund, weshalb sich weniger Studierende mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium entscheiden, ebenso werden aber Diskriminierungserfahrungen durch Lehrerinnen und Lehrer wie auch der Einfluss der Eltern bei der Studienwahl genannt. Minority Ethnic Students haben zudem größere Schwierigkeiten, in den Arbeitsmarkt einzutreten, weshalb sie oftmals solche Berufe wäh-

len, die – mehr oder weniger – einen Arbeitsplatz „garantieren“. (vgl. Karakaşoğlu 2011: 124ff.)
So heißt es u. a.:

„The extent to which minority ethnic students experience specific difficulties can be due to a number of personal factors (especially age, educational background and socio-economic class), in addition to those associated with aspects of their ethnicity. These can have different significances for different ethnic groups. Specific issues identified which concerned minority ethnic students, more than White students, were: staff support (lack of, or not as much, as they would like or expected); isolation/lack of cultural diversity (both lack of staff as role models/mentors and lack of others with similar cultural/economic backgrounds).“ (Connor, Tyers u.a. 2004: 71).

2.2. Forschungsarbeiten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund in den USA

2.2.1. „National Educational Longitudinal Study“ (NELS)

Die „National Educational Longitudinal Study“ (NELS) aus dem Jahr 1988 beschäftigte sich mit Lehrer-Schüler-Beziehungen und Schulleistungen von Schülern/-innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund: (vgl. Rotter 2009: 14)

„Our study [...] analyzes issues relating to how a teacher’s race, gender, and ethnicity, per se, influence students from both the same and different race, gender, and ethnic groups.[...] we focus both on how teachers subjectively relate to and evaluate their students on objectively how much their students learn. On balance, we find that teachers’ race, gender, and ethnicity, per se, are much more likely to influence teachers’ subjective evaluations of their students than they are to influence how much the students objectively learn.“ (Ehrenberg, Goldhaber u.a. 1995, 547ff.)

Nach den Ergebnissen der NELS-Studie besteht kein Zusammenhang zwischen einer Übereinstimmung in der ethnischen Zugehörigkeit von Lehrern/-innen und Schülern/-innen („race match“) einerseits und der tatsächlichen Schulleistung andererseits:

„Our analyses of students’ gain scores for each subject area are restricted to white, black, and Hispanic students enrolled in public schools. [...] Of key concern to us is

whether teacher race, gender, and ethnicity per se influence how much students learn. [...] Together results provide, at best, little support for the notion that teachers' race, gender, and ethnicity per se influence how much students objectively learn."

Die Untersuchung zeigt allerdings auch, dass auf der Dimension des „persönlichen Lehrer-Schüler-Verhältnisses“ (vgl. Georgi, Ackermann u.a. 2011: 145) ein Zusammenhang zwischen ethnischer Zugehörigkeit von Lehrern/-innen und Schülern/-innen. („race match“) und Schulleistung möglich ist:

„On the one hand, one might argue that what is crucial is how much students learn in classrooms, in which case one might conclude that teacher race, gender, and ethnicity per se do not matter. On the other hand, one might argue that teachers' subjective evaluations of students may be reflected in the encouragement they provide these students and the tracks on which they place the students or to which they encourage them to aspire. If the latter view is correct, our results suggest that in some cases teachers' race, gender, and ethnicity do matter.“ (Ehrenberg, Goldhaber u.a. 1995: 547)

2.2.2. Das Projekt STAR und die Studie von Thomas S. Dee – „The race connection“

Die Studie von Thomas S. Dee beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern sich die Herkunft der Lehrkräfte und jene der Lernenden aufeinander auswirken. Als Datengrundlage dienten die Ergebnisse des Projektes STAR, das in Tennessee durchgeführt wurde und das Ziel verfolgte, Klassengrößen zu reduzieren. Dabei verfolgte das Vorhaben allerdings nicht das Ziel, die Lehrer-Schüler-Beziehung in Verbindung mit Ethnien zu untersuchen, doch lassen die Ergebnisse des Projekts diese Möglichkeit offen:

„Project STAR (Student Teacher Achievement Ratio) was not designed to evaluate the relationship between students' performance and their assignment to teachers of their own race. Nonetheless, the study's randomized pairings of students and teachers provide an excellent opportunity to do so.“ (Dee 2004: 55)

Dee berücksichtigte in seinen Datenauswertungen nur „schwarze“ und „weiße“ Schüler/innen bzw. Lehrer/innen:

„Given Project STAR’s limited number of Hispanic, Asian, and Native American participants, I edited these data to include only those observations from black and white non-Hispanic students with black and white non-Hispanic teachers. This process excluded just 95 students from the original 6,325 kindergartners. A small number of students with missing test scores or other data were also excluded.” (ebd.: 56)

Den Ergebnissen von Thomas S. Dee zufolge lernen schwarze Schüler/innen mehr von schwarzen Lehrkräften und weiße Schüler/innen mehr von weißen, weshalb ihm zufolge eine starke Dynamik aufgrund „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ im Klassenzimmer besteht und ethnische Zugehörigkeit der Lehrkräfte ethnienbedingte Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern weiter verstärken könnten. (Dee 2004: 56) Weiter heißt es in Dee zum Lesen bzw. Leseverständnis:

„Among black children, the results indicate that having a black teacher for a year was associated with a statistically significant 3 to 5 percentile-point increase in math scores. On the reading test, the scores of black pupils with black teachers were 3 to 6 percentile points higher. Meanwhile, white pupils of both genders placed with a white teacher scored 4 to 5 percentile points higher in math. In reading, white boys had scores 2 to 6 points higher when learning from a teacher of their own race.” (ebd.: 57)

Dee resümiert, dass eine Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zur Leistungssteigerung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen kann. Auf den Erfolg anderer Schüler/innen hätten diese Maßnahmen allerdings keine positiven Auswirkungen:

„These results clearly support the conventional assumption that recruiting minority teachers can generate important achievement gains among minority students. However, they also suggest that a typically overlooked cost of such efforts may be a meaningful reduction in the achievement of nonminority students.” (ebd.: 59)

Dee erwähnt aber auch andere positive Aspekte, die das STAR-Projekt gebracht hätte, so etwa die starke interkulturelle Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern/-innen, die die Möglichkeit der Reflexion der Lehrer-Schüler-Beziehung und neue Perspektiven für die Untersuchung dieser Beziehung anbieten:

„But the most important caveat is that this study tells us little about why the racial match between students and teachers seems to matter. [...] Not only is this interpretation blind to the potentially adverse social consequences of such a policy, but it also ignores the possibility of more balanced policies informed by an improved understanding of why the racial interactions between students and teachers influence student outcomes. Learning why, for instance, white teachers are not as effective with black students as black teachers appear to be might suggest improvements in training that could make teachers equally effective for all students, regardless of race.” (ebd.)

2.2.3. Downey und Pribesh: Quantitative Befragung

Downey und Pribesh führten im Jahr 2004 eine quantitative Befragung von Erziehern/-innen und Lehrern/-innen durch, die sich mit der Frage beschäftigte, inwiefern die gleiche bzw. unterschiedliche ethnische Zugehörigkeit die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in Leistungstests beeinflusst. In dieser Studie waren allerdings nicht Noten oder Punktzahlen, sondern andere Variablen von Bedeutung. (Rotter 2009: 14)

Die Untersuchung wurde mit Kindergartenkindern wie auch mit Achtklässlern/-innen durchgeführt, da die Forscher/innen vermuteten, dass sie bei Kindern in diesem Alter zu aussagekräftigen Ergebnisse kommen würden:

„If explanations emphasizing black students’ misbehavior (oppositional culture) are accurate, matching effects should be more substantial among adolescents than among young children. To assess this possibility, the authors estimated matching effects among kindergartners in the Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class of 1998-99 and eighth graders from the National Education Longitudinal Study of 1988. They found that the effects of matching are comparable across both kindergartners and adolescents, a pattern that is more readily understood from the position of white teachers’ bias than from that of oppositional culture.” (Downey, Pribesh 2004: 267)

Downey und Pribesh stellten fest, dass schwarze Kindergartenkinder und schwarze Achtklässler/-innen im Hinblick auf ihr Verhalten in der Schule und ihre Einstellungen zum Lernen im

Vergleich zu ihren weißen Mitschülern/-innen vor allem von weißen Lehrern/-innen schlechter beurteilt werden:

„Our main finding is that race continues to matter in the classroom in two highly generalizable samples of students spanning the beginning of the schooling process through adolescence. Like past studies, we found that black students are consistently rated as poorer classroom citizens than are white students. [...] Our results show that white teachers fail to appreciate black students' unique cultural style or possibly that white teachers use class-management styles that fail to motivate black students.” (ebd.: 277)

Die schwarzen Achtklässler/-innen werden von schwarzen Lehrerinnen und Lehrern indessen sogar besser beurteilt als die weißen von weißen Lehrpersonen: (vgl. Rotter 2009: 14)

„[...] if anything, there is some indication that once black students and white students are both placed with same-race teachers, and are similar on the other covariates in our models, black students' classroom behavior is rated more favorably than is white students.” (Downey, Pribesh 2004: 277)

Die Studienergebnisse bewerten Downey und Pribesh – aufgrund der Beschränkungen der Methode auf die Beobachtung der Lehrer-Schüler-Beziehung – allerdings kritisch:

„Of course, the relationship strain we observed in our data comes from ‘snapshots’ of the student-teacher relationship at a single point in time, a limited method for assessing the continuous dynamics of the student-teacher relationship. Both students and teachers have agency in the classroom, so identifying a single culprit (white teachers or black students) is likely to fail to produce a complete answer.” (ebd.)

Bemerkenswert an den Ergebnissen ist schließlich der Umstand, dass Ethnien-Konflikte im Bildungssystem schon in sehr frühen Jahren, d. h. während der Kindergartenzeit, auftreten:

„We showed that black students' difficulties with white teachers do not begin in adolescence or even emerge sometime in elementary school. The strain between black students and white teachers is evident as soon as black children begin kindergarten” (ebd., 279)

2.2.4. Farkas, Grobe und Sheehan: Dallas-Untersuchung

Die empirische Studie von Farkas, Grobe und Sheehan aus dem Jahr 1990 untersuchte den Effekt des „race-match“ auf die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern im Schuldistrikt Dallas. Dabei stellte sich heraus, dass schwarze Schüler/innen besser von schwarzen als von weißen Lehrkräften beurteilt werden und umgekehrt:

„However, statistical significance aside, African-American teachers differ from white teachers in reporting (marginally) better work habits for their African-American and Hispanic than for their Anglo students, whereas white teachers report the opposite pattern.“ (Farkas, Grobe u.a. 1990: 132)

Andererseits beklagen sich schwarze Lehrer/innen häufiger als weiße darüber, dass schwarze Schüler/innen den Unterricht stören würden. Zur Erklärung dieses Phänomens bieten die Autoren drei verschiedene Erklärungsmodelle:

„One possibility is that this higher disruptiveness rating is a natural concomitant of a more intense interaction pattern. A second possibility is that African-American teachers have particularly high aspirations for their African-American students, and thus hold them to a higher standard of conduct than do white teachers. A third possibility is that African-American teachers are disproportionately assigned to classes or schools with the most disruptive African-American students.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang betonen die Autoren auch den Einfluss des persönlichen und des soziokulturellen Hintergrunds auf die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung. Ein weiteres Ergebnis der Studie besagt, dass schwarze Schüler/innen dem Unterricht seltener fernbleiben und besser mitarbeiten, wenn sie von schwarzen Lehrkräften unterrichtet werden (ebd.). Schließlich plädieren sie dafür, das „Race-match“-Phänomen bei künftigen Untersuchungen zur Wirkung von Lehrkräften zu berücksichtigen:

„In this perspective, the behavioral norms of teachers and other gatekeepers, in interaction with those of their subjects, should be studied while acknowledging the interrelatedness of structure and culture.“ (ebd.: 141)

2.2.5. Casteel – Teacher Treatment Inventory Observation System

Casteel konnte im Rahmen seiner 1998 veröffentlichten Untersuchung herausfinden, dass weiße Lehrer/innen schwarze Schüler/innen schlechter als weiße behandeln. Er beobachtete 160 weiße Lehrer/innen, die an acht verschiedenen Schulen in Louisiana siebte oder achte Klassen unterrichteten, während des Unterrichts und dokumentierte ihre Interaktionen mit schwarzen und weißen Schülern/-innen anhand des von ihm selbst entwickelten ‘Teacher Treatment Inventory Observation System’. Die Ergebnisse zeigen, dass schwarzen Schülern/-innen deutlich seltener als weißen Schülern/-innen prozessuale Fragen gestellt wurden, d. h. solche, die eine Argumentation oder die Ableitung einer Schlussfolgerung aus Prämissen erfordern. Darüber hinaus gaben die Lehrer/innen schwarzen Schülern/-innen seltener als weißen Hilfestellungen, wenn sie keine Antwort erhalten hatten, und lobten darüber hinaus schwarze Schüler/innen seltener für korrekte Antworten. Damit konnte Casteel einmal mehr belegen, was bereits frühere Studien belegt hatten; dass nämlich schwarze Schüler/innen im Unterricht weniger Aufmerksamkeit von den Lehrern/-innen erhalten, seltener gelobt werden und häufiger ignoriert oder kritisiert werden als weiße Schüler/innen. (vgl. Diefenbach 2008: 134):

„Examination of the data reveals that, in this study, African American students received more negative interactions from their Caucasian American teachers than the Caucasian American students. Concurrently, Caucasian American students received a greater portion of positive interactions such as being praised more often, receiving more positive feedback, and being given more clues by their teachers than African American students.” (Casteel 1998: 119)

Casteel führte zudem eine weitere, für diese Diplomarbeit bedeutende, Studie durch, die das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu ihren Lehrenden wie auch Präferenzen im Hinblick auf jene Lehrer/innen, von denen sie unterrichtet wurden, erhob. (Casteel 2000: 146) Dabei zeigte sich allerdings, dass die Herkunft der Lehrperson für schwarze Schülerinnen und Schüler keine Rolle spielt:

„Overall, the results allowed me to conclude of that race of teacher is not significant with African American suburban youths.” (Casteel 2000: 147)

2.3. Reflexion der Studien

Es bleibt festzuhalten, dass empirische Studien in Großbritannien und USA eine schlechtere Beurteilung von schwarzen Schülerinnen und Schülern durch weiße Lehrkräfte belegten. Dabei zeigten die Forschungen allerdings Schwächen im methodischen Vorgehen, wie Rotter ausführt:

„Zur Beschreibung der Lehrpersonen wird in den meisten Untersuchungen lediglich die Ethnizität erhoben, so dass der Faktor Lehrer damit nicht differenziert genug erfasst wird. Zudem bleibt die Frage offen, inwiefern negative Beurteilungen durch Lehrer Einfluss auf die Leistungen der Schüler haben bzw. inwiefern diese negativen Beurteilungen das tatsächliche Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern [...] bestimmen. Auch können die Studien nicht die Frage beantworten, worauf diese schlechteren Beurteilungen zurückgeführt werden können.“ (Rotter 2009: 15).

Schließlich soll auch reflektiert werden, inwieweit bei den Erwartungen an Lehrkräfte Zuschreibungen erfolgen:

„Bei den bisherigen Untersuchungen zu den Lehrkräften mit Migrationshintergrund fällt auf, dass im Studiendesign oft nicht unterschieden wird zwischen auf Grund von Migrationserfahrungen entstandenen Ressourcen und in Ausbildungen erworbenen Qualifikationen. Manche Studien untersuchen, ob Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Kompetenzen mitbringen, die für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft als notwendig angesehen werden [...]. Ein solches Untersuchungsdesign läuft Gefahr, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Gruppe zu konstruieren, der eine natürlich vorhandene Sensibilität im Umgang mit Heterogenität und eine besondere Kompetenz in ihrer Erstsprache zugeschrieben wird. [...] Von Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird erwartet, dass sie durch Fähigkeiten, die sie von Natur aus zu besitzen scheinen, die Chancen-Ungleichheit ausgleichen, die die monolingual und monokulturell ausgerichtete Schule produziert“ (Knappik, Dirim 2011: 93-95).

Es ist demnach sehr wichtig, den Unterschied zwischen Ressourcen und Qualifikationen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, um „positive Diskriminierungen“ zu vermeiden.

3. Die Rolle der Institution Schule bei der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

„The philosophy of the school room in one generation will be the philosophy of government in the next.“

Abraham Lincoln

3.1. Die Schule als Hersteller der Ordnung der Unterschiede

Nach Mecheril und Quehl produziert die Schule durch die Pole „legitim“ – „illegitim“ eine Ordnung der Unterschiede, wodurch diese Unterschiede wiederum Akzeptanz bzw. Legitimität finden:

„In und durch Schule lernen spätere Erwachsene das System gesellschaftlicher Unterscheidungen nicht nur abstrakt, sondern von Beginn an am eigenen Leibe kennen. Sie lernen, [...] Formen des (sprachlichen) Selbst-, Welt- und Gegenstandsbezugs zu pflegen, die nicht nur familial, milieu- oder peerspezifisch, also mit lediglich lokaler Geltung, sondern darüber hinaus gesellschaftlich anerkannt oder nicht anerkannt sind.“ (Mecheril, Quehl 2006: 364)

Weiters führt nach Mecheril und Quehl die Vermittlung des Unterschieds „legitim“ - „illegitim“ in und durch Schule auch zu die gesellschaftliche Wirklichkeit strukturierenden Unterscheidungen:

„In diesen allzu häufig mit ‚objektivem‘ Geltungsanspruch inszenierten und verstandenen Unterscheidungen, die als Makel der Abweichung [...] auch in Gefühlen und Selbstverständnissen, ‚psychisch‘ Grenzen sozialer Mobilität und Wirksamkeit wiedergeben, erlernen SchülerInnen ihre soziale Position und lernen sich gemäß ihrer sozialen Position kennen.“ (ebd.)

Die Maßnahmen für die erfolgreiche Integration im Bildungssektor bestehen sehr häufig darin, Bildung auf den Aspekt der Sprache zu reduzieren und dabei all jene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu vernachlässigen, die für die Persönlichkeitsbildung der Indivi-

duen und das Funktionieren einer pluralistischen, demokratisch verfassten Einwanderungsgesellschaft in ihren transnationalen Bezügen nötig sind. Damit ist vor allem die konstruktive Auseinandersetzung mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und religiöser Pluralität als auch mit verschiedenen Formen von Diversität und Diskriminierung gemeint. (Neumann, Karakaşoğlu 2011: 47f.)

3.2. „Othering“ und „Migrationsandere“

Dieser Abschnitt setzt sich schwerpunktmäßig mit dem Konzept des „Othering“ auseinander, das sich in weiterer Folge – wie in Kapitel 6 ersichtlich – auch auf die empirische Erhebung bzw. die Untersuchungsergebnisse anwenden lässt. In diesem Zusammenhang soll ebenso Mecherils Konzept der „Migrationsanderen“ zur Sprache kommen.

Das Konzept der „Anderen“, in der Sekundärliteratur als „Othering“ bezeichnet, stammt ursprünglich aus dem kolonialismuskritischen Kontext. Der Begriff „Othering“ wurde inhaltlich durch Edward Saids Arbeit „Orientalism“ (Said: 1978) geprägt und fand insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs der postkolonialen Theorie Anwendung. Aufgrund seiner Komplexität ist das Konzept des „Othering“ als Analyseinstrument von großem Nutzen. Die Analyse von Othering-Prozessen dient dementsprechend dazu, innerhalb einer Gesellschaft Machtstrukturen wie auch das jeweilige Eingebundensein in eben diese Strukturen zu vergegenwärtigen. (vgl. Elsayed 2012: 9f.)

Nach Thomas-Olade und Velho schließt „Othering“ Subjektivierungs- wie auch Objektivierungspraxen ein, da es Menschen als Objekte und gleichzeitig als Subjekte innerhalb definierter Grenzen hervorbringt:

„Unter Subjektivierungspraxis versteht man das Erzeugen von Subjekten mittels diskur-siver Praxen, d. h. Menschen werden innerhalb des politischen und gesellschaftlichen Diskurses positioniert. Diese dominanten Diskurse ermöglichen nicht nur soziale Sub-jektivierungspraxen über Zuschreibungen, sondern legitimieren diese auch, da sie sich auf ein epistemologisch konstruiertes, dichotomes System beziehen, das klare Zuord-

nungen ermöglicht. Sie werden nicht hinterfragt, sondern für plausibel und ohne Alternative angenommen.“ (Elsayed 2012: 12)

Im Zuge der Objektivierungspraxis werden andere als Objekte des politischen und gesellschaftlichen Diskurses wahrgenommen, d. h. es wird über sie gesprochen, aber nicht mit ihnen. Sie sind gewissermaßen passive, nichtautonome Untersuchungsobjekte, repräsentieren nicht sich selbst, sondern Angehörige der dominanten Gruppe präsentieren sie unter der Bedingung der eigenen Überlegenheit. (vgl. Elsayed 2012: 11)

Aus einer analytischen Perspektive kann „Othering“ auch als eine Art Konstante in den verschiedensten Erscheinungsformen von Rassismus bezeichnet werden. So werden im Kontext des „Othering“ die sog. Anderen sichtbar, nicht hingegen jene, welche diese minorisierten Anderen herstellen. Velho führt diesbezüglich weiter aus:

„In der Konstruktion von und Abgrenzung zu den beispielsweise ‚unzivilisierten, barbarischen oder exotischen Anderen‘, wird das eigene hegemoniale ‚Ich‘ im ‚Wir‘ als Mehrheitszugehörige spürbar und das Selbst konstituiert sich u. a. in dieser Dynamik.“ (Velho 2011: 15)

Was die Migrationsforschung anbelangt, so schuf Paul Mecheril in diesem Zusammenhang den Begriff „Migrationsandere“. Ihm zufolge wirkt der Begriff „pauschalisierend und festschreibend“. So impliziere der Begriff, dass „Migranten/-innen“ und „Ausländer/innen“ wie auch ihre „Gegenüber“, also Personen ohne Migrationshintergrund, nur als „relationale Phänomene“ existierten. Die Formulierung weise somit auf „Charakteristika der Prozesse und Strukturen“ hin, die „Andere“ herstellen. Dabei gibt der Autor auch zu bedenken, dass es sich bei den „Migrationsanderen“ eben nicht um eine einheitliche Gruppe handle, wie dies in Medien etc. oftmals der Fall ist. (vgl. Mecheril 2010a: 17)

„‘Migrationsandere’ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist.“ (ebd.)

Wichtig ist dabei, dass „Migrationsandere“ ein Instrument darstellt, mit dessen Hilfe Prozesse der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung unter bestimmten Bedingungen legitimiert werden. (vgl. ebd.: 17)

Dabei ist es gar nicht so einfach, im migrationspolitischen Kontext in Österreich wie auch in anderen europäischen Ländern die „Anderen“ zu definieren. Um das Konzept der „Migrationsanderen“ zu konkretisieren, besteht jedenfalls die Möglichkeit, auf das Konzept der „Anderen Deutschen“ zurückzugreifen, das Thomas Teo und Paul Mecheril entwickelten. Deutschsein bedeutet für sie, in Deutschland, unabhängig von Herkunft, Kultur und Staatsbürgerschaft, sozialisiert worden zu sein und hier auch den Lebensmittelpunkt zu haben.

Durch das Konstrukt der „Anderen Deutschen“ werden diese als „doppelt anders“ definiert. Sie unterscheiden sich damit sowohl von der Mehrheitsbevölkerung in Deutschland als auch von Migrantinnen und Migranten. Eine anschauliche Definition des Begriffs „Andere Deutsche“ findet sich im Sammelband „Psychologie und Rassismus“, worin es heißt:

„Andere Deutsche sind Menschen, die wesentliche Teile ihrer Sozialisation in Deutschland absolviert haben und die Erfahrung gemacht haben und machen, aufgrund sozialer oder physiognomischer Merkmale nicht dem fiktiven Idealtyp des oder der ‚Standard-Deutschen‘ zu entsprechen, weil ihre Eltern oder nur ein Elternteil oder ihre Vorfahren als aus einem anderen Kulturkreis stammend betrachtet werden.“ (Mecheril, Teo 1997: 177)

Die migrationspädagogische Perspektive versteht die Positionierungen der „Migrantinnen“ und „Migranten“ und komplementär der „Nicht-Migrantinnen“ und „Nicht-Migranten“, „der Anderen“ im Kontext des komplexen Spannungsfeldes „politischer, administrativer, ökonomischer und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene“. (Mecheril 2010a: 19). Die Unterscheidung zwischen „Migrationsanderen“ und „Nicht-Migrationsanderen“ manifestiert sich als eine binäre Unterscheidung in einer natio-ethno-kulturellen Pluralität in migrationsgesellschaftlichem Kontext.

Die Entwicklung von Differenzlinien aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten, mit besonderer Berücksichtigung der schulischen Wirklichkeit, ist Thema des folgenden Kapitels.

3.3. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse

Mit Migrationsprozessen verbundene Veränderungen führen auch zu symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. Eine zentrale Dimension derartiger Fragen sind Vorstellungen darüber, wer „dazugehört“ und welche Rechte und Pflichten mit dieser Zugehörigkeit einhergehen. Im Zuge dessen werden auch Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ bzw. zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ offenbar, woraus grundlegende gesellschaftliche Unterscheidungen resultieren. Diese Unterschiede entstehen nicht per se, sondern durch politische, kulturelle und juristische Interaktionen. (vgl. Mecheril 2010a: 12ff.)

Die migrationsgesellschaftlichen Hierarchien in Form von „Wir“- bzw. „Nicht Wir“-Diskursen entstehen schließlich zur Erhaltung der Hegemonie in einer Gesellschaft:

„Hegemonic discourses require a radical Other, a rejected non-identity, a constitutive-outside. This outside first makes possible the demarcation of the inside of society, and makes appear as factual and given a ‘We’ that – though void of meaning and as such unfathomable – is seemingly uncontested. Starting from this analytical terminology, the assumption seems plausible that speaking about the ‘culture’ and the ‘religion of the Others represents a hegemonic discourse.” (Niedrig, Ydesen 2011: 36)

Die mit Migration in Zusammenhang stehende Zugehörigkeitsdimension wird oft als „ethnische“ oder „kulturelle“ Zugehörigkeit bezeichnet. Von daher bevorzugt die Migrationspädagogik den Begriff „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeit als analytisches Instrument. „Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ steht immer auch in Abhängigkeit zu anderen Differenzverhältnissen, beeinflusst aber andererseits die sozioökonomische oder Klassenlage u. Ä. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung positioniert die Menschen jedenfalls derart, dass sie unterschiedliches Ausmaß an Anerkennung und an Möglichkeiten des Handelns zugewiesen bekommen. (vgl. Mecheril 2010a: 13ff.)

Die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ verschwimmen heutzutage ineinander, wobei gerade diese Verschwommenheit und Unklarheit Unterstellungen und grobe Zuschreibungen bei ihrem Gebrauch ermöglichen. Dadurch entstehen in weiterer Folge auch die

Bedingungen für ihre politische und soziale Wirksamkeit. (vgl. Do Mar Castro Varela, Mecherial u.a. 2010: 14)

Im Folgenden soll der Begriff „Zugehörigkeit“ aus dem Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ erklärt werden. Demnach sind jene als Nicht-Mitglieder des imaginierten Zugehörigkeitskontextes zu verstehen, die von der Konstruktion des bzw. der „Nationsangehörigen“ (zum Beispiel des Österreichers/der Österreicherin oder des/der Deutschen) abweichen.

Unter natio-ethno-kulturellen Mitgliedschaftskonzepten sind v. a. formelle Mitgliedschaftskonzepte zu verstehen, so etwa Staatsangehörigkeitskonzepte. Die gesetzlichen Bestimmungen, wer „rechtmäßig“ Mitglied des Staates ist, bilden dabei wichtige, aber nicht die einzigen Kriterien im Sinne sozialer Zugehörigkeit.

Darüber hinaus besteht auch eine Anerkennungsordnung zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen:

„Es ist häufig thematisiert worden, dass ethnische Gruppen in multiethnischen Gesellschaften für gewöhnlich in einer Statushierarchie verortet sind (vgl. Esser 2001). Diese Stratifizierung lässt sich beispielsweise in Form von sozialen Distanzmaßen empirisch erheben (vgl. Steinbach 2004, Ganter 2003). Sie erklärt beispielsweise das Phänomen, dass in Deutschland nicht alle ‚Ausländer‘ gleich sind, es etwa einen Unterschied macht, ob man amerikanischer oder afrikanischer Migrant ist.“ (Schrödter 2007: 78)

Darüber hinaus bestehen aber auch noch andere Ebenen, auf denen relevante Mitgliedschaftskonzepte zur Anwendung kommen, so etwa in Alltagssituationen. So manifestiert sich in alltagsweltlichen Zusammenhängen die natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft in Form des Als-Mitglied-Erkennens. Die Mitglieder registrieren Nicht-Mitglieder deshalb, weil ihre Erkennungszeichen von der „Normalität“ abweichen.

„Prominente Auslöser für die Herkunftsfrage sind eine Physiognomie, ein Name oder ein Akzent, aufgrund derer der Fragende die Hypothese bildet, sein Gegenüber komme aus einem anderen Land oder Kulturkreis und sei ‚hier‘ [...] oder zu Besuch. Die Herkunftsfrage wird all jenen gestellt, die als natio-ethno-kulturell auffällig, als ‚salient‘ eingestuft werden.“ (Battaglia 2007: 182)

Zu den Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse führen Broden und Mecheril aus:

„Die Auseinandersetzungen um symbolische Grenzen natio-ethnokultureller Zugehörigkeit können als diskursive Prozesse verstanden werden. Solche Zugehörigkeitsdiskurse sind produktiv, sie sind machtvoll und komplex. Die Auseinandersetzungen um die Zugehörigkeitsgrenzen werden von Diskursen um Identität und Toleranz, um Fremdes und Eigenes, um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit getragen. Die Auseinandersetzungen bestätigen diese Diskurse.“ (Broden, Mecheril 2007: 11)

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse in Schulen

International anerkannte Studien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) zeigen, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulleistungen von Kindern mit und jenen ohne Migrationshintergrund besteht. So bildet die Variable „Migrationshintergrund“ einen der stärksten Risikofaktoren im Hinblick auf Schulkarrieren – nicht nur in Deutschland und Österreich. (vgl. etwa Baumert, Arltelt u.a. 2001, 379-402).

Das Verhältnis von Bildung und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit lässt sich durchaus als paradox charakterisieren. Einerseits impliziert Bildung, also auch Schulbildung, das Prinzip der Subjektautonomie und der Selbstreflexivität. Andererseits fasst der Begriff natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit vor allem nicht gewählte Mitgliedschaften, die sich durch gruppeninterne Narrationen und externe kollektive Zuschreibungen konstituieren. (vgl. Stojanov 2007: 109).

Für Gesellschaften allgemein, insbesondere aber für Migrationsgesellschaften gilt, dass in Schulen die Anerkennungsformen der emotionalen Zuwendung, des Rechts bzw. des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung von großer Bedeutung sind. Sie sind vor allem im Rahmen von schulischen Lehr-Lern-Interaktionen zu realisieren, wobei diese Formen der Anerkennung im Schulalltag oftmals nicht auftreten.

Im schulischen Kontext unterscheiden wir zwei zentrale Missachtungsformen innerhalb schulpädagogischer Interaktionen, die Bildungsprozesse – vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – behindern. Zum Ersten ist es die Ignorierung der ursprünglichen kulturellen Zugehörigkeiten der Kinder und Jugendlichen bzw. die Ignorierung kulturspezifischer und von der majoritären Kultur abweichender Wahrnehmungsmuster und Werte. Diese Formen der Missachtung führen dazu, dass Lehrer/innen jene Schüler/innen als Produkte einer als defizitär postulierten familiären Sozialisation wahrnehmen. Zum Zweiten nehmen sie Schüler/innen ausschließlich aus der Perspektive der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ wahr, in welcher die betroffenen Schüler/innen als monokulturell determinierte Wesen betrachtet werden. Infolgedessen wird ihnen ihr Potential, die Limitierungen ihrer Herkunftssozialisation zu überschreiten und Leistungen der Übersetzung zwischen verschiedenen kulturellen und sprachlichen Kontexten zu schaffen, aberkannt. (vgl. Stojanov 2007: 119)

Im Folgenden soll nun beschrieben werden, welche Konsequenzen sich aus den Formen der Missachtung des Migrationshintergrundes von Schülerinnen und Schülern ergeben.

3.4. Die Wirklichkeit der schulischen Benachteiligung Migrationsanderer in Österreich

3.4.1. Merkmale des österreichischen Bildungssystems

Der folgende Abschnitt ist insbesondere für die anschließende Darstellung der institutionellen Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen von Interesse.

Eines der Hauptmerkmale des Bildungssystems in Österreich ist seine Mehrgliedrigkeit:

„SchülerInnen stehen drei Übergänge, vom Kindergarten in die Schule, Volksschule in die Sekundarstufe I und im gegebenen Fall in eine Sekundarstufe II, gegenüber. [...] Bereits im Alter von zehn Jahren erfolgt die erste Teilung in Hauptschule (HS) bzw. Kooperative Mittelschule (KMS) und Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Außer Deutschland gibt es in keinem anderen Land der EU eine so frühe Teilung des Schulsystems.“ (Schwarzgruber 2011: 20)

Eine der maßgeblichen Folgen dieses sog. differenzierten Bildungssystems³ sind signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Schülern/-innen – in Abhängigkeit zur gewählten Schulform:

„[Es] bestehen wohl klare Verbindungen zwischen Differenzierung und Streuung (Ungleichheit) der einzelnen Schülerleistungen: Geteilte Schulsysteme steigern die Ungleichheit der Schülerleistungen, jedoch ohne die durchschnittliche Leistung von Schüler/Innen anzuheben. Das zeigt sich unter anderem darin, dass die Standardabweichung der durchschnittlichen Schülerleistung in geteilten Schulsystemen etwas größer ist als in Gesamtschulsystemen.“ (Haahr 2006: 45)

Diese differenzierte Organisation des österreichischen Bildungssystems hat wiederum die Produktion sozialer Schichten unter den Schülerinnen und Schülern zur Folge:

„Das Bildungssystem funktioniert noch immer hochgradig reproduktiv, d. h., die gesellschaftliche Position der Eltern vererbt sich zu großen Teilen auf deren Kinder“ (Erler 2007b: 7).

In diesem Zusammenhang sei ergänzend auf Haahr verwiesen:

„Dem sozioökonomischen Hintergrund von Schüler/innen kommt für ihre Leistungen in geteilten Schulsystemen größere Bedeutung zu als in Gesamtschulsystemen. [...] Mit Ausgangspunkt in den Grunddaten von PISA, die die soziale Herkunft von Schüler/innen (Beruf der Eltern usw.) angeben, wurde eine Indexvariable konstruiert. [...]. Es zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischem Hintergrund der Schüler/innen und ihren Leistungen.“ (Haahr 2006: 45)

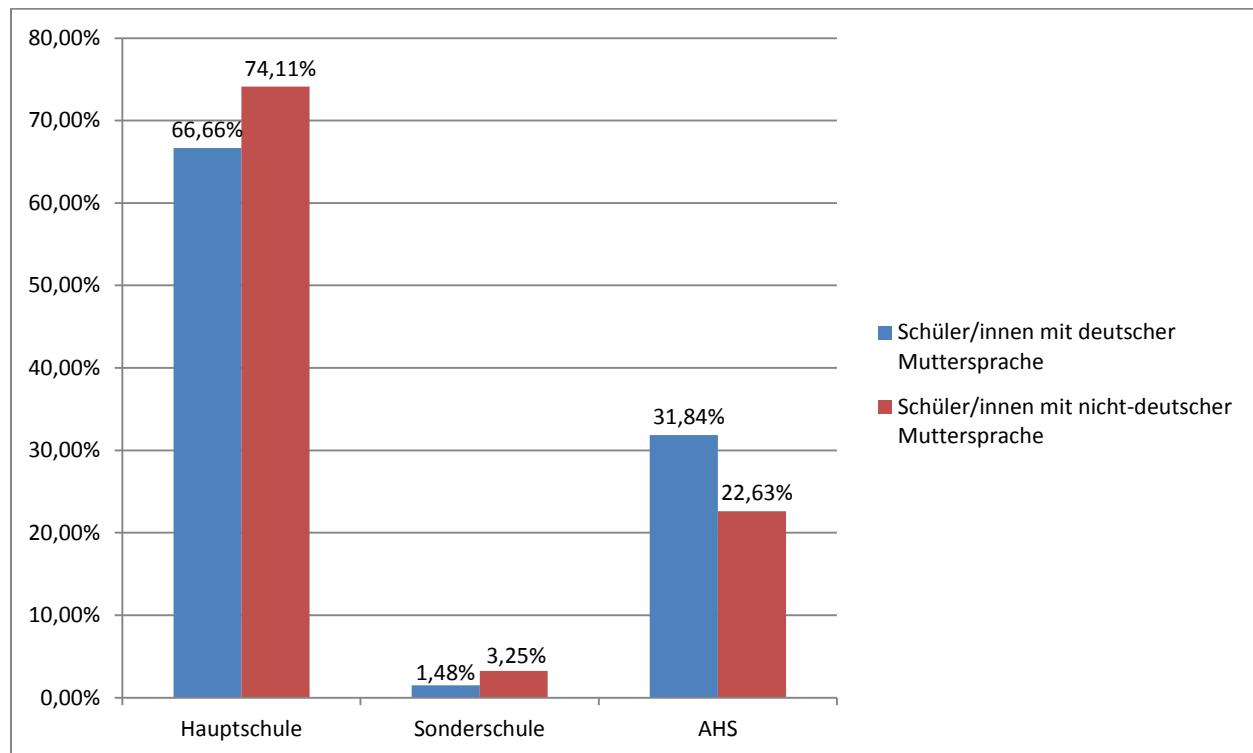
3.4.2. Jugendliche mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen

Die oben angeführten Thesen sind u. a. auch durch die Daten und Statistiken im 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht zu belegen. Dieser erschien im Jahr 2007 und berück-

³ In den Staaten der Europäischen Union bestehen integrierte (gemeinsame) und differenzierte (nach Typen geteilte) Schulsysteme. (vgl. Haahr 2006: 45)

sichtigt den Zeitraum von 2001 bis 2006. Dabei ist allerdings im Kapitel „Ausländische⁴ SchülerInnen an Österreichs Schulen“ angemerkt, dass die Erfassung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den amtlichen Statistiken unzureichend erfolgte. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007: 228). Nichtsdestotrotz ist dem Bericht zufolge eine Verbesserung in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu konstatieren: Die Überrepräsentation in Sonderschulen wie auch die Unterrepräsentation in höheren Schulen (AHS, BHS) ist demnach rückläufig. Doch führen die Studienautoren dennoch auch klare Bildungsungleichheiten in Österreich an, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Abbildung 1: Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit deutscher bzw. nicht-deutscher Muttersprache der 5. Schulstufe auf die österreichischen Bildungsinstitutionen



Quelle: Nairz-Wirth 2005, 95

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass in Österreich der Anteil an Sonderschülerinnen und -schülern bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache mehr als doppelt so hoch liegt wie bei Kindern nicht

⁴ Der Begriff im Bericht ist problematisch, da er natio-ethno-kulturelle Differenz als Defizit und „Ausländer/innen“ als spezifische Andere heraushebt. (vgl. Mecheril 2010b: 61)

deutscher Muttersprache. Was die anderen Schultypen anbelangt, so finden sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund leicht überproportional in den Hauptschulen, während sie in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen klar unterproportional vertreten sind. (vgl. Nairz-Wirth 2005: 96)

Demnach besuchen Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache in überdurchschnittlichem Ausmaß niedrigere Schultypen.

Tabelle 1: Proporzindizes für verschiedene Schulformen nach Staatsangehörigkeit 2002/03⁵

2002/2003	Österreich	Türkei	Asiatische Länder	Afrikanische-Länder	Exjugoslawien	Ausland insgesamt
Hauptschule	0,98	1,44	1,26	1,15	1,22	1,20
Sonderschule	0,89	3,17	1,57	2,13	1,82	2,02
Polytechnische Schule	0,95	1,89	1,97	1,84	1,45	1,50
AHS	1,04	0,17	1,15	0,67	0,48	0,60
BMS	1,01	0,81	0,53	0,45	1,04	0,95
BHS	1,05	0,29	0,43	0,34	0,56	0,54

Quelle: Rainer 2009: 11

Aus Tabelle 1 geht klar hervor, dass insbesondere Türkinnen und Türken sowie Menschen aus afrikanischen Ländern überdurchschnittlich oft die Sonderschule besuchen. Indes sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den berufsbildenden mittleren Schulen wie auch in AHS und BHS unterrepräsentiert. Die angeführten Daten unterstreichen somit, dass das Phänomen der ethnischen Disproportionalität im österreichischen Bildungssystem eindeutig gegeben ist.

Kinder mit Migrationshintergrund zählen in Österreich jedenfalls zu den besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen. So gelingt es dem österreichischen Bildungssystem auch nicht, Un-

⁵ Zur Interpretation der Ergebnisse sei hier Rainer zitiert: „Anmerkung: Werte > 1 bedeuten, dass SchülerInnen der jeweiligen Herkunftsländer in Bezug auf die Gesamtverteilung in den entsprechenden Schulformen überrepräsentiert sind. Werte unter 1 hingegen signalisieren Unterrepräsentation.“ (Rainer 2009: 11).

gleichheiten in den schulischen Leistungen zwischen Kindern mit bzw. jenen ohne Migrationshintergrund zu beseitigen. Die international vergleichende Länderstudie zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Basis der PISA-2003-Erhebung weist in diesem Zusammenhang auf die strukturellen Schwächen des österreichischen Bildungssystems hin. (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007: 233).

Nach Herzog-Punzenberger (2003) gibt es einige wichtige institutionelle Rahmenbedingungen, die sich auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können:

Pflichtschulduauer: Je länger die Pflichtschulzeit andauert, desto größer ist der Anteil höherer Bildungsabschlüsse bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Schulbeginn bzw. Beteiligung an Vorschule und Kindergarten: Je früher die Schule bzw. die Vorschule oder der Kindergarten beginnt, desto eher gleichen sich die Bildungserfolge verschiedener Gruppen an.

Selektivität: Je früher sich die Schüler/innen für einen Schultyp entscheiden müssen, umso eher landen Schüler/innen mit Migrationshintergrund in unteren Bildungsinstitutionen.

Wochenstundenanzahl: Ist die Wochenstundenzahl gering, ist ein höherer Anteil der Schulleistung außerhalb der Schule zu erbringen, was wiederum Unterstützung von „außerhalb“ bzw. meist Familienangehörigen erfordert. Aus naheliegenden Gründen kommt dies v. a. Kindern aus höheren sozialen Schichten bzw. mit guten Deutschkenntnissen zugute. (vgl. Herzog-Punzenberger 2003: 37f.).

Schließlich ist festzustellen, dass mehrere Faktoren für die Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund verantwortlich sind. Mecheril und Do Mar Castro Varela resümieren hierzu:

„Dies macht nicht nur Verantwortungszuweisungen schwierig, sondern erklärt auch, warum in Bezug auf die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht mit einfachen Problemlösungen zu rechnen ist“ (Dirim, Mecheril 2010b: 123).

3.5. Differenzunempfindlichkeit als Ungleichbehandlung in der Schule

Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz in den Bildungsinstitutionen steht in einem ständigen Spannungsverhältnis, wobei die „Unempfindlichkeit“ gegenüber Differenz eine Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern zur Folge hat:

„Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei. Die auf Homogenisierung zielende Schule ist deshalb als *Organisation* [Hervorhebung im Original – Anm.] von der Beharrlichkeit der von den Schüler/innen in die Schule eingebrachten Unterschiede eher irritiert. Die Verwendung allgemeiner Kriterien, beispielweise bei der Leistungsabschätzung, trägt damit zu einer Bewahrung der aufgrund außerschulischer Voraussetzungen eingebrachten Differenzen als Ungleichheiten bei.“ (Dirim, Mecheril 2010b: 130).

Die sowohl lingual als auch kulturell einseitige Praxis an deutschen Schulen erweist sich für Kinder aus Migrantenfamilien jedenfalls als Nachteil. (vgl. Dirim, Mecheril 2010b: 127).

Die Differenzunempfindlichkeit zeigt sich in der Schule v. a. in der Ignoranz sprachlicher Varianten: So erwarten Lehrer/innen bzw. Schulen oftmals entsprechende Deutschkenntnisse, während Schulen auch zum überwiegenden Großteil ein deutschsprachiges Angebot zur Verfügung stellen, das wiederum nicht der alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit entspricht. (vgl. Dirim, Mecheril 2010b: 131)

Diese Erwartungshaltung bzw. Forderung hinsichtlich der Deutschkenntnisse ignoriert allerdings sprachliche Heterogenität an österreichischen Schulen:

„Dass eine bestimmte Sprache für einen speziellen Kontext, z. B. den der Schule, nicht ausreichend erworben werden konnte, hat nichts damit zu tun, dass das betroffene Individuum [...] zweisprachig aufwächst, sondern damit, um sich die in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext besonders erforderlichen sprachlichen Mittel anzueignen.“ (Dirim, Mecheril 2010a: 104)

3.6. Zum Begriff der Diskriminierung

Zum Begriff „Diskriminierung“ finden sich in der Literatur insofern zahlreiche Definitionen, als der Begriff verschiedene Aspekte umfasst. Im Allgemeinen ist unter „Diskriminierung“ aber die unterschiedliche Behandlung von Menschen aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener Merkmale zu verstehen. Markefka führt diesbezüglich aus:

„Diskriminierung wird als Handlung verstanden, als eine registrierbare Folge individuellen Handelns, die eingetreten ist, weil Akteure andere Akteure aufgrund wahrgenommener sozialer oder ethnischer Merkmale als ungleiche bzw. minderwertige Partner ansehen, und im Vergleich zu den Angehörigen des eigenen Kollektivs entsprechend abwertend behandelt haben.“ (Markefka 1995: 43).

Flam zufolge fungiert v. a. die soziale Kategorisierung als Voraussetzung für Diskriminierung:

„Die Zuweisung einer Person in eine Kategorie, die stets mit bestimmten Attributen verbunden ist, beschränkt ihre Freiheit, sich selbst zu definieren. Sie geht üblicherweise mit bestimmten Rollenerwartungen einher, die normative Zwänge ausüben.“ (Flam 2007: 9)

Grundsätzlich ist zwischen der Art und Weise der Diskriminierung zu unterscheiden, aber auch, ob Einzelne oder ganze Gruppen davon betroffen sind. Viele Formen der Diskriminierung sind aber auch durch Gesetze gedeckt, erfolgen also mit Hilfe des Staates. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidungen nach Wrench, wozu Ertl ausführt:

„Wrench unterscheidet zwischen zwei Formen von Diskriminierung, direkter und indirekter. Von direkter Diskriminierung spricht man, wenn Personen aufgrund von bestimmten Merkmalen, wie Hautfarbe oder Nationalität, anderen Personen gegenüber, die diese Merkmale nicht besitzen, benachteiligt werden. Indirekte Diskriminierung ist nicht so offensichtlich. Sie bedeutet, dass Regeln, die Art wie jemand behandelt wird oder Umgangsformen einen differenzierenden Effekt haben, der das Ergebnis der oben genannten Unterscheidung ist. [...] Weiters kann man auch noch danach unterscheiden, ob die Diskriminierung offen gezeigt wird oder ob sie in nicht so offensichtlicher, zurückhaltender und versteckter Art und Weise geäußert wird.“ (Ertl 2011: 10)

Richtet man den Blick auf Migrationsgesellschaften, so treten Diskriminierungen hier insbesondere aufgrund nationaler Zugehörigkeiten auf, wobei Hormel hier den Begriff „Ethnizitätskonstruktion“ als zentrale Diskriminierungsressource verwendet. (vgl. Hormel 2007: 21ff.) Die für diese Arbeit relevanten Formen der Diskriminierung sollen im Folgenden näher erläutert werden, wobei ich mich auf jene konzentriere, die sich „auf die negative Behandlung von Personen aufgrund ihrer angenommenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nationalität oder ‚Rasse‘“ beziehen. (Flam 2007: 9).

Unter *rassistischer Diskriminierung* versteht man die positive oder negative Behandlung von Personen, basierend auf der Ansicht, dass eine Hierarchie aufgrund unveränderlicher biologisch-kultureller Eigenschaften zwischen „Rassen“ bestehe. Demnach steht die wertvollste „Rasse“ an der Spitze dieser Hierarchie. (vgl. Flam 2007: 9).

Für den Zeitraum nach dem Zweiten Weltkrieg spricht man hingegen vom Phänomen des *Kulturrassismus* oder auch *Neorassismus*. Dieser ist im Vergleich zum „klassischen“ Rassismus impliziter und indirekter, da er nicht „Rassen“ als biologisch bestimmte, ungleiche Gruppen betrachtet, sondern seine Vertreter/innen bzw. Protagonisten/-innen von verschiedenen homogenen Kulturen sprechen. Der Kulturrassismus bejaht somit kulturelle Differenzen, fordert dabei aber das Recht auf Differenz und Verteidigung kultureller Identitäten. Der Kern des Neo- bzw. Kulturrassismus besteht also v. a. im Prinzip der radikalen Unvergleichbarkeit verschiedener Kulturen wie auch in der Ablehnung des Assimilationsangebotes. (ebd.: 11)

Alltagsrassismus geschieht durch Individuen bzw. relativ kleine Gruppen im Lebensalltag. Dabei ist das Ziehen einer Grenze zwischen einem Individuum und der Fremdgruppe zentral, der allgemeine Dispositionen zugeschrieben werden, die oft indirekt und subtil rassistische Inhalte tragen. Alltagsrassisten und -rassistinnen im deutschsprachigen Raum bemängeln oftmals mangelnde Deutschkenntnisse bzw. Sprachprobleme von Migrantinnen und Migranten. Dabei gelten ihnen Deutschkenntnisse als Integrationsvoraussetzung, während mangelnde Deutschkenntnisse zur Legitimation von Ausgrenzung bzw. Ausweisung dienen. (ebd.: 11)

Nationalistische Diskriminierung ist als positive oder negative Behandlung von Personen aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit zu verstehen. Diese Art der Diskriminierung geht von der Behauptung aus, dass Nationalstaaten mit bestimmten nationalen Gemeinschaften, Sprachen, Kulturen zu identifizieren sind, wobei der eigene Nationalstaat als privilegiert gilt. In Nach-

kriegseuropa wird es grundsätzlich als Aufgabe des Nationalstaates verstanden, sich vor allem um die „eigenen“ Staatsbürger/-innen zu kümmern (Zugang zu Ressourcen, Rechten und Privilegien usw.). Die Inklusionsbereitschaft für „Zutritt-Suchende“ aus anderen Nationalstaaten hängt davon ab, wie viel Prestige einem bestimmten Nationalstaat, seiner Sprache und Kultur zukommt. (ebd.: 11f.)

Nach Egger und Bauer (2003), bezieht sich strukturelle Diskriminierung auf Gruppen, die als ganze diskriminiert werden. Als institutionelle Diskriminierung definiert man die Benachteiligung vor Gesetzen und rechtlichen Vorschriften. Der Nationalstaat ist schließlich also auch für strukturelle Diskriminierung (die sich auf gesamte Gruppen bezieht) und institutionelle Diskriminierung (in Form von Gesetzen und rechtlichen Vorschriften) verantwortlich, wobei die institutionelle Form am Beispiel Schule näher beschrieben werden soll.

3.6.1. Institutionelle Diskriminierung

Ziel des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung ist es, das Problem auf seinen psychologischen bzw. sozialpsychologischen Aspekt zu reduzieren und somit die Aufmerksamkeit von institutionellen Arrangements, die beschränken, selektieren und diskriminieren, zu lenken. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung betrachtet das Problem der Diskriminierung als eines, das auf weitverbreiteten individuellen Praktiken basiert, wobei diese durch Gesetze, Institutionen, institutionelle Regeln und/oder kollektiv-institutionelle Deutungsmuster vorgesehen, unterstützt, suggeriert und deshalb mitbestimmt werden. (vgl. Flam 2007: 16).

Ziel der Forschung zur institutionellen Diskriminierung ist es, potentielle Ursachen verbreiteter diskriminierender Praktiken festzustellen, denn

„auch wenn die Richtung der institutionellen Diskriminierung bereits durch nationale oder regionale Gesetze und Regelungen expliziert sowie durch die Eigenlogiken der Institution Schule als auch der Organisation Unternehmen, die diese umsetzen sollen, weitgehend vorgegeben ist, sind es letztlich die Entscheidungsträger, die diese Gesetze und Logiken durch ihre Verfügungen umsetzen.“ (Flam 2007: 16)

Laut Gomolla und Radtke (2009) erfolgt die institutionelle Diskriminierung von Migranten/-innen und Minderheiten in zweifacher Weise. Einerseits bestehen gesetzliche Vorschriften wie z. B. Aufenthaltsrecht, Arbeitserlaubnisrecht, Steuerrecht, Sozialversicherungsrecht, Bestimmungen über das Kindergeld etc., die nur bestimmten Bevölkerungsgruppen zugänglich sind. Hierbei behandelt der Staat „die Ausländer“ in Abhängigkeit zu ihrem aufenthaltsrechtlichen Status auf „legale“ Art und Weise unterschiedlich. Derartige rechtliche Differenzierungen zeigen sich für die Marginalisierung und Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen in den westlichen Demokratien verantwortlich. Andererseits ist hier die alltägliche Diskriminierung in Organisationen anzuführen, die durch die Anwendung „ungeschriebener Gesetze“ und Regeln auftritt. Diese scheinbar „unsichtbare“ und empirisch schwer nachzuweisende Diskriminierung ist auch für die Organisation Schule bzgl. ihres Umgangs mit Kindern von Migrantinnen und Migranten zu beobachten. (vgl. Gomolla, Radtke 2009: 19f.)

3.6.2. Institutionelle Diskriminierung in der Schule

Im Folgenden soll der Fokus – in Zusammenhang mit institutionalisierter Diskriminierung in der Schule – verstärkt auf die Institution Schule und nicht nur auf die beteiligten Individuen gelegt werden. Dies ist insofern sinnvoll, als die Mechanismen dieser Diskriminierung unabhängig von den Eigenschaften und Leistungen der Schülern/-innen bzw. den Einstellungen und Haltungen der Lehrer/-innen wirken. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 321).

Zum Erfolg bzw. Misserfolg in der Schule existieren mehrere Erklärungsmodelle. Diese umfassen u. a. Defizite der Schüler/-innen, des Personals und seiner Ausbildung wie auch die national-staatliche Verfasstheit der Schule. Diese Ursachen vermögen aber nicht die örtlichen und zeitlichen Disparitäten der Bildungsbeteiligung unter gleichen bildungspolitischen Rahmenvorgaben zu erklären. Von daher erweist es sich als notwendig, die quantitative und qualitative Struktur des Bildungsangebots, d. h. die Organisation der Schule, näher zu untersuchen. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 322).

„Wenn nun nicht mehr allein die individuelle Leistung zählte, sondern system- und organisationsabhängige Einflüsse auf den Schulerfolg behauptet werden, stünde die Legi-

timität der Statuszuweisung durch die Schule insgesamt zur Debatte.“ (Gomolla, Radtke 2009: 21).

Mechanismen institutioneller Diskriminierung (in) der Schule

Um das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung auf die Schule als Organisation anzuwenden, ist es notwendig, die Schule nicht als feste bürokratische Organisationsform, sondern als Prozess des Organisierens von Unterricht und Selektion zu begreifen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, „wie die systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule das individuelle Verhalten der Rektoren/-innen und Lehrer/-innen prägt, strukturiert und steuert.“ (Gomolla, Radtke 2000: 326).

In weiterer Folge ist für die Anwendung des Konzepts aber auch zu klären, wie die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung in der Schule auf Kinder mit Migrationshintergrund wirken. Diese Mechanismen basieren sowohl auf Formen der *Ungleichbehandlung* von Migrantenkindern im Vergleich zu ihren Mitschülern/-innen aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, aber ebenso auf Formen der *Gleichbehandlung* mit anderen Kindern, wobei Lehrer/-innen ihre spezifischen Voraussetzungen unter vermeintlich universellen Leistungskriterien ignorieren. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 329)

„Die künstliche Gleichmachung von Schüler/-innen mit unterschiedlichstem Sozialisations- und Erfahrungshintergrund und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hat für die deutschen [laut Wojnesitz auch für die österreichischen, Anm.] Lehrer/-innen Entlastungsfunktion. Die Nicht-Wahrnehmung von Unterschieden enthebt sie der Verantwortung, ihren Unterricht zu differenzieren und ein gesondert aufbereitetes Lernangebot zur Verfügung zu stellen, das diesen anderssprachigen Schüler/-innen gerecht würde. [...] Gefährlich ist jedoch der unbewusste Anteil des Phänomens – die Unaufmerksamkeit gegenüber den ‚Anderen‘ aufgrund von Überlastung, Mangel an Geduld und Empathie für die ‚Andersartigen‘, und in manchen Fällen auch das ‚Handeln in gutem Glauben‘, aber aufgrund falscher, klischeeartiger Voraussetzungen.“ (Wojnesitz 2009: 118).

Formelle und informelle organisatorische Handlungsmuster, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund als „Sonderfälle“ behandeln, fallen in die Kategorie direkter institutionalisierter Diskriminierung. Dabei kann es sich aber auch um „positive Diskriminierung“ handeln. Zur formellen Form zählen dabei etwa die bildungspolitischen Lösungen separater Vorbereitungsklassen, welche die Verantwortlichen oft mit fehlenden Deutschkenntnissen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund legitimieren. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 329f.)

Indessen bezieht sich indirekte institutionelle Diskriminierung auf die

„unintendierten Effekte der institutionellen Auswertungsregeln, die zu Praktiken führen, welche die Benachteiligung oder den Ausschluss bestimmter Gruppen (beim Zugang zu Ressourcen, Positionen, Lebenschancen) bewirken. Diese Regeln und Praktiken können [...] hohe gesellschaftliche Legitimität besitzen.“ (Flam 2007: 14).

Wenden Lehrer/innen hingegen gleiche Regeln für Kinder von Migrantinnen und Migranten an, so fällt dies in den Bereich der indirekten Diskriminierung in der Schule. Diese Handlungsstrategie basiert auf der Konstruktion einer sprachlich und kulturell homogenen Schule, durch die spezifische Lernvoraussetzungen und Lebenshintergründe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund keine Berücksichtigung finden. Dieses Prinzip der Gleichbehandlung geht dabei mit der Absicht zur Homogenisierung der Lerngruppen einher. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 331).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass direkte und indirekte Mechanismen miteinander interagieren. Dies ist etwa in frühen Stadien der Schullaufbahn wie auch an späteren Selektionsschwellen zu beobachten. Hier sei etwa auf den vergleichsweise hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Sonder- und Hauptschulen hingewiesen. Daraus lässt sich schließen, dass institutionalisierte Diskriminierung dieser Schüler/innen aus einem komplexen Zusammenhang von Ursachen auf mehreren Ebenen des Schulgeschehens resultiert und Fragen der (Schul-)Organisation in diesem Prozess eine zentrale Rolle spielen. (vgl Gomolla, Radtke 2000: 334).

4. Sprache(n) und Macht in der Schule

„If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.“

Nelson Mandela

Untersucht man die Mechanismen von Machtverhältnissen in einer Migrationsgesellschaft, so spielt die Sprache eine wesentliche Rolle. Allerdings kann sie nicht isoliert von anderen Phänomenen, die sich in Zusammenhang mit Prozessen um Migration abspielen, betrachtet werden. Dabei ist wichtig zu betonen, dass bei der Untersuchung der Mechanismen von Machtverhältnissen in einer Migrationsgesellschaft die Sprache eine wichtige Rolle innehat, aber nicht isoliert von anderen Phänomenen, die im Migrationskontext auftauchen, betrachtet und analysiert werden kann.

Eine Möglichkeit, die Beziehung zwischen Macht und Sprachen in einem Bildungssystem zu untersuchen, besteht darin, die Funktion der Sprache per se bzw. die Funktionen, die Sprache in einer monolingualen Umgebung erfüllt, zu beschreiben. Darüber hinaus kann Sprache in einer Migrationsgesellschaft bzw. im Bildungssystem einer Migrationsgesellschaft untersucht werden.

Die Funktionsmöglichkeit bzw. die Stärke der Sprache besteht darin, dass

„Sprache und Sprechen Voraussetzung, Medium und Konsequenz des Vermögens Einzelner darstellt, sich sozial handelnd zu artikulieren, zu präsentieren und zu verändern. Ohne Sprache, ohne das Vermögen, sich mitzuteilen und in diesem Mitteilen die grundlegende Erfahrung zu machen, erkannt und geachtet zu werden, ist die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit zumindest bedroht, unsicher und infrage gestellt. [...] Sprache ist mächtig, weil sie eine bedeutende Grundlage der Befähigung Einzelner darstellt, sich sozial und gesellschaftlich darzustellen und wirksam zu sein.“ (Mecheril, Quehl 2006: 2f.)

Demzufolge besteht auch ein enger Zusammenhang zwischen dem „sprachliche[n] Kapital eines Individuums“ und seinem Handelsspektrum. Einerseits kann sich ein Sprecher bzw. eine Sprecherin mit zunehmender Sicherheit und Differenziertheit seines/ihres „Repertoire[s] schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauchs“ umso „selbstverständlicher [...] in den Handlungssphären ei-

nes gesellschaftlichen Zusammenhangs bewegen“. (vgl. Mecheril, Quehl 2006: 6) Es besteht also mehr Handlungsmacht. Auf der anderen Seite erfolgt eben genau durch den Gebrauch der Sprache in verschiedenen (Alltags-)Situationen, d. h. in verschiedenen Sphären des Lebens, ein Erlernen dieser bzw. eine Verbesserung der Sprachkenntnisse. Wie viel Einfluss eine Person imstande ist, auszuüben, hängt also zu einem hohen Grad von seiner/ihrer Sprachkompetenz ab:

„Je entfalteter das Sprachvermögen, desto weiter der räumliche und symbolische Handlungsradius. Differenzierung, Bestätigung und Ausbau individuellen Sprachvermögens stellt eine wichtige Bedingung für die räumliche oder symbolische Erweiterung des Handlungsspielraums des Einzelnen dar und vice versa: durch Ausweitung des Handlungsräums erweitert und differenziert sich individuelle Sprachpraxis“ (Mecheril, Quehl 2006: 6).

In einer migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität – der Zwei- oder auch Mehrsprachigkeit – ändert sich der Kontext der Sprache und es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Sprache und Macht. Das ist darauf zurückzuführen, dass einzelnen Sprachen ein unterschiedliches Ausmaß an Macht zukommt. Es entwickeln sich Ordnungssysteme von Sprachen, wobei den einzelnen Sprachen wiederum unterschiedlich hoher Status bzw. unterschiedlich hohes Prestige zukommt, diese als legitim bzw. illegitim gelten. In den folgenden Kapiteln werde ich darauf noch zu sprechen kommen. Personen mit Migrationshintergrund, die in der „Sprache der Mehrheit“ meist über unterdurchschnittliche Kenntnisse verfügen, sehen sich demnach oft mit mangelnden Chancen konfrontiert. Aufgrund der Sprachbarrieren haben sie beschränkte Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten gesellschaftlichen Kreisen, was zur Folge hat, dass sie ihre Kenntnisse der „herrschenden“ Sprache nicht bzw. nur bedingt verbessern.

„Es geht darum, Sprache und Sprechen ihrem Wesen nach als Praxen zu verstehen, die die universelle auf eine Vielzahl von Handlungsvermögen sowie Selbst- und Weltverständnisse virtuell bezogene Sprach- und Sprechkompetenz durch Spezialisierung immer weiter einschränken. Sprache ermöglicht und sie verhindert. [...] Sprachmacht, Unumgänglichkeit und Totalität der Macht wirkt in und durch Sprache.“ (Mecheril, Quehl 2006: 5).

In diesem Zusammenhang ist auch das Phänomen des Linguizismus von Bedeutung. Dies ist

„eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. [...] Ein durch Sprache soziale Ungleichheit erzeugendes Mittel ist der Linguizismus.“ (Dirim 2010: 91f.)

Dabei kann sich Linguizismus sowohl im privaten als auch im öffentlichen Umfeld bzw. in verschiedenen Weisen manifestieren.

Heute spricht man im Vergleich zu früheren Praxen des Linguizismus, die offen waren, über Neo-Linguizismus. In demokratischen Gesellschaften wurden verdeckte Formen des Linguizismus praktiziert. Historischer Linguizismus war ein staatlich legitimiertes Macht- und Unterdrückungsmittel, wohingegen der Neo_Linguizismus schwerer aufzudecken ist, da er subtil bzw. versteckt hinter harmlos klingenden Bezeichnungen wirkt. Neo-Linguizismus tritt in der Form von Geboten statt Verboten auf. Dabei werden im Neo-Linguizismus „die Anderen“ nicht offen, sondern durch ausschließende Inklusion einer gewünschten Sprache exkludiert. Die multilinguale Realität wird im Neo-Linguizismus ignoriert und unterschätzt, die Majoritätssprache als unerreichbarer Standard dargestellt. Man könnte sagen, dass Neo-Linguizismus die Rolle hat, die „sprachlich Anderen“ der Nationalsprache des Staates zu unterwerfen (vgl. Dirim 2010: 109).

Die aufgrund der Migration eintretenden Wandlungsprozesse hatten auch verschiedene sprachliche Transformationen zur Folge:

„In den letzten Jahren wurden in mehreren Migrationsgesellschaften im Rahmen von ethnografischen soziolinguistischen Forschungsarbeiten spezifische Wandel der mündlichen Varietäten von Sprachen dokumentiert, die vor allem auf die Anwesenheit von MigrantInnen zurückgehen.“ (Dirim, Mecheril 2010a: 111)

Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. die daraus sich ergebenden Phänomene bzw. Sprachformen auch vernachlässigt bzw. diskreditiert werden:

„Auffallend ist insgesamt die negative Perspektive auf die einwanderungsspezifischen sprachlichen Transformationen in der Gesellschaft, die mit einer Reihe von Verände-

rungen einhergehen, nämlich sprachlichen Diversifizierungen wie im Falle der [...] ethnolektalen Verwendung des Deutschen“ (vgl. Dirim 2010: 108).

Zudem ist in der Institution Schule das bereits genannte Phänomen des „monolingualen Habitus“ erkennbar. Abgesehen davon, dass sich die Kommunikation im Unterricht auf eine Sprache (in diesem Fall das Deutsche) beschränkt, findet auch nur eine Standardform einer Sprache Akzeptanz: das Hochdeutsche. Die Ergebnisse einer Studie Inci Dirims zeigen, dass es sich dabei um eine alltägliche Praxis in der Schule handelt.

Migrantensprachen, ethnolektale Sprechweisen und Deutsch als Zweitsprache finden in der Schule eine Abwertung. In seltenen Fällen kommt es auch zu einem „Verbot“ von Sprachen. Häufiger ist allerdings ein „Sprachgebot“, also ein verschleiertes Verbot, anzutreffen. Das hindert die Schülerinnen und Schüler daran, eigene Ausdrucksformen zu entwickeln, weshalb dies auch keine sinnvolle pädagogische Maßnahme für den Erwerb einer anderen Sprache darstellt. Dabei sollten die Lehrkräfte die Angebote des Deutschen so gestalten, dass sie auf die Schülerinnen und Schüler motivierend wirken, anstatt die Legitimität der nicht-deutschen Herkunfts-sprachen als Kommunikationsmittel in Frage zu stellen (vgl. Dirim 2010: 102).

Wenn man in Betracht zieht, welche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in punkto Eigenschaften der Kinder und ihrer Eltern, familiäres Umfeld und soziales Milieu (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 322) bestehen, was auch sprachliche Mängel nach sich zieht, so ist die aktuelle Situation im Bildungssystem Österreichs als durchaus problematisch zu charakterisieren.

Die Praxis der Mehrsprachigkeit von Personen und Familien mit Migrationshintergrund verdeutlicht, dass individuelle Bi- und Multilingualität und die Vielfalt sprachlicher Disponiertheiten auf Dauer eine zentrale Herausforderung für das Erziehungs- und Bildungssystem in Migrationsgesellschaften darstellen. (vgl. Mecheril, Quehl 2006: 1)

4.1. Monolingualer Habitus

Ingrid Gogolin beschäftigt sich in ihrem Werk „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ mit dem einsprachigen und monokulturellen Habitus der Institution Schule, der in den Bildungssystemen des deutschsprachigen Raumes noch immer Bestand hat. Dieser Habitus steht im Kontrast zur Realität der multilingualen und –kulturellen Schülerschaft in Österreich:

„[...] das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen bildete im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis heraus. Dieses trägt bis heute – und zwar umso sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist. Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf.“ (vgl. Gogolin 2008: 3)

Der monolinguale Habitus erleichtert die Kommunikation im alltäglichen Leben, er sichert den Umgang mit Neuerungen und ungewohnten Situationen. Mit anderen Worten ermöglicht es der Habitus, das System, auch unter veränderten Bedingungen – was in diesem Fall ein starker Zustrom von Leuten mit Migrationshintergrund ist – stabil zu halten. Anders ausgedrückt garantiert der Habitus die Stabilität eines Systems bei sich verändernden Bedingungen, wenn etwa ein starker Zustrom von Personen mit Migrationshintergrund gegeben ist. Der monolinguale Habitus resultiert so gesehen aus einem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität in einem Schulsystem:

„Die im Habitus liegenden Praktiken und Praxisformen ermöglichen es ihren Inhabern, unvorhergesehene und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten. Zugleich impliziert das Konzept die Tendenz des Habitus zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen.“ (Gogolin 1994: 31).

Soweit sind diese monolingualen Praktiken plausibel zu erklären, was allerdings nicht als Rechtfertigung derselben missverstanden werden soll. Aufgrund der Ignoranz und gewissermaßen Konservierung dieser Dominanzverhältnisse (vgl. Mecheril, Quehl 2006: 7) ist eine systematische Untersuchung der Praxisformen des monolingualen Habitus umso wichtiger.

Jeder Habitus ist vordergründig unbewusst und bietet somit eine bestimmte emotionale Sicherheit. Dementsprechend schwierig gestaltet sich die Änderung eines Habitus:

„Die Perspektive der Veränderung, gar Überwindung eines Habitus setzt die Näherung über seine Geschichte geradezu voraus, denn sie bedeutet den Versuch, die verinnerlichten Strukturen, einverleibten Weltsichten, die das Handeln regieren, dem Unbewußten zu entreißen.“ (Gogolin 1994, 35f.).

Zur Klärung des Phänomens des monolingualen Habitus verwendet Gogolin als theoretischen Bezugsrahmen Pierre Bourdieus Konzept des Habitus als „Erzeugungsmodus von Praxisformen“ (vgl. Bourdieu 1979: 64) Bourdieu zufolge handelt es sich beim Habitus um ein System von dauerhaften Dispositionen, welches alle historischen Erfahrungen integrierend, als Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsmatrix im Alltagsleben fungiert. (vgl. Bourdieu 1976: 169) In seiner Theorie kommt dem Habitus eine Doppelfunktion zu. Er ist zugleich Struktur und Praxis. Formen des Habitus, so Bourdieu, wirken als „strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken.“ (Bourdieu 1979: 164f.)

Als Basis des Habitus fungieren Klassenzugehörigkeit und kollektive Geschichte. In diesem Rahmen realisiert sich der Habitus in individueller Erkenntnis. Der Grundhabitus entwickelt sich im Rahmen der Familie, um sich im Laufe der Biographie durch verschiedene Lebensumstände zu verändern. Der Habitus unterscheidet sich somit auch innerhalb einer Klasse, zumal keine Individualgeschichte einer anderen völlig gleicht. Jedoch handelt es sich dabei um geregelte Abweichungen vom typischen kollektiven Habitus. (vgl. Steinrücke 1988: 92-95)

Das Konzept der Habitus im Zusammenhang mit der Kategorie der „Lebensstile“ ermöglicht es weiters, berufstypische Haltungen, Handlungsweisen und Produkte als fachspezifischen Habitus aufzufassen (vgl. Gogolin 2008: 311):

„Im Habitus eines Menschen kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die ‚Prägung‘, die er durch diese Zugehörigkeit erfahren hat.“ (Treibel 1995: 210)

Eine der wichtigsten Eigenschaften des monolingualen Habitus hinsichtlich der Situation an österreichischen Schulen ist die gewünschte Aufrechterhaltung des Status quo, wonach eine Sprache die dominierende ist. (vgl. Krais 1989: 53)

4.1.1. Die Verfestigung des monolingualen Habitus durch die Lehrerschaft

Im Lehrerberuf liegen gemäß Gogolin im Hinblick auf „Ausbildung, soziale[r] Lage, und Umstände[n] der Berufsausübung so viele gemeinsame, zugleich von anderen Berufen abgrenzbare strukturelle Merkmale und Bedingungen materieller Existenz, daß von der Ausbildung eines spezifischen Habitus gesprochen werden kann“. (Gogolin 2008, 31-32).

Die Lehrerinnen und Lehrer, die im österreichischen Bildungssystem zum größten Teil deutscher Muttersprache sind, tragen zur Erhaltung des „monolingualen Habitus in der Schule“ bei, wobei die Mechanismen dieses Phänomens näher zu untersuchen sind:

„Die monolinguale Orientierung der Lehrerschaft als eine habituelle Praxisform zu begreifen, ermöglicht es, Geschehen besser zu verstehen, das bei isolierter Betrachtung einzelner Aspekte – Einstellungen, Wissensbestände, Handlungsbedingungen – eher unerklärlich bleibt, weil es in sich selbst so widersprüchliche Züge zeigt.“ (Gogolin 2008: 32).

4.1.2. Die Ebenen der Untersuchung des Habituskonzepts in der Schule

Eine Untersuchung des monolingualen Habitus ist laut Gogolin aus drei Perspektiven möglich: als problemgeschichtliche Betrachtung mit dem Ziel, die Genese des Habitus der Lehrerschaft nachzuvollziehen; als Befragung pädagogisch Gebildeter, um Hinweise auf die heutige Ausprägung des monolingualen Habitus zu gewinnen und schließlich in der Form von Beobachtungen und Gesprächen an einer Schule, um die Strategien der Bewältigung sprachlicher Vielfalt kennenzulernen und einen Eindruck bzw. Überblick zum praktischen Handeln der Lehrerschaft zu erhalten. (vgl. Gogolin 2008: 35)

Die Untersuchung von Ingrid Gogolin konzentriert sich insbesondere auf Haltungen und Handlungsweisen der Lehrerschaft. (vgl. Gogolin 2008: XI) Daraus ist zu schließen, dass Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Praktiken „Träger“ des monolingualen Habitus sind, obwohl dieser Habitus in der Institution Schule an sich – in der Lehrkräfte nur ein Teil des Systems sind – verankert ist.

4.2. Der Mythos der einsprachigen Schule

Die Anfänge des monolingualen Habitus liegen in der Zeit der Konstituierung des bürgerlichen deutschen Nationalstaats, in dem Kultur als Nationalkultur bzw. „gemeinsame Kultur“ und das Deutsche als Muttersprache der Deutschen proklamiert wurde. Damit erlangte der Mythos der Nation Legitimität, die ihren höchsten Ausdruck wiederum in der deutschen Sprache fände. Der Begriff der Nation wurde als Zusammenschluss von Sprache und nationalem Selbstverständnis

bzw. der nationalen Homogenität definiert. Das führte dazu, dass in der deutschen Schule Monolingualität der Normalfall, Bilingualität hingegen die Ausnahme ist:

„Die historischen Wurzeln des heutigen sprachlichen Habitus der Lehrerschaft sind in der Zeit zu suchen, in der sich das deutsche staatliche Schulwesen herauszubilden begann, das allmählich jene Formen annahm, die noch heute in vielen Strukturmerkmalen sichtbar sind.“ (Gogolin 2008: 41)

Dieser Mythos des einsprachigen, monokulturellen Nationalstaats hat bis heute Bestand, weshalb Homogenität nach wie vor der wünschenswerte „normale“ Zustand in der Schule ist. Sprachliche, kulturelle, nationale sowie soziale Übereinstimmung in einem Klassenzimmer stellen somit den Idealzustand dar:

„Die Unterlassung der Pflege bzw. die Unterdrückung bestimmter Sprachen als Folge des genannten Ausschlussdenkens zeigt bereits an, dass – und das wäre ein Argument, für die Betrachtung der sprachbezogenen und sprachenpolitischen Diskurse mit dem Konzept des (Neo-)Linguizismus – linguistische Mittel dort eingesetzt werden, wo noch im Nationalstaat (noch) ein Kampf zwischen Monolingualität und Multilingualität ausgefochten wird. Dort, wo der monolinguale Habitus droht aufgeweicht zu werden, wird allerdings ein Kampf mit ungleicher Machtverteilung geführt, da die Nationalsprache und deren Sprecher/innen die größere Stärke besitzen. Der Neo-Linguizismus richtet sich dann gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native speaker‘ sprechen, in Form von unbewussten oder bewusst vollzogenen Handlungen.“ (Dirim 2010: 97)

Derartige Vorstellungen entsprechen aber nicht einer von intensiven Migrationsbewegungen geprägten Realität:

„Schwierigkeiten des schulischen Systems spiegeln allzu häufig gesamtgesellschaftliche Schwierigkeiten. Die österreichische Politik und Gesellschaft hat es in den letzten Jahren versäumt, sich rational mit der Migrationstatsache auseinanderzusetzen. Über lange Zeit hat die Bildungspolitik die Auseinandersetzung mit dieser Realität verschlafen, damit einhergehend die Revision von Normalitätskonzepten und die Modifikation von Routinen der Bildungsinstitutionen. Die schlaftrigen Versäumnisse einer unangemessenen Bildungspolitik und einer damit verbundenen schulischen und außerschulischen

Bildungspraxis haben zur Bewahrung von Ungleichheiten in den Bildungsverläufen einer Migrationsgesellschaft beigetragen.“ (Arens, Dirim u.a. 2011: 2)

Es ist immer öfter der Fall, dass Schüler/innen die Erwartungen und Anforderungen der Schule, die immer noch nach Homogenität strebt, nicht befriedigen können:

„Es ist zu erwarten, dass das Bildungssystem zukünftig vermehrt mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert wird, die nicht ohne weiteres die „Mitgliedschaftsrolle“ (...) erfüllen, die die Schule ihnen zugeteilt hat. So erwartet die Schule nicht nur sprachliche Kenntnisse, eine linguale und kulturelle Disponiertheit, sondern sie erwartet SchülerInnen, die wissen, was es in deutschen Schulen (laut Wojnesitz auch in österreichischen Schulen – Anm.) heißt, ‚ein Schüler‘ zu sein.“ (Wojnesitz 2009 91-92).

Die Ergebnisse der Interviews im Rahmen dieser Forschungsarbeit bestätigen, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, sich in vielen Fällen auf Deutsch nicht richtig bzw. nur schlecht ausdrücken und zum Teil dem Unterrichtsstoff nur unzureichend folgen können. Herkunftssprachen der Schüler/innen finden im Unterricht keine Berücksichtigung, während die Verwendung der Muttersprache in manchen Fällen gar verboten wurde.

Die Kinder sind also damit konfrontiert, dass ihre Herkunftssprache und damit ein großer Teil ihrer Identität in der Schule gewissermaßen unerwünscht sind. Um ihre Muttersprache sprechen zu können, erfolgt dann in vielen Fällen ein Rückzug von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Und damit tritt das Gegenteil der ursprünglichen Intention ein: Anstatt der Integration der Kinder und Jugendlichen in den Klassen bzw. in den Schulverband kommt es zur Abdrängung in „ethnische Nischen“. (vgl. Wojnesitz 2009: 92) Roth gibt etwa zu bedenken:

„Solange die Migrationssprachen im öffentlichen Raum illegitim bleiben und in den Raum der Familie verwiesen werden, wirkt das monolingual verfasste Bildungswesen als Produzent so genannter ethnischer Nischen. [...] Die Anerkennung der Legitimität einer Sprache im Kontext von Bildung führt augenscheinlich zu einer Befreiung aus der „ethnischen Nische“: Wo das Deutsche allein legitime Sprache ist, müssen sich die Kinder in die Kleingruppe zurückziehen, um ihre Familiensprache verwenden zu können. Sind die Familiensprachen hingegen öffentlich legitimiert – und das verläuft über ihre Verwendung durch die Lehrerinnen und Erzieherinnen als offizielle „Agentinnen“

des Bildungssystems – ist die als „ethnisch“ apostrophierte Nische überflüssig und die Kinder gruppieren sich nach individuellen Vorlieben, Freundschaft oder situativen Bedingungen.“ (Roth 2006, 350f.)

Das zentrale migrationspädagogische Ziel muss es also sein, Kommunikationsfähigkeit für die ganze, vielsprachige Schülerschaft zu ermöglichen:

„Insofern benötigen wir ein (schulisches) Bildungssystem, das allen Schülern und Schülerinnen ermöglicht, ein instrumentell angemessenes (durchaus mit migrationsspezifischen Anteilen versetzt, wie z. B. Akzenten) Deutsch in Wort und Schrift zu erlernen. Abwegig, zynisch oder böse ist hierbei, die Schülerinnen und Schüler (oder deren Eltern), gleich ob sie nun als mit und ohne „Migrationshintergrund“ gelten, allein für den Erwerb des Deutschen verantwortlich zu machen. Es ist die Aufgabe des schulischen Systems, sich so auf die Schülerinnen und Schüler Österreichs einzustellen, dass diese in der Schule auf Grund pädagogischer Strukturen ein funktional angemessenes und respektiertes Deutsch in Wort und Schrift erlernen. Hierzu ist es auch grundlegend, dass Abschied genommen wird von der Normalitätsfiktion, die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler Österreichs sei selbstverständlich Deutsch. Wo diese Fiktion nicht überdacht und durch andere Konzepte ersetzt wird, werden sprachbiographische Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen systematisch in zunächst schulische Unterschiede, sodann soziale Ungleichheiten verwandelt (um dann am Ende womöglich ‚die Migranten‘ dafür verantwortlich zu machen).“ (Arens, Dirim u.a. 2011: 5)

4.3. Die Entstehung legitimer und illegitimer Sprachen durch Pädagoginnen und Pädagogen

Aus einer rassismuskritischen und migrationspädagogischen Perspektive hat die Sprache nicht nur die Rolle eines Mittels der Kommunikation, der Identitätsdarstellung und des Lernens – sie stellt auch ein Medium sozialer Distinktion dar. In diesem Sinne sind Sprache und Spracherwerb als soziale Praxis zu verstehen, als

„ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich nicht nur unterschiedliche Sprachvarianten und –formen finden, sondern diesen Varianten vielmehr ganz unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet sind“. (Mecheril, Quehl 2006: 7)

Es ist problematisch, diese Dimension von Sprache und Macht nicht zu berücksichtigen, weil „Dominanzverhältnisse durch Ignorierung maskieren und konservieren“ entstehen. (Mecheril, Quehl 2006: 7) Bourdieu plädiert dafür, das Verhältnis zwischen Sprache und sozialen Praktiken mehr in Betracht zu nehmen. Sprache als Ressource ist nicht allen Sprechenden in gleichem Maße verfügbar und zugänglich, weshalb durch sie auch soziale Unterschiede entstehen.

4.3.1. Bourdieus Theorien des Sprechens aus „Was heißt sprechen?“

Pierre Bourdieu kritisiert in seinen Ausführungen zu „legitimen“ bzw. „illegitimen“ Sprachen die strukturelle Linguistik, nämlich die Sprachtheorie von de Saussure und von Chomsky, die mit der Sprache als Untersuchungsobjekt ein Ideal konstruiert hätten, das der sprachlichen Realität nicht entspricht:

„Bourdieus Einwand gegen diesen Aspekt von Chomskys Theorie lautet, der Begriff Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit eines idealen Sprechers zur Generierung einer unbegrenzten Folge von grammatischen Sätzen, sei einfach zu abstrakt. Die Art Kompetenz, die *wirkliche* [Hervorhebung jeweils im Original, Anm.] Sprecher besitzen, sei nicht eine Fähigkeit zur Generierung einer unbegrenzten Folge von grammatischen Sätzen, sondern vielmehr eine Fähigkeit zur Produktion von Ausdrucksweisen, die in bestimmten Situationen angemessen sind, das heißt, die Fähigkeit zur Produktion der *richtigen* Ausdrucksweise zum *richtigen* Zeitpunkt. [...] Wer spricht, muss sicherstellen, dass er unter den gegebenen Umständen zum Sprechen befugt ist.“ (Bourdieu 2005: 8f.)

Die strukturelle Linguistik, so Bourdieu, unterscheide das Sprechen bloß als Text, während die Bedeutung der Sprachkompetenz, des Spracherwerbs und der Einstellung und Disposition zur Sprache als Dimensionen der Sprache nicht eingeschlossen werden würden. Sie konstituiere Sprache demnach als Untersuchungsgegenstand, unabhängig von ihrer Verwendung. Zwischen der Sprache und ihrer Realisierung bestehe demnach kein Unterschied.

Er unterscheidet weiters zwischen der Sprache als Untersuchungsobjekt der Wissenschaft, die Sprache als „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (Bourdieu 1993, 60) beobachtet und der Sprache der Sprechenden, für die Sprache ein Mittel zur sprachlichen Praxis darstellt.

Vereinheitlichungsprozesse hin zur legitimen, offiziellen Sprache setzten in Frankreich im 14. Jahrhundert, in Deutschland im 18. Jahrhundert ein. In diesen Zeitraum fällt auch der Beginn des Konflikts um die „legitime“, also zwischen der offiziellen Sprachweise und den anderen Sprechweisen, der im Übrigen bis heute anhält. Dabei steht in dieser Debatte die symbolische Macht im Vordergrund, die Herstellung einer sozialen Realität, in der verschiedene Sprachvarianten als illegitim gelten.

„Die Durchsetzung der legitimen Sprache gegen die Idiome und Patois gehört zu den politischen Strategien, mit denen [...] die politische Errungenschaften der Revolution auf Dauer verankert werden sollen. [...] Der Konflikt zwischen dem Französisch der revolutionären Intelligenz und den Idiomen ist ein Konflikt, bei dem es um symbolische Macht, um die Formierung und Re-Formierung von Denkstrukturen geht. [...] Es geht darum, einer neuen Sprache der Macht mit neuem politischen Vokabular Anerkennung zu verschaffen“ (Bourdieu 2005, 52f.)

Bourdieu führt auch die Konsequenzen an, die aus einer derartigen Normierung von Sprachen resultieren – die soziale Wertung der Sprachen produziert soziale Unterschiede,

„die es bereits im Gebrauch und durch den Gebrauch gibt und die objektiv von ihrer Position in der Hierarchie der Sprachstile geprägt sind, deren Ordnung ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen ist“. (Bourdieu 2005, 60)

Die Distinktionen und Bewertungen der Sprachen erfolgten nicht aufgrund ihrer strukturalen Merkmale, sondern aufgrund der sozialen Umstände ihrer Produktion:

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, [...] die als rezipierbar anerkannt werden können. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt [...].“ (Bourdieu 2005, 60)

Mit Hilfe der Methodik und dem Vokabular der Ökonomie beschreibt Bourdieu die Konsequenzen einer derartigen Normierung von Sprachen: Die soziale Wertung der Sprachen produziert soziale Unterschiede – eine ungleiche Verteilung des Sprachressourcen und eine ungleiche Verteilung der Zugangsmöglichkeiten:

„Die Entstehung eines Sprachmarktes schafft die Voraussetzungen für die objektive Konkurrenz, in der und durch die die legitime Sprachkompetenz als sprachliches Kapital fungieren kann, das bei jedem sozialen Austausch einen Distinktionsprofit abwirft. [...] Da sich der Distinktionsprofit daraus ergibt, dass das Angebot an Produkten (oder Sprechern) auf einem bestimmten Niveau der sprachlichen Qualifikation geringer ist, als es wäre, wenn alle Sprecher die gleichen Bedingungen für den Erwerb der legitimen Sprachkompetenz hätten, verteilt er sich logischerweise entsprechend den Chancen des Zugangs zu diesen Bedingungen, das heißt entsprechend der Position in der sozialen Struktur.“ (Bourdieu 2005: 61).

Die Schule als Organisation soll nun als Teil des Systems, das die Differenzen zwischen den sprachlichen Praxen in der Migrationsgesellschaft anfertigt, verstanden und analysiert werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie sich die Herstellung (il)legitimer Sprachen in der Institution Schule konkret auswirkt. Jedenfalls resultieren die durch Pädagoginnen und Pädagogen geschaffenen legitimen und illegitimen Sprachen aus dem monolingualen Habitus in den Schulen, wobei dieses Phänomen zeigt, dass Sprache einen Raum und ein Medium sozialer Distinktion darstellt,

„denn die Schule ist die Institution, die die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder ignoriert. Schließlich, überführt sie die Sprachpraxen ihrer SchülerInnen in unterschiedliche gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Positionen.“ (Dirim, Mecherial 2010a: 105).

Im deutschsprachigen Raum erfolgt der Unterricht bzw. die Bildung der Schülerinnen und Schüler in Hochdeutsch. Problematisch sind dabei aber die sprachliche Heterogenität bzw. kulturelle und nationale Unterschiede in der heutigen Schule. Von daher ist eine solche Distinktion nicht plausibel. Die im offiziellen Raum Schule gesprochene und geschriebene Sprache entspricht jedenfalls nicht der alltagsweltlichen sprachlichen Realität der Schüler/innen.

Die Selbstverständlichkeit der Bevorzugung einer Sprache – der monolinguale Habitus und damit verbundene Phänomene, die sich wechselseitig konstituieren – entstanden im Zuge der Vereinheitlichungsprozesse von Sprache, Kultur und Volk. Im institutionellen Zentrum dieses Konstitutionsprozesses steht die nationale Schule, die eines der wichtigsten Instrumente für die Konstruktion der Ethnizität als Sprachgemeinschaft und Sprachvermögen als ethnische Zugehörigkeit darstellt (vgl. Dirim, Mecheril 2010a: 106).

Die große Bedeutung der Institution Schule liegt darin begründet, dass sie „mit einer Vielfalt gesellschaftliche Positionen repräsentierender Sprachweisen zu tun hat“ (Mecheril, Quehl 2006: 12). Zudem ist die Schule als Institution ein zentrales Moment des Systems, das die Macht hat, den unterschiedlichen Sprach- und Sprechweisen verschiedene Werte der Anerkennung zuzuordnen.

Die Unterscheidung zwischen dem „legitimen“ und „illegitimen“ Sprechen stellt auf allen entscheidenden Ebenen ein strukturelles Merkmal der Schule dar. An dieser Stelle erscheint es wichtig, den Prozess der Herstellung dieses Unterschiedes wie auch dessen Folgen näher zu betrachten:

- (1) Eine Ordnung der Unterschiede „legitim – illegitim“ wird produziert.
- (2) Durch die Praxis des Schulpersonals, Lehrpläne, Schulbücher und darauf aufbauende Unterrichtsvorhaben und –organisationsformen, d. h. die quantitative und qualitative Struktur des Bildungsangebots werden diese Unterschiede manifest.
- (3) Bei manchen Kindern (z. B. jenen mit Migrationshintergrund), welche nicht über das Ausmaß an lingualen, und sozialen Ressourcen verfügen, die von ihnen in der Schule erwartet werden, tritt das Phänomen der „Dissonanz“ auf – als Folge von Benachteiligungen in schulischen und außerschulischen Bereichen. Dies gilt insbesondere auf dem Gebiet der Sprache:

„Prominente Beispiele für die Dissonanz [...] zwischen den [...] Angeboten und Erwartungen der Schule und ihrer SchülerInnen finden sich im Themenbereich ‚Sprache‘. [...] Zum einen erwartet die Schule SchülerInnen, die Deutsch in einem bereits differenzierteren Maß sprechen können, sie formuliert zweitens in der Regel kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot und tut dies drittens häu-

fig in einer Weise, die nicht an die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der SchülerInnen anschließt.“ (Dirim, Mecheril 2010b: 130f.).

Aus einer rassismuskritischen Perspektive bedeutet die Unterscheidung zwischen legitimem und illegitimem Sprachgebrauch eine „Verkörperung“ des Rassismus – treffender ausgedrückt: Neo-Rassismus – dar, zumal gegenwärtige rassistische Unterscheidungen ohne explizite Rassenkonstruktion, aber mit Bezug auf das Konstrukt „kulturelle Differenz“ operieren. (vgl. Balibar 1990)

Das System der Unterscheidung legitimer und illegitimer Sprechweisen produziert weiters neue, mehr oder weniger subalterne Legitimitätsordnungen. Die Legitimität von Sprache ist kontextspezifisch. Sprachvermögen soll als kontextualisierte Praxis verstanden werden, wobei die Kontexte des Sprechens und der Legitimität in den dynamischen Prozessen einer Migrationsgesellschaft sich ständig modifizieren und verändern (vgl. Mecheril, Quehl 2006: 14).

Die Problematik des Sprachkonflikts in der Schule besteht darin, dass Kinder, solange die Schule ihnen nicht die angemessene Unterstützung im Erwerb des schulsprachlichen Deutsch ermöglicht, die Leidtragenden dieses Konflikts sind. Diese notwendige Unterstützung soll die Bedingungen der Lebenswelt und die prekären Verhältnisse, in denen viele Familien mit Migrationshintergrund leben, berücksichtigen und die Vorteile der Mehrsprachigkeit anerkennen. Nur auf diese Art und Weise ist eine derartige Unterstützung wirkungsvoll. (vgl Dirim, Mecheril 2010a: 108f.).

4.4. Die Berücksichtigung sprachlicher Realität in der Schule

In der Realität des Schulalltags sind alle Kinder, auch jene mit Migrationshintergrund, angehalten, eine als legitim geltende offizielle Sprache (in Österreich: Hochdeutsch) zu sprechen. Der Rahmen der offiziellen schulischen Kommunikation, der durch eine an Schriftsprachlichkeit orientierte Fachsprache definiert ist, entspricht aber oft nicht der sprachlichen Realität, in der Kinder etwa mehrere Varianten des Deutschen sprechen. Diese verschiedenen Formen zeugen wiederum von der Mehrsprachigkeit. Angesicht dieser Umstände ist abschließend festzustellen, dass die Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem keine ausreichende Betrachtung erfährt. Die Bildungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen für Schülerinnen und Schüler in Österreich sind somit sehr unterschiedlich:

„Entgegen dem programmatischen Selbstverständnis des Schulsystems und vieler Bildungspolitiker bildet das deutsche Schulsystem [...] die sozialen Eingangsdifferenzen der Schüler/innen als schulische Differenzen ab und trägt damit zu einer folgenreichen Festschreibung und Verfestigung von Ungleichheit bei.“ (Dirim, Mecheril 2010b: 127).

Die Aufgabe des Bildungssystems ist es schließlich, den Schülerinnen und Schülern durch die entsprechenden pädagogischen Strukturen das Erlernen eines funktional angemessenen Deutsch in Wort und Schrift zu ermöglichen. Von daher ist es von entscheidender Bedeutung, die Einstellung abzulegen, wonach die Erstsprache der Schüler/innen in Österreich Deutsch sei.

Sofern diese Normalitätsfiktion beibehalten wird, entstehen aus diesen sprachbiographischen Unterschieden zwischen den Schülern/-innen systematisch Unterschiede hinsichtlich der schulischen Leistung und schließlich soziale Ungleichheiten:

„In einer pädagogisch gehaltvollen Analyse der Bedeutung und der Funktion von Sprache geht es also nicht allein darum, das Ausbilden von Sprach-Kompetenz in einem traditionell semiotischen Sinne zu untersuchen und zu beschreiben. Der schriftliche und mündliche Gebrauch von Sprache ist eine soziale Praxis, die nicht nur etwas mit dem Vermögen zu tun hat, Äußerungen hervorzubringen, die als semantisch und grammatisch angemessen gelten, sondern ist geknüpft an Bedingungen eines differenziellen Systems der Legitimität des Gebrauchs.“ (Mecheril, Quehl 2006: 7).

5. Methodische Vorgehensweise

„When something difficult happens, the first step is not to fix it. The first step is to acknowledge it.“

Thich Nhat Hanh

Für die empirische Erhebung in dieser Arbeit verwendete ich qualitative Methoden bzw. die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, wobei die Gründe für die Methodenwahl im Folgenden näher erläutert werden sollen. Darüber hinaus finden sich im folgenden Abschnitt auch allgemeine Grundüberlegungen zur qualitativen Forschungsmethode. Diese wurden im Vergleich zu quantitativen oftmals als „unwissenschaftlich“ bezeichnet. Dabei richtete sich die Kritik v. a. darauf, dass die Analyseergebnisse mangels standardisierter Schemata subjektiv seien und kleine Fallzahlen bearbeitet werden würden, die keine repräsentativen Ergebnisse zuließen. In Reichertz heißt es dazu:

„Trotz aller Beteuerungen und Beschwichtigungen von der einen oder anderen Seite kann von einer Gleichgewichtigkeit der quantitativen und qualitativen Methoden noch keine Rede sein. [...] Denn die sprunghafte und sehr schnelle Ausweitung der Methodenausbildung (noch vor der Entwicklung und Kanonisierung von Geltungskriterien) produziert nicht nur mehr gute Arbeiten, sondern naturgemäß noch mehr schlechte.“
(Reichertz 2007: 4)

Allerdings stellen qualitative und quantitative Forschungsmethoden keinen Gegensatz dar und können durchwegs miteinander kombiniert werden, wie Flick einwirft.

„[E]s gibt eine starke Tendenz, qualitative und quantitative Methoden zwei unterschiedlichen Methodenparadigmen zuzuordnen. [Dennoch] existieren seit längerem eine Reihe von Arbeiten, welche versuchen methodische und methodologische Grundlagen für eine Integration beider Ansätze zu entwickeln.“ (Flick 2012: 299)

5.1. Zur qualitativen Forschung

Flick charakterisiert die theoretischen und praktischen Vorteile der qualitativen Forschung wie folgt:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (ebd.: 14)

Um die Phänomene bzw. Erscheinungen des Bildungssystems in einem Land wie Österreich zu beschreiben, erscheint es daher plausibel, qualitative Methoden zu verwenden, berücksichtigen doch gerade diese stark „die Perspektive der Betroffenen“.

„Qualitative Forschung ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch ‚näher dran‘ als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten arbeiten. [...] Damit wird häufig ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon deutlich, was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt.“ (ebd.: 17)

Qualitative Forschung ermöglicht detaillierte Beschreibungen eines Sachverhalts und begünstigt insofern neue Erkenntnisgewinne, als das Unbekannte im scheinbar Bekannten ersichtlich wird. Sie nutzt das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel. (vgl. ebd.)

Flick zufolge soll qualitative Forschung aber auch der Theoriebildung Beistand leisten:

„Die genaue Beschreibung von Lebenswelten soll zu einem besseren Verständnis spezifischer kultureller Selbstverständlichkeiten, Handlungsformen und –strategien beitragen, um Strukturen und Muster ihrer sozialen Reproduktion sowie ihre Eigenrationalitäten zu erkennen.“ (Flick 2012: 106)

Im Rahmen der qualitativen Forschungsarbeit soll bei den Beschreibungen keine Verdoppelung bzw. kein Abbild der Wirklichkeit vorgenommen werden. Ziel ist vielmehr eine Re-Konstruktion und Analyse der Wirklichkeit mit Hilfe von aus Interviews und Dokumenten gewonnenen Daten. (vgl. ebd.: 106)

Im Zentrum der von mir durchgeführten Interviews stand die Frage, wie sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihre Ideallehrkräfte vorstellen bzw. welche Erwartungen sie an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund stellen.

Die Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Schüler/innen mit Migrationshintergrund bietet die Möglichkeit, das komplexe System und die Organisation der Schule sowie alle Aspekte, die in diesem System eine Rolle spielen und miteinander in Verbindung stehen, zu untersuchen. Dies sind u. a. die Eigenschaften der Kinder und ihrer Eltern, deren familiäres Umfeld und soziales Milieu, die Kompetenzen und Einstellungen des Schulpersonals, die nationalstaatliche Verfasstheit der Schulen (vgl. Hauff: 1992), die in Verbindung mit dem „monolingualen Habitus“ steht, und schließlich die quantitative und qualitative Struktur des Bildungsangebots. (vgl. Gomolla, Radtke 2000: 322)

Auf diese Art und Weise ist eine Re-Konstruktion und Analyse der Schulrealität in der Form möglich, wie sie Flick vorschlägt.

5.1.1. Konstruktivismus und Mimesis

Konstruktivismus stellt eine der wichtigsten Hintergrundtheorien der qualitativen Sozialforschung dar. Der Begriff fasst dabei verschiedene konstruktivistische Ansätze, die das Verhältnis zur Realität problematisieren, indem sie konstruktive Prozesse bei der Beziehung zu dieser erörtern. (Flick 2012: 151)

Diese Realität wurde durch das Zusammenspiel individueller bzw. kollektiver Interpretationen subjektiv gestellt und dadurch für Forschungszwecke re-konstruiert. Das Konzept der Mimesis bietet die Lösung für die Prozesse der Konstruktion bei der Transformation von Handlungs- und Erfahrungsweisen in Texte. Mimetische Teile merkt man bei

„der Umsetzung von Erfahrungen in Erzählungen, Berichte[n] usw. durch die Untersuchten, bei den Konstruktionen von Texten auf dieser Basis seitens der Forscher, bei deren Interpretation solcher Konstruktionen und beim Rückfluss solcher Interpretationen in alltägliche Zusammenhänge“. (Flick 2012: 158)

Gebauer und Wulf führen zur Mimesis aus:

„In mimetischen Prozessen gleicht sich der Mensch der Welt an. Mimesis ermöglicht es dem Menschen, aus sich herauszutreten, die Außenwelt in die Innenwelt hineinzuholen und die Innenwelt auszudrücken.“ (Gebauer, Wulf 1992: 11)

So gerät das Verstehen von Texten laut Flick zu einem aktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit, an dem nicht nur der Autor bzw. die Autorin von Texten bzw. Versionen der Welt beteiligt ist, sondern auch jene Personen, für die sie erstellt werden bzw. die sie lesen und verstehen. (vgl. Flick 2012: 159)

Hier stehen also „Konstruktionen von Wirklichkeit“ im Fokus, wobei das Konstrukt der Schulwirklichkeit das Objekt dieser Forschungsarbeit ist. Die Reflexionen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Interviewergebnisse sind als „Ko-Konstrukte“ zu verstehen, meine Interpretationen wiederum als „Ko-Ko-Konstrukte“. Hierbei bietet die Mimesis die Verknüpfung zwischen den Fragen „Was ist Realität?“ und „Was ist Wahrheit?“ Im Kapitel „Methodenreflexion“ werde ich mich mit diesem Punkt näher auseinandersetzen.

5.2. Forschungsdesign

Die Untersuchung fokussiert auf Besonderheiten, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem auszeichnen.

Durch die Reflexion der Schüler/innen über ihre Erfahrungen mit Lehrern/-innen bzw. ihre Erwartungen an diese, eröffnet sich – unter der Annahme, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung die unmittelbarste Beziehung zwischen schulischen Akteuren ist – das Feld für die Untersuchung und die Re-Konstruktion der möglichen Mechanismen der Diskriminierung bzw. ungleicher Behandlung der Schüler/innen aufgrund ethnischer Unterschiede. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte in Form leitfadengestützter offener Interviews.

Befragt wurden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, wobei es sich bei den Befragten im Hinblick auf andere Variablen (Alter, Herkunft, soziale Umgebung etc.) um keine homogene Gruppe handelt. Von daher sind ihre Reflexionen auch sehr „bunt“ und unterschiedlich. Aufgrund der Verschiedenheit der Migrantengruppen ist demnach ein verallgemeinernder

Blick auf die Thematik möglich, zumal nicht nur serbische Kinder und Jugendliche befragt wurden.

5.2.1. Datenerhebungsverfahren – leitfadengestützte offene Interviews mit narrativen Elementen

Qualitative Interviews sind im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden besonders eng mit Ansätzen der verstehenden Soziologie verbunden. Sie bieten die Möglichkeit, Situationsdeutungen in offener Form zu erfragen, aber auch Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben. (vgl. Flick 2012: 350)

Die grundlegende Frage dieser Arbeit lautet, welche Lehrkräfte sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wünschen. Bei den interviewten Personen handelt es sich dementsprechend um Kinder, die eine Grundschule bzw. eine weiterführende Schule besuchen und einen Migrationshintergrund⁶ aufweisen. Alter und Herkunftsland spielten bei der Auswahl keine Rolle, wobei die Stichprobe elf Schülerinnen und Schüler im Alter von 7 bis 18 Jahren umfasst.

Da bislang keine Studien im deutschsprachigen Raum⁷ durchgeführt wurden, welche die Perspektive von Kindern mit Migrationshintergrund zum Bildungssystem zum Gegenstand hatten, war eine Adaptierung der Interviews notwendig. Bei diesen handelt es sich – wie bereits angeführt – um leitfadengestützte Interviews, die allerdings auch narrative Elemente enthalten.

Der Interviewleitfaden besteht aus 14 Fragen, wobei die ersten sieben v. a. Fakten zur Benutzung der Sprachkenntnisse im Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler umfasst. Die folgenden drei Fragen beschäftigen sich mit der Idealvorstellung eines Lehrers bzw. einer Lehrerin. Die Fragen 11 und 12 sind indes narrativ, weshalb hier durchaus längere Erzählungen erwünscht waren und in vielen Fällen auch vorgetragen wurden. Hier stehen verschiedene Schwierigkeiten im Vordergrund, welche die Befragten während ihrer Schulzeit erlebt haben, wie auch von Interesse ist, welche Lehrkräfte ihnen bei der Beseitigung dieser Probleme ggf. helfen konnten. Die letzten

⁶ Unter der Bezeichnung „Kinder/Jugendliche/Familien etc. mit Migrationshintergrund“ sind all jene Kinder, Jugendlichen, Familien etc. zu verstehen, die in der Migrationsgesellschaft als solche angesehen werden. (vgl. Dirim 2013 [im Druck]: Manuskript Seite 3). „Wer allerdings ‚ein Migrant‘ ist, ist nicht von vornherein festgelegt, sondern muss als Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen verstanden werden.“ (Do Mar Castro Varela/Mecheril 2010: 37).

⁷ „Dieses Phänomen des Stereotyps Threat ist für SchülerInnen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum noch nicht untersucht.“ (Strasser, Streber 2009: 120).

Fragen versuchen schließlich zu klären, ob sich die Kinder und Jugendlichen Lehrkräfte der gleichen Herkunft wünschen.

Ein besonderes Anliegen dieser Arbeit war es, die Perspektive der Kinder entsprechend zu berücksichtigen. Von daher spielt die emotionale Komponente eine wichtige Rolle, kommen in den Interviews doch teilweise schwierige Episoden aus dem Leben der Schülerinnen und Schüler zur Sprache. Die Interviews selbst begannen mit neutralen Fragen, während mit zunehmender Dauer auch „potenziell beunruhigende“ Themen zur Sprache kamen.

Weiter ist darauf hinzuweisen, dass die Interviewerin für einige der Befragten als Nachhilfelehrerin arbeitet. Dies ist mitunter als Störfaktor zu bezeichnen, als u. a. die „ideale Lehrkraft“ Thema des Interviews war. Da überdies ein Teil der Gruppe der gleichen Herkunft wie die aus Serbien stammende Interviewerin war, wollten einige Schülerinnen und Schüler ausschließlich auf Serbisch kommunizieren, weil sie sich damit schlichtweg wohler fühlten.

Die Interviewerin gehört also selbst jener Gruppe an, über welche die Kinder und Jugendlichen berichten sollen, die sie kritisieren und in deren Zusammenhang auch negative Erfahrungen zur Sprache kommen. Möglich ist auch, dass mich manche Schülerinnen und Schüler aufgrund meiner Herkunft als „Mitleidende“ betrachteten. Diese Umstände waren bei der Analyse der Interviews demnach zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Antwort eines Schülers serbischer Herkunft zu betrachten, der auf meine Frage (die letzte Interviewfrage), warum er sich eine serbische Lehrerin wünsche, u. a. antwortete:

„Und sie würde netter sein, aber ich weiß nicht warum.“⁸ (Milan, 7)

5.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise im theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring 2003: 114)

⁸ Die vollständig transkribierten Interviews finden sich im Anhang.

Die genannte Methode ist ein gutes Beispiel dafür, wie qualitative und quantitative Analyse-schritte kombiniert werden können, zumal die Kategorienbildung und die Zuordnung von Kategorien zum Text eindeutig qualitative Methoden darstellen, während die Erhebung und Analyse der Kategorienhäufigkeiten dem quantitativen Zweig zuzuordnen sind. (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008: 9).

Die qualitative Inhaltsanalyse versteht den Zuordnungsprozess von Kategorien und Textstellen als einen Interpretationsakt, den sie durch inhaltsanalytische Regeln kontrollieren möchte. (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008: 10).

„Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“ (Bortz, Döring 2006: 329).

Dieses Ziel wurde im Rahmen der Auswertung der Interviews verfolgt, zumal die Sichtweise der befragten Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht. Mayring nennt für die Bearbeitung der Interviews vier verschiedene Techniken: die Zusammenfassung, die Induktion, die Explikation und die Strukturierung. (vgl. Mayring 2012: 472) Während bei der Zusammenfassung das Material auf wesentliche Inhalte reduziert wird, nutzt die Induktion Verfahrensweisen zusammenfassender Inhaltsanalyse, um schrittweise Kategorien aus dem Material zu entwickeln. Die Explikation wiederum verwendet zusätzliches Material, um erklärbungsbedürftige Aussagen bzw. Aspekte zu erläutern. Bei der Strukturierung werden wesentliche Inhalte aus dem Material herausgehoben und ein Querschnitt durch das Material gelegt (ebd.), wobei diese Methode, die strukturierende Inhaltsanalyse, auch im Rahmen der Auswertung der Interviews Verwendung findet.

Bei der strukturierender Inhaltsanalyse werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, ein Querschnitt unten vorher festgelegten Ordnungskriterien durch das Material gelegt oder das Material unter bestimmten Kriterien eingeschätzt. Hier kommen „formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage, je nach Art der theoriegeleitet entwickelten Strukturierungsdimensionen, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden.“ Ein Codierleitfaden entsteht dabei „durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen [...] und Codierregeln“ und präzisiert somit die Strukturierungsarbeit entscheidend. (ebd.)

Die Interviewfragen zu Lehrkräften beschäftigen sich v. a. mit den Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu ihren Lehrkräften. Dabei erfolgten die Forschungen auch mit Blick auf die Erkenntnisse von Strasser und Streber, die hierzu ausführen:

„In einem zweiten Schritt kann die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in den rekonstruktiven Forschungsprozess aufgenommen werden und es kann untersucht werden, ob und wie sich konjunktive Erfahrungsräume konstituieren und welche Effekte [...] damit verbunden sind. Zu erwarten sind hier neue Erkenntnisse über subtile Formen der Gewalt im schulischen Feld [...] und damit verbundenen systematischen Ungleichheit hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs.“ (Strasser, Streber 2009: 120).

Das bedeutet, dass die Interviewfragen so gestellt wurden, um auch die Ursachen der Benachteiligung wie auch die Konsequenzen dieser Umstände bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen.

In einem ersten Schritt erfolgte eine wortwörtliche Transkription der auf Tonband aufgenommenen Interviews, und zwar entsprechend der Regeln Mayrings, d. h. Pausen, Lachen u. Ä. sind hier angeführt. (vgl. Mayring 2003: 49).

Nach der Transkription entstanden die Kategorien im Rahmen eines induktiven bzw. deduktiven Wechselspiels, d. h. die Kategorien resultierten aus den Interviews selbst, aus dem aktuellen Forschungsstand und der Festlegung des theoretischen Rahmens. Die induktive Kategorienbildung nutzt Verfahrensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, um schrittweise Kategorien aus dem Material zu entwickeln, ohne sich im Vorhinein auf formulierte Theoriekonzepte festzulegen. (vgl. Mayring 2012: 472) Die deduktive Kategorienanwendung unterscheidet sich davon insofern, als sie vorher festgelegt, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen. Der qualitative Analyseschritt besteht hier darin, einzelne Textstellen den deduktiv gewonnenen Kategorien zuzuordnen. (vgl. Mayring 2003: 13).

Im Rahmen der Durchsicht bzw. der Bearbeitung des Materials kristallisierten sich drei Überkategorien heraus: „Wichtigkeit der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung“, „Monolingualer Habitus in der Schule“ und „Natio-ethno-kulturelle Verhältnisse in der Schule“. Nach der Bildung dieser drei Kategorien wurden Textstellen, welche für die Forschungsfrage interessant erschienen, so etwa Wünsche der Schülerinnen und Schüler nach Zweisprachigkeit im Klassenzimmer,

Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, Zuschreibungen an Schüler/innen mit Migrationshintergrund durch Lehrer/innen und Mitschüler/innen usw. als Unterkategorien erstellt und den oben genannten Kategorien zugeordnet.

Das Procedere gestaltete sich also derart, dass aussagekräftige Zitate den entsprechenden Kategorien zugeordnet wurden.

5.3. Methodenreflexion

Nach diesen Ausführungen bzw. Begründungen, weshalb die Wahl auf das Interview als Erhebungsinstrument bzw. die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Auswertungsmethode fiel, ist nochmals darauf hinzuweisen, dass eine rein objektive Forschung bzw. Wissenschaft in der Praxis nicht möglich ist. Die Person des Beobachters bzw. der Beobachterin spielt im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse immer eine wesentliche Rolle.

Wie bereits oben erwähnt war die Autorin im Rahmen der Datenerhebung nicht bloß Interviewerin bzw. Beobachterin, sondern aufgrund ihrer Herkunft in gewissem Sinne auch Teil der befragten Gruppe – wiewohl sich die Rolle als Studentin freilich von jener als Schüler bzw. Schülerin wesentlich unterscheidet.

Zur kritischen Reflexion der eigenen Methode besteht die Möglichkeit, die Interviewdurchführung bzw. –bewertung als Diskurs im Sinne Foucaults zu betrachten. Hierbei möchte ich einen Textausschnitt aus Michel Foucaults Antrittsvorlesung „Die Ordnung des Diskurses“ diskutieren, wobei unter „Diskurs“ eine spezifische Praxis des Sprechens zu verstehen ist, die unabhängig von einzelnen Subjekten funktioniert, diskontinuierlich ist und eigenen Gesetzen folgt.

Im angeführten Text beschreibt Foucault drei große Ausschließungssysteme, die den Diskurs von außen treffen: „das verbotene Wort“, „die Ausgrenzung des Wahnsinns“ und „der Wille zur Wahrheit“. (Foucault 1991: 16) Diese Ausschließungssysteme sind auf den Inhalt der Interviews bzw. die beschriebenen Phänomene entsprechend anzuwenden.

Im Unterschied zu diesen äußeren Mechanismen weist Foucault in seinem Text auch auf „interne Prozeduren“ (ebd.: 17) hin, die den Diskurs regeln und in erster Linie den „Zufall“ zu bändigen versuchen. Neben seinen Ausführungen zum Kommentar interessiert Foucault dabei besonders das Phänomen des Autors, der nicht als „sprechendes Individuum“, sondern vielmehr als „Prin-

zip der Gruppierung von Diskursen“ verstanden und analysiert wird (ebd.: 20). Dementsprechend sieht sich die Interviewerin selbst im Interview-Diskurs.

Gelangt man im Rahmen eines Forschungsvorhabens zu bestimmten wissenschaftlichen Befunden, die kritisch zu überprüfen sind, so gilt das auch für Begriffe, die damit in Verbindung stehen, wie etwa „die Wahrheit“, „die Wirklichkeit“, „die Objektivität“ usw.

Diese Arbeit, die einen Beitrag zur Migrationspädagogik leistet, übernimmt auch ihr Prinzip, dass „mit Migrationprozessen verbundene Veränderungen mit grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden sind.“ (Mecheril 2010: 10) Nach diesem Verständnis wird Wissenschaft als Handlungspraxis verstanden, die die Gesellschaft herausfordern und dadurch erziehen soll. Um diese Aufgabe zu erfüllen, ist es wichtig, kritische Blicke aus verschiedenen Perspektiven einzubeziehen, miteinander in Beziehung zu setzen, zu vergleichen und sich auf diese Art und Weise „der Wahrheit“ zu nähern:

„Eine die Multiperspektivität und Interdisziplinarität, die sozialen Positionierungen und die Situiertheiten des Wissens berücksichtigende Wissenschaft sollte [...] nach davon ausgehen, dass eine intersubjektive Verständigung anhand zu klärender Kriterien, Logiken und Vernunftverständnisse möglich ist, ansonsten müsste sie ihre Ansprüche der intersubjektiven Erkenntnisgewinnung und partiellen Wahrheitsfindung, ihre anzustrebende Kriteriengeleitete Intersubjektivität (früher als Objektivität fehlgedeutet) sowie durch Kriterien und Verfahrensweisen hergestellte Nachvollziehbarkeit und damit scheinbare Neutralität und Vernunftgebundenheit minimieren oder aufgeben.“ (Melter 2011: 6)

Diese Forschungsarbeit versucht, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf das Bildungssystem Österreichs in den Vordergrund zu rücken. Dabei soll im Sinne der Cultural Studies und der Kritischen Erziehungswissenschaft der Versuch unternommen werden,

„sich sowohl mit der Frage von Gesellschaftsverhältnissen, ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, subjektiven und gruppenbezogenen Möglichkeitsräumen als auch mit der Reflexion der Rolle der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit und der Wissenschaft an sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen.“ (ebd.: 6-7)

Darüber hinaus sind auch „Machtverhältnisse und normative Imperative der Gesellschaft als solche aufzuzeigen und zu hinterfragen“ wie auch „über die Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten ein[en] Beitrag zu deren Abbau zu leisten“ ist. (ebd.: 6-7)

Es ist demnach auch Ziel, die Praxen der institutionellen Diskriminierung, in diesem Fall von Personen mit Migrationshintergrund, aufzuzeigen. (vgl. ebd.) Der Autorin bleibt schließlich die Hoffnung, die dem Ziel dieser Arbeit entsprechende Erhebungs- bzw. Auswertungsmethode für ihre Forschungsarbeit ausgewählt zu haben und damit „eine herrschaftskritische Perspektive“ einzunehmen bzw. einen Teil zum Streben nach gerechteren Verhältnissen beizutragen.(ebd.: 9).

6. Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

„Children seldom misquote. In fact, they usually repeat word for word what you shouldn't have said.“

Autor unbekannt

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen im Folgenden in drei Themenblöcke samt einzelnen Unterkategorien aufgeteilt und in dieser Form auch präsentiert werden. Dabei versteht sich das erste Kapitel zur persönlichen Beziehung zwischen Lehrern/-innen und Schülern/-innen gewissermaßen als eine Einführung in die beiden anderen Bereiche. Diese sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse in der Schule sowie Sprache(n) und Macht (in) der Schule.

Obwohl die Stichprobe nicht den Anspruch erheben kann, repräsentativ für die Grundgesamtheit an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen zu sein, so bin ich doch der Ansicht, dass durch die Einhelligkeit mancher Antworten, die Berichte von ähnlichen Problemen an der Schule, sehr wohl auf eine starke Aussagekraft der Erhebung schließen lassen. Weiters ist aus den Antworten der Interviewten klar herauszulesen, dass sie sich Änderungen im österreichischen Bildungssystem wünschen – die zweifellos auch notwendig sind. Schließlich möchte ich noch darauf hinweisen, dass die vollständigen Namen der Schülerinnen und Schüler nicht genannt bzw. nur die Vornamen angeführt werden.

6.1. Wichtigkeit der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung

Aus den Antworten zu Frage 9 geht klar hervor, dass die befragten Schüler/innen großen Wert auf die persönliche Beziehung zu Ihren Lehrern/-innen legen. Sieben von elf Befragten haben – gefragt nach dem Grund, weshalb sie einen bestimmten Lehrer bzw. eine bestimmte Lehrerin mögen – die Sympathien auch damit begründet, dass die Beziehung zu diesen Lehrern/-innen auch Gespräche über persönliche bzw. private Angelegenheiten umfasst. Für sie ist es also wichtig, auch außerschulische Hilfeleistungen in schwierigen Lebenslagen zu erhalten.

Die im Folgenden zitierten Antworten unterstreichen das:

„Mit der Englischlehrerin konnte ich auch über meinen privaten Problemen reden und so.“ (Jovana, 17)

„Iako imaš neki problem, ne samo oko gradiva, da mozes da pitaš nastavnika.“ [Und wenn du Probleme hast, nicht nur zum Stoff in der Schule, kannst du den Lehrer fragen]. (Lidija, 11)

Für die befragten Schülerinnen und Schüler ist es aber auch wichtig, dass sich die Lehrkräfte für ihren Erfolg in der Schule einsetzen. So erwähnt etwa die 17jährige Mukaddis, die eine Berufsschule besucht, auf die Frage, was ihre Lieblingslehrerin auszeichnet:

„[...] weil sie auch, zum Beispiel, wenn man sich im Unterricht schwer tut, schickt sie mir eine SMS, und sie gibt mir, wenn ich es möchte Gratis-Nachhilfe.“ (Mukaddis, 17)

Interessant sind auch die Aussagen jener Schüler/innen, die meinten, dass Lehrer/innen sie „als Personen wahrnehmen und schätzen“ sollten. Eine mögliche Erklärung für diese Antworten liefern die Studienergebnisse von Ackermann und Georgi (2011) zu Lehrenden mit Migrationshintergrund und deren Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren:

„Kinder mit Migrationshintergrund sind oft sensibler. Bei manchen Themen reagieren sie anders, so dass sie dann wirklich in einigen Situationen gestärkt werden müssen.“ (Ackermann, Georgi 2011: 154).

Zur Wichtigkeit der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. zu allfälligen Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und jenen ohne Migrationshintergrund konnte ich leider keine Studien finden. Ob sie für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wichtiger ist, und wenn ja, worin die Gründe dafür liegen, kann deshalb nur vermutet werden.

Betrachtet man die Antworten der Interviewten auf die Frage „Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt?“ wie auch die dazugehörige Frage nach den Gründen (wenn der/die Schüler/in mit „ja“ geantwortet hat), so eröffnen sich plausible Erklärungen für das hohe Maß an Wichtigkeit, das Schüler/innen der persönlichen Dimension im Verhältnis zu ihren Lehrkräften zuschreiben.

Im Folgenden finden sich ein paar aussagekräftige Zitate aus den elf Interviews:

„Dann würde ich mich nicht so einsam fühlen.“ (Jasmin, 18)

„Dann würde ich mehr Verstand bekommen und mich mehr zu Hause fühlen.“ (Jovana, 17)

„Ich würde mich besser fühlen.“ (Kerim, 11)

„Und sie würde netter sein, aber ich weiß nicht warum.“ (Milan, 7)

Diese Antworten haben eine durchaus starke emotionale Komponente, in denen das Vertrauensverhältnis und die Identifikation mit der Lehrperson eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse von Ackermann und Georgi bestätigen dies:

„Auf Grundlage der qualitativen Daten lässt sich ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Migrationshintergrund nachzeichnen.“ (Ackermann, Georgi 2011: 145)

Dabei fußt die Besonderheit dieses Verhältnisses auf wechselseitiger Konstruktion von herkunfts- und sprachbedingten Gemeinsamkeiten bzw. die wechselseitige Bezugnahme auf geteilte „konjunktive Erfahrungsräume“. (vgl. ebd.). Die Antwort einer Berufsschülerin bestätigt diese These:

„Ich glaub, dass ich mich so besser fühlen würde, wenn mich jemand nicht als jemanden Fremden, sondern als jemanden, der einfach dazu gehört, als Teil der Gruppe beobachtet. [...] Und dann, wenn jemand kommen würde, der meine Kultur besser versteht, dadurch dass er/sie drinnen ist, dann würde ich mich verstandener fühlen. Dann könnten auch die Klassenkameraden mich nicht mit den Fragen provozieren, im Sinne: ‚Warum gehst du eigentlich in die Schule, wenn du irgendwann einmal zuhause mit deinen Kindern sitzen willst?‘“ (Mukaddis, 17)

Diese Antwort zeugt auch von einer gewünschten Identifikation der Schülerin mit ihren Lehrerinnen. Die Schülerin hat demnach aufgrund kulturell-sprachlicher Ähnlichkeiten den Wunsch nach einer Lehrerin aus ihrem Herkunftsland. Nur dann, so impliziert ihre Antwort, würde sie sich als vollwertiges Mitglied in ihrer Klasse fühlen, da sie in einer derartigen „Wunschlehrerin“ Verständnis und Schutz garantiert sieht. Darüber hinaus ist sie – wohl zu Recht – davon überzeugt,

dass einer Lehrer bzw. eine Lehrerin aus ihrem Herkunftsland tendenziell weniger Vorurteile hätte als eine aus Österreich stammende Pädagogin bzw. ein aus Österreich stammender Pädagoge.

Die hohe Bedeutung der persönlichen Beziehung mit Lehrpersonen hat schließlich eine ganze Reihe von Befragten unterstrichen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zum Thema Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund präsentiert werden, die in engem Zusammenhang zu den bisherigen Ausführungen stehen und einige Erklärungen liefern sollen.

6.2. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse in der Schule

6.2.1. Zuschreibungen von Mitschülerinnen und Mitschülern

Viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund sehen sich von Seiten ihrer Klassenkameraden/-innen mit Vorurteilen und Anfeindungen konfrontiert. Die Schülerin Mukaddis, die türkischer Herkunft ist, berichtet im Interview etwa von diskriminierenden Kommentaren ihrer Mitschüler/innen (s. oben), da sie ein Kopftuch trägt und ihre religiöse Zugehörigkeit demnach sichtbar ist. Manche Mitschüler/innen betrachten sie deshalb als Frau, für die der Schulbesuch nicht notwendig ist, da sie früher oder später zuhause bei ihren Kindern sein werde.

Die eben angeführten Schilderungen sind insofern von Interesse, als es sich hier um einen „klassischen“ Fall religiöser Diskriminierung handelt. Ein Klassenzimmer repräsentiert immer auch „eine Gesellschaft im Kleinen“, womit die sich hier zutragenden Geschehnisse immer auch das herrschende gesellschaftliche Klima widerspiegeln. Die Schule als Institution, v. a. aber die in ihr tätigen Lehrpersonen als „Vorbilder“ üben auch Einfluss auf die Meinung und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler aus.

Das oben genannte Beispiel lässt zumindest darauf schließen, dass Diskriminierungen an österreichischen Schulen keine Seltenheit sind. Obwohl Schüler/innen diese natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen in der außerschulischen Welt „erlernen“ und von dieser ins Klassenzimmer transportieren, so werden diese zum Teil auch durch die Institution Schule wie auch Einstellungen des Schulpersonals, insbesondere den Lehrkräften, getragen. Dass dies auch in den Schulen

bzw. bei den Lehrkräften der Interviewten der Fall ist, soll im Rahmen des folgenden (Unter-)Kapitels dargelegt werden. Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern sollte es dagegen immer sein, natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen im Klassenzimmer zu verringern bzw. einzudämmen.

An dieser Stelle ist etwa die Aussage des elfjährigen Kerim kurz abzuhandeln.

„Ja, in der vierten Klasse, eine Woche war ich schlecht. Ich habe einen Jungen beschimpft, weil er mich provoziert hat, weil ich aus der Türkei komme. Ich habe mit ihm gestritten.“ (Kerim, 11)

Auch dieser Konflikt resultierte aus natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen, in diesem Fall von einem Mitschüler. Dass sich gerade bei Kindern in diesem Alter hieraus ein Streit entwickelt, der Angegriffene ebenso mit verbalen Attacken reagiert, ist wohl keine Besonderheit. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, weshalb sich der Schüler hier selbst als „schlecht“ bezeichnet.

6.2.2. Zuschreibungen von Lehrenden

Was die Zuschreibungen von Seiten Lehrender anbelangt, so berichteten in den Interviews davon v. a. ältere Schülerinnen und Schüler. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass diese Befragten aufgrund ihres Alters (eher) in der Lage sind, diese Geschehnisse kritisch zu reflektieren. Möglicherweise ist hier aber auch das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“ weniger gegeben, d. h. ältere Schüler/innen könnten weniger „Sanktionen“ aufgrund ihrer Antworten fürchten als jüngere.

Jasmin hat eine Art von positiver Diskriminierung erlebt, und zwar die, dass „alle Asiaten gut in Mathe sind.“ Das hilft ihr aber nicht, weil in diesem Fall von ihr erwartet wird, dass sie besondere Leistung im Fach Mathematik zeigt.

Von einer Form positiver Diskriminierung berichtet im Interview die 18jährige Jasmin, die eine Handelsschule besucht:

„Mir wurde schon oft von Lehrern gesagt, dass Asiaten gut in Mathe sind. Das bin ich auch, aber das heißt nicht, dass alle Asiaten gut in Mathe sind.“ (Jasmin, 18)

Einen Vorteil kann die Schülerin aus dieser Zuschreibung jedoch nicht ziehen, da in diesem Fall gute Leistungen in Mathematik von ihr erwartet werden. Eine andere Form der Zuschreibung, nämlich eine Zuschreibung der Kriegsschuld, erlebte die 17 Jahre alte Ivana:

„Und wenn meine österreichische Lehrerin sagt ‚Die Schuld für den Krieg in Bosnien lag bei den Serben‘, und, ich mein‘, es sitzen serbische Leute in der Klasse, was ist das?! Du musst schon genau, genau erklären, wie es zu dem Krieg gekommen ist. Die Lehrer sollen nicht eine Seite vertreten.“ (Ivana, 17)

Die Aussage verdeutlicht auch, dass es in Österreich vielen Lehrkräften an Kompetenzen bzw. Sensibilität im Umgang mit der heterogenen Masse an Schülerinnen und Schülern fehlt. Negative Zuschreibungen an eine gesamte Volksgruppe, dass etwa „die Serben“ alleine schuld am Jugoslawienkrieg seien, sind alles andere als förderlich für das Klassenklima, wenn sich unter den Jugendlichen auch solche aus Serbien befinden.

Von einem für die interviewte Person tatsächlich traumatischem Erlebnis berichtet die bereits genannte Mukaddis:

„In der Hauptschule, ich glaube in der dritten Klasse, damals hatte meine Schule eine Woche Schnupper-Woche, ich habe keinen Platz gefunden und war in einer anderen Klasse. Und dann ist die Klassenvorständin gekommen, und hat mir gesagt, dass ich rausgehen soll aus der Klasse, mein Kopftuch ablegen kann und danach wieder reinkommen kann. Dann habe ich sie gefragt, warum sie so was sagt, und sie antwortete, das akzeptiert sie in ihrer Klasse nicht. Und wenn ich in ihrer Klasse sitzen bleiben möchte, dann soll ich das so machen. Das hat mich etwas aufgeregt, und ich habe ihr gesagt, dass sie sich ‚ihre Kultur‘ (lacht) irgendwohin stecken kann.“ (Mukaddis, 17)

Die angeführte Lehrerin diskriminierte die Schülerin also wegen ihres Kopftuches und forderte sie auf, das Klassenzimmer zu verlassen. Hier lässt sich demnach ein „Othering“-Prozess feststellen, zumal die Lehrerin sie zur „Anderen“ machte, sie ihr Auftreten als unangemessen betrachtete. Für das Mädchen war das Erlebnis nicht nur insofern traumatisch, als die Klassenvorständin ihr Tragen des Kopftuches als etwas „Schlechtes“ bezeichnete, sondern auch, weil sie dieses Urteil in Gegenwart der gesamten Klasse fällte. Aufgrund der Vorbildrolle eines Lehrers bzw. einer Lehrerin kann dies durchaus dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler das Tragen

eines Kopftuches als etwas Negatives betrachten, in weiterer Folge aber auch, dass ungleiche Bräuche bzw. Verhaltensweisen von der Gesamtheit auszuschließen sind.

6.2.3. „Self-Othering“

In den Interviews finden sich einige Antworten, die auch als Reaktion auf Benachteiligungen im alltäglichen Leben (in der auch die Schule eine bedeutende Rolle spielt) zu verstehen sind, teilweise vielleicht auch von einem Unwohlsein in der österreichischen Gesellschaft zeugen. Die folgenden zwei Zitate sollen dies verdeutlichen:

„Ich kann mit ihm über meiner Herkunft quatschen, ich kann einfach mit ihm über Dinge reden, die die österreichischen Leute nicht verstehen. [...] Unsere Mentalität ist anders.“ (Jovana, 17)

„Ali možda bi bilo bolje zbog mentaliteta, jer Srbi su drugačiji, vole više da se šale.“ [Vielleicht wäre besser wegen der serbischen Mentalität, weil die Serben anders sind, sie sind Spaßmacher]. (Vasilija, 12)

In diesem Zusammenhang sind hier die Phänomene des „Othering“ bzw. „Self-Othering“ von Interesse, wobei die Ausführungen Kumaravadivelus die Aussagen der beiden Schülerinnen aufhellen sollen:

„[...] members of the dominated group legitimize the characteristics of inferiority attributed to them by the dominating group. In other words, the process of Othering cannot sustain itself for long without a steady supply of oxygen from the practitioners of Self-Othering. [...] We see all around us how the global flows of cultural capital aided by communication revolution are generating an unprecedented level of cultural awareness, leading to renewed, indeed passionate, attempts to safeguard the cultural identity of the individual or the nation. We also see how the contemporary realities are changing the very process of identity formation and, with it, the exercise of individual agency. Sensing a grave threat (real or perceived) to their linguistic, religious and cultural identity, [...] people have redoubled their efforts to protect and preserve their heritage.“ (Kumaravadivelu 2008: 17-18)

Bei Schülerinnen wie Jovana und Vasilija, die von einer anderen Mentalität sprechen, die sie sich auch bei ihren Lehrerinnen und Lehrern wünschen, ist mit Sicherheit auch schlicht ein Bedürfnis nach „Vertrautem“ gegeben. Dennoch zeugen Formulierungen wie „die österreichischen Leute“, „Serben sind anders“ und andere in der „Wir“- bzw. „Uns“-Form gehaltenen Passagen von einem „Wir-und-die-anderen“-Diskurs. Das liegt mit Sicherheit auch daran, dass von Seiten der Politik, in Medien etc. ständig von „Anderen“ die Rede ist – was zur Folge hat, dass sich die Definition als „Andere“ auch bei den Migrantinnen und Migranten durchsetzt. Das „unsere Andere“ ist dabei positiv besetzt.

Die Aussage des 12jährigen Miloš, der seit seiner Geburt in Österreich lebt, möchte ich hier einer besonderen Berücksichtigung unterziehen. Auf die Frage hin, ob er sich einen Lehrer bzw. eine Lehrerin aus seinem Herkunftsland wünsche, antwortet er:

„Mir ist das wurscht. Ich brauche mich eigentlich gar nicht anders zu fühlen mit einem Lehrer aus Serbien. Ich bin österreichischer Staatsbürger und ich habe Freunde, die aus viel weiteren Ländern kommen als ich.“ (Miloš, 12)

Aus dem Satz, es gebe gar keinen Anlass, sich anders zu fühlen, ist sehr wohl auch herauszulesen, dass sich der Schüler in gewissem Sinne schon (noch) als jemand „Anderer“ fühlt. Durch den Verweis auf seine österreichische Staatsbürgerschaft und Freunde, die aus weiter entfernten Ländern stammen wie er, versucht er sich in der (unnatürlichen) Interviewsituation überdies zu legitimieren. Aufgrund seiner langen Aufenthaltsdauer und dementsprechend sehr guter Deutschkenntnisse bildet er im Sample aber eher eine Ausnahme.

6.2.4. Das Bedürfnis nach Anerkennung

Insbesondere aus den Antworten zum Themenbereich „Bedürfnis nach Anerkennung“ geht hervor, welche Änderungen sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem wünschen. Um hier aus einer Antwort zu zitieren:

„Ich glaub, dass ich mich so besser fühlen würde, wenn mich jemand nicht als jemanden Fremden, sondern als jemanden, der einfach dazu gehört, als Teil der Gruppe betrachtet.

[...] Und dann, wenn jemand kommen würde, der meine Kultur besser versteht, dadurch dass er/sie drinnen ist, dann würde ich mich verstandener fühlen.“ (Mukaddis, 17)

Ihr Wunschlehrer bzw. ihre Wunschlehrerin sollte dementsprechend „Schüler als Personen wahrnehmen und schätzen, verständnisvoll sein und andere Kulturen akzeptieren“. Ein elfjähriger Volksschüler antwortet auf die Frage, weshalb er sich einen Lehrer bzw. eine Lehrerin auf seinem Herkunftsland wünscht:

„Ein Lehrer aus der Türkei könnte verstehen, dass ich nicht so gut Fragen zur Geschichte kann.“ (Kerim, 11)

Kenntnisse von anderen Kulturen zu vermitteln und Kindern mit Migrationshintergrund entsprechende Hilfestellungen zu gewähren wäre allerdings eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen. Dirim und Mecheril führen hierzu aus:

„In kulturell und lingual pluralen Gesellschaften, die von einer Vielzahl zum Teil von einander abweichender und widersprüchlicher Lebensentwürfe geprägt sind, kommt der Schule die Aufgabe zu, Schüler/innen nicht nur Wissen über die kulturelle Pluralität zu vermitteln. Vielmehr machen es Differenzverhältnisse erforderlich, sich reflexiv so mit dem Verhältnis von Eigenem und Fremdem auseinanderzusetzen, dass der Geltungsanspruch des/der Anderen mindestens erkannt, respektiert und fair geprüft wird. In diesem Sinn hat Wolfgang Klafki die Verhältnissetzung zur Spannung zwischen der eigenen kulturellen Identität und der Unentbehrlichkeit interkultureller Offenheit und Verständigung als Grundzug eines ‚neuen‘ Allgemeinbildungskonzeptes erläutert.“ (Dirim, Mecheril 2010b: 140).

Die Wünsche/Erwartungen der interviewten SchülerInnen bestätigen Klafkis Vorschlag zu einem neuen Konzept von Schule. Darüber hinaus lassen sich die genannten Thesen auf Basis der oben zitierten Interviewpassagen durchaus verifizieren. So wünschen sich die Befragten durchwegs eine „differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Schule“. (Mecheril, Do Mar Castro Varela 2010)

6.3. Sprache(n) und Macht (in) der Schule

Mehrsprachigkeit ist in den europäischen Gesellschaften bzw. im transnationalen Kontext eine Tatsache, die nichtdestotrotz – zumindest in vielen Fällen – durch verschiedene Machtmechanismen negiert wird. Dies trifft zweifellos auch auf die Institution der Schule zu, wobei hier u. a. der monolinguale Habitus als ein Mechanismus anzuführen ist. Als legitime Sprache gilt hier ausschließlich eine bestimmte Form des Deutschen, und zwar das Hochdeutsche. Dabei ist diese Monolingualität nicht nur aus pädagogischen Gründen – zum einwandfreien Erlernen einer Sprache – fest verankert, sondern auch institutionell vorgegeben.

Die empirische Erhebung zu dieser Diplomarbeit bestätigt dies: In den Klassenzimmern der Befragten erfuhrn andere als die deutsche Sprache gar keine Beachtung, wenn nicht gar ein Verbot. In diesem Zusammenhang sollen im folgenden Kapitel die Probleme wie Erwartungen und Hoffnungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen.

6.3.1. Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache

Mehr als die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler berichteten von Schwierigkeiten mit dem Deutschen. So fällt es ihnen teilweise schwer, dem Unterricht zu folgen, andererseits haben viele auch Probleme, sich auszudrücken. „Deutsch ist schwer. Manchmal versteh ich etwas auf Deutsch nicht“, berichtet etwa der sieben Jahre alte Milan. Der elfjährige Kerim gibt indes zu verstehen, dass es für ihn v. a. anfangs schwer war, dem Unterricht auf Deutsch zu folgen.

Darüber hinaus bereitet es manchen SchülerInnen auch Probleme, wenn Lehrer/innen oder Schulkollegen/-innen im Dialekt sprechen. „Sie reden auf Dialekt. Ich kann das nicht gut verstehen und mich stört das“, gibt etwa die achtjährige Passima zu verstehen.

6.3.2. „Nur Deutsch im Klassenzimmer“

Manche der Befragten empfinden es auch als ärgerlich, dass sie im Klassenzimmer nicht in ihrer Muttersprache sprechen sollen bzw. dürfen. Von einem expliziten Verbot in ihrer Klasse berichtet etwa die achtjährige Sophia:

„Učiteljica iz Srbije ne bi smela da prica srpski u školi. Naša učiteljica ne voli da se prica na srpskom ili nekom drugom jeziku, jer se onda misli da se nešto tajno, ružno priča o drugoj deci. I onda je rekla da smemo da pričamo samo na nemačkom.“ [Die Lehrerin aus Serbien darf nicht auf Serbisch sprechen. Unsere Lehrerin mag es nicht, wenn man auf Serbisch oder in einer anderen Fremdsprache spricht, weil sie denkt, dass man etwas Geheimes oder Schlimmes über die anderen Kinder spricht. Die Lehrerin hat bereits zu Schulbeginn klar gemacht, wie man sich benehmen soll. Sie hat den Schülern verboten, Kaugummi auf die Schulbänke zu kleben, die Tür zuzuknallen und mit lackierten Nägeln in die Schule zu kommen. Und dann hat sie noch gesagt, dass wir nur auf Deutsch reden dürfen.] (Sophia, 8)

Möglicherweise beabsichtigte die betreffende Lehrerin damit nur, sprachliche Homogenität herzustellen, so dass alle Schülerinnen und Schüler nur in einer gemeinsamen Sprache untereinander kommunizieren. Das muss also keineswegs als Abwertung einer Fremdsprache verstanden werden. Trotzdem ist ein derartiges Verbot aus pädagogischer Hinsicht höchst problematisch, auch weil es die Lehrerin – wie die Interviewte berichtete – in einem Atemzug mit schlechten Verhaltensweisen wie Türe zuknallen etc. anführte.

Einer Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache bzw. einem Gefühl des „Akzeptiert-Seins“ ist ein derartiges Verbot also nicht förderlich. Darüber hinaus zeigt es, dass Mehrsprachigkeit auch heute noch in vielen österreichischen Schulklassen keine Akzeptanz findet.

6.3.3. „Nur auf Hochdeutsch“

Was zumindest zwei interviewte Schülerinnen am Schulalltag stört, ist die Quasi-Verpflichtung, ohne Akzent bzw. auf Hochdeutsch zu sprechen. Eine 17jährige Schülerin, welche die 7. Klasse eines Gymnasiums besucht, meint dazu:

„Ich mein, mich stört das, wenn zu ‚uns‘ gesagt wurde, dass wir ‚das richtige Deutsch‘ reden sollen. ‚Könnt ihr bitte auf Deutsch reden?‘ Sie reden auch kein richtiges Deutsch, sie reden Dialekt.“ (Jovana, 17)

Mit ausländischem Akzent bzw. „Dialekt“ zu sprechen, ist auch in der Klasse einer elfjährigen Interviewpartnerin unerwünscht. Auch diese Aussagen bestätigen damit, dass die offiziell „akzeptierte“ Form der Kommunikation in der Schule nicht der alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entspricht. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen oftmals nicht über die von der Institution Schule geforderten lingualen Ressourcen, weshalb gerade sie davon betroffen sind und von daher oftmals als „Außenseiter“ dastehen. (vgl. Mecheril 2010: 10f.)

6.3.4. Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Zweisprachigkeit

Beim Großteil der befragten Schüler/innen war jedenfalls der Wunsch erkennbar, auch andere Sprachen verwenden zu dürfen. Die „legitime“ Sprache Deutsch findet demnach als einzige Akzeptanz – im Gegensatz zu anderen „illegitimen“ Sprachen. Mecheril und Do Mar Castro Varela führen in diesem Zusammenhang aus:

„Die Produktion legitimer und illegitimer Sprachen durch die Schule wird organisiert von [...] einer Grundorientierung, die monolinguale Virtuosität zum Normalfall erhebt. Diese Orientierung ist mit der Vorstellung gekoppelt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit die Ausnahme darstellen [...].“ (Dirim, Mecheril 2010a: 109)

Insbesondere im Hinblick auf den Wunschlehrer bzw. die Wunschlehrerin wird der Wunsch nach Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in der Schule offenbar. So gibt ein elfjähriger Schüler im Interview zu verstehen:

„Ein Lehrer aus der Türkei könnte verstehen, dass ich nicht so gut Fragen zur Geschichte kann. Dann könnte er mir auf Türkisch schreiben. Mir passiert manchmal, dass ich etwas auf Deutsch nicht verstehe. Und ich mag lieber Türkisch sprechen, weil ich Türkisch besser kann. Dann könnte ich mit diesem Lehrer oder Lehrerin auch auf Türkisch sprechen.“ (Kerim, 11)

Ähnlich äußert sich eine aus Ägypten stammende Schülerin:

„Ich möchte, dass meine Lehrerin Arabisch spricht und Deutsch auch. Dann wenn ich etwas nicht in Deutsch sagen kann, dann kann ich mit Arabisch sagen.“ (Passima, 8)

Mit dem Wunsch nach Mehrsprachigkeit ist dabei auch das Ziel verbunden, die „Herkunftssprache“ zu verbessern. Eine seit neun Jahren in Österreich lebende Schülerin aus China meint etwa auf die Frage, weshalb sie sich eine (auch) aus China stammende Lehrer/innen wünsche:

„Dann könnte ich mit ihnen Chinesisch sprechen und so könnte ich meine Sprache verbessern. Weil ich hier schon so lange lebe, finde ich schon schwierig auf Chinesisch zu sprechen und zu schreiben. Das ist also Kindergartenniveau.“ (Jasmin, 18)

Viele der befragten Kinder und Jugendlichen wünschen sich demnach auch ihre Mutter- bzw. Herkunftssprache⁹ im Unterricht. Wie die oben angeführten Zitate demonstrieren, sind u. a. die bessere Kenntnis der „Herkunftssprache“ (ggf. in Verbindung mit schlechten Deutschkenntnissen) oder auch die „Zur-Hilfenahme“ beim Lernen als Gründe anzuführen.

Davon abgesehen fühlen sich viele Kinder aber auch allgemein in emotionaler Hinsicht wohler, wenn ihre „Herkunftssprache“ Akzeptanz findet bzw. Lehrer/innen mit gleicher Herkunft in der Schule unterrichten. Die Antwort einer Handelsschülerin unterstreicht das. Sie würde sich „nicht so einsam fühlen“ (Jasmin, 18), wenn ein Lehrer bzw. eine Lehrerin den gleichen Migrationshintergrund hätte. Eine 17jährige Gymnasiastin gibt Ähnliches zu Protokoll:

„Dann würde ich mehr Verstand bekommen und mich mehr zuhause fühlen. Unsere Mentalität ist anders. Es geht [aber] auch um Stoff.“ (Jovana, 17)

Mit einem aus Kroatien stammenden Lehrer, so sagt sie, könne sie etwa auch „über meine Herkunft quatschen“. Im Moment fehlt ihr dies in der Schule. Somit unterstreichen die Zitate, dass – sofern keine Lehrer/innen mit entsprechendem Migrationshintergrund unterrichten – (aus Österreich stammende) Lehrer/innen zumindest die spezielle Sprachsituation einzelner Schüler/innen wahrnehmen und respektieren sollten. Das fordern auch Mecheril und Do Mar Castro Varela,

⁹ „Unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ist es [...] sinnvoll, denn klassischen Begriff der Muttersprache zu hinterfragen. In der Migrationsgesellschaft nehmen unterschiedliche Sprachpraxen zu, sodass die Entsprechung zwischen der Sprache ‚der Mutter‘ (der Herkunft) und der Sprache der Sprecherin/des Sprechers nur einen, aber sicher nicht den einzigen Fall sprachlicher Praxis darstellt.“ (Dirim, Mecheril 2010a: 116).

denen zufolge sich Polarisierungen u. Ä. dadurch vermeiden ließen. (vgl. Dirim, Mecheril 2010a: 116)

Sehr interessant im Hinblick auf dieses Themenfeld ist schließlich die Antwort einer elfjährigen Schülerin. Auf die Frage hin, weshalb sie sich Zweisprachigkeit in der Schule wünsche, sagt sie:

„Da me bolje razume ako imam problema u nečemu sa nemačkim.“ [Um meine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache besser nachvollziehen zu können] (Lidija, 11)

Diese Begründung ist auch als Produkt einer Schulorganisation zu betrachten, die auf institutioneller Ebene als auch auf der Ebene des Handels der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer „die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert“. (Dirim, Mecheril 2010a: 105)

Als kurzes Resümee dieses Abschnitts ist festzuhalten, dass es jedenfalls die Aufgabe der Schule ist, Mehrsprachigkeit, so etwa bilingualen Unterricht, zu fördern, oder zumindest Freiräume für die Kommunikation in verschiedenen Sprachen zuzulassen. Das Sprechen ist hier nicht auf Dichotomien wie „viel – wenig“ oder „richtig – falsch“ zu reduzieren, sondern als Mittel wahrzunehmen, fachliche Kompetenzen zu erwerben. Die Ermöglichung von kindlichem Sprachhandeln wie auch Mitteilungskompetenzen sollten hier von zentralem Interesse sein.

Jedes Schulkind sollte die Möglichkeit haben, „seine Stimme zu finden“, sei es in der Schulkasse, in der Interaktion mit Lehrpersonen auch bei sonstigen Aktivitäten im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof. (vgl. Dirim, Mecheril 2010a: 116)

7. Resümee und Ausblick

„We worry about what a child will become tomorrow,
yet we forget that he is someone today.“

Stacia Tauscher

Diese Arbeit untersuchte verschiedene Mechanismen der Benachteiligung und Ungleichstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen, wobei die Macht der Sprache (in der Schule) im Zentrum stand. Die „Kritik“ im Foucault’schen Sinne erwies sich hierbei als eine probate Analyseperspektive. Betrachtet man Schulen – mit all ihren institutionellen Praxen – als „Regime der Wahrheit“,¹⁰ so erweist sich eine Erhebung zu den Ansichten und Meinungen der Schüler/innen jedenfalls als plausibler Zugang. In Foucaults Macht-/Wissen-Konzept spielen sie eine wichtige Rolle im System.

Im Wesentlichen demonstrierte die Untersuchung, dass das österreichische Bildungssystem ein Teil des gesellschaftlichen Systems Österreichs ist und sich die Dynamik dieser Gesellschaft auf die Schule überträgt. Was wiederum als Wahrheit und Realität, was als geltende Meinung zu verstehen ist, diktieren die Macht in einer Gesellschaft bzw. diejenigen, die über entsprechende Macht verfügen. Im Sinne der Kritik nach Foucault ist es nun die Aufgabe, zu verstehen, wie Wahrheit produziert wird und die jeweiligen Machtmechanismen zu zergliedern. (vgl. Foucault 1992: 31) Außer Zweifel steht, dass den Schülerinnen und Schülern im Bildungssystem das geringste Maß bzw. beinahe gar keine Macht zukommt, was zur Frage führt, wie die Stellung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu verbessern wäre – oder wie es Foucault formuliert: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird, daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992: 11f.).

Als Kritiker bzw. Kritikerin – und als solche versteht sich auch die Autorin – ist es jedenfalls Aufgabe und Pflicht, diese Frage zu beantworten, gibt er/sie sich doch nach Foucault die Freiheit und das Recht, die Beziehung zwischen Wahrheit und Macht in Frage zu stellen. (Schirato 2010)

¹⁰ „Foucault defines 'regimes of truth' as the historically specific mechanisms which produce discourses which function as true in particular times and places.“ (<<http://www.michel-foucault.com/concepts/index.html>> (20. 1. 2013))

Die Autorin sieht sich aber vor allem auch als „Botin“ der Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Aus den in der Arbeit präsentierten Konzepten kristallisieren sich m. E. jedenfalls zwei heraus, die mögliche Lösungen für die Verbesserung der Lage dieser Kinder und Jugendlichen bieten. Zum einen ist hier die rassismuskritische Perspektive anzuführen, zumal „diese [...] die Möglichkeit eröffnet, die Konstruktion gesellschaftlicher Gruppen durch Machtverhältnisse zu erkennen und zu beschreiben [...]. Rassismuskritische Analysen thematisieren, wie Gruppenkonstruktionen im Alltag und in Institutionen Verwendung finden, um Ungleichheit zu legitimieren“. (Dirim 2012: 4) Zum anderen bietet sich die migrationspädagogische Perspektive an, die nach den sozialen, politischen und subjektiven Ermöglichungsbedingungen fragt und die Rolle skizziert, die der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Praxis hierbei zukommt. (vgl. Mecheril 2010: 20)

Was notwendige Änderungen im österreichischen Bildungssystem anbelangt, so bieten die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführten Interviews durchaus wichtige Vorschläge und Anregungen. Während sich nämlich der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen an Österreichs Bildungsinstitutionen kontinuierlich erhöht, ist dies bei den Lehrerinnen und Lehrern nur bedingt der Fall. Dementsprechend wünschen sich viele der Interviewten einen Lehrer bzw. eine Lehrerin gleicher Herkunft, wobei dieser Wunsch u. a. auch aus Ressentiments österreichischer Pädagogen/-innen gegenüber anderen Kulturen oder Religionen – Stichwort: Kopftuch – resultiert. Darüber hinaus möchten viele Schüler/innen aber auch die Kenntnis ihrer „Herkunftssprache“ verbessern und richtig erlernen, was unter den gegebenen Verhältnissen nicht möglich ist. Der Verweis auf andere Mentalitäten bzw. eine gewünschte Vertrautheit in der Schule ist ebenso als Grund anzuführen. Darüber hinaus zeigen die Antworten der Schülerinnen und Schüler aber auch, dass Verbote, wie etwa in der Herkunftssprache zu kommunizieren, kontraproduktiv sind und allenfalls einen Rückzug der Kinder und Jugendlichen zur Folge haben. Dementsprechend müsste es Aufgabe der Politik sein, vermehrt Lehrer/innen nicht österreichischer Herkunft zu rekrutieren, v. a. aber auch in der pädagogischen Ausbildung besonderen Wert auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wie evtl. auch das Erlernen von Fremdsprachen (etwa Türkisch) zu legen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

8.1. Forschungsliteratur

Lisanne Ackermann, Viola B. Georgi, Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren, in: dies., Nurten Karakas, Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster 2011, 145-183.

Etienne Balibar, Gibt es einen „Neo-Rassismus“?, in: dies., Immanuel Wallerstein, Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg 1990, 23-38.

Santina Battaglia, Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch. Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten, in: Anne Broden, Paul Mecheril (Hrsg.), Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2007, 181-201.

Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme u.a. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Jürgen Bortz, Nicola Döring, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Berlin 2006.

Pierre Bourdieu, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyle-schen Gesellschaft, Frankfurt am Main 1976.

Pierre Bourdieu, Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main 1993.

Pierre Bourdieu, Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage, Wien 2005.

Anne Broden, Paul Mecheril, Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung, in: dies. (Hrsg.), Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2007, 7-28

Clifton A. Casteel, Teacher-student interactions and race in integrated classrooms, in: *The Journal of Educational Research* (1998) 2, 115-120.

Clifton A. Casteel, African American students' perceptions of their treatment by Caucasian teachers, in: *Journal of Instructional Psychology* (2000) 3, 143-149.

Thomas S. Dee, The race connection. Are teachers more effective with students who share their ethnicity?, in: *Education Next* (2004) 2, 52-59.

Ingrid Dietrich, Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?, in: Georg Auernheimer (Hrsg.), Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (Interkulturelle Studien 7), Opladen 2001, 59-71.

Inci Dirim „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: dies., Paul Mecheril, Mechthild Gomolla u.a. (Hrsg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster 2010, 91-114.

Inci Dirim/Paul Mecheril, Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: dies./ders./Maria do Mar Castro Varela u.a., Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010a, 99-120.

Inci Dirim/Paul Mecheril, Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: dies., Maria do Mar Castro Varela u.a., Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010b, 121-149.

Inci Dirim, Magdalena Knappik, Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein, in: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden 2012, 89-94.

Inci Dirim, Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten, in: Paul Mecheril, Susanne Arens, Claus Melter u.a. (Hrsg.), Migrationsforschung als Kritik? Ansprüche, Praxen, Reflexionen, Wiesbaden (im Druck).

Maria do Mar Castro Varela/Paul Mecheril, Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: dies., Inci Dirim u.a., Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010, 23-53.

Heike Diefenbach (2008), Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärung und empirische Befunde, Wiesbaden 2008.

Douglas B. Downey, Shana Pribesh, When Race Matters: Teachers' evaluations of students' behavior, in: *Sociology of Education* (2004) 4, 267-282.

Ronald G. Ehrenberg, Daniel D. Goldhaber, Dominic J., Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988, in: *Industrial and Labor Relations Review* (1995) 3, 547-561.

Karima Elsayed, Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch und was es bedeutet eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein. Masterarbeit Universität Wien 2012.

Kristina Ertl, Die Diskriminierung von Migranten und Migrantinnen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, Diplomarbeit Universität Wien 2011.

George Farkas, Robert P. Grobe, Daniel Sheehan u.a., Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban district, in: *American Sociological Review* (1990) 1, 127-142.

Helena Flam (Hrsg.), Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz 2007.

Uwe Flick, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg 2012.

Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 1991.

Michel Foucault, Was ist Kritik? Berlin 1992.

Gunter Gebauer, Christoph Wulf, Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbeck bei Hamburg 1992.

Ingrid Gogolin, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/New York u.a. 1994.

Ingrid Gogolin, Bernhard Nauck (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen 2000.

Ingrid Gogolin, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage, Münster/New York u.a. 2008.

Ingrid Gogolin, Imke Lange, Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden 2011, 107-127.

Mechtild Gomolla, Frank Olaf Radtke, Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: Ingrid Gogolin, Bernhard Nauck (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen 2000, 321-341.

Mechtild Gomolla, Frank Olaf Radtke, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden 2009.

Mirja Gruhn, Yasemin Karakasoglu, Anna Wojciechowicz, Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster 2011.

Jens Henrik Haahr, Internationaler Vergleich der Schülerleistungen – Konsequenzen für Österreichs Schulen, in: Oskar Achs, Rupert Corazza, Wolfgang Gröpel u.a. (Hrsg.), Bildung – Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Protokollband zum 10. Glöckel-Symposion, Wien 2006, 42-50.

Mechthild Hauff, Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft, Münsster/New York 1992.

Ulrike Hormel, Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte, Wiesbaden 2007.

Yasemin Karakaşoğlu, Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule, in: Ursula Neumann, Jens Schneider, (Hrsg.) Schule mit Migrationshintergrund, Münster/New York u.a. 2011, 121-135.

Beate Krais, Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der „herrschenden Klasse“ in Frankreich, in: Klaus Eder (Hrsg.), Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt am Main 1989, 47-70.

Marilyn Leask, Sheila Turner, Tony Turner, Recruiting science teachers from ethnic minority groups: Selection for initial teacher education, in: Research in Science & Technological Education (1996) 1, 5-20.

Manfred Markefka, Vorurteile – Minderheiten – Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze. 7. Auflage, Luchterhand 1995.

Phillip Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim 2003.

Phillip Mayring, Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage, Weinheim 2008.

Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Uwe Flick, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg 2012.

Paul Mecheril, Thomas Teo (Hrsg.), Psychologie und Rassismus, Reinbeck bei Hamburg 1997.

Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.

Paul Mecheril, Thomas Quehl (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster 2006.

Paul Mecheril, Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: ders., Maria Castro Varela, Inci Dirim u.a., Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2010a, 7-22.

Paul Mecheril, Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: ders./Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim u.a., *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2010b, 54-77.

Michael Shiner, Tariq Modood, Help or hindrance? Higher education and the route to ethnic equality, in: *British Journal of Sociology of Education* (2002) 2, 209-232.

Erna Nairz-Wirth, The relevance of Bourdieu's theory of cultural capital for the area of education, in: Susanne Binder, Mikael Luciak (Hrsg.), *Intercultural Education. Beiträge zum Workshop Intercultural Education*, Wien 2005.

Christian Rainer, Ethnische Disproportionalität im segregierten Schulsetting Österreichs. Diplomarbeit Universität Wien 2009.

Jo Reichertz, Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme, in: *Erwägen – Wissen – Ethik* (2007) 2, 1-14.

Hans-Joachim Roth, Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts, in: Paul Mecheril, Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprache. Englischsprachige Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster 2006, 343-352.

Carolin Rotter, Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte an Schulen in der BRD: Rekrutierung und pädagogischer Einsatz, in: *Tertium Comparationis* (2009) 1, 3-20.

Mark Schrödter, Die Objektivität des Rassismus. Anerkennungsverhältnisse und prekäre Identitätszumutungen, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf 2007, 69-94.

Christine Schwarzgruber, „Der Beruf – ein soziales Erbe?“ Die berufliche Mobilität junger MigrantInnen in Wien als Gegenstand der bildungspolitischen Entwicklungsforschung, Diplomarbeit Universität Wien 2011.

Iram Siraj-Blatchford, (1991), A study of black students' perceptions of racism in initial teacher education, in: *British Educational Research Journal* (1991) 1, 35-50.

Margareta Steinrücke, Notiz zum Begriff des Habitus bei Bourdieu, in: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* (1988) 1, 92-95.

Krassimir Stojanov, Artikulation „entkulturierter“ Wirklichkeitsdeutungsmuster als Bildungsprozess. Zwischen Hypostasierung und Ignorierung kultureller Zugehörigkeiten, in: Anne Broden, Paul Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf 2007, 109-122.

Joseph Strasser, Corina Streber, Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung, in: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber u.a., Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung, Wiesbaden 2010, 97-126.

Oscar Thomas-Olalde, Astride Velho, Othering and its effects – Exploring the concept, in: Heike Niedrig, Christian Ydesen (eds.), Writing postcolonial histories of intercultural education (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie 2), Frankfurt am Main 2011, 27-51.

Annette Treibel, Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen 1985.

Astride Velho, Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis, in: Landeshauptstadt München Direktorium – Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA, Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierungen. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation der Fachtagung vom 12. 10. 2010, München 2011, 12-39.

Hilde Weiss/Anne Unterwurzacher, Soziale Mobilität durch Bildung, in: Heinz Fassmann (Hrsg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, Klagenfurt/Celovec 2007, 227-241.

Alexandra Wojnesitz, Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration, Dissertation Universität Wien 2009.

8.2. Online verfügbare Quellen

Susanne Arens, Inci Dirim, Marion Döll, Bildung und die österreichische Migrationsgesellschaft. Einladung zu Entdramatisierung und Versachlichung. Stellungnahme zum Statement von Sebastian Kurz in Bezug auf ein Interview mit Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, 2011, online unter: <<http://www.uibk.ac.at/iezw/einmischungen/texte/stellungnahme-ag-sprache-migration-und-rassismuskritik.pdf>> (22. 1. 2013).

Stijn Broecke, Tom Nicholls, Ethnicity and Degree Attainment. Department for Education and Skills Research Report RW92, 2007, online unter: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/35284/1/Ethnicity_and_Degree_Attainment.pdf> (20. 1. 2013).

Helen Connor, Claire Tyers, Tariq Modood u.a., Why the Difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates. Department for Education and Skills Research

Report RR552, 2004, online unter:

<<http://www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf>> (20. 1. 2013)

Theres Egger, Tobias Bauer, Kilian Künzi, Möglichkeiten von Maßnahmen gegen rassistische Diskriminierung in der Arbeitswelt. Eine Bestandsaufnahme von Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten, 2003, online unter:

<<http://www.edi.admin.ch/shop/00019/00079/index.html?lang=de>> (20. 1. 2013).

Fabian Graber, Lebenswelten in der Schule sind mehrsprachig, 15. 11. 2012, online unter: <der-standard.at/1319182908187/Aktionstag-Lebenswelten-in-der-Schule-sind-mehrsprachig> (20. 1. 2013).

Barbara Herzog-Punzenberger, Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme, online unter:

<<http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf>> (20. 1. 2013).

B. Kumaravadivelu, The other side of Othering, in: Independence 43, 2008, 17 18, online unter: <<http://learnerautonomy.org/kumar2008.pdf>> (20. 1. 2013)

Claus Melter, Kritische Erziehungswissenschaft und Intervention für gerechtere Verhältnisse in der kapitalistischen Migrationsgesellschaft – Verpflichtung oder unangemessene Einmischung?, o. J., online unter: <http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/kritische_erziehungswissenschaft.pdf> (20. 1. 2013).

Nationaler Integrationsplan 2007 der Deutschen Bundesregierung, online unter: <<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publication File.pdf>> (20. 1. 2013)

Lisa Nimmervoll, Jeder vierte Schüler in Österreich ist mehrsprachig, in: Der Standard, 15. 1. 2013.

Tony Schirato, „Foucault, Fearless Speech & the Notion of Critique“ with responses by Pat Moloney and David Rosenbloom. Society for Philosophy and Culture seminar, Victoria University of Wellington, New Zealand, September 2010, online unter: <<http://vimeo.com/22159468>> (19. 1. 2013)

Sarah Smart, Jebi Rahman, Bangladeshi girls choosing science, technology, engineering and maths, o.O. 2009, online unter:

<http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/BangladeshiGirls%28R%29_v7.pdf> (20. 1. 2013).

The Swann Report 1985 – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, online unter:
[\(22. 1. 2013\).](http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/)

Verband Bildung und Erziehung, „Interkulturellen Herausforderungen pädagogisch begegnen“. Positionspapier des VBE, online unter: [\(22. 1. 2013\).](http://www.vbe.de/meinung/positionen/interkulturelle-herausforderungen.html)

Rosa Winkler-Hermaden, Wien: FPÖ und ÖVP fordern Deutsch als Pausensprache, in: derstandard.at, 21. 11. 2012, online unter: [\(22. 1. 2013\)](http://derstandard.at/1353206818536/Wien-FPOe-und-OeVP-fordern-Deutsch-als-Pausensprache)

9. Anhang

9.1. Interviewtranskriptionen

Interview mit Jasmin, 18

Name, Alter: „Jasmin, bin schon 18.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Fast 9 Jahre.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Ich bin hier geboren. Mit drei bin ich zurück nach Taiwan gezogen und mit 10 wieder nach Österreich gekommen. Deswegen sage ich, dass mein Herkunftsland Taiwan ist.“

Welche Sprachen sprichst du? „Deutsch, Mandarin, Englisch, Französisch und Hakka. Das ist eine Sprache, die in Taiwan gesprochen wird. Hakka ist so was Ähnliches wie Hochdeutsch in Österreich.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Mit meinen Freunden Deutsch, mit meiner Familie sehr gemischt, also Deutsch und Mandarin zusammen, so gemischt...ja...“

In welche Schule gehst du? „Business School, eine Handelsschule.“

In welche Klasse gehst du? „In die siebte, aber das ist die dritte, eigentlich.“

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Ja, sie ist ziemlich gut finde ich... sie ist ziemlich nett... Das Problem ist, dass viele Lehrer von uns ziemlich viel verlangen. Und sie verlangt eigentlich nicht so viel von uns. Na ja, sie sagt uns, dass das Leben ist nicht so leicht wie man sich das vorstellt, das Berufsleben.“

Warum magst du ihn/sie? „Sie motiviert uns, sie ist verständnisvoll, sie bemüht sich, uns die Sachen zu erklären.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Na ja, manche meiner Lehrer meinen, dass wir momentan viel Stress haben, manche sollen verstehen, dass man mehr Zeit für eine Arbeit braucht. Die Lehrer sollen versuchen, mehr Zeit für Schüler zu geben .Es soll nachvollziehbar sein, dass Schüler keine Maschinen sind, sondern Menschen. Die meisten von uns sind schon überfordert.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Mir wurde schon oft von Lehrern gesagt, dass Asiaten gut in Mathe sind. Das bin ich auch, aber das heißt nicht, dass alle Asiaten gut in Mathe sind. Und wenn mir etwas unklar war, und

anderen Schülern auch, dann haben die Lehrer immer gesagt, dass wir gute Schüler, die, die immer 1 oder 2 bekommen, etwas fragen, und wollten das nicht selbst erklären.

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das?
„Mir fällt momentan niemand ein.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Das Problem ist, dass generell wenig AsiatInnen in einer Klasse sitzen. Die meisten kommen aus Balkan, die schnell die Leute finden, die genau ihre Sprache sprechen. Ich würde es eigentlich gut finden. Dann könnte ich mit ihnen Chinesisch sprechen und so könnte ich meine Sprache verbessern. Weil ich hier schon so lange lebe, finde ich schon schwierig auf Chinesisch zu sprechen und zu schreiben. Das ist also Kindergartenniveau.“

Wenn ja, warum? „Dann würde ich mich nicht so einsam fühlen. Es ist ein Vorteil für die Leute, die Serbisch sprechen können. Aber ich verstehe sie einfach nicht. Ich möchte sie gerne verstehen. Das Problem ist auch, dass ich nicht extra dafür Serbisch lernen wollen würde.“

Interview mit Jovana, 17

Name, Alter: „Jovana, 17.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „8 Jahre.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Serbien. Ich lebte auch in Slowakei. Ich bin dort in die Schule gegangen.“

Welche Sprachen sprichst du? „Serbisch, Slowakisch, Deutsch, Englisch, und ich kann mehrere Sprachen ein bisschen.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Mit meiner Mutter Serbisch oder Slowakisch, mit meiner Stiefmutter Slowakisch, mit Freunden Slowakisch, Serbisch, Deutsch.“

In welche Schule gehst du? „In ein Gymnasium.“

In welche Klasse gehst du? „7.Klasse.“

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Ich habe Lehrer, mit denen ich mich gut verstehe und die, mit denen ich mich nicht gut verstehe. Ich habe einen, der Zeichnen unterrichtet, der ist cool. Er ist

offen mit uns. Dann gibt es eine Lehrerin, in Englisch, die sich immer um mich gekümmert hat. Wenn es mir schlecht geht, ist sie zu mir gekommen und hat mit mir geredet, gefragt was los ist, und wie geht es jetzt und so.“

Warum magst du ihn/sie? „Die zwei mag ich, weil sie lieb sind, weil sie nett sind, ich weiß nicht... ich mag sie als Menschen. Sie sind streng, aber mir sind sie sympathisch, weil ich einfach merke, dass sie uns unterrichten und sich freuen, dass sie uns Wissen beibringen können. Sie sind einfach liebe Menschen. Sie sind empfindsam. Mit der Englischlehrerin könnte ich auch über meine privaten Probleme reden und so.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Soll verständnisvoll sein, nett, aber nicht unstreng, dann passen Leute nicht auf, einfach einen Lehrer der uns helfen kann; ich habe eine Lehrerin, und immer wenn ich was frage, sie sagt immer: ‚Das musst du wissen‘, und dann fürchte ich mich, bei ihr zu fragen, weil sie mich immer ‚klein‘ macht. Das hat keinen Sinn, ich will einen Lehrer, den ich einfach immer fragen kann und der einfach so geduldig antwortet.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Viele.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Ich hatte Lehrerinnen, in der Volksschule, die mit mir Deutsch geübt haben. Und in der ersten Klasse Gymnasium bin ich auch mit noch zwei Mädchen oder so in einen Raum gegangen und habe mit einer Lehrerin Deutsch geübt.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal? „Ich finde es gut. Ich habe einen kroatischen Lehrer bei mir, in der Schule, und ich verstehe mich gut mit ihm. Ich kann mit ihm über meiner Herkunft quatschen, ich kann einfach mit ihm über Dinge reden, die die österreichischen Leute nicht verstehen. Ich mein, mich stört das, wenn zu ‚uns‘ gesagt wurde, dass wir ‚das richtige Deutsch‘ reden sollen. ‚Könnt ihr bitte auf Deutsch reden?‘ Sie reden auch kein richtiges Deutsch, sie reden Dialekt. Und auch manche Lehrer. Sie reden auf Dialekt, ich kann das nicht gut verstehen und mich stört das.“

Wenn ja, warum? „Dann würde ich mehr Verstand bekommen und mich mehr zuhause fühlen. Unsere Mentalität ist anders. Es geht auch um Stoff. Jedes Land macht die Geschichte so wie es einem passt. Und wenn meine österreichische Lehrerin sagt ‚Die Schuld für den Krieg in Bosni-

en lag bei den Serben, und, ich mein', es sitzen serbische Leute in der Klasse ,was ist das?! Du musst schon genau, genau erklären, wie es zu dem Krieg gekommen ist. Die Lehrer sollen nicht eine Seite vertreten.“

Interview mit Kerim, 11

Name, Alter: „Kerim, 11.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Seit 11 Jahren.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Türkei.“

Welche Sprachen sprichst du? „Türkisch, Deutsch und ein bisschen Englisch.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Mit meinen türkischen Freunden Türkisch, in der Schule spreche ich Deutsch, und zuhause-Türkisch.“

In welche Schule gehst du? „Volksschule.“

In welche Klasse gehst du? „4a.“

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Heidru, sie unterrichtet Mathe.“

Warum magst du ihn/sie? „Sie ist nicht streng, sie will uns helfen, dass wir bessere Noten kriegen, sie hilft uns, wenn wir Hausübung nicht verstehen.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Er/sie soll nicht schreien und soll nett sein. Einige Lehrer schreien schon, wenn sie ein paar Mal etwas erklärt haben, und wenn jemand noch nicht verstanden hat, dann schreien sie schon.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Ja, in der vierten Klasse, eine Woche war ich schlecht. Ich habe einen Jungen beschimpfen, weil er mich provoziert hat, weil ich aus der Türkei komme. Ich habe mit ihm gestritten. Und am Anfang in der Schule war es für mich schwer, Deutsch zu verstehen.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Die Lehrer haben mehr Zeit mit mir verbracht, um Deutsch zu üben. Und mit diesem Jungen, er musste in die Direktion gehen. Ich habe mit ihm immer gesetzt, und wenn ich nicht mehr habe, haben die Lehrer bemerkt, dass etwas zwischen uns passiert ist.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Ja, ich möchte.“

Wenn ja, warum? „Ich würde mich besser fühlen. Ein Lehrer aus der Türkei könnte verstehen, dass ich nicht so gut Geschichtenfragen kann. Dann könnte er mir auf Türkisch schreiben. Mir passiert manchmal, dass ich etwas auf Deutsch nicht verstehe. Und ich mag lieber Türkisch sprechen, weil ich Türkisch besser kann. Dann könnte ich mit diesem Lehrer oder Lehrerin auch auf Türkisch sprechen.“

Interview mit Milan, 7

Name, Alter: „Milan, 7.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Ich bin in Innsbruck geboren.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Mama kommt aus Montenegro und Papa aus Serbien.“

Welche Sprachen sprichst du? „Deutsch, Englisch ein bisschen und Serbisch.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Deutsch spreche ich in der Schule, Serbisch spreche ich zuhause, und ich habe auch Freunde, mit denen ich Serbisch spreche.“

In welche Schule gehst du? „Volksschule.“

In welche Klasse gehst du? „Zweite Klasse.“

Wer ist dein Lieblingslehrer/in? „Meine Englisch Lehrerin.“

Warum magst du ihn/sie? „Weil sie nie auf mich schreit.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Er soll nicht immer schreien. Sie sollen schreien, wenn ich etwas falsch habe, aber nicht, zum Beispiel, wenn ich etwas nicht weiß.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Ja, Werbung und Deutsch sind schwer. Manchmal verstehe ich etwas auf Deutsch nicht.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das?
„Ich frage meine Freunde, wenn ich etwas nicht verstehe, nicht die Lehrer.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Ja.“

Wenn ja, warum? „Weil wir dann dieselbe Sprache können. Manchmal kann ich etwas auf Deutsch nicht verstehen. Und ich kann auf Serbisch fast alles verstehen. Weil meine Mutter und mein Papa – alle sprechen Serbisch, und dann kann ich etwas von ihnen lernen. Und sie würden netter sein, aber ich weiß nicht warum.“

Interview mit Miloš, 12

Name, Alter: „Miloš, 12.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Seit ich geboren wurde.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Meine Eltern kommen aus Serbien.“

Welche Sprachen sprichst du? „Deutsch, Serbisch und Englisch.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Zuhause spreche ich mit den Eltern Serbisch, in der Schule Deutsch und unter serbischen Freunden auch Serbisch.“

In welche Schule gehst du? „Eine kooperative Mittelschule.“

In welche Klasse gehst du? „Zweite Klasse.“

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Physik- und Chemie-Lehrerin.“

Warum magst du ihn/sie? „Sie ist nett und während wir Experimente machen, können wir auch viel mit ihr reden. Andere Lehrer und Lehrerinnen wollen nicht ein so starkes Verhältnis mit den Schülern wie diese Lehrerin.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Sie sollte viel wissen, sollte viel geleistet haben, sollte pädagogisch helfen, d. h. wenn es zu Konflikten und Streitereien kommt, dass sie auch helfen kann.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Ich kann mich nicht an irgendwelche besondere Schwierigkeiten erinnern.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das?
keine Antwort

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Mir ist das wurscht. Ich brauche mich eigentlich gar nicht anders zu fühlen mit einem Lehrer

aus Serbien. Ich bin österreichischer Staatsbürger und ich habe Freunde, die aus viel weiteren Ländern kommen als ich.“

Interview mit Mukaddis, 17

Name, Alter: „Mukaddis, 17.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Seit der Geburt.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Türkei.“

Welche Sprachen sprichst du? „Deutsch, Englisch und Türkisch.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Englisch spreche ich hauptsächlich im Urlaub, oder im Englisch-Unterricht, Türkisch eher so mit der Familie, und Deutsch entweder mit den Klassenkameraden, mit Freunden und manchmal auch mit der Familie.“

In welche Schule gehst du? „Berufsschule.“

In welche Klasse gehst du? „In die 2. Klasse.“

Wer ist dein Lieblingslehrer/in? keine Antwort

Warum magst du ihn/sie? „Weil sie Sachen lustig erklärt, weil sie Verständnis aufbringt, wenn man einmal nicht ganz dabei ist und am Unterricht teilnimmt und weil sie auch in der Freizeit sich Zeit für uns nimmt ,zum Beispiel am Sonntag und weil sie auch, zum Beispiel, wenn man sich im Unterricht schwer tut, schickt sie mir eine SMS, und sie gibt mir, wenn ich es möchte Gratis-Nachhilfe.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Soll die Schüler als Personen wahrnehmen und schätzen, verständnisvoll sein und andere Kulturen akzeptieren.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „In der Hauptschule, ich glaube in der dritten Klasse, damals hatte meine Schule eine Woche Schnupper-Woche, ich habe keinen Platz gefunden und war in einer anderen Klasse. Und dann ist die Klassenvorständin gekommen, und hat mir gesagt, dass ich rausgehen soll aus der Klasse, mein Kopftuch ablegen kann und danach wieder reinkommen kann. Dann habe ich sie gefragt, warum sie so was sagt, und sie antwortete, das akzeptiert sie in ihrer Klasse nicht. Und

wenn ich in ihrer Klasse sitzen bleiben möchte, dann soll ich das so machen. Das hat mich etwas aufgeregt, und ich habe ihr gesagt, dass sie sich „ihre Kultur“ (lacht) irgendwohin stecken kann.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das?
„Bei dieser Szene mit dem Kopftuch hat mir niemand geholfen.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Ja.“

Wenn ja, warum? „Ich glaub, dass ich mich so besser fühlen würde, wenn mich jemand nicht als jemanden Fremden, sondern als jemanden, der einfach dazu gehört, als Teil der Gruppe beobachtet. Ich glaube, es würde angenehmer für mich sein auch... weil... Soll ich das sagen? Weil immer, wenn jemand in die Klasse kommt, denke ich mir, dass Menschen Vorurteile haben gegenüber Leuten. Es ist nicht nur wegen Kopftuch... ich glaube dass es in allen so ist... und dass Menschen Vorurteile haben. Und dann, wenn jemand kommen würde, der meine Kultur besser versteht, dadurch dass er/sie drinnen ist, dann würde ich mich verstandener fühlen. Dann könnten auch die Klassenkameraden mich nicht mit den Fragen provozieren, im Sinne: „Warum gehst du eigentlich in die Schule, wenn du irgendwann einmal zuhause mit deinen Kindern sitzen willst?““

Interview mit Passima, 8

Name, Alter: „Passima, 8.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Bin in Österreich geboren.“

Welches ist dein Herkunftsland? „Ägypten.“

Welche Sprachen sprichst du? „Deutsch, in der Schule Englisch und das Ägyptische.“

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Mit Mama Und Papa Arabisch, mit zwei Brüdern und mit den Freunden in der Schule spreche ich Deutsch.“

In welche Schule gehst du? „Volksschule.“

In welche Klasse gehst du? „3a.“

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Ja, das ist eine echte Lehrerin, die alles unterrichtet.“

Warum magst du ihn/sie? „Sie ist streng, aber sehr nett, und wenn jemand Hilfe braucht, kommt sie gleich zu ihm, und will helfen.“

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Sehr nett, und soll nicht schreien.“

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Am Anfang, in der Schule, eigentlich konnte ich schon ein bisschen reden auf Deutsch, aber manche Wörter habe ich nicht verstanden.“

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Meine Lehrerin hat mir geholfen. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, sie hat das für mich gemalt oder so... erzählt.“

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?
„Ja.“

Wenn ja, warum? Ich möchte, dass meine Lehrerin Arabisch spricht und Deutsch auch. Dann wenn ich etwas nicht in Deutsch sagen kann, dann kann ich mit Arabisch sagen. Samstags gehe ich in eine arabische Schule, wo wir Lesen und Schreiben lernen. Und die Lehrerin in dieser Schule kann Arabisch und auch Deutsch.“

Interview mit Vasilija, 12

Name, Alter: „Vasilija, 12.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Rodila sam se u Austriji.“ [Ich bin in Österreich geboren.]

Welches ist dein Herkunftsland? „Srbija.“ [Serbien.]

Welche Sprachen sprichst du? „Nemački, srpski i učim engleski.“ [Deutsch, Serbisch und ich lerne Englisch.]

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Kod kuće na srpskom, u školi na nemačkom, i sa jednom drugaricom u školi na srpskom.“ [Zu Hause Serbisch, in der Schule Deutsch und mit einer Freundin in der Schule Serbisch.]

In welche Schule gehst du? „Gimnazija.“ [Gymnasium.]

In welche Klasse gehst du? „Drugi razred.“ [Zweite Klasse.]

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Učiteljica iz fizike.“ [Physiklehrerin.]

Warum magst du ihn/sie? „Dobra je, ljubazna, na casovima se više trudi da objasni od ostalih, a kad ima vremena možemo sa njom da pričamo i o privatnim problemima. Jednom je sama primetila da se u razredu raspravljamo oko nečega i onda razgovarala sa nama o tome. Saslušala nas je i savetovala.“ [Sie ist nett und freundlich, sie bemüht sich mehr, etwas zu erklären als andere LehrerInnen, und wenn sie Zeit hat, können wir mit ihr auch über private Probleme sprechen. Einmal hat sie bemerkt, dass wir über etwas diskutieren, und dann hat sie mit uns darüber gesprochen. Sie hat uns zugehört und Ratschläge gegeben].

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Da obraćaju pažnju ne samo na ono što predaju, nego i na učenike kao osobe.“ [Sie sollten nicht nur den Lernstoff, sondern auch Schüler als Individuen berücksichtigen].

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Učiteljica iz matematike više na učenike ako kažu da nešto ne razumeju. Imala sam problem i sa profesorem klavira.“ [Die Mathematiklehrerin mit Schülern, wenn sie etwas nicht verstehen. Ich hatte auch Probleme mit dem Klavierlehrer.]

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Razredna mi je pomogla sa profesorom klavira. Napisala sam na papir šta mi je rekao, i predala joj i onda je ona razgovarala sa njim. Posle toga je bilo bolje.“ [Die Klassenvorständin hat mir bei dem Konflikt mit dem Klavierlehrer geholfen. Ich habe ihr auf einem Blatt Papier geschrieben, was er mir gesagt hat. Danach hat sie mit ihm gesprochen und alles war besser als vorher.]

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal?

„Meni je u principu svejedno.“ [Mir ist das egal.]

Wenn ja, warum? „Ali možda bi bilo bolje zbog mentaliteta, jer Srbi su drugaćiji, vole više da se šale.“ [Aber vielleicht wäre es besser wegen der Mentalität, weil die Serben anders sind, sie sind lustiger. (im Sinne von mehr Spaß haben – Anm.)]

Interview mit Lidija, 11

Name, Alter: „Lidija, 11.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Od kad sam se rodila.“ [Seit der Geburt.]

Welches ist dein Herkunftsland? „Iz Srbije.“ [Serbien.]

Welche Sprachen sprichst du? „Srpski, nemacki, malo engleski.“ [Serbisch, Deutsch, ein bisschen Englisch.]

Mit wem sprichst du welche Sprache? „U školi na času engleskog pricam engleski, u skoli inače pričam nemački, i kod kuće ponekad nemački, ali u prIncipu srpski. I srpski volim najviše da pričam.“ [In der Schule Englisch im Englischunterricht, sonst spreche ich in der Schule Deutsch. Und zu Hause spreche ich manchmal Deutsch, aber vor allem Serbisch. Ich mag Serbisch am meisten/spreche es am liebsten].

In welche Schule gehst du? „Gimnazija.“ [Gymnasium.]

In welche Klasse gehst du? „U prvom.“ [In die erste.]

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Profesorka P[...], predaje engleski.“ [Die Lehrerin P[...], sie unterrichtet Englisch.]

Warum magst du ihn/sie? „Zato sto je smešna, i zabavna je, i zato što nas voli, i zato sto joj je ok da se glupiramo malo i ...drugi nastavnici su strogi i nekad viču na nas.“ [Weil sie lustig ist, weil sie uns mag/liebt, und weil sie uns erlaubt, ein bisschen zu scherzen und ...die anderen Lehrer sind streng und manchmal schimpfen sie mit uns].

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Treba da bude nekako da ga deca respektuju i da je slušaju, ali treba da mu bude ok da malo tračaju, i treba da bude zabavan, i da bude strog da ga deca slušaju, ali ne previše, samo malo. I treba da objasni kad neko nesto ne razume. I ako imaš neki problem, ne samo oko gradiva, da mozes da pitaš nastavnika. I da zanimljivo predaje.“ [Der Lehrer soll sich so benehmen, dass die Kinder ihn respektieren und ihm zuhören. Aber er soll es auch erlauben, dass wir im Unterricht reden. Er soll streng sein, aber nicht zu viel, nur ein bisschen. Und er sollte erklären, was die Schüler nicht verstehen. Und wenn du Probleme hast, nicht nur mit dem Lernstoff, dass du ihn fragen kannst. Und er soll interessant unterrichten.]

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Profesorka iz matematike puno trača o stvarima koje nisu ustvari tema, i onda tek kratko pre pauze napiše puno stvari na tabli, a ja nista ne razumem šta je. I onda ode, i ne mogu ni da je pitam. I profesorka iz nemačkog je jako detaljna, ne smemo da pišemo ni malo dijalekat, ni malo!“ [Die Mathelehrerin spricht im Unterricht viel über andere Themen, und erst am Ende der Stunde schreibt sie vieles auf die Tafel. Und dann kann ich den Stoff nicht verstehen. Und dann geht sie, und ich kann sie nicht fragen. Und die Deutschlehrerin ist sehr anspruchsvoll. Man darf überhaupt nicht im Dialekt schreiben!]

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Pa kad nešto nisam na nemačkom razumela, nastavnici to objasne sa lakšim recima. Profesorka iz engleskog tako objašnjava. I jos nek.“ [Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstanden habe, erklären das die Lehrer mit einfacheren Wörtern. Die Englischlehrerin erklärt uns das genauso. Und auch noch einige.]

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal? „To bi bilo lepo.“ [Das wäre schön.]

Wenn ja, warum? „Ako nešto ne razumem, mogao bi da mi objasni na srpskom, da me bolje razume ako imam problema u nečemu sa nemačkim. Trebalo je da imamo kurs srpskog u skoli, da malo više pisemo na srpskom, i onda su nam dali cedulju da je to u 22. becirku. To je daleko od škole, i ne mogu to da stignem, to je daleko.“ [Wenn ich etwas nicht verstehe, könnte er mir das auf Serbisch erklären. Wir sollten Serbischkurse in der Schule haben, um Schreiben zu üben. Aber dann fand der Kurs zu weit von der Schule statt und ich schaffte es nicht, hinzugehen.]

Interview mit Sophia, 8

Name, Alter: „Sophia, 8.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Rodila sam se u Austriji.“ [Bin in Österreich geboren.]

Welches ist dein Herkunftsland? „Srbija.“ [Serbien.]

Welche Sprachen sprichst du? „Engleski, malo bugarski, srpski i nemački.“ [Englisch, ein bisschen Bulgarisch und Deutsch.]

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Sa mamom pricam srpski, a ponekad i nemački, a sa tatom nemački. I u školi pricam nemacki.“ [Mit Mama rede ich Serbisch, und manchmal Deutsch, und mit Papa Deutsch.]

In welche Schule gehst du? „Volksschule.“

In welche Klasse gehst du? „U drugi razred.“ [In die zweite Klasse.]

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Sara, jedna od dve učiteljice koja predaje sve.“ [Eine von zwei Lehrerinnen, die alles unterrichtet.]

Warum magst du ihn/sie? „Zato što je simpatična i tako...brine se o nama kad nas vodi na izlet.“ [Weil sie sympathisch ist und so... sie kümmert sich um uns, weil sie Ausflüge mit uns macht.]

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Pa da je fina i ima strpljenja.“ [Sie soll nett sein und Geduld haben.]

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „Ja sam promenila školu, jer je ta učiteljica govorila svima ružne stvari i stalno je vikala. I ponekad mi je teško u matematici.“ [Ich habe die Schule gewechselt, weil uns die Lehrerin alle beschimpft und sie ständig mit uns geschrien hat. Und manchmal habe ich Schwierigkeiten in Mathematik.]

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? „Mi u novoj školi ne idemo kod učitelja da nam nesto pomogne, nego kod nekog iz starijeg razreda, 3 ili 4. Jedino ako niko od njih ne zna, onda možes kod učiteljice.“ [In meiner neuen Schule fragt man nicht die Lehrerin um Hilfe, sondern jemanden aus einer höheren Klasse, dritter oder vierter. Nur wenn es keiner von ihnen weiß, dann darfst du die Lehrerin fragen.]

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal? „Ne.“ [Nein.]

Warum nicht? „Učiteljica iz Srbije ne bi smela da prica srpski u školi. Naša učiteljica ne voli da se prica na srpskom ili nekom drugom jeziku, jer se onda misli da nesto tajno, ružno priča o drugoj deci. Tako da moj drug iz razreda Valentino i ja pricamo srpski na času iz srpskog. Taj čas imamo ponekad, religiju nemamo uopšte, a ipak smo dobili iz oba ocene. Ja imam dve jedinice.“ [Die Lehrerin aus Serbien darf nicht auf Serbisch sprechen. Unsere Lehrerin mag es nicht, wenn man auf Serbisch oder in einer anderen Fremdsprache spricht, weil sie denkt, dass man et-

was Geheimes oder Schlimmes über die anderen Kindern sagt. Mein Klassenkamerad Valentino und ich sprechen im Serbischunterricht Serbisch. Diese Stunde haben wir nur manchmal, und Religionsunterricht haben wir überhaupt nicht. Aber trotzdem haben wir in beiden Fächern Noten bekommen. Ich habe zwei Einser.]

Und gibt es noch etwas, das deine Lehrerin nicht mag? „Učiteljica je na pocetku u skoli objasnila sta se sme, a šta ne. Rekla je da ne smeju da se lepe žvake, ne smeju da se zalupe vrata, ne smeju da se lakiraju nokti za školu. I onda je rekla da smemo da pričamo samo na nemačkom.“ [Die Lehrerin hat bereits zu Schulbeginn klar gemacht, wie man sich benehmen soll. Sie hat den Schülern verboten, Kaugummi auf die Schulbänke zu kleben, die Tür zuzuknallen und mit lackierten Nägeln in die Schule zu kommen. Und dann hat sie noch gesagt, dass wir nur auf Deutsch reden dürfen.]

Interview mit Maja, 8

Name, Alter: „Maja, 8.“

Wie lange lebst du schon in Österreich? „Od kad sam rođena.“ [Seit der Geburt.]

Welches ist dein Herkunftsland? „Mama je iz Srbije, tata je iz Bosne.“ [Mama kommt aus Serbien und Papa aus Bosnien.]

Welche Sprachen sprichst du? „Srpski, nemački, i engleski onako malo.“ [Serbisch, Deutsch und ein bisschen Englisch.]

Mit wem sprichst du welche Sprache? „Sa mamom i tatom srpski, ali ponekad pobrakam sa nemačkim, a sa drugaricama u skoli nemački.“ [Mit Mama und Papa spreche ich auf Serbisch, aber manchmal verwechsle ich Serbisch mit Deutschem. In der Schule spreche ich mit Freundinnen auf Deutsch.]

In welche Schule gehst du? „Volksschule.“

In welche Klasse gehst du? „3. razred.“ [In die dritte Klasse.]

Wer ist dein/e Lieblingslehrer/in? „Moja učiteljica iz matematike, D[...].“ [Meine Mathelehrerin, D[...].]

Warum magst du ihn/sie? „Ljubazna je, pomaže nam uvek i tako... i više se brine o nama nego drugi nastavnici.“ [Sie ist nett, sie hilft uns immer und so... und sie kümmert sich mehr um uns als andere Lehrer.]

Wie soll dein/e Lieblingslehrer/in sein? „Pa da bude ljubazan, i kad neko dete nešto pogrešno radi ili ne razume, da se ne dere odmah na njega.“ [Er/sie soll nett sein und wenn ein Kind etwas falsch macht oder nicht versteht, soll er/sie dieses nicht sofort anschreien.]

Hast du Schwierigkeiten in der Schule (Stoff, Sprache verstehen, etc.)? Und wenn ja, welche sind das? „U mojoj staroj školi, tu je bila samo jedna učiteljica, a nas je bilo 24. Pa je bilo teško, i ona je bila nervozna i stalno je vikala.“ [In meiner alten Schule gab es nur eine Lehrerin bei 24 Schülern. Das war schwierig, denn sie war immer nervös und hat ständig geschrien.]

Welche Lehrer/innen können dir am besten helfen? Wenn es welche gibt, wie machen sie das? Pa u novoj školi ostajemo posle časova da radimo domaći, i učiteljica iz matematike nam pomaže. Ona sve hoće da objasni kad nekom nije jasno.“ [In der neuen Schule haben wir Nachhilfeunterricht und die Mathematiklehrerin hilft uns. Und sie ist immer bereit, etwas zu erklären, wenn jemandem etwas unklar ist.]

Möchtest du eine/n Lehrer/in, der/die aus deinem Herkunftsland kommt oder ist dir das egal? „Ne znam baš... Onda bi on/ona razumeli sta moja drugarica i ja pričamo na srpskom, sto nećemo da drugi razumeju.“ [Ich bin nicht so sicher... Dann könnte er/sie jene Dinge verstehen, die meine Freundin und ich auf Serbisch besprechen, und von denen wir nicht wollen, dass sie andere verstehen.]

Wenn ja, warum? keine Antwort

9.2. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:Proporzindizes für verschiedene Schulformen nach Staatsangehörigkeit 2002/03 34

Abbildung 1: Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit deutscher bzw. nicht-deutscher Muttersprache der 5. Schulstufe in den Bildungsinstitutionen Österreichs 33

9.3. Abstract

Deutsch

In dieser Arbeit werden politische, kulturelle und institutionelle Mechanismen und Praxen thematisiert, die in der Institution der Schule wirken. Die Machtverhältnisse, die sich aufgrund der Sprache(n) realisieren, werden in der Arbeit besonders berücksichtigt. Es wird versucht im Rahmen einer empirischen Untersuchung auf die Frage, ob und in welchem Maß die Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Bildungssystem Österreichs benachteiligt sind und wie ihre Stellung verbessert werden kann, zu beantworten.

Englisch

Subject of this paper shall be political, cultural and institutional mechanisms and practices within the school system. Structures of power that are based and realized on language(s) shall be particularly taken into account. An attempt shall be made in the context of an empirical study to answer the question, whether and to which degree are the pupils with an migration background disadvantaged in the educational system of Austria, and whether their situation can in any way be improved.

9.4. Curriculum vitae

Persönliche Daten

Name: Jasmina Malušić

Geburtsdatum: 19. 4. 1987

Geburtsort: Gornji Milanovac

Staatsbürgerschaft: Serbien

Familienstand: ledig

Schulische Ausbildung

1994-2002: Pflichtschule in Belgrad

2002-2006: Gymnasium „Prva beogradska gimnazija“ [Erstes Belgrader Gymnasium]

Universitäre Ausbildung

2006-2007: Studium der Deutschen Sprache und Literatur mit Englisch als Zweitsprache an der Universität Belgrad

2008-2013: Diplomstudium der Deutschen Philologie an der Universität Wien:

Berufserfahrung:

2011-2012: Lernbetreuerin (Deutsch und Englisch) im Nachbarschaftszentrum – Lernclub für Kinder und Jugendliche, 1220 Wien

2006: Deutschlehrerin im Rahmen des Praktikums für das Studium der Deutschen Sprache und Literatur (Belgrad, Wien)