



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Eine qualitative Studie über die wahrgenommenen Auswirkungen
schulischer Diskriminierungserfahrungen bei jungen
Erwachsenen mit türkischer Migrationsbiographie**

verfasst von / submitted by

Selda Aykanat

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini

Danksagung

Ich möchte mich bei meinen Eltern und meinen Freunden für ihre Unterstützung und Begleitung während meiner Masterarbeit bedanken.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt meiner lieben und wertvollen Betreuerin Assoz. Prof. Dott. Mag. Evi Agostini. Durch ihre Unterstützung konnte ich selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten, was für mich von großer Bedeutung war.

Abschließend möchte ich mich bei meinen InterviewpartnerInnen, die einen wichtigen Beitrag für die Absolvierung meiner Masterarbeit geleistet haben, bedanken.

Einen wichtigen Aspekt möchte ich nicht unkommentiert lassen: Sprache, Hautfarbe, Geschlecht, politisches Denken, Weltanschauung und Religion sollten keinen Einfluss auf die Verhaltensweise einer Person haben. In der Hoffnung, dass alle Menschen diskriminierungsfrei und wertschätzend behandelt werden. Mit dieser Vision und einem Spruch, meiner für viele Jahre verbotenen Muttersprache Zazaki, schließe ich meine Masterarbeit ab.

„Wazen kê ju dina cîre caverdine nayêke ma dîme yêne cêravîyên têy çinevo.“

„Ich wünsche mir eine Welt ohne Diskriminierung für die kommenden Generationen.“

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
1.1	Forschungsfrage und Zielsetzung der Arbeit.....	11
1.2	Aufbau der Arbeit	12
2	Begriffserklärungen.....	13
2.1	Der Begriff „Migration“	13
2.2	„Personen mit Migrationshintergrund“	16
2.3	Die Migrationsanderen	18
3	Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	21
3.1	Recht auf Bildung.....	21
3.2	Das österreichische Bildungssystem	23
3.3	Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	27
4	Diskriminierungspraktiken beziehungsweise -mechanismen	30
4.1	Diskriminierung allgemein	30
4.2	Institutionelle Diskriminierung.....	32
4.2.1	Direkte institutionelle Diskriminierung	34
4.2.2	Indirekte institutionelle Diskriminierung	37
4.3	Diskriminierung in der Schule.....	39
4.4	Arten der schulischen Diskriminierung	41
4.5	Die Folgen der schulischen Diskriminierung	44
4.5.1	Bildungsungleichheit und soziale Ungleichheit	45
4.5.2	Armut	46
4.5.3	Benachteiligungen am Arbeitsmarkt	47
4.5.4	Gesundheitliche Folgen der Diskriminierung	48
5	Methodische Vorgangsweise.....	49
5.1	Forschungsinteresse der vorliegenden Studie.....	49
5.2	Die Datenerhebungsmethode des biographisch narrativen Interviews.....	51

5.3	Die Stichprobe	53
5.3.1	Die Auswahl der InterviewpartnerInnen	53
5.3.2	Darstellung der InterviewpartnerInnen	54
5.4	Durchführung der Interviews.....	56
5.5	Aufgetretene Herausforderungen bei der Durchführung der Interviews.....	58
6	Die Datenauswertung	60
6.1	Transkription	60
6.2	Begründung und Formen der qualitativen Inhaltsanalyse	61
6.3	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).....	63
7	Analyse der Ergebnisse	66
7.1	Gründe der Diskriminierung (K1)	66
7.1.1	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	66
7.1.2	Mangelnde Deutschkenntnisse	69
7.2	Äußerungen der Diskriminierung (K2)	72
7.2.1	Physische und psychische Gewalt.....	72
7.2.2	Probleme mit den Lehrkräften.....	74
7.2.3	Probleme mit den MitschülerInnen	78
7.2.4	Ungleichbehandlung bei der Notenfindung	79
7.2.5	Verbale Beleidigung.....	80
7.3	Folgen der schulischen Diskriminierung (K3)	82
7.3.1	Mangelnde finanzielle Möglichkeiten.....	82
7.3.2	Auswirkungen auf den schulischen Werdegang	83
7.3.3	Gesundheitliche Folgen der Diskriminierung	86
7.4	Handlungsmöglichkeiten / Interventionsmaßnahmen (K4).....	88
8	Diskussion und Resümee	91
9	Literaturverzeichnis.....	95
10	Internetquellen.....	98
11	Abbildungsverzeichnis	103

12	Anhänge	104
12.1	Interviewleitfaden	104
12.2	Analysevorgang	105
12.3	Transkriptionen	113
12.3.1	Interviewpartner Veli	113
12.3.2	Interviewpartnerin Gülsen	120
12.3.3	Interviewpartnerin Sibel	130
12.3.4	Interviewpartner Mustafa	138

Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit werden drei wichtige Themenbereiche behandelt.

Der erste Teil der Arbeit besteht aus drei Kapiteln. Im ersten Teil werden die Themen Migration sowie Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Diskriminierungspraktiken beziehungsweise -mechanismen dargestellt. Hierbei werden die Definitionen Migration, Migrationshintergrund, sowie Migrationsandere umfangreich erläutert, da sie einen wichtigen Teil der vorliegenden Masterarbeit ausmachen. Darauf aufbauend wird auf das Bildungsrecht und darüber hinaus auf das österreichische Bildungssystem und im speziellen auf die Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingegangen. Das letzte große Kapitel in diesem Teilbereich thematisiert die institutionelle Diskriminierung und die Arten der schulischen Diskriminierung, sowie die Folgen dieser ausführlich.

Im zweiten Teil der Masterarbeit wird die empirische Vorgehensweise der Studie dargestellt. Die Schilderung der Diskriminierungserfahrungen mittels des biographisch narrativen Interviews mit vier Personen ermöglicht eine retrospektive Analyse ihrer Erfahrungen im Schulwesen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) werden Kategorien gebildet und im Anschluss die Ergebnisse dargelegt.

Der letzte Teilbereich beinhaltet die Auswertung und Veranschaulichung der Ergebnisse. Die erhobenen Daten werden miteinander verglichen und präsentiert. Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt anhand der theoretischen Ausarbeitung und der Auswertung der empirischen Forschung, welche verdeutlicht, dass vor allem die Lehrkräfte einen enormen Einfluss auf die SchülerInnen und deren weiteren schulischen und außerschulischen Leben haben. Die Diskriminierungserfahrungen, welche unterschiedlichen Ursprung haben können, weisen eine Reihe an verschiedenen Nebenwirkungen, wie der Einfluss auf den weiteren schulischen Werdegang oder auch die Gesundheit, auf.

Abstract

The present master's thesis deals with three important topics.

The first part of the thesis consists of three chapters. The first part presents the topics of migration, education of children and adolescents with a migration background, and discrimination practices and mechanisms. Definitions of migration, migration background are extensively explained as they constitute an important part of the thesis. Additionally, the right to education is discussed, as well as the Austrian education system and specifically the disadvantage of students with a migration background. The last major chapter in this part focuses on institutional discrimination, types of discrimination in schools, and the consequences of discrimination in detail.

The second part of the thesis presents the empirical approach of the study. The narration of discrimination experiences through biographical-narrative interviews with four participants allows for a retrospective analysis of their experiences in the education system. Categories are formed using the qualitative content analysis according to Mayring (2010) and the results are subsequently presented.

The last section analysis and visualises the results. The collected data is compared and presented. The research question is answered based on the theoretical elaboration and the evaluation of empirical research, which demonstrates that teachers in particular have a significant influence on students and their academic and extracurricular lives. Discrimination experiences, which can have various origins, have a range of different side effects, such as impacting the students' further educational path or their health.

1 EINLEITUNG

„Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten.“ (Mecheril 2010, S. 8)

Durch die zunehmende Pluralität der Gesellschaft können unterschiedliche Veränderungen wahrgenommen werden. Diese Ausdifferenzierung der Lebensformen führt zu einer gewissen Verunsicherung, welche auf die Ankunft der MigrantInnen zurückgeführt und projiziert werden. Das Unbehagen hinsichtlich der Situation wird mittels Abwehrhaltungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungserfahrungen gezeigt und von vielen MigrantInnen im alltäglichen Leben wahrgenommen. Von Diskriminierung und Ausgrenzung sind nicht nur Erwachsene, sondern bereits SchülerInnen betroffen, die sich am wenigsten dagegen wehren können. Unter Diskriminierung ist hierbei die „gesellschaftliche Verwendung kategorialer Unterscheidungen [gemeint], mit denen soziale Gruppen und Personenkategorien gekennzeichnet und die zur Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher (ökonomischer, politischer, rechtlicher, kultureller) Benachteiligungen verwendet werden. Durch Diskriminierung werden auf der Grundlage jeweils wirkungsmächtiger Normalitätsmodelle und Ideologien Personengruppen unterschieden und soziale Gruppen markiert, denen der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten wird“ (Scherr 2012, S. 9). In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie die Diskriminierung, die von Kindern und Jugendlichen mit türkischer Migrationsbiographie in der Schule erfahren wurde, ihrer Wahrnehmung nach, ihre weitere Zukunft geprägt hat. In diesem Zusammenhang soll diese Arbeit die subjektiven Konsequenzen schulischer Diskriminierungserfahrungen, welche die SchülerInnen mit türkischer Migrationsbiographie erlebt haben, retrospektiv erforschen.

Dabei ist es insbesondere wichtig sich zu erfragen, wie sich diese Erfahrungen, laut ihrer Aussagen, auf ihre Bildungsbiographie, ihren weiteren beruflichen Werdegang, wie auch auf ihre persönliche Entwicklung ausgewirkt haben. Um die schulischen Diskriminierungserfahrungen theoretisch einzurahmen, wird in dieser Arbeit auf die deutsche Studie der institutionellen Diskriminierung von Gomolla und Radtke (2009) zurückgegriffen. Gomolla und Radtke (2009) plädieren in ihrer Studie die Perspektive auf die schulischen Entscheidungsprozesse zu richten, um institutionelle Diskriminierung aufzudecken

beziehungsweise zu rekonstruieren: „Es geht darum, die Anteile der Organisation an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit erneut zu thematisieren. Damit wird nicht gesagt, daß es nicht auch in den besonderen Merkmalen der Schüler, ihrer Familien und ihrer sozialen Milieus Ungleichheit gäbe, die sich in ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit zeigen. Das ist vielfach behauptet und belegt worden. Wir interessieren uns in der hier vorgelegten Studie für den Einfluß der schulischen Faktoren auf Schulerfolg oder Mißerfolg.“ (ebd. S. 30)

1.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche Auswirkungen schulische Diskriminierungserfahrungen auf die Lebensgeschichten türkischer Erwachsener der zweiten Generation haben. In diesem Fall wird es besonders interessant sein zu sehen, ob und wie diese Diskriminierung während ihrer Schullaufbahn erlebten, mit welchen Barrieren sie konfrontiert wurden und wie beziehungsweise, ob sie diese anschließend überwinden konnten.

Die Ausarbeitung der Masterarbeit wird anhand folgender Forschungsfrage und nachstehenden Unterfragen geleitet:

„Welche Diskriminierungserfahrungen haben Menschen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation mit einem Hochschulabschluss beziehungsweise Lehrabschluss an Wiener Schulen gemacht und welche Nachwirkungen erleben die betroffenen Personen aufgrund dieser Diskriminierungserfahrungen?“

Unterfragen:

- Welche Rolle haben Diskriminierungserfahrungen bei Bildungs- und Berufsentscheidungen gespielt?
- Zu welchen weiteren Konsequenzen führten Diskriminierungserfahrungen bei den Betroffenen während und nach der Schullaufbahn?
- Welche subjektiven Lösungsansätze werden von den Betroffenen angegeben, um mit potentiellen Folgen der Diskriminierung umzugehen?

Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur und die Durchführung von biographischen Interviews sollen zur Beantwortung der Forschungsfrage führen.

1.2 AUFBAU DER ARBEIT

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in einen Theorie-, Methoden- und einen Ergebnisteil. Im ersten Kapitel werden die relevanten Definitionen wie „Migration“, „Personen mit Migrationshintergrund“ und „Migrationsandere“ erläutert. Das darauffolgende Kapitel behandelt das Thema der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hier wird besonders auf das Recht auf Bildung, das österreichische Bildungssystem und die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingegangen.

Anschließend wird im dritten Kapitel auf die „Institutionelle Diskriminierung“ eingegangen. In diesem Kapitel wird nach Gomolla und Radtke (2009) die direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung behandelt. Auch die Arten und Folgen der schulischen Diskriminierung werden umrissen.

Im letzten Teil dieser Masterarbeit werden die methodische Vorgehensweise, die Datenerhebung und die Auswertung der Interviews behandelt. Den Abschluss bildet das Resümee mit den zentralen Ergebnissen dieser Masterarbeit.

2 BEGRIFFSERKLÄRUNGEN

2.1 DER BEGRIFF „MIGRATION“

Migration wird heute meist sehr polarisierend und selten in ihrem wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Kontext diskutiert. In der Geschichte der Menschen waren aber „Völkerwanderung“ und Wanderungsbewegungen eher die Regel als die Ausnahme. Der Prozess der Zu- oder Einwanderung schafft eine soziale Wirklichkeit, die sowohl die Herkunftsgesellschaft wie auch das Aufnahmeland verändert (vgl. Mecheril 2010, S. 11). Dabei gibt es aber unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter Migration überhaupt verstanden werden kann, denn auch die Begriffsbestimmung für Migration wird nicht einheitlich angewendet.

Der Begriff Migration wird vom lateinischen „migrare“ oder „migratio“ abgeleitet, was auf Deutsch mit „wandern“ oder „wegziehen“ übersetzt wird (vgl. Farzin, Jordan 2015, S. 186). Farzin und Jordan definieren damit soziale Wanderungsprozesse in unterschiedlichen Varianten. Viele betrachten nur die internationale als wirkliche Migration, wenn also Menschen ins Ausland übersiedeln, ihr altes Leben und ihre Geschichte hinter sich lassen und einen Neustart in einem anderen Land versuchen, aber die eigentliche Begriffsbedeutung geht darüber hinaus (vgl. Farzin, Jordan 2015, S. 186f.). Für Treibel bedeutet Migration einen längerfristigen *„Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“* (Treibel 2011, S. 21). Auch wenn das aufgrund von verbreiteten Pauschalisierungen meistens darunter verstanden wird, ist Migration aber nicht unbedingt mit dem Überschreiten einer Staatsgrenze verbunden, da sich bei der Binnenmigration nur der Wohnort verändert, ohne das Herkunftsland zu verlassen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung –BpB 2018). Dabei wird innerhalb eines Staates „gewandert“, was sich etwa in der Landflucht oder dem Wechsel von einer Landesregion in die andere ausdrückt (vgl. Farzin, Jordan 2015, S. 186f.).

Auch Farzin und Jordan differenzieren zwischen Binnen-Migration und der internationalen als auch der transnationalen Migration. Als transnationale Migration wird die länderübergreifende Vernetzung und der Austausch auf wirtschaftlicher, politischer, gesellschaftlich-sozialer wie auch auf kultureller Ebene bezeichnet (vgl. Farzin, Jordan 2015, S. 186ff.).

Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung werden die räumlichen und zeitlichen Kriterien, vor allem aber die Gründe der Migration untersucht (vgl. Treibel 2011, S. 20). Die Ursachenanalyse der Wanderung verläuft kontrovers, da sie häufig von politischen und

ideologischen Einstellungen, aber auch juristischen Vorgaben beeinflusst wird. In unregelmäßigen Abständen wird im öffentlichen Diskurs über Migration diskutiert, da es sich dabei um ein emotional aufgeladenes Thema handelt, das leicht für eigene wie (partei-) politische Interessen instrumentalisiert werden kann. Migration wird häufiger als andere politische Themenbereiche als Projektionsfläche für politische und ideologische Weltanschauungen missbraucht (vgl. Birsl 2005, S. 12).

Die Erlangung der Staatsangehörigkeit und der damit verbundene rechtliche Status entscheiden heute nicht mehr automatisch über die Kategorisierung als „MigrantIn“ oder „Einheimische/r“. In der öffentlichen Wahrnehmung bestimmen oft Stereotype die Vorstellung von Migration, auch wenn die eigentliche Bedeutung des Begriffs weiter gefasst ist als die gesellschaftlichen Zuschreibungen. Nach dem Politlexikon und den Autoren Schubert und Klein ist Migration ein Begriff aus der Soziologie, mit dem unterschiedliche Formen individueller oder kollektiver Mobilität von Bevölkerungsgruppen bezeichnet werden, unabhängig von den jeweiligen persönlichen oder politischen Beweggründen (vgl. Schubert, Klein 2020).

Diese Definition verdeutlicht, dass eine Differenz zwischen der ursprünglichen semantischen Bedeutung des Begriffs und den damit assoziierten Auffassungen besteht. Trotzdem legen vor allem KommunikationswissenschaftlerInnen Wert auf einen präziseren Umgang mit Sprache, denn diese sei der „Faktor in einer sozialen Beziehung, der die Handlungsmöglichkeiten der Akteure strukturiert (Göhler, Höpner, De La Rosa 2009, S. 12). So schreibt Klein, dass die Art und Weise, wie wir Begriffe verwenden und interpretieren, die politisch-soziale Realität prägt und sich auch auf unser Verhalten auswirkt: „Sprache kann ausschließende (exkludierende) Macht entfalten“ (Klein 2010).

Für die Bundeszentrale für politische Bildung gelten nur „... Menschen, die sich in einem Migrationsprozess befinden; die also ihren Lebensmittelpunkt über eine längere Strecke (meist eine internationale Grenze hinweg) und für einen längeren Zeitraum verlegen, dies unmittelbar planen oder vor kurzem getan haben“ als die eigentlichen „Migrantinnen oder Migranten im engeren Sinne“ (Bundeszentrale für politische Bildung – BpB 2018).

Sowohl mit der Bezeichnung „MigrantIn“ wie auch mit der Definition „Personen mit Migrationshintergrund“ ist in der Regel eine politische Dimension verbunden, die sich oft einer sachlichen Argumentation entzieht. Das bedeutet für Migrationsbewegungen, dass die Nationalstaatlichkeit eine geringere Rolle spielt als die Bedingungen, die sich von Region zu Region und auch zwischen verschiedenen Teilen der Bevölkerung (etwa zwischen ethnischen

oder religiösen Minderheiten) unterscheiden. Die Gründe beziehungsweise Motivationen für Migrationsbewegungen sind genauso vielfältig wie die begleitenden Umstände.

Deshalb ist es wichtig, sich näher mit den Migrationsmotiven auseinanderzusetzen. Migration erfolgt primär aus ökonomischen (Armuts- beziehungsweise Wirtschaftsmigration) als auch aus politischen Gründen, wobei die Trennlinien manchmal unscharf verlaufen. Mit dem Vorwurf des „Wirtschaftsflüchtlings“ wird MigrantInnen oft unterstellt, sich ein angenehmes Leben auf Kosten der Mehrheitsgesellschaft im Aufnahmeland machen zu wollen. Auch wird in einer reduktionistischen Sicht manchmal vergessen, dass sich die Identität von Menschen nicht darauf beschränkt, MigrantIn zu sein, sondern es sich dabei um eine temporäre Phase im Leben eines Menschen handelt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB 2018).

Tatsächlich würde die breite Öffentlichkeit deutsche StudentInnen, die wegen des Numerus Clausus in Deutschland eine Universität in Österreich bevorzugen, nicht als MigrantInnen definieren. Auch sogenannte Steuerflüchtlinge, die zwar nach der exakten Begriffsbedeutung ebenfalls unter den Begriff der Wirtschaftsmigration fallen würden, werden nicht als solche betrachtet. Auch werden die Wanderungsbewegungen vernachlässigt, die weder aus ökonomischen noch aus politischen Motiven erfolgen und auch nicht automatisch mit Problemen behaftet sein müssen. Doch in der gesellschaftlichen Realität bestimmen eher die jeweiligen Lebensbedingungen und die Reaktion der Umwelt den Status von „MigrantInnen“. Dazu zählen Fremdheitserfahrungen, wie sie etwa in der Begegnung zwischen den sogenannten Zugewanderten oder kulturell-ethnischen Minderheiten und der Mehrheitsbevölkerung in den Aufnahmeländern beobachtet werden können (Bundeszentrale für politische Bildung – BpB 2018).

In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wird das Thema der Migration aus unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunkten analysiert: Die Wirtschaftswissenschaften setzen sich mit den wirtschaftlichen Gründen, den Kosten und den ökonomischen Folgeerscheinungen von Migration auseinander, während sich die Rechtswissenschaften primär mit den juristischen Angelegenheiten befassen (vgl. Treibel 2011, S. 17). Die Demographie untersucht die Auswirkung auf die Bevölkerungsentwicklung, die Geographie die räumliche Dimension von Migrationsbewegungen und die Geschichtswissenschaften die historische Entwicklung von Migration und Völkerwanderungen wie auch ihre Auswirkungen auf den Verlauf der Menschheitsgeschichte (vgl. ebd.). Die politikwissenschaftliche Auseinandersetzung wird die politischen Dimensionen und die Fluchtursachen erforschen, so wie sich die Soziologie den gesellschaftlichen Auswirkungen widmet (vgl. Treibel 2011, S. 8).

Auch aus kulturalanthropologischer, psychologischer oder erziehungswissenschaftlicher Schwerpunktsetzung besteht ein großes Interesse, Migration und ihre Konsequenzen aus einem fachspezifischen Blickwinkel zu betrachten. Selten wird das Phänomen der Migration fächerübergreifend untersucht, was häufig zu Missverständnissen zwischen den Disziplinen führt.

Da Migration nicht nur aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, sondern in der Auseinandersetzung damit auch unterschiedliche Begriffe verwendet werden, um Menschen ohne die Staatsbürgerschaft jenes Landes, in dem sie leben, zu definieren, wurde nach neutraleren und möglichst wertfreien Bezeichnungen gesucht (vgl. Caballero 2009, S. 21-22). Zur Erläuterung soll auch die häufig gebrauchte Bezeichnung „Personen mit Migrationshintergrund“ analysiert werden.

2.2 „PERSONEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND“

Die Bezeichnung „Personen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ gilt als seriöswissenschaftliche und nach Caballero als „umfassendste“ (vgl. Caballero 2009, S. 22) Beschreibung, die auch von Behörden, Organisationen und Institutionen verwendet wird, die nicht unter Verdacht stehen, rassistische Ressentiments oder Vorurteile zu vertreten. Caballero hebt aber auch hervor, dass es sich sowohl bei MigrantInnen als auch bei „Menschen mit Migrationshintergrund“ um keine „homogene Gruppe, sondern um eine heterogene Gruppe hinsichtlich Nationalität, Religion, Kulturkreis und Ursachen des Zuzugs“ handelt (ebd., S. 22). Die Statistik Austria bezeichnet Menschen als Personen mit Migrationshintergrund, „... deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern“ (Statistik Austria 2022).

Während der Status von MigrantInnen begrenzt ist, bleibt der Migrationshintergrund auch nach der politischen, ökonomischen und sozialen Integration und selbst nach dem Erhalt der Staatsbürgerschaft bestehen. Migrationshintergrund wird also zwar nicht unbedingt juristisch, aber in der öffentlichen Wahrnehmung über Generationen vererbt und kann nicht abgelegt werden, auch nicht, wenn die zweite und dritte Generation bereits im Aufnahmeland der Eltern und Großeltern geboren wurde. So sollten etwa SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft trotz Migrationshintergrund offiziell nicht unter dieser Kategorie erfasst werden, sondern eigentlich längst als ÖsterreicherInnen gelten oder ihnen zumindest in

rechtlicher Hinsicht gleichgestellt werden (vgl. Koch-Priewe u. a. 2009, S. 31). Tatsächlich zeigt die Realität, dass diese Gleichstellung in der alltäglichen Praxis verweigert wird.

Der Terminus „Migrationshintergrund“ ersetzt oft andere Bezeichnungen, die sich auf religiöse, kulturelle, ethnische oder sprachliche Charakteristika konzentrieren (vgl. Koch-Priewe u. a. 2009, S. 31). Entgegen der allgemeinen Vorstellung zählen viele Menschen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, formal als InländerInnen und verfügen auch über die Staatsbürgerschaft. Das trifft vor allem auf Angehörige der zweiten und dritten Generation zu (Bundeszentrale für politische Bildung – BpB 2018). Auch deshalb schreibt die Bundeszentrale für politische Bildung, dass der Terminus „Menschen mit Migrationshintergrund“ auf viele unterschiedliche Menschen und Personengruppen zutrifft und deshalb an Aussagekraft verliert (Bundeszentrale für politische Bildung – BpB 2018).

Reine Begriffsdefinitionen greifen beim Thema „Migration“ oder „Migrationshintergrund“ zu kurz, denn die Bezeichnungen „AusländerInnen“, „AsylantInnen“, usw. werden in Österreich oft synonym dazu verwendet, unabhängig von ihrer unterschiedlichen Bedeutung. Das zeigte sich auch in der „Im Zentrum“-Sendung im ORF vom 20.01.2019, wo die ÖVP-Abgeordnete Karolin Edtstadler meinte, dass „wir mit den Migrationsströmen 2015/2016 auch Werthaltungen importiert haben, die zu uns gekommen sind, die mit unseren Werten einfach nicht vereinbar sind.“ (Im Zentrum 2019) Dabei vermischte sie die Begriffe „AsylwerberInnen“, „Asylberechtigte“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „NichtösterreicherInnen“, während andere DiskussionsteilnehmerInnen auch noch „Fremde“, „Flüchtlinge“, „Menschen aus anderen Kulturkreisen“ mehr oder weniger gleichsetzten. Und Frau Edtstadler betonte auch: „Die patriarchalen Strukturen treten sicher dort häufiger auf, wo es einen Migrationshintergrund gibt.“ (Im Zentrum 2019) Bei InländerInnen würde das nur „vereinzelt“ vorkommen. Mit der Statistik konfrontiert, wo zwischen österreichischen und „ausländischen“ TäterInnen unterschieden wird, sagte sie, es sei ja nicht daraus ersichtlich, „ob die Österreicher einen Migrationshintergrund haben oder nicht“ (ebd.). Indirekt implizierte sie damit weiterhin einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Kriminalität und beharrte auch eindeutig auf der Unterscheidung zwischen „Wir“, „Uns“ und den „Anderen“. Solche Positionen politischer Abgeordneter üben sicher eine Vorbildwirkung auf Teile der Bevölkerung aus und beeinflussen damit die allgemeinen Einstellungen zu Menschen mit Migrationshintergrund

Die Anekdote zeigt aber auch, dass es tatsächlich meistens nicht die Staatszugehörigkeit ist, weshalb jemand als „Anderer“ wahrgenommen wird, sondern die Herkunft, die sich meist durch äußerliche Merkmale oder sprachliche Auffälligkeiten wie einem Akzent äußert. Trotzdem ist

die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ wohl zutreffender als andere Zuschreibungen, weil sie nicht vom offiziellen Status abhängig ist und auch Kinder und Jugendliche der sogenannten zweiten und/oder dritten Generation erfasst.

Zunächst wirkt der Terminus „Personen mit Migrationshintergrund“ auch relativ wertfrei und im Vergleich zu anderen Bezeichnungen nicht diskriminierend, solange keine Wirklichkeitskonstruktionen damit verbunden werden, die mit der Lebensrealität der Menschen nur bedingt etwas zu tun haben (vgl. Leiprecht, Steinbach 2015, S. 10f.). Der Nachteil dieser Kategorisierung besteht in der Ungleichbehandlung und den Benachteiligungen, mit denen Menschen mit Migrationshintergrund immer noch konfrontiert werden. Denn auch wenn sie bereits die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes besitzen und dort meistens ihre Schulbildung oder ihr Studium absolviert haben, werden ihnen im Gegensatz zu der sogenannten inländischen Bevölkerung Möglichkeiten, Anerkennung und vor allem in der Berufswelt Chancen vorenthalten. Deswegen muss nach Leiprecht und Steinbach auch die Begrifflichkeit der „Personen mit Migrationshintergrund“ kritisch betrachtet werden (vgl. Leiprecht, Steinbach 2015, S. 11).

2.3 DIE MIGRATIONSANDEREN

Auch wegen der Kritik an der Etikettierung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ prägte Paul Mecheril den Begriff der „Migrationsanderen“. Für ihn handelt es sich bei den herkömmlichen Zuschreibungen um relationale Phänomene. Mit den „Migrationsanderen“ versucht er, einen nicht vorbelasteten Terminus zu schaffen, der gleichzeitig die von ihm kritisierte gesellschaftliche Spaltung in das „Eigene“ und das „Fremde“ beziehungsweise „Andere“ auf den Punkt bringen, aber auch die positive Chance der Diversität betonen sollte (vgl. Mecheril 2004, S. 24 in Rose 2014, S. 243). In dieser gesellschaftlichen Relation der „Migrationsanderen“ fasst er soziale Strukturen und Prozesse zusammen und sieht darin die „Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse“, mit denen sich die Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet“ (ebd.). Für die Migrationsforschung dient die Bezeichnung ‚Migrationsandere‘ als „Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen verweist“ (Mecheril 2010, S. 17). Er hinterfragt deshalb die Grenzziehung zwischen „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“, dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ beziehungsweise. „Anderen“ als globales, nationales wie regionales Konstrukt „politischer, administrativer, ökonomischer und

rechtlicher Systeme“ (ebd., S. 19). Dieses Konstrukt kann nur funktionieren, wenn gleichzeitig definiert wird, wer zur „Wir“- Gruppe gehört und wer nicht.

Der Begriff der ‚Migrationsanderen‘ benennt Menschen, die sich von bestimmten sozialen Normen und damit von der Mehrheitsgesellschaft abheben. Obwohl die Eigenständigkeit, die jemand vom anderen unterscheidet, in einer pluralistischen Gesellschaft begrüßt werden müsste, wird sie in einer konformistischen Umgebung problematisiert (vgl. Rose 2014, S. 244). Hall sieht darin ein „Klassifikationssystem“, in dem Menschen kategorisiert und selektiert werden, in eine meistens per Geburt zugestandene privilegierte oder „de-privilegierte“ Position, die sich trotz großer Anstrengungen kaum verändern lässt (vgl. Hall 2001, S. 7 in Rose 2014, S. 243).

Grösel geht in ihrer Arbeit „Fremde von Staats wegen“ von den kulturellen und sozioökonomischen Faktoren aus, durch die Migrationspolitik geprägt wird und kritisiert die damit zusammenhängenden Selektionsmechanismen. Die Herabsetzung des „Anderen“ hat aber nicht nur wirtschaftliche Gründe, sondern dient auch der eigenen Aufwertung. Die als „Wir“ inkludierte Gruppe zeichnet sich durch gemeinsame Herkunft, Sprache, Kultur, Religion oder Staatsbürgerschaft aus und wird allein durch diese Zugehörigkeit mit positiv besetzten Attributen in Verbindung gesetzt. Im Gegensatz dazu werden die „Anderen“ als fremd, leistungsfeindlich oder als Gefährdung für den rechtmäßig erworbenen Besitz der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen (vgl. Grösel 2016, S. 281).

Die sozioökonomische Bedeutung der Kategorisierung als MigrantIn oder „Person mit Migrationshintergrund“ zeigt sich auch in der Differenzierung zwischen „TouristIn“ und „MigrantIn“. Es ist nicht unbedingt die zeitlich befristete Aufenthaltsdauer, die dem Tourismus eine privilegierte Stellung einräumt, sondern dessen potenzielle Kaufkraft und finanzielle ökonomische Position. So beklagt auch Grösel die „materielle und vorstellungsweltliche Spaltung“, die das „Eigene“ vom „Fremden“ trennt und keine solidarischen Gesellschaftsentwürfe erlaubt, um diese Spaltung zu überwinden. Nicht nur unterschiedliche Herkunft, Sprache oder Kultur werden als Bedrohung des „Wir“-Konstrukts betrachtet, auch alternative Lebensentwürfe zum politischen System und der bürgerlichen Gesellschaftsordnung werden als Angriff auf traditionelle Strukturen empfunden und deshalb abgelehnt (vgl. Grösel 2016, S. 13).

Zusammenfassend kann als Ergebnis dieses Kapitels festgestellt werden, dass die Begriffe „MigrantIn“ und „Personen mit Migrationshintergrund“ nicht eindeutig bestimmt werden

können, sondern bei der Verwendung dieser Termini auch die gesellschaftspolitische Dimension berücksichtigt werden sollte, die zumindest bei der inhaltlichen Zuschreibung einen gewissen Interpretationsspielraum zulässt.

3 BILDUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

3.1 RECHT AUF BILDUNG

Bereits Wilhelm von Humboldt legte Wert auf die Feststellung, welch großen Stellenwert die Bildung und der Erwerb von Allgemeinwissen für die Entwicklung einer Gesellschaft einnimmt. Unabhängig von der jeweiligen Klasse oder dem Beruf sollte allen StaatsbürgerInnen eine gewisse Grundausbildung und aufgeklärte Werteorientierung vermittelt werden (vgl. Humboldt 1809, o. S).

Bildung gilt als hohes Gut, das leider trotzdem noch immer keine Selbstverständlichkeit für alle Menschen darstellt. Während in den Industrieländern eine Schulpflicht eine kostenlose Grundausbildung garantiert, wird in vielen Weltregionen das Recht auf Bildung und der Zugang zu Schulen und Bildungseinrichtungen erschwert. Besonders davon betroffen sind Frauen und Kinder der sogenannten Dritten Welt. Dabei gibt es viele internationale Vereinbarungen, in denen dieses Recht verankert wurde. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die am 10.12.1948 verabschiedet wurde, wird das Recht auf Bildung im Artikel 26 ausdrücklich herausgestellt:

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“ (UN-Generalversammlung 1948, S. 5-6).

In den Folgeabschnitten des Artikels 26 wird festgelegt, dass die persönliche Entfaltung von SchülerInnen gewahrt werden muss, so wie auch die Achtung ihrer Menschenrechte und Grundfreiheiten geachtet werden sollte. Außerdem wird den Eltern das Recht zugestanden, über die Unterrichtsform für ihre Kinder selbst zu entscheiden (vgl. ebd.). In einem weiteren Menschenrechtsdokument, im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, ICESCR) vom 16. Dezember 1966, wird im Artikel 13 das Recht auf Bildung wie folgt beschrieben:

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins

ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss“ (United Nations 1967, S. 7).

Außerdem heißt es auch im Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention vom 20.03.1952:

„Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen“ (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte – ECHR, 1952/ 2021, S. 34).

Damit wird die Durchsetzung dieses Rechts nicht nur zum moralisch und ethisch begründeten Zugeständnis, sondern zur Verpflichtung der Beitrittsländer. Auch in anderen internationalen Abkommen wird auf die globale wie lokale Bedeutung der Bildung hingewiesen. Selbstverständlich wird dieses Recht auch im Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention deklariert, in dem Teile des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte fast im Wortlaut kopiert werden (vgl. Motakef 2006, S. 12-13).¹ In der Konvention steht, dass der unentgeltliche wie verpflichtende Besuch zumindest einer Grundschule für alle Kinder gewahrt bleiben muss.

Es zeigt sich also, dass auf internationaler Ebene weitgehende Einigkeit darüber besteht, dass jedem Menschen ein Recht auf Bildung zugestanden wird. Doch im Detail herrscht kein Konsens darüber, was in der Bildung überhaupt vermittelt wird. Im Allgemeinen wird darunter der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten verstanden, die für ein selbstständiges und aktives Leben in der Gesellschaft benötigt werden. Dazu zählen auch die Fähigkeit zur Reflexion und die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 36).

¹ Im Wortlaut: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“

Adorno versuchte Bildung so zu definieren, dass sie dem Ideal fortschrittlicher Wissensaneignung eher entsprach als die reale Praxis eines autoritären Lehrplans, mit der SchülerInnen auch noch in den ersten Nachkriegsjahrzehnten konfrontiert wurden. Für ihn war Bildung die „Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen [...], die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entsteht“ (Adorno 1971, S. 44).

Immer stärker setzt sich die Überzeugung durch, dass sich Bildung nicht auf die Schule und Universitäten beschränkt, stattdessen wird das „lebenslange Lernen“ propagiert: Während früher das Bild von der Wissensvermittlung begrenzt blieb und spätestens nach der Absolvierung des Universitätsstudiums die Ausbildung mit dem Eintritt ins Berufsleben als abgeschlossen betrachtet wurde, wird heute ein viel größerer Wert auf die Fort- und Weiterbildung gelegt.

In diesem Konzept des lebenslangen Lernens wird vor allem die berufsbegleitende Fortbildung gefördert. Aber weiterhin werden die eigentlichen Weichen, die über das künftige Leben entscheiden, in der Grundschule und den unmittelbar darauffolgenden entscheidenden Ausbildungsjahren gestellt. Hierbei ist allerdings festzusetzen, dass die Selektionsmechanismen in Österreich und Deutschland eine Reihe an unterschiedlichen Kriterien im Zuge der gesamten Schullaufbahn durchgeführt werden als in anderen Europäischen Ländern. Diese Selektionsprozesse können unterschiedliche Formen einnehmen. So werden beispielsweise unterschiedliche Schulformen, wie die Trennung mittels AHS und Mittelschule, beziehungsweise durch die Einführung von verschiedenen Leistungsgruppe in derselben Schulform als eine Art horizontale Selektion angeführt. Des Weiteren herrschen auch vertikale Selektionsmaßnahmen, wie beispielsweise die Etablierung der Vorschule, oder auch die Tatsache, dass Klassen wiederholt werden müssen (vgl. Herzog-Punzenberger 2006, S. 3f.). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland versteht unter Bildung den Menschen die Kompetenzen zu Eigenständigkeit und Eigenverantwortung ebenso zu vermitteln wie die nötigen Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten, um mit der Umwelt in einer komplexen Welt zu interagieren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland 2005, S. 84).

3.2 DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM

Die Ausgaben für Bildung und Forschung erreichten 2020 mehr als 21,2 Milliarden Euro, was den großen Stellenwert zeigt, der Bildung in Österreich mittlerweile beigemessen wird (Mohr,

Statista 2022). Dennoch wird das österreichische Bildungssystem immer noch als uneffektiv und selektiv kritisiert (vgl. Nutz 2021).

Österreich orientiert sich in seinen Bildungsstandards an den europäischen Nachbarländern und lehnt sich besonders an das deutsche Bildungssystem an. Obwohl die PISA-Studie vor einigen Jahren erhebliche Mängel am österreichischen Schulniveau feststellte, kann insgesamt doch von einem relativ hohen Bildungslevel ausgegangen werden² (vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen 2022).

Die Schulpflicht in Österreich beträgt 9 Jahre, darin enthalten sind 4 Jahre Grundschule, 4 Jahre Mittelschule und zumindest 1 Jahr Polytechnikum – oder der Besuch einer berufsbildenden „mittleren“ Schule beziehungsweise die Absolvierung einer allgemeinbildenden höheren Schule, wobei meistens die Matura und damit ein Universitätszugang angestrebt wird (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Redaktion von oesterreich.gv.at, 2021).

In der Grundschule besteht für Kinder mit Lern- oder auch nur Sprachproblemen aber auch das Risiko, einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf zugeordnet zu werden, also in die Sonderschule zu kommen (ebd.). Der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist hier wesentlich höher als der von österreichischen Kindern und Jugendlichen, was die Frage der Bildungsgerechtigkeit berührt (vgl. Kopeinig 2018, S. 10).

Es gab vor allem auf den Universitäten und in den Geisteswissenschaften als Reaktion auf die Studentenbewegung und einem gesellschaftlichen Fortschrittsdenken eine kurze Reformperiode, die aber mit dem Generationenwechsel der Lehrkräfte und ProfessorInnen und der Pensionierung vieler ReformpädagoInnen wieder verlassen wurde. In diese Phase fallen auch die Einführung von Alternativschulen, Gratisschulbüchern und die Überarbeitung des Lehrplans in der Regelschule (vgl. Bundesministerium für Inneres – BMI 2022).

Mit dem österreichischen EU-Beitritt wurden Bildung und Forschung an die europäischen Standards angepasst. Mit der im Jahr 2000 verabschiedeten *Lissabon-Strategie* setzte sich die Europäische Union das Ziel, bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ aufzusteigen (vgl. Bartsch 2020). Auch auf den Universitäten und den Hochschulen wurde mit dem *Bologna-Prozess* ein europaweiter

² Die PISA-Studie geht auf eine Initiative der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) zurück und forscht seit den späten 1990er-Jahren über die schulische Qualitätssicherung in den OECD-Mitgliedsstaaten.

Bildungslevel eingefordert, der von KritikerInnen aufgrund der aufeinander aufbauenden Leistungsstufen und den strengen Selektionskriterien als zu verschult und unflexibel bezeichnet wird (vgl. Brandner 2011). Gewisse Freiheiten, die den StudentInnen früher noch gewährt wurden, gehören damit der Vergangenheit an: etwa die Möglichkeiten, die Lernfortschritte selbst zu bestimmen oder die Themenbereiche für das jeweilige Semester selbst auszusuchen.

Auch wird in den letzten Jahren und Jahrzehnten ein viel größerer Stellenwert auf formelle Kriterien gelegt als auf inhaltliche Stärken. Der Bologna-Prozess verursachte dabei einige Probleme, da es zu einer Vereinheitlichung in den Studiengängen an europäischen Hochschulen und Universitäten kam. Durch den Mangel an Freiräumen kam es zu einer erhöhten Belastung seitens der Prüfungen und der Aufstieg in die höher gelegene Stufe erschwerte sich für die Studierenden. Die Gesamtstudiendauer wird eingeschränkt und die vereinheitlichten Anforderungen erlauben weniger Freiraum, sondern verlangen die Einhaltung von vorgegebenen Studienplänen. Dabei wird auch die zunehmende Trennung von Theorie und Praxis stark kritisiert (vgl. APA 2018).

Zusätzlich wurden mit der zunehmenden Privatisierung der Universitäten und markoliberalen Einführungen wie der sogenannten Drittmittelfinanzierung neue Ausschlusskriterien festgelegt und damit eine weitere Form der Elitenförderung eingeführt (ebd.). Die gestiegenen Leistungsanforderungen können natürlich Studierende aus elitären und reicheren Kreisen eher erfüllen als jene aus finanziell benachteiligten und sogenannten bildungsfernen Familien. Letztere sehen sich nicht nur gezwungen, neben dem Studium zu arbeiten, sondern erhalten auch in Bildungsfragen weniger Unterstützung und Förderung aus dem familiären Umfeld (vgl. Schaffer 2020).

Die Selektion beginnt bereits im Volksschulunterricht und setzt sich in den späteren Schulstufen fort. Statt der häufig versprochenen Abschaffung der Schulnoten führen immer strengere Leistungsbeurteilungen zu einer größeren Trennung zwischen einem elitären Bildungsbürgertum und der großen Masse an ausgeschiedenen BildungsverliererInnen, wie auch die nachfolgende Grafik zeigt:

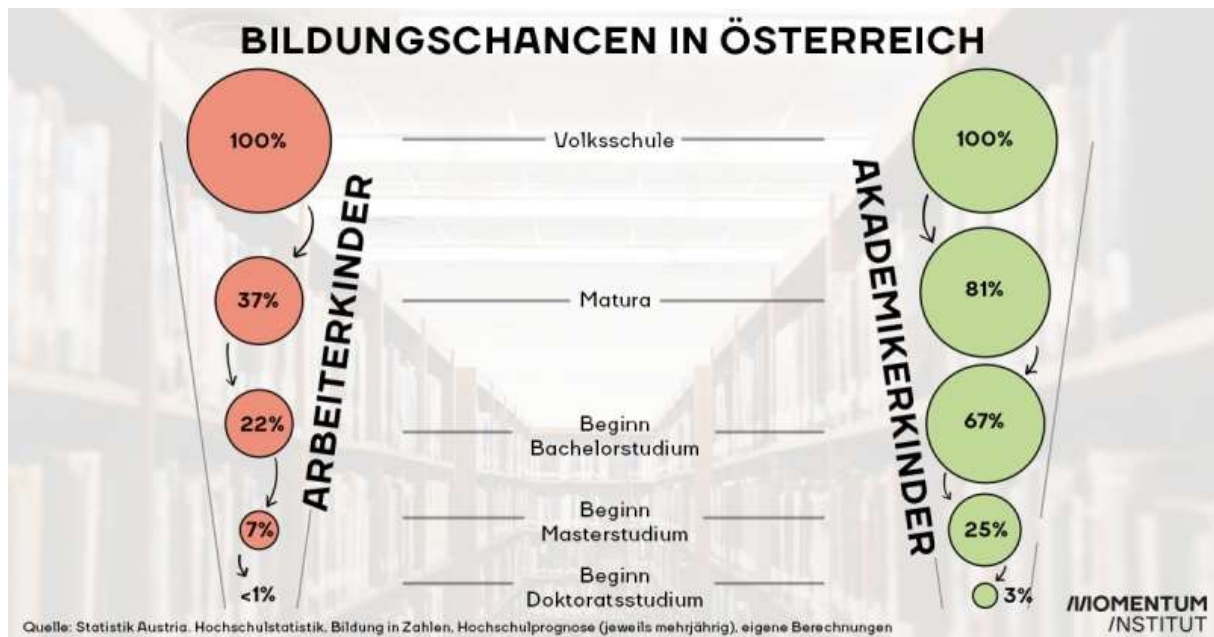


Abbildung 1: Bildungschancen in Österreich (Schaffer, 2020, o.S.)

Dass heute armutsgefährdete Schichten seltener über die Mindestschulpflicht hinaus eine Ausbildung absolvieren, ist durch Statistiken evident. Die Kinder von AkademikerInnen werden nach der Matura dreimal so oft ein Studium beginnen wie Angehörige der Arbeiterklasse. Wie Studien belegen, wird nicht Intelligenz vererbt, sondern es werden die sozialen Möglichkeiten weitergegeben, die von der gesellschaftlichen Stellung abhängig sind. „Wer eine Matura gemacht hat, steigt mit einer Wahrscheinlichkeit von 83% in ein solches Studium ein, wenn ein Elternteil AkademikerIn ist, aber nur zu 59%, wenn die Eltern selbst nicht studiert haben“ (Schaffer 2020).

Die soziale Ungerechtigkeit, die mit dieser vererbten Bildung verbunden ist, ist für SchülerInnen mit Migrationshintergrund immer noch signifikant höher, auch wenn erhobene Studien zeigen, dass ihr Anteil an StudentInnen mit Matura und höherem Bildungsabschluss in den letzten Jahren gewachsen ist (vgl. Nutrz 2021). Wie Schaffer feststellt, hat die Unterrichtsgesetz-Novelle aus dem Jahr 2020 die soziale Schere im Bildungsbereich noch weiter auseinanderklaffen lassen (vgl. Schaffer 2020). Eine neue Unterrichtsnovelle für das Jahr 2023 soll die alte wiederum ersetzen (vgl. Parlament Österreich 2023).

3.3 BILDUNGSBENACHTEILIGUNG VON SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Bildung entscheidet über die Zukunft jedes einzelnen Menschen und nimmt deshalb besonders für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen hohen Stellenwert ein. Daher wird das Recht auf Bildung in den oben vorgestellten internationalen Verträgen als wesentliches Menschenrecht, das allen Menschen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und ihrer Herkunft zusteht, deklariert (vgl. Rieger 2009, S. 285).

Wie schon die internationalen Konventionen und Resolutionen zeigten, ist Bildung nicht nur eine Verpflichtung, sondern ein Menschenrecht. So heißt es in der Kinderrechtskonvention (KRK)³:

„Jedes Kind hat das Recht auf alle Rechte, egal wo es lebt, wo es her kommt, welche Hautfarbe oder Religion es hat, welche Sprache es spricht, ob es ein Bub oder Mädchen ist, ob es eine Behinderung hat und ob es arm oder reich ist (Recht auf Gleichheit, Art. 2).“ (Unicef 2022)

Die KRK-Unterzeichnerstaaten müssen in regelmäßigen Abständen Staatenberichte abgeben, in denen sie Rechenschaft über die Umsetzung der Konvention ablegen, die von ExpertInnen überprüft und kommentiert wird (vgl. Lohrenscheit, Motakef 2009, S. 137). Im Jahr 1999 wurde ein Kommentar des UN-Sozialpaktausschusses zur Umsetzung des Rechts auf Bildung verfasst, um die rechtlichen Forderungen – wie sie etwa in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten wurden – näher zu erläutern. Auf allen Ebenen des Bildungssystems sollen vier miteinander verknüpfte Forderungen umgesetzt werden: Die allgemeine Verfügbarkeit von Bildung (Availability), der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung (Accessibility), die Annehmbarkeit von Bildung (Acceptability) und die Adaptierbarkeit (Adaptability) von Bildung (vgl. ebd., S. 138).

In der Genfer Flüchtlingskonvention wird zusätzlich vorgeschrieben, dass auch Flüchtlingskindern und -jugendlichen diese Rechte zugestanden werden müssen (vgl. UNHCR 2022). Im bereits erwähnten Artikel 28 der am 20.11.1989 beschlossenen UN-Kinderrechtskonvention wird festgehalten, dass junge Menschen das Recht haben, die gleichen Chancen zu erhalten, sich zu entfalten, sich zu bilden und an der Gesellschaft teilzuhaben,

³ Die am 20.11.1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedete Kinderrechtskonvention (Convention on the Rights of the Child, CRC – auf Deutsch: KRK) verpflichtet die unterzeichnenden Mitgliedsstaaten, die Menschenrechte von Kindern zu achten und geeignete Schritte für ihre Durchsetzung zu setzen.

unabhängig davon, wo sie leben und über welchen Aufenthaltsstatus sie verfügen beziehungsweise welcher Klasse oder welchem Milieu sie angehören, denn Bildung ist eine Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration (vgl. Unicef 2022).

Darüber hinaus sind alle Staaten, darunter auch Österreich durch die von ihm unterzeichneten Vereinbarungen verpflichtet, zugunsten der internationalen Gemeinschaft, die in dem Vertragswerk enthaltenen Regeln zu befolgen, sich deshalb auch für das Recht auf Bildung einzusetzen und betroffene Kinder zu fördern (vgl. UNHCR 1994, S. 11). Auch wird in der Kinderrechtskonvention darauf verwiesen, die kulturelle Identität des Kindes beziehungsweise Jugendlichen zu bewahren. Dazu gehört besonders die Weiterentwicklung der Muttersprache, die aber oft nicht ausreichend wertgeschätzt, sondern im Gegenteil abgelehnt und manchmal auch verboten wird (vgl. Rieger 2009, S. 289).

Das Bildungsressort ist nicht zuletzt aufgrund von Notengebung, Leistungskriterien und Selektionsmechanismen stärker als andere gesellschaftliche Bereiche von Inklusion und Exklusion geprägt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind davon stärker betroffen als einheimische SchülerInnen. Lehrkräfte sind nicht weniger anfällig für Ressentiments, versuchen aber, sie stärker zu rationalisieren, was dazu führt, dass sie sich in dieser akademischen Elite noch hartnäckiger halten als in der breiten Masse. Eine Studie der Universität Mannheim belegte, was von vielen Betroffenen seit langem beklagt wurde: Grundschulkinder wurden allein wegen ihres Vornamens unterschiedlich beurteilt, wobei mit diesem Namen eine in- oder ausländische Herkunft assoziiert wurde (vgl. Bonefeld 2018). Diese Studie wird im Kapitel über Diskriminierung noch konkreter vorgestellt.

Wenn von Migrationshintergrund im Bildungsbereich gesprochen wird, wird in der Regel auch von einer sozialen Benachteiligung ausgegangen. Zwar gibt es darunter auch privilegierte SchülerInnen, die trotz ihrer Herkunft in Eliteschulen unterrichtet werden, aber dafür wird üblicherweise eine andere Begrifflichkeit als „Migrationshintergrund“ verwendet. Die Statistik zeigt deshalb einen hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den von Armut betroffenen Familien:

„Die ungünstige Lebenslage bei Migrationsfamilien wird durch das Zusammenkommen mehrerer ausgrenzender Faktoren belastet, die in der Konsequenz Mehrfachbenachteiligung auflösen. So gehören Kinder mit Migrationshintergrund meist zu den unteren, sozial schwachen Gruppen. Dies zeigt sich beispielsweise im Vergleich der SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss“ (Bozay 2016, S. 531).

Lehrkräfte kritisieren manchmal den großen Anteil von SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“. Damit verbunden sind viele Ängste: vor religiösen Einflüssen, vor Sprachproblemen, vor „Problemkindern“. Selten wird die multinationale Zusammensetzung anders denn als Problem betrachtet, geschweige denn als Bereicherung erlebt (vgl. Wiesinger 2018). Vor allem beklagt wird die Mehrarbeit, die mit der Betreuung von Migrantenkindern und -jugendlichen verbunden wird. Diese Selektionskriterien haben Konsequenzen: 13,4 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund brechen laut einer deutschen Studie aus dem Jahr 2016 die Schule ohne Abschluss ab, während das nur bei 1,8 Prozent der einheimischen SchülerInnen der Fall ist (vgl. Bozay 2016, S. 531). Dafür werden meist die Betroffenen selbst verantwortlich gemacht, nicht ihre Lebensumstände. Diese Studie kann auch auf Österreich übertragen werden, auch wenn nach einer Studie des Institutes „Momentum“ die Selektion hier noch stärker forciert wird als in Deutschland (vgl. Schaffer 2020).

4 DISKRIMINIERUNGSPRAKTIKEN BEZIEHUNGSWEISE - MECHANISMEN

4.1 DISKRIMINIERUNG ALLGEMEIN

Gesellschaften beinhalten verschiedene soziale Gruppen und Personenkategorien. Darunter befinden sich auch Gruppen, die in ökonomischer, politischer, rechtlicher und kultureller Hinsicht benachteiligt sind. Die kategoriale Unterscheidung, welche für die Begründung und Rechtfertigung solcher gesellschaftlichen Benachteiligungen dient, bedeutet Diskriminierung. Hierbei werden, wie oben aufgeführt, soziale Gruppen und Personenkategorien in Kategorien eingeteilt und unterschieden. Diese Unterscheidung erfolgt auf Grundlage von Normalitätsmodellen und Ideologien, wobei die Gleichheit und Gleichberechtigung von Gesellschaftsmitgliedern aufgrund der oben genannten Benachteiligungen bestritten werden. Somit werden diese Benachteiligungen als eine Begründung aufgenommen, um die Angehörigen solcher Gruppen als in ökonomischer, politischer, rechtlicher und kultureller Hinsicht als wertlose Individuen zu bezeichnen (vgl. Scherr 2012, S. 9).

Die Diskriminierung erfolgt zumeist durch herabsetzende und benachteiligende Äußerungen und Handlungen. Da solch eine Diskriminierung gegen die modernen Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen verstößt, besteht jedoch in den Gesellschaften ebenso ein Konsens darüber, dass die benachteiligende und bevorzugende Diskriminierung abgelehnt und überwunden werden sollte. Dies wird in einer Umfrage der Europäischen Kommission begründet, wobei die auf Rasse, ethnischer Herkunft, Religion, die Weltanschauung, die Behinderung, das Alter oder die sexuelle Ausrichtung beruhende Diskriminierung in den EU-Ländern eine Ablehnung mit einer deutlichen Mehrheit fand (vgl. Hormel, Scherr 2010, S. 7). Diese Art von Vorurteilen können schwere Folgen für die Betroffenen Personen haben. Ziel dieser Behandlungen sind besonders die ZuwandererInnen, die sich aufgrund der Nationalität, Hautfarbe, Sprache und Religion von der Gesellschaft unterscheiden (vgl. Bozay 2016, S. 533). Grund hierfür ist, dass in einer Mehrheitsbevölkerung mit vielen ethnischen Gruppen das Bewusstsein für die Mehrfachdiskriminierung fehlt, denn die Bevölkerung interessiert sich nicht dafür, welchen Problemen diese Menschen ausgesetzt sind, sondern diese Personen werden an sich als Ursachen für Probleme betrachtet, die in der Bevölkerung auftreten. Nach einer Studie von Amnesty International können die Gründe für die Diskriminierung erweitert werden, denn jeder Nachteil oder jede Behinderung, sei er beziehungsweise sie physisch oder

psychologisch, können für eine diskriminierende Haltung eine Grundlage darstellen (vgl. Amnesty International 2019).

Gemäß einer deutschen Studie des Sinus-Instituts lässt sich dagegen feststellen, dass nicht alle Formen von Diskriminierung von den Gesellschaften ernstgenommen werden. Beispielsweise wird die Gleichbehandlung oder Förderung von benachteiligten Gruppen in Deutschland nicht priorisiert. Nur gegenüber Behinderten, Frauen und Älteren besteht solch eine Achtung. Gemäß der Studie lässt sich ebenso feststellen, dass gegenüber AusländerInnen und MigrantInnen emotional getragene Vorurteile und gegen sexuelle Orientierungen sogar Ekel- und Hassgefühle vorherrschen (Hormel, Scherr 2010, S. 7f.). Laut Scherr lässt sich hierbei eine Diskrepanz erblicken, wobei einerseits die Diskriminierung auf der politischen, rechtlichen und medialen Ebene abgelehnt wird und andererseits Formen der Diskriminierung auf eine breite Aufnahme stoßen (vgl. Scherr 2012, S. 9).

Nach Scherr besteht das Problem, welches durch die Diskriminierung bearbeitet wird dabei, wenn die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Ungleichheiten begründet werden und die bestehenden Normalitätsvorstellungen versucht werden aufrechtzuerhalten. Diese sind gängige Denkweisen, die sich in einem konfliktreichen Raum gebildet haben, und durch die erarbeiteten Maßnahmen gegen Diskriminierung angerührt werden (vgl. ebd.). Die heutige Auseinandersetzung mit Diskriminierung ist auf historische Gründe zurückzuführen, wobei die Unterscheidung von ungleichen Gruppen und die soziale unterschiedliche Wertung durch verschiedene Erklärungen und Gesetzestexte, wie beispielsweise die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 und die französische Erklärung der Bürger- und Menschenrechte von 1789 und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verurteilt wurde (vgl. Hormel, Scherr 2010, S. 8).

Besonders in Art. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 heißt es wie folgt:

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Des Weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine

Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist “ (Hormel, Scherr 2010, S. 8f.). ⁴

4.2 INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

Im Unterschied zum Alltagsrassismus oder der Ideologie extremistischer Strömungen verfolgt die institutionelle Diskriminierung gesellschaftspolitische Ziele und erfolgt nicht spontan, sondern aufgrund einer Systematik und oft auch nach einem gesellschaftspolitischen Plan. Deshalb wird diese Form der Diskriminierung auch oft als „struktureller Rassismus“ definiert.

„Bei institutioneller Diskriminierung geht es um dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden. Als Verursacher werden insbesondere Organisationen und in Organisationen tätige Professionen berücksichtigt“ (Hasse, Schmidt 2012, S. 1).

Die Perspektive beziehungsweise das Konzept der institutionellen Diskriminierung geht von einer Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen in vielen Lebensbereichen und nicht zuletzt von einer ungleichen Verteilung der Bildungschancen aus (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 28). Gomolla und Radtke haben in diesem Zusammenhang eine Studie über „Institutionelle Diskriminierung“ in Schulen in Deutschland durchgeführt und die Folgen dieser Benachteiligung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund untersucht (Gomolla, Radtke 2009). Diese Forschung zielte darauf ab, die Hintergründe diskriminierenden Verhaltens zu beleuchten und „...die Anteile der Organisation an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit erneut zu thematisieren“ (Gomolla, Radtke 2009, S. 30).

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung sucht demnach nach den Bedingungen, Voraussetzungen, der Entstehungsgeschichte und den Auswirkungen von systematischen Benachteiligungen. Im schulischen Bereich geht es deshalb nicht darum, die individuellen Beweggründe von Lehrkräften, MitschülerInnen oder Eltern zu kritisieren, sondern die Systematik und die Gründe für bestimmte Selektionskriterien zu untersuchen.

Neben dem allgemeinen Migrationshintergrund wird vor allem die Sprache zum Kriterium, das über Zugehörigkeit oder Exklusion von SchülerInnen entscheidet. Milroy stellt fest, dass es mittlerweile zwar gesellschaftlich abgelehnt wird, Menschen aufgrund ihrer „Rasse“, der

⁴ <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, S. 2

Hautfarbe, der Religion oder wegen ihres Geschlechts zu diskriminieren, es aber weiterhin toleriert wird, wenn Menschen wegen ihrer Sprache abgewertet werden (vgl. Milroy 1998, S. 64f.). Angesichts der wiederholten Überlegung von Teilen der Politik oder Bildungsvertretungen, ob die Verwendung der nichtdeutschen Muttersprache in der Schule stärker eingeschränkt werden sollte, scheint sich Milroys Vorwurf zu bestätigen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die bereits angeführte Studie „Max versus Murat“ (vgl. Bonefeld 2018). Grundschulkinder, bei denen ein türkischer Migrationshintergrund angenommen worden war, erhielten aufgrund ihres Vornamens eine schlechtere Note als die MitschülerInnen, bei denen ein deutscher Vorname angegeben wurde. Bei dieser Forschung am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim dienten angehende LehrerInnen als ProbandInnen. Dabei wurde ein deutsches Diktat trotz gleicher Leistung (also der gleichen Fehleranzahl) mehrheitlich unterschiedlich beurteilt, was sich zum Nachteil der Kinder mit türkischem Vornamen auswirkte. Den institutionellen Charakter dieser offensichtlichen Benachteiligung erkennt Meike Bonefeld, eine der Studienleiterinnen der Uni Mannheim, an fehlenden einheitlichen und objektiven Bewertungskriterien, mit denen eine Diskriminierung verhindert werden könnte (vgl. Bonefeld 2018). Das Beispiel zeigt aber auch die Wechselwirkung zwischen voreingenommenen subjektiven Einschätzungen und strukturellen Maßnahmen auf. Von Medien und Politik vermittelte Vorurteile fließen in die schulische Beurteilung ein und diese beeinflussen wiederum die Entscheidungen der verantwortlichen Behörden und Ministerien.

Bei einer institutionalisierten Diskriminierung handelt es sich nicht um eine persönliche Herabsetzung, wie sie etwa durch eine autorisierte Einzelperson aufgrund ihrer persönlichen Geringschätzung oder Ideologie angenommen wird, sondern es besteht eine systematische Benachteiligung. Aufgrund der Schwere des Vorwurfs gibt es aber im öffentlichen Diskurs unterschiedliche Ansichten, wann eine solche grundsätzliche Form der Diskriminierung beginnt (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 9).

Neben der Sprache ist es aktuell vor allem die Religionszugehörigkeit, die als Selektionskriterium herangezogen wird und sich auch immer öfter auf das Klima in den Bildungseinrichtungen auswirkt. Vor allem aufgrund der medialen Berichterstattung wird etwa eine Zunahme der Islamfeindlichkeit wie auch des Antisemitismus beobachtet, weshalb „der interreligiöse und interkonfessionelle Dialog in Schule und Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt“ (Scholz 2016, S. 11).

Nicht immer ist der diskriminierende Charakter schulischer Entscheidungen offensichtlich und oft auch nicht beabsichtigt. Möglicherweise wirken vorgenommene Maßnahmen wie die Einführung von Deutschförderklassen nur für die jeweiligen Betroffenen als selektiv, während sie von anderen als gezielte Förderung benachteiligter Gruppen betrachtet wird. Aber auch wenn Maßnahmen ohne diskriminierende Absicht erfolgen, können sie trotzdem einen diskriminierenden Effekt auslösen (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 11). Die unhinterfragte Wiederholung etablierter, aber möglicherweise bereits überholter Methoden verhindert eine konstruktive Veränderung. Oft erfordert es eine kritische Außenperspektive, um diskriminierende Muster und ihre Folgen überhaupt erkennen zu können. Es besteht die Notwendigkeit einer permanenten Reflexion, welche Auswirkungen institutionelle Anordnungen nach sich ziehen könnten, um systematische Benachteiligungen zu vermeiden. Falls es dadurch zu Diskriminierungen kommt, müssen Gegenstrategien entworfen oder Entscheidungen wieder zurückgenommen werden (vgl. Dirim et al. 2018, S. 177).

Nach Gomolla und Radtke (2009) wird die institutionelle Diskriminierung in die direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung eingeteilt (vgl. S. 48). Demnach werden nachfolgend beide Formen der institutionellen Diskriminierung näher analysiert und beschrieben.

4.2.1 Direkte institutionelle Diskriminierung

Bei der direkten institutionalisierten Diskriminierung handelt es sich um Handlungen, die organisatorisch oder lokal möglich sind und negative Auswirkungen auf bestimmte soziale Gruppen aufweisen können (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 49). Die Diskriminierungshandlungen erfolgen regelmäßig anstatt teilweise oder sporadisch. Als Beispiel kann hierfür das Inländerprivileg in Deutschland bezüglich der Arbeitsvermittlung angegeben werden. Diese Handlungen finden ihre Grundlage in gesetzlichen und administrativen Regelungen oder ungeschriebenen Gesetzen, die durch organisatorische Praktiken entstehen und als Routine gelten (vgl. ebd.). Im Folgenden wird näher auf die direkte institutionelle Diskriminierung in Bezug auf Migrantenkinder im Schulleben eingegangen.

Im schulischen Leben ist es ersichtlich, dass Migrantenkinder durch einige Sonderbehandlungen gefördert werden. Dies ist ein Mechanismus von direkter und indirekter Diskriminierung. Die direkte Diskriminierung erscheint hierbei als die „positive Diskriminierung“, wobei mit der indirekten Diskriminierung darauf aufgebaut wird, dass Kinder wegen ihrer Sprache und Herkunft in einer negativen Art und Weise nicht unterschieden werden. Hierbei werden bestehende schulische Regelungen umgangen. Jedoch haben diese Umgehungen auch Folgen. Eine Lösung, die in Schulen angewendet wird ist die

Vorbereitungsklasse, welche mit der direkten beziehungsweise positiven Diskriminierung gebunden ist. Zweck dieser Vorbereitungsklassen ist es, Migrantenkinder in separate Klassen einzuordnen, wo sie ihre „Sprachdefizite“ und „Entwicklungsretardierungen“ aufarbeiten können und in den regelmäßigen Schulunterricht schneller integriert werden können (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 278).

Die negative Diskriminierung dagegen tritt in dem Moment ein, wo die Vorbereitungsklassen (an Grundschulen) zu einer Dauereinrichtung werden, und dadurch ungewollte Folgen eintreten. Denn durch solche Dauereinrichtungen werden Migrantenkinder im Schulleben ausgegrenzt und es besteht die Möglichkeit, dass ein angestrebter Schulabschluss durch diese Ausgrenzung nicht erworben werden kann. Wenn diese Folge eintritt, spricht man von einer negativen Diskriminierung. Auch wenn diese Anwendung durch einen Erlass verboten wurde, besteht das Problem weiterhin fort. Um die Unterschiede innerhalb der Schulklassen zu vermeiden, wurden in den Schulen Migrantenkinder in Kindergärten zurückgewiesen, wenn diese „Sprachdefizite“ oder „kulturelle Differenzen“ aufwiesen. Somit wurden Kindergärten als Förderstellen genutzt, obwohl diese nicht dafür zuständig sind. Auch wenn mit dieser Anwendung, welche als negative Diskriminierung eingeordnet wird, die Absicht vorhanden ist, das Kind zu schützen, führt die Rückweisung des Kindes an die Kindergärten zu einer Verlängerung der Schulzeit und kann somit im professionellen Arbeitsleben als negatives Merkmal gelten (vgl. ebd.).

Gegensätzlich zu der oben genannten Anwendung, sollten Sprachdefizite in der deutschen Sprache keine Ursache für eine Aufnahme in Sonderschulen darstellen, da diese nicht als Lernschwierigkeit eingeordnet werden. Jedoch wird diese Vorschrift bei der Erarbeitung der Problemdefinitionen zwischen den Organisationen missachtet und umgangen (vgl. ebd., S. 278ff). Für eine Korrektur der organisatorischen Diagnose über eine „Lernbehinderung“ soll demnach überprüft werden, wie das muttersprachliche Niveau von Migrantenkindern einzuordnen ist. Diese obligatorische Überprüfung wird jedoch nur in Ausnahmefällen umgesetzt. In der Praxis werden beispielsweise Kinder von Grundschulen für Überprüfungen an die Sonderschulen für Lernbehinderten (SOLB) gemeldet (vgl. ebd., S. 279).

Auch in SOLB-Gutachten ist es kaum ersichtlich, dass die Muttersprache der Kinder einbezogen wird. Die Begründung der Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache als Überweisungsgrund und die SOLB stellt somit eine Verletzung der Schutzvorschriften dar. Vor allem werden bereits in den A-, V- und F-Klassen, ohne dass mögliche Fördermöglichkeiten festgestellt werden, an die SOLB überwiesen. Jedoch ist solch eine Benachteiligung der

Schulkinder erst möglich, wenn alle an dem Verfahren beteiligten Institutionen im Einklang handeln. Diese Institutionen sind die abgebende Grundschule, die die Kinder an die SOLB überweist, die Sonderschulen, die die Kinder mit Umgehung der Vorschriften aufnimmt, und das Schulamt, welches den Prozess beaufsichtigt (vgl. ebd.).

Sicherlich hängt diese Entscheidung zur Überweisung von verschiedenen Faktoren ab wie beispielsweise die organisatorischen Möglichkeiten, wie auch von den Interessen in den Einrichtungen. Jedoch sind Elternansprüche- und Erwartungen auch ein wichtiger Faktor, beispielsweise für Eltern, welche die Vorschriften nicht kennen und sich dementsprechend nicht wehren können. Wenn sich die Eltern jedoch gegen solche Anwendungen wehren, wird dieses Verhalten als „Kulturkonflikt“ oder als Feindlichkeit gegen die Deutschen eingestuft. Dies ist ebenso eine Form der direkten Diskriminierung.

Auch während des Übergangs in die Sekundarstufe werden bei der Empfehlungsvergabe verfügbare Platzangebote in den weiterführenden Einrichtungen berücksichtigt. Hierbei werden jedoch Migrantenkinder mit Verweis auf Sprachdefizite bewusst nicht in die Sekundarstufe empfohlen. Begründet wird diese Entscheidung damit, dass in der Sekundarstufe keine Sprachförderung angeboten wird (vgl. ebd.).

Eine andere Form der direkten und offenen Diskriminierung ist die alleinige Einrichtung der Vorbereitungsklassen in den Hauptschulen. Somit werden SeiteneinsteigerInnen zwangsweise an die Hauptschulen zugewiesen, wenn sie Sprachdefizite aufweisen. Diese Praxis bewirkt, dass Kinder mit einer hohen Leistung alleinig aufgrund ihrer Sprachdefizite an Hauptschulen zugewiesen werden, da es in den höheren Formen der Sekundarklassen keine Sprachförderung gibt. Bemerkenswert ist jedoch, dass selbst wenn in den jeweiligen Hauptschulen keine Vorbereitungsklassen vorhanden sind, die SchülerInnen aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und einem möglichen geringen Erfolg im Gymnasium dennoch in diese Schulen überwiesen werden. Dies zeigte sich zumeist in Elternberatungen und Übergangsempfehlungen (vgl. ebd., S. 280).

Selbst wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund keine sprachlichen Mängel zeigten, war es ersichtlich, dass Grundschulen dazu neigten, SchülerInnen mit einer formalen Empfehlung an Gesamtschulen zu verweisen, um einen qualifizierten Bildungsgang zu verhindern. Hierbei umgehen Grundschulen ihre Verantwortung und verschieben diese an Gesamtschulen, die dann für eine mögliche Abstufung verantwortlich sind (vgl. ebd.).

Zuletzt stellt die „Ausländerquote“ ein Beispiel für die direkte Diskriminierung dar, denn sie stellt eine Diskriminierung entlang ethnischer Unterscheidung dar. Einerseits wird diese Quote als eine positive Praxis empfunden, denn sie stellt ein Ziel dar und bewirkt, dass sich die Quote ausländischer Kinder in den Schulen erhöht. Andererseits profitieren insbesondere Gesamtschulen von dieser Quote (vgl. ebd., S. 280f.), wenn sie die Zahl der Migrantenkinder verringern wollen.

4.2.2 Indirekte institutionelle Diskriminierung

Im Gegensatz zu der oben aufgeführten direkten institutionellen Diskriminierung ist die indirekte institutionelle Diskriminierung nicht offensichtlich festzustellen. Nur durch nähere Untersuchung der benachteiligenden Anwendungen in den verschiedenen Einrichtungen kann sie gesichtet werden. Hierbei wird sich dieser Abschnitt spezifisch auf Chancenungleichheiten fokussieren, die dadurch entstehen, wenn für unterschiedliche Gruppen in den Bildungseinrichtungen die gleichen Vorschriften angewendet werden (vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 48). Solche Anwendungen sind den betroffenen Personen zumeist nicht offensichtlich, denn sie setzen keine bestimmte Diskriminierungshandlung voraus.

Laut Gomolla und Radtke „[resultieren] Mechanismen indirekter Diskriminierung [...] aus der *Anwendung gleicher Regeln* auf Migrantenkinder wie auf ihre deutschen Mitschülerinnen“ (Gomolla, Radtke 2009, S. 281). Zwar beabsichtigt diese Anwendung die Homogenisierung der Klassen, jedoch werden hierbei jegliche Benachteiligungen der Migrantenkinder, was Zweisprachigkeit angeht, nicht berücksichtigt. Grund für diese Benachteiligung sind vor allem die Voraussetzungen der Kinder beim Lernen der Zweitsprache neben der Muttersprache und deren Lebensbedingungen, während sie die zweite Sprache erwerben. Hierbei werden die Leistungskriterien, die auf alle Kinder angewendet werden und die neutral anzugehen sind, mit dem unveränderlichen, mit dem kulturell und religiös geprägten Hintergrund der Kinder determiniert. Somit können die daraus resultierenden Folgen solcher Entscheidungen herausgelesen werden (vgl. ebd., S. 281).

Auch wenn beispielsweise die Zurückweisung der Kinder an die Kindergärten aufgrund von Sprachdefiziten nicht erlaubt ist, werden die Kinder mit anderen Begründungen zurückverwiesen. Migrantenkinder, die Sprachdefizite aufweisen, werden bezüglich ihrer Schulfähigkeit näher untersucht. Denn wenn den Kindern die erforderliche deutsche Sprachfähigkeit fehlt, würde dies zu anderen Fähigkeits- und Leistungsbehinderungen führen. Somit werden Sprachdefizite zwar nicht direkt, sondern indirekt als negatives Kriterium für die Schulfähigkeit betrachtet. Grund für diese Anwendung ist die Umgehung der Vorschriften.

Indem Sprachprobleme als Entwicklungsverzögerung und fehlende Kindergartenbesuche als Schulfähigkeitsdefizite eingeordnet werden, werden diese Entscheidungen vorschrittkonform eingeordnet. Diese Einordnung erfolgt nicht offensichtlich, wie es in der direkten institutionellen Diskriminierung zu beobachten ist, sondern sie erfolgt verdeckt. Jedoch ist ersichtlich, dass diese Entscheidungen wiederum an Sprachdefizite gebunden sind. Die Einrichtungen sind sich somit über die Vorschriften und dessen Begründungen bewusst, jedoch haben sie andere Wege entwickelt, um diese Regelungen und Gründe zu umgehen (vgl. ebd.).

Beispiele für die oben genannte Umgehung der Vorschriften sind beispielsweise, wenn Kinder bei Schulbeginn in den Schulkindergarten verwiesen werden, wenn sie den Kindergarten nicht besucht haben. Diese Zuweisung und die indirekte Verlängerung der Schulzeit werden damit begründet, dass Kinder, die den Kindergarten nicht besucht haben, oft an kulturellen Anpassungsproblemen leiden. Mit mangelnden Sprachkenntnissen als Begründung im Hintergrund werden negative Entscheidungen daran gestützt, dass den Kindern praktische Fähigkeiten und erforderliche Arbeitshaltung fehlen, da sie nicht genügend sozialisiert wurden. Des Weiteren wird bei diesen Kindern vermutet, dass es an der erforderlichen Elternunterstützung fehlt. Als Gründe hierfür werden Mentalitätsunterschiede, die Uneinsichtigkeit, was den schulischen Werdegang des Kindes angeht, Fehlen des Willens sich zu integrieren und Kulturkonflikte in Bezug auf die Eltern aufgezählt. Mit diesen Begründungen und der Vorstellung, dass nur Kinder, die keine Mängel aufweisen, als Schulkinder aufgenommen werden können, entlasten sich die Grundschulen. Demgemäß werden die Kinder, die solche Schwierigkeiten und Mängel demonstrieren, nicht als Schulkinder aufgenommen und an Kindergärten zurückverwiesen (vgl. ebd. S. 282).

Nicht nur bei der Zurückweisung an den Schulkindergarten, sondern auch im Sonderschul-Aufnahmeverfahren werden mangelnde Sprachkenntnisse indirekt als Entscheidungsbegründung vorgeführt. Hierbei wird erläutert, dass das Kind negative Lernfähigkeiten zeigt. Insbesondere werden Motivationsmängel demonstriert, die indirekt dadurch zu Stande kommen, wenn das Kind Sprachschwierigkeiten vorweist. Mit Motivationsmängel wird auch den Eltern fehlende Unterstützung vorgeworfen. Demgemäß seien Eltern nicht interessiert an Schulberatungen oder Therapien. Bemerkenswert ist bei der Diagnose, dass durch den Migrationshintergrund, und sogar durch einen Koranschulbesuch leicht festgestellt werden kann, dass das Kind dadurch Lern- und Leistungshindernisse zeigt. Diese Begründungen werden so dargestellt, als ob sie die Förderung an den Schulen, sprich die Integrationshilfe, hemmen (vgl. ebd. S. 282f.).

Ähnliche Begründungen lassen sich während der Vergabe der Empfehlungen an die Sekundarstufe finden. Wenn SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben, eine andere Kultur, Religion oder Sprache besitzen, die Eltern eine mangelnde Schulbildung präsentieren und sich gegen eine Entscheidung nicht wehren können, da sie nicht genügend Wissen über das Bildungssystem besitzen, werden diese Tatsachen als ein negatives Kriterium betrachtet und den Kindern wird statt einer Gymnasium-Empfehlung, die Gesamtschule oder die Realschule empfohlen. Zuletzt lässt sich dieses Verhalten auch in der Orientierungsstufe erblicken, wenn die SchülerInnen von der 6. Klasse in die 7. Klasse versetzt werden. Denn hier wird nochmals entschieden, ob das Kind weiterhin für die aktuelle Einrichtung geeignet ist, oder in eine andere Schule versetzt werden sollte (vgl. ebd., S. 283).

Auch in den Gesamtschulen wird das Schuleinzugsgebiet geändert um SchülerInnen zu werben, die aus deutschen und sozialstarken Familien kommen. Der Grund dafür ist die Verringerung der Zahl der AusländerInnen in den jeweiligen Schulen. Wenn die Bewerbungsanzahl deutscher und sozialstarker SchülerInnen hoch ist, kann sich die Schule auf Gleichheitsgrundsätze stützen und die SchülerInnen auswählen. Wie bei dem Fall der „Ausländerquote“ wird hier ebenso versucht zu verhindern, dass die Schule als „Ausländerschule“ angesehen wird (vgl. ebd.).

4.3 DISKRIMINIERUNG IN DER SCHULE

Die Institution Schule ist heute von der Migrationsgesellschaft geprägt. Volf und Bauböck (2001) zählen wichtige Rechte von Kindern auf, die den Schulen in einer multiethnischen Gesellschaft nicht fehlen dürfen. Unter anderem gehören zu diesen Rechten die

„gleiche Chance für Kinder und Jugendliche aus ethnischen Minderheiten im Zugang zu allen Ebenen des Schulsystems und der beruflichen Ausbildung, Stützung der Bikulturalität von Kindern aus Einwandererfamilien und Verhinderung von Ausschließung und Diskriminierung aufgrund ethnischer und sprachlicher Kriterien im Schulalltag [sowie die] Erziehung zum interkulturellen Zusammenleben und Vermittlung von kultureller Vielfalt und gemeinsamer Identität“ (S. 181).

Die Autoren greifen sehr wichtige und zentrale Werte auf, die die Schule erfüllen sollte, allerdings sieht die Realität oftmals anders aus, denn viele Kinder erleben im Laufe ihrer Schulzeit unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen.

Wie Heinemann und Mecheril (2017) ausführen, äußert sich Diskriminierung etwa darin, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten von SchülerInnen mit Migrationsbiographie aufgrund

kultureller Differenzen oder sprachlicher Hürden leicht übersehen werden, weshalb sie häufig in spezielle Klassen oder in Sonderschulen abgeschoben werden (vgl. ebd., S. 126f.). Somit ist Diskriminierung ein institutionelles Problem, da durch die Exklusion aus einer Institution, in diesem Fall aus einer Schule in eine Sonderschule, eine Diskriminierung stattfindet.

Diese Masterarbeit geht unter anderem der Frage nach, ob diese Praxis dem Prinzip der Gleichbehandlung und Chancengleichheit entspricht, das in den westlichen Ländern gerne in den Vordergrund gestellt wird, um sich damit von anderen Systemen und Kulturen abzugrenzen (vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 125f.). Heinemann und Mecheril zufolge wird diese Gleichheit nicht dadurch hergestellt, wenn von den gleichen Voraussetzungen im Bildungssystem ausgegangen und unabhängig von den Ausgangsbedingungen – etwa ob jemand in seiner Muttersprache studiert oder in einer fremden Sprache, die er oder sie sich gerade mühsam aneignet – die gleiche Leistung verlangt wird. (vgl. ebd.)

Mecheril und Heinemann beschreiben drei Aspekte der Diskriminierung von nicht deutschsprachigen SchülerInnen. Diese beginnen bereits damit, dass die Institution Schule grundsätzlich von SchülerInnen ausgeht, die in einem bestimmten Maße bereits die deutsche Sprache beherrschen sollten. Zweitens ist die Schule einsprachig auf Deutsch, d. h. monolingual, ausgerichtet, was bereits eine bestimmte Form von Sprachkenntnis und damit die Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen voraussetzt. Die Institution Schule richtet ihr sprachliches Angebot drittens in einer Art und Weise an SchülerInnen, die mit ihrer „alltagsweltliche[n] Sprachwirklichkeit“ (ebd. S. 125) nichts zu tun hat. Da der Unterricht grundsätzlich auf Deutsch stattfindet, sind besonders SchülerInnen mit Migrationsbiographie, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, benachteiligt und haben eine geringere Chance, eine gelungene Schulausbildung abzuschließen. Sie können im Wettbewerb mit deutschsprachigen SchülerInnen nicht mithalten, auch wenn sie über das ausreichende Know-How für einen Abschluss verfügen sollten (vgl. ebd, S. 124f.).

In diesem Zusammenhang betonen Gomolla und Radtke, dass die Diskriminierung sowohl „Formen der Ungleichbehandlung von MigrantInnenkindern im Vergleich mit ihren MitschülerInnen, aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, als auch auf Formen der Gleichbehandlung mit anderen Kindern, auf vermeintlich neutralen („universellen“) Leistungskriterien basieren, wobei die spezifischen Voraussetzungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten ignoriert werden“ (Gomolla , Radtke 2000, S. 329).

Die Aufgabe der Schule besteht darin, eine wesentliche Sozialisationsfunktion für die Kinder zu übernehmen und ihnen gesellschaftlich essenzielle Werte wie Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Solidarität zu lehren (vgl. Koch, Dollase 2009, S. 346). Eine Diskriminierung aufgrund gruppenspezifischer Merkmale würde jedoch im Gegensatz zu diesen Werten und zu den allgemeinen Lernzielen stehen, wozu unter anderem selbstständiges und kritisches Denken zählt. Wenn also Kinder mit Migrationsbiographie in der Schule diskriminiert werden, stellt sich die Frage, inwieweit die Schule als Institution ihren eigentlichen Aufgaben nachkommt. Und wenn darüber hinaus zu der institutionellen Diskriminierung eine Diskriminierung vonseiten der MitschülerInnen oder sogar Lehrpersonen stattfindet, stellt die verschärfte Form der Diskriminierung eine schwere Herausforderung für die betroffenen Kinder dar. Die Diskriminierungserfahrung bei SchülerInnen mit Migrationsbiographie kann Enttäuschung, Frustration sowie Unzufriedenheit auslösen. Dies wiederum kann zu vielseitigen Problemen führen, beispielsweise verlieren viele Betroffene ihre Motivation, reduzieren ihre sozialen Kontakte zu anderen MitschülerInnen – oft sogar zu Mitgliedern der eigenen ethnischen Gruppe – und ziehen sich vollkommen aus dem öffentlichen Leben zurück (vgl. ebd. 2009, S. 346). Dabei ist gerade die Schule eine wichtige Instanz, die sich um eine erfolgreiche Inklusion bemühen sollte. Koch und Dollase (2009, S. 346) betonen, dass die erlebte Diskriminierung in der Schule nicht nur Konsequenzen für die Diskriminierten selbst hat, sondern es auch der Mehrheitsgesellschaft schadet, wenn das schöpferische Potenzial einer inklusiven Gesellschaft vernachlässigt und stattdessen deren Spaltung gefördert wird (vgl. ebd. 2009, S. 346).

4.4 ARTEN DER SCHULISCHEN DISKRIMINIERUNG

Die schulische Diskriminierung kann durch die Sprache, der Herkunft oder aufgrund der Religion auftreten. Unter diesem Kapitel werden die oben aufgeführten Gründe ausführlich beschrieben.

Diskriminierung infolge der Herkunft der Sprache und der Religion

Eine Ethnie zeichnet sich durch eine „kollektive Identität“ aus, die aus kulturellen, religiösen oder geschichtlichen Gemeinsamkeiten geschaffen wird. Auch Gebräuche und Sprachen können solch ein Merkmal schaffen. Erforderlich bei der Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft ist hierbei, dass das Merkmal der Zugehörigkeit besteht. Auch die Vermutung, dass eine Gruppe zu einer bestimmten Ethnie zugehörig ist, würde hierbei ausreichen. Besonders bemerkbar macht sich die Diskriminierung aufgrund der Sprache in der

mangelnden Kommunikationsfähigkeit, die insbesondere bei Kindern in der Vorschulphase zu sehen ist. Nicht nur ist diese mangelnde Sprachfähigkeit bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusehen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen, dessen Lernvoraussetzungen nicht als genügend eingestuft. Für diese wird eine bevorzugte Unterstützung für die schwache Lesekompetenz empfohlen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 20f.).

Mit der Sprache werden die Identität und die Kultur widergespiegelt. Immer noch werden in manchen Bereichen der Welt, Minderheiten aufgrund ihrer Sprache verfolgt und vielerorts wurden sprachliche Verbote zur Unterdrückung dieser verordnet. Dementsprechend sind für Sprachen bestimmte Schutzmaßnahmen sowie gezielte Förderungen erforderlich. Oft sind Verbote auch in europäischen Staaten wie Deutschland und Österreich zu sehen. Dort wird die Unterstützung der Muttersprache als mangelnde Integration angesehen (vgl. Zinsmeister 2017, S. 275).

Bei den Bemühungen, die sprachlichen Defizite zu beseitigen, wird bemerkbar, dass Migranten, die eine gute Ausbildung absolviert haben, einen Vorteil zeigen. Dagegen wird dies schwieriger, falls schlechte Sprachkenntnisse bestehen. Hierbei wird sogar ein guter Ausbildungshintergrund nicht ausreichend sein. Auch ein schlechter Bildungsstand verringert die Verbesserung von Sprachdefiziten, selbst wenn gute Sprachkenntnisse vorhanden sind (vgl. Esser 2006, S. 101). Hierbei sollte auf die institutionelle Diskriminierung bezüglich der Bildungseinrichtungen eingegangen werden. Insbesondere die Probleme von Migrantenkindern, die auf schulische Leistungen und sprachliche Fähigkeiten zurückzuführen sind, sind von Bedeutung (vgl. Esser 2006, S. 65).

Ein besonderes Beispiel stellt das Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) dar. Das Gericht wurde von 18 Eltern aufgerufen mit der Begründung, dass ihre Kinder nach ihren Einstufungstests von den Schulbehörden an die Sonderschule verwiesen worden sind. Die Schulbehörden nahmen an, dass diese Kinder aufgrund ihrer mangelnden Sprachfähigkeiten und aufgrund unterschiedlicher Kultur, weniger erfolgreich waren als andere Kinder. Gemäß der Entscheidung des Gerichts stellen die Einstufungsprüfungen dieser Kinder kein objektives Kriterium dar, um diese Kinder in die Sonderschule zu verweisen. Diese Tests sind nämlich einseitig und richten sich auf den Kenntnissen und Fähigkeiten der Mehrheitsgesellschaft. Ganz im Gegenteil sollten sich derartige Prüfungen auch an die besonderen Belange der Minderheiten richten. Da das Niveau der Sonderschulen niedriger ist als gewöhnliche Schulen, würde die Trennung aufgrund Sprachdefizite und kultureller

Unterschiede dazu führen, dass diese Kinder, die den Minderheitsgruppen zugehörig sind, zusätzlich benachteiligt werden. Als Folge würden die persönliche Entwicklung und Integration der Kinder behindert worden sein (vgl. Zinsmeister 2017, S. 277).

Laut einer Studie sind bezüglich der Sprachkompetenz die Leistungen von Migrantenkindern höher als bei anderen Kindern. Dennoch werden aber Kinder mit der Muttersprache Deutsch als Maßstab genommen. Dies liegt überwiegend daran, dass die Lehrkräfte keine interkulturelle Kompetenz besitzen. Dies wurde auch durch die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) bestätigt (vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen IDB, 2018, S. 18).

SchülerInnen, die schon von Beginn an durch ethnische Werte und verzerrte Lehrerwartungen geprägt sind und dazu sprachliche Mängel aufweisen, sind durch den Unterricht solcher Lehrkräfte stärker beeinflusst. Wenn Lehrerinnen die Verschiedenheiten der gesamten SchülerInnen ignorieren und auf der Basis der Gleichbehandlung versuchen, jeden SchülerInnen gleichwertig zu beurteilen, können ethnische Ungleichheiten stärker auftreten, denn dieser Gedanke von Gleichbehandlung ist nicht realistisch. Der Grund dafür ist, dass die benachteiligten Kinder ihr Bildungsleben mit ungleichen Voraussetzungen beginnen. Dennoch werden sie aber mit anderen Kindern gleichbehandelt. Ein Beispiel ist das Vorherrschen der deutschen Sprache bei deutschen Kindern. Diese Sprache wird von den Lehrkräften als selbstverständliche Notwendigkeit angesehen. Jedoch werden hierbei die Kinder, die die deutsche Sprache nicht als Muttersprache besitzen, nicht berücksichtigt (vgl. Nadwornicek 2016, S. 314f.).

Zu bemerken ist, dass sogar SchülerInnen aus manchen sozialen Milieus Schwierigkeiten bei der Beherrschung der hochdeutschen Sprache haben. Dann sollte man hinnehmen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund erst recht mit sprachlichen Problemen kämpfen müssen. Die Bildungssprache ist die wichtigste Basis für den Bildungserwerb. Anfängliche Schwierigkeiten wie diese führen damit zu einer Benachteiligung des gesamten Bildungsweges. Es ist zu beachten, dass negative Lehrerwartungen nicht aufgrund mangelnder Leistung oder Fähigkeit, sondern aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen zu Stande kommen (vgl. ebd.). Somit sind Erfolge und Misserfolge nicht die Folge von Kenntnissen, Talenten oder Eigenschaften, sondern sie sind zumeist die Folge von früheren Weichenstellungen, die aus dem familiären Hintergrund stammen (vgl. ebd. S. 316).

Eine Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung ZEW im Jahr 2009 hat mit einem Experiment mit ungefähr 100 Lehrkräften festgestellt, dass bei den Lehrkräften stereotypische Einstellungen und Erwartungen gegenüber Migrantenkinder vorherrschen. Diesen Lehrkräften wurden Aufsätze von Viertklässlern mit fiktiven deutschen und türkischen Namen zur Bewertung vorgelegt. Es wurde festgestellt, dass die PrüferInnen die Aufsätze von den SchülerInnen mit türkischem Namen schlechter bewertet haben als die anderen. Auch sollten die Lehrkräfte als weitere Aufforderung, diesen SchülerInnen eine Weiterempfehlung bezüglich der Sekundarstufe vorschlagen. Dabei hat sich herausgestellt, dass die PrüferInnen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von 11% eine Gymnasiumempfehlung vorgeschlagen haben, wenn es sich um türkischstämmige SchülerInnen gehandelt hat. Somit waren die PrüferInnen ethnisch beeinflusst bei ihrer Leistungseinschätzung (vgl. Nadwornicek, 2016, S. 321).

Zuletzt können SchülerInnen auch aufgrund ihrer Religion diskriminiert werden. Beispielsweise wurde von Schülerinnen berichtet, dass sie aufgrund des Tragens von einem Kopftuch diskriminiert wurden. Die Diskriminierung reichte sogar bis zu herabwürdigenden Bemerkungen von Lehrkräften sowie Mitschülerinnen. Unterrichtsverweise und der Versuch von Schulleitungen, das Tragen des Kopftuchs zu verbieten sind ebenso Fälle, die bekannt sind (vgl. Lüders, Schlentzka 2016).

4.5 DIE FOLGEN DER SCHULISCHEN DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung an sich ist eine Tatsache, welche ein Mensch in jeder Lebensphase traumatisch wahrnehmen kann. Zieht man jedoch die Diskriminierung in der Schulphase des Kindes in Betracht, ist es offensichtlich, dass besonders in dieser Phase die Diskriminierung schädliche Folgen auf das psychische Wohlbefinden des Kindes oder eines Jugendlichen hat. Die Diskriminierung im Schulleben kann dazu führen, dass die potenziellen Fähigkeiten im Schulleben und sogar im Berufsleben nicht gezeigt werden können, und das Kind beziehungsweise der Erwachsene erfolglos bleibt. Dies beeinflusst wiederum die emotionale und soziale Integration in der Gesellschaft. Ein Kind beziehungsweise ein Jugendlicher, der im jungen Alter aufgrund der Hautfarbe, Sprache oder Kultur gedemütigt und beschimpft wird oder im Gegensatz zu seinen Mitmenschen benachteiligt wird, löst im Kind eine Art Hilferuf aus, welcher keine Antwort findet. Somit wenden sich die Kinder und Jugendlichen mit der Zeit von der Gesellschaft ab und werden entfremdet, indem sie einerseits Abstand gegenüber der eigenen ethnischen Gruppe und der Gesellschaft in dem sie sich befinden, entwickeln. Dies

führt letztendlich zu einer Identitätskrise (vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen IDB 2017, S. 28).

Die oben genannten Probleme weisen darauf hin, dass sich die Diskriminierung eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin nicht nur auf den Moment auswirkt, jedoch auch in weiteren Lebensphasen Auswirkungen zeigen kann. Tatsächlich geschieht diese Diskriminierungserfahrung nämlich nicht nur ein einziges Mal, sondern wird von vielen SchülerInnen häufig, sogar fast jeden Tag erlebt. Die weiteren Folgen einer Diskriminierung können sich in vielen Formen zeigen. Es hängt meistens davon ab, welche Charaktereigenschaften ein Kind hat oder wie sein soziales Umfeld gestaltet ist. Manche Kinder neigen dazu, Diskriminierungshandlungen zu ignorieren, jedoch wirken sich diese Erfahrungen bei einigen Kindern auch gesundheitlich aus (vgl. IDB 2017, S. 38).

Somit werden unten einige Beispiele der Auswirkungen aufgeführt, welche sich nach der Dauer und dem Ausmaß der Diskriminierung unterscheiden. Diese sind Auswirkungen aufgrund der Bildungsungleichheit und der sozialen Ungleichheit, der Armut, der Benachteiligung am Arbeitsmarkt und der Auswirkungen auf die Gesundheit.

4.5.1 Bildungsungleichheit und soziale Ungleichheit

Es gibt viele Standpunkte, weswegen ein Kind oder ein Jugendlicher einer Diskriminierung gegenübersteht. Dies beginnt schon mit der Herkunft und wirkt sich darauf aus, dass diese Kinder bereits bei der Selektion am Ende der Grundschule benachteiligt werden und in die Hauptschule weiterempfohlen werden. In der Hauptschule erleiden diese Kinder und Jugendliche ungünstige Lernbedingungen, was sich letztendlich darauf auswirkt, dass der Jugendliche weniger Chance am Arbeitsmarkt hat, sich hochzuarbeiten beziehungsweise weiterzuentwickeln (vgl. Bozay 2016, S. 531).

Wenn man die Zustände des Kindes oder des Jugendlichen in seiner Umgebung und Familie betrachtet, gibt es viele Faktoren, die ebenso dazu führen, dass diese Kinder und Jugendlichen benachteiligt sind. Beispielsweise lässt sich diese Benachteiligung bereits darin erblicken, dass Kinder mit Migrationshintergrund meistens in sozial schwachen Gruppen aufwachsen. Demnach ist die Neigung eines Schulabbruchs vor dem Abschluss bei Migrantenkindern fast 8-fach häufiger (13,4%) als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (1,8%) (vgl. Bozay, 2016, S. 531f.).

So kann festgehalten werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund in allen Bereichen des Schulwesens Erfahrungen mit Benachteiligungen und Chancenungleichheiten machen müssen.

Demnach besucht jeder dritte Jugendliche mit Migrationshintergrund die Hauptschule, wobei bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund dieser Anteil bei 17% liegt. Auch sollte man nicht vergessen, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Förderschule öfter besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Bozay, 2016, S. 532).

Ein anderer Standpunkt ist das soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen. So gibt es in vielen Stadtteilen sogenannte „Ausländerviertel“, welche zu einer „ethnischen“ Segregation einer Gesellschaft führen. Die Menschen, die in diesen Vierteln leben, werden meistens einem Stigma ausgesetzt. Auch ist es in diesen Vierteln dem Kind oder dem Jugendlichen meistens unmöglich, das Potenzial zu entwickeln und zu beweisen. Dieses liegt zum einen an der Bevölkerungskonzentration, zum anderen aber auch an den Lebensumständen in solchen Gebieten (vgl. ebd.).

In manchen Fällen fühlt sich das Kind oder der Jugendliche so eingeengt, dass es als ein Fluchtweg den Wechsel der Schule anerkennt. Auch wenn dieser Weg auf den ersten Blick als eine positive Änderung für das Kind angesehen wird, kann es auf die Dauer ebenso negative Auswirkungen mit sich bringen, wie zum Beispiel den Verlust des sozialen Umfelds (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018, S. 14). Außerdem gibt es im neuen Umfeld beziehungsweise Schulleben keine Garantie dafür, dass solche Erfahrungen nicht noch einmal erlebt werden. Da das hauptsächliche Problem an den Bedingungen des sozialen Umfelds des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen liegt, besteht vermehrt die Gefahr, dass die Bildungsungleichheiten weiter fortbestehen. Dies ist der Grund, warum zunächst diese Rahmenbedingungen beseitigt werden müssen.

4.5.2 Armut

Diskriminierung ist neben anderen Faktoren ein Erlebnis, welche sich ebenso ökonomisch auf Menschen auswirkt. Hierbei wird die Bildungsarmut trotz der Verbindung der institutionellen Diskriminierung und der sozialen Lage der MigrantInnen zumeist ignoriert. Denn Bildung spielt bei der Verwirklichung des Menschen und bei seiner Integration in die Gesellschaft eine wichtige Rolle. Denn wenn Kinder in einer sozialen Umgebung aufwachsen, wo Armut herrscht, werden sie im Schulleben und im Berufsleben einigen Benachteiligungen ausgesetzt. Somit können sich Menschen im sozialen Leben nicht beweisen und hocharbeiten (vgl. Motafek 2006, S. 23).

Armut verursacht eine geringe Bildungsförderung, womit Kinder und Jugendliche weniger positive Ergebnisse erlangen können. Sogar wenn sich Kinder mit unterschiedlichen sozialen

Herkünften von der Leistung her nicht voneinander unterscheiden, wirkt sich die Herkunft aus einer niedrigen sozialen Umgebung auf die weiteren Bildungschancen aus. Kinder mit einer niedrigen sozialen Herkunft vererben meistens die Bildungs- und Berufswege (vgl. Klundt 2016, S. 335).

Beispielsweise wird es nicht als Diskriminierung wahrgenommen, wenn SchülerInnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft auf billiges Mittagessen angewiesen sind. Hierbei wirkt sich jedoch solch eine Essensart als Folge auf die Gesundheit von Kindern und Erwachsenen aus. Auch erlebt man oft, dass SchülerInnen aufgrund ihrer sozialen Lage gedemütigt werden und es auf sie herabgesehen wird. Es herrschen Vorurteile und die Armut wird nicht als eine Normalität angesehen. Dies sind Gründe, weshalb Armut auch als Diskriminierungsgrund anerkannt werden sollte (vgl. Scherr 2016, S. 33f.).

4.5.3 Benachteiligungen am Arbeitsmarkt

Eine weitere Auswirkung der Diskriminierung während der Schulzeit ist die Benachteiligung am Arbeitsmarkt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 31), denn Jugendliche mit Migrationshintergrund neigen meistens dazu, in einem Niedriglohnjob zu arbeiten, wo sie für wenig Gehalt härteren Arbeitszuständen ausgesetzt werden. Dies hat einige Gründe: Zum einen haben Jugendliche nach Abschluss der Pflichtbildung keine Orientierung und Perspektive, was das Arbeitsleben anbelangt. Diese Orientierungslosigkeit führt dazu, dass sie keine Wege für eine Weiterbildung suchen. Hierbei spielt die Diskriminierungserfahrung während der Schulzeit eine wichtige Rolle, denn die Weiterbildung und Etablierung im Berufsleben hängt zumeist auch mit dem Selbstbewusstsein der Jugendlichen zusammen. Durch die Diskriminierung wird dieses Selbstbewusstsein geschwächt (vgl. Österreichisches Institut für Jugendforschung OEIJ 2007, S. 30).

Genauso wie im Bildungsleben lässt sich ebenso der Unterschied bezüglich des Erfolgs im Berufsleben zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in den Statistiken erkennen. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 20 bis 29 Jahren, die keine Berufsausbildung oder keine Beschäftigung haben, ist doppelt so hoch wie der bei Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Uslucan, Yalcin 2012, S. 25). Beispielsweise werden Menschen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt, trotz eines guten Schulabschlusses, eher geringer eingestuft, was die Qualifikation anbelangt (vgl. Uslucan, Yalcin 2012, S. 28). Vergleichbar ist diese Einstufung mit der Entscheidung der Schulempfehlung am Ende der Grundschule, wobei beide ein Beispiel für die wahrgenommene Diskriminierung darstellen (vgl. ebd.).

4.5.4 Gesundheitliche Folgen der Diskriminierung

Diskriminierung kann neben einer depressiven Verstimmung auch Wut mit sich bringen. Da Diskriminierung eine negative Tatsache ist, welche Ungerechtigkeit in sich birgt, ist die Wut somit eine natürliche Antwort auf diese Tatsache. Da Gruppenzugehörigkeiten häufig eine wichtige Grundlage für die Diskriminierung darstellen, entfaltet der Mensch einerseits eine fremd gerichtete Wut gegenüber den Menschen, die Vorurteile aufweisen, jedoch entwickelt sich ebenso eine Art selbst gerichtete Wut gegenüber der eigenen Zugehörigkeit (vgl. HF2009, S. 162). Als langanhaltendes Ergebnis der Diskriminierung kommt die Veränderung der Persönlichkeit in Frage. Die Angst davor, wegen einer sozialen Zugehörigkeit benachteiligt oder diskriminiert zu werden (vgl. Hansen 2009, S.163), löst bei Menschen andere Verhaltensweisen aus, die sich wiederum auf das spätere Verhalten im Schulleben, Berufsleben oder in der Gesellschaft auswirken kann (vgl. ebd.).

Laut einer Studie erleiden Menschen mit Diskriminierungserfahrungen häufiger schnelle Pulsreaktionen, welche sich auf höhere Blutdruckwerte auswirken. Dies kann letztendlich bei zu häufiger Auseinandersetzung mit solchen Erfahrungen zu Herz-Kreislauferkrankungen führen (vgl. IDB 2017, S. 37). Als Ergebnis solcher Ereignisse und Auswirkungen beginnt sich bei dem Menschen das Gefühl zu bilden, dass der Körper beziehungsweise die Seele gesundheitlich leiden. Dies führt dazu, dass der Mensch den eigenen Gesundheitszustand nach solch einer Erfahrung einschätzen kann. Denn je häufiger solche Erfahrungen erlebt werden, desto mehr erhöht sich die gesundheitliche Reaktion darauf. Auch ist es wahrscheinlich, dass der Mensch dadurch riskante Verhaltensweisen eingeht. Bei kurzfristigen Erfahrungen wird das eigene Wohlbefinden verschlechtert und wirkt sich negativ auf die Gesundheit aus. Handelt es sich jedoch um langfristige negative Erfahrungen, kann man auch langfristig mit generellen körperlichen Gesundheitsproblemen rechnen (vgl. IDB 2017, S. 37f.).

Bezüglich des Schullebens kann die Diskriminierung dazu führen, dass sich bei SchülerInnen physische und psychische gesundheitliche Probleme entwickeln, da sie dauernd dem Stress ausgesetzt werden, welcher eine direkte Folge der Diskriminierung ist (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018, S. 14). Bezüglich des Arbeitslebens ist das Ergebnis nicht anders. Denn Arbeitslosigkeit und Niedriglohnstellen, denen Menschen aus niedriger sozialer Herkunft ausgesetzt sind, führen durch ihre Umstände zum Stressaufbau im Körper, welcher langfristige Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann (vgl. Ziegler, Beelmann 2009, S. 369).

5 METHODISCHE VORGANGSWEISE

5.1 FORSCHUNGSINTERESSE DER VORLIEGENDEN STUDIE

Das Interesse der vorliegenden Forschung über schulische Diskriminierungserfahrungen der zweiten Generation hängt sowohl mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen als auch mit den Erzählungen von anderen Betroffenen zusammen. Interessant in diesem Zusammenhang ist insbesondere, ob und wie die Diskriminierung in ihrer schulischen Laufbahn bewältigt wurde und mit welchen Hürden Betroffene dabei konfrontiert wurden.

Das Thema finde ich auch deswegen wichtig, da ich – wie auch im nachfolgende Abschnitt „Forschungsstand und Forschungslücke“ erwähnt – den Eindruck gewonnen habe, dass sich die wissenschaftliche Literatur bisher zu wenig oder nur abstrakt mit diesem Thema befasst.

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick über die Studien, die wichtig für die vorliegende Masterarbeit sind, gegeben. In der Arbeit von Annette Sprung mit dem Titel "Bildungsstand und -verwertung der Bevölkerung mit Migrationsgeschichte", die 2008 veröffentlicht und 2013 aktualisiert wurde, wird die Situation von SchülerInnen untersucht. Besonders interessant für die vorliegende Masterarbeit sind die Auswertungen im Kapitel "Lage im Schulwesen", da hier die Ungleichheit in Statistiken und konkreten Zahlen dokumentiert wird. Laut der Studie absolvieren mehr als dreimal so viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund keine höherbildende Ausbildung im Vergleich zu anderen SchülerInnen (vgl. Sprung 2013).

Eine weitere relevante Studie von Elena Makarova mit dem Titel "Wahrgenommene Diskriminierung als Risikofaktor für Hidden-Dropout von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund" aus dem Jahr 2015 befasst sich mit der wahrgenommenen Diskriminierung, die das Risiko eines "Hidden-Dropout" bei SchülerInnen mit Migrationsbiographie erhöht. Der Begriff "Hidden-Dropout" beschreibt die emotionale, kognitive und oder verhaltensbezogene Distanzierung von SchülerInnen vom schulischen Unterricht, obwohl sie physisch anwesend sind (vgl. Makarova 2015 S. 101f.). Die Ergebnisse zeigen, dass wahrgenommene Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen mit Migrationsbiographie zu geringerem Engagement und Schulabbruch führen können.

Zusätzlich wurde eine Studie in Österreich durch das SORA-Institut im Jahr 2019 durchgeführt, die sich mit Diskriminierungserfahrungen befasst. Hierbei wurden unter anderem Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich untersucht. Die Studie zeigt, dass SchülerInnen mit türkischer Migrationsbiographie, die einer schwachen sozialen Klasse

angehören und zwischen 14 und 15 Jahren alt sind, von Lehrkräften schlechter behandelt und diskriminiert werden. Es wurden auch Unterrichtsmaterialien identifiziert, die als diskriminierend empfunden wurden (vgl. Schönherr u.a. 2019, S. 5).

In Deutschland wurde eine weitere Studie mit Jugendlichen türkischer Herkunft durchgeführt. Dabei wurden sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch sogenannte AussiedlerInnen befragt. In der Studie wurden Themen wie wahrgenommene Diskriminierung, soziale Identität, Gruppengrenzen und Ethnisierung untersucht. Etwa ein Drittel der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund gab an, sich in verschiedenen Bereichen des Alltagslebens stark diskriminiert zu fühlen(vgl. Skrobanek, 2007 S. 277).

Die erwähnten Studien sind hilfreich, sie behandeln das Thema „Diskriminierungserfahrung in der Schule von Menschen mit türkischen Migrationshintergrund“ aber meistens nur als Teilaspekt und nicht als eigentliches Ziel ihrer Untersuchung. Die Forschungslage konzentriert sich vielmehr auf den Migrationshintergrund allgemein und befasst sich nicht speziell mit einer bestimmten Gruppe, wie es in meiner Masterthesis der Fall ist. Deshalb könnte die stärkere Fokussierung auf die Hintergründe, warum so wenige türkische MigrantInnen eine erfolgreiche Bildungskarriere vorweisen, den Forschungsstand vertiefen und dazu soll meine Arbeit einen Beitrag leisten.

Dabei sollte aber auch die Gesamtsituation der betroffenen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden, da die Begegnungen mit Ungleichheit und Abwertung in der Schule nicht die einzigen Diskriminierungserfahrungen sind, mit denen junge Menschen mit Migrationshintergrund konfrontiert werden.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass die praktischen Begegnungen mit rassistisch motivierter Herabsetzung in Kindheit und Jugend sehr prägend sind und sich nicht zuletzt auf den Bildungsweg und in weiterer Folge auf die Berufswahl auswirken können. Daher ist es mir auch ein persönliches Anliegen, mich mit diesem Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen.

Das Ziel der Masterarbeit liegt darin, ausgewählte Daten über Diskriminierungserfahrungen in der Schule aus Sicht von ausgewählten jungen Erwachsenen mit türkischem Migrationshintergrund zu erheben und in diesem Rahmen mögliche Bildungsbarrieren zu benennen. Ich möchte in diesem Zusammenhang Betroffene befragen, die ihren Hochschulabschluss beziehungsweise Lehrabschluss bereits absolviert haben, um zu erfahren, inwieweit sich diese Diskriminierungserfahrungen in der Wahrnehmung der Befragten als

fehlende Bildungschancen für sie ausgewirkt haben beziehungsweise wie sie es trotzdem geschafft haben, ihre Ausbildung abzuschließen.

Wie man dem Titel meiner Arbeit entnehmen kann, sind die Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund ein wichtiger Bestandteil meines Forschungsvorhabens. Mein Fokus liegt dabei auf den subjektiven Erfahrungen, die die InterviewpartnerInnen auf ihren Bildungswegen gesammelt haben. Daher wird in dieser Masterarbeit folgender Forschungsfrage und den nachstehenden Unterfragen nachgegangen:

„Welche Diskriminierungserfahrungen haben Menschen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation mit einem Hochschulabschluss beziehungsweise Lehrabschluss an Wiener Schulen gemacht und welche Nachwirkungen erleben die betroffenen Personen aufgrund dieser Diskriminierungserfahrungen?“

Unterfragen:

- Welche Rolle haben Diskriminierungserfahrungen bei Bildungs- und Berufsentscheidungen gespielt?
- Zu welchen weiteren Konsequenzen führten Diskriminierungserfahrungen bei den Betroffenen während und nach ihrer Schullaufbahn?
- Welche subjektiven Lösungsansätze werden von den Betroffenen angegeben, um mit potentiellen Folgen der Diskriminierung umzugehen?

Im folgenden Kapitel soll nun das forschungsmethodische Vorgehen geschildet werden. Das methodische Kapitel unterteilt sich auf das Erhebungsinstrument beziehungsweise die Interviewform und eine Beschreibung der Auswertungstechnik. Des Weiteren erfolgt auch eine ausführliche Darstellung der Fallgruppe, des Interviewortes und der Interviewdurchführung.

5.2 DIE DATENERHEBUNGSMETHODE DES BIOGRAPHISCH NARRATIVEN INTERVIEWS

In den biographisch narrativen Interviews liegt der Schwerpunkt sowohl auf den in der Schule erlebten Diskriminierungserfahrungen der Befragten als auch darin, ihre Bildungsbiographie detailliert zu erfassen. Für die qualitative Forschung soll das biographisch-narrative Interview nach Gabriele Rosenthal als Methode herangezogen werden.

Das biografisch-narrative Interview als Erhebungsinstrument, wie es auch von Rosenthal (2008) beschrieben wird, ist deshalb ein geeignetes Instrument, weil damit die

Diskriminierungserfahrungen von jungen Erwachsenen mit türkischer Migrationsbiographie in ihrer biografischen Bedeutung erfasst und nachvollzogen werden können und keine Theorie die direkte praktische Erfahrung ersetzen kann. Mit den jungen Erwachsenen werden erzählgenerierende, biografisch angelegte Interviews durchgeführt. Der Fokus der Erzählung liegt bei den Bildungsbiographien und auf dem Hintergrund von Diskriminierungserfahrung der jungen Erwachsenen.

Das narrative Interview ist eine besondere Form des qualitativen oder offenen Interviews. Sie ist weltweit die am häufigsten angewendete Methode. Außerdem wird sie in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen häufig verwendet (vgl. Rosenthal 2008, S. 125). Das narrative Interview wurde von dem Soziologen Fritz Schütze, Mitte der 70er Jahre vorgestellt und als eine ausdrückliche und perfekte Technik der offenen Interviewführung beschrieben. Auch hat sich diese Methode weltweit, insbesondere in Biographieforschungen bei interpretativen Sozialforschungen entwickelt. Hierbei wird das „Prinzip der Offenheit“ in Gesprächsführungen und Auswertungen logisch umgesetzt (vgl. Rosenthal 2008, S. 126).

Im Gegensatz zu Beschreibungen und argumentativen Ausdrücken, sind Erzählungen von eigenerlebten Erfahrungen gemäß Schütze „diejenigen vom thematisch interessierenden faktischen Handeln abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation im beträchtlichen Maße rekonstruieren...“ (Rosenthal 2008, S. 139), da sie sich auf tatsächliche vergangene Ereignisse oder auf fiktive Ereignisse beziehen, die sich in der zeitlichen Abfolge oder als kausaler Zusammenhang zueinanderstehen (vgl. ebd.).

In offenen Interviews wird der interviewten Person eine aktive Rolle beigelegt. Denn hierbei geht es nicht mehr um Fragebogen oder standardisierte Interviews, wobei Fragen gestellt werden, die schon vorformuliert sind und in einer bestimmten Reihenfolge gefragt werden. Vielmehr geht es darum, dass man sich bei den Fragestellungen an den Äußerungen der interviewten Person orientiert (vgl. Rosenthal 2008, S. 126). Somit hat die interviewte Person, während der Äußerungen über eigene Erfahrungen, viel Raum für eine Selbstgestaltung. Auch kann sie selber die Perspektive gegenüber dem besprochenen Thema entwickeln (vgl. Rosenthal 2008, S. 137).

Diese Methode wurde von Schütze im Jahr 1983 weiterentwickelt. Hierbei wurde vorgeschlagen, dass man sich bei den Interviews nicht mehr auf bestimmte Themenbereiche fokussiert, sondern, dass die interviewten ihre gesamte Lebensgeschichte mit dieser Technik

erzählen. Dabei wird es ermöglicht, Lebensgeschichten im Gesamtzusammenhang des Lebens und des Daseins zu betrachten (vgl. Rosenthal 2008, S. 138).

5.3 DIE STICHPROBE

5.3.1 Die Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Untersuchungsgruppe bilden dabei junge Erwachsene mit türkischer Migrationsbiographie im Alter zwischen 24 und 28 Jahren. Da hier die Erfahrungen retrospektiv geschildert werden, wurden keine über 30-Jährigen für die Studie herangezogen, damit sich die InterviewpartnerInnen noch gut an ihre Erfahrungen erinnern können. Sie sollten aber auch nicht jünger sein als 24, damit sie ihre Diskriminierungserfahrungen bereits als Erwachsene reflektieren und bewusster analysieren können als die Kinder und Jugendlichen, die sich gerade in der Schullaufbahn befinden und die Diskriminierungen unmittelbar zu spüren bekommen. In der qualitativen Erhebungsphase sollen insgesamt vier Interviews durchgeführt werden. Die Stichprobe setzt sich aus zwei Frauen und zwei Männern zusammen. Die ProbandInnen wurden anhand folgender Kriterien ausgewählt:

- Alter und Geschlecht
- Sie weisen einen türkischen Migrationshintergrund (zweite Generation) auf, sind aber in Österreich geboren und aufgewachsen.
- Sie haben die Schullaufbahn in Wien absolviert.

Der Kontakt mit den InterviewpartnerInnen wurde durch Freunde und Bekannte aufgenommen (Schneeballverfahren). Hierbei erhielt ich die Telefonnummer der potentiellen InterviewpartnerInnen, damit ich mich mit ihnen in Verbindung setzen konnte. Zuerst schrieb ich den Personen eine Nachricht, wobei die weiblichen Interviewpartnerinnen umgehend reagierten. Durch die anfängliche Kommunikation wurden die im Voraus auftretenden Fragen geklärt. Leider erwies sich die Kontaktaufnahme mit den männlichen Gesprächspartnern als schwieriger. Die Suche nach einem männlichen Interviewpartner dauerte ein paar Wochen, obwohl der Kontakt von gemeinsamen Bekannten vermittelt wurde. Nach zwei Wochen wurden auch die männlichen Interviewpartner gefunden. Mit der Zusage der weiblichen Interviewpartnerinnen wurde sogleich ein Termin für das Interview vereinbart. Es wurde allen InterviewpartnerInnen zugesichert, dass die Interviews anonymisiert werden. Aufgrund der persönlichen Daten der Personen wurden aus Datenschutzgründen der Name der Person und jegliche Ortsnamen, die auf die Person zurückschließen lassen, geändert. Eine schriftliche

Einverständniserklärung wurde eingeholt, sodass das Interview im akademischen Diskurs verwendet werden kann. Alle InterviewpartnerInnen sind in Österreich aufgewachsen und sprachen daher gut Deutsch. Lediglich ein Interviewpartner äußerte seinen Wunsch, dass er gerne das Interview auf Türkisch führen wollen würde, da seine Ausdrucksweise ansonsten darunter leiden könnte. Das Interview wurde dennoch auf Deutsch geführt, da der Interviewpartner anschließend seine Meinung geändert hat, mit der Begründung, dass er es gerne auf Deutsch probieren wollen würde, da er sich es selbst gegenüber beweisen wollen würde. Nichtsdestotrotz hat der Interviewpartner ab und an auf türkische Begriffe zurückgegriffen.

Die Auswahl des Interviewortes wurde den InterviewpartnerInnen überlassen, sodass sie sich in der Situation wohlfühlen konnten. Zwei Interviews haben in einem Café stattgefunden und die anderen Interviews wurden in meiner Wohnung durchgeführt. Auf dieser Weise konnte eine entspannte Atmosphäre gewährleistet werden, da sie sich in einem vertraulichen Raum befanden.

5.3.2 Darstellung der InterviewpartnerInnen

5.3.2.1 *Biographisches Portrait 1: Veli*

Veli wurde in I-Stadt in der Türkei geboren und als er fünf Jahre alt war, ist er mit seiner Mutter nach Wien ausgewandert. Sein Vater wanderte bereits vor Veli und seiner Mutter als Gastarbeiter nach Österreich aus. Nach ein paar Jahren eröffnete sein Vater ein Lokal, seine Mutter hat bisher keinen Beruf ausgeübt und ist Hausfrau. Veli ist 27 Jahre alt und hat drei Geschwister, eine jüngere Schwester und zwei jüngere Brüder, die in Wien geboren wurden. Zuerst ging er in einen Kindergarten, danach fing er im Alter von sieben Jahren mit der Volksschule an. Er stieß auf viele Schwierigkeiten in der Volksschule, da er Deutsch nicht sprechen, verstehen und schreiben konnte. In der zweiten Klasse wechselte er in eine andere Schule und musste dort eine Integrationsklasse besuchen. Nach der Volksschule ging er in die Mittelschule und gleich danach in die Berufsschule, welche er erfolgreich absolvierte. Nach Velis Äußerung studieren seine Geschwister an der Universität. Anders als Veli hatten sie keine Probleme mit der deutschen Sprache, deswegen seien die Geschwister mutiger und selbstsicherer als Veli. Nach der Berufsschule wollte er aufgrund der Diskriminierungserfahrungen nicht weiter studieren. Er arbeitet heute bei seinen Eltern im Familienbetrieb.

5.3.2.2 Biographisches Portrait 2: Gülsen

Gülsen wurde in einem Dorf in der Osttürkei geboren und als sie vier Jahre alt war, ist sie mit ihren Eltern nach Österreich ausgewandert. Ihre Eltern sind als GastarbeiterInnen nach Österreich gekommen. Sie hat drei Geschwister, einen Bruder und zwei Schwestern. Ihr Bruder besuchte das Gymnasium und ihre Schwestern schlossen die Berufsschule ab. Ihr Vater absolvierte das Gymnasium in der Türkei und arbeitete bei einer Baufirma. Aus gesundheitlichen Gründen konnte ihr Vater die Arbeit nicht fortsetzen. Ihre Mutter arbeitet als Putzkraft an einer Schule. Als Tochter einer ausgewanderten Familie konnte sie aus finanziellen Gründen den Kindergarten nicht besuchen, weil dieser damals nicht staatlich finanziert wurde. Obwohl sie die deutsche Sprache nicht gut beherrschte, begann sie nach der Volksschule gleich mit dem Gymnasium. An dieser Schule ist sie einmal durchgefallen und wiederholte in der Folge die Klasse. Sie absolvierte das Gymnasium mit der Matura. Danach studierte sie an der Universität Wien das Fach Chemie. Nach einem Semester musste sie das Studium aus persönlichen Gründen abbrechen. Gülsen arbeitete danach ein Jahr lang als Verkäuferin bis sie sich erneut entschied zu studieren. Sie startete ein Studium an der Pädagogischen Hochschule und absolvierte dies auch. Derzeit ist sie an einer privaten Sonderschule als Lehrerin tätig.

5.3.2.3 Biographisches Portrait 3: Sibel

Sibel wurde in Wien geboren und ist dort aufgewachsen, wobei ihre beiden Elternteile im Osten der Türkei aufwuchsen. Ihr Vater kam in jungen Jahren beziehungsweise im Kindesalter nach Österreich, ihre Mutter hingegen wanderte im Alter von zehn Jahren mit ihrer Familie nach Österreich aus. Sibel hat zwei Brüder im Alter von 20 und 16 Jahren, die ebenfalls in Wien geboren wurden und aufwuchsen. Während der 20-Jährige an der Universität Wien Geografie studiert, bereitet sich der jüngere der beiden Brüder auf die Matura vor. Ihr Vater absolvierte berufsbegleitend in der Studienrichtung „Philosophie“ seinen Bachelor in Wien und ist aktuell als Lehrer an einer niederösterreichischen Mittelschule tätig. Ihre Mutter hingegen arbeitet als Kindergartenassistentin in einem Kindergarten und ist demnach ebenfalls im Bildungsbereich angesiedelt. Schon mit einem Jahr musste Sibel als Kind einer Migrantenfamilie die Krippe besuchen, aufgrund der Vollzeittätigkeit ihrer Eltern und der Tatsache, dass ihre Großeltern in der Türkei gewesen sind. Als sie sechs Jahre alt war, besuchte sie eine nahegelegene Volksschule. Auf Wunsch ihrer Eltern besuchte sie anschließend ein Gymnasium ihrer Wahl. Im Interview verdeutlicht sie, dass sie noch Jahre nach dem Abschluss des Gymnasiums der festen Überzeugung gewesen ist, dass sie nicht Deutsch sprechen könne und vermied jenes bei jeder Gelegenheit. Diese Entwicklung verschlechterte die Situation und infolgedessen musste sie die erste Klasse im Gymnasium wiederholen. Im Wiederholungsjahr verbesserten sich ihre

Noten wieder, was sie mit dem Wechsel der Lehrerin begründet. Aktuell ist sie 24 Jahre alt und absolvierte vor einem Jahr die Universität mit einem Bachelorabschluss. Sie arbeitet derzeit als Lehrerin an einer Mittelschule und kann sich keinen besseren Job wünschen. Ihre studentische Laufbahn hat sie allerdings noch nicht abgeschlossen, da sie aktuell den Masterlehrgang an der Universität Wien im Bereich der Ethik besucht.

5.3.2.4 Biographisches Portrait 4: Mustafa

Mustafa wurde in der Türkei geboren und in seinem sechsten Lebensjahr ist er mit seinen Eltern nach Österreich ausgewandert. Sein Großvater ist als Gastarbeiter nach Österreich gekommen und holte danach seine ganze Familie nach Österreich. Seine Eltern sind beide in der Türkei geboren. Sein Vater schloss das Gymnasium ab. Obwohl seine Mutter die Volksschule besuchte, ist sie Analphabetin. Sein Vater ist Bauarbeiter und arbeitet auf Baustellen und seine Mutter ist Hausfrau. Mustafa ist das älteste Kind und hat zwei jüngere Geschwister, die in Wien aufwuchsen. Seine Schwester hat einen Universitätsabschluss und arbeitet derzeit als Architektin. Sein Bruder kehrte nach der Volksschule in die Türkei zurück und wuchs bei Verwandten auf. Mustafa besuchte den Kindergarten ein halbes Jahr und begann anschließend mit der Volksschule. Die Pflichtschule absolvierte er in der Hauptschule und entschied sich dafür im Anschluss eine Lehre zu machen. Er ist aktuell 28 Jahre alt, arbeitet selbstständig, ist verheiratet und hat eine Tochter.

5.4 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Das narrative Interview beruht auf drei Phasen:

1. Phase

Die Erzählaufforderung

Die autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation

2. Phase

Erzählgenerierende Nachfragen:

- a) internes Nachfragen anhand der in der Phase 1 notierten Stichpunkte,
- b) externe Nachfragen

3. Phase

Interviewabschluss (Rosenthal 2008, S. 143).

Im biographisch-narrativen Interview wird die Erzählung der gesamten Lebensgeschichte betrachtet, damit die einzelnen Lebensphasen in einen Zusammenhang gestellt werden können. (vgl. Rosenthal 2008, S. 138).

Die narrative Gesprächsführung ermöglicht den Interviewten einen größeren Raum „zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema beziehungsweise auf ihre Biographie“ (Rosenthal 2008, S. 137). Des Weiteren können Handlungsabläufe durch das Eruiere von Erzählungen besser reflektiert werden (ebd.).

In der ersten Phase erfolgt die Erzählaufforderung, die sich nach dem Forschungsinteresse und dem -kontext richten. Die Aufforderung über das Leben beziehungsweise Teile des Lebens zu schildern, stellt den ersten Schritt der Interviews dar (vgl. Rosenthal 2008, S. 144). Im Zuge meiner Forschungsarbeit werden die InterviewpartnerInnen aufgefordert über ihre schulische Laufbahn und über ihre Erfahrung in der Schule zu reden. Man unterscheidet zwischen drei Formen der Erzählaufforderungen, nämlich der offenen, geschlossenen und einer Form, die dazwischenliegt. Bei der Durchführung der Interviews wird die Erzählaufforderung auf dieser Weise formuliert: „Können Sie mir bitte von Ihrer Schulzeit in Wien erzählen?“

Dabei wurde eine Form dazwischen gewählt, denn während auf der einen Seite der Person die Möglichkeit gegeben wird, offen über die Thematik zu reden, wird auf der anderen Seite ein Schwerpunkt gesetzt, nämlich die Zeit in der Schule (vgl. Rosenthal 2008, S. 145).

In dieser Phase findet die *Haupterzählung oder autonom strukturierte Selbstpräsentation* (Rosenthal 2008, S. 146) statt. Während der Haupterzählung sollen die InterviewerInnen die Interviewten nicht mit Detailfragen unterbrechen, sondern sie durch motivierende Anforderungen zum Weitererzählen – u. a. auch durch Blickkontakt – motivieren. Der interviewten Person soll Raum zur Gestaltung der Erzählung gegeben werden, sodass sich diese ganz unabhängig von der Forschungsfrage und den interessierenden Themen der SozialforscherInnen ausdrücken kann. Die interviewte Person kann dann selbst entscheiden, wie und womit sie sich zu präsentieren beginnt, ohne jegliche Unterbrechung und ohne jeglichen Zwang (vgl. Rosenthal 2008, S. 146f).

Im Weiteren unterstützt die InterviewerIn durch „parasprachliche Bekundungen wie „mhm“ oder, bei Stockungen in der Erzählung, durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen [...], durch Blickkontakt und andere leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen“ (Rosenthal 2008, S. 146). Zunächst wurde den SprecherInnen die Möglichkeit einer autonom

gestalteten Selbstpräsentation geboten. In dieser Phase werden diese nicht unterbrochen, sondern ihnen wird der Raum gegeben, den sie beliebig selbstgestalten können. Die InterviewerInnen nutzen diese Zeit, um der Person aufmerksam zuzuhören und gegebenenfalls stichwortartige Notizen zu machen, sodass unklare Stellen beziehungsweise zu kurz geschilderte Phasen ein weiteres Mal angesprochen werden können. Notizen sind bei solchen langen Zuhörsequenzen für spätere Fragen von großem Vorteil, weil aus diesen Notizen ein Leitfaden für die Nachfragephase entsteht, der sich an den Relevanzen der Interviewperson orientiert (vgl. ebd. S. 147).

In der zweiten Interviewphase geht es darum, auf die Erzählungen Bezug zu nehmen und mit z. B. erzählgenerierenden und vor allem offenen Fragetechniken zu arbeiten, um weitere Erzählungen herbeizuführen. Zu der zweiten Phase des Interviews gehört auch die Technik des „aktiven Zuhörens“ (Rosenthal 2008, S. 150), die angewendet wird, wenn gerade über traurige oder gar traumatische Erlebnisse erzählt wird. Ein Themenwechsel wäre in so einer Phase unangebracht, deshalb ist es hier wichtig, weiterhin zuzuhören und die Gefühle, die wahrgenommen werden, zu verbalisieren.

Zu der zweiten Phase des Interviews gehört auch der Interviewabschluss. Der Abschluss des Interviews sollte nicht abrupt sein und in einer Phase der Erzählung stattfinden, in welcher der oder die Befragte gerade belastet ist. Der befragten Person soll genug Zeit eingeräumt werden, um die Erzählung zu beenden und sich wieder in einer sicheren Position zu befinden. Damit das Interview gut abgerundet werden kann, können schöne und positive Erlebnisse erfragt werden, um im Anschluss das Interview zu beenden (vgl. Rosenthal 2008, S. 148ff.).

5.5 AUFGETRETENE HERAUSFORDERUNGEN BEI DER DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Ein paar Herausforderungen sind bei der Durchführung des Interviews bei den männlichen Interviewpartnern aufgetaucht, obwohl sie vorher über die Methode der Datenerhebung aufgeklärt wurden. In diesem Fall kam keine lehrreiche Erzählung von ihnen zustande. Dieses könnte unter anderem auch mit der gewählten Lokation in Verbindung stehen. Das jeweilige Interview hat in einem Kaffeehaus stattgefunden, welches in der Mittagszeit sehr gut besucht gewesen ist. Das ganze Drumherum veranlasste eine Distraction und eine Ablenkung vom Geschehen war die Folge. Im Nachhinein betrachtet, wäre die Wahl eines anderen Settings gewiss förderlich gewesen. Ein weiterer Interviewpartner fühlte sich während der Interviewdurchführung sichtlich unwohl, deswegen wurde dieses Interview auf einen anderen

Zeitpunkt verschoben. Das Erinnern und Hervorrufen negativer Erfahrungen lösten ein Unbehagen in ihm aus und auf dessen Wunsch wurde das Interview frühzeitig beendet und ein anderes Mal wieder aufgegriffen. Dabei wurde mir ein weiteres Mal vor Augen geführt, welche Bedeutung und Effekte solche Erfahrungen auf einen Menschen haben können. Abgesehen von den soeben genannten Herausforderungen sind die Interviews sehr gut verlaufen. Zudem kann festgehalten werden, dass eine Interviewpartnerin den Termin einen Tag vor der Durchführung aufgrund eines beruflichen Problems verschoben hat. Die Terminfindung für eine Alternative erwies sich allerdings als unproblematisch.

6 DIE DATENAUSWERTUNG

Die Auswertung der Daten wird nachfolgend detailliert beschrieben. Anfänglich werden die Aufnahmen der Interviews und die Transkription der Audiodateien geschildert. Darauf folgend wird die Datenanalyse anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben und zum Abschluss werden die ausführlichen Ergebnisse dargestellt.

6.1 TRANSKRIPTION

Der Begriff der Transkription bedeutet überschreiben beziehungsweise übertragen, umschreiben, abschreiben oder kopieren. Abgeleitet wurde dieses Wort von dem lateinischen Wort „trans-cribere“. Die Transkription wird verwendet, um ausgewählte „Interviewdaten“ von einem Tonträger in eine Textdatei zu übertragen. Hierbei werden Aussagen aus einem Interview durch Abtippen mit der Hand verschriftlicht (vgl. Hug, Poscheschnik 2020, S. 170).

Transkriptionen dienen zur Festhaltung von äußeren und auf das Interview bezogene Gegebenheiten sowie Daten. Diese sind zumeist für das relevante Forschungsprojekt dienende Informationen. Neben inhaltlichen Ressourcen werden auch äußere Umstände wie beispielsweise der Ort und die Zeit des Interviews miteinbezogen. Daneben werden ebenso Statistik und anonymisierte Daten zu den befragten Personen mit entsprechenden Kodierungserläuterungen erfasst.

Während der Phase der Transkription sollte man für jedes Interview eine Datei anlegen. Eine wichtige Formregel bei der Verfassung solcher Texte ist neben der Einheitlichkeit und den Transkriptionsregeln auch die Zeilennummerierungen des Textes (vgl. Hug, Poscheschnik 2020, S. 170f.).

Dank der Transkriptionsregeln wird eine verbindliche Bearbeitungsweise sowie eine einheitliche Auswertung der Auswahl an Interviews gewährleistet. Diese Regeln werden gemäß inhaltlichen Absichten festgelegt. Je nach Ziel variieren die Regeln der Transkription. Stehen beispielsweise inhaltliche Aussagen statt dem Dialekt im Vordergrund, wird man die Aussagen zwar wörtlich umsetzen, jedoch wird hierbei auf die Schriftsprache und die Grammatik geachtet. Auch muss geklärt werden, ob die Mimik, Gestik oder bestimmte eingelegte Pausen verschriftlicht werden sollen. Hauptsächlich gilt, dass wenn diese Äußerungen nicht grundlegend sind, diese nicht verschriftlicht werden müssen (vgl. Hug, Poscheschnik 2020, S. 171). Beispielsweise ist es möglich, eingelegte Pausen als Punkte ohne Klammern wiederzugeben. Hierbei kann ein Punkt einer Sekunde entsprechen. Auch non-verbale

Äußerungen wie das Niesen des Befragten kann in Klammern (z. B. als (niest)) wiedergegeben werden (vgl. ebd.).

Auch wenn die Transkriptionsregeln je nach Forschungszweck variieren, haben sie trotzdem einige Regeln gemeinsam. Beispielsweise werden InterviewpartnerInnen in fast allen Transkriptionen anonymisiert. Dies geschieht aufgrund des Datenschutzes und dem Schutz der Identität (vgl. ebd., S. 172.).

Es gibt vier Formen der Transkription. Diese sind die wörtliche Transkription, die kommentierte Transkription, das zusammenfassende Protokoll und das selektive Protokoll (vgl. Hug, Poscheschnik 2020, S. 166). Bei der wörtlichen Transkription werden erhobene Antworten vollständig in die Schriftform übertragen. Bei der kommentierten Transkription dagegen werden non-verbale Bestandteile in Klammern angeführt (siehe oben). Bei dem zusammenfassenden Protokoll werden lediglich inhaltliche Aspekte, die für das Interview von Bedeutung sind, systematisch zusammengefasst. Hierbei müssen unterschiedliche Aspekte nach der Zusammenfassung gleichgewichtig angeführt werden, um eine inhaltliche Verzerrung zu verhindern. Zuletzt werden bei dem selektiven Protokoll spezifische Textstellen angeführt, die für eine Fragestellung von Bedeutung sind. Hierbei werden nur bestimmte Textstellen einer ausführlichen Transkription berücksichtigt (vgl. ebd.).

6.2 BEGRÜNDUNG UND FORMEN DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE

Die Untersuchungsergebnisse der Auswertung und Datenanalyse werden im folgenden Kapitel geschildert.

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet sich von anderen Analyseansätzen. Das Material wird immer in dem Kontext verstanden, in welchem es kommuniziert wird. Der InterpretInnen muss erklären, auf welchen Teil des Kommunikationsprozesses er/sie sich berufen und Schlussfolgerungen aus der Analyse des Materials treffen möchte. Demnach wird der Text immer in dem jeweiligen Kontext, somit unter der Berücksichtigung der Entstehung und Wirkung interpretiert (vgl. Mayring 2010, S. 48).

Die Begründung für die Wahl dieser Auswertungsmethode besteht unter anderem darin, dass ein systematisches Vorgehen bei der Inhaltsanalyse vorgesehen ist, welches eine klare Strukturierung der Ergebnisse abzielt. Der erste ist ein systematischer Ansatz: geleitet von zuvor definierten Textanalyserregeln. Bei der Inhaltsanalyse erfolgt kein standardisiertes Vorgehen das stets gleich aussieht. Eine Anpassung mit dem zu untersuchenden Thema, der

speziellen Fragestellung und dem Material muss erfolgen. Für den einzelnen Analyseschritt sind eine Definition und eine festlegende Reihenfolge erforderlich, somit bildet die Inhaltsanalyse entgegen der „freien“ Analyse, klare Regeln hinsichtlich der Analyse bei den einzelnen Schritten (vgl. Mayring 2010, S. 48f.).

Im Weiteren ist die Konkretisierung der Kategorien ein bedeutsamer Schritt der Analyse. Das Kategoriensystem (siehe Anhang) stellt das Hauptinstrument für die Bearbeitung des Materials dar. Diese Vorgehensweise gewährleistet eine bestimmte Nachvollziehbarkeit für die anderen, die die Methode eventuell nicht kennen, welche in der intersubjektivität mündet. Dabei ist die Kategorienkonstruktion und Kategorienbegründung ein wichtiger Bestandteil auf welche sich diese Vorgehensweise stützt. Die Kategorienkonstruktion steht im Vordergrund und das Kategoriensystem liefert das Ergebnis für die Analyse. Auf der anderen Seite bedeutet es, dass die Verwendung eines Kategoriensystems einen wesentlichen Punkt in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse darstellt und die Reliabilität der Analyse gewährleistet (vgl. ebd., S. 49f.).

Da die Methode sich nach dem Thema der Arbeit richtet und das Forschungsinteresse ausschlaggebend für die Anwendung und Umsetzung der Vorgehensweise ist, ist der Gegenstandsbezug gegeben, weshalb die Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) sich als geeignet erweist. Demnach kann eine Anpassung und Adaption der Methode getroffen werden und der Rahmen muss nicht blind über das Thema gestülpt werden (vgl. ebd., S. 50).

Mayring (2010) hat die Qualitative Inhaltsanalyse auf drei Grundformen basiert, die zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse.

1. *Zusammenfassung:* Der Zweck der Analyse besteht darin, das Material so zu reduzieren, dass der wesentliche Inhalt erhalten bleibt, um anhand der Abstraktion einen ordentlichen Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des ursprünglichen Materials ist.
2. *Explikation:* Der Zweck der Analyse ist es, zusätzliches Material zu einzelnen fragwürdigen Textstellen heranzutragen und somit die Textstelle auf dieser Art und Weise genau zu interpretieren.
3. *Strukturierung:* Ziel der Analyse ist es, mittels der vorab festgelegte Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen, um bestimmte Aspekte herauszufiltern oder das Textmaterial basierend auf bestimmten Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring 2010, S. 65).

Die Auswahl wird dem Forschungsinteresse zugrunde gelegt, demnach ist für die vorliegende Masterarbeit die Zusammenfassung die geeignete Methode, da das Material reduziert wurde und dadurch die Abstraktion einen ordentlichen Korpus ermöglicht wurde. Es wurden keine einzelnen Textpassagen herangezogen, sondern das gesamte Material begutachtet, weshalb die 2. Variante nicht in Anspruch genommen werden konnte. Da die Ordnungskriterien nicht nur bezogen auf die Theorie zu Beginn festgelegt wurden, fällt auch die 3. Variante weg.

6.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING (2010)

Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung

Um die Auswertung der Ergebnisse passend durchzuführen, müssen bestimmte Arbeitsschritte erfolgen, dadurch kann eine Reduzierung des Materials auf die wichtigsten Inhalte erfolgen. Dabei soll eine übersichtliche Schriftvariante herangezogen werden, in welchen Makrooperatoren wie Paraphrasierung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektionen und Bündelungen verwendet werden. Das Herantragen der Inhalte in einer höheren Abstraktionsebene ist das Ziel dieser Vorgehensweise, wobei der Inhalt des Ausgangsmaterials widergespiegelt werden muss. Um die Erhöhung der Abstraktionsebene zu erreichen und das Material zu bearbeiten, müssen bestimmte Regel angewendet werden (vgl. Mayring 2010, S. 67).

Die Vorgehensweise lässt sich anhand der folgenden Grafik erläutern:

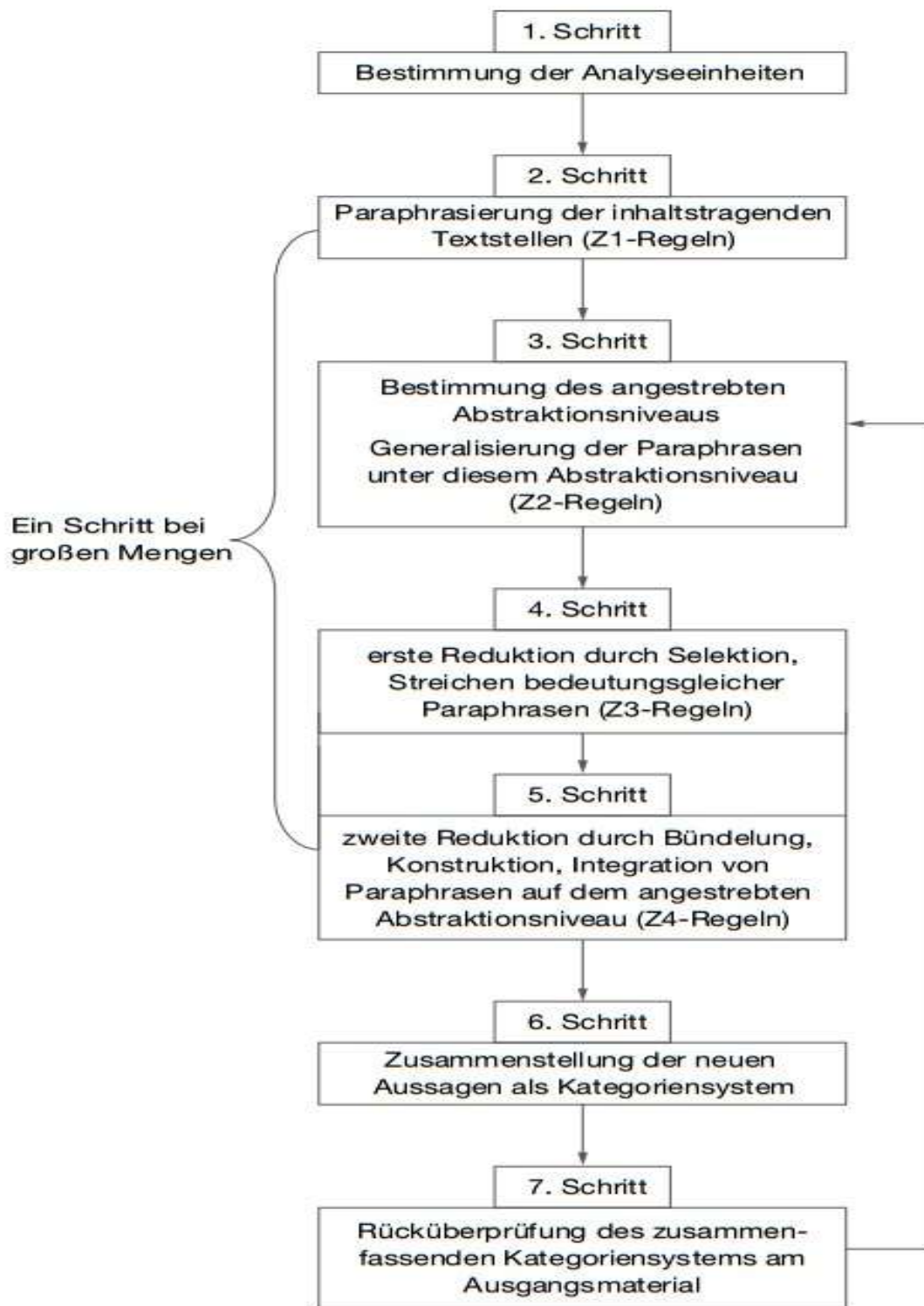


Abbildung 2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse von Mayring (2010, S. 68)

Bei dem ersten Schritt kommt es zur Bestimmung der Analyseeinheiten, welches so viel bedeutet wie, dass die Fragestellung klar definiert wird. Es soll verdeutlicht werden, welches Thema zu bearbeiten ist.

Paraphrasierung – Z1 Regel:

- Die Inhalte werden in eine beschreibende Form umgeschrieben.
- Textbestandteile die nichts aussagen werden dabei gestrichen.
- Die verbleibenden Aussagen werden auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatikalische Kurzform gebracht.

Generalisierung und Abstraktionsniveau – Z2 Regel:

- Das Abstraktionsniveau wird festgehalten und alle Aussagen aus dem ersten Schritt werden so bearbeitet, dass sie diesem Niveau entsprechen.
- Sollten Aussagen über diesem Niveau liegen, so wird keine Änderung vorgenommen.

Erste Reduktion durch Selektion – Z3 Regel:

- Durch die Generalisierung kommen inhaltsgleiche Paraphrasen zustande. Diese müssen dann selektiert werden.
- Nicht inhaltstragende Paraphrasen werden in dieser Phase ebenfalls gestrichen.
- Passende und inhaltstragende Aussagen sollen weiterhin bei der Selektion beachtet werden.

Zweite Reduktion – Z4 Regel (optional):

- Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt werden gebündelt.
- Die Z4 Regel besagt, dass mehrere Paraphrasen mit unterschiedlichen Gegenständen zusammengefasst werden sollen. (Konstruktion/Integration)
- Sollte Zweifel auskommen, kann die Theorie zur Unterstützung herangezogen werden.

In den letzten beiden Schritten werden die Kategoriensysteme gebildet, dabei muss auch eine Rücküberprüfung bezüglich der Kategoriensysteme ausgehend von dem Ausgangsmaterial erfolgen (vgl. Mayring 2010, S. 69f.).

7 ANALYSE DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse nach den Kategorien nach Mayring (2010) dargestellt und ausführlich interpretiert. Wie bereits im Methodenkapitel erwähnt, wurden alle Angaben zu den InterviewpartnerInnen anonymisiert.

7.1 GRÜNDE DER DISKRIMINIERUNG (K1)

7.1.1 Diskriminierung aufgrund der Herkunft

Einen wichtigen Punkt der Diskriminierungserfahrungen stellte die Diskriminierung aufgrund der Herkunft dar, welche auch in den Interviews angesprochen wurde. So wurde von dem Interviewpartner Veli betont, dass er viele Erfahrungen basierend auf seiner Herkunft machen musste.

„[I]ch hatte das Gefühl, dass sie zu viel von mir erwarteten, sie setzten mich in eine solche [...] Erwartung und weil ich Türke bin. Ich bin mir sicher, ich bin Türke [...] Sie haben mich gedemütigt, weil ich Türke bin“ (Veli, Zeile 14-16).

Durch die mehrfache Betonung, dass die Diskriminierung aufgrund der Tatsache, dass er Türke ist, erfolgt sei, scheint eine große Rolle für ihn gespielt zu haben. Auch im nachfolgenden Zitat bringt er dies zum Ausdruck:

„[S]ie schickten mich in der zweiten Klasse von der Schule auf eine andere Schule. Und die haben mich dann rausgeschmissen von der Schule, weil ich nicht brav bin. Aber das war eine Lüge zu meiner Familie, weil die wollten nicht, die wollten dort keinen, keinen Türken oder keinen, keine Ahnung ob vielleicht Ausländer, aber das war glaube ich nur für, gegen Türken nur[...].“ (Veli, Zeile 37-41)

Aufgrund seiner Ausführungen kann gedeutet werden, dass Veli schulische Diskriminierung aufgrund seiner Herkunft erlebt hat. Die schulische Diskriminierung aufgrund der Herkunft habe sogar so weit geführt, dass der Interviewpartner aus der Schule geworfen wurde. Interviewpartner Veli scheint davon überzeugt zu sein, Diskriminierungserfahrungen in der Schule vor allem aufgrund seiner türkischen Identität gemacht zu haben. In den Interviewausschnitten wiederholt er seine Aussagen und bekräftigt seine Überzeugung aufgrund seiner Herkunft diskriminiert worden zu sein mit den Worten „ich bin mir sicher [...] weil ich Türke bin“ (Veli, Zeile 14-16). Seinen Ausführungen zufolge war die türkische Herkunft eine Erschwernis für seine Bildungsbiographie, da er im Gegensatz zu Nicht-

TürkInnen, mit hohen Erwartungen von Seiten der Lehrkräfte konfrontiert war. Auch Demütigungen passierten laut dem Interviewpartner Veli in Folge seiner türkischen Herkunft.

„Es hat sie. Es hat meine Entscheidung über meinen Beruf beeinflusst [...] es hat alle meine Entscheidungen beeinflusst. Lassen Sie es mich so ausdrücken. Das hat meine Psychologie wirklich durcheinandergebracht. Wegen denen will ich jetzt nicht mehr weiter Bildungen machen oder weiter Ausbildungen machen, weitere Schule. Weil ich habe Angst jetzt vor Schule, vor Lehrerinnen, dass ich sowas wieder erlebe. Also was ich sagen kann, das war alles gegen Türken. Nicht gegen Ausländer, sondern gegen Türken kann ich sagen.“ (Veli, Zeile 156-161)

Im angeführten Interviewausschnitt tritt erneut die Überzeugung des Interviewpartners hervor, spezifisch aufgrund seiner türkischen Herkunft diskriminiert worden zu sein. Geprägt durch die schulischen Diskriminierungserfahrungen habe sich Veli dazu entschieden, keine weiterführenden Bildungswege mehr einzuschlagen, um dieser Diskriminierung aufgrund seiner Herkunft zu entkommen. Seine Erfahrungen zeigen deutlich einen wahrgenommenen negativen Einfluss auf seine weitere Bildungslaufbahn und darüber hinaus auch auf alle seine weiteren Entscheidungen, wie er im Interviewausschnitt artikuliert. Veli scheint keine weiteren Erklärungsmuster für seine Erfahrungen in der Schulzeit zu haben, als diese auf seine nationale Herkunft zurückzuführen. Im Interview wird die enge Verknüpfung zwischen der türkischen Herkunft und der Diskriminierung an unterschiedlichen Stellen sichtbar.

Ähnlich wie Veli bezieht sich auch Interviewpartnerin Sibel auf die schulische Diskriminierung aufgrund von Herkunft.

„Also, ich weiß nicht, ob man das so pauschal sagt, aber dass ich teilweise benachteiligt wurde, das stimmt so.“ (Sibel, Zeile 108-109)

Auch Sibel berichtet von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer türkischen Herkunft, doch anders als Veli führt sie diese Erfahrungen nicht ausschließlich auf ihre Herkunft zurück. Sibel vertritt die Ansicht, dass ihre negativen Erfahrungen nicht nur mit der Herkunft einhergehen, sondern auch die Sprache und Kultur einen Einfluss gehabt haben, wie sie weiter ausführt:

„Aber ich, wie gesagt, ich weiß es nicht, aber das war halt meine Vermutung, dass das, dass ich nicht nur kulturell anders bin, weil ich Türkin bin, sondern gleichzeitig auch religiös anders bin [...].“ (Sibel, Zeile 122-124)

Die Interviewpartnerin äußert Vermutungen dahingehend, dass sie als Türkin kulturell anders sei, dies verbindet sie aber auch gleichzeitig damit religiös zu sein. Sibel scheint zuerst eine differenzierte Perspektive auf ihre Diskriminierungserfahrungen zu haben, da sie anders als Veli, weitere Aspekte beziehungsweise Diskriminierungskategorien als Erklärungsversuche anführt. Es macht den Eindruck, als würde sie diese Diskriminierungserfahrungen von sich distanzieren, in dem sie sagt, dass es sich dabei um „verbale Äußerungen“ handelt, die nicht gegen ihre Person gerichtet waren, sie aber dennoch sehr verletzt haben. Es ist ein Widerspruch in ihrer Erzählung erkennbar, die jedoch in Hinblick auf die Komplexität der Thematik verständlich scheint. Sibel versucht die Diskriminierungserfahrungen von ihrer Person loszulösen, um eine Distanz zu diesen Erfahrungen zu gewinnen. Eine Erklärung hierfür könnten Bewältigungsstrategien beziehungsweise Überlebensstrategien sein, die in ihrem Fall nötig waren, um weiterhin im Schulsystem und im Klassenverband existieren zu können, sich nicht völlig ausgeschlossen zu fühlen und eben diesen Erfahrungen hilflos ausgeliefert zu sein.

„Und ich kann noch sehr froh sein, dass es, also froh unter Anführungszeichen, dass es hauptsächlich verbale Äußerungen waren, die mich einfach, dennoch sehr verletzt haben und es war eben auf, nicht auf meine Person gerichtet aber eben auf meine Kultur als Türkin, aber auch auf meine Religion vor allem.“ (Sibel, Zeile 100-104)

Eine weitere Perspektive auf das Thema der Herkunftsdiskriminierung wird vom Interviewpartner Mustafa beschrieben.

„Ja, das haben wir leider heute noch. Also, also obwohl Türken schon mittlerweile vierzig bis fünfzig Jahren in Österreich sind, werden wir behandelt, als wüssten die Österreicher nicht, wie unsere Kultur ist, oder wie unsere Gedankenwürde ist. Wir werden mit einfachen Beispielen konfrontiert: „Ah, ist es noch so bei euch?“, ja Türken sind immer so und was war damals Anfang neunziger Mitte neunziger bis zu Ende noch schlimmer, weil da war in Österreich ja Rechts[...] sehr stärker. Und die gab es immer wieder im Alltag. Aber ich konnte mich aus meiner Sicht bisschen besser rechtfertigen. Aber Sprache war das Wichtigste. Also Kinder, die sehr schlecht Deutsch gesprochen haben, die hatten es sehr schwierig und ich glaube, die sind heute noch durch diese ganze Erfahrung bisschen gekränkt gegenüber das Land auch gegenüber Schulsystem.“ (Mustafa, Zeile 28-37)

Mustafa ist verwundert darüber auch noch nach fast fünfzig Jahren der Einwanderung von türkischen Menschen mit Vorurteilen konfrontiert zu sein. Er stellt seine Erfahrungen der Diskriminierung mit der rechten Politik Österreichs in den neunziger Jahren in Verbindung und äußert seine Verwunderung darüber. Dieses Erklärungsmuster hat eine wichtige Komponente, da Mustafa anders als Veli und Sibel, die Ursachen für schulische Diskriminierung an den politischen Diskurs anlehnt. Die Schule ist kein von politischen Diskursen losgelöstes Konstrukt und dies zu erkennen, deutet auf eine breitere Reflexion der Ursachen für schulische Diskriminierung hin. Mustafa betont zudem, im Vergleich zu Veli und Sibel, sich vor Diskriminierungserfahrungen verteidigt haben zu können und nicht wie andere SchülerInnen, denen es laut seiner Einschätzung aufgrund von schlechten Deutschkenntnissen schlechter ging, diesen ausgeliefert gewesen zu sein. Er vermutet, dass SchülerInnen, welche weniger sprachlichen Handlungsspielraum hatten, womöglich auch heute noch auf das Land und auf das Schulsystem gekränkt sind. Diese Kränkung, die er anspricht, kann als eine Nachwirkung der Diskriminierungserfahrung in der Schullaufbahn gesehen werden.

7.1.2 Mangelnde Deutschkenntnisse

Bei allen InterviewpartnerInnen entstehen Schwierigkeiten in der deutschen Sprache als Zweitsprache, die sich insbesondere in den schulischen Leistungen der Befragten, jedoch in unterschiedlicher Weise, widerspiegeln.

„Ich kann zum Beispiel kein Deutsch, ich kann es immer noch nicht, ich habe zum Beispiel gehört [...], deine Mutter spricht definitiv kein Deutsch. Sie wollten immer, dass ich spreche. Sie sagten meiner Familie immer diese und jene Dinge: Er kann nicht lesen, er kann nicht sprechen, er kann nicht sagen‘. (Veli, Zeile 16-20)

Wie aus der Textpassage entnommen werden kann, haben die mangelnden sprachlichen Kenntnisse den Interviewpartner damals sehr belastet. Die Tatsache, dass er dieses Beispiel als Ausgangspunkt der Diskriminierung an mehreren Stellen des Interviews erwähnt, verdeutlicht die Bedeutung dieser Problematik. Dabei wurden die sprachlichen Kenntnisse in Wort und Schrift kritisiert und mit den Eltern verbunden. Die unzureichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache wurden nicht nur vom Interviewpartner Veli angesprochen, sondern auch die Gesprächspartnerin Gülsen gab zu bedenken, dass sie Schwierigkeiten mit der Sprache zu Schulzeiten hatte. Diese Passage verdeutlicht den Gedanken:

„Ich hatte dann in der zweiten, dritten Klasse natürlich Deutsch Probleme. Ich konnte nicht so gut Deutsch und ich konnte nicht komplizierte Sätze bilden und mein Wortschatz war nicht gut.“ (Gülsen, Zeile 49-51)

„Es war so, meine Lehrerin, ich hatte, ich hatte zwar einen Lehrer und eine Lehrerin und die hatten, die wollten immer, dass ich Deutsch spreche und so. Aber ich konnte nicht, weil seit zwei Jahren war ich in Wien und es war für mich sehr schwer. Und ich hat, ich habe immer mich geschämt und die haben mich immer vor allen, vor meinen Freunden und so, die wollten, dass ich immer rede und spreche aber die haben mich immer, die haben mich immer gesagt, wie kann ich das sagen“. (Veli, Zeile 77-82)

Der Interviewpartner verdeutlicht, dass die Aufforderungen von den LehrerInnen nicht hilfreich gewesen sind, da sie einen gewissen Druck auf ihn ausgeübt haben. Die mangelnden Kenntnisse führt dieser auf den kurzen Aufenthalt in Wien zurück. Diese Formulierung legt den Gedanken nahe, dass er kein Problem in den fehlenden Sprachkenntnissen sah, da er noch nicht so lange in Österreich gewesen ist. Diese Passage kann auch folgendermaßen interpretiert werden, nämlich dass er sich von den Lehrkräften als missverstanden sieht.

„Zuerst fing ich an zu weinen, weil ich nichts sagen konnte, mein Deutsch war nicht gut genug. Heute weiß ich, dass sie wollten, dass ich zum Beispiel aggressiv bin, und das wurde ich dann auch. Manchmal habe ich mich mit meinen Freunden gestritten, weil ich nichts sagen konnte“. (Veli, Zeile 96-99)

Die fehlenden sprachlichen Kenntnisse und der sich aufbauende Druck Deutsch sprechen zu müssen, sorgten für ein Unwohlsein, welches sich auch im Weinen zeigte. Dieses deutet auf eine tiefe emotionale Trauer des Interviewpartners hin. Die sprachliche Handlungsunfähigkeit habe bei Veli sogar so weit geführt, dass er sich mit seinen KlassenfreundInnen gestritten habe. In diesem Interviewausschnitt kommt die Belastung von Veli sehr zum Vorschein, da er in der Schule vor allem über seine Deutschkenntnisse definiert wurde, die aber zu dem Zeitpunkt für eine einwandfreie Kommunikation nicht ausreichend waren.

„Zweite Klasse Gymnasium war Katastrophe. Da hat mich wirklich keiner unterstützt. Da hat mich sogar eine Deutschlehrerin vor der ganzen Klasse bloßgestellt und gesagt, wegen meiner Deutsch [...], Deutschschularbeit“. (Gülsen, Zeile 51-53)

Die fehlenden Deutschkenntnisse haben nicht nur zu einem Unwohlsein der InterviewpartnerInnen geführt, sondern wurden auch als Anlass für eine Demütigung vor der gesamten Klasse gesehen. Die Textpassage verdeutlicht, dass die Arbeiten der Gesprächspartnerin als Paradebeispiel für eine negative Beurteilung gewählt wurden, welche zur Bloßstellung geführt hat.

„Ich habe, bis ich maturiert habe, gedacht, dass ich nicht gut deutsch reden kann, weil meine Deutschlehrerin beide, sowohl die aus der Unterstufe als auch die aus der Oberstufe mir das Gefühl vermittelt haben, dass ich nicht gut bin. Und die Begründung war immer. Ja, es ist doch meine Zweitsprache“. (Sibel, Zeile 27-30)

Laut den Erzählungen von Sibel wird ein defizitärer Blick von den Lehrkräften auf die Zweitsprache Türkisch sichtbar. Dieser defizitäre Blick der Lehrkräfte schien Sibel sehr beeinflusst zu haben, denn sie erzählt im Interview davon, dass sie bis zur Matura überzeugt davon war nicht gut Deutsch reden zu können. Dieses nicht gut genug sein oder in der Unterrichtssprache keine volle Handlungsfähigkeit zu verspüren, wirkte sich auf das Selbstbild nicht nur bei der Interviewpartnerin Sibel, aber auch die anderen InterviewpartnerInnen und insbesondere den Interviewpartner Veli aus. Positive Rückmeldung und positive Bestärkung der SchülerInnen helfen ein positives Verhältnis zu einer Sprache zu entwickeln, was im Falle der InterviewpartnerInnen von Seiten der Lehrkräfte versäumt wurde.

In einem weiteren Aspekt schildert die andere Interviewpartnerin Sibel das gleiche Problem. Da sie aus ihrer Perspektive keine Unterstützung von den Lehrkräften erhalten hat, fühlte sich die Interviewpartnerin wertlos. Ihren Erzählungen zufolge schwappte das Verhalten der Lehrkräfte auch auf ihre MitschülerInnen über. Sibel erzählt auch von ihren MitschülerInnen auf ihre schlechten Deutschkenntnisse reduziert worden zu sein, sie sagt, „das haben die Mitschülerinnen und Mitschüler auch teilweise wirklich so geäußert, also solche Kommentare wie: ‚Ja, es ist eh klar, dass du das nicht kannst‘ oder ‚dass du das nicht so gut kannst‘ und dass, das vor der ganzen Klasse gewesen“. (Sibel, Zeile 33-34)

Ähnlich wie bei Sibel sind auch bei Mustafa schlechte Erfahrungen mit seinen Lehrkräften und MitschülerInnen in Bezug auf seine Deutschkenntnisse in Erinnerung geblieben. Die nachfolgende Interviewpassage verdeutlicht diese Erfahrungen.

„Durch die negative Einstellung der Lehrer gegenüber ausländischen Kindern, haben das die österreichischen Kinder auch so übernommen. Und bei den kleinen

Sprachfehler oder Ausdrucksfehler haben sie uns beleidigt oder über uns ausgelacht und das hat uns dann natürlich geprägt, weil wir konnten manche Wörter nicht so aussprechen und dann wurden wir gehänselt“. (Mustafa, Zeile 46-50)

Mustafa erzählt hier konkret über „die negative Einstellung der Lehrer gegenüber ausländischen Kindern“. Er geht von einer diskriminierenden Einstellung der Lehrkräfte gegenüber SchülerInnen aus, die eine nicht österreichische Herkunft haben. Weiters fährt er fort eine Prägung durch diese Beleidigungen und Hänseleien erhalten zu haben, die ihn bis heute beschäftigt. Mustafa berichtet hier auch nicht nur von seiner eigenen Erfahrung, er verwendet immer wieder das Wort „uns“. So kann impliziert werden, dass es sich bei den Erfahrungen nicht nur um die Person Mustafa handelt, sondern um eine kollektive Erfahrung. Womöglich meint hier Mustafa weitere SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch gesprochen haben.

7.2 ÄUßERUNGEN DER DISKRIMINIERUNG (K2)

7.2.1 Physische und psychische Gewalt

Die Auswirkungen von Diskriminierung, welche unterschiedliche Formen einnehmen kann, resultierten bei einem der vier InterviewpartnerInnen in körperliche Gewalt. Der Interviewpartner Veli berichtete sehr ausführlich, wie er diese erlebt hat.

„Ich habe immer Angst gehabt vor meiner Lehrerinnen und Lehrer, weil paarmal haben die mich gestoßen und geschimpft. Paarmal haben die mich auch am Boden geworfen. [...]“ (Veli, Zeile 11-13)

Der folgenden Passage kann entnommen werden, dass der Interviewpartner physische Gewalt von den Lehrkräften zu spüren bekam. Dabei kann diese in zwei unterschiedlichen Formen beschrieben werden: Zum einen kann eine physische und zum anderen eine psychische Gewalt wahrgenommen werden. Die zusätzlichen Beschreibungen zeigen das Ausmaß der Gewalterfahrungen. Der Interviewpartner berichtete zudem folgendes:

„[...] sagte die Lehrerin, dass wir nicht brav seien, obwohl es normales, normales Verhalten war, aber sie sagte, dass wir nicht seien, und sie nahm meine Freundin und mich am Arm und zwang uns in den Aufzug und brachte uns in den Keller und hielt uns dort etwa eine Stunde lang im Dunkeln. Obwohl wir riefen, ließ sie uns nicht raus, sondern sagte uns, wir sollten hierbleiben, und dann kam sie und holte uns raus.“ (Veli, Zeile 22-27)

Diese Situation verdeutlicht, welche Diskriminierungsmethoden zum Einsatz kamen. Zwei SchülerInnen wurden gewaltsam eingesperrt und durften nicht am Unterricht teilnehmen. Trotz des Flehens, sie bitte rauszulassen, wurde ihnen dennoch die Freiheit entzogen und sie durften nicht raus. Wie man an der Beschreibung erkennen kann, kann Veli nicht verstehen, weshalb er diese Erfahrungen machen musste. Das Verhalten der Lehrerin ist für ihn unerklärlich, da er seine Tat als normal ansieht und beschreibt. Er kann das Fehlverhalten in dieser Situation nicht erkennen, demnach fehlt ihm die Auffassung hinsichtlich dieser Thematik. In einer weiteren Passage widmet er sich einer anderen Erfahrung, die für ihn sehr prägend gewesen ist.

„Wir waren dort alle ein bisschen frech, weil wir Kinder waren. Und der Lehrer kam zuerst zu mir und warf mich zu Boden. Ich weiß nicht mehr, wie ich reagierte, als er mich zu Boden warf, aber es gab dort eine Menge Ärger, es gab Anschuldigungen und so weiter.“ (Veli, Zeile 34-37)

In diesem Absatz scheint der Auslösemoment für die körperliche Gewalt verständlicher, weil er angibt, dass sie als Klasse frech zu der Lehrkraft gewesen sind. Die Diskriminierung resultiert daraus, dass trotz der Tatsache, dass alle Kinder an diesem Verhalten beteiligt gewesen sind, nur er die Konsequenzen tragen musste, welches für ihn nicht nachvollziehbar ist. Es folgten nicht nur Anschuldigungen und Ärger, zudem wurde die Lehrkraft ihm gegenüber auch gewalttätig und warf ihn zu Boden. Mit weiteren Beispielen schildert er seine Erfahrungen.

„Als ich zum Beispiel auf die Toilette gehen wollte, schickten sie nicht einmal mich auf die Toilette, sondern andere schon. Oder zum Beispiel, als wir einen Schulausflug gemacht haben und ich Essen von zu Hause mitgebracht habe, haben sie mein Essen in den Müll geworfen [...], sie haben es weggeworfen. Ich auch, ich hatte einen anderen Freund und seins auch.“ (Veli, Zeile 43-46)

Die Tatsache, dass lediglich ihm der Toilettengang verweigert und den anderen SchülerInnen jener genehmigt wurde, verdeutlicht die Ausgrenzung seitens der Lehrkräfte. Die Diskriminierung nahm auch so kein Ende, da zudem auch das Essen nicht nur von ihm, sondern auch von seinem Freund, dessen Erstsprache ebenfalls nicht Deutsch gewesen ist, weggeworfen wurde. Demnach ist auffallend, dass er diese Erfahrungen nicht allein erlebte. Diese Umstände hatten einen enormen Einfluss insbesondere auf sein schulisches Leben.

„Es hat sich auch auf mein Leben ausgewirkt, weil ich ein aggressiver Mensch geworden bin, ich bin ein Mensch ohne Mut geworden. Mein Selbstvertrauen [...] Ich bin ein Mensch ohne Selbstvertrauen geworden.“ (Veli, Zeile 137-139)

Der Mangel an Selbstvertrauen wird auf die diskriminierenden Erfahrungen in der Schule zurückgeführt. Demnach habe es eine Reihe an Auswirkungen gegeben, die ihn sehr stark sowohl körperlich als auch seelisch geprägt haben. Seine aggressive Haltung als Person führt er ebenfalls auf die Erfahrungen in der Schulzeit zurück. Am Fallbeispiel Veli ist erkennbar, welche Folgen schulische Diskriminierung nach sich ziehen können. Vor allem die physische und psychische Gewalt und die Tatsache, diese Erfahrungen nicht aufgearbeitet zu haben, scheinen ihn bis heute zu beeinflussen und zu beschäftigen.

7.2.2 Probleme mit den Lehrkräften

Die schulische Diskriminierung kann von unterschiedlichen Personen und Institutionen ausgehen. In allen vier Interviews wurde von den GesprächspartnerInnen erwähnt, dass sie seitens der Lehrkräfte diskriminiert wurden. Da diese Form einen erheblichen Anteil ausmacht, wurde eine eigene Kategorie dieser Thematik gewidmet. Demnach lautet die folgende Kategorie „Probleme mit den Lehrkräften“ und eröffnet das Kapitel mit dem folgenden Zitat:

„Ich habe es nicht verstanden und alle haben gelacht. Und das hat meine Psyche stark beeinträchtigt. Er sagte Dinge, von denen ich einige verstand, andere nicht. Ich weiß nicht, zum Beispiel nannte er mir Tiernamen. Bist du so oder so oder bist du so oder so ähnlich. Ich meine, solche Dinge. Diese Dinge waren für mich hässlich, und das hat mich sehr betroffen gemacht.“ (Veli, Zeile 92-95)

„Mein Lehrer hat sich über mich lustig gemacht, und sie haben sich über mich lustig gemacht.“ (Veli, Zeile 99-100)

Die geschilderten Situationen verdeutlichen, dass Veli in vieler Hinsicht gedemütigt und belächelt wurde. Die Passage verdeutlicht, dass viel des Gesagten von ihm nicht verstanden wurden, da ihm die notwendigen sprachlichen Kenntnisse fehlten. Die mit ihm assoziierten Tiernamen bekam er allerdings mit, welche ihn sehr getroffen haben. Diese Art der Behandlung betitelt er als „hässlich“, weshalb man seine Abneigung demgegenüber ein weiteres Mal entnehmen kann. Auch im zweiten Zitat wird Velis Betroffenheit erneut sichtbar. Obwohl er aufgrund seiner mangelnden Deutschkenntnisse nicht alles verstehen konnte, so war für ihn eindeutig, dass die Lehrkräfte sich über ihn auf eine abwertende Art lustig gemacht haben. Abwertende Handlungen sind über Sprachkenntnisse hinaus verständlich, was bei Veli auch der Fall war.

Auch weitere InterviewpartnerInnen berichten über ähnliche Situationen mit Lehrpersonen.

„Die wollten immer, dass ich gehe. Du gehörst nicht ins Gymnasium. Das hat sie auch gesagt. Sie hätte mich gar nicht ins Gymnasium zugelassen als Volksschullehrerin.“ (Gülsen, Zeile 86-88)

Gülsen führt aus, dass es ihr Wunsch gewesen wäre, ein Gymnasium zu besuchen. Als sie diesen Wunsch ihrer damaligen Volksschullehrerin mitteilte, wurde ihr geraten diesem Wunsch nicht nachzugehen, da sie den Anforderungen nicht gerecht werden würde und die Lehrkraft wollte sie demnach davon abhalten. Die Lehrperson wäre bereit gewesen, ihr den Weg ins Gymnasium zu versperren, indem sie ihr keine Empfehlung für das Gymnasium gegeben hätte. Die Lehrkraft stellte eine aktive Barriere für ihren weiteren Bildungsweg dar. Hier drückt Gülsen deutlich aus, dass die Ausgrenzung seitens der Lehrkräfte und der Unterschätzung ihrer Fähigkeiten sehr vielschichtig ausgesehen hat.

„Ich habe mich immer versucht zu Wort zu melden. Egal was ich gesagt habe für eine Interpretation und die Bücher, hat sie immer mich schlecht, also nein, meine Antwort nicht akzeptiert. Sie hat es nicht akzeptiert.“ (Gülsen, Zeile 114-116)

An dieser Stelle kann angenommen werden, dass Gülsen das Gefühl bekommen hat, dass sie und ihre Interpretationen nicht akzeptiert werden. Obwohl sie sich im Unterricht sehr bemüht und mitgearbeitet hat, wurde dies nicht wertgeschätzt und ihre Antworten galten als falsch beziehungsweise unzureichend. In der Interviewpassage ist zu erkennen, welche Erfahrung sich abzeichnet. Gülsen hat „immer“ versucht sich am Unterricht zu beteiligen und hat „immer“ eine ablehnende Haltung von Seiten der Lehrkräfte erfahren. All ihre Bestrebungen scheinen nicht gut genug gewesen zu sein, um sich am Unterricht zu beteiligen und Erfolgserlebnisse zu verzeichnen.

„Also Zukunft, weil sie ist ja schon siebte Klasse und nächstes Jahr ist man achte Klasse. Hat sie dann vor allen. Hat sie halt jeden gefragt, was wollte sie machen. Und sie, einige arbeiten, einige was weiß ich was anderes. Einige Studium. Und als sie dann mich gefragt hat, bei den anderen hat sie nie was gesagt. Als sie mich dann gefragt hat: ‚Was willst du machen?‘ Habe ich gesagt: ‚Ich möchte studieren‘. Hat sie gemeint: ‚Du studieren? Ich glaube nicht, dass du es schaffst.‘ Das hat sie vor allen gesagt auch.“ (Gülsen, Zeile 118-123)

Der defizitäre Blick auf Gülsen durch die oben genannte Lehrkraft scheint sich durchzuziehen. Den Wunsch von Gülsen ein Studium nach dem Gymnasium anzustreben, wird von der Lehrkraft direkt aufgegriffen und negativ beantwortet. Die Antwort der Lehrkraft ist als

Bloßstellung zu verstehen, da Gülsens Aussage als einziges und vor allem negativ kommentiert wird. Gülsen scheint von der Lehrkraft kontinuierlich klein gehalten worden zu sein. Es ist bemerkenswert, dass Gülsen trotz dieser schwierigen Umstände später in ihrer Bildungslaufbahn ein Studium abgeschlossen hat. Dies zeigt auch Gülsens Willensstärke, sie ließ sich trotz der sich durchziehenden Diskriminierung nicht aufhalten und ging nach dem Gymnasium an die Hochschule, was sie an einer späteren Stelle im Interview erzählt. Des Weiteren stellt sich die Frage des pädagogischen Auftrags und dem Menschenbild der Lehrkraft beziehungsweise jenen der Lehrkräfte. Es scheint so, als würde sich der defizitäre Blick auf nicht deutschsprachige SchülerInnen und ihre Fähigkeiten über die Schuljahre hinweg kaum zu verbessern. Fähigkeiten und Ressourcen, die sich nicht auf deutsche Sprachkenntnisse beziehen, scheinen wertlos zu sein und gleichzeitig aufgrund dessen die Lehrpersonen diese SchülerInnen als nicht vollständige TeilnehmerInnen der Klassengemeinschaft und des Unterrichts wahrzunehmen. Auch Sibel hat ähnliche Erfahrungen wie Gülsen gemacht, wie im nachfolgenden Zitat ersichtlich ist.

„Meistens waren es einfach Kommentare, die hauptsächlich von Lehrkräften gekommen sind und das hat mich als junge Person die selbst, eben damals schon gewusst habe, dass ich Lehrerin werden möchte, sehr verletzt und in weiterer Folge auch beschäftigt und ja, also leider musste ich Erfahrungen machen.“ (Sibel, Zeile 19-23)

Trotz der negativen Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Schullaufbahn gemacht hat, hat auch Sibel die Universität besucht und ist heute als Lehrerin tätig.

„Ich hatte den Deutschunterricht gehasst. Aufgrund meiner Lehrerin und ständig diese Aussage, dass ich es doch nicht so, also niemals so gut können werde und dass sie das immer impliziert hat, hat dazu geführt, dass ich mich wirklich vom Deutschunterricht gefürchtet habe.“ (Sibel, Zeile 46-49)

Sibel erzählt in der angeführten Interviewpassage von einer absoluten Aussage der Lehrkraft, dass sie niemals gut Deutsch sprechen werde. Diese Art der Annäherung an den Spracherwerb ähnelt einer „Schubladen-Denkweise“. Nur weil Sibel zu der Zeit keine für die Lehrkraft guten Deutschkenntnisse hatte, so kann die Schlussfolgerung nicht sein, dass Sibel nie gut Deutsch sprechen wird. Diese Einstellung der Lehrkraft hat bei Sibel Angst vor dem Deutschunterricht ausgelöst, auch weil sich diese Aussagen, wie Sibel erzählt, ständig wiederholt haben. Sibel

wurde ihren Aussagen zufolge ständig demotiviert und sich schlussendlich vor der Teilnahme am Deutschunterricht gefürchtet.

„Mir wurde vorgeworfen, dass ich bei der Frau Lehrerin das Auto gekratzt haben soll. Und da musste ich zum Direktor gehen. Warum auch sie, auf mich gekommen ist, weiß ich nicht. Wahrscheinlich wegen meiner Herkunft gehe ich mal davon aus. Das war einer der Fälle. Und einmal hieß es, ich habe auf ein Zettel, wo ein, wo draufstand, dass wir Fußball Turnier haben und mein Name war nicht drauf und ich sollte draufgespuckt haben. Solche Vorwürfe kamen immer wieder“. (Mustafa, Zeile 18-23)

Mustafa erzählt über Geschehnisse, die sich nicht auf seine Sprachkenntnisse aber auf seine Herkunft beziehen. Ihm wurde vom Direktor der Vorwurf gemacht, das Auto seiner Lehrerin zerkratzt zu haben. Ein anderes Mal hat er den Vorwurf erhalten, auf einen Zettel gespuckt zu haben, welcher Informationen über die TeilnehmerInnen eines Fußballturniers enthalten hatte und weil Mustafas Name auf diesem Zettel nicht vorkam. Da Mustafas Name auf diesem Informationsblatt nicht stand, wurde er automatisch als Täter verdächtigt, obwohl er selbst davon nichts gewusst hatte. Er weiß selbst auch nicht, wieso er mit diesen Anschuldigungen konfrontiert wurde, führt dies aber auf seine Herkunft zurück. Ähnlich wie die anderen InterviewpartnerInnen deutet auch Mustafa auf die sich „immer wieder“ wiederholenden Ereignisse, die auf seine „falsche“ Herkunft abzielen.

„Von meiner Klassenvorstand auf jeden Fall. Sie war besonders gegen Türken nicht nur gegen Ausländer. Unser Problem ist auch, wir Türken sind ja Moslems und deswegen wenn es halt christlich sehr stark geprägte christliche Lehrer hast als Klassenvorstand, dann hast du es sowieso schwierig und das war eines der Gründe. Sie war besonders auf uns gespitzt.“ (Mustafa, Zeile 65-68)

Der Interviewpartner Mustafa ist überzeugt eine türkenfeindliche Klassenvorständin gehabt zu haben. Er geht in seiner Annahme auch weiter und erweitert die türkenfeindliche Einstellung der Lehrerin und begründet diese besonders mit seiner Religion, die nicht christlich ist. Er schreibt der Lehrerin die Anfeindung gegenüber muslimischen SchülerInnen zu und macht dies mit den Worten „Sie war besonders auf uns gespitzt“ deutlich. Mustafas Ausführungen zufolge hatte er nicht nur mit einer türkenfeindlichen Klassenvorständin zu tun, sondern auch mit einer islamfeindlichen Lehrerin, die einen besonderen, womöglich negativen, Blick auf Mustafa und seine türkischen MitschülerInnen hatte.

7.2.3 Probleme mit den MitschülerInnen

Im nachfolgenden Interviewabschnitt schildert die Interviewpartnerin Gülsen ihre Beziehung zu ihren KlassenfreundInnen.

„[D]ann kamen eben Diskriminierung von zwei Seiten ja. Erstens zum einen Schüler, ich war immer Einzelgängerin. Ich war halt nicht in einer Gruppe, wo sie sagen wir können uns ja gegenseitig unterstützen oder was auch immer“. (Gülsen, Zeile 44-46)

Gülsen berichtet, nicht nur von den Lehrkräften Diskriminierung erfahren zu haben, sondern auch von ihren MitschülerInnen. Sie weist auch darauf hin „Einzelgängerin“ und keiner Gruppe zugehörig gewesen zu sein. Gülsens Erzählungen zufolge wurde sie aus der Gruppe der MitschülerInnen ausgeschlossen. Im nachfolgenden Zitat geht sie näher auf den Grund des Ausschlusses ein.

„[I]ch war keine, ich war kein cooler Typ ja, weil ich es finanziell halt nicht vieles leisten konnte, und das ist, du bist dann automatisch nicht mehr cool ja. Die sind dann auch untereinander. Du hast andere Kultur. Die gehen fort, ich kann nicht fortgehen. Das war halt eine Zeit, wir kommen, ich komme aus einer anderen Religion. Da hat, war die Akzeptanz wirklich nicht für mich da.“ (Gülsen, Zeile 174-178)

Gülsen zufolge lag der Ausschluss, den sie als diskriminierende Erfahrung wahrgenommen hat, nicht nur an ihrer finanziell schlechten Lage, sondern auch an der „anderen Kultur und anderen Religion“. Sie erzählt weiter davon, nicht an gemeinsamen Gruppenaktivitäten teilgenommen zu haben, da sie keine Akzeptanz erfahren hat.

Die Interviewpartnerin erzählt weiter über die Gründe ihres Ausschlusses aus der Gruppe der MitschülerInnen:

„Sie haben mich genannt, wie haben sie mich genannt? „KZ-Opfer“, weil ich so dünn war.“ (Gülsen, Zeile 195-196)

Zu den weiteren Ausschlussgründen zählt sie ihr äußeres Erscheinungsbild. Gülsen wurde aufgrund ihrer dünnen Figur als „KZ-Opfer“ beleidigt. Interessant ist an dieser Stelle die antisemitische Natur der Beleidigung mit der Gülsen von ihren MitschülerInnen benannt wurde.

In einer weiteren Passage erzählt Gülsen über die Zeit im Studium. In diversen Gruppenarbeiten wollten einige ihrer KommilitonInnen nicht mit ihr zusammenarbeiten. Es könnte die Annahme

dahinterliegen, dass mit dem „ausländisch sein“ wenig beziehungsweise nicht ausreichende Leistungsbereitschaft verbunden wurde. Sie erklärt weiters bereits aufgrund ihres Aussehens ausgeschlossen worden zu sein, da sie wie eine „Ausländerin“ aussehe. Das Gefühl des anders seins oder wie es die Interviewpartnerin benennt „Ausländerin“ zu sein sowie die Erfahrungen, die sie darauf bezogen hat, haben sich offensichtlich in ihr Selbstbild eingeschrieben, da sie sich als „Ausländerin“ bezeichnet. Gülsen erzählt in dieser Passage von der Zugehörigkeit, die sie im Studium nicht erfahren konnte. Sie wurde von Gruppenarbeiten ausgeschlossen und hat auch keine Freundschaften schließen können. Mit der Aussage „ich bin Ausländerin“ verortet sie sich auch nicht an jenem Ort, an dem sie lebt, sondern einem fremden Ort, dem „Ausland“, was das Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit unterstreicht.

„Ich habe immer das Gefühl gehabt, ich bin Ausländerin, deswegen ist es so. Wenn es zum Beispiel im Studium Gruppenarbeiten gegeben hat, und ich habe dann gesehen, da kommen die Schüler nicht zu mir und haben gleich Gruppen gebildet und ich sehe aus wie eine Ausländerin, sieht man ja auch an meiner, an, an meiner, an meinem Aussehen auch.“ (Gülsen, Zeile 216-219)

7.2.4 Ungleichbehandlung bei der Notenfindung

Laut Veli sind manche Lehrkräfte in Bezug auf die Notengebung mit ihm ungerecht umgegangen. Er nennt als Beispiel seinen Freund, welcher aus Serbien stammt. Veli zufolge wurde er schlechter benotet, obwohl er die gleiche Aufgabe wie sein serbischer Freund gemacht hat. Diese Ungleichbehandlung führt er darauf zurück aus der Türkei zu stammen. Wie auch in den vorherigen Interviewauszügen begründet Veli auch bei diesem Thema die Ungleichbehandlung mit seiner türkischen Herkunft.

„[Z]um Beispiel mein Freund, der ist aus Serbien, also ich bin aus der Türkei. Wir machen den gleichen, den gleichen Aufgabe. Wenn er zum Beispiel drei bekommt, bekomme ich vierer oder fünfer. Wenn er plus bekommt, bekomme ich minus. Also, manchmal war das. Also es kommt drauf an nicht bei jeden Lehrer, sondern, bei manchen war das schon.“ (Veli, Zeile 111-115)

Auch die Interviewpartnerin Gülsen berichtet über die Erlebnisse in Bezug auf die Notengebung. Sie erzählt davon, dass eine Lehrkraft ihr sogar eine sechs als Note geben würde, wäre dies möglich. Gülsen verwendet in ihrer Erzählung eine Übertreibung, um auf die schlechte Benotung von Seiten der Lehrkraft aufmerksam zu machen. Diese Aussage ihrerseits soll auf die Unmöglichkeit einer positiven Benotung durch die Lehrkraft hinweisen.

„[A]n einem Tag hat sie mir eine andere Schularbeit gegeben, wenn sie sogar eine sechs geben könnte, also fünf war die schlechteste Note. Wenn sie sogar eine sechs geben könnte, würde sie sogar eine sechs geben, so schlecht. Schlechter ging es nicht mehr.“ (Gülsen, Zeile 57-59)

Ähnliche Aussagen zu der Notengebung finden sich auch beim Interviewpartner Mustafa. Er berichtet über seine Beobachtungen über „türkischstämmige Kinder“, die obwohl sie bessere Noten verdient hätten, eine schlechtere Benotung erhalten haben. Die Lehrkräfte haben laut seiner Erzählung ohne triftigen Grund türkischstämmige Kinder schlechter benotet, was auf eine Diskriminierung aufgrund der Herkunft hinweist.

„Manche Lehrer haben sicher bewusst einem bisschen schlechtere Noten gegeben, obwohl es Besseres verdient hätte. Das ist einfach als Jux und Tollerei, ohne dass man sagt, die wäre jetzt schlechter, sondern manche wollten gar nicht, dass türkischstämmige Kinder immer [...].“ (Mustafa, Zeile 97-100)

7.2.5 Verbale Beleidigung

In den Interviews berichteten die InterviewpartnerInnen Sibel und Mustafa über verbale Beleidigungen von Lehrkräften, die sie im Laufe der Schulzeit gehört haben. Sibel berichtet über die eigene Betroffenheit in Bezug auf die Aussagen vom Physiklehrer, welcher sich über Gebetsteppiche lustig gemacht hat, die laut ihrer Erzählung für Muslime relevant seien. Weitere Kommentare in Bezug auf Religion hat Sibel nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von ihren MitschülerInnen gehört. Das Thema Kopftuch kam in ihrer Schulzeit mehrfach zur Sprache. Sie wurde mehrere Male darauf angesprochen, ob und wann sie ein Kopftuch tragen würde. Dieses sehr persönliche Thema löste laut den Erzählungen der Interviewpartnerin Unbehagen bei ihr aus. Obwohl Sibel kein Kopftuch getragen hatte, wurde sie mehrmals mit diesem Thema konfrontiert. Die Entscheidung darüber, wie und auf welche Weise eine Frau beziehungsweise ein junges Mädchen die Grenzen des eigenen Körpers definiert, ist ein sehr intimes und sensibles Thema. Dies in der Klasse vor vielen anderen Menschen zum Thema zu machen, zeugt von einer unreflektierten Haltung im Umgang mit eben diesen sensiblen Inhalten. Die Entscheidung über die Kleidungswahl von SchülerInnen sollte kein Diskussionsthema im Klassenzimmer sein, was die Erfahrung von Sibel aufzeigt.

„[K]ann ich mich auch an einen Kommentar von einem Physiklehrer von mir erinnern, der sich darüber lustig gemacht hat, über die Gebetsteppiche, die man ja als Muslima und Muslime hat. Und, also das hat mich auch sehr betroffen. Wenn

ich so jetzt nachdenke, und das, das war dann auch immer so, also jetzt vielleicht nicht kulturell gesehen aber religiös gesehen, habe ich dann immer wieder Kommentare gehört: „Und ja, wie ist es mit dem Kopftuch so bei euch? Musst du das dann irgendwann tragen? „Dann war das auch so, weißt du eigentlich, wie man ein Kopftuch sich umbindet?“ Und solche Sachen. Und das ging dann auch nicht nur von meinem Lehrer aus teilweise, sondern auch von den Mitschülerinnen und Mitschüler.“ (Sibel, Zeile 70-78)

Ähnliche Aussagen in Bezug auf das Kopftuch und die Insensibilität, die damit einhergeht, wurden auch von Mustafas Lehrkräften getroffen. Eine Lehrkraft hat, wie nachfolgend zu lesen, danach gefragt, welche Haarfarbe wohl die Mitschülerin Zeynep hat. Mustafa erzählt davon, dass „alle erstaunt und sprachlos“ wegen der Aussage des Lehrers waren. Mustafa weist daraufhin „immer wieder“ solche Sachen gehört zu haben und dass SchülerInnen von Lehrkräften dadurch ausgegrenzt beziehungsweise stigmatisiert wurden.

„Wir hatten auch Mädchen in der Klasse, die Kopftuch getragen haben. Und ein Lehrer meinte so: ‚So wisst ihr wie die Zeynep, was die für eine Haarfarbe hat?, Und da waren wir alle so erstaunt und sprachlos, weil das nicht so Thema war und solche Sachen gab es immer wieder oder es wurden Jugendliche dann von den Lehrern komplett ausgegrenzt.‘“(Mustafa, Zeile 10-13)

Die religiöse Zugehörigkeit von Sibel schien die Lehrkräfte sowie die MitschülerInnen zu beschäftigen. Neben aufdringlichen Fragen zu ihrer Kleidungswahl wurde Sibel auch auf ihr Essverhalten angesprochen. Ihr wurde Schweinefleisch angeboten, obwohl sie kein Schweinefleisch konsumiert hat und laut ihrer Aussage Lehrkräfte und MitschülerInnen dies gewusst haben. Es macht den Anschein von wenig Verständnis und Respekt, die Sibel entgegengebracht wurden, obwohl klar war, dass Sibel aus religiösen Gründen kein Schweinefleisch gegessen hat.

„[D]as mit dem Schweinefleisch. Es gab immer dann so, so Kommentare, dann hieß es dann so: ‚Hmm, Schweinebraten, viel das musst du auch mal kosten‘ oder so. Obwohl sie genau gewusst haben, dass ich das nicht esse. Und das war dann auch irgendwie, ja, hat mich einfach sehr getroffen.“ (Sibel, Zeile 93-96)

Mustafa beschreibt weitere verbale Diskriminierungserfahrungen, die nicht nur auf ihn, sondern auch auf seine Eltern abzielen.

„Was wir werden wollen, hieß es immer so: , Was willst du schon aus die machen? Schau deine Eltern an‘, und, ihr könnt es euch eh nicht leisten‘,„weißt du was [...] kostet? ‘ und so weiter so, es gab immer so Diskriminierung.“ (Mustafa, Zeile 14-16)

Mustafa erzählt weiters über die Erfahrungen, die besonders von Deutsch- und Geschichtslehrkräften ausgingen. Diese „trampelten“ laut ihm auf der Herkunft der Eltern und deren Sprachkenntnissen herum. Diskussionen darüber gingen so weit, sodass sich Mustafa nicht nur für sein Verhalten und seine Kenntnisse rechtfertigen musste, sondern auch für das seiner Eltern. Der Interviewpartner wurde mit der Aufgabe konfrontiert sich im Namen der Eltern zu äußern, welches auch als Ausüben von Druck empfunden werden kann. Zudem kann dieses auch eine Strategie der Unterdrückung darstellen. Die Tatsache, dass die Eltern miteinbezogen werden und ihre vermeintliche Unkenntnis zur Schau gestellt wird, prägt die SchülerInnen umso mehr.

„[M]einer Meinung nach Deutschlehrer, sehr stark, die das ausgelebt haben und die Geschichtslehrer. Also die haben ständig immer wieder auf uns herumgetrampelt mit unseren Herkunft und wieso wir uns nicht entwickeln und warum unsere Eltern so sind. Wir mussten uns immer rechtfertigen, wieso unsere Eltern nicht die Sprache können oder sonst etwas.“ (Mustafa, Zeile 57-60)

7.3 FOLGEN DER SCHULISCHEN DISKRIMINIERUNG (K3)

7.3.1 Mangelnde finanzielle Möglichkeiten

In der nachfolgend angeführten Passage beschreibt Gülsen die eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern, die nicht ausreichend waren, um die Schulmilch und den Schulkakao zu finanzieren, die andere Eltern für ihre Kinder bereitstellen konnten.

„Wir waren finanziell nicht in der Lage Ausflüge zu machen, es gab immer die Möglichkeit [...] Früher war das in der Schule so, dass wir immer in der Früh Milch und Kakao bekommen haben, das haben die Eltern vorher bestellt gehabt, das hab ich nie gewusst, dass das die Eltern zahlen müssen. Ich hab es nicht verstanden, warum einige Kinder immer Milch und Kakao bekommen haben, aber ich nicht. Ich wollte es unbedingt, weil es hat so gut geschmeckt und ich war auch froh, wenn ein Kind krank war und, und die Lehrerin dann es mir gegeben hat, weil das Kind nicht da war. Ich hab dann im Nachhinein wirklich viel viel später erfahren, dass

man dafür zahlen muss und dass meine Eltern sich das nicht leisten können.“
(Gülsen, Zeile 8-16)

Ähnlich wie Gülsen erzählt auch Mustafa im Interview von der finanziellen Situation seiner Familie, die sich auf die Teilhabe an Schulwochen oder Schulausflügen auswirkte. Er führt weiter aus, dass er diskriminierende Kommentare aufgrund der schlechten ökonomischen Lage seiner Eltern über sich ergehen lassen musste.

„Wenn es so Schulwochen waren oder Schulausflüge, wo manche Eltern das sich nicht leisten konnten. Dann hieß es immer so, was macht ihr hier in Österreich, wenn ihr euch nicht einmal eine Woche Ausflug leisten könnt. Also solche Sachen haben uns schon geprägt als kleine Kinder oder Jugendliche.“ (Mustafa, Zeile 5-9)

Die angeführten Passagen zeigen deutlich, dass die finanziellen Probleme von den Eltern negative Auswirkungen auf die Kinder hatten. Finanzielle Möglichkeiten der Eltern haben Einfluss darauf, wie sehr Kinder in der Schule an bestimmten Exkursen oder anderen Dingen, wie zum Beispiel an der von der Interviewpartnerin erwähnten Schulmilch, teilhaben können.

7.3.2 Auswirkungen auf den schulischen Werdegang

Im Interview wurde vom Interviewpartner Veli zu Wort gebracht, wie sehr ihn die Diskriminierungserfahrungen aus der Pflichtschule in Bezug auf die nächste Schulwahl geprägt haben. Als dieser erfahren hat, dass er für die Erlernung eines Berufs eine schulische Ausbildung und somit auch den Besuch der Berufsschule benötigt, holten ihn die schlechten Erfahrungen aus der Schulzeit wieder ein. Diese Angst muss einen enormen Einfluss auf ihn gehabt haben, sodass er den Begriff „der Phobie“ zum Ausdruck gebracht hat. Die Angst, dasselbe wieder durchmachen zu müssen, war für ihn ein erschreckender Gedanke.

„Und ich wollte keinen Beruf ergreifen, ich wollte nicht arbeiten, weil mir gesagt wurde, dass ich, wenn ich einen Beruf ergreifen würde, drei Jahre lang zur Schule gehen müsste. Ich wollte nicht hingehen, weil ich Angst vor dieser Schule hatte, weil es eine Phobie für mich war, ich hatte Angst, das Gleiche noch einmal durchzumachen, ich hatte Angst, in Ungnade zu fallen, ich hatte Angst, ausgelacht zu werden.“ (Veli, Zeile 66-71)

Im weiteren Verlauf des Interviews führt Veli aus, dass er aufgrund der Diskriminierungserfahrungen in der Schule seinen gewünschten Beruf als Polizist nicht machen konnte. Einerseits wollte er die Polizeischule besuchen und glaubte auch Prüfungen schaffen zu können, auf der anderen Seite wollte er wegen der erlebten Diskriminierung in

der Schule keine weiterführende Bildungsstätte mehr aufsuchen. Die Diskriminierungserfahrungen, die er in der Schule erlebt hat, hatten nicht nur einen Einfluss auf sein schulisches, sondern auch die Berufswahl und somit auf sein privates Leben.

„[I]ch will nichts machen, was mit Schule zu tun hat. Also ich woll [...] ich will jetzt zum Beispiel in die Polizeischule, aber ich, ich fang an bald in Bundeswehr. Ich woll [...] ich will normalerweise in die Polizeischule und Prüfungen auch, ich, ich schaff sicher die Prüfungen, also, aber ich will nicht weiter, weil ich will nicht in die Schule gehen. Also, es, ich erinnere alles, ich weiß alles, was ich erlebt habe. Und das macht mein Gedanken kaputt, alles, auch mein Leben. Ich will nicht mehr, ich will nicht mehr weiter Schule machen.“ (Veli, Zeile 144-149)

Aus Angst erneut einer Diskriminierung ausgesetzt zu sein, entschloss sich Veli damals keine weiteren Ausbildungen beziehungsweise keine weiterführende Schule zu besuchen. Die Diskriminierungserfahrungen, welche er in der Schulzeit machte, prägten seine Zukunftsentscheidungen immens.

„Wegen denen will ich jetzt nicht mehr weiter Bildungen machen oder weiter Ausbildungen machen, weitere Schule. Weil ich habe Angst jetzt vor Schule, vor Lehrerinnen, dass ich sowas wieder erlebe.“ (Veli, Zeile 158-160)

Nachfolgend berichtet Mustafa im Interview, über die noch nicht feststehenden Deutschkenntnisse von ihm selbst und seinen türkischen MitschülerInnen. Er führt weiter aus gehänselt worden zu sein, da sie deutsche Wörter nicht entsprechend aussprechen konnten. Die türkischen MitschülerInnen waren laut ihm so sehr eingeschüchtert, sodass sie der Schule fernbleiben mussten und sich krank gemeldet haben.

„Wir konnten manche Wörter nicht so aussprechen und dann wurden wir gehänselt. Und manche Jugendliche, die halt nicht so starke Charaktere waren, wurden dann eingeschüchtert, sind teilweise gar nicht mehr in die Schule gekommen. Und dann eine Woche krankgemeldet.“ (Mustafa, Zeile 49-52)

In der darauffolgenden Erzählung bezieht sich Mustafa auf die Noten:

„Dadurch, dass die Noten teilweise nicht so gut waren, hat es automatisch eine Rolle gespielt, dass man sich vielleicht nicht den Mut genommen hat, einen besseren Job anzunehmen oder sich irgendwo höher zu bewerben. Sondern man ist da einen einfachen Weg gegangen, als, so Mechaniker [...] zu werden, anstatt

Mathe zu studieren oder sich was für Höheres zu bewerben.“ (Mustafa, Zeile 92-95)

An dieser Stelle drückt er klar aus, welchen großen Einfluss die Schulnoten auf die Berufswahl und auf das Selbstvertrauen gehabt haben. Die Aussage Mustafas deutet auf ein mangelndes Selbstvertrauen hin, welches im Weg stand, einen besseren Beruf als den des Mechanikers, also eines Arbeiters, zu erlernen. Die Kombination aus den schlechten Noten und des mangelnden Selbstvertrauens schloss für manche einen Aufstieg in der gesellschaftlichen Hierarchie aus.

Aus der nachfolgenden Interviewstelle ist eine Wende in Sibels Erzählungen zu verzeichnen. Sibel wollte selbst immer Lehrerin werden und konnte die Diskriminierungserfahrungen durch die Lehrkräfte in etwas Positives transformieren. Sie ließ sich von den Kommentaren ihrer Lehrpersonen nicht unterkriegen und nahm diese zum Anlass, um eine Veränderung zu bewirken. Sie wollte die Fehler der Lehrkräfte, die sie bereits damals als solche erkannte, nicht wiederholen. Wichtig ist zudem, dass sie ein Bewusstsein und Reflexionsvermögen über die negativen Erfahrungen besaß und die diskriminierenden Erfahrungen auch als solche erkannte. So war es ihr möglich die bewusste Entscheidung zu treffen, selbst eine bessere Lehrerin zu werden, die die Diversität im Klassenzimmer schätzt und als positiv sieht:

„Also, ich wollte eigentlich immer Lehrerin werden. Das habe ich ja eh schon gesagt mit der Volksschule schon. Aber ich finde, durch diese Diskriminierungserfahrungen, wurde ich eigentlich nur darin bestärkt, dass es wichtig wär, dass es auch andere Lehrer gibt. Dass die diese Diversität, die im Klassenraum herrscht auch als etwas Positives sehen. Und die Kinder dabei unterstützt werden. Also ich finde die Wut, die sich teilweise auf meine Lehrerinnen gerichtet hat, hat sich bei mir zu etwas Positivem umgewandelt, in dem es sich gesagt habe, dass ich anders sein möchte. Und dass ich die Fehler, die sie gemacht hat, nicht machen möchte und genau eigentlich anders agieren möchte. Das hat dann wirklich, also ich habe diese negativen Erfahrungen, die ich damals machen konnte, da habe ich geschafft ihnen ins Positive umzuwandeln, so dass ich dem ganzen irgendwie gegenwirken kann.“ (Sibel, Zeile 195-204)

Interviewpartnerin Gülsen erzählt über die Auswirkungen der Einstellung ihrer Lehrkräfte auf ihre schulischen Bildung. Gülzens Lehrkraft versicherte ihr das Gymnasium nicht abschließen zu können, weshalb Gülsen auch das Gefühl erhalten hat, es wirklich nicht schaffen zu

können. Als Gülsen das Gymnasium wechselte, veränderte sich die Aussicht auf den Abschluss des Gymnasiums. Die Lehrkräfte auf dem neuen Gymnasium begegneten Gülsen mit Zuversicht, welche sich direkt in ihren Noten bemerkbar machte. Dieser Interviewabschnitt gibt Hinweise auf die Auswirkungen einer guten Beziehung beziehungsweise offenen und positiven Haltung von Lehrkräften auf den schulischen Erfolg der SchülerInnen.

„Weil sie hat gesagt, ich schaffe es eh nicht. Ich schaffe das Gymnasium nicht. Ich schaffe nicht einmal Matura. Und ich habe das Gefühl gehabt, das stimmt, ich schaffe es nicht. Und dann habe ich Gymnasium gewechselt.“ (Gülsen Zeile 150-152)

Weiteres berichtet sie:

„Da, diesen Gymnasium. Hatte ich super, wirklich nette Professorinnen und ich hab dann plötzlich wieder gute Noten, ich habe angefangen gute Noten zu haben, und in Deutsch habe ich sogar maturiert, mit einer zwei.“ (Gülsen Zeile 154-156)

Wie anhand der geführten Interviews zu sehen ist, haben die Diskriminierungserfahrungen einen enormen Einfluss auf den schulischen Werdegang von Betroffenen gehabt. Nichtsdestotrotz kann nachgezeichnet werden, dass sie in einigen Fällen auch zu einer positiven Auswirkung geführt haben. Sibel beschreibt beispielsweise, dass diese Wut, welche durch die Erfahrungen entfacht wurde, sie angespornt hat, ihrem Wunsch selbst Lehrerin zu werden nachzukommen und sogar eine bessere Lehrerin als ihre eigenen zu werden. Gülsen musste aufgrund der negativen Kommentare, die sie zu hören bekommen hatte, die Schule wechseln, welches sich für sie als etwas Positives entpuppte, da sie dadurch in eine bessere und lernförderliche Umgebung geriet, welches sie in ihrem Vorhaben als Lehrerin ebenfalls positiv beeinflusste.

7.3.3 Gesundheitliche Folgen der Diskriminierung

Der Interviewpartner Veli erzählt im nachfolgenden Interviewauszug über die gesundheitlich psychischen Folgen der Diskriminierungserfahrung, die von einer Lehrkraft ausging. Er erzählt mit Tiernamen gerufen worden zu sein und manche Aussagen auch gar nicht verstanden zu haben, weil seine Deutschkenntnisse zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend waren. Die Tiernamen verstand er allerdings und litt, wie er selbst erzählt, psychisch unter diesen Umständen.

„Ich habe es nicht verstanden und alle haben gelacht. Und das hat meine Psyche stark beeinträchtigt. Er sagte Dinge, von denen ich einige verstand, andere nicht. Ich weiß nicht, zum Beispiel nannte er mir Tiernamen. Bist du so oder so oder bist du so oder so ähnlich. Ich meine, solche Dinge. Diese Dinge waren für mich hässlich, und das hat mich sehr betroffen gemacht.“ (Veli, Zeile 92-95)

Die psychische Belastung, die Veli aufgrund der schulischen Diskriminierungserfahrung erlitt, wurde in der Berufsschule fortgesetzt. In dieser Passage drückt Veli deutlich aus, dass er nach der Berufsschule aufgrund der Ausgrenzung und Diskriminierung, die von Lehrkräften ausgegangen sind, nicht weiter studieren wollte. Deswegen entschied er sich auch nur eine Lehre zu machen, um möglichst schnell in die Arbeitswelt einzutauchen und Bildungsinstitutionen somit ein für alle Mal zu verlassen. Diese Diskriminierungserfahrungen verursachten bei ihm, wie er selbst erläutert, psychische Probleme und hatten einen enormen Einfluss auf die Gestaltung seiner weiteren schulischen Laufbahn.

„Ich war auch in Berufsschule. habe ich, habe ich abgeschlossen. Konnte ich nicht weiter studieren, weil ich hatte psychische Probleme gehabt, also wegen denen.“
(Veli, Zeile 151-153)

Die Interviewpartnerin Gülsen verdeutlicht die psychische Belastung während der Schulzeit mit konkreten Beispielen. Sie erzählt, dass sie oft Übelkeit am Morgen vor dem Schulbesuch verspürte. Erst später wurde ihr klar psychosymptomatische Reaktionen auf die schulische Belastung gezeigt zu haben. Die Übelkeit hatte die Funktion sie vor dem Schulbesuch und der Konfrontation mit einer bestimmten Professorin abzuhalten, weil die Professorin, wie sie deutlich macht, sie psychisch sehr belastete. Die Reaktion, die Gülsen zeigte, deutet auf einen massiven schulischen Druck hin, welche zu psychischen Reaktionen ihrerseits führten.

„Jedes Mal in der Frühe war mir schlecht. Im Nachhinein, im ganz späteren Nachhinein, habe ich verstanden, dass das alles psychisch war, weil ich mich so sehr vermieden habe, in die Schule zu gehen. Ich wollte diese Professorin nicht. Es hat mich psychisch fertiggemacht.“ (Gülsen, Zeile 137-140)

Aus den nachfolgenden Passagen wird ersichtlich, dass die Diskriminierungserfahrungen für Interviewpartnerin Gülsen neben psychischen auch physische Folgen mit sich brachte. Obwohl Gülsen die Lustlosigkeit gegenüber der Schule nicht verbal zum Ausdruck gebracht hat, waren ihre Beschwerden physisch sichtbar. Die Vermeidungshaltung der Schule gegenüber und die Belastung, die sie verspürte, machten sich an Gülsens Erscheinungsbild sichtbar, sodass am

Ende auch die Eltern reagierten, da Gülsen durch das ständige Erbrechen stark abgenommen hatte. Die schulischen Diskriminierungserfahrungen hatten gesundheitliche Folgen für die Interviewpartnerin, die sie als erhebliche Belastung und Einschränkung erläutert.

„Da habe ich gesehen, und da haben meine Eltern glaube ich auch reagiert, dass es mir psychisch schlecht war. Ich war ur dünn. Ich habe auch abgenommen, weil ich jeden Tag erbrochen habe. Ich habe nichts mehr gegessen, es hat mich psychisch auch Dings gemacht.“ (Gülsen, Zeile 143-146)

„Es ging mir psychisch nicht gut. Ich hatte keine Kraft mehr, ich wollte nicht mehr in die Schule, ich habe jeden Tag in der Frühe erbrochen.“ (Gülsen, Zeile 178-179)

7.4 HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN / INTERVENTIONSMAßNAHMEN (K4)

Im Zuge der Interviews wurden auch einige Interventionsmaßnahmen erwähnt, die sich die Betroffenen gewünscht hätten, darunter fällt unter anderem die Unterstützung der Familie. Interviewpartner Veli erzählt darüber, sich mehr Unterstützung und Beistand durch die Familie gewünscht zu haben. Er schildert Unterstützung und Schutz gebraucht zu haben, die er weder von seiner Familie noch von der Schulleitung erhalten konnte.

„Ich wollte, dass meine Eltern mich, meine Familie oder mein Schulleiter mich beschützt, wenn ich zu ihm gehe. Wenn ich mich bei meiner Familie oder meinem Schulleiter beschwerte, wollte ich, dass sie sich um mich kümmerten, ich brauchte ihre Unterstützung, die ich nicht bekam.“ (Veli, Zeile 129-132)

Veli führt weiter aus und erzählt die Wichtigkeit, die ein sogenannter Schutz, Interesse und Einsatz der Eltern für ihn bedeutet hätten. Hätten sich die Eltern besser mit der Schulleitung und den Lehrkräften verstanden und wären mit ihnen gut ausgekommen, so hätten diese Veli nicht schlecht behandeln können beziehungsweise es erst gar nicht erst „wagen“ können, Veli zu diskriminieren.

„Familien sollten sich um ihre Kinder kümmern und an ihre Kinder glauben und ihnen immer vertrauen und hinter ihnen stehen. Sie sollten zumindest einmal pro Woche, alle zwei Wochen oder einmal pro Woche zu den Lehrern ihrer Kinder gehen und sich erkundigen, wie es ihnen in der Schule geht. Zumindest ihre Lehrer sollten sehen, dass sie nicht im Stich gelassen werden, dass jemand hinter ihnen steht, jemand, dem sie vertrauen können, und so etwas sollte nicht gewagt werden.

Oder sie sollten gut mit ihren Schulleitern und Lehrern auskommen, so dass sie sich untereinander austauschen können.“ (Veli, Zeile 184-190)

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Interventionsmaßnahmen richtet sich an die Lehrkräfte. Interviewpartnerin Gülsen hätte sich in der Schule eine individuelle Betreuung gewünscht. Ihren Erzählungen zufolge hätte sie eine individuelle Betreuung gebraucht und scheint bei einer Klassengröße von 25 SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen untergegangen zu sein.

„Menschen, die sich halt schwertun, kann man ja untereinander reden. Wie kann man das verbessern, du bist ja Pädagogin, du bist ja ausgebildet dafür. Gib ihnen Hausaufgaben, gib ihnen andere Hausaufgaben. Gib ihnen die Möglichkeit. (...) Also individuelle Betreuung. Das ist die Antwort. Was die Schüler brauchen, sind individuelle. Und nicht 25 Schüler die gleiche Hausaufgabe, sondern genau auf den, was braucht der. Weil ich habe nicht das gebraucht, was die anderen schon gemacht haben. Ich habe das gebraucht, was der Professor mir selber gegeben hat, das hat er den anderen nicht gegeben, mir. Das ist, was wir brauchen.“ (Gülsen, Zeile 264-278)

Auch Mustafa appelliert im Interview an die Lehrkräfte und wünscht sich Lehrkräfte, die ein ehrliches Interesse an den SchülerInnen zeigen. Des Weiteren wünscht er sich Lehrkräfte, die SchülerInnen nicht nach ihrer Herkunft und Kultur anders behandeln, sondern sich der globalen Welt bewusstwerden und entsprechend mit einer offenen und wertschätzenden Haltung allen SchülerInnen gegenüber auftreten. Problematische Erfahrungen, die er damals in Bezug auf die Lehrkräfte gemacht hat, sollte es heute nicht mehr geben, sollten sie jedoch weiterhin bestehen, so sagt er, dass diese an die Öffentlichkeit getragen werden müssten, damit SchülerInnen mit ihren Erfahrungen nicht allein gelassen werden.

„Also Unterstützung. Dass mehr Verständnis da wäre. Dass mehr Interesse da wäre aus Sicht der Lehrer. Und dass man den Kindern so prägt, dass wir miteinander sind und nicht gegeneinander“. (...) Also moderne Lehrer, [...] Lehrer, die auch Interesse an jede Kultur zeigen. In der globalen Welt, sollte das heute mittlerweile schon verankert sein. Ich hoffe, dass es solche Probleme nicht gibt, aber es gibt es bestimmt. Und die sollten dann zur Öffentlichkeit getragen werden.“ (Mustafa, Zeile 80-106)

Als letzter Punkt in Bezug auf Interventionsmaßnahmen wurde eine institutionelle Anlaufstelle erwähnt. Sibel hätte sich für ihre Schulzeit eine externe institutionelle Anlaufstelle gewünscht,

um sich dort Unterstützung und Hilfe holen zu können. Die Schule hat ihren Äußerungen zufolge weggesehen und keine Hilfe ermöglicht.

„[M]an vielleicht eine Anlaufstelle hätte, wo man sagen kann: „Okay, da kann ich mir auch externe Unterstützung holen“. Vor allem institutionell hätte ich mir das auch gewünscht, weißt du. Wenn du, wenn du jemanden hast, wo du sagen kannst, okay da gehe ich jetzt hin und da kann ich irgendwie Hilfe bekommen. Das wäre wünschenswert gewesen. Die Schule war hinsichtlich dessen eigentlich total schweigsam und hat sich da eigentlich überhaupt nicht eingemischt“. (Sibel, Zeile 149-156)

Im nachfolgenden Zitat unterstreicht Sibel erneut ihren Wunsch nach einer institutionellen Anlaufstelle für SchülerInnen. Auch wünscht sie sich Information und Sensibilisierung der SchülerInnen für externe institutionelle Anlaufstellen, die sie aufsuchen können, um Hilfe zu bekommen.

„Ich würde mir natürlich auch auf institutioneller Ebene wünschen, dass es, auch andere Fortbildungen angeboten werden, oder dass man einfach irgendwas einrichtet, wo Leute eine Anlaufstelle haben, falls sie mit diesen Erfahrungen konfrontiert werden, dass sie zumindest was haben, wo sie sagen können, okay da kann ich jetzt reden, da kann ich mir Hilfe suchen“. (Sibel, Zeile 215-219)

8 DISKUSSION UND RESÜMEE

Die Studie der Universität Mannheim „Max versus Murad“ zeigte das Vorhandensein der institutionellen Diskriminierung und war lange Zeit ein wichtiges Gesprächsthema im akademischen Diskurs. Dabei wurde festgestellt, dass angehende LehrerInnen vorgelegte Diktate trotz gleicher Qualität unterschiedlich benoteten, abhängig vom Vornamen der SchülerInnen. Murad wurde also trotz gleicher Fehleranzahl um durchschnittlich eine Note schlechter bewertet als Max (vgl. Bonefeld 2018).

Im Zentrum dieser Masterarbeit erfolgte die Analyse von schulischen Diskriminierungserfahrungen bei jungen Erwachsenen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation, die ihre Schullaufbahn in Wien absolviert haben. Demnach lautet die Forschungsfrage wie folgt: „Welche Diskriminierungserfahrungen haben Menschen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation mit einem Hochschulabschluss beziehungsweise Lehrabschluss an Wiener Schulen gemacht und welche Nachwirkungen erleben die betroffenen Personen aufgrund dieser Diskriminierungserfahrungen?“ Diese soll nun ein weiteres Mal im Resümee beantwortet werden.

Ausgehend von dieser Überlegung wurden im Rahmen dieser Masterarbeit die Arten der schulischen Diskriminierung aufgrund der Sprache, Herkunft und Religion bei jungen Erwachsenen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation, die ihre Schullaufbahn in Wien absolviert haben, retrospektiv bearbeitet. Besonders hervorzuheben waren dabei die Schwierigkeiten, die Kinder mit türkischer Migrationsbiographie in Zusammenhang mit ihren Sprachkenntnissen und schulischen Leistungen begegnen. Eine besondere Rolle, wie in den Interviewergebnissen zu sehen ist, wird dabei den Lehrkräften in Bildungsinstitutionen zuteil.

Die gewonnenen Ergebnisse aus den Aussagen der Interviewteilnehmerinnen finden Bestätigung in der theoretischen Forschung von Gomolla und Radtke (2009) zum Thema „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung von ethnischer Differenz in der Schule“. Diskriminierungserfahrungen, die vom Schulpersonal ausgehen, haben weitreichende negative Effekte auf das gesamte Leben der betroffenen SchülerInnen. Sie erstrecken sich von der Bildungs- und Berufslaufbahn über die psychische Gesundheit bis hin zur sozialen Teilhabe und Integration in der Gesellschaft. Die befragten InterviewpartnerInnen schilderten direkte als auch indirekte Diskriminierungserfahrungen in unterschiedlichen Schultypen und während ihrer gesamten Schullaufbahn gemacht zu haben. Zu den direkten Diskriminierungserfahrungen

der InterviewpartnerInnen zählen zum Beispiel rassistische und beleidigende Aussagen von Lehrkräften als auch von MitschülerInnen sowie die Verweigerung einer Gymnasialempfehlung. Aber auch indirekte Diskriminierungserfahrungen, wie zum Beispiel die negative Einstellung gegenüber der Sprachenvielfalt der SchülerInnen, geringere Förderung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte wurden von den Interviewten genannt. Obwohl die Erfahrungen der InterviewpartnerInnen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, zeigen die Ergebnisse der Interviews, dass solche Erfahrungen einschneidende Folgen und negative Auswirkungen auf Bildungs- und Karrierechancen sowie Teilhabe an der Gesellschaft haben können.

Ein wesentlicher Aspekt der Diskriminierungserfahrungen und die Effekte dieser auf Betroffene bezieht sich auf die psychische Gesundheit und das Selbstbild. Diese Aspekte sind deshalb so wichtig, da sie sich auf das Denken und Fühlen der Betroffenen auswirken und das Potenzial dieser in einem bestimmten Maß unterdrücken sowie schulische und berufliche Entscheidungsprozesse der Betroffenen beeinflussen können. Besonders der Interviewpartner Veli erzählte davon, „psychische Probleme“ (Veli, Zeile 152) durch Diskriminierungserfahrungen erhalten zu haben. Auch Interviewpartnerin Gülsen schilderte in ihren Erzählungen die negativen psychischen Auswirkungen aufgrund der erlebten Diskriminierung mit folgenden Worten: „Es ging mir psychisch nicht gut. Ich hatte keine Kraft mehr, ich wollte nicht mehr in die Schule, ich habe jeden Tag in der Frühe erbrochen“ (Gülsen, Zeile 170-171). Die Aussagen der Betroffenen zeigen eine sehr ernste Lage an österreichischen Bildungseinrichtungen und die Notwendigkeit einer grundlegenden Veränderung im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationsbiographie. Anhand dessen kann man die weiteren Konsequenzen der Diskriminierungserfahrungen bei den Betroffenen nach der Schullaufbahn erkennen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher einen enormen Einfluss auf die SchülerInnen hatte, stellte die Auswirkung auf den schulischen Werdegang dar. Hierbei wird in den Interviews von mehreren InterviewpartnerInnen verdeutlicht, dass die negativen Erfahrungen sie demotiviert hatten und sie sich somit auch weniger an dem Unterricht beteiligt haben. „[...]“, dass ich, wenn ich einen Beruf ergreifen würde, drei Jahre lang zur Schule gehen müsste. Ich wollte nicht hingehen, weil ich Angst vor dieser Schule hatte, weil es eine Phobie für mich war, ich hatte Angst, das Gleiche noch einmal durchzumachen, [...]“ (Veli, Zeile 68-70) Anhand der Aussage von Veli ist zu erkennen, dass auch einer der InterviewpartnerInnen sein Vertrauen in das Bildungssystem verloren hat und teilweise auch den schulischen Werdegang abgebrochen hat.

Seine Abneigung gegenüber der Schule veranlasste ihn dazu seine schulische Laufbahn nicht weiterzuführen. Dies konnte auch der von Bozay (2016) durchgeführte Studie zum Thema SchulabbrecherInnen entnommen werden, welche gezeigt hat, dass eine viel höhere Anzahl (13,4 Prozent) an SchülerInnen mit Migrationshintergrund ihre Schullaufbahn vor dem Abschluss abbrechen, diese Quote liegt bei einheimischen SchülerInnen bei lediglich 1,8 Prozent (vgl. Bozay 2016, S. 531). Demnach spielt die Diskriminierungserfahrungen an der Bildungsentscheidung eine wichtige Rolle.

Durch gezielte Interventionsmaßnahmen können schulische Diskriminierungspraktiken durchbrochen und überwunden werden. Diese müssen vom politischen Willen und einem ehrlichen Interesse für die Gleichbehandlung und Chancengleichheit aller SchülerInnen getragen werden. Die InterviewpartnerInnen äußerten konkrete Interventionsmaßnahmen, um Diskriminierungspraktiken Einhalt zu gebieten und diesen auf institutioneller Ebene entgegenzuwirken. Darunter äußerten sie den Wunsch nach einer Anlaufstelle im Schulgebäude aber auch einer externen Anlaufstelle, um einerseits mit dem Thema nicht allein gelassen zu werden und andererseits konkrete Hilfestellungen und Handlungsmöglichkeiten zu erhalten. Weiter wurde der Wunsch nach einer positiven und offenen Haltung von Lehrkräften gegenüber allen SchülerInnen und nach individueller sowie gezielter Förderung und Betreuung geäußert. Diese subjektiven Lösungsansätze werden von den Betroffenen angegeben, um mit potentiellen Folgen der Diskriminierung umzugehen.

Es ist wichtig, Diskriminierungserfahrungen ernst zu nehmen, diese zu benennen, ihre negativen Auswirkungen anzuerkennen und gezielte Handlungsschritte zu setzen, um eine inklusive und gerechte Bildung für alle zu gewährleisten. Ein ressourcenorientierter Blick auf mehrsprachige SchülerInnen und eine positive Einstellung auf Mehrsprachigkeit und ihre SprecherInnen sollte zum pädagogisch-professionellen Selbstverständnis aller Lehrkräfte gehören. Der Unterricht von Lehrkräften kann einen stärkeren Einfluss auf SchülerInnen haben, die bereits von Anfang an durch ihre ethnischen Werte und verzerrte Lehrerwartungen geprägt sind und sprachliche Mängel aufweisen. Wenn LehrerInnen die Unterschiede zwischen den SchülerInnen ignorieren und versuchen, alle auf der Grundlage der Gleichbehandlung gleichwertig zu beurteilen, können ethnische Ungleichheiten verstärkt auftreten, da dieser Gedanke der Gleichbehandlung nicht realistisch ist. Im Englischen wird hier deshalb zwischen „equality“ und „equity“ unterschieden. Der Grund dafür liegt darin, dass benachteiligte Kinder mit ungleichen Voraussetzungen in ihr Bildungsleben starten, aber dennoch mit anderen Kindern gleichbehandelt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Dominanz der deutschen Sprache

bei Kindern mit deutscher Muttersprache, die von Lehrkräften als selbstverständliche Notwendigkeit betrachtet wird, während Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, dabei nicht berücksichtigt werden (vgl. Nadwornicek 2016, S. 314f.).

Eine so verstandene pädagogische Haltung würde nicht nur das Potential der SchülerInnen vollständig ausschöpfen und deren Bildungs- und Karrierechancen verbessern, sondern auch die Vielfalt in der Gesellschaft bereichern. Aus diesem Grund ist das Ergreifen gezielter Maßnahmen von zentraler Bedeutung für die Zukunft dieser SchülerInnen, um nicht zuletzt den ressourcenorientierten Blick auf mehrsprachige SchülerInnen zu fördern und Diskriminierung zu verhindern. Nur so ist eine gerechte gesellschaftliche Teilhabe möglich, wovon nicht nur betroffene, sondern alle SchülerInnen profitieren und ihr volles Potential entfalten können. Die vorliegende Masterarbeit hat verdeutlicht, welche Faktoren zu Diskriminierungserfahrungen von türkischen Migrantenkinder der zweiten Generation geführt haben und zeigt auch die vielfältigen Nebenwirkungen auf, die aufgrund dieser Erfahrungen auftreten. Der Einbezug von Betroffenen in die Forschung und die Vermittlung eines Sprachrohrs bilden einen wichtigen Punkt bei der Bearbeitung der Forschungsfrage. Hierbei werden nicht nur die Anzahl der Personen, die diese diskriminierenden Erfahrungen gemacht haben, erfasst, sondern auch die Gefühle, Bedenken, Bedürfnisse, sowie der Einfluss auf ihr Leben und ihre Lebensqualität werden in den Vordergrund der Forschung gestellt und stehen im Fokus des Interesses. Zudem profitiert die Studie von einer umfassenden Datenbasis, die es ermöglicht, Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit türkischer Migrationsbiographie der zweiten Generation in Bezug auf ihren Bildungshintergrund und ihre Erfahrungen an Wiener Schulen zu untersuchen. Diese Forschung könnte im Rahmen eines größeren Projektes die bundesweiten Differenzen hinsichtlich der Erfahrungen erforschen, um einen erweiterten Einblick in den Sachverhalt zu erhalten. Im Zuge der Studie wurden vier InterviewpartnerInnen herangezogen, weshalb die Anzahl der Stichprobe limitiert ist. Diese wiederum hat einen Einfluss auf die Repräsentativität der Ergebnisse. Des Weiteren wurden im Rahmen der Masterarbeit lediglich Personen mit türkischem Migrationshintergrund, die in Wien ihre Schullaufbahn absolviert haben, berücksichtigt, weshalb eine räumliche Limitation gegeben ist.

In der vorliegenden Masterarbeit konnte festgestellt werden, dass die Herangehensweise der Lehrpersonen einen enormen Einfluss auf die SchülerInnen hat. Um diese Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer weiteren schulischen als auch beruflichen Laufbahn adäquat unterstützen zu können, wäre eine zukunftsorientierte Herangehensweise in Verbindung von Empathie und ohne jegliche Vorurteile bezüglich ihrer Herkunft, Religion oder

Nation notwendig. Für die Gewährleistung passender Unterstützungsmaßnahmen wäre eine gezieltere Forschung zu den Interventionsmöglichkeiten empfehlenswert, die im Anschluss an die genannte Studie weiter erforscht werden könnte. Auf diese Weise könnte langfristig ein gemeinsames Miteinander gewährleistet und gefördert werden.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Adorno, Theodor W. (1971): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, T.W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1, S. 3-122. Suhrkamp Verlag, Frankfurt

Arslan Emre/Bozay Kemal (2016): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheiten. Springer Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Birsl, Ursula (2005): Migration und Migrationspolitik im Prozess der Europäischen Integration. Opladen, Buldrich

Caballero, Claudio (2009): Integration und politische Unterstützung: Eine empirische Untersuchung unter Ausländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul/ et al. (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung - Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Farzin, Sina/Jordan, Stefan. (2015): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hunderte Grundbegriffe. Stuttgart: Philipp Reclam.

Göhler, Gerhard / Höppner, Ulrike / De La Rosa, Sybille (Hrsg.) (2009): Weiche Steuerung. Studien zur Steuerung durch diskursive Praktiken, Argumente und Symbole. Einleitung. Baden-Baden, Nomos

Grösel, Lisa (2016): Fremde von Staats wegen – 50 Jahre „Fremdnepolitik“ in Österreich. Wien, Mandelbaum kritik & utopie

Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen: Leske + Budrich, S. 321-34

Gomolla, Mechthild /Radtke Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verl. Für Sozialwiss., Wiesbaden. 3. Aufl.

Hormel, Ulrik/Scherr, Albert (2010): Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hansen, Nina, 2009: Die Verarbeitung von Diskriminierung. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai (Hrsg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155- 170.

Heinemann, Alisha M.B./Mecheril, Paul. (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. in: Scherr, Albert & el. Mafaalani, Aladin /Yüksel Gökçen (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-131.

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald 2020: Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium, 3.Auflage UVK Verlag, München

Koch, Kai-Christian / Dollase, Rainer (2009): Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai (Hrsg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 337- 357.

Kopeinig, Birgit (2018): Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich. Masterarbeit an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Koch-Priewe Barbara/ Niederbahr, Arne/ Textor Annette/Zimmermann Peter (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klunt, Michael (2016): Bildung und soziale Ungleichheit: Zwischen bildungsfernen Bildungsstrukturen und Bildungsbenachteiligung. In: Arslan Emre/Bozay Kemal Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheiten. Springer Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Lohrenscheit, Claudie /Mona Motakef (2009): Bildung als universelles Menschenrecht - Grundlagen und Forderungen. In: Lothar Krappmann/Andreas Lob-Hüdepohl/Axes Bohmeyer/Stefan Kurzke-Maasmeier(Hrsg.):Bildung für junge Flüchtlinge-ein Menschenrecht: Erfahrung, Grundlagen und Perspektiven w. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Mayring, Paul (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik) (10. Aufl.). Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/ do Mar, Maria/ Varela, Castro/ Kalpaka, Annita/ Melter, Klaus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor-Masterarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-23.

Nadwornicek, Felicitas (2016): Lehrererwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem In: Arslan Emre/Bozay Kemal Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheiten. Springer Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Rieger, Uta (2009): „Best Interests of the Child“: Die UNHCR-Richtlinien und das Recht auf Bildung. In: Lothar Krappmann/Andreas Lob-Hüdepohl/ Axes Bohmeyer/Stefan Kurzke-Maasmeier (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge-ein Menschenrecht: Erfahrung, Grundlagen und Perspektiven w. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Raithel, Jürgen/ Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Rose, Nadine (2014): "Es ist wieder dasselbe Katz-und-Maus-Spiel" – Die Frage nach Bildungswesen und die Suche nach Bildungsprozessen. In: Koller, Hans

Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer VS, Wiesbaden

Scherr, Albert (2012): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden Centaurus Verlag & Media KG

Scherr, Albert(2016): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Springer VS, Wiesbaden

Scholz, Ingvalde (2016): Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. 2. Aufl., Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht

Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften – Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 5. Auflage, Weinheim und München, Juventa Verlag

Leiprecht, Rodolf/Steinbach, Anja (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach/Ts.

Volf, Patrik / Bauböck Rainer (2001): Wege zur Integration:Ws man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. (Hrsg.):Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung Gesellschaftswissenschaft. Drava.Verl. ,Klagenfurt.

Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien, Edition QVV

Zinsmeister, Julia (2017): Legale Diskriminierung im Rechtssystem. In: Heinemann, Alisha M.B./ Mecheril, Paul: Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. in: Scherr, Albert & el. Mafaalani, Aladin /Yüksel Gökçen (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-131.

Ziegler, Petra / Beelmann, Andreas (2009): Diskriminierung und Gesundheit. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai (Hrsg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-170.

10 INTERNETQUELLEN

Amnesty International (2019): Definition: Was ist Diskriminierung? Onlineseite der Schweizer Sektion von Amnesty International.

<https://www.amnesty.ch/de/themen/diskriminierung/zahlen-fakten-und-hintergruende/was-ist-diskriminierung> (23.4.2022)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (August 2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden, 3. Auflage, Frankfurt am Main.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.06.2022)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Juli 2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (20.06.2022)

APA (03.08.2018): Professoren sehen Bologna-Prozess an Unis kritisch:

<https://www.derstandard.at/story/2000084697844/professoren-sehen-bologna-prozess-an-unis-kritisch>(30.01.2023)

Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (14.05.2018) a: Was ist Migration?

<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/504450/was-ist-migration/> (26. 02.2022)

Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland:

<https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (9.04.2022)

Brandner, Anton (20.06.2011): Welche Reformen braucht Österreich wirklich? Online-Standard:

<https://www.derstandard.at/story/1308186303131/welche-reformen-braucht-oesterreich-wirklich> (12.04.2022)

Bundesministerium für Inneres (BMI)(2022): Die Geschichte Österreichs, in: Mein Österreich – Vorbereitung zur Staatsbürgerschaftsprüfung:

<https://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=39/index.php?id=39> (12.04.2022)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/ Redaktion von oesterreich.gv.at (2021): Allgemeine Schulpflicht:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110002.html (13.04.2022)

Christoph/ Wulftange, Gereon (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld. S. 239-259.

Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (ECHR) (Erstfassung 1952/ 2021): Die Europäische Menschenrechtskonvention –Ergänzte Fassung:

https://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf (12.04.2022)

ESSER, Hartmut, (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI- Forschungsbilanz 4. http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf (15.02.2023)

Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung: Manuskript (2011), zur Veröffentlichung vorgesehen in: Bauer, U./ Bittlingmayer/ Scherr, A. (Hg.), 2012, Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, 881-900

https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/sozsem/dok/Mitarbeitende/Hasse/Hasse_Schmidt_2011_Institutionelle_Diskriminierung.pdf

Herzog-Punzenberger, Barbara/ Arbeiterkammer Wien (2006). Selektion in der Bildungslaufbahn, Policy-Brief #06, Eigenverlag, Wien. Online:https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB06_Selektion.pdf (3.3.2023)

Humboldt, Wilhelm (1809): Ueber die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. Auszug aus: Flitner, A., Giel, K. (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Ders, Werke in fünf Bänden. Darmstadt

Uslucan Haci-Halil/ Yalcin Cem Serkan (Dezember 2012): Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_wechselwirkung_zw_diskriminierung_u_integration.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (28.06.2022)

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2022): Pisa 2022: <https://www.iqs.gv.at/pisa> (13.04.2022)

UN-Generalversammlung (10.12.1948): Resolution der Generalversammlung

217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:

<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (8.04.2022)

Klein, Josef (16.02.2010): Sprache und Macht, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ):

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32949/sprache-und-macht/#footnote-target-1> (1.03.2022)

Lüders, Christine, Schlenzka Nathalie (26.2.2016): Schule ohne Diskriminierung, Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

<https://www.bpb.de/apuz/221585/schule-ohne-diskriminierung?p=all> [20.2.2023]

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Studie für das Deutsche Institut für Menschenrechte/ SSOAR (Social Science Open Access Repository), Berlin:

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31685> (13.04.2019)

Mohr, Martin/ Statista (13.03.2023): Bildungsausgaben in Österreich bis 2020:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1243682/umfrage/bildungsausgaben-in-oesterreich/> (19.08.2023)

Milroy, James (1998): Children can't speak or write properly anymore. In: Bauer Laurie, Trudgill Peter (Hg.): Language Myths. London, 58 – 65.,; zit. in: Elspass Stephan, Peter Moritz (2011): Sprache und Diskriminierung:

https://www.philhist.uniaugsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/Literatur_maitz/cikk39m-_DU-Einleitung_.pdf (20.04.2022)

Nutz, Viktoria (12.07.2021): Wo bleibt die Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem? Paulo Freire Institut Austria: <https://www.pfz.at/themen/paulo-freire/wo-bleibt-die-chancengleichheit-im-oesterreichischen-bildungssystem/> (14.04.2022)

Parlament Österreich (03.08.2023): Änderung des Schulunterrichtsgesetzes: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/ME/289/fname_1578747.pdf (19.08.2023)

Schubert, Klaus/ Klein, Martina: Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz 2020. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17844/migration> (25.02.2022)

Schaffer, Tom/ Momentum (09.12.2020): Bildung in Österreich wird vererbt:

<https://www.moment.at/story/bildung-wird-oesterreich-vererbt> (10.04.2022)

Schubert, Klaus/ Klein, Martina (2020) : Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

<https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17844/migration/> (6.03.2022)

Statistik Austria (2022): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (11.03.2022)

United Nations (1967): International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, ICESCR, Online:

https://treaties.un.org/doc/treaties/1976/01/19760103%2009-57%20pm/ch_iv_03.pdf
(10.04.2022)

Deutsches Komitee für Unicef (2022): Die UN-Kinderrechtskonvention:

<https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
(10.04.2022)

UNHCR – The UN Refugee Agency (2022): Die Genfer Flüchtlingskonvention:

<https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention>
(10.04.2022)

UNHCR (1967): Genfer Flüchtlingskonvention und New Yorker Protokoll:

https://www.unhcr.org/dach/wpcontent/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf (11.04.2022)

Uni Mannheim (Juli 2018): Max versus Murat: schlechtere Noten im Diktat für Grundschulkinder mit türkischem Hintergrund:

<https://www.uni-mannheim.de/newsroom/presse/pressemitteilungen/2018/juli/max-versus-murat-schlechtere-noten-im-diktat-fuer-grundschulkinder-mit-tuerkischem-hintergrund/>
(02.11.2021)

IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen) (2017): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen-Bericht 2016, Wien.

<http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2017/06/IDB-Bericht-2016-WEB.pdf>
(15.06.2022)

IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen) (2019): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen-Bericht 2018, Wien.

<http://diskriminierungsfrei.at/jahresbericht-2018> (15.06.2022)

Österreichisches Institut für Jugendforschung (April 2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit, Wien.

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_wallace_etal_2007_MigrantInnen.pdf (28.06.2022)

11 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<u>Abbildung 1: Bildungschancen in Österreich (Schaffer, 2020, o.S.)</u>	20
<u>Abbildung 2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse von Mayring (2010, S. 68)</u> ..	56

12 ANHÄNGE

12.1 INTERVIEWLEITFADEN

1.) Allgemeine Einführung zur Schullaufbahn und der Thematik Diskriminierung

Können sie mir bitte von Ihrer Schulzeit in Wien erzählen!

Haben Sie in Ihrer Schulzeit selbst Erfahrungen mit Diskriminierung erlebt?

Können Sie bitte ein Beispiel nennen, wo und wie Sie Diskriminierung aufgrund Ihrer Herkunft erlebt haben?

2.) Diskriminierungserfahrung während der Schulzeit

Wie hat sich Ihrer Meinung nach Ihre erlebte Diskriminierungserfahrung in der Schule auf Ihre Schulleistung ausgewirkt?

Gibt es konkrete Diskriminierungserfahrungen, von denen Sie besonders betroffen waren?

Von wem genau ging die Diskriminierung aus und in welcher Form?

Wurden Sie beispielsweise von LehrerInnen oder von SchulkollegInnen schlecht behandelt, da Sie Türke /Türkin sind?

Wie sind Sie mit der Diskriminierung in der Schule und außerhalb Schule umgegangen?

Haben Sie Diskriminierungserfahrung in Bezug auf die Vorgabe von Noten gemacht?

Welche Unterstützung hätten Sie sich in der Schulzeit gewünscht?

3.) Auswirkungen der Diskriminierung nach der Schulzeit.

Glauben Sie, dass Diskriminierungserfahrungen, die in der Schule erlebt wurden, Auswirkungen auf ihr weiteres Leben hatten beziehungsweise haben? Inwiefern?

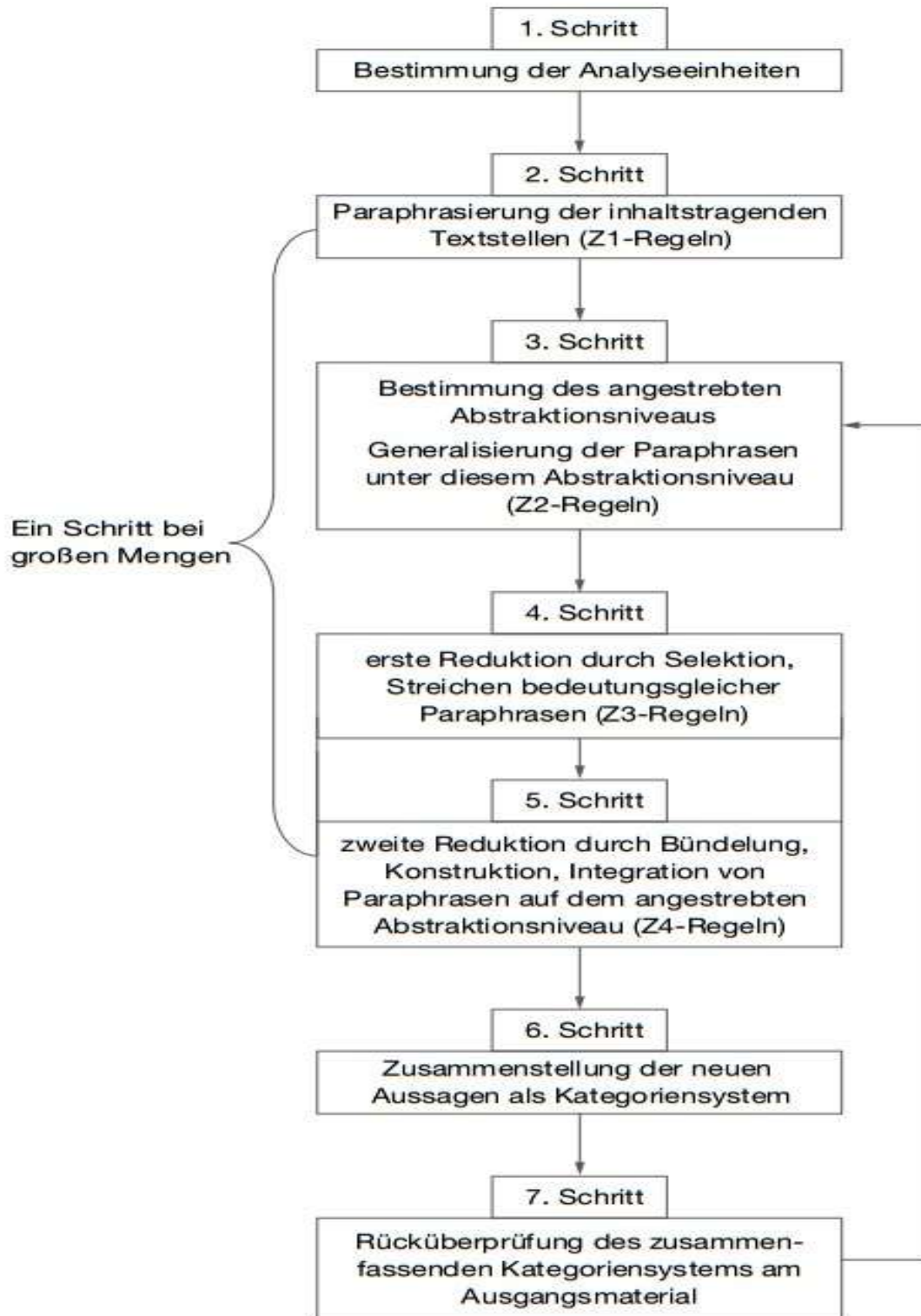
Welche Rolle haben Diskriminierungserfahrungen bei Bildungs- und Berufsentscheidungen gespielt?

Welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen, um Diskriminierung in Bildungseinrichtungen in der Zukunft zu begegnen?

Was würden Sie Personen, die Diskriminierungserfahrungen machen, sonst noch mitgeben?

12.2 ANALYSEVORGANG

Für die Bearbeitung der Ergebnisse der qualitativen Studie wurde folgender Analysevorgang gewählt (Mayring 2010, S. 68):



Kategorienbildung nach Mayring (2010)

Fall	Zeilen	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
S1	14-16	1	Ich bin Türke	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	K1: Gründe der Diskriminierung • Diskriminierung aufgrund der Herkunft • Mangelnde Deutschkenntnisse
S1	16-20	2	Mangelnde sprachliche Kenntnisse	Mangelnde Deutschkenntnisse	
S1	92-95	3	Angst gegenüber der Lehrkraft und Demütigung von den Lehrkräften	Probleme mit Lehrkräften	
S1	11-13	4	Stoßen und Schupsen im Zuge der Diskriminierung	Physische und psychische Gewalt	
S1	77-82	5	Mangelnde Deutschkenntnisse in Sprache und Schrift	Mangelnde Deutschkenntnisse	K2: Äußerungen der Diskriminierung • Physische und psychische Gewalt • Probleme mit den Lehrkräften • Probleme MitschülerInnen • Ungleichbehandlung bei den Notenfindung • Verbale Beleidigung
S1	37-41	6	Ich bin Türke	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	
S1	96-99	7	Mangelnde sprachliche Kenntnisse	Mangelnde Deutschkenntnisse	
S1	22-27	8	Einsperren in einen dunklen Raum	Physische und psychische Gewalt	
S1	34-37	9	Stoßen und werfen auf den Boden	Physische und psychische Gewalt	

S1	99-100	10	Demütigung von den Lehrkräften	Probleme mit Lehrkräften	K3: Folgen der Schulischen Diskriminierung • Mangelnde finanzielle Möglichkeiten • Auswirkungen auf den schulischen Werdegang • Gesundheitliche Folgen der Diskriminierung
S1	66-71	11	Vermeiden eines weiteren schulischen Werdegangs aufgrund der Erfahrungen	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	
S1	156-161	12	Ich bin Türke	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	
S1	43-46	13	Weigerung, auf die Toilette zu gehen	Physische und psychische Gewalt	
S1	92-95	14	Psychisch Belastung von den Lehrkräften	Gesundheitlichen Folgen der Diskriminierung	
S1	96-98	15	Beleidigung von den Lehrkräften	Probleme mit Lehrkräften	
S1	111-115	16	Ungleichbehandlung bei der Benotung von Aufgaben	Ungleichbehandlung bei der Notenfindung	
S1	129-132	17	Gewünschte Unterstützung	Unterstützungsmaßnahmen (Handlungsmöglichkeiten)	
S1	137-139	18	Die Auswirkungen der Diskriminierung auf Interviewperson	Physische und psychische Gewalt	

S1	144-149	19	Vermeiden eines weiteren schulischen Werdegangs aufgrund der Erfahrungen	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	K4: Handlungsmöglichkeiten / Interventionsmaßnahmen
S1	151-153	20	Angst vor der Schule	Gesundheitlichen Folgen der Diskriminierung	
S1	184-190	21	Das Ergreifen der Maßnahmen	Interventionsmöglichkeiten	
S2	8-16	22	Finanzielle Probleme	Mangelnde finanzielle Möglichkeiten	
S2	154-156	23	Auswirkungen der Diskriminierung auf Bildungsweg	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	
S2	44-46	24	Diskriminierung von Mitschülerinnen	Probleme Mitschülerinnen	
S2	49-51	25	Mangelnde sprachliche Kenntnisse	Mangelnde Deutschkenntnisse	
S2	57-59	26	Ungleichbehandlung bei der Benotung von Aufgaben	Ungleichbehandlung bei der Notenfindung	
S2	86-88	27	Beleidigung von LehrerInnen	Probleme mit Lehrkräften	

S2	114-116	28	Beleidigung und Abwertungen von LehrerInnen	Probleme mit Lehrkräften	
S2	137-140	29	Psychische Tok vermeiden in die Schule zu gehen	Gesundheitlichen Folgen der Diskriminierung	
S2	143-146	30	Psychische Tok vermeiden in die Schule zu gehen	Gesundheitlichen Folgen der Diskriminierung	
S2	178-179	31	Psychische Belastung	Gesundheitlichen Folgen der Diskriminierung	
S2	174-178	32	Diskriminierung von Mitschülerinnen	Probleme Mitschülerinnen	
S2	195-196	33	Beleidigung Mitschülerinnen	Probleme Mitschülerinnen	
S2	216-219	34	Ausgrenzung von Mitschülerinnen	Probleme Mitschülerinnen	
S2	118-123	35	Beleidigung von LehrerInnen	Probleme mit Lehrkräften	
S2	264-278	36	Das Ergreifen der Maßnahmen	Interventionsmöglichkeiten	
S3	19-23	37	Beleidigung von LehrerInnen	Probleme mit Lehrkräften	

S3	46-49	38	Beleidigung und Angst von LehrerInnen	Probleme mit Lehrkräften	
S3	27-30	39	Mangelnde Sprachliche Kenntnisse darum Unterschätzung von Mitschülerinnen	Mangelnde Deutschkenntnisse	
S3	70-78	40	Abwertungen von Lehrkraft	Verbale Beleidigung	
S3	93-96	41	Beleidigung Auf Kultur	Verbale Beleidigung	
S3	108-109	42	Ich bin Türkin	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	
S3	122-124	43	Ich bin anders	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	
S3	149-156	44	Gewünschte Unterstützung	Unterstützungsmaßnahmen(Handlungsmöglichkeiten)	
S3	195-204	45	Auswirkungen der Diskriminierung auf Bildungsweg	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	
S3	215-219	46	Das Ergreifen der Maßnahmen	Interventionsmöglichkeiten	
S4	5-9	47	Schulausflüge nicht leisten	Mangelnde finanzielle Möglichkeiten	

S4	10-13	48	Diskriminierung von LehrerInnen	Verbale Beleidigung	
S4	18-23	49	Diskriminierung von Lehrkräften	Probleme mit Lehrkräften	
S4	28-37	50	Kulturelle Diskriminierung	Diskriminierung aufgrund der Herkunft	
S4	65-68	51	Wiederholungsprüfungen	Probleme mit Lehrkräften	
S4	46-50	52	Beleidigung von Lehrkräften	Mangelnde Deutschkenntnisse	
S4	49-52	53	Auswirkungen der Diskriminierung auf Bildungsweg	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	
S4	57-60	54	Diskriminierung von Lehrkräften	Verbale Beleidigung	
S4	80-106	55	Gewünschte Unterstützung	Unterstützungsmaßnahmen(Handlungsmöglichkeiten	
S4	92-95	56	Auswirkungen der Diskriminierung auf Bildungsweg	Auswirkung auf den schulischen Werdegang	
S4	97-100	57	Ungleichbehandlung bei der Benotung von Aufgaben	Ungleichbehandlung bei der Notenfindung	

S4	80-106	58	Das Ergreifen der Maßnahmen	Interventionsmöglichkeiten	
----	--------	----	-----------------------------	----------------------------	--

12.3 TRANSKRIPTIONEN

12.3.1 Interviewpartner Veli

1 I: Hallo ,

2 V: Hallo,

3 I: Können Sie mir ein wenig von Ihre Schulzeit in Wien erzählen?

4 V: Ich wurde mit sieben Jahren in die Grundschule eingeschult. Im Alter von sechs Jahren ging

5 ich ein Jahr lang in den Kindergarten. Ein Jahr später wurde ich in die Grundschule eingeschult.

6 Ja, es waren schöne und schlechte Zeiten.

7 Haben Sie in Ihrer Schulzeit selbst Erfahrungen mit Diskriminierung erlebt?

8 Zum Beispiel in Volksschule habe ich sehr viele Diskriminierungen gehabt. Und faschistische

9 Fälle und so alles, weil ich nur ein Türke bin und weil ich nicht Deutsch reden können, kann.

10 Es war in erster Volksschule, also die wollten, dass ich gut Deutsch spreche und lese. Aber ich

11 könnte, also ich habe mich immer geschämt und ich habe immer Angst gehabt vor meiner

12 Lehrerinnen und Lehrer, weil paarmal haben die mich gestoßen und geschimpft. Paarmal haben

13 die mich auch am Boden geworden. [...] Mein Deutsch war nicht gut, ich konnte nicht lesen

14 und schreiben, wie jedes andere Kind in dem Alter, und ich hatte das Gefühl, dass sie zu viel

15 von mir erwarteten, sie setzten mich in eine solche [...] Erwartung und weil ich Türke bin. Ich

16 bin mir sicher, ich bin Türke [...] Sie haben mich gedemütigt, weil ich Türke bin. Ich kann zum

17 Beispiel kein Deutsch, ich kann es immer noch nicht, ich habe zum Beispiel gehört [...], deine

18 Mutter spricht definitiv kein Deutsch. Sie wollten immer, dass ich spreche. Sie sagten meiner

19 Familie immer diese und jene Dinge: "Er kann nicht lesen, er kann nicht sprechen, er kann nicht

20 sagen". Aber ich war erst in der ersten Klasse, und das konnte sowieso kein Kind, und in meiner

21 Klasse waren noch ein paar andere Türken, und die haben das auch gesehen. Und einmal, ich

22 weiß nicht mehr, entweder in der ersten oder in der zweiten Klasse, sagte die Lehrerin, dass wir

23 nicht brav seien, obwohl es normales, normales Verhalten war, aber sie sagte, dass wir nicht

24 seien, und sie nahm meine Freundin und mich am Arm und zwang uns in den Aufzug und

25 brachte uns in den Keller und hielt uns dort etwa eine Stunde lang im Dunkeln. Obwohl wir

26 riefen, ließ er uns nicht raus, sondern sagte uns, wir sollten hier bleiben, und dann kam er und

27 holte uns raus. Und ich habe diese Dinge nie vergessen, auch wenn Jahre vergangen sind, und

28 ich werde sie nie vergessen. Er taucht immer wieder in meinen Träumen auf, zwar auf eine

29 andere Art und Weise, aber ich erinnere mich immer an ihn, wenn er in meinen Träumen

30 auftaucht.

31 Können Sie bitte ein Beispiel nennen, wo und wie Sie Diskriminierung aufgrund Ihrer Herkunft
32 erlebt haben?

33 Und in der zweiten Klasse haben sie mich von der Schule verwiesen. Wir sind alle in den
34 Schulgarten gegangen, da waren noch ein paar andere Klassen. Und wir waren dort alle ein
35 bisschen frech, weil wir Kinder waren. Und der Lehrer kam zuerst zu mir und warf mich zu
36 Boden. Ich weiß nicht mehr, wie ich reagierte, als er mich zu Boden warf, aber es gab dort eine
37 Menge Ärger, es gab Anschuldigungen und so weiter, und sie schickten mich in der zweiten
38 Klasse von der Schule auf eine andere Schule. Und die haben mich dann rausgeschmissen von
39 der Schule, weil ich nicht brav bin. Aber das war eine Lüge zu meiner Familie, weil die wollten
40 nicht, die wollten dort keinen, keinen Türken oder keinen, keine Ahnung ob vielleicht
41 Ausländer, aber das war glaube ich nur für, gegen Türken nur.

42 Gibt es konkrete Diskriminierungserfahrungen, von denen Sie besonders betroffen waren?

43 Als ich zum Beispiel auf die Toilette gehen wollte, schickten sie nicht einmal mich auf die
44 Toilette, sondern andere schon. Oder zum Beispiel, als wir einen Schulausflug gemacht haben
45 und ich Essen von zu Hause mitgebracht habe, haben sie mein Essen in den Müll geworfen [...],
46 sie haben es weggeworfen. Ich auch, ich hatte einen anderen Freund und seins auch.

47 I: Warum hat er/sie Ihr Essen weggeworfen?

48 V: Er/Sie hat ihn so geworfen. Er/Sie sagte, sie seien hier nicht erlaubt. Alle bringen Essen mit,
49 nicht nur wir. Und er/sie verschüttete mein Getränk und warf mein Brot in den Mülleimer.

50 I: Wie hat sich Ihrer Meinung nach Ihre erlebte Diskriminierungserfahrung in der Schule auf
51 Ihre Schulleistung ausgewirkt?

52 V: Ja, hat es.

53 I: Also Ihre Weiterbildung.

54 V: Ja, hat es.

55 V: Ich kann das sagen, in der Mittelschule war alles wieder ein bisschen normal, aber da hat
56 man mich Integrationsklasse genannt, hier in Wien. Sie haben mich dorthin gebracht. Weil ich
57 in der Integrationsklasse war, stand auf meinem Zeugnis unten "Sonderschule" oder "aus
58 Sonderschule".

59 I: Ja, Sonderschule genau.

60 V: Da steht so etwas wie Sonderschule, und daneben stand noch etwas anderes, aber ich weiß
61 es nicht mehr. Mit diesem Zeugnis zum Beispiel ist es definitiv schwierig für mich, in einen
62 [...] Platz zu kommen. Mein Leben wird schwierig. Ich meine, ich werde so etwas wie ein
63 behinderter Mensch. Es ist, als hätte ich einen Kurs für Behinderte belegt, als wäre ich zur
64 Schule gegangen. Und ich wusste nicht, dass, ich wusste nicht, was Integration ist, sie haben
65 mich auf diese Schule geschickt, ohne mir das wirklich zu erklären [...]. Ich habe die Schule
66 abgeschlossen, und dann wollte mein Vater, dass ich einen Beruf ergreife. Und ich wollte
67 keinen Beruf ergreifen, ich wollte nicht arbeiten, weil mir gesagt wurde, dass ich, wenn ich
68 einen Beruf ergreifen würde, drei Jahre lang zur Schule gehen müsste. Ich wollte nicht
69 hingehen, weil ich Angst vor dieser Schule hatte, weil es eine Phobie für mich war, ich hatte
70 Angst, das Gleiche noch einmal durchzumachen, ich hatte Angst, in Ungnade zu fallen, ich
71 hatte Angst, ausgelacht zu werden. Aber mein Deutsch ist normal, ich habe ein mittleres
72 Sprachniveau, ich kann mit jedem auskommen. Ich spreche wie jeder andere auch, aber leider
73 haben sie meine Psychologie ruiniert.

74 I Wurden Sie beispielsweise von LehrerInnen oder von SchulkollegInnen schlecht behandelt,
75 da Sie Türke sind?

76 V: Ja, ich war Türke, lassen Sie es mich so ausdrücken. Ja, es war so. Ich war in zweiten
77 Volksschule in [...]Schule in zwanzigsten Bezirk. Es war so, meine Lehrerin, ich hatte, ich
78 hatte zwar einen Lehrer und einen Lehrerin und die hatten, die wollten immer, dass ich Deutsch
79 spreche und so. Aber ich könnte nicht, weil seit zwei Jahren war ich in Wien und es war für
80 mich sehr schwer. Und ich hat, ich habe immer mich geschämt und die haben mich immer vor
81 allen, vor meinen Freunden und so, die wollten, dass ich immer rede und spreche aber die haben
82 mich immer, die haben mich immer gesagt, wie kann ich das sagen, ja so, das war für mich eine
83 Bedrohung. Wenn ich was Falsches tue, dann, dann, dann denke ich mir also gleich, die werden
84 mich vielleicht ver[...] und so. Jetzt bin ich auch noch immer so. Das ist, das hat mich bisschen
85 psychisch krank gemacht. Wenn meine Freunde in der Schule allein mit mir waren, waren sie
86 normal, aber wenn mein Lehrer/in da war, wenn mein Lehrer sich über mich lustig machte,
87 dann machten sie sich zusammen mit mir über mich lustig [...], Mitschülerinnen machten sich
88 zusammen mit meinem Lehrer über mich lustig.

89 I: Haben Ihre LehrerInnen sich über Sie lustig gemacht?

90 V: Ja, sie haben sich über mich lustig gemacht.

91 I: Heißt das, dass Sie von LehrerInnen diskriminiert wurden? und in welcher Form?

92 V: ja, Ich habe es nicht verstanden und alle haben gelacht. Und das hat meine Psyche stark
 93 beeinträchtigt. Er sagte Dinge, von denen ich einige verstand, andere nicht. Ich weiß nicht, zum
 94 Beispiel nannte er mir Tiernamen. Bist du so oder so oder bist du so oder so ähnlich. Ich meine,
 95 solche Dinge. Diese Dinge waren für mich hässlich, und das hat mich sehr betroffen gemacht.

96 V: Zuerst fing ich an zu weinen, weil ich nichts sagen konnte, mein Deutsch war nicht gut
 97 genug. Heute weiß ich, dass sie wollten, dass ich zum Beispiel aggressiv bin, und das wurde
 98 ich dann auch. Manchmal habe ich mich mit meinen Freunden gestritten, weil ich nichts sagen
 99 konnte. Mein Lehrer hat sich über mich lustig gemacht, und sie haben sich über mich lustig
 100 gemacht. Weil ich nichts mehr sagen konnte, bin ich aufgestanden und habe versucht, jemanden
 101 zu schubsen, er hat mich geschubst, wir haben uns gestritten oder so. Ich konnte nur so
 102 zurechtkommen, oder ich wollte nicht zur Schule kommen, aber meine Eltern haben mich
 103 trotzdem geschickt.

104 I: Also haben Sie die Lehrerin geschlagen?

105 V: Die Lehrerinnen habe ich nicht geschlagen nein. Nur mit meinen, unter meinen Freunden
 106 also. Ich habe mir auch immer, manchmal bin ich auch, habe ich auch geweint, also geweint.
 107 Es waren sehr schlechte Zeiten für mich. Ich habe auch mit meiner Mutter und Vater geredet,
 108 gesprochen, aber die haben mir gar nicht geglaubt, weil die waren in der Schule und die
 109 Lehrerin hat immer was anderes erzählt, dass ich nichts kann, dass ich ganz schlimm bin. Ja.

110 I: Haben Sie Diskriminierungserfahrung in Bezug auf die Vorgabe von Noten gemacht?

111 V: Von Noten auch ja. Also es war so, zum Beispiel. Es war so, zum Beispiel mein Freund, der
 112 ist aus Serbien, also ich bin aus der Türkei. Wir machen den gleichen, den gleichen Aufgabe.
 113 Wenn er zum Beispiel drei bekommt, bekomme ich vierer oder fünfer. Wenn er plus bekommt,
 114 bekomme ich minus. Also, manchmal war das. Also es kommt drauf an nicht bei jeden Lehrer,
 115 sondern, bei manchen war das schon.

116 I: Wie sind Sie mit der Diskriminierung in der Schule und außerhalb Schule umgegangen?

117 V: In Schule und draußen meinen Sie?

118 I: Ja, ja außerhalb Schule.

119 V: Also Schule war es Katastrophe. Ich habe immer alles in Schule erlebt. Draußen war gar
 120 nicht so. Aber in Schule schon. Ich kann noch diese Lehrerinnen auch noch erinnern. Ich
 121 könn[...], ich kann die nicht vergessen also ich kann, diese Gesicht vergesse ich gar[...], also
 122 niemals.

123 I: Okay. Welche Unterstützung hätten Sie sich in der Schulzeit gewünscht?

124 V: Unterstützung. Also, wie jeder auch unterstützt wird. Also zum Beispiel, wenn ich was frage,
125 die könnten, die könnten auch mir ganz eine normale also Antwort geben oder mir helfen, weil
126 ich war, ich war damals sieben Jahre alt. Also ich war noch ein Kind und ich brauche Hilfe,
127 Unterstützung. Aber die waren alle gegen mich, für mich also ist das so. Alle gegen Türken und
128 so. Also die könnten mir nur helfen. Und wie jeder Mensch und jeder Kind behandelt wird,
129 würden die mich auch behandeln. Ich wollte, dass meine Eltern mich, meine Familie oder mein
130 Schulleiter mich beschützt, wenn ich zu ihm gehe. Wenn ich mich bei meiner Familie oder
131 meinem Schulleiter beschwerte, wollte ich, dass sie sich um mich kümmern, ich brauchte ihre
132 Unterstützung, die ich nicht bekam. Da wir gerade aus der Türkei gekommen waren, glaubten
133 sie mir wohl nicht und wollten sich nicht mit mir befassen. Wenn ich es meinem Schulleiter
134 erzählte, wurde ich immer ausgeschimpft, ich meine, er schnauzte mich immer an.

135 I: Glauben Sie, dass Diskriminierungserfahrungen, die in der Schule erlebt wurden,
136 Auswirkungen auf ihr weiteres Leben haben? Inwiefern?

137 V: Ja, es hat sich auch auf mein Leben ausgewirkt, weil ich ein aggressiver Mensch geworden
138 bin, ich bin ein Mensch ohne Mut geworden. Mein Selbstvertrauen [...] Ich bin ein Mensch
139 ohne Selbstvertrauen geworden. Ich meine, ich habe keinen Mut für irgendetwas, zum Beispiel,
140 sogar an dem Ort, an dem ich arbeite, wenn ich mit einigen Kunden zu tun habe, selbst da kann
141 ich manchmal nichts mit den Kunden machen, ich kann mich nicht so verhalten, wie ich will.
142 Zum Beispiel kann ich nicht mutig sein, ich kann mich nicht rauswagen, ich kann nicht
143 sprechen. Das hat mich so beeinflusst, oder wenn ich zur Schule gehen will, will ich nichts
144 machen, ich will nichts machen, was mit Schule zu tun hat. Also ich woll[...] ich will jetzt zum
145 Beispiel in die Polizeischule, aber ich, ich fang an bald in Bundeswehr. Ich woll[...] ich will
146 normalerweise in die Polizeischule und Prüfungen auch, ich, ich schaff sicher die Prüfungen,
147 also, aber ich will nicht weiter, weil ich will nicht in die Schule gehen. Also, es, ich erinnere
148 alles, ich weiß alles, was ich erlebt habe. Und das macht mein Gedanken kaputt, alles, auch
149 mein Leben. Ich will nicht mehr, ich will nicht mehr weiter Schule machen.

150 I: Also wollen Sie nicht weiter studieren?

151 V: Nein niemals, niemals. Auch kein Beruf, Garnichts. Ich war auch in Berufsschule. Habe ich,
152 habe ich abgeschlossen. Konnte ich nicht weiter studieren, weil ich hatte psychische Probleme
153 gehabt, also wegen denen. Genau, also Mittelschule war schon okay, war schon okay aber, und
154 noch dazu jetzt bin ich ein Integrationskind geworden, also in jeder Schule.

155 I: Ich verstehe Sie.

156 V: Es hat meine Entscheidung über meinen Beruf beeinflusst [...] es hat alle meine
157 Entscheidungen beeinflusst. Lassen Sie es mich so ausdrücken. Das hat meine Psychologie
158 wirklich durcheinander gebracht. Wegen denen will ich jetzt nicht mehr weiter Bildungen
159 machen oder weiter Ausbildungen machen, weitere Schule. Weil ich habe Angst jetzt vor
160 Schule, vor Lehrerinnen, dass ich sowas wieder erlebe. Also was ich sagen kann, das war alles
161 gegen Türken. Nicht gegen Ausländer, sondern gegen Türken kann ich sagen.

162 I: Und welche Rolle Diskriminierungserfahrung bei Bildungs- und Bildungsentscheidung
163 gespielt?

164 V: Also Bildung- und Bildungsentscheidung. Es war so, ich wollte Garnichts arbeiten nach der
165 Schule, weil mein Vater hat mir gesagt immer, dass ich eine Berufsschule besuchen muss.
166 Wegen dieser Berufsschule.

167 I: Wegen Diskriminierung.

168 V: Diskriminierung und so, wollte ich nicht weitermachen also. Keine weitere Schule, sowas
169 zum Beispiel. Ich habe auch vorher erzählt, vor einer Minute. Ich will zum Beispiel
170 Polizeischule, aber ich will nicht, weil ich glaube, dass da wird auch was Diskriminierung auch
171 sein also. Das Faschistische glaub ich.

172 I: Verstehe. Wurden Sie aufgrund dieser Diskriminierung, die Ihnen von Ihren LehrerInnen
173 angetan wurde, psychologisch behandelt?

174 V: Ja, es geschah, als ich von der Schule flog. Sie haben mich selbst geschickt, ich bin
175 normalerweise nicht hingegangen. Ich meine, ich kann sagen, dass sie mit mir zu tun hatten.
176 Sie schickten mich zu einem Psychologen, ich weiß nicht, was sie aus mir herausholen wollten,
177 aber sie schickten mich, und der Psychologe sagte mir am zweiten Tag, dass ich normal sei und
178 keine Probleme hätte. Und dieser Psychologe sagte auf eine gute Art und Weise, dass er mich
179 hier nicht mehr sehen wolle. So habe ich es gesehen, ansonsten bin ich nie wieder in meinem
180 Leben zu einem Psychologen gegangen.

181 I: Welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen, um Diskriminierung in Bildungseinrichtungen
182 in der Zukunft zu begegnen?

183 V: So [...]

184 V: Ich würde gerne Folgendes sagen: Familien sollten sich um ihre Kinder kümmern und an
185 ihre Kinder glauben und ihnen immer vertrauen und hinter ihnen stehen. Sie sollten zumindest
186 einmal pro Woche, alle zwei Wochen oder einmal pro Woche zu den Lehrern ihrer Kinder
187 gehen und sich erkundigen, wie es ihnen in der Schule geht. Zumindest ihre Lehrer sollten
188 sehen, dass sie nicht im Stich gelassen werden, dass jemand hinter ihnen steht, jemand, dem sie
189 vertrauen können, und so etwas sollte nicht gewagt werden. Oder sie sollten gut mit ihren
190 Schulleitern und Lehrern auskommen, so dass sie sich untereinander austauschen können, zum
191 Beispiel gemeinsam etwas trinken gehen, so dass dieses Kind fleißig und aufrichtig ist und
192 keine Angst vor dem Lehrer hat.

193 V: Solche Maßnahmen können ergriffen werden. Wenn sich beispielsweise ein Kind beim
194 Schulleiter beschwert, kann der Schulleiter es überprüfen, testen, ihm heimlich folgen oder
195 jemanden an der Schule beauftragen oder den Lehrer zur Rechenschaft ziehen. Wie immer
196 haben sie mir zum Beispiel nicht geglaubt. Auch den Kindern dort, den ausländischen, haben
197 sie nicht geglaubt. Keiner von ihnen, wir haben sowieso alle dort geredet. Aber wenn sie damals
198 geglaubt und nachgehakt hätten, wäre ich heute zum Beispiel an einem ganz anderen Ort und
199 würde meine Bildung weiterführen.

200 I: Verstehe. Was würden Sie Personen, die Diskriminierungserfahrungen machen, sonst noch
201 mitgeben?

202 V: Oder wenn es dafür verschiedene Vereine gibt, dann sollten wir uns an diese wenden und
203 solche Orte einrichten. Oder es sollte eine E-Mail-Adresse geben, an die wir etwas schreiben
204 können, oder ich weiß nicht, etwas Anonymes. Ich meine, solche Dinge, alles kann passieren,
205 sie können es tun.

206 I: Vielen Dank, Gibt es noch etwas, was Sie hinzufügen möchten? Möchten Sie noch etwas
207 sagen?

208 V: Es gibt viele Dinge, die ich durchgemacht habe, aber ich kann mich jetzt nicht daran
209 erinnern, das kann ich sagen.

210 I: Okay.

211 V: Vielen Dank.

212 I: Ich danke Ihnen vielmals.

12.3.2 Interviewpartnerin Gülsen

1 I: Können Sie mir bitte von Ihrer Schulzeit in Wien erzählen?

2 G: Meine Schulzeit [...] Ich habe angefangen mit einer Vorschule ganz normal. Ich bin
3 hergekommen aus der Türkei und war vier Jahre alt und dann das erste Mal wo wir in die Schule
4 gegangen sind, dann sind wir eigentlich meinem Bruder anmelden gegangen. Und dort hat die
5 Direktorin meinen Bruder getestet und er ist ja zwei Jahre älter ich. Mein Bruder hat mit der
6 Volksschule angefangen und ich hab dann nach zwei Jahren mit der Vorschule angefangen,
7 das war eine sehr schöne Zeit. Meine Lehrerin war mehr als eine Lehrerin für mich. Meine
8 Volksschullehrerin war wie eine Mutter eigentlich. Wir waren finanziell nicht in der Lage
9 Ausflüge zu machen, es gab immer die Möglichkeit [...] Früher war das in der Schule so, dass
10 wir immer in der Frühe Milch und Kakao bekommen haben, das haben die Eltern vorher bestellt
11 gehabt, das hab ich nie gewusst, dass das die Eltern zahlen müssen. Ich hab es nicht verstanden,
12 warum einige Kinder immer Milch und Kakao bekommen haben, aber ich nicht. Ich wollte es
13 unbedingt, weil es hat so gut geschmeckt und ich war auch froh, wenn ein Kind krank war und,
14 und, und die Lehrerin dann es mir gegeben hat, weil das Kind nicht da war. Ich hab dann im
15 Nachhinein wirklich viel viel später erfahren, dass man dafür zahlen muss und dass meine
16 Eltern sich das nicht leisten können, aber meine Lehrerin war auch immer so eine, die mir
17 immer alles gekauft hat. Das habe ich damals nicht verstanden ja, das muss man auch schon
18 sagen. Ich habe das nicht ganz gewürdigt, weil ich das nicht ganz verstanden habe, das ist für
19 mich nicht was selbts[...], also nicht selbst [...], für mich war das halt selbstverständlich auf
20 die Art, was Normales. Ich habe es nicht verstanden, was es heißt, arm zu sein. Die Vorschulzeit
21 war das Schönste, weil meine Lehrerin war ganz anders zu mir. Sie hat mir gezeigt, dass
22 Bildung, Schule was Schönes ist.

23 I: Ja verstehe.

24 G: Das war schwer, aber das war trotzdem eine schöne Zeit. Schwierig wurde es mit,
25 schwieriger wurde es dann, als ich von der Volksschule[...], dritte Klasse musste ich dann in
26 eine andere Volksschule, weil wir umgezogen sind. Dann bin ich in eine andere Volksschule
27 gegangen [...], Volksschule gegangen ein Januar, und die hat dann gemeint, ich wär geschert
28 und würde mir, und dann waren noch zwei andere Schüler in der Klasse, das Gymnasium
29 vorgeschlagen. Meine Eltern haben mich dann gleich von der Volksschule ins Gymnasium
30 angemeldet. Und ich habe immer nach der Schule, diese Lehrerin war streng, aber sie hat und
31 mich unterstützt. Das muss ich schon sagen. Immer nach der Schule hat sie uns immer
32 Privatunterricht gegeben, und uns sozusagen auf das Gymnasium vorbereitet.

33 I: Okay.

34 G: Ja, dann komme ich eben Gymnasium.

35 I: Okay. Und haben Sie in Ihrer Schulzeit selbst Erfahrungen mit Diskriminierung erlebt?

36 G: Ja, die kamen halt im Gymnasium. War, Gymnasium war für mich schwierigste Zeit. Ich
 37 musste ja von der achten Klasse, also erst die vierten Klasse gleich ersten Klasse Gymnasiums
 38 und das war acht Jahre lang. Das heißt, wir waren alle im gleichen Gebäude mit Achtklässler
 39 und erwachsene Leute, ja, überfüllte Schule. Aber eine Schule wo der Anteil an Menschen mit
 40 Migration oder mit Ausländeranteil wenig waren. Viele Österreicher. Viele Akademikereltern
 41 und ich natürlich nicht ne. Erstens aber ich kann mir vieles immer noch nicht leisten. Zweitens,
 42 ich habe Schwierigkeiten gehabt, ich habe da gemerkt, ich war geschert Volksschule, meine
 43 Lehrerin hat gesagt du kannst in die Schule gehen, und dann kommt eine Zeit, Gymnasiumzeit,
 44 plötzlich und einer der Schlechten. Ja, und dann kamen eben Diskriminierung von zwei Seiten
 45 ja. Erstens zum einen Schüler, ich war immer Einzelgängerin. Ich war halt nicht in einer
 46 Gruppe, wo sie sagen wir können uns ja gegenseitig unterstützen oder was auch immer. Sondern
 47 immer ausgeschlossen. Und dann natürlich doch keine von den, von den Professoren, die mir
 48 geholfen hat. Dann hat mir zweite Klasse war das, da habe ich in der zweiten [...], erste
 49 Gymnasium da habe ich noch geschafft. Ich hatte dann in der zweiten, dritten Klasse natürlich
 50 Deutsch Probleme. Ich konnte nicht so gut Deutsch und ich konnte nicht komplizierte Sätze
 51 bilden und mein Wortschatz war nicht gut. Sogar zweites Klasse Gymnasium war Katastrophe.
 52 Da hat mich wirklich keiner unterstützt. Da hat mich sogar eine Deutschlehrerin vor der ganzen
 53 Klasse bloßgestellt und gesagt, wegen meines Deutsch[...], Deutschschularbeit. Sie hat das
 54 anscheinend irgendeiner Volksschullehrerin gezeigt, -sie selber war eine Gymnasiumlehrerin-
 55 Professorin. Sie hat es einer Volksschullehrerin gezeigt und diese Volksschullehrerin würde
 56 nicht einmal mir, mich zu Gymnasium lassen. Wie konnte es meine Volksschullehrerin? Oder
 57 an einem Tag hat sie mir eine andere Schularbeit gegeben, wenn sie sogar eine sechs geben
 58 könnte, also fünf war die schlechteste Note. Wenn sie sogar eine sechs geben könnte, würde sie
 59 sogar eine sechs geben, so schlecht. Schlechter ging es nicht mehr. Und das aber nicht alleine
 60 mit dir oder zu unterstützen, komm was können wir machen, wie kann ich dich unterstützen,
 61 dass du das verbessert. Du hast ja Deutschprobleme, ist ja klar dass du nicht so Erörterungen
 62 oder was auch immer super schreiben kannst, weil das habe ich ja nicht gelernt gehabt ne.
 63 Stattdessen nein, es war nur vor der Klasse bloßstellen. Ich erinnere mich, ich bin nach Hause
 64 gegangen, habe extrem geweint ne. Und dann bin ich sitzengeblieben. Die hat mich sitzen
 65 lassen. Das war die Frau Novak. Ich werde ihren Namen nie vergessen ne. Ja, und dann bin ich

66 sitzengeblieben und dann hatte ich einen anderen Deutschprofessor. Und dieser andere
67 Deutschprofessor hat mir aber geholfen. Der hat immer mit mir die Fehler verbessert, wo habe
68 ich die Fehler gemacht usw. der hat mir geholfen und irgendwann mal, nach einer späteren Zeit,
69 bin ich dann eh wieder zu ihr gekommen. Und dann habe ich nochmal Aufsätze geschrieben.
70 Natürlich hat sie mir wieder nicht Einser oder zweier gegeben, der andere Professor hat mir
71 schon Einser zweier gegeben. Sie natürlich kommt so: „Oh mein Gott“ [...], sie hat mir dreier
72 oder vierer gegeben wie immer, zwar keine fünfer mehr. Sie konnte mir keine fünfer mehr
73 geben, ich habe mich verbessert gehabt. Aber der andere hat mich unterstützt. Und sie sagt so:
74 „Oh mein Gott! Wie hast du das geschafft? Dass du, dass du dich verbessert hast?“ Immer noch.
75 Also, obwohl ich mich verbessert habe immer noch diese diskriminierende Art, auf die Art
76 „Wie hast du das geschafft? Was hast du denn gemacht?“ Oder: „Sag mir das, damit ich meinen
77 anderen Schülern es sage, wie sie es gemacht haben, weil die sind auch schlecht.“ Ich weiß
78 nicht, damals konnte ich nichts sagen. Ich hätte sagen können: „Ja, weil mich der andere
79 Professor unterstützt hat, oder mir geholfen hat, mir gezeigt hat, wie man es besser machen
80 kann. Und nicht mich bloßgestellt hat vor der Gruppe.“ Es hat mich so beeinflusst, dieses vor
81 der Gruppe sagen: „Das ist schlechter als ein Sechser“. Ich konnte kein, ich bin, komme von
82 der, von vierte Klasse Volksschule gleich ins Gymnasium. Ich bin erst seit paar Jahren in Wien.
83 Und muss einmal, konnte Türkisch nicht nicht richtig lernen, ich bin, komme aus dem
84 kurdischen Gebiet. Ich muss einmal Türkisch, meine Muttersprache funktioniert nicht einmal,
85 dann muss ich noch Deutsch lernen. Und dann Deutsch natürlich auf einer hohen Art und
86 Weise, weil Gymnasium hat viel mehr höhere Ansprüche gehabt. Die wollten immer, dass ich
87 gehe. Du gehörst nicht ins Gymnasium. Das hat sie auch gesagt. Sie hätte mich garn icht ins
88 Gymnasium zugelassen als Volksschullehrerin.

89 I: Verstehe. Und können Sie bitte ein Beispiel nennen, wo oder wie sie Diskriminierung
90 aufgrund Ihrer Herkunft erlebt haben?

91 G: Wie ich das im Beispiel aufgrund meiner Herkunft. Ich gebe, es gibt ein anderes Beispiel.
92 Siebte Klasse Gymnasium. Da habe ich die Frau Trimbel, das war mein Klassenvorstand. Das
93 war halt, besser gesagt, mein Klassenvorstand war immer davor jemand anderer. Und in der
94 siebten Klasse waren drei sechste Klassen, sind so viele sitzengeblieben. Meine Schule war
95 wirklich streng, dass muss ich sagen. Sind so viele sitzengeblieben, es sind so viele
96 weggegangen, dass dann nur noch nächstes Semester, nächstes Jahr eine siebte Klasse
97 geworden ist, weil es sind zu wenige Schüler in der sechsten a, b und c gewesen, so dass es nur
98 noch zu einer Klasse geworden ist. Und da hat man die Lehrer getau[...], geteilt. Mein
99 Klassenvorstand war weg. Jetzt habe ich eine andere Klassenvorstand, die nur gut zu ihren

100 eigenen Schülern war, aber zu uns nicht. So, und das gleiche Position wieder. Ich habe immer
101 gute Noten gehabt, sie hat mich in Deutsch fertig gemacht. Die hat schon wieder angefangen,
102 wie Deutschkenntnisse, nein also, es war halt Diskriminierung habe ich da gespürt, als sie
103 gesagt hat. Privat, also aus ihren privaten Leben. Ja, neben ihrer Wohnung hat irgendein
104 Hochzeitsalon von Türken geöffnet und jede Woche nennen die es dort immer Urlaub, und sie
105 versteht das nicht, in was für einem Land leben wir. Und da habe ich gemerkt, okay, sie hat, sie
106 hat schon einen Hass.

107 I: Okay.

108 G: Ja, da habe ich das Gefühl gehabt, dass die halt, sie hat immer wieder so Beispiele von
109 Ausländern immer wieder gebracht. Habe das Gefühl gehabt, sie mag mich nicht. Und ich habe
110 das Gefühl auch gespürt, ich bin eine, die eigentlich nur ruhig war, die jetzt nicht viel auffällig
111 war usw. aber ich hab das gespürt, dieses Gespür gehabt dafür, dass sie, dass sie mich nicht
112 mag. Ja, und ich hatte sie glaub ich in zwei Fächern. Und bei beiden Fächern hatte ich schlecht
113 Note, egal was ich gemacht habe. Ich habe mich angestrengt, ich habe wieder gelernt. Ich bin
114 verrückt, die Bücher gelesen, die sie uns gegeben haben. Und ich habe mich immer versucht zu
115 Wort zu melden. Egal was ich gesagt habe für eine Interpretation und die Bücher, hat sie immer
116 mich schlecht, also nein meine Antwort nicht akzeptiert. Sie hat es nicht akzeptiert. Und am
117 Ende hat sie dann. Sie ist dann, sie wäre dann in Pension gegangen. Ende der Schule hat sie dann
118 gefragt: „Und was habt ihr vor?“ Also Zukunft, weil sie ist ja schon siebte Klasse und nächstes
119 Jahr ist man achte Klasse. Hat sie dann vor allen. Hat sie halt jeden gefragt, was wollte sie
120 machen. Und sie, einige arbeiten, einige was weiß ich was anderes. Einige Studium. Und als
121 sie dann mich gefragt hat, bei den anderen hat sie nie was gesagt. Als sie mich dann gefragt hat:
122 „Was willst du machen?“ Habe ich gesagt: „Ich möchte studieren“. Hat sie gemeint: „Du
123 studieren? Ich glaube nicht, dass du es schaffst“. Das hat sie vor allen gesagt auch.

124 I: Und haben Sie Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die Vorgabe von Noten gemacht?

125 G: Ja es waren schlechte Noten, und danach hatte ich keine Motivation mehr. Ich weiß noch,
126 ich erinnere mich, wo ich in diese siebten Klasse war, wo es mir schlecht gegangen ist, obwohl
127 ich in der dritten, der vierten Klasse, wo ich dann diesen einen guten Lehrer hatte, wo ich den
128 Klassenvorstand hatte, war ich Schulbeste, äh Klassenbeste. Ich habe eine Auszeichnung
129 bekommen, ich bin Klassenbeste, ich habe fast überall nur gute Noten. Dann komme ich jetzt
130 plötzlich von Urguten Noten in die siebte Klasse und alles geht den Bach runter. Diese
131 Professorin hat mir fünfer gegeben, egal was ich gemacht habe. Und in zwei Noten hatte ich
132 sie, und dann habe ich aufgegeben. Ich habe dann so aufgegeben, dass ich dann die anderen

133 Fächer auch nichts mehr gemacht habe. Ich wollte nicht mehr in die Schule gehen. Ich erinnere
134 mich, ich bin der Frühe aufgestanden, und jedes Mal ist mir schlecht gewesen. Ich musste
135 erbrechen, ich hatte immer so ein. Man, ich habe es nicht verstanden. Ich habe immer erbrechen
136 müssen, wurde Urblass und hatte immer so ein Kollaps. Und das ist lange gegangen. Jedes Mal
137 in der Frühe. Jedes Mal in der Frühe war mir schlecht. Im Nachhinein, im ganz späteren
138 Nachhinein, habe ich verstanden, dass das alles psychisch war, weil ich mich so sehr vermieden
139 habe, in die Schule zu gehen. Ich wollte diese Professorin nicht. Es hat mich psychisch fertig
140 gemacht. Ich habe gemerkt, meine Noten werden schlechter, ich habe gemerkt, ich will in
141 anderen Fächern mache ich auch nichts mehr. Ich habe aufgegeben, weil ich egal was ich
142 mache, es bringt eh nichts. Egal, wie sehr ich mich anstrengte, es bringt nichts. Ich hatte
143 Supernoten und plötzlich bin ich in einer Klasse und bin Urschlecht. Und da habe ich gesehen,
144 und da haben meine Eltern glaube ich auch reagiert, dass es mir psychisch schlecht war. Ich
145 war Urdünn. Ich habe auch abgenommen, weil ich jeden Tag erbrochen habe. Ich habe nichts
146 mehr gegessen, es hat mich psychisch auch Dings gemacht, dass dann ich von einer Cousine
147 gehört habe, dass es ein Gymnasium gibt, das gut ist, und ich habe Gymnasium gewechselt.

148 I: Verstehe. Wie hat sich Ihrer Meinung nach Ihre erlebte Diskriminierungserfahrung in der
149 Schule auf Ihre Schulleistung ausgewirkt?

150 G: Habe einfach gegangen bin ich, gekündigt. Weil sie hat gesagt, ich schaffe es eh nicht. Ich
151 schaffe das Gymnasium nicht. Ich schaffe nicht einmal Matura. Und ich habe das Gefühl
152 gehabt, das stimmt, ich schaffe es nicht. Und dann habe ich Gymnasium gewechselt.

153 I: Verstehe

154 G: Da, diesen Gymnasium. Hatte ich super, wirklich nette Professorinnen und ich hab dann
155 plötzlich wieder gute Noten, ich habe angefangen gute Noten zu haben, und in Deutsch habe
156 ich sogar maturiert, mit einer zwei.

157 I: Heißt das, Sie sind auch von Lehrerin schlecht diskriminiert? Und in welcher Form?

158 G: Ja, von der Lehrerin. Das sieht man halt, wie unterschiedlich das ist. Ich habe zuerst wirklich
159 gedacht ich bin schlecht in Deutsch usw. Und ich hatte wirklich Panik in der neuen Schule. Ja,
160 im neuen Gymnasium. Da habe ich ja maturiert, da habe ich wirklich Panik gehabt, und dann
161 habe ich Bücher wieder, so interpretieren, ich liebe interpretieren, und da habe ich wirklich
162 angefangen, gute Interpretationen zu schreiben. Und die hat mir immer gute Noten gegeben:

163 I: Verstehe.

164 G: Und das ist eine Deutschprofessorin, die gesagt hat, du bist schlecht. Und das ist halt so, das
165 hat ja nicht viel geändert. Ich komme ja von einem Dings in eine andere Schule und eine
166 Lehrerin sagt das, und die sagt das. Und sie hat mich so dazu geführt, diese Diskriminierung,
167 dass ich nichts mehr gegessen habe, dass ich alles aufgegeben habe plötzlich. Ich liebe Chemie.
168 Ich habe in Chemie Matura, Dings maturiert. Ich habe Chemie Schularbeiten geschrieben. Ich
169 habe sogar bei Chemie aufgegeben. Ich habe nicht mehr gelernt, ich habe aufgegeben. Es ging
170 mir nicht gut. Es ging mir psychisch nicht gut. Ich hatte keine Kraft mehr, ich wollte nicht mehr
171 in die Schule, ich habe jeden Tag in der Frühe erbrochen.

172 I: Wurden Sie beispielsweise von Lehrerinnen oder von Schulkolleginnen schlecht behandelt,
173 da Sie Türkin sind?

174 G: Weil ich war keine, ich war kein cooler Typ ja, weil ich es finanziell halt nicht vieles leisten
175 konnte, und das ist, du bist dann automatisch nicht mehr cool ja. Die sind dann auch
176 untereinander. Du hast andere Kultur. Die gehen fort, ich kann nicht fortgehen. Das war halt
177 eine Zeit, wir kommen, ich komme aus einer anderen Religion. Da hat, war die Akzeptanz
178 wirklich nicht für mich da. Und ich war immer eher die Ruhige und, und, und, und ich war halt
179 nicht, sie haben mich halt nicht in ihre Gruppe genommen. Ich war halt nicht die Coole. Aber
180 ich, so diskriminiert von Schülern im Sinne von erinnere ich mich nicht wirklich daran.
181 Vielleicht war es mir nicht so wichtig. Ich mein es hat mich schon beeinflusst, aber es war mir
182 nicht so wichtig. Wich[...], was mich mehr fertig gemacht hat, war die Schule, weil ich von
183 meinen Eltern immer wieder dieses, dieses gelernt habe, mein Vater ist ja, hat im Bau
184 gearbeitet, meine Mutter als Putzkraft und jedes Mal: „Studiere! Mach was aus deinem Leben!
185 Lerne! Lerne!“, Studie, Schule war, wär wichtig für meine Eltern. „Und ende nicht wie wir!“.
186 Deswegen hatte der Stellwert Schule sehr hohen, also Schule hatte einen sehr sehr, also Bildung
187 hatte einen sehr sehr hohen Stellenwert gehabt bei uns. Und das hat mich mehr fertig gemacht,
188 also.

189 I: Und wie sind Sie mit der Diskriminierung in der Schule umgegangen? Also und außerhalb
190 Schule umgegangen?

191 G: Ja, Mir ging es nicht gut, psychisch ging es mir nicht gut.

192 I: verstehe

193 G: Ich habe angefangen nichts mehr zu essen. Ich war sehr sehr dünn. Man hat mich damals
194 sogar gehänselt. Die Schüler hat mich, weil ich, weil ich so dünn geworden bin gehänselt. Wie
195 keine Ahnung, Schüler können wirklich gemein sein. Sie haben mich genannt, wie haben sie

196 mich genannt? „KZ-Opfer“, weil ich so dünn war. Oder keine Ahnung „Bohnenstange“, ja. Ich
197 war sehr sehr dünn, aber ich habe psychisch auch nichts mehr gegessen, weil ich jeden Tag
198 wirklich auch erbrochen habe. Ich hatte kein Appetit mehr, es hat mich [...] im Nachhinein
199 habe ich das erfahren, dass es alles psychisch war. Ich dachte es liegt an meinem, irgendwas
200 Gesundheitliche, meine Mutter hat mir immer versucht. Sie hat mich, sie hat mir immer
201 Vitamine gekocht, Vitamine mich, mich vollgepumpt mit Vitaminen, weil sie gedacht hat, da,
202 dass da mir was fehlt, aber es war alles psychisch.

203 I: Okay, verstehe. Und welche Unterstützung hätten Sie in der Schulzeit gewünscht?

204 G: Ich hatte ja eine Zeit Unterstützung ja, wo ich dann sitzengeblieben bin, und danach hatte
205 ich eine Zeit lang von der zweiten, dritten, vierten, fünften, sechsten Klasse sind es fünf Jahre
206 hatte ich gute Professoren, die mich extrem unterstützt haben. Der Deutschprofessor hat mich
207 sehr gut unterstützt. Die Englischlehrerin war streng, sehr sehr, alle hatten Angst vor ihr. Aber
208 sie war, pädagogisch hat sie ihre, sie hat uns wirklich viel beigebracht. Das war eine tolle
209 Unterstützung, weil der Lernwille war ja da, ich wollte extrem lernen. Ich habe immer
210 mitgemacht. Und diese Professoren haben mich unterstützt. Aber die anderen, wo schon von
211 Anfang an gesagt hatten: „Aus dir wird nichts“, habe ich aufgegeben.

212 I: Verstehe, und glauben Sie, dass Diskriminierungserfahrung, die in der Schule erlebt wurden,
213 Auswirkungen auf Ihre, Ihr weiteres Leben haben? Inwiefern?

214 G: Ja ich habe, ich habe trotzdem studiert ja. Und ich habe halt auch Studium gut abgeschlossen.
215 Also gut abgeschlossen auf jeden Fall. Ja natürlich, weil ich jedes Mal mehr machen musste.
216 Ich habe immer das Gefühl gehabt, ich bin Ausländerin, deswegen ist es so. Wenn es zum
217 Beispiel im Studium Gruppenarbeiten gegeben hat, und ich habe dann gesehen, da kommen die
218 Schüler nicht zu mir und haben gleich Gruppen gebildet und ich sehe aus wie eine Ausländerin,
219 sieht man ja auch an meiner, an, an meiner, an meinem Aussehen auch.

220 I: Verstehe

221 G: Haben, sind sie nicht gekommen und ich bin automatisch davon ausgegangen, okay ich weiß
222 sie wollen mich nicht, weil sie denken, halt ich bin Ausländerin, ich kann eh nichts. Ich kann
223 vielleicht nicht so gut Deutsch. Ich habe immer das Gefühl gehabt, ich muss mich beweisen.
224 Und ich habe immer mehr gemacht. Studium auch. Ich habe mich immer beweisen müssen.
225 Auch wenn Präsentationen waren, ich habe alles vorbereitet, ich habe alles gemacht. Ich habe
226 es niemanden mehr überlassen. Ich wollte auch einmal sagen: „Gut, die anderen sollen mal was
227 machen“, und ich würde immer weniger machen, aber nein. Ich habe immer mehr gemacht,

228 mehr gemacht. Mehr gemacht, als die anderen. Weil ich Angst hatte wahrscheinlich. Weil ich
229 Angst hatte wieder gleich zu behandelt zu werden.

230 I: Okay verstehe, und welche Rolle haben Diskriminierungserfahrungen bei Bildungs und
231 Bildungsentscheidungen gespielt?

232 G: Na, ich glaube schon, dass es wichtig ist ja, weil ich hätte auch aufgeben können. Hätte ich
233 nach diesen Sach[...], nach dieser Sache die sieb[...] wo ich das auch diese Klasse wo ich so
234 behandelt wurde, hätte ich das Gymnasium voll verlassen, und nicht in eine andere Schule
235 gegangen. Und da war auch nur, weil meine Cousine gesagt hatte, die Schule ist gut. Hätten sie
236 das nicht gemacht, hätte ich aufgehört. Und hätte vielleicht nie studiert, und ich weiß nicht, wo
237 ich jetzt wär. Vielleicht Leere, vielleicht auch nicht. Vielleicht auch ohne Ausbildung, ohne
238 Matura. Was kann man jetzt schon ohne Matura machen? Mittlerweile ist ja Matura nicht mal
239 so viel Wert ja. Mit Arbeit finden mit Matura ist schon jetzt schwierig. Ja, stell dir vor, wenn
240 ich es nicht gemacht hätte, wenn ich nicht studiert hätte, wär ich jetzt nicht hier, wo ich jetzt
241 bin.

242 I: Okay.

243 G: Und ich hätte hundert Mal aufgehört. Weil ich war psychisch nicht mehr in der Lage, in die
244 Schule zu gehen. Es war eher die Unterstützung der Familie. Wär die Familie nicht da, hätte
245 ich Stud[...], ich hätte Schule auch verlassen.

246 I: Besonders Ihre Cousine.

247 G: Ja [...]

248 I: Hat sie Ihnen diesbezüglich geholfen?

249 G: Ja, sie hat gesagt: „Meine Schule ist gut, komm her“. Ich bin auch dann.

250 I: Okay. Und, welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen, um Diskriminierung in, in
251 Bildungseinrichtungen, in der Zukunft zu begegnen?

252 G: Welche Maßnahmen [...]. Mehr, also wenn jemand kommt, der wirklich sich schwertut in
253 Deutsch, mehr Verständnis. Ich zeig[...], ich erinnere mich an einen Professor. Ich mein, ich
254 denke immer, wenn ein Mensch was kann, ja, und es scheitert an der Sprache allein, sollte man
255 hinter die Kulissen schauen und nicht nur an das, was geschrieben ist, oder die Sprache. Weil
256 wenn du studierst, brauchst du vielleicht, Deutsch fürs Thema braucht man Sprache ist klar ja,
257 aber es sollte keine, keine fünfer für Erörterungen oder Bestimmtes weiß ich nicht was, also

258 ich, ich denk einmal ich habe einen Professor gehabt und bei ihm hat man ja Masterarbeit oder
259 Bachelorarbeit schreiben können, und bei der Bachelorarbeit hat er gesagt, jedes Mal, er zeigt
260 bei Menschen, die kein Migrationshintergrund haben, schaut er nicht so sehr auf die
261 Rechtschreibfehler, und ich fand das sehr toll, dass er diese Toleranz hat zu zeigen, da schaut
262 er nicht auf die Rechtschreibfehler, sondern er schaut auf den Inhalt, wie und was genau
263 geschrieben worden ist, und das ist doch wichtiger oder nicht? Die Zusammenhänge verstehen
264 usw. Und Menschen, die sich halt schwertun, kann man ja untereinander reden. Wie kann man
265 das verbessern, du bist ja Pädagogin, du bist ja ausgebildet dafür. Gib ihnen Hausaufgaben, gib
266 ihnen andere Hausaufgaben. Gib ihnen die Möglichkeit. Das hat dann ja einer meiner
267 Professoren ja gemacht. Er hat mir gesagt: „Erzähl mir, wichtig ist, dass du das Verständ[...],
268 also er hat mir Bücher, verschiedene andere Bücher gegeben. Es gibt, es gab eine Bibliothek,
269 Schulbibliothek. Er hat gesagt: „Geh dort hin, hol dir das, mach das zu Hause. Lese diese
270 Bücher“. Und der hat auch, das sind Aufgaben gewesen, die er nicht allen gegeben hat, sondern
271 die hat er nur speziell mir gegeben, aber die haben mich unterstützt, und die haben mir geholfen,
272 dass ich mein Deutsch verbessert habe in dieser einen Zeit in diesen fünf Jahren.

273 I: Okay verstehe.

274 G: Also individuelle Betreuung. Das ist die Antwort. Was die Schüler brauchen, sind
275 individuelle. Und nicht 25 Schüler die gleiche Hausaufgabe, sondern genau auf den, was
276 braucht der. Weil ich habe nicht das gebraucht, was die anderen schon gemacht haben. Ich habe
277 das gebraucht, was der Professor mir selber gegeben hat, das hat er den anderen nicht gegeben,
278 mir. Das ist, was wir brauchen.

279 I: Okay. Dann meine letzte Frage. Was würden Sie Personen, die Diskriminierung-Erfahrung
280 machen sonst noch mitgeben?

281 G: Nicht aufgeben.

282 I: Nicht aufgeben.

283 G: Nicht aufgeben. Hätte ich aufgegeben, wäre ich jetzt nicht da, wo ich jetzt bin. Nicht
284 aufgeben. Es ist schwierig, man gibt immer mehr, aber man soll nicht [...] es gibt auch gute
285 Menschen, es gibt auch Menschen, die dich unterstützen. Und Lehrerinnen, die dich
286 unterstützen. Vielleicht bin ich jetzt auch eine Lehrerin, die genauso in diesem Punkt ansetzt
287 und denen besonders hilft, die es Hilfe brauchen. Und deswegen bin ich auch
288 Sonderschullehrerin.

289 I: Okay, und wollen Sie auch was dazu sagen?

290 G: Ja, ich denke mal, egal auch wenn es sogar ein Sonderschullehrer [...] Schüler ist ja, der sich
291 schwertut beim Lernen. Es sind ja Jugendliche, die ich betreue jetzt grade, die eine
292 Lernschwäche haben. Selbst die haben die Möglichkeit, weiter im Leben zu kommen. Da schaut
293 man nicht auf die Hautfarbe, auf die [...], man kann ja diskriminiert werden auf vielerlei Gründe
294 ja, und da schaut man nicht auf die Hautfarbe, da schaut man nicht auf das, was er sprechen
295 kann, oder die Sprache, sondern und oder das, was er lernen kann. Ja dann ist er halt schwächer
296 in bestimmten Fächern oder so. Aber, aber er kann es, sie können es und da dran glaube ich.
297 Und es gibt auch Erfolge und das ist gut.

298 I: Okay. Und danke, dass Sie sich Zeit genommen haben.

12.3.3 Interviewpartnerin Sibel

1 I: können Sie mir bitte von Ihrer Schulzeit in Wien erzählen?

2 S: Ja, also grundsätzlich kann ich sagen, dass ich eine schöne Schulzeit gehabt habe. Ich habe
3 eine, als ich in der Volksschule war, hatte ich eine wundervolle Volksschullehrerin, die auch
4 mehr oder weniger der Grund gewesen ist, warum ich mich für den Lehrberuf danach
5 entschieden habe. Sie war eine Person, der der Zusammenhalt etwas wichtig gewesen ist. Und
6 an meine Volksschulzeit erinnere ich mich wirklich sehr gerne zurück. Anschließend bin ich an
7 einen Gymnasium gekommen, wo ich auch acht Jahre gewesen bin. Da habe ich auch maturiert
8 an der Schule. Und muss sagen, dass ich grundsätzlich mich sehr gerne an meine Schulzeit
9 erinnere. Aber natürlich gab es auch einiges, die nicht so schön gewesen sind und die mich bis
10 also bis jetzt noch eigentlich teilweise belasten, weil ich einfach finde, dass ich damals nicht so
11 reagiert habe, wie ich es mir gewünscht hätte. Aber ich glaube, das hat auch mit der Tatsache
12 zu tun, dass ich jetzt in einem Alter bin, wo ich einfach viel mehr, wie soll ich sagen, nicht nur
13 Erfahrung, aber auch Selbstvertrauen habe einfach anders reagieren zu können. Und ja, also,
14 aber grundsätzlich kann ich sagen, dass meine Schulzeit eigentlich eine schöne gewesen ist, an
15 die ich mich gerne zurückerinnere.

16 I: Und haben Sie in Ihrer Schulzeit Selbsterfahrung mit Diskriminierung erlebt?

17 S: Ich muss sagen, ich bin in einer sehr privilegierten Schule gewesen, also ich war an einer
18 Schule, wo, an einem Gymnasium, wo der Standard eigentlich sehr hoch gelegt gewesen ist.
19 Aber ich musste leider auch Diskriminierungserfahrung diesbezüglich machen. Meistens waren
20 es einfach Kommentare, die hauptsächlich von Lehrkräften gekommen sind und das hat mich
21 als junge Person die selbst, eben damals schon gewusst habe, dass ich Lehrerin werden möchte,
22 sehr verletzt und in weiterer Folge auch beschäftigt und ja, also leider musste ich Erfahrungen
23 machen, ja.

24 I: Und können Sie bitte ein Beispiel nennen, wo, oder und wie Sie Diskriminierung aufgrund
25 Ihrer Herkunft erlebt haben?

26 S: Ja, sehr gerne. Also, etwas woran ich mich wirklich sehr gut erinnern kann, ist mein
27 Deutschunterricht. Ich habe, bis ich maturiert habe, gedacht, dass ich nicht gut deutsch reden
28 kann, weil meine Deutschlehrerin beide, sowohl die aus der Unterstufe als auch die aus der
29 Oberstufe mir das Gefühl vermittelt haben, dass ich nicht gut bin. Und die Begründung war
30 immer. Ja, es ist doch meine Zwiesprache. Es ist eh klar, dass ich es nicht so gut sprechen kann,
31 wie meine österreichischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Und das haben die

32 Mitschülerinnen und Mitschüler auch teilweise wirklich so geäußert, also solche Kommentare
33 wie: „Ja, es ist eh klar, dass du das nicht kannst“, oder „dass du das nicht so gut kannst“, und
34 das, das vor der ganzen Klasse gewesen. Es hat mich halt damals sehr verletzt. Und auch in
35 Latein hat eine, mein Lateinlehrerin damals in der Unterstufe immer wieder solche
36 Bemerkungen gemacht, dass es eh verständlich ist, dass ich nicht so gut bin, wie meine
37 österreichischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Und das finde ich auch sehr überraschend,
38 weil wir hatten auch Mit[...], also ich hatte Mitschülerinnen und Mitschüler, die anderer
39 Herkunft waren, also ich hatte zum Beispiel eine kroatische Mitschülerin oder auch andere.
40 Und da war das irgendwie nie so Thema, obwohl wir eigentlich grundsätzlich ähnliche Noten
41 gehabt haben. Und das fand ich immer sehr, ja interessant.

42 I: Haben Sie Diskriminierungserfahrung in Bezug auf die Vorgabe von Noten gemacht?

43 S: Gott sei Dank eh nicht.

44 I: Wie hat Sie Ihrer Meinung nach Ihre erlebte Diskriminierungserfahrung in der Schule auf
45 Ihre Schulleistung ausgewirkt?

46 S: Ja, ich muss ehrlich gestehen, ich hatte den Deutschunterricht gehasst. Aufgrund meiner
47 Lehrerin und ständig diese Aussage, dass ich es doch nicht so, also niemals so gut können werde
48 und dass sie das immer impliziert hat, hat dazu geführt, dass ich mich wirklich vom
49 Deutschunterricht gefürchtet habe. Ich war wirklich der festen Überzeugung, bin ich danach in
50 anderen Kreisen verkehrt habe, wo man mir das andere belehrt hat, habe ich wirklich geglaubt,
51 ich kann einfach kein Deutsch, und ich war der festen Überzeugung, dass es doch normal ist,
52 dass ich kein Deutsch kann. Und ich habe mich vor der deutschen Sprache gefürchtet und
53 allgemein vom Deutschunterricht und habe nie wirklich diese Connection zu dieser Sprache
54 aufbauen können und jetzt, wenn ich es mir jetzt so anschau, sechs Jahre nachdem ich
55 maturiert habe, da kann ich feststellen, dass ich viele Serien einfach auf Deutsch anschau, weil
56 ich einfach die Sprache so mag. Und jetzt weiß ich auch, dass ich es kann. Aber mir war es
57 wirklich so, dass ich eine gewisse Abneigung, einer kompletten Sprache gegenüber entwickelt
58 habe, was natürlich sehr schade gewesen ist.

59 I: Und gibt es konkrete Diskriminierungserfahrung von denen Sie besonders betroffen waren?

60 S: Ja, wie soeben gesagt, also diese Erfahrungen mit, dass ich diese Sprachen eben nicht, nicht
61 könne, das hat mich eigentlich schon sehr geprägt und wie gesagt auch verletzt und wenn ich
62 an meine Schulzeit zurückdenke, muss ich feststellen, dass das so Ereignisse waren, wo ich mir
63 wünsche, dass ich nochmal zurückreisen könnte, um einfach sagen zu können, dass das eine

64 mit dem anderen überhaupt nichts zu tun hat. Nur, weil meine Muttersprache eine andere ist als
65 Deutsch und Englisch nicht meine zweite Sprache ist, sondern meine dritt[...], zweite
66 Fremdsprache oder eigentlich meine zweit[...] erste Fremdsprache heißt das ja noch lange
67 nicht, dass ich es nicht kann. Und, ja grundsätzlich andere Diskriminierungserfahrung abgesehen
68 von Kommentaren hatte ich zum Glück nicht. Also, so auf Schulbasis hatte ich es nicht. Es
69 waren hauptsächlich Lehrkräfte, die diese Diskriminierungserfahrungen auf mich projiziert
70 haben. Obwohl wenn ich jetzt so nachdenke, kann ich mich auch an einen Kommentar von
71 einem Physiklehrer von mir erinnern, der sich darüber lustig gemacht hat, über die
72 Gebetsteppiche, die man ja als Muslim und Muslime hat. Und, also das hat mich auch sehr
73 betroffen. Wenn ich so jetzt nachdenke, und das, das war dann auch immer so, also jetzt
74 vielleicht nicht kulturell gesehen aber religiös gesehen, habe ich dann immer wieder
75 Kommentare gehört: „Und ja, wie ist es mit dem Kopftuch so bei euch? Musst du das dann
76 irgendwann tragen?“ Dann war das auch so, weißt du eigentlich, wie man ein Kopftuch sich
77 umbindet?“ Und solche Sachen. Und das ging dann auch nicht nur von meinem Lehrer aus
78 teilweise, sondern auch von den Mitschülerinnen und Mitschüler. Ich weiß gar nicht, ob sie das
79 bewusst schlecht, also, also bewusst gemacht haben und gewusst haben, was sie mir damit
80 antun. Aber es war irgendwie so, als müsste ich die Botschafterin meiner eigenen Kultur und
81 Religion sein. So, als müsste ich alle repräsentieren, obwohl es ja nicht der Fall ist. Jeder, der
82 diese Religion ist, ist ja anders und, und mir wurde halt immer das Gefühl vermittelt, ja, oder
83 auch solche Sachen wie: „Ja, du bist anders“. Das war ja immer so: „Ja, alle anderen sind
84 schlecht, aber, aber du bist anders. Du bist eh gut“. Und dann habe ich mir immer Sachen
85 anhören können. Und immer hieß es dann. Das, was mich auch immer sehr geärgert hat. Es
86 hieß immer: „Ah, deine Landsleute“. Und da habe ich mir auch immer die Frage gestellt, was
87 ist überhaupt meine Landsleute? Sind damit jetzt die ganzen Türken gemeint? Sind damit
88 Österreicher gemeint? Sie wissen ja eigentlich gar nicht, wie ich mich fühle. Und da wurde
89 dann immer so darauf losgegangen. Und dann hieß es natürlich, nachdem man sich schlecht
90 geredet hat, hieß es dann: „Ah, aber du bist anders.“ Und das war dann irgendwann so. Das hat
91 mich dann immer so betroffen gemacht, weil ich irgendwie nie verstehen konnte, warum ich
92 jetzt anders bin, und ich habe auch nicht verstanden, worum es auf sie losgegangen wird, weißt
93 du. Und das, das hat, hat mich auch. Oder auch das mit dem Schweinefleisch. Es gab immer
94 dann so, so Kommentare, dann hieß es dann so: „Hmm, Schweinebraten, viel das musst du auch
95 mal kosten“ oder so. Obwohl sie genau gewusst haben, dass ich das nicht esse. Und das war
96 dann auch irgendwie, ja, hat mich einfach sehr getroffen.

97 I: Verstehe. Und von wem genau ging die Diskriminierung aus und in welcher Form?

98 S: Also, auf jeden Fall würde ich sagen von meinen Lehrkräften. Gott sei Dank eh nicht von
99 allen, aber von vielen. Also von einigen, würde ich jetzt mal behaupten. Teilweise wie gesagt
100 von meinen Mitschülern, obwohl ich ein sehr gutes Verhältnis zu denen gehabt habe. Und ich
101 kann noch sehr froh sein, dass es, also froh unter Anführungszeichen, dass es hauptsächlich
102 verbale Äußerungen waren, die mich einfach, dennoch sehr verletzt haben und es war eben auf,
103 nicht auf meine Person gerichtet aber eben auf meine Kultur als Türkin, aber auch auf meine
104 Religion vor allem. Das waren auch etwas, oder auch meine Sprache, dass ich deswegen es
105 nicht beherrschen kann oder wie auch immer.

106 I: Und wurden Sie beispielsweise von Lehrerinnen oder von Schulkolleginnen schlecht
107 behandelt, da Sie Türkin sind?

108 S: Also, ich weiß nicht, ob man das so pauschal sagt, aber dass ich teilweise benachteiligt
109 wurde, das stimmt so. Einfach weil, aus der Tatsache heraus, weil man von manchen, manche
110 waren wirklich der festen Überzeugung, dass ich einfach nicht genug bin, oder dass ich einfach
111 nicht so viel leisten kann wie die anderen, einfach weil ich durch meine Sprache und meine
112 Kultur das so beschränkt oder eingegrenzt bin. Und das war dann schon so, dass mich das sehr
113 sehr mitgenommen hat und da war es wirklich so, und wie gesagt, das muss ich jetzt nochmal
114 unterstreichen, weil mir das einfach, ich weiß nicht, auf dem, auf dem Herzen liegt: Ich hatte
115 Kolleginnen in der Schule, wir hatten nicht sehr viele Migranten. Also Leute mit
116 Migrationshintergrund in unserer Schule. Aber wir hatten dennoch welche. Und da gab es
117 welche mit rumänischen Migrationshintergrund, wir hatten welche mit kroatischen oder
118 allgemein ex-jugoslawischen Hintergrund. Und ich hatte das Gefühl, das ist natürlich meine
119 subjektive Wahrnehmung, dass das bei denen nicht so stark thematisiert wurde wie bei mir.
120 Und ich weiß gar nicht, womit das zu tun hat, weil ich grundsätzlich auch sehr viel leisten
121 konnte. Aber bei mir war das irgendwie anders und ich weiß nicht, ob das dieses Religionsfaktor
122 ist, weil alle hatten ja doch dieselbe Religion Christentum und so. Aber ich, wie gesagt, ich
123 weiß es nicht, aber das war halt meine Vermutung, dass das, dass ich nicht nur kulturell anders
124 bin, weil ich Türkin bin, sondern gleichzeitig auch religiös anders bin und, ja damit hatte ich
125 schon [...]

126 I: Und wie sind Sie mit der Diskriminierung in der Schule umgegangen, und außerhalb Schule?

127 S: Ja, also es war schon so, wie gesagt, dass ich mich vor bestimmten Fächern, vor bestimmten
128 Lehrern einfach gefürchtet habe und das, obwohl ich eine sehr, das muss ich jetzt, ich weiß
129 nicht, ob das eingebildet klingt aber, ich war normalerweise eine sehr gute Schülerin und war
130 wirklich sehr bestrebt, dass ich alles, was ich mache, gut mache. Aber ich habe da das Gefühl

131 schon vermittelt bekommen, dass egal was ich leiste, es eh egal ist, weil ich kann ja nicht
132 ändern, wer ich bin. Und im Endeffekt ist es ja, dass sie meine Misserfolg auf diese Person, auf
133 mich als Person zurückgeführt haben, hat dazu geführt, dass ich, wie gesagt, viele Fächer
134 einfach geschaut habe, dass ich unsichtbar werde. Dass ich einfach nicht mehr so viel aufzeige,
135 dass ich nicht mehr auffalle. Damit, ja alles glatt läuft und damit ich nicht wieder zur
136 Zielscheibe werde. Und das hat mich sehr geprägt, weil ich eigentlich eine sehr extrovertierte
137 Person bin und immer, eigentlich sehr präsent in der Klasse bin. Aber da habe ich mich wirklich
138 sehr stark zurückgezogen. Und ich kann froh sein, dass ich auch sehr viele Lehrkräfte hatte, die
139 mich in dem, was ich gemacht habe, bestärkt haben. Und dass ich halt von zu Hause einen sehr
140 guten Halt bekommen habe, so dass sich meine schulische Laufbahn, eigentlich nicht so stark
141 verändert hat, was bei vielen anderen doch der Fall ist. Also das sehe ich schon. Ganz viele
142 Leute, die, weil sie halt ständig Diskriminierungserfahrungen machen, auch sich immer weiter
143 aus diesem Bildungs- sage ich mal, Bildungsweg zurückziehen. Und das finde ich halt sehr
144 schade. Und da kann ich wirklich froh sein, dass ich halt so wichtige Grundpfeile wie meine
145 Familie oder andere Lehrkräfte hatten, die mich aufgebaut haben, sodass das bei mir nicht der
146 Fall gewesen ist.

147 I: Verstehe. Und welche Unterstützung hätten Sie sich in Schulzeit gewünscht?

148 S: Also es ist, finde ich, sehr schwierig, diese Frage zu beantworten. Aber was ich auf jeden
149 Fall finde, ist, dass die Lehrkräfte einfach teilweise viel zu viel Macht haben. Und dass man
150 vielleicht eine Anlaufstelle braucht, wo man sagen kann. Und ja, wie gesagt, also ich hätte mir
151 auf jeden Fall gewünscht, dass man vielleicht eine Anlaufstelle hätte, wo man sagen kann:
152 „Okay, da kann ich mir auch externe Unterstützung holen“. Vor allem institutionell hätte ich
153 mir das auch gewünscht, weißt du. Wenn du, wenn du jemanden hast, wo du sagen kannst, okay
154 da gehe ich jetzt hin und da kann ich irgendwie Hilfe bekommen. Das wäre wünschenswert
155 gewesen. Die Schule war hinsichtlich dessen eigentlich total schweigsam und hat sich da
156 eigentlich überhaupt nicht eingemischt. Und was ich mir auch sehr gewünscht hätte, und das
157 das tut mir so wirklich weh, dass ich auch von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern
158 einfach keine Unterstützung diesbezüglich erhalten habe. Also solche Kommentare, wenn
159 Leute darauf irgendwie verpönt reagiert hätten und gesagt hätten „Was ist das eigentlich für
160 eine Aussage, das ist eigentlich ein Rassismus“, gleichzusetzen Diskriminierung,
161 gleichzusetzen, dann hätte ich mich einfach gestärkt gefühlt, und hätte vielleicht auch die Mut
162 gehabt, selbst mich dagegen zu wehren, zu sagen: „Okay, nein das, oder diese Aussagen sind
163 nicht in Ordnung“. Aber auch das habe ich leider nicht erhalten. Und das finde ich eigentlich
164 sehr schade. Und, ja wie gesagt auch bei meinen Lehrkräften hätte ich mir einfach gewünscht,

165 dass die gewusst hätten, okay diese Aussagen sind nicht in Ordnung und ich könnte eventuell
166 Ärger dafür bekommen, oder es werden, es würden Konsequenzen geben. Aber dadurch, dass
167 du das nicht hast, hatten sie eigentlich freie Laufbahn. Die hatten tun und lassen können, was
168 sie wollen, und es hat sich einfach nichts geändert. Danach hätte ich es mir natürlich auf der
169 persönlichen Ebene sehr gewünscht, durch meine Freu[...], Freunde und Mitschüler, aber auch
170 auf der institutionellen Ebene. Sodass man vielleicht da eingegriffen hätte.

171 I: Okay, glauben Sie, dass Diskriminierungserfahrung, die in der Schule erlebt wurde,
172 Auswirkungen auf Ihr weiteres Leben haben? inwiefern?

173 S: Also ich kann, wie gesagt, froh sein, dass ich eben diese Unterstützung hatte und es meine
174 Laufbahn eigentlich vervollständigt hatte, so wie ich es mir gewünscht habe, aber ich kann jetzt
175 aus der Lehrerinnenperspektive nur sagen, dass mich das sehr stark geprägt hat und ich insofern
176 sensibilisiert wurde, weil, weil ich jetzt weiß, was es heißt. Und es ist für mich sehr traurig zu
177 sehen: Ich bin Lehrerin an einer Mittelschule und ich habe Kolleginnen, die im
178 Konferenzzimmer immer wieder noch rassistischen, also rassistische, diskriminierende
179 Bemerkungen abgeben und ich finde, dass viele, also ich habe schon von Mitschülerinnen und
180 Mitschülern mitbekommen, dass sie dann sagen, ja und und die Schule, also dass das auf die
181 Schule projiziert wird, dass diese inst[...], Diskriminierungserfahrungen, die sie machen mit
182 den Lehrkräften, dass das auf die Institution projiziert wird, und dass viele sich dann wirklich
183 aus dem Ganzen zurückziehen, weil sie sagen, ich möchte einfach nicht jeden Tag mit
184 abfälligen Kommentaren irgendwie zu tun haben. Also ich glaube, dass gewiss, für mich zum
185 Glück nicht irgendwelche Unterstützung nicht erhalten habe, aber ich glaube, dass diese
186 Diskriminierungserfahrung einen sehr schwerwiegenden und gravierenden Einfluss auf den
187 Bildungsweg haben. Und das ist, führt ja auch zu weiteren Problemen. Also wenn man
188 Diskriminierung, also wenn man aus dem Bildungsweg draußen ist, dann hat man ja auch mit
189 ganz anderen Problemen zu kämpfen, weil man in Armut versinkt, weil man einfach ganz
190 andere unterschiedliche Sachen. So muss man leider dazu sagen. Und ja.

191 I: Okay.

192 S: Es bleibt zu hoffen, dass sich dieses ändern wird.

193 I: Und welche Rolle haben Diskriminierungserfahrung bei Bildungs- und
194 Berufsentscheidungen gespielt?

195 S: Also, ich wollte eigentlich immer Lehrerin werden. Das habe ich ja eh schon gesagt mit der
196 Volksschule schon. Aber ich finde, durch diese Diskriminierungserfahrungen, wurde ich

197 eigentlich nur darin bestärkt, dass es wichtig wär, dass es auch andere Lehrer gibt. Dass die
198 diese Diversität, die im Klassenraum herrscht auch als etwas Positives sehen. Und die Kinder
199 dabei unterstützt werden. Also ich finde die Wut, die sich teilweise auf meine Lehrerinnen
200 gerichtet hat, hat sich bei mir zu etwas Positivem umgewandelt, in dem es sich gesagt habe,
201 dass ich anders sein möchte. Und dass ich die Fehler, die sie gemacht hat, nicht machen möchte
202 und genau eigentlich anders agieren möchte. Das hat dann wirklich, also ich habe diese
203 negativen Erfahrungen, die ich damals machen konnte, da habe ich geschafft ihnen ins Positive
204 umzuwandeln, so dass ich dem ganzen irgendwie gegenwirken kann.

205 I: Und welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen, um Diskriminierung in
206 Bildungseinrichtungen in der Zukunft zu begegnen?

207 S: Also was ich auf jeden Fall zu v[...] zum Verhindern sehen würde ist, dass auch Lehrkräfte
208 in ihrer Ausbildung darauf sensibilisiert werden. Also ich glaube, nicht das All[...], also ich bei
209 manchen weiß ich, dass es wirklich böse gemacht wurden die Kommentare. Bei anderen
210 weiß ich, dass sie das einfach so hin gesagt haben. Und deswegen würde ich mir eigentlich
211 wünschen, dass in der Ausbildung von den Lehrkräften, das irgendwie thematisiert wird, dass
212 sie einfach auch merken, was das heißt. Ich finde, wenn man diese Migrationserfahrung gar
213 nicht hat, dann dann, dann, und nie diese Erfahrungen gemacht hat, dann weiß man vielleicht
214 gar nicht, wie sehr das einem verletzt und das betreffen kann, was das eigentlich im Inneren
215 einer Person auslöst. Das würde ich mir zum Beispiel wünschen. Ich würde mir natürlich auch
216 auf institutioneller Ebene wünschen, dass es, auch andere Fortbildungen angeboten werden,
217 oder das man einfach irgendwas einrichtet, wo Leute eine Anlaufstelle haben, falls sie mit
218 diesen Erfahrungen konfrontiert werden, dass sie zumindest was haben, wo sie sagen können,
219 okay da kann ich jetzt reden, da kann ich mir Hilfe suchen. Das wäre auch zu wünschen.

220 I: Okay, dann meine letzte Frage. Was würden Sie Personen, die Diskriminierungserfahrungen
221 machen sonst noch mitgeben?

222 S: Das ist finde ich eigentlich eine sehr gute Frage, weil wie gesagt, es finde ich nicht unüblich
223 ist, dass viele Leute Diskriminierungserfahrungen machen. Also ich glaube, ich, das traue ich
224 mich jetzt zu wetten und ich weiß, ich kann es wie gesagt nicht bestätigen. Ich glaube, dass
225 jeder der Migrationshintergrund hat, schon irgendwann einmal mit
226 Diskriminierungserfahrungen, sei es auf verbaler Ebene oder was auch immer ge[...], oder
227 nonverbal oder was auch immer gemacht hat. Und was ich ihnen mitgeben wollen würde, ist,
228 dass sie, obwohl man sich das sehr zu Herzen nimmt, dass sie ein bisschen auch abschotten
229 können, dass sie merken, dass nur weil jemand dich irgendwie wahrnimmt, auf einer gewissen

230 Art und Weise wahrnehmt, dass das noch lange nicht der Tatsächlichkeit entspricht. Dass nur
231 weil jemand die Behauptung aufstellt, dass du etwas nicht kannst, weil du ebenso bist oder weil
232 du diesen Hintergrund hast, dass es noch immer, noch lange nicht heißt, dass das wirklich der
233 Wahrheit entspricht oder dass solche abfälligen Kommentare wie, warum du kein Kopftuch
234 trägst, dass man da einfach auch mal Mut hat einfach zu sagen, hey stopp, das ist ein, das geht
235 dich Garnichts an oder das ist ein Kommentar, der nicht passt und wir lassen das. Also ich
236 würde ihnen Mut zusprechen wollen, aber ich glaube, das ist gerade als jung[...] als junges
237 Mädchen, als junger Bursch sehr schwierig ist und ja, ich wünsche mir nur, dass sie sich das
238 nur nicht zu sehr zu Herzen nehmen.

239 I: Okay. Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben und wollen Sie auch was dazu sagen?

240 S: Ich möchte mich einfach bedanken, dass ich da mitmachen konnte und ich finde dieses
241 Thema unglaublich spannend und finde es bedarf einer besseren Erarbeitung, da es wirklich
242 etwas ist, eine alltägliche Erfahrung für viele Menschen ist, die sehr prägend sein können. Und
243 ich bedanke mich, dass das auch irgendwie thematisiert wird in deiner Masterarbeit.

244 I: Dankeschön, danke Ihnen.

12.3.4 Interviewpartner Mustafa

1 I: Okay, können Sie mir bitte von Ihrer Schulzeit in Wien erzählen?

2 M: Also wir waren eigentlich sehr gemischte Klasse, aus allen Ländern waren Schüler
3 vorhanden. Balkans, sei es Österreich, sei es aus der Türkei und vereinzelt vielleicht arabische
4 Kinder. Grundsätzlich war es so, dass die Lehrer hilfsbereit waren, aber trotzdem gab es immer
5 wieder Anspielungen auf unsere Herkunft und wir wurden immer wieder ausgegrenzt, wenn es
6 so Schulwochen waren oder Schulausflüge, wo manche Eltern das sich nicht leisten konnten.
7 Dann hieß es immer so, was macht ihr hier in Österreich, wenn ihr euch nicht einmal eine
8 Woche Ausflug leisten könnt. Also solche Sachen haben uns schon geprägt als kleine Kinder
9 oder Jugendliche. Ansonsten gab es einen Vorfall, was wir alle erschüttert waren. Und zwar
10 wir hatten auch Mädchen in der Klasse, die Kopftuch getragen haben. Und ein Lehrer meinte
11 so: „So wisst ihr wie die Zeynep, was die für eine Haarfarbe hat?“ Und da waren wir alle so
12 erstaunt und sprachlos, weil das nicht so Thema war und solche Sachen gab es immer wieder
13 oder es wurden Jugendliche dann von den Lehrern komplett ausgegrenzt. Oder wenn über
14 unsere Zukunft gefragt worden sind, was wir werden wollen, hieß es immer so: “Was willst du
15 schon aus die machen? Schau deine Eltern an“, und „ihr könnt es euch eh nicht lasten“, „weißt
16 du was [...] kostet?“ und so weiter so, es gab immer so Diskriminierung.

17 I: Haben Sie in Ihrer Schulzeit selbst Erfahrung mit Diskriminierung erlebt?

18 M: Ja ich hatte einmal, mir wurde vorgeworfen, dass ich bei der Frau Lehrerin das Auto gekratzt
19 haben soll. Und da musste ich zum Direktor gehen. Warum auch sie, auf mich gekommen ist,
20 weiß ich nicht. Wahrscheinlich wegen meiner Herkunft gehe ich mal davon aus. Das war einer
21 der Fälle. Und einmal hieß es, ich habe auf ein Zettel, wo ein, wo draufstand, dass wir Fußball
22 Turnier haben und mein Name war nicht drauf und ich sollte draufgespuckt haben. Solche
23 Vorwürfe kamen immer wieder. Ja, damit musste man mal rechkommen und sich da
24 rechtfertigen, weil unsere Eltern konnten uns nicht wirklich helfen. Und wir mussten schon mit
25 zwölf, dreizehn, Erwachsenenrollen übernehmen.

26 I: Okay, verstehe: Können Sie mir auch ein Beispiel nennen, wo oder wie Sie Diskriminierung
27 aufgrund Ihrer Herkunft erlebt haben?

28 M: Ja, das haben wir leider heute noch. Also, also obwohl Türken schon mittlerweile vierzig
29 bis fünfzig Jahren in Österreich sind, werden wir behandelt, als wüssten die Österreicher nicht,
30 wie unsere Kultur ist, oder wie unsere Gedankenwürde ist. Wir werden mit einfachen
31 Beispielen konfrontiert: „Ah, ist es noch so bei euch?“, ja Türken sind immer so und was war

32 damals Anfang neunziger Mitte neunziger bis zu Ende noch schlimmer, weil da war in
33 Österreich ja Rechts[...] sehr stärker. Und die gab es immer wieder im Alltag. Aber ich konnte
34 mich aus meiner Sicht bisschen besser rechtfertigen. Aber Sprache war das Wichtigste. Also
35 Kinder, die sehr schlecht Deutsch gesprochen haben, die hatten es sehr schwierig und ich
36 glaube, die sind heute noch durch diese ganze Erfahrung bisschen gekränkt gegenüber das Land
37 auch gegenüber Schulsystem.

38 I: Verstehe. Und wie hat Sie Ihrer Meinung nach Ihre erlebte Diskriminierung in der Schule auf
39 Ihre Schulleistung ausgewirkt?

40 M: Teils negativ. Obwohl man selbstbewusst ist aber wenn der Lehrer nicht zu dir steht, und
41 dir, und dich nicht fördern möchte, offensichtlich nicht möchte, dann tust du dir auch immer
42 schwieriger und deswegen hatte ich natürlich immer wieder Wiederholungsprüfungen bei
43 manchen Fächern aber das war halt normal.

44 I: Verstehe. Und gibt es konkrete Diskriminierungserfahrung von denen Sie besonders
45 betroffen waren?

46 M: Also es war so, durch die negative Einstellung der Lehrer gegenüber ausländische Kinder,
47 haben das die österreichischen Kinder auch so übernommen. Und bei den kleinen Sprachfehler
48 oder Ausdrucksfehler haben sie uns beleidigt oder über uns ausgelacht und das hat uns dann
49 natürlich geprägt, weil wir konnten manche Wörter nicht so aussprechen und dann wurden wir
50 gehänselt. Und manche Jugendliche, die halt nicht so starke Charaktere waren, wurden dann
51 eingeschüchtert, sind teilweise gar nicht mehr in die Schule gekommen. Und dann eine Woche
52 krankgemeldet. Also das gab es schon, also alles was die Lehrer vorgegeben haben, haben die
53 Schüler dann übernommen, vor allem die Österreicher Kinder und deswegen war
54 Diskriminierung schon.

55 I: Okay. Und von wem genau ging die Diskriminierung aus und in welcher Form?

56 M: Also direkt von den Lehrern, die in dem Unterricht kamen. Hauptsächlich waren das, meiner
57 Meinung nach Deutschlehrer, sehr stark, die das ausgelebt haben und die Geschichtslehrer. Also
58 die haben ständig immer wieder auf uns herumgetrampelt mit unseren Herkunft und wieso wir
59 uns nicht entwickeln und warum unsere Eltern so sind. Wir mussten uns immer rechtfertigen,
60 wieso unsere Eltern nicht die Sprache können oder sonst etwas. Da wurde in Politik was falsch
61 gemacht aber auf uns Kindern wurde das belastet. Und was war, wo wir überhaupt nicht damit
62 klarkamen, weil wir damit nichts zu anfangen wussten.

63 I: Okay, verstehe. Wurden Sie beispielsweise von Lehrerinnen oder von Schulkolleginnen
64 schlecht behandelt, da sie Türke sind?

65 M: Ja, von meiner Klassenvorstand auf jeden Fall. Sie war besonders gegen Türken nicht nur
66 gegen Ausländer. Unser Problem ist auch, wir Türken sind ja Moslems. Und deswegen, wenn
67 es halt christlich sehr stark geprägte christliche Lehrern hast als Klassenvorstand, dann hast du
68 es sowieso schwierig. Und das war einer der Gründe. Sie war besonders auf uns gespitzt. Das
69 war, das war schwer zu haben, weil man musste vier Jahre mit Klassenvorstand durch die
70 Hauptschule verbringen und das war nicht immer einfach.

71 I: Okay, verstehe. Und wie sind Sie mit der Diskriminierung in der Schule umgegangen, oder
72 außerhalb Schule?

73 M: Ja, indem man sich Freunde gemacht hat aus eigener Kultur. Und dadurch war natürlich
74 noch mehr Barriere da und dadurch konnten viele Kinder oder heute noch sehr schlecht Deutsch
75 da sie keine österreichischen Freunde machen konnten. Und deswegen sind wir unter uns
76 geblieben, ehrlich gesagt.

77 I: Verstehe. Und welche Unterstützung hätten Sie in der Schulzeit gewünscht?

78 M: Welcher Unterricht?

79 I: Nein, Unterstützung.

80 M: Also Unterstützung. Dass mehr Verständnis da wäre. Dass mehr Interesse da wäre aus Sicht
81 der Lehrer. Und dass man den Kindern so prägt, dass wir miteinander sind und nicht
82 gegeneinander.

83 I: Verstehe. Und glauben Sie, dass die Diskriminierungserfahrung in der Schule erlebt wurde,
84 Auswirkungen auf Ihr weiteres Leben haben, inwiefern?

85 M: Ja natürlich. Es war also, man lernt dadurch und man reift ja. Wenn man eigene Kinder hat,
86 dann ist man mehr vorsichtiger. Man möchte sich hier anpassen, integrieren, aber eigene Werte
87 nicht verlieren und das musste halt unseren Kindern irgendwie beibringen, dass man zwischen
88 zwei Kulturen leben muss und deshalb ist man mehr achtsamer. Man ist nie locker so wie ein
89 Österreicher hier zu Lande, sondern man muss immer hellhöriger sein im Leben.

90 I: Verstehe. Und welche Rolle haben Diskriminierungserfahrungen bei Bildungs- und
91 Berufsentscheidungen gespielt?

92 M: Dadurch, dass die Noten teilweise nicht so gut waren, hat es automatisch eine Rolle gespielt,
93 dass man sich vielleicht nicht den Mut genommen hat, einen besseren Job anzunehmen oder
94 sich irgendwo höher zu bewerben. Sondern man ist da einen einfachen Weg gegangen, als, so
95 Mechaniker [...] zu werden, anstatt Mathe zu studieren oder sich was für Höheres zu bewerben.

96 I: Und haben Sie Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die Vorgabe von Noten gemacht?

97 M: Ja, auch natürlich. Manche Lehrer haben sicher bewusst einem bisschen schlechtere Noten
98 gegeben, obwohl es Besseres verdient hätte. Das ist einfach als Jucks und Toleranz, ohne dass
99 man sagt, die wäre jetzt schlechter, sondern manche wollten gar nicht, dass türkischstämmige
100 Kinder immer [...], Gott sei Dank hat sich das heutzutage geändert aber damals war das
101 wirklich sehr streng.

102 I: Verstehe. Und welche Maßnahmen würden Sie vorschlagen, um Diskriminierung in
103 Bildungseinrichtungen in der Zukunft zu begegnen?

104 M: Also moderne Lehrer, [...] Lehrer, die auch Interesse an jede Kultur zeigen. In der globalen
105 Welt, sollte das heute mittlerweile schon verankert sein. Ich hoffe, dass es solche Probleme
106 nicht gibt, aber es gibt es bestimmt. Und die sollten dann zur Öffentlichkeit getragen werden.

107 I: Und letzte Frage. Was würden Sie Personen, die Diskriminierung machen sonst noch
108 mitgeben?

109 M: Die sollen einfach ruhiger gelassen werden und konzentriert auf ihre, auf ihre Ziele auch
110 zugehen. Die sollen sich von nichts abhalten lassen und ihre Ziele erreichen. Und nichts soll sie
111 davon abhalten.

112 I: Okay, Dankeschön .

113 M: Bitteschön.