

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

(Antimuslimischer) Rassismus in der Schule der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Sprache und Kultur.

Postkoloniale Perspektiven zur Erweiterung der Professionalisierung in der pädagogischen Praxis.

verfasst von | submitted by

Dipl.-Päd. Aida Podojak BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 066 848

Degree programme code as it appears on the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein tiefster Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinem Ehemann Vehid und meinen vier Kindern Amina, Adnan, Aisha und Ammar. Sie haben mich stets tatkräftig unterstützt, im Alltag geholfen und mir so den Freiraum verschafft, mich meiner Masterarbeit zu widmen. Meinen ausdrücklichen Dank richte ich an Vehid, der viele Abende lang meinen Überlegungen zur postkolonialen Theorie zugehört und mit mir über die Transformation unserer heutigen Gesellschaft diskutiert hat – einschließlich meiner zahlreichen Fragen zu unserer eigenen verstrickten Rolle. Auch meinen Eltern, Geschwistern und Schwägerinnen danke ich von Herzen für ihre praktische Unterstützung, durch deren Beitrag mir dieser Freiraum überhaupt erst ermöglicht wurde. Großer Dank geht an meine Schwester Selma, die mir bei den Korrekturarbeiten so hilfreich zur Seite stand.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch meiner Betreuerin, Dr. Veronika Wöhrer. Ihre klaren, konstruktiven Rückmeldungen und fachliche Expertise haben mir geholfen, meine Gedanken zu ordnen und die Arbeit inhaltlich zu vertiefen. Dank Ihrer Unterstützung konnte ich selbstbewusst und strukturiert weiterarbeiten.

Mein aufrichtiger Dank gilt Dr. Christa Markom. Deine inspirierenden Seminare, die interdisziplinäre Impulse mit zahlreichen Praxisbeispielen verbanden, haben mich immer wieder neu motiviert und meine Neugier geweckt. Du hast mir verdeutlicht, wie bedeutsam kritische (Selbst-)Reflexion ist, und mich dazu ermutigt, meine eigene Perspektive zu schärfen. Deinen Anregungen verdanke ich maßgeblich die Rahmung dieser Arbeit. Du hast mir Orientierung gegeben und geholfen, den roten Faden meiner Arbeit zu formen. Darüber hinaus hast du mir Hoffnung und Zuversicht für eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft vermittelt sowie das Bewusstsein, diese Denkanstöße als Bildungswissenschaftlerin in die Gesellschaft weiterzutragen.

Allen genannten Personen danke ich von Herzen für ihre Unterstützung, ihr Vertrauen und ihre Inspiration – ein Geschenk, das weit über diese Masterarbeit hinausreicht.

Abstract (Deutsch)

Bildungseinrichtungen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch gesellschaftliche Spiegel, in denen Machtverhältnisse, Normen und Ausschlussmechanismen sichtbar werden. Schule bildet eine tragende Säule der Gesellschaft, in der sich diese Strukturen alltäglich manifestieren. Diese Masterarbeit untersucht Manifestationsformen (antimuslimischen) Rassismus in der Primarstufe, mit besonderem Fokus auf die Differenzkategorien Sprache und Kultur in der schulischen Praxis. Vor diesem Hintergrund wird analysiert, wie koloniale Kontinuitäten in schulischen Wissensordnungen und pädagogischen Routinen fortwirken und diskutiert, welches Potenzial postkoloniale Perspektiven für die Professionalisierung pädagogischer Praxis entfalten können.

Der interdisziplinäre theoretische Rahmen – gestützt auf machtkritische, postkoloniale, migrationspädagogische und rassismuskritische Ansätze – ermöglicht es, Sprache und Kultur nicht nur als kommunikative oder kulturelle Ressourcen, sondern auch als machtvolle Instrumente sozialer Grenzziehung zu analysieren. Methodisch basiert die Arbeit auf einer Triangulation aus fokussierter teilnehmender Beobachtung, Expert*inneninterviews, Gruppendiskussionen mit Primarschüler*innen sowie informellen Gesprächen. Diese Kombination eröffnet differenzierte Einblicke in Wahrnehmungen und Handlungslogiken von Pädagog*innen und Schüler*innen einer Wiener Volksschule.

Die Analyse zeigt, dass sprachliche Legitimität gezielt als Distinktionsmerkmal eingesetzt wird, wodurch Mehrsprachigkeit delegitimiert und insbesondere muslimische Schüler*innen mit Migrationsbiografie marginalisiert werden. Kulturelle Zuschreibungen wirken dabei zugleich als subtile Formen des *Otherring*, die Teilhabechancen und (Bildungs-)Ungleichheit auf institutioneller Ebene stabilisieren. Daraus wird deutlich: Pädagogische Professionalisierung erfordert nicht nur Fachwissen, sondern eine grundlegende radikal-kritisch-reflexive Haltung, die bestehende Macht- und Wissensordnungen sowie die eigenen Normalitätsvorstellungen hinterfragt und dekonstruiert. Auf dieser Grundlage eröffnen postkoloniale Ansätze zentrale Impulse für eine diskriminierungssensible und dekoloniale Bildungspraxis. Sie tragen dazu bei, dass Schule zu einem Ort der Emanzipation und Inklusion wird, an dem rassistische Strukturen nicht nur erkannt, sondern bewusst herausgefordert, transformiert und letztlich überwunden werden.

Abstract (English)

Educational institutions are not only sites of knowledge transmission but also societal mirrors in which power relations, norms, and mechanisms of exclusion become visible. Schools constitute a central pillar of society, where these structures manifest in everyday practice. This master's thesis investigates manifestations of (anti-Muslim) racism in primary education, with a particular focus on the difference categories of language and culture. Against this backdrop, it analyzes how colonial continuities persist in school knowledge structures and pedagogical routines and explores the potential of postcolonial perspectives for the professionalization of educational practice.

The interdisciplinary theoretical framework – perspectives on power, postcolonial, migration-educational, and anti-racist approaches – enables an analysis of language and culture not only as communicative or cultural resources but also as powerful instruments of social boundary-making. Methodologically, the study is based on a triangulation of focused participant observation, expert interviews, group discussions with primary school students, and informal conversations. This combination provides nuanced insights into the perceptions and action logics of teachers and students at a Viennese primary school.

The analysis reveals that linguistic legitimacy is deliberately employed as a marker of distinction, delegitimizing multilingualism and marginalizing Muslim students with migration backgrounds. Cultural attributions simultaneously operate as subtle forms of othering, constraining participation opportunities and stabilizing educational inequalities at the institutional level. It becomes evident that educational professionalism requires not only subject-matter expertise but also a radical, critically reflexive stance – in the sense of fundamental questioning – that deconstructs prevailing power and knowledge structures as well as one's own assumptions of normality. Building on this, postcolonial approaches provide essential impulses for discrimination-sensitive and decolonial educational practice. They contribute to transforming schools into spaces of emancipation and inclusion, where racist structures are not merely recognized but actively challenged, transformed, and ultimately overcome.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	19
1. Rassismus: Über die Notwendigkeit eines (viel zu) langen Kapitels	41
1.1. Von der andauernden Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen	42
Exkurs: Zur Verwendung des Begriffs „Xenophobie“ und zur Pathologisierung von Rassismus.....	45
1.2. Die historische Konstruktion von „Schwarzen“ und <i>weißen</i> Menschen.....	46
1.2.1. Das Gesetz der „limpieza de sangre“: Zur „Geburt“ von Rassismus und Moderne.....	46
1.2.2. Der universelle Rassismus (18. Jhd.): Kolonialisierung und Aufklärung zur selben Zeit?.....	49
1.2.3. Der superiore Rassismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert	52
1.2.4. Der differentielle Rassismus: Rassismus ohne „Rassen“ oder „Neo-Rassismus“.....	54
1.3. Zentrale Definitionen und theoretische Perspektiven auf Rassismus	57
1.4. Ebenen und Formen von Rassismus	60
1.4.1. Differenzierung: Ideologie, Struktur und soziale Praxis	60
1.4.2. Struktureller und institutioneller Rassismus	62
1.4.3. Alltagsrassismus	67
1.4.4. <i>Color Blindness</i>	71
1.4.5. <i>Imagined Sameness</i> und <i>Imagined Communities</i> : Zur sozialen Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz.....	72
1.5. Rassismus aus der „Mitte der Gesellschaft“	74
1.6. Rassismus und Bildung	77
1.6.1. Rassismus in Bildungsinstitutionen	77
1.6.2. Über die Notwendigkeit von <i>Critical Whiteness</i> in <i>weißen</i> Wissensräumen	78
1.6.3. <i>Funds of Knowledge</i> : Was in dieser Arbeit auch unter Bildung verstanden wird.....	80
2. Orientalismus	83
2.1. Edward W. Said: Zwischen biografischer Erfahrung und der Dekonstruktion westlicher Wahrnehmungsmacht.....	83
2.2. <i>Orientalism</i> : Stil, methodische Vorgehensweise und Aufbau	86
2.3. Diskursive Dimensionen des Orientalismus bei Said	88
2.4. Der „Orient“: Ein kolonialistisches Konstrukt westlicher Imagination	90
2.5. Die Rolle der Orientalistik: Wissenschaft im Dienst der Macht.....	93
2.6. Latenter und manifester Orientalismus: Zur Persistenz kolonialer Denkstrukturen.....	95
3. Antimuslimischer Rassismus	97
3.1. Komponenten von antimuslimischem Rassismus.....	99
3.2. Ursprünge des antimuslimischen Rassismus	100
3.2.1. Religiöse Stereotypisierung	100
3.2.2. Das Ende des Kalten Krieges und die neue Welt(un)ordnung	101
3.2.3. Das postfaschistische Europa und der antimuslimische Rassismus in (West-)Europa	103
3.3. Der westliche Blick auf den Islam und auf Muslim*innen.....	104
3.4. Zwischen Stereotyp und Struktur: Mediale Repräsentationen von Muslim*innen im Kontext des antimuslimischen Rassismus	106
3.5. „Operation Luxor“ als Ausdruck institutionellen antimuslimischen Rassismus: Zur systematischen Kriminalisierung von Muslim*innen in Österreich	109
3.6. Antimuslimischer Rassismus in der Schule	112
3.6.1. Fakten und Fälle	112

3.6.2.	Antimuslimische Narrative im schulpolitischen Diskurs: Analyse einer Presseaussendung zur „zunehmenden Radikalisierung an Wiener Pflichtschulen“ (2023)	114
3.6.3.	Identitätskonstruktionen und institutioneller Rassismus: Studien zu antimuslimischen Erfahrungen im Schulalltag	116
3.6.4.	Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenzimmer	119
4.	Postkoloniale Theorie als radikale Form der Selbstreflexion und Kritik	123
4.1.	Kolonialismus, Antikolonialismus und postkoloniale Studien	123
4.2.	Gayatri Chakravorty Spivak: Dekonstruktion hegemonialer Wissensordnungen und die Stärkung der Subalternen-Stimme durch epistemischen Wandel	127
4.2.1.	Spivaks Biographie und ihre Argumentationslinien	127
4.2.2.	Kann die Subalterne sprechen? Spivaks Kritik an epistemischer Gewalt und hegemonialen Wissenssystemen	128
4.2.3.	Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels für die Dekolonisierung von Bildung	129
4.3.	María do Mar Castro Varela	131
5.	Sprache als Differenzkategorie und Machtinstrument im Kontext von Bildungsungleichheit	133
5.1.	Sprache als Distinktionsmerkmal und Ausgrenzungsmechanismus im österreichischen Bildungssystem	133
5.1.1.	Sprache und ihre Machtdimensionen	133
5.1.2.	Monolingualer Habitus im Bildungssystem als Legitimation für Ausgrenzung und Benachteiligung	136
5.1.3.	Die pädagogische Herstellung von (il)legitimen Sprachen und Zugehörigkeiten	138
5.2.	(Neo-)Linguizistische Praxen in der Schule der Migrationsgesellschaft	140
5.2.1.	Linguizismus: Sprachbezogene Hierarchien und Rassifizierung in der Kolonialzeit	140
5.2.2.	Neo-Linguizismus: Subtile Ausgrenzung durch Sprache in der Migrationsgesellschaft	141
5.2.3.	„In der Pause wird nur Deutsch gesprochen!“: Zur Reproduktion sprachlicher Machtverhältnisse in (post-)migrantischen Schulkontexten	143
5.2.4.	Zwischen Zuschreibung und Selbstbild: Die Wirkung sprachbezogener Subjektivierungsprozesse auf Schüler*innen	145
5.3.	Mit Freund*innen Sprache lernen: Zur Bedeutung informellen Lernens und migrantische <i>Funds of Knowledge</i> als Ressourcen in hegemonialen Bildungsräumen	146
6.	Empirische Forschung und methodisches Vorgehen	149
6.1.	Kritische Selbstreflexion und Selbstpositionierung in der Forschung	149
6.2.	Auswahl des Untersuchungssettings und des Forschungsfeldes	152
6.3.	Methodische Zugänge zur Feldforschung	152
6.3.1.	Methodentriangulation: Perspektivenvielfalt als Erkenntnisstrategie	152
6.3.1.1.	Perspektivenvielfalt als Erkenntnisstrategie	152
6.3.1.2.	Starkes vs. schwaches Programm der Triangulation (nach Uwe Flick)	153
6.3.1.3.	Triangulation als methodische Optimierung rassismuskritischer Schulforschung	154
6.3.2.	Fokussierte Beobachtung als Zugang zu schulischen Handlungskontexten	155
6.3.2.1.	Strukturierte teilnehmende Beobachtung im schulischen Alltag	156
6.3.2.2.	Erfahrungen und Wahrnehmungen im Klassenzimmer: Reflexionen zur teilnehmenden Beobachtung	157
6.3.3.	Expert*inneninterviews	158
6.3.3.1.	Methodische Durchführung von Expert*inneninterviews	159
6.3.3.2.	Anzahl der durchgeführten Interviews	159
6.3.4.	Kindliche Perspektiven in Gruppendiskussionen: Methodisches Potenzial und forschungspraktische Herausforderungen	160
6.3.4.1.	Methodische Durchführung und Analyse der Gruppendiskussion	162
6.3.4.2.	Das Sprachenportrait als kreative Methode zur Reflexion über Sprache und Identität	163
6.3.4.3.	Methodische Durchführung und Bildungsziele des Sprachenportraits	164

6.3.5.	Die Bedeutung informeller Gespräche mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern.....	165
7.	Auswertung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung	167
7.1.	Feldeinstieg und erste Beobachtungen im Schulhaus	167
7.2.	Themenkomplex Sprache im Kontext schulischer Differenzpraktiken	168
7.2.1.	Standardsprache, Monolingualismus und sprachliche Normvorstellungen im Lehrer*innenhandeln	169
7.2.2.	Problematisierung von „Sprachdefiziten“	172
7.2.3.	Englisch im Kontext von „Prestigesprachen“ und Mehrsprachigkeit	175
7.2.4.	„Zur Idee einer mehrsprachigen Schule“	176
7.2.5.	Sprachliche Vielfalt der Schüler*innen und ihre Negierung durch Lehrer*innen	177
7.2.6.	Mehrsprachigkeit als Ressource: Schüler*innenperspektiven auf Sprache, Zugehörigkeit und Identität	178
7.2.7.	Mit Freund*innen Sprache lernen: Peer-Beziehungen als Motor des Spracherwerbs	183
7.2.8.	Sprachwechsel (<i>Code-Switching</i>) bei Kindern in der Schule	185
7.3.	<i>Doing difference</i> im schulischen Kontext: Differenz, Diskriminierung und Zuschreibung	187
7.3.1.	Alltagsrassismus und Kulturalisierung	187
7.3.2.	Vorurteile und Stereotypisierung.....	192
7.3.3.	Orientalismus.....	193
7.3.4.	Colorblindness und die „Insel der Seligen“: Die Verdrängung von Differenz	194
7.3.5.	(Neo-)Linguizismus als Form von Rassismus in der Sprachwahrnehmung von Lehrer*innen	195
7.3.6.	Christliche Ausrichtung der Schule bzw. Nichtbeachtung und Negierung von Vielfalt.....	197
7.3.7.	Die Organisation des islamischen Religionsunterrichts im Kontext von Gleichberechtigung.....	201
7.3.8.	Lehrer*innenperspektiven auf Migration und ihre Rolle in der „Schule der Migrationsgesellschaft“	203
7.4.	Gewünschte Veränderungen seitens der Lehrer*innen.....	204
8.	Postkoloniale Perspektiven in der pädagogischen Praxis: Ansätze und Impulse für eine dekoloniale Professionalisierung	209
8.1.	Auf dem Weg zur postkolonialen Pädagogik: Herausforderungen und Perspektiven	210
8.1.1.	Warum eine postkoloniale Pädagogik? Eine Einführung in zentrale Fragestellungen.....	210
8.1.2.	Postkoloniale Bildung: Konzepte zwischen Kontinuität und Transformation	212
8.2.	Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels in der Pädagogik: Postkoloniale Perspektiven auf Bildung(-sprozesse).....	215
8.2.1.	(Migrations-)Pädagogik und Macht.....	215
8.2.2.	(Koloniale) Bildung und Zivilisierungsmission	217
8.2.3.	„Den Geist dekolonisieren, Verlernen und die zwangsfreie Neuordnung von Begehren“	218
8.3.	Die professionelle Haltung als Schlüssel zur nachhaltigen Verankerung postkolonialer Ansätze in der pädagogischen Praxis.....	223
8.3.1.	Professionelle Haltung und das Wissen um das Spannungs- und Widerspruchsverhältnis	224
8.3.2.	Das Lehrer*innenwissen und die wirklichkeitsstiftende Kraft der Sprache.....	228
8.3.3.	Warum der Osterhase nicht neutral ist: Postkoloniale Perspektiven auf kulturelle Selbstverständlichkeiten und Normierungen im Klassenzimmer	230
8.4.	Postkoloniale Pädagogik weiterdenken: Zwischen Dystopie und utopischer Vision	232
8.4.1.	Pädagogische Utopie oder ideologische Dystopie? Postkoloniale Bildung als Irritation.....	232
8.4.2.	Zwischen Dekolonisierung und Standardisierung: Ein unlösbarer Widerspruch?	234
8.4.3.	<i>Buen Vivir</i> als dekoloniales Bildungsmodell: Perspektiven aus dem Globalen Süden	236
	Conclusio.....	237
	Literatur.....	247
	Anhang	259

Abbildungsverzeichnis¹

Abb. 1: Eisberg (Kandlbauer/Osawaru 2024:30)	44
Abb. 2: Plakat der Presseaussendung 2023	114
Abb. 3: Sprachenportrait „Ka Ahn“	179
Abb. 4: Sprachenportrait „Betül“	179
Abb. 5: Sprachenportrait „Daniel“	179
Abb. 6: Sprachenportrait „David“	179
Abb. 7: Sprachenportrait „Johanna“	180
Abb. 8: Sprachenportrait „Osman“	180
Abb. 9: Sprachenportrait „Luca“	181
Abb. 10: Mentimeter zu „Sprache“ (Mehrsprachigkeit).....	182
Abb. 11: Sprachenportrait „Amira“	184

¹ Diese Arbeit hat sich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Binäre Gegensatzpaare im Orientalismus nach Said	92
Tabelle 2: Übersicht der Interviewpartner*innen	160
Tabelle 3: Thematische Schwerpunkte der Gruppendiskussion	162

Einleitung

„Das ‚Wissen um die Welt‘ in Westeuropa ist nicht unschuldig, objektiv oder dekontextualisiert, sondern in historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen entstanden. Erst in der Kontinuität kolonialer, akademischer Praxen sind Subjekte als defizitäre ‚Andere‘ hervorgebracht und (re)produziert worden (Othering). Doch wer bestimmt, was als ‚Wissen‘ und/oder ‚Bildung‘ gilt bzw. gelten darf?“ (Aden/Tamayo Rojas 2022: Klappentext)

Die mediale Berichterstattung über Migration und Schule verdeutlicht die vorherrschende, problemzentrierte Darstellung von Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiografie. Migration wird in Schlagzeilen wie „Migration ist die größte Herausforderung für Wiens Schulen“ (Brühl 2024) oder „Migration: Nachholbedarf bei schulischer Integration“ (ORF Science 2023) als zentrales Konfliktfeld des Bildungssystems hervorgehoben. Gleichzeitig dominieren zuschreibende Narrative, die Migrant*innen defizitär darstellen, etwa in Formulierungen wie „Schlechtes Deutsch und andere Defizite: Das Scheitern beginnt nicht erst an der Schule“ (John 2024) oder „Nach dem PISA-Test. Scheitern die Schulen an der Integration von Migrantenkids?“ (John 2023). Auch die Frage „Andrang von Flüchtlingen an Schulen: Schaffen wir das?“ (John/Nimmervoll 2024) vermittelt den Eindruck, dass Migration eine Überforderung des Bildungssystems darstellt. Solche Narrative stabilisieren ein Bild, in dem Menschen mit Migrationsbiografie weniger als gesellschaftliche Subjekte mit Rechten erscheinen, sondern als Herausforderung, die es zu bewältigen gilt – ohne die zugrundeliegenden strukturellen und historischen Kontexte zu berücksichtigen, die Migrationsprozesse und Bildungsungleichheit prägen. Dabei wird Migration zumeist durch eine enggeführte, problematisierende Perspektive betrachtet, die bestimmte Gruppen als „anders“ oder „abweichend“ markiert. Diese mediale Problematisierung ist Ausdruck jener epistemischen Machtverhältnisse, auf die auch die Sozialwissenschaftlerinnen Samia Aden und Carolina Tamayo Rojas (2022) verweisen, eines „Wissens um die Welt“, das nicht neutral ist, sondern historische Herrschaftsverhältnisse (re)produziert. Wer darüber bestimmt, was als „Bildung“, „Integration“ oder „Norm“ gilt, übt epistemische Deutungsmacht aus – ein Leitmotiv, das die gesamte Analyse dieser Arbeit durchzieht.

In diesem Kontext kann das Phänomen Migration nicht isoliert betrachtet werden, denn sie ist ein direkter Ausdruck globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Diese sind historisch gewachsen und werden durch postkoloniale Strukturen und geopolitische Dynamiken fortgeschrieben. Neben Krieg oder wirtschaftlicher Not zwingt zunehmend auch der Klimawandel Millionen Menschen zur Flucht. Am stärksten betroffen sind Regionen des Globalen Südens,

die kaum zur Krise beigetragen haben und doch schutzlos bleiben. Gerade indigene und nomadische Gemeinschaften, deren Wissen essenziell für ökologische Resilienz wäre, sind massiv gefährdet. Der Klimawandel ist nicht nur ein Zukunftsthema, sondern Ausdruck gegenwärtiger und historischer Ungerechtigkeit. Er stellt existenzielle und menschenrechtliche Fragen, die viele Generationen betreffen. Eine konsequent kritische, globale und intersektionale Perspektive auf die Ursachen der Klimakrise bleibt jedoch weitgehend aus. Besonders die ungleiche Verteilung von klimaschädlichen Konsum- und Mobilitätsmustern bleibt unberücksichtigt. Dabei sind die Hauptverursacher reiche Industrienationen, deren kapitalistisches Wachstumsmodell auf Ausbeutung beruht. Diese imperiale Lebensweise verlagert ökologische und soziale Risiken in den Globalen Süden, während Europas Verantwortung kaum thematisiert wird. (Aden 2022:10f) Unabhängig von individuellen Fluchtgründen trägt der Westen durch geopolitische Einflussnahme, wirtschaftliche Abhängigkeiten und die Zerstörung von Lebensgrundlagen im Globalen Süden maßgebliche Verantwortung. Die daraus resultierenden Fluchtbewegungen spiegeln tiefgreifende globale Disparitäten, geprägt durch koloniale Verflechtungen. Statt sich dieser Verantwortung zu stellen und gerechte Lösungen zu entwickeln, dominieren populistische Narrative, die Migration als Bedrohung inszenieren. Medien und Politik stabilisieren rassistisches Wissen über die „Anderen“ durch defizitäre Darstellungen und stereotype Bilder. Diese Narrative verhindern solidarische und nachhaltige Antworten auf eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Sie verschleiern die tatsächlichen Fluchtursachen und lenken die öffentliche Debatte auf integrationspolitische Forderungen statt auf strukturelle Lösungen. Diese strukturellen Ungleichheiten spiegeln sich auch in Bildungskontexten wider, insbesondere in Narrativen über Migration, Integration und Zugehörigkeit.

Die Frage nach Migration ist immer auch eine Frage nach Grenzen, nicht nur geografisch, sondern ebenso sozial und politisch. Migration ohne Grenzen zu denken, erscheint unmöglich, da sie per Definition eine Grenzüberschreitung bedeutet. Dabei sind Grenzen keine natürlichen Gegebenheiten, sondern historisch gewachsene, politisch konstruierte Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung. Besonders in Österreich zeigt sich dies in der fortgesetzten Kategorisierung von „Menschen mit Migrationshintergrund“², selbst nach mehreren Generationen. Diese

² In dieser Arbeit wird bewusst auf die Verwendung des Begriffs „Menschen mit Migrationshintergrund“ verzichtet, da er eine heterogene Gruppe künstlich zusammenfasst, deren einzige Gemeinsamkeit eine (zugeschriebene) Migrationsbiografie ist. Zudem handelt es sich um eine Fremdzuschreibung, die weder individuelle Lebensrealitäten noch soziale Lagen oder Diskriminierungserfahrungen abbildet. Die Verwendung dieses Begriffs trägt zur Stigmatisierung und Ausgrenzung bei und verschleiert strukturelle Ursachen sozialer Ungleichheit. Stattdessen

diskursive Markierung dient nicht nur der statistischen Erfassung, sondern reproduziert gesellschaftliche Ausschlüsse. Migrationserfahrungen werden körperlich eingeschrieben und damit ein vollständiges Dazugehören diskursiv untergraben. Damit einher geht eine essenzialisierte Vorstellung nationaler Identität, die Zugehörigkeit an Herkunft knüpft. In der Praxis wird die Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationsbiografie ständig infrage gestellt, wodurch rassistische Ausschlüsse reproduziert werden, selbst wenn das Wort „Rasse“³ nicht explizit verwendet wird. Wie die postkoloniale Theoretikerin María do Mar Castro Varela festhält, wird damit ein „fiktiver Idealtyp“ (Castro Varela 2016b:44) nationaler Gemeinschaft geschaffen, der verschleiert, dass Nationen stets soziale Konstruktionen sind. Diese Mechanismen sind Ausdruck einer tief verankerten Form der Gouvernamentalität, einem Begriff des Philosophen Michel Foucault. Er beschreibt Machtverhältnisse, die nicht nur durch staatliche Institutionen, sondern auch durch diskursive Praktiken in Medien, Bildungseinrichtungen und alltäglichen Interaktionen das Denken und Handeln subtil steuern. Dabei vermengen sich physische Grenzen, an denen Menschen ihr Leben riskieren, mit weniger sichtbaren Barrieren, wie Sprachhürden oder diskriminierenden Staatsbürgerschaftsregelungen. Auch diese erzeugen Exklusion und sind Teil epistemischer Gewalt. (ebd.:43f)

Die Diskussion über Migration ist nicht nur an Fragen von Grenzen und Zugehörigkeit geknüpft, sondern tief in rassistischen Machtverhältnissen und hegemonialen Wissensordnungen verankert. Besonders deutlich wird dies am Erstarken rechter Parteien in Europa, die Migration systematisch als Bedrohung inszenieren. Obwohl „Rassismus“ gesellschaftlich geächtet ist, bleibt er in der politischen Praxis omnipräsent – mal subtil, mal offen artikuliert. Parteien wie die AfD, FPÖ und der Rassemblement National (RN) bedienen sich gezielt rassistischer

wird der Begriff „Menschen mit Migrationsbiografie“ verwendet, um differenzierter und subjektorientierter zu sprechen, in dem Bewusstsein, dass auch dieser eine soziale Konstruktion darstellt.

³ Inzwischen herrscht in den meisten wissenschaftlichen Disziplinen Einigkeit darüber, dass der Mensch biologisch nicht in sogenannte „Menschenrassen“ unterteilt werden kann. Die dafür notwendigen objektiven, genetisch belegbaren Kriterien existieren nicht. Daher gilt der Begriff im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Menschen – im Gegensatz zur Tierwelt – als wissenschaftlich überholt und inhaltlich unzutreffend. Er ist darüber hinaus problematisch, weil er mit einem biologistischen Verständnis von Differenz verknüpft ist, das äußerliche Merkmale wie Hautfarbe zu scheinbar naturgegebenen Kategorien verabsolutiert – ein Ansatz, der aus wissenschaftlicher Perspektive nicht haltbar ist. Im englischsprachigen Raum hingegen wird der Begriff „*race*“ nach wie vor verwendet. Dabei bezeichnet er nicht mehr eine biologische Kategorie, sondern verweist auf ein sozial und kulturell konstruiertes Konzept, das untrennbar mit historischen und inhärenten Machtverhältnissen verknüpft ist. Allerdings unterliegt die Bedeutung dieses Begriffs einem ständigen Wandel. Daher setzen sich auch dort zunehmend kritische Perspektiven durch. „*Race*“ wurde in der Vergangenheit äußerst unterschiedlich verwendet, etwa zur Bezeichnung von Nationalität, Religion, Herkunft oder sozialem Status, was häufig zu Missverständnissen führte. (Markom 2014:49)

Narrative, um Wählerstimmen zu mobilisieren. Die Kultur- und Sozialanthropologin Christa Markom betont, dass „offener Rassismus, sei es durch kulturelle Stereotype oder biologistische Zuschreibungen, in Österreich regelmäßig aufgefrischt wird“ (Markom 2014:48). Hetze als fester Bestandteil ihrer Kommunikation wird dabei als scheinbar legitime Sorge um Identität, Sicherheit und Kultur verpackt. Bereits 2010 provozierten FPÖ-Politiker Herbert Kickl und Heinz-Christian Strache mit Slogans wie „Daham statt Islam“ oder „Mehr Mut für unser ‚Wiener Blut‘ – Zu viel Fremdes tut niemandem gut“. Was einst Empörung auslöste, ist heute Teil eines normalisierten Diskurses, wie die EU-Wahl und die Nationalratswahl in Österreich 2024 zeigen. Die Inhalte rechter Kampagnen bleiben erstaunlich konstant. Die frühere Erzählung von „Islamisierung“ wird nun durch Migrations- und Kriminalitätsdiskurse erweitert. So warnte FPÖ-Politiker Harald Vilimsky bei der EU-Wahl 2024 vor einem „Missbrauch des Asylrechts“ (FPÖ 2024a), während Parteichef Kickl ein gesetzliches Verbot des „politischen und radikalen Islams“ forderte (FPÖ 2024b). In einem ähnlichen Tonfall äußerte sich der frühere Nationalratspräsident Norbert Hofer, der die Europäische Menschenrechtskonvention scharf kritisierte und sie für „nicht mehr zeitgemäß“ (Der Standard 2024) erklärte. Diese Position wurde von Kickl unterstützt, der Österreich zur „Festung“ (FPÖ 2024a) machen will. Bereits 2019 forderte Kickl, Menschenrechte teilweise auszusetzen, da sie angeblich die nationale Sicherheit gefährdeten (Bauer/Treichler 2024). Solche Positionen finden zunehmend Rückhalt in der politischen Mitte, was sich in einer verschärften politischen Rhetorik gegenüber dem Islam in Österreich zeigt – sowohl auf nationaler Ebene als auch in den Bundesländern. Besonders alarmierend ist die Aussage von Niederösterreichs Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner, die Anfang 2025 einen „Kampf gegen den Islam“ (Hammerl 2025) ankündigte. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich reagierte mit scharfer Kritik. Präsident Ümit Vural bezeichnete die Äußerung als Angriff auf die Würde von über 700.000 Muslim*innen und forderte eine öffentliche Richtigstellung.

Solche Aussagen sind keine Einzelfälle. Sie sind Ausdruck eines hegemonialen rassistischen Wissens, das Differenz zur Gefahr erklärt. Sie folgen einer politischen Strategie, die gezielt Ängste schürt, muslimische Communities unter Generalverdacht stellt und rassistische Vorurteile bestätigt. Statt gesellschaftliche Lösungen zu entwickeln, setzen rechte Parteien auf Populismus, Polarisierung und Exklusion. Die Literaturwissenschaftlerin Susanne Arndt stellt fest: „Europas *weiße* Mehrheitsgesellschaften (...) [begreifen] die aktuellen Flüchtlingsbewegungen nach Europa weder als Gewinn noch als Verantwortung, sondern als ‚Krise‘“ (Arndt 2017:29). Das formell existierende Asylrecht wird in der politischen Praxis systematisch eingeschränkt, begleitet von einem Diskurs, der Gewalt, Ausschluss und Entrechtung legitimiert. Diese

Entwicklung ist nicht bloß Ausdruck rechter Ideologie, sondern tief in kolonialen Kontinuitäten und epistemischer Gewalt verwurzelt.

Auch der Vorschlag der ehemaligen Integrationsministerin Susanne Raab zur Einführung einer „Leitkultur“ im Frühjahr 2024 (Fellner 2024) ist in diesem Kontext zu lesen. Die Idee gemeinsamer Werte in einer pluralistischen Gesellschaft wirkt zunächst integrativ, birgt jedoch die Gefahr, eine dominante nationale Identität zu konstruieren, die andere kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten marginalisiert. Muslim*innen und andere minoritäre Gruppen, die sich diesem Bild nicht anpassen können oder wollen, geraten unter Generalverdacht. Raabs Vorschlag verfestigt antimuslimischen Rassismus, indem er stereotype Grenzziehungen zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“ reproduziert. Dieser Diskurs fördert nicht die kulturelle Vielfalt, sondern zielt auf die Etablierung einer homogenen nationalen Identität ab, die das Bild von Zugehörigkeit und Ausschluss weiter schärft. Solche Positionen fügen sich ein in eine breitere politische Erzählung, in der Migration als Problem und Migrantinnen als Bedrohung inszeniert werden. Dennoch bestreiten Politiker*innen vehement, rassistisch zu handeln. Ein Bekenntnis zum Rassismus wäre politisch ruinös. So bezeichnete Strache entsprechende Vorwürfe einst als „absolut lächerlich“ (Zielina 2010). Die Diskrepanz zwischen rassistischer Rhetorik und öffentlicher Leugnung ist Teil einer politischen Taktik, die das eigentliche Machtgefüge verschleiert.

Der Integrationsdiskurs folgt einer ähnlichen Logik, indem die Verantwortung überwiegend den Migrant*innen zugeschrieben wird, während strukturelle Barrieren weitgehend ausgeblendet werden. Der Integrationsbegriff wird auf die Anpassung an eine vermeintlich feste nationale Kultur reduziert und Integration als einseitiger Prozess verstanden, bei dem Zugewanderte sich an eine unveränderliche „Mehrheitskultur“ anpassen sollen. Dabei übersieht diese Perspektive, dass gesellschaftlicher Wandel die gesamte Gesellschaft betrifft. Selbst bei besten Sprachkenntnissen, herausragender Ausbildung und einem „hohen Integrationsgrad“ sind Menschen mit Migrationsbiografie noch nicht vor struktureller rassistischer Ausgrenzung gefeit. (ZARA 2020:31) Die Verantwortung für Integration kann daher nicht nur den Migrant*innen zugeschrieben werden. Auch die dominierende Mehrheit der Gesellschaft muss ihren Beitrag leisten. Eine inklusive Gesellschaft muss Vielfalt als Selbstverständlichkeit und Pluralität als Normalität anerkennen. Ein echtes Zusammenwachsen erfordert die Bereitschaft, Vorurteile abzubauen und Teilhabe zu ermöglichen.

Frei nach Arndt (2017:29) lässt sich die Logik rassistischer Diskurse anhand von Goethes Ballade *Der Zauberlehrling* (1797) und dem Bild der Geister, die der Hexenmeister rief, veranschaulichen: Gesellschaften erschaffen stereotype Vorstellungen von „Anderen“, die

ursprünglich dazu dienten, eigene Macht zu legitimieren. Diese „Geister“ wirken fort, indem sie historische rassistische Muster aufrechterhalten und gesellschaftliche Ausgrenzung reproduzieren, ohne dass die Gesellschaft unmittelbare Nachteile erfährt. Auch in Österreich zeigt sich diese Dynamik: Ängste vor dem Islam, die Konstruktion einer homogenen Leitkultur und die Darstellung von Migration als Überforderung verdeutlichen, wie tief verwurzelte rassistische Strukturen fortbestehen. Diese Muster reihen sich in eine lange Tradition rassistischer Konstruktionen ein, die zur Legitimierung von Diskriminierung und Gewalt genutzt wurden. Solche Entwicklungen unterstreichen die Dringlichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen, die bislang weitgehend ignoriert wurden. (Arndt 2017:29)

Obwohl Österreich keine klassische Kolonialmacht war, war es dennoch in koloniale Macht- und Handelsstrukturen eingebunden und profitierte erheblich von deren ökonomischer Ausbeutung. Produkte wie Kaffee, Tabak, Kakao und Kupfer gelangten in großen Mengen nach Österreich. Auch zahlreiche Kunstwerke, die heute als Raubkunst gelten, befinden sich weiterhin in österreichischen Museen. Bis ins späte 18. Jahrhundert existierten zudem Formen der Versklavung, insbesondere in hochadeligen Haushalten, wo versklavte Menschen als Diener*innen eingesetzt wurden (Gasser 2020). Der Historiker Walter Sauer betont, dass eine kritische Reflexion über Österreichs wirtschaftliche Verstrickung in koloniale Systeme bis heute weitgehend ausbleibt (ebd.). Forderungen nach Restitution dieser Kulturgüter stoßen bislang auf institutionelle Ignoranz und politische Untätigkeit. Stattdessen wird Rassismus durch den Verweis auf schlimmere Zustände in anderen Ländern relativiert. Diese Verharmlosungsstrategie verschleiert systematische Ungleichheiten und blockiert eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Ursachen und Wirkmechanismen rassistischer Strukturen (Scherr et al. 2023:Vf). In diesem Zusammenhang unterstreichen die Anti-Rassismus-Aktivistinnen Melanie Kandlbauer und Magdalena Osawaru die Notwendigkeit, Rassismus nicht nur international zu verorten, sondern im eigenen gesellschaftlichen Kontext zu erkennen: „Rassismus muss auch im deutschsprachigen Raum identifiziert und benannt werden“ (Kandlbauer/Osawaru 2024:21).

Studien (Scherr et al. 2023) zeigen, dass Menschen mit Migrationsbiografie trotz gleicher schulischer und beruflicher Qualifikationen schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Auch die ZARA-Berichte (2019, 2020, 2021, 2022) verdeutlichen diese Diskrepanz. Diese Befunde machen sichtbar, dass Diskriminierung nicht primär durch individuelle Vorurteile, sondern durch institutionelle und gesellschaftliche Mechanismen aufrechterhalten wird. Selbst rechtliche Gleichstellung bleibt wirkungslos, solange strukturelle Diskriminierung fortbesteht und soziale Teilhabe systematisch verhindert wird. Daher sind wissenschaftliche Analysen und gesellschaftspolitische Debatten essenziell, um Diskriminierung langfristig abzubauen. Doch

der fehlende (bildungs-)politische Fokus auf Rassismus wirkt wie ein blinder Fleck, der strukturelle Ungleichheiten im eigenen Land verdeckt und notwendige Transformationsprozesse blockiert. Rassismus verschwindet jedoch nicht durch Schweigen, im Gegenteil: Seine Tabuisierung stabilisiert diskriminierende Denkmuster, wie auch Kandlbauer/Osawaru betonen:

„Rassismus äußert sich im deutschsprachigen Raum anders als in den USA, und es gibt keine Messskala, die besagt, wie rassistisch ein Land ist. Darum geht es auch nicht. Es geht darum, Rassismus zu erkennen, ihn zu benennen und kritisch darüber zu reflektieren, wie er sich in Österreich vor allem im Bildungssystem äußert und mit welchen (Bildungs-)Strategien ihm entgegengewirkt werden kann.“ (Kandlbauer/Osawaru 2024:25f).

Die gesellschaftliche Verankerung rassistischer Diskurse zeigt sich nicht nur in Ängsten und Vorurteilen, sondern auch in einem grundlegenden Mangel an Verständnis für die Funktionsweise von Rassismus. Trotz seiner offensichtlichen strukturellen Präsenz ist die Auseinandersetzung damit nach wie vor von Unkenntnis, Unsicherheit und Bagatellisierung geprägt. Diese Spannung verweist auf die Komplexität des Phänomens und die Notwendigkeit, es als tief verwurzeltes gesellschaftliches Machtverhältnis zu begreifen – eine Einsicht, die jedoch durch bestehende Defizite im Umgang mit seiner Geschichte und Gegenwart erschwert wird. (Terkessidis 2021:4f) Besonders problematisch ist, dass verdeckter Rassismus weiterhin unzureichend erforscht wird und in Politik wie Öffentlichkeit ein beschwichtigendes Stillschweigen vorherrscht, was ein zentrales Strukturmerkmal rassistischer Verhältnisse darstellt. Dabei wird allzu oft verdrängt, dass – wie der Migrations- und Rassismusforscher Mark Terkessidis pointiert festhält – „der Rassismus, auch wenn dies eine unangenehme Tatsache ist, ebenso zur Moderne [gehört] wie die Demokratie“ (Terkessidis 1998:255). Diese Perspektive verdeutlicht die strukturelle Tiefe und historische Verwobenheit rassistischer Logiken in modernen Gesellschaften. Terkessidis bezeichnet Rassismus zudem als „eines der großen Ungleichheitsverhältnisse der Moderne“ (Terkessidis 2021:4), was die Notwendigkeit einer vertieften, interdisziplinären Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen und ihrer Wirkungsmacht unterstreicht. Eine kritische und gesellschaftlich breit getragene Debatte ist daher umso dringlicher. Arndt hebt hervor, dass Rassismus „eine der größten Katastrophen der Menschheitsgeschichte [sei]. Er wirkt bis in kleinste Zusammenhänge globaler und lokaler Strukturen hinein – und zwar als Ergebnis seiner viel zu langen Geschichte“ (Arndt 2021:Klappentext). Diese Einschätzung betont die globale Reichweite rassistischer Machtverhältnisse, die in historischer Kontinuität bestehen, und weist zugleich auf die gesellschaftliche Verantwortung hin, ihnen entschieden entgegenzutreten. In diesem Sinne bleibt der pädagogische Imperativ des Sozialphilosophen Theodor W. Adorno aktuell: „[D]ie Forderung, daß[sic] Auschwitz nicht noch einmal sei,

ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1970:92). Er verweist auf die ethische Verantwortung, rassistische Verhältnisse nicht nur zu analysieren, sondern ihnen aktiv entgegenzutreten.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass Rassismus sich als historisches Erbe in gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen fortschreibt, insbesondere dort, wo Ungleichheiten und Ausschlüsse institutionell verankert sind. Dies zeigt sich vor allem im schulischen Kontext, einem zentralen Ort der gesellschaftlichen Reproduktion, wo ideologische Ausschlüsse manifest werden. Die Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (2023), weist darauf hin, dass antimuslimischer Rassismus im Bildungswesen zunimmt, aber bisher unzureichend untersucht ist. In Anbetracht dieser strukturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen wird deutlich, dass Migration und damit verbundene Phänomene wie Mehrsprachigkeit auch im Bildungsbereich tiefgreifende Auswirkungen haben. Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit zeigt, wie rassistische Strukturen und ideologische Konstruktionen von „Anderen“ Bildungspraktiken prägen und zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen. In Bildungsdiskussionen wird Mehrsprachigkeit zunehmend als wertvolle Bildungsressource und als erstrebenswertes schulisches Bildungsziel betrachtet, was sich in der steigenden Nachfrage nach bilingualen Einrichtungen sowie in politischen Diskursen widerspiegelt. Diese Anerkennung bleibt jedoch selektiv: Während Mehrsprachigkeit in Verbindung mit hochbewerteten Sprachen wie Englisch oder Französisch positiv konnotiert ist, erfährt migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eine ambivalente bis abwertende Behandlung. (Dirim/Pokitsch 2018:26f) Das sprachliche Repertoire von Schüler*innen mit Migrationsbiografie wird als Defizit oder Integrationshemmnis statt als Ressource wahrgenommen. Diese Diskrepanz zwischen symbolischer Aufwertung und faktischer Abwertung verweist auf tief verwurzelte sprachideologische Strukturen, in denen nicht-deutsche Familiensprachen entwertet und ihre Sprecher*innen marginalisiert werden. Die gesellschaftliche Relevanz dieser Problematik hat sich in den letzten Jahren durch Integrationsdebatten deutlich erhöht. Die Anerkennung sprachlicher Vielfalt in der schulischen Praxis ist an hegemoniale Vorstellungen von Sprache, Nation und Zugehörigkeit gebunden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie das Potenzial von Mehrsprachigkeit in einem diversifizierten Bildungskontext nicht nur symbolisch anerkannt, sondern auch strukturell genutzt werden kann. Forderungen nach stärkerer Integration von Schüler*innen mit Herkunftssprachen wie Türkisch oder Arabisch führen zu abwertenden Zuschreibungen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten werden nicht als Kapital verstanden, sondern als Hindernis markiert. (Fürstenau/Gomolla 2011:13) Obwohl Konsens über die Bedeutung sprachlicher Kompetenz für gesellschaftliche Teilhabe besteht, wird Sprache im schulischen Kontext weitgehend funktional oder essenzialistisch verstanden. Diese verkürzte Perspektive

verkennt die Komplexität sprachlicher Praxis und reduziert die Anerkennung sprachlicher Vielfalt auf symbolische Gesten. (Roth et al. 2018:7) Wie die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994, 2021) betont, zeigt sich der selektive Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer strukturell verankerten Asymmetrie, die nicht-deutsche Sprachen systematisch marginalisiert. Solche Reduktionen behindern sowohl die pädagogische Förderung mehrsprachiger Kompetenzen als auch die chancengerechte Anerkennung mehrsprachiger Schüler*innen.

Auf dieser Grundlage ist auch die schulische Beurteilungspraxis gegenüber Schüler*innen mit Migrationsbiografien kritisch zu betrachten. Sie erfolgt in der Regel entlang solcher reduktionistischer Sprachideologien, in deren Rahmen den Schüler*innen eine primär rezeptive Rolle zugeschrieben wird. In diesem Kontext gelten Schüler*innen als Adressat*innen eines Wissens, das diskursiv erzeugt wurde. Sie gelten nicht als gleichberechtigte Sprecher*innen, sondern verbleiben in einer passiven Rolle. Ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven werden kaum einbezogen, was ihre Sichtbarkeit im schulischen Kontext einschränkt. (Pokitsch 2022) Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen erscheinen in bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen als „Bildungsverlierer*innen“, da ihre sprachlichen Repertoires als Hindernisse statt als Ressourcen wahrgenommen werden. Besonders kritisch wird es, wenn die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Herkunftssprachen wie Türkisch oder Arabisch defizitär bewertet wird, vor allem, wenn diese Sprachen mit muslimisch geprägten Kulturräumen assoziiert werden (Fürstenau/Gomolla 2011:14). In solchen Fällen manifestiert sich antimuslimischer Rassismus auf subtile Weise durch sprachbezogene Erwartungen sowie Zuschreibungen und trägt damit zur Reproduktion sozialer Ausschlüsse bei. Die diskursiven Zuschreibungen schlagen sich in institutionellen Praktiken nieder, etwa wenn nicht-deutsche Familiensprachen nicht nur abgewertet, sondern aktiv unterdrückt werden. Eine Praxis, die für betroffene Schüler*innen eine beschämende und ausgrenzende Erfahrung darstellt. (Pokitsch 2022)

Diese sprachbezogenen Ausschlüsse verweisen auf ein tieferliegendes Problem. Obwohl Schule und Gesellschaft längst von Migration geprägt sind, hat das Bildungssystem diese Realität über lange Zeit weitgehend ignoriert. Rassismuskritische Perspektiven wurden in der Bildungswissenschaft und Schulpraxis systematisch marginalisiert, als Ausdruck eines fehlenden politischen Willens. Probleme und schlechte Schulleistungen werden bei den Schüler*innen verortet, nicht im System selbst. Dies erinnert an frühere Debatten über proletarische Kinder, die ebenfalls an einem an hegemonialen Gruppen orientierten Bildungssystem scheiterten. Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren reagierte die sogenannte „Ausländerpädagogik“ mit einem defizitorientierten Blick auf das „ausländische Kind“, das als integrationsbedürftig galt. Erst die Migrationspädagogik stellt einen paradigmatischen Bruch dar. Sie widersetzt sich

vereinfachenden Perspektiven auf Migration und richtet den Blick auf ein Bildungssystem, das lange auf eine monokulturelle Norm ausgerichtet war. Heterogenität wird dabei nicht als Problem, sondern als Ausgangspunkt für Veränderung begriffen. (Castro Varela 2022:36)

„Insgesamt kann der migrationspädagogische Ansatz als Offerte zu einer Praxis (des Denkens, Sprechens und Handelns) verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen.“ (Mecheril 2010:19)

Seit den 2000er-Jahren bietet die Migrationspädagogik einen Rahmen, um Migration und Flucht in Bildungsprozessen systematisch zu reflektieren. Ein ungelöstes Dilemma bleibt jedoch: Wer Migration thematisiert, markiert damit zugleich bestimmte Gruppen als „Migrant*innen“. Wird Migration hingegen als Normalität begriffen, sollte das Ziel sein, solche Markierungen aufzulösen, ohne die damit verbundenen Gewalterfahrungen zu verdrängen. Gerechte Bildung bedeutet letztlich, dass Herkunft, Religion oder kulturelle Gewohnheiten keine Rolle spielen dürfen. (Castro Varela 2022:37f) Daraus wird deutlich, dass Migration nicht isoliert analysiert werden kann, sondern eng mit anderen sozialen Ungleichheiten verflochten ist, wie etwa Klassen-, Geschlechter- oder Leistungsungleichheiten – besonders im Bildungsbe- reich. Diese Überschneidungen führen dazu, dass soziale Ungleichheit nicht hinterfragt, son- dern als selbstverständlich wahrgenommen und von den betroffenen Subjekten im Sinne der Reproduktion bestehender Hierarchien mitgetragen wird. In diesem Zusammenhang erscheint Schule „wie eine feudale Enklave innerhalb eines demokratischen Systems, welche beständig verspricht, dass alle dieselben Chancen haben“ (Castro Varela 2016b:45), obwohl diese Chan- cen durch explizite Platzzuweisungen „aktiv zu verhindern gesucht“ (ebd.) werden. Pädagogi- sche Interventionen sind damit nicht neutral, sondern „machtvoll und durchdrungen von ge- walttätigen Momenten.“ (ebd.) Sie weisen Lernenden nicht nur Wissen zu, sondern bestimmen implizit auch ihre zukünftige gesellschaftliche Rolle und „greifen [so] in die Produktion der Imaginationen ein.“ (ebd.) Es stellt sich daher die Frage, ob pädagogische Praktiken Chancen eröffnen oder soziale Mobilität begrenzen. Allzu oft zeigt sich, dass Pädagog*innen wenig Vor- stellungskraft für den Aufstieg sozial marginalisierter Jugendlicher haben. Wird Bildung nicht nur als Anpassungsmechanismus, sondern als potenzieller Motor sozialer Transformation be- griffen, erscheint es notwendig, Migrationspädagogik mit der Frage nach Grenzen und Zuge- hörigkeit zu verknüpfen. Dies betrifft symbolische wie reale Grenzen beim Bildungszugang, da Bildungschancen weiterhin ungleich verteilt sind. Während Kinder aus privilegierten Familien auf hochwertige, bilinguale oder private Schulen zugreifen können, bleibt Schüler*innen mit Migrationsbiografie oftmals nur der Besuch schlecht ausgestatteter staatlicher Schulen oder so- genannter „Brennpunktschulen“. Überfüllte Klassen, mangelnde Ressourcen und überforderte

Pädagog*innen sind hier die Regel, während Diskriminierung und soziale Kämpfe den Schulalltag prägen. Castro Varela verknüpft in diesem Zusammenhang den Begriff „proletarisch“ mit „migrantisch“, um zu verdeutlichen, dass Migration allein kein ausreichender Erklärungsansatz für Bildungsungleichheit ist. Denn die Klassenfrage wird in Bildungsdebatten kaum thematisiert, obwohl sie nach wie vor entscheidend für den Bildungserfolg ist. Während Schüler*innen mit Migrationsbiografie aus Mittel- und Oberschichtsfamilien trotz rassistischer Erfahrungen durch ihre soziale Stellung Handlungsspielräume haben – etwa durch Schulwechsel, elterliche Interventionen oder Selbstbewusstsein –, fehlt „proletarisch-migrantischen“ (ebd.:46) Schüler*innen dieser Rückhalt. Sie sind schulischen Herausforderungen meist auf sich allein gestellt, ihre Gegenwehr begrenzt und ihre Strategien oft nicht ausreichend, um sich gegenüber der Institution Schule zu behaupten. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, Bildungsungleichheiten nicht nur analytisch zu beschreiben, sondern auch nach konkreten pädagogischen Handlungsspielräumen zu fragen, die Schüler*innen in ihrer Widerständigkeit ernst nehmen. In diesem Umfeld stellt schulischer Misserfolg für viele Schüler*innen mit Migrationsbiografie die Norm dar. (ebd.)

Der Gesellschaftstheoretiker Antonio Gramsci verweist auf die Funktion von Pädagogik als Instrument der Hegemoniesicherung, das bestehende Machtverhältnisse stabilisiert. Nach Castro Varela kann dieses Potenzial der Pädagogik jedoch auch zur Infragestellung bestehender Machtstrukturen genutzt werden, indem Pädagogik zu einer wirksamen Gegenhegemonie wird. Diese bindet Bildung in möglichst viele soziale Praxen ein, um alternative Bildungsräume zu schaffen. (ebd.:46) Eine kritische Migrationspädagogik muss daher über den Faktor Migration hinaus auch andere Exklusionsmechanismen wie Klasse, Geschlecht und Körper in ihre Analyse integrieren. Dies ist nicht nur eine Forderung nach intersektionaler Forschung, „sondern ein Plädoyer für die Überprüfung monokausaler Erklärungsmodelle“ (ebd.:47). Schulisches Scheitern ist demnach nicht allein durch Migration bedingt. Damit Pädagogik in diesem Sinne transformativ wirksam werden kann, braucht es postkoloniale Perspektiven, die für die Professionalisierung von Pädagog*innen in der sozialen Praxis unerlässlich sind – nicht nur, weil sie koloniale Kontinuitäten im Bildungssystem analysierbar machen, dominante Wissens- und Machtordnungen dekonstruieren und pädagogische Verantwortung im Kontext struktureller Ungleichheit neu verorten – sondern auch, weil sie über migrationspädagogische Ansätze hinausgehen und neue kritische Bezugspunkte für Bildungsprozesse eröffnen.

Auch wenn die vorliegende Arbeit den Schwerpunkt auf antimuslimischen Rassismus im schulischen Kontext legt, bezieht sie zugleich postkoloniale Perspektiven für die Professionalisierung pädagogischer Praxis, als analytischen Rahmen ein. Dabei steht auch die Frage im Raum,

welche Rolle pädagogisches Handeln angesichts gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Transformationsprozesse spielen kann. Die bisher dargelegten Überlegungen münden in folgender Forschungsfrage: „*Wie zeigt sich (antimuslimischer) Rassismus im schulischen Alltag der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Differenzkategorien Sprache und Kultur? Und inwiefern können postkoloniale Perspektiven den Blick auf die Professionalisierung pädagogischer Praxis erweitern?*“

Die Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, die Forschungslücke rund um antimuslimischen Rassismus im schulischen Kontext – insbesondere in der Primarstufe – ein Stück weit zu schließen. Im Zentrum steht dabei die Analyse der Differenzkategorien Sprache und Kultur, die als zentrale Mechanismen der Reproduktion rassistischer Ausschlüsse betrachtet werden. Zudem wird untersucht, wie postkoloniale Perspektiven die pädagogische Professionalisierung erweitern und hegemoniale Wissensordnungen kritisch hinterfragen können. Dabei werden sowohl eurozentristische Deutungsmuster als auch institutionelle Praktiken analysiert und die alltäglichen Sichtweisen von Lehrer*innen und Schüler*innen erforscht. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, (angehenden) Pädagog*innen Denimpulse zu geben. Aus diesem Grund ist sie bewusst ausführlich, multiperspektivisch und kritisch angelegt. Am Ende steht kein Katalog mit Handlungsanweisungen oder Best-Practice-Modellen, sondern ein Nachdenken über pädagogische Praxis mit dem Ziel, Veränderungsprozesse anzustoßen.

Die Arbeit ist in acht Kapitel unterteilt. Um antimuslimischen Rassismus in der Schule angemessen analysieren zu können, widmet sich das erste Kapitel *Rassismus: Über die Notwendigkeit eines (viel zu) langen Kapitels* zunächst dem Phänomen Rassismus in seiner historischen Tiefe und systemischen Breite. Diese Fokussierung ist sowohl inhaltlich als auch methodisch notwendig, um seine historische Verwobenheit, strukturellen Dimensionen und gegenwärtige Wirkmacht erfassen zu können. Trotz des außergewöhnlichen Umfangs – über den Rahmen üblicher Masterarbeiten hinaus – erscheint dieses Kapitel nicht nur gerechtfertigt, sondern essentiell. Die Komplexität des Gegenstandes verlangt eine vielschichtige Analyse. Der Kapitel-Titel ist daher bewusst programmatisch gewählt. Die historische Dimension rassistischer Gewalt manifestierte sich in drastischen Formen: Versklavung, gesetzlich legitimierte „Rassentrennung“, Pogrome oder sogenannte „ethnische Säuberungen“. Doch Rassismus wirkt nicht nur in organisierter Gewalt. Subtilere Ausprägungen zeigen sich bis heute in ungleichen Bildungschancen, institutioneller Diskriminierung, rassistischen Medienbildern oder dem Ausschluss ganzer Gruppen vom gesellschaftlichen Mitspracherecht. Seine Wurzeln reichen tief vom europäischen Kolonialismus über intellektuelle Strömungen des 18. Jahrhunderts bis zu seiner globalen wie lokalen Wirkung in der Gegenwart. Vor diesem Hintergrund legt das

Kapitel zunächst dar, warum es auch im 21. Jahrhundert – trotz aller Debatten um Diversität – schwierig bleibt, über Rassismus offen zu sprechen. Es wird gezeigt, wie Rassismus als Xenophobie oder bloßes Vorurteil verharmlost wird, wodurch eine tiefere Auseinandersetzung erschwert wird. Ebenso werden Abwehrhaltungen und Distanzierungsmuster analysiert, die kritische Diskurse blockieren. Eine historische Perspektive auf die Entstehung rassistischer Denk- und Machtstrukturen folgt insbesondere in Anlehnung an Terkessidis. Es wird dargestellt, wie die sozialen Konstruktionen von „Schwarzen“⁴ und „weißen“ entstanden und welche kolonialen sowie machtpolitischen Interessen diesen Prozessen zugrunde lagen. Diese Rückschau ist essenziell, um die tiefgreifende Verankerung rassistischer Logiken in gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen. Denn nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart begreifen und die Zukunft aktiv besser und damit gerechter gestalten. Es wird außerdem gezeigt, dass sich Rassismus historisch nicht nur vielfach artikuliert, sondern auch transformiert hat. Er wandelte sich vom biologistischen Denken des 19. Jahrhunderts hin zum kulturalistisch fundierten „Neo-Rassismus“, bei dem nicht mehr biologische, sondern kulturelle Differenzen als unüberbrückbar gelten. Dieser differentielle Rassismus, der auf explizite Hierarchisierungen verzichtet, wirkt durch subtile Ausgrenzungsmechanismen nicht weniger machtvoll. Darauf aufbauend analysiert das Kapitel zentrale theoretische Definitionen von Rassismus. Diese reichen von ideologischen über strukturelle bis zu machtanalytischen Zugängen. Im Anschluss werden Ebenen und Erscheinungsformen von Rassismus systematisch dargestellt (Ideologie, Struktur und soziale Dimensionen). Besonderes Augenmerk liegt auf institutioneller Diskriminierung, einer Kategorie, die in den Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt. In Anlehnung

⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich diese Arbeit um eine rassismuskritische Sprache bemüht. Rassismuskritische Sprache bedeutet nicht nur, offensichtliche rassistische Beschimpfungen zu vermeiden, sondern auch Begriffe und Sprachmuster kritisch zu hinterfragen, die ihren Ursprung in kolonialen oder rassistischen Kontexten haben. Viele alltägliche Begriffe tragen eine solche Geschichte in sich, ohne dass dies im Sprachgebrauch bewusst reflektiert wird. So wird beispielsweise „Schwarz“ mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine politische Selbstbezeichnung handelt. Diese Selbstbezeichnung betont nicht eine biologische oder phänotypische Eigenschaft, sondern verweist auf eine gesellschaftlich konstruierte Position, die mit struktureller Diskriminierung verknüpft ist. „Schwarz“ wird dabei als ein soziales und historisch gewachsenes Zuordnungsmuster verstanden, das nicht auf eine tatsächliche Hautfarbe zurückzuführen ist. Vielmehr beschreibt „Schwarz“ in diesem Kontext eine geteilte gesellschaftliche Erfahrung des Rassismus, nämlich die Tatsache, auf bestimmte Weise wahrgenommen, eingeordnet und behandelt zu werden. Es geht somit nicht um die Zugehörigkeit zu einer vermeintlich homogenen ethnischen Gruppe, sondern um die Positionierung in einem rassifizierenden System. Im Gegensatz dazu wird „weiß“ kleingeschrieben und kursiv gesetzt, um auf die gesellschaftlich privilegierte und dominante Position hinzuweisen, die *weiße* Menschen im Kontext rassistischer Machtverhältnisse innehaben, ohne selbst Rassismuserfahrungen zu machen (Amnesty International Deutschland, n.d.). Diese Schreibweise stellt ein bewusstes sprachliches Bemühen dar, mit den begrifflichen Herausforderungen einer rassismuskritischen Perspektive sensibel und reflektiert umzugehen.

an die Erziehungswissenschaftler Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radke (2009) wird untersucht, inwiefern Bildungsinstitutionen zur Reproduktion rassistisch geprägter Ungleichheiten beitragen. Ein weiterer Fokus liegt auf rassistischen Diskursen und Differenzierungspraktiken innerhalb der majorisierten Gesellschaft. Basierend auf der Arbeit von Markom (2014) wird gezeigt, wie sich rassistische Deutungsmuster auch in Milieus finden, die sich selbst als kritisch oder antirassistisch verstehen. Abschließend beleuchtet das Kapitel die Wechselwirkung von Migration, Rassismus und Bildung im österreichischen Bildungssystem. Dabei geht es um die Frage, wie sich rassistische Strukturen in Bildungsinstitutionen durch institutionelle Routinen, diskriminierende Erwartungen oder die Ausgrenzung bestimmten Erfahrungswissens manifestieren. Ein besonderer Fokus liegt auf der Rolle von *Weißsein* als gesellschaftlicher Norm im Bildungssystem. In Anlehnung an die Überlegungen der Sozialwissenschaftlerin Martina Tißberger zu *Critical Whiteness* wird gezeigt, wie *weiße* Wissensräume durch Subjektivierungsprozesse mit dem Effekt der Marginalisierung anderer Perspektiven stabilisiert werden. Ergänzend wird ein Bildungsverständnis skizziert, das dieser Arbeit zugrunde liegt: Es wendet sich gegen monokulturelle, hierarchische Modelle und verfolgt einen inklusiven, machtkritischen Ansatz. Statt Defizitzuschreibungen zu reproduzieren, rücken die vielfältigen Erfahrungen und Wissensbestände von Schüler*innen aus marginalisierten Gruppen in den Mittelpunkt. Das bildungsanthropologische Konzept der *Funds of Knowledge* dient als theoretischer Rahmen, um alternative Wissensformen sichtbar zu machen und Bildungsprozesse gerechter zu gestalten.

Im zweiten Kapitel richtet sich der Fokus auf einen spezifischen Diskurs, der zentral zur ideologischen Fundierung antimuslimischen Rassismus beiträgt: dem *Orientalismus*⁵ (1979, dt. 2009), eine Studie nach dem Literaturwissenschaftler Edward Wadie Said. Dieses Kapitel bildet nicht nur eine historisch-thematische Brücke, sondern auch die epistemologische Grundlage für die Vertiefung jenes Wissens, das notwendig ist, um die Genese und Persistenz antimuslimischer Stereotype im Westen in ihrer strukturellen Tiefe zu erfassen. Ohne die kritische Auseinandersetzung mit der Konstruktion des „Orients“ – dem machtvollen, kulturell aufgeladenen Imaginationsraum – bleibt jede Analyse gegenwärtiger Formen antimuslimischer Diskurse unvollständig. Der Begriff „Orient“ wird daher in Anführungszeichen gesetzt, um hervorzuheben, dass es sich um eine westliche Konstruktion handelt. Wie Castro Varela/Klug (2021:653) betonen, zählt Saims Werk *Orientalism* zu den am häufigsten rezipierten postkolonialen Schriften

⁵ Im Folgenden werden die Begriffe *Orientalismus* (dt.) und *Orientalism* (engl.) synonym verwendet. Sie beziehen sich ausschließlich auf das theoretische Konzept im Sinne Saims, sofern dies nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet. Der Wechsel zwischen deutscher und englischer Bezeichnung erfolgt aus stilistischen Gründen.

in den Bildungswissenschaften, nicht zuletzt, weil es die ideologischen Grundlagen westlicher Wissensproduktion in bislang unerreichter Schärfe sichtbar macht. Gerade darin liegt seine nachhaltige Wirkung: *Orientalism* begründete nicht nur die *Postcolonial Studies*, sondern fungiert bis heute als scharfer Spiegel westlicher Repräsentationsmacht. Entsprechend beginnt das Kapitel mit einer Einordnung Saids als zentraler Theoretiker postkolonialer Kritik und beleuchtet sowohl seine intellektuelle Biographie als auch die leitenden Fragestellungen seiner Forschung. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit Stil, Aufbau und methodischer Vorgehensweise von *Orientalism*, um das Werk nicht nur inhaltlich, sondern auch formal-theoretisch zu kontextualisieren. Im Zentrum stehen dann zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte, insbesondere die Definition von Orientalismus als diskursive Praxis sowie die Konstruktion des „Orients“ als koloniales Gegenbild zum „aufgeklärten Westen“. In diesem Zusammenhang wird auch die Orientalistik als akademische Disziplin, die maßgeblich zur Legitimierung imperialer Wissens- und Herrschaftsstrukturen beigetragen hat, kritisch in den Blick genommen. Eine Analyse der Unterscheidung zwischen latentem und manifestem Orientalismus schließt das Kapitel ab und beleuchtet, wie sich koloniale Repräsentationen in offenen wie subtilen Formen bis in gegenwärtige Diskurse fortschreiben. Das Ziel dieses Kapitels ist die Funktionsweise jener Wissens- und Machtverhältnisse offenzulegen, die ein hegemoniales Weltbild hervorgebracht haben und zugleich die intellektuelle Grundlage für spätere, rassifizierende Diskurse über „den Islam“ und „die Muslim*innen“ gelegt haben. Indem der Orientalismus als Projekt westlicher Weltaneignung begriffen wird, zeigt sich, wie gegenwärtige Diskriminierungsformen auf historische und diskursive Muster zurückgreifen und in neuen politischen, medialen und gesellschaftlichen Konstellationen fortwirken. Die thematische Schwerpunktsetzung ergibt sich dabei nicht nur aus dem historischen und epistemologischen Stellenwert des Orientalismus in der westlichen Wissensproduktion über den sogenannten „Orient“, sondern vor allem aus seiner ideologischen Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Formen antimuslimischer Diskurse. Auch wenn letzterer im öffentlichen Diskurs überwiegend als eigenständiges Phänomen erscheint, lässt er sich ohne eine tiefgreifende Analyse „orientalistischer“ Repräsentationsmuster nur unzureichend begreifen. Orientalismus bildet das epistemische Fundament, auf dem über Jahrhunderte hinweg rassifizierende Stereotype und moderne Formen kultureller Abwertung, Differenzkonstruktion und Zuschreibungen gegenüber muslimisch gelesenen Menschen geschaffen wurden und bis heute fortwirken. Diese begrifflich wie historisch fundierte Analyse bereitet somit den theoretischen Boden für das anschließende Kapitel, das sich explizit mit antimuslimischem Rassismus auseinandersetzt.

Das dritte Kapitel *Antimuslimischer Rassismus* behandelt das Phänomen des antimuslimischen Rassismus, das nur im Kontext der im vorangegangenen Kapitel dargelegten „orientalischen“ Diskurse in seiner Tiefe verständlich wird. Antimuslimischer Rassismus wird als spezifische Ausprägung rassistischer Diskriminierung analysiert, die tief in historische Wissensordnungen eingebettet ist. Zu Beginn erfolgt eine begriffliche Klärung. In Anlehnung an die Arbeiten der Erziehungswissenschaftlerin Iman Attia und des Politikwissenschaftlers Fared Hafez wird eine Definition entwickelt, die zugleich eine Differenzierung zum Begriff Islamophobie vornimmt. Attia betont, dass beide Begriffe unterschiedliche Erklärungsmodelle in den wissenschaftlichen Diskussionen repräsentieren (Attia 2009:42, Attia 2016), weshalb eine präzise begriffliche Abgrenzung notwendig ist, um die analytische Klarheit und wissenschaftliche Stringenz des Kapitels zu gewährleisten. Mit Bezug auf Hafez (2019a) wird zudem gezeigt, dass sich antimuslimischer Rassismus zunehmend im gesellschaftlichen Mainstream durch die Reproduktion in politischen und medialen Kontexten, etabliert hat. Dabei wird deutlich, dass trotz einer stärkeren akademischen Auseinandersetzung das Phänomen nicht an Brisanz verloren, sondern im Gegenteil, an gesellschaftlicher Akzeptanz gewonnen hat (Hafez 2019a:7f), indem sich die sogenannte „Rassenfrage“ zunehmend zu einer „muslimischen Frage“ transformiert hat, wie die Islamwissenschaftlerin Schirin Amir-Moazami (2016:22f, 29f, 32) beobachtet. Diese Entwicklung ist eng mit global- und sicherheitspolitischen Interessen sowie kolonialen und postkolonialen Diskursformationen verflochten, aus denen sich zentrale diskursive Komponenten des antimuslimischen Rassismus speisen, die im weiteren Verlauf des Kapitels erläutert werden, damit ihre Funktionslogik besser verständlich wird. Dabei wird deutlich, dass er sich nicht nur auf individuelle Vorurteile stützt, sondern auch in strukturellen Ungleichheiten und institutionellen Praktiken manifestiert. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den historischen Ursprüngen des Phänomens, das zunächst aus religiös konnotierten Feindbildern hervorging, später aber – insbesondere nach dem Ende des Kalten Krieges – durch geopolitische Dynamiken neue Ausprägungen erhielt. Die Analyse historischer Kontexte verdeutlicht, wie stark sich antimuslimische Diskurse mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Westen verschränken. Hierbei spielen der westliche Blick auf den Islam sowie die mediale Repräsentation von Muslim*innen eine zentrale Rolle. Die Medien spielen eine Schlüsselrolle in der Reproduktion antimuslimischer Stereotype, indem sie zur Konstruktion muslimischer Identitäten als „Feindbilder“ beitragen und somit gesellschaftliche Diskurse prägen. Ein weiterer Fokus liegt auf institutionellen Erscheinungsformen des antimuslimischen Rassismus – etwa in staatlichen Maßnahmen oder im Alltag. Exemplarisch steht hierfür die „Operation Luxor“, die verdeutlicht, wie tiefgreifend Muslim*innen kriminalisiert und sicherheitspolitisch markiert werden. In diesem

Zusammenhang spielt auch die diskursive Konstruktion des sogenannten „Politischen Islam“ eine zentrale Rolle, ein Begriff, der undefiniert bleibt und dadurch politisch instrumentalisierbar wird. Seine Verwendung in Anführungszeichen signalisiert diese analytische Unschärfe. Abschließend wird der schulische Kontext in den Blick genommen, in dem sowohl Schüler*innen als auch Pädagog*innen von antimuslimischen Mechanismen betroffen sein können. Aktuelle Studien und Fallbeispiele zeigen, wie tief entsprechende Ressentiments im Bildungssystem verankert sind. In seiner Gesamtschau zeigt das Kapitel die vielfältigen Erscheinungsformen des antimuslimischen Rassismus und seine enge Verflechtung mit den ideologischen Mustern des Orientalismus. Antimuslimischer Rassismus erscheint dabei nicht als isoliertes Phänomen, sondern als fortdauerndes Erbe kolonialer Diskurse. Ziel des Kapitels ist es, die historischen Verwurzelungen, zentralen Funktionsmechanismen und gegenwärtigen Ausdrucksformen dieses Phänomens in ihrer Komplexität sichtbar zu machen.

Das vierte Kapitel *Postkoloniale Theorie als radikale Form der Selbstreflexion und Kritik* führt in zentrale theoretische Grundlagen postkolonialen Denkens ein und skizziert zugleich den konzeptionellen Rahmen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven in der Pädagogik. Im Zentrum steht die Frage, wie koloniale Machtverhältnisse über das formale Ende des Kolonialismus hinaus in Wissen, Subjektkonstitution und Bildungssystemen fortbestehen und inwiefern postkoloniale Theorie zu ihrer kritischen Dekonstruktion beitragen kann. Sie wird dabei nicht nur als analytisches Instrument zur Untersuchung kolonialer Kontinuitäten verstanden, sondern auch als kritische Praxis, die epistemische Gewalt sichtbar macht und Transformationen in pädagogischen Prozessen anstößt. Im Fokus steht die Analyse historischer wie gegenwärtiger Machtverhältnisse, die Bildungsinstitutionen, Wissenssysteme und Diskurse durchziehen und durch postkoloniale Perspektiven kritisch hinterfragt werden. Dazu wird zunächst die Entstehung postkolonialer Studien im Spannungsfeld von Kolonialismus und antikolonialen Widerstand rekonstruiert. Dabei treten Konfliktlinien zwischen dominanter Wissensproduktion und widerständigem Denken zutage, die ein zentrales Reflexionspotenzial für pädagogisches Denken eröffnen. Einen zentralen Beitrag zur deutschsprachigen Rezeption postkolonialer Theorie leisten Castro Varela/Dhawan bereits 2005. Ihre Einführung zählt zu den ersten systematischen Zugängen zur postkolonialen Theorie im deutschsprachigen Raum und eröffnet produktive Anknüpfungspunkte an bildungswissenschaftliche wie gesellschaftskritische Diskurse. Die Ausführungen dieses Kapitels orientieren sich auf ihren theoretischen Zugang zur postkolonialen Theorie (3. Aufl. 2020), die zentrale Theorien mit Fragen nach Macht und Repräsentation verbindet und einen Bezugsrahmen für pädagogische Veränderungsprozesse bietet. Postkoloniale Theorie fordert nicht nur die Dekonstruktion normativer

Wissensordnungen, sondern auch eine kritische Relektüre historischer Narrative. Wie Castro Varela es formuliert, geht sie dabei das „Wagnis einer neuen Geschichtsschreibung“ (Castro Varela 2016a:160) ein, denn: „Das Überraschen des Historischen ist erforderlich, soll die hegemoniale Struktur tatsächlich transformiert bzw. revolutioniert werden.“ (ebd.) Im weiteren Verlauf rückt Gayatri Chakravorty Spivak als eine der zentralen Stimmen postkolonialer Theorie in den Fokus. Ihre Kritik an epistemischer Gewalt und eurozentrischen Repräsentationsmodellen markiert einen paradigmatischen Zugang zur postkolonialen Wissensdebatte. Nach Castro Varela ist Spivak „zweifelsohne die postkoloniale Theoretikerin, die sich in den letzten Jahren am intensivsten mit Bildungsfragen auseinandergesetzt hat“ (Castro Varela 2016a:159). Ihre Perspektive steht exemplarisch für eine postkoloniale Pädagogik, die nicht auf moralische Appelle, sondern auf die konsequente Hinterfragung epistemischer Autorität zielt und zentrale Impulse für eine machtsensible Professionalisierung pädagogischer Praxis liefert. Spivaks berühmte Frage *Can the subaltern speak?* ist nicht nur eine theoretische Provokation, sondern verweist auf die strukturelle Ausschließung marginalisierter Stimmen innerhalb hegemonialer Diskurse. Ihre Arbeiten sind sowohl für die Analyse epistemischer Gewalt als auch für die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen von Bildungssystemen in postkolonialen Kontexten zentral. Sie betont die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels, insbesondere im Bildungskontext, um das Sprechen und Gehörtwerden der Subalternen überhaupt denkbar zu machen. Abschließend richtet sich der Blick erneut auf Castro Varela, die postkoloniale Theorie mit Bildungs- und Migrationsforschung systematisch verknüpft und für pädagogische Kontexte fruchtbar macht. Die hier entwickelten Überlegungen zur Dekolonisierung von Wissen und zur epistemischen Öffnung bilden die theoretische Grundlage für die professionsbezogene Diskussion in Kapitel acht, in der postkoloniale Perspektiven auf ihr transformatives Potenzial für die pädagogische Professionalisierung hin befragt werden.

Das fünfte Kapitel *Sprache als Differenzkategorie und Machtinstrument im Kontext von Bildungsungleichheit* untersucht aus einer machtkritischen Perspektive die Funktion von Sprache als Distinktionsmerkmal und Ausgrenzungsmechanismus mit Fokus auf deren Relevanz im österreichischen Bildungssystem. Anhand der Arbeiten der Germanistin İnci Dirim und des Bildungswissenschaftlers Paul Mecheril (2010) wird gezeigt, dass Sprache in schulischen Kontexten weit mehr als ein neutrales Kommunikationsmittel ist: Sie produziert soziale Zugehörigkeit und Legitimität aktiv mit. Die Analyse verdeutlicht, dass sprachliche Hierarchien in Bildungseinrichtungen nicht nur bestehende soziale Ungleichheiten reproduzieren. Sie tragen auch aktiv zu deren Entstehung bei. Vor diesem Hintergrund nimmt das Kapitel eine linguizismuskritische Perspektive ein und fragt, wie historische und gegenwärtige Praktiken der Abwertung und

Positionierung entlang sprachlicher (Nicht-)Zugehörigkeiten wirksam werden. In Bezug auf Gogolin (1994) wird dargelegt, wie sich Machtverhältnisse über Sprache im schulischen Alltag verfestigen und der monolinguale Habitus als normative Beurteilung in einer faktisch mehrsprachigen Schule dient. Dabei wird die pädagogische Produktion (il)legitimer Sprache(n) durch die diskursive Konstruktion von „Anderssprachigkeit“ als Defizit thematisiert, was sich in schulischen Bewertungen und Bildungswegen niederschlägt. Daran anschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit (neo-)linguizistischen Praktiken, wie sie Dirim und die Germanistin Doris Pokitsch (2018) im Kontext der Migrationsgesellschaft beschreiben. Hierfür werden kolonialgeschichtliche Kontinuitäten und aktuelle sprachpolitische Diskurse berücksichtigt. Sie verdeutlichen, wie Sprache historisch zur Differenzsetzung führte und wie sich diese Logik in subtilen Ausgrenzungspraktiken fortsetzt. Zudem werden Sprachverbote, wie das Verbot, in Pausen nicht-deutsche Sprachen zu sprechen, als Ausdruck einer disziplinierenden Pädagogik analysiert, die sprachliche Vielfalt nicht anerkennt, sondern normiert und kontrolliert. Diese Reglementierungen beeinflussen nicht nur schulische Teilhabe, sondern auch die Subjektivierung von Schüler*innen, insbesondere in Bezug auf ihr Selbstverständnis als sprachlich legitime Akteur*innen. In Anlehnung an Pokitsch (2022) lässt sich erkennen, wie schulische Sprachregime Schüler*innen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse positionieren – mit konkreten Auswirkungen auf ihre sprachbezogene Subjektwerdung. Die Einsicht der Erziehungswissenschaftlerin Natascha Khakpour, dass im österreichischen Bildungssystem „[a]lles steht und fällt mit der Deutschnote“ (Khakpour 2015:224), zieht sich als roter Faden durch das Kapitel: Sprache entscheidet nicht nur über schulischen Erfolg, sondern auch über gesellschaftliche Teilhabe, Selbstwert und Zukunftschancen. Zum Schluss wird untersucht, wie Freundschaftsnetzwerke als soziale Ressourcen (*Funds of Knowledge*) in hegemonialen Bildungsräumen alternative Wege sprachlichen Lernens ermöglichen.

Die Kapitel sechs und sieben widmen sich der *empirischen Forschung* zum (antimuslimischen) Rassismus im schulischen Alltag der Primarstufe, die an einer Wiener Volksschule durchgeführt wurde. Kapitel sechs stellt das *methodische Vorgehen* und das Untersuchungsfeld dar, während Kapitel sieben die *Ergebnisse und Auswertung* präsentiert, diese im Licht der theoretischen Überlegungen analysiert und abschließend kritisch reflektiert. Gemeinsam geben diese Kapitel einen umfassenden Einblick in die Wirkmechanismen von (antimuslimischem) Rassismus im schulischen Alltag. Im Zentrum der Analyse stehen zwei Differenzkategorien, die als Schlüsselmechanismen in der Reproduktion rassistischer Diskriminierung im schulischen Kontext betrachtet werden: Sprache und Kultur. Es wird untersucht, wie diese Kategorien durch institutionelle Praktiken und individuelle Wahrnehmungen im schulischen Alltag wirksam

werden. Der Blick richtet sich auf das Zusammenspiel von Zuschreibungen und Kulturalisierungen im schulischen Kontext und analysiert, wie Schüler*innen diesen ausgesetzt sind. Die Kategorie „Sprache“ wird als eigenständiger und machtvoller Differenzierungsmechanismus betrachtet, der sowohl in institutionellen Praktiken als auch in interaktionalen Prozessen eine entscheidende Rolle spielt. Untersucht wird, wie sprachliche Normvorstellungen, der Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie sprachliche Ideologien zur (Re-)Produktion von In- und Exklusion beitragen. Im Fokus stehen die unterschiedlichen Perspektiven der Schüler*innen und Lehrer*innen: Während Schüler*innen Sprache als Ressource der Zugehörigkeit und Identitätsbildung erleben, wird sie durch normative Vorstellungen von Standardsprache, sprachlicher Homogenität oder durch die Pathologisierung vermeintlicher „Sprachdefizite“ von Seiten der Institution als defizitär gerahmt. Zentral ist die institutionelle Orientierung an einem monolingualen Habitus, der Mehrsprachigkeit nicht als Normalfall, sondern als Abweichung von der sprachlichen Norm konstruiert. Dieser Habitus prägt sowohl schulische Erwartungshaltungen als auch Bewertungspraktiken und trägt dazu bei, bestimmte sprachliche Repertoires – insbesondere migrantisch geprägte – zu marginalisieren. Der zweite Analysefokus widmet sich der Kategorie Kultur(alisierung), die im Rahmen des theoretischen Konzepts des *Doing Difference* verankert ist. Dieses versteht Differenz nicht als statische Kategorie, sondern als prozesshafte soziale Konstruktion. *Doing Difference* (West/Fenstermaker 1995) erklärt den sozialen Prozess der Herstellung, Stabilisierung und Aushandlung von Differenzkategorien. Im Fokus steht die Konstruktion von Differenz entlang kultureller und religiöser Zuschreibungen, die sich in verschiedenen Formen von Alltagsrassismus, Stereotypisierungen, Orientalismus oder vermeintlicher *Colorblindness* ausdrücken. Dadurch wird sichtbar, wie subtile, alltägliche kulturelle Markierungen zur Legitimation und Normalisierung rassistischer Diskriminierung beitragen, selbst in schulischen Kontexten, die sich als neutral oder inklusiv verstehen. Im abschließenden Teil der Analyse wird die Frage behandelt, welche Wünsche und Veränderungsvorstellungen Lehrer*innen in Bezug auf die Schule (der Migrationsgesellschaft) haben. Diese Frage hat sich im Hinblick auf die geäußerten, wahrgenommenen schulischen Herausforderungen der Pädagog*innen im Umgang mit Heterogenität ergeben. Zur Beantwortung dieser komplexen Fragestellungen wurde ein methodisches Design entwickelt, das eine Triangulation verschiedener qualitativer Zugänge umfasst. Konkret kommen fokussierte Beobachtungen, Expert*inneninterviews, Gruppendiskussionen mit Kindern sowie informelle Gespräche mit Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen zum Einsatz. Kreative Methoden wie das Sprachenportrait ergänzen den traditionellen Forschungsansatz, um die Perspektiven der Schüler*innen auf Mehrsprachigkeit differenziert erfassen zu können. Diese methodische Vielfalt ermöglicht ein umfassendes

Verständnis der Wirkmechanismen von (antimuslimischem) Rassismus und beleuchtet die Forschungsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Triangulation dient nicht nur der Validierung, sondern auch als erkenntnistheoretischer Zugang, um die Komplexität des Forschungsfeldes zu erfassen und verschiedene Ausdrucksformen von Rassismus sichtbar zu machen. Ein wesentlicher Aspekt ist die kritische Selbstreflexion der Forscherin, deren eigene Subjektivität nicht als störend, sondern als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses betrachtet wird. Selbstpositionierung und kritische Reflexion sind nicht nur methodische Notwendigkeiten, sondern ethische Verpflichtungen, um die eigene Perspektive transparent zu machen, Interpretationen zu begründen und epistemische Machtasymmetrien offenzulegen. Besonders berücksichtigt wurde die kontradiktorische Subjektposition, die gleichzeitig minoritäre und hegemoniale Positionen einnehmen kann. Diese widersprüchlichen Subjektpositionen sind für die Selbstreflexion der Forscherin zentral, da sie ihre eigene Erfahrung ebenso wie die sozialen und institutionellen Dynamiken widerspiegeln. Die Arbeit zielt darauf ab, die Mechanismen des antimuslimischen Rassismus im schulischen Kontext sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen. Sie zeigt, wie Sprache und *Doing Difference* als zentrale Differenzkategorien die schulischen Erfahrungen muslimischer Schüler*innen prägen und wie rassistische Diskriminierung durch alltägliche Praktiken, soziale Zuschreibungen und institutionelle Strukturen reproduziert wird. Dies geschieht durch eine vielschichtige methodische Herangehensweise, eine fundierte theoretische Rahmung und eine reflexive, machtkritische Haltung, um den schulischen Raum als zentrale Arena gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse analytisch zu durchdringen.

Das achte Kapitel *Postkoloniale Perspektiven in der pädagogischen Praxis: Ansätze und Impulse für eine dekoloniale Professionalisierung* behandelt den zweiten Teil der Forschungsfrage – den Transfer postkolonialer Theorie in die pädagogische Praxis – und zielt darauf ab, (Denk-)Impulse für die Professionalisierung von Pädagog*innen in der Migrationsgesellschaft zu geben. Pädagogische Professionalisierung – ein zentrales Konzept der Bildungswissenschaft – beschreibt den Prozess, durch den Pädagog*innen die fachlichen, sozialen und ethischen Kompetenzen erwerben, die für eine professionelle Ausübung ihres Berufs erforderlich sind. Sie bildet eine Voraussetzung für schulischen Wandel und entsteht nicht von selbst, sondern muss aktiv gestaltet und reflektiert werden. Aufbauend auf den vorhergehenden Analysen zu Rassismus – insbesondere seiner antimuslimischen Ausprägung –, zu den kolonialen Kontinuitäten in schulischen Institutionen, zur Wirkungsmacht von Sprache sowie zur Funktion von Kulturalisierung als Differenzkategorie und auf den empirischen Ergebnissen, reflektiert das Kapitel Möglichkeiten und Grenzen einer dekolonialen pädagogischen Praxis. Im Zentrum

steht die Frage, wie postkoloniale Theorieansätze zur kritischen Selbstverortung von Pädagog*innen beitragen und helfen können, hegemoniale Wissens- und Ordnungssysteme im Bildungsbereich zu hinterfragen und zu irritieren. Zugrunde liegt die Annahme, dass Bildung nie neutral ist, sondern stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet bleibt. Dies gilt selbst dann, wenn sie sich als aufklärerisch und emanzipatorisch versteht. Postkoloniale Pädagogik fordert daher nicht nur die Dekonstruktion dominanter Narrative, sondern auch die Infragestellung und das *Verlernen* eigener Denk- und Handlungsmuster. Zentral für ihre Umsetzung ist die Haltung von Pädagog*innen, die als Schlüssel zur praktischen Anwendung postkolonialer Perspektiven sowie als Rahmen für professionelles Selbstverständnis fungiert. Diese Haltung gründet sich nicht allein auf fachlicher Kompetenz, sondern insbesondere auf kritischer Selbstreflexion. Sie bildet eine tragende Grundlage, um eigenes Handeln kontinuierlich zu prüfen und normativ geprägte Selbstverständlichkeiten zu erkennen. In Anlehnung an die Erziehungswissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu und Mecheril (2019) wird herausgearbeitet, dass eine solche kritische Haltung eine unverzichtbare Voraussetzung für die nachhaltige Verankerung postkolonialer Ansätze in der pädagogischen Praxis darstellt. Die Selbstreflexion der Pädagog*innen, ihre Sensibilität für Machtverhältnisse sowie ihre Bereitschaft, eigene Positionierungen infrage zu stellen, gelten als Grundpfeiler einer inklusiven und dekolonialen Bildungsarbeit. Das Kapitel entfaltet diese Perspektiven schrittweise: Zunächst werden Grundzüge einer postkolonialen Pädagogik als Reaktion auf persistente Macht- und Herrschaftsverhältnisse dargestellt. Anschließend wird – mit Bezug auf Castro Varela – die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels innerhalb pädagogischer Wissenssysteme herausgearbeitet. Danach folgt eine Analyse des Zusammenhangs zwischen professioneller Haltung, kritischer (Selbst-)Reflexion, Sprache und kulturellen Selbstverständlichkeiten im schulischen Alltag. Abschließend wird postkoloniale Pädagogik als Spannungsfeld zwischen Irritation und Utopie weitergedacht. Thematisiert werden dabei insbesondere die Widersprüche zwischen Dekolonisierung und Standardisierung sowie der gängigen Praxis der Leistungsbewertung. Mit der Auseinandersetzung mit *Buen Vivir*, einem dekolonialen Bildungsmodell aus dem Globalen Süden, schließt das Kapitel mit einem Perspektivwechsel, der postkoloniale Bildung nicht nur als Kritik, sondern als visionäre Praxis begreift. Das Kapitel profiliert postkoloniale Perspektiven als zentrale Ressource kritisch-reflexiver Bildungsarbeit und leistet so einen substanziellen Beitrag zur Professionalisierung von Pädagog*innen in der Migrationsgesellschaft – gerade in Zeiten wachsender gesellschaftlicher Diversität und der Notwendigkeit, Bildungsräume inklusiver und gerechter zu gestalten.

1. Rassismus: Über die Notwendigkeit eines (viel zu) langen Kapitels

„Niemand wird geboren und hasst einen anderen wegen seiner Hautfarbe. Der Mensch lernt zu has-sen. Er kann lernen zu lieben. Denn Liebe ent-spricht der Natur des menschlichen Herzens sehr viel mehr!“ (Nelson Mandela)

Vor dem Hintergrund der tief verwurzelten gesellschaftlichen Auswirkungen von Rassismus unterstreicht das Zitat von Nelson Mandela den zentralen Gedanken dieser Arbeit, dass Rassismus nicht angeboren ist, sondern erlernt wird – ein Prozess, der durch gesellschaftliche, politische und historische Strukturen geprägt ist. In diesem Kapitel wird das Phänomen Rassismus zunächst allgemein betrachtet, um seine Ursprünge und die verschiedenen Formen zu verstehen, die sich über die Jahrhunderte hinweg entwickelt haben. Dabei wird vor allem der Rassismus im Kontext von *weißer* Vorherrschaft und Kolonialismus in Europa behandelt, der die Grundlage für die modernen rassistischen Ideologien bildet. Diese Betrachtung ist wichtig, um später zu verstehen, wie Rassismus – insbesondere in seiner spezifischen Form des antimuslimischen Rassismus – weiterhin in Institutionen wie Bildungseinrichtungen existiert und dort verfestigt wird.

Das Kapitel startet mit einer Einführung in den Begriff Rassismus, bei der dessen Ursprung als soziales Konstrukt im Kontext von Kolonialismus und Sklaverei erklärt wird. Es wird aufgezeigt, wie sich rassistische Ideologien im Laufe der Geschichte entwickelt und verbreitet haben. Das Kapitel differenziert zwischen verschiedenen Formen des Rassismus, wie strukturellem, institutionellem und alltäglichem Rassismus, und zeigt auf, wie sie sich gegenseitig verstärken und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wirken. Dabei wird betont, dass Rassismus nicht nur auf individuellen Vorurteilen beruht, sondern tief in gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt ist. Außerdem wird dargestellt, dass Rassismus nicht nur ein Randphänomen ist, sondern in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Er zeigt sich nicht nur in extremen Formen, sondern auch in alltäglichen Handlungen und Denkmustern. Abschließend wird der Zusammenhang zwischen Rassismus und Bildung analysiert und untersucht, wie Diskriminierung in Bildungseinrichtungen zum Ausdruck kommt und wie institutionelle Rahmenbedingungen den Zugang zu Bildung und beruflichen Chancen für bestimmte Gruppen systematisch erschweren. Es wird verdeutlicht, wie Rassismus durch gesellschaftliche Normen, Curricula und institutionelle Strukturen weiter verstärkt wird.

1.1. Von der andauernden Schwierigkeit über Rassismus zu sprechen

In zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten beginnt die Beschreibung eines Phänomens in der Regel mit einer Begriffsdefinition. Diese Arbeit wählt bewusst einen anderen Zugang, da eine bloße Begriffsdefinition – wie sie in der wissenschaftlichen Literatur bereits vielfach existiert – der Komplexität des Phänomens Rassismus sowie seiner historischen, politischen und gesellschaftlichen Verwobenheit nicht gerecht wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die bestehenden Definitionen irrelevant wären. Das Gegenteil ist der Fall, weshalb einige ausgewählte Definitionen weiter unten vorgestellt werden. Zuvor wird jedoch eine historische⁶ Annäherung an den Begriff unternommen, um verschiedene Zugänge zur Ideologie von Rassismus aufzuzeigen und dadurch die Komplexität des Phänomens sichtbar zu machen.

Es beginnt damit, dass – wie bereits in der Einleitung erwähnt – der Begriff „Rassismus“ insbesondere im deutschsprachigen Raum auf großen Widerstand stößt, was dazu führt, dass der Rassismusbegriff sowohl in wissenschaftlichen als auch in politischen Diskussionen weitgehend gemieden und/oder mit Empörung auf Rassismuskritik reagiert wird. (Markom 2014:15) Die Ursachen für das Ausweichen einer Auseinandersetzung mit Rassismus als Alltagsphänomen bzw. das Infragestellen der Existenz von Rassismus in Politik und Gesellschaft sind vielschichtig. Zum einen werden sie historisch durch den Kolonialismus und im Besonderen im deutschen Kontext durch die Verbindung zum Nationalsozialismus erklärt. Das Problem liegt gerade darin, dass der Nationalsozialismus auf verschiedenen Ausgrenzungspraxen basierte, die alltägliche Formen von Rassismus miteinschlossen, und dass sich die Menschen heute dagegen wehren, mit einem der grausamsten Verbrechen gegen die Menschheit als Alltagsphänomen in Verbindung gebracht zu werden. Was die Verantwortung im Zusammenhang mit Kolonialismus betrifft, bei dem der Rassismusbegriff ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, entziehen sich sowohl Deutschland als auch Österreich nach wie vor ihrer Verantwortung und nehmen die weltweit geführte Entkolonialisierungsdebatte kaum zur Kenntnis. Vielmehr wird über die bis heute andauernden erbeuteten Privilegien geschwiegen und so getan, als hätten diese Länder nicht von Kolonialismus profitiert. Zum anderen erfährt der Begriff „Rassismus“ einen hohen Grad an Politisierung. Er ist mit vielen gesellschaftlichen Bereichen verwoben und in der Gesellschaft nicht eindeutig abgrenzbar (Rommelspacher 2011:32f). Die Pädagogin Birgit

⁶ Dieses Kapitel über Rassismus kann keine vollständige historisch-theoretische Darstellung leisten. Es versteht sich vielmehr als ein einführender Überblick, der das Verständnis und die Sensibilisierung für die Komplexität von Rassismus fördern soll. Zahlreiche Autor*innen haben – wie der unten angeführten Literaturliste zu entnehmen ist – umfassende Werke zur Geschichte und Begrifflichkeit von Rassismus verfasst. Aus diesen wurden zentrale Aspekte ausgewählt und in die vorliegende Darstellung aufgenommen.

Rommelspacher erklärt, dass „[d]ie Tatsache, dass nur wenige Menschen sich selbst als rassistisch bezeichnen und die meisten sich vielmehr als offen und tolerant verstehen (...) zu einem Gutteil die großen Widerstände gegen die Thematisierung von Rassismus“ (Rommelspacher 2011:34) begründet. Zahlreiche qualitative Studien (Jäger 1999, Markom 2014) haben belegt, dass rassistische Einstellungen im Alltag der deutschen bzw. österreichischen Bevölkerung tief verwurzelt und damit in der breiten Masse präsent sind. Zudem wurde festgestellt, dass Menschen trotz rassistischer Verstrickungen und/oder Einstellungen häufig ambivalente Einstellungsmuster (Rommelspacher 2011:33f, Markom 2014:69) aufweisen. So gaben viele an, gegenüber Globalisierung und „Multikulturalität“ grundsätzlich nicht negativ eingestellt zu sein und bezeichneten sich selbst als offen, tolerant⁷ und nicht rassistisch. Gerade in dieser Diskrepanz zwischen Selbstbild und tatsächlicher Verstrickung in rassistische Denkmuster zeigen sich widersprüchliche Einstellungen und Wertesysteme. Die Studien verdeutlichen, dass Menschen zwar in rassistische Diskurse eingebunden sein können, dies jedoch nicht zwangsläufig mit einem bewussten rassistischen Selbstverständnis einhergeht.

Rommelspacher nennt einen weiteren bedeutenden Grund, warum die Thematisierung von Rassismus in der Gesellschaft auf so enormen Widerstand stößt. Über Rassismus im Sinne eines Zugehörigkeitsmanagements wird der Zugang zu ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital geregelt, wobei die Majorisierten einer Gesellschaft das Privileg genießen, in der Norm zu leben und dies als bindend für die „Anderen“ zu verstehen. Dies beinhaltet einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt, Bildungssystem und zu vielen anderen Bereichen. Diese Privilegierungen werden von den Majorisierten jedoch nicht anerkannt, sondern oftmals verneint, weil sie als Selbstverständlichkeit der Norm erlebt werden. (Rommelspacher 2011:32)

⁷ In gesellschaftlichen und politischen Diskursen wird häufig mehr „Toleranz“ gegenüber als „anders“ markierten Menschen eingefordert. Dieses Anliegen gilt gemeinhin als positiv und wird mit Offenheit assoziiert. Diese Arbeit widerspricht jedoch einem unkritischen Verständnis von Toleranz, da der Begriff semantisch wie historisch die Bedeutungen „Duldung“ oder „Nachsicht“ in sich trägt. Ein solches Verständnis steht im Widerspruch zu egalitären Prinzipien gesellschaftlicher Gleichberechtigung. Der Philosoph Rainer Forst argumentiert, dass traditionelle Toleranzkonzepte auf einer asymmetrischen Beziehung beruhen: Die Entscheidung darüber, ob etwas oder jemand zu dulden sei, liege stets auf Seiten der dominanten Gruppe. Damit verschleiert der Begriff die strukturellen Machtverhältnisse, anstatt sie zu hinterfragen oder zu überwinden. In diesem Zusammenhang stellt sich die grundlegende Frage, ob richtig verstandene Gleichberechtigung überhaupt Grenzen im Sinne von Toleranz braucht – oder ob der Begriff selbst nicht Ausdruck eines unzureichenden Verständnisses von Anerkennung ist. (Forst 2015:32f)

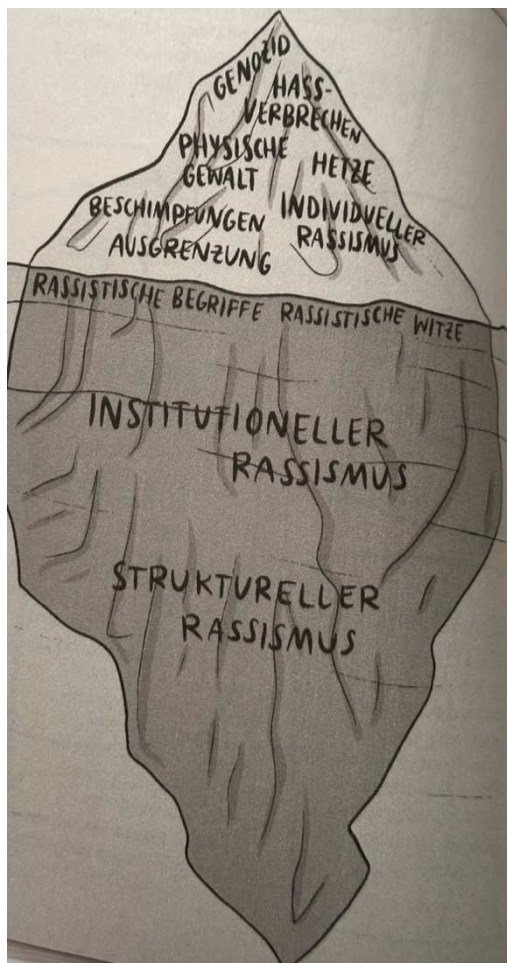


Abb. 1: Eisberg (Kandlbauer/Osawaru 2024:30)

Einen weiteren wichtigen Aspekt sprechen Kandlbauer/Osawaru (2024:31f) an: Die meisten Menschen nehmen bei Rassismus, wie Abb. 1 zeigt, nur die Spitze des Eisbergs wahr, die von Beschimpfungen bis hin zu Gewaltverbrechen wie Genoziden und Morden reicht. Der weitaus größere Teil betrifft institutionellen und strukturellen Rassismus, einschließlich rassistischer Begriffe und Witze, die „unter dem Wasser“ des Eisbergs liegen und als solche nicht wahrgenommen werden. Deshalb widmet sich diese Arbeit im theoretischen Teil wie auch in der empirischen Untersuchung diesem Bereich intensiver.

Mit dem Meiden der Rassismusk Diskussion bzw. dem Verschieben von Rassismus als ein Randphänomen hat sich auch die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (2010) auseinandergesetzt und bestimmte Distanzierungsmuster im Umgang mit Rassismus festgestellt. Sie führt vier Affekte bzw. Praktiken an, die entstehen, wenn Rassismus benannt wird: 1. Skandalisierung. 2. Verlagerung in den Rechtsextremismus. 3. Kulturalisierung. 4. Verschiebung in die Vergangenheit. Die ersten beiden Distanzierungsmuster argumentieren, dass Rassismus nicht zur breiten Mitte der Gesellschaft gehört, sondern nur als Ausnahme bzw. Randphänomen politischer Gruppen vorkommt. In den letzten beiden Distanzierungsmustern geht es darum, das Selbstbild derjenigen, die Rassismus ausüben, zu schützen, indem sie als Begründung die „andere“ Kultur anführen und sich in der gegenwärtigen Gesellschaft von einer rassistischen Vergangenheit distanzieren. Alle vier Distanzierungsmuster haben zum Ziel, einen sauberen Eindruck von sich selbst und der gesamten Gesellschaft zu vermitteln. Rassismus wird nur dort verortet, wo er das eigene Selbstbild nicht infrage stellt. Um dieses positive Selbstbild aufrechtzuerhalten, wird Rassismus in seiner Bedeutung verharmlost. Solche Formen der Distanzierung von Rassismus verhindern eine kritische Auseinandersetzung mit seiner Geschichte sowie seinen Erscheinungsformen im Alltag sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. In der Folge bleiben Rassismusdiagnosen, ein kritisches Geschichtsbewusstsein und damit auch selbstkritische Reflexionen sowie die Entwicklung einer rassismuskritischen Perspektive auf die Gegenwart vielfach aus. (Messerschmidt 2010:41f)

Exkurs: Zur Verwendung des Begriffs „Xenophobie“ und zur Pathologisierung von Rassismus

Zahlreiche Wissenschaftler*innen, darunter Markom, weisen darauf hin, dass in wissenschaftlichen und insbesondere in politischen Diskursen häufig der Begriff „Xenophobie“ (Fremdenangst/-feindlichkeit) anstelle von „Rassismus“ verwendet wird. Dies lässt sich teilweise mit den zuvor angeführten Gründen erklären. „Xenophobie“ wird als weniger belastend wahrgenommen, da der Begriff nur schwach pejorativ konnotiert ist und nicht mit gesellschaftlicher Schuld oder moralischer Verantwortung in Verbindung gebracht wird. In der sozialwissenschaftlichen Forschung hingegen wird er kritisch betrachtet und als „sozialpsychologischer und legitimierender Begriff abgelehnt, da die Bedeutung von phobia als ‚Angst‘ oder ‚Furcht‘ häufig Personen von ihrer aktiven Handlungsmacht freispricht und andererseits dazu benutzt wird, um pathologische Motive als Vorwand für Rassismus vorzuschieben“ (Markom 2014:46). Rassismus ist jedoch weder Meinung, persönliche Absicht, psychische Erkrankung noch eine Frage *weißer* Fragilität. Vielmehr geht es um tief verankerte Einstellungen, die nicht durch eine Therapie, sondern nur durch kritische Reflexion und ein historisches Bewusstsein bearbeitet werden können. Die Psychologisierung bzw. Pathologisierung von Rassismus führt somit in die Irre, da sie ihn verharmlost und zugleich legitimiert. Markom stellt fest, „dass es sich dabei vielmehr um einen Euphemismus handelt“ (ebd.).

Auch der deutsche Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge merkt an, dass nicht ausreichend betont werden kann, „daß [sic] Rechtsextremismus und Gewalttätigkeit keine Sozialpathologien sind, daß [sic] Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus keine Neurosen sind, die durch eine Psychotherapie zu heilen wären, sondern politische Phänomene, deren Ursache gesellschaftliche Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse bilden“ (Butterwegge 1996:23). Butterwegge kritisiert zudem, dass der Begriff „Xenophobie“ einen „Kausalzusammenhang zwischen Furcht und Fremdenfeindlichkeit“ (Butterwegge 2008:100) suggeriere. Dies erweckt den Eindruck, es handle sich um etwas „Natürliches und biologisch Vorgegebenes“ (ebd.), das nicht sozial erlernt oder veränderbar sei. Entsprechend sei der Begriff „Xenophobie“ im Sinne von Fremdenfeindlichkeit „noch unschärfer und missverständlicher, weil dieser Begriff den Eindruck erweckt, dass es sich um ‚natürliche‘ Bedürfnisse der Abwehr von Menschen handelt, die ‚nicht von hier‘ sind“ (ebd.:99). Diese Wahrnehmung betrifft jedoch nicht alle Ausländer*innen in gleicher Weise. Die Verwendung solcher Begriffe führt zu einer problematischen Umdeutung: Rassismus erscheint als individuelles Problem im Umgang mit „Anderen“ oder „Nicht-Dazugehörigen“ und nicht als strukturell bedingtes, politisch erzeugtes Phänomen. In der Folge wird Rassismus nicht als gesamtgesellschaftliches Problem erkannt, was in vielen Fällen eine Täter-Opfer-Umkehr begünstigt.

1.2. Die historische Konstruktion von „Schwarzen“ und *weißen* Menschen

Nachdem einige Gründe aufgezeigt wurden, warum es für Menschen in Europa schwerfällt, sich einer Debatte über Rassismus und ihre eigene Involvierung in diese zu stellen, erfolgt eine historische Einordnung des Begriffs „Rassismus“. Dabei liegt der Fokus auf seiner Entstehung und ideengeschichtlichen Prägung im europäischen Kontext. Terkessidis nennt in diesem Zusammenhang „zwei rassistische ‚Urszenen‘“ (Terkessidis 1998:86), die den Grundstein für das Entstehen von Rassismus legten und die bis heute die Grundlage rassifizierter Ordnungen bilden, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

1.2.1. Das Gesetz der „limpieza de sangre“: Zur „Geburt“ von Rassismus und Moderne

Der moderne Rassismus, der die Überzeugung vertritt, dass Menschen in „Rassen“ unterteilt werden, entstand im 18. Jahrhundert in Europa. Es ist jedoch notwendig, ihre historischen Vorläufer bzw. die „Wiege des Rassismus“ (ebd.:85) bereits einige Jahrhunderte früher zu verorten. Ein markanter Ausgangspunkt liegt im Jahr 1492 in Spanien, als es im Zuge der „Reconquista“ – der Rückeroberung Andalusiens durch die Christen – zur Zwangschristianisierung und Vertreibung von Jüd*innen und Muslim*innen kam. Damals wurden Jüd*innen durch ein Edikt von Königin Isabella gezwungen, zum Christentum zu konvertieren, wobei ihnen nicht die gleichen Rechte wie den „Altchrist*innen“ gewährt wurden. Obwohl Antijudaismus bereits seit der Antike in Europa verwurzelt war, markierte die Inquisition einen Paradigmenwechsel in der Kategorisierung von Menschen. Erstmals diente Religion als Mittel staatlicher Einheit. Die Grundlage dafür bildete das Konzept der „Reinheit des Blutes“, das im Gesetz der „limpieza de sangre“ verankert war und die Abstammung in den Vordergrund stellte. Nur wer keine jüdischen oder muslimischen Vorfahren hatte, galt als „rein“. Selbst Konversion konnte dieses Kriterium nicht aufheben. Damit wurde Zugehörigkeit biologisiert und erstmals systematisch an genealogische Merkmale geknüpft. Der Zugang zu öffentlichen Ämtern hing ebenfalls von dieser Abstammung ab. So wurde die gesellschaftliche Marginalisierung von Jüd*innen dauerhaft verankert und institutionell abgesichert. Terkessidis sieht in der damaligen Vorstellung von „Blutreinheit“ den Ausgangspunkt für die Entstehung von „zwei rassistische[n] ‚Urszenen‘“ (ebd.:86). Den „Conversos“, jenen Jüd*innen, die zum Christentum konvertiert waren, wurde mit großem Misstrauen begegnet. Da ihre Zugehörigkeit äußerlich nicht erkennbar war, wurde die „Reinheit des Blutes“ zum zentralen Maßstab einer rassifizierenden Markierungspraxis. „So definiert die erste ‚Urszene‘ den Juden als inneren, jedoch in höchstem Maße klandestinen und so besonders gefährlichen Feind der (national)staatlichen Homogenität.“ (ebd.)

Nur wenige Monate nach der Verabschiedung der „limpieza de sangre“ erhielt Christoph Kolumbus ein Finanzpaket aus den Mitteln der „Reconquista“. Damit gelang es ihm, das Gebiet des heutigen „Amerika“ zu erobern⁸ und durch koloniale Ausbeutung, Landraub, Versklavung⁹ sowie genozidale Gewalt an den Indigenen Nord- und Südamerikas eine neue Weltordnung durchzusetzen. Kolumbus trug entscheidend zur globalen Verbreitung der „limpieza de sangre“ als ideologischem Exportprodukt bei und transformierte ein ursprünglich inneriberisches Herrschaftsinstrument in ein global wirksames Prinzip rassistischer Unterscheidung. Dies legte zugleich das ideologische Fundament für die europäische Kolonialisierung. Terkessidis bezeichnet diesen Moment als die „zweite ‚Urszene‘ des Rassismus: Eine durch europäische Expansion geschaffene Praxis, in der sich soziale Unterschiede in (graduellen) Abstufungen der Hautfarbe niederschlagen. Aus diesen beiden Szenarien ergeben sich verschiedene inhaltliche Dimensionen des rassistischen Wissens“ (ebd.). In den darauffolgenden Jahrhunderten wurden Millionen Afrikaner*innen unter menschenverachtenden Bedingungen über den Atlantik verschleppt. Während der grausamen Zwangsüberfahrt war „Gewalt (...) die Sprache der *weißen* Besatzung“ (Arndt 2017:31). Die versklavten Menschen wurden nackt, in Ketten und unter katastrophalen hygienischen Zuständen, transportiert. Gewalt, Folter, Entwürdigung und sexualisierte Übergriffe waren keine Ausnahmen, sondern dienten der Durchsetzung *weißer* Vorherrschaft als zivilisatorisches Leitbild Europas. Viele überlebten die Überfahrt nicht. Schätzungen zufolge wurden zwischen dem 16. Jahrhundert und 1867 bis zu 30 Millionen Afrikaner*innen von Europäer*innen versklavt, wobei weniger als die Hälfte lebend auf dem amerikanischen Kontinent ankamen. Der Atlantik wurde „Zeuge und Schauplatz zahlloser Verbrechen und zu einem Massengrab“ (ebd.). Obwohl es zu jener Zeit noch keine institutionalisierten „Rassentheorien“ im heutigen Sinne gab, etablierten sich schon früh Formen rassifizierter Naturalisierungspraktiken. Diese dienten als ideologische Grundlage späterer rassistischer Argumentations- und Legitimationsmuster. Arndt verweist in diesem Kontext auf die Rolle des Christentums in der

⁸ Es ist irreführend, von einer „Entdeckung“ Amerikas zu sprechen, da die Amerikas bereits lange vor 1492 bewohnt waren und ihren Bewohner*innen selbstverständlich bekannt waren. Treffender ist daher die Formulierung „*europäische* Entdeckung Amerikas“, da sie den eurozentrischen Blick auf das Ereignis markiert, ohne das koloniale Machtverhältnis sprachlich zu naturalisieren.

⁹ Die Bezeichnung „Sklavenhandel“ verkennt die Dimension der Gewalt und reproduziert eine entmenslichende Perspektive, indem sie suggeriert, dass Menschen eine handelbare Ware seien und bestimmte Gruppen von Menschen historisch immer schon „Sklav*innen“ gewesen sind. Daher wird in dieser Arbeit bewusst der Begriff „versklavte Menschen“ verwendet, um die Handlung der Gewaltausübung – die Versklavung – sprachlich sichtbar zu machen. Arndt (2017:32) schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff „*Black Holocaust*“ vor, um die systematische, rassistisch motivierte Gewalt und die Dimension des Völkermords zu verdeutlichen. Diese Unterscheidung ist zentral, da Sprache nicht nur Realität abbildet, sondern auch konstituiert, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher ausgeführt wird.

Konstruktion von Rassismus und scheinbarer *weißer* Überlegenheit: „Im (Gründungs-)Kern geht es dem Rassismus darum, die ‚*weiße Rasse*‘ mitsamt des Christentums, das dem Weißsein inhärent verstanden wird, als vermeintlich naturgegebene Norm(alität) hinzustellen, um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht, und Privilegien zu legitimieren und zu sichern.“ (ebd.:32) Zugleich wurde mit dem Erstarken des Christentums eine Umdeutung antiker Farbsymboliken vollzogen. Die Farbe „Weiß“ erhielt im christlichen Diskurs die Bedeutung von Göttlichkeit, Schönheit, Reinheit und Unschuld, während „Schwarz“ mit Hölle, Sünde und dem Teufel assoziiert wurde. Diese dualistische Farbsymbolik etablierte eine tiefgreifende Hierarchisierung, in der „*Weißsein*“ zum kulturellen Ideal und Symbol europäischer Zivilisation erklärt wurde. Das Gegenbild dazu war das „Schwarzsein“, das räumlich dem „Orient“ oder Afrika zugeordnet und mit dem Judentum sowie dem Islam verbunden wurde. (ebd.:35f) Arndt hebt außerdem hervor, welche Bedeutung Hautfarbe im Kontext der spanischen „Reconquista“ hatte und welche weitreichenden Konsequenzen dies für das Verhältnis zum Islam hatte. Der Islam und das „Schwarzsein“ wurden als außereuropäisch imaginiert und dem *weißen* Christentum untergeordnet:

„Hier deutet sich an, wie wichtig Konstruktionen um ‚Hautfarbe‘ für die der spanischen Reconquista immanente These sind, der Islam sei dem Christentums unterlegen und gehöre nicht zu Europa. Bereits im 15. und 16. Jahrhundert, als die in europäische Versklavung und Verschleppung von Afrikaner_innen irreversibel strukturelle Gestalt und Gewalt annahm, war diese Farbsymbolik, lichtdurchflutetes Weißsein als göttliche Tugend darzustellen, gängig.“ (ebd.:38)

In Anlehnung an den Politikwissenschaftler Jost Müller (1992) lassen sich drei historische Formationen des Rassismus unterscheiden:

1. Der universelle Rassismus des 18. Jahrhunderts: Dieser Rassismus basiert auf biologischen Argumenten und der Vorstellung eines universellen, in Stufen verlaufenden Fortschritts der menschlichen Kultur als kollektives Projekt. (Müller 1992: 33)
2. Der superiore Rassismus des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Hier tritt die Idee einer grundlegenden Hierarchie zwischen einer superioren europäischen „Rasse“ und der Inferiorität anderer Kontinente in den Vordergrund. Nicht mehr ein gemeinsamer Ursprung, sondern unterschiedliche Ursprünge und Entwicklungsniveaus der „Rassen“ werden postuliert. (ebd.)
3. Der differentielle Rassismus bzw. „Neo-Rassismus“ nach 1945: In dieser Form steht nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die vermeintlich unüberwindbare kulturelle Differenz im Zentrum. Er gewann im Zuge der Entkolonialisierung und migrationsbedingter Verschiebungen innerhalb Europas an Bedeutung. (ebd.)

1.2.2. Der universelle Rassismus (18. Jhd.): Kolonialisierung und Aufklärung zur selben Zeit?

Wie konnte es gerade in einer Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte zu einem solch massiven Verstoß gegen die Grundprinzipien von Humanismus und Aufklärung kommen? In jener Epoche sprachen sich die „großen Denker Europas“ lautstark für Vernunft, Gleichheit und Freiheit aus. Ihr intellektuelles Erbe wird bis heute in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen hochgepriesen. Warum blieben Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in der Aufklärung nicht allen Menschen im selben Ausmaß zugänglich? Diesen Aspekt möchte der folgende Abschnitt näher beleuchten und darlegen, dass eben nicht allen Menschen die Errungenschaften der Aufklärung zugutekamen.

Der Historiker George L. Mosse bezeichnet Europa im 18. Jahrhundert trotz der rassistischen Vorläufer früherer Epochen – anders als Terkessidis (1998:85) – als „die Wiege des modernen Rassismus“ (Mosse 1990:28), weil sich in dieser Zeit kulturelle und intellektuelle Strömungen der historischen Geschehnisse rund um die Aufklärung so stark manifestierten, dass sie zur Grundlage rassistischen Denkens wurden. Als ein zentraler Indikator der Aufklärung galt die Vernunft, die zum universellen Maßstab des Urteils wurde. Diese kritische Vernunft wurde herangezogen, um sich von starren und überholten (christlichen) Vorstellungen und Ideologien zu befreien. Gleichzeitig dehnte sich in Europa der Pietismus aus. (ebd.) Der Kern rassistischer Ideologie lag in der Erfindung körperlicher Unterschiede, auf deren Basis die Existenz von „Menschenrassen“ postuliert wurde. Dabei wurden biologische Merkmale zu *naturgegebenen*, relevanten Unterscheidungsmerkmalen. Ausschlaggebend war die *natürlich* gegebene Differenz, die als Resultat einer unterschiedlichen biologischen Anlage angesehen wurde. Damit wurde negiert, dass diese Unterschiede menschlich bzw. historisch konstruiert wurden. Nicht-*weißen* Menschen wurde aufgrund ihrer scheinbar *natürlichen* Minderwertigkeit das Menschsein abgesprochen. Als maßgebender Marker der Differenz körperlicher Merkmale galt die „Hautfarbe“ als Erfindung des Rassismus, die als solche Grenzziehung in Wissen übertragen wurde. (Arndt 2017:32f) *Weißsein* wurde neben Kunst und Literatur über ästhetische Kostbarkeiten wie Seide, Perlen, Elfenbein, Diamanten als wertvoll inszeniert, was paradox erscheint, wenn diese Kostbarkeiten in Zusammenhang mit Ausbeutung der Ressourcen kolonialer Länder gedacht werden. Aufbauend auf dieser rassistischen Ideologie entfaltete sich die Versklavung von Menschen bereits im 17. Jahrhundert und erreichte im 18. Jahrhundert ihre Hochblüte. Zur Aufklärung gehörte die Orientierung hin zu den Naturwissenschaften und dem Naturrecht sowie der Versuch, den Standort des Menschen in der Natur zu bestimmen. Anthropologen rekonstruierten die „scala naturae“ (Stufenleiter der Natur) und prägten damit das europäische

Denken. Die *weiße* Wissenschaft übte einen so tiefgreifenden Einfluss aus, dass sie bestrebt war, vermeintliche Beweise für die postulierte, *naturgegebene* Hierarchie der „scala naturae“ zu finden, um die Kolonialverbrechen zu legitimieren. Die Vorstellung der Überlegenheit *weißer* Menschen stützte sich auf pseudowissenschaftliche Erkenntnisse, die die Existenz menschlicher „Rassen“ anhand ihrer Stellung in der Natur und den Einwirkungen der Umwelt, zu klassifizieren versuchten. Dafür vermaßen und beschrieben Forscher*innen Körperteile wie Schädel, Skelett und sexuelle Organe. Die oberste Stelle der Stufenleiter beanspruchten *weiße* europäische Männer für sich, während „Schwarze“ afrikanische Menschen auf der untersten Stufe in direkter Nähe zum Affen, der als höchstes Tier galt, eingeordnet wurden. (Mosse 1990:30f)

Arndt fasst den historischen Abschnitt zur Genese rassistischer Hierarchien wie folgt zusammen: „Die hysterische Suche, ‚Rassen‘ als Fakt und die Überlegenheit der *Weiß* wissenschaftlich zu postulieren, fand in der Aufklärung einen Höhepunkt. Dies war kein Nebenprodukt der Aufklärung, sondern prägte das Weltbild von Männern“ (Arndt 2017:39). Dazu zählten insbesondere Philosophen¹⁰ der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wie Immanuel Kant und John Locke (aber auch viele andere), die als Vertreter des Universalismus, der Idee von der Gleichheit der Menschen und der Menschenwürde gelten, obwohl sie zugleich „[e]ine vermeintliche Legitimierung für die Schlechterbehandlung und Unterdrückung lieferten. (...) Mit den zugeschriebenen Eigenschaften (...) war eine Auf- und Abwertung verbunden. Eine Hierarchie, an deren Spitze der *weiße* Mensch (Mann) gesetzt wurde.“ (Ngosso 2024:14) Die „scala naturae“ stand sinnbildlich für die Idee eines universellen Rassismus, geprägt von der Vorstellung eines stufenweisen Fortschritts menschlicher Kultur als Ganzes. (Müller 1992:33). Dies führte letztlich zu einer Dichotomie von *weißem* „Wir“ und nicht-*weißen* „Anderen“. Parallel zu den neuen „Erkenntnissen“ der *weißen* Wissenschaft wurden außerhalb von Europa viele Länder von einer

¹⁰ Es gibt eine Vielzahl deutscher Denker der Aufklärung, die rassistische Konzepte in ihren Werken enthalten. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit diesen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch wird exemplarisch auf die bereits genannten Denker kurz eingegangen. Kant ging einen Schritt weiter und beschrieb die Unterschiede zwischen „Rassen“ aus anthropologischer Perspektive. Dabei versuchte er auf rationale Weise die Ungleichbehandlung dieser scheinbaren „Rassen“ durch Bezugnahme auf ihre angeblich höhere oder geringere Vernunftfähigkeit zu rechtfertigen. Nach Kant seien allein die *Weiß* fähig, sich vollständig zu entfalten und die höchste Entwicklungsstufe zu erreichen. (Arndt 2017:39)

Nach Terkessidis tritt in Lockes Argumentation „die gesamte Logik des Rassismus ziemlich unverhüllt zum Ausdruck“ (Terkessidis 1998:91), da Locke vor dem Hintergrund einer normativen Vorstellung von Freiheit und Gleichheit legitimiert, warum bestimmte Menschen nicht gleich und frei sind. In vielen seiner Abhandlungen, wie etwa *den Versuch über den menschlichen Verstand*, verteidigt Locke die Versklavung von Menschen, indem er den „Anderen“ Vernunft und Eigentum und damit das Menschsein abspricht. Die Frage, wie die heutige Philosophie, zu der auch die Bildungswissenschaften als Unterdisziplin gehören, mit diesem ambivalenten Erbe umgehen sollte, bleibt offen. Mehr dazu in Kapitel acht *Postkoloniale Perspektiven in der pädagogischen Praxis*.

europäischen Macht kolonialisiert und es bildeten sich unterschiedliche rassifizierte Differenzmarkierungen heraus. „Die Wissensbildung über die Anderen vollzog sich in einem gleichzeitigen Prozeß[sic] von Assimilation und Distanzierung im Inneren dieser Vereinnahmung.“ (Terkessidis 1998:89) Diese rassistischen Klassifikationen wurden nicht nur zur Beschreibung, sondern aktiv zur Legitimierung kolonialer Gewalt genutzt. In der Wissenschaft wurde in Zusammenhang mit Kolonialismus die Funktion der „Rassen“-Konstruktion als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2011:26) für die Versklavung und Ausbeutung von unzivilisiertem und primitiven Leben genutzt. „So konstituieren die Europäer ein ‚Objekt‘, für dessen Existenz und Beschaffenheit sie wiederum vielfältige Erklärungen finden müssen. Im rassistischen Wissen wird jeder reale Unterschied geleugnet, während gleichzeitig die Differenz aus dem Verhältnis zum Eigenen neu geboren wird.“ (Terkessidis 1998:91) Während diese wissenschaftlich-rassistischen Klassifikationen zur Legitimation kolonialer Gewalt dienten, entwickelte sich gleichzeitig eine scheinbar gegensätzliche Perspektive. Zur gleichen Zeit begannen Anthropologen, die „entdeckten“ Naturvölker zu romantisieren. Diese galten als „rein“ und „ursprünglich“, im Einklang mit der Natur und nicht durch die Religion verdorben. So bewahrten sie ihre Naivität und Unschuld. Damit war die Faszination und Idealisierung des „edlen Wilden“ geboren, die als Kritik an den („verdorbenen“) modernen Gesellschaften diente, die in Erziehungskonzepten der Pädagogik des 18. Jahrhunderts wie im „Émile“ von Jean Jaques Rousseau (1762) eine wesentliche Rolle spielte. (Mosse 1990:34f) Diese Idealisierung und Romantisierung einer natürlichen Erziehung fand im Besonderen in der deutschen Pädagogik große Beachtung und wird bis heute rezipiert¹¹. Abschließend ist festzuhalten, dass bereits der universelle Rassismus während der Aufklärung alle Praxen für die Schaffung einer rassifizierten Ordnung durch Machtdifferenz hervorgebracht hat. In dieser Ordnung wurde die Dichotomie zwischen einem *weißen* „Wir“ und den nicht-*weißen* „Anderen“ durch wissenschaftliche Legitimation zementiert.

¹¹ Hier wird auf das bedeutende Ausmaß wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Pädagogik im 18. Jahrhundert hingewiesen. Der Erziehungswissenschaftler Daniel Tröhler entzaubert in seinen Forschungen die dominante Position der deutschen (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik, nach der Rousseau als Wegbereiter moderner Pädagogik die Kindheit entdeckte und beschrieb. Er wirft der deutschen Pädagogik eine Missinterpretation von Rousseaus *Émile* vor, die bis heute fortbesteht. Tröhler stellt in seinen Arbeiten die Rechtfertigung der weit verbreiteten Bezeichnung des 18. Jahrhunderts als das „pädagogische Jahrhundert“ infrage und unterstreicht den Einfluss der damaligen intellektuellen Strömungen der Aufklärung auf die deutsche Pädagogik. „The ‘century of education’ (das pädagogische Jahrhundert) turns out to be more a historiographical construction than a historical fact, just as the idea of the eighteenth century as century of reason can easily be challenged by the role that passions played in the public discussions at the time.“ (Tröhler 2012:488)

1.2.3. Der superiore Rassismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Während im universellen Rassismus rassifizierte Ordnungen mit Verweis auf verschiedene Entwicklungsstufen des Menschen legitimiert wurden, etablierte sich im 19. und frühen 20. Jahrhundert zunehmend ein superiorer Rassismus. Dieser basierte nicht mehr auf der Idee eines gemeinsamen Ursprungs aller Menschen, sondern postulierte „eine ursprüngliche Hierarchie der ‚kulturschöpferischen‘ Superiorität Europas und der Inferiorität der ‚Völker aller anderen Kontinente‘“ (Müller 1992:33). Dabei spielten sowohl eugenische Ideen als auch die Rezeption der darwinschen Evolutionstheorie eine zentrale Rolle. In dieser Zeit verstärkte Europa „die Opposition zu seinem ‚inneren Feind‘: den ebenfalls inferioren, aber gefährlichen, weil ‚kulturzersetzenden‘ Juden“ (Terkessidis 1998:92). Terkessidis unterscheidet im Rahmen des superioren Rassismus zwischen einem „typologischen“ (ebd.:93) und einem „sozialdarwinistischen Rassismus“ (ebd.:95).

Im typologischen Rassismus wurde „Rasse“ als „race of type“ (Banton 1987:28 zit. nach Terkessidis 1998:93) verstanden. Dies bedeutete eine Abkehr vom Gedanken der Monogenese, eines gemeinsamen göttlichen Ursprungs der Menschheit, hin zur Polygenese. Diese Vorstellung setzte eine natürliche, biologisch vererbte und als unvermeidlich geltende Überlegenheit der *weißen* „Rasse“ voraus. Zur Stützung dieser „Rassentheorien“ richtete sich der Blick verstärkt auf „die Anderen“, wobei Reiseberichte zunehmend durch systematische Feldforschungen in den Kolonien ersetzt bzw. ergänzt wurden. Dazu wurden die „Objekte“ vor Ort untersucht, um ihre vermeintlich typischen körperlichen, charakterlichen und intellektuellen Merkmale zu beschreiben. (ebd.:92f) Die *weißen* Wissenschaftler drangen dabei tiefer in den Körper hinein: „Bald dominierten neben bisherigen Markern wie ‚Hautfarbe‘ oder Schädelform ‚innere Merkmale‘ wie Blut und Gene die Theorien.“ (Arndt 2017:40)

Auch das Wissen über Antisemitismus veränderte sich in dieser Zeit grundlegend. Bis dahin standen bei der christlichen Judenfeindschaft religiöse Differenzen im Vordergrund, die nun „in einen Unterschied zwischen ‚Rassen‘ transformiert“ (Rommelspacher 2011:26) wurden. Aus dem christlichen Antijudaismus speisten sich Bilder vom Juden als „Wucherer“ oder „Verschwörer“ (Terkessidis 1998:94). Nach 1800 waren vor allem die Linguistik und Philologie, die maßgeblich dazu beitrugen, dass sich die „Rassenlehren“ weiter durchsetzten und verfestigten. Sie nutzten Sprache als Beweis und Wurzel für „rassische“ Herkunft. Jüd*innen wurden aufgrund ihrer semitischen Sprachgemeinschaft der semitischen „Rasse“ zugeordnet. Von nun an wurden Jüd*innen nicht mehr über ihre Religionszugehörigkeit, sondern über ihre sprachlich-kulturelle Zugehörigkeit definiert, wodurch Sprache zu einem bedeutenden

Distinktionsmerkmal aufstieg. Damit entstanden unüberwindbare Grenzziehungen, und die jüdische „Rasse“ wurde konstruiert, die der arischen „Rasse“ untergeordnet war. Primäres Ziel dieser Trennlinien war es, eine „biologische Verunreinigung“ (Rommelspacher 2011:26) durch die Mischung von Christ*innen und Jüd*innen zu verhindern. Das rassistische Wissen dieser Phase war geprägt von einer „zunehmende[n] Besessenheit bezüglich der gefährlichen Mischung zwischen den ‚Rassen‘“ (Terkessidis 1998:94).

Mit der Veröffentlichung von Darwins Werk *The origin of species* im Jahr 1859 wurde die „Rassendiskussion“ weiter vorangetrieben, was zu einer „Verschärfung des rassistischen Wissens“ (Terkessidis 1998:95) führte. Das Konzept der „Rassentypen“ wurde durch die Darwinische Evolutionstheorie vom Konzept der „race as subspecies“ (Banton 1987:69 zit. n. Terkessidis 1998:95) abgelöst. Darwins Theorie wurde als Beweis für die Vererbbarkeit menschlicher Eigenschaften und „Rassentheorien“ wie des Sozialdarwinismus herangezogen. „Der Sozialdarwinismus propagierte, (...) dass es legitim sei, jene auszurotten, die sich historisch als unterlegen erwiesen hätten“ (Arndt 2017:40). In diesem Kontext setzte sich der „Arier-Mythos“ (ebd.) von Arthur de Gobineau durch. Dieser postulierte, dass sich „höhere Rassen“ gegen „niedrigere Rassen“ verteidigen sollten, wobei jedoch die „weiße Rasse“ durch andere „Rassen“ bereits als verdorben galt. Die einzige Hoffnung lag in der „reinen arischen Rasse“, einer Ideologie, deren Bewahrung und Vorherrschaft es galt, aufrechtzuerhalten. (ebd.)

Zur gleichen Zeit bildeten sich in Europa die Nationalstaaten und das Konzept der „Kultur“ heraus, die maßgeblich die Vorstellung einer „arischen Nation“ beeinflussten. (Terkessidis 1998:96). Die bisher biologisch begründeten rassifizierten Ordnungen wurden nun durch Sprache, Nation und Kultur ergänzt und ideologisch aufgeladen. Arndt spricht in dieser Phase von einer „Radikalisierung des Rassismus“ (Arndt 2017:41). Der Kolonialismus in seiner imperialen Phase trug zur zunehmenden Emanzipation versklavter Menschen und Jüd*innen bei. Forscher*innen fürchteten daher die Degeneration der *weißen* „Rasse“, wodurch sozialdarwinistische Themen weiter an Bedeutung gewannen. (Terkessidis 1998:94f) Was für Konsequenzen dies im Nationalsozialismus hatte, ist hinreichend bekannt. Ihr Ziel war es, Jüd*innen zu entmenslichen, sie zu bloßen Nummern zu machen, zu ermorden und planmäßig jedes Andenken an sie auszulöschen. Bis 1945 waren die meisten europäischen Jüd*innen (fast 6 Millionen) ermordet worden. Sie wurden verschleppt, in Konzentrationslager deportiert und dort auf grausamste Weise gefoltert, misshandelt, vergast oder durch andere Torturen getötet. (Yad Vashem 2024)

1.2.4. Der differentielle Rassismus: Rassismus ohne „Rassen“ oder „Neo-Rassismus“

Im 20. Jahrhundert, besonders nach dem Zweiten Weltkrieg und den Verbrechen des NS-Regimes, erlebte der Rassismus als Ausgrenzungs- und Diskriminierungsphänomen eine grundlegende Wandlung in seiner Argumentation. Während im biologisch fundierten Rassismus des 19. Jahrhunderts die biologische Vererbung im Vordergrund stand, verschob sich der Schwerpunkt im kulturalistisch geprägten „Neo-Rassismus“ zu vermeintlich unüberwindbaren kulturellen Differenzen. „Rasse“ wurde durch „Kultur“ ersetzt, die als primäres Kriterium für Differenz und Ausschluss diene. (Müller 1992:33) Bereits 1950 forderten führende Wissenschaftler*innen auf einer UNESCO-Konferenz, den Begriff „Rasse“ aufgrund seiner wissenschaftlichen Unhaltbarkeit „durch die weniger gefühlsbeladene und (in der Umgangssprache) genauere Bezeichnung ethnische Gruppe zu ersetzen“ (Shipman 1995:222 zit. n. Terkessidis 1998:101).

Auch wenn der Begriff „Rasse“ seither weitgehend aus dem deutschen Sprachgebrauch verschwand, blieb Rassismus als soziales Phänomen bestehen. Die Ideologie blieb, nur ihre Erscheinungsform wandelte sich. Die heutige Formation von Rassismus operiert nicht mehr über den Begriff „Rasse“, sondern über kategoriale Begrifflichkeiten wie „Identität“, „Ethnie“ und insbesondere „Kultur“, die im Kontext migrations- und integrationspolitischer Diskurse eine zentrale Rolle einnehmen. In der Rassismusforschung haben sich Konzepte wie „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1990), „Kulturalismus“ (Hall 1989a) oder „kultureller Rassismus“ (Balibar/Wallerstein 1990) etabliert. Kulturelle Unterschiede übernehmen die Rolle der früheren rassistischen Kategorien und führen zu Konstruktionen wie „Leitkulturen“ und „fremde Kulturen“. Statt der Biologie naturalisiert nun die „Kultur“ menschliches Verhalten. (Markom 2014:44)

Der Philosoph Étienne Balibar (1990) und der Soziologe Stuart Hall (1989) trugen entscheidend zur theoretischen Fundierung dieses Rassismusbegriffs bei. Hall stellte in seinem Vortrag *Rassismus als ideologischer Diskurs* (1989b) klar, dass es keine wissenschaftliche Grundlage für die Einteilung der Menschheit in biologisch unterscheidbare Rassen gebe – und dass der genetische Rassismus in der nachkolonialen Phase durch kulturellen Rassismus abgelöst worden sei (Hall 1989b:913, 917). Nach Hall liegt eine rassistische Praxis vor, wenn eine mächtige „Wirkgruppe“ mithilfe eines rassistischen Klassifikationssystems „die Anderen“ als „anders“ definiert und ihnen den Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen verwehrt (ebd.:913). Dies geschehe häufig durch soziale Ausschlusspraxen, die keine Rassentheorie im klassischen Sinn mehr benötigen, sondern sich auf angeblich *natürliche kulturelle* Unterschiede stützen. Solche Ausschlusspraxen gehen nach Hall auf Naturalisierungen zurück, die

bestimmte kulturelle oder soziale Gegebenheiten als natürliche, essenzialisierte Attribute darstellen. Der kulturelle Rassismus unterstellt Gruppen, dass sie nicht rational oder zivilisiert genug seien, um im Westen Fuß zu fassen, wofür Sprachbarrieren, Religion, Verhalten und Werte als Begründung angeführt werden. Dieses Argument, dass sie die abendländischen Werte nicht teilen würden, bildet die Grundlage für diese Zuschreibungen. (ebd.:917) Nach Hall „dienen die Ausschließungspraxen nicht nur dazu, Gruppen vom Zugang zu materiellen und kulturellen Gütern auszuschließen. Sie haben auch die Funktion, sie symbolisch aus der Familie der Nation, aus der Gemeinschaft auszuweisen“ (ebd.:919). Hall bezeichnet dies als „den inneren Raum des Rassismus“ (ebd.), ein System „binäre[r] Spaltung[en]“ (ebd.), das die Welt in Gegensätze teilt: „Wir“ vs. „die Anderen“ mit weitreichenden sozialen, politischen und kulturellen Folgen. Wenn Hall von der Konstruktion der Differenz durch rassistische Diskurse spricht, hebt er als wesentliches Charakteristikum des Rassismus „[d]ieses System der Spaltung der Welt in binäre Gegensätze“ (ebd.) hervor. So hat der „Rassismus ohne Rassen“, der die Welt in binäre Gegensätze definiert, die Funktion „Identität zu produzieren und Identifikationen abzusichern. Er ist Bestandteil der Gewinnung von Konsensus und der Konsolidierung einer sozialen Gruppe in Entgegensetzung zu einer anderen, ihr untergeordneten Gruppe.“ (ebd.)

Ähnlich wie Hall identifiziert Balibar einen neuen Rassismus-Diskurs, den er als ein „transnationales Phänomen“ (Balibar 1990:23), als „Rassismus der Epoche der Entkolonialisierung“ (ebd.:28) oder als „Rassismus ohne Rassen“ (ebd.) bezeichnet und der sich vor allem aus dem Phänomen der Immigration speist. Auch Balibar spricht von einem Rassismus, dessen Fundament „nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (ebd.). Im Zentrum steht dabei nicht länger die Überlegenheit der eigenen Gruppe, sondern vielmehr der Versuch, „die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen“ (ebd.) zu betonen und zu verteidigen. Die Argumentation des Neorassismus verschiebt sich damit – auch nach Balibar – auf eine kulturelle Ebene, die einer kulturalistischen Vorstellung folgt. Diese begreift die Menschheit als in klar voneinander unterscheidbare Kollektive unterteilt, die als „Kulturen“ bezeichnet werden. Dem neorassistischen Denken liegt ein essenzialistisches Verständnis zugrunde, das Kultur als homogen, unveränderlich und statisch versteht, als etwas, das sich nicht entwickeln und keine Dynamik entfalten kann. In dieser Vorstellung werden Menschen – zumeist territorial gebunden –, die sich einer bestimmten „Kultur“ zugehörig fühlen, als untrennbarer Teil dieser Kultur wahrgenommen und ihr Verhalten als kulturell determiniert interpretiert und bewertet.

Auch die Erziehungswissenschaftlerin Annita Kalpaka betont, dass ein reduktionistisches Alltagsverständnis von „Kultur“ zur Entstehung von Stereotypen beiträgt, da ein differenzierter

und dynamischer Umgang mit kulturellen Zuschreibungen nur selten thematisiert wird: „Informationen über Kulturstandards in der anderen Kultur [erscheinen] als das Mittel, [um] Missverständnisse zu vermeiden und Vorurteile abzubauen. Doch solche Information geht vielfach mit der Produktion nationaler oder kultureller Stereotypen einher, die stigmatisierend wirken können.“ (Kalpaka 2004:35) Auch hier wird Kultur als feststehende, biologische Eigenschaft interpretiert, ein Verständnis, das sie laut Kalpaka zur „Platzhalter für ‚Rasse‘“ (ebd.) werden lässt. In dieser Logik gilt das Kulturelle nicht als Ergebnis historischer, sozialer oder politischer Entwicklungen, sondern als *naturgegeben*. Rassismus gegenüber Menschen mit Migrationsbiografie manifestiert sich so nicht über explizite Bezugnahmen auf „Rasse“, sondern über die Konstruktion einer als fremd und inkompatibel geltenden „Kultur“, die in Kontrast zur sogenannten „Leitkultur“ steht. Politische Maßnahmen, die auf dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit basieren, rechtfertigen sich mit dem Schutz der Mehrheitsgesellschaft, eine Praxis, die Kalpaka als „[n]eue Formen des Rassismus“ (ebd.:36) beschreibt. Kulturalistisch argumentierte Positionen sind deshalb rassistisch, weil sie „äußerlich wahrnehmbare Unterschiede mit innerlichen Entsprechungen verknüpfen, diese wiederum (ab-)werten und von der Unveränderbarkeit der Kulturen ausgehen“ (ebd.). Daraus ergibt sich die Vorstellung von der „Unverträglichkeit der ‚fremden Kulturen‘“ (ebd.) mit der eigenen. Diese Perspektive bleibt stets wertend und bedient sich klassischer rassistischer Denkmuster, die die eigene „Kultur“ als überlegen konstruieren. Kalpaka und die Soziologin Nora Räthzel bezeichnen diese Mechanismen als die „Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka/Räthzel 2017).

Die essenzialistische Vorstellung von Kultur als starr und unveränderlich birgt die Gefahr, dass einzelne Narrative dominant werden und alternative Sichtweisen verdrängen. Wird einer Kultur stets mit der gleichen Kategorie begegnet, entsteht eine einzige, scheinbar wahre Geschichte, die vielfältige Perspektiven ausschließt – eine Problematik, die Chimamanda Ngozi Adichie 2009 eindrucksvoll aufzeigt. Ausgehend von ihrer eigenen Lebensgeschichte beschreibt sie die Wirkung solcher reduzierten Narrative: „So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.“ (Adichie 2009) Der Kern von Adichies Kritik liegt darin, dass *single stories* durch Vereinfachung und Reduktion nicht nur unvollständig, sondern auch unzutreffend sind, da sie komplexe Realitäten auf ein einziges, stereotypebildendes Bild reduzieren. Solche Darstellungen übergehen Differenz und Vielfalt und fügen sich – wie Markom et al. (2022:65f) betonen – in umfassendere Narrative „von Machtungleichheit und Stereotypisierungen“ ein.

Allen drei historischen Formationen von Rassismus – dem universellen, superioren und differentiellen – ist der Eurozentrismus als zentrales Strukturmerkmal gemeinsam. Durch diesen

unhinterfragten Eurozentrismus „produziert und reproduziert [Rassismus] immer die kulturalistische Ideologie der Herrschenden, die eine ‚Vermischung‘ mit der ‚Kultur‘ der Beherrschten als Verfall und Zersetzung darstellt“ (Müller 1992:34). Die zuvor skizzierte Genealogie des Rassismus verdeutlicht, dass dieser nie zweckfrei war: Rassismus fungierte stets als Legitimationsgrundlage zur Rechtfertigung kolonialer Ausbeutung, Stabilisierung struktureller *weißer* Privilegien oder zur symbolischen Aufwertung der *eigenen* Gruppe, um Anerkennung für das konstruierte „Wir“ innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu beanspruchen.

1.3. Zentrale Definitionen und theoretische Perspektiven auf Rassismus

Der Begriff Rassismus entstand im frühen 20. Jahrhundert als Reaktion auf rassistische Ideologien und die sogenannten „Rassentheorien“. Seitdem hat sich die Bedeutung des Begriffs sowohl in der Alltagssprache als auch in wissenschaftlichen Diskursen vielfach verändert. (Markom 2014:41) Zahlreiche Autor*innen entwickelten theoretische Fassungen des Begriffs, die unterschiedliche Schwerpunkte setzten, abhängig vom disziplinären Zugang und gesellschaftlichen Kontext. Im Folgenden werden zentrale Definitionen vorgestellt, um ihre jeweiligen Akzentuierungen sowie gemeinsame Kernaussagen in Hinblick auf diese Arbeit herauszuarbeiten.

Der Soziologe Robert Miles gehört zu den ersten, die sich systematisch mit den historischen und theoretischen Dimensionen von Rassismus befasst haben. In seinem Grundlagenwerk *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs* (1991a) geht er den unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs nach. Miles versteht Rassismus nicht nur als individuelles Vorurteil, sondern als soziales und historisches Konstrukt, genauer gesagt als Ideologie, die „Rassenkonstruktionen“ mit Ausgrenzungspraxen bestimmter Gruppen verknüpft. (Miles 1991a:103f) Neben dem ideologischen Aspekt betont er die Funktion rassistischer Diskurse bei der Marginalisierung durch Macht. Diese Funktion geht über bloße Ausgrenzung hinaus. In seiner Analyse wird deutlich, wie rassistische Diskurse und Praktiken zur Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien und der Marginalisierung von Minorisierten dienen:

„Im Rassismus wird der Unterschied ebenfalls als natürlich dargestellt, aber nicht nur um auszugrenzen, sondern um zu marginalisieren. Alle Rassismen sind Fälle ideologischer *Marginalisierung* innerhalb einer sozialen Formation. (...) Als Diskurs der Marginalisierung ist er Bestandteil eines Herrschaftsprozesses.“ (Miles 1991b:211f)

Zugleich hält Miles fest, dass Rassismus nur dann vorliegt, wenn Gruppen nicht nur als „anders“ konstruiert, sondern mit (biologisch) *negativ* bewerteten Eigenschaften versehen werden. (Miles 1991a:105f)

Darauf aufbauend setzt Terkessidis' Kritik an. In *Die Banalität des Rassismus* argumentiert er, dass die *negative* Bewertung nicht erst hinzugefügt werden müsse, da der Prozess der „Rassenkonstruktion“ selbst ein Akt der Abwertung sei. (Terkessidis 2004:99) Für Terkessidis ist Rassismus nicht allein in feindlichen oder explizit diskriminierenden Haltungen zu finden, sondern auch in scheinbar neutralen, wohlmeinenden Aussagen alltäglicher Routinen und institutioneller Strukturen. Er beschreibt Rassismus als einen historisch spezifischen Apparat, der sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt: „[Rassismus ist] jeweils historisch-konkrete Artikulation eines abstrakten ‚Apparates‘ – oder in Foucaults Terminologie eines Macht-Wissen-Komplexes, eines ‚Dispositivs‘ –, welcher sich zusammensetzt aus den Bestandteilen (1) Rassifizierung, (2) Ausgrenzungspraxis und (3) differenzierende Macht.“ (Terkessidis 1998:255f). Obwohl für Terkessidis „[d]ie Rassenkonstruktion (...) *ein* notwendiges Element der Definition des Rassismus“ (ebd.:77) darstellt, fasst er diesen Begriff weiter als Miles und ersetzt ihn durch den Begriff der *Rassifizierung*: „Im Prozeß[sic] der Rassifizierung wird einerseits mittels bestimmter Merkmale eine *Gruppe von Menschen als natürliche Gruppe* festgelegt und gleichzeitig die *Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert*.“ (ebd.)

Während Terkessidis den Prozess der Rassifizierung fokussiert, bietet Rommelspacher (2011) eine ergänzende Perspektive, indem sie Rassismus als strukturelles gesellschaftliches Verhältnis versteht. Sie definiert Rassismus nicht als individuelles Vorurteil, sondern als Resultat eines gesellschaftlichen Verhältnisses, das vier zentrale Merkmale aufweist: Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung. Sie definiert Rassismus als

„ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbte verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschiedenen und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*.“ (Rommelspacher 2011:29)

Rommelspacher arbeitet heraus, dass kulturelle Differenz vereinheitlicht und als naturgegeben dargestellt wird, wodurch sie unüberwindbar erscheint. Ihre Definition ist besonders relevant angesichts aktueller gesellschaftlicher Polarisierungstendenzen, auf die sie selbst im Kontext von Migration Bezug nimmt. Sie verweist insbesondere auf die aktuelle Polarisierung der Politik im Hinblick auf Muslim*innen und Migration. (ebd.:28)

Eine historisch fundierte Perspektive eröffnet Arndt (2017), die Rassismus als *weiße* Herrschaftsform beschreibt. Sie betont, dass Rassismus im globalhistorischen Kontext nicht nur als wissenschaftlicher Irrtum, sondern als bewusst eingesetzte Machttechnik fungiert. Dabei macht sie auf die tiefgreifende Verbindung zwischen Rassismus, europäischem Kolonialismus und christlich geprägtem Überlegenheitsdenken aufmerksam:

„Rassismus ist der Glaube daran, dass Menschen biologisch nach ‚Rassen‘ unterteilt werden können. Dabei verbindet sich das historische Interesse daran, diesen Mythos am Leben zu erhalten mit der Macht, ihn global wirkmächtig und irreversibel zu machen. Bei Rassismus handelt es sich um ein paneuropäisches Projekt der Erfindung von Menschen’rassen‘, bei dem es im Kern darum geht, Europa und das ihm einverleibte Christentum als *weiß* und überlegen zu konstruieren, um *weiße* Macht herzustellen und zu garantieren. *Weiß*e haben sich vermittels des Rassismus die Welt passförmig gemacht, um sie zu beherrschen. Rassismus ist daher *white supremacy*, eine *weiße* Herrschaftsform.“ (Arndt 2017:33f)

Auch wenn der Begriff Eurozentrismus in Arndts Definition nicht explizit genannt wird, arbeitet sie die europäische Perspektive als zentralen Ursprung von Rassismus heraus. Aus europäischer Sicht soll sich demnach die gesamte Welt der *weißen* Herrschaftsform durch die Erfindung von „Rassen“ unterordnen.

Eine zusätzliche Dimension hebt Butterwegge hervor. Er betont neben der ungleichen Verteilung von sozialen Ressourcen, dass Rassismus fundamentale Menschenrechte infrage stellt:

„Rassismus [ist] ein (Haltung und Handeln von Millionen Menschen bestimmendes) Denken, das nach körperlichen bzw. nach kulturellen Merkmalen gebildeten Großgruppen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, und/oder Charaktereigenschaften zuschreibt, wodurch selbst dann, wenn keine gesellschaftliche Rangordnung (Hierarchie) zwischen ihnen entsteht, die Ungleichverteilung sozialer Ressourcen und politischer Rechte erklärt, also die Existenz von Privilegien bzw. der Anspruch darauf legitimiert, die Gültigkeit universeller Menschenrechte hingegen negiert wird. Der Rassismus benachteiligt größere Gruppen von Menschen aufgrund ihrer (biologisch und/oder kulturell begründeten) ‚Fremdheit‘, bestreitet ihren Anspruch auf Menschen- bzw. Bürgerrechte sowie die Menschenwürde und stellt zugleich den Höhepunkt aller bisherigen Diskriminierungs-, Unterdrückungs- und Vernichtungsstrategien dar.“ (Butterwegge 1996:123)

Zusammenfassend verdeutlichen die Definitionen die Komplexität des Phänomens Rassismus. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Konstruktion eines „*weißen* Wir“ gegenüber einem „Anderen“, wobei biologische oder kulturelle Unterschiede naturalisiert werden. Dieser Prozess der Rassifizierung stabilisiert und legitimiert bestehende soziale Macht- und Herrschaftsstrukturen. Während Miles stärker die ideologische Konstruktion in den Vordergrund rückt, betonen Terkessidis und Rommelspacher die institutionellen sowie strukturellen Dimensionen. Arndt wiederum hebt die globale und koloniale Verankerung von Rassismus hervor. Mit Ausnahme von Miles wird die ideologische Dimension in den vorgestellten Definitionen zwar mitgedacht aber weniger explizit ausgearbeitet – ein Aspekt, der im folgenden Abschnitt vertieft wird.

1.4. Ebenen und Formen von Rassismus

Wie bereits in der historischen Betrachtung von Rassismus dargelegt, ist Rassismus mehr als nur ein Vorurteil. Vielmehr handelt es sich um ein gesellschaftliches Machtverhältnis, das untrennbar mit Diskriminierung verknüpft ist. Wie Rommelspacher betont, erleben rassifizierte Menschen im Vergleich zur *weißen* Dominanzgesellschaft eine Benachteiligung, die sich in einem ungleichen Zugang zu sozialen Ressourcen äußert und ihnen die volle Partizipation an der Gesellschaft verwehrt. Diese Benachteiligung resultiert nicht nur aus individuellen Vorurteilen, sondern spiegelt sich auch in strukturellen und institutionellen Mechanismen wider, die wiederum auf interaktionelle Dimensionen von Rassismus hinweisen. (Rommelspacher 2011:30) Im Folgenden werden diese Mechanismen näher erläutert.

1.4.1. Differenzierung: Ideologie, Struktur und soziale Praxis

Rassismus gehört zu den langlebigsten Ausgrenzungsideologien der Moderne. Auch wenn in neueren Formen nicht mehr der Begriff „Rasse“ im Vordergrund der Argumentation über den „Anderen“ steht, bleibt Rassismus ein tief verwurzeltes ideologisches System, das in gesellschaftlichen Strukturen verankert ist. Der Verzicht auf den Begriff „Rasse“ markiert daher keineswegs das Ende rassistischen Denkens. Es ist entscheidend, zwischen rassistischen Alltagshandlungen und dem ideologischen System zu unterscheiden, das diesen Handlungen zugrunde liegt. Es ist daher notwendig, zwischen Ideologie, Struktur und sozialer Praxis zu differenzieren, wobei diese Ebenen keineswegs isoliert voneinander existieren, sondern ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Diese Differenzierung ist zentral, da individuelle wie kollektive Handlungen auf solchen Ideologien beruhen und in sie eingebettet sind. (Markom 2014:45) Um diese Differenzierung zu verdeutlichen, stellen Markom und die Sozial- und Kulturanthropologin Heidi Weinhäupl den Begriff der Ideologie des Rassismus wie folgt dar:

„Rassismus als Ideologie wird anhand von tatsächlichen oder imaginären Differenzen in Bezug auf so genannte phänotypische Merkmale, Ethnizität, kulturelle Elemente oder (nationale) Herkunft definiert. Gruppen werden über dieses ‚Kennzeichen‘ als ‚von Natur aus‘ anders ‚geartet‘ konstruiert, wobei ihnen negative Eigenschaften zugeordnet werden. Gleichzeitig wird die ‚Eigene‘ Gruppe hierarchisch höher positioniert.“ (Markom/Weinhäupl 2007:113)

Diese Definition verdeutlicht, dass Rassismus als Ideologie eine Haltung der inhärenten Überlegenheit impliziert, die sich auf biologische bzw. kulturelle Merkmale stützt und als Grundlage für Ausschluss und Abwertung dient, ausgehend von der „Wir“-Gruppe. Dabei bleiben die eigene Überlegenheit und die ausübende Macht der „Wir“-Gruppe und ihrer Angehörigen, die meist als besser bewertet werden, unreflektiert. (Markom 2014:47) Markom verweist darauf,

dass der Tatsache, dass die „Wir“-Gruppe abstrakt bleibt, wenig Bedeutung beigemessen wird. Es wird vernachlässigt, dass auch der „eigenen Gruppe“ implizite Eigenschaften hinsichtlich Phänotyp und Kultur zugeschrieben werden, die gleichfalls in Machtverhältnissen verankert sind: „Auch wenn dabei auf den Machtgewinn der Akteur_innen hingewiesen wird sowie auf den vermeintlichen Nutzen, den diese aus dem rassistischen System ziehen, bleiben die Handelnden als ‚Mitte der Gesellschaft‘ dennoch im Dunkeln.“ (ebd.:48)

Hall macht in Zusammenhang mit Rassismus als Ideologie und sozialer Praxis auf eine Paradoxie aufmerksam: „‚Rasse‘ existiert nicht, aber Rassismus kann in sozialen Praxen produziert werden. Das ist m.E. das Kennzeichen für den ideologischen Diskurs.“ (Hall 1989:913) Hall argumentiert, dass rassistische Ideologien, die er als „Ausschließungspraxen“ (ebd.) bezeichnet, immer dann entstehen, wenn die Produktion von Bedeutungen mit Macht und Wissen verbunden ist. Sie dienen dazu, „Andere“ gezielt vom Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen auszuschließen. In diesem Sinn zeichnet Hall Parallelen zwischen rassistischer und sexistischer Praxis nach. Er vergleicht diese Ausschließungspraxen mit dem, was Foucault als Diskurs bezeichnet, weshalb Hall von „Diskursen des Rassismus“ (ebd.:914) spricht. Der Diskursbegriff hebt die Trennung zwischen Geist und Körper auf und unterstreicht, dass Machtverhältnisse tief in alltäglichen Praktiken verwurzelt sind. Folglich ist Rassismus als Ideologie Teil eines komplexen Systems von Ungleichheit, das nicht isoliert von anderen Herrschaftssystemen eingedämmt werden kann, da es der Stabilisierung bestehender Hegemonie- und Machtansprüche dient. (Markom 2014:44)

Kandlbauer/Osawaru betonen den Profit *weißer* Menschen durch das rassistische System als Ideologie: „Rassismus ist ein System und eine Ideologie, die von *weißen* Menschen für *weiße* Menschen erfunden wurden, um ihnen mehr Macht, mehr Freiheiten, mehr Vorteile und Chancen, kurz: mehr Privilegien als People of Colour zuzusichern.“ (Kandlbauer/Osawaru 2024:15) Dieser Mechanismus wirkt in gesellschaftlichen Strukturen wie Gesetzen, Institutionen, Medien sowie in Schulen und Bildungseinrichtungen, wo rassistische Ideologien kontinuierlich reproduziert werden. Noch immer erfolgt eine rassistische Kategorisierung nach Hautfarbe und weiteren äußeren Merkmalen. Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch global wird diese Einteilung weiterhin von *weißen* Menschen vorgenommen. Exemplarisch zeigt sich dies in der Darstellung Afrikas in Schulfächern wie „Geographie und Wirtschaftskunde“ oder „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, wo der Kontinent zumeist stereotyp als Ort der Armut, Korruption und Bürgerkriegen dargestellt wird. Markom/Weinhäupl (2007) zeigen in ihrer Untersuchung *Die Anderen im Schulbuch*, dass Klischeevorstellungen, Stereotype und Vorurteile in den verwendeten Schulbüchern transportiert werden, wodurch rassistisches

Wissen schon in der Schule weitervermittelt und reproduziert wird. Auch Filme und Serien tragen maßgeblich zur Verfestigung einseitiger Menschenbilder bei. So ist es kein Zufall, dass in vielen Hollywoodfilmen muslimische Männer selten als Helden, sondern überwiegend als „böse Terroristen“ dargestellt werden.

Mit sozialer Praxis von Rassismus sind Handlungen gemeint, in denen Menschen aufgrund der ihnen zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe benachteiligt, beleidigt oder körperlich angegriffen werden. Je nach gesellschaftlicher Stellung der Beteiligten können diese rassistischen Handlungen gravierende Folgen für das Leben der Betroffenen haben. (Markom 2014:47)

1.4.2. Struktureller und institutioneller Rassismus

Die Unterscheidung zwischen strukturellem und institutionellem Rassismus wird in der Literatur unterschiedlich gezogen. Der Sozialpädagoge Claus Melter differenziert – im Gegensatz zu vielen anderen – explizit zwischen diesen beiden Konzepten:

„In der Regel wird nicht zwischen institutioneller und struktureller Gewalt unterschieden. Bei beiden ist es oft schwierig, aber nicht immer unmöglich, die konkret handelnden AkteurInnen zu identifizieren, da es insbesondere in Institutionen gängige Praxis ist, die Verantwortung auf Anweisungen von oben oder gesetzliche und institutionelle Vorgaben abzuschieben. Im Rahmen der Definition von Rassismen geht es mir darum, einen Begriff zu finden, der die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die strukturelle ethnisierte, kulturalisierte und rassialisierte Benachteiligung von Gruppen darstellt. Hierfür erscheint mir der Begriff *struktureller Rassismus* am angemessensten. In Abgrenzung zu institutionellem Rassismus, der sich auf rassistische Ausgrenzungspraxen durch institutionelle Regelungen und Handlungspraxen bezieht, bezeichnet struktureller Rassismus die durch verschiedene Ausgrenzungspraxen erzeugten strukturellen, von Rassismus beeinflussten Machtverhältnisse.“ (Melter 2006:27f)

Melter hebt hervor, dass struktureller Rassismus historisch gewachsene Machtverhältnisse beschreibt. Diese sind tief in gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen verankert und gehen über institutionelle Regelungen hinaus. Allgemein liegt struktureller Rassismus laut Markom (2014:47) vor, wenn sich rassistische Weltanschauungen in gesellschaftlichen Strukturen niederschlagen. Er manifestiert sich in der systemischen Diskriminierung rassifizierter Menschen durch rechtliche, politische und ökonomische Strukturen. (Rommelspacher 2011:30) Diese Diskriminierung ist nicht auf individuelle Vorurteile zurückzuführen, sondern strukturell verankert. Ausgrenzung erfolgt aufgrund zugeschriebener Merkmale, die sowohl real als auch konstruiert sein können. Ein zentrales Merkmal strukturellen Rassismus ist die systematische Verweigerung des Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen aufgrund von Gruppenzugehörigkeit. Dazu zählen Benachteiligungen im Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Rechtssystem und Gesundheitsversorgung. Rassistische Strukturen wirken sowohl bewusst als auch unbewusst über

institutionelle Grenzen hinweg. (Markom 2014:47) Diese Mechanismen sorgen dafür, dass rassifizierte Gruppen systematisch unterrepräsentiert bleiben. Diese Formen der Reproduktion geschehen meist subtil und erschweren eine kritische Auseinandersetzung. Nach Gomolla umfasst struktureller Rassismus auch den institutionellen Rassismus. Er zeigt sich auf der Ebene von Repräsentationen und Diskursen, etwa wenn „diskursive Leitbilder entstehen und eine Kultur des Rassismus etablieren, die MigrantInnen, Flüchtlinge und Schwarze Menschen herabwürdigen oder durch stereotype Reduktionismen missrepräsentieren“ (Ha 2004:6f zit. n. Gomolla 2017:134).

Institutioneller Rassismus beschreibt dagegen die Benachteiligung rassifizierter Gruppen auf Grundlage organisationaler Strukturen, etwa in Bildungseinrichtungen. Die Forschung dazu ist bislang lückenhaft, da institutioneller Rassismus weitgehend subtil wirkt und daher schwer nachweisbar ist. Entsprechend wird von verdecktem Rassismus gesprochen, der eine wenig beachtete Dimension in der Forschung darstellt. (Gomolla 2017:123f) Die analytische Unterscheidung von institutioneller Diskriminierung entstand zunächst in den USA und Großbritannien, um die Bedingungen, Praktiken und Folgen rassistischer Diskriminierung in gesellschaftlichen Teilbereichen präziser erfassen zu können. (Gomolla 2023:171f) Im deutschsprachigen Raum blieb diese Auseinandersetzung wenig intensiv, auch wenn einzelne Ansätze rezipiert wurden. (ebd.:177) Gomolla erweitert in neueren Veröffentlichungen ihren Fokus auf symbolische und diskursive Dimensionen von Rassismus. Während sie gemeinsam mit Radtke (2009) vorrangig institutionelle Abläufe und Regelwerke analysierte, geht es in späteren Arbeiten (2017, 2023) zunehmend um die Rolle gesellschaftlicher Leitbilder und normativer Erwartungen, die strukturelle Diskriminierung nicht nur ermöglichen, sondern legitimieren. So entwickelte sich ihre Perspektive von der organisationsbezogenen Analyse hin zu einer umfassenden Theorie institutioneller Repräsentation und Ausschließung.

Bereits Anfang der 2000er-Jahre untersuchten Gomolla/Radtke (2009) Mechanismen institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem, insbesondere bei der Einschulung, Überweisungen auf Sonderschulen und dem Übergang in die Sekundarstufe I. Sie zeigten, dass Kinder mit Migrationsbiografie systematisch direkter und indirekter Diskriminierung ausgesetzt sind. Gomolla/Radtke betonen, dass Schulen einer Eigenlogik folgen, bei der Mitgliedschaften (Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern) an bestimmte Normalitätserwartungen geknüpft sind. Diese orientieren sich an vorausgesetzten Fähigkeiten, die im Rahmen institutioneller Prüfverfahren überprüft werden. Ob diese Bedingungen erfüllt sind, entscheidet die Schule selbst. Die Erwartungen richten sich an ein deutschsprachiges, bildungsbürgerliches Kind aus der Mittelschicht mit europäisch-kulturellen Werten. Abweichungen – insbesondere unzureichende

Sprachkenntnisse – werden als Defizite markiert. (Gomolla/Radtke 2009:265f) So prägt ein Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang dieser Normalitätserwartungen die gesamte Schullaufbahn. Dieses homogenisierende Normalitätsverständnis ist problematisch, da es die Vielfalt von Lebensrealitäten ignoriert und Schüler*innen in ein unrealistisches Idealbild zwingt. Die Studie zeigt ein dichtes Netz institutioneller Diskriminierung, das Kindern mit Migrationsbiografie – insbesondere aus benachteiligten sozialen Lagen – deutlich geringere Bildungschancen bietet. Aus pädagogischer Perspektive ist es fragwürdig, das Ziel einer möglichst homogenen Klasse anzustreben, obwohl Homogenität kaum realisierbar ist. (ebd.:269) Neben üblichen Heterogenitätskriterien wie Geschlecht oder Entwicklungsstand gilt für Kinder mit Migrationsbiografie ein „äußerst bedeutsames Mitgliedschaftskriterium: Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch“ (ebd.), das als Dreh- und Angelpunkt der Bildungskarriere¹² betrachtet wird.

Nach Gomolla/Radtke (2009) setzen bei der ersten Entscheidungsstelle der *Einschulung* „[d]ie ungeschriebenen Kriterien für die Einschulung /Mitgliedschaft (...) eine Normalbiographie vor der Schule“ (ebd.:271) voraus. Schüler*innen mit Migrationsbiografie, unzureichendem Kindergartenbesuch oder unzureichenden Sprachkenntnissen sind dadurch systematisch benachteiligt. In solchen Fällen greifen Schulen auf Diskurse über „Sprachdefizite“ zurück, was reguläre Einschulungen erschwert und sogenannte Auffangklassen notwendig macht. (ebd.:270) Ausreichende Sprachkenntnisse werden als von den Schüler*innen zu erbringende Vorleistung als selbstverständlich vorausgesetzt, damit es erst gar nicht zu „Problemen“ hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität in der Regelklasse kommen kann. (ebd.:271) Es sollen „„schulfer-tige“ Kinder“ (ebd.:282) in die Schule kommen. Diese Erwartungshaltung widerspricht dem pädagogischen Auftrag, allen Kindern – unabhängig von ihrer sozialen oder sprachlichen Ausgangslage – gleiche Bildungschancen zu eröffnen und wirft grundlegende Fragen nach der bildungspolitischen Verantwortung und den Grenzen des Inklusionsversprechens auf. (ebd.) Sprachliche Defizite werden zumeist fälschlicherweise als generelle mangelnde Schulfähigkeit interpretiert, ein Missverständnis, das besonders bei der *Einleitung von Sonderschulverfahren* eine problematische Praxis ist. Schüler*innen mit Migrationsbiografie sind dadurch besonders gefährdet, auf Grundlage sprachlicher Hürden in sonderpädagogische Einrichtungen verwiesen zu werden, was zur Folge hat, dass sie mit schlechteren Voraussetzungen ins spätere Leben starten. Gomolla/Radtke zeigen, dass in vielen Fällen die Begründungen für

¹² Auf eine detaillierte Analyse des Zusammenhangs von Bildungserfolg und Sprache wird im Kapitel *Sprache als Differenzkategorie und Machtinstrument im Kontext von Bildungsungleichheit* verwiesen.

Sonderschulzuweisungen auf kulturalisierenden und essenzialisierenden Deutungen der Lehrer*innen statt auf fundierte Diagnosen, beruhen. (ebd.:274) Meistens würde gar nicht geprüft werden, was die Ursache von Lernschwierigkeiten bei der Sonderschulzuweisung seien. Auch die offizielle Vorschrift, wonach fehlende Deutschkenntnisse kein zulässiger Grund für eine Sonderschulzuweisung sind, wird in der Regel ignoriert. (ebd.:278f) Bei der dritten Entscheidungsstelle, dem frühen *Übergang in die Sekundarstufe I*, werden Schüler*innen mit Migrationsbiografie aufgrund institutioneller Routinen häufig benachteiligt, selbst wenn sie gute schulische Leistungen zeigen. Lehrer*innen sprechen ihnen die gymnasiale Empfehlung aufgrund unzureichender sprachlicher Kompetenzen ab, wobei die hohen Ansprüche an die Sprache als zentrales Ausschlusskriterium dienen. (ebd.:279f) Gomolla/Radtke kritisieren einen „Wechsel der Semantik von individualisierenden Deutungen etwa von Schulversagen oder abweichendem Verhalten zu kulturalisierenden Problembeschreibungen“ (ebd.:276) und verweisen auf „die Behauptung einer Verhaltensdeterminierung durch die jeweilige Herkunftskultur“ (ebd.:277), ein Denken, das sie in Anlehnung an Balibar als „Kulturrassismus“ (ebd.) bezeichnen. Damit wird Schule basierend auf ihrer Eigenlogik und Normalitätserwartung zu einem zentralen Ort der sozialen „Konstruktion ethnischer Differenz“ (ebd.) und produziert damit soziale Ungleichheit, statt sie auszugleichen. Schüler*innen mit Migrationsbiografie und/oder aus niedrigen sozialen Schichten werden strukturell benachteiligt, wodurch ihnen keine Chancengleichheit zuteil kommt:

„Die entscheidende Ursache der Diskriminierung liegt in der Institutionalisierung der Mitgliedschaftsrolle selbst und ihrer Spezifikation. Es sind nicht (...) die Merkmale der Klienten (Schüler und Eltern), welche die Operationen der Organisation strukturieren, sondern die in der Mitgliedschaftsrolle institutionalisierten Erwartungen *an das Personal* wie *an die Klienten* steuern den Prozeß[sic] des Organisierens. (...) Diskriminierung ist an den drei beschriebenen Entscheidungsstellen insofern institutionalisiert, als jeweils um Mitgliedschaftsbedingungen gerungen wird, die Migrantenkinder aufgrund ihrer abweichenden Vorsozialisation in vielen Fällen nicht erfüllen können.“ (ebd.:274)

Gomolla unterscheidet zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung:

- *Direkte* institutionelle Diskriminierung umfasst regelmäßige, intentionale Handlungen innerhalb einer Organisation, die auf Basis formeller oder informeller Regeln zu systematischer Ungleichbehandlung führen.
- *Indirekte* institutionelle Diskriminierung hingegen ergibt sich aus vermeintlich neutralen Routinen und Regelungen, die unbeabsichtigt bestimmte Gruppen benachteiligen, etwa dann, wenn gleiche Maßstäbe auf ungleiche Voraussetzungen treffen. Besonders häufig betroffen sind davon Zweitsprachler*innen. (2023:184f)

Unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung von Diskriminierung ist indirekte institutionelle Diskriminierung analytisch besonders interessant, da sie nicht auf individuelle Vorurteile zurückzuführen ist, sondern auf komplexe institutionelle Strukturen und gesellschaftliche Diskurse, die soziale Ungleichheiten reproduzieren und normalisieren. In dieser Form kann die Anwendung einheitlicher Regeln paradoxerweise ungleiche Chancen für verschiedene Gruppen zur Folge haben. Hinter dem normativen Ideal der Gleichbehandlung liegt ein Homogenisierungsanspruch zugrunde, der Vielfalt nicht als Ressource, sondern als Störung begreift. Diese Strategie zielt weniger auf Gerechtigkeit als auf die didaktische Vereinfachung schulischer Abläufe (Gomolla 2009:281). Dabei wird die Vorstellung beibehalten, dass schulischer Erfolg allein eine Frage individueller Leistung sei, ein meritokratisches Prinzip, das strukturelle Ungleichheiten wie soziale Herkunft oder sprachliche Ausgangslagen weitgehend ignoriert. Im österreichischen Bildungssystem manifestiert sich diese Problematik in der Praxis, etwa wenn ausreichende Deutschkenntnisse als unabdingbare Voraussetzung für Zugang zu Gymnasien herangezogen werden. In aktuellen Studien betont Gomolla, dass insbesondere muslimische Schüler*innen „in schulischen Selektions- und Allokationsentscheidungen häufig heruntergestuft“ (Gomolla 2023:184f) werden. Dies hängt mit der verbreiteten Praxis zusammen, dass Schüler*innen mit Migrationsbiografie, denen Leistungsdefizite unterstellt oder die als potenzielle Belastung für den Leistungsdurchschnitt wahrgenommen werden, strukturelle Ausgrenzung erfahren. Solche Praktiken tragen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei und veranschaulichen die Mechanismen indirekter Diskriminierung im Bildungssystem.

Ein besonders anschauliches Beispiel ist die Einführung der Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/19. Obwohl sie offiziell der besseren Sprachförderung dienen sollen, bewirken sie faktisch eine soziale Segregation. Kinder mit Fluchtbiografie werden vom Regelunterricht isoliert, anstatt sprachliche Förderung inklusiv zu gestalten. Dies verstärkt bestehende Ungleichheiten, widerspricht dem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit und stellt eine Herausforderung für demokratische Schulentwicklung dar. Der Effizienzfokus fördert strukturelle Exklusion und stützt institutionelle Routinen, die Diversität eher als Problem denn als Potenzial sehen. Nach Gomolla liegt

„[d]as zentrale theoretische Moment (...) in der Annahme, dass Mechanismen der Diskriminierung in Institutionen und Organisationen auch unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können; sie lassen sich auch nicht primär als Summe diskriminierender Einstellungen und Handlungen vorurteilsbehafteter Individuen erklären. Institutionelle Diskriminierung kann sogar im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen. Bei solchen eher indirekt und subtil wirkenden Mechanismen, die von den beteiligten Personen – auch von den Betroffenen – oft nicht wahrgenommen werden (z. B. weil sie aus Praktiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden oder aus der Verkettung von Praktiken in unterschiedlichen Institutionen), ist die

Zuweisung von persönlicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung ein besonders heikles Problem.“ (ebd.:173)

Gerade diese Komplexität macht es notwendig, Diskriminierung nicht nur als individuelles Fehlverhalten zu begreifen, sondern als strukturelles und normatives Problem, das tief in den Institutionen verankert ist. Institutionelle Veränderungsprozesse müssen Diversität nicht nur tolerieren, sondern aktiv gestalten. Die Praxis zeigt jedoch, dass Bildungseinrichtungen mitunter unbewusst und dennoch systematisch diskriminieren, indem sie vermeintlich neutrale Normen anwenden, die vor allem marginalisierte Gruppen insbesondere Menschen mit rassifizierten Hintergründen benachteiligen. Rassismus in Bildungseinrichtungen ist daher nicht nur das Resultat individueller Vorurteile, sondern ein Produkt von Strukturen, die soziale Ungleichheit reproduzieren. Solange diese strukturellen Diskriminierungen nicht in den Fokus genommen und radikal verändert werden, bleibt der Anspruch auf eine gerechte Bildung eine leere Floskel.

1.4.3. Alltagsrassismus

Während sich struktureller und institutioneller Rassismus nicht auf individuelles Verhalten beziehen, beschreibt individueller Rassismus persönliche Einstellungsmuster und Handlungen, die sich in direkter Interaktion zeigen (Rommelspacher 2011:30). Bleibt dieser individuelle Rassismus durch gesellschaftliche Normen unbeeinflusst, wird von Alltagsrassismus gesprochen. Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger (2002) hat sich im Rahmen einer diskursanalytischen Untersuchung von 40 Tiefeninterviews eingehend mit dem Phänomen Alltagsrassismus befasst. Er analysierte das Bewusstsein sowie die Haltungen und Einstellungen von Menschen, die sich der *weißen* majorisierten Gesellschaft zugehörig fühlen. Dabei lag der Fokus weniger auf individuellen Einstellungen, sondern darauf, wie sich Rassismus strukturell in sozialen Gruppierungen verankert und fortlaufend reproduziert. Jäger spricht in diesem Zusammenhang von „kognitiven Strategien“ (Jäger 2002:11) als Formen verdeckten Rassismus, die dem Ziel dienen, ein positives Selbstbild zu wahren, indem rassistische Aussagen und Ausgrenzungen allgemein oder verharmlosend formuliert und so verschleiert werden. Außerdem versteht Jäger den alltäglichen Rassismus als unmittelbare Folge des rassistischen Elite-Diskurses. (ebd.:13) Alltagsrassismus umfasst unspezifische, jedoch tief verankerte Vorstellungen, die auf körperlichen Merkmalen beruhen und zur symbolischen Trennung zwischen „Wir“ und den „Anderen“ führen. Diese Unterscheidung bringt machtvoll, ausgrenzende soziale Praktiken hervor, durch die die eigene Norm als Maßstab gesetzt und die „Anderen“ systematisch exkludiert werden. Für das Auftreten von Rassismus im Alltag benennt Jäger in Anlehnung an Hall

drei zentrale Merkmale, die vorliegen müssen: 1. Die Kategorisierung von Andersartigkeit seitens der auszuschließenden Gruppe. 2. Die negative Bewertung der Abweichung der „Anderen“ auf der Grundlage der „Normalität“ als gesetzte Norm von der ausschließenden Gruppe. 3. Ein ungleiches Machtverhältnis, das sich zugunsten der ausschließenden und zulasten der ausgeschlossenen Gruppe verschiebt. (ebd.:20f)

Der Sozialpädagoge Rudolf Leiprecht hebt hervor, dass der Begriff Alltagsrassismus eine bewusste Signalfunktion erfüllt, „um auf alltägliche und banale, aber folgenreiche Konstruktionen von ‚Wir‘ versus ‚Sie‘ aufmerksam zu machen“ (Leiprecht 2001:2). Nach Leiprecht zeigt sich Alltagsrassismus in den alltäglichen, dominanten Ausdrucksformen rassistischer Strukturen innerhalb der *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Diese treten nicht nur offen oder aggressiv auf, sondern können auch „subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein“ (ebd.). Dabei handelt es sich nicht zwangsläufig um bewusst gesteuerte oder absichtlich ausgeübte Handlungen. Der Alltag stellt den zentralen Erfahrungsraum dar, in dem sich Rassismus nicht nur manifestiert, sondern auch langfristig verfestigt, verinnerlicht und gesellschaftlich normalisiert. Personen, von denen Alltagsrassismus ausgeht, verfügen nicht notwendigerweise über ein in sich geschlossenes oder explizit rassistisches Weltbild. Vielmehr zeigt sich Alltagsrassismus in ambivalenten, mitunter widersprüchlichen Haltungen und Aussagen, die von Angehörigen der *weißen* Dominanzgesellschaft weder als problematisch noch als rassistisch identifiziert werden, sondern als gegeben und selbstverständlich übernommen werden. (ebd.) Einerseits tritt er offen und direkt auf, etwa durch abwertende Stereotype, rassistische Beleidigungen, Beschimpfungen oder sogar durch Drohungen und körperliche Gewalt. Andererseits wirkt er deutlich subtiler und indirekter, etwa in Form von Witzen, beiläufigen Bemerkungen oder unbewusst geäußerten Vorurteilen, die nicht ohne Weiteres als rassistisch erkennbar sind. Solche Äußerungen bleiben vielfach unreflektiert und werden von Nicht-Betroffenen kaum wahrgenommen oder hinterfragt. Besonders deutlich zeigt sich dies in wohlmeinenden Fragen und Aussagen, die jedoch eine ausgrenzende Wirkung entfalten können.

Terkessidis untersuchte 2004 in *Die Banalität des Rassismus* verschiedene Formen des Alltagsrassismus und rückte die Perspektiven der Betroffenen in den Mittelpunkt. Sein Fokus lag auf der unscheinbaren, meist übersehenen Alltäglichkeit rassistischer Erfahrungen, eine Form, die weder von den Betroffenen selbst noch von Personen ohne Rassismuserfahrungen zwangsläufig als rassistisch erkannt wird. Diese Wahrnehmungslücke hängt wesentlich damit zusammen, dass das gesellschaftlich verbreitete Rassismusverständnis meist auf extreme, offen feindselige Handlungen beschränkt bleibt, also auf das Sichtbare an der Spitze des Eisbergs. Terkessidis richtete sein Augenmerk auf vermeintlich nebensächliche, aber prägende Alltagserfahrungen,

die zentrale gesellschaftliche Felder wie Zugehörigkeit, Staatsbürgerschaft, kulturelle Dominanz in Familie und Schule sowie den Zugang zum Arbeitsmarkt betreffen. Menschen mit Migrationsbiografie beschrieben in diesem Zusammenhang eine Form des banalen Rassismus, die sich durch eine Vielzahl kleiner, wiederkehrender Situationen äußert, in denen ihnen vermittelt wird, dass sie nicht dazugehören und keinen Platz hier in der Gesellschaft hätten. Terkessidis schildert zahlreiche Alltagssituationen, in denen Menschen mit Migrationsbiografie unbewusst rassistischen Zuschreibungen ausgesetzt sind. Besonders eindrücklich erläutert er, warum scheinbar harmlose Fragen wie „Woher kommen Sie?“ oder vermeintlich positive Aussagen wie „Sie sprechen aber gut Deutsch!“ Ausdruck strukturell eingebetteter Alltagsrassismen sind. Unabhängig von der Intention vermittelt eine solche Bemerkung der angesprochenen Person: „Du bist anders, du gehörst nicht dazu.“ Solche und ähnliche Situationen bezeichnet Terkessidis als Neologismen (ebd.:172), begriffsbildende Situationen, in denen rassistische Normalitätsvorstellungen subtil, aber wirksam zum Ausdruck kommen. Diese sind nicht scharf voneinander zu trennen, da die einzelnen „stark ineinander übergehen“ (ebd.:195). Terkessidis führt fünf Neologismen explizit aus:

1. Die *Entfremdung* meint bestimmte „Urszenen“ (ebd.:178). Hierbei handelt es sich um prägende Erlebnisse, in denen Menschen erstmals spüren, dass ihre Zugehörigkeit infrage gestellt wird. Ein Interviewausschnitt bringt das auf den Punkt: „Zunächst ist alles normal, und wenn es darum geht, daß[sic] du deinen Namen sagst, dann schauen sie einen immer so an.“ (ebd.)
2. Die *Verweisung* zeigt sich in permanenten Hinweisen auf eine vermeintlich andere Herkunft, etwa durch die Frage: „Wo kommst du *eigentlich* her?“ oder durch den Kommentar, der eigene (fremde) Name sei schwer auszusprechen. Hinter solchen Aussagen steckt nicht bloß Unbeholfenheit, sondern auch eine Form struktureller Ignoranz. (ebd.:180f) Sowohl die *Entfremdung* als auch die *Verweisung* führen zur symbolischen Ausgrenzung aus dem „Wir“ (ebd.:186).
3. Bei der *Entantwortung* wird das Individuum auf Stereotype reduziert, etwa wenn jemand als besonders emotional gilt, wie „das ist sein südländisches Temperament“ (ebd.). Damit wird ihm zugleich die Möglichkeit genommen, sich selbst zu äußern oder zu widersprechen, da die Zuschreibung bereits als Erklärung dient.
4. Die *Entgleichung* verweist auf eine subtile Form der Abwertung, bei der Personen mit einem vermeintlichen Defizit assoziiert werden. Aussagen wie „Sie sprechen aber gut Deutsch“ unterstellen, dass dies eigentlich nicht zu erwarten sei und vermitteln implizit: „Du wirst nie ganz dazugehören“. (ebd.:195)

5. *Spekularisation*: Als Folge der vorangegangenen Neologismen entsteht eine Situation, in der Menschen gewissermaßen nonverbal zum Spiegel gemacht werden (ebd.:199f). Sie sehen sich nonverbal mit der ablehnenden Wahrnehmung ihrer Umwelt konfrontiert. Terkessidis beschreibt das als Moment, das „die Bildlichkeit des Rassismus ins Spiel bring[t]“ (ebd.:172).

Um Situationen als Alltagsrassismus einordnen zu können, ist keine konkrete Definition seitens der Betroffenen erforderlich. Terkessidis' Studie zeigt, dass Betroffene ihre alltäglichen Erfahrungen in den meisten Fällen nicht als Rassismus wahrnehmen, weil das gesellschaftlich vorherrschende Verständnis von Alltagsrassismus auf sichtbare, physische Übergriffe durch Einzelpersonen am rechten Rand reduziert wird. Infolgedessen werden Erfahrungen von Alltagsrassismus banalisiert und von den Betroffenen selbst als ein diffuses Unwohlsein wahrgenommen. So werden Rassismuserfahrungen reduziert und verharmlost.

Melter entwickelt in seiner Studie *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe* (2006) in Anlehnung an die Soziologin Philomena Essed¹³ und Leiprecht einen erweiterten Begriff von Alltagsrassismus. Dabei zeigt Melter auf, dass Alltagsrassismus weit über zwischenmenschliche Ebenen hinausreicht und sich auch in strukturellen Zusammenhängen manifestiert. Er sieht strukturellen und institutionellen Rassismus als alltäglich wirksam und eng mit dominanten Diskursen verknüpft. (Melter 2006:25f) Institutioneller Alltagsrassismus wird von Melter als systematisch benachteiligende Handlungspraxis verstanden, die sich gegen Menschen richtet, die nicht zur *weißen* Dominanzgesellschaft gehören, unabhängig davon, ob diese Benachteiligung bewusst oder unbewusst erfolgt. Am Beispiel des Schulsystems zeigt er, wie mangelhafte Förderstrukturen zu institutioneller Diskriminierung führen können. Nach diesem Verständnis liegt institutioneller Alltagsrassismus dort vor, wo die Schule als Institution versagt, ein angemessenes und professionelles Angebot bereitzustellen, das den Voraussetzungen und Bedürfnissen *aller* Schüler*innen gerecht wird. Solche unzureichenden oder normativ verzerrten Handlungsweisen gegenüber minorisierten Gruppen sind Ausdruck eines alltäglichen, institutionell verankerten Rassismus. (ebd.)

Unabhängig davon, welche Definition von Alltagsrassismus herangezogen wird, wird deutlich, dass sich rassistische Ausgrenzung nicht auf eine einzelne Ebene beschränkt. Vielmehr wirken institutionelle, strukturelle und individuelle Dimensionen eng zusammen und führen zu ökonomischer, sozialer und kultureller Segregation.

¹³ Philomena Essed prägte 1984 in ihren Forschungen zum (Alltags-)Rassismus in Westeuropa als eine der ersten den Begriff „Alltagsrassismus“.

1.4.4. *Color Blindness*

Immer wieder äußern Menschen in Diskussionen über Rassismus die Behauptung, sie „sähen keine Hautfarben“ („I don't see color“). Damit meinen sie, dass Hautfarbe für sie im Denken und Handeln keine Rolle spiele. Auf den ersten Blick scheint dies auf Gleichheit und Nichtdiskriminierung hinzuweisen. Dieses Thema ist von großer Relevanz, da die Vorstellung von Color Blindness nach wie vor weit verbreitet ist, während rassistische Strukturen sowohl individuell als auch gesellschaftlich weiterbestehen. Tatsächlich jedoch spiegelt diese Haltung meist unbewusst eine zentrierte Perspektive *weißer* Dominanz wider, die die eigenen Privilegien verschleiern und rassistische Strukturen unangetastet lässt. Dieses Phänomen wird als *Color Blindness* (Shoshana 2017:61) bzw. farbenblinder Rassismus bezeichnet.

Color Blindness beschreibt die Überzeugung, dass „Rasse“ im gesellschaftlichen Zusammenleben keine Relevanz mehr hat und dass Unterschiede zwischen Menschen weder sozial noch institutionell berücksichtigt werden müssen. Historisch wurde der Begriff zu verschiedenen Zeiten in der westlichen Geschichte verwendet, um einen angestrebten oder scheinbar erreichten Zustand frei von Vorurteilen zu betonen oder den Anspruch zu erheben, dass Politik und Gesetzgebung „rassenneutral“ agieren sollten. (ebd.) Allerdings impliziert diese Perspektive – trotz der historischen Intention –, dass die Nichtbeachtung der Hautfarbe der beste Weg sei, Diskriminierung zu vermeiden. Das würde bedeuten, dass systemische Vorteile aufgrund der Hautfarbe keinen Einfluss darauf haben sollten, was Menschen erreichen können, und dass Erfolg ausschließlich auf der eigenen Arbeitsleistung basiert, während bestehende Benachteiligungen unsichtbar bleiben. Dies ist jedoch weit von der Realität entfernt und wird von *weißen* Menschen genutzt, um sich von eigenen rassistischen Strukturen zu distanzieren. (ebd.:62f)

Kritiker*innen heben hervor, dass *Color Blindness* ein machtblinder Ansatz ist: Das bewusste oder unbewusste Ignorieren von Hautfarbe verhindert, die historischen und strukturellen Ursachen von Rassismus zu erkennen und zu thematisieren. Die mit der Hautfarbe verbundenen gesellschaftlichen Hierarchien und Privilegien bleiben bestehen, während die Illusion von Chancengleichheit aufrechterhalten wird. Ein Beispiel hierfür ist, dass in vielen Diversity-Programmen in Unternehmen der Fokus oft auf „Neutralität“ statt auf gezielten Maßnahmen gegen Rassismus liegt, wodurch systematische Ungleichheiten weiterhin bestehen bleiben, ohne direkt angesprochen zu werden. Indem Color Blindness rassistische Diskriminierung negiert, trägt sie paradoxerweise dazu bei, diese zu reproduzieren und unsichtbar zu machen. Diese Diskursfigur wird auch als *colorblind ideology* oder *color muteness* beschrieben und gilt als Ausdruck eines neuen kulturellen Rassismus, der den biologistischen Rassismus weitgehend

abgelöst hat. (ebd.) Anstelle offener biologischer Zuschreibungen treten subtile Formen der Ignoranz hervor, die strukturelle Ungleichheit leugnen und rassistische Praxen unter dem Deckmantel von Neutralität legitimieren. Damit stellt *Color Blindness* nicht etwa einen Fortschritt im Abbau von Rassismus dar, sondern einen Mechanismus, der Rassismus verdeckt fortsetzt. Dies erschwert gezielte Maßnahmen gegen Diskriminierung, da die Notwendigkeit struktureller Veränderungen verschleiert wird.

1.4.5. *Imagined Sameness* und *Imagined Communities*: Zur sozialen Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz

Rassistische Haltungen und Handlungen werden in sozialen Umfeldern geschaffen und äußern sich in konstruierten Kategorien bzw. Kollektivsymbolen, beispielsweise in Konzepten wie „Heimat“, „Nation“, „Wir“ und „die Anderen“. Die Anthropologin Marianne Gullestad (2002) hat auf Grundlage ihrer Forschungen in der norwegischen Mehrheitsgesellschaft den Begriff *imagined sameness* geprägt, eine vorgestellte Gleichheit, die auf vermeintlich gemeinsamen Werten und geteilten Ideen beruht. Nach Gullestad führt die Vorstellung von Gleichheit und die Bereitschaft, Gemeinsamkeiten in einer sozialen Gruppe zu finden, zu einem Identifikationsprozess. Dieser Identifikationsprozess dient nicht nur dazu, sich gleichwertig zu fühlen, sondern auch die eigene Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe zu festigen und sich zugleich von anderen Gruppen abzugrenzen. Der damit verbundene Abgrenzungsmechanismus ist subtil und manifestiert sich über alltägliche soziale Praktiken, Normen und symbolische Grenzen. Wenn es gelingt, dass sich eine Gemeinschaft über Gleichheit bzw. Gemeinsamkeit identifiziert, erhält nach Gullestad jedes Mitglied der Gruppe paradoxerweise eine Bestätigung seiner oder ihrer individuellen Wertigkeit. (Gullestad 2002:46f) Um die Gleichheit der eigenen Gruppenidentität zu bestätigen, braucht es nach Gullestad andere, gleichartige Menschen als Unterstützer:

“In order to have their desired identities confirmed, people need relevant others who are able and willing to recognize and support them. According to the logic involved, the relevant supporters are other people who are regarded as similar. This logic often leads to an interaction style in which commonalities are emphasized, while differences are played down. In this way the sameness cannot always be observed but is, rather, a style that focuses on sameness.” (ebd.:47)

Menschen, die als „anders“ wahrgenommen werden, werden nach Gullestad von der Gruppe, die sich in ihrer gemeinsamen Gleichheit identifizieren, gemieden, um Probleme zu vermeiden und den sozialen Frieden zu wahren. Durch diese Form der Exklusion werden nicht nur Unterschiede unsichtbar, sondern auch kritische Perspektiven und Erfahrungen marginalisiert. So

werden Unterschiede verschleiert, wodurch trotz sozialer und klassenspezifischer Differenzen die inneren Grenzen der Gruppe verschwimmen. Gleichzeitig wird Differenz zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationsbiografie hervorgehoben. (ebd.) Diese duale Logik von Gleichheit innerhalb der Gruppe und der Differenzierung nach außen verstärkt bestehende soziale Hierarchien und fungiert als Mechanismus sozialer Abgrenzung. Dieser Prozess vollzieht sich zwar in jeder Gesellschaft unterschiedlich, aber er produziert in der Praxis aller Gesellschaften Abgrenzung. Damit zielt *imagined sameness* darauf ab, eine Lösung für ein Problem zu erzielen, das es selbst erst schafft.

Der Politikwissenschaftler Benedict Anderson argumentiert in *Imagined Communities* (2006), dass Nationen keine gegebenen Realitäten, sondern sozial konstruierte Gemeinschaften sind, die nur unter bestimmten historischen Bedingungen entstehen konnten. Er betont die politische Imagination von Nationen und plädiert dafür, Nationalismus und Nation als kulturelle Produkte bzw. Systeme zu betrachten, nicht als bewusst verfolgte Ideologien. (Anderson 2006:9f). Die Nation ist demnach eine Vorstellung einer politischen Gemeinschaft, deren Mitglieder einander nicht persönlich kennen, sondern durch die Vorstellung gemeinsamer Zugehörigkeit verbunden sind. Diese Vorstellung zeichnet sich durch Gemeinschaft, Vorstellungskraft (Imagination), Begrenztheit und Souveränität aus. (ebd.:14f)

In Kombination mit Gullestads Ansatz wird deutlich, dass nationale Identität – ähnlich wie *imagined sameness* – auf der Konstruktion kollektiver Gemeinsamkeit basiert, Differenz unterdrückt und Zugehörigkeit an imaginierte Kriterien knüpft. Beide Konzepte verstärken Ausschlussmechanismen, die den Anschein von Einheit und Gleichwertigkeit erzeugen. Gleichzeitig reproduzieren sie soziale Exklusion sowie strukturelle Ungleichheit. Eine kritische Analyse dieser Mechanismen ist unerlässlich, um die unsichtbaren Ausschlusslogiken und die dahinterliegenden Machtverhältnisse zu hinterfragen und sichtbar zu machen. In einer Welt, in der Zugehörigkeit und Differenz weiterhin fundamentale Elemente von Identität und sozialer Ordnung bilden, bleibt die Auseinandersetzung mit den Mechanismen von *imagined sameness* und *imagined communities* unerlässlich, um die unsichtbaren Barrieren, die soziale Exklusion und Ungleichheit aufrechterhalten, zu erkennen und zu hinterfragen. Nur durch die Dekonstruktion dieser scheinbaren Selbstverständlichkeiten können Gesellschaften beginnen, ihre Strukturen kritisch zu hinterfragen. So lässt sich eine inklusivere und gerechtere Vorstellung von Gemeinschaft entwickeln.

1.5. Rassismus aus der „Mitte der Gesellschaft“

Bisher wurde gezeigt, dass Rassismus kein isoliertes Phänomen einzelner Länder oder Personen ist, sondern ein allgegenwärtiges gesellschaftliches Ordnungsprinzip, das Ein- und Ausschlüsse regelt, bestimmte Gruppen privilegiert und jedes Individuum in gesellschaftliche Verhältnisse einbindet. Trotz aller Bemühungen um Aufarbeitung neigt jedes Subjekt aufgrund seiner Subjektivierung in einem rassistischen System dazu, rassistisches Denken zu verinnerlichen, ein Gedankengut, das auf Stereotypen und eingeübten Mustern basiert und daher jeder Subjektivierung inhärent ist. (Tißberger 2016:25f) Demnach ist Rassismus ein hierarchisierendes Strukturprinzip, das die Gesellschaft durchzieht und durch rassifizierte, machtvoll Unterscheidungspraxen einer vermeintlich homogenen Gruppe die „Anderen“ (kultureller bzw. nationaler Herkunft) zuweist. In weiterer Folge fassen durch rassifizierte Zuschreibungen einer Gruppe gewünschte (neue) Zugehörigkeitsverhältnisse und Teilhabechancen in der Gesellschaft Fuß.

Trotzdem wird Rassismus in Österreich meist mit ungebildeten, gewaltbereiten Menschen aus dem „rechten Rand“ oder extrem rechten Gruppen wie Skinheads, die gewaltsam vorgehen, assoziiert, während der Gedanke an Rassismus bei Akademiker*innen oder bei einer glücklichen Familie mit Kindern kaum vorkommt. (Ngosso 2024:11f). Da es in Europa tabuisiert ist, sich als Rassist*in zu bezeichnen, distanziert sich die Mehrheit der *weißen* Bevölkerung – einschließlich politischer Akteur*innen – explizit von Rassismus. Dies verhindert jedoch nicht, dass rassistische Denk- und Handlungsmuster weiterhin reproduziert werden, wie bereits die Beispiele in der Einleitung verdeutlicht haben. Damit ergibt sich die Frage, wer als rassistisch gilt bzw. ob Rassismus lediglich bestimmten „rechten Randgruppen“ zugeschrieben werden kann, wie es die ersten beiden Distanzierungsmuster von Messerschmidt nahelegen. Laut dieser Perspektive wird Rassismus nicht als Teil der breiten Mitte der Gesellschaft betrachtet, sondern als Ausnahme und Randphänomen politischer Gruppen. (Messerschmidt 2010:41f)

Dies macht deutlich, dass die „Mitte der Gesellschaft“ in Forschungen bisher wenig Beachtung gefunden hat. Obwohl zahlreiche Arbeiten zeigen, dass Rassismus keine Abweichung, sondern eine gesellschaftliche Norm darstellt, bleibt die breite Mitte der Gesellschaft „nach wie vor unbehelligt vom Rassismusverdacht“ (Tißberger 2016:25). Um Rassismus gezielt entgegenzutreten, muss ermittelt werden, wo konkrete Maßnahmen ansetzen können. Entscheidend ist es zu verstehen, welche Haltung die „Mitte der Gesellschaft“ gegenüber Migration, Geflüchteten und den „Anderen“ einnimmt und wie diese Haltungen entstehen und reproduziert werden. Diese Frage nahm Markom (2014) zum Anlass, sich eingehend mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener rassistischer Haltungen sowie Kommunikationsstrategien

auseinanderzusetzen. Im Rahmen ihrer sozialanthropologischen Forschung untersuchte sie, wie „antirassistisch“ und „rassistisch“ wahrgenommene Gruppen innerhalb der österreichischen Mehrheitsgesellschaft in diesem Kontext interagieren. (Markom 2014:21) Sie ging der Frage nach, welche Sichtweisen die „Mitte der österreichischen Gesellschaft“ auf Migrant*innen hat und welche differenzierenden Strategien dabei eine Rolle spielen. Markom befasste sich im Besonderen „mit den sich permanent neu konstituierenden rassistischen Diskursen und Diskursen über Rassismus im Sinne einer Prüfung und Kontextualisierung rassistischer Argumentationsstrategien“ (ebd.:16). Sie analysierte, auf welchen Annahmen rassistische Haltungen von Individuen und Gruppen basieren und wie Rassismus innerhalb von Gruppen weitergegeben wird. Im Mittelpunkt stand „die Forschungsfrage, worin das individuelle und allgemeingültige ‚Wissen‘ über die ‚Anderen‘ innerhalb majorisierter Teile unserer Gesellschaft besteht und woraus es entsteht“ (ebd.:21). Unter Einbeziehung dieser Fragestellungen sollte Rassismus als soziale Praxis in einen gesellschaftlichen Kontext eingeordnet werden. Hierfür untersuchte Markom drei Sprech- und Beziehungsnetze, die jeweils von zentralen Akteur*innen geprägt wurden, und analysierte deren Sprachpraktiken und Diskurse im Hinblick auf Rassismus sowie entsprechende Handlungspraxen. Das erste Beziehungsnetz A bestand aus Mitgliedern eines Sportvereins in Wien mit offen bekennenden rassistischen Positionen. (ebd.:65f) Das zweite Beziehungsnetz B setzte sich aus Personen einer zivilgesellschaftlichen NGO in Wien zusammen, einer Nichtregierungsorganisation im Bereich Migration und Integration, deren Ziel eine „maximale Heterogenität im Untersuchungsfeld“ (ebd.:68) sowie eine „konträre Geisteshaltung“ (ebd.) zum Beziehungsnetz A war. Dieses Netzwerk zeichnete sich zumindest auf den ersten Blick durch antirassistische Einstellungen aus. Das Beziehungsnetz C umfasste Stammgäste einer Bar außerhalb Wiens, die „rassistische Haltungen“ (ebd.:71) und negative Einstellungen gegenüber Migrant*innen vertraten. Die Einbeziehung des Beziehungsnetzes C „gestattete neben einer breiteren Perspektive auch einen kritischen Vergleich“ (ebd.:70). Alle drei Sprechgemeinschaften setzten sich ausschließlich aus majorisierten und damit privilegierten Teilen der Mehrheitsgesellschaft zusammen, die weder transnationale Migrationsbiografien aufwiesen noch von sich selbst oder anderen Mitgliedern der majorisierten Gesellschaft anders als „österreichisch“ und „einheimisch“ wahrgenommen wurden. Darüber hinaus führte Markom episodische Einzel- und Gruppeninterviews durch, um von den Einzelpersonen und deren prägenden Prozessen ausgehend den „Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft“ herauszuarbeiten, wobei sie das Konzept der „*Speech Communities*“ nach Marcyliena Morgan anwandte. Ergänzend zu den Interviews beobachtete Markom das Argumentations- und Handlungsverhalten der Personen teilnehmend und führte Gruppendiskussionen sowie Einzelgespräche, um die Konstruktion

von Differenz und Gemeinsamkeiten zu analysieren. Die gewonnenen Daten wurden anschließend in Anlehnung an Jürgen Link und Foucault mittels Diskursanalyse ausgewertet.

Markom zeigte, dass zwei der Sprechgemeinschaften (C – die Gruppe aus dem Gasthaus, und A – der Sportverein) eine klar abwertende Dichotomie vertraten. Sie unterschieden zwischen „Eigenen“ und „Anderen“, die sich an die hiesigen „Werte“ und die „Kultur“ anzupassen hätten. Diese Sichtweise wurde offen und direkt kommuniziert. Ein zentrales und zugleich unerwartetes Ergebnis der Studie war, dass auch die Sprechgemeinschaft, die sich selbst als kritische Nichtregierungsorganisation (Beziehungsnetz B) verstand und strukturellen sowie ideologischen Rassismus der majorisierten Gesellschaft gegenüber minorisierten Gruppen thematisierte, eine Distinktion in „Einheimische“ und „Migrant*innen“ mit essenzialistischen, kulturellen Unterschieden vornahm. Dies verdeutlicht, dass in der sozialen Praxis kein offenes Kulturkonzept Anwendung findet. (ebd.:206) Das Beziehungsnetz B wies somit ambivalente Einstellungsmuster auf, die sich durch seine Verstrickung in rassistische Diskurse erklären lassen (ebd.:69). Markom hat den „Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft“ in Österreich herausgearbeitet und mit ihrer Untersuchung gezeigt, dass Rassismus kein Randphänomen ist. Vielmehr sind tief verankerte rassistische Denk- und Verhaltensmuster innerhalb der breiten majorisierten Gesellschaft vorhanden, selbst bei Personen, die sich als „nicht-rassistisch“ verstehen. Markoms Forschung zeigt, dass die „Mitte der Gesellschaft“ in Österreich breiter ist, als sie zu Beginn ihrer Untersuchung angenommen hatte. Diese Erkenntnis führt zu Verunsicherungen, weil sie zeigt, dass selbst Menschen mit klassisch antirassistischen Positionen Rassismen reproduzieren. Dieser Befund unterstreicht die Manifestation von Rassismus in der Dreiteilung von Ideologie, Struktur und sozialer Praxis. Die Untersuchung ergab zudem, dass in Österreich ein starker kultureller Rassismus existiert, der den biologistischen Rassismus abgelöst hat – auch wenn Markom betont, dass in allen drei Beziehungsnetzen sowohl kultureller als auch biologistischer Rassismus in Kombination vorkommen. (ebd.:207) Bei allen drei Gruppen ließen sich ähnliche Strategien feststellen, um über das Fremde zu sprechen; selbst wenn das Beziehungsnetz B versucht hat, „politisch korrekter“ zu sprechen, traten Konstruktionen von „Wir“ und „die Anderen“ hervor. (ebd.:206, 209). Diese Erweiterung der „Mitte“ wirft die Frage auf, inwiefern gängige politische Narrative und antirassistische Interventionen bisher blinde Flecken aufrechterhalten, indem sie Rassismus primär an den gesellschaftlichen Rändern verorten. Eine konsequente Auseinandersetzung mit Rassismus erfordert daher eine kritische Selbstbefragung innerhalb liberaler und vermeintlich antirassistischer Milieus.

1.6. Rassismus und Bildung

1.6.1. Rassismus in Bildungsinstitutionen

Rassismus im österreichischen Bildungssystem ist ein vielschichtiges und anhaltendes Problem. Es ist – wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben – tief in sozialen, historischen und kulturellen Strukturen verwurzelt. Laut dem siebenten Jahresbericht (2022) der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) ist Rassismus der häufigste Grund für Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. In den allermeisten Fällen bleibt diese Diskriminierung jedoch ohne Konsequenzen. Dies kritisierte die IDB-Obfrau Sonia Zaafrani bei der Präsentation des Berichts und forderte entsprechende Maßnahmen ein. (Fohringer 2023)

„Von 2016 bis 2022 wurden der IDB insgesamt 1190 Fälle von Diskriminierung im Bildungswesen gemeldet.“ (IDB 2022:20). Die Dunkelziffer liegt jedoch weitaus höher. Dies deutet darauf hin, dass viele Diskriminierungserfahrungen nicht gemeldet oder nicht als solche (an)erkannt werden. Laut dem IDB-Bericht 2022 waren 84% dieser gemeldeten Diskriminierungsfälle rassistisch motiviert. In über 60% der Fälle ging die Diskriminierung von Lehrpersonen und Schulleiter*innen aus. (ebd.:16) Am häufigsten fand Diskriminierung an Schulen statt, die 59 % der gemeldeten Fälle betrafen (ebd.:17). In 39% der Fälle war die Diskriminierung auf die religiöse Zugehörigkeit oder die Zuschreibung einer solchen zurückzuführen. Besonders betroffen war die Gruppe muslimischer Personen. Mit 36% machten antimuslimische bzw. islamfeindliche Diskriminierungen den größten Anteil aus. (ebd.:19)

Nach Zaafrani hat Diskriminierung im Bildungssystem viele Gesichter. Sie beginnt nicht erst mit der Verwendung rassistischer Begriffe oder der Aufforderung, das Kopftuch abzulegen. Diskriminierung zeigt sich auch in institutionellen und strukturellen Barrieren. Dazu zählen Sprachtests, Einstufungen oder das Aussondern von Kindern in Deutschförderklassen. Weitere Beispiele sind die fehlende Unterstützung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen sowie ein Bildungssystem, in dem Segregation rassifizierend wirkt und Diskriminierung im Schulalltag stattfindet. Dazu zählen Vorurteile von Lehrer*innen, die ungleiche Bewertung von Schüler*innen mit Migrationsbiografie oder rassistische Inhalte in Lehrbüchern, etwa durch die einseitige Darstellung bestimmter Lebensrealitäten oder Länder (Weinhäupl/Markom 2007). Auch rassistische Ausdrücke in Lernmaterialien, rassistische Sprache und Mobbing sind Teil des Problems. Darüber hinaus bestehen Bildungsbenachteiligungen durch Lehrpläne, die aus einer eurozentristischen Perspektive erstellt wurden, sich an einem monokulturellen Bildungssystem orientieren und durch fehlende Diversität in den Curricula geprägt sind. (Fohringer 2023, IDB 2022:21f)

1.6.2. Über die Notwendigkeit von *Critical Whiteness* in *weißen* Wissensräumen

Nicht jedem Wissen im österreichischen Bildungssystem kommt der gleiche Stellenwert zu, und nicht jedes Wissen gilt als lehr- und lernwürdig. Deshalb wird nur ausgewähltes Wissen in den Lehrplan bzw. den Wissenskanon aufgenommen und Teil des sogenannten *hidden curriculum*, das gezielt die Identitätsbildung der Schüler*innen beeinflusst (Anderson 2022a:205). Dies hängt mit der Entstehung und Etablierung des Wissenskanons zusammen, der eng mit rassifizierten Machtdifferenzen verknüpft ist, die aus Kolonialismus und Imperialismus hervorgegangen sind. Das bewusst etablierte rassifizierte Wissen – einschließlich der damit begründeten Rechte und verfestigten Bilder – steht in direkter Wechselwirkung mit Machtstrukturen, „die heute noch soziale und politische Exkludierung rechtfertigen und rassistische Gewalt perpetuieren“ (Castro Varela 2014:56). Dieser Zusammenhang erklärt einen zentralen Widerspruch der Schulbildung: Die Bemühung, den demokratischen Wert der Gleichheit zu vermitteln, kann paradoxerweise „zur Aufrechterhaltung von Hierarchisierungen von Wissensformen führen“ (Anderson 2022a:205). Die daraus resultierende Dichotomie zwischen *weißem* Wissen und nicht-*weißem* Wissen ist Teil einer Wissensregulierung, die machtvolle *weiße* Wissensräume definiert und symbolische Ordnungen stabilisiert. *Weißes* Wissen kann als „symbolisches Kapital des Rassismus, das Whiteness zukommt“ (Tißberger 2016:24) verstanden werden. Wissen, das als relevant und damit als lehr- und lernbar gilt, repräsentiert *weißes* Wissen. Jedes andere Wissen – sei es indigenes, „Schwarzes“ oder anderes – das nicht als *weiß* eingestuft wird, bleibt außerhalb des *weißen* Wissenskanons. Aus dieser Dichotomie entstehen insbesondere im Bildungswesen *weiße* Wissensräume, die rassifizierte Epistemologien erzeugen und die enge Verknüpfung von Wissen und Macht aufzeigen. Diese Form rassistischer Wissensproduktion ist Teil des institutionellen Rassismus.

Aus diesem Grund ist gerade im Bildungssystem *Critical Whiteness* als Instrument hegemonialer Selbstreflexion notwendig, um die Wissensproduktion und den geltenden Wissenskanon kritisch hinterfragen zu können (ebd.:25). Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der zuvor beschriebenen Verknüpfung von Macht und Wissen. Die Auseinandersetzung mit *Critical Whiteness* begann im deutschsprachigen Raum zu Beginn des 21. Jahrhunderts und entwickelte sich ab Mitte der 2000er Jahre zu einem eigenständigen Forschungsfeld. Diese Perspektive rückt die unsichtbare *weiße* Norm ins Zentrum, die primär nicht (nur) auf die *weiße* Hautfarbe verweist, sondern eine sprachliche und soziale Konstruktion beschreibt. Ihr Ziel ist es, auf *weiße* (Wissens-)Räume und damit verbundene Privilegien aufmerksam zu machen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die *weiße* Hautfarbe weder unsichtbar noch unbedeutend ist, sondern positive Effekte auf die Subjektivierung *weißer* Menschen hat. Tißberger betont, dass „[e]rst

ein Bewusstsein für diese Subjektivierungsweisen, für rassistisches Wissen und rassistische institutionelle Strukturen, [es] Subjekten [ermöglicht] einzugreifen und performativ, habituell oder diskursiv die Verhältnisse des Rassismus zu verschieben, zu destabilisieren und (...) zu überwinden“ (ebd.:27). Damit markiert *Critical Whiteness* einen Paradigmenwechsel in der Rassismusforschung, da nun *weiße* Menschen in den Fokus rücken – im Gegensatz zur bisherigen Forschung, die primär die Betroffenen von Rassismus im Blick hatte. *Whiteness* wird als Herrschaftsdimension verstanden, auf deren Grundlage Subjekte an der Norm des *Weißseins* und damit an *weißem* Wissen gemessen und markiert werden. *Whiteness* und die damit verbundenen *weißen* Wissensräume sind eng mit der Vorstellung von Fortschrittlichkeit und deren Maßstäbe verknüpft. Es geht bei der *weißen* Hautfarbe nicht um die Farbe selbst, sondern um ihr symbolisches Kapital und die „Bezugnahme auf das Ideal der aufklärerischen Moderne mit ihrer imperialistischen Episteme (...), um *andere Andere* (re-)produzieren zu können“ (ebd.:29).

Die kritische *Weißseinsforschung* zielt darauf ab, *weiße* Menschen dafür zu sensibilisieren, dass sie nicht einfach Menschen sind, sondern *weiße* Menschen sind, die ihre *weißen* Vorstellungen bzw. ihr *weißes* Wissen als allgemeingültige Norm setzen. Dabei profitieren sie von einem „Rucksack voller *weißer* Privilegien“. Diese Vorteile sowie die Angst, hegemoniale *weiße* Positionen und Privilegien zu verlieren, führen häufig zu einer Abwehrhaltung gegenüber *Critical Whiteness*. Dieses Unbehagen, sich mit den eigenen Privilegien aufgrund von *Whiteness* auseinanderzusetzen, wird als *White Fragility* (*weiße* Zerbrechlichkeit) bezeichnet, wie Robin DiAngelo (2018) in *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism* ausführlich beschreibt. Sich des eigenen Rassismus und der damit verbundenen Privilegien bewusst zu werden, ist ein schmerzhafter Prozess. *White Fragility* lässt sich mit Platons Metapher des Höhlengleichnisses vergleichen, auch wenn es auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheint: Im Moment der Erkenntnis lassen sich Parallelen ziehen: Wie der Mensch in der Höhle, der erstmals die Sonne – die Idee des Guten, des Wahren – erblickt und dabei einen äglichen Schmerz empfindet, sodass er in die Höhle zurückkehrt und sich wieder den Schattenbildern zuwendet, die er bislang für die Wirklichkeit hielt, so erfordert auch der Erkenntnisprozess über die eigene *Whiteness* Mut. Es ist unbequem und verwirrend, sich aus der vertrauten, bequemen Wirklichkeit zu lösen und eigene Privilegien zu hinterfragen. Neben diesem Mut zur Erkenntnis erfordert es laut Tißberger den Mut zum Nicht-Wissen, was „bedeutet die hegemoniale Episteme ‚des Westens‘, deren konstitutives Element rassistisches Wissen über außereuropäische Subjekte ist, als solche zu erkennen und sie in sämtlichen Bereichen (...) nach ihren diskriminierenden Effekten zu befragen. (...) Das rassistische Wissen muss dem Mut zum Nicht-Wissen weichen“ (ebd.:29f).

1.6.3. *Funds of Knowledge*: Was in dieser Arbeit auch unter Bildung¹⁴ verstanden wird

Auch wenn dieses Kapitel nicht zum Ziel hat, bereits konkret auf die pädagogische Praxis einzugehen, ist es für die vorliegende Arbeit – insbesondere für ein besseres Verständnis der methodischen Analyse – wichtig zu klären, von welchem Bildungsverständnis ausgegangen wird. Es geht dabei nicht darum, Bildungstheorien oder Begriffe verschiedener Pädagog*innen detailliert zu vergleichen. Vielmehr soll der Abschnitt verdeutlichen, wie bestimmte Bildungsverständnisse Rassismus hervorbringen können, wodurch die Verwobenheit von Rassismus und Bildung sichtbar gemacht wird.

Diese Arbeit geht von einem weiten Bildungsbegriff aus, der sich nicht auf die Diskussion um Kompetenzorientierung im Unterricht und die damit verbundenen *weißen*, vorgegebenen Fachkompetenzen beschränkt. In Anlehnung an das Konzept *Funds of Knowledge*, das in den 1990er Jahren von der Anthropologin und Pädagogin Norma González (1995, 2005) in einer ethnografischen Forschung in Tucson entwickelt wurde, positioniert sich das Bildungsverständnis dieser Arbeit kritisch gegenüber dem europäisch-westlichen Blick, der Wissen hierarchisiert, bestimmte Bevölkerungsgruppen aktiv von Bildung fernhält und dadurch die Illusion der Chancengleichheit aufrechterhält (Castro Varela 2016b:45).

Der bildungsanthropologische Ansatz des *Funds of Knowledge* zielt darauf ab, die Defizitorientierung im Bildungssystem zu überwinden und stattdessen die Stärken und Ressourcen minorisierter Schüler*innen und ihren Familien zu würdigen und zu nutzen. Das Konzept der Wissensfonds basiert auf der Vorannahme, dass alle Menschen – unabhängig von ihrem sozialen Status – in bestimmten Lebensbereichen kompetent sind und über Wissensbestände verfügen. *Funds of Knowledge* betont die Anerkennung und Integration des alltäglichen und kulturellen Wissens von Schüler*innen im schulischen Kontext, um deren Lernprozesse zu stärken. Dadurch wird Lernen nicht nur effektiver, sondern auch sozial gerechter gestaltet und die Idee von inklusiven Bildungspraktiken ein Stück weit verwirklicht. Das Konzept bezieht sich auf die Alltagskompetenzen und das kulturelle Wissen und umfasst jene Wissensbestände, Fähigkeiten und Ressourcen, die Schüler*innen aus ihren Familien und Gemeinschaften durch kulturelle, historische und soziale Erfahrungen mitbringen. Diese Wissensbestände und Praktiken sind nicht nur individuell, sondern oftmals in sozialen Gemeinschaftsnetzwerken eingebettet.

¹⁴ Im abschließenden Kapitel zu *Postkolonialen Perspektiven in der pädagogischen Praxis: Impulse für eine dekoloniale Professionalisierung* wird erläutert, was postkoloniale Bildung bedeutet. Zudem werden Ansätze diskutiert, wie postkoloniale Pädagogik in der Praxis umgesetzt werden kann.

Sie umfassen handwerkliches, landwirtschaftliches, kulturelles sowie historisches Wissen (Traditionen, Bräuche, Geschichten) u.a. Formen von Wissen. Damit liegt der zentrale Fokus von *Funds of Knowledge* auf jenem Wissen, das auf kulturellen Ressourcen basiert, die im westlichen Bildungssystem kaum Beachtung finden und daher als Ressource ungenutzt bleiben.

Dies gilt auch für Schüler*innen mit Migrationsbiografie, die durch ihre individuellen Lebenswelten und Lernerfahrungen – mit oder ohne Fluchterfahrungen – wertvolle Wissensressourcen mitbringen. Diese haben sie sich schon meist durch frühe Partizipation am Familienalltag angeeignet. Diese Wissensbestände entstehen in Kontexten außerhalb des Klassenzimmers, sei es durch Haushaltsaufgaben, soziale Kompetenz in der Pflege oder im Umgang mit Geschwistern und Kleinkindern. Dazu gehören mathematisches Wissen beim Einkaufen, der Umgang mit unterschiedlichen Währungen, geografisches Wissen oder sprachliche Kompetenz als Dolmetscher*innen bei Ämtern oder Ärzt*innen, die transformative Lernprozesse ermöglichen. (Sperneac-Wolfer et al. 2022:227f). Es wäre interessant zu untersuchen, wie viele Schüler*innen in der Sekundarstufe I die Kompetenz besitzen, ein Formular bei Arzt*innen oder Ämtern auszufüllen. Ebenso wäre zu klären, wie viele ein Kleinkind verantwortungsvoll betreuen können und ob es Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationsbiografie gibt. Auch wenn solche Kompetenzen bei der Zentralmatura in Österreich nicht abgefragt werden, könnten sie dennoch mit den sogenannten *life skills* verglichen werden. *Life skills* bezeichnen praktische Alltagskompetenzen, die Schüler*innen im späteren Leben tatsächlich benötigen. Solches Wissen ermöglicht ihnen, Zusammenhänge zu erkennen und Probleme sowie Herausforderungen im Alltag effizient zu bewältigen. Dadurch würden die Wissensbestände von Schüler*innen mit Migrationsbiografie aufgewertet werden.

Eine Orientierung am Konzept *Funds of Knowledge* überschreitet die Grenzen eines monokulturellen Bildungssystems und eröffnet die Möglichkeit eines Unterrichts, der unmittelbar an den Lebensrealitäten der Schüler*innen ansetzt. Dieser Unterricht richtet sich nicht länger primär nach einem Curriculum, das auf antiken Bildungsmodellen fußt, sondern integriert gezielt außerschulisches Erfahrungswissen in die innerschulische Praxis. Auf diese Weise verändert sich die Perspektive auf sogenannte bildungsferne Familien und es entstehen neue Chancen für Lernerfolge von Schüler*innen, ohne ihre Exklusion zu perpetuieren. (González 1995:3). Gleichzeitig verlangt dies von Pädagog*innen eine ausgeprägte selbstreflexive Sensibilität, die als unverzichtbare Voraussetzung gilt, um Unterrichtseinheiten nach diesen Prinzipien zu konzipieren und durchzuführen (Sperneac-Wolfer et al. 2022:227f).

Die vorangegangenen Überlegungen werfen die Frage auf, wer in westlichen Bildungssystemen als *educated Person* (Boyer 1995) gelten kann – und dies ist im Verständnis von Bildung in dieser Arbeit kritisch zu hinterfragen. Auch wenn hier keine endgültige oder vollständige Antwort angestrebt wird, soll ein Denkanstoß dafür gegeben werden, wie Bildung gesellschaftlich definiert wird bzw. welches gesellschaftliche Verständnis davon existiert. Diese Frage betrifft nicht nur Menschen mit Migrationsbiografie, sondern wird intersektional gedacht, beispielsweise auch in Bezug auf Alter, Geschlecht u.v.m., und bezieht sich allgemein auf marginalisierte Gruppen. Vor diesem Hintergrund stellen sich zentrale Fragen: Gibt es in unseren Schulen tatsächlich ein Klima, in dem *alle* Schüler*innen ihr individuelles Potenzial selbstbestimmt entfalten können? Bietet das Bildungssystem bzw. Curriculum ausreichend Raum, um eigene Interessen zu entdecken und die Vielfalt zu würdigen, die die Einzigartigkeit der Geschichte *aller* Schüler*innen berücksichtigt? (Boyer 1995:1f) Welche gesellschaftlichen Strukturen bestimmen darüber hinaus, wie wir lernen zu beurteilen, wer gebildet gilt und wer nicht? Diese Fragen zeigen, dass das Bildungssystem – als Spiegel der Gesellschaft – in hohem Maße darauf ausgerichtet ist, loyale Bürger*innen hervorzubringen (Tröhler 2020:3,8), anstatt die Vielfalt der Lernenden konsequent zu fördern.

In Amerika und Europa wird formale Bildung im Sinne von Schulunterricht (*schooling*, Schulbildung im engeren Sinn) hoch angesehen und als Voraussetzung dafür betrachtet, dass eine Person als gebildet gilt. Hingegen wird *education*, informelle Bildung (im weiteren Sinne Bildung als Prozess des Lernens und Wissenserwerbs durch Lebenserfahrung und praktisches Wissen), nicht ausreichend gewürdigt, wodurch das Individuum durch *schooling* abgewertet wird. (Anderson 2022b:299) Aufgrund der starken Orientierung an *schooling* in westlichen Bildungssystemen finden andere Formen von Wissen keine Berücksichtigung. Der Gegensatz zwischen der westlich dominierten Vorstellung von *schooling* als Maßstab für Bildung und der breiteren, oft übersehenden Bedeutung von *education* als lebenslangem, praktischem Lernprozess wirft die Frage auf, wie ein inklusives Bildungssystem gestaltet werden kann, das diese unterschiedlichen Wissensformen anerkennt und integriert, um eine gerechtere Lernumgebung zu schaffen und gleichzeitig hierarchische Strukturen zu überwinden. Hier setzt das Konzept *Funds of Knowledge* an, indem es die alltäglichen, kulturellen und familiären Wissensbestände von Schüler*innen anerkennt und so die Lernprozesse inklusiver gestaltet. Auf diese Weise wird nicht nur das formale Schulwissen (*schooling*) erweitert, sondern auch die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden (*education*) sichtbar und pädagogisch nutzbar gemacht.

2. Orientalismus

„What concerns me is humanism as a useable praxis for intellectuals and academics who want to know what they are doing, what they are committed to as scholars, and who want also to connect those principles with the world in which they live as citizens.“ (Said 2004:4)

Bunte, dicht gedrängte Basare voller exotischer Früchte und Gewürze, feinste Stoffe in leuchtenden Farben, Feuerspucker, Wunderlampen, fliegende Teppiche und geheimnisvolle Schlangenbeschwörer oder verführerische Bauchtänzer*innen – all dies sind ikonische Bilder, die den „Orient“ in der westlichen Vorstellungswelt prägen und eine klare Abgrenzung zwischen „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ erzeugen. Diese romantiserten Darstellungen finden sich in Literatur, Film, Kunst, Medien und Werbung wieder und tragen maßgeblich zur Reproduktion westlicher Vorstellungen vom „Orient“ bei. Gleichzeitig existiert ein gegensätzliches Bild, das den „Orient“ mit Gewalt, Terror oder der Unterdrückung der Frau assoziiert. Beide kontrastierenden Narrative sind tief in westlichen Wahrnehmungen verankert und prägen das westliche Verständnis dieser Region nachhaltig. (Said 2009:233, Schmidinger 2009:1)

Von zentraler Bedeutung ist die Frage, wie diese Stereotype entstanden sind, welche Funktionen sie für die Legitimation kolonialer Herrschaft erfüllten und welche Rolle sie bei der Etablierung des Begriffs „Orient“ als geografische und kulturelle Kategorie erfüllten. Im Fokus steht zudem die Verbindung des „Orients“ mit Kolonialismus, Macht und Hegemonie, die widersprüchliche Zuschreibungen ermöglichten und Wahrnehmungen gezielt formten. Auch die Entwicklung der Orientalistik als akademische Disziplin trug wesentlich zu dieser Konstruktion bei. Schließlich spielten Religionen wie das Christentum und der Islam sowie politische Interessen Europas – historisch wie gegenwärtig – eine zentrale Rolle, indem sie sowohl die wissenschaftliche als auch die gesellschaftliche Wahrnehmung des „Orients“ beeinflussten und bis heute zur Fortführung bestimmter Machtasymmetrien beitragen.

2.1. Edward W. Said: Zwischen biografischer Erfahrung und der Dekonstruktion westlicher Wahrnehmungsmacht

Zu Beginn ist es wichtig, einige biografische Eckdaten von Said darzulegen, um seine zentrale Rolle im Entstehungsprozess seines Opus magnum *Orientalismus* nachvollziehen zu können. Said wurde 1935 in Jerusalem als Sohn einer wohlhabenden arabisch-palästinensischen Familie christlichen Glaubens geboren. Den größten Teil seiner Kindheit verbrachte er in Kairo, wo er

eine europäisch geprägte Schulausbildung erhielt. Mit 15 Jahren verließ er das britische College in Kairo aufgrund des autoritären Disziplinarregimes, das etwa das Sprechen von Arabisch untersagte. Nachdem sein Vater im Ersten Weltkrieg auf der Seite der USA gekämpft hatte, erhielt Saida Familie die US-amerikanische Staatsbürgerschaft, was ihm schließlich den Besuch des Northfield Mount Hermon in den USA ermöglichte. Said studierte an den renommierten Universitäten Princeton und Harvard, wo er Englische Literatur erfolgreich abschloss. Trotz seiner herausragenden Ausbildung und zahlreicher Auszeichnungen blieb ihm als arabischstämmigem Akademiker die volle Anerkennung an westlichen Universitäten verwehrt. Er wurde immer wieder in den Medien und der akademischen Welt angefeindet, kriminalisiert und seine Arbeiten als unqualifiziert abgetan. Diese Erfahrungen prägten ihn nachhaltig, sowohl in seinem wissenschaftlichen Denken als auch in seinem politischen Engagement. (Castro/Dhawan 2020:99f)

Said widmete sein intellektuelles und politisches Wirken der Frage nach Gerechtigkeit im Nahen Osten, insbesondere der Palästinafrage ab den 1960er-Jahren. Ein markanter Einschnitt in seinem Leben war der arabisch-israelische Krieg von 1967, der ihn einer zunehmenden Welle anti-arabischer Anfeindungen in den USA aussetzte. Diese Erfahrung wirkte als Katalysator für seine kritische Beschäftigung mit den hegemonialen Diskursen des Westens über den „Orient“. Die Besetzung Palästinas war für Said der Anlass, imperialistische Narrative des Westens aus seiner Perspektive als arabisch-palästinensischer Intellektueller zu hinterfragen. Sein politisches Engagement war geprägt von der Selbstidentifikation als Araber und Palästinenser, was seine wissenschaftliche Arbeit maßgeblich beeinflusste. Er bezeichnet es als ein „Bemühen, ein Inventar jener Spuren anzulegen, welche die für alle Orientalen so folgenschwere kulturelle Herrschaft in [ihnen] als orientalisches Subjekt hinterlassen hat“ (Said 2009:37).

Diese persönlichen und politischen Erfahrungen bildeten den biografischen Hintergrund für Saida theoretische Hauptwerke. Besonders prägend war die Veröffentlichung seines Schlüsselwerks *Orientalism* im Jahr 1978. Für Said bedeutete diese kritische Reflexion ein Stück intellektueller Archäologie. *Orientalism* löste „eine bis heute andauernde Debatte aus“ (Castro Varela/Dhawan 2020:101) und gilt „als Gründungsdokument der postkolonialen Studien“ (ebd.), die sich zu einem bedeutsamen Forschungsfeld entwickelt haben. Said entlarvte darin den kolonialistischen Blick des Westens auf den Osten – eine Analyse, die ihn weit über sein akademisches Fachgebiet hinaus bekannt machte. Das Werk revolutionierte die Orientalistik und etablierte den Begriff „Orientalismus“ als kritische Kategorie westlicher Wahrnehmung, die fortan nicht mehr neutral interpretiert werden konnte. Said zeigte, dass der „Orient“ im westlichen Diskurs als der „Andere“ konstruiert wurde, was als Grundlage kolonialer und imperialistischer Praktiken diente. Sein Ziel war es nicht, den Islam zu verteidigen, sondern die diskursive Reduktion

islamischer Gesellschaften auf ein homogenes Bedrohungsszenario zu hinterfragen. Stattdessen forderte er eine differenzierte Betrachtung der muslimischen Welt und die Anerkennung ihrer internen Vielfalt und Dynamik. Seitdem galt Said als anerkannter Experte für arabische und islamische Fragen. Zugleich war *Orientalism* von Beginn an scharfer Kritik¹⁵ ausgesetzt, insbesondere aus konservativen Kreisen der Orientalistik.

Nach *Orientalism* veröffentlichte Said weitere einflussreiche Arbeiten, darunter *Covering Islam* (1981), in dem er die einseitige Darstellung des Islams in westlichen Medien und akademischen Diskursen analysierte. Er zeigte, dass westliche Narrative den Islam nicht nur simplifizieren, sondern ihn als Bedrohung für westliche Werte inszenieren, was zur Entstehung von Stereotypen und politischer Instrumentalisierung beiträgt. (ebd.:103f) Während Said in *Orientalism* den eurozentrischen Blick auf den Osten dekonstruiert, erweitert er in *Culture and Imperialism* (1993) seine Analyse um die wechselseitige Durchdringung kolonialer und kolonialisierter Kulturen. Er betont, dass die Beziehungen zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten nicht nur konfliktgeladen, sondern auch verflochten und voneinander abhängig waren. Im Unterschied zu der in *Orientalism* stärker betonten Unversöhnlichkeit zwischen „Orient“ und „Okzident“ zeigt Said nun, dass trotz kolonialer Gewalt enge kulturelle Verbindungen bestehen. (ebd.:127f) Um diese Verflechtungen sichtbar zu machen, entwickelte Said das Konzept der „kontrapunktischen Leseweise“. Diese Methode versteht sich als eine Art des „Zurück-Lesens“ aus der Perspektive der Kolonialisierten, um koloniale Strukturen offenzulegen. Nach Said darf ein Text nicht eindimensional oder ausschließlich aus der Perspektive des Kolonisierenden interpretiert werden, sondern muss aus unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Erst diese multiperspektivische Herangehensweise macht verdeckte Machtverhältnisse und koloniale Überlagerungen sichtbar und ermöglicht einen erweiterten, kritisch-reflektierten Zugang zu kulturellen und historischen Texten. (ebd.:130f) Damit verband Said auf einzigartige Weise biografische Erfahrung, politische Haltung und wissenschaftliche Analyse zu einer kritischen Gegenstimme im Diskurs über den „Orient“.

¹⁵ Neben einem der größten Kritiker wie Al-Zam nennen Castro Varela/Dhawan fünf Bereiche, in denen Kontroversen um Suids *Orientalism* entstanden sind. 1. Der Vorwurf der Homogenisierung und Essenzialisierung des „Orients“ bzw. „Okzidents“. 2. Die Einseitigkeit, die keinen Raum für differenziertes Denken und Widerstand lässt. 3. Der anklagende Ton in Suids Werk. 4. Der Nachweis von Lücken in seiner Studie. 5. Der Vorwurf von Paradoxien und Widersprüchen in seiner Untersuchung. Weitere Informationen zur vertiefenden Auseinandersetzung finden sich bei Schmidinger 2009:2ff sowie bei Castro Varela/Dhawan (2020:112f).

2.2. *Orientalism*: Stil, methodische Vorgehensweise und Aufbau

Orientalism ist eine literaturhistorische Studie, in der Said mittels Diskursanalyse die koloniale Vereinnahmung des „Orients“ durch westliche Machtstrukturen aufdeckt. Dafür analysiert er neben wissenschaftlichem Material literarische Werke, Kunst, politische Traktate, Reiseberichte, theologische und philologische Studien sowie die dynamische Wechselwirkung einzelner Schriftsteller*innen (Said 2009:34). Said untersucht das dialektische Verhältnis von Text und Autor und zeigt auf, wie Schriftsteller*innen ihre ideologischen Überzeugungen gezielt in den Diskurs einspeisen. Als exemplarisches Beispiel nennt er den Philologen Silvestre de Sacy und den Historiker Ernest Renan, die zu zentralen Figuren in der Geschichte des Orientalismus avancierten. Said zufolge gilt Silvestre de Sacy als Begründer der akademischen Orientalistik, dessen philologische Studien und stilbildender Ansatz das Fachgebiet nachhaltig etablierten. Ernest Renan vertrat hingegen die These, dass semitische Sprachen – und mit ihnen die entsprechenden Kulturen – im Vergleich zum Indoeuropäischen stagnieren, und trug damit wesentlich zur Hierarchisierung kultureller Entwicklungen bei. Beide verbanden ihre wissenschaftliche Autorität mit religiösen bzw. ideologischen Vorannahmen und trugen zur Konstruktion eines überlegenen Westens bei. (ebd.:152f, 166f)

Saids Studie verfolgt zwei Schwerpunkte: Erstens zeichnet er nach, wie Europa den „Orient“ mittels repräsentationspolitischer Praktiken formte. Zweitens legt er dar, wie Wissen als koloniales Herrschaftsinstrument etabliert wurde. Dabei kritisiert Said hegemoniale Epistemologien und dominante Diskurse. Er zeigt, dass Literaturwissenschaft, Orientalistik und Indologie nicht neutral, sondern gesteuerte Wissensproduktionen sind, die untrennbar mit Macht verknüpft sind. Zudem analysiert er, wie europäischer Imperialismus systematisch wissenschaftliche Strategien einsetzte, um den Orient zu vereinnahmen. (Castro Varela/Dhawan 2020:105) Methodisch verbindet Said Foucaults Diskursanalyse mit Gramscis Hegemoniekonzept, um den Orientalismus als Herrschaftsdiskurs zu analysieren. Dieser sei als eine westliche Projektion aufzufassen, „um wirklich nachvollziehen zu können, mit welcher enorm systematischen Disziplin es der europäischen Kultur (...) gelang, den Orient gesellschaftlich, politisch, militärisch, ideologisch, wissenschaftlich und künstlerisch zu vereinnahmen – ja, sogar erst zu schaffen (Said 2009:11f). Dieser Diskurs prägt das Denken und Handeln gegenüber dem „Orient“ so nachhaltig, dass es kaum möglich erscheint, ihn außerhalb dieser diskursiven Struktur zu betrachten. Genau deshalb analysiert Said die große Materialfülle, die das Phänomen stützt. Im Unterschied zu Foucault betont er den enormen Einfluss einzelner Texte oder Schriftsteller auf „eine Diskursformation wie jene des Orientalismus“ (ebd.:34).

Zudem bezieht sich Said auf Gramsci. Gramsci zufolge gehört Kultur zur Zivilgesellschaft, in der Ideen, Institutionen und Menschen nicht durch Zwang, sondern durch Konsens wirken. Mit Hegemonie meint Gramsci, dass sich in demokratischen Gesellschaften bestimmte Kulturformen als Definitionsmacht gegenüber anderen durchsetzen. Nach Said sind es die Auswirkungen der kulturellen Hegemonie, „die dem Orientalismus seine Beständigkeit und Stärke verleiht“ (ebd.:16), wobei „das nach innen und außen wirksame Leitmotiv des Hegemonialen das Hauptmerkmal der europäischen Kultur bildet“ (ebd.). Er argumentiert, dass es sich um eine kolonialistische Konstruktion des Anderen handle, um ein hegemoniales Macht- und Herrschaftsverhältnis. Diese Strategie suggeriert die Rückständigkeit des „Orients“ gegenüber der Überlegenheit des Westens als Selbstverständnis und dient der Abgrenzung Europas von allen „Anderen“. So verteidigte und erweiterte die europäische Kultur ihre Macht. (ebd.:15f)

In der Einleitung von *Orientalism* stellt Said sowohl das Thema als auch die Methodik seiner Untersuchung vor und skizziert die Entwicklung des Orientalismus vom 18. Jahrhundert bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sein Fokus liegt auf der Darstellung des Islams und der arabischen Welt, insbesondere in Bezug auf deren Repräsentation durch britische, französische und später auch amerikanische Diskurse, die Said vergleichend analysiert. (ebd.:12, 27) Er räumt ein, dass seiner Studie – bedingt durch das weitgehende Ausblenden des deutschen Orientalismus – „etwas Irreführendes“ (ebd.: 29) anhaftet. Dies begründet er jedoch damit, dass sich die deutsche Orientalistik im Wesentlichen auf Inhalte stützte, die aus der imperialen Praxis Großbritanniens und Frankreichs abgeleitet waren (ebd.:30). Das Werk gliedert sich in drei Hauptteile, die sich auf insgesamt zwölf Kapitel verteilen.

Im ersten Teil beschreibt Said die Bandbreite des Orientalismus in Theorie und Praxis – von historischen über geografische bis hin zu soziopolitischen Dimensionen. Im Zentrum stehen das Wissen über und die Repräsentation des „Orientalen“ sowie die Konstruktion imaginärer Geographien („imaginative geography“), die Weltbilder und Räume prägen. Napoleons Ägyptenfeldzug von 1798 markiert für Said den Beginn des modernen Orientalismus. Die Expedition war nicht nur militärisch, sondern auch kulturell und wissenschaftlich entscheidend, da sie die Ägyptenforschung französischer Gelehrter als eigenständiges Spezialgebiet etablierte. Mit ihr begann eine systematische wissenschaftliche Erforschung und „Verwestlichung“ des „Orients“, die Said als zentralen Motor imperialistischer Herrschaft im 19. Jahrhundert deutet. Nach Said wurde erst durch den Orientalismus die koloniale Dominanz möglich. (ebd.:56f)

Im zweiten Teil verengt sich Said's Fokus auf die Anfänge des neueren Orientalismus. Er untersucht die Denkströmungen des 18. und 19. Jahrhunderts und zeigt, wie diese zu den

intellektuellen und institutionellen Strukturen des Fachgebiets beitrugen. Akribisch analysiert er wiederkehrende Repräsentationsmuster bedeutender Gelehrter und *innen und demonstriert, wie diese durch spezialisiertes Wissen und systematische Aneignung „orientalischer“ Quellen – ohne merklichen Widerstand – den „Orient“ vereinnahmten. Damit weist Said nach, dass die sich wandelnden „orientalischen“ Strukturierungen des 19. Jahrhunderts die Manifestation des „Orients“ als textliches Konstrukt erst ermöglichten.

Der dritte Teil behandelt die Entwicklungen des Orientalismus vom späten 19. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Dabei zeigt er, wie die britische und französische Hegemonie zunehmend von den USA als neue imperialistische Macht abgelöst wurde. Said macht deutlich, dass trotz dieser Machtverschiebung die britischen und französischen Orientalismen nahezu ungebrochen fortbestehen und erheblichen Einfluss auf die Außenpolitik nehmen. (ebd.:36) Damit richtet er den Blick besonders auf die fortdauernde kulturelle Dominanz, Autorität und Hegemonie des Westens, jenseits direkter politischer Herrschaftsformen. Diese Formen kultureller Hegemonie sind bis heute nicht überwunden (Castro Varela/Dhawan 2020:108). Die anhaltende Wirkmacht von Orientalismus untermauert Said's zentrale These, dass der Orientalismus keine abgeschlossene koloniale Praxis ist, sondern bis heute als ein mächtiges Geflecht aus Wissen, Repräsentation und Herrschaft fortbesteht und die Wahrnehmung des „Orients“ weltweit nachhaltig prägt (Said 2009:10f).

2.3. Diskursive Dimensionen des Orientalismus bei Said

Der Begriff „Orientalismus“ wurde von Said geprägt und hat eine lange Rezeptionsgeschichte. Said betont immer wieder, dass Orientalismus stets als Diskurs verstanden werden muss. Entsprechend verbindet Said mehrere Gesichtspunkte mit dem Begriff, die untrennbar miteinander verknüpft sind. Daher stellt er keine eindeutige Definition des „Orientalismus“ auf. Said unterscheidet drei Dimensionen des Begriffs „Orientalismus“, die er als grundlegend erachtet: eine akademische, eine imaginäre und eine historische-tatsächliche Bedeutung.

1. Orientalismus als Gesamtprodukt akademischer Aussagen über den Orient. Damit bezieht sich Said auf das Wissen, das durch akademische Lehrsätze und Theorien über den „Orient“ und das „Orientalische“ in den Orientwissenschaften erzeugt wurde. Dieses Wissen wurde in der Disziplin der Orientalistik bzw. der modernen Orientwissenschaften etabliert. In diesem Sinne ist Orientalismus kein neutrales Forschungsfeld, sondern untrennbar mit Machtstrukturen verbunden, die darauf abzielen, den Osten zu dominieren und zu kontrollieren. Said verweist mehrfach darauf, dass er in seiner Untersuchung vorwiegend den arabisch-islamischen Raum

des 19. und 20. Jahrhunderts berücksichtigt und andere Teile der Orientalistik weitgehend unbeachtet lässt. (ebd.:10f)

2. Die für Said bedeutsamere Dimension ist die zweite, allgemeine Bedeutung des Begriffs, die eng mit der akademischen Tradition der Orientalistik verbunden ist und auf eine strikte Grenzziehung abzielt. Hier betrachtet Said den Orientalismus als ein Instrument zur Kontrolle und Aneignung des „Orients“, das durch eine politisch beeinflusste Wissenschaftsdisziplin entstand, in der Wissen und Macht untrennbar miteinander verbunden sind. Said hebt hervor, dass Wissen in diesem Diskurs niemals neutral ist, sondern immer von den herrschenden Machtverhältnissen beeinflusst wird. Dieses Wissen konstruiert den ‚Orient‘ aus einer westlichen Perspektive, die vom Eurozentrismus geprägt ist und den „Orient“ als unterlegen darstellt. Demnach ist Orientalismus „als jene Denkweise, die sich auf eine ontologische und epistemische Unterscheidung zwischen ‚dem Orient‘ und (in den meisten Fällen zumindest) ‚dem Okzident‘ stützt“ (ebd.:11), zu verstehen. Diese imaginäre Dichotomie impliziert zahlreiche europäische Autor*innen und Poet*innen. Diese verwendeten die Ost-West-Unterscheidung als Ausgangspunkt für die breite Repräsentation des rückständigen und irrationalen „Orients“ als essenzialisierten „Anderen“.

3. Die historische und tatsächliche Dimension des „Orientalismus“ bezeichnet den imperialen und kolonialen Umgang mit dem „Orient“ seit dem späten 18. Jahrhundert. Dabei geht es nicht nur um diskursive Praktiken, sondern auch um konkrete Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die institutionell abgesichert wurden. Ein Beispiel ist die *East India Company*, die im kolonialen Indien nicht nur wirtschaftliche, sondern auch politische und kulturelle Kontrolle ausübte. Solche Institutionen dienten als Werkzeuge kolonialer Machtausübung und machten den „Orient“ zum Objekt administrativer und epistemischer Kontrolle. In diesem Sinn ist Orientalismus als institutioneller Rahmen für den Umgang mit dem „Orient“ zu verstehen. Dies umfasst die Legitimation von Ansichten, Lehrmeinungen und Richtlinien über den „Orient“ als ein westlicher Stil, ihn zu beherrschen, zu gestalten, zu unterdrücken und festzulegen, wie über ihn gedacht und gegenüber ihm gehandelt wird: „[D]er Orientalismus ist seither ein westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken.“ (ebd.) In dieser Bedeutung meint Said den hegemonialen Diskurs über den „Orient“, der das europäisch-koloniale Handeln und Denken reglementiert hat, wodurch „die europäische Kultur erstarkte und zu sich fand, indem sie sich vom Orient als eine Art Behelfs- und sogar Schattenidentität abgrenzte“ (ebd.:12). Die orientalistische Wissensproduktion war kein bloßer Reflex politischer Interessen, sondern ein konstitutives Element des Kolonialismus, das stets mit Herrschaftspraktiken verflochten war.

2.4. Der „Orient“: Ein kolonialistisches Konstrukt westlicher Imagination

Seit der Antike fungiert der „Orient“ als ein mystischer Ort aus Tausendundeiner Nacht, eine Projektionsfläche exotischer Figuren und Vorstellungen, die ökonomischen und politischen Interessen des Westens diene. Aber was ist *der* „Orient“ genau? Welches Gebiet wird mit diesem Begriff bezeichnet und wo verlaufen seine Grenzen? Gehört Land „x“ oder „y“ ebenfalls dazu? Und war der „Orient“ stets dieselbe geografische Region oder unterlag er im Laufe der Zeit einem Wandel? Laut Duden gibt es folgende Synonyme für das Wort „Orient“: „der Mittlere/der Nahe Osten, Vorder- und Mittelasien; (veraltet) Morgenland“ (Dudenredaktion n.d.), also ein Raum, der aus westlicher Perspektive östlich Europas liegt. Diese Definition bleibt jedoch unscharf, da sie auch Regionen wie den asiatischen Teil Russlands einschließen könnte, die gemeinhin nicht unter den Begriff fallen. Die vorliegende Arbeit verzichtet bewusst darauf, diesen Raum eindeutig zu verorten und zu umgrenzen, denn *den* „Orient“ als feststehende Einheit hat es nie gegeben. Er war stets ein imaginiertes Konstrukt, da es weder geografisch noch kulturell trennscharfe Grenzziehungen gibt, die ihn fassbar machen, und er auf keiner Weltkarte als solcher verzeichnet werden kann. Der „Orient“ hat nie als Staat oder andere realpolitische Einheit existiert. Er ist keine naturgegebene Entität, sondern ein durch den Westen erschaffenes und ideologisch aufgeladenes Bild. Ihm wird unterstellt, sich nicht selbst artikulieren zu können, was nach westlicher Lesart ein Eingreifen und ein „Sprechen für ihn“ notwendig macht. Im Allgemeinen Wahrnehmungshorizont erscheinen Länder des sogenannten „Orients“ nicht nur geografisch, sondern auch kulturell weit entfernt. Said zeigt, dass der „Orient“ nicht lediglich ein geografischer Nachbar Europas war, sondern dessen reichste Kolonien barg, Ursprung von Zivilisation und Sprache war und zugleich das kulturelle Gegenüber Europas bildete. Durch den „Orient“ konnte Europa sein eigenes Selbstverständnis und sein Gegenbild erst definieren. (ebd.:9f)

Said belegt eindrücklich, dass der „Orient“ das Produkt „orientalistischen“ Denkens ist, eine kulturelle und ideologische Raumkonstruktion, die sich im Laufe der Geschichte fortwährend wandelte. Wenn der Westen vom „Orient“ spricht, meint er mehr als nur eine bestimmte Region. Gemeint ist ein eurozentrischer Blick, eine kollektive westliche Imagination, die in zahllosen Diskursen tradiert wurde. Die Bilder vom „Orient“, im kollektiven Gedächtnis verankert, wurden stark durch europäische Autor*innen geprägt. Seit der Antike fungiert der „Orient“ bzw. das „Morgenland“ als „großes komplementäres Gegenstück“ (ebd.:74) zum „Okzident“ oder „Abendland“. Beide wurden als Kultureinheiten konstruiert, die in der Realität nie existierten. Orientalismus bewegt sich im Spannungsfeld zwischen unreflektierter Reproduktion und strategischer Machtausübung durch sogenannte „imaginäre Geographien“. (ebd.:65f)

Said führt den Begriff ein, um eine geokulturelle Vorstellung zu kritisieren, die auf kolonialen Denkfiguren, Stereotypen, Metaphern sowie auf künstlerischen Produktionen wie Literatur, Gedichten, Filmen und Romanen basiert. Er betont, dass der „Orient“ keine geografisch-naturnhafte Realität ist, sondern ein Konstrukt, dessen Ideen, Kulturen und historische Entwicklungen nur im Kontext konkreter Machtverhältnisse verstehbar sind. Europa sah im Orient „fast von Anfang an mehr, als es empirisch über ihn wusste.“ (ebd.:71). Die Beziehung zwischen „Orient“ und „Okzident“ war und ist ein hegemoniales Macht- und Herrschaftsverhältnis. Die kulturelle Hegemonie Europas ist ein zentrales Leitmotiv, das dem Orientalismus seine Wirkmächtigkeit und Beständigkeit verleiht. Die „Idee Europas“ bildete sich im kontrastiven Verhältnis zu allem „Anderen“ heraus – mit dem Anspruch, den anderen Kulturen überlegen zu sein. Damit ging die Vorstellung einher, der „Orient“ sei rückständig und unterlegen.

Ein zentraler Aspekt, den Said im Kontext der elektronisch gesteuerten Postmoderne nennt, ist die massenmediale Reproduktion dieser Stereotype durch Film, Fernsehen und Werbung. Viele Kinderbücher und Filme orientieren sich weiterhin an traditionellen europäischen Vorstellungen vom „Orient“. In Nachrichten und Werbung werden insbesondere Differenzen betont. Während der Westen als Inbegriff der Zivilisation erscheint, wird der „Orient“ als Gegenbild dargestellt. Dabei liegt der Fokus auf negativen Aspekten wie der Unterdrückung der Frau, Repression, Fundamentalismus oder Menschenrechtsverletzungen. Die Werbung hingegen konstruiert das idealisierte Gegenteil mit Palmen, Exotik und dem Versprechen von Andersartigkeit. Auch die westliche Kunst produziert Orientalismus, indem sie den „Orient“ als fremdartig, exotisch und mysteriös inszeniert und westliche Narrative und Machtstrukturen reproduziert. Diese Darstellungen prägen sich tief in das kollektive Bildgedächtnis ein. Der „Orient“ erscheint für Orientalisten erotisch, impulsiv und irrational. Ihm wird eine spezifische Mischung aus Gewalt und Sexualität zugeschrieben, die sich symbolisch im Bild vom „Harem und Schwert“ (Schmidinger 2009:1) verdichtet. Solche Darstellungen – geprägt von Leidenschaft und der Abwesenheit von Logik – unterstreichen die vermeintliche Überlegenheit des Westens sowie die Inferiorität des „Orients“ und dienen zugleich der Legitimierung politischer Eingriffe. Diese verzerrten Darstellungen und essenzialistischen Zuschreibungen über den „Orient“/„Orientalen“ werden in folgender Tabelle als binäre Gegensatzpaare¹⁶ veranschaulicht:

¹⁶ Die angeführten Gegensatzpaare basieren auf der Lektüre von Suids *Orientalism*. Sie stammen entweder direkt von Said oder leiten sich aus Zitaten der von ihm analysierten Autor*innen ab. Wiederholungen oder synonym verwendete Begriffe kommen vor. Die Gegenüberstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern fasst zentrale Zuschreibungen zusammen.

Orient(alen)	Okzident(talen)
fremd, anders (S.89, 236)	eigen, vertraut
Muhammed /der Orientale als Schwindler (S.89), Muhammed als „Anstifter von Zwietracht und Schisma“ (S.85)	Jesus bzw. der Okzidentale als der Wahrhaftige (S.89)
alt, langsam, traditionell, schlicht (S.176), banal (S.177)	neu, schnell, modern, vollkommen (S.176)
diffuse Formbarkeit, Exzentrik, Degeneriertheit, Abartigkeit (S.236), Grausamkeit (S.12), Dunkelheit (S.146)	Struktur, Stabilität, Mitgefühl, Gesundheit, Ausgeglichenheit, Menschlichkeit
Despotismus (S.12, 16, 124, 235)	Fähigkeit zur Selbstverwaltung, autonom (S.45)
ungenau, unaufrichtig (S.51)	genau und aufrichtig (S.50, 63)
unvernünftig, verderbt (sündig), kindisch, abartig (S.53)	vernünftig, tugendhaft, erwachsen, normal (S.53)
schwach (S.234), unterlegen, rückständig (S.16, 235, 236), defizitär (S.176)	überlegen, fortschrittlich (S.16)
Ungenauigkeit (S.51), Chaos, schlampig (S.235), Spontaneität (S.63), impulsiv, stille Gleichgültigkeit (S.236), Fatalismus (S.124), mangelndes Rechtsempfinden, Abneigung gegen rationales Denken (S.128)	Ordnung, Planung, hoch entwickeltes Zeitbewusstsein, in Frieden lebend (S.63), besonnen
Rachebedürfnis, Argwohn, Misstrauen, von Natur aus in einer Angst geprägten Welt lebend, diffuse Feindseligkeit (S.63)	vernünftig, friedfertig, liberal, logisch, prinzipiengetreu, arglos (S.64)
Ungläubig (aus christlicher Sicht)	wahrhaft gläubig
primitiv, statisch, Barbarei (S.105), unzivilisiert (S.237)	zivilisiert, dynamisch (S.105)
sexualisierte Weiblichkeit, weibliche Penetrierbarkeit (S.236), lüstern, erotisch, wilde Leidenschaft	fromm (die <i>weiße</i> , keusche Frau, die beschützt werden muss), rein, moralisch überlegen
emotional, sinnlich (S.89), asymmetrisch, schludrig denkend (S.51), leichtgläubig (S.52), irdisch, irrational	rational (S.9f), gemäßigt, logisch denkend, skeptisch, geschulte Intelligenz (S.51)
verdorben, sündig (S.53), sinnlich (S.89, 124, 235)	tugendhaft, vernünftig (S.53)
Religion der Gewalt, Extremismus, aggressiver Mann, fanatisch von Natur aus, angstgeprägte Welt (S.63)	friedvolle Gesellschaften (S.63), Religion des Friedens, asketisch
Unterdrückung der Frau	Emanzipation, Gleichberechtigung und Erämpfen der Frauenrechte
faul, energie- und initiativlos (S.52)	aktiv und fleißig
luxuriös, mystisch (S.68f), exotische Sinnlichkeit (S.12, 89)	maßvoll, schlicht, gewöhnlich
hilfs-, rettungs- und erlösungsbedürftig (S.236)	rettend, erlösend, Zivilisation bringend
semitische Sprache als unschön, unrein, mechanisch, durch äußere Anfügungen gebildete Sprache (S.119, 166f)	indoeuropäische Sprachen (Renan), schön, rein, organisch gewachsene Sprachunvernü
eigensinnig, willkürlich, subjektiv sonderbar, mangelhafter Charakter (S.119)	objektiv, vorbildlicher Charakter

Tabelle 1: Binäre Gegensatzpaare im Orientalismus nach Said

Die Gegenüberstellung dieser beiden vermeintlich kohärenten Einheiten zeigt bereits die grundlegende Problematik einer Homogenisierung und Essenzialisierung. Auch heute – mehr als vier Jahrzehnte nach Erscheinen von Saids Werk – besteht dieses Bild fort und hat sich durch soziale Medien und digitale Plattformen sogar verschärft. Der Westen legt weiterhin seine Deutungsmuster über den sogenannten „Orient“ und reproduziert eine kulturelle Klischeebildung, die in den literarischen und wissenschaftlichen Diskursen des 19. Jahrhunderts wurzelt. Die Fortsetzung orientalistischer Stereotype trägt dazu bei, antiarabische und antiislamische Vorurteile innerhalb der westlichen Tradition zu stabilisieren – nicht zuletzt, weil bis heute keine ausreichend starken Stimmen existieren, die Araber*innen oder den Islam wirksam verteidigen. (ebd.:38)

2.5. Die Rolle der Orientalistik: Wissenschaft im Dienst der Macht

Offiziell datiert Said den Beginn der Orientalistik als wissenschaftliche Disziplin auf das Jahr 1312 im christlichen Abendland, als das Konzil von Vienne die Einrichtung von Lehrstühlen für Arabisch, Griechisch, Hebräisch und Syrisch beschloss (ebd.:66). In seiner Studie *Orientalism* richtet Said den Fokus jedoch vornehmlich auf die Entwicklung dieser Disziplin ab dem 18. Jahrhundert, als sie eine Phase „ausufernde[r] Expansion“ (ebd.) erlebte, die eine „regelrechte Orientepidemie“ (ebd.) auslöste und „alle großen Dichter, Essayisten und Philosophen erfasste“ (ebd.). In der westlichen Gesellschaft entstand ein breites Interesse an der Orientalistik, das Said als ein Zusammenspiel aus professioneller und laienhafter Begeisterung für das Exotische und Mysteriöse beschreibt. Dieses Interesse war selten mit einer empirischen Erforschung der realen Verhältnisse in der betrachteten Region verbunden. Stattdessen beruhte die Auseinandersetzung mit dem „Orient“ primär auf dem Studium schriftlicher Quellen, insbesondere sprachlicher Texte. Said kritisiert, dass Orientalisten sich kaum auf reale Gegebenheiten bezogen, sondern abstrakte Theorien entwickelten, die auf selektivem Quellenstudium und imaginativen Konstruktionen basierten, „Orientbilder“, die sie in ihren Bibliotheken konstruierten. Selbst Feldforschungen dienten oftmals lediglich der Bestätigung bereits vorgefasster, „unerschütterliche[r] abstrakte[r] Annahmen über die dortige ‚Zivilisation‘“ (ebd.:68). So entstand eine Wissensordnung, die „nicht nur eine Vielzahl direkter Kenntnisse über den ‚Orient‘, sondern auch eine Art Scheinwissen (...) als ‚Europas kollektiven Tagtraum vom Orient‘“ (ebd.) hervorgebrachte. „Der moderne Orientalist hielt sich für einen Helden, der den Orient aus einer von ihm persönlich diagnostizierten Dunkelheit, Entrücktheit und Fremdartigkeit“

(ebd.:146) zu befreien glaubte, ein Narrativ, das paternalistische Machtstrukturen stabilisierte und legitimierte.

Said beschreibt die Orientalistik als einen „Fundus von Ideen, Überzeugungen, Klischees und Theorien“ (ebd.:235), die aus einer dynamischen Wechselwirkung unterschiedlicher Autor*innen hervorgingen. Indem die Orientalistik jahrhundertealte Vorurteile gegenüber den Menschen im „Orient“ nicht nur unkritisch reproduzierte, sondern durch wissenschaftliche Autorität legitimierte, trug sie entscheidend dazu bei, die binäre Gegenüberstellung von Orient und Okzident ideologisch zu verfestigen. Said konstatiert, dass sie damit den Westen in seinem Glauben bestätigte, der „Orient“ müsse gelenkt und beherrscht werden, eine Haltung, durch die sich die imaginäre und geografische Trennung zwischen beiden Regionen weiter vertiefte. (ebd.:231) Obwohl sich die Orientalistik zwischen dem späten 18. und dem mittleren 20. Jahrhundert institutionell und methodisch modernisierte, blieb ihre grundlegende „Denkökonomie“ (ebd.:232) weitgehend intakt. „[D]ie Orientalistik hat eine gewachsene Identität, die vor allem auf ihren Wurzeln (den Klassikern, der Bibel, der Philologie), ihren institutionellen Beziehungen (...) und ihrem Schrifttum beruht“ (ebd.). Daraus entwickelte sich ein disziplinärer Konsens, ein „geregelt (...) Denken“ (ebd.), das vorgab „wer oder was als orientalistisch zu gelten hatte, und dann nach einer speziellen Logik, die indes nicht einfach der empirischen Realität folgte, sondern einem ganzen Bündel von Bedürfnissen, Verdrängungen, Unterstellungen und Projektionen“ (ebd.:17). In der Konsequenz kam es zu massiven epistemischen Verzerrungen, die eine objektive Neubewertung des „Orients“ erschwerten oder gar verunmöglichten. Als einflussreiche akademische Tradition mit spezifischem Sonderwissen trug die Orientalistik dazu bei, dass sich bestimmte idiomatische Vorstellungen über den „Orient“ tief in den europäischen Diskurs einschrieben, wodurch sich die kulturelle Differenz zwischen Europa und Asien institutionalisierte. (ebd.:233f). Literarische Autor*innen¹⁷ griffen die von der Orientalistik bereitgestellten Inhalte auf und trugen so zur Popularisierung und gesellschaftlichen Verankerung des „orientalistischen“ Wissens bei (ebd.:196). Neben dieser epistemologischen Dimension verweist Said auf geschlechtsspezifische Machtverhältnisse innerhalb der Disziplin. Hinzu kommt die dominante Rolle männlicher Akteure, die nicht selten von sexistischen Haltungen geprägt war. Dies zeigte sich insbesondere in Reiseberichten und fiktionalen Texten, in denen

¹⁷ Hier sei nur eines von unzähligen Beispielen genannt, die Said beschreibt: Goethe und die Exotisierung, Romantisierung sowie Projektion westlicher Fantasien in seinem *West-östlichen Divan*. Dieses Werk wird auch heute noch im Deutschunterricht im Rahmen der Literaturgeschichte behandelt und trägt so weiterhin zur Reproduktion orientalistisch geprägter Vorstellungen bei.

Frauen des „Orients“ als Projektionsfläche männlicher Machtfantasien dienten und als Inbegriff sinnlicher Verfügbarkeit dargestellt wurden.

Said verweist außerdem auf den inhärenten Rassismus, der den Thesen vieler Orientalisten zugrunde lag und sich auf vermeintlich biologische Grundlagen von „Rassenunterschieden“ stützte. (ebd.:237) In dieser Gesamtschau fasst Said seine Kritik in einer eindringlichen, hochaktuellen Warnung zusammen: „Wenn die Erkenntnisse der Orientalistik einen Sinn haben, so den, daran zu gemahnen, wie sehr das Wissen, und zwar jedes Wissen, zur Erniedrigung verführt. Das gilt heute vielleicht mehr als je zuvor.“ (ebd.:376)

2.6. Latenter und manifester Orientalismus: Zur Persistenz kolonialer Denkstrukturen

Im dritten Teil von *Orientalism* legt Said eine Unterscheidung zwischen latenten und manifesten Orientalismus dar. Demnach impliziert der latente Orientalismus sämtliche zugrundeliegenden, *unbewussten* und unhinterfragten Einstellungen, Stereotype, unreflektierte Ideen und beständige Grundeinstellungen über den „Orient“. Dieses tradierte Bild hat im Laufe der Zeit dazu geführt, dass viele Ansichten und Aussagen durch Wissenschaft, Kunst, Religion und insbesondere durch die Orientalistik innerhalb eines Diskurses verbreitet wurden und als vermeintliche Wahrheiten breite Anerkennung fanden. Der latente Orientalismus entfaltet seine Wirkung in Form unbewusster, aber anhaltender Annahmen in den Köpfen der Menschen, wodurch es äußerst schwierig wird, diese zu verändern oder gar aufzulösen. Mit dem latenten Orientalismus gehen auch „biologische Grundlagen von Rassenunterschieden einher. (...) Hinzu kam später ein Darwinismus zweiten Grades, der die Einteilung in höhere und niedere respektive europäisch-arische und orientalisch-afrikanische Rassen als ‚wissenschaftlich‘ gültig abzuseggen schien“ (ebd.:237), wodurch sich ein dualistisches Denkmuster zwischen Fortschritt und Rückständigkeit verfestigte.

Besonders nach dem Zweiten Weltkrieg, den Said als „jüngste Phase“ (ebd.:327) des Orientalismus bezeichnet, blieb dieser Dualismus erhalten. Er äußert sich in Form eines manifesten Orientalismus, der auf dem latenten Orientalismus fußt. Letzterer bildet das ideologische Fundament, aus dem sich konkrete Handlungen und Ansichten über den „Orient“ speisen, die wiederum auf „okzidental“ Einstellungen basieren und sich vor allem in Sprache, Literatur und gesellschaftlichen Narrativen niederschlagen. Im manifesten Orientalismus, dem Said die Ideen seiner analysierten Autor*innen zuordnet, tritt insbesondere die Andersartigkeit des „Orients“ hervor, etwa in Form seiner Exzentrizität, Rückständigkeit, stillen Gleichgültigkeit oder diffusen Formbarkeit. So haben westliche Wissenschaftler und Schriftsteller den „Orient“ als „hilfs-

rettungs-, ja sogar erlösungsbedürftig betrachtet“ (ebd.:236). Im Gegensatz zum latenten Orientalismus lässt sich der manifeste Orientalismus eher thematisieren und dekonstruieren, da seine Prämissen konkreter benennbar sind. Dadurch können sich im manifesten Orientalismus veränderte Wissensordnungen entwickeln. (ebd.:237) Said zeichnet zudem nach, wie es im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer verstärkten Präsenz des „Orients“ im Westen kam – ein Prozess, der nicht nur zu einem wachsenden politischen und wirtschaftlichen Interesse führte, sondern auch in der breiten Gesellschaft Widerhall fand. Die Dogmen des latenten Orientalismus gerieten zunehmend in Konflikt mit den Darstellungen eines modernen und manifesten Orients durch Politiker*innen, Reisende und andere Akteur*innen, wodurch beide Formen des Orientalismus mit der Zeit ineinander verschmolzen. (ebd.:254)

Said macht darauf aufmerksam, dass nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere nach den arabisch-israelischen Kriegen, die Gestalt des arabischen Muslims vor allem in Amerika in den Vordergrund rückte. Ein Phänomen, das er zur „jüngsten Phase“ des Orientalismus zählt (ebd.:327f), das bis in die Gegenwart fortzuwirken scheint. Saims Analyse endet jedoch nicht im 20. Jahrhundert. Sie liefert vielmehr die konzeptionelle Grundlage für zeitgenössische Erweiterungen und Aktualisierungen und wirft die unbequeme Frage auf, inwiefern sich koloniale Wissensordnungen bis heute in scheinbar aufgeklärten Diskursen fortschreiben. Eine solche Erweiterung bietet Attia (2009). Sie rechnet auf der Basis von Saims Konzept kritisch mit der Darstellung des „Orients“ in westlichen Kulturen ab und ergänzt ihre Analyse um die Kategorie des antimuslimischen Rassismus. Sie stellt fest, dass Orientalismus und das kolonial tradierte Orientbild bis heute fortbestehen, indem sich diese diskursiven Strukturen in medialen und politischen Darstellungen – insbesondere im Hinblick auf den Islam und muslimische Gesellschaften – hartnäckig aufrechterhalten. Dabei werden Stereotype wie Gewaltbereitschaft und Frauenunterdrückung nach wie vor reproduziert (Attia 2009:57), was zur Normalisierung des antimuslimischen Rassismus beiträgt (Hafez 2019a). Welche Orientbilder konkret heute zur Manifestation dieses Rassismus in Europa und Amerika beitragen, wird im nachfolgenden Kapitel anhand der Studien von Attia und Hafez eingehend analysiert.

3. Antimuslimischer Rassismus

„Spieglein, Spieglein an der Wand, bin ich europäisch genug für dieses Land?“ (Volkskundemuseum 2022)

Das Volkskundemuseum Wien (2022) behandelt in verschiedenen Projekten und Formaten zentrale gesellschaftliche und kulturelle Prozesse Europas. Die Brunnenpassage, an Europas längstem Straßenmarkt, ist ein Ort, an dem Menschen aus aller Welt zusammenkommen. Im Rahmen der European Pavilion Initiative wurden zwei Projekte unter dem Titel *StoryTelling:Europe!* entwickelt, die mithilfe von transmedialem Storytelling Geschichten vom Brunnenmarkt aufgreifen und eine transkulturelle sowie generationsübergreifende Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse eröffnen. Die Projekte entwarfen eine Vision eines Europas jenseits nationaler und staatlicher Grenzen und sammelten Perspektiven für ein solidarisches und vielfältiges Miteinander. Exemplarisch dafür steht die künstlerische Wand an der Karawanseraistraße, dem hinteren Eingang der Brunnenpassage, die die Frage aufwarf, ob man „europäisch genug für dieses Land“ sei. Diese Intervention illustriert, wie Zugehörigkeit, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe in urbanen, transkulturellen Räumen permanent verhandelt werden und in aktuellen Diskursen zu Migration und Identität von hoher Relevanz sind. Diese Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für eine Analyse gesellschaftlicher Narrative, insbesondere im Hinblick auf antimuslimischen Rassismus. Zugleich verweist sie kritisch auf die strukturellen Ausschlussmechanismen, die ihm zugrunde liegen. Im Folgenden wird untersucht, welche Diskurse und Narrative in Zusammenhang mit antimuslimischem Rassismus in Europa und Österreich, in Gesellschaft, Medien, Politik und Bildung zu finden sind.

Die Begriffe „Islamophobie“, „Islamfeindlichkeit“ und „antimuslimischer Rassismus“ werden häufig synonym verwendet, obwohl sie unterschiedliche Bedeutungen und Kontexte haben. Während „Islamophobie“ vor allem im angloamerikanischen Raum verbreitet ist, ist „Islamfeindlichkeit“ im deutschsprachigen Raum geläufiger. Der Begriff „Antimuslimischer Rassismus“ findet hingegen verstärkt in akademischen Debatten Anwendung. So verwendet Hafez (2019a) diese Begriffe synonym, betont jedoch, dass sie je nach Kontext unterschiedliche Dimensionen adressieren (Hafez 2019a:11). Attia (2016) differenziert bewusst zwischen Begriffen wie „Islamfeindlichkeit“ und „antimuslimischen Rassismus“ und hebt hervor, dass letzterer nicht nur Vorurteile, sondern tief verwurzelte gesellschaftliche Machtstrukturen umfasst:

„Die verschiedenen Begriffe stehen in den wissenschaftlichen Debatten tatsächlich für unterschiedliche Erklärungsansätze. Ich selber spreche von antimuslimischem Rassismus (...) Was für mich wichtig ist an dem Begriff (...), ist der Begriff des Rassismus. Also deutlich zu machen, dass wir es hier auf der einen

Seite mit einer Konstruktion zu tun haben, einer Markierung, die gesellschaftlich bedeutsam ist, die diskursiv aufgeladen ist und andererseits eben nicht mit einem Vorurteil, sondern einem gesellschaftlichen Machtverhältnis. Und das sind die beiden zentrale Merkmale, warum man von Rassismus spricht.“ (Attia 2016)

Der Begriff „Islamophobie“ beschreibt nicht nur ablehnende Haltungen gegenüber Muslim*innen, sondern auch stereotype Abwertungen der sogenannten „islamischen Kultur“ und Verhaltensweisen, die eine systematische Distanzierung gegenüber Muslim*innen ausdrücken (Attia 2009:7). Diese Einstellungen und Handlungen sind nicht isoliert zu betrachten. Sie spiegeln vielmehr tief verwurzelte gesellschaftliche Ungleichverhältnisse wider. Empirische Untersuchungen belegen, dass antimuslimischer Rassismus bereits früh ein alltägliches Phänomen war, was seine historische Verwurzelung verdeutlicht. (ebd.:4) Im Kontext poststrukturalistischer, postkolonialer und rassismustheoretischer Ansätze erhält der hegemoniale Islamdiskurs eine tiefere Bedeutung, geht über die im Begriff „Islamophobie“ enthaltene Bedeutung hinaus. „Der Islam‘ – und mit ihm jene diskursiven Elemente, die die derart definierte gesellschaftliche Ordnung stören (und gleichzeitig die gesellschaftliche Ordnung mit Hilfe der Definition von Störung und Störenfrieden hervorbringen und festigen) – wird als konstitutives Außen in Abgrenzung zum ‚Eigenen‘ definiert.“ (ebd.:48) Diese diskursive Abgrenzung dient als wirkmächtiges Instrument zur Konstruktion kollektiver Identitäten, bei der Muslim*innen strukturell zu „Anderen“ konstruiert werden. Wie bereits oben im *Exkurs: Zur Verwendung des Begriffs „Xenophobie“ und zur Pathologisierung von Rassismus* erwähnt, verweist die Endung „-phobie“ auf emotionale Angst, die reale und machtbezogene Motive der Abwertung verschleiert. Der Begriff „Islamfeindlichkeit“ blendet diskriminierende Strukturen aus und verdeckt die sozialen Mechanismen, die darüber entscheiden, wer als Muslim*in wahrgenommen wird. In Anlehnung an Attia (2009, 2016) wird in dieser Arbeit bewusst auf eine synonyme Verwendung der Begriffe verzichtet, weshalb der Begriff „antimuslimischer Rassismus“ sowohl im Titel als auch in diesem Kapitel zentral verwendet wird. Antimuslimischer Rassismus ist nicht nur eine Ansammlung individueller Vorurteile, sondern resultiert aus den überdauernden gesellschaftlichen Strukturen, die Muslim*innen systematisch als „Andere“ ausgrenzen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie diese Ausschlussmechanismen in Medien und in Bildungseinrichtungen, im politischen Diskurs und im Alltag manifestiert und fortgeschrieben werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den historischen, gesellschaftlichen und strukturellen Dimensionen des antimuslimischen Rassismus, um zu verdeutlichen, wie er gegenwärtig in Medien, Politik und Bildung fortbesteht und die soziale Integration sowie Wahrnehmung von Muslim*innen beeinflusst.

3.1. Komponenten von antimuslimischem Rassismus

Attia hat sich intensiv mit dem Konzept des antimuslimischen Rassismus als einer spezifischen Form kulturellen Rassismus auseinandergesetzt und betont, dass es sich dabei um ein strukturelles Machtverhältnis handelt, das durch die soziale Konstruktion und Markierung von „Anderen“ sowie durch diskursive Aufladungen stabilisiert wird. Sie hebt hervor, dass antimuslimischer Rassismus nicht bloß religiöse Intoleranz darstellt, sondern als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu begreifen ist. (Attia 2020) Es handelt sich um eine Form kulturellen Rassismus, die Muslim*innen essenzialisiert und als homogene Gruppe konstruiert. Nach Attia beinhaltet antimuslimischer Rassismus zwei zentrale Dimensionen, die erfüllt sein müssen, um von diesem Phänomen sprechen zu können: „[D]ie Konstruktion und Essenzialisierung ‚der/des Anderen‘ als Muslime/islamisch (...) und damit die diskursive Verschränkung von (islamischer) Religion mit Kultur, Gesellschaft, Politik etc.“ (Attia 2009:55)

Auch die Rassismusforscherin Yasemin Shooman (2014) betont die dominante gesellschaftliche Position, aus der heraus antimuslimischen Rassismus wirksam wird. Sie beschreibt die Rassifizierung von Muslim*innen als eine Markierungspraxis, bei der

„[s]ie unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen [werden]; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als ‚identifizierbar‘“. (Shooman 2014:64f)

Diese Konstruktionen beruhen auf einem kulturdeterministischen Verständnis und zeigen, in welchem Ausmaß Kultur und Ethnizität als zusammengehörige Kategorien interpretiert und mit einer vermeintlich feststehenden Religionszugehörigkeit verknüpft werden können (ebd.:13f).

Rommelspacher (2011) argumentiert, dass im antimuslimischen Diskurs von *Rassismus* gesprochen werden *muss*, da der „Islam“ als Religion zu einem zentralen Differenzmerkmal konstruiert wird – ein Merkmal, „das das ‚Wesen‘ aller Muslime zu durchdringen scheint und sich wie eine biologische Eigenschaft von einer Generation auf die andere weitervererbt“ (Rommelspacher 2011:28). Ein zentrales Merkmal dieses Rassifizierungsprozesses besteht darin, dass soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede *naturalisiert* werden. Besonders deutlich wird dies, wenn die „Andersheit“ von Muslim*innen als inhärente Eigenschaft dargestellt wird, ein Mechanismus, der dazu dient, gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse zu legitimieren. (ebd.)

3.2. Ursprünge des antimuslimischen Rassismus

Auch wenn im ersten Kapitel bereits eine umfassende historische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rassismus im Allgemeinen erfolgt ist, erscheint es notwendig, erneut einen historischen Rückblick zu wagen, um jene Ereignisse zu identifizieren, die zur Ausprägung des heutigen antimuslimischen Rassismus als spezifische Form rassistischer Diskriminierung beigetragen haben.

Hafez (2019a) analysiert die Ursprünge des antimuslimischen Rassismus und zeigt auf, dass das „Feindbild Islam“ nicht erst infolge der Anschläge vom 11. September 2001 entstanden ist, sondern deutlich ältere Wurzeln aufweist. Er arbeitet heraus, dass die negative Darstellung des Islam und der Muslim*innen tief in der europäischen Geschichte verwurzelt ist – zurückreichend bis zu den Kreuzzügen und der osmanischen Expansion. Diese historischen Konstellationen prägten das europäische Islambild nachhaltig, indem sie den Islam als „falsche Religion“ (Hafez 2019a:27) und Muslim*innen als „Diener Satans“ (ebd.:29) dämonisierten. Hafez weist darauf hin, dass diese Vorurteile bis in die Gegenwart fortbestehen und sich in diversen gesellschaftlichen Diskursen widerspiegeln. Im Folgenden werden – in Anlehnung an Hafez – verschiedene, sich ergänzende Faktoren beleuchtet, die die Genese und Persistenz des antimuslimischen Rassismus veranschaulichen.

3.2.1. Religiöse Stereotypisierung

Der Islam entstand im siebenten Jahrhundert, und bereits im achten Jahrhundert zirkulierten in Europa antimuslimische Stereotype, die den Propheten Muhammad als „falsche[n] Prophet[en]“ (ebd.:27) und „Vorläufer des Antichristen“ (ebd.) diffamierten. Mit der territorialen Ausbreitung und politischen Erstarkung des Islams wurde dieser in Europa zunehmend als theologische und geopolitische Herausforderung wahrgenommen, insbesondere ab dem 14. Jahrhundert im Kontext der Expansion des Osmanischen Reichs. Muslim*innen wurden systematisch als „barbarisch, entartet und tyrannisch“ (ebd.) dargestellt, während Muhammad als „lüsterner und gewalttätiger Betrüger“ (ebd.) konstruiert wurde. Der Islam wurde als Religion der Gewalt und moralischen Abweichung diskreditiert, etwa durch die Praxis der Polygamie oder eine angeblich „freizügigen“ Sexualmoral. Die muslimische Kontrolle über das Heilige Land galt als illegitim und wurde als Ausdruck islamischer Aggressivität interpretiert. Der Islam wurde zum kontrastiven Gegenbild des Christentums stilisiert. Während der Kreuzzüge galt der islamische Gegner nicht nur als religiös häretisch, sondern auch als ethnisch und kulturell

fremd. Diese Phase trug wesentlich zur Etablierung eines dualistischen Weltbildes (gut/böse, christlich/satanisch) bei, das auf den Islam projiziert wurde (ebd.:28).

In der Frühen Neuzeit prägte die sogenannte „Türkengefahr“ das europäische Islambild, etwa in den Schriften Martin Luthers. Nach der Eroberung Konstantinopels im Jahr 1453 intensivierte sich das europäische Interesse am Islam. Durch den Buchdruck verbreiteten sich Darstellungen Muhammads als „Häretiker“, „Antichrist“, „Feldherr“, „Richter“ und „Gesetzgeber“ bereits entlang vorhandener Bildtypen“ (ebd.:29), als Projektionsfläche innereuropäischer Konflikte. Im 17. Jahrhundert dominierten Visualisierungen, die ihn als täuschenden Antichristen präsentierten. (ebd.) Mit der Herausbildung moderner Nationalstaaten wandelte sich das Bild Muhammads punktuell. Er wurde vereinzelt als fortschrittsorientierter Naturmystiker oder Gottessucher reinterpretiert. Dennoch blieben abwertende und negativ codierte Darstellungen über Jahrhunderte hinweg dominant. Im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Diskurs über den Islam zeigte sich ein konfessionsübergreifender Konsens, der zur Identitätsbildung Europas beitrug und als religiös-politische Mobilisierungsressource diente. Die Fortwirkungen dieser historischen Feindbilder sind bis heute nachweisbar, etwa in rhetorischen Strategien rechter Politiker*innen, die auf mittelalterliche Stereotype zurückgreifen (ebd.:30).

Ein weiterer zentraler ideengeschichtlicher Ausgangspunkt ist das Jahr 1492, das mit der „Reconquista“ und der beginnenden europäischen Kolonialexpansion eine neue globale Machtordnung einläutete. Auch Hafez identifiziert diese Ereignisse als bedeutsame historische Grundlage des antimuslimischen Rassismus. Da diese Aspekte bereits im Kapitel 1.2.1 ausführlich behandelt wurden, wird hier auf eine erneute Darlegung verzichtet. Zusätzlich ist der in Kapitel zwei thematisierte *Orientalismus* ein maßgeblicher ideengeschichtlicher Vorläufer des antimuslimischen Rassismus, wie sowohl Hafez als auch Attia (2009) betonen. Neben diesen historischen Entwicklungen benennt Hafez zwei weitere bedeutsame Einflussfaktoren: „[D]as Ende des Kalten Krieges und die neue Welt(un)ordnung“ (Hafez 2019a:35), sowie das postfaschistische Europa und der damit verbundene antimuslimische Rassismus in (West-)Europa (ebd.:39), die im weiteren Verlauf der Arbeit diskutiert werden.

3.2.2. Das Ende des Kalten Krieges und die neue Welt(un)ordnung

Mit dem Ende des Kalten Krieges avancierte der Islam zum neuen globalen Feindbild, das fortan die Rolle der Sowjetunion ersetzte. Der Zusammenbruch des Ost-West-Systems 1989/90 stellte insbesondere für die USA die Frage nach einer neuen Selbstlegitimation. (ebd.:35) Jahrhundertealte antimuslimische Stereotype wurden reaktiviert und verdichtet. Der Islam erschien

als Inbegriff des „Orients“, der für Irrationalität, Fundamentalismus und Anti-Modernität stand. Diese Deutungsmuster legitimierten eine Ausweitung der US-amerikanischen Hegemonie in Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft. Dies zeigte sich exemplarisch in der Rede von Präsident George Bush senior 1990 zur „neuen Weltordnung“. Durch die Intervention im Irak und den Sturz Saddam Husseins sicherten sich die USA geopolitischen Einfluss im Nahen Osten, vor allem im Hinblick auf die Kontrolle der Energieversorgung. Zur ideologischen Legitimation wurde auf kulturelle und wissenschaftliche Narrative zurückgegriffen, etwa auf die Theorie vom „Kampf der Kulturen“. Die westliche Zivilisation mit Demokratie, Menschenrechten und Rationalität wurde als überlegen inszeniert und andere Kulturen als deren Gegenbild. Obwohl der Irak säkular geprägt war, wurde Saddam Hussein bewusst als islamischer Diktator stilisiert (ebd.:36f). Dieses Feindbild wurde auch von strategischen Partnern wie Frankreich übernommen. Bereits im Kalten Krieg hatte der Westen islamisch-konservative Strömungen – etwa die Wahhabiten in Saudi-Arabien – unterstützt, um sozialistischen Regimen entgegenzuwirken. Die Förderung der afghanischen Mudschahedin gegen die Sowjetunion ist ein weiteres markantes Beispiel. Saudi-Arabien wurde frühzeitig als zentraler US-Verbündeter etabliert. Präsident Franklin D. Roosevelt knüpfte 1945 intensive Wirtschaftsbeziehungen, um Zugang zu den Ölreserven zu sichern und den sowjetischen Einfluss einzudämmen. Auch Präsident Eisenhower förderte islamistische Kräfte als Gegengewicht zum arabischen Sozialismus, insbesondere zur Politik Gamal Abdel Nassers und zur Verstaatlichung iranischer Ölvorkommen. Mit der Islamischen Revolution im Iran verschoben sich die strategischen Prioritäten erneut. Religiöse Allianzen wurden verstärkt genutzt, um den vermeintlich gottlosen Sozialismus der Sowjetunion mit den als „glaubensbasiert“ konstruierten Werten der USA zu kontrastieren. Islamisch markierte Oppositionsakteure wurden dabei mit einer potenziellen Allianz mit dem Ostblock assoziiert. (ebd.:37f)

Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 manifestierte sich der Diskurs um den „islamischen Terrorismus“ als globale Bedrohung. Der sogenannte „Krieg gegen den Terror“ rechtfertigte militärische Interventionen in Afghanistan und im Irak und stabilisierte die hegemoniale Deutung des „Kampfes der Kulturen“. Präsident George W. Bush formulierte eine binäre Weltordnung: Wer nicht mit den USA sei, sei gegen sie. Diese binäre Logik fand auch in Westeuropa Resonanz und befeuerte migrations- und integrationspolitische Debatten. Die Neue Rechte griff dies auf und verstärkte diese Narrative durch ihre identitätspolitische Rhetorik. (ebd.:39)

3.2.3. Das postfaschistische Europa und der antimuslimische Rassismus in (West-)Europa

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in (West-)Europa die Vorstellung einer postrassistischen Zeit etabliert. Die Auseinandersetzung mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus, insbesondere dem Holocaust, fand in Deutschland und speziell in Österreich verspätet statt. In diesen Ländern hat sich eine Gedenkkultur etabliert, die sich stark auf den Holocaust konzentriert, dabei jedoch die vorangegangene antisemitische Mobilisierung kaum in einen größeren historischen Zusammenhang einordnet. (ebd.:39f) Messerschmidt analysiert aus einer „postnationalsozialistische[n] Konstellation“ (Messerschmidt 2016b:855) heraus die Gesellschaft, wenn heutiger Rassismus thematisiert wird. Ihr zufolge wurde eine Gedenkkultur geschaffen, in der Antisemitismus als isoliertes Phänomen erscheint. Diese Verengung verhindert eine adäquate Auseinandersetzung mit tief verankerten rassistischen Strukturen, wodurch gegenwärtige Diskriminierungsformen ausgeblendet werden. (ebd.:856f) Antisemitismus wird somit nicht als Teil eines globalen Rassismusphänomens wahrgenommen, sondern erscheint „abgekapselt als Sünde der Nationalsozialisten“ (Hafez 2019a:40). Die Rassismusforscherin Fatima El-Tayeb kritisiert, dass die Verleugnung der rassistischen Vergangenheit auch die Wahrnehmung gegenwärtiger Rassismen verzerre. Sie beschreibt Europa als eine „autonome Einheit (...) die unversehrt von ‚Rassefragen‘ ist, ein farbenblinder Kontinent, in dem Differenz entlang des nationalen und ethnischen ‚Anderen‘ markiert wird, dem eine Position außerhalb der Nation zugesprochen wird“ (El-Tayeb zit. n. ebd.). Die Externalisierung kolonialer Gewalt und die Ignoranz gegenüber postkolonialen Realitäten führen dazu, dass diese Subjekte systematisch aus europäischen Selbstbildern ausgeschlossen bleiben. Diese selektive Erinnerungskultur, verbunden mit einem verkürzten Rassismuskurs, schafft die ideologische Grundlage für das Entstehen und die Fortsetzung antimuslimischer Ressentiments. Besonders in kontinentaleuropäischen Staaten mit enger nationaler Identitätsdefinition, wie etwa im deutschsprachigen Raum, ist dies virulent. In Österreich dominiert das Konzept der Kulturnation, in dem „echte Österreicher*innen“ scheinbar klar umrissenen Kriterien entsprechen. (ebd.:40f) Rechtspopulistische Parteien verknüpfen seit den 1980er Jahren eine Anti-Establishment-Rhetorik mit einem kulturell kodierten Rassismus, der biologistische Argumente vermeidet. Diese Strategie stärkt ihre Anschlussfähigkeit in breiteren gesellschaftlichen Milieus. Im Zentrum stehen „Wir-Sie“-Dichotomien, die auf Identität, Werte und Lebensstil basieren, mit einem Fokus auf den Schutz „christlich-europäischer Werte“. Seit dem 11. September 2001 ist antimuslimischer Rassismus fester Bestandteil rechtspopulistischer Diskurse. Heute fungiert er als Wahlkampfstrategie vieler rechter Parteien, wodurch sich transnationale Allianzen mit rechten Gruppen in den USA und Israel intensivieren konnten. (ebd.:41f)

3.3. Der westliche Blick auf den Islam und auf Muslim*innen

Attias Untersuchung (2009) zeigt, dass im öffentlichen Diskurs der Islam und Muslim*innen beständig so dargestellt werden, als sei die Kultur von Muslim*innen ein geschlossenes System zur Erklärung gesellschaftlicher Probleme. Auf diese Weise werden soziale Ungleichheiten und Diskriminierung ausgeblendet. Sie verbindet diese Beobachtung mit verschiedenen Rassismustheorien und hebt als Gemeinsamkeit hervor, dass „Rassismus als Teil der ‚Dominanzkultur‘“ (Attia 2009:47) zu verstehen ist, was auf seine „weit reichende Bedeutung hin[deutet]“ (ebd.). Zudem beschreibt sie einen hegemonialen Diskurs, der „den Islam“ und „den Orient“ als kulturell vom „Westen“ abgrenzendes „Außen“ konstruiert, um die angenommene Überlegenheit westlicher Kultur zu behaupten. Für die Analyse des Islamdiskurses sind nach Attia insbesondere die Konstruktion von Kultur (ebd.:49) und die Essenzialisierung (ebd.:50) zentral. Bei der Konstruktion von Kultur geht es vor allem um die Abgrenzung des Eigenen vom „Anderen“, wobei Muslim*innen „in einen antagonistischen Dualismus zum Selbstbild gebracht“ (ebd.) werden.

Anknüpfend an die historisch und gegenwärtig stereotype Darstellung des „Orients“ sowie die Verbreitung exotisierender, paternalistischer und feindseliger Bilder (ebd.:57), verweist Attia auf Medien und Sachbücher, die den Islam als bedrohlich, despotisch, irrational und rückständig inszenieren. „[U]m sich gegen Schwindel- oder Rassismusvorwürfe zu immunisieren“ (ebd.:64), werden (ehemalige) muslimische Persönlichkeiten wie Seyran Ateş und Necla Kelek sowie jüdische Autoren wie Henryk M. Broder und Ralph Giordano in den Diskurs eingebunden. Ihre Herkunft verleiht ihren Aussagen eine scheinbar moralische Autorität und trägt dazu bei, eine essenzielisierende Darstellung des Islams zu legitimieren. (ebd.)

Wie Messerschmidt argumentiert auch Attia, spielt der Postnationalsozialismus in Verbindung mit antimuslimischem Rassismus eine zentrale Rolle. Die von Attia beschriebenen hegemonialen Diskurse, die Muslim*innen als „Andere“ konstruieren und stereotypisieren, spiegeln sich auch in aktuellen geopolitischen Krisen. Ein besonders deutliches Beispiel hierfür bietet die Rezeption und politische Bewertung des Gaza-Konflikts seit Oktober 2023. Schon lange vor dem jüngsten verheerenden Gaza-Krieg verweist sie auf die Bedeutung des Nahostkonflikts und die westliche Positionierung zu Israel. Trotz Warnungen zahlreicher Organisationen wurden Appelle ignoriert. So forderte UN-Generalsekretär António Guterres im November 2023 eine humanitäre Katastrophe im Gazastreifen zu verhindern (ARD-aktuell 2023), während viele Regierungen erst viel zu spät oder gar nicht reagierten. Der ungarische Premierminister Viktor Orbán lud im November 2024 Israels Regierungschef Benjamin Netanyahu – trotz Haftbefehls

des Internationalen Strafgerichtshofs – ein und kündigte an, diesen nicht zu vollstrecken (Der Spiegel 2024). Amnesty International (2024) dokumentiert in seinem am 5. Dezember 2024 veröffentlichten Bericht umfangreiche Beweise für einen Völkermord an der palästinensischen Bevölkerung in Gaza. Das letzte Jahr hat eine beispiellose Eskalation von Gewalt, Leid und Zerstörung mit weitreichenden Folgen für die Zivilbevölkerung im Gazastreifen gebracht. Der Report *‘You Feel Like You Are Subhuman’: Israel’s Genocide Against Palestinians in Gaza*‘ beschreibt detailliert, wie Israel gezielt Zivilist*innen tötet und Menschenrechte verletzt. Dazu erklärt Geschäftsführerin Shoura Zehetner-Hashemi von Amnesty International Österreich: „Recherchen haben ergeben, dass Israel Handlungen mit Vorsatz verübt, palästinensisches Leben im Gazastreifen auszulöschen.“ (Amnesty International 2024)

Das Schweigen europäischer Politiker*innen trägt zur Ermöglichung des Genozids bei. Auch Österreich ist als Vertragsstaat der Völkermordkonvention verpflichtet zu handeln, lehnt jedoch bisher Kritik an Israel ab. Amnesty International drängt daher auf eine klare Positionierung und einen sofortigen Waffenstillstand. (ebd.) Dennoch gehört es bislang zu den wenigen Ländern in der EU und der UNO, die Kritik an der israelischen Kriegsführung ablehnen. Deshalb mahnt Zehetner-Hashemi, dass Österreich klar Stellung beziehen müsse, da dies seine rechtliche Pflicht sei. (ebd.)

Die aktuellen politischen Entwicklungen machen damit sichtbar, was Attia bereits in ihrer Analyse betonte: Die Fokussierung auf „islamischen Antisemitismus“ dient dazu, Marginalisierte zu stigmatisieren und vom europäischen Antisemitismus abzulenken – um sich selbst als moralische Instanz zu inszenieren. Die Verunglimpfung marginalisierter Gruppen weist diesen selbst die Schuld an ihrer Ausgrenzung zu – ein bekanntes Muster in Diskriminierungsdiskursen (Attia 2009:88). Attia spricht von einer Verschränkung antisemitischer und antimuslimischer Diskurse, die besonders beunruhigend sei (ebd.:87). Sie stellt die Sensibilität gegenüber Antisemitismus dem „Feindbild Islam“ gegenüber:

„Antimuslimische Diskurse knüpfen gegenwärtig sowohl kontrastierend als auch bestätigend an antisemitische Diskurse an und schöpfen aus dem tradierten Gegenbild des kulturell Anderen (...) Was im antisemitischen Diskurs nicht mehr offen gesagt werden darf, findet im antimuslimischen Rassismus ein gesellschaftsfähiges Ventil.“ (ebd.:89f)

Diese hegemonialen Diskurse, die Muslim*innen kulturell marginalisieren und rassistisch aufladen, spiegeln sich nicht nur in politischen Debatten, sondern finden auch eine breite mediale Reproduktion. Diesem Aspekt widmet sich der nächste Punkt näher. Die Rolle der Medien als Verstärker bestehender Stereotype verdient dabei eine besonders kritische Betrachtung.

3.4. Zwischen Stereotyp und Struktur: Mediale Repräsentationen von Muslim*innen im Kontext des antimuslimischen Rassismus

Ein zentrales Ergebnis der qualitativen Interviewstudie von Attia (2009), in der sie *weiße* Mehrheitsdeutsche zu ihren Wahrnehmungen über den Islam und muslimische Menschen befragte, ist die anhaltende Wirkung kolonialer und „orientalistischer“ Stereotype. Obwohl viele Befragte persönliche Erfahrungen mit Muslim*innen gemacht hatten, die den gängigen Klischees widersprachen, blieben stereotype Bilder vom „Orient“ und vom Islam in ihren Aussagen wirksam. Attia zeigt, dass diese Bilder insbesondere durch mediale Repräsentationen fortlaufend aufrechterhalten, aktualisiert und stabilisiert werden. Die Befragten nutzten sie, um ein positives Selbstbild der eigenen – vermeintlich überlegenen – westlichen Kultur zu bestätigen und zu sichern. Dabei fungieren muslimische Identitäten als Projektionsfläche für das „Andere“, das rückständig, unzivilisiert oder patriarchalisch erscheint – im Kontrast zu einem westlich verstandenen Ideal von Fortschritt und Gleichberechtigung. Am Beispiel der als „rückständig“ dargestellten Muslimin, insbesondere der Frau mit Kopftuch, zeigt Attia, dass das westliche Selbstbild einer vermeintlich „fortschrittlichen“ Frau maßgeblich durch dieses Gegenbild konstruiert wird. Das „Kopftuch als Synonym für Unterdrückung“ (ebd.:148) wird zu einer zentralen Chiffre. Würde dieses stereotype Bild wegfallen, geriete auch das westliche Selbstverständnis als scheinbar emanzipierte Gesellschaft ins Wanken. Neben der Dichotomie zwischen „Orient“/Islam und Westen beschreibt Attia eine binäre Unterscheidung innerhalb des Islams, bei der muslimische Frauen als größere Bedrohung wahrgenommen werden als Männer. Sie gelten als Hindernis für die Verwirklichung westlicher Emanzipationsziele und stellen mit ihrer „anderen“ Lebensweise „die westliche“ in Frage. Shooman (2014) beschreibt diese Mechanismen als reduktive Stereotypisierung muslimischer Frauen durch die Zuschreibungen „muslimisch, weiblich, unterdrückt und gefährlich“ (Shooman 2014:83). Sie kritisiert den monokausalen Fokus auf Religion als alleinige Erklärung für Frauenunterdrückung (ebd.:87), was eine problematische Externalisierung patriarchaler Gewalt darstellt. Denn patriarchale Gewalt wird ausgeblendet, während westliche Geschlechterverhältnisse idealisiert werden. Diese Projektion erzeugt ein verzerrtes Bild: Während muslimische Frauen als Opfer dargestellt werden, bleiben ihre Erfahrungen mit Diskriminierung außerhalb ihrer Community häufig unsichtbar. So weist Shooman darauf hin, dass 25% der mehrheitsdeutschen Frauen bereits Gewalt durch Partner erlebt haben – ein Umstand, der im öffentlichen Diskurs kaum berücksichtigt wird. (ebd.:86f)

In ähnlicher Weise analysiert die Journalistin Julia Buchner (2019) die Rolle medialer Darstellungen bei der Verfestigung stereotyper Narrative über Muslim*innen. Sie zeigt, dass

Muslim*innen in den Medien häufig ohne eigene Stimme erscheinen. Es wird *über* sie, nicht *mit ihnen* gesprochen. Besonders deutlich wird dies in der Inszenierung von Frauen mit Niqab, bei denen der Eindruck entsteht, sie trügen ihn ausschließlich aus Zwang – ohne dass ihre eigene Perspektive Gehör findet. Eine Differenzierung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Entscheidung fehlt meist, wodurch ein vereinfachendes dualistisches Bild entsteht: Frauen, die das Kopftuch ablegen, gelten als emanzipiert, integriert und aufgeklärt, während jene, die es bewusst tragen, als rückständig, gefährlich oder fundamentalistisch markiert werden. (Buchner 2019:10f) Diese Polarisierung und die wiederholte Reproduktion derselben Vorurteile stabilisieren das „Feindbild Muslimin“ und normalisieren rassistische Denkmuster.

Ein besonders prägnantes Beispiel für die mediale Stützung von Rassifizierungsprozessen ist die Berichterstattung rund um die Kölner Silvesternacht 2015/2016. Im Fokus stand die Täterbeschreibung als „nordafrikanisch“ oder „arabisch aussehend“, wodurch Menschen, die als muslimisch gelesen wurden, allein aufgrund äußerer Merkmale oder vermeintlich kulturell-religiöser Zugehörigkeit pauschal mit Sexismus und Gewalt assoziiert wurden. (Keskinkılıç 2017:69) Der Politikwissenschaftler Ozan Keskinkılıç zeigt, dass das Bild des „orientalischen/muslimischen Mannes“ tief in kolonialen und „orientalistischen“ Vorstellungen wurzelt, die bis heute in Medien, Politik und Gesellschaft fortwirken. Keskinkılıç betont zudem, dass zentrale Elemente dieser Narrative geschlechtsspezifische Zuschreibungen sowie Sexualitäts- und Gewaltfantasien sind. Sie dienen dazu, muslimische Männer vor allem als Bedrohung für *weiße* Frauen darzustellen. Die Sorge um den Schutz der *weißen* Frau reiht sich in eine koloniale Tradition ein, die mit Ausgrenzung und rassistischer Gewalt verknüpft ist. Hier zeigt sich antimuslimischer Rassismus in seiner Verflechtung mit Gender und Sexualität, eine Dynamik, die – ähnlich wie von Shooman (2014) für muslimische Frauen gezeigt hat – als Ausdruck intersektionaler Diskriminierung zu verstehen ist. (ebd.:61f)

Messerschmidt ergänzt, dass indem die öffentliche Debatte nach den Kölner Übergriffen sexuelle Gewalt primär Männern mit Migrationsbiografie zuschrieb, das Bild des „fremden Täters“ verstärkte. Durch diese Engführung, die sexuelle Gewalt primär Männern mit Migrationsbiografie zuschreibt, werden strukturelle Ursachen von Sexismus weitgehend ausgeblendet. In diesem Kontext konzentrierte sich, so Messerschmidt „[d]as mediale Sprechen über diese Wirklichkeiten (...) weniger auf diese konkreten Probleme [sexualisierter Gewalt] bezogen, sondern (...) auf die kulturelle und nationale Zuordnung“ (Messerschmidt 2016a:159) der Täter. Indem Frauenrechte instrumentalisiert werden, dienen feministische Anliegen der Legitimation fremdenfeindlicher Positionen. Dies verschleiert nicht nur sexistische Strukturen, sondern stabilisiert zugleich rassistische Stereotype, da Gewalt einseitig den vermeintlich „Anderen“

zugeschrieben wird. Dabei wird übersehen, dass sexuelle Gewalt ein gesamtgesellschaftliches Problem ist – nicht nur eines „fremder“ Täter. Messerschmidt zufolge bieten solche Ereignisse die Gelegenheit, „den nationalen Innenraum als unschuldig zu repräsentieren“ (ebd.:160). Diese Inszenierung von Unschuld versteht sie als „Obsession“ (ebd.) und „Ausdruck einer post-nationalsozialistischen Resonanz“ (ebd.). Der Fokus auf ethnische Herkunft trägt somit zur Festigung rassistischer Stereotype bei und lenkt von den strukturellen Ursachen sexueller Gewalt ab. Keskinçilç betont zudem, dass dadurch die Gewalt *weißer* Männer in den Hintergrund tritt, während die Dämonisierung muslimischer Männlichkeit ein kollektives „Wir“ konstruiert, das sich als fortschrittlich und emanzipiert inszeniert. (Keskinçilç 2017:69) Diese medial und kulturell konstruierten Zuschreibungen wirken nicht nur auf individuelle Wahrnehmungen, sondern tragen zur gesellschaftlichen Normierung von antimuslimischen Vorurteilen bei: „Die Naturalisierung und Hypersexualisierung muslimischer Maskulinität ziehen nicht nur eine klare Trennlinie zu europäischer Norm und Moralität. Sie begründen die Ungleichbehandlung jener, die ihrer Kultur nach dieser Fremdheit unterliegen.“ (ebd.:66) Damit macht Keskinçilç deutlich, dass diese Zuschreibungen nicht nur symbolisch, sondern auch praktisch zu Diskriminierung führen. Seitdem fungiert „nach Köln“ als Chiffre für eine vermeintlich muslimische Bedrohung, während die betroffenen Opfer meist unsichtbar bleiben (ebd.:67). Die Ethnisierung von Sexismus nährt antimuslimische Vorurteile und die Vorstellung, Gewalt werde von außen in ein scheinbar diskriminierungsfreies „eigenes Land“ importiert. Probleme und Defizite werden dabei auf die „Anderen“ projiziert, während die eigene Gesellschaft entlastet wird. (ebd.:86)

Messerschmidt plädiert daher für eine intersektionale Perspektive, die Verschränkungen von Rassismus und Sexismus konsequent berücksichtigt, um der rassistischen Instrumentalisierung feministischer Anliegen entgegenzuwirken (Messerschmidt 2016a:168). Die mediale Reproduktion solcher Narrative und die Konstruktion muslimischer Geschlechterrollen tragen maßgeblich zur Normalisierung antimuslimischer Denkmuster bei.

Das folgende Fallbeispiel, die sogenannte „Operation Luxor“, zeigt, wie sich antimuslimische Narrative nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs, sondern auch auf institutioneller Ebene niederschlagen und wie Medienberichterstattung, staatliches Handeln und politische Rhetorik ineinandergreifen, um antimuslimischen Rassismus systemisch zu verankern.

3.5. „Operation Luxor“ als Ausdruck institutionellen antimuslimischen Rassismus: Zur systematischen Kriminalisierung von Muslim*innen in Österreich

In den frühen Morgenstunden des 9. November 2020 durchsuchten bei einer groß angelegten Polizeiaktion über 900 Einsatzkräfte in Österreich insgesamt 60 Wohnungen von Muslim*innen. Dabei gingen sie mit äußerster Härte und teils „brachialer Gewalt“ (Schiffauer 2024:11) vor. 70 Bürger*innen wurden der Terrorfinanzierung sowie der Mitgliedschaft in einer terroristischen Organisation beschuldigt. Die Razzia versetzte die muslimische Zivilgesellschaft in einen Schockzustand. (ebd.) Der Rassismus Report 2021 ordnet in seinem Bericht die „Operation Luxor“ als „Beispiel von institutionellem Rassismus“ (Rassismus Report 2021:18f) ein: „Die unrechtmäßigen Razzien folgten einem islamfeindlichen Motiv, [und] legten den zugrundeliegenden institutionell verankerten [antimuslimischen] Rassismus offen.“ (ebd.:11)

Seit dem 11. September 2001 gilt institutioneller Rassismus in staatlichen Behörden als bedeutender Faktor für antimuslimischen Rassismus. Besonders betroffen sind dabei Muslim*innen. In Österreich wurde dies ab 2011 unter Sebastian Kurz als Integrationsminister besonders deutlich. Ein Wendepunkt in der Politik war das Islamgesetz von 2015, das Maßnahmen wie das Verbot der Gesichtshüllungen 2017, Hijab-Verbote 2018 und 2019, Moscheenschließungen 2018 und 2020 sowie die Einführung des Straftatbestands „religiös motivierter Extremismus“ ermöglichte. Letzterer richtete sich gegen den sogenannten „Politischen Islam“ und war Teil eines Anti-Terror-Pakets von 2021 mit Verschärfungen im Staatsbürgerschaftsrecht. Staatlich geförderte Studien legitimierten diese Politik, etwa durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Ein prominentes Beispiel ist die kritisierte Studie zu islamischen Kindergärten, die nicht nur mediale Aufmerksamkeit erhielt, sondern auch diskriminierende Maßnahmen sowie den Kampf gegen den „Politischen Islam“ stützte. (Hafez 2024:108f, 114f)

Die türkis-blaue Bundesregierung trug durch ihre Politik wesentlich zur Stigmatisierung muslimischer Communities bei. Dies äußerte sich unter anderem in der Zunahme islamfeindlicher Angriffe (ums). Obwohl manche Maßnahmen später aufgehoben wurden, setzte die Regierung ihre Linie fort und gründete im Juli 2020 die Dokumentationsstelle „Politischer Islam“ – „ein wissenschaftlich umstrittener Begriff“ (ZARA 2022:54) – die besonders durch die umstrittene „Islamlandkarte“ bekannt wurde (Hafez 2022:18). Diese Vorgehensweise trug zur Kriminalisierung kritischer muslimischer Akteur*innen bei, indem sie diese mit dem Begriff des „Politischen Islam“ in Verbindung brachte (Hafez 2019b:7f). Der Kampf gegen den „Politischen Islam“ erreichte am 9. November 2020 mit der größten Razzia der Zweiten Republik seinen Höhepunkt. Kurz nach dem Terroranschlag in Wien wurde die seit eineinhalb Jahren geplante

Aktion durchgeführt. Dies geschah ohne öffentlichen Widerspruch. Der damalige Innenminister Karl Nehammer bezeichnete sie als Schritt zur Kürzung der Wurzeln des „Politischen Islam“ (Hafez 2022:18f). Juristisch beruhte sie auf Tatbeständen wie kriminelle und terroristische Vereinigung, Terrorismusfinanzierung und staatsfeindliche Aktivitäten. Das Anti-Terror-Paket von Juli 2021 kriminalisierte den sogenannten „Politischen Islam“ als religiös motivierten Extremismus – ein Schritt, der demokratiethoretisch äußerst problematisch erscheint. (ebd.)

Über ein Jahr später traten andere Realitäten zutage. Betroffene legten Beschwerde ein. Das Oberlandesgericht Graz gab sämtlichen Einsprüchen statt. Die Razzien und Beschlagnahmungen wurden als rechtswidrig erklärt, Verfahren eingestellt. Doch das Leid blieb: Bestürzte Familien, Unternehmer*innen mit eingefrorenem Vermögen, öffentlich diskreditierte Personen, die sich eine völlig neue Existenz aufbauen mussten. (ebd.) Besonders hart traf es Kinder¹⁸, wie ein betroffenes Kind erklärt: „Der mit der Waffe auf mich zielende Polizist trug eine Maske, sodass ich nur seine Augen sah. Mein erster Gedanke war, dass er ein Terrorist ist ...“ (ZARA 2022:11). Dieser Angriff auf die muslimische Zivilgesellschaft beruhte auf einer antimuslimischen Wissensproduktion, die durch ÖIF-Studien und externe Expert*innen gestützt sowie durch Fehlinterpretationen seitens der Ermittlungsbehörden verstärkt wurde (Hafez 2022:18f). Die „Operation Luxor“ gilt als Ausdruck einer Politik, die muslimische Gemeinschaften systematisch unter Generalverdacht stellt und antimuslimischen Rassismus befeuert.

Hafez, Herausgeber des *Jahrbuchs für Islamophobieforschung* und Mitherausgeber des *European Islamophobia Report*, dessen Wohnung ebenfalls Ziel der Razzien war, bezeichnete die Operation als „Kriminalisierung von Rassismusforschung“ (Hafez 2023). Er sah darin den Versuch, kritische muslimische Stimmen gezielt zum Schweigen zu bringen (Hafez 2024:109f), ein Versuch, der teils gelungen sei:

„Die Konsequenzen waren tiefgreifend und weitreichend. Abgesehen von der einschneidenden traumatisierenden Erfahrung eines brutalen und zerstörerischen Eindringens der (Un-)Sicherheitskräfte Cobra und WEGA, waren da auch noch die fortlaufende Telefonüberwachung und das Einfrieren meines Kontos

¹⁸ Viele der von der Razzia betroffenen Kinder und Jugendlichen mussten psychotherapeutische Unterstützung in Anspruch nehmen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sie ein tiefgreifendes Trauma erlitten, das insbesondere im Kindes- und Jugendalter nachhaltige psychische Auswirkungen haben und potenziell weitreichende psychosoziale Entwicklungsfolgen nach sich ziehen. Eine Psychotherapeutin hat die traumatischen Folgeerscheinungen psychoanalytisch untersucht. Die Bandbreite der Symptome reicht von schwerer Schlaflosigkeit bis hin zu Schuld- und Minderwertigkeitsgefühlen. Die genauen Ergebnisse dieser Analyse finden sich in folgendem Beitrag: Oberlechner, M. (2024): Operation Luxor – Wenn Kinder erzählen: Eine psychoanalytische Annäherung an traumatische Erfahrungen. In: Hafez, F. (Hg.): Operation Luxor. Eine kritische Aufarbeitung der größten rassistischen Polizeioperation Österreichs. Bielefeld: transcript. S.161-174.

sowie die Beschlagnahmung meines Wohnraums für mehr als zwei Jahre. Während die meisten Beschuldigten anonym blieben, wurde mein Profil, damals Politikwissenschaftler an der Universität Salzburg, zum öffentlichen Gesicht des Beschuldigtenkreises. (...) Die Verdachtsmomente im Durchsuchungsbeefehl waren abenteuerlich. Ein Aspekt hatte es besonders in sich: Meine akademische Arbeit zum Forschungsfeld der Islamophobieforschung wurde als Indiz für Terrorunterstützung herangezogen. Die fortlaufenden zehntausende Seiten umfassende Akte der Operation Luxor zogen wieder und wieder meine Gastkommentare, Analysen und Forschungen zum Themenfeld Islamophobie heran. Insbesondere jene, in denen ich die ‚liberalen‘ Vertreter des Islams, die die türkis-blaue Islampolitik ‚intellektuell‘ unterfütterten, kritisierte. Die wildesten Verschwörungstheorien wurden gesponnen. Der katholische Direktor eines Forschungsprojektes zu Islamophobie an der Georgetown University, für die ich seit 2017 tätig bin, wurde als Islamist präsentiert. Selektiv wurden Auftritte von mir herangezogen, um mich in ein bestimmtes politisches Eck zu stellen.“ (Hafez 2023)

Die „Operation Luxor“ steht beispielhaft für die Ausweitung sicherheitspolitischer Paradigmen und die zunehmende Kriminalisierung von Muslim*innen in Europa. Das erklärte Ziel war offenbar nicht nur Terrorprävention, sondern auch die Einschüchterung und Marginalisierung kritischer muslimischer Stimmen. Charakteristisch ist die strategische Einbindung akademischer Diskurse zur Legitimierung staatlicher Repression. Eine zentrale Rolle spielte dabei die politisch-ideologische Aufladung des Begriffs „Politischer Islam“. „Es ist dieses Zusammenspiel von Populismus, ideologisierte Haltung und Kriminalisierung des Islams und von Muslim*innen, welche die ‚Operation Luxor‘ ermöglichen.“ (Dokumente Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus Report 2021:8) Institutioneller Rassismus äußert sich häufig darin, dass etablierte Strategien angewendet werden, um die Verantwortung für diskriminierende Praktiken zu leugnen. Betroffene werden nicht nur marginalisiert, sondern gezielt durch Gegenanzeigen kriminalisiert, um sie zum Schweigen zu bringen. (ebd.:10) Das rassistische System reproduziert sich selbst, indem es die Stimmen der Betroffenen unterdrückt und ihnen in manchen Fällen sogar die Lebensgrundlage entzieht, wie Hafez im Rassismusreport 2021 schildert:

„Wir stehen vor dem Missbrauch staatlicher Gewalt, der in meinem konkreten Fall dazu geführt hat, vielleicht jemanden zum Schweigen zu bringen. (...) Für mich gibt es in Österreich eigentlich nichts mehr, ich habe keinen Raum mehr gesehen, wo ich die Möglichkeit gehabt hätte, noch konstruktiv als Wissenschaftler weiterzuarbeiten und mit meiner kritischen Arbeit Gehör zu finden, weil ich in ein bestimmtes Eck gedrängt wurde.“ (Rassismus Report 2022:10)

Die „Operation Luxor“ steht exemplarisch für die Normalisierung staatlicher Gewalt gegenüber marginalisierten Gruppen unter dem Deckmantel der Sicherheitspolitik. Für die Bildungswissenschaft ist dieser Fall ein Warnsignal: Wenn Institutionen der Exekutive rassistische Narrative übernehmen und wissenschaftliche Kritik als Bedrohung rahmen, gerät nicht nur das Subjektverständnis in Gefahr, sondern auch der demokratische Bildungsauftrag selbst. Die gezielte Diskreditierung kritischer Stimmen und die Pathologisierung muslimischer Zugehörigkeit zeigen, wie Wissensproduktion politisch instrumentalisiert werden kann, mit tiefgreifenden Folgen für gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit.

3.6. Antimuslimischer Rassismus in der Schule

3.6.1. Fakten und Fälle

Im Jahr 2023 verzeichnete die Dokustelle Antimuslimischer Rassismus in Österreich mit insgesamt 1.522 rassistischen Übergriffen auf Muslim*innen sowie Personen, die als muslimisch wahrgenommen wurden, die bislang höchste Zahl an Vorfällen. Gegenüber dem Vorjahr stieg die Anzahl der Fälle im Offline-Bereich um 263 an, was einer Zunahme von über 100 % bei den aktiven Fallmeldungen entspricht. Bemerkenswert ist zudem, dass seit Oktober mehr Vorfälle erfasst wurden als in den gesamten neun Monaten zuvor. (Dokustelle Antimuslimischer Rassismus, Report 2023: 2) Es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Zahl der Übergriffe deutlich höher liegt (ebd.: 8). Der Bericht zeigt, dass antimuslimischer Rassismus im österreichischen Bildungswesen weiterhin eine erhebliche Problematik darstellt. Insbesondere der Bildungssektor rückt verstärkt in den Fokus, da er stark von strukturellen Diskriminierungsmechanismen geprägt ist und gesamtgesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse widerspiegelt. Einen besonders deutlichen Anstieg verzeichnete die Kategorie „Ungleichbehandlung“, wobei der schulische Kontext als zentraler Schauplatz hervorsticht. Dies verweist auf die strukturelle Dimension rassistischer Diskriminierung gegenüber Muslim*innen und die erheblichen Auswirkungen auf ihre Bildungs- und Lebensrealitäten in Österreich (ebd.:3).

Vermehrt berichten Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen von antimuslimisch-rassistischen Vorfällen in Schulen und Ausbildungseinrichtungen (ebd.: 2). Parallel dazu verstärken pauschalisierende Aussagen von Politiker*innen und öffentlichen Persönlichkeiten den gesellschaftlichen Diskurs und entfalten auch im schulischen Raum Wirkung. Viele Betroffene schildern in diesem Zusammenhang Gefühle der Ohnmacht sowie Erfahrungen mit Mechanismen der Unterdrückung und des *Silencings*¹⁹. (ebd.:3) Im Folgenden werden einige von der Dokustelle Antimuslimischer Rassismus (2023) dokumentierte Fälle vorgestellt:

„Ein Schüler übersetzt ein arabisches Sprichwort, das ein Mitschüler wiedergibt, für die Lehrerin. In der Übersetzung ist das Wort Allah enthalten. Die Lehrerin reagiert aufgrund des Wortes sehr aufgebracht und unterstellt dem Schüler, er würde die Religion preisen. Seitdem werden er und sein Bruder von derselben Lehrerin und dem Lehrerkollegium schikaniert. Ihnen wird gesagt, es sei verboten, in der Schule Arabisch zu sprechen. Ihnen sei es verboten, das Klassenzimmer in den Pausen zu verlassen. Sie dürfen nicht an Klassenfahrten teilnehmen. Es wird in der Klasse abfällig über die beiden und ihre Familie geredet. Sie werden aus dem Regelunterricht gerufen und in der Anwesenheit von sechs Lehrer:innen, der Direktion und einem Herrn von der Extremismuspräventionsstelle begutachtet. Nach diesen

¹⁹ *Silencing* bezeichnet Prozesse, durch die Menschen – meist strukturell benachteiligte Gruppen – in gesellschaftlichen, politischen oder institutionellen Kontexten systematisch zum Schweigen gebracht werden, etwa durch Bagatellisierung ihrer Erfahrungen, Nicht-Reaktion auf Beschwerden oder Androhung von Sanktionen.

Geschehnissen wollen die beiden Brüder die Schule wechseln. Ihr Ansuchen wird von der Direktion abgelehnt.“ (ebd.:23f)

„Ein Direktor äußert gegenüber einem Schüler, dass er gegen Rassismus, Antisemitismus usw. sei. Gleichzeitig reproduziert er rassistische Narrative, indem er wortwörtlich sagt: „Israel, Palästina... wir sind nicht in Tschetschenien, wir sind in Österreich.“ Er gibt dem Schüler zu verstehen, dass seine Gebete ihn generalverdächtig machen und dass diese ihn nicht „ernähren werden.“ Er droht dem Schüler, dass sowohl er als auch die Polizei ihn selbst im Auge haben. Er kreiert zudem einen Wir-und-die-Anderen-Diskurs, indem er sagt: „Ich und die Polizei haben euch im Visier.“ Er bezieht sich dabei auf Muslim:innen. Weiterhin beschuldigt er den Schüler, radikale Bücher in der Schule zu lesen und er stellt es als generalverdächtig und gefährlich dar, dass sich Schüler vor der Schule treffen, um zur Moschee zu gehen.“ (ebd.:24)

„Ein Schüler berichtet aus dem Deutschunterricht, dass seine Klasse gemeinsam einen Standard Artikel mit dem Titel „Wir haben bei der Integration versagt“ liest und ein Lehrer im Anschluss daran sagt: „Man hat vor ein paar Jahren Gastarbeiter geholt, weil wir Arbeiter gebraucht haben, aber sie haben sich nicht integriert und jetzt haben wir das Problem. Diese Menschen sind auch antisemitisch.“ Zudem schildert der Schüler, dass daraufhin ein Schulkollege Folgendes äußert: Ein Schüler meldet sich anschließend zum Wort: „Was derzeit in Israel-Palästina passiert, da sind die Muslime schuld daran, die Muslime sind gerade wütend.“ Der Lehrer reagiert nicht darauf. Der meldende Schüler verlässt in dem Moment den Klassenraum.“ (ebd.)

„Der Dokustelle Österreich meldet eine Deutschlehrerin ein antimuslimisch rassistisches Erlebnis. Die Lehrerin unterrichtet an einer NMS und trägt einen Hijab. Sie schildert, dass im Schuljahr, in dem der Vorfall vorfiel, eine weitere Lehrerin mit Hijab an die Schule kommt. Aufgrund der Kinderbetreuung sucht die Lehrerin um eine Versetzung an, welche genehmigt wird. Während einer Konferenz äußert eine Kollegin, nachdem sie hört, dass die Lehrerin gehen würde, gegenüber anderen Kolleg:innen: „A Kopftiachl weniger.“ Der Vorfall wird lediglich der Direktion gemeldet, welche aus jetziger Sicht keine weiteren Schritte dahingehend setzt. Die Lehrerin hält in ihrer Meldung an die Dokustelle Österreich fest, dass die Kollegin, welche die gewaltvolle Aussage getätigt hat, schon über Jahre islamfeindliche und rassistische Narrative an der Schule verbreitet hatte.“ (ebd.)

Die gemeldeten Fälle illustrieren den Alltag, den muslimische Schüler*innen und Lehrer*innen in der Schule erfahren. Selbstverständlich nicht jeden Tag, doch „Schule ist immer ein Spiegelbild der Gesellschaft“ (ebd.:26) und „ein Seismograf für gesellschaftliche Verhältnisse“ (ebd.), wie die Schulamtsleiterin der IGGÖ, Carla Amina Baghajati betont. In den oben angeführten Beispielen werden die zentralen Komponenten antimuslimischen Rassismus sichtbar, wie Essenzialisierung, Konstruktion von Kultur und Naturalisierung, die nach einem intersektionalen Verständnis Ausdruck rassistischer Strukturen sind. Die dokumentierten Fälle verdeutlichen, wie tief antimuslimischer Rassismus im Schulalltag verankert ist – nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch strukturell. Auf eine detaillierte Analyse der Einzelfälle wird an dieser Stelle verzichtet, da Kapitel sieben die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu antimuslimischem Rassismus in der Schule präzise darstellt.

Wie öffentliche Diskurse antimuslimischen Rassismus in der Schule zusätzlich befeuern und Betroffene zum Schweigen bringen, zeigt die folgende Presseaussendung exemplarisch.

3.6.2. Antimuslimische Narrative im schulpolitischen Diskurs: Analyse einer Presseaussendung zur „zunehmenden Radikalisierung an Wiener Pflichtschulen“²⁰ (2023)

Nur kurze Zeit nach den Ereignissen vom 7. Oktober 2023 fanden die Geschehnisse Eingang in österreichische Schulen. Laut der fcg (Fraktion christlicher Gewerkschafter) – wiener lehrerInnen/Team Thomas Krebs (2023) müsse die zunehmende Radikalisierung unter Wiener Pflichtschüler*innen gestoppt werden. Thomas Krebs ist Vorsitzender des Zentralausschusses der Wiener Pflichtschullehrer*innen im APS-Bereich. Im November 2023 veröffentlichte die fcg eine Presseaussendung, in der vor steigender Gewalt und Radikalisierung an Wiener Pflichtschulen gewarnt wurde. Begleitend dazu wurde ein Plakat an die Wiener Pflichtschulen versendet, das in den Lehrer*innenzimmer aufgehängt und in den nächsten Konferenzen thematisiert werden sollte. Die zentrale Botschaft lautete, dass Lehrer*innen sowie Schüler*innen in der Schule zunehmend Bedrohungen in Form verschiedener Radikalisierungen ausgesetzt seien, etwa durch selbsternannte Sittenwächter oder Gewaltvorfälle. Diese Vorfälle stünden exemplarisch für besorgniserregende Entwicklungen wie politischen und religiösen Extremismus, Antisemitismus, Frauenverachtung und die Missachtung des Rechtsstaates.



Abb. 2: Plakat der Presseaussendung 2023

²⁰ Die zitierte Presseaussendung trägt den Titel Zunehmender Radikalisierung unter Wiener PflichtschülerInnen muss gestoppt werden, veröffentlicht von der Fraktion christlicher Gewerkschafter – Wiener LehrerInnen/Team Thomas Krebs (2023, November).

Dazu ein Ausschnitt aus der dazugehörigen Presseaussendung:

„Die Medien dagegen haben dieses Thema längst erkannt und über die jüngsten Gewalteskalationen an Wiener Pflichtschulen berichtet. Zurecht, wie Krebs feststellt. Denn es kristallisiert sich an Wiener Pflichtschulen eine neue Dimension an Gewalt heraus. ‚Wir haben es vermehrt mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die politisch bzw. religiös extremistische Haltungen in die Schule hineinbringen und unsere Werte- und Wertehaltung sowie unseren Rechtsstaat ablehnen und verhöhnen‘, so Krebs. Antisemitisches und frauenverächtliches Verhalten, Missachtung unserer Freiheitsrechte und Ablehnung von rechtsstaatlichen Einrichtungen sind Beispiele einer bedrohlichen Entwicklung. ‚Wir spüren die sich immer weiter zuspitzende Lage täglich in unseren Schulen‘, weiß Vorsitzender Krebs. Von den sich radikalisierenden SchülerInnen werden Lehrerinnen und Direktorinnen aufgrund ihres Geschlechts nicht ernst genommen und regelmäßig beleidigt. Selbsternannte Sittenwächter versuchen in Schulen eine Parallelautorität zu etablieren, indem sie z.B. vehement Gebetsräume einfordern oder das Verhalten sowie die Kleidung vor allem von Mädchen kontrollieren und sie unterschwellig unter Druck setzen. Ebenso sind Personen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder wegen Beeinträchtigungen gefährdet angegriffen zu werden. (...) PädagogInnen, die Probleme konkret ansprechen, wird sogar von Eltern immer wieder Rassismus unterstellt und häufig mit rechtlichen Schritten gedroht.“ (fcg – wiener lehrerInnen/Team Thomas Krebs 2023:1)

An dieser Stelle geht es nicht darum zu klären, ob es Schüler*innen gibt, die radikalisiert sind oder nicht. Ebenso wenig soll versucht werden, sogenannte „Sittenwächter“ zu rechtfertigen oder Gewalt und Radikalisierung jeglicher Form zu verharmlosen. Auch soll Lehrkräften nicht abgesprochen werden, dass sie in ihrem Beruf zunehmend mit Herausforderungen konfrontiert sind und multidisziplinäre Unterstützung benötigen. Vielmehr dienen das Plakat und die Presseaussendung als Beispiel, um aufzuzeigen, wie sich antimuslimischer Rassismus im Bildungswesen in alltäglicher und scheinbar banaler Form manifestiert. Dabei wird eine gesamte Gruppe aufgrund einzelner Vorfälle an Wiener Pflichtschulen homogenisiert, um Folge in der Bevölkerung und Ängste zu schüren. Das Beispiel verdeutlicht, wie durch eine Rhetorik, die von antimuslimischen Narrativen geprägt ist, gezielt eine bestimmte Bevölkerungsgruppe ins Visier genommen wird. Die Presseaussendung sowie das Plakat thematisierten besorgniserregende Entwicklungen an Schulen, für die Lösungen erforderlich sind, enthalten jedoch problematische Elemente, die eine kritische Betrachtung hinsichtlich antimuslimischen Rassismus notwendig machen:

reks nennt „religiösen Extremismus“ und „Sittenwächter“ als zentrale Probleme an Schulen, wodurch die Thematik verkürzt dargestellt wird, ohne die Komplexität des Sachverhalts angemessen zu berücksichtigen oder die Hintergründe differenziert zu erläutern. Eine solche Homogenisierung durch den Fokus auf „religiösen Extremismus“ führt zu einer Stigmatisierung aller muslimischen Schüler*innen. Weder die Presseaussendung noch das Plakat verweisen auf soziale oder wirtschaftliche Ursachen von Gewalt oder Radikalisierung. Faktoren wie Armut, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie fehlende Bildungsressourcen, die oft eine entscheidende Rolle spielen, werden nicht thematisiert. Stattdessen wird einer bestimmten

Schülerinnengruppe die Täterinnenrolle zugeschrieben, während der Fokus auf kulturelle und religiöse Aspekte gelegt wird, was ein einseitiges Bild erzeugt. Die Behauptung, dass Schüler*innen „unsere Werthaltung sowie unseren Rechtsstaat ablehnen und verhöhnen“ (ebd.), stellt eine Homogenisierung, die eine Dichotomie zwischen „uns“ und „den anderen“ schafft. Pauschalisierungen und mangelnde Differenzierung können zu einer weiteren Marginalisierung muslimische Schüler*innen führen und sie in die Rolle von „Anderen“ drängen, anstatt Inklusion und Partizipation zu fördern. Die Kritik richtet sich implizit auf muslimische Communities ab, ohne dies explizit zu benennen. Dieses Vorgehen verstärkt antimuslimische Vorurteile und irritiert pädagogisches Personal muslimischen Glaubens, das sich ohnmächtig und ausgeschlossen fühlt, da Handlungsmöglichkeiten fehlen. Darüber hinaus wird die Gefahr von Rassismusbewerfen in der Presseaussendung bagatellisiert. Die Aussage, dass Lehrer*innen oft zu Unrecht mit solchen Vorwürfen konfrontiert würden, blendet aus, dass diese in vielen Fällen durchaus berechtigt sein können. Antimuslimischer Rassismus ist in Bildungseinrichtungen dokumentiert und sollte nicht vorschnell als „rechtlicher Druck“ oder ungerechtfertigte Kritik abgetan werden. Es fehlt ein lösungsorientierter Ansatz. Obwohl Krebs Maßnahmen wie mehr Fachpersonal und bessere Information fordert, bleibt unklar, wie ein inklusiverer Schulalltag gestaltet werden kann, der kulturelle Vielfalt respektiert und Radikalisierung präventiv entgegenwirkt, ohne pauschalisierende Schuldzuweisungen.

Die Analyse der Presseaussendung zeigt exemplarisch, wie antimuslimische Narrative in schulpolitischen Diskursen reproduziert werden können – ohne differenzierte Ursachenanalyse und mit problematischen Auswirkungen auf betroffene Schüler*innen sowie pädagogisches Personal. Im folgenden Kapitel werden zentrale empirische Studien zu antimuslimischem Rassismus vorgestellt, die diese Zusammenhänge wissenschaftlich fundiert beleuchten.

3.6.3. Identitätskonstruktionen und institutioneller Rassismus: Studien zu antimuslimischen Erfahrungen im Schulalltag

Was vielen Pädagog*innen möglicherweise aufgrund mangelnden Wissens über die Inhalte der oben genannten Presseaussendung entgeht, sind die zugrunde liegenden Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen von Schüler*innen. Inzwischen liegen mehrere wissenschaftliche Arbeiten vor, die sich intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt haben. Zwei besonders bedeutende Studien, die im Folgenden näher betrachtet werden, stammen von der Bildungsanthropologin Laura Gilliam (2015) und dem Soziologen Stefan Wellgraf (2012).

Gilliam (2015) untersuchte in ihrer ethnografischen Studie *Being a good, relaxed, or exaggerated Muslim* die Auswirkungen des schulischen Alltags auf die islamische Identitätsbildung von Jugendlichen in Dänemark. Dabei nutzte sie teilnehmende Beobachtung und Interviews, um die unterschiedlichen Formen der religiösen Identität muslimischer Jugendlicher im europäischen Kontext zu analysieren. Ihr Fokus lag auf den Spannungen zwischen persönlichen Glaubensüberzeugungen, gesellschaftlichen Erwartungen und kulturellen Traditionen. Die Studie zeigt, dass Schulen als soziale Mikrokosmen spezifische Normen und Werte schaffen, die die Identitätsbildung entscheidend prägen, und dass das Schulleben das „Muslim*insein“ maßgeblich beeinflusst. (Gilliam 2015:165f) Gilliam identifizierte Unterschiede im Verhalten muslimischer Schüler*innen an zwei Schulen. In einer Schule mit 40% muslimischen Schüler*innen wurde Religion vor allem in Pausengesprächen thematisiert, während sie im Unterricht kaum eine Rolle spielte. Die Jugendlichen diskutierten über die Definition einer „guten“ muslimischen Identität, hatten jedoch den Eindruck, dass Pädagog*innen ihre religiöse Identität nur ungern thematisierten. In der zweiten Schule, mit einem Anteil von 70% muslimischen Schüler*innen, wurde der Islam stärker in den Unterricht integriert, während religiöse Themen in den Pausen kaum zur Sprache kamen. Hier vermieden die Schüler*innen religiösen Ausdruck zu zeigen, um nicht als „übertrieben“ wahrgenommen zu werden. (ebd.:179f) Auf Grundlage ihrer Beobachtungen entwickelte Gilliam drei Typologien muslimischer Identität: den „guten Muslim“, den „entspannten Muslim“ und den „übertriebenen Muslim“. Sie betont, dass die Position als Minderheit innerhalb einer majorisierten Gruppe die Identitätsbildung entscheidend beeinflusst. (ebd.:183f) Die Studie verdeutlicht, wie religiöses Verhalten als Mittel sozialer Positionierung genutzt wird und wie die Wahrnehmung der Jugendlichen durch hegemoniale Machtverhältnisse von Lehrer*innen und Mitschüler*innen geprägt ist. Besonders muslimische Jungen wurden stereotypisiert und als störend, aggressiv, faul oder sozial unangepasst wahrgenommen. (ebd.:177f) Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, wie antimuslimischer Rassismus auf institutioneller Ebene wirksam wird, etwa durch die Dominanz christlicher Feiertage und Inhalte, trotz der säkularen Ausrichtung der Schule. Muslimische Schüler*innen wurden teilweise unter dem Vorwand gemeinsamer Aktivitäten dazu gedrängt, das Fach „christliche Studien“ zu besuchen. (ebd.: 169f, 177f) Unterschiede zwischen religiöser Bildung und der Konstruktion einer „korrekten“ muslimischen Identität lassen sich auf verschiedene Faktoren zurückführen. Dazu zählen die Dynamiken innerhalb der Peer-Gruppen, die Beziehungen zu Lehrpersonen und die Frage, welche Schüler*innen dominante soziale Normen in der Klasse prägen. Besonders relevant sind dabei Geschlechternormen und akzeptierte Formen der Interaktion mit Lehrer*innen. (ebd.:183) Diese Konstellationen beeinflussen unmittelbar,

wie muslimische Identitäten ausgehandelt und gelebt werden. Dabei wird deutlich, dass die Identitätsbildung muslimischer Jugendlicher kein homogener Prozess ist. Sie ist vielmehr vielschichtig, kontextabhängig und stark von den Erfahrungen mit der majorisierten Gesellschaft geprägt. Ethnizität, Religion und Migrationsbiografie wirken dabei in komplexer Wechselwirkung zusammen. Generalisierende Aussagen darüber, wie muslimische Kinder und Jugendliche ihre religiöse Zugehörigkeit mit gesellschaftlicher Positionierung in Einklang bringen, sind daher nicht möglich.

Die zweite Studie von Wellgraf untersucht die sozialen Dynamiken und Identitätskonstruktionen an Hauptschulen in Deutschland. In seiner ethnografischen Feldforschung stellt er fest, dass Schüler*innen mit Migrationsbiografie, insbesondere muslimische Jugendliche, oftmals als „anders“ wahrgenommen und dadurch stigmatisiert werden. Diese Wahrnehmung ist stark von Stereotypen geprägt, die muslimische Identität mit Rückständigkeit, Gewalt oder mangelnder Integrationsfähigkeit verknüpfen. Die Studie verdeutlicht die intersektionale Dimension von Diskriminierung: Muslimische Schüler*innen erfahren multiple Marginalisierung – aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer ethnischen Zugehörigkeit. (Wellgraf 2012:78) Diskriminierende Praktiken wie übermäßige Kontrolle, abwertende Kommentare sowie die Abwertung kultureller und religiöser Ausdrucksformen gehören zum Alltag muslimischer Schüler*innen und manifestieren sich kontinuierlich im Schulalltag (ebd.:82,87). Die Rolle der Pädagog*innen ist dabei ambivalent. Während einige ein integratives Umfeld fördern, tragen andere durch unreflektierte Rollenzuschreibungen und institutionelle Vorgaben zur Reproduktion rassistischer Strukturen bei. Diese Mechanismen wirken mitunter unbewusst, schränken jedoch das Potenzial der Betroffenen erheblich ein. Wellgraf zeigt, dass die Jugendlichen Strategien des Widerstands entwickeln, um die Stigmatisierung zu bewältigen. Diese reichen von verstärkter Religiosität bis hin zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und kulturellen Zugehörigkeit. Dabei bezieht er sich auf Paul Willis' Studie *Learning to Labour* (1977), in der untersucht wird, wie *weiße* männliche Jugendliche der Arbeiterklasse in England durch die Verschränkung von Klasse, Ethnizität und Geschlecht oppositionelle Haltungen gegenüber Lehrer*innen und dem Schulsystem entwickeln. (ebd.:80f., 82) Die Erfahrungen gesellschaftlicher Ausgrenzung prägen nicht nur die Identitätsbildung der Jugendlichen, sondern haben auch weitreichende Auswirkungen auf ihre Bildungsbiografien. Wellgraf zeigt zudem, dass Jugendliche mit „rebellischer Männlichkeit“ ihre eigene Marginalisierung reproduzieren und damit zugleich das Bildungssystem als Ort sozialer Reproduktion bestätigen. (ebd.) Diese vielfältigen Erfahrungen wirken sich tiefgreifend auf die Identitätsbildung und Bildungswege der Schüler*innen aus. Abschließend betont Wellgraf: „Machtbedingte

Ungleichheitsverhältnisse haben für Schüler grundsätzlich brutale Wirkungen, egal auf welchen Ausschlussmechanismen diese beruhen.“ (ebd.:103)

Die Studien von Gilliam und Wellgraf verdeutlichen Parallelen zur zuvor analysierten Presseaussendung. Zwar bestehen im Schulwesen berechtigte Sorgen hinsichtlich Radikalisierung und Gewalt, doch fehlt ein konsequent rassismuskritischer Zugang, der die sozialen Ursachen dieser Dynamiken systematisch in den Blick nimmt. Antimuslimischer Rassismus bleibt weitgehend unsichtbar, obwohl er sich in strukturellen Praktiken, alltäglicher Kommunikation und pädagogischen Normen manifestiert. Die Untersuchungen zeigen eindrücklich, wie Klassenzugehörigkeit, Marginalisierung und schulische Praktiken wechselseitig wirken und tief in Identitätsbildungsprozesse eingreifen. Pädagogische Arbeit steht vor der Herausforderung, diese Prozesse sensibel zu begleiten, ohne dabei unhinterfragte normative Annahmen zu reproduzieren. Abschließend verdeutlichen die beiden Studien, dass ein differenzierter Blick auf soziale Kontexte und Machtverhältnisse unerlässlich ist, um Bildungsprozesse gerecht und inklusiv zu gestalten. Sie machen deutlich, dass schulische Interventionen nicht nur auf individuelles Verhalten reagieren dürfen, sondern strukturelle Bedingungen und Diskriminierungsmuster in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion stellen müssen.

3.6.4. Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenzimmer

Die (bildungs-)politische Forderung nach mehr Pädagog*innen mit Migrationsbiografie wird durch die Erfahrungen dieser Lehrer*innen mit rassismusbedingten Praktiken relativiert. (Fereidooni 2022:115). Nicht nur Schüler*innen, sondern auch (angehende) Lehrer*innen mit Migrationsbiografie sind solchen Diskriminierungen ausgesetzt, wie der Bildungswissenschaftler Karim Fereidooni (2022), als einer der ersten in seiner Studie über antimuslimischen Rassismus und Ungleichheitspraktiken im Berufskontext im Schulwesen unter besonderer Berücksichtigung des Lehrer*innenzimmers zeigt. Er beschreibt wie insbesondere Pädagog*innen und Referendar*innen²¹, die ein Kopftuch tragen, von Kolleg*innen und Schulleitungen als „anders“ markiert und systematisch ausgegrenzt werden. Dies führt dazu, dass ihnen die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung abgesprochen wird. Solche Diskreditierungen reproduzieren koloniale Denkfiguren, in denen der Islam mit Rückständigkeit und Frauenunterdrückung gleichgesetzt wird. (Fereidooni 2022:84f). Im schulischen Kontext wird die Referendarin

²¹ Unter dem Lehramtsreferendariat wird in Deutschland die „zweite Phase“ der Lehrer*innenausbildung verstanden. Dies impliziert den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

sowohl als Opfer als auch als Täterin imaginiert, was eine paradoxe Zuschreibung darstellt, die sie entmündigt und kriminalisiert. Ein Interviewausschnitt aus Fereidoonis Studie verdeutlicht, wie stark angehende Lehrer*innen – wie im Fall von Frau Pir – antimuslimischem Rassismus ausgesetzt sind.

„Die haben mich irgendwie nicht akzeptiert, [...] und dann hatte ich einen äh Ausbildungslehrer, (..) die haben mich da zugewiesen. Einer Frau, keine Ahnung wie die hieß, und äh ich saß dann eine Woche später bei ihr im äh Unterricht, ne? Und ähm ich habe eine Stunde, glaube ich, hospitiert und danach war sie beim Schulleiter. Dann hat sie gesagt: »Ich will mit dieser Person nichts zu tun haben.« (..) Dann hat sie zu mir gesagt: »Ja, ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist.« Ja, dann musste ich, habe ich gesagt: »Ok, was kann ich denn machen?« Gar nichts, wenn Sie nicht mit mir zusammenarbeiten will. Dann habe ich einen Lehrer angefragt, der kam auch aus [Nennung eines Ortes, Anm. d. Verf.] (...) meinte, ja: »Kann ich bei Ihnen hospitieren? Ich muss noch ein paar Lehr=ähm=proben machen.« Er meinte: »Ok, aber nach den Ferien.« Er hat mich immer so verschoben. (..) Drei Monate habe ich gewartet und dann ist er eines Tages zu mir gekommen. Im Lehrerzimmer meinte er zu mir: »Frau Pir, merken Sie eigentlich nicht, dass ich nicht mit Ihnen zusammenarbeiten will?« (..) Ich so: »Nö« (lacht). Ich habe mir dabei nichts gedacht, ne? Er ist beschäftigt. (..) Er meinte: »Ich würde mein Kind auch nicht in eine Schule schicken, wo eine kopftuchtragende Lehrerin tätig ist.« (..) Und so. (..) (lacht) Das war der zweite große Hammer sozusagen.“ (ebd.:83f)

Der Interviewausschnitt verdeutlicht, dass die Deutungsmacht des In- und Ausschluss beim Kollegium liegt und nicht bei Frau Pir. Die Kooperationsverweigerung wird durch eine pseudofeministische Argumentation gerechtfertigt, die das Kopftuch als Symbol der Unterdrückung darstellt. Die Konstruktion einer Gefahr für die Schüler*innen führt nach Attia zu einer „Täter-Opfer-Umkehr“ (Attia 2009:78). Durch die rassistisch codierte Fantasie einer Bedrohung wird Frau Pir zur Täterin stilisiert, was nach Shooman das doppelte Stigma kopftuchtragender Frauen sichtbar macht: „Neben dem Stereotyp der ‚unterdrückten‘ Muslimin existiert also parallel die Figur der ‚gefährlichen Muslimin‘.“ (Shooman 2014:94) In ihrer Auseinandersetzung mit Narrativen des antimuslimischen Rassismus zeigt Shooman (2014), wie Stereotype medial und diskursiv erzeugt werden, um hegemoniale Ängste zu stabilisieren. Durch die visuelle Verknüpfung kopftuchtragender Frauen mit symbolischer Gewalt wie Bomben oder Raketen entsteht ein Zerrbild, das Muslim*innen auf stereotype Rollen reduziert. Diese Narrative tragen dazu bei, Muslim*innen als homogene Gruppe zu konstruieren und ihre individuellen Lebensrealitäten zu negieren.

Dass sich die Ausbildungslehrerin in Fereidoonis Beispiel explizit die Zustimmung des Schulleiters einholt, um Frau Pir aufgrund ihres Kopftuchs nicht weiter auszubilden, verdeutlicht, dass Rassismus nicht nur ein individuelles, sondern auch ein institutionelles Problem darstellt. Die Referendarin wird dabei ungeachtet ihrer eigenen Positionierung als unterdrückt imaginiert. Die Ausbildungslehrerin agiert innerhalb eines *weiß*-feministisch gerahmten, paternalistisch-rassistischen Handlungsmusters, indem sie hegemoniale Weiblichkeitsvorstellungen

mobilisiert, um rassifizierte Emanzipationskonzepte zu affirmieren und ihre gesellschaftliche Position innerhalb eines *weiß* kodierten feministischen Diskurses zu stabilisieren. (Fereidooni 2022:84) Auf diese Weise wird eine Dichotomie zwischen Kopftuch und Emanzipation konstruiert, die suggeriert, dass nur jene Personen zur Lehrer*innenausbildung zugelassen werden sollen, die den Normvorstellungen der majorisierten Gesellschaft entsprechen. Dies steht nach Fereidooni im klaren Widerspruch zum Grundgesetz. (ebd.) Besonders deutlich zeigt sich hier die intersektionale Verwobenheit von Rassismus und Sexismus: Frau Pir erfährt Diskriminierung sowohl aufgrund ihrer Religion als auch aufgrund ihres Geschlechts. Ihre Schilderungen zeichnen das Bild einer Schule, die sich als monoreligiöse Institution präsentiert und in ihrem Habitualsystem rassifizierende Assimilationsanforderungen stellt. Das Kopftuch gilt dabei als unvereinbar mit der „deutschen“ Lehrer*innenrolle. (ebd.:88)

Fereidoonis Untersuchung macht deutlich, dass die Forderung nach mehr Pädagog*innen mit Migrationsbiografie untrennbar mit dem Ziel verknüpft sein muss, diese vor Rassismuserfahrungen zu schützen (Fereidooni 2020:115). Es genügt nicht, Diversität einzufordern, ohne die strukturellen Machtverhältnisse zu adressieren. Die Professionalisierung von Lehrer*innen muss daher zwingend eine rassismuskritische Perspektive beinhalten. Rassismuskritik darf nicht als private Haltung missverstanden werden, sondern muss als integraler Bestandteil professioneller Lehrer*innenkompetenz gelten. (Fereidooni 2022:89)

Die rassistischen Zuschreibungen und Ausgrenzungen im Lehrer*innenzimmer verdeutlichen exemplarisch, wie tief verankerte Machtverhältnisse in schulischen Institutionen wirksam werden – nicht nur durch konkrete Handlungen, sondern vor allem über normative Deutungsmuster. Sprache erweist sich hierbei als zentrales Machtinstrument, mit dem Differenz hergestellt, Hierarchien gesichert und Zugehörigkeit verwehrt wird. Damit wird deutlich, dass antimuslimischer Rassismus nicht nur auf der Ebene individueller Vorurteile zu verorten ist, sondern sich über institutionalisierte Praktiken und diskursive Muster verfestigt – ein Aspekt, der im folgenden Kapitel eingehender analysiert wird.

4. Postkoloniale Theorie als radikale Form der Selbstreflexion und Kritik

„Eine Beschäftigung mit postkolonialen Theorien ermöglicht es, sich Wissen über die andauernde Vergangenheit anzueignen, ein gelehrtes Hoffen zu lernen und das Archiv der Kritik und Ethik zu erweitern.“
(Castro Varela/Dhawan 2020:13)

Dieses Zitat verweist auf die transformative Kraft der postkolonialen Theorie, die weit über eine bloße akademische Disziplin hinausgeht. Postkoloniale Theorie dient nicht nur als kritisches Werkzeug der Analyse, sondern fordert dazu auf, koloniale Strukturen der Gegenwart kritisch zu hinterfragen und bestehende Wissenshierarchien zu dekonstruieren. Sie fungiert als kritische Instanz, die die Lücke zwischen der Geschichte kolonialer Gewalt und ihrer fortdauernden Präsenz in der Gegenwart schließt. Das Kapitel beleuchtet zentrale Aspekte der postkolonialen Theorie und ihren Beitrag zur Reflexion kolonialer Kontinuitäten in der Gegenwart. Dazu werden zunächst die historischen Ursprünge des Kolonialismus sowie die theoretischen Konzepte des Antikolonialismus erörtert. Anschließend werden die Entstehung sowie die Bedeutung der postkolonialen Theorie beleuchtet. Es werden zentrale Fragestellungen und Ansätze der postkolonialen Studien diskutiert, die darauf abzielen, die fortdauernden Auswirkungen des Kolonialismus in den heutigen sozialen, kulturellen und politischen Kontexten zu analysieren und zu verstehen. Besonders im Hinblick auf die pädagogische Praxis werden Beiträge hervorgehoben, die einen epistemischen Wandel anstreben und die Notwendigkeit einer kritischen Selbstreflexion im Bildungsbereich unterstreichen. Ein Beispiel hierfür bietet Spivak, die in ihrer Kritik kolonialer Wissensordnungen einen epistemischen Wandel fordert, um die Bedingungen für das Sprechen der Subalternen überhaupt erst zu reflektieren und zu ermöglichen.

4.1. Kolonialismus, Antikolonialismus und postkoloniale Studien

Castro Varela/Dhawan (2020) betonen, dass der Begriff „postkolonial“ trotz zahlreicher Klärungsversuche unscharf und kontrovers bleibt (Castro Varela/Dhawan 2020:23). Ursprünglich bezeichnete er in den 1970er Jahren die Situation ehemaliger Kolonien nach ihrer politischen Unabhängigkeit. Seit den 1980ern wurde der Begriff jedoch auf alle kolonisierten Regionen und Gemeinschaften – von der Kolonisierung bis in die Gegenwart – ausgeweitet. Ania Loomba weist darauf hin, dass der Begriff problematisch sei, da er präkoloniale Traditionen und Geschichten ausblende und die Bedeutung dieser Länder allein auf den Kolonialismus reduziere, obwohl präkoloniale Strukturen bis in die Kolonialzeit hineinwirken. (ebd.) Postkoloniale Theorie betrachtet Kolonialismus und Imperialismus als miteinander verbundene, globale

Phänomene. Sie versteht Postkolonialismus nicht nur als Zustand nach der Kolonialzeit, sondern auch als fortwährenden Widerstand gegen koloniale Machtstrukturen. Dabei hinterfragt sie lineare Geschichtserzählungen und beleuchtet die komplexen und oft widersprüchlichen Prozesse von Kolonisierung und Dekolonisierung. Letztere wird nicht als abgeschlossen, sondern als andauernder – wenngleich nicht kontinuierlicher – Prozess verstanden. Phänomene wie Neokolonialismus und Rekolonisierungstendenzen verdeutlichen die Persistenz kolonialer Strukturen in der Gegenwart. Vor diesem Hintergrund fordern Castro Varela/Dhawan eine „Kontextsensibilität beim Gebrauch des Begriffes ‚postkolonial‘“ (ebd.:24).

Postkoloniales Denken ist interdisziplinär verankert. Es entwickelte sich ursprünglich in der Literaturwissenschaft und fand später auch in Philosophie-, Geschichts- und Kulturwissenschaften Anwendung. (ebd.:49f) Postkoloniale Theorie analysiert die enge Verflechtung von Kolonialismus, Moderne und Imperialismus, deren Abgrenzung kaum möglich ist (ebd.:39). Sie kritisiert den Eurozentrismus und die unvollständige Dekolonisierung. Ein zentrales Anliegen der Theorie ist ihre „Intervention“ (ebd.:25) in „eurozentrische (...) Narrative und die damit zusammenhängende Amnesie Europas, um hegemoniale Strukturen zu transformieren“ (Huggan zit.n. ebd.). Schon in kolonialen Kontexten begann die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und ihrem Einfluss auf Subjektivität und Identität, ausgelöst durch Widersprüche zwischen aufklärerischen Idealen und kolonialer Realität. Die postkoloniale Theorie griff diese Diskussion auf und entwickelte sie weiter.

Neben den materiellen Aspekten kolonialer Herrschaft analysiert die postkoloniale Theorie auch die gewaltvolle Macht der Repräsentation. Damit wird die Literatur nicht isoliert betrachtet, sondern im Kontext historischer, politischer und kultureller Dynamiken, um Kontinuitäten in (neo-)kolonialen Repräsentationen und Praktiken offenzulegen. Postkoloniale Studien knüpfen an die Dekolonisierungsgeschichte sowie an antikoloniale Kritik an Rassismus, Sprache, Kultur und Klasse an. Sie greifen zudem Umbrüche westlicher Theorieproduktion auf. „Postkolonialität“ wird als „ein Set diskursiver Praktiken“ (ebd.:25) verstanden, das sich gegen Kolonialismus, kolonialistische Ideologien und deren Nachwirkungen in (neo-)kolonialen Machtverhältnissen richtet. Methodologisch bezieht sich die postkoloniale Theorie auf die französische Theorietradition, insbesondere auf Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan sowie Frantz Fanon als Vordenker von Dekolonisierung. Die koloniale Diskursanalyse – als ein zentrales Werkzeug postkolonialer Theorie – eröffnet neue Perspektiven auf Kolonialgeschichte, indem sie kulturelle und ökonomische Prozesse als miteinander verflochtene Aspekte begreift. Said, Spivak und Homi K. Bhabha gelten als Schlüsselfiguren der postkolonialen Theorie. Ihre Arbeiten ermöglichten „eine radikale Neukonzeption der Beziehung zwischen Nation, Kultur und

Ethnizität (...), die zweifellos von weitreichender kultureller und politischer Bedeutung ist“ (ebd.:26). Beeinflusst wurden sie durch antikoloniale, feministische und poststrukturalistische Ansätze. Auch Autor*innen wie Aimé Césaire oder Toni Morrison forderten eurozentrische und rassistische Strukturen heraus (ebd.:49f).

Postkoloniale Ansätze stoßen jedoch teils auf erhebliche Kritik²². Nach den Ereignissen vom 7. Oktober 2023 geriet postkoloniale Theorie in den Fokus öffentlicher Debatten, in denen sie pauschaler Kritik ausgesetzt war. Susanne Schröter (2023) wirft der Postkolonialen Theorie in ihrem Artikel *Die akademische Dämonisierung Israels* vor, Israel pauschal als koloniale Macht darzustellen und palästinensische Akteur*innen einseitig in eine Opferrolle zu drängen. Dadurch könnten historische Fakten verzerrt und antisemitische Ressentiments begünstigt werden. Schröter warnt vor einer unreflektierten Anwendung postkolonialer Narrative, die zur Dämonisierung Israels und einseitiger Schuldzuweisung beitragen. Auch Kristina Dertnig (2024) argumentiert ähnlich. In ihrem Artikel *Über die Grenzen und Hoffnungen der postkolonialen Theorie* würdigt sie zwar die Bedeutung postkolonialer Ansätze, kritisiert jedoch deren Tendenz zur Simplifizierung, indem sie eine dichotome Struktur von „gutem Opfer“ versus „bösem Westen“ reproduzieren. Diese Vereinfachung führe zu einer Ausblendung komplexer Realitäten und zu mangelnder Auseinandersetzung mit Antisemitismus, was wiederum die Singularität des Holocaust relativieren könne. Dertnig fordert einen postkolonialen Universalismus, der Widersprüche anerkennt und inklusiver denkt. (Dertnig 2024:52). Die genannten Kritikpunkte verdeutlichen die kontroverse Diskussion um die Anwendung postkolonialer Theorien, die als vereinfachend oder einseitig wahrgenommen wird. Gleichzeitig übersieht diese Kritik die Vielschichtigkeit und die unterschiedlichen Anwendungskontexte postkolonialer Theorie. Ein reduziertes Verständnis von postkolonialer Kritik als Dichotomie von „gutem Opfer“ und „bösem Westen“ verfehlt den breiten Diskurs und die notwendige differenzierte Betrachtung.

Begriffe wie „postkolonial“ und „Kolonialisierung“ beziehen sich nicht nur auf „okkupiertes Land, sondern vielmehr auf ein Kräftefeld (...), welches von Macht und einem spezifischen Wissen regiert werde“ (Castro Varela/Dhawan 2020:30). Die materielle Kolonisierung wurde von Diskursen begleitet, die sie als „zivilisierende Mission“ legitimierten, ein ideologisches Narrativ, das vorgab, „Reife“ und „Freiheit“ zu bringen. (ebd.:42). Antony Anghie untersuchte die koloniale Prägung des Völkerrechts und widerspricht der traditionellen Ansicht, der

²² Eine umfassende Darstellung der Kritik an der postkolonialen Theorie ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Es wird jedoch exemplarisch eine aktuelle Position vorgestellt, die im Kontext dieser Arbeit von besonderer inhaltlicher Relevanz ist.

Westfälische Frieden von 1648 habe universelle Souveränität begründet. Er betont, dass außer-europäische Gesellschaften nicht denselben Status erhielten und bis heute asymmetrische Beziehungen fortbestehen, was auf die fehlende Universalität des Völkerrechts hinweist. (ebd.:44) Noch heute wird die Unfähigkeit zur Souveränität durch Begriffe wie „unterentwickelte Rechtssysteme“ reproduziert. Solche kolonialen Rechtfertigungsstrategien leben auch in zeitgenössischer Rhetorik militärischer Interventionen, wie im „*War on Terror*“, fort. Die Konstruktion des Westens als normative Macht hinterließ gewaltsame und ausbeuterische Systeme. Postkoloniale Subjekte stehen bis heute unter dem Druck, sich westlichen Normen anzupassen, um als zivilisiert und modern zu gelten. (ebd.:45) Trotz des Wissens über die juristische Rechtfertigung globaler Ungerechtigkeiten behaupten Rationalist*innen und Modernist*innen weiterhin, dass Kolonialismus und Imperialismus der „unzivilisierten“ Welt Aufklärung und Humanismus gebracht habe, was die postkolonialen Theorie kritisch hinterfragt.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist der Einfluss kolonialer Interventionen auf Wissen und Bildung. Im 19. Jahrhundert entstand ein starkes Interesse an der Erforschung kolonialer Räume. Postkoloniale Studien thematisieren nicht nur den Import europäischen Wissens in die Kolonien, sondern auch die Verflechtung von Wissensproduktion und Imperialismus sowie „[d]ie Löschung und Verdrängung präkolonialen Wissens“ (ebd.:47). Boaventura de Sousa Santos beschreibt diesen Prozess als „Epistemezid“, ein Begriff, der die massiven epistemologischen Eingriffe des Kolonialismus verdeutlicht. Im Zuge antikolonialen Widerstands entstanden nationale Identitäten, die sich im Nationalstaat als vermeintlicher Ausdruck von Befreiung institutionell manifestierten, jedoch weiterhin eurozentrische Modelle reproduzierten. Dabei wurden Geschlechter-, Klassen- und Ethnizitätsverhältnisse oftmals marginalisiert, wodurch nationale Unabhängigkeit nicht automatisch mit sozialer Gerechtigkeit einherging. (ebd.:50f)

Auch Religion spielte eine bedeutende Rolle. Christliche Missionierung legitimierte imperiale Herrschaft, während eurozentrische Säkularisierung lokale religiöse Praktiken abwertete. Diese Machtverhältnisse überdauerten die formale Dekolonisierung und prägen viele postkoloniale Gesellschaften bis heute. (ebd.:62f) Postkoloniale Theorie macht somit deutlich, dass koloniale Ideologien keine bloß historischen Phänomene sind, sondern sich bis in aktuelle Diskurse und Institutionen fortschreiben. Gerade für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften ist diese Perspektive besonders relevant. Denn sie zeigt, wie koloniale Denkmuster und Wissensordnungen bis heute in pädagogischen Konzepten fortwirken. Um diese Mechanismen sichtbar zu machen, erscheint die Auseinandersetzung mit Spivaks Denken besonders fruchtbar. Im Folgenden wird untersucht, inwiefern Castro Varela Spivaks Ansatz rezipiert und für eine kritisch-postkoloniale Pädagogik nutzbar macht.

4.2. Gayatri Chakravorty Spivak: Dekonstruktion hegemonialer Wissensordnungen und die Stärkung der Subalternen-Stimme durch epistemischen Wandel

4.2.1. Spivaks Biographie und ihre Argumentationslinien

Spivak wurde 1942 in Kalkutta in einer gebildeten Mittelschichtsfamilie geboren, die ihr eine exzellente akademische Ausbildung ermöglichte. 1974 schloss sie ihre Promotion bei Paul de Man ab, einem zentralen Vertreter der dekonstruktivistischen Literaturtheorie. Spivak gilt als eine der einflussreichsten Literaturwissenschaftler*innen der Gegenwart und ist für ihren Beitrag zur postkolonialen Theorie bekannt, der zusammen mit Saids *Orientalism* als Gründungsdokument der postkolonialen Studien gilt. Sie bezeichnet sich selbst als Lehrerin, engagiert sich für die Bildung subalternen Kinder in Westbengalen und lehrt zugleich an internationalen Hochschulen. Ihre theoretischen und politischen Überlegungen prägten sowohl akademische Diskurse als auch soziale Bewegungen weltweit. (ebd.:161f) Die Dekonstruktion bildet ein zentrales Fundament ihrer Theorieentwicklung (ebd.:188) und stellt für Spivak ein politisches sowie theoretisches Werkzeug dar, das gegen soziale Ungerechtigkeit eingesetzt werden kann. (ebd.:164f) Sie verbindet verschiedene Theorieansätze, um hegemoniale Wissensordnungen epistemisch zu dekonstruieren. Ihre Texte sind komplex und provozieren durch gezielte Interventionen, um bestehende Wissenssysteme zu destabilisieren und neue Perspektiven zu eröffnen. Spivak betont die Notwendigkeit, die Vielfalt postkolonialer Realitäten zu analysieren und verknüpft marxistische, dekonstruktivistische sowie feministische Ansätze. (ebd.:163) Sie argumentiert, dass der Imperialismus eine epistemische Gewalt ausgeübt hat, die die „Dritte Welt“ zu einem undurchsichtigen Symbol transformierte, um westliche Überlegenheit als selbstverständlich darzustellen. Diese Vernebelung des „Weltenmachens“ und das Ausblenden kolonialer Verflechtungen ermöglichen es, Kolonialismus zu ignorieren bzw. als vergangen darzustellen. Spivaks Hauptaugenmerk liegt auf der Pädagogik, die sie als politisch intervenierende Praxis versteht, in der Werte hinterfragt und umgedeutet werden. Sie unterstreicht die Bedeutung von Lernprozessen, die sowohl das Erlernen neuer Perspektiven als „auch die Notwendigkeit des Verlernens“ (ebd.:165) kolonial geprägter Denkweisen umfassen. Spivak kritisiert die westliche Geschichtsschreibung für das Ignorieren von Kolonialismus und Imperialismus und sieht darin eine Fortsetzung epistemischer Gewalt. Sie fordert eine umfassende Revision des Kanons und eine radikale Neuausrichtung der Geisteswissenschaften hin zu einer transdisziplinären Kulturwissenschaft, die koloniale Kontinuitäten sichtbar macht, kritisch bearbeitet und außereuropäische Wissensformen ernst nimmt. Zentrale Aspekte ihrer Kritik verdichtet Spivak in jenem Aufsatz, der zu den einflussreichsten der postkolonialen Theorie zählt:

4.2.2. Kann die Subalterne sprechen? Spivaks Kritik an epistemischer Gewalt und hegemonialen Wissenssystemen

In *Can the Subaltern Speak?* verhandelt Spivak exemplarisch die Frage, ob subalterne Subjekte überhaupt gehört werden können und damit zugleich, ob und wie kritische Theorie selbst zur epistemischen Gewalt beiträgt. Ihr Essay zählt zu den meistzitierten Werken der Geisteswissenschaften (ebd.:203) und wird häufig auf die zentrale Aussage „Die Subalternen können nicht sprechen“ reduziert – eine Zuspitzung, die sie später selbst als unüberlegte Bemerkung bezeichnete. (ebd.:204) Gerade deshalb hat ihr Aufsatz zahlreiche Diskussionen und Debatten ausgelöst (ebd.:209). Spivak wendet sich gegen die dominante eurozentrische Wissensproduktion, die die Stimmen der Subalternen (marginalisierte und unterdrückte Gruppen) innerhalb hegemonialer Diskurse systematisch ignoriert und ausschließt. Sie stellt provokant die Frage, ob Subalterne überhaupt gehört werden können, und argumentiert, dass die bestehenden akademischen Strukturen und Diskurse, die meist aus privilegierten Positionen heraus formuliert werden, nicht in der Lage sind, die komplexen Realitäten und Erfahrungen unterdrückter Gruppen angemessen zu repräsentieren. Dies zeigt sich besonders in den Wissenshierarchien, die den Stimmen und Perspektiven der Subalternen konsequent keinen Platz einräumen. (ebd.:204f) Dabei versteht Spivak unter Subaltern in Anlehnung an Gramsci nicht allein jene, die durch ökonomische Verhältnisse marginalisiert sind, sondern Personen, die von einer Vielzahl an Ausschließungen betroffen sind. (ebd.:197) In ihrem Essay setzt sie sich kritisch mit Foucault und den Philosophen Gilles Deleuze auseinander und argumentiert, dass deren Ablehnung eines souveränen Subjekts die Diskontinuität zwischen Begehren und Interesse ignoriert, die ideologische Subjektkonstitution vernachlässigt und die Verstrickung westlicher Wissensformationen in globale Wirtschaftsinteressen unzureichend reflektiert. Spivak kritisiert die Mikropolitiken von Foucault und Deleuze, da diese makropolitische Konfliktlinien – wie den globalisierten Kapitalismus und nationale Machtstrukturen – weitgehend ausblenden, indem sie sich ausschließlich auf lokale Widerstände konzentrieren. Ihrer Ansicht nach vernachlässigen Foucault und Deleuze die sozialen Realitäten der Subalternen, wodurch diese als kohärente, bewusst handelnde Subjekte erscheinen – eine Darstellung, die sie als essenzialistisch und utopisch zurückweist. (ebd.:204f) Spivak lehnt einfache politische Lösungen oder universelle theoretische Formeln ab und fordert stattdessen, die subalterne Erfahrung als „unerreichbare Leere“ (ebd.:210) zu bewahren, um die „Grenzen eines westlichen Wissens sichtbar zu machen“ (ebd.). Sie kritisiert, dass das Konzept der Subalternen missverstanden und vereinnahmt wurde, wodurch es seine widerständige Kraft verloren hat. Zudem bemängelt sie, dass viele den Begriff verwenden, ohne die konkreten Realitäten der betroffenen Frauen zu erfassen. (ebd.)

4.2.3. Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels für die Dekolonisierung von Bildung

Spivak spricht zwar nicht explizit von einem „Epistemizid“, legt jedoch einen deutlichen Fokus auf die Wirkung epistemischer Gewalt, die über die koloniale Epoche hinaus bis in neokoloniale Machtstrukturen hineinwirkt. Dekolonisierung erfordert einen tiefgreifenden Wandel in der Art und Weise, wie Wissen produziert und bewertet wird. Dieser Wandel hinterfragt die Strukturen der Wissensproduktion und anerkennt alternative Erkenntnisformen. (ebd.:47) Für Spivak ist epistemische Gewalt nicht ausschließlich ein Produkt kolonialer Macht, sondern wird in neokolonialen Verhältnissen fortgeführt, die das postkoloniale Subjekt in einem fortlaufenden Zustand der Marginalisierung halten (ebd.:193). Spivaks Forderung nach einem epistemischen Wandel geht daher über die Dekonstruktion kolonialer Wissenshierarchien hinaus und zielt auf eine radikale Neuausrichtung der akademischen Disziplinen, die Machtstrukturen der Wissensproduktion kritisch reflektiert. Die traditionelle eurozentrische Sichtweise, die als universell angesehen wird, unterdrückt aktiv die Komplexität und Diversität globaler Erfahrungen, indem sie eine hierarchische Wissensordnung etabliert, die westliches Wissen als überlegen darstellt. Daher fordert Spivak, dass akademische Diskurse sich nicht nur mit den Inhalten kolonialer Erfahrungen befassen, sondern die Strukturen hinterfragen, die solche Diskurse erst ermöglichen und aufrechterhalten. Sie betont, dass Wissenschaftler*innen und Akademiker*innen ihre eigene Positionierung im Wissensdiskurs reflektieren müssen, um die Machtverhältnisse, die die Wissensproduktion bestimmen, kritisch zu analysieren. Ein epistemischer Wandel fördert eine dekolonialisierte Perspektive, die die spezifischen Erfahrungen und Geschichten der Subalternen anerkennt und wertschätzt, wodurch koloniale Ungerechtigkeiten überwunden werden können. (ebd.:214f) Nach Spivak bleiben Subalterne innerhalb hegemonialer Strukturen stumm, nicht weil sie nichts zu sagen hätten, sondern weil ihnen die epistemischen Rahmenbedingungen das Sprechen verwehren. Sie kritisiert das Fortbestehen kolonialer Wissensordnungen durch globale Machtstrukturen mit ihrem Anspruch auf universelle und objektive Wahrheit, während andere Wissensformen, wie indigene und lokale Epistemologien, als „primitiv“ oder irrelevant marginalisiert werden. Subalterne dürfen nicht länger bloß „als Bettler*innen“ (ebd.:222) gehört werden, sondern müssen als gleichberechtigte Akteur*innen sichtbar in die Wissensproduktion integriert werden. Dazu gehören nicht nur Institutionen, sondern auch Denkweisen, die radikal transformiert werden müssen (ebd.:221f). Als Beispiel führt Spivak den Globalen Süden an, in dem Widerstandswissen eine zentrale Rolle spielt. Dabei ist „global“ nicht im Sinne neoliberaler Globalisierung zu verstehen, sondern als eine globale Gegenbewegung, die epistemische Hierarchien hinterfragt, durch die westliches Wissen global dominiert wird und damit eine gerechtere Weltsicht ermöglicht. (ebd.:215) Um Wissen zu dekolonisieren,

ist eine kritische Reflexion notwendig, die nicht nur die Bedingungen der Marginalisierung von Subalternen, sondern auch neue Formen globaler Gemeinschaft erschließt. In diesem Zusammenhang fordert sie eine transformative Pädagogik, die sowohl im globalen Norden als auch im globalen Süden aktiv ist und Widerstandswissen als zentrale epistemische Ressource berücksichtigt. Diese transformative Pädagogik ist nicht nur ein theoretisches Postulat, sondern ein praktisches Projekt, das bestehende Machtverhältnisse im Bildungsbereich kritisch reflektiert und durch Förderung der Imaginationsfähigkeit eine neue ethische Praxis etabliert. (ebd.:218) Spivak kritisiert, dass Bildung zu einer Form unternehmerischer Wohltätigkeit verkommt, und plädiert für ein erweitertes Verständnis von Verantwortung, das über bloße Hilfe hinausgeht. Sie bezieht sich dabei auf das islamische Konzept *haq*, das „sie als ‚para-individuelle‘ strukturelle Verantwortung“ (ebd.:219) beschreibt. Sie hebt die Unterscheidung zwischen verantwortungs- und rechtsbasierten Kulturen hervor und betont, dass die Verbindung von Recht und Verantwortung als universeller Imperativ betrachtet werden sollte. Spivak fordert, diese Idee nicht eurozentrisch zu interpretieren, sondern als Grundlage für eine solidarische Gemeinschaft zwischen Gebenden und Empfangenden von Rechten zu nutzen, die auf Verantwortung gegenüber dem Anderen basiert und nicht auf der Pflicht des Stärkeren. Sie plädiert „für ‚eine supplementierende Pädagogik‘, welche an beiden Enden ansetzt“ (ebd.), die sowohl im globalen Norden als auch im globalen Süden transformative Wirkung entfalten muss, um einen epistemischen Wandel herbeizuführen. In diesem Zusammenhang betont sie die „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ (ebd.) und das „Lernen von unten lernen“ (ebd.) als Schlüsselkonzepte, um bestehende Machtstrukturen in der Bildung zu hinterfragen. Ihre dekonstruktive Herangehensweise vermeidet programmatische Vorschriften und zielt darauf ab, durch ästhetische Bildung die Imaginationsfähigkeit und ethischen Gewohnheiten zu fördern.

Epistemische Gewalt wirkt weiterhin als subtiler Mechanismus, der koloniale Hierarchien stabilisiert. Um marginalisierte Perspektiven zu legitimieren und eine gerechtere Weltordnung zu ermöglichen, ist ein tiefgreifender epistemischer Wandel erforderlich, der institutionelle Strukturen und dominante Wissenssysteme grundlegend infrage stellt. Spivaks Kritik an der eurozentrierten Wissensproduktion eröffnet eine Neubewertung epistemischer Grundlagen. Zentral ist die Anerkennung subalternen Stimmen, um bestehende Hierarchien aufzubrechen und eine inklusivere Weltperspektive zu fördern. Durch Selbstreflexion und die aktive Einbeziehung marginalisierter Perspektiven kann die postkoloniale Theorie nicht nur das Vergangene kritisch beleuchten, sondern auch zur Gestaltung künftiger Wissensordnungen beitragen. Dabei rückt insbesondere das Bildungswesen mit seinem Kanon und seiner Pädagogik als zentraler Ort epistemischer Auseinandersetzung in den Fokus, wie es auch Castro Varela betont.

4.3. María do Mar Castro Varela

Castro Varela wurde 1964 in Spanien geboren und emigrierte im Alter von elf Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland. Diese Migrationserfahrung und das Leben zwischen verschiedenen Kulturen prägten ihren Fokus auf postkoloniale Theorie und transkulturelle Perspektiven. Heute ist sie Professorin für Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Postcolonial Studies, Gender and Queer Studies, Critical Migration Studies und Dekolonisierungsprozesse. Im deutschsprachigen Raum zählt Castro Varela zu den einflussreichsten Stimmen postkolonialer Debatten. Nach Castro Varela stellt postkoloniale Theorie eine Möglichkeit für eine kritische Intervention in den Geistes- und Sozialwissenschaften dar. Sie kombiniert postkoloniale Ansätze mit kritischer Migrationsforschung, um Mechanismen von Macht, Wissen und Ungleichheiten im Bildungskontext zu analysieren, insbesondere hinsichtlich normalisierter Bildungsexklusion. (Castro Varela 2016a:152) Ihr Schwerpunkt liegt auf kolonialen Machtstrukturen und Denkweisen, die in gegenwärtigen Bildungssystemen fortbestehen, sowie der Frage, wie diese dekonstruiert werden können, um neue Formen des Wissens und Lernens zu fördern. Castro Varela knüpft an die Theorien von Spivak an und kritisiert eurozentrische Ansätze, die als neutral oder universell präsentiert werden, in Wirklichkeit jedoch koloniale Hierarchien reproduzieren. Diese Prozesse beeinflussen entscheidend, wie hegemoniales Wissen definiert und legitimiert wird. Sie beschäftigt sich zudem mit epistemischer Gewalt, die bestimmte Wissensformen gewaltsam ausschließt, insbesondere im Kontext der Erfahrungen subalternen oder postkolonialer Subjekte. Castro Varela plädiert dafür, diese Gewalt anzuerkennen und gleichzeitig in Bildungsprozessen zu überwinden, indem alternative Wissenssysteme und Lebensrealitäten integriert werden, und betont dabei die Relevanz postkolonialer Perspektiven für die Pädagogik. (Castro Varela, n.d.) Derzeit arbeitet sie gemeinsam mit Mai-Anh Boger an ihrem neuen Buch *Postkoloniale Pädagogik: Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons*, das darauf abzielt, klassische Bildungstexte nicht nur zu kritisieren, sondern ihre produktiven Anteile zu nutzen und ihre blinden Flecken offenzulegen. In diesem Buch systematisieren sie postkoloniale Ansätze für die Pädagogik. Postkoloniale Pädagogik, wie Castro Varela sie versteht, hat das Ziel, bestehende Machtstrukturen sichtbar zu machen und Lernprozesse zu gestalten, die marginalisierte Stimmen einbeziehen und kritisch hinterfragen, wie Wissen entsteht und weitergegeben wird. (Boger/Castro Varela im Erscheinen, angekündigt für 2026) Eine detaillierte Auseinandersetzung mit postkolonialer Bildung und den daraus für die pädagogische Praxis der Migrationsgesellschaft erreichbaren Ansätzen erfolgt in Kapitel acht.

5. Sprache als Differenzkategorie und Machtinstrument im Kontext von Bildungsungleichheit

„Wir, die Fremden, wachsen auf in einer Sprache, in der wir als Sprechende nicht vorgesehen sind. In einer Sprache, in der unsere Perspektiven nicht vorkommen, sondern nur die Perspektiven derer, die *über* uns sprechen. In deren Macht es steht, uns zu kategorisieren, zu markieren, auszusortieren.“ (Gümüsay 2021:42)

Dieses Zitat bringt prägnant auf den Punkt, wie Sprache als gesellschaftliches Machtinstrument wirkt, indem sie nicht nur ausdrückt, sondern strukturiert, wessen Perspektiven anerkannt und wessen Erfahrungen marginalisiert werden. Das folgende Kapitel analysiert aus einer machtkritischen Perspektive das Zusammenspiel von Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften und zeigt, wie das monolinguale Bildungssystem in Österreich zur Ausgrenzung und Benachteiligung „anderer“ Schüler*innen beiträgt. Es wird dargelegt, dass Sprache durch Sprachideologien zur Kategorie der Differenz wird und so zur Konstruktion eines „Wir“ und „Anderen“ dient. Zudem wird herausgearbeitet, wie Sprecher*innen bestimmter Sprachen unabhängig von ihren tatsächlichen Äußerungen in vorgegebene gesellschaftliche Positionen gedrängt werden, was wiederum soziale Ungleichheiten verstärkt. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Verbindung von Kolonialismus und Linguistik, deren koloniale Wurzeln bis heute nachwirken. Darüber hinaus wird der (Neo-)Linguizismus in Form von Sprachverboten als eine Form rassistischer Diskriminierung betrachtet, die letztlich im institutionalisierten Linguizismus als strukturelle Benachteiligung mündet. Abschließend wird die Rolle der Peer-Group im Spracherwerb von Kindern untersucht.

5.1. Sprache als Distinktionsmerkmal und Ausgrenzungsmechanismus im österreichischen Bildungssystem

5.1.1. Sprache und ihre Machtdimensionen

Sprache ist weit mehr als ein Kommunikationsmittel, denn sie erfüllt zahlreiche Funktionen. Sie ist „ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim/Mecheril 2010:100) und spiegelt somit die soziale Positionierung innerhalb einer Gesellschaft wider. Sprache eröffnet den Zugang zur Welt, erweitert individuelle Handlungsräume und bildet die Grundlage sozialer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Partizipation. Gleichzeitig fungiert sie als ein Raum bzw. Mechanismus, in dem soziale Distinktionen erfolgen. Denn die gesellschaftliche Teilhabe und Positionierung von Individuen hängen nicht

nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und deren Ausmaß ab, sondern „entscheidend davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen [gesellschaftlich] anerkannt wird“ (ebd.:101). Obwohl die Soziolinguistik die Vielfalt und Dynamik sprachlicher Praxen betont, dominiert im Bildungssystem eine normative Sprachvorstellung, die in hegemonialen und postkolonialen Machtstrukturen verankert ist. Dieses Sprachverständnis orientiert sich an idealisierten Modellen wie Noam Chomskys „idealem Sprecher-Hörer“ und wird durch staatliche Normierungsbestrebungen weiter verfestigt. (ebd.:101f)

Nach Dirim/Mecheril (2010) verdeutlicht der Schlüsselbegriff „Sprachvermögen“, dass Sprache nicht nur als Fachkompetenz bzw. dem Ausbilden einer Sprachkompetenz im traditionell semiotischen Sinne verstanden werden kann, sondern als soziale Praxis, deren Wirksamkeit von politischen, rechtlichen und kulturellen Bedingungen abhängt. Das Gelingen sprachlicher Äußerungen ist weniger eine Frage fachlicher Kompetenz als eine der sozialen und mikropolitischen Rahmenbedingungen, die Sprecher*innen und Situationen beeinflussen. Pädagogisch folgt daraus, dass die hierarchische Bewertung von Sprache(n) kritisch reflektiert und die gesellschaftlichen Bedingungen und Restriktionen von Sprachpraxen in der Analyse berücksichtigt werden müssen. (ebd.:102) Sprache unterliegt, wie die Gesellschaft selbst, einem stetigen Wandel und ist zugleich „Instrument und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen“ (ebd.:103). In diesem Prozess entstehen für jeden Menschen gleichermaßen geltend Varietäten und unterschiedliche Sprachformen, die der Linguist Mario Wandruszka als „innere Mehrsprachigkeit“ (ebd.) bezeichnet.

Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit teilen die Gemeinsamkeit, dass die Beherrschung verschiedener Sprachvarietäten in modernen Gesellschaften typisch ist. Probleme beim Erwerb einer Sprache wie dem Standarddeutschen hängen daher weniger mit Mehrsprachigkeit als vielmehr mit unzureichenden Bildungs- und Lerngelegenheiten für diese Sprache zusammen. In wessen Verantwortung liegt es, diese Gelegenheiten für den Erwerb der Schulsprache zu schaffen? Ein Blick nach Kanada zeigt, dass dort die Hauptverantwortung bei den Schulen liegt: Sie stellen sicher, dass alle Schüler*innen den sprachlichen Anschluss im Bildungssystem finden. Eltern wiederum werden gezielt darin unterstützt, ihre Kinder in der Familiensprache zu fördern, denn Mehrsprachigkeit gilt dort als Ressource, nicht als Defizit. In Österreich hingegen fehlt eine vergleichbare gesellschaftliche Wertschätzung der Mehrsprachigkeit. Obwohl es schulische Fördermaßnahmen gibt, bleibt die Verantwortung für den Erwerb des Deutschen weitgehend bei den Eltern und vor allem bei Schüler*innen, die diese Kompetenz bereits bei Schuleintritt mitbringen sollten. (ebd.:104f) Deutsch ist die Sprache, in der das schulische Wissen vermittelt wird. Der Unterricht geht davon aus, dass die Schüler*innen diese bereits beherrschen. Es

besteht die Grundeinstellung, dass der Fokus in der Schule auf der Verfeinerung und Optimierung ihrer Kenntnisse und ihres Gebrauchs liegt, nicht jedoch auf der grundlegenden Vermittlung der Sprache selbst. Diese Annahme wird selten infrage gestellt, ebenso wenig wie andere zentrale Bestandteile des schulisch festgelegten Wissens. (Gogolin 1994:24f) Im österreichischen Bildungssystem wird Mehrsprachigkeit noch immer primär im Rahmen einer kompensatorischen Sprachförderung behandelt, die sich auf die Verbesserung der Deutschkompetenzen von Schüler*innen mit Migrationsbiografie konzentriert, anstatt als Potential genutzt zu werden.

Die Anerkennung oder Abwertung einer Sprache regelt den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und strukturiert Zugehörigkeit sowie Identität. Daher ist der Themenkomplex „Sprache(n) und Migrationsgesellschaft“ ohne die Berücksichtigung von Machtverhältnissen nicht zu verstehen. (Dirim/Mecheril 2010.:99f) Dies wirft zentrale Fragen auf: *Wer* bestimmt, *welche* Sprachen in der Schule gesprochen werden dürfen? *Warum* gelten Sprachen wie Englisch und Französisch als „Weltsprachen“, während Türkisch nicht denselben Status erhält? Aus einer machtkritischen Perspektive zeigt sich, „dass Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichzusetzen sind, (...) da es sehr darauf ankommt, welche Sprache es ist (...) und welcher Wert dieser Sprache zukommt“ (ebd.:109). So sprechen die Erziehungswissenschaftlerinnen Nadja Thoma und Magdalena Knappik von einem „prekarierten Verhältnis von Sprache und Bildung“ (Thoma/Knappik 2015:11), da die Hierarchisierung von Sprachen nicht natürlich, sondern durch postkoloniale und hegemoniale Diskurse konstruiert ist. Schule ist von dieser Hierarchisierung nicht ausgenommen, wodurch sie nicht nur zu einem Ort der Wissensvermittlung wird, sondern auch einen Raum der Machtbeziehungen darstellt. Im Sinne eines pluralistisch-demokratischen Bildungswesens erfordert dies eine kritische Auseinandersetzung mit Sprachhierarchien, um eine reflexive pädagogische Professionalisierung (Helsper 2002:85f) zu ermöglichen. Um die sprachliche Pluralität im migrationspädagogischen Kontext anzuerkennen, bedarf es einer Pädagogik, die über die reine Vermittlung von Deutsch als Zweit- oder Drittsprache hinausgeht. Lehrer*innen sollten nicht nur die sprachliche Vielfalt ihrer Schüler*innen als Ressource schätzen, sondern auch die gesellschaftliche Bedeutung von Sprache reflektieren. Nur so können Sprachräume entstehen, die sowohl den Erwerb von Sprache(n) als auch die gesellschaftliche Anerkennung von Identitäten fördern. Die Machtstrukturen der Sprache im Bildungssystem manifestieren sich im monolingualen Habitus, der als Instrument der Ausgrenzung und Benachteiligung wirkt.

5.1.2. Monolingualer Habitus im Bildungssystem als Legitimation für Ausgrenzung und Benachteiligung

Der Schulerfolg, so betont das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, ist eng mit den Kenntnissen der deutschen Sprache als Unterrichts- und Bildungssprache verknüpft:

„Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.“ (BMBWF 2020)

Diese Aussage verdeutlicht, dass das österreichische Bildungssystem von einem stark ausgeprägten monolingualen Habitus bestimmt wird, der Deutsch als ausschlaggebende Bedingung für schulischen Erfolg normiert. Diese Perspektive führt dazu, dass Schüler*innen, deren Deutschkenntnisse nicht den schulischen Erwartungen entsprechen, strukturell benachteiligt werden. Gogolin zeigt in ihren Fallstudien (1994) eindrücklich, wie dieser monolinguale Habitus trotz realer Mehrsprachigkeit an Schulen die Haltung von Lehrpersonen und deren pädagogisches Handeln maßgeblich beeinflusst. Denn Schulen – abgesehen vom Fremdsprachenunterricht – sind primär darauf ausgerichtet, die dominante Nationalsprache zu fördern, wodurch die mehrsprachigen Ressourcen vieler Schüler*innen systematisch vernachlässigt werden. (Gogolin 1994:9f) Diese einseitige Ausrichtung manifestiert sich nicht nur in der Unterrichtssprache, sondern durchzieht das gesamte schulische System, von der Organisation bis hin zu den Lehrmethoden (ebd.:16f). Der monolinguale Habitus wurzelt nach Gogolin in einem Selbstverständnis, das sich im 19. Jahrhundert entwickelte und bis heute fortwirkt (ebd.:3f). In dieser Zeit wandelte sich die Vorstellung von Nation hin zu einem Konzept, das bestehende gesellschaftliche Strukturen bewahren und absichern sollte. Die Schulen trugen zu dieser Entwicklung bei, indem sie durch Monolingualisierung eine gemeinsame nationale Kultur und Sprache als Symbol der Zugehörigkeit und als Instrument zur Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien, etablierten. (ebd.:37) Dieser Habitus hat sich bis heute erhalten, indem er sich flexibel an neue Bedingungen anpasst. Gogolin argumentiert, dass seine Überwindung nur durch „tiefgreifende Erschütterungen seiner Existenzbedingungen“ möglich sei (ebd.:39) und er „jetzt und für die Zukunft als obsolet“ (ebd.:40) zu gelten habe.

Besonders problematisch ist dieses monolinguale Selbstverständnis, wenn Schüler*innen mit anderen sprachlichen Voraussetzungen in das Schulsystem eintreten. In diesen Fällen besteht ein erhöhtes Risiko, dass Ausnahmeregelungen wie Deutschförderklassen oder die Zuweisung zu sonderpädagogischem Förderbedarf greifen, was insbesondere Schüler*innen mit

Migrationsbiografie strukturelle benachteiligen kann, wie bereits Gomolla/Radke (2009) aufgezeigt haben. Seit dem Schuljahr 2018/19 setzt das österreichische Bildungsministerium als Antwort auf diese Herausforderungen auf Deutschförderklassen und -kurse. Schüler*innen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, müssen routinemäßig am MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch) teilnehmen. (BMBWF 2020) Unabhängig davon, ob sie dem regulären Unterricht tatsächlich folgen können, erfolgt bei nicht ausreichender Testleistung eine Zuweisung zu Deutschförderklassen, eine Maßnahme, die zu frühzeitiger Separation führt. Diese Maßnahmen folgen weiterhin einer monolingualen Ausrichtung, die Deutsch als alleinige Unterrichtssprache durchsetzt, während andere sprachliche Kompetenzen kaum oder gar nicht berücksichtigt werden. Ein derart ausgerichtetes Bildungssystem hat tiefgreifende negative Folgen. Mehrsprachige Kinder werden nicht nur vom regulären Unterricht ausgeschlossen, sondern auch zunehmend von ihrer Familiensprache entfremdet. Diese Einsprachigkeitsorientierung vernachlässigt ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen und erschwert damit ihre Identitätsbildung. Die Fixierung auf eine dominante Sprache zementiert gesellschaftliche Machtstrukturen und verschärft bestehende Bildungsungleichheiten. (Gogolin 1994:15f)

Dirim /Mecheril (2010) kritisieren den Fokus der Defizitorientierung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem und betonen, dass „[d]as Geschick der Mehrsprachigkeit“ (Dirim/Mecheril 2010:114) verkannt wird. Mehrsprachigkeit bedeutet mehr als das bloße Beherrschen mehrerer Sprachen – sie umfasst die Fähigkeit, Sprachen situationsangemessen und kontextsensibel anzuwenden. Dabei geht es nicht um perfekte Beherrschung nach festen Standards, sondern um alltagsnahe, situationsbezogene Sprachkompetenzen. Diese Kompetenzen entstehen im Alltag, meist in nicht-standardisierten Formen. Kinder und Jugendliche erwerben Sprachen in unterschiedlichem Umfang und bringen ausbaufähige Fähigkeiten in die Schule mit. Zudem nutzen sie verschiedene Sprachregister, einschließlich jugendsprachlicher Varianten und Mischformen. Neben der immanenten Sprachentrennung, dem *Code-Mixing*, dem Transfer und der Übersetzung von Sprache ist vor allem auf das sogenannte *Code-Switching* zu verweisen.

Der Gebrauch verschiedener Sprachen in einem Gespräch wird als Defizit betrachtet oder damit assoziiert, dass Sprecher*innen Inhalte vor anderen verbergen möchten. Das sogenannte *Code-Switching*, der Wechsel zwischen zwei Sprachen, stellt jedoch eine differenzierte Form multilingualen Sprachgebrauchs dar, die insbesondere in sprachlich heterogenen Kinder- und Jugendlichengruppen Anwendung findet. Diese Sprachalternation ist in mehrsprachigen Regionen weltweit verbreitet und tritt selbst in einsprachigen Kontexten als Wechsel zwischen Sprachvarietäten auf. Aus soziolinguistischer Perspektive wurde untersucht, welche kommunikativen Funktionen dieser Sprachgebrauch erfüllt. Studien belegen, dass Praktiken wie das

Code-Switching eng mit der jeweiligen Gesprächssituation verknüpft sind. Dabei setzen Sprecher*innen ihre sprachlichen Ressourcen gezielt ein, um kommunikative Ziele zu verfolgen. Dieser flexible Sprachgebrauch ist funktional und kontextgebunden. (ebd.:115)

Gogolin kritisiert, dass Politik und Praxis des Bildungssystems noch keine nachhaltigen Strategien entwickelt haben, um das Potenzial von Mehrsprachigkeit systematisch zu nutzen. Die Förderung von Herkunftssprachen würde nicht nur individuelle Bildungslaufbahnen stärken, sondern auch das gesellschaftliche Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft bereichern. (Gogolin 1994:87f) Doch der monolinguale Habitus führt dazu, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt marginalisiert und Bildungsungleichheit reproduziert wird. Aufgrund einer „strukturelle[n] Trägheit“ (ebd.:30) halten die Bildungsinstitutionen an diesem überkommenen Selbstverständnis fest, obwohl es den Anforderungen einer pluralen Gesellschaft längst nicht mehr gerecht wird. Gogolin fordert daher einen radikalen Perspektivwechsel. Schulen müssen sich von einem monolingualen Konzept lösen und eine sprachliche Pluralisierung von Schule „als Vorschlag zur Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung“ (ebd.:22f) begreifen. Die Integration mehrsprachiger Elemente in Lehrplänen, der Einsatz mehrsprachiger Lehrer*innen und die aktive Einbindung von Familiensprachen sind zentrale Maßnahmen, um Schule als inklusiven Ort sprachlicher Vielfalt zu gestalten. Nur so kann das volle Potenzial der Schüler*innen ausgeschöpft und das Bildungssystem gerechter gemacht werden. (ebd.:15f) Um dieser Problematik zu begegnen, plädiert Gogolin für die Etablierung eines multilingualen Habitus in der Schule, der Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als wertvolle Ressource versteht. Das impliziert, dass Schüler*innen nicht ausschließlich in der deutschen Sprache gefördert werden, sondern dass ihre gesamten sprachlichen Kompetenzen systematisch in den Unterricht einbezogen werden. Ein solcher Perspektivwechsel würde den monolingualen Blick aufbrechen und es ermöglichen, die sprachliche Vielfalt der Lernenden als integralen Bestandteil schulischer Bildung zu begreifen. Internationale Beispiele belegen, dass eine mehrsprachige Schulpolitik erfolgreich umsetzbar ist. (Dirim/Mecheril 2010:105)

5.1.3. Die pädagogische Herstellung von (il)legitimen Sprachen und Zugehörigkeiten

Die Diskussion über Sprache in Bildungsinstitutionen impliziert grundlegende Aspekte von Identität und Zugehörigkeit, vor allem im Hinblick auf die Konstruktion eines „Wir“. Dazu gehört die Frage wer zu diesem „Wir“ gehört und wer nicht. „Denn beim Sprechen geht es für marginalisierte Menschen nicht nur um den Wortlaut, den Gedanken, sondern immer auch um die Frage der Zugehörigkeit.“ (Gümüşay 2021:35) Im Bildungssystem spielen sprachliche

Machtverhältnisse eine entscheidende Rolle. Gerade in Migrationsgesellschaften wird deutlich, dass die Frage nach der Legitimität bestimmter Sprachen eng mit der gesellschaftlichen Anerkennung von Individuen und Gruppen verknüpft ist. Dabei kommt der Schule eine Schlüsselrolle zu. Ihr Umgang mit den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen trägt maßgeblich dazu bei, soziale Ungleichheiten entweder zu verstärken oder abzubauen. In Österreich reproduziert das Schulsystem nicht nur gesellschaftliche Ungleichheiten, sondern verschärft diese aktiv, vor allem durch die Festlegung des Standarddeutschen als einzig legitimer Schulsprache. (Dirim/Mecheril 2010:105f) Seit dem 18. Jahrhundert hat die nationale Schule wesentlich zur Vereinheitlichung von Sprache, Kultur und nationaler Identität beigetragen. Durch die Überwindung sprachlicher Unterschiede hat sie das Bewusstsein für eine gemeinsame Zugehörigkeit gestärkt. Der Schulbesuch diente stets als Instrument zur Etablierung einer offiziell anerkannten Sprachgemeinschaft. Die sogenannte legitime Bildungssprache – damals wie heute – weicht jedoch erheblich von der Alltagssprache vieler Schüler*innen ab. Sie stellt eine Hürde dar und bleibt fern von ihrer sprachlichen Lebensrealität. (ebd.:106) Das stark selektiv und segregierend agierende österreichische Schulsystem verstärkt durch seine sprachlichen Erwartungen und Anforderungen bestehende Differenzen mit der Folge sozialer Ungleichheiten und identitärer Grenzziehungen. Die monolinguale Schule wird zu einem Ort, an dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen systematisch hergestellt und reproduziert wird. (ebd.:108) Denn Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit. Die Wahrnehmung und Bewertung von Mehrsprachigkeit sind eng mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Prestigevorstellungen verknüpft. Während bestimmte Sprachen als Prestige- und Wirtschaftssprachen gelten und als wertvolle Ressource für Karriere und sozialen Aufstieg betrachtet werden, werden andere systematisch marginalisiert oder als defizitär eingestuft. Die ungleiche Wertschätzung von Sprachen beeinflusst nicht nur den individuellen Sprachgebrauch, sondern auch die zugrundeliegenden bildungspolitischen und gesellschaftlichen Strukturen. Die Autorin Kübra Gümüşay (2021) verdeutlicht diese Problematik, indem sie hinterfragt, welche Sprachkombinationen als wertvoll gelten und welche unsichtbar bleiben. Sie illustriert dies anhand der folgenden Reflexion:

„Fremdsprache ist nicht gleich Fremdsprache. Bilingual ist nicht gleich bilingual. Wenn Sie an Bilingualität denken, welche Sprachen fallen Ihnen ein? Deutsch und Französisch? Deutsch und Englisch? Deutsch und Chinesisch? Sprachen, die sich gut machen im Lebenslauf, in der Wirtschaftswelt, im Arbeitsleben. Sprachen mit Prestige. Dachten Sie auch an Deutsch und Türkisch? Deutsch und Arabisch? Deutsch und Rumänisch? Deutsch und Polnisch? Deutsch und Swahili? Deutsch und Kurdisch?“ (Gümüşay 2021:35f)

5.2. (Neo-)Linguizistische Praxen in der Schule der Migrationsgesellschaft

5.2.1. Linguizismus: Sprachbezogene Hierarchien und Rassifizierung in der Kolonialzeit

Seit dem 19. Jahrhundert spielte Sprache eine immer größere Rolle bei der Konstruktion und Legitimation von „Rassenkonzepten“. Sie diente nicht nur als vermeintlicher Beleg „rassischer“ Herkunft, sondern auch zur Rechtfertigung kolonialer Bestrebungen. In diesem Kontext wurden Sprachen hierarchisiert und bestimmten Sprachgruppen zugewiesen. So erfolgte die Kategorisierung von Jüd*innen, wie bereits oben ausgeführt, nicht primär über ihre religiöse Zugehörigkeit, sondern über ihre Sprache – das Hebräische. Dadurch wurden sie als Teil eines „semitischen Volkes“ eingeordnet, was zur Vorstellung einer jüdischen „Rasse“ beitrug. (Dirim/Pokitsch 2018:15f)

Die Bevorzugung einer bestimmten Sprache ist historisch eng mit der Konstruktion von Nationenidentitäten und kolonialen Machtansprüchen verknüpft. In seiner siebenten Rede an die deutsche Nation (1808) forderte Johann Gottlieb Fichte, die vermeintliche Überlegenheit der Deutschen als ältestes Volk und Träger einer neuen Staatskunst vor ausländischen Einflüssen und Ideen zu bewahren. Dabei hob er die Überlegenheit der deutschen Sprache gegenüber allen anderen hervor. (Fichte 1808:208f) Ähnliche Argumentationsmuster fanden sich in kolonialen Diskursen über afrikanische Sprachen, denen strukturelle Merkmale zugeschrieben wurden, die angeblich klares Denken erschwerten. Dieses Narrativ diente nicht nur der Rechtfertigung kolonialer Herrschaft, sondern auch der Etablierung europäischer Deutungsmacht über sprachliche Normen. Die Linguistik selbst übernahm in diesem Prozess eine zentrale ideologische Funktion. Indem sie sprachliche Strukturen mit den kognitiven Fähigkeiten ihrer Sprecher*innen verknüpfte, legitimierte sie eine Hierarchisierung von Sprachen und Menschen. (Dirim/Pokitsch 2018:16f) Während der Kolonialzeit wurde Sprache als Differenzmerkmal mit körperlichen Merkmalen verbunden, um die angebliche Überlegenheit der Deutschen gegenüber Afrikaner*innen zu untermauern. Dieser sprachbasierte Rassismus diente der Konstruktion einer „rassifizierten Machtdifferenz“. Subalterne Subjekte wurden durch sprachliche Markierungen als „anders“ etikettiert und dadurch in eine untergeordnete, scheinbar naturgegebene Position gedrängt. Dieses rassistische Wissen über marginalisierte Gruppen wurde in einen hegemonialen Wissenskanon integriert und institutionell verankert. Durch Prozesse der Markierung, Naturalisierung und Hierarchisierung manifestierten sich vielfältige Formen rassifizierter Ausgrenzungspraktiken. (ebd.:19f) Dirim (2010) bezeichnet sprachbezogenen Rassismus als Linguizismus und definiert ihn folgendermaßen:

„[Linguizismus ist] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. Das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen ist an die Assimilation an die sprachliche Norm geknüpft, deren Realisierung u. U. durch Vorenthaltung von Möglichkeiten die Normsprache zu erwerben, verunmöglicht wird.“ (Dirim 2010:91f)

Aufbauend auf diesem Konzept entwickeln Dirim/Pokitsch (2018) eine erweiterte Perspektive, die sich auf aktuelle empirische Forschung stützt und rassismuskritische Ansätze integriert (Mecheril/Melter 2010). Sie zeigen auf, dass Sprache nicht nur der Ausgrenzung dient, sondern aktiv als Differenzkriterium konstruiert wird. Die gezielte Markierung beliebiger sprachlicher Unterschiede dient dazu, Hierarchien der Über- und Unterordnung zu etablieren. (Dirim/Pokitsch 2018:21) Ihre Neubewertung verdeutlicht, dass Linguizismus weniger auf die Abwertung einzelner Sprachen abzielt, sondern vielmehr auf die soziale Herabsetzung ihrer Sprecher*innen. Dadurch wird Sprache zu einem wirkmächtigen Instrument sozialer Kontrolle, mit dem bestehende Machtverhältnisse stabilisiert und legitimiert werden.

5.2.2. Neo-Linguizismus: Subtile Ausgrenzung durch Sprache in der Migrationsgesellschaft

Im Unterschied zum historischen Linguizismus, der als staatlich legitimierte Macht- und Unterdrückungsinstrument fungierte, schlägt Dirim (2010) für heutige Formen sprachbezogener Abwertung und Ausgrenzung den Begriff „Neo-Linguizismus“ vor. Während sich früherer Linguizismus meist offen und politisch eindeutig äußerte, treten Rassismus und sprachbezogene Diskriminierung heute verdeckter und subtiler auf. In demokratisch verfassten Gesellschaften erscheinen sie hinter scheinbar harmlosen Begriffen, deren ausgrenzende Wirkung sich erst auf den zweiten Blick offenbart. (Dirim 2010:95f) Dirim beschreibt Neo-Linguizismus als besonders tückisch: „Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zum Linguizismus gewissermaßen ‚hinterhältig‘ und schwerer aufzudecken“. (ebd.:96) Allerdings zeigt ein Blick auf aktuelle politische Entwicklungen, dass sprachbezogene Diskriminierung nicht ausschließlich verdeckt erfolgt. Maßnahmen wie die verpflichtende Verwendung der deutschen Sprache in Schulpausen, wie sie in einigen FPÖ-mitregierten Bundesländern durchgesetzt wurden, machen deutlich, dass sprachliche Ausgrenzung heute auch offen, institutionell legitimiert und machtpolitisch instrumentalisiert auftritt. Es existiert somit ein Nebeneinander subtiler und expliziter Formen sprachlicher

Diskriminierung. Diese (verdeckten) Mechanismen ähneln dem biologisch-genetischen Rassismus, der nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend durch einen kulturell begründeten Rassismus ersetzt wurde. Dabei bleibt der biologistische Unterton bestehen und bildet weiterhin die ideologische Grundlage dieses kulturellen Rassismus. Obwohl dieser nicht auf expliziten genetischen Differenzen beruht, setzt er weiterhin auf eine Hierarchisierung sozial-kultureller Merkmale. Diese umfassen neben religiösen und habituellen Merkmalen auch linguale Merkmale.

Ein zentraler Aspekt betrifft nicht nur die verwendete Sprache, sondern auch die Art und Weise, wie sie gesprochen wird. Nach Dirim wird von Sprecher*innen mit Migrationsbiografie erwartet, Deutsch akzentfrei zu sprechen wie sogenannte *Native Speaker*, ohne „Migrationsakzent“. Eine Studie der Universität Wien (2011-2013) verdeutlicht dies: 35 befragte Dozent*innen äußerten, dass angehende Lehrer*innen kein Deutsch mit Migrationsakzent sprechen sollten. Dies sei Eltern und Kindern nicht zumutbar. Diese Haltung verdeutlicht, wie stark Sprache selbst innerhalb einer einzigen Sprachgemeinschaft als Marker für Zugehörigkeit und soziale Position dient. Der Maßstab für sprachliche Legitimität wird durch die Standardsprache gesetzt, wobei ein Akzent als Abweichung und Defizit gilt. Dies unterstreicht, dass (Neo-)Linguizismus auch innerhalb einer Sprache neue Differenzen schafft. (Dirim/Pokitsch 2018:25f). Diese Bewertungen folgen keineswegs neutralen Kriterien, sondern spiegeln gesellschaftliche Machtverhältnisse wider. Eine weitere Studie mit 100 Studierenden zur Wahrnehmung verschiedener deutscher Akzente belegt dies klar: Während ein französischer Akzent von über der Hälfte positiv bewertet wurde, erhielt ein türkischer Akzent nicht eine positive Rückmeldung. Diese Ergebnisse zeigen eine klare sprachliche Hierarchisierung, die weniger auf linguistischen Kriterien basiert als auf habitualisierten Vorurteilen als Ausdruck eines tief verankerten (Neo-)Linguizismus mit rassistischen Konnotationen. (ebd.:26f) Insgesamt zeigt sich, dass (Neo-)Linguizismus nicht nur ganze Sprachen, sondern auch bestimmte Sprechweisen innerhalb einer Sprache abwertet und strukturelle Ausschlüsse erzeugt. Die Abwertungen erfolgen meist verdeckt, eingebettet in scheinbar objektive Normen, und dienen letztlich dazu, soziale Hierarchien zu stabilisieren und zu reproduzieren. Sprachpolitik wird damit zum Schauplatz rassistischer Ordnungen im Alltag – im Klassenzimmer, im Namen der Integration. Ein besonders kontroverses Beispiel für sprachliche Ausgrenzung ist das im nächsten Punkt ausgeführte Verbot, in Pausen eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Solche Maßnahmen schaffen neue Differenzierungen in der Migrationsgesellschaft und tragen zur systematischen Abwertung nicht-deutscher Sprachen bei. Sie zeigen exemplarisch die enge Verflechtung von Neo-Linguizismus und rassistischen Ideologien, die unter dem Deckmantel der Integration agieren und somit moderne Formen eines fortbestehenden rassistischen Denkens darstellen.

5.2.3. „In der Pause wird nur Deutsch gesprochen!“: Zur Reproduktion sprachlicher Machtverhältnisse in (post-)migrantischen Schulkontexten

2023 kam es in Niederösterreich zur Wiederaufnahme einer altbekannten politischen Forderung der FPÖ, die bei Linguist*innen und Pädagog*innen für Kopfschütteln sorgte. In den Pausen soll ausschließlich Deutsch gesprochen werden. Seit fast 20 Jahren setzt sich die FPÖ für diese Maßnahme in Bildungseinrichtungen ein, die in Oberösterreich bereits seit 2015 umgesetzt wird. Die Verpflichtung zur Pausensprache Deutsch sieht vor, dass nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Pausen ausschließlich Deutsch gesprochen werden darf. Die Begründungen für dieses Sprachverbot sind vielfältig. Es wird argumentiert, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die deutsche Sprache so schneller und besser erlernen sollten und dass dies zudem verhindern soll, dass andere Schüler*innen ausgegrenzt werden. (Blaschitz 2023) Diese Regelung betrifft jedoch nicht alle Sprachen gleichermaßen, sondern richtet sich gezielt gegen prestigearme (Migrations-)Sprachen. Dadurch entsteht eine künstliche Unterscheidung zwischen „legitimen“ und „illegitimen“ Sprachen. (Dirim/Mecheril 2010:105f) Die Linguistin Verena Blaschitz kritisiert diesen Vorstoß in einem Standard-Artikel als nutzlos, diskriminierend und pädagogisch bedenklich:

„Aus einer linguistischen und pädagogischen Perspektive sind Deutschgebote und Erstsprachverbote Unsinn. Sie helfen nicht dabei, Deutsch schneller zu erlernen. Sie fördern keinesfalls die Motivation, Deutsch zu sprechen. Sie verunsichern und beschämen Kinder, die durch Deutschgebote und Erstsprachverbote vermittelt bekommen, dass ihre jeweiligen Erstsprachen wertlos sind. Sie unterstellen mehrsprachigen Kindern, etwas zu verheimlichen oder sich respektlos zu verhalten. Sie drücken den Wunsch nach permanenter (sprachlicher) Kontrolle aus. (...) Kindern Sprachen zu verbieten und ihnen bestimmte andere Sprachen vorzuschreiben, ist linguistisch gesehen kontraproduktiv und nutzlos. Auch ist es völlig unrealistisch, denn den spontanen Sprachgebrauch kann man als Sprecherin oder Sprecher nicht kontrollieren. Eine häufige Reaktion auf Sprachgebote oder Sprachverbote ist demgemäß auch nicht der vermehrte Gebrauch der gewünschten Sprache, sondern Schweigen oder die heimliche Verwendung der verbotenen Sprachen.“ (Blaschitz 2023)

Die Entscheidung darüber, welche Sprache als legitim gilt und welche nicht, ist keine individuelle, sondern Ausdruck majoritärer Diskurspositionen, die sprachlich positionieren und ausgrenzen. Spracheinstellungen entstehen nicht unabhängig von Diskursen über Sprache und ihre Sprecher*innen. Sie sind in Dispositive der Macht eingebunden und manifestieren sich als Sprachideologien. Majoritäre gesellschaftliche Gruppen verfügen – im Gegensatz zu minorisierten Gruppen – über die Möglichkeit, solche Sprachideologien strategisch zu konstruieren und in machtvollen Räumen wie Politik oder Wissenschaft zu etablieren. Dies dient der Reproduktion ihrer eigenen Handlungsmacht und hegemonialen Stellung. Über ein symbolisches Grenzregime wird Sprache zu einer Ressource der Regulierung von Ein- und Ausschluss, indem Sprecher*innen minorisierter Sprachen diskursiv abgewertet und hierarchisiert werden.

(Dirim/Pokitsch 2018:14) In Anlehnung an Mecheril/Melter (2010) greifen Dirim/Pokitsch (2018) die Analogie zwischen Sprachideologien und dem Begriff „Rasse“ auf. Aus einer linguizismuskritischen Perspektive untersuchen sie Sprache insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche Ein- und Exklusionsmechanismen. Dabei betonen sie, dass Sprache nicht nur soziale Realitäten widerspiegelt, sondern auch Wirklichkeit schafft, indem sie soziale Ordnungen stabilisiert und strukturiert. Zudem argumentieren Dirim/Pokitsch, dass Sprache ein politisches Kampfmittel ist, mit dem koloniale Denkweisen fortgeführt und an die Gegenwart angepasst werden. Diese Sprachideologien verselbstständigen sich als linguistische Dispositive und prägen bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse. (ebd.:15) Die Forderung nach Deutschpflicht in Pausen wird als pädagogische Integrationsmaßnahme dargestellt, obwohl empirische Studien zeigen, dass Mehrsprachigkeit den Deutscherwerb keineswegs behindert. Stattdessen wird übersehen, dass Sprache nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern auch Ausdruck von Identität ist. Das Beispiel der Deutschpflicht in Pausen zeigt, dass postkoloniale, rassialisierend-linguizistische Denkschemata im Bildungssystem fortbestehen und sich zunehmend verfestigen. Das Verbot der Herkunftssprache in schulischen Kontexten kann daher als Versuch verstanden werden, kulturelle Assimilation durchzusetzen.

Darüber hinaus garantiert Artikel 30 der UN-Kinderrechtskonvention jedem Kind das Recht, seine eigene Sprache zu sprechen:

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“ (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 30)

Auch die weniger bekannten Sprachenrechte, die auf den Menschenrechten basieren, *Linguistic Human Rights*, sichern das Recht zu, die eigene Sprache sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum, etwa in der Schule, ohne Einschränkung, zu verwenden. Sie implizieren auch das Recht auf Bildung in der eigenen Sprache:

„Jede Person hat das Recht, mehrsprachig zu sein und jene Sprache zu kennen und zu verwenden, die am geeignetsten ist für die persönliche Verwirklichung oder für die soziale Mobilität (...)“ (Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte, Artikel 13 zit n. Fraczek/Ausserer/Hladschik 2021:6)

Diese sprachbezogenen Rechte sind völkerrechtlich jedoch nicht umfassend anerkannt. Sie bleiben in weiten Teilen der Gesetzgebung sowie insbesondere der Umsetzung den Nationalstaaten überlassen. (Fraczek/Ausserer/Hladschik 2021)

5.2.4. Zwischen Zuschreibung und Selbstbild: Die Wirkung sprachbezogener Subjektivierungsprozesse auf Schüler*innen

Was Schüler*innen durch solche Sprachvorgaben und -diskurse vermittelt wird, hat Pokitsch (2022) in ihrer Dissertation *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft* untersucht. Sie zeigt auf, wie Schüler*innen in Österreich ihr „sprachliches Selbst“ (Pokitsch 2022:3) ausbilden und welche Rolle es für sie spielt, ein- oder mehrsprachig zu sein, als Dialektsprecher*innen zu gelten und Deutsch als Muttersprache zu sprechen oder als Zweitsprache zu lernen. Ihre Analyse legt offen, welche Deutungs- und Handlungsmuster in schulischen Kontexten wirksam werden und wie diese die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen beeinflussen. Durch die Verbindung von Gruppendiskussionen mit Schüler*innen und der Analyse sprachbezogener Bildungsdiskurse macht Pokitsch die machtvollen Effekte sichtbar, die diskursives Wissen über Sprache(n) und ihre Sprecher*innen in Bildungskontexten entfaltet. Sie argumentiert, dass Schüler*innen-Subjekte in der Schule der Migrationsgesellschaft in doppelter Hinsicht sprachlich gebildet werden. (ebd.) Zentral ist dabei ihre Erkenntnis, dass bestimmte sprachbezogene Deutungs- und Handlungsmuster, die im Bildungsdiskurs angeboten werden, dominant sind und tief in das Selbstverständnis der Schüler*innen als Sprecher*innen eingreifen. Diese „Identitätsschablonen“ (ebd.:29) bewirken, dass bestimmte Sprachen oder Sprachvarianten als „gut“ oder „schlecht“ bewertet werden. Mehrsprachigkeit wird dabei ambivalent verhandelt, entweder als Bildungskapital (ebd.:267, 337, 387) oder als Bildungsrisiko (ebd.:114, 223, 350, 403) mit weitreichenden Konsequenzen für die sprachliche Identität und das Selbstbild der Schüler*innen. Denn das diskursive Wissen über Sprecher*innen prägt maßgeblich das eigene sprachliche Selbstverständnis sowie die Prozesse der Subjektivierung. Subjektivierung meint hier einen doppelten Prozess: Einerseits werden Subjekte durch diskursiv bereitgestellte Positionen wie etwa der*die Kranke oder der*die Erfolgreiche angerufen, andererseits wirken diese „Subjektivierungsweisen“ auf die Identitätsbildung zurück. In Anlehnung an Hall zeigt Pokitsch, dass Schüler*innen durch das Adressiert-Sein und Angerufen-Werden (ebd.:33, 39f, 59) das zirkulierende Wissen sowie bestehende Diskurse internalisieren. Die dabei entstehende Verschränkung von Anrufung, Adressierung und Unterwerfung – und der daraus resultierenden Positionierung – ist nicht als bloße Addition von Diskurs und Subjekt zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um eine dynamische Wechselwirkung, die sich nicht durch eine starre Logik determinieren lässt. (ebd.:40) Pokitschs Untersuchung zeigt eindrücklich, dass einige Schüler*innen aus Angst, ihre Deutschkompetenz zu schwächen, bewusst versuchten, ihre Herkunftssprache zu vermeiden, obwohl dieser Zusammenhang empirisch nicht belegt ist. Dennoch betont sie, dass die Prozesse des Angerufen-

Werdens nicht deterministisch sind (ebd.), da Menschen grundsätzlich zur Bedeutungsverschiebung und zum Widerstand fähig sind (ebd.:34). Pokitschs Studie macht deutlich, dass die Art und Weise, wie Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen verhandelt wird, tiefgreifende Auswirkungen auf die Identitätsbildung und die Bildungschancen von Schüler*innen mit Migrationsbiografie hat. Gümüşay beschreibt sehr eindrücklich, wie ihre eigene Mehrsprachigkeit in der Schulzeit nicht als Ressource, sondern als Mangel bewertet wurde, mit gravierenden Folgen für das Zugehörigkeitsgefühl und die Selbstwahrnehmung:

„Ich erinnerte mich daran, was eine Lehrerin in der Grundschule gesagt hatte: ‚Türkisch wird hier nicht gesprochen.‘ Türkisch, das war eine Sprache von Einwanderern. Türkisch lernt man nicht, Türkisch *verlernt* man. [...] Wie es wohl gewesen wäre, wenn Menschen diese Mehrsprachigkeit als das erkannt hätten, was sie ist: ein kostbarer Schatz, eine Bereicherung der Gesellschaft? Was wäre, wenn diese sprachliche und kulturelle Pluralität gefördert, wenn die Fähigkeiten dieser Kinder nicht als Defizite betrachtet worden wären? Wie hätten sich meine bilingualen Mitschüler*innen – ohne Prestigesprachen – entwickelt, hätten wir in der Schule neben Goethe und Schiller auch Emine Sevdî Özdamar, Nazik al-Mala‘ika, Maya Angelou, Orhan Pamuk, Hafes, Audre Lord, Ellen Kuzwayo oder Noémi de Sousa gelesen? Was, wenn in der Bilingualität dieser Kinder kein Nachteil, sondern ein Zukunftspotential gesehen worden wäre? Vielleicht hätte dann niemand die Gründe für ihr Misstrauen in ihrer ethnischen Herkunft gesucht, die sie lernten, als lebenslanges Stigma zu tragen. Vielleicht hätten sie zu einer neuen Art von deutschem Selbstverständnis finden können – eines, das nichtdeutsche Kulturen und Sprachen einzuschließen vermag. Vielleicht hätten sie gespürt: Ich bin wertvoll.“ (Gümüşay 2021:37f)

5.3. Mit Freund*innen Sprache lernen: Zur Bedeutung informellen Lernens und migrantische *Funds of Knowledge* als Ressourcen in hegemonialen Bildungsräumen

Zahlreiche Studien belegen den Einfluss sozialer Beziehungen auf den Spracherwerb, wobei sich die Forschung in jüngerer Zeit verstärkt der Kind-Kind-Interaktion zugewandt hat (Bushati et al. 2019). Die Germanistin Bora Bushati analysierte, welche Rolle Freundschaftsnetzwerke beim Spracherwerb von Kindern in sprachlich vielfältigen Grundschulklassen spielen. Dabei fokussierte sie sich auf die Frage, inwiefern solche Netzwerke als wertvolle Sprachressourcen in heterogenen Klassenzusammensetzungen dienen können. Aus soziopsychologischer und spracherwerbstheoretischer Perspektive untersuchte die Studie, wie freundschaftliche Interaktionen die Entwicklung in Erst- und Zweitsprache Deutsch beeinflussen. Eine zentrale Hypothese der Untersuchung lautete, „dass freundschaftliche Beziehungen als Sozialisationskontext für den (Zweit-)Spracherwerb günstig sind“ (ebd.:49). Die Untersuchung wurde in acht Klassen mit insgesamt 165 Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren durchgeführt. Es wurden sowohl ihre Freundschaftsnetzwerke als auch ihre mündlichen Sprachfähigkeiten zu zwei Zeitpunkten erhoben. (ebd.:50f) Aktuelle Forschungen sind sich einig, dass Interaktion eine grundlegende Voraussetzung für den Erwerb von Sprache darstellt. Darüber hinaus beeinflussen sozial-

emotionale Bindungen zu den Interaktionspartner*innen sowie deren wahrgenommene soziale Rolle den Spracherwerb maßgeblich. (ebd.:52) Angloamerikanische Studien betonen die Bedeutung interaktionaler Modifikationen und sprachlicher Anpassungen, die sich positiv auf den Sprachlernprozess auswirken. Demgegenüber stellen sprachinteraktionistische und soziokulturelle Ansätze Partizipation ins Zentrum des Spracherwerbsprozesses, insbesondere die Aushandlung von Bedeutungen und die Ko-Konstruktion sprachlicher Strukturen. (ebd.:49f)

Ein zunehmend relevantes Forschungsfeld innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung ist die Peer-Interaktion, vor allem der sogenannte Peer-Talk, der als zentrale Dimension kindlicher Kommunikation gilt. In diesen Interaktionen gestalten Peers einen sozialen Raum, in dem sie ihre Ideen erproben, verhandeln und austauschen. Die soziale Nähe zwischen Gleichaltrigen ermöglicht reziproke Interaktionen auf Augenhöhe. So entsteht ein kommunikativer Raum, der Sprachentwicklung auf natürliche Weise begünstigt. Charakteristisch für Peer-Talk ist zudem seine Selbststeuerung. Kinder bewältigen kommunikative Aufgaben eigenständig, ohne Anleitung durch Erwachsene. (ebd.:51) Dies schafft authentische Sprachpraxis, die direkt an den Interessen der Kinder ansetzt. Ein Vorteil dieser Interaktion liegt in ihrer Dynamik, der inhärenten Offenheit sowie der wechselseitigen Förderung. Sowohl sprachlich fortgeschrittene als auch weniger fortgeschrittene Kinder profitieren von diesem Austausch. Während sprachlich kompetentere Peers ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Erklärungen und Modellierungen festigen, erhalten weniger geübte Kinder Gelegenheiten, neue Strukturen aufzugreifen und in der Interaktion anzuwenden. Spracherwerb ist ein dynamischer Prozess, der sich über die Zeit kontinuierlich entwickelt, vorausgesetzt, den Lernenden wird diese Möglichkeit tatsächlich eingeräumt. Ein weiterer Aspekt des Peer-Talk ist, dass der Lernfortschritt nicht planvoll oder zweckgerichtet erfolgt und demnach keine zielgerichtete Fördermaßnahme darstellen. (ebd.:52f) Vielmehr geschieht Sprachentwicklung beiläufig, eingebettet in spielerische Aktivitäten, kreative Prozesse und sozialen Aushandlungen (ebd.:54). Bushatis Untersuchung macht deutlich, dass soziale Beziehungen in sprachlich heterogenen Klassen eine zentrale Ressource für Sprachförderung darstellen. Peer-Talk scheint daher „den Sprachlernprozess auf besondere Weise anzuregen“ (ebd.:55). In diesem Zusammenhang erweisen sich Freundschaftsnetzwerke nicht nur als sprachliche, sondern auch als soziale Ressource, die die Entwicklung von Kindern ganzheitlich positiv beeinflussen können. Bushatis Ergebnisse verdeutlichen nicht nur den hohen Stellenwert informeller Lernprozesse, sondern weisen zugleich darauf hin, dass die Frage, welche Sprachpraktiken im schulischen Kontext anerkannt oder marginalisiert werden, eng mit der Reproduktion sprachlicher Machtverhältnisse verbunden ist. So zeigt sich, wie koloniale Logiken im Bildungssystem fortwirken.

6. Empirische Forschung und methodisches Vorgehen

6.1. Kritische Selbstreflexion und Selbstpositionierung in der Forschung

“I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin, but by the content of their character.” (Martin Luther King Jr.)

Das Zitat von Martin Luther King Jr. verkörpert die Vision einer Gesellschaft, in der Menschen unabhängig von äußerlichen Merkmalen oder gesellschaftlichen Zuschreibungen beurteilt werden, sondern aufgrund ihres Charakters und ihrer Leistungen – ein Ideal, das auch meinem persönlichen und forschungsbezogenen Anliegen zugrunde liegt. Im Folgenden reflektiere ich meine gesellschaftliche Verortung und ihre Bedeutung für die Planung, Durchführung und Auswertung dieser Forschung. Wie King träume auch ich – als Mutter von vier Kindern, die derzeit Bildungseinrichtungen in Österreich besuchen – davon, dass sie in einem Land leben, in dem sie nicht anhand ihrer Religion oder religiöser Symbole beurteilt werden, sondern nach dem, was sie leisten und wer sie sind. Dieser Traum, so idealistisch er scheinen mag, ist ein konstanter innerer Begleiter meiner Forschung und motiviert mich, den Anspruch kritischer, gerechter und inklusiver Wissenschaft zu erfüllen.

Kritische Selbstreflexion ist nicht nur ein zentrales pädagogisches Instrument, sondern auch ein grundlegendes Prinzip qualitativer Forschung. Durch die Offenlegung der sozialen Bedingungen, unter denen Forschung betrieben wird, kann dem ethischen Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens entsprochen werden. Daraus ergibt sich unweigerlich die Frage nach den normativen Maßstäben wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion sowie nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Repräsentation – insbesondere im Hinblick auf die Sichtbarkeit von Minoritäten im Erkenntnisprozess. In Anlehnung an Castro Varela/Dhawan (2007) stellt sich zudem die Frage, wie es möglich ist, „ethisch die Erzählungen Anderer zu bewohnen, ohne sie zu vereinnahmen, ohne ihnen Gewalt anzutun?“ (Castro Varela/Dhawan 2007:41) und unter welchen Bedingungen Kritik an intersektional verschränkten Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen formuliert werden kann, wenn darin nur selten minorisierte Forscher*innen selbst zu Wort kommen. In rassismuskritischen, qualitativen Forschungsansätzen hat sich hierfür die sogenannte Praxis der Selbstpositionierung bewährt. Diese bezieht sich auf die reflexive Auseinandersetzung der Forschenden mit ihrer eigenen Subjektivität und gesellschaftlichen Verortung im Erkenntnisprozess. Dies bedeutet zugleich, die eigene Komfortzone zu verlassen und sich kritisch mit der eigenen Biografie, die die individuelle Perspektive mitprägt, auseinanderzusetzen und

diese transparent zu machen. Diese Aufgabe ist herausfordernd, aber notwendig – und wird daher im Rahmen dieses Kapitels vorgenommen.

Als Tochter eines bosnischen Vaters und einer serbisch-kroatischen Mutter – beide sogenannte „Gastarbeiter*innen“ – wurde ich in Österreich geboren. Während meiner Schulzeit war ich, im Vergleich zu anderen Kindern mit Migrationsbiografie privilegiert, da ich die deutsche Sprache fließend beherrschte und mir der gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber „den Anderen“ bewusst war. Grund dafür war, dass meine Eltern sich dem äußeren Lebensstil der majoritären Gesellschaft weitgehend angepasst hatten. So trug meine Mutter, obwohl sie zum Islam konvertiert war, kein Kopftuch, und es wurde streng darauf geachtet, dass wir außerhalb des Elternhauses ausschließlich Deutsch sprachen. Gute schulische Leistungen galten – auch ohne zusätzliche Unterstützung – als Voraussetzung für bessere Zukunftschancen, verbunden mit der klaren Erwartungshaltung meiner Eltern, diese zu erbringen. Mein *weißes* Erscheinungsbild, meine Sprachkompetenz und das Nachkommen elterlicher Erwartungen in der Schule ermöglichten mir eine weitgehend diskriminierungsfreie Schullaufbahn. Meine religiöse Zugehörigkeit blieb, abgesehen von administrativen Angaben, unsichtbar. Nach meiner HTL-Matura wurde meine muslimische Identität sichtbar, als ich ein Kopftuch zu tragen begann. Diese Sichtbarkeit ist für meine Forschung zentral. Einerseits teile ich die Erfahrungen vieler Schüler*innen und Eltern im Kontext antimuslimischen Rassismus. Andererseits beeinflusste mein Erscheinungsbild den Forschungsprozess selbst. Meine Positionierung und die geteilten Erfahrungen eröffneten mir Zugang zu Einblicken von Schüler*innen und Eltern, die anderen Forschenden vermutlich verborgen geblieben wären. Dies verschafft der Analyse einen epistemischen Mehrwert. Es ist jedoch anzunehmen, dass mir nicht alle Informationen mitgeteilt wurden, die einer als *weiß* gelesenen Person möglicherweise offener geäußert worden wären. Damit entsteht ein Spannungsfeld zwischen Datenverlust und Datengewinn durch (Un-)Sichtbarkeit.

Meine Sozialisation ist geprägt durch das Konzept des *double consciousness* (doppelten Bewusstseins), wie es der Soziologe W. E. B. Du Bois (2003[1903]) in seinem Werk *Die Seelen der Schwarzen* im Zusammenhang mit der Trennung zwischen „Schwarzen“ und *Weiß*en in den USA, beschreibt. Mit diesem Begriff meint Du Bois das Gefühl, „sich selbst immer nur durch die Augen anderer wahrzunehmen, der eigenen Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die nur Spott oder Mitleid für einen übrig hat.“ (Du Bois 2003 [1903]:35) Dieses doppelte Bewusstsein beschreibt die innere Spannung diskriminierter Personen, die sich selbst durch die Stereotype und Maßstäbe der *weißen* Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen. Auch meine Forschung war unweigerlich von diesem Spannungsfeld begleitet, insbesondere, wenn ich unfreiwillig als Repräsentantin einer Gruppe adressiert wurde. Daher ist meine Selbstpositionierung komplex. Ich

kann mich weder eindeutig als BiPoC noch als „nicht-weiß“ bezeichnen. Vielmehr bewegen sich meine Erfahrungen in Grauzonen gesellschaftlicher Zuschreibungen – ambivalent, kontextabhängig und fluid. Während solche Kategorisierungen wie BiPoC im US-amerikanischen Kontext historisch bedeutsam waren, sind sie für die Analyse von antimuslimischem Rassismus in Österreich nur bedingt übertragbar. Global betrachtet sehe ich mich sowohl in einer privilegierten als auch benachteiligten Position. Ich habe keine Fluchtmigration erlebt, genieße aber – als in Europa lebende Frau mit akademischer Ausbildung – Zugang zu bestimmten *weißen* Privilegien. Mein kulturelles und soziales Kapital eröffnet mir Handlungsspielräume, die geflüchteten oder bildungsbenachteiligten Personen nicht im selben Ausmaß zur Verfügung stehen. Durch das Zusammenwirken gesellschaftlich konstruierter Kategorien wie Geschlecht, Migrationsbiografie und meiner sichtbaren Religionszugehörigkeit bin ich täglich unterschiedlichen Formen von Diskriminierung ausgesetzt. Diese traten auch im Rahmen meiner Forschung offen oder subtil zutage. Trotz Pünktlichkeit, Höflichkeit und gepflegtem Auftreten begegneten mir Vorurteile gegenüber dem Islam, die sich unter anderem in bestimmten Zuschreibungen äußerten. Ich war zwar keinen direkten Angriffen oder Beschimpfungen ausgesetzt, doch sehr wohl mit Vorurteilen, Markierungen und kulturellen Zuschreibungen konfrontiert, etwa durch Bemerkungen über meine „perfekte Sprache“ oder die Annahme, ich sei türkischer Herkunft. „*Die unerträgliche Neugier der Anderen*“ (Boga 2022) als alltägliche epistemische Neugier, die Menschen mit Marginalisierungserfahrungen erleben, führte zu einem unausgesprochenen Rechtfertigungsdruck bezüglich meiner Biografie und der Frage, warum ich Bildungswissenschaft studiere. Besonders deutlich wurde dies in den ersten Begegnungen mit einigen Pädagog*innen. Aus der schriftlichen Kontaktaufnahme per E-Mail war mein äußeres Erscheinungsbild für sie nicht ersichtlich. Umso größer war die sichtbare Irritation bei persönlichen Treffen.

Gleichzeitig war es mir ein Anliegen, meine eigene Positionierung methodisch mitzudenken. Die reflexive Auseinandersetzung mit meiner Sichtbarkeit und den damit verbundenen Wechselwirkungen im Feld floss nicht nur in die Konzeption der Forschung ein, sondern begleitete auch die Analyse der erhobenen Daten. Beispielsweise wurden Aussagen, die möglicherweise aufgrund meiner muslimischen Identität zurückhaltender formuliert wurden, im Kontext der Interviewdynamik interpretiert. Ebenso reflektierte ich kritisch, inwiefern meine persönliche Betroffenheit einen besonderen Zugang zu bestimmten Narrativen ermöglichte, aber zugleich das Risiko von Verzerrungen barg. Diese Reflexion wurde dokumentiert und in den Forschungsprozess integriert, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.

6.2. Auswahl des Untersuchungssettings und des Forschungsfeldes

Vor der Auswahl des konkreten Forschungsfeldes wurde abgewogen, ob eine Schule mit ausgeprägter Diversität – hinsichtlich Herkunft, Sprache und Religion – oder eine Schule mit einer mehrheitlich als *weiß* gelesenen Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft besser geeignet wäre, um die Forschungsfrage fundiert zu beantworten. Die Entscheidung fiel bewusst auf die zweite Option, da es unter anderem um die minoritäre Position von Muslim*innen in der Schule ging. Ziel der Forschung war es, zu untersuchen, wie die Verhältnisse sind, wenn die Majorität der Akteur*innen im Raum Schule klar als *weiß* gelesen wird, gleichzeitig jedoch eine nicht zu vernachlässigende muslimische Minderheit unter den Schüler*innen besteht. Ausgewählt wurde eine Volksschule in Wien, die sich laut eigener Website als GEPS-Schule (Global European Primary School) positioniert. Im Rahmen dieses Konzepts erhalten die Schüler*innen ab der ersten Klasse täglich eine Unterrichtsstunde in der Arbeitssprache Englisch gemeinsam mit einem/r Native Speakerin und dem/r Klassenlehrer*in, wobei ausschließlich Englisch gesprochen wird. Ungeachtet der Majorität der Schule verfolgt das „Projekt ‚GLOBAL EDUCATION PRIMARY SCHOOL‘ (...) den gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung [tragen]. Zu den traditionellen Kulturtechniken – wie Lesen, Schreiben und Rechnen – kommen neue hinzu: Fremdsprachenkompetenz. (...) und Durchführung von Projekten zum Globalen Lernen.“²³

Zur Kontextualisierung wurden zunächst die religiösen Zugehörigkeiten der Schüler*innen erfasst: Etwa die Hälfte ist römisch-katholisch, über 20% ohne Bekenntnis, fast 20% muslimisch und knapp drei Prozent jeweils evangelisch und orthodox. Vereinzelt gibt es freikirchliche, pfingstkirchliche und hinduistische Schüler*innen.

6.3. Methodische Zugänge zur Feldforschung

6.3.1. Methodentriangulation: Perspektivenvielfalt als Erkenntnisstrategie

6.3.1.1. Perspektivenvielfalt als Erkenntnisstrategie

Die Komplexität der Forschungsfrage, die sowohl im pädagogischen Feld – im Kontext von Schüler*innen und Pädagog*innen – als auch in sozialen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verortet ist, erfordert eine methodische Herangehensweise, die der Vielschichtigkeit gerecht

²³ Die Quelle des Zitats wird aus Gründen der Wahrung der Anonymität der Schule und der Forschung bewusst nicht angegeben. Eine Quellenangabe könnte die Identifizierung der Schule ermöglichen, was den ethischen Richtlinien der Studie widerspräche.

wird. Um symbolisch vermittelte Dimensionen rassistischer Ungleichheit im schulischen Kontext zu erfassen, wurde eine Methodentriangulation eingesetzt. Diese erlaubt es, verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand einzunehmen und damit sowohl tiefere als auch breitere Erkenntnisse zu gewinnen. Die qualitative Bildungs- und Sozialforschung bietet hierfür einen bewährten Rahmen, insbesondere durch sinnverstehende Verfahren, die es ermöglichen, komplexe sozialpädagogische Praxis differenziert zu erfassen sowie Deutungs- und Handlungsmuster von Akteur*innen schulischer Arbeitsfelder zu rekonstruieren und interaktionsbedingt nachzeichnen. (Ecarius/Miethe 2018:9f) Nach Ecarius/Miethe (2018:9f) zielt Methodentriangulation nicht auf eine Validitätsprüfung im klassischen Sinn, wie sie vom Soziologen Norman K. Denzin verstanden wird, sondern auf die Herstellung von Perspektivenpluralität. Ziel ist es, verschiedene methodische und theoretische Zugänge miteinander in Beziehung zu setzen, um ein umfassenderes Bild des Forschungsfeldes zu erhalten. In Anlehnung an die Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss wird Triangulation als Strategie der Erkenntniserweiterung und nicht als bloße Ergebnisabsicherung verstanden.

6.3.1.2. Starkes vs. schwaches Programm der Triangulation (nach Uwe Flick)

Das Konzept der Triangulation hat eine Entwicklungsgeschichte hinter sich. Uwe Flick differenziert dabei zwischen einem „schwachen“ und einem „starken“ Programm der Triangulation. Während im schwachen Programm nach Denzin zunächst die Validierung von Ergebnissen einer Methode mit den Ergebnissen einer anderen Methode im Zentrum stand, entwickelte er nach der Kritik an seinem Konzept in den 1980er-Jahren eine methodologische stärker ausgeprägte und reflexive Version, die interpretative Zugänge erweiterte und auch dieser Arbeit als theoretische Grundlage dient. Dabei geht es nicht mehr primär um die Absicherung von Erkenntnissen, sondern um ein vertieftes Verstehen komplexer Zusammenhänge sowie um die Erweiterung interpretativer Perspektiven. Unterschiedliche theoretische und methodologische Zugänge werden dabei gleichwertig berücksichtigt und systematisch kombiniert. Die Weiterentwicklung des Triangulationskonzepts richtet sich somit auf die Kombination verschiedener Betrachtungsweisen in einer Studie. Diese systematische Perspektiventriangulation kann etwa die Einbeziehung von Professionellen und Klient*innen umfassen, die mit unterschiedlichen Methoden erhoben werden. Entscheidend ist die Verknüpfung theoretischer Perspektiven, auf denen die jeweiligen Methoden basieren, sowie der unterschiedlichen Daten, die damit generiert werden. Darüber hinaus versteht Flick Triangulation als Auseinandersetzung mit den Grenzen einzelner Methoden: Entscheidend ist, welche Erkenntnisse die Methoden zum Forschungsgegenstand und im Feldzugang liefern können und wo sie durch andere Verfahren

ergänzt oder ersetzt werden müssen. Dies bezeichnet er als methodenkritische Triangulation. (Flick 2018:26f)

Wenn Triangulation auf die Kriterien qualitativer Forschung oder auf die Validierung von Ergebnissen durch eine weitere Methode begrenzt wird, spricht Flick von einem „schwachen Programm der Triangulation“ (ebd.:27). Wird hingegen der Validierungsaspekt durch die Möglichkeit der Erkenntniserweiterung ersetzt, so bezeichnet er dies als „starkes Programm der Triangulation“ (ebd.). Dieses Verständnis impliziert eine systematische Auswahl der zu kombinierenden Methoden und basiert auf dem Prinzip einer konsequenten Perspektivenpluralität. Flick betont:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. (...) Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (...) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick zitiert n. Flick 2018:27)

6.3.1.3. Triangulation als methodische Optimierung rassismuskritischer Schulforschung

Flick macht in der Diskussion um die Geltungsbegründung qualitativer Forschung darauf aufmerksam, dass die Frage nach der Qualität einer Studie häufig mit dem Verweis auf den Einsatz von Methodentriangulation beantwortet wird (Flick 2018:22). Noch zugespitzter formulieren Ecarius/Miethe diese Problematik, wenn sie schreiben: „Allein die Verwendung dieses Begriffs scheint Qualität zu verbürgen.“ (Ecarius/Miethe 2018:9) Sie betonen, dass der Begriff „Triangulation“ „fast inflationär“ (ebd.) gebraucht wird und dass jede*r irgendetwas miteinander trianguliert. Die Tatsache des Triangulierens allein genügt jedoch nicht, um methodische Qualität sicherzustellen. Triangulation erfordert ein breites Spektrum an methodischem Wissen der Forscher*innen, einen reflektierten Umgang mit den jeweiligen Methoden, die genaue Kenntnis ihrer Stärken und Schwächen sowie ein Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verbindung. Darüber hinaus ist Triangulation auch eine Frage zeitlicher und organisatorischer Ressourcen, wobei der damit verbundene Aufwand nicht unterschätzt werden darf. Die Entscheidung, welche Methoden trianguliert werden, muss sich am Erkenntnisinteresse und an den relevanten Perspektiven für die Forschung orientieren. Im vorliegenden Fall geht es darum, subjektive Sichtweisen im Kontext antimuslimischen Rassismus in der Schule differenziert sichtbar zu machen. Eine der zentralen Herausforderungen eines triangulierenden Settings liegt in der Notwendigkeit, sowohl die theoretischen als auch die methodisch-methodologischen

Perspektiven zu integrieren. Werden all diese Faktoren berücksichtigt, kann von Triangulation als „eine Art ‚Optimierungsstrategie‘ [gesprochen werden], mit der Forschungsergebnisse weiter verbessert werden können“ (Ecarius/Miethe 2018:9).

Triangulation, wie sie in dieser Arbeit umgesetzt wurde, verfolgt das Ziel, im Sinne einer Perspektivenvielfalt verschiedene methodisch erhobene Erkenntnisse nebeneinanderzustellen, wechselseitig zu ergänzen und bestehende Lücken zu schließen. Dafür wurden drei qualitative Zugänge – das Expert*inneninterview, eine fokussierte Beobachtung sowie eine Gruppendiskussion – miteinander trianguliert. Die Expert*inneninterviews dienten dazu, um die professionelle Sicht und die Einschätzungen der Pädagog*innen bzw. des Schulleiters zum Themenkomplex Sprache und Differenz zu erfassen, was eine Perspektive darstellt. In der teilnehmenden, fokussierten Beobachtung standen weniger fachinhaltliche oder methodische Aspekte im Vordergrund, sondern schulorganisatorische Abläufe, Interaktionen sowie alltägliche Rituale im Hinblick auf die Forschungsfrage. Dies ermöglichte einen Abgleich der Praxis mit den Aussagen der Pädagog*innen sowie eine erste Annäherung an die Perspektive der Schüler*innen. Die Beobachtung bot zudem die Möglichkeit, die Aussagen der Pädagog*innen kritisch auf ihre Entsprechung im schulischen Alltag hin zu prüfen. Schließlich wurde eine Gruppendiskussion mit Kindern durchgeführt, die vorrangig das Ziel hatte, ihre Sichtweise auf den Themenkomplex Sprache zugänglich zu machen. Diese Perspektive wurde mit den Ergebnissen der Interviews und der Beobachtung in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus flossen zahlreiche informelle Gespräche mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern in die Auswertung ein, wodurch insbesondere die elterliche Perspektive die Perspektivenvielfalt weiter ergänzte. Im Anschluss erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den triangulierten Methoden, bevor die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen im Gesamtzusammenhang präsentiert werden.

6.3.2. Fokussierte Beobachtung als Zugang zu schulischen Handlungskontexten

In jüngster Zeit gewinnt die soziologische Ethnografie neben dem angelsächsischen Sprachraum auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung für die Erhebung empirischer Daten. Besonders im Forschungsfeld Schule kann sie ein tieferes Verständnis für komplexe Zusammenhänge ermöglichen. Die fokussierte Ethnografie, eine besondere Form der Ethnografie, zeichnet sich durch die Konzentration auf spezifische soziale Situationen sowie durch die Gewinnung und Untersuchung empirischer Daten aus sozialen Prozessen aus. Im Gegensatz zur ethnologischen Ethnografie richtet sich die soziologische Ethnografie auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Gesellschaft und einem Ausschnitt ihrer kulturellen Elemente. Sie

ermöglicht es, menschliches Handeln in realen Situationen zu untersuchen und Einblicke in das Verhalten anderer Menschen zu gewinnen. (Knoblauch 2001:123f)

Ein wesentliches Merkmal der fokussierten Ethnografie ist der kurzfristige Feldaufenthalt, durch den besonders intensiv Daten erhoben, interpretiert und analysiert werden können. Die Beobachtungen wurden dabei in Form schriftlicher Beobachtungsprotokolle²⁴ dokumentiert, die detaillierte Beschreibungen des Unterrichtsgeschehens und relevante Interaktionen enthielten. Diese Protokolle bilden die zentrale Voraussetzung und primäre Datenbasis der Analyse. Zur Absicherung wurde parallel eine Tonaufnahme angefertigt, die jedoch nicht vollständig transkribiert, sondern lediglich selektiv zur Ergänzung der Protokolle herangezogen wurde, wenn relevante Interaktionen auftraten, die im Moment der Beobachtung nicht vollständig notiert werden konnten. In diesen Fällen erfolgte eine gezielte Transkription einzelner Gesprächssequenzen. Die Beobachtungsprotokolle bezogen sich auf die direkte oder indirekte Thematisierung der Forschungsfrage in der Interaktion im Klassenraum. (ebd.:128f) Neben der Problemzentrierung auf einen bestimmten Ausschnitt des sozialen Feldes gelten Offenheit und Aufmerksamkeit für Handlungszusammenhänge als leitende Prinzipien der fokussierten ethnografischen Forschung. Sie ermöglicht eine Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen, die sich im schulischen Kontext durch Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge gut abbilden lassen und aus einer konstruktivistischen erkenntnistheoretischen Perspektive zu analysieren sind. (ebd.:135f) Ein Vorteil dieser Methode besteht darin, dass der*die Forscherin aktiver Teil des Geschehens ist und weitgehend natürliches Verhalten erfasst werden kann. Auf diese Weise lassen sich alltägliche Routinen ebenso wie außergewöhnliche Ereignisse durch teilnehmende Beobachtungen untersuchen. Die Reflexion der eigenen Rolle als Forscher*in wurde im Analyseprozess mitgedacht, wo sie für das Verständnis der Daten von Bedeutung war.

6.3.2.1 Strukturierte teilnehmende Beobachtung im schulischen Alltag

Zunächst wurden die Aspekte, die im Rahmen der Forschungsfrage beobachtet und dokumentiert werden sollten, präzise festgelegt, einschließlich des Zeitpunkts und der Erhebungsmethodik. Diese Fokussierung ermöglichte eine gezielte Wahrnehmung spezifischer Phänomene, wobei zugleich eine offene und nicht vorschnell kategorisierende Haltung gegenüber dem

²⁴ Im Anhang befindet sich ein Blanko-Beobachtungsprotokoll zur teilnehmenden Beobachtung. Die ausgefüllten Protokolle wurden handschriftlich erstellt und für die Auswertung herangezogen, sind jedoch aus Gründen der Anonymität und Übersichtlichkeit nicht beigelegt.

Beobachtungsgeschehen gewahrt blieb. Während der Unterrichtseinheiten nahm ich überwiegend eine passive Beobachter*innenrolle ein. Ich saß am hinteren Rand des Klassenraums und verfolgte die Interaktionen zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen, ohne aktiv in den Unterrichtsprozess einzugreifen. Gelegentlich bewegte ich mich während Arbeitsphasen durch den Raum, wobei der Fokus vor allem auf den Interaktionen unter den Schüler*innen sowie auf der Umsetzung der Aufgabenstellungen gerichtet war. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Beobachtungsprotokolls und eines Feldtagebuchs, in denen systematisch Eindrücke, Erfahrungen und relevante Kontextinformationen festgehalten wurden. Zu den erfassten Daten zählten das Datum, der Beginn und das Ende der Beobachtung, das Thema der Stunde, die anwesenden Lehrpersonen, relevante Interaktionen/Besonderheiten zur Forschungsfrage sowie sonstige Besonderheiten. Die schriftlichen Protokolle bildeten neben der Tonaufnahme die primäre Datenquelle, da sie ein detailliertes und umfangreiches Material für die Auswertung lieferten. Zur Analyse wurden die Protokolltexte in einer offenen Kodierung bearbeitet, wobei die entwickelten Codes gezielt jene Beobachtungsaspekte abbildeten, die für die Forschungsfrage von Relevanz waren. Im Anschluss wurden diese Codes zu übergeordneten Kategorien verdichtet.

6.3.2.2. Erfahrungen und Wahrnehmungen im Klassenzimmer: Reflexionen zur teilnehmenden Beobachtung

Die mehrwöchige Beobachtungsphase ermöglichte eine Vielzahl an Eindrücken in den Schulalltag. Die Klassenlehrerin, im Folgenden unter dem Pseudonym „Frau Sommer“ (Interview 4) geführt, verfügte über langjährige Berufserfahrung an diesem Schulstandort. Der Englischunterricht wurde von einer Native Speakerin unter dem Pseudonym „Mrs. Smith“ durchgeführt. Die Schüler*innen begegneten mir durchwegs offen, interessiert und kontaktfreudig, unabhängig von ihrer Migrationsbiografie oder ihrem religiösen Hintergrund. Ihr Interesse galt primär meiner Rolle als Forscherin, was sich vor allem in Blickkontakt, gezielten Fragen und spontanen Gesprächen während Arbeitsphasen und Pausen manifestierte. Besonders auffällig war die geringe verbale Interaktion zwischen Frau Sommer und den Schüler*innen. Dies könnte auf die langjährige Beziehung zwischen der Lehrerin und der Klasse als auch auf das Vorhandensein ritualisierten Wissens zurückgeführt werden. Der einfache Hinweis „Lesestunde“ genügte, um den Schüler*innen zu signalisieren, dass sie sich ein Buch auswählen und mit dem Lesen beginnen sollten, ohne dass dies weiter erläutert werden musste. Die Klasse zeigte in dieser Beobachtungsphase ein hohes Maß an Disziplin und Eigenständigkeit.

Gerade das *Nichtgesagte* – das Fehlen verbaler Kommunikation und bestimmter Handlungen – erwies sich in der Analyse als besonders bedeutungsvoll. So wurden nicht nur Pausengespräche

zwischen Frau Sommer und den Schüler*innen, sondern auch Dialoge mit Lehrer*innen und Schüler*innen aus anderen Klassen als zusätzliche Datenquelle herangezogen. Im Verlauf der Beobachtungswochen traten Eltern, die mich regelmäßig in das Schulgebäude ein- und ausgingen sahen, an mich heran. Dies führte teils zu aufschlussreichen, ursprünglich nicht geplanten Gesprächen, bei denen bestimmte Aspekte der Studie reflexiv aufgegriffen wurden. Insgesamt zeigte die Beobachtungsphase, wie vielschichtig schulische Kommunikation ist, insbesondere in den Momenten, in denen sie nicht explizit verbalisiert wird. Die stillen Strukturen, habituierte Abläufe und implizite Regeln des Unterrichts lieferten wichtige Hinweise darauf, wie soziale Ordnungen im Klassenzimmer hergestellt und aufrechterhalten werden. Dies erwies sich als analytisch besonders relevant im Kontext von antimuslimischem Rassismus, da genau diese unbewussten und oft unsichtbaren Mechanismen eine wichtige Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten und Diskriminierung spielten.

6.3.3. Expert*inneninterviews

Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine ausdifferenzierte und methodologisch gut etablierte Methode zur Erhebung qualitativer Daten (Helferich 2014:559). Ein vorbereiteter Leitfaden dient dabei der thematischen Orientierung, ohne den Gesprächsverlauf strikt vorzugeben. Ein hoher Grad an Offenheit ergibt sich vor allem aus offen formulierten Fragen sowie durch den flexiblen Umgang mit dem Leitfaden im Interviewprozess. Dadurch wird es den befragten Pädagog*innen ermöglicht, das Gespräch weitgehend eigenständig zu steuern, während der Gesprächsfluss nur behutsam moderiert wird. Die Flexibilität bei der Durchführung und Themenbehandlung erlaubt einen natürlichen Gesprächsverlauf. Diese Offenheit war für die vorliegende Arbeit bedeutsam, da sich durch die thematische Schwerpunktsetzung der Interviewten eine gezielte Eingrenzung der relevanten Forschungsaspekte ergab. (Helferich 2014:559f) Expert*inneninterviews zielen auf spezifisches Fach-, Erfahrungs- und Deutungs-wissen ausgewählter Expert*innen ab und sind eng mit dem beruflichen Kontext der Befragten verknüpft. Sie stellen eine besondere Form von Wissen dar, das über die konkrete Auswahl und den Status der Befragten als Expert*innen definiert wird. Im Fall dieser Forschung bezieht sich das Erkenntnisinteresse auf die Beschaffenheit des Expert*innenwissens selbst sowie die ihnen zugrunde liegenden Konzepte, Sichtweisen und Einschätzungen zu bestimmten Sachverhalten und Themen. Von besonderem Interesse sind ihre Deutungen und Konstruktionen von Welt(-ausschnitten), was dem Typus des „theoriegenerierende[n] Experteninterview[s]“ (ebd.:561) entspricht. Forscher*innen obliegt die Beurteilung, wem der Status als Expert*in zugewiesen wird.

6.3.3.1 Methodische Durchführung von Expert*inneninterviews

In dieser Arbeit bezieht sich der Expert*innenstatus auf Pädagog*innen im Primarbereich, darunter Klassenlehrer*innen, Religionslehrer*innen und der Schulleiter. Die gezielte Auswahl dieser Berufsgruppen ermöglichte die Erhebung unterschiedlicher Perspektiven auf schulische Praxis, Differenzerfahrungen und institutionelle Strukturen. Die gezielte Einbeziehung des Schulleiters erweiterte die Perspektive um eine institutionelle Ebene. Er nahm dabei eine besondere Stellung ein, da er sowohl als Führungsperson als auch als Repräsentant der schulischen Institution fungierte. Die Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail und beinhaltete eine kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens. Ein leitfadengestütztes²⁵ Interview wurde eingesetzt, um gleichzeitig Struktur und Offenheit im Gesprächsverlauf zu ermöglichen. Der Interviewleitfaden orientierte sich nach drei zentralen Themenkomplexen, die sich aus der Forschungsfrage ableiteten: (1) Sprache und Mehrsprachigkeit, (2) Differenz, „Kultur“ und Migration sowie (3) Wünsche und Erwartungen von Lehrer*innen an Bildungspolitik und Gesellschaft. Daneben bestand Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen durch die Interviewten. Auffallend zeigte sich eine gewisse Zurückhaltung im Verlauf der Interviews und vorsichtige Formulierungen bei sensiblen Themen wie Migration, „Orient“ und Differenz. Dies deutet auf implizite Spannungsfelder innerhalb schulischer Diskurse hin, die im weiteren Verlauf analysiert wurden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anschließend inhaltlich ausgewertet. Dabei wurde der Zugang nach den Soziolog*innen Michael Meuser und Ulrike Nagel (2005) gewählt, die das expertenzentrierte Interview als theoriegenerierendes Verfahren verstehen. In Kombination mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Psychologen Phillip Mayring (2007) wurden die Aussagen entlang wichtiger Themenbereiche strukturiert. Anschließend erfolgte die Zuordnung zentraler Aussagen zu inhaltlichen Kategorien²⁶. Die Übergänge zwischen den thematischen Kategorien verliefen häufig fließend, wodurch der vielschichtige Charakter der erhobenen Daten deutlich wird. Einzelne Interviewpassagen konnten dabei mehreren Kategorien zugeordnet werden.

6.3.3.2. Anzahl der durchgeführten Interviews

Insgesamt wurden sieben leitfadengestützte Interviews mit Pädagog*innen an der Schule durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, eine möglichst breite Perspektivenvielfalt innerhalb des Kollegiums abzubilden. Die Gesprächspartner*innen umfassten: den Schulleiter, vier

²⁵ Der im Rahmen der Interviews verwendete Leitfaden ist im Anhang abgedruckt.

²⁶ Die im Rahmen der Interviewauswertung entwickelten Kategorien sind im Anhang dargestellt.

Klassenlehrer*innen²⁷ (davon eine stellvertretende Schulleiterin), eine römisch-katholische Religionslehrerin und einen islamischen Religionslehrer. Die folgende Übersicht zeigt die Rollenverteilung der Interviewten und dient der besseren Vergleichbarkeit:

Interview(partner*in)	Rolle
1	Schulleiter
2	Klassenlehrerin (1. Klasse)
3	Klassenlehrerin (1. Klasse) + stellvertretende Schulleiterin
4 (Frau Sommer)	Klassenlehrerin (4. Klasse) + Durchführung der fokussierten Beobachtung
5	Römisch-katholische Religionslehrerin
6	Islamischer Religionslehrer
7	Klassenlehrerin (4. Klasse)

Tabelle 2: Übersicht der Interviewpartner*innen

Interview Nr. 4 wird zusätzlich mit dem Pseudonym „Frau Sommer“ gekennzeichnet, da sie auch im Rahmen der fokussierten ethnografischen Beobachtung begleitet wurde. Diese Markierung erlaubt im weiteren Verlauf gezielte Vergleiche zwischen den im Interview geäußerten Positionen und dem unterrichtlichen Handeln, um Übereinstimmungen oder Widersprüche zwischen Selbstbeschreibung und pädagogischer Praxis sichtbar zu machen.

6.3.4. Kindliche Perspektiven in Gruppendiskussionen: Methodisches Potenzial und forschungspraktische Herausforderungen

Die Anerkennung von Kindern als eigenständige Subjekte ihrer Lebenswelt markiert einen paradigmatischen Wandel in der Kindheitsforschung und hat die methodische Weiterentwicklung empirischer Zugänge stark beeinflusst. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Kindheitsforschung im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren setzte um die Jahrtausendwende eine methodologisch-methodische Debatte ein, in deren Rahmen qualitative Forschungsansätze systematisch für die Erforschung kindlicher Lebenswelten adaptiert wurden. Neben der teilnehmenden Beobachtung, die weiterhin insbesondere für die frühe Kindheit eine zentrale Forschungsmethode darstellt, rückten zunehmend sprachbasierte Verfahren wie Gruppendiskussionen mit Kindern in den Fokus. Diese Methode hat zuletzt auch über die

²⁷ Die befragten Klassenlehrer*innen unterrichteten die ersten und vierten Klassen. Diese Zusammensetzung der Interviewpartner*innen ergab sich nicht aus einer gezielten Auswahl, sondern aus der freiwilligen Teilnahmebereitschaft. Dass ausschließlich Lehrpersonen dieser Klassenstufen vertreten sind, war somit zufällig.

Jugendforschung hinaus, etwa in der Migrationsforschung, an Relevanz gewonnen. (Krüger 2006:95) Gruppendiskussionen mit Kindern eröffnen differenzierte Zugänge zu kindlichen Perspektiven und den Strukturen kinderkultureller Lebenszusammenhänge (Brenneke/Tervooren 2019:193f).

Gerade bei Forschungsfragen, die sich auf subjektive Einstellungen, Bedürfnisse oder Wünsche von Kindern beziehen, sind die Einschätzungen Erwachsener über diese Aspekte nur eingeschränkt valide. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Kinder in Gruppendiskussionen als kompetente, auskunftsfähige Akteur*innen auftreten können. Durch die Nutzung von Sprache als zentrales Medium, um Anliegen, Meinungen und Erfahrungen zu artikulieren, übernehmen Kinder eine aktive Rolle im Forschungsprozess. Gruppendiskussionen stellen ein offenes, kommunikatives Verfahren dar, in dem Kinder nicht nur als Befragte agieren, sondern durch ihre Beteiligung die Datenerhebung mitgestalten. Dadurch wird vermieden, dass sie lediglich als Sprachrohr erwachsener Perspektiven fungieren, was das methodische Potenzial für die Kindheitsforschung unterstreicht. Die zahlenmäßige Dominanz von Kindern innerhalb der Gruppensituation schafft einen geschützten Rahmen, in dem ihre Sichtweisen ohne starke erwachsene Überformung zur Geltung kommen können. (Vogl 2005:29f)

Die Prinzipien der Kommunikativität und Offenheit sind zentrale Merkmale des Formats der Gruppendiskussion. Hinzu kommen Aspekte wie die Natürlichkeit der Gesprächssituation sowie ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Beteiligten. In einer möglichst lebensweltlich authentischen Interaktion wird versucht, die individuellen Deutungsmuster der Kinder zu rekonstruieren. Ziel ist es, in einem realitätsnahen Kontext Einblick in kindliche Meinungen zu konkreten Sachverhalten zu gewinnen. Dazu bedarf es einer reflektierten forschungspraktischen Haltung, die durch ein hohes Maß an Sensibilität und methodischer Offenheit gegenüber den Sinn- und Regelsystemen der Kinder gekennzeichnet ist. Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die subjektiven Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen der Kinder, nicht die Perspektiven der Forschenden. Diese Perspektivzentrierung muss sich in der anschließenden Auswertung konsequent widerspiegeln. Die wechselseitige Beeinflussung zwischen Forschenden und Kindern während der Diskussion ist nicht – wie in standardisierten Verfahren – als Störgröße zu eliminieren, sondern stellt einen konstitutiven Bestandteil der Datengenerierung dar. Im Unterschied zum Interview entstehen in Gruppendiskussionen dynamische Interaktionen, die den starren Frage-Antwort-Modus überwinden. Kinder treten in Beziehung zueinander, reagieren aufeinander und verhandeln kollektiv Bedeutungen. Gerade diese Aushandlungsprozesse bieten tiefe Einblicke in kindliche Weltzugänge. Gleichzeitig können gruppenspezifische Dynamiken wie Scham, Angst vor Sanktionen oder das Bedürfnis nach sozialer Anpassung

hemmend auf die Artikulation von Meinungen wirken. (ebd.:30f) Trotz vieler methodischer Vorteile setzt die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Kindern ein hohes Maß an reflexiver forschungspraktischer Sensibilität voraus. Es gilt, die Kompetenzen der Kinder anzuerkennen und eigene epistemische Begrenzungen kritisch zu reflektieren. Forschende müssen sich bewusst sein, dass sie kindliche Lebenswelten nie vollständig aus der Binnenperspektive erfassen, sondern ihnen lediglich annähernd gerecht werden können. „Nur durch Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme von Kindern können deren subjektive Lebenserfahrungen und ihre interpretativen Mittel in ‚natürlichen‘ Situationen erschlossen werden.“ (ebd.:32)

6.3.4.1. Methodische Durchführung und Analyse der Gruppendiskussion

Da ich die Schüler*innen bereits aus der fokussierten Beobachtung kannte, bestand ein Vertrauensverhältnis, sodass eine Festlegung eigener Gesprächs- oder Diskussionsregeln weitgehend überflüssig war. Stattdessen orientierten wir uns an den bereits etablierten Regeln der Klassenlehrerin, um sicherzustellen, dass alle zu Wort kommen, andere ausreden dürfen und Abwertungen vermieden werden. Klassenrituale wurden direkt in die Diskussion übernommen. Zunächst fand im Sitzkreis eine Fragerunde statt, in der die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen für die Schüler*innen thematisiert wurde. Im weiteren Verlauf wurde mit den Schüler*innen Basiswissen zu Sprache(n) und Mehrsprachigkeit erarbeitet. Ziel war es, dass möglichst wenig Input von meiner Seite kam und ich vor allem die Rolle der Beobachterin einnahm. Aufgrund des Alters der Schüler*innen gelang dies nicht immer vollständig, doch durch gezielte Impulsfragen zu Lebens- und Schulalltag konnten bereits vorhandenes Wissen geteilt und reflektiert werden. Mit fortschreitender Diskussion nahm ich mich zunehmend zurück.

Die Diskussion umfasste folgende Inhalte:

• Österreich als Land der Mehrsprachigkeit und Gründe dafür	• „Linguistic Rights“ als Teil der Menschenrechte
• Die Hälfte der Weltbevölkerung spricht 23 Sprachen	• Weltweit ca. 7100 Sprachen, davon ca. 40% gefährdet
• Schulsprache	• Deutsch: Varietäten, Dialekte, Jugendsprache
• Gebärdensprache	• Weltsprachentag
• Mehrsprachigkeit als Ressource	• Meist gesprochene Sprachen
• Sprache und Emotionen	• Gleichwertigkeit von Sprachen
• Sprache als Teil der Identität	• Mehrsprachige Schule?

Tabelle 3: Thematische Schwerpunkte der Gruppendiskussion

Auch wenn Gruppendiskussionen bestimmte sprachliche und soziale Fähigkeiten erfordern, zeigte die Untersuchung, dass die Schüler*innen der vierten Klasse sich mit großem Engagement beteiligten. Neben ihrer Neugier auf die Moderation äußerten sie vor allem eigene Haltungen zum Thema Sprache. Erfreulich war, dass alle Schüler*innen ihre Meinungen offen kommunizieren wollten. Vermutlich trug die Natürlichkeit der Erhebungssituation – die Gruppendiskussion orientierte sich an alltäglichen Lebensbezügen der Schüler*innen – maßgeblich zu dieser aktiven Teilnahme bei. Die Schüler*innen wurden aufgefordert, ihre Erfahrungen mit Sprache und ihr Wissen über Sprache(n) zu teilen. Alle konnten sich mit mehr als einer Sprache identifizieren. Besonders jene, die innerhalb der Familie einen österreichischen Dialekt oder eine andere Sprache als Deutsch sprachen, zeigten Stolz und einen großen Gesprächsbedarf, sodass die Diskussion länger als geplant andauerte. Da die Einstellungen der Schüler*innen im Zentrum der Forschung standen, wurde die Diskussion nicht abgebrochen, obwohl am Ende noch viele Gedanken der Schüler*innen hätten geteilt werden können. Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass Sprache für die Schüler*innen eine größere Rolle spielt, als oft angenommen. Sie sehen Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und wichtigen Bestandteil ihrer Identität. Diese Erkenntnisse unterstreichen nicht nur die Bedeutung von Sprache, sondern auch die positive Einstellung der Schüler*innen zur Mehrsprachigkeit und die Relevanz des Themas im schulischen Kontext. Abschließend verdeutlicht die Durchführung der Gruppendiskussion, dass diese Methode einen wertvollen Zugang zu den subjektiven Perspektiven der Schüler*innen bietet. Sie erfasst komplexe soziale und kulturelle Dynamiken und ermöglicht eine partizipative, dialogische Herangehensweise an kindliche Lebenswelten.

6.3.4.2. Das Sprachenportrait als kreative Methode zur Reflexion über Sprache und Identität

Im zweiten Teil der Gruppendiskussion setzten sich die Schüler*innen auf kreative Weise mit ihrem persönlichen Sprachenportrait auseinander. Dazu erhielten sie ein Arbeitsblatt mit einer menschlichen Silhouette, in die sie die für sie wichtigen Sprachen eintragen und farblich markieren konnten. Die Methode des Sprachenportraits, die in dieser Untersuchung angewendet wurde, basiert auf einer Idee von Gogolin und Ursula Neumann und wurde später von Hans-Jürgen Krumm sowie der Forschungsgruppe „Spracherleben“ an der Universität Wien weiterentwickelt (Fraczek/Ausserer/Hladschik 2021:16f). Das Sprachenportrait machte Sprachwissen, Erfahrungen und Emotionen sichtbar und förderte die ganzheitliche Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt – kognitiv, körperlich, emotional und kreativ. Durch die Verortung von Sprache(n) und Varietäten in der eigenen „Silhouette“ konnten die Schüler*innen auf anschauliche Weise die Vielzahl an Sprachen in ihrem Leben reflektieren und ein Bewusstsein für deren

Bedeutung entwickeln. Dieser kreative Prozess stärkte nicht nur die Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Ressourcen, sondern auch die Sensibilität für die Vielfalt von Sprachen im Alltag. Dabei spielte nicht allein die aktive Beherrschung einer Sprache eine Rolle, sondern auch Begegnungen mit Sprachen, etwa im Urlaub, sowie das Verstehen und Verwenden einzelner Wörter oder Sätze. Durch diese Methode wurde nicht nur die Reflexion über die persönliche Sprachkompetenz angeregt, sondern auch die Möglichkeit geschaffen, Sprache als soziales und kulturelles Kapital im Kontext individueller und kollektiver Identitätsbildung zu begreifen. Dadurch wurde das subjektive Sprachbewusstsein der Schüler*innen gestärkt.

6.3.4.3. Methodische Durchführung und Bildungsziele des Sprachenportraits

Im ersten Schritt wurden die Schüler*innen nach Situationen gefragt, in denen Sprache(n) für sie bedeutsam sind. Diese sollten im Körperumriss farblich verortet und, wenn gewünscht, mit Emotionen verknüpft werden. Dabei fanden unterschiedliche Formen von Sprache(n) wie Dialekte, Wunsch- oder Geheimsprachen ebenso Platz wie minoritäre Sprachen, Gebärdensprache oder weniger prestigeträchtige Varietäten, die im schulischen Alltag häufig unberücksichtigt bleiben. Die Methode orientierte sich an einem offenen, nicht-wertenden Zugang, der darauf abzielte, ein inklusives Sprachbewusstsein zu fördern und sprachlichen Hierarchien entgegenzuwirken – ein zentrales Anliegen sprachsensibler Pädagogik. Entsprechend war es essenziell, dass keine Vorauswertung von Sprache(n) vorgenommen wurde, da die Übung nur gelingen kann, wenn alle Sprachen als gleichrangig und wertvoll betrachtet werden. Durch die kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenportrait erhielten die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre sprachlichen Erfahrungen, Ressourcen und affektiven Bezüge zu reflektieren und sichtbar zu machen. Viele zeigten bei der Umsetzung große Konzentration und Sorgfalt. Sie kommentierten schriftlich ihre persönliche Beziehung zu einzelnen Sprachen und beschrieben individuelle emotionale Bindungen sowie Erlebnisse. So wurde erlebte Mehrsprachigkeit nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich und emotional erfahrbar gemacht.

In einem zweiten Schritt präsentierten die Schüler*innen ihre Portraits zunächst den Sitznachbar*innen und anschließend im Plenum der Klasse. Die Bereitschaft zur Präsentation war hoch. Viele reflektierten im Rahmen der Aufgabe erstmals ihre Mehrsprachigkeit und erkannten, dass neben Deutsch und Englisch weitere Sprachen ihr Leben prägen. Diese persönlichen Einsichten bereicherten die Gruppendiskussion maßgeblich, da sie authentische Perspektiven auf Sprache(n) eröffneten und zur Beantwortung der Forschungsfrage beitrugen. So wurden subjektive Bedeutungen, affektive Dimensionen sowie individuelle Sprachidentitäten anschaulich.

Abschließend wurden zentrale Fragen im Klassenverband reflektiert: Was hilft beim Erlernen einer Sprache? Was erschwert es? In welchen Situationen gelingt Kommunikation gut, wann weniger? Was passiert, wenn einem die richtigen Wörter fehlen? Und wie fühlt sich das an? Diese Fragen unterstützten eine vertiefte metasprachliche Auseinandersetzung mit Sprache als sozialem Handlungsfeld.

Das Ziel des Sprachenportraits war es, bei den Schüler*innen ein tiefes Bewusstsein für die Alltäglichkeit und Relevanz von Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei ging es nicht nur um aktiv gesprochene Sprachen, sondern auch um solche, mit denen sie sich verbunden fühlen, etwa durch Musik, Urlaube, familiäre Hintergründe oder Lernwünsche. Diese kreative Auseinandersetzung diente nicht nur pädagogischen Zwecken, sondern auch als Methode zur Datengenerierung, um die Wahrnehmung und Reflexion von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu untersuchen. Die Schüler*innen wurden angeregt, ihre sprachlichen Ressourcen und Erfahrungen zu visualisieren, was wertvolle Daten für die Forschung lieferte. Die Visualisierung ihrer individuellen Sprachbiografie ermöglichte es, subjektive Erfahrungen und emotionale Bindungen an Sprache zu erfassen, die für die wissenschaftliche Analyse von Sprachbewusstsein und Sprachidentität zentral sind. Darüber hinaus wurden die kulturellen und emotionalen Dimensionen sprachlichen Erlebens bewusst gemacht, ein Aspekt, der nicht nur das didaktische Konzept stärkte, sondern auch die Forschungsfrage unterstützte. So wurde das Sprachenportrait als methodisches Instrument zur Erhebung von Daten genutzt, um die Entwicklung von Sprachbewusstheit als Schlüsselkompetenz sprachlicher Bildung zu untersuchen und die Rolle von Sprache im schulischen Lernen zu reflektieren.

6.3.5. Die Bedeutung informeller Gespräche mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern

Neben den zuvor beschriebenen Erhebungsmethoden ergaben sich zahlreiche spontane, für die Forschungsfrage relevante informelle Gespräche mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern muslimischen Glaubens. Die Basis dieser Daten bildeten detaillierte Notizen und Gedächtnisprotokolle. Eine Mutter, die ich zu persönlichen Erfahrungen mit (antimuslimischem) Rassismus in der Schule befragte, schickte mir eine 25-minütige Audiodatei, in der sie ihre Schilderungen teilte. Diese enthielt größtenteils konkrete Beispiele, die den Alltagsrassismus verdeutlichten, dem ihre Kinder begegneten.

Mit Lehrer*innen entstanden insbesondere nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts am Ende der Interviews tiefgehende Gespräche, in denen sie persönliche Haltungen äußerten und ihre Deutungen von Weltanschauungen teilten. Häufig stand die Problematik von Kindern im

Vordergrund, die nach Ansicht der Lehrer*innen Defizite in der Sprache aufwiesen. Während der offiziellen Interviews hatten die meisten Pädagog*innen zum Thema „Differenz und Kultur“ geschwiegen oder sich nur sehr zurückhaltend geäußert. In den informellen Gesprächen wurden jedoch rückblickend unterschiedliche Kulturalisierungen vorgenommen und kontroverse Sichtweisen zum Thema „Integration“ geschildert. Im Verlauf der fokussierten Beobachtung traten viele Schüler*innen aktiv an mich heran und begannen, ohne meine Initiative, über ihre Herkunft und kulturelle Identität zu sprechen.

Diese Gespräche hatten den Charakter selbstinitiiertter Erzählungen, wobei die Schüler*innen teils „mit leuchtenden Augen“ von ihren Familien, den gesprochenen Sprachen zu Hause und deren Herkunftsländern berichteten. Bemerkenswert war, dass viele der Schüler*innen mit Migrationsbiografie und muslimischen Glaubens nur sehr leise oder flüsternd über ihre Familiensprache, Herkunft und Religion sprachen. Dabei drehten sie sich immer wieder zu den Lehrer*innen um, um zu sehen, ob diese hören, worüber gesprochen wird. Es schien, als hätten sie ein starkes Bedürfnis, ihre kulturelle Identität zu teilen. Die Gespräche umfassten auch Themen wie Sprachkompetenz und den Wunsch nach guten Schulnoten, um Erfolg im Leben zu erzielen. Gelegentlich suchte ich auch Schüler*innen aus anderen Klassen auf, was ähnliche spontane Gespräche zur Folge hatte.

Die Eltern nahmen in der Regel Kontakt zu mir auf, um ihre eigenen Erfahrungen und für die Forschungsfrage relevante Kritikpunkte mitzuteilen. Nach einer ersten Auswertung der Daten ergab sich unerwartet die Gelegenheit für ein vertiefendes Gespräch mit einer Mutter, deren zwei Kinder die Schule besuchten. Sie war zudem Vorsitzende einer NGO, die sich mit Diskriminierung im Bildungsbereich beschäftigt. Diese erweiterte Perspektive bereicherte die Datenerhebung, indem sie die Sichtweise der Eltern, einschließlich der Vorsitzenden einer NGO zu Diskriminierung in Bildungseinrichtungen, einbrachte. Die Daten aus der Methodentriangulation wurden bei der Auswertung mit den Erkenntnissen aus den informellen Gesprächen ergänzt und flossen in die Interpretation der Ergebnisse ein.

7. Auswertung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Das vorliegende Kapitel widmet sich der systematischen Analyse und Darstellung der Ergebnisse des im Rahmen der Methodentriangulation erhobenen Datenmaterials. Dabei werden sowohl Überschneidungen als auch potenzielle Diskrepanzen – Abweichungen und manifeste Widersprüche zwischen den Methoden – aufgezeigt und kritisch reflektiert. Auf diese Weise wird ein Beitrag zur methodologischen Reflexion geleistet, der zugleich die Validität der Befunde unterstreicht. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es, divergierende Perspektiven und Sichtweisen nicht nur zu erfassen, sondern diese in Relation zueinander zu setzen, um potenzielle „blinde Flecken“ sichtbar zu machen. Dadurch soll eine möglichst umfassende Beantwortung der leitenden Forschungsfrage ermöglicht werden. Die Analyse des umfangreichen Datenkorpus führte zur Identifikation zweier übergeordneter Kategorien: „Themenkomplex Sprache“ sowie „*Doing Difference*“. Zu jeder Hauptkategorie wurden jeweils acht Unterkategorien entwickelt, in denen spezifische Elemente von (verdecktem) antimuslimischem Rassismus rekonstruiert werden. Die detaillierte Darstellung dieser Ergebnisse erfolgt im folgenden Abschnitt vorgenommen. Zuvor wird jedoch das institutionelle Setting beschrieben und erste Beobachtungen im schulischen Kontext vorgestellt.

7.1. Feldeinstieg und erste Beobachtungen im Schulhaus

Der Schulleiter zeigte sich kooperativ sowie forschungsfreundlich und war bemüht, relevante Kontakte herzustellen sowie notwendige Daten wie Schüler*innenzahlen bereitzustellen. Diese Bereitschaft spiegelte sich im gesamten Schulbetrieb wider. Die Mehrheit der Pädagog*innen stand für Gespräche und Interviews bereitwillig zur Verfügung. Die Lehrer*innen vermittelten vom äußeren Erscheinungsbild her ein homogenes Bild: Sie konnten alle als *weiß* gelesen werden. Sichtbare BiPoC oder Personen mit Migrationsbiografie waren – mit Ausnahme der Native Speaker*innen – nicht erkennbar. Entsprechend war im Lehrer*innenteam keine wahrnehmbare Diversität festzustellen.

Die Analyse der Schulhomepage zeigt, dass der islamische Religionslehrer weder namentlich noch bildlich und auch nicht durch einen Hinweis auf das Angebot islamischen Religionsunterrichts, dargestellt wird. Im Gegensatz dazu sind die römisch-katholische und die evangelische Religionslehrerinnen namentlich genannt und auf dem Teamfoto abgebildet.

Der Erhebungszeitraum der Forschung lag unmittelbar vor und nach Ostern. In dieser Zeit dominierte Ostern das Schulleben deutlich. In sämtlichen Klassen und Gängen fanden sich

Ausstellungen und Dekorationen mit Bezug zu Ostern aus Sachunterricht, Technik und Werken, Kunst und Gestaltung, römisch-katholischer Religion und Musik. Zur gleichen Zeit fand der Ramadan statt, blieb hingegen vollständig unbeachtet. In nahezu allen Klassen hing ein großes Kreuz zentral über der Tafel. Obwohl § 2 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) ausdrücklich festhält, dass der Unterricht an öffentlichen Schulen „weltanschaulich neutral“ zu gestalten ist, lässt sich eine deutlich christlich geprägte schulische Praxis beobachten. Insbesondere angesichts der wachsenden Zahl muslimischer Schüler*innen bleibt diese Neutralität ein formaler Anspruch, während christliche Symbole und Traditionen weiterhin dominieren. Die religiösen Identitäten anderer Glaubensgemeinschaften fanden kaum Berücksichtigung. Dadurch wird die gesetzlich geforderte weltanschauliche Offenheit unterlaufen, und die zunehmende kulturelle und religiöse Vielfalt der Schüler*innenschaft systematisch marginalisiert.

Im Stiegenhaus war in einem zentral positionierten Schaukasten das Plakat „TRIO“ zur Bewerbung der gleichnamigen dreisprachigen Zeitschrift (Deutsch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Türkisch) ausgestellt, die das Lesen und fachliche Lernen in Volksschulen mehrsprachig unterstützen soll. Ab Ausgabe Nr. 3 wird zudem jeweils eine wechselnde Gastsprache integriert. Die Trio-Hefte lassen sich in vielfältigen Fächern einsetzen und fördern eine ganzheitliche sprachliche Bildung sowie fachübergreifendes Arbeiten. Im Unterricht selbst waren die Trio-Hefte jedoch nicht präsent. Auch in Gesprächen mit den Pädagog*innen wurde nicht auf sie Bezug genommen. Abgesehen vom Englischunterricht fehlten im gesamten Schulhaus sichtbare Hinweise auf ein mehrsprachigkeitsorientiertes pädagogisches Konzept, wie es durch die Trio-Hefte intendiert ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Funktion das Plakat in der Schule tatsächlich erfüllt. Im Zusammenhang mit dem GEPS-Projekt wirkt die Ankündigung, dem gesellschaftlichen Stellenwert von Fremdsprachen gerecht zu werden, als nicht eingelöst und bleibt hinter dem eigenen Anspruch zurück.

7.2. Themenkomplex Sprache im Kontext schulischer Differenzpraktiken

Da Sprache ein zentraler Bestandteil der Forschungsfrage ist, richtete sich die Datenerhebung maßgeblich auf sprachbezogene Aspekte. Im Fokus standen sowohl die Bedeutung von Sprache aus Sicht der Lehrer*innen und Schüler*innen als auch ihre diskursiven Verflechtungen. Der folgende Themenkomplex beleuchtet in mehreren Teilaspekten, wie Sprache im schulischen Alltag verhandelt, wahrgenommen und (re-)produziert wird.

7.2.1. Standardsprache, Monolingualismus und sprachliche Normvorstellungen im Lehrer*innenhandeln

Zu Beginn der Interviews wurde den Pädagog*innen eine offene, erzählgeneralisierende Einstiegsfrage zur allgemeinen Bedeutung von Sprache gestellt. Übereinstimmend hoben alle die zentrale Rolle von Sprache im Schulalltag und ihr eigenes sprachbezogenes Interesse hervor:

„Hat eine große Bedeutung für mich, also ich beschäftige mich viel und gern mit Sprache, also ich unterrichte es auch sehr gern, ich habe zum Beispiel, ich tue sehr viel vorlesen. Ja, also das, finde ich, ist was ganz Wichtiges, dass Kinder die Sprache hören (...), weil ich finde, das ist ganz was Wichtiges, ja, dass sie auch Sprache hören, dass sie ein bisschen andere Sprache hören.“ (Interview 2, Z 74-80)

„Extrem wichtig. Ja, also zum einen einmal, dass die Kinder sehr gut Deutsch können, diese Sprache ist wichtig, aber auch, ich finde ihre eigene Sprache, ihre Herkunftssprache, wo immer sie sind, und die lernen das ja in diesem Alter besonders gut, auch die Ausdrücke, finde ich, sind ganz wichtig, wie man sich ausdrückt, wie man spricht mit denen, ganz wichtig.“ (Interview 5, Z 57-60)

„Ja. Sprache ist das Um und Auf. Alles weitere im Schulwesen und in der Schule baut logischerweise auf Sprache auf. (Schulleiter, Z 36-37)

In allen drei Aussagen tritt die zentrale Rolle von Sprache im schulischen Kontext deutlich hervor. Einigkeit besteht darin, dass Sprache als unverzichtbares Medium schulischer Bildung verstanden wird. Besonders deutlich wird dies in der Aussage des Schulleiters, der Sprache als das „Um und Auf“ bezeichnet, und sie damit als elementare Bedingung für schulische Teilhabe positioniert, wie es auch Khakpour (2015) feststellt. Auch die befragten Lehrkräfte bestätigen diese Sichtweise, indem sie Sprache konsequent als integralen Bestandteil erfolgreichen Unterrichts, klarer Kommunikation und individuellen Ausdrucks definieren. In den Aussagen zeigt sich ein hohes Engagement für sprachliche Förderung, wobei insbesondere der Erwerb der deutschen Sprache im Mittelpunkt steht. Trotz dieser grundsätzlichen Zustimmung zur Relevanz von Sprache lassen sich leichte Unterschiede im Fokus erkennen. Während in Interview 2 die Bedeutung des sprachlichen Hörens und Vorlesens hervorgehoben wird, rückt eine andere Lehrerin in Interview 5 zusätzlich die Herkunftssprache der Schüler*innen ins Blickfeld und erkennt deren mögliche Ressource an – allerdings ohne deren konkrete Einbindung in die schulische Praxis zu thematisieren. Diese empirische Beobachtung deckt sich mit den Befunden von Dirim/Mecheril (2010), die zeigen, dass der Sprachbegriff in der schulischen Praxis häufig funktional interpretiert wird. Sprache wird vor allem als Mittel zur schulischen Leistungserbringung und sozialen Anpassung verstanden, nicht jedoch als komplexes soziales oder kulturelles Phänomen. Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wird, wenn überhaupt, nur oberflächlich thematisiert und nicht eingehend behandelt. Auch Fragen nach sprachlicher Vielfalt, nach den Bedingungen sprachlicher Macht oder nach einer institutionellen Anerkennung

verschiedener Sprachpraktiken bleiben unangesprochen. Diese Passagen deuten auf eine Grundhaltung hin, die die Bedeutung von Sprache anerkennt, jedoch stark normorientiert versteht und den Fokus auf das Beherrschen der deutschen Standardsprache legt. Eine kritische Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität oder eine Reflexion über Sprache als soziale Praxis kam in diesen Aussagen nicht zu Geltung. Frau Sommer erkennt zwar die Macht von Sprache an („ein sehr machtvoll Instrument“), bleibt jedoch in ihrer Praxis bei einer funktionalen Sichtweise. Ihr Fokus liegt auf der korrekten Anwendung von Standardsprache, insbesondere bei Schüler*innen mit Migrationsbiografie. Obwohl sie im Interview den Wert der Sprachreflexion anführt, zeigt ihre Unterrichtspraxis wenig Raum für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit oder der sozialen Dimension von Sprache:

„Ich kann Sprache aber auch verwenden, um irgendwelche Blödhheiten zu verbreiten. Sprache ist ein sehr machtvoll Instrument auch, und da bin ich als Lehrerin gefordert, sehr verantwortungsvoll damit umzugehen.“ (Frau Sommer, Z 115-117)

Relevante Aspekte, wie die Dynamik von Sprache oder die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, bleiben hier unangesprochen. In den Beobachtungen wurde kein reflexiver Umgang mit Sprache(n) festgestellt. In Bezug auf Sprache wurden vor allem Defizite bei den Schüler*innen thematisiert. Der Fokus lag eindeutig auf der grammatisch und orthografisch korrekten Verwendung der deutschen Standardsprache, sei es bei Referaten, Berichten über das Wochenende oder der Formulierung von Geschichten. Besonders auffällig war, dass vor allem Kinder mit Migrationsbiografie konsequent auf ihre Grammatik und den korrekten Artikeleinsatz hingewiesen wurden. Zudem erwartete Frau Sommer, dass die Schüler*innen Unterstützung von zu Hause erhalten, was sich in folgendem Beispiel aus dem Feldtagebuch zeigt, als es um die Präsentation von Referaten ging:

„Schau mal auf die Folie! Was fehlt denn da bei ...? Welcher Buchstabe fehlt bei ‚Paarung‘? Wenn du es nicht weißt, wie es richtig geschrieben wird, musst du schauen, dass da jemand zu Hause zumindest über die Rechtschreibung drüberschaut. Denn auf den Folien sollten keine Fehler drauf sein. Das schaut nicht gut aus. Ja, also beim nächsten Mal, lässt du da bitte jemanden drüberschauen.“

Obwohl Frau Sommer im Interview einen reflektierten Umgang mit Sprache einfordert und sich selbst diesen zuschreibt, zeigt sich in ihrer pädagogischen Praxis eine reduzierte Perspektive auf Sprache, die primär auf Normerfüllung und Fehlervermeidung abzielt. Entsprechend divergieren ihre Aussagen im Interview mit den Beobachtungen im Unterricht, in dem Sprache – wie Dirim/Mecheril (2010) beschreiben – primär als bildungsbezogenes Werkzeug erscheint.

Auf die Frage, in welcher Sprache unterrichtet werde, antworteten alle Lehrpersonen knapp mit „auf Deutsch“. Diese knappen, verwunderten Reaktionen wirkten zögerlich und irritiert – als wäre die Frage nach alternativen Unterrichtssprachen ungewöhnlich oder nicht legitim:

„Also bei uns ist es hauptsächlich Deutsch, äm, ja. / In der Englisch-Stunde ist es dann Englisch, ja, also da versuchen wir wirklich nur auf Englisch zu sprechen, in der ersten ist es halt schwierig manchmal, ja, also da schauen sie dann (...).“ (Interview 2, Z 95-97)

„Nur Deutsch, also normale Unterrichtssprache ist nur Deutsch. / Nur in den Englischstunden sprechen sie Englisch, sonst ist es nur Deutsch.“ (Interview 3, Z 85-86)

Diese Aussagen lassen darauf schließen, dass ein monolingualer Habitus im schulischen Alltag nicht nur unhinterfragt bleibt, sondern als selbstverständlich gilt. Diese institutionalisierte Selbstverständlichkeit verweist auf das Konzept des monolingualen Habitus nach Gogolin (1994), der beschreibt, wie die deutsche Bildungspraxis strukturell auf Einsprachigkeit ausgerichtet ist. Die Interviews suggerieren, dass Deutsch als alleinige Unterrichtssprache als naturgegeben betrachtet wird. Andere Sprachen werden nur im fremdsprachendidaktischen Kontext (Englischunterricht) gelehrt, nicht aber im Sinne einer pädagogisch genutzten Mehrsprachigkeit. Diese Haltung korrespondiert mit den Beobachtungen im Unterricht: In allen Stunden – mit Ausnahme des Englischunterrichts – wurde ausschließlich auf Deutsch kommuniziert.

In Bezug auf mehrsprachige Schüler*innen zeigt sich ein einheitliches Bild. In mehreren Interviews wurde betont, dass zunächst die Erstsprache „gut aufgebaut“ sein müsse, um erfolgreich Deutsch zu lernen. Die Erstsprache wird dabei nicht als gleichwertige Ressource im Bildungskontext, sondern als notwendige Grundlage zur Aneignung der Zielsprache Deutsch begriffen:

„Ja, türkische Sprache, wobei das eigentlich ein Vorteil ist, weil dort wird meistens türkisch gesprochen, und dadurch ist die Basis eine sehr gute. Wenn man ebenso Deutsch und die eigene Muttersprache vermischt, dann wird die Basis einfach sehr schwammig, und es ist leichter mit den Kindern aus einer ganz gut aufgebauten Sprache die deutsche Sprache zu lernen.“ (Frau Sommer, Z 64-68)

„Es gab zirka fünf Kinder, die wenig Deutsch konnten, aber die eine gute Basis von der ursprünglichen Muttersprache her haben. Bei denen ist es dann viel leichter das Deutsch aufzubauen, weil da ist einfach eine gute Basis der ursprünglichen Muttersprache vorhanden.“ (Frau Sommer, Z 38-41)

„also die Muttersprache, was auch ganz wichtig ist, dass sie zu Hause die Muttersprache sprechen, denn nur wenn ich die Muttersprache gut kann, kann ich eine andere Sprache lernen.“ (Interview 3, Z 70-72)

Diese Aussagen zeigen eine einseitige Auffassung sprachlicher Bildung, die auf einer strikten Trennung von Erst- und Zweitsprache beruht. Mehrsprachigkeit wird nicht als alltägliche Praxis oder pädagogisches Potenzial, sondern vorrangig im Sinne sprachstruktureller „Ordnung“ bewertet. Damit wird ein statisches Sprachverständnis reproduziert, das hybride Sprachpraktiken oder dynamische Mehrsprachigkeit ausklammert. Ein reflexiver, prozessorientierter Umgang mit Sprache(n) findet in der unterrichtlichen Praxis nicht statt, obwohl er im Interview behauptet wird. Die wiederholten Aussagen der Pädagog*innen verdeutlichen, dass die funktionale Sicht auf Sprache nicht nur individuell, sondern als verbreitetes, strukturell verankertes Verständnis im schulischen Alltag besteht.

7.2.2. Problematisierung von „Sprachdefiziten“

In den Gesprächen mit Lehrer*innen und den Beobachtungen fiel auf, dass sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen – insbesondere jener mit Migrationsbiografie – defizitär beschrieben wurden. Diese Perspektive verweist auf ein sprachideologisches Verständnis, das sich an einem hegemonialen Modell der deutschen Standardsprache orientiert, wie Gogolin (1994) beschreibt, und die „Defizit“-Konstruktion der Mehrsprachigkeit kritisiert, die Dirim/Mecheril (2010) als Teil gesellschaftlicher Hierarchien darstellen. Die Verbreitung dieser Defizitperspektive verschleiert jedoch die komplexen sozialen und institutionellen Faktoren, die zum Erwerb von Sprachkompetenz beitragen und die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen im Bildungssystem begünstigen. So wirkt die scheinbar objektive sprachliche Selektion als Mechanismus gesellschaftlicher Macht und struktureller Ungleichheit. Diese Diagnosen erfolgen oftmals pauschal und normativ. Ein prägnantes Beispiel liefert eine Pädagogin:

„Die Leistungen sind in der Klasse gemischt, aber nur ein Drittel ist für das Gymnasium geeignet, hauptsächlich aufgrund von Sprache. Ja, man kann sagen ‚alles steht und fällt mit der Deutschnote‘. Deutsch ist der Knackpunkt. Tut mir leid, wenn ich nach vier Jahren nicht freisprechen gelernt habe, dann fehlt was. Die, die Sprache beherrschen, haben einen Vorsprung. Freie Texte sind schlimm: Ich habe zwei Türk*innen, die sind sehr lieb, sehr bemüht, sehr fleißig und sehr hilfsbereit, aber die Sprache reicht nicht. Aber alleine vom Lerneinsatz geeignet.“ (Interview 7, Z 14-20)

Hier wird Sprache erneut als entscheidendes Kriterium für Bildungserfolg erklärt, dass unbewusst nach Khakpour „alles steht und fällt mit der Deutschnote“ (Khakpour 2015) zitiert wurde. Diese Sichtweise lässt außer Acht, dass sprachliche Fähigkeiten in einem sozialen und institutionellen Kontext erworben werden, der Schüler*innen mit Migrationsbiografie strukturell benachteiligt. Die Reduktion auf sprachliche Defizite übersieht die vielfältigen Kompetenzen und Potenziale, die Schüler*innen in anderen Bereichen einbringen und die im Bildungssystem nicht anerkannt werden. Diese Aussage verdeutlicht die zentrale Rolle von Sprache als Selektionskriterium im Bildungssystem. Die Lehrerin bewertet schulische Eignung primär über sprachliche Ausdrucksfähigkeit, ungeachtet des Engagements oder anderer Leistungen der Schüler*innen. Damit wird Sprache zum ausschlaggebenden Kriterium für Bildungsaufstieg, insbesondere im Hinblick auf den Übertritt ins Gymnasium. Die Verfügbarkeit über sprachliches Kapital entscheidet wesentlich über schulische Teilhabe. Wer diese Form des Kapitals nicht in habituéller Weise mitbringt, wird im Bildungssystem strukturell benachteiligt. Sprache wird nicht als entwicklungsfähige Kompetenz verstanden, sondern als statischer Zustand. Auch die Tatsache, dass Sprache im schulischen Kontext erlernt werden kann und sollte, bleibt unbeachtet. Der Schulleiter reflektiert die strukturelle Bedeutung sprachlicher Anforderungen differenzierter:

„Das heißt, ein Kind, dass sich sprachlich sehr schwer tut, wird es auch sehr schwer in Mathematik haben, weil bei sehr vielen Aufgaben, außer vielleicht ein reines Einmaleins, das man aufstellt, aber so, aber alles weitere ist ja immer mit Sprache verbunden. Texte, die man lesen muss, Texte, die man fassen muss. Das Schulsystem nimmt auch wenig Rücksicht, sage ich jetzt einmal, das System an sich, wenn man sich anschaut, bis hinauf zur Matura, es geht immer alles, die Aufgaben werden schriftlich gestellt, das heißt, man muss das lesen, auch wenn ich es wüsste, aber es nicht wirklich lesen kann, ja, dann habe ich ein Problem als Schüler.“ (Schulleiter, Z 37-44)

Im Gegensatz zur Lehrerin erkennt der Schulleiter die Rolle des Schulsystems selbst als mitverantwortlich für sprachbedingte Bildungsbarrieren. Hier schwingt ein kritisches Verständnis für die systemische Verankerung sprachlicher Anforderungen mit. Ein Reflexionsansatz, der in den restlichen Interviews nur selten erscheint. Es wird deutlich, dass sprachliche Barrieren nicht nur individuelles Versagen, sondern vielmehr strukturelle Herausforderungen widerspiegeln. Ein weiteres Beispiel für die Defizitperspektive liefert eine weitere Lehrerin:

„Also ich habe Kinder, die verstehen und können dem Unterricht folgen, also das können alle Kinder, ja, die auch jetzt nicht Deutsch als Muttersprache haben, aber können sich sprachlich sehr schwer ausdrücken, also zwei zum Beispiel sind drunter, die keinen Satz bilden können, also wirklich keinen grammatikalisch richtigen Satz, die sprechen in Wörtern, ja, aber ein grammatikalisch richtiger Satz ist schwierig. Bei einem Kind ist es auch so, der hat auch die Alltagswörter nicht parat, (...), das ist sehr schwierig. (...) Sehr schwierig, ja, muss man auch sagen, also diese beiden Kinder, die in der Klasse sind, die da wirklich große Probleme haben, ja, die werden auch getestet jetzt mal von der Schulpsychologin, weil wir gefunden haben oder ich auch gefunden habe, man muss da jetzt mal schauen.“ (Interview 2, Z 118-140)

Diese Aussage ist widersprüchlich: Einerseits wird die grundsätzliche Unterrichtsverständnisfähigkeit aller Kinder betont (Z 118), andererseits eine so gravierende sprachliche Schwäche beschrieben, dass sie eine psychologische Testung erforderlich erscheinen lässt. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass es sich um Kinder im ersten Schuljahr, zu Beginn des zweiten Semesters handelt, deren frühkindlicher Spracherwerb pandemiebedingte beeinträchtigt war. Statt pädagogischer Unterstützung erfolgt eine Pathologisierung, die bis hin zur Einstufung in den sonderpädagogischen Förderbedarf führen kann. Eine andere Lehrkraft schildert dies konkret:

„SPF [=sonderpädagogischer Förderbedarf] für Schüler*innen die keine ganzen Sätze sprechen können. Das waren vier bis fünf während der vier Schuljahre, da war ein syrisches Kind, der konnte einfach keine ganzen Sätze sprechen.“ (Interview 7, Z 32-34)

Hier zeigt sich eine institutionalisierte Engführung von Sprache und Schulleistung, die nach Gomolla/Radtke (2009) Ausdruck struktureller Diskriminierung ist. Wenn sprachliche Differenz zur Grundlage sonderpädagogischer Klassifikation wird, dient Sprache als Legitimationsfigur für soziale Selektion. Es wird ein Prozess der sozialen Ausgrenzung in Gang gesetzt, der die Hürden für diese Kinder weiter erhöht, ohne die zugrunde liegenden Ursachen zu erkennen. Diese Zuschreibung verkennt den Erwerbsprozess von Zweitsprachen und verwechselt Sprachentwicklungsverzögerung mit kognitiver Beeinträchtigung. Eine solche Praxis birgt die Gefahr,

sprachlich benachteiligte Kinder dauerhaft aus dem Regelsystem auszuschließen. Denn auch institutionelle Rahmenbedingungen spielen eine große Rolle beim Spracherwerb. So verweist Frau Sommer auf die limitierte Förderung in Halbtagschulen:

„(...) ich seh nur Unterschiede, weil das ja eine Halbtagsvolksschule ist, ob die Kinder gefördert werden oder nicht, und hier ist die Zeit einfach zu kurz, da müssen die Eltern zu Hause noch fördern, und wenn das wegfällt, dann merkt man das in der Schule schon sehr stark. (...) Also die Kinder, die zu Hause dann nicht gefördert werden in der Halbtagschule, für die ist es nicht nur von der Sprache her schwierig, das dann wieder aufzuholen.“ (Frau Sommer, Z 83-96)

Lehrer*innen erwarteten in den meisten Fällen eine sprachliche Unterstützung vonseiten der Elternhäuser, auch wenn dies implizit nur für bestimmte Kinder formuliert wurde. Diese implizite Adressierung verweist, wie Gomolla/Radtke (2009) gezeigt haben, auf Normalitätserwartungen. Die Anforderungen orientieren sich an einem bürgerlichen Habitus der institutionell privilegiert ist und von Familien mit Migrationsgeschichte kaum erfüllt werden kann. Die Schule sieht sich kaum in der Lage, kompensatorisch zu wirken, was bei Kindern mit wenig Unterstützung im häuslichen Umfeld massive Nachteile nach sich zieht. Der islamische Religionslehrer übt grundlegendere Kritik an den schulischen Selektionsmechanismen:

„Es hat nur mit der reinen sprachlichen Kompetenz zu tun, also egal wie gut der Schüler in anderen Fächern ist. Kann er die Sprache nicht gut, wird er automatisch quasi rückversetzt, oder er soll eben die Klasse wiederholen.“ (Interview 6, Z 591-593)

„(...) und dass leider ihnen auch nicht genug Zeit gegeben wird, dass sie diese Lücke schließen können, und als Konsequenz, leider müssen sie eben die Klasse wiederholen oder in einen gewissen Förderkurs gehen, und leider versucht man hier eben nicht gewisse Maßnahmen zu setzen, damit sich dieses Kind leichter in den Klassenverband auch integrieren kann, sondern es wird einfach abgestempelt als jemand, der wenig oder schlecht Deutsch kann und eben die Konsequenz ist dann eine Rückstufung, oder als außerordentlicher Schüler wird man abgestempelt.“ (Interview 6, Z 580-586)

Diese Perspektive verweist auf die strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache im monolingual ausgerichteten Schulsystem. Selbst bei fachlichen Kompetenzen werden Sprachbarrieren zur ausschlaggebenden Hürde, ohne dass genügend Zeit und Maßnahmen zur Überwindung dieser Barriere bereitgestellt werden. Zusammenfassend zeigt sich: Das gegenwärtige Schulsystem folgt einem monolingualen Habitus, der sprachliche Normabweichungen als Defizite deutet. Sprachkompetenz wird zur zentralen Voraussetzung für Bildungserfolg, unabhängig von anderen Stärken der Schüler*innen. Anstelle einer differenzsensiblen Sprachbildung, die auf Förderung und Anerkennung mehrsprachiger Ressourcen setzt, dominiert ein reduktionistischer Sprachbegriff, der soziale Ungleichheiten reproduziert. Reflexive Perspektiven auf systemische Ursachen sprachbezogener Hürden bleiben marginal.

7.2.3. Englisch im Kontext von „Prestigesprachen“ und Mehrsprachigkeit

Im Rahmen der Beobachtungen fanden zahlreiche Englischstunden statt, an denen die Schüler*innen mit großem Interesse und deutlicher Freude teilnahmen. Es bereitete ihnen besonders Freude, neue Wörter zu erlernen und Inhalte aus dem deutschen Unterricht ins Englische zu übertragen. Die Native Speakerin sprach konsequent Englisch und vermittelte den Schüler*innen die Inhalte auf eine sehr klare Weise, sodass sie den Stoff verstanden. Bemerkenswert ist, dass sie sowohl einen ausgeprägten Wortschatz einsetzte als auch die korrekte Grammatik konsequent einforderte. Bei Verständnisschwierigkeiten wiederholte sie die Inhalte unterstützt durch Mimik und Gestik, bis sie sicher war, dass alle Schüler*innen den Stoff vollständig begriffen. In einigen Fällen halfen sich die Schüler*innen gegenseitig und wechselten von der englischen zur deutschen Sprache (*Switching*). Zahlreiche Reime und Klatschspiele aus dem Unterricht wurden auch in den Pausen aufgegriffen, was das soziale Gefüge der Klasse positiv beeinflusste.

Frau Sommer und weitere Pädagog*innen äußerten sich in den Interviews uneingeschränkt positiv zur Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Englischstunde und lobten explizit die tägliche Englischstunde. Während der zweiwöchigen Beobachtung wurde lediglich eine einzige Situation in einer Lesestunde beobachtet, in der eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch verwendet wurde. Die Lehrerin erzählte den Schüler*innen:

„Ich lese gerade ein Magazin für Babys auf Französisch, dass ich meiner Enkelin vorlese und ich lese euch jetzt einen Minidialog daraus vor: [Drei Sätze auf Französisch wurden vorgelesen. Unverständlich]. Weil meiner kleinen Enkelin versuche ich immer auf Französisch vorzulesen.“ (Frau Sommer, Fokussierte Beobachtung)

Abgesehen von diesem Unterrichtsgeschehen, das unmittelbar nach dem Interview über Mehrsprachigkeit stattfand und den Englischstunden, wurden keine weiteren mehrsprachigen Elemente im Unterricht festgestellt. Dies zeigt eindeutig, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen im Unterricht so gut wie keine Berücksichtigung fand. Wenn Mehrsprachigkeit im Unterricht eine Rolle spielte, dann lediglich in Bezug auf „nützliche“, prestigeträchtige Sprachen wie Englisch und Französisch. Diese Perspektive ignoriert die tatsächliche sprachliche Vielfalt der Schüler*innen, wie Dirim/Mecheril (2010) in ihrer Kritik an solchen reduzierten Sichtweisen deutlich machen. Diese Reduktion und Hierarchisierung von Sprache(n) führt nicht nur zu einer Verkürzung des Verständnisses von Mehrsprachigkeit, sondern auch dazu, dass Schüler*innen, deren Erstsprache keine „Prestigesprache“ ist, in ihrer sprachlichen Identität abgewertet werden. Dies zieht strukturelle Diskriminierung nach sich, die die Bildungs- und Teilhabechancen der Schüler*innen mit Migrationsbiografie erheblich einschränkt.

7.2.4. „Zur Idee einer mehrsprachigen Schule“

Die Frage, ob sich die Lehrer*innen eine mehrsprachige Schule vorstellen könnten oder konkrete Ideen dazu hätten, stieß bei vielen Pädagog*innen auf Überforderung oder eine ablehnende Haltung:

„Eine mehrsprachige Schule kann nicht wirklich funktionieren. Es muss ja einen gemeinsamen Nenner geben. Wenn es unterschiedliche Gruppen in der Sprache geben, dann hätten wir nichts Gemeinsam.“
(Interview 7, Z 29-31)

Die Lehrerin zeigt eine skeptische Haltung gegenüber der Idee einer mehrsprachigen Schule. Sie geht davon aus, dass ein monolingualer Habitus notwendig sei, damit die Schüler*innen eine gemeinsame Grundlage finden. Kinder, deren Muttersprache nicht der dominierenden Sprache entspricht, könnten dadurch potenziell weniger Zugang zu gemeinschaftlich organisierten Lerngelegenheiten erhalten. Die Aussage zeigt auch eine Unkenntnis über bestehende Modelle von funktionierenden mehrsprachigen Schulen, in denen sprachliche Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Ressource betrachtet wird.

Andere Lehrer*innen verknüpften die „Idee einer mehrsprachigen Schule“ mit dem Konzept des muttersprachlichen Unterrichts:

„Ich kenne das nicht aus eigener Erfahrung, muss ich ehrlich sagen. Ich weiß, dass es einen muttersprachlichen Unterricht gibt in vielen anderen Schulen. Aber ich habe damit überhaupt keine Erfahrung, eben dadurch, dass wir früher ja kaum Kinder mit Migrationshintergrund hier hatten, ja, also sind wir da sicher, hinken wir ein bisschen nach vielleicht, ja, und wir haben auch noch immer nicht so viele Kinder, dass wir dann sehr viele Deutschkurs-Stunden zum Beispiel bekommen würden (...) und wir haben noch immer relativ wenig im Gegensatz zu anderen Schulen jetzt.“ (Interview 2, Z 167-177)

Die Lehrerin zeigt, dass sie bislang wenig Erfahrung mit mehrsprachigen Klassen hat und Deutschkurse als primäres Instrument sprachlicher Förderung betrachtet. Dabei vermischt sie organisatorische Fragen – wie die Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache für Deutschkurse – mit der inhaltlichen Gestaltung einer mehrsprachigen Schule. Die Rückschau auf die frühere Klassenzusammensetzung verzerrt ihre Wahrnehmung der aktuellen sprachlichen Vielfalt.

Es gab jedoch auch Lehrer*innen, die eine gewisse Offenheit gegenüber der Idee einer mehrsprachigen Schule zeigten, auch wenn sie noch keine konkreten Vorstellungen dazu hatten, wie die Beispiele von Frau Sommer und dem islamischen Religionslehrer veranschaulichen:

„Ich habe einmal im achten Bezirk gearbeitet, da war eine Extra-Lehrerin für die Türkisch-Kinder noch dabei, obwohl nicht viele türkisch-sprachige Kinder dort waren, und das war schon anders, weil die Kinder dann gemerkt haben, es wird eben wertgeschätzt und man schaut, dass die türkische Muttersprache ein bisschen verbessert wird. So was würde ich ganz gut finden, dass man schaut, welche Sprachen sind sehr häufig, dass man da quasi parallel noch einen Unterricht dazu macht, der jetzt aber nicht den

Erwachsenen das Gefühl gibt, die Kinder versäumen dann was Wichtiges in Mathematik oder Deutsch oder Sachunterricht, sondern dass man das einfach einfließen lässt.“ (Frau Sommer, Z 194-201)

„Ja, also ich befürworte das sehr. Ich sage immer wieder, man soll alle Sprachen bewahren, also ich bin jetzt nicht nur derjenige, der sagt, ich soll nur Deutsch reden, (...) natürlich soll man auch die anderen Sprachen bewahren, sie nicht verlieren und sie eben auch verwenden.(...) ich könnte mir das gut vorstellen, dass man das eben auch einführen könnte, beziehungsweise sollte, weil wir haben ja auch immerhin Englisch als Zweitfach schon auch sogar im Volksschul-Bereich, also könnte man auch diesbezüglich sicherlich konkrete Maßnahmen setzen in Zukunft.“ (Interview 6, Z 534-545)

Die Aussagen zeigen zwar Offenheit, doch ohne tiefgreifende strukturelle Veränderungen im Bildungssystem bleiben solche Ansätze wohl Einzelfälle. Eine mehrsprachige Schule erfordert mehr als punktuelle Initiativen. Es braucht ein grundsätzliches Umdenken in der Pädagogik und die Anerkennung sprachlicher Vielfalt als festen Bestandteil einer inklusiven Schule.

7.2.5. Sprachliche Vielfalt der Schüler*innen und ihre Negierung durch Lehrer*innen

Die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen in der Klasse von Frau Sommer wird sowohl in der Gruppendiskussion als auch in den Sprachenportraits deutlich sichtbar. Auch die Beobachtungen in anderen Klassen sowie die Sichtung der Schüler*innenlisten bestätigten eine klare sprachliche Diversität. Interessanterweise beantworteten alle Klassenlehrer*innen die Frage, ob die Kinder in den Pausen andere Sprachen als Deutsch sprechen oder zwischen Sprachen „switchen“, mit „nein“. Die folgenden Aussagen illustrieren dies:

„Nein, machen sie gar nicht interessanterweise, das machen sie nicht. Ich glaube, sie haben auch in der ersten noch nicht so wirklich begriffen, wer jetzt ihre eigene Sprache sprechen würde. (Interview 2, Z 155-158)

„Nein, also sie sprechen alle Deutsch, immer in den Pausen auch, untereinander sprechen sie nicht, sie sprechen zu Hause vielleicht die eigene Sprache, also die Muttersprache.“ (Interview 3, Z 69-70)

„In dieser Klasse sind nicht so viele Kinder mit der gleichen Sprache und es gibt zwei türkisch/oder nein, drei türkische Kinder, aber die habe ich noch nie Türkisch sprechen gehört in der Klasse. Das führt vielleicht auch davon, dass dieses Bewusstsein nicht mehr vorhanden ist, dass man stolz ist darauf auch eine andere Sprache zu können.“ (Frau Sommer, Z 158-161)

„Die Kinder wissen nicht, welche Kinder woher aus der Klasse kommen.“ (Interview 7, Z 42)

„Es wird keine andere Sprache in der Pause gesprochen; das passiert dann eher in der Mittelschule. Hier sprechen sie zu viele unterschiedliche Sprachen.“ (Interview 7, Z 24-25)

Diese Aussagen stehen im Widerspruch zu den Beobachtungen vor Ort. Während des mehrwöchigen Beobachtungszeitraums wurde mehrfach festgestellt, dass Schüler*innen in den Pausen andere Sprachen sprachen oder zwischen verschiedenen Sprachen *switchten*. Überraschenderweise wurde dies von den Lehrer*innen, die die Klasse teilweise schon seit vier Jahren

begleiten, nicht wahrgenommen. Ein weiteres Beispiel aus einer anderen vierten Klasse zeigt Mädchen, die sich in den Pausen auf Türkisch unterhielten. Besonders auffällig war, dass diese Gespräche immer leise geführt wurden. Auf meine Nachfrage, warum sie so leise reden bzw. flüstern, antworteten sie, dass es verboten sei auf Türkisch in der Schule zu sprechen. Auch die Aussage einer Lehrerin, dass die Schüler*innen nach vier Jahren Klassengemeinschaft voneinander nicht wüssten aus welchem Land die anderen Schüler*innen kommen (Interview 7, Z 42) und in Folge auch nicht wissen, welche Sprache die anderen Kinder noch sprechen war überraschend. In der Pause habe ich einige Kinder dazu befragt. Die überwiegende Mehrheit wusste ganz genau, aus welchen Ländern die Eltern der Kinder kommen und welche Sprache sie noch außer Englisch und Deutsch sprechen. Dies steht im Gegensatz zu den Aussagen einiger Pädagog*innen, die angeben, sich bewusst darum zu bemühen, die Herkunft und sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen in den Unterricht zu integrieren, wenn auch nur in Form einzelner Wörter (Interview 3 und 4). Die Frage „Wie viele Sprachen die Schüler*innen in der Klasse sprechen?“ führte bei vielen Pädagog*innen zu einer Unsicherheit. Einige mussten auf der Klassenliste nachzählen, bzw. hatten anfangs eine geringere Anzahl angegeben.

„Das ist eine gute Frage, müsste man einmal ausheben, aber es sind, ich habe Ihnen eh die Zahlen geschickt, also es sind sicher doch einige Sprachen, aber ich weiß nicht, wie viel Verschiedene es sind. Ich habe es mir mal angeschaut, nur merke ich mir solche Zahlen dann weiter nicht.“ (Schulleiter, Z 58-61)

Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich viele Lehrer*innen der sprachlichen Vielfalt in ihren Klassen nicht bewusst sind. Zudem gaben viele Eltern in informellen Gesprächen an, dass sie bisher nie erlebt hätten, dass ihre Mehrsprachigkeit in irgendeiner Form anerkannt oder gewürdigt wurde. Sie vermissten das Interesse der Pädagog*innen für die sprachlichen Hintergründe ihrer Kinder.

7.2.6. Mehrsprachigkeit als Ressource: Schüler*innenperspektiven auf Sprache, Zugehörigkeit und Identität

Bisher stand im Themenkomplex Sprache vor allem die Perspektive der Pädagog*innen im Fokus. Nachfolgend soll die Perspektive der Schüler*innen aus der Gruppendiskussion, dem Sprachenportrait und den Gesprächen in der Pause in den Blick genommen werden. Gerade aus einer rassismus- und machtkritischen Perspektive ist es zentral, die subjektiven Sichtweisen von Schüler*innen ernst zu nehmen. Ihre Bedeutungszuschreibungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit eröffnen Einsichten in soziale Zugehörigkeit, Anerkennung und Identitätsbildung, die im pädagogischen Diskurs bislang häufig marginalisiert bleiben. Der Blick auf kindliche Perspektiven erlaubt es, dominante Normvorstellungen von Sprache(n) zu hinterfragen und

alternative, empowernde Sprachverhältnisse sichtbar zu machen. Die Schüler*innen haben während der Gruppendiskussion und nach der Bearbeitung ihrer Sprachenportraits einheitlich herausgearbeitet, dass alle in irgendeiner Weise mehrsprachig sind, wie an den abgebildeten Sprachenportraits beispielhaft veranschaulicht wird:



Abb. 3: Sprachenportrait „Ka Ahn“



Abb. 4: Sprachenportrait „Betül“

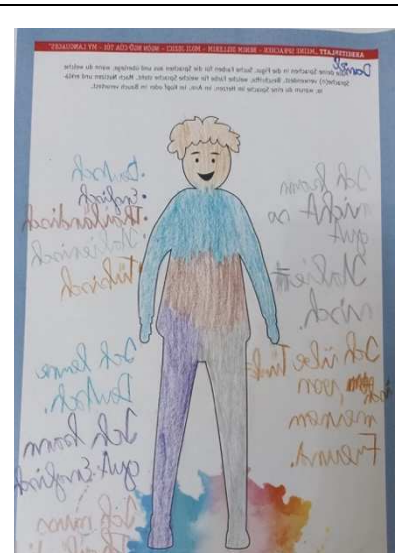


Abb. 5: Sprachenportrait „Daniel“

Die Schüler*innen nannten unterschiedliche Gründe, weshalb bestimmte oder mehrere Sprachen für sie eine besondere Bedeutung haben. Zwei Schüler*innen haben angegeben, dass sie viele Sprachen in ihrer Zukunft (kennen) lernen möchten, um die Welt zu bereisen. Sie versprachen sich durch Sprachkenntnisse mehr Möglichkeiten und Sicherheit. So denkt David, dass ihm Englisch zunächst in seiner Zeit in China helfen wird, die chinesische Sprache zu lernen:

„Mit Englisch will ich nach China gehen und chinesisch lernen. Äm, ich mag chinesisches Essen. Ich will viel reisen, damit ich äm viele Sprachen kann. Ich möchte alle Sprachen lernen auf der ganzen Welt. Aber zuerst nach China. Und wenn ich die Sprache kann, dann bleibe ich eine Zeit in China.“ (Gruppendiskussion, David)



Abb. 6: Sprachenportrait „David“

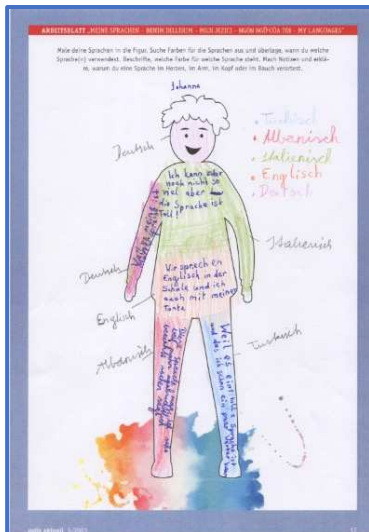


Abb. 7: Sprachenportrait „Johanna“

Alle Schüler*innen, die ihre Mehrsprachigkeit mit Herkunft und Familie verbanden, äußerten Stolz. Ohne direkt das Wort „Identität“ zu verwenden, haben sie umschrieben, dass Sprache ein konstitutives Element ihrer Identität darstellt:

„Ich liebe Türkisch. Und äm, die Türkei auch. Es ist so schön türkisch zu sprechen und das fühlt sich äm anders an. Außerdem kann ich dann mit Freunden, die Deutsch können Türkisch sprechen und Freunden oder äm Familie, die nur türkisch können, Türkisch sprechen. Wenn ich türkisch wo höre, dann hab' ich so gutes Gefühl. Deshalb habe ich meinem Körper bei meinem Herz rot angemalt und Türkisch geschrieben, weil Türkisch auch mein Herz ist.“ (Gruppendiskussion, Osman)



Abb. 8: Sprachenportrait „Osman“

Der obige Ausschnitt der Gruppendiskussion zeigt, dass Osman die Sprache seiner Familie beherrschen möchte, um sich zu verständigen und Nähe zur Familie aufzubauen. Ähnliches hat Nina berichtet:

„Ich mag auch Lettisch können, damit ich mit meiner Oma in Lettland sprechen kann. Dort habe ich auch Cousinen und ich spiele mit ihnen dort. Meine Oma sagt mir immer, ich soll besser lettisch oder russisch lernen. Sie ist immer traurig, wenn ich nicht so gut sprechen kann und nicht alles verstehe, was sie zu uns sagt.“ (Gruppendiskussion, Nina)

Die Schüler*innen berichteten mit Freude über ihre Mehrsprachigkeit und beschrieben sie als Stärke und persönliche Ressource. Sie verbanden Mehrsprachigkeit mit ihrer Lebenswelt bzw. mit Urlaub. Frau Sommer schätzte dies im Interview jedoch deutlich anders ein:

„In dieser Klasse sind nicht so viele Kinder mit der gleichen Sprache und es gibt zwei türkisch/ oder nein, drei türkische Kinder, aber die habe ich noch nie Türkisch sprechen gehört in der Klasse. Das führt vielleicht auch davon, dass dieses Bewusstsein nicht mehr vorhanden ist, dass man stolz ist darauf auch eine andere Sprache zu können, das ist sicher auch von der Politik ein bisschen gesteuert worden. Ich glaube, dieses Stolz-Sein.“ (Frau Sommer, Z 158-162)

Eine ganz andere Beziehung zur deutschen Sprache zeigt Mehmet, als er sein Sprachenportrait vorgestellt hat:

- Mehmet: „Für mich sind alle Sprachen wichtig und ich mag Sprachen. Deutsch muss ich lernen, um in Österreich zu überleben.“
- Lehrerin: (unterbricht mit runzelnder Stirn) „Na Überleben kannst du auch ohne Deutsch, aber du tust dir halt leichter, wenn du Deutsch kannst. Aber Deutsch brauchst du nicht zum Überleben hier.“
- Mehmet: (nickt und schaut auf den Boden): „Ja. (.) Türkisch ist meine Muttersprache und ich spreche gern Türkisch, auch zu Hause und mit Familie hier und Türkei. Ich mag, wenn wir türkisch sprechen oder ich türkisch höre. Englisch ist meine Lieblingssprache und äm ich spreche sehr gerne Englisch. Die Sprache gefällt mir so gut. Arabisch ist meine Religionssprache und die lieb' ich. Ich mag viele Sprachen lernen.“

Frau Sommer war an der eigentlichen Diskussion nicht beteiligt, sondern nur stille Beobachterin. An dieser Stelle hat sie Mehmet beim Vorstellen seines Portraits unterbrochen und seine Position und Wahrnehmung von Sprache(n), um die es bei der Gruppendiskussion gegangen ist, negiert. Hier ging es nicht um die objektive Notwendigkeit von Deutschkenntnissen, sondern um Mehments individuelle Perspektive. Wie Mehments Perspektive zustande gekommen ist, wäre interessant gewesen, wurde aber nicht weiter thematisiert. Frau Sommer schien irritiert und genervt von Mehments Aussage gewesen zu sein. Nach dem Portrait habe ich Mehmet dazu näher befragt und er hat mir erzählt, dass seine Eltern ihm das sagen und dass er das immer von der FPÖ im Fernseher hört bzw. seine Freunde ihm das sagen.

Nicht alle Schüler*innen konnten anfangs etwas mit dem Begriff „Jugendsprache“ anfangen. Zwei Schüler, die ältere Geschwister hatten, haben den Begriff gekannt und als Beispiel das Wort „Digga“ angeführt. Als ich sie um einen Minidialog mit Wörtern aus der Jugendsprache gebeten habe, ist folgender daraus entstanden:

- Luca: „Hey ‘Digga’, was geht? Gema Sportplatz!“
- Sebastian: „Lass uns gehen ,Digga‘.“



Abb. 9: Sprachenportrait „Luca“

Das Wort „Digga“ bezieht sich nicht auf das Körpergewicht einer Person, sondern wird umgangssprachlich in der Jugendsprache verwendet und bedeutet so viel wie Kumpel, Bruder oder Freund. Es ist positiv konnotiert und wird unter Freunden verwendet. Es sind unterschiedliche Schreibweisen vom Wort „Digga“ verbreitet. Nach dem Minidialog gaben auch andere Schüler*innen an, Jugendsprache zu kennen oder sie manchmal zu verwenden.

Als zentrale Ergebnisse der Sprachenportraits zeigte sich, dass die Schüler*innen durch die reflexive Bearbeitung des Themenspektrums Sprache(n) ein vertieftes Bewusstsein für Sprache und Mehrsprachigkeit entwickelten. Sie nahmen die Vielfalt der Sprachen sowie die Mehrsprachigkeit in der Klasse wahr und erkannten, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource und ein Reichtum ist. Außerdem hoben sie die Relevanz des Erhalts von Sprachen hervor. In der anschließenden Reflexion wurde deutlich, dass alle Sprachen denselben Wert besaßen und dass Sprachen ein Teil der eigenen Identität darstellten. In einer kurzen Abschlussrunde sammelten die Schüler*innen das Wort „Sprache“ in allen vorhandenen Sprachen. Insgesamt konnten 21 verschiedene Sprachen benannt werden, was die Schüler*innen über die vorhandene Mehrsprachigkeit und das Potenzial ihrer Klasse erstaunen ließ. Die folgende Grafik veranschaulicht dies am Beispiel des Wortes „Sprache“.



Abb. 10: Mentimeter zu „Sprache“ (Mehrsprachigkeit)

Die Aussagen der Schüler*innen verdeutlichen ein ausgeprägtes Bewusstsein für den Wert von Mehrsprachigkeit und deren identitätsstiftende Bedeutung. Dieses Bewusstsein wird im pädagogischen Diskurs nicht immer anerkannt. Die Reaktionen von Frau Sommer offenbarten eine normative Sprachvorstellung, die kindliche Perspektiven marginalisiert und gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert. Dadurch wird sichtbar, wie stark schulische Räume von stillschweigenden Hierarchisierungen sprachlicher Zugehörigkeit geprägt sind.

Während die Schüler*innen die Vielfalt und den Wert von Mehrsprachigkeit als Ressource erkannten, zeigt die Analyse der teilnehmenden Beobachtung und durchgeführten Interviews, dass schulische Praxis und normative Sprachvorstellungen tief verwurzelte Annahmen über „richtige“ Sprache reproduzieren, die nicht nur Lernprozesse beeinflussen, sondern auch gesellschaftliche Ungleichheiten stabilisieren.

7.2.7. Mit Freund*innen Sprache lernen: Peer-Beziehungen als Motor des Spracherwerbs

Während der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass für viele Schüler*innen die Sprache ihrer Freund*innen eine wichtige Rolle spielt. Fast die Hälfte der Schüler*innen gab in ihrem Sprachenportrait an, dass sie durch ihre Freund*innen eine weitere Sprache erlernen möchten bzw. dies bereits tun. Manche von ihnen berichteten, dass sie sich gegenseitig zwei Sprachen beibringen oder sich bei der Grammatik bzw. bei Ausdrücken der deutschen Sprache unterstützen. Gerade in migrationsgeprägten Kontexten übernehmen Peer-Beziehungen häufig die Funktion einer vermittelnden Instanz zwischen Herkunftssprache, Deutsch als Zweitsprache und weiteren Sprachen. Sebastian berichtete Folgendes:

„Von Marco lerne ich Kroatisch. Und dann schauen wir gemeinsam Fußball, wenn Kroatien spielt. Manchmal kann ich äm manche Wörter verstehen, was die Fußballspieler sagen. Ich finde Kroatisch eine schöne Sprache. Bei uns in meinen Bauten sind viele Kinder kroatisch. Die verstehe ich dann ein bisschen. Manchmal. Oder sage manche Sachen auf Kroatisch zu denen.“ (Gruppendiskussion, Sebastian)

Sebastians Aussage zeigt auch, wie Sprache als soziales Werkzeug fungiert, um Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen im Lebensumfeld herzustellen. Dieses Beispiel zeigt, dass Sebastian durch seine Freundschaft zu Marco motiviert ist, Kroatisch zu lernen. Die gemeinsame Aktivität – Fußballschauen – stärkt die emotionale Verbindung zur Sprache. Bushati et al. (2019) belegen, dass emotionale Bindungen in der Peergruppe den Spracherwerb positiv beeinflussen. Kinder lernen besser, wenn sie sich sicher und zugehörig fühlen. In diesem Fall erhält das Kroatische durch die Beziehung zu Marco eine persönliche und emotionale Bedeutung, was die Lernbereitschaft deutlich erhöht.

Auch während der Beobachtungen zeigte sich wiederholt, dass sich unterschiedliche Sprachgruppen in kleinen Zusammenkünften – zu zweit oder zu dritt – zeitweise vom übrigen Klassenverband zurückzogen, um die Sprache ihrer Freund*innen zu erlernen. Dabei ging es weniger um grammatikalische Strukturen, sondern vielmehr um einfache Grundlagen, etwa nach dem Namen zu fragen, Zahlen oder kurze Redewendungen. In einer Pause traf ich Fiona und Amira und hörte, dass sie miteinander eine andere Sprache sprachen. Ich fragte nach dem Grund:

Ich: Was macht ihr?
 Amira: Äh, ich lerne Albanisch von Fiona.
 Ich: Albanisch?
 Amira: Ja.
 Ich: Aha, und warum interessierst du dich für Albanisch?
 Amira: Ja, äh, weil Fiona meine Sitznachbarin ist und meine beste Freundin in der Klasse und ähm ich sie so mag. Deshalb will ich auch Albanisch äh, von ihr lernen!
 Ich: Super! Und wie funktioniert das?
 Amira: Ja, sie sagt mir Wörter und ich sag' sie ihr nach. Und ich habe auch Albaner, ähm, Nachbarn, die aus Albanien kommen. Die höre ich immer und die können kein Deutsch.
 Ich: Und klappt's bei euch beiden?
 Fiona: Ja. (lacht) Sie kann schon viele Wörter.
 Amira: Ich habe erst begonnen. Ja, äh. Aber ich kann sagen „Wie geht's?“, „Wie heißt du?“ Und zählen bis zehn, kann ich auch schon. Und das macht mich froh, weil ich mag Fiona so und dann kann ich halt Albanisch so wie sie und sie mag Albanisch auch so.
 Fiona: Ja, das stimmt. (lacht)



Abb. 11: Sprachenportrait „Amira“

Amiras Aussage verdeutlicht, dass die emotionale Beziehung zu Fiona der Hauptgrund für ihr Interesse an der albanischen Sprache ist. Es geht ihr nicht um schulisches Lernen, sondern um Nähe zur Freundin – sprachlich und persönlich. Auch hier zeigt sich ein klarer Theoriebezug: Wie Bushati et al. feststellen, fördern enge emotionale Bindungen Lernprozesse im Peer-Kontext. Besonders beim Spracherwerb spielen Vertrauen, Freude und Zugehörigkeit eine zentrale Rolle. Amira erlebt genau das: Sie ist stolz auf ihre ersten albanischen Wörter und verbindet diese positiv mit der Freundschaft zu Fiona. Die Sprache erhält dadurch eine persönliche Bedeutung – ein Schlüsselmechanismus, der in der Forschung als besonders lernwirksam beschrieben wird.

Auch andere Schüler*innen zeigten ähnliche Dynamiken. In kleinen Gruppen oder Tandems zogen sie sich gelegentlich vom Klassenverband zurück, um Begriffe oder Ausdrücke in der Sprache ihrer Freund*innen zu lernen. Diese selbstmotivierten Lernprozesse basieren nicht auf formaler Instruktion, sondern auf sozialer Nähe und intrinsischem Interesse. Das bestätigt die Beobachtung von Bushati et al., dass emotionale Zugehörigkeit das informelle Lernen im Peer-Setting wesentlich erleichtert. Solche Beispiele machen deutlich, dass Spracherwerb im schulischen Kontext nicht ausschließlich über formale Bildungsangebote funktioniert, sondern wesentlich durch soziale Nähe, Motivation und Selbstwirksamkeit innerhalb der Peergroup geprägt wird. Der Peer-Kontext eröffnet damit ein bedeutendes Lernfeld, das in der schulischen Sprachbildung bislang unterschätzt wird.

7.2.8. Sprachwechsel (*Code-Switching*) bei Kindern in der Schule

Die Praxis des Sprachwechsels, wie sie in den Beobachtungen der Schüler*innen und Lehrer*innen deutlich wird, bestätigt die theoretischen Erkenntnisse von Dirim/Mecheril (2010), die *Code-Switching* als eine bedeutende Ressource der Mehrsprachigkeit verstehen. Dieser theoretische Hintergrund hilft, das Phänomen des Sprachwechsels als einen aktiven, sozialen und funktionalen Prozess im schulischen Alltag der Schüler*innen zu verstehen.

Während der Interviews gaben alle Pädagog*innen an, dass in der Schule ausschließlich Deutsch gesprochen werde und sie die Lernenden nie in einer anderen Sprache sprechen hörten bzw. es ihnen nicht aufgefallen wäre, dass diese zwischen zwei Sprachen *switchen*. Diese Wahrnehmung steht jedoch im direkten Widerspruch zu den Beobachtungen und Angaben der Schüler*innen. Wie bereits erwähnt, wurde mehrfach beobachtet, dass sich während der Pausen kleine Gruppen bilden, die in einer anderen Sprache miteinander sprechen. Einige Kinder berichteten zudem, dass sie während Gesprächen zwischen zwei Sprachen wechseln. Dies betrifft nicht nur ganze Sätze, sondern auch einzelne Teile von Sätzen. Oft beginnt ein Satz in einer Sprache und wird in einer anderen fortgeführt. In anderen Fällen wird lediglich das Verb oder ein Begriff in einer anderen Sprache eingefügt, ein Phänomen, das Marco wie folgt beschreibt:

„Zum Beispiel, äh spreche ich manchmal ähm einen Satz auf Deutsch mit meinem Papa, aber sag dabei ein Wort auf Kroatisch äh oder so. Zum Beispiel: Heute haben wir keine Aufgabe. Lehrerin **je rekla** [= hat gesagt], dass heute hausübungsfrei ist.“ (Gruppendiskussion, Marco)

Zudem wurde während der Pausen mehrfach beobachtet, dass Kinder aus derselben Sprachgruppe eine andere Sprache sprechen und kontinuierlich zwischen dieser und Deutsch wechseln. Solche Sprachwechsel fanden meist mitten im Satz statt. Ein Beispiel war ein Gespräch, in dem Schüler*innen sich auf Türkisch unterhielten und dabei bestimmte Begriffe auf Deutsch einfügten, die zum jeweiligen Kontext passten. So wurde während eines Schachspiels zwar Türkisch gesprochen, jedoch wurden die Schachfiguren auf Deutsch benannt. Ähnliche Beobachtungen gab es beim Spiel „UNO“ und anderen Aktivitäten in den Pausen. Diese Sprachwechsel fanden in einem geringeren Lautstärkepegel und mit deutlichem Abstand zu den Lehrer*innen statt, jedoch sehr wohl aber vor anderen Kindern, die nicht zur gleichen Sprachgruppe gehörten.

Während eines Arbeitsauftrags im Sachunterricht wurde ein Gespräch zwischen Sitznachbarn beobachtet. Osman hatte Schwierigkeiten, den Arbeitsauftrag zu verstehen, woraufhin Ugur den Auftrag auf Türkisch am iPad wiederholte. Dabei wechselte Ugur kontinuierlich zwischen Türkisch und Deutsch. Auch Osman wiederholte den Auftrag und wechselte ebenso zwischen

den beiden Sprachen, wobei hauptsächlich einzelne Nomen oder Verben in die jeweils andere Sprache eingefügt wurden. Ähnliche Situationen traten während der Englischstunden auf, wobei lediglich vereinzelt Wörter auf Deutsch verwendet wurden.

Die Beobachtungen haben deutlich gemacht, dass Schüler*innen gezielt zwischen Deutsch und ihrer Erstsprache wechseln, sei es bei der Benennung von Schachfiguren, im Gespräch über Alltagsereignisse oder bei der Wiederholung von Arbeitsaufträgen. Dieser Sprachwechsel stellt mehr dar als nur ein pragmatisches Mittel zur Verständigung: Er dient als ein Werkzeug zur Aushandlung von Identität und Zugehörigkeit. Die Praxis des *Code-Switchings* wird durch die theoretischen Erkenntnisse von Dirim/Mecheril (2010) gestützt, die den Sprachwechsel als eine wertvolle Ressource für Mehrsprachigkeit und als integralen Bestandteil sozialer Interaktionen betrachten. In diesem Sinne bestätigt die Praxis der Schüler*innen das, was auch die Theorie zur Funktion des *Code-Switchings* im Mehrsprachigkeitskontext postuliert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das beobachtete *Code-Switching* unter den Schüler*innen auf eine differenzierte und aktive Nutzung von Mehrsprachigkeit hinweist. Der Sprachwechsel ist nicht nur Ausdruck eines funktionalen Bedürfnisses, sondern auch ein integraler Bestandteil der sozialen und kulturellen Interaktion der Kinder. Die Diskrepanz zwischen den Wahrnehmungen der Lehrer*innen und dem tatsächlichen Sprachverhalten der Schüler*innen könnte darauf hinweisen, dass die Lehrer*innen entweder die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nicht hinreichend anerkennen oder diese bewusst in ihrer Interaktion mit den Kindern beschränken. Dies zeigt, dass Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext nicht nur als Herausforderung, sondern vielmehr als wertvolle Ressource betrachtet werden sollte, die gefördert und nicht unterdrückt werden darf.

Die Analyse sprachbezogener Differenzpraktiken im schulischen Kontext hat verdeutlicht, wie institutionelle Sprachideologien, normative Erwartungen und schulische Routinen zur Konstruktion von Zugehörigkeit und Identität beitragen. Dies macht die kontinuierliche Reproduktion sozialer Hierarchien innerhalb des Bildungssystems sichtbar. Das nachfolgende Unterkapitel richtet den analytischen Fokus auf zusätzliche Mechanismen der Differenzherstellung, insbesondere im Kontext von *Doing Difference*.

7.3. *Doing difference* im schulischen Kontext: Differenz, Diskriminierung und Zuschreibung

In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf sozialen Differenzkategorien, die eine zentrale Rolle bei der Entstehung von (verdecktem) antimuslimischem Rassismus spielen. Besonders betrachtet werden kulturalisierende Zuschreibungen sowie diskursive und institutionelle Muster, durch die antimuslimische Rassismen erzeugt, legitimiert und aufrechterhalten werden – oft ohne, dass sie als solche wahrgenommen oder kritisch hinterfragt werden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Perspektive der Betroffenen. Dazu zählen die Berichte von Eltern und Schüler*innen ebenso wie meine eigene Perspektive als Forscherin mit muslimischem Hintergrund, die aktiv in die Analyse einfließt. Auch Beobachtungen und Interviews werden einbezogen, um die Komplexität und Tiefe dieses Phänomens sichtbar zu machen. Zentrale Fragen dieser Analyse sind: Wie werden soziale Differenzkonstruktionen in der Schule etabliert, und wie wirken sie sich auf Wahrnehmung und Verhalten der Beteiligten aus? Besonders interessieren die Wechselwirkungen zwischen kulturellen Zuschreibungen und der Konstruktion von Zugehörigkeit. Anhand von Beispielen aus den Interviews – insbesondere den Berichten des islamischen Religionslehrers – wird deutlich, wie Alltagsrassismus zu einer bewussten Kulturalisierung führt und eine Dichotomie zwischen christlicher und islamischer „Kultur“ etabliert.

7.3.1. Alltagsrassismus und Kulturalisierung

Ein anschauliches Beispiel liefert der islamische Religionslehrer, der in einem Interview berichtet, dass Schüler*innen ihm von wiederholten rassistischen Erfahrungen mit ihrer Klassenlehrerin erzählten:

„(...) zum Beispiel aus einer vierten Klasse eben, wo mir zwei Schüler erzählt haben, dass eben die Klassenlehrerin sie mit Rassismus konfrontiert haben, dass das sogar so weit gegangen ist, dass die Schüler sagen, dass sie sich freuen, eben nächstes Jahr in der neuen Schule eine hoffentlich nicht so rassistische Lehrerin zu bekommen, und deswegen ist das immer wieder traurig. (...) es wird vermittelt eben, dass am besten wäre, dass die christlich-abendliche Kultur eben bestehen bleibt, dass man sich nicht braucht zu vermischen, sondern das, was wir schon haben als Österreich, dass das schon eigentlich genug ist.“
(Interview 6, Z 433-441)

Der Religionslehrer berichtet hier nicht von eigenen Erfahrungen, sondern reflektiert die antimuslimischen Diskriminierungen seiner Schüler*innen. Der Ausschnitt veranschaulicht, wie stark die Vorstellung verankert ist, dass eine bestimmte kulturelle Identität – hier die „christlich-abendländische“ – als Maßstab für gesellschaftliche Zugehörigkeit gilt. Der Islam wird in diesem Rahmen als nicht westlich normativ markiert, wodurch muslimische Schüler*innen in ihrer Zugehörigkeit zur Gesellschaft permanent infrage gestellt werden. Diese Form der

Kulturalisierung geht über individuelle Erfahrungen hinaus; sie wird durch institutionelle Praktiken wie Kategorisierungen durch Lehrer*innen verstärkt. So reproduzieren schulische Routinen die Differenzierung kontinuierlich.

Ein weiteres Beispiel illustriert, wie stark kulturalisierte Wahrnehmungen im Schulalltag der Schüler*innen präsent sind. Der Religionslehrer beschreibt, wie eine Lehrerin Schüler*innen mit „breiten Kleidern“ wiederholt ermahnte, ihre Kleidung der „christlich-europäischen Kultur“ anzupassen:

„(...) zum Beispiel, wenn sich vielleicht einfach Schüler*innen kleiden, also wenn man jetzt von den Mädchen ausgeht, dass sie sich zum Beispiel einfach ein bisschen breiter kleiden, jetzt das automatisch irgendwie automatisch auf den Islam zurückgeworfen wird. Also es gibt Beispiel wie zum Beispiel, dass sie jedem sagt, diese Kleider, diese breiten Kleider haben eigentlich mit der christlichen Kultur nichts zu tun. Das heißt, die breiten Kleider sollen eben in islamischen Ländern getragen werden, nicht in europäischen Ländern. (...) da wird alles Unverständnis entgegengebracht, und wo man eben sieht, dass die Kinder immer mehr und mehr sich irgendwie im Verteidigungsmodus wieder finden.“ (Interview 6, Z 447-458)

Der Ausschnitt macht deutlich, wie Kleidung als Marker kultureller Identität genutzt wird, um Zugehörigkeit zu überprüfen. Dabei wird das Unverständnis, dem die Schüler*innen begegnen, als Ausdruck der institutionellen Kulturalisierung sichtbar. Entscheidend ist, dass die Schüler*innen nicht nach eigenen Entscheidungen beurteilt werden, sondern nach externen Normen ausgegrenzt werden. Diese Praxis ist tief in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen verankert. Außerdem berichtete der Religionslehrer, dass dieselbe Lehrerin Schüler*innen in lauten Unterrichtssituationen ermahnte, sie seien nicht auf einem Basar in der Türkei – eine subtile, aber klare Grenzziehung kultureller Zugehörigkeit.

Auch ich selbst wurde während der Forschung als muslimische Forscherin wiederholt mit subtilen Formen von Alltagsrassismus konfrontiert. Einige Pädagog*innen stellten mir Fragen zu meiner Person – eine „unerträgliche Neugier“, wie Boga (2022) sie bezeichnet, die rassistische Annahmen transportiert. Zwei Beispiele aus Notizen und Dialogaufzeichnungen verdeutlichen dies:

Interviewpartnerin 5

- L: Also, Ich möchte Sie nicht beleidigen, darf ich Sie etwas fragen?
- I: Ja, bitte.
- L: Sie kommen aus der Türkei, ja. Also, was ich schon beobachte, ist, dass die türkische Gruppe sich so absplattet und nicht so integriert ist irgendwie, also in der Gesellschaft. Also. Dass sie nur so untereinander sind. Ja, irgendwie verstehe ich das auch. Ähm. Ich würde mich wahrscheinlich auch freuen, wenn ich in einem anderen Land wäre und Menschen aus Österreich sehe.
- I: Nein. Ich komme nicht aus der Türkei. Ich bin in Österreich geboren.
- L: Ja, ja. Ich meinte ursprünglich.
- I: Also zur Türkei oder zu Menschen mit türkischer Migrationsbiografie kann ich Ihnen nichts Genaues sagen, dazu habe ich zu wenig Einblick, um als Vertreterin dieser Gruppe zu sprechen, wobei ich nicht denke, dass es jetzt „die Türken“ gibt und ich diese Gruppe jetzt generalisieren oder homogenisieren kann. Ich war einige Male in der Türkei, um Urlaub zu machen und das ist viel zu wenig, um irgendetwas sagen zu können.
- L: Nein, eh nicht. Ich meine nur, was man so beobachtet sieht man halt das die so untereinander bleiben wollen.
- I: Wie gesagt, genau kenne ich mich nicht aus. Ich habe auch keinerlei Wurzeln oder Verbindungen zur Türkei. Und von einer Art Außenperspektive so ad hoc will ich das auch nicht beurteilen. Die Frage ist halt, ob sie das wirklich wollen nur so untereinander zu sein. Aber auf der anderen Seite, überrascht es einen nicht, wenn man an den politischen oder teils gesellschaftlichen Umgang von Menschen mit türkischer Migrationsbiografie denkt.
- L: Ja, das stimmt. Das hat halt immer zwei Seiten.
- I: Ja, ich denke, da sind viele Faktoren zu berücksichtigen und ich wäre eher vorsichtig da etwas zu generalisieren.
- L: Ja, das kann sein.

L=Lehrerin, I=Ich

Hier wird unreflektiert eine Zuschreibung vorgenommen, die mich – trotz österreichischer Geburt – einer kulturellen Gruppe zuordnet, deren Vertreterin ich nicht bin. Dies verdeutlicht, wie tief die sozialen Konstruktionen von Herkunft und Kultur in die Wahrnehmung von Menschen eindringen, ohne dass eine fundierte Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Person oder ihrer individuellen Lebensrealität stattfindet. Die Lehrerin stellte in dieser Situation nicht nur eine Frage, sondern übernahm bereits eine Zuschreibung, indem sie mir – basierend auf äußeren Merkmalen – eine Herkunft „aus der Türkei“ unterstellte und eine allgemeingültige Behauptung über „die türkische Gruppe“ aufstellte. Ich fühlte mich in die Ecke gedrängt und befand mich unwillentlich im Verteidigungsmodus für eine Gruppe, deren Sprecherin ich nicht bin. Es

kam das Gefühl auf, als wollte die Lehrerin eine bestimmte Stellungnahme von mir dazu hören, ähnlich wie es der islamische Religionslehrer formuliert hat. (Interview 6, Z 390-396)

Ein vergleichbarer Dialog zeigt ähnliche Mechanismen:

Interviewpartnerin 7

- | | |
|---------------------|--|
| L: | Darf ich Sie etwas Persönliches fragen? |
| I: | Ja, bitte. |
| L: | Woher kommen Sie? Sie sprechen so perfekt deutsch? |
| I: | Ich bin in Österreich geboren. |
| L: | Ich meine ursprünglich. |
| I: | Meine Eltern kommen aus Bosnien. Sind aber schon seit über 55 Jahren hier. |
| L: | Aha, also so die richtigen Gastarbeiter noch, aus den 70ern und so. Ja gut, Bosnien das ist etwas Anderes. Also die können ja die Sprache sprechen. Die aus der Türkei ... ich weiß nicht, woran das liegt, ähm ... tun sich einfach schwer. |
| I: | Denken Sie, dass das mit der Herkunft zu tun hat, dass sich manche Menschen mit der Sprache schwertun? |
| L: | Ja, ja, auf jeden Fall. Also bei den Türken auf jeden Fall. |
| L= Lehrerin, I= Ich | |

In diesem Dialog zeigen sich deutliche Parallelen zum vorherigen Gespräch, indem eine unreflektierte Kulturalisierung erfolgt, insbesondere im Einstieg über die vermeintliche Auskunftspflicht hinsichtlich meiner „ursprünglichen“ Herkunft sowie durch die wiederkehrende Bezugnahme auf „Türk*innen“, denen eine mangelnde Sprachkompetenz und Integrationsbereitschaft unterstellt wird. Anders als im vorangegangenen Fall erwähnte ich in diesem Gespräch den bosnisch-serbischen Hintergrund meiner Eltern. Die Lehrerin stellte daraufhin unmittelbar die Assoziation her, „Bosnier könnten Sprache lernen“. Eine Begründung für diese Einschätzung blieb sie schuldig, ebenso wie für die gegenteilige Annahme über Türk*innen. Auf diese Weise nahm sie eine kulturalisierende und homogenisierende Zuschreibung vor. Die Defizitzuweisung in Bezug auf Sprachkompetenz wurde ausschließlich mit der ethnischen Herkunft verknüpft. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass alle Schüler*innen mit türkischer Migrationsbiografie die Sprache nicht oder nur unzureichend beherrschen würden. Diese pauschale Annahme ist jedoch empirisch nicht haltbar. Die Lehrerin ergänzte, dass meine Eltern noch „richtige Gastarbeiter“ gewesen seien, da sie bereits seit Jahrzehnten in Österreich leben. Damit lag

sie zufällig richtig. Doch auch diese Aussage beruhte auf einer unbelegten Behauptung, die ebenso falsch hätte sein können. Nicht alle Menschen, die in den 1970er-Jahren nach Österreich kamen, waren automatisch Gastarbeiter*innen. Darüber hinaus zeigt sich im Verlauf der Interviews ein wiederkehrendes Muster der Kategorisierung der Schüler*innen in Bezug auf Kulturalisierung durch die Lehrerin:

„Es gibt kulturelle Unterschiede, also Unterschiede, wie in welchem Kulturkreis erzogen wird: die Mädchen räumen auf, man merkt, die türkischen Mädchen helfen mit v.a. die türkischen, das erschreckt mich sogar ein bisschen, aber auch aus Indien und Afghanistan. Die türkischen Mädchen helfen mir sogar beim Kaffee machen. Die Burschen kämpfen. Ja, das muss man schon sagen, es gibt auch was Positives, solche Kinder haben halt noch mehr Respekt vor der Lehrperson, schon fast zu viel. Das indische Mädchen ist sehr höflich, das afghanische sehr bedacht auf gute Noten, vielleicht auch schon ein bisschen zu viel von den Eltern aus.“ (Interview 7, Z 34-41)

Die Lehrerin vollzieht kategoriale Unterscheidungen, indem sie Schüler*innen bestimmten „Kulturen“ zuschreibt und so Differenz konstruiert. Sie homogenisiert die Schüler*innen über sogenannte „Kulturkreise“, die als zentrale und determinierende Größe für Einstellungen und Verhaltensweisen erscheinen. Auffällig ist die wiederholte Erwähnung der „türkischen Mädchen“, denen sie bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Der Begriff „Kulturkreis“ impliziert dabei eine homogene, abgeschlossene Vorstellung von Kultur. Durch die Zuordnung zu solchen Kategorien deutet sie Verhalten als Ausdruck kultureller Zugehörigkeit und verknüpft es mit vermeintlich feststehenden Merkmalen bestimmter Gruppen. Dabei bleibt unbeachtet, dass individuelle Unterschiede – etwa dass nicht alle türkischen, afghanischen oder indischen Mädchen Kaffee servieren oder aufräumen – ausgeblendet werden. Der Verweis auf „kulturelle Prägung“ bleibt damit verkürzt und stereotypisierend. Auch die Zuschreibung, den „türkischen Burschen“ sei das Kämpfen inhärent, wird nicht differenziert oder begründet. Ebenso wirkt der Ausdruck „solche Kinder“ pauschal und abwertend. Hinzu kommt, dass die Lehrerin lediglich den Respekt der Schüler*innen als etwas Positives hervorhebt, obwohl sie die Klasse seit vier Jahren begleitet. Diese einseitige Betonung verdeutlicht, wie stark ihr Blick durch kulturalisierende und stereotypisierende Wahrnehmungen und Zuschreibungen geprägt ist. Insgesamt illustrieren die Beispiele Mechanismen von Alltagsrassismus und Kulturalisierung. Sie entsprechen der Orientalismus-Theorie nach Said (1978), indem ein homogenisiertes, fremdgesetztes Bild des „Anderen“ erzeugt wird (*Othering*), und greifen Konzepte wie Alltagsrassismus (Ter-kessidis 2004) und Kulturalisierung (Kalpaka 2004) auf. Rassismus wird hier nicht als offene Aggression sichtbar, sondern als Normalisierung von Differenz im Alltag reproduziert.

7.3.2. Vorurteile und Stereotypisierung

Neben den Prozessen des Alltagsrassismus und der Kulturalisierung berichtete der islamische Religionslehrer, dass er regelmäßig und direkt von anderen Kolleg*innen mit bestimmten Vorurteilen bezüglich des Islam konfrontiert wurde.

„(...) es ist eine große Herausforderung, vor allem auch wegen medialer Aufmerksamkeit. Das heißt, die Medien befeuern natürlich einiges an Klischees, einiges an Vorurteile, und dann habe ich natürlich als Religionslehrer eben die Aufgabe, diese Vorurteile zu entkräften, das heißt, ich komme oft in die Position, in die Situation, dass mich eben Kolleginnen fragen, (...) was ich zu gewissen Themen halte, wie stehe ich jetzt dazu, (...) aber trotz all dem, was ich versuche eben zu entkräften von den Vorurteilen, bemerke ich natürlich, dass eben einige trotzdem ihr Bild sich schon gezeichnet haben (...).“ (Interview 6, Z 369-379)

Dieser Ausschnitt illustriert, dass die Diskussionen, die in den Medien und der Politik geführt werden, längst auch die Schule erreicht haben. Der Religionslehrer übernimmt die Rolle des Aufklärers, obwohl seine Argumente oftmals nicht gehört oder akzeptiert werden. Einige Lehrer*innen scheinen bereits fest in ihren vorgefassten Meinungen verankert zu sein, die durch den öffentlichen Diskurs geprägt sind. Sie sind nicht bereit, diese zu hinterfragen oder ihre Perspektive zu ändern.

„(...) wenn man vor allem versucht auf Augenhöhe zu diskutieren, dass man dann irgendwann einmal auch bemerkt, dass die andere Seite sich nicht beugen möchte, beziehungsweise sich nicht einfach was sagen lässt, sondern dass sie ihren Standpunkt stur verteidigt, vielleicht mit einem gewissen Lächeln, aber sie bleibt eben beharrlich auf ihrer Meinung stecken, und deswegen habe ich aber auch schon damit gelernt umzugehen (...).“ (Interview 6, Z 390-395)

Ein weiteres Beispiel, das ein Vater schilderte, betrifft die Wahrnehmung der Vielfalt und Lebensrealität von Kindern in einer Klasse. Der Vater berichtete von einem Arbeitsblatt, das in einer ersten Klasse verteilt wurde. Es enthielt die Begriffe „Eskimo“, „Indianer“ und „Inder“, die jeweils mit stereotypen und vorurteilsbeladenen Bildern versehen waren. Der „Inder“ wurde beispielsweise mit einem halbnackten Körper und einem entstellten Lächeln dargestellt. Dass diese Begriffe und Darstellungen in einer reflektierten Weltanschauung keinen Platz mehr haben, wurde von der Lehrerin nicht thematisiert. Diese pädagogische Praxis begünstigt die Förderung von stereotypischem Denken und missachtet die Realität der betroffenen Kulturen und Bevölkerungsgruppen.

Zusammenfassend verdeutlichen die Berichte, wie sehr vorgefasste Meinungen den schulischen Alltag prägen und zu einer unreflektierten Reproduktion von Vorurteilen und Diskriminierung führen können. Dabei ist die Verfestigung dieser Vorurteile in der Schulpraxis besonders problematisch, da sie die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Diversität und Inklusion im schulischen Kontext verhindern.

7.3.3. Orientalismus

Da sich antimuslimischer Rassismus unter anderem aus orientalistischen Denkfiguren speist, äußerten einige Lehrer*innen während der Interviews Aussagen, die diesem Diskurs zugeordnet werden können. Auffällig war dabei die Unsicherheit im Umgang mit dem Begriff „Orient“. Einige Lehrkräfte fragten zunächst nach einer Definition oder machten keine konkreten Angaben dazu:

„Also ich verstehe jetzt nicht wirklich den Begriff „Orient“, vielleicht könnten Sie mir erklären, was Sie unter „Orient“ verstehen? (...) Nein, also ich kann mit diesem Ort nichts verbinden, keine Länderzugehörigkeit oder dergleichen. (Interview 6, Z 489-496)

„Nicht fassbar, 1001 Nacht. Nix reales.“ (Interview 7, 48)

Diese Zitate zeigen, dass der „Orient“ für manche Befragte kein greifbares Konzept darstellt, sondern diffus oder sogar bewusst hinterfragt wird. Gleichzeitig verdeutlichen andere Aussagen eine klassische, „orientalistisch“ geprägte Geografieverfassung:

„Ja, der „Orient“ ist für mich Saudi-Arabien, oder ich weiß nicht, also der Golf, Golfstaaten, ist für mich im Moment.“ (Interview 3, Z 296-297)

„Ja, schon, also zwei Kinder, würde ich sagen, sind aus dem „Orient“ / (...) Warte, woher kommt der? Aus Syrien würde ich jetzt einmal“ (Interview 2, Z 364-368)

In diesen Fällen wird der „Orient“ mit spezifischen Staaten des Nahen Ostens gleichgesetzt, was eine verallgemeinernde geografische Konstruktion erkennen lässt. Diese Vorstellung ist typisch für den Diskurs des Orientalismus, wie er von Said in seiner Kritik an der westlichen Wahrnehmung des „Orients“ beschrieben wird. Besonders aufschlussreich ist eine Aussage, in der die Lehrerin sich zwar reflexiv gegenüber der Idee eines realen „Orients“ präsentiert, zugleich aber klassische binäre Zuschreibungen reproduziert:

„man merkt, die türkischen Mädchen helfen mit v.a. die türkischen, das erschreckt mich sogar ein bisschen, aber auch aus Indien und Afghanistan. Die türkischen Mädchen helfen mir sogar beim Kaffee machen. Die Burschen kämpfen.“ (Interview 7, Z 36-38)

Diese Aussage bedient explizit die dichotomen Stereotype, die Said als charakteristisch für den Orientalismus beschreibt: die unterwürfige, dienende Frau („beim Kaffee machen“) und der aggressive, kämpferische Mann. Der Verweis auf Herkunftsländer wie die Türkei, Indien oder Afghanistan, kombiniert mit bestimmten Verhaltenszuschreibungen, schafft eine kulturalisierende Verbindung zum Islam, ohne dies direkt anzusprechen. Diese Beispiele zeigen, dass „orientalistische“ Denkstrukturen nicht nur unreflektierte geografische Konstruktionen beinhalten, sondern auch in alltäglichen Äußerungen wirksam werden. Stereotype Bilder und kolonial geprägte Deutungsmuster bleiben somit weiterhin erhalten.

7.3.4. Colorblindness und die „Insel der Seligen“: Die Verdrängung von Differenz

Aus unterschiedlichen Perspektiven wurde während der Interviews nach Differenzwahrnehmungen bei Schüler*innen gefragt. In vielen Fällen erfolgte darauf ein Zögern oder Schweigen, gefolgt von einer demonstrativen Verneinung jeglicher Unterschiede, wie das folgende Zitat exemplarisch zeigt:

„Also ich bin ja eine, die alle gleichbehandelt, also ganz egal woher sie kommen, wirklich ganz egal, also wenn mir, bei mir gibt es in dem Sinn kein, ich kann es Ihnen gar nicht sagen.“ (Interview 3, Z 44-47)

Statt strukturelle Ungleichheiten oder Differenzlinien zu benennen, wurde in fast allen Fällen betont, dass keine Unterschiede gemacht würden. Problematisierungen wie Diskriminierung oder Rassismus fanden kaum Erwähnung. Einzig fehlende Sprachkenntnisse und mangelnde politische Ressourcen wurden gelegentlich genannt. Besonders deutlich wird die Haltung in der folgenden Passage:

„Ja, wir sind, glaube ich, auf einer Insel der Seligen (unv.), also was jetzt das anbelangt, also es gibt sicher Schulen, wo das gar nicht funktioniert, aber bei uns also funktioniert das bestens, selbst wenn einmal ein Tag jemand eine Hausübung nicht hat, wenn ich das am (unv.) dann ist das am nächsten Tag da, also ich muss Gott sei Dank nicht hinein, also das/ ja.“ (Interview 3, Z 49-52)

Die Metapher von der „Insel der Seligen“ beschreibt eine Schule, die sich als konfliktfrei und harmonisch inszeniert – frei von Differenz, Ausgrenzung oder rassistischen Vorfällen. Diese Position steht jedoch im Kontrast zur Perspektive des Schulleiters, der explizit ein Beispiel benennt, das unter den Kolleg*innen bereits thematisiert wurde:

„(...) dass es in einem Bereich von Eltern ein Problem scheinbar war, wenn ein Religionslehrer einer anderen Religion vor der ganzen Klasse spricht, was für mich nicht vorstellbar, weil ich mir denke, meinen Horizont erweitern kann eigentlich nur positiv sein. Gut, war scheinbar für ein Elternteil ein Problem, wo auch für mich ganz klar war (...) die Lehrer auch das in ihrem Unterricht noch mehr einbauen, weil ich kann es nicht vom Religionsunterricht verlangen, kann ich schon, aber da sind ja wieder nur Kinder einer Religionsgruppe, und mir ist es aber auch wichtig, dass diese Themen angesprochen werden in der Gesamtheit einer Klasse, wo auch jedes Kind seine persönliche Meinung mit hineinbringen kann.“ (Schulleiter, Z 165-178)

„Da bekam ich Anrufe, es war eine Mutter jetzt konkret, die damit ein Problem hat.“ (Schulleiter, Z 194)

Hier wird ein konkreter Fall benannt: Eine Klassenlehrerin lud den islamischen Religionslehrer ein, um im Rahmen des Unterrichts über den Ramadan zu berichten. Eine Mutter reagierte darauf mit Ablehnung und äußerte, dies habe „in einem christlichen Land“ nichts zu suchen. Der Vorfall wurde in der nächsten Lehrer*innenkonferenz thematisiert. Dennoch nahmen weder die betroffenen Lehrer*innen noch andere Kolleg*innen in den Interviews Bezug darauf. Vielmehr wurde weiterhin ein Bild von Homogenität und Gleichbehandlung konstruiert, auch dann, wenn sprachlich bereits Differenz markiert worden war:

„Ja, die Kim und ich haben, haben auch über schwarze Kinder gesprochen. Das ist uns sehr gut gelungen, also es gibt keine Hautfarben. Wir machen da keine Unterschiede. Wir sehen keine Hautfarbe, also nein, überhaupt nicht. Und das haben wir auch den Kindern sehr gut vermittelt“ (Interview 7, Z 44-46)

Diese Aussage steht in einem grundlegenden Widerspruch zur Realität: Hautfarben existieren, und sie sind historisch sowie gegenwärtig mit machtvollen Differenzlinien und Ungleichbehandlungen verknüpft. Schon die Formulierung „schwarze Kinder“ (Interview 7, Z 44) markiert Differenz, bevor sie im nächsten Atemzug negiert wird. Es handelt sich hierbei um ein klassisches Beispiel von *Colorblindness* (Shoshana 2017), der diskursiven Praxis, Unterschiede unsichtbar zu machen, indem man vorgibt, sie nicht zu sehen. Diese vermeintlich wohlmeinende Haltung erkennt nicht nur die Realität, sondern entpolitisiert die Wirkung struktureller Diskriminierung im schulischen Alltag.

Die Beispiele verdeutlichen, wie in der Negierung von Differenz eine Strategie liegt, gesellschaftlich wirksame Ausschlüsse nicht thematisieren zu müssen. Indem Lehrer*innen Differenz tabuisieren oder unsichtbar machen, vermeiden sie eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, kultureller Zugehörigkeit oder Rassismus. Die Schule wird dadurch als gleichmacherischer Raum imaginiert – als „Insel der Seligen“ – während reale Spannungen und Ungleichheiten unbenannt bleiben.

7.3.5. (Neo-)Linguizismus als Form von Rassismus in der Sprachwahrnehmung von Lehrer*innen

Obwohl (Neo-)Linguizismus eigentlich unter den Punkt „Sprache“ fällt, wird dieser hier explizit behandelt, da er eine formale Erscheinungsform von Rassismus darstellt und bei vielen Lehrer*innen in den Interviews verschiedene Merkmale (neo-)linguizistischer Haltungen sichtbar waren. Ein erstes Beispiel hierfür liefert die Aussage einer Lehrerin, die die unterschiedlichen Sprachen als etwas Trennendes bezeichnete – als Mittel zur Exklusion – und zugleich auf eine vermeintliche Einheit durch die deutsche Sprache appellierte:

„Es muss ja einen gemeinsamen Nenner geben. Wenn es unterschiedliche Gruppen in der Sprache geben, dann hätten wir nichts Gemeinsam.“ (Interview 7, Z 29-31)

Diese Aussage verdeutlicht ein zentrales Problem, nämlich die Wahrnehmung von Sprache als trennendes Element. Sie diskriminiert alle anderssprachigen Menschen, indem sie die multilinguale Realität der Schüler*innen sowie der Gesellschaft ignoriert. Mit der anschließenden Behauptung, nur die deutsche Sprache könne als verbindlicher „gemeinsame[r] Nenner“ (Interview 7, Z 29) fungieren, wird die Vielfalt der Sprachen als Bedrohung wahrgenommen, statt

als Bereicherung. Diese Perspektive reduziert die sprachliche Vielfalt auf ein monolinguales Konzept, das nicht nur die kulturelle Diversität negiert, sondern auch das Potenzial verschiedener sprachlicher Ausdrucksformen in einem Bildungskontext unterschätzt.

Ein ähnliches Muster zeigt sich in einer weiteren Interviewsequenz, in der eine Lehrerin den Dialekt eines Kindes als „Mischmasch“ (Interview 2, Z 109) bezeichnete – eine klare Abwertung dieser Sprachform:

„Ja, also ein Kind, der spricht zu Hause nur Englisch, also kommt aus einem afrikanischen Land, spricht dieses afrikanische Englisch, ja, was so ein bisschen Dialekt, also der versteht alles, aber sprechen kann er jetzt nicht so wirklich alles, weil sein Dialekt so ein Mischmasch, glaube ich, ein bisschen ist.“ (Interview 2, Z 106-109)

Solche Zuschreibungen verdeutlichen, dass Dialekte und andere Sprachvarietäten von vielen Pädagog*innen als minderwertig betrachtet werden. Eine solche Wertung fördert eine Einordnung von „richtiger“ und „falscher“ Sprache, anstatt die Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksformen anzuerkennen. Der islamische Religionslehrer berichtete, dass die Mehrsprachigkeit seiner Schüler*innen von vielen seiner Kolleg*innen nur wenig Würdigung erfährt:

„Andere Sprachen, also leider kritisch von vielen Lehrer*innen, weil sie eben dazu sehr viel Wert legen, dass eben Deutsch gesprochen wird.“ (Interview 6, Z 551-552)

Diese Einschätzung konkretisierte er im weiteren Verlauf, indem er darauf hinwies, dass sprachliche Kompetenzen jenseits des Deutschen (bewusst) übergangen werden:

„Ich glaube, dass eben gewisse Lehrer*innen eben auch das nicht als eine Bereicherung sehen, sondern es kann da verschiedene Gründe geben, warum sie das nicht in den Unterricht mit einbeziehen, aber ich habe jetzt selten, beziehungsweise ich habe noch nie einen Schüler oder eine Schülerin gehört, dass sie mir erzählt hat, ich durfte heute in der Klasse jetzt etwas auf meine Sprache weiter geben, sondern es wird einfach am besten tot geschwiegen, es ist zwar eine Leistung, die das Kind kann, man weiß das als Klassenlehrer, aber man schenkt dem eben keine besondere Aufmerksamkeit.“ (Interview 6, Z 565-572)

In den Schilderungen des islamischen Religionslehrers zeichnet sich ein deutliches Bild ab: Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wird weitgehend ignoriert. Sprachliche Leistungen haben nur dann Wert, wenn sie sich auf den monolingualen Habitus auf dem Niveau von Standardsprache beziehen. Diese empirischen Beobachtungen bestätigen die theoretischen Ausführungen von Dirim/Pokitsch (2018) zum (Neo-)Linguizismus. Die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler*innen werden weder wertgeschätzt noch als Bereicherung gesehen. Viele Pädagog*innen begegneten ihnen mit einer kritischen Haltung, im Besonderen der Mehrsprachigkeit muslimischer Schüler*innen, wie der islamische Religionslehrer in einem Gespräch erwähnt hat.

Im Kontrast dazu zeigen die Schüler*innen in den Gruppendiskussionen ein deutlich wertschätzenderes Verständnis von Sprache. Sie interessierten sich – unabhängig von ihrer

Migrationsbiografie – sehr für Sprachen und sprachen sich vehement für deren Bewahrung aller Sprachen aus. Zudem zeigten sie großes Bedauern über den Verlust von Sprachen weltweit. Auf die Erzählung am Beispiel indigener Völker, dass fast 40% der Sprachen weltweit verschwunden oder gefährdet sind, reagierten sie entsetzt und traurig. Sie forderten, dass alle Menschen das Recht auf ihre eigene Sprache haben sollen – ein Anliegen, das zu den Sprachenrechten führte, auch wenn sie diesen Begriff noch nicht kannten:

„Oha, das ist ja ur schlecht. Stell dir vor, es gibt kein Türkisch mehr. Das wär‘ ja ur blöd. Dann könnten wir gar nicht reden und gar nicht mit äm, wenn ich Türkei fahre mit Großeltern. Und auch keine türkischen Fernseher. Wow, dass wär‘ schlimm. Kann man die Sprachen, die man, die weg sind, die man vergessen hat, wiederbekommen? So mit den Sprechrechten und so?“ (Gruppendiskussion, Ugur)

Dieses Beispiel zeigt, dass die Schüler*innen ein sehr viel differenzierteres und empathischeres Verständnis von Sprache haben als die meisten Lehrer*innen. Ihre offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und die Forderung nach Sprachenrechten unterstreichen eine kritische Haltung gegenüber der normativen Vorstellung von Sprache und deren Wert.

Zusammenfassend wird hier deutlich, dass der Neo-Linguizismus, der Sprachen als Trennendes und Exkludierendes wahrnimmt, insbesondere im Kontext von Bildungsinstitutionen, eine problematische Haltung zur Mehrsprachigkeit darstellt. Diese Haltungen spiegeln sich in der negativen Bewertung von Dialekten und anderen Sprachen, die als minderwertig gelten, und so die Wertschätzung der multilingualen Realität verhindern. Gerade im Kontext schulischer Bildung warnen Dirim/Pokitsch (2018) vor der Reproduktion solcher hegemonialer Sprachverhältnisse. Sprache wird so selbst zum Instrument der Exklusion und verhindert Inklusion. Diese Beobachtungen zeigen, dass die bewusste Reflexion sprachlicher Vielfalt in Schulen nicht nur für die individuelle Wertschätzung der Schüler*innen entscheidend ist, sondern auch die Grundlage für inklusive Bildungspraktiken bildet.

7.3.6. Christliche Ausrichtung der Schule bzw. Nichtbeachtung und Negierung von Vielfalt

Viele Lehrer*innen haben in den Interviews und Gesprächen betont, dass Österreich ein christlich geprägtes Land sei und daraus folgend eine klar christliche Ausrichtung der Schule sowie die Gestaltung der Feste resultiere. Andere haben sich auf den traditionellen Jahreskreis berufen. Zudem haben alle Lehrer*innen angegeben, dass christliche Feste wie Weihnachten und Ostern gefeiert werden und dass es auf Schulebene für alle ein Adventsingen gibt. Manche Pädagog*innen haben ausgeführt, dass sie ein Weihnachtsfest mit den Eltern in der Klasse für alle gemeinsam organisieren:

„(...) wir feiern auch Weihnachten, haben wir auch eine Weihnachtsfeier gemacht, also so eine Advent-Feier eigentlich, das hat gut funktioniert, also obwohl eben nicht alle Kinder, bei weitem nicht alle Kinder

jetzt katholisch sind, ja, aber ich denke mir, auch das gehört eben zu unserem Land dazu, dass wir ein christliches Land sind, dass es da gewisse Feste gibt, die im Jahreskreis verankert sind, und die werden halt schon auch thematisiert in der Klasse.“ (Interview 2, Z 259-264)

„Also ich feiere Geburtstag, also Weihnachten sowieso, Ostern, (...) und da zünde ich trotzdem die Advent-Kerzen halt immer an, und Weihnachten, ja, da gibt es eine kleine Weihnachtsfeier, jedes Kind kriegt von mir ein Geschenk, also egal ob oder nicht, das ist Wurscht, das sage ich auch, ich bin das Christkind gewesen.“ (Interview 3, Z 235, 248-251)

Nur der Schulleiter hat angesprochen, dass er in Zukunft auch andere religiöse Feiern berücksichtigen möchte:

„Unsere Feste sind aus, geschichtlicher Teil, natürlich noch sehr von den römisch-katholischen Festen geprägt, wobei es mir wichtig ist, und da habe ich auch schon mit einer Kollegin gesprochen, die sich da auch gut auskennt, und möchte ich auch mit dem Khalid, mit dem Religionslehrer besprechen, dass wir genauso Feste anderer Kulturen auch in allen Klassen besprechen, in allen Klassen auch mitfeiern, wenn das ein Fest ist, das man auch in der Schule feiern kann, dass das überhaupt der Jahres-Kreis mehr durch, welche Feste gibt es so, in denen, in Bereichen, wo auch Kinder bei uns sozusagen vor Ort sind, weil ich denke mal, wir sind eine Global-Education-Primary-School, und da gehört das einfach dazu.“ (Schulleiter, Z 249-256)

Der Schulleiter hat jedoch nicht erläutert, warum bisher keine anderen Feste miteinbezogen wurden. Die Lehrer*innen gaben an, dass sie über diese Pläne noch nicht informiert waren. Während der fokussierten Beobachtungen war die christliche Ausrichtung in nahezu allen Gegenständen präsent und zeigte sich in der Dominanz des Themas Ostern. So hat Frau Sommer in Kunst und Gestaltung beispielsweise einen Osterhasen von hinten an die Tafel gezeichnet. Die Schüler*innen sollten diesen mit Malfarben nachzeichnen. Frau Sommer hat sich mit einem dezenten Lächeln zu mir umgedreht und zu den Kindern gesagt:

„Auch wenn nicht jeder Ostern feiert, ich finde zum Frühling passt ein Hase immer! Also verwendet für den Hintergrund viel Wasser und ihre könnt ein anderes Muster wählen, oder ein hängendes Ohr malen. Wie ihr wollt. Die Kinder, die mit dem Osterstrauch noch nicht fertig sind, sollen zuerst diese Zeichnung fertigstellen.“ (Fokussierte Beobachtung, Frau Sommer)

Kurz zuvor hatte ich mit Frau Sommer im Interview das Thema „Feste“ erörtert. Möglicherweise war sie deshalb in diesem Moment sensibler und wählte den einführenden Satz. Ungeachtet dessen war eine deutliche Dominanz des Themas Ostern erkennbar: In der Klasse hingen Bilder von Ostersträuchern und Ostereiern, zu denen die fertigen (Oster-)Hasen kamen. Neben der Tür stand ein Tisch mit Osterdekoration, Strauch und Osterkorb. Auch in der Musikstunde zeigte sich ein ähnliches Bild:

„So Kinder, Musik. Wir singen wieder von letzter Stunde ‚Stups der kleine Osterhase fiel andauernd auf die Nase‘ und den ‚Karottenboogie‘.“ (Fokussierte Beobachtung, Frau Sommer)

Alle Kinder sangen beide Lieder zweimal. In Technik und Werken war das Werkstück ebenfalls auf Ostern ausgerichtet. Frau Sommer gab den Arbeitsauftrag anknüpfend an die letzte Stunde:

„Wir arbeiten jetzt weiter an den Arbeiten für den Ostermarkt. Du machst dort weiter, wo du letzte Stunde aufgehört hast. Ich bin mir sicher, das werden schöne Arbeiten werden! Und dann werden sie sicher viele kaufen wollen.“ (Fokussierte Beobachtung, Frau Sommer)

Alle Schüler*innen haben an unterschiedlichen Arbeiten gewerkt, die in der letzten Woche vor Ostern am Ostermarkt in der Schule verkauft werden sollten. Auch in Englisch war Ostern bestimmendes Thema. Eine Englischstunde begann mit einem Englisch-Reim über Ostern. Im Anschluss wurde ein Spiel zu Präpositionen anhand des Osterhasen gespielt. Es ging darum, herauszufinden, wo der Osterhase das Osterei versteckt hat:

„So let's start: 'An easteregg in the Pocket.' Today we want to learn prepositions. We will play a game: 'Where is the egg?' On, behind, in front of, under, between or next to? Look at the easteregg!“ (Fokussierte Beobachtung, Frau Smith)

Der Arbeitsauftrag hat gelaute, englische Sätze mit den Präpositionen über das Osterei und den Osterhasen zu bilden. Zum Abschluss wurde ein Reim „easter bunnys egg“ eingeübt und ins Heft abgeschrieben.

Die Beobachtungen stimmen mit den Berichten des islamischen Religionslehrers und der Eltern überein, die die einseitige Ausrichtung der Schule auf christliche Feiertage kritisierten. Diese empirischen Ergebnisse bestätigen die theoretischen Ausführungen von Gilliam (2015), die gezeigt hat, dass eine christlich dominierte Perspektive in Bildungseinrichtungen die religiöse Diversität von Schüler*innen nicht hinreichend berücksichtigt und deren vielfältige Identitäten marginalisiert.

Sowohl der Religionslehrer als auch die Eltern hatten betont, grundsätzlich nichts dagegen zu haben, dass Ostern in der Schule thematisiert oder gefeiert wird. Sie zeigten sich jedoch irritiert darüber, dass in den meisten Klassen, obwohl nur etwa die Hälfte oder weniger der Kinder römisch-katholisch ist, die Gestaltung der Feste ausschließlich auf christliche Feiertage ausgerichtet ist und alle Schüler*innen gleichermaßen zur Teilnahme verpflichtet sind. Die Eltern kritisierten weniger die Thematisierung christlicher Feiertage, sondern die Dominanz derselben und die Ignoranz gegenüber Vielfalt. Sie beklagten, dass sie sich in ihrer Religionsausübung nicht gleichberechtigt behandelt fühlten. Andere Eltern wiederum äußerten Verständnis für die einseitige Auslegung der Feste. Ein Vater berichtete, dass zu Weihnachten ein Theaterstück eingeübt wurde, bei dem muslimische Schüler*innen christliche Rollen übernehmen „mussten“. Er war damit nicht einverstanden, wollte dies aber aufgrund der politischen Situation nicht

offen gegenüber der Lehrerin ansprechen. Parallel zur Osterzeit fiel im betreffenden Jahr²⁸ auch der Ramadan. Weder Frau Sommer noch andere Lehrer*innen erwähnten dies oder fragten nach den Erfahrungen der Schüler*innen. Auch im Wochenendkreis sprachen die Kinder ausschließlich über Osteraktivitäten. Von den Schüler*innen kam keine Initiative etwas darüber zu erzählen, obwohl der Bedarf vorhanden war. Dennoch zeigte sich Bedarf, wie das Gespräch mit Mehmet belegt. Er ist bereits am ersten Tag der Beobachtung verlegen auf mich zugegangen, hat zum Boden geblickt und unsicher gefragt:

Mehmet:	Äh fastest du?
Ich:	Ja. Woher weißt du das?
Mehmet:	Wegen Ramadan. Ich faste auch, weißt du? (voller Stolz)
Ich:	Toll. Und ist es anstrengend für dich?
Mehmet:	Nein. Gar nicht.
Ich:	Du musst aufpassen, wenn es dir zu viel wird, musst du nicht fasten.
Mehmet:	Ja. Ich weiß. Meine Eltern wollen, dass ich äm nur am Wochenende faste, aber ich will unbedingt jeden Tag. Ich will es! Weißt du? Bis jetzt schon sechs Tage gefastet. Aber sag niemanden in der Klasse.
Ich:	Warum?
Mehmet:	Ich will nicht, dass jemand weiß, dann fragen sie immer komisch. Frau Sommer und so.
Ich:	Habt ihr mit Frau Sommer noch nicht über Ramadan in der Klasse gesprochen?
Mehmet:	Nein. Wir haben in der Schule erst zweimal zu Ramadan gesprochen.
Ich:	Aha. Mit wem?
Mehmet:	In Islam. Mit dem Islamlehrer. Nur dort. Sonst reden wir mit niemanden darüber.

Dieses Beispiel zeigt, dass Mehmet ein starkes Bedürfnis hatte, von seinem Alltag und seiner Religionsausübung zu berichten, aber keine geeignete Ansprechperson in Frau Sommer sah. Im Gegensatz dazu wurden Ostern und dessen Feierlichkeiten offen thematisiert. Vermutlich vertraute Mehmet meinem äußeren Erscheinungsbild und empfand es als Möglichkeit, mir etwas anzuvertrauen, das er in der Klasse nicht teilen wollte.

Ein weiteres Beispiel aus einem informellen Gespräch: Eine Lehrerin der zweiten Klasse sagte den Kindern, dass sie sich vom Osterhasen eine Füllfeder wünschen könnten. Dies wirft die Frage auf, was Kinder machen sollen, die den Osterhasen nicht kennen oder an ihn nicht glauben.

²⁸ Da der Monat Ramadan auf dem islamischen Mondkalender basiert, verschiebt er sich im gregorianischen Sonnenkalender jährlich um rund zehn bis elf Tage. In schulischen Kontexten bedeutet dies, dass der Ramadan jedes Jahr in eine andere Phase des Schuljahres fällt.

Der islamische Religionslehrer bestätigte, dass unabhängig vom Anteil muslimischer Schüler*innen in den Klassen christliche Feste und deren Vorbereitung wochenlang fächerübergreifend den Schulalltag bestimmen:

„(...) man gratuliert sich natürlich ausgiebig, also man bereitet sich ausgiebig auf dieses Fest vor, also wochenlange Vorbereitungen gibt es, und man pusht sich gegenseitig zu diesem Fest, das heißt, man ist motiviert auch es den Kindern weiter zu geben. (...) sei es jetzt in jeglicher Unterrichtsart, was man damit verbinden kann. Es ist ja ein, sage ich jetzt einmal, ein fächerübergreifendes Thema.“ (Interview 6, Z 255-266)

„(...) dass man etwas bastelt als Muslim*in für Weihnachten, das heißt, es ist natürlich dann jedes Kind angehalten das zu tun, also gibt hier keine Differenzierung, also es ist jetzt nicht so, dass die Klassenlehrerin sagt, das müssen jetzt nicht die muslimischen Kinder machen, sondern wenn was für Weihnachten vorbereitet wird, dann muss das quasi jedes Kind machen, egal welchen Glauben es hat.“ (Interview 6, Z 272-276)

Im Gespräch mit dem Religionslehrer wurde deutlich, dass er keine Gleichberechtigung bei der Gestaltung von Festen wahrnimmt. Dies zeigte sich für ihn auf mehreren Ebenen:

„(...) dass es keine Wertschätzung gibt, weil normal ist für mich, dass ich jemanden gratuliere zu einem Fest, (...) ich bemerke halt, dass das jetzt in allen Schulen eben der Fall war, dass es da auch keine sogenannte Gratulation zum Fest gab, anders als natürlich bei den christlichen Festen, wo man groß feiert, wo man den Kindern auch wirklich das stark vermittelt, und das bleibt bei uns auf der Strecke (...)“ (Interview 6, Z 225-236)

Zusammenfassend verdeutlicht die Analyse, dass die starke christliche Orientierung der Schule in der Gestaltung von Festen und im Unterricht eine Bevorzugung bestimmter Schüler*innen bewirkt. Nicht-christliche Schüler*innen erfahren dadurch eine Ungleichstellung und Vereinnahmung. Gleichzeitig verweist dies auf ein strukturelles Defizit in der schulischen Anerkennung religiöser Vielfalt, das sowohl individuelle Erfahrungen als auch die institutionelle Inklusion nachhaltig prägt.

7.3.7. Die Organisation des islamischen Religionsunterrichts im Kontext von Gleichberechtigung

Neben der Ungleichbehandlung religiöser Feste hat der islamische Religionslehrer darauf hingewiesen, dass sich strukturelle Ungleichbehandlungen auch in der Organisation des islamischen Religionsunterrichts feststellen lassen. Dies stimmt mit den Berichten vieler Eltern überein. Viele Eltern äußerten, dass sie sich in Bezug auf die Organisation des Religionsunterrichts benachteiligt fühlen. Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft den Zeitpunkt des islamischen Religionsunterrichts. Viele Eltern gaben an, dass sie ihre Kinder gerne zum islamischen Religionsunterricht schicken würden, dies jedoch aufgrund organisatorischer Hürden oftmals nicht möglich sei. Insbesondere wird die späte Uhrzeit als problematisch beschrieben, da es für die Eltern

logistisch schwierig ist, ihre Kinder zweimal täglich zur Schule zu bringen oder abzuholen. Zudem möchten sie nicht, dass ihre Kinder in dem Zeitraum zwischen dem Vormittagsunterricht und dem islamischen Religionsunterricht unbeaufsichtigt bleiben. Diese Probleme führen zu zahlreichen Abmeldungen, sodass die Kinder nur noch in Sammelklassen unterrichtet werden. Im Gegensatz dazu findet der katholische Religionsunterricht regelmäßig am Vormittag statt und ist unmittelbar in den Regelunterricht integriert. Ein weiteres Beispiel für diese Ungleichbehandlung veranschaulicht ein Vorfall, den eine Mutter berichtete. Sie sprach von „Fehlinformationen und negativen Aussagen gegen den islamischen Religionsunterricht“. Bei einem Elternabend in der ersten Klasse verbreitete die Klassenlehrerin bewusst falsche Informationen über den islamischen Religionsunterricht. Sie behauptete, dass an der Schule kein islamischer Religionsunterricht stattfinde, sondern dieser nur an einer anderen Schule am späten Nachmittag angeboten werde. Zudem erklärte sie, dass Kinder aufgrund der späten Unterrichtszeit meist zu müde seien, um daran teilzunehmen. Dies hat zur Folge, dass sie ein „Nicht beurteilt“ im Zeugnis erhalten und die Klasse wiederholen müssten. Im Verlauf desselben Elternabends verteilte die Lehrerin ein Formular zur Abmeldung vom islamischen Religionsunterricht, was rechtswidrig ist. Gleichzeitig machte sie Werbung für den katholischen Religionsunterricht und bat die Eltern, deren Kinder keinem Religionsbekenntnis angehörten, ihre Kinder im katholischen Religionsunterricht anzumelden, um die Anzahl der römisch-katholischen Religionsstunden zu erhöhen.

Eine weitere Mutter berichtete, dass die Klassenlehrerin exakt am ersten Tag des Ramadanfestes eine Prüfungsankündigung machte, obwohl an diesem Tag viele Kinder aus religiösen Gründen nicht in der Schule waren. Der Schulleiter hatte zuvor empfohlen, an diesem Tag keine Prüfungen oder andere bewertende Maßnahmen durchzuführen.

Diese strukturellen Ungleichbehandlungen im Bereich des islamischen Religionsunterrichts spiegeln nicht nur eine organisatorische Herausforderung wider, sondern werfen auch grundlegende Fragen zur tatsächlichen Gleichberechtigung und Inklusion innerhalb des Schulsystems auf. Solange religiöse Vielfalt nicht in der gesamten Schulstruktur berücksichtigt wird – sei es durch eine gleichwertige zeitliche Planung des Religionsunterrichts oder durch die wertschätzende Behandlung aller religiösen Praktiken – ist die tatsächliche Gleichbehandlung aller Schüler*innen in einer multireligiösen Gesellschaft nicht gewährleistet. Der offizielle Anspruch einer inklusiven Bildung bleibt somit eine leere Rhetorik, die in der praktischen Umsetzung noch viel Raum für Verbesserungen lässt.

7.3.8. Lehrer*innenperspektiven auf Migration und ihre Rolle in der „Schule der Migrationsgesellschaft“

Einige Lehrer*innen thematisierten Migration explizit im Interview, andere reagierten auf Fragen des Interviewleitfadens. Die Aussagen zeigen überwiegend eine problemorientierte Sichtweise auf Migration, insbesondere hinsichtlich ihrer Bedeutung für den schulischen Alltag. Eine Lehrerin beispielsweise schildert ihre Erfahrung mit einem ukrainischen Kind und äußert dabei eine deutliche Überforderung:

„Migration erschwert schon sehr und da fühle ich mich vom Bildungsministerium allein gelassen. Letztes Beispiel: ich habe ein ukrainisches Kind. Zu wenig Unterstützung. Und das ist eine große Herausforderung.“ (Interview 7, Z 49-51)

Bemerkenswert ist, dass Migration hier nicht als Chance oder Ressource betrachtet wird, sondern ausschließlich als Belastung für das Schulsystem erscheint. Gleichzeitig bleibt unklar, worin genau die genannte „Erschwerung“ besteht, was auf eine gewisse Diffusität und Unschärfe in der Problemwahrnehmung hinweist. Ein ähnliches Bild ergibt sich im nächsten Interviewausschnitt, in dem eine Lehrperson den Vergleich zur eigenen Ausbildung vor mehreren Jahrzehnten zieht:

„also das muss ich schon sagen, weil vor dreißig Jahren zum Beispiel war kein Kind in der Klasse, da war ich in der GEPS, da gab es kein Kind mit nicht-deutscher Muttersprache in der Klasse, ja, das ist, da waren alle Kinder im katholischen Religionsunterricht, da musste man auf solche Dinge gar nicht wirklich eingehen, ja. Natürlich muss man sich da selber auch weiterentwickeln und auf diese anderen Herausforderungen halt irgendwie reagieren, und natürlich, was schwierig ist, ist einfach, was schwierig ist, ist einfach, wenn die Sprache eben für die Kinder so schwierig ist.“ (Interview 2, Z 331-336)

In dieser retrospektiven Erzählung wird eine homogene, religiös und sprachlich einheitliche Schüler*innenschaft als Idealzustand dargestellt, während aktuelle migrationsbedingte Heterogenität als „Herausforderung“ erscheint, auf die lediglich „irgendwie reagiert“ (Interview 2, Z 234) werden müsse. Eine reflexive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Migration oder eine schulpolitische Verortung fehlen gänzlich. Auch die Aussage, man müsse sich „selber auch weiterentwickeln“ (Z 335) bleibt vage und ohne konkrete Konsequenz. Eine kritische Reflexion der eigenen Haltung und methodischen Praxis blieb weitgehend aus. Vielmehr wird dem Zustand vor dreißig Jahren, als es laut dieser Lehrerin noch „kein Kind mit nicht-deutscher Muttersprache“ (Z 332-333) gegeben hat und „alle Kinder im katholischen Religionsunterricht“ (Z 333-334) waren, betrauert. Es scheint, dass die Lehrerin den gegenwärtigen Pluralismus bedauert, indem sie einen Zustand idealisiert, der pädagogisch wenig Diversität erforderte. Auffällig ist der implizite Bezug zur Religionszugehörigkeit, der ohne inhaltliche Herleitung in den Zusammenhang mit Migration gebracht wird. Der Verlust

einer homogenen Schülerschaft wird nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell und religiös als Verlust von Normalität empfunden – ein Hinweis auf ein monokulturell geprägtes Schulverständnis, das mit den Anforderungen einer pluralen Gesellschaft nicht kompatibel ist.

Insgesamt zeigen die Aussagen, wie tief die Vorstellung verankert ist, Migration bedeute vorrangig Herausforderung, Unsicherheit und Störung. Migration wird nicht als gesellschaftliche Grundbedingung verstanden – wie Mecheril et al. (2010) betonen, sondern als Ausnahmezustand, der pädagogisch nur „irgendwie bewältigt“ werden muss. Damit wird deutlich, dass der Transformationsprozess hin zu einer migrationsgesellschaftlich reflexiven Schule nicht nur auf struktureller, sondern insbesondere auf professioneller Ebene noch aussteht. Statt migrationsgesellschaftlicher Professionalität ist ein latentes Beharrungsvermögen auf alte Normalitätsvorstellungen zu beobachten, das neue Realitäten als Belastung und nicht als Bildungsauftrag begreift. Solange Lehrer*innen Migration primär als Herausforderung statt als konstitutiven Bestandteil der schulischen Realität verstehen, bleibt der pädagogische Fokus auf eine homogene Vergangenheit ausgerichtet, die es so längst nicht mehr gibt. Dies verdeutlicht, dass die professionelle Auseinandersetzung mit Migration und Heterogenität sowie die Entwicklung migrationsgesellschaftlicher Professionalität zentral für die Gestaltung einer inklusiven Schule sind.

7.4. Gewünschte Veränderungen seitens der Lehrer*innen

Im Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Fokussierung auf sprachliche Defizite sowie den geschilderten Herausforderungen von Lehrer*innen in sogenannten „Schulen der Migrationsgesellschaft“ wurde nach gewünschten Veränderungen gefragt, um diesen angemessen zu begegnen. Mehrere Lehrpersonen kritisierten die zu theoretische Lehrer*innenbildung, die ihrer Ansicht nach unzureichend auf die Praxis vorbereitet. Gefordert wurde eine Verkürzung der Ausbildungsdauer als auch eine stärkere Berücksichtigung praktischer Aspekte. Besonders betont wurde die Notwendigkeit, den Praxisanteil in der Ausbildung deutlich zu erhöhen:

„Kürzer, wer braucht einen Master, Entschuldigung, kein Mensch, ich habe auch keinen. Ich war die letzte mit zwei Jahren, bin ich jetzt deswegen eine schlechtere Lehrerin, oder was? Nein, also das ist für mich also für mich ist es viel zu wissenschaftlich, braucht kein Mensch.“ (Interview 3, 302-305)

„Viel mehr Praxis. (...) Hallo, ich meine, sie lernen nicht, wie füllt man ein Klassenbuch aus, sie lernen nicht, wie hält man einen Elternabend, sie lernen nicht, wie geht man mit Eltern um? Das lernen sie nicht, aber sie müssen, weiß ich nicht, wissenschaftlich evaluieren, warum jetzt das große A groß geschrieben wird und das kleine a klein geschrieben wird, ist jetzt sehr, sehr böse gesagt, aber das ist die Wahrheit. Nein, und es reichen auch drei Jahre, es reichen auch zwei Jahre in Wirklichkeit, weil die Erfahrung sammelst du sowieso nur in der Praxis, das ist wie beim Autofahren.“ (Interview 3, Z 309-322)

Die Aussagen zeigen, dass die Pädagog*innen die Praxisorientierung als zentralen Bestandteil ihrer Ausbildung ansehen. Die Kritik reflektiert ein Spannungsfeld zwischen theoretischer Lehrer*innenbildung und den konkreten Anforderungen in migrationsgesellschaftlich geprägten Schulen. Während theoretische Fundamente nicht grundsätzlich abgelehnt werden, erscheinen sie für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen als weniger unmittelbar wirksam. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer praxisnahen, handlungsorientierten Ausbildung, die gleichzeitig theoriegeleitet ist. Ein weiteres zentrales Anliegen betraf die Gestaltung der Leistungsbeurteilung. Frau Sommer äußerte sich kritisch darüber, dass sie das Engagement und die Bemühungen ihrer Schüler*innen nicht mehr in der Weise würdigen kann, wie sie es für pädagogisch sinnvoll hält:

„Als Lehrerin würde ich mir wünschen, dass ich, ich habe zum Beispiel immer die verbale Beurteilung genommen. Das darf ich jetzt nicht mehr. (...) Das kann ich jetzt nirgends hinschreiben, wie fleißig sie ist und wie brav sie die Sachen macht. Sie kriegt dann auch wieder ein Zeugnis, das für die Volksschule jetzt kein tolles Zeugnis ist. Da hätte ich gerne mehr Freiheiten.“ (Frau Sommer, Z 349-354)

Hier wird die Spannung zwischen standardisierten Leistungsvorgaben und pädagogischer Autonomie deutlich. Standardisierte Zeugnisse bilden nicht die tatsächliche Leistung oder Anstrengung der Kinder ab. Diese Diskrepanz verweist auf strukturelle Aspekte der Beurteilungskultur, die pädagogisches Handeln einschränken. Auch der Mangel an Ressourcen wurde mehrfach betont. Der Schulleiter kritisierte, dass politische Entscheidungen oft an der schulischen Realität vorbeigehen:

„ich würde mir wünschen, dass man wirklich überlegt, bei jeder politischen Entscheidung, und wenn man da zurück geht, die letzten Jahre, was alles entschieden worden ist, denke ich manchmal, und, was hat das mit Kindern zu tun (...) Das hat alles mit den Kindern nichts zu tun, also zurück zu dem, für wen die Bildung da ist, und ja, man muss diese Politik einmal ehrlich gesagt, will sie gebildete Menschen, ja oder nein? Wenn ja, dann muss man das auch merken. Also ich denke mir, Bildung kostet, und Ressourcen brauchen wir, sonst wird es nicht funktionieren.“ (Schulleiter, Z 344-350)

Seine Aussagen machen deutlich, dass strukturierte Ressourcenausstattung und politische Priorisierung entscheidend für chancengerechte Bildung sind. Die Analyse zeigt, dass nicht nur individuelle Lehrkräftebelastung reflektiert wird, sondern auch systemische Defizite, die Schüler*innenbedürfnisse unzureichend berücksichtigen.

Die Notwendigkeit gezielter sprachlicher Förderung wurde ebenfalls mehrfach hervorgehoben – insbesondere durch den Einsatz speziell ausgebildeter Pädagog*innen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ):

„Was ich gerne hätte, ist eben, ja, wenn Kinder eine andere Muttersprache haben, dass sie wirklich von Lehrer*innen betreut werden zusätzlich, die da eine Ausbildung haben in Deutsch als Zweitsprache, weil das ganz anders abläuft, als wenn ich das Kind einfach so fördere. Das hatte ich damals, wie ich in Amerika war, hat meine Tochter das gehabt als English as a second language, und das ist einfach eine ganz

andere Herangehensweise. Und eben auch diese anderen Sprachen dann aber fördern, nicht als etwas, das man irgendwie vergessen sollte, sondern man kann ja auch beide Sachen fördern, glaube ich.“ (Frau Sommer, Z 361-367)

Gleichzeitig wurde hervorgehoben, dass Sprachvielfalt von einigen Lehrer*innen als Überforderung empfunden wird:

„Es braucht keine bessere Lehrer*innenausbildung, weil was bringt es, wenn die Lehrer*innen mehr Sprachen können. Nix. So viele können sie gar nicht können. Man kann das gar nicht auffangen, kann man nicht. Vielleicht wären statt Native Englischstunden fixe Deutschstunden für Kinder besser. Das Problem ist, dass Förderstunden immer als Supplierungsstunden verwendet werden. Es fehlt an Ressourcen.“ (Interview 7, Z 53-57)

Die Analyse verdeutlicht ein doppelseitiges Problem: Einerseits wird die fachliche Qualifikation zur gezielten Sprachförderung betont, andererseits verweist die Überforderung auf fehlende strukturelle Unterstützung. Dies zeigt, dass Schulen sprachliche Vielfalt systemisch professionell adressieren müssen, um Mehrsprachigkeit als pädagogische Ressource zu nutzen.

Der islamische Religionslehrer formulierte den Wunsch nach mehr gesellschaftlicher Anerkennung für muslimische Schüler*innen:

„Ja, also ich würde mir eben wünschen, dass wir nach hundert Jahren anerkannte Religionsgemeinschaft noch immer nicht als irgendein Fremdkörper bezeichnet werden, in den Schulen, dass man auf uns zugeht, (...) dass man auch versucht uns mehr einzubinden.“ (Interview 6, Z 605-608)

„Und eben, es wäre auch sehr wichtig, dass die islamischen Schüler*innen vorbereitet werden, dass sie einen Platz in der heutigen Gesellschaft finden, (...) und auch ein Schüler in diesem jungen Alter hat die Chance und hat auch das Recht einen Platz eben in seiner in dieser heutigen Gesellschaft zu bekommen.“ (Z 622-627)

Der Lehrer kritisiert, dass der Islam und seine Anhänger*innen selbst nach über 100 Jahren offizieller Anerkennung noch immer nicht als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft und insbesondere des Schulsystems gelten. Diese Aussagen unterstreichen, dass gesellschaftliche und religiöse Anerkennung und Sichtbarkeit für Schüler*innen zentral sind. Die Schule soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern als Raum gesellschaftlicher Teilhabe dienen. Außerdem sieht der Religionslehrer das Bildungssystem in der Verantwortung, den Schüler*innen Chancengleichheit zu ermöglichen und ihnen Perspektiven für ihre Zukunft zu eröffnen, die ihnen eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen:

„ Und eben, es wäre auch sehr wichtig, dass die islamischen Schüler*innen vorbereitet werden, dass sie einen Platz in der heutigen Gesellschaft finden, beziehungsweise auch bekommen, also dass man sie dazu unterstützt, auf dieser Suche, weil jeder sucht seinen Platz in der heutigen Gesellschaft, möchte einen Platz bekommen, und auch ein Schüler in diesem jungen Alter hat die Chance und hat auch das Recht einen Platz eben in seiner in dieser heutigen Gesellschaft zu bekommen, und das würde ich mir eben wünschen vom Bildungs-System (...).“ (Interview 6, Z 622-627)

„und dass eben vor allem die islamischen Schüler*innen eben gerechte Bildungschancen erhalten, wie wir das jetzt zum Beispiel eben erwähnt haben mit der Sprache, bezüglich Sprachförderung, dass man wirklich auf diese Schüler*innen auch Rücksicht nimmt und sie auch ein gerechtes Bildungssystem bekommen dafür.“ (Interview 6, Z 614-618)

Dabei kritisiert er insbesondere den monolingualen Habitus des österreichischen Bildungssystems, das trotz tatsächlicher Mehrsprachigkeit der Schüler*innenschaft keine gleichberechtigte Teilhabe sicherstellt. Er fordert eine Bildungsrealität, in der sprachliche Ressourcen anerkannt und nicht als Defizit betrachtet, sondern aktiv gefördert werden.

Zusammenfassend verdeutlichen die mehrfach übereinstimmenden Aussagen der Lehrer*innen ein Spannungsfeld zwischen individueller Belastung, strukturellen Defiziten des österreichischen Bildungssystems und professionellen Anforderungen, wobei die Wiederholungen zeigen, dass es sich nicht um Einzelmeinungen handelt, sondern um ein institutionell und gesellschaftlich verankertes Problem. Die wiederholten Forderungen nach Praxisnähe und Ressourcen spiegeln nicht nur individuelle Belastungen wider, sondern verdeutlichen, dass diese Sichtweisen unter Lehrer*innen weit verbreitet sind und zugleich die Begrenztheit des Verständnisses von pädagogischer Professionalität sichtbar machen. Problematisch ist insbesondere die Tendenz, gesellschaftliche und migrationsbedingte Komplexitäten auf praxisferne Überforderung zu reduzieren. Gerade im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt erweist sich eine rein pragmatische Haltung als unzureichend. Ein professionelles Selbstverständnis, das theoriegeleitet handelt, strukturelle Ungleichheiten konsequent reflektiert und Bildung als integralen Bestandteil gesellschaftlicher Verantwortung versteht, ist daher dringend erforderlich.

Schulen müssen als Orte gleichberechtigter Teilhabe gestaltet werden und dürfen nicht als Instanzen normierender Anpassung verstanden werden. Die Analyse verdeutlicht, dass eine migrationsgesellschaftlich reflexive Professionalität notwendig ist, um neue Realitäten als Chance zu begreifen und Bildung aktiv inklusiv zu gestalten. Das folgende Kapitel untersucht, wie postkoloniale Perspektiven pädagogische Professionalität erweitern können, jenseits rein praxisorientierter Ansätze und unter Berücksichtigung struktureller Machtverhältnisse.

8. Postkoloniale Perspektiven in der pädagogischen Praxis: Ansätze und Impulse für eine dekoloniale Professionalisierung

„Erziehung kann niemals neutral sein.“ (Freire 1973:13)

Dieser fundamentale Gedanke bildet den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven in der pädagogischen Praxis. In einem Bildungssystem, das tief in kolonialen und eurozentrischen Strukturen verwurzelt ist, müssen sich Pädagog*innen ihrer Verantwortung bewusst werden. Postkoloniale Pädagogik zielt darauf ab, die in Bildungsprozessen wirksamen Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren, hegemoniale Wissensproduktionen zu dezentrieren, marginalisierte Perspektiven aktiv in Unterricht und Lernprozesse einzubeziehen und die kritische Selbstreflexion der eigenen Position zu fördern. Es geht nicht nur darum, Unterrichtsinhalte zu prüfen, sondern auch die sozialen und kulturellen Normen sowie Machtasymmetrien, die schulisches Lernen strukturieren. Die Aussage des Pädagogen Paolo Freire ist hier als Aufforderung zu verstehen, Bildungsprozesse bewusst zu hinterfragen und Verantwortung für die darin wirksamen Machtverhältnisse zu übernehmen. Sein Diktum macht unmissverständlich deutlich: Bildungsprozesse sind nie neutral, sondern immer auch politisch.

Gerade weil Bildung zur Reproduktion bestehender Machtverhältnisse und zur Stabilisierung sozialer Ungleichheiten beiträgt, erfordern postkoloniale Ansätze eine grundlegende Neuverortung. Spivaks theoretische Arbeiten ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit hegemonialer Wissensproduktion und eröffnen Perspektiven für Interventionen in eurozentrische Bildungspraktiken und -forschung (Castro Varela/Klug 2022:656). Damit knüpft dieses Kapitel an postkoloniale Perspektiven an, die über migrationspädagogische Ansätze hinausreichen und zur Professionalisierung von Lehrer*innen im Sinne einer dekolonialen pädagogischen Praxis beitragen können. Im deutschsprachigen Raum blieb diese Auseinandersetzung lange marginal, da koloniale Kontinuitäten historisch wie curriculär weitgehend ausgeblendet wurden.

Zunächst wird erörtert, was postkoloniale Bildung im deutschsprachigen Kontext bedeuten kann und warum eine postkoloniale Pädagogik notwendig ist, um eine transformative, selbstreflexive Praxis zu fördern. Im Mittelpunkt steht die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels, der hegemoniale Wissensordnungen hinterfragt, subalterne Perspektiven als gleichwertige Wissensformen anerkennt und so epistemische Gerechtigkeit im Bildungssystem fördert. Darauf aufbauend wird die Bedeutung einer kritisch-reflektierten Haltung von Pädagog*innen betont, die für eine nachhaltige Verankerung postkolonialer Ansätze in der Praxis unerlässlich ist, bevor das Potential einer postkolonialen Pädagogik als utopische Vision diskutiert wird.

8.1. Auf dem Weg zur postkolonialen Pädagogik: Herausforderungen und Perspektiven

8.1.1. Warum eine postkoloniale Pädagogik? Eine Einführung in zentrale Fragestellungen

Obwohl postkoloniale Theorie im anglo-amerikanischen Raum wegweisend war, hat sich auch dort bislang keine eigenständige postkoloniale Pädagogik entwickelt. Einzelne Elemente finden sich jedoch in der *Critical Pedagogy*, die mit Henry Giroux und Peter McLaren (1989) verbunden ist und Freire und sein Werk *Pädagogik der Unterdrückten* (1973[1968]) zurückgeht. Diese Strömung weist Berührungspunkte mit postkolonialen Fragestellungen auf, auch wenn eine explizite postkoloniale Theorie zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung noch nicht existierte. Auch bei Spivak finden sich frühe theoretische Impulse, die später für pädagogische Diskussionen bedeutsam wurden. Sowohl die *Critical Pedagogy* als auch die *Cultural Studies* beeinflussten die kritische pädagogische Diskussion im deutschsprachigen Raum, allerdings vor allem im Kontext von Migration. (Castro Varela 2020:1)

Einen ersten Rahmen für eine postkoloniale Pädagogik skizzierte die Erziehungswissenschaftlerin Baquero Torres (2012). In ihrem Aufsatz *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz* sammelt sie zentrale Elemente einer solchen Pädagogik. Sie weist jedoch zugleich darauf hin, dass noch immer eine „lückenhafte Forschung im Bereich der kolonialen Pädagogik“ (Torres 2012:324). Sie stellt zudem fest, dass trotz wichtiger Impulse „von einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Rezeption dieser theoretischen Perspektive noch keine Rede sein kann“ (ebd.) und betont, dass „das kritische Potential einer postkolonialen Perspektive nach wie vor eine Herausforderung“ (ebd.) darstellt. Fast zehn Jahre später stellt Castro Varela fest, dass es „erstaunlich [ist], dass diese Einschätzung 2021 nicht anders ausfallen kann“ (Castro Varela 2020:2). Die deutschsprachige Rezeption bleibt fragmentiert und stark migrationspädagogisch geprägt, wodurch Postkolonialismus selektiv rezipiert wird. Der Aufsatz von Torres macht ein grundlegendes Problem der Rezeption postkolonialer Theorie in der deutschsprachigen Pädagogik deutlich. Torres erkennt zwar das Potenzial einer postkolonialen Reflexion innerhalb der Bildungsforschung, kritisiert jedoch, dass deren Konzepte fast ausschließlich in der Migrationspädagogik und der rassismuskritischen Bildungsarbeit Anwendung finden. (Torres 2012:315) Beide Felder überschneiden sich inhaltlich mit postkolonialen Konzepten, insbesondere in Bezug auf Rassifizierungsprozesse, epistemische Gewalt und hegemoniale Kulturverständnisse (Mecheril et al. 2010). Allerdings werden einzelne Konzepte aus ihrem ursprünglichen theoretischen Kontext herausgelöst, sodass die Rezeption nur „versatzstückweise“ (Castro Varela 2020:2) und ohne systematische Einbettung erfolgt. Dies erschwert eine kohärente theoretische Grundlage, was besonders an der Literaturliste von

Torres sichtbar wird. Nur Said (1978) wird explizit als postkoloniale Schrift zitiert; der Rest behandelt hauptsächlich migrationspädagogische Fragestellungen. Folglich fungieren postkoloniale Ansätze nach Castro Varela „in der deutschsprachigen Debatte lediglich als ‚Diskurs-Chiffre‘“ (Castro Varela 2020:2f), während zentrale migrationspädagogische Fragen weiterhin ohne postkoloniale Perspektive behandelt werden, obwohl „dies durchaus möglich wäre“ (ebd.:3). Castro Varela zieht Parallelen zwischen der selektiven Adaption postkolonialer Theorie und Saids Konzept der *travelling theory*. Nach diesem Ansatz reisen Theorien und Konzepte – ähnlich wie Menschen und Waren – und verlieren dabei ihre Radikalität in neuen Kontexten. (Castro Varela/Dhawan 2020:138) Er veranschaulicht dies anhand der Rezeption von Foucault. Said kritisiert Foucaults Übergang von einer detaillierten Analyse totalitärer Institutionen zu einer universellen Machtkonzeption. Gleichzeitig anerkennt er Foucaults Ablehnung ahistorischer Analysen, warnt jedoch, dass entkontextualisierte Machtvorstellungen materielle Kämpfe ausblenden und dadurch ihre transformative Kraft verlieren. (ebd.:139f) Basierend darauf erweitert die Kulturwissenschaftlerin Mieke Bal die Idee der „reisenden Konzepte“, wonach diese als Werkzeuge des Diskurses dienen und als Möglichkeit zur Öffnung eines Verhandlungsraumes betrachtet werden können. Dennoch müssen auch nach Bal ihre ursprünglichen Bedingungen sowie die Transformationen durch neue Kontexte kritisch hinterfragt werden. (Castro Varela 2020:4)

Als die postkoloniale Theorie Ende der 1990er-Jahre im deutschsprachigen Raum verstärkt rezipiert wurde, rückten in der Pädagogik zunehmend Fragen der strukturellen Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationsbiografie in den Fokus (Mecheril u. a. 2010). Postkoloniale Konzepte erwiesen sich als wertvolle Instrumente, um Mechanismen der Diskriminierung wie *Othering* zu analysieren und Rassismus in Bildungsinstitutionen kritisch zu hinterfragen, insbesondere die Marginalisierung geflüchteter Schüler*innen und die Verbreitung antimuslimischer Narrative. Eine solche Analyse wäre jedoch auch ohne postkoloniale Studien denkbar. (Castro Varela 2020:5) Castro Varela stellt die These auf, dass „der Bezug auf postkoloniale Theorie dem Feld dazu verhilft, der Kritik an einer hegemonialen Pädagogik mehr Sichtbarkeit zu verschaffen und diese auch als radikal zu markieren“ (ebd.:6). Damit macht sie deutlich, dass postkoloniale Theorie nicht nur ein theoretisches Werkzeug liefert, sondern auch eine politische Kraft entfalten kann. Denn sie deckt ungleiche Machtstrukturen in der Pädagogik auf und verleiht ihrer Kritik Nachdruck. Allerdings führt diese Perspektive häufig dazu, dass postkoloniale Ansätze in den vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Diskursen als ideologisch abgestempelt und marginalisiert werden. Lange Zeit wurden postkoloniale Perspektiven im deutschsprachigen Bildungsdiskurs kaum ernst genommen, nicht zuletzt, weil die koloniale

Vergangenheit vielfach ignoriert oder verharmlost wurde. Erst in den letzten Jahren haben öffentliche Debatten über den deutschen Völkermord an den Herero und Nama über die Rückgabe kolonialer Kulturgüter und über die prekären Lebensbedingungen geflüchteter Menschen aus postkolonialen Regionen neue Impulse gesetzt, „bei denen das postkoloniale Moment zentral ist“ (ebd.). Diese Entwicklungen machen es notwendig, eine postkoloniale Pädagogik zu formulieren, die über die Themen Rassismus und Migration hinausgeht und Grundstrukturen und Ideologien der Bildung kritisch hinterfragt. Castro Varela betont zudem, dass es einer Postkolonialen Pädagogik zentral darum gehen muss, „den pädagogischen Kanon und die philosophischen Grundpfeiler einer humanistischen Pädagogik zu befragen“ (ebd.).

8.1.2. Postkoloniale Bildung: Konzepte zwischen Kontinuität und Transformation

Die oben beschriebene Problematik greift das bildungsLab* (2021) auf. Es wurde 2017 im Projekt *Schools of Tomorrow* des Hauses der Kulturen der Welt (HKW) als Raum für kritische Debatten gegründet. Das Kollektiv besteht aus Wissenschaftler*innen of Color und/oder mit Migrationsbiografie, die in Kunst und Bildung tätig sind, darunter auch Castro Varela. Sie reflektieren hegemoniale Diskurse zu Diversität, Marginalisierung und Diskriminierung im Bildungssystem. Inspiriert von Spivaks Konzept der Bildung als *uncoercive rearrangement of desires* entwickelt das bildungsLab* alternative Visionen für Schule und Pädagogik, um Bildungseinrichtungen gerechter, inklusiver und attraktiver zu gestalten. (bildungsLab* n.d.) Es hinterfragt eurozentrische Bildungsideale und regt zu einer postkolonialen Bildungsdebatte in einer pluralen Gesellschaft an. Ein erster Schritt dieser Auseinandersetzung war die Veröffentlichung des Büchleins *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*, das sich mit der grundlegenden Frage beschäftigt, was Bildung bedeutet. Viele Publikationen, die diese Frage beantworten wollen, stützen sich auf *weiße* europäische Männer, die an Universitäten lehren. Das bildungsLab* stellt diese dominante Sichtweise infrage und fordert in seinem Manifest eine Neubewertung eurozentristischer Bildungsideale. Stattdessen plädiert es für eine postkoloniale Bildung, die die Realität pluraler Gesellschaften berücksichtigt. Zudem regt das Manifest dazu an, Bildung und Erfahrung stärker miteinander zu verknüpfen, ähnlich dem Konzept *Funds of Knowledge*. Die gesammelten Beiträge aus verschiedenen Perspektiven zeigen die analytische und transformative Kraft postkolonialer Theorien für das pädagogische Denken auf. (bildungsLab* 2021)

Eingangs wird im Manifest die zentrale Frage von Boger/Castro Varela (2021) gestellt, was postkoloniale Bildung überhaupt ist. Um zu verstehen, was Bildung im Kontext postkolonialer Gesellschaften bedeutet, muss zunächst geklärt werden, welche Implikationen dies für eine

postkoloniale Pädagogik hat. Diese Frage lässt sich jedoch nicht einfach beantworten. Postkoloniale Bildung ist kein eindeutig definiertes Konzept, sondern bewegt sich im Spannungsfeld von Widersprüchen, Ambivalenzen und Aporien. Sie kann nicht linear oder singulär bestimmt werden, sondern erfordert eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Stimmen und Perspektiven. Das Konzept des *Kontrapunktischen* nach Sais spielt hierbei eine zentrale Rolle. Es geht nicht nur darum, alternative Perspektiven zu berücksichtigen, sondern ihnen aktiv Raum zu geben, um etablierte Wissenssysteme und Lehrpläne kritisch zu hinterfragen. Ziel ist es nicht, eine neue absolute Wahrheit zu etablieren (Boger/Castro Varela 2021:11), sondern das Bildungssystem für unterschiedliche Erkenntnisweisen zu öffnen.

In diesem Zusammenhang identifizieren Boger/Castro Varela drei grundlegende Aporien, die zentrale Herausforderungen und Widersprüche postkolonialer Bildung verdeutlichen. Die erste Aporie besteht darin, dass eine vorschnelle Definition „postkolonialer Bildung“ genau jene Selbstpartikularisierung fortführt, von der eine Loslösung angestrebt wird. Der Begriff grenzt sich von einer „allgemeinen Bildung“ ab und schafft so ungewollt einen revolutionären Gegenhorizont, was zu einer Dichotomie zwischen dem „Anderen“ und dem „Normalen“ führt, anstatt postkoloniale Perspektiven als selbstverständlichen Bestandteil von Bildung zu integrieren. (ebd.:11f) Solange der Begriff „postkoloniale Bildung“ weitergeführt wird, bleibt dieser Rekonstruktionsprozess bestehen. Die zweite Aporie ergibt sich aus dem Bemühen, Dichotomien zu vermeiden. Statt Gegensätze zu reproduzieren, gilt es, hegemoniale Bildungskonzepte subversiv zu lesen, wie Spivak vorschlägt. Im bildungsLab* wurde diskutiert, ob *Postkoloniale Bildung – Ein Manifest* besser als Allgemeine Bildung – Ein Manifest betitelt werden sollte, um den westlichen akademischen Gestus der Selbsternennung ironisch zu brechen. Allerdings hätte dies das Risiko einer Verwässerung spezifischer Perspektiven, vor allem den Widerspruch mit sich gebracht. (ebd.:12f) Die dritte Aporie liegt in der Versuchung, postkoloniale Bildung als etwas Ursprüngliches oder Verlorenes zu betrachten, das lediglich wieder freigelegt werden müsse. Dies könnte zu einer problematischen Selbstexotisierung führen, bei der europäische Ideen pauschal ausgegrenzt werden. Stattdessen sollten die im Bildungskanon vorhandenen Konzepte subversiv genutzt werden, um dominante Strukturen herauszufordern. Spivaks Idee der „affirmativen Sabotage“ zeigt, dass europäische Wissensproduktion nicht pauschal abgelehnt, sondern kritisch angewendet werden sollte. Eine naive Ablehnung aufklärerischer Universalismen wäre ebenso problematisch wie ihre unkritische Übernahme. (ebd.:13f)

Spivaks Ansatz zur Aufklärungsliteratur als Beispiel für „affirmative Sabotage“ zeigt, dass europäische Wissensproduktion gezielt genutzt werden sollte, um liberale Bildungsstrukturen zu hinterfragen. Doch wie kann postkoloniale Kritik westliche Denktraditionen hinterfragen, ohne

sie vollständig abzulehnen? Nach Boger/Castro Varela gelingt dies nur, „wenn wir den Irrwegen des weißen, bürgerlichen Phallogozentrismus folgen, [dann] werden wir in der Lage sein, nicht nur gegen den Strich zu lesen, sondern auch neue (Irr-)Wege zu finden.“ (ebd.:14) Der Begriff „Sabotage“ birgt jedoch die Gefahr eine vermeintlich radikale Bildung zu vereinnahmen, die Spivaks Intention verfehlt. Ziel ist nicht die oberflächliche Ablehnung aufklärerischer Schriften, sondern ihre kritische Dekonstruktion. Postkoloniale Bildung bewegt sich zwischen den Aporien und symbolisiert eine Neuinterpretation und Verschiebung von Begriffen. Sie markiert eine Andersartigkeit zum etablierten westlich-*weißen* Bildungskanon und fordert eine Bedeutung, die über spezifische Interessen hinausgeht. Sie wehrt sich gegen illegitime Partikularisierungen und macht die strukturelle Diskriminierung der „Anderen“ in Bildungseinrichtungen sichtbar, ohne in eine naive Bestätigung aufklärerischer Universalismen zu verfallen. Sie bleibt widerständig und kämpft gegen ihre eigene Exotisierung sowie die damit verbundene sekundäre Marginalisierung an europäischen Universitäten. (ebd.:14f)

Postkoloniale Bildung ist ein flexibles, widersprüchliches Konzept ohne feste Definition. Postkoloniale Epistemologien betrachten diese Unschärfe als produktiv für die Reflexion, verlangen jedoch Selbstkritik, um nicht in neue dogmatische Strukturen abzurutschen. Das bildungsLab* griff diese Herausforderungen in seinem Eröffnungsmanifest auf, indem es eine Vielzahl an Stimmen, Gedichten und Essays versammelte, jede mit eigener Perspektive auf postkoloniale Bildung. Spivaks Betonung ästhetischer Bildung zeigt, dass gerade die Ambivalenz postkolonialer Bildung fruchtbar sein kann, indem sie dazu aufruft, sich in der Vielfalt der Perspektiven zu verlieren und keine endgültige Antwort zu akzeptieren. (ebd.:15f) Allen Beiträgen des Manifests ist gemein, dass sie postkoloniale Theorien nicht nur zur Erweiterung der Pädagogik *im Allgemeinen* nutzen, sondern eine tiefgehende Kritik an gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen formulieren, die als Grundlage einer postkolonialen Pädagogik dienen. Dies reicht von der Transformation der Gesellschaft (bildungsLab* 2021:83f) über die Dekolonisierung des Bildungskanons (ebd.:27f) bis zur Verflechtung bildungsanthropologischer und postkolonialer Ansätze als Basis einer nicht eurozentrischen Pädagogik. Abschließend plädiert Castro Varela für ein „postkoloniales Lesen“ im doppelten Sinne: einerseits als tiefgehende Auseinandersetzung mit postkolonialen Studien, andererseits als Entwicklung kritischer Kompetenz im Umgang mit postkolonialen Perspektiven im Sinne von *Literacy*-Ansätzen. (Castro Varela 2020:7) In Verbindung mit Bildung und Rassismus fordert sie eine „*allgemeine Bildung*, die das Begehren nach einer anti-rassistischen und gerechteren Welt weckt [und] dazu ermuntert, den eigenen Verstand einzusetzen“ (bildungsLab* 2021:95). Zentrales Ziel des bildungsLab*: Ihr Denken soll (in den hierarchischen Strukturen) Spuren hinterlassen! (ebd.:101)

8.2. Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels in der Pädagogik: Postkoloniale Perspektiven auf Bildung(-sprozesse)

8.2.1. (Migrations-)Pädagogik und Macht

Das Werk *Migrationspädagogik* von Mecheril et al. (2010) leistet einen wichtigen Beitrag zur kritischen Reflexion von Bildungsprozessen in Migrationsgesellschaften. Es plädiert dafür, Migration als gesellschaftliche Normalität anzuerkennen und fordert, dass pädagogische Ansätze in Einwanderungsländern grundsätzlich mit einem migrationspädagogischen Blick ausgerichtet sein müssen (Mecheril u.a. 2010:18f). Der Kern dieses Ansatzes liegt in der Kritik an disziplinierenden Integrationsregimen und normierenden Nationalstaatsnarrativen, die Zugehörigkeitskategorien festschreiben und (re-)produzieren (ebd.:13f). Anders als die interkulturelle Pädagogik, die „Fremden“ lediglich einen Platz in Bildungsinstitutionen zugestehen will, fordert die Migrationspädagogik eine grundlegende Neuausrichtung pädagogischer Perspektiven, die Machtverhältnisse und Prozesse der Marginalisierung – wie die in Bildungsprozessen produzierte soziale Unterwerfung – sichtbar machen. Dabei erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Begriffen wie „Migration“ und „Kultur“, die nicht als neutrale Kategorien, sondern als gesellschaftlich konstruierte Machtbegriffe verstanden werden. Trotz inhaltlicher Parallelen zu postkolonialen Theorien wurden diese bislang nur marginal in migrationspädagogische Diskurse integriert. Deutlich ausgeprägter sind die Bezugspunkte zu rassismuskritischen Perspektiven, die sich mit Prozessen der Rassifizierung, dem Fortwirken struktureller Ausgrenzung und Alltagsrassismus befassen. Hier zeigen sich Verbindungen zur postkolonialen Theorie, auch wenn beide Forschungsrichtungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Castro Varela/Klug 2022:649). Obwohl Castro Varela als Mitherausgeberin des Sammelbands *Migrationspädagogik* beteiligt war, distanziert sie sich in späteren Arbeiten teilweise von dessen theoretischer Grundlegung. Während die Migrationspädagogik einen zentralen Beitrag zur Kritik an nationalstaatlich organisierten Bildungsdiskursen leistet, geht sie für Castro Varela nicht weit genug. Vielmehr bedarf es einer Analyse von Bildungsprozessen, die nicht nur migrationsspezifische Aspekte, sondern zugleich deren Verflechtung mit kolonialen und globalen Machtverhältnissen in den Blick nimmt. Sie positioniert sich kritisch gegenüber disziplinierenden Integrationsregimen und nationalstaatlichen Normalisierungserzählungen und zielt auf eine Dekonstruktion etablierter Zugehörigkeitskonzepte, sodass Migrationspädagogik und postkoloniale Perspektiven sinnvoll verbunden werden. Das zentrale Problem ist, dass Bildungsprozesse bestehende Ungleichheiten stabilisieren, indem sie hegemoniale Machtstrukturen reproduzieren und marginalisierte Gruppen von der kritischen Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen

abhalten. So bleibt ihre politische Teilhabe eingeschränkt. (Castro Varela 2016b:47f) Dem kann nur durch gezielte Interventionen entgegengewirkt werden, indem Bildungsungleichheiten abgebaut und kritische Reflexionen über Machtverhältnisse gefördert werden.

Um diese Analyse zu erweitern, verbindet Castro Varela in ihrem Arbeiten Migrationspädagogik nicht nur mit der Klassenfrage, sondern auch kritisch mit postkolonialen Perspektiven. Postkoloniale Perspektiven rücken Bildung als Instrument kolonialer Zivilisierungsmissionen in den Fokus und zeigen, dass die globale Arbeitsteilung maßgeblich darüber entscheidet, welche Wissensordnung dominant wird. Besonders relevant ist dabei die Frage, welche Formen von Wissen hegemonial werden und welche systematisch marginalisiert bleiben. Eine selbstkritische Reflexion pädagogischer Praktiken ist essenziell, um der Illusion zu entgehen, sich durch Kritik von hegemonialen Strukturen zu befreien. Besonders Spivak zeigt, dass Kritik genutzt wird, um sich der eigenen Verantwortung zu entziehen. Castro Varela betont, dass „[n]ur eine kontinuierliche Selbstkritik (...) in der Lage [ist], die eigene Verstricktheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen“ (ebd.). Die Geschichte der Pädagogik mit ihren dominanten Paradigmen offenbart Erziehung als soziale Technik und Bildung als politische Strategie. Postkoloniale Theorien untersuchen insbesondere die epistemische Gewalt, die imperiale Herrschaft begleitete und durch Bildungsinstitutionen gefestigt wurde. Spivak beschreibt dies provokativ als *mindfucking*. Damit meint sie eine gezielte Disqualifizierung und Auslöschung vor-kolonialen Wissens sowie die Etablierung absoluter Wahrheiten auf beiden Seiten kolonialer Grenzziehungen. Über Jahrhunderte hinweg führte dies zur Marginalisierung und Vernichtung von Sprachen, Theorien und sozialen Praktiken der Kolonisierten, während eurozentrische Wissenssysteme hegemonial wurden. (ebd.:48) Imperiale Herrschaft beschränkt sich nicht nur auf die Vernichtung fremden Wissens, sondern auch auf dessen Aneignung und Instrumentalisierung. Europäische Kolonialmächte löschten nicht nur Wissensbestände aus, sondern integrierten koloniales Wissen in ihre eigenen Systeme. Diese doppelte Bewegung – Aneignung und Verwerfung – erklärt, warum postkoloniale Theoretiker*innen der Aufklärung ambivalent gegenüberstehen, anstatt sie einfach abzulehnen. Bildung spielt daher eine zentrale Rolle sowohl in Demokratisierungs- als auch in Dekolonisierungsprozessen. Epistemischer Wandel muss von jenen mitgestaltet werden, die bisher systematisch von Bildung ausgeschlossen wurden. Dies erfordert eine Neubildung von Imaginationen, wobei pädagogische Prozesse als riskant und unvorhersehbar anerkannt werden müssen. Postkoloniale Perspektiven bieten wertvolle Ansätze für die Analyse pädagogischer Praktiken und können im Kontext von Migration „bemerkenswerte Taktiken zur Verfügung stellen“ (ebd.:49). Spivak beschreibt Pädagogik in subalternen Räumen als eine „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (*uncoercive re-arrangement of*

desires) (Spivak 2012 zit. n. ebd.). Bevor dieses Konzept näher erläutert wird, ist ein kurzer Überblick über zentrale postkoloniale Bildungsfragen hilfreich, um eine fundierte Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit postkolonialer Pädagogik zu schaffen.

8.2.2. (Koloniale) Bildung und Zivilisierungsmission

Bereits vor Said (1978) war in kritischen Bildungsdiskursen erkennbar, dass Bildung nie neutral ist, sondern stets in politische und soziale Machtverhältnisse eingebettet ist – etwa im Hinblick auf Klasse oder Geschlecht. Saims Analyse jedoch machte diesen Zusammenhang im spezifisch kolonialen Kontext sichtbar und betonte, wie Bildung zur Legitimation und Stabilisierung imperialer Herrschaft beitrug. Besonders im Kolonialismus spielte sie daher eine zentrale Rolle bei der Durchsetzung epistemischer und kultureller Dominanz. Dies geschah durch eine schrittweise Akzeptanzschaffung der kolonialen Ordnung. Europäische kulturelle Praktiken wurden als universell gültig dargestellt, während das Wissen und die Traditionen der Kolonisierten abgewertet oder gar ausgelöscht wurden. „Die Rolle, die Bildung als Stützpfeiler des Imperialismus zukommt, kann dabei nicht unterschätzt werden.“ (Castro Varela 2016b:50)²⁹ Ein zentrales Mittel dieser epistemischen Herrschaft war die Einführung kolonialer Bildungssysteme, die die Perspektiven und Sprachen der Kolonialmächte als Norm etablierten. Eurozentrische Geschichtsnarrative präsentierten die europäische Perspektive als universelle Wahrheit und etablierten die Sprachen der Kolonialmächte als dominante Bildungssprachen, während indigene Alltagssprachen aus dem Bildungsbereich marginalisiert und verdrängt wurden. (ebd.) So diente etwa der Englischunterricht in Indien nicht nur als Sprachvermittlung, sondern auch als Träger christlicher Moralvorstellungen und britischer Werte. Bildung wurde damit zum Instrument kultureller Hegemonie, das eine Klasse anglicisierter Kolonisierter hervorbringen sollte, die als Vermittler zwischen der kolonialen Verwaltung und der einheimischen Bevölkerung fungieren konnten. Trotz Widerstand und Aufständen wurde durch diese Strategien schrittweise ein Konsens erzeugt, der koloniale Herrschaftsverhältnisse stabilisierte. Gramscis Konzept der Hegemonie verdeutlicht, dass Macht und Herrschaft nicht allein durch Zwang, sondern auch durch Konsens gesichert wird. Bildungsinstitutionen spielten eine zentrale Rolle bei der Verbreitung hegemonialen Wissens, das koloniale Ideologien naturalisierte und alternative

²⁹ Trotz der potenziellen Verwirrung durch die doppelte Verneinung verdeutlicht diese Formulierung die zentrale Bedeutung von Bildung für die Aufrechterhaltung imperialer Machtverhältnisse. Gemeint ist damit nicht, dass ihre Rolle überschätzt werden könnte, sondern dass sie keinesfalls geringgeschätzt werden darf.

Wissensformen delegitimierte. Die De-Universalisierung imperialer Kultur gilt daher als wichtige Widerstandsstrategie, die sich in Form von „epistemischer Sabotage“ (ebd.) äußern kann. Diese Strategie hinterfragt die Annahme eines universellen Wissens durch radikale Kontextualisierung. Postkoloniale Bildungsansätze setzen genau an dieser Problematik an. Eine dekolonisierende Pädagogik muss nicht nur die europäische Universalität infrage stellen, sondern auch die „gelernte Vergessenheit“ (ebd.:51) angreifen – das systematische Verlernen indigener Wissenssysteme und historischer Widerstandspraktiken. Erforderlich ist daher einerseits die radikale Kontextualisierung von Wissen, um dessen vermeintliche Allgemeingültigkeit zu dekonstruieren, andererseits, die kritische Reflexion der Rolle von Bildungsinstitutionen als Komplizen (neo-)kolonialer Machtstrukturen. Eine Dekolonisierung der Bildung ist nicht möglich, ohne zugleich die sozio-politischen Strukturen zu analysieren, in die sie eingebettet ist. (ebd.)

8.2.3. „Den Geist dekolonisieren, Verlernen und die zwangsfreie Neuordnung von Begehren“

Die Neuordnung von Begehren: Bildung als sozial konstruierter Prozess

Wenn Bildung, wie zuvor dargelegt, nicht nur der Wissensvermittlung dient, sondern zugleich Subjekte innerhalb gesellschaftlicher Machtstrukturen formt, wird deutlich, dass sie ebenso die Wünsche und Begehren beeinflusst. Dies wirft Fragen nach der Bedeutung dieses Bildungsverständnisses im migrationspädagogischen Kontext auf. In neueren Arbeiten betont Spivak zunehmend ein „wechselseitiges zwangsfreies Neuordnen von Begehren“ (Castro Varela/Klug 2022:656), das ohne Druck und Zwang funktioniert. Daraus ergibt sich die Frage, wie eine reformulierte Migrationspädagogik darauf reagieren kann. (Castro Varela 2016b:51) Müssen bestehende Konzepte angepasst, erweitert oder gar subvertiert werden? Spivak versteht Bildung als Prozess, der Begehren nicht nur formt, sondern aktiv „re-arrangiert“. Dabei stellt sich die Frage, welche Subjekte welches Begehren entwickeln können und unter welchen Bedingungen. Begehren ist demnach keine biologische Konstante, sondern ein sozial konstruierter Ausdruck. Es entsteht aus spezifischen Vergesellschaftungsprozessen, durchzogen von Macht- und Disziplinierungsstrukturen. Ein prägnantes Beispiel aus der pädagogischen Praxis liefert Castro Varela in der Diskussion um die vermeintlich schlechten Schulleistungen von Schüler*innen mit Migrationsbiografie. Sie analysiert die Behauptung, „bildungsferne“ Gruppen hätten kein Interesse an Bildung, was ihren schlechten schulischen Erfolg erklärt. Dieser Argumentation liegt „die implizite Annahme zugrunde, dass es ein natürliches Begehren gäbe, dumm zu bleiben. Eine Ansicht, die rassistischen Vorstellungen gefährlich nahekommt“ (ebd.) Jene, die als bildungsfern stigmatisiert werden, müssen durch ihren Widerspruch den akademischen Kanon

irritieren und durch dekonstruktive Lesarten herausfordern. Nur so kann eine tiefgreifende Veränderung im Bildungssystem erzielt werden, die über bloße Anpassung hinausgeht.

Verlernen durch Erschütterung des Kanons

Dabei geht es nicht nur um die Infragestellung etablierter Wissenssysteme, sondern auch um eine kritische Überprüfung von Wissen selbst, eine Bewegung, die Spivak als „die Erschütterung des Kanons“ (Castro Varela 2016a:162) beschreibt. Dies stellt ein zentrales Anliegen postkoloniale Pädagogik dar (ebd.:161). Begehren ist nicht statisch, sondern erweist sich als dynamischer Prozess, der in unterschiedlichen Kontexten immer wieder neu geformt wird, in vielfältigen Kontexten entsteht und sich individuellen Interessen zuwiderlaufen kann. Wäre dem nicht so, würde es bestehende Strukturen lediglich bestätigen. Doch Begehren wird durch gesellschaftliche Dispositive geformt. Bildung greift tief in diese Prozesse ein, indem sie Körper und Geist diszipliniert und lenkt. (Castro Varela 2016b:51f) Spivak betont daher immer wieder die Notwendigkeit einer kritischen pädagogischen Reflexion, die sich mit der Neuordnung des Wissens in den Lernenden sowie den daraus resultierenden Konsequenzen auseinandersetzt. Angesichts des Scheiterns herkömmlicher didaktischer Ansätze plädiert sie für eine kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit diesen Prozessen. Die Praxis des *Verlernens* kann bestehende Ordnungen, Routinen und Sicherheiten infrage stellen und erfordert ein „konstraintuitives Denken“ (Castro Varela/Klug 2022:656) jenseits fester Muster. Nur wenn Lehrende ihre eigene Rolle im System reflektieren und sich als fortwährend Lernende verstehen, kann dieser Prozess gelingen. Sie müssen sich als „Teil des Gesamtproblems“ (ebd.) begreifen. Dieser Ansatz steht in der Tradition der kritischen Pädagogik, die das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden herausfordert. Bereits Freire forderte die Überwindung des Lehrer-Schüler-Gegensatzes zugunsten eines wechselseitigen Lernprozesses. Dies reiht sich in eine Tradition „kritischer Interventionen [ein], die das hierarchisch gedachte Lehrer_innen/Schüler_innen Verhältnis in Bewegung versetzt“ (ebd.) und hinterfragt. Bildung als Teil von Subjektivierung wirkt zugleich ermächtigend und unterwerfend. Das bewusste Neuordnen von Begehren bedeutet daher, sich mit der Gewalt von Erziehungsprozessen auseinanderzusetzen. Spivak sieht in der Bildungsarbeit eine Möglichkeit für einen nachhaltigen epistemischen Wandel, der nicht durch feste Pläne, sondern durch experimentelle Praxis und Geduld erreicht werden kann.

Neben dem aktiven *Verlernen* von bestehendem Wissen und den dadurch angestoßenen Veränderungsprozessen, gibt es eine andere Dimension des Wissens: die Ignoranz. Diese ist jedoch keinesfalls ein zufälliges Nicht-Wissen, sondern vielmehr eine bewusst erzeugte Wissenslücke, die bestehende Machtverhältnisse stabilisiert, um Selbstkritik vorzubeugen. Im Kontext von

Migration zeigt sich dies in der Unkenntnis vieler Bildungsinstitutionen bezüglich Rassismus, Ausgrenzung und Kulturalisierung. Bildung muss daher als dynamischer Prozess des *Lernens und Verlernens* verstanden werden. Das Konzept des *Verlernens* hat in den „Debatten um eine inklusive und rassismuskritische Pädagogik [mittlerweile] einen festen Platz gefunden“ (ebd.:655). Spivaks Verständnis davon basiert auf der gleichzeitigen Verwundung epistemischer Gewalt und der Eröffnung widerständiger Handlungsspielräume. Während utilitaristische Ansätze lediglich Informationslücken schließen, hinterfragt eine postkoloniale Pädagogik auch das durch Bildung selbst erzeugte Unwissen in Form von Ignoranz. Wissensvermittlung wird so zur strategischen Frage, die Konfliktzonen mitdenkt. Obwohl schulischer Widerstand häufig als Lernverweigerung interpretiert wird, kann er als Protest gegen Disziplinierung und soziale Zuweisung gelesen werden. Wird dieser Widerstand als Integrationsunwille verstanden, folgen disziplinierende Maßnahmen. Wird er jedoch als Ausdruck von Subjektivierung und Kritik an Machtverhältnissen begriffen, entsteht die Möglichkeit, die eigene Rolle und Involviertheit im Bildungssystem kritisch zu reflektieren. (Castro Varela 2016b:52f)

Dekolonisierung des Denkens und die Rolle der Bildung als kritische Intervention

Wenn Spivak fordert „den Geist zu dekolonisieren“, meint sie, dass dies sowohl im Westen als auch in subalternen Räumen erfolgen muss. Es reicht nicht, Bildung nur durch kleine didaktische Anpassungen zu verändern. Spivak kritisiert eine Pädagogik, die sich nur auf subalterne Räume konzentriert, als heuchlerisch. Sie fordert, auch in westlichen Wissensräumen zu intervenieren, dort, wo imperialistische Subjekte geformt werden. (Castro Varela/Klug 2022:657) Der Geist muss „beständig in Schwingung versetzt werden“ (Castro Varela 2016a:162, 2016b:54), um das Denken zu dekolonisieren und die Folgen der historischen Gewalt „zaghaft und vorsichtig mit neuen Mustern überschrieben“ (Castro Varela 2016a:162) werden. Bildung soll in Metropolen wie in subalternen Räumen die Imaginationsfähigkeit durch ästhetische Bildung fördern. Ein nachhaltiger epistemischer Wandel kann nur gelingen, wenn sich ethische Gewohnheiten grundlegend ändern. Wird Bildung hingegen auf unternehmerische Wohltätigkeit reduziert, die lediglich Zugang zu Medien bietet, verstärkt sie bestehende Machtstrukturen und führt zu weiterer Unterdrückung. Spivak warnt zudem – ähnlich wie Said – dass die heutige Globalisierung durch Kapital- und Datenflüsse bestimmt wird. Dies führt zu einer Informationsflut, die die Fähigkeit zum kritischen Denken schwächt. (Castro Varela/Klug 2022:657)

Der Glaube, soziale Verhältnisse durch bloße Proklamation zu wandeln, spiegelt nach Spivak eine überhebliche Haltung wider. Statt einfacher Lösungen braucht es ein Verständnis für die Logik sozial verletzlicher Gruppen. Bildung ist ein Prozess des „unsichtbaren Ausbesserns“

(*invisible mending*), bei dem stetig neue Fäden in das bestehende soziale Gefüge eingewebt werden. (ebd.) Dieser Prozess ist langwierig, da die historischen Gewaltverhältnisse tief in gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind. Ein echter Wandel kann nur gelingen, wenn sich Metropolen wie marginalisierte Räume mit ihren Privilegien kritisch auseinandersetzen. Spivak fordert in diesem Zusammenhang eine transnationale, grenzüberschreitende Bildung, die bewusst Regeln überschreitet, um hegemoniale Strukturen zu irritieren. (ebd., Castro Varela 2016a:162) Es geht darum, durch Bildung und kulturelle Auseinandersetzungen neue Formen des Konsenses zu ermöglichen.

Bildung als Widerstand gegen Klassenapartheid

Spivak sieht Regelbruch nicht nur als Widerstand, sondern als „eine ethische Verpflichtung, die die grundlegende Infragestellung des Systems impliziert“ (Castro Varela 2016b:55). Dies muss jedoch reflektiert geschehen, denn nicht alle teilen das Begehren nach Veränderung. Viele profitieren vom Status quo und halten am „Wir und die Anderen“-Denken fest. *Verlernen* braucht daher experimentelle Räume für alternative Denkweisen, in denen Bildung zu einem Ort der Auseinandersetzung wird. Spivak kritisiert besonders die globalen Bildungsinitiativen internationaler NGOs, die als organische Intellektuelle des globalen Kapitalismus fungieren und eine „feudality without feudalism“ (Spivak 2012:27 zit. n. ebd.) erzeugen. Damit meint sie moderne Bildungsstrukturen, die formal emanzipatorisch erscheinen, in Wirklichkeit jedoch hierarchische Abhängigkeiten reproduzieren. Bildung bleibt ein Privileg der Eliten, während marginalisierte Gruppen systematisch ausgeschlossen werden, eine neue Form von Herrschaft, die feudale Muster ohne deren historische Form bewahrt. Sie verweist auf die fortbestehende Klassenapartheid in postkolonialen Gesellschaften, die trotz formaler Dekolonisierung nicht überwunden ist. Insbesondere Kinder armer Landbevölkerung im globalen Süden werden „systematisch daran gehindert, Zugang zu intellektueller Arbeit zu erhalten“ (ebd.:55) und damit von intellektueller Bildung ausgeschlossen und auf eine dienende Rolle vorbereitet. Ihnen wird das Wissen vorenthalten, das sie zur aktiven Teilhabe befähigen würde. Diese Normalisierung von Ausbeutung verhindert, dass sie sich als handlungsfähige Subjekte begreifen. Daher „ist die wichtigste Aufgabe der Dekolonisierung (...) Subalternität in die Krise zu versetzen“ (ebd.:56). Spivak unterstreicht, dass Armutsbekämpfung allein nicht ausreicht, um tief verwurzelte Machtasymmetrien zu beseitigen. Weder eine Umverteilung von Wohlstand noch Empowerment-Programme führen dazu, dass subalterne Gruppen hegemoniale Positionen einnehmen. Das Begehren muss neu geordnet werden, um Herrschaftsstrukturen zu hinterfragen. Andernfalls, so Spivak, werde eine auf Verantwortung basierende Partizipation der Subalternen

durch eine „Ethik der Klassen- und Kulturdifferenzen verunmöglicht und stattdessen die Klassenapartheid verstärkt“ (Spivak 2008:37 zit. n. ebd.).

Ästhetische Bildung als transformative Kraft

Spivak betrachtet Bildung und Ästhetik als untrennbar miteinander verbunden, weshalb „eine (ästhetische) Bildung zentral für einen ebenso notwendigen wie unmöglichen epistemischen Wandel ist“ (Castro Varela 2016a:159). Sie umfasst die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung und Reflexion kritisch zu schulen, sowie die Welt nicht nur als gegebene Realität, sondern als historisch und kulturell konstruiert zu erkennen. Es geht darum „ein weiteres Erbe [die Ästhetik] der Europäischen Aufklärung produktiv auseinanderzunehmen (ebd.) und dabei kritisches Bewusstsein sowie ethische Verantwortung zu verbinden. Ihre Argumentation stützt sich auf zwei zentrale Konzepte: die *doppelte Bindung* (*double bind*) und die *Supplementarität*. Ersteres beschreibt widersprüchliche Botschaften innerhalb sozialer Strukturen, die Ungleichheiten stabilisieren. Im Bildungskontext bedeutet das, dass humanistische Bildung zwar Gleichheit suggeriert, real jedoch durch soziale und ökonomische Privilegien eingeschränkt bleibt. Das Konzept der *Supplementarität*, übernommen von Derrida, beschreibt Bildung als notwendige Ergänzung eines Mangels. Anstatt hegemoniale Strukturen zu ersetzen, soll Bildung diese erweitern. Sie soll nicht länger privilegierten Gruppen vorbehalten sein, sondern allen zugänglich werden. (ebd.:159f) Als Literaturwissenschaftlerin setzt sich Spivak intensiv mit der Vermittlung der Geisteswissenschaften auseinander und bezeichnet diese – in kritischer Anlehnung an Schiller – als ästhetische Erziehung. Diese offenbart, dass alle Subjekte kulturell, historisch und sprachlich durchmischt, „kontaminiert“ (ebd.:160) sind. Bildung ist damit nie neutral, sondern immer ideologisch geprägt. Eine dekonstruktive Lesart legt diese Verflechtungen offen und öffnet Bildungsprozesse für marginalisierte Perspektiven, anstatt hegemoniales Wissen zu reproduzieren. Spivak plädiert für eine Neubewertung ästhetischer Bildung als Mittel, um Begehren und Wissensstrukturen kritisch zu hinterfragen und Machtverhältnisse zu transformieren. Bildung muss sowohl für privilegierte als auch für systematisch ausgeschlossene Gruppen transformativ wirken: Erstere sollen verlernen, Letztere benötigen Zugang zu Bildung, die abstraktes Denken ermöglicht. In Anlehnung an Du Bois sieht Spivak die Geisteswissenschaften als Schlüssel zur Befreiung bildungsferner Gruppen, da sie neue Denkweisen und utopisches Potenzial eröffnen. (ebd.) Sie betont die Rolle der Geisteswissenschaften als Instrument der Kritik und gesellschaftlichen Reflexion. Sie ermöglichen es, „dass die unmöglichen aber notwendigen Utopien im Prozess der Realisierung verweilen“ (Castro Varela 2016b:55) und dass „die Kritik das Mittel der Bildung ist, welches wir institutionalisiert wissen wollen“ (ebd.).

8.3. Die professionelle Haltung als Schlüssel zur nachhaltigen Verankerung postkolonialer Ansätze in der pädagogischen Praxis

Während Castro Varela (2016a, 2016b, 2021, 2022) mit Verweis auf Spivak die Notwendigkeit postkolonialer Perspektiven in der Pädagogik betont, bleibt sie – ganz im Sinne Spivaks – konkrete Handlungsempfehlungen bislang weitgehend schuldig. Um ihre Überlegungen nicht im Abstrakten zu belassen, rückt der folgende Abschnitt einen Aspekt in den Fokus, der für die Implementierung postkolonialer Ansätze für die Professionalisierung von Pädagog*innen zentral erscheint: die professionelle Haltung. In ihrem Werk *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen* widmen sich Karakaşoğlu/Mecheril (2019) genau dieser Frage. Sie diskutieren die Herausforderungen und Potenziale einer Pädagogik, die sich aktiv mit der Migrationsgesellschaft auseinandersetzt und in der Tradition der kritischen Pädagogik steht. Zwar verorten sie sich nicht explizit im postkolonialen Theorierahmen, doch zentrale Überlegungen – insbesondere hinsichtlich Machtverhältnissen, Subjektivierungsprozessen und gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen – lassen sich postkolonialen Denkfiguren zuordnen. Diese markieren eine inhaltliche Weiterentwicklung Mecherils über frühere migrationspädagogische Positionierungen hinaus hin zu einer kritisch-reflexiven, machtsensiblen Haltung. Gerade dieser implizite Bezug verweist darauf, dass migrationspädagogische Perspektiven zunehmend im Sinne von Castro Varelas Kritik in Richtung einer dekolonialen weitergedacht werden. Postkoloniale Bildung erschließt sich dabei nicht allein über begriffliche Setzungen, sondern vor allem über die Haltung, die das pädagogische Handeln grundlegend bestimmt.

Um postkoloniale Ansätze nachhaltig in Bildungsinstitutionen zu verankern, braucht es eine Haltung der (selbst-)kritischen Reflexion, die eine zentrale Voraussetzung für pädagogische Professionalisierung darstellt. Diese Reflexionsbereitschaft ist unerlässlich für eine Pädagogik, die betont, dass pädagogisches Handeln nie isoliert stattfindet, sondern stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist. Pädagog*innen müssen sich daher nicht nur als Wissensvermittelnde verstehen, sondern sich aktiv mit den sozialen und politischen Strukturen auseinandersetzen, in denen sie agieren. (Karakaşoğlu/Mecheril 2019:27) Ein zentraler Punkt ihrer Überlegungen ist die Einsicht, dass Migration nicht nur bestimmte Gruppen betrifft, sondern die gesamte Gesellschaft prägt. Daher müssen pädagogische Konzepte weiterentwickelt werden, um die reale Lebenswelt der Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen. Erforderlich ist eine ethische Haltung, die auf Wissen über Migration, Kolonialgeschichte und Machtverhältnisse fußt. Diese professionelle Haltung umfasst mehrere Kernaspekte: Erstens die Bereitschaft zur kontinuierlichen Selbstreflexion, um eigene Vorannahmen und diskriminierende

Strukturen kritisch zu hinterfragen. Zweitens die Anerkennung, dass Schule kein isolierter Raum ist, sondern Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Netzwerks. Drittens die Notwendigkeit, Probleme nicht zu kulturalisieren, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen zu begreifen. Wie Karakaşoğlu/Mecheril betonen, „kann pädagogische Professionalität nicht auf die Wendung von Techniken und den richtigen Gebrauch einer eindeutigen Regel reduziert werden. Sie ist auf Haltung angewiesen.“ (ebd.:8) Eine reflektierte Haltung ermöglicht Pädagog*innen, in komplexen, dynamischen Bildungskontexten verantwortungsbewusst zu handeln. Sie setzt neben ethischen Prinzipien fundierte wissenschaftliche Kenntnisse über Migration und Machtverhältnisse voraus. Dabei wird bewusst auf mechanistisches Rezeptwissen verzichtet, da dies der Komplexität migrationsgesellschaftlicher Bildung nicht gerecht werden würde. Stattdessen steht die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung im Vordergrund, die situationsbezogenes und kontextsensibles Handeln ermöglicht. (ebd.:10f)

Aufbauend auf diesen Überlegungen werden im Folgenden die oben genannten Kernaspekte einer professionellen Haltung in der (migrations-)pädagogischen Praxis erörtert. Dabei fließen Erkenntnisse aus der Feldforschung dieser Arbeit sowie konkrete Beispiele aus der pädagogischen Praxis ein, um zu veranschaulichen, welche Kompetenzen und Reflexionsprozesse erforderlich sind. Zudem werden Professionalisierungsansätze vorgestellt, die helfen, den Herausforderungen einer vielfältigen Schülerschaft gerecht zu werden und eine diskriminierungskritische pädagogische Praxis zu etablieren. Nur so kann die Bildungsqualität für Schüler*innen mit Migrationsbiografien langfristig gesichert werden.

8.3.1. Professionelle Haltung und das Wissen um das Spannungs- und Widerspruchsverhältnis

Pädagogische Professionalität entsteht nicht von selbst, sondern muss aktiv entwickelt werden. Sie ist eng mit dem Prozess der Professionalisierung verbunden. Dabei spielt die persönliche Biografie eine entscheidende Rolle: Kindheitserfahrungen, Schulzeit und soziales Umfeld prägen die pädagogische Haltung maßgeblich. Wie bereits im ersten Kapitel dargelegt, erleben Individuen ihre Subjektivierung innerhalb eines rassistischen, eurozentrischen Systems. Dies stellt eine besondere Herausforderung für die pädagogische Professionalisierung dar, weil sie eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Realität verlangt. Helsper (2020) betont, dass die Reflexion der eigenen kulturellen Prägung und die Bereitschaft zum Umgang mit Differenz ein zentrales Element professionellen Handelns im migrationsgesellschaftlichen Kontext darstellen. Reflexives Wissen ist entscheidend, um pädagogisches Handeln bewusst zu hinterfragen. Obwohl gesetzliche Vorgaben und Ausbildungswege einschränken, eröffnet der

Rahmenlehrplan Freiräume für individuelle Gestaltung. Pädagogische Professionalität ist ein dynamischer Prozess, der kontinuierliche Selbstreflexion erfordert. Die Gefahr der Deprofessionalisierung bleibt dabei stets präsent und verlangt bewusstes, engagiertes Handeln. Echte pädagogische Professionalität zeigt sich in der konsequenten Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Inklusion. Dafür sind kontinuierliche Weiterbildung, Offenheit für neue Perspektiven und eine kooperative Schulkultur entscheidend.

In der Schule der Migrationsgesellschaft sind Spannungen und Widersprüche alltäglich. Professionelles Können bedeutet, diese nicht als Störungen, sondern als Teil des schulischen Alltags zu begreifen. Pädagog*innen müssen so agieren, dass produktive Lernprozesse entstehen. Wichtig ist, diese Widersprüche nicht allein migrationsbedingt zu deuten, sondern als allgemeine Phänomene, die unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen verstärkt auftreten. Dies eröffnet die Möglichkeit, professionelles Handeln grundsätzlich zu reflektieren und pädagogische Praxis bewusster wahrzunehmen. (Karakaşoğlu/Mecheril 2019:9f) Karakaşoğlu/Mecheril betonen zudem, dass das Bewusstsein über Machtgefälle zwischen Lehrenden und Schüler*innen zentral für das Verständnis pädagogischer Situationen ist. (ebd.:12f) Auch wenn Lehrer*innen durch gesellschaftliche Erwartungen und mangelnde Ressourcen belastet werden, darf dies nicht dazu führen, sich als hilflose Opfer zu begreifen und Schüler*innen als Verursacher*innen dieser Verhältnisse zu sehen. „Jedem Versuch, die sozialen und pädagogischen Verhältnisse mit Bezug auf ‚Kultur‘ oder ‚Herkunft‘ zu erklären, kann nicht entschieden genug misstraut werden.“ (ebd.:13) Wer nationale, ethnische oder kulturelle Herkunft als Erklärung für schulische Leistungen heranzieht – bewusst oder unbewusst –, entzieht sich pädagogischer Verantwortung und „entprofessionalisiert sich dadurch selbst“ (ebd.).

Die Gestaltung von Schule und Unterricht bewegt sich zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und individueller pädagogischer Haltung. Strukturelle Gegebenheiten prägen den Handlungsspielraum von Lehrer*innen, doch eine grundlegende Veränderung dieser Strukturen allein durch eine veränderte Haltung ist unrealistisch. Es braucht einen Abgleich zwischen dem Gegebenen und dem Wünschenswerten. Ziel muss es sein, Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und abzuholen, ohne sie auf Defizite zu reduzieren. Stattdessen sollten Lehrer*innen kritisch prüfen, ob das System und die bereitgestellten Mittel den tatsächlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden. Es geht darum, Zugänge zu schaffen, die allen Schüler*innen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Dafür braucht es eine kooperative Schulkultur, deren Entstehung maßgeblich von der Schulleitung gefördert wird. Diese schafft Rahmenbedingungen für eine gemeinsame pädagogische Haltung im Kollegium und

unterstützt durch Bündnisse ein Klima der Ermöglichung. Eine Schule, die Gerechtigkeit ernst nimmt, hinterfragt ihre eigenen Strukturen, um faire Lernbedingungen zu schaffen. (ebd.:67)

Auch wenn eine veränderte Haltung allein nicht ausreicht, bleibt sie eine essenzielle Voraussetzung für nachhaltige Veränderungen und darf nicht unterschätzt werden. Es geht dabei nicht um Moralisierung, sondern darum, Ausbildungsbedingungen so zu gestalten, die Reflexion und Entwicklung für eine pädagogische Haltung ermöglichen. Selbst unter schwierigen Bedingungen ist diskriminierungskritisches Handeln möglich. Dies betrifft die eigene Sprache und Unterrichtsmaterialien sowie Bildungsstrukturen, Erlassregelungen und das Curriculum. Castro Varela kritisiert, dass insbesondere das eurozentrische Curriculum weitgehend unreflektiert tradiert wird und daher kritisch überdacht werden muss. Es muss hinterfragt werden, ob immer nur Goethe und Schiller in der Literaturgeschichte behandelt werden müssen, oder ob – wie Gümüşay (2021) argumentiert – auch Autor*innen berücksichtigt werden sollten, die näher an den Lebensrealitäten der Schüler*innen sind, um eine Öffnung des Literaturkanons zu ermöglichen. Auch Bild- und Textmaterialien, schulorganisatorische Strukturen und der kollegiale Umgang sind Teil dieses Reflexionsprozesses. Pädagog*innen müssen sich zu den strukturellen Bedingungen ins Verhältnis setzen und ihre Verantwortung nicht an Lehrpläne, Erlassregelungen oder politische Vorgaben delegieren. Sie müssen als Autoritäten gegenüber jenen Instanzen auftreten, die ihren Handlungsspielraum beeinflussen und bereit sein, unbequeme Entscheidungen zu treffen. Dazu gehört beispielsweise die Ablehnung problematischer Schulbücher mit den Worten: „Dieses Material möchte ich nicht verwenden, da es pädagogisch und ethisch nicht vertretbar ist.“ Diese Haltung beruht auf einer fundierten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissensbasis, einem kritischen Bewusstsein für historische und gesellschaftliche Bildungskontexte sowie der Bereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Ziel ist es, Bildungsräume zu schaffen, in denen Schüler*innen ihre Handlungsfähigkeit würdevoll entwickeln und entfalten können. Dafür brauchen Pädagog*innen eine gestärkte Professionalität und Autorität, nicht nur gegenüber Schüler*innen, sondern auch gegenüber Politik, Verwaltung und öffentlichem Diskurs. Entscheidend hierfür sind institutionalisierte Reflexionsräume, in denen regelmäßige Supervision und die gemeinsame Entwicklung alternativer Handlungsstrategien stattfinden. Ein solcher Ansatz ist entscheidend, um pädagogische Prozesse angemessen zu gestalten. Daher *muss* bereits in der Lehrer*innenausbildung dieser Weg systematisch angelegt werden. (ebd.:68f)

Professionelle Haltung bedeutet auch, sich eigener Bilder und Stereotype bewusst zu sein. Diese Vorstellungen sind nicht problematisch, solange sie reflektiert werden.

Ausbildungsinstitutionen sind gefordert, Lehrer*innen ihre emotionale Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse bewusst zu machen. Zuschreibungsprozesse müssen tiefgehend reflektiert werden. Es reicht nicht, Handlungsoptionen zu trainieren. (ebd.:75) Es erfordert eine tiefgehende Reflexion von Zuschreibungsprozessen über Schüler*innen und Eltern, die sich mit folgenden Fragen auseinandersetzt: Wer definiert „Kultur“, „Religion“ oder „Migrationshintergrund“ und mit welchen Absichten? Welche gesellschaftlichen Hierarchien werden dadurch stabilisiert oder in Frage gestellt? Wie beeinflussen diese Konstruktionen Lernprozesse? Und wer profitiert davon? Professionalität erfordert auch eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen affektiven Reaktionen. Besonders herausfordernd ist dies, weil Emotionen meist als selbstverständlich und authentisch empfunden werden. Doch Professionalisierung bedeutet mehr als bloße Wissensaneignung. Sie erfordert eine emotionale Selbstbefragung: Welche Unsicherheiten begleiten mich als Lehrer*in *ohne* eigene Migrationsbiografie? Welche Gefühle lösen migrationsgesellschaftliche Debatten im Kollegium in mir aus und was sagt das über meine eigene Positionierung? (ebd.:76) Es geht darum, Pädagog*innen hervorzuheben, die nicht nur informiert sind, sondern emotional reflektiert und handlungsfähig sind. Es braucht „herzensgebildete Lehrer_innen“ (ebd.:77), wie Karakaşoğlu/Mecheril sie nennen.

Pädagogische Professionalisierung kann nicht auf simples Rezeptwissen reduziert werden. Vereinfachte Lösungsansätze bergen das Risiko, stereotype Vorstellungen zu reproduzieren, statt sie zu hinterfragen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel des Islams. In Situationen pädagogischer Unsicherheit greifen Lehrer*innen auf scheinbar klare, Erklärungsmuster zurück, um schnell handlungsfähig zu bleiben. Das zeigt sich an Fortbildungen mit Titeln wie „Die Stellung der Frau im Islam“, „Sozialisationsprozesse junger Muslim*innen“ oder „Salafismus und Islam“. Obwohl diese Themen akademisch fundiert erscheinen, tragen sie zur Verfestigung von Klischees bei, anstatt differenzierte Perspektiven zu fördern. Keine Fortbildung kann eine universelle Handlungsanweisung für den Umgang mit salafistischen Phänomenen oder anderen Herausforderungen im schulischen Alltag liefern. (ebd.:91) Wissen ist wichtig, doch Wissen allein ersetzt keine Reflexion und darf nicht mit pädagogischer Handlungsfähigkeit verwechselt werden. Zudem droht eine selektive Fokussierung im breiten Themenspektrum. Während es zahlreiche Fortbildungen zu „Islamischen Lebenswelten“, „Islam in Europa“, „Konstruktionen von Muslim*innen“, „Antimuslimischem Rassismus“ gibt, dominiert in der Praxis die Beschäftigung mit „Islamischem Extremismus“. Diese einseitige Perspektive führt zu problematischen Vereinfachungen. Besonders auffällig ist das Ungleichgewicht der thematisierten Religionen. Während der Islam und muslimische Lebensrealitäten häufig Gegenstand von Lehrer*innenfortbildungen sind, fehlt eine vergleichbare kritische Auseinandersetzung mit christlicher

Prägung gesellschaftlicher Strukturen, wie beispielsweise mit der Rolle des Christentums in der säkularen Ordnung Österreichs. Dabei wäre es ebenso relevant zu fragen: Inwiefern prägt die protestantische Ethik schulische Vorstellungen von Arbeit, Disziplin und Leistung? Welche Resonanzen des katholischen Frauenbildes sind in Schulen katholisch geprägter Regionen erkennbar? Vielmehr müsste Religion als allgemeine gesellschaftliche Dimension betrachtet werden und darüber nachgedacht werden, wie sich Lehrer*innen zu diesen Einflüssen positionieren und bewusst mit ihnen umgehen können. So kann verhindert werden, dass Fortbildungen in einseitigen Deutungsmustern verhaften, und stattdessen eine breitere Reflexion über religiöse Prägungen und ihre Bildungswirkungen ermöglichen (ebd.:92)

Karakaşoğlu/Mecheril heben zudem hervor, dass pädagogische Professionalität nicht nur Euphorie und Motivation, sondern auch „Mut und Mäßigung“ (ebd.:133) verlangt. Mut bedeutet, die eigenen Wissensgrenzen anzuerkennen, ohne sich darin bequem einzurichten. Mäßigung meint, nicht vorschnell zu urteilen oder vereinfachte Antworten zu akzeptieren. Dies ist entscheidend, um neue Perspektiven zu entwickeln, ungewohnte Wege zu gehen und sich nicht im pädagogischen Mainstream festzusetzen. Pädagog*innen sollten daher ihre eigene Intellektualität als Teil ihrer Professionalität verstehen. Sie sind als Gestalter*innen gesellschaftlicher Zukunftsdiskurse, insbesondere solcher, die ein neues transnationales „Wir“ ermöglichen, zu verstehen. Schüler*innen als gleichwertige Partner*innen in Bildungsprozessen anzuerkennen, eröffnet das Potenzial für gemeinsame Entwicklung und echte Teilhabe. (ebd.:134)

8.3.2. Das Lehrer*innenwissen und die wirklichkeitsstiftende Kraft der Sprache

Schule ist nicht nur ein Bildungsort, sondern auch ein zentraler Raum gesellschaftlichen Wandels. Pädagogisches Handeln ist daher immer auch politisch. (ebd.:27) Lehrer*innen und Schüler*innen sind dabei nicht nur passive Teilnehmer*innen, sondern aktive Gestalter*innen gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Diese Verantwortung macht eine fundierte politische Bildung für Lehrer*innen unverzichtbar, eine bislang vernachlässigte Dimension. Lehrer*innen sollten sich kontinuierlich mit den Realitäten einer Migrationsgesellschaft auseinandersetzen, ihr Wissen regelmäßig aktualisieren und die Quellen, aus denen sie es beziehen, kritisch hinterfragen.

Ein zentraler Aspekt ist der reflektierte Umgang mit Sprache, denn Begriffe sind nie neutral. Sprache schafft gesellschaftliche Wirklichkeit. Pädagog*innen sollten daher Begriffe wie „Migrationshintergrund“ und entsprechendes Vokabular kritisch prüfen, wie bereits in der Einleitung angesprochen wurde. Ursprünglich neutral gedacht, wirkt der Begriff heute als negative

Fremdzuschreibung und dient dazu, bestimmte Gruppen als „anders“, potenziell rückständig zu markieren. Damit gehen implizite Integrationsforderungen einher, die eine dominante Normgesellschaft voraussetzen und zur Konstruktion von Identitäten beitragen. Lehrer*innen sollten daher die Wirkung von Sprache kritisch reflektieren. Dies umfasst die Analyse von Begriffen und deren Funktion bei der Herstellung von Differenz, Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Hierarchie. Professionelles pädagogisches Handeln bedeutet in dieser Hinsicht, sich nicht auf dem Wissen auszuruhen, das im Studium erworben wurde, sondern sich kontinuierlich weiterzubilden, sowohl fachwissenschaftlich als auch politisch. Erforderlich ist dabei weniger „Wertneutralität“ als vielmehr eine reflektierte demokratische Haltung, die transparent kommuniziert werden sollte. Im schulischen Alltag bedeutet das, Räume für offene Diskussionen zu schaffen, in denen Schüler*innen eigene Perspektiven entwickeln und kritisch artikulieren können, auch im Austausch mit Pädagog*innen, ohne Angst vor negativen Konsequenzen. So können Lernprozesse entstehen, die Selbstreflexion und kritische Urteilsbildung fördern. (ebd.:27f)

Gleichzeitig trägt das derzeitige Schulsystem wesentlich zu gesellschaftlichen Selektionsprozessen bei. Lehrer*innen fungieren als „Gate Keeper“ (ebd.:31), indem sie beeinflussen, wer Zugang zu bestimmten Bildungswegen erhält. Dies geschieht oft unbewusst, doch mit dem Effekt, bestehende Ungleichheiten zu verstärken. Der Eindruck entsteht, dass Schule systematisch zur sozialen Segregation führt, ganz im Sinne von Spivaks Idee, dass Bildung dazu beiträgt, „Herrschende“ und „Dienende“ zu produzieren. Auch wenn einzelne Lehrer*innen dies nicht bewusst beabsichtigen, entbindet sie das nicht von der Verantwortung, ihr Handeln zu reflektieren. Karakaşoğlu/Mecheril kritisieren, dass Lehrer*innen noch immer zu wenig hinterfragen, inwiefern sie durch ihr Handeln zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen. Damit stehen Schule und ihre Akteur*innen in einem Spannungsverhältnis: Einerseits sollen sie Chancengleichheit fördern, andererseits sind sie Teil selektiver Strukturen. Reflektierte Lehrer*innen müssen ihren Handlungsspielraum bewusst nutzen, um alternative Entscheidungen und pädagogische Wege zu eröffnen. Dies löst systemische Widersprüche nicht auf, erweitert aber die Perspektiven für alle Beteiligten. (ebd.) Ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse einschließlich ihrer widersprüchlichen, historischen und strukturellen Bedingungen, stellt eine „Basisanforderung an professionell pädagogische Tätige dar“ (ebd.:32). Dazu gehört die Reflexion darüber, wie stark das österreichische Bildungssystem, – einschließlich des Habitus von Lehrer*innen – noch immer nationalstaatlich ausgerichtet ist. Dies steht jedoch im Widerspruch zur Lebensrealität vieler Schüler*innen, die zunehmend von trans- und postnationalen Einflüssen geprägt sind. Pädagogische Professionalität erfordert deshalb die Fähigkeit, Bildung im Lichte globaler Entwicklungen zu hinterfragen und weiterzudenken.

8.3.3. Warum der Osterhase nicht neutral ist: Postkoloniale Perspektiven auf kulturelle Selbstverständlichkeiten und Normierungen im Klassenzimmer

In vielen europäischen Ländern, insbesondere Österreich, ist das Bildungssystem bis heute tief von christlichen Traditionen durchzogen, ohne dass diese als solche bewusst wahrgenommen werden. Lehrer*innen betonen zwar, dass Religion im schulischen Kontext keinen Raum haben solle und identifizieren sich häufig als „nicht religiös“, organisieren jedoch gleichzeitig christliche Feste und pflegen entsprechende Bräuche. Diese Widersprüchlichkeit verdeutlicht, dass Schule kein ideologiefreier Raum ist. „[E]in zentraler Bestandteil pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft setzt an dem Wissen an, dass es keinen ideologiefreien Raum gibt; und keine Öffentlichkeit, die frei ist von bestimmten dominanten religiös grundierten Vorstellungen.“ (ebd.:95) Öffentliche Institutionen sind stets durch spezifische religiöse und kulturelle Prägungen bestimmt, auch wenn diese als neutral erscheinen. Es gilt daher, solche Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen: Welche christlichen Traditionen und Routinen sind so tief verankert, dass sie kaum mehr als religiös wahrgenommen werden, sondern als kulturelle Norm gelten? Staatliche und schulische Feiertage orientieren sich am christlichen Kalender; Alternativen oder Kompromisse werden dabei selten diskutiert. Statt einer strukturellen Analyse dominieren Narrative eines vermeintlichen „Kampfs der Kulturen“ oder der „Bewahrung christlicher Werte“, während kritische Fragen zur Angemessenheit bestehender Strukturen weitgehend ausbleiben. Ein Beispiel bei Karakaşoğlu/Mecheril (2019) verdeutlicht, wie sich diese Prägungen in Lehrmaterialien widerspiegeln. In der Volksschule steht der Buchstabe „O“ in einer Anlauttabelle für den Osterhasen. Für Kinder, die diese christliche Tradition nicht kennen, bleibt dieses Symbol bedeutungslos. Dies zeigt, dass Lehrmaterialien keineswegs neutral sind, sondern bestimmte kulturelle Kontexte als universell vermitteln. (ebd.) Ziel ist nicht die pauschale Kritik am Christlichen, sondern die Sichtbarmachung, dass Schule und ihre Materialien nicht wertfrei sind. Die Herausforderung besteht darin, sich dieser normierenden Prägungen bewusst zu werden und Unterricht inklusiver zu gestalten. Dies gilt ebenso für die Beispiele aus der empirischen Forschung dieser Arbeit, wie dem Malen des Osterhasen oder Interviewaussagen zur christlichen Orientierung von Schule.

Lehrer*innen können aufgrund der inhärenten Politizität in ihrem Beruf nicht neutral sein. Vor diesem Hintergrund wirken Neutralitätsforderungen in Diskussionen über das Kopftuch in Schulen diskriminierend. Karakaşoğlu/Mecheril plädieren deshalb dafür, dass Pädagog*innen nicht als vermeintlich neutrale Instanzen auftreten sollten, da diese Haltung authentische Begegnungen mit Schüler*innen verhindert und keinen Resonanzraum bietet. Pädagogisch entscheidend ist vielmehr, menschenrechtlich orientiert, diskriminierungskritisch, anerkennend

und differenzsensibel zu handeln – ohne die eigene Weltanschauung aufzuzwingen. Dies setzt voraus, die eigene Haltung zu Religion zu reflektieren und zu verstehen, wie diese von anderen wahrgenommen wird – ein Aspekt, der unterschätzt wird. Viele Pädagog*innen sind überrascht, wenn sie erfahren, dass Rituale wie die Vorbereitung auf Weihnachten oder Ostern von Nicht-Christ*innen als Ausdruck einer dominanten religiösen Kultur wahrgenommen werden. Gleichzeitig werden Ausdrucksformen muslimischer Religiosität intensiv diskutiert, mit der Frage, wie viel davon eine Schule zulassen darf, ohne ihre Neutralität zu gefährden. Es wird argumentiert, es handle sich bei den christlich geprägten Bräuchen lediglich um alltagskulturelle Traditionen – ein Argument, das selbst Ausdruck von Machtasymmetrien ist. Deshalb ist ein vertieftes religionssoziologisches Verständnis in der pädagogischen Ausbildung erforderlich, nicht allein im Sinne einer „christlichen Toleranz“ gegenüber dem Islam, sondern um grundlegende Fragen stellen zu können: In welchen Kontexten definieren sich Schüler*innen als christlich, muslimisch oder nichtgläubig? Welche Rolle spielt die Schule bei der Konstituierung dieser Kategorien? Und ermöglichen diese Kontexte angemessene Lernprozesse? Eine professionelle Haltung verlangt, diese Fragen kritisch zu reflektieren. (ebd.:97) Religion ist keine rein persönliche oder isolierte Angelegenheit, sondern eine gesellschaftlich geprägte Deutungskategorie, die sich durch soziale, politische und historische Prozesse formt und verändert. Besonders der Islam und die Identität als Muslim*in haben seit dem Ende des real existierenden Sozialismus zunehmend Bedeutung als gesellschaftliche Abgrenzungskategorien gewonnen. (ebd.:98)

Dies verdeutlicht, wie Religion nicht nur Glaubenssystem ist, sondern als Marker für Differenz und zur Strukturierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse dient. Die Wahrnehmung des Islam als „Religion der Anderen“ zeigt, wie religiöse Zugehörigkeit politisiert und in Debatten über Identität und Zugehörigkeit eingebunden wird. Lehrer*innen sollten daher sensibel dafür sein, religiöse Zuschreibungen nicht vorschnell als Erklärung für das Verhalten von Jugendlichen heranzuziehen. Wer Religion als Hauptdeterminante interpretiert, riskiert, stereotype Deutungsmuster zu reproduzieren und wesentliche Einflussfaktoren wie soziale Herkunft, individuelle Erfahrungen oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu vernachlässigen. (ebd.:101f) Das Risiko besteht darin, dass Jugendliche auf ihre religiöse Identität reduziert werden, anstatt als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen zu werden. Pädagogische Professionalität bedeutet, Religion als eine von vielen verflochtenen Deutungsebenen zu begreifen – verwoben mit sozialen, kulturellen und biografischen Faktoren. Nur so gelingt eine vorurteilsbewusste, wertschätzende Pädagogik, die Jugendliche nicht auf einengende Kategorien reduziert, sondern ihnen Raum zur Selbstentfaltung gibt.

8.4. Postkoloniale Pädagogik weiterdenken: Zwischen Dystopie und utopischer Vision

8.4.1. Pädagogische Utopie oder ideologische Dystopie? Postkoloniale Bildung als Irritation

Wie bereits erwähnt, wird die postkoloniale Pädagogik in der akademischen Diskussion kontrovers diskutiert. Während sie von einigen als überideologisiert oder weltfremd kritisiert wird, betrachten andere sie als notwendige Gegenbewegung zur Dominanz eurozentrischer Wissensordnungen. Dieses Kapitel nähert sich der Frage, ob postkoloniale Pädagogik als Dystopie zu lesen ist oder ob sie nicht vielmehr als utopisches Projekt verstanden werden muss, das den Anspruch erhebt, bestehende Bildungslogiken fundamental zu transformieren. Diese Debatte berührt zentrale Konfliktlinien der Auseinandersetzungen um ihre gesellschaftliche Relevanz.

Postkoloniale Theorien analysieren die komplexen Verflechtungen zwischen Europa und ehemals kolonisierten Gesellschaften, indem sie grundlegende Macht- und Wissensverhältnisse infrage stellen. Spivak versteht sie als ein globales „epistemologisches Projekt“ (Castro Varela 2022:45), das gezielt in dominante Diskurse interveniert und gerade deshalb auf massiven Widerstand stößt. Kritiker*innen werfen postkolonialen Ansätzen Elitarismus, ideologische Aufladung oder politische Unbrauchbarkeit vor. Die Frage, ob postkoloniale Pädagogik als Utopie oder Dystopie zu verstehen ist, berührt den Kern der bisherigen Debatten. Castro Varela deutet solche Vorwürfe als „Symptom für hegemoniale Strukturen, die sich weigern, ihre eigene Geschichte zu hinterfragen“ (ebd.:46). Diese Verweigerung kritischer Auseinandersetzung ist kein Zufall, sondern Ausdruck des Versuchs, institutionelles Prestige, Ressourcen und Deutungshoheit zu sichern. Postkoloniale Theorie stellt klassische wissenschaftliche Prinzipien infrage, indem sie Offenheit, Ambiguität und epistemische Selbstreflexivität betont, statt klarer Definitionen und fester Kategorien. Dieses Vorgehen ermöglicht neue Erkenntnisse und destabilisiert zugleich deren erkenntnistheoretische Grundlagen. Damit verbunden ist der Anspruch, epistemische Hierarchien zu dekonstruieren und plurale Wissensräume neu zu begründen. Ein solcher Ansatz verlangt kritische Selbstreflexion; ohne sie droht ein methodisches Ungleichgewicht. Anders als die klassische Wissenschaft, die auf klare Definitionen setzt, versteht postkoloniale Theorie Mehrdeutigkeit und Reflexivität nicht als Defizit, sondern als erkenntnistheoretisches Potenzial. Diese Spannung beschreiben Boger/Castro Varela (2021) wie folgt:

„Als eine (...) amorphe Masse ohne festen Träger ist das Chiffre ‚postkoloniale Bildung‘ selbst ein Affront gegen das positivistische Wissenschaftsverständnis, in dem eine klare Definition als Grundlage und notwendige Bedingung jedes weiteren Forschens und Denkens gilt. Das Unklare und Flüchtig-Entgrenzte ist gemäß postkolonialer Epistemologien (siehe genauer Castro Varela/Dhawan 2020) kein Manko, sondern vielmehr Möglichkeitsbedingung einer doppelbödigen Reflexionsbewegung, die ersucht, Wissen zu schaffen, während sie gleichzeitig die Geltungsbedingungen ebenjener ‚Wissens‘ mitverschiebt. Ein Balanceakt, der ohne Selbstkritik zum Sturz führt.“ (Boger/Castro Varela 2021:15).

Bildungssysteme sind in bestehende gesellschaftliche Strukturen eingebettet und stabilisieren diese. Auch Lehrer*innen sind darin sozialisiert und verstärken die bestehende Logik durch ihr Handeln. Wer echte pädagogische Professionalisierung anstrebt, muss über etablierte Modelle hinausdenken. Auch wenn die Migrationspädagogik bereits einen wichtigen ersten Schritt hin zu Veränderung darstellt, kann nicht von „eine[r] Ineinsetzung der beiden Perspektiven“ (Castro Varela 2016a:165) gesprochen werden. Es bedarf „eine[r] wesentlich stärkere[n] Verflechtung von migrationspädagogischen Reflexionen mit postkolonialen Perspektiven“ (ebd.:164), um dem Bildungsanspruch im Sinne von *education* gerecht zu werden. Auch die Migrationspädagogik muss sich daher selbstkritisch prüfen und fragen, ob sie soziale Klassenunterschiede ausreichend berücksichtigt. Denn privilegierte Schüler*innen mit Migrationsbiografie aus der Mittel- und Oberschicht genießen bessere Bildungschancen als sozial benachteiligte, unabhängig von ihrer Migrationsgeschichte. Echte Bildungsgerechtigkeit setzt voraus, soziale Ungleichheiten nicht nur sichtbar zu machen, sondern sie aktiv zu verändern (Castro Varela 2016b:57). Utopische Denkmodelle dienen als Impulse für Reflexion und Innovation. Pädagogische Utopien, die auf kleine Schritte setzen, tragen eine transformative Hoffnung in sich, die selbst ohne Gewissheit, nicht zwangsläufig enttäuschen muss. Eine utopische Pädagogik dekonstruiert hegemoniale Wissensordnungen und eröffnet alternative Bildungsräume, die auf Teilhabe, Gerechtigkeit und reflexiver sowie „radikale[r] Offenheit“ (Castro Varela/Klug 2022:657) basieren. Trotz aller Kritik an postkolonialen Ansätzen – oder gerade aufgrund dieser – plädiert diese Arbeit für eine postkoloniale Pädagogik als pädagogische Utopie. Nur durch die bewusste Vorstellung utopischer Bildungsräume wird es möglich, postkoloniale Pädagogik als Raum kritischer Selbstreflexion, Dekolonisierung und Selbstkritik in Bezug auf bestehende Machtverhältnisse zu denken. Neben eurozentrischen Wissensordnungen müssen auch andere Wissensformen als legitim anerkannt werden. Dafür bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit der Disziplin selbst, ihren Machtverflechtungen und der Marginalisierung außereuropäischer Wissensbestände. (ebd.:658) Pädagogische Utopien ermöglichen es, sich eine Welt vorzustellen, in der Bildung zur Überwindung sozialer Ungleichheiten beiträgt, anstatt diese zu reproduzieren. Dabei geht es nicht darum, die Bildungsqualität zugunsten von Inklusion zu opfern. Es geht vielmehr um gerechte, inklusive Bildungsräume, die Vielfalt aktiv nutzen. Eine utopische Pädagogik ist daher nicht nur eine Kritik am Bestehenden, sondern ein kreativer Entwurf für gerechtere Bildungsformen, auch für geflüchtete Menschen.

Die Umsetzung solcher Utopien hätte weitreichende Konsequenzen für das Bildungssystem, insbesondere im Hinblick auf Zentralmatura und Schlüsselkompetenzen. So schwer dies auch vorstellbar scheint, müssen die über Jahrhunderte gewachsenen globalen Ungleichheiten

schrittweise überwunden werden, was konkrete Schritte von Lehrer*innen erfordert. Resignation und der Glaube an die Sinnlosigkeit von Widerstand führen nicht weiter. Lehrer*innen brauchen Utopien, um in *ihrem* Unterricht dekoloniale Bildungsräume zu schaffen, die verschiedenen Wissenssystemen Raum geben, ohne Schüler*innen zur Assimilation zu zwingen. Doch postkoloniale Utopien geraten an ihre Grenzen, wenn sie auf die Realität standardisierter Bildungssysteme treffen, was im Folgenden näher beleuchtet wird.

8.4.2. Zwischen Dekolonisierung und Standardisierung: Ein unlösbarer Widerspruch?

Selbst gut gemeinte Reformansätze ohne postkoloniale Perspektiven verharren in bestehenden Machtverhältnissen. Aus postkolonialer Perspektive muss die westliche Obsession mit Standardisierung, Messbarkeit und Vergleichbarkeit kritisch hinterfragt werden. Standardisierung ist nie neutral. Sie spiegelt dominante Wissens- und Machtverhältnisse wider. Globale Vergleichsstudien wie PISA oder Prüfungsformate wie die Zentralmatura operieren mit eurozentrischen Bildungsnormen und definieren „Leistung“ auf Kosten kontextualisierter Wissensformen und praktischer Erfahrungen, die in nicht-westlichen Gesellschaften von Bedeutung sind. In der Bildungsforschung werden drei Leistungsstandards unterschieden: Mindeststandards als Basis, Regelstandards mit mittlerem Niveau und Maximalstandards als idealtypische Ziele. Klieme et al. (2003) betonen die Bedeutung von Mindeststandards zur Qualitätssicherung und fordern ein verbindliches Minimalniveau, das alle Schüler*innen erreichen, wofür die Schule Verantwortung trägt. So soll verhindert werden, dass leistungsschwächere Schüler*innen unter eine kritische Schwelle zurückfallen. Gerade in Österreich zeigen sich Defizite im unteren Leistungsbereich, was auf eine verfehlte Umsetzungslogik und die strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen mit anderen Bildungsbiografien hinweist. (Klieme et al. 2003:27) Vor diesem Hintergrund betonen Klieme et al., dass Mindeststandards „einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten (...) leisten“ (ebd.:28) könnten. Regelstandards, wie sie in Österreich etabliert sind, verringern Bildungsungleichheiten kaum, da sie nicht alle Schüler*innen erreichen. Gerade leistungsschwache Schüler*innen drohen zurückzufallen. Klieme et al. kritisieren zudem die defizitorientierte Leistungsbewertung und fordern eine stärkere Orientierung an positiver Kompetenzzuschreibung. (ebd.). Doch genau hier zeigt sich ein Widerspruch: Mindeststandards als universelle Lösung ignorieren, *wessen* Wissen in diese Normen einfließt. Leistung innerhalb westlicher Normen lässt wahre Chancengleichheit nicht zu. Eine Reorganisation des Bildungssystems muss alternative Wissenssysteme einbeziehen, statt bestehende Hierarchien zu festigen. Klieme et al. fordern zudem mehr schulische Autonomie, die Einzelschulcurricula innerhalb klar definierter Mindestanforderungen ermöglicht, sodass Schulen ihren Unterricht

eigenverantwortlich gestalten können (ebd.:90f). Doch es bleibt fraglich, ob diese Autonomie tatsächlich dekoloniale Räume schafft oder eurozentrische Dominanz weiter zementiert. Bildungswissenschaftler Stefan T. Hopmann sieht in Mindeststandards zwar eine sinnvolle Orientierung, aber nur, wenn sie reflektiert, flexibel und kontextsensibel angewendet werden. Im Kontext der Zentralmatura warnt Hopmann zu Recht vor einer Reduktion auf das maximal Prüfbare. Die ausschließliche Orientierung an standardisierten Prüfungen schränkt pädagogische Vielfalt ein und verstärkt strukturelle Benachteiligungen, was die Chancengleichheit insgesamt gefährdet. (Kroisleitner/Wiesinger 2025). Solange Leistung entlang normierter Standards definiert wird, bleibt Bildungsgerechtigkeit aus postkolonialer Perspektive ein strukturell unerfülltes Versprechen, weil sie insbesondere für Schüler*innen, deren Bildungsbiografien außerhalb hegemonialer Normen liegen, zur Ausschlusskategorie werden. Postkoloniale Perspektiven fordern daher mehr als Differenzierung oder Reformen innerhalb bestehender Systeme. Sie verlangen eine radikale Neubewertung, eine epistemische Revision: Nicht nur *was* gelehrt wird, sondern *welches* Wissen als curricular relevant gilt, muss zur Disposition stehen.

In öffentlichen und bildungspolitischen Debatten wird mitunter davor gewarnt, dass sich durch die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen bei Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationsbiografie das allgemeine Leistungsniveau absenken könnte (El-Mafaalani 2020). Dabei wird meist übersehen, dass Räume für marginalisierte Perspektiven enorme kreative Potenziale freisetzen können. Die Sorge vor einer Niveaunivellierung spiegelt ein reduziertes Leistungsverständnis wider und widerspricht einem inklusiven Bildungsbegriff diametral. Bildung *muss* ein Ort sein, an dem neue Denk- und Gesellschaftsformen erprobt werden, mit dem Ziel langfristiger Gerechtigkeit. Pädagogische Utopien eröffnen Bildungsräume, in denen Schüler*innen grundlegende Fähigkeiten erwerben können, die sie auf das Leben vorbereiten, auch wenn sie keine Gedichte von Goethe oder Schiller interpretieren oder komplexe Differenzialgleichungen lösen können. Eine kritische Prüfung von Bildungsstandards und Kompetenzforderungen ist daher unerlässlich. Es gilt zu hinterfragen, ob ihre Legitimation allein über internationale Vergleichsstudien wie PISA genügt, oder ob nicht vielmehr die strukturelle Reproduktion von „Herrschaft“ und „Unterordnung“ infrage gestellt werden muss.

Eine rein kritische Haltung, so wichtig sie ist, reicht nicht aus, wenn sie keine alternativen Zukunftsbilder entwickelt. Neben strukturellen Reformen braucht es eine Reflexion über Schule als sozialen Raum. Aus postkolonialer Perspektive ist die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen nicht nur auf der Ebene des Wissens zentral, sondern im gelebten schulischen Alltag. Dabei stellt sich auch die Frage, ob die Debatte über Schule als *safer space* aus postkolonialer Sicht überhaupt relevant ist. Schule *muss* ein sicherer Ort für *alle* Schüler*innen sein und wenn

nicht, muss daran gearbeitet werden! Dazu gehört, dass sie ein Raum der Ermutigung wird. Gerade westliche Schulsysteme tragen eine historische Verantwortung gegenüber marginalisierten Schüler*innen. Dies verlangt die Bereitschaft, Konflikte auszuhalten und Strategien für den Umgang mit Unwissen zu entwickeln. Gerade diese Ambivalenz zwischen Gleichheitsversprechen und Ausschluss durch Standardisierung unterstreicht die Relevanz alternativer Bildungsansätze, wie das folgende Beispiel zeigt.

8.4.3. *Buen Vivir* als dekoloniales Bildungsmodell: Perspektiven aus dem Globalen Süden

Abschließend zeigt ein Blick über den eurozentrischen Tellerrand, dass solche utopischen Bildungsmodelle nicht bloße Theorie bleiben müssen. In Ecuador und Bolivien lassen sich reale Umsetzungsversuche beobachten. Beide Länder treiben aktiv die Dekolonisierung des Staates voran, indem sie sich vom Neoliberalismus abwenden und alternative gesellschaftliche Modelle entwickeln. Sie setzen gezielt auf indigenes Wissen, ein reiches Erbe, das auf jahrtausendealter Erfahrung basiert. Das Konzept des *Buen Vivir* (wörtlich „gutes Leben“), das 2008 in die Verfassung Ecuadors aufgenommen wurde, bildet die Grundlage für eine postkoloniale Pädagogik. Es kritisiert Bildungsprozesse, die indigene Wissenssysteme marginalisieren, und fordert eine gleichwertige Anerkennung nicht-westlicher Perspektiven. *Buen Vivir* steht für dekoloniale Bildung, indem es alternative Wissenssysteme in den Mittelpunkt rückt und eine Abkehr von westlich dominierten Bildungskonzepten ermöglicht. Die Folgen von Kapitalismus und Fortschrittsdenken – etwa Klimawandel, Wachstumsdogma, Konsumgesellschaft sowie wiederkehrende Finanz- und Armutskrisen – rücken alternative Wirtschaftsmodelle zunehmend ins Zentrum globaler Debatten. Ein Meilenstein ist Ecuadors Verfassung von 2008, mitgestaltet vom ehemaligen Energieminister Alberto Acosta, in der erstmals Rechte der Natur verankert wurden. Die indigene Bevölkerung bietet mit ihrem Wissen eine nachhaltige Alternative zur westlichen Wachstumslogik, stellt kritische Fragen an die Entwicklungspolitik und macht konkrete Vorschläge für eine gerechtere, ökologisch verantwortungsvolle Gesellschaft. *Buen Vivir* fordert die Abkehr von unverhältnismäßiger Naturausbeutung und Rückbesinnung auf traditionelle Lebensweisen sowie ein solidarisches, pluralistisches Wirtschaftsmodell. Dadurch kann das Gleichgewicht zwischen Mensch und Umwelt wiederhergestellt werden und durch eine partizipative Demokratie soziale Ungleichheiten nachhaltig reduziert werden. (Acosta 2009:219f) *Buen Vivir* ist nicht nur ein alternatives Bildungsideal, sondern ein Modell für dekolonisierte, neu gedachte Bildung: relational, pluralistisch, nachhaltig. Auch wenn postkoloniale Pädagogik als „dystopisch“ kritisiert wird, zeigt sich bei genauerer Betrachtung ihr utopisches Potenzial: als visionärer Versuch Bildung gerecht, vielstimmig und machtkritisch zu gestalten.

Conclusio

„In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die sich immer wieder selbstkritisch hinterfragt und in Frage stellt. Sie sollte sich damit auseinandersetzen, wer lehrt, wer die Schüler:innen sind und was, wie gelehrt wird. Eine Schule, die heute Migration und/oder Kolonialismus als ‚Themen‘ auffasst, welche dann in Projekten kurz bearbeitet werden, ist nicht nur unerklärlich, sondern im 21. Jahrhundert ein veritabler Skandal. Migration ist der Normalfall. Eurozentrische Curricula ein Problem.“ (Boger/Castro Varela 2020:121)

Diese Vision einer selbstreflexiven, migrationsgesellschaftlich verankerten Schule bildet den analytischen Bezugspunkt, vor dem die vorliegende Arbeit antimuslimischen Rassismus als strukturierendes Moment schulischer Wirklichkeit analysiert hat. Sie untersuchte dessen strukturelle, institutionelle und individuelle Erscheinungsformen und zeigte auf, wie insbesondere sprachliche Differenzsetzungen und kulturalisierende Zuschreibungen als zentrale Achsen rassistischer Markierungen fungieren. Im Fokus standen sowohl die Perspektiven der Betroffenen als auch alltägliche Routinen und institutionelle Praktiken von Pädagog*innen, durch die sich rassistische Zuschreibungen reproduzieren und verfestigen. Ein wesentlicher Beitrag dieser Arbeit besteht in der empirischen Rekonstruktion dieser Prozesse im Kontext der Primarstufe, einem bislang in der Forschung unterrepräsentierten Bereich. Die empirischen Ergebnisse sowie die theoretisch fundierte Diskussion haben verdeutlicht, dass antimuslimischer Rassismus kein randständiges Phänomen, sondern tief in schulische Strukturen eingeschrieben ist. Die Arbeit hat insbesondere die Transformation des Rassismus in kulturell codierte Formen nachgezeichnet, in denen exkludierende Mechanismen gesellschaftliche Diskurse adaptieren und dadurch ihre Wirkmächtigkeit sichern. In einer Zeit, in der der Begriff „Rasse“ offiziell delegitimiert ist, greifen rassistische Narrative zunehmend auf kulturelle Marker zurück, um Differenz zu behaupten und Ausschlüsse zu rechtfertigen. Antimuslimischer Rassismus erscheint dabei als paradigmatisches Beispiel eines „Rassismus ohne Rassen“, indem nicht biologische Merkmale, sondern kulturelle und religiöse Zuschreibungen die Grundlage für die Konstruktion eines vermeintlich homogenen, rückständigen und gefährlichen „Anderen“ bilden. Muslimisch gelesene Schüler*innen werden so im schulischen Alltag pauschalisiert, problematisiert und als nicht zugehörig markiert, mit weitreichenden Folgen für ihre gesellschaftliche Teilhabe. Aktuelle Berichte von ZARA, der Dokustelle Österreich und dem IDB zeigen klar, dass antimuslimischer Rassismus in Österreich, vor allem im Bildungssystem nicht nur zunimmt, sondern zunehmend gesellschaftlich normalisiert wird. In Anlehnung an Markom wurde dargelegt, dass sich rassistische Einstellungen längst nicht mehr nur am Rand, sondern in der Mitte der

Gesellschaft verorten lassen; sie sind salonfähig geworden. Schulen sind dieser Entwicklung strukturell unzureichend gerüstet, da institutionelle Routinen, fehlende Sensibilisierung von Pädagog*innen und mangelnde Ressourcen, kritische Interventionen erschweren. Intersektionale Dimensionen, wie das Zusammenwirken von Religion, Herkunft, Sprache und Geschlecht, verschärfen diese Exklusionsmechanismen zusätzlich und machen eine umfassende rassismuskritische, dekolonisierte Bildung umso dringlicher. Gerade in Bildungseinrichtungen wie der Schule, die im Idealfall Orte der Chancengleichheit, Anerkennung und Selbstermächtigung sein sollten, zeigen sich diese Mechanismen in besonderer Deutlichkeit, da hier institutionalisierte Vorstellungen von Normalität, Neutralität und Leistungsbewertung wirken. Diese werden selten als kulturell geprägt reflektiert werden, was die Reproduktion rassifizierender Ausschlüsse begünstigt, unabhängig ob dies subtil oder offen geschieht. Besonders sichtbar wird dies auf der Ebene schulischer Curricula, die ein eurozentrisches Weltbild reproduzieren. Während europäische Geschichte, Aufklärung und Wertevermittlung als universal und fortschrittlich gelten, werden außereuropäische Perspektiven – insbesondere afrikanische und muslimische Kulturen – marginalisiert, als defizitär dargestellt oder auf Themen wie Gewalt, Unterdrückung und Rückständigkeit reduziert. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, inwiefern postkoloniale Perspektiven das pädagogische Handlungsrepertoire im Sinne einer Professionalisierung erweitern können, indem sie kritische Reflexionsräume eröffnen, das Hinterfragen dominanter Wissensordnungen fördern und dazu beitragen, epistemische Gewaltverhältnisse aufzubrechen.

Statt die Ergebnisse lediglich klassisch zusammenzufassen, geht diese Conclusio über eine deskriptive Darstellung hinaus und verfolgt einen eigenständigen analytischen Ansatz. Sie greift das Zitat zu Beginn der Conclusio von Boger/Castro Varela (2020) auf, in dem Castro Varela ihre Vision formuliert. Auf dieser Grundlage entwickelt sie eine reflexives und praxisorientiertes Argumentationsschema, das die theoretischen und empirischen Einsichten der Arbeit gezielt auf die pädagogische Praxis überträgt. Diese Conclusio ist zugleich als Appell, pädagogisches Plädoyer, dekolonialer Impuls und Aufruf zu einer widerständigen pädagogischen Praxis zu verstehen. Ziel ist es, die theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Arbeit methodisch stringent mit ihrer bildungspolitischen und erinnerungskulturellen Relevanz zu verknüpfen, insbesondere im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Konsequenzen für die pädagogische Praxis.

Die Ideologien, auf denen Rassentheorien und koloniale Gewalt beruhen, wirken – wie diese Arbeit an zahlreichen Beispielen gezeigt hat – in gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturen fort. Es ist das Erbe des Rassismus, das sich nicht zuletzt durch das anhaltende Schweigen über Rassismus in Curricula und vor allem in deren Umsetzung im schulischen Unterricht und der Lehrer*innenbildung manifestiert. Mit Bezug auf die Einleitung und Adornos

Forderung, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, ist dies nicht nur als historisches Mahnmal zu lesen, sondern als pädagogischer Imperativ in der Gegenwart, insbesondere angesichts aktueller rassistischer und antimuslimischer Tendenzen in Europa und weltweit. Adorno betonte, dass diese Forderung der Erziehung aller anderen vorausgehen müsse. Bildung muss vor allem zur Kritik befähigen, zur Reflexion jener Mechanismen, die Ausgrenzung, Gewalt und Rassismus ermöglich(t)en. Denn die Barbarei, die Auschwitz möglich machte, war nicht allein ein historischer Ausrutscher, sondern Ausdruck tiefer struktureller Gewalt, die fortwirkt, solange ihre Ursachen – Ausgrenzung, Entsolidarisierung, Rassismus – nicht grundlegend bearbeitet werden. Die Verharmlosung, Relativierung oder Leugnung von (antimuslimischem) Rassismus ist Ausdruck eines kollektiven Versagens. Sie ist ein Symptom dafür, dass „das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist“ (Adorno 1970:92) – und markiert damit die fortbestehende Möglichkeit seiner Wiederholung. In Anbetracht der zunehmenden gesellschaftlichen und politischen Akzeptanz islamfeindlicher Rhetorik, der Stigmatisierung und Marginalisierung von Muslim*innen in Bildung, Medien und Politik sowie der realen Gewaltakte gegen muslimische Communities – von Hanau bis Christchurch – wird deutlich, dass die Möglichkeit der Wiederholung nicht abstrakt, sondern konkret ist. Erziehung und Bildung, verstanden als kritische Gesellschaftsanalyse und Praxis demokratischer Verantwortung, dürfen daher nicht schweigen, wo Diskriminierung beginnt. Der pädagogische Imperativ, Auschwitz nicht noch einmal geschehen zu lassen, bedeutet übertragen auf die Gegenwart, dass sich jede pädagogische Praxis dem Ziel verpflichten muss, jedwede Form rassistischer und entmenslichender Denkweisen zu erkennen, zu benennen und ihr entschieden entgegenzutreten, aktiv und konsequent. Dies schließt den antimuslimischen Rassismus ausdrücklich mit ein. Adornos Mahnung, dass Auschwitz nicht noch einmal geschehe, ist nicht nur ein Appell an das Erinnern, sondern an die Fähigkeit, Gewalt auch dort zu erkennen, wo sie nicht sofort als solche benannt wird. Diese Forderung zur kritischen Wachsamkeit bleibt aktuell, besonders im Hinblick auf Formen von Gewalt, die in dominanten Erzählungen unsichtbar bleiben. In diesem Sinne bedeutet Bildung heute, nicht bei symbolischen Projekten zu Kolonialismus oder Migration stehenzubleiben, sondern institutionelle Verantwortung zu übernehmen, dominante Curricula zu dezentrieren und das Schweigen über rassistische Gewalt aktiv zu brechen.

Ein aktuelles Beispiel für erinnerungspolitische Auslassung zeigt sich in der Behauptung, der russische Angriff auf die Ukraine habe zum ersten Mal seit dem Zweiten Weltkrieg wieder Krieg nach Europa gebracht (Moćević 2023). Diese Lesart marginalisiert beispielsweise den Bosnienkrieg, der mit ethnischen Säuberungen, sexualisierter Gewalt und dem Genozid von Srebrenica zu den grausamsten Konflikten Europas gehört. Dass dieser Krieg und seine

überwiegend muslimischen Opfer kaum als Teil europäischer Erinnerung gelten, weist auf eine elektive Erinnerungskultur hin, in der antimuslimischer Rassismus nicht nur historisch, sondern auch erinnerungspolitisch wirksam bleibt. Im Bosnienkrieg spielte antimuslimischer Rassismus eine bedeutende Rolle, da die muslimischen Bosniak*innen – die besonders von der Gewalt betroffen waren – nicht als gleichwertiger Teil Europas anerkannt wurden. Diese Entgrenzung europäischer Zugehörigkeit verdeutlicht, wie tief rassifizierende Vorstellungen in politischen und medialen Diskursen verankert sind. Auch hierin offenbart sich, was Adorno als fortbestehende Barbarei bezeichnete – nicht als Rückfall in die Vergangenheit, sondern als wirkmächtige Gegenwart, die sich in Auslassungen, Deutungsmacht und struktureller Ungleichheit manifestiert. Schule als tragende gesellschaftliche Säule muss sich dieser Verantwortung stellen. Eine Pädagogik, die sich am Ideal der Menschenwürde orientiert, kann antimuslimischen Rassismus nur dann wirksam bekämpfen, wenn sie bereit ist, ihre eigenen blinden Flecken, impliziten Normen und Ausschlüsse radikal zu hinterfragen. Darin liegt die Relevanz postkolonialer Perspektiven, die nicht als Zusatz, sondern als konstitutiver Bestandteil einer reflektierten und inklusiven Bildungspraxis verstanden werden müssen.

Die Auseinandersetzung mit den wiederkehrenden Formen des antimuslimischen Rassismus erfordert nicht nur eine kritische Reflexion über die europäische Geschichte und deren koloniales Erbe, sondern auch eine internationale Perspektive, die aktuelle Konflikte berücksichtigt. Der Gaza-Konflikt verdeutlicht Mechanismen von Ausgrenzung, Entmenslichung und struktureller Gewalt, die in unterschiedlichen historischen und gegenwärtigen Kontexten wirksam werden. Der Holocaust ist ein historisches Extrembeispiel dafür, wie solche Mechanismen katastrophale Ausmaße annehmen können. Die dahinterliegenden Mechanismen offenbaren beunruhigende Parallelen zu jenen Bedingungen, die historisch zu Auschwitz geführt haben – ein Hinweis darauf, dass vergleichbare Dynamiken, wenn sie unreflektiert bleiben, auch heute wirksam werden können. Antimuslimischer Rassismus – sowohl in medialen Darstellungen als auch in politischen Diskursen – trägt dazu bei, dass Konflikte wie jener in Gaza entpolitisiert, aus dem europäischen Diskurs ausgeblendet oder verkürzt dargestellt werden. Adornos Mahnung, dass Auschwitz nicht vergessen werden dürfe und seine Wiederholung stets möglich sei, erhält hier neue Aktualität: Die strukturellen Bedingungen, die solche Verbrechen ermöglichen(ten), sind nicht nur Relikte der Vergangenheit. Sie sind nicht überwunden und bestehen fort. Sie haben sich in neuen Formen von Rassismus und ethnischer Gewalt manifestiert und fortgeschrieben. Der Gaza-Krieg verdeutlicht nicht nur ein geopolitisches Problem, sondern auch die Dringlichkeit, diskriminierende Machtverhältnisse global zu analysieren und in pädagogische Reflexionsprozesse einzubeziehen. Beunruhigend ist das weltweite Schweigen und

Nicht-Benennen dieser Barbarei, obwohl sich Informationen heute angesichts der verbreiteten Möglichkeiten zur Dokumentation durch Social Media – im Vergleich zum Zweiten Weltkrieg – rasant um den Globus verbreiten. Gaza ist ein Mahnmal für die Gefahr, dass ausgrenzende, rassifizierende Strukturen erneut zu gewalttätigen Konflikten führen können, wenn keine aktive Auseinandersetzung mit den Ursachen geschieht.

Doch was bedeutet Adornos eindringliche Warnung, „dass Auschwitz sich nicht wiederhole“, konkret für die pädagogische Praxis im heutigen Bildungssystem in Österreich? Adorno artikuliert zu seiner Warnung zugleich einen tiefen Zweifel an der Fähigkeit der Pädagogik, solche Verbrechen zu verhindern (Adorno 1970:92). Auch wenn Adornos Zweifel ernst genommen werden müssen und eine Skepsis gegenüber pädagogischer Wirksamkeit nachvollziehbar scheint, sollte sie nicht zu einem Rückzug aus der pädagogischen Verantwortung führen. Diese Arbeit stellt sich gegen diesen Pessimismus und plädiert für eine handlungsfähige, selbstkritische und transformative Bildungspraxis, die postkoloniale Perspektiven integriert. Postkoloniale Pädagogik hat die Aufgabe und die Möglichkeit, dort anzusetzen, wo strukturelle Machtverhältnisse normalisiert, Ungleichheiten reproduziert und rassistische Deutungsmuster tradiert werden. Messerschmidt hat Adorno intensiv rezipiert und spricht sich für eine rassismuskritische Bildung aus, die nicht bei moralischer Empörung stehen bleibt, sondern systematische Strukturen hinterfragt, das eigene Selbstverständnis irritiert und dominante Gewissheiten auflöst. Daher plädiert in Anlehnung an Messerschmidt diese Conclusio für eine Lesart als „radikale Selbstreflexion von Erziehung und Erziehungswissenschaft, als Abschied von jeglicher Gewissheit um den Sinn von Erziehung“ (Messerschmidt 2004:95), die damit zur radikalen (Selbst-)Kritik an gegenwärtigen gesellschaftlichen Zuständen aufruft. Genau in dieser Perspektive liegt das Potenzial einer postkolonialen Bildung, die nicht nur aufklärt, sondern auch irritiert, verunsichert und verändert, mit dem erklärten Ziel, jegliche Wiederholung struktureller Barbarei – in welcher Form auch immer – zu verhindern.

Für Bildungseinrichtungen in Österreich bedeutet dies, dass Rassismus nicht nur dort sichtbar wird, wo er offen artikuliert wird, wie etwa im Diskurs rund um den Gaza-Konflikt. Vielmehr existieren unsichtbare, tief verankerte Formen institutioneller rassistischer Praxis, die – ähnlich dem Eisbergmodell – unter der Oberfläche wirken und nicht offen benannt werden. Die empirischen Befunde dieser Arbeit sowie die einschlägigen Studien zeigen, dass diese Formen selten als Rassismus erkannt werden. Dennoch schränken sie systematisch die Bildungschancen von Menschen, die muslimisch gelesen werden, ein. Die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus in Bildungseinrichtungen muss daher individuelle Vorurteile ebenso wie die zugrunde liegenden institutionellen Strukturen in den Blick nehmen. Es reicht nicht, lediglich auf offene

Diskriminierung zu reagieren oder sich gegen Rassismus zu positionieren. Vielmehr müssen auch alltägliche Routinen, normierende Denkweisen und vermeintlich neutrale Standards hinterfragt werden, da sie rassistische Ausschlüsse reproduzieren. Dabei geht es weniger um individuelle Schuldzuweisung als um die Frage, wie Bildung als System wirkt. Wie diese Arbeit zeigt, ist Schule kein neutraler Ort formaler Bildung, sondern eine machtvolle Institution der Subjektivierung, Normalisierung und Wissensproduktion. Schule darf daher nicht auf ihre klassische Aufgabe reduziert werden. Sie formt auch das Selbstverständnis der Lernenden – wie Bjegač/Pokitsch (2019:224) treffend formulieren: „Schule vermittelt nicht nur Wissen über Welt, sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der Welt.“ Diese Einsicht kann als erster Schritt und wertvoller Beitrag zur Dekolonisierung des Bildungssystems verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund werden Bildungseinrichtungen nicht nur als Orte des Lernens, sondern als zentrale Akteure gesellschaftlicher Machtverhältnisse sichtbar. Wo Zukunftsperspektiven entstehen sollen, müssen auch die eigenen Voraussetzungen kritisch reflektiert werden, um diskriminierungssensibel und machtkritische Räume zu schaffen. Der Begriff „Dekolonisierung“ ist in Österreich bislang noch nicht bildungspolitisch verankert, anders als in Ländern wie Kanada, Südafrika oder Neuseeland, wo dekoloniale Perspektiven explizit in Lehrpläne und Strategien integriert wurden. Zwar finden sich auch in österreichischen Lehrplänen (BMBWF 2024) Anknüpfungspunkte – wie die Förderung multiperspektivischer Zugänge oder die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, doch bleibt deren Umsetzung in der Praxis oberflächlich. Dekolonisierung darf sich nicht in der Ergänzung neuer Inhalte erschöpfen, sondern muss eine systematische Infragestellung kolonialer Kontinuitäten leisten, die tief in institutionellen Strukturen und Denkweisen verankert sind. Eine nachhaltige dekoloniale Transformation des Bildungssystems erfordert neben curricularen Reformen eine grundlegende Revision institutioneller Strukturen sowie eine professionelle Haltung, die bereit ist, Rassismus und Kolonialität aktiv zu *verlernen*. Ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung – insbesondere für marginalisierte Gruppen – ist nicht nur ein fundamentales Menschenrecht, sondern ein Schlüssel zur Überwindung postkolonialer Machtverhältnisse. In diesem Sinne genügt es nicht, eurozentrische Wissensformen zu hinterfragen. Sie müssen aktiv durch plurale Perspektiven ergänzt und transformiert werden. Bildung darf nicht länger als einseitiges Projekt verstanden werden, sondern als Raum für epistemische Vielfalt, in dem unterdrückte, marginalisierte und bisher ausgeschlossene Wissensbestände sichtbar und wirksam werden. Im Kontext des österreichischen Bildungssystems bedeutet dies, dass die Erfahrungen, Perspektiven und Kompetenzen von Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationsbiografie nicht als Defizite zu betrachten sind, sondern als wertvolle Ressourcen anerkannt werden. Das Konzept der *Funds of Knowledge* hat

dies besonders anschaulich verdeutlicht. Jede*r Schüler*in bringt eigene kulturelle, soziale und alltagspraktische Wissensformen mit in den Unterricht. Eine dekolonisierende Bildungspraxis erkennt Wissen, das bislang ignoriert oder abgewertet wurde, nicht nur an, sondern bindet es aktiv in schulische Lernprozesse ein. Sie eröffnet Räume, in denen Schüler*innen nicht nur Rezipient*innen, sondern aktive Mitgestalter*innen von Bildung sein können. Gerade in einer rassismuskritischen, postkolonial orientierten Pädagogik stellt die Anerkennung solcher Wissensformen einen konkreten Schritt zur Dekolonisierung schulischer Wissensordnungen dar. Dieser Perspektivwechsel kann dazu beitragen, dass Bildungseinrichtungen nicht länger zur Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien beitragen, wie durch die Einordnung und Hervorbringung der Schüler*innen in „Herrschende“ und „Dienende“.

Epistemische Gewalt, wie sie sich etwa in der Konstruktion vermeintlicher „Bildungsferne“ zeigt, verdeutlicht, dass Bildung nicht nur selektiert, sondern Ausschlüsse aktiv produziert. Die Folgen im österreichischen Bildungssystem sind weitreichend. Diese hegemoniale Wissensordnung führt dazu, dass ganze Bevölkerungsgruppen – insbesondere Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiografien – systematisch marginalisiert werden. Deshalb genügt Kritik allein nicht. Rassismuskritik darf daher nicht als private Haltung oder optionale Ergänzung verstanden werden. Sie muss als konstitutiver Bestandteil professioneller Lehrer*innenkompetenz anerkannt und institutionell verankert werden. Wenn Schule ihre eigenen Normalitätsansprüche nicht kritisch hinterfragt und durch eine machtsensible Pädagogik ersetzt, wird sie selbst zur Produzentin von Ausgrenzung, Bildungsbarrieren und sozialem Rückzug. Ein Schulethos, das sich an Inklusion, Gerechtigkeit und Anerkennung orientiert, muss sich aktiv gegen strukturelle Diskriminierung positionieren – auch deshalb, weil jedes Nicht-Handeln letztlich zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse beiträgt. Dabei geht es nicht nur um persönliche Sensibilisierung, sondern um eine strukturelle Bearbeitung rassistischer Normalitätskonstruktionen in Bildungsinstitutionen. Eine postkoloniale Perspektive ist hierfür unerlässlich. Sie ermöglicht, hegemoniale Wissensordnungen zu hinterfragen, dominante Erzählungen zu dezentrieren und die Schule als Ort der Gegenhegemonie zu denken, als Raum, in dem alternative Weltzugänge nicht nur denkbar, sondern auch lebbar werden.

Vor diesem Hintergrund wäre es nicht ausreichend gewesen, in dieser Conclusio erneut die Komponenten antimuslimischen Rassismus aufzulisten, auf sprachliche Diversität, die Verschränkung von Sprache und *race*, den monolingualen Habitus oder linguizismuskritische Praktiken hinzuweisen oder allein zur reflexiven Haltung aufzurufen – so berechtigt all diese Forderungen auch sind. Was darüber hinaus dringend nötig ist, sind konkrete Bündnisse und eine Praxis des Ermöglichens. Eine Praxis, in der konventionelle Methoden und etablierte

Zugänge aktiv *verlernt* werden. Auch wenn sich Pädagog*innen als Lernende verstehen müssen und ihre eigenen Begrenztheiten anerkennen müssen, muss sich Schule als gemeinsames Projekt der Schulgemeinschaft, das die Machtverhältnisse des Rassismus nicht nur sichtbar macht, sondern aktiv unterläuft gegen Rassismus positionieren. Dafür braucht es interdisziplinäre Zusammenarbeit, ein produktives Zusammenspiel verschiedener Fachrichtungen, die sich in ihren Perspektiven ergänzen. Die Voraussetzung dafür sind Mut, Hoffnung und der Wille zur Veränderung. Anstatt an dieser Stelle – wie im konventionellen Stil einer Conclusio – weitere Fragen für künftige Forschung zu formulieren, stellt sich hier die entscheidende Frage: Wo lassen sich solche Allianzen finden? Was oder wen braucht es, damit sie entstehen können? Diese Arbeit kann keine Garantie für Umsetzung oder Wirkung bieten. Aber sie ist getragen von der Hoffnung, dass engagierte Lehrende an Universitäten gemeinsam mit einer neuen Generation von Student*innen, die ihre Kompliz*innenschaft anerkennen, marginalisierte Stimmen einbeziehen und subalterne Perspektiven hörbar machen, die pädagogische Praxis nachhaltig verändern. Naheliegender wäre, dass Institute wie die Bildungswissenschaft diesen Weg vorangehen. Während des Studiums hat sich diese Hoffnung durch zahlreiche engagierte Lehrpersonen immer wieder bestätigt und dennoch bleibt festzuhalten: Es fehlt noch viel. Ein konkretes Beispiel dieser Enttäuschung zeigt sich in der aktuellen Organisation und Struktur des Doktoratsstudiums der Bildungswissenschaft: Ohne fundierte Englischkenntnisse ist ein Abschluss kaum möglich. Diese Kritik richtet sich nicht gegen die Bedeutung der englischen Sprache im internationalen Wissenschaftsdiskurs und auch nicht gegen individuelle Kompetenzen. Es geht hier auch nicht um persönliche Benachteiligung, sondern um eine strukturelle Problemanzeige: Wenn Sprache zur unüberwindbaren Zugangshürde wird, bedeutet das insbesondere für geflüchtete Menschen aus der Ukraine oder Studierende aus ost- und südosteuropäischen Kontexten, eine reale Einschränkung ihrer Teilhabe. So wichtig Englisch für globale Kommunikation auch ist, darf es nicht zum impliziten Ausschlusskriterium werden. Nicht, wenn ernsthaft von Teilhabe, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit gesprochen wird und wenn die Überwindung dichotomer Ordnungen zwischen „Herrschenden“ und „Dienenden“ ernst gemeint ist.

Utopisches Denken, wie es etwa im Konzept des *Buen Vivir* deutlich wurde, liefert dafür nicht nur eine symbolische Vision, sondern auch praxisorientierte Impulse, wie Bildung im europäischen Kontext ganzheitlich, ökologisch und sozial gerecht gestaltet werden kann. Wenn postkoloniale Pädagogik heute utopisch erscheint, dann gerade deshalb, weil sie dort ansetzt, wo gesellschaftliche Transformation beginnt: In der Schule. Sie ist keine bloße Theorie, sondern ein pädagogisches Handlungsversprechen. Gleichzeitig hat diese Arbeit gezeigt, dass postkoloniale Pädagogik nicht spannungsfrei gedacht werden kann. Sie bewegt sich in einem

widersprüchlichen Feld zwischen normativem Anspruch und institutionellen Begrenzungen. Die Idee eines epistemischen Wandels kollidiert mit standardisierten Curricula, mit normierenden Sprachideologien und mit einem Bildungssystem, das Differenz nicht als Ressource, sondern als Problem markiert. In dieser Spannung droht postkoloniale Bildung marginalisiert oder funktionalisiert zu werden. Und doch liegt in postkolonialen Ansätzen ein transformatives Potenzial. Nicht im Sinne eines abgeschlossenen Konzepts, sondern als Denkhaltung, Bewegung und Praxis solidarischen *Verlernens*. Es geht nicht darum, ein „neues“ pädagogisches Paradigma zu etablieren, sondern darum, die blinden Flecken der bestehenden Ordnung offenzulegen und Räume für alternative Bildungsnarrative zu eröffnen, in denen migrantische Lebensrealitäten nicht als Abweichung, sondern als konstitutiver Teil schulischer Normalität verstanden werden. Daher lautet die Frage nicht, ob postkoloniale Pädagogik „umsetzbar“ ist, denn sie ist es nicht im herkömmlichen Sinn. Vielmehr stellt sie eine ethisch-politische Haltung dar, die sich im konkreten pädagogischen Handeln in Sprache, Beziehung und Haltung, bewähren muss. Eine Pädagogik, die nicht vorgibt, die Widersprüche des Postkolonialen aufzulösen, sondern bereit ist, in ihnen auszuharren. In diesem Sinne ist postkoloniale Bildung kein erreichbares Ziel, sondern eine Suchbewegung, die mit Irritation beginnt, mit Widerstand konfrontiert ist, und doch einen anderen Horizont eröffnet. Dieser Horizont ist der einer Schule, die sich nicht als Ort kolonialer Reproduktion, sondern als Möglichkeitsraum für eine gerechtere, vielfältige und solidarische Gesellschaft versteht.

Was bleibt, ist die Hoffnung und zugleich die Verpflichtung, Schule nicht länger nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern als gesellschaftliches Versprechen zu denken. Schule muss Raum der Anerkennung, der Heilung und des Neuentwurfs sein. Denn eine Schule, die sich ihrer kolonialen Verstrickungen bewusst ist und sich ihnen stellt, kann ein Ort werden, an dem nicht Defizite verwaltet, sondern Verletzungen gesehen und gemeinsam verarbeitet werden. Eine solche Schule wäre mehr als gerecht, sie wäre menschlich. Diese Vorstellung ist nicht nur ein theoretischer Entwurf, sondern soll abschließend eine konkrete pädagogische Vision darstellen, wie sie Boger/Castro Varela formulieren:

„In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die den jungen Menschen darin nicht mehr als eine übermächtige, weiß dominierte Institution entgegentritt, die mit unfasslicher struktureller Gewalt über ihr weiteres Leben entscheidet. (Kolonial-)Rassismus und Antisemitismus hinterlassen ihre Spuren als transgeneracionales Trauma, das sich leider immer noch in der Gegenwart reaktualisiert. Eine rassismuskritische Schule ist daher kein rein kognitives oder intellektuelles Anliegen. Vielmehr sollte man die Schule der Zukunft als einen healing space denken, in dem diese Kollektivtraumata durchgearbeitet und überwunden werden können.“ (Boger/Castro Varela 2020:120)

Diese Vision ist keine Utopie im luftleeren Raum. Sie ist ein pädagogischer Auftrag!

Literatur

- Acosta, A. (2009): Das „Buen Vivir“. Die Schaffung einer Utopie. In: Juridicum, Heft 4. S.219-223.
- Aden, S. (2022): Decolonize Climate Change. In: Aden, S./Tamayo Rojas, C. (Hg.): Dekoloniale Interventionen. Resistance & desire, Band 2. Münster: Unrast. S.9-14.
- Aden, S./Tamayo Rojas, C. (Hg.) (2022): Dekoloniale Interventionen. Resistance & desire, Band 2. Münster: Unrast.
- Adichie, C. N. (2009): The danger of a single story [Video]. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Adorno, T. W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.92-109.
- Amir-Moazami, S. (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript. S.21-39.
- Amnesty International Deutschland (n.d.): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. Amnesty International. <https://www.amnesty.de/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>
- Amnesty International (2024, 05.Dezember): Recherchen von Amnesty International ergeben: Israel begeht Genozid an Palästinenser*innen in Gaza. Amnesty International Austria. <https://www.amnesty.at/presse/recherchen-von-amnesty-international-ergeben-israel-begeht-genozid-an-palaestinerinnen-in-gaza/>
- Anderson, B. (2006 [1983]): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso.
- Anderson, S. (2022a): Das „verdeckte“ Curriculum. In: Tošić, J./Markom, Ch.: Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. S.205-209.
- Anderson, S. (2022b): The educated person. In: Tošić, J./Markom, Ch.: Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. S.299-302.
- ARD-aktuell (2023, 7. Dezember): Guterres und Israel: Der Ton wird schärfer. Tagesschau. <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/guterres-israel-gaza-100.html>
- Arndt, S. (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S.29-46.
- Arndt, S. (2021): Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen. München: C.H. Beck.
- Attia, I. (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Attia, I. (2016, 14. November): Antimuslimischer Rassismus erklärt – Interview und Analyse mit Prof.in Iman Attia [Video Interview]. <https://www.youtube.com/watch?v=cAPxJev1Wg>
- Attia, I. (2020, 19. September): Antimuslimischer Rassismus ist keine Ausnahmeerscheinung [Interview]. IslamiQ. https://www.islamiq.de/2020/09/19/iman-attia-antimuslimischer-rassismus-ist-keine-ausnahmeerscheinung/?utm_source=chatgpt.com
- Balibar, É. (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, É./Wallerstein, I.: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument. S.28-38.
- Balibar, É./Wallerstein, I. (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument.

- Bauer, G./Treichler, R. (2024, 31. August): Anleitung zur Dritten Republik. Profil. <https://www.profil.at/oesterreich/anleitung-zur-dritten-republik-fpoe-kickl/402941969>
- bildungsLab* (Hg.) (2021): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Resistance & desire, Band 1. Münster: Unrast.
- bildungsLab* (n.d.): Über uns. <https://www.bildungslab.net/en/uber-uns/>
- Bjegač, V./Pokitsch, D. (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. In: ÖDaF-Mitteilungen, Jahrgang 35, Nr. 1/2. S.224-241.
- Blaschitz, V. (2023, 22. März): Pausensprache Deutsch? Ein pädagogischer Unsinn. Der Standard. https://www.derstandard.at/story/2000144739372/pausensprache-deutsch-ein-paedagogischer-unsinn?utm_source=chatgpt.com
- BMBWF (2020): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bildungssprache Deutsch. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html>
- BMBWF (2024): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (Anlage 1). Bundesgesetzblatt II Nr. 204/2024. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Boga, O. (2022): Die unerträgliche Neugier der Anderen. In: Aden, S./Tamayo Rojas, C. (Hg.): Dekoloniale Interventionen. Resistance & desire, Band 2. Münster: Unrast. S.32-40.
- Boger, M./Castro Varela, M. (2020): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: Grünheid, I./Nikolenko, A./Schmidt, B. (Hg.): Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier. Dresden: Pokubi. S.120-123.
- Boger, M./Castro Varela, M. (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungsLab* (Hg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Resistance & desire, Band 1. Münster: Unrast. S.11-16.
- Boger, M./Castro Varela, M. (im Erscheinen, angekündigt für 2026): Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons. Weinheim: Beltz.
- Boyer, E. L. (1995): The Educated Person. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.ibmidatlantic.org/Educated-Person.pdf>
- Brenneke, B./Tervooren, A. (2019): Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In: Hartnack, F. (Hg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS. S.192-236. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_7
- Brühl, U. (2024, 26. März): Die Migration ist die größte Herausforderung für Wiens Schulen. Kurier. <https://kurier.at/chronik/wien/wien-schule-migration-probleme-deutschkenntnisse/402947144>
- Buchner, J. (2020): Marginalisierte Frauen in den Medien. In: Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus (Hg.): Antimuslimischer Rassismusreport 2019. S.10-11. https://dokustelle.at/fileadmin/Dokuments/Reports/Report_2019/Report-2019-A4.pdf
- Bushati, B. et al. (2019): Mit Freundinnen und Freunden Sprache lernen: Freundschaftsnetzwerke als Sprachlernressource in sprachlich heterogenen Klassen. In: ÖDaF-Mitteilungen, Jahrgang 35, Nr. 1/2. S.48-67.
- Butterwegge, Ch. (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt: Primus.
- Butterwegge, Ch. (2008): Garanten eines ruhigen Gewissens trotz Ausgrenzung von und Gewalt gegen Migrantinnen und Migranten. Über die Rolle von Kulturrassismus und Standortnationalismus beim Bau der Wohlstandsfestung (West-)Europa. In: Rosen, L./Farrokhzad, S. (Hg.): Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann. S.99-113.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Re-präsentation. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW. S.29-46.

- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. (2014): Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In: Hentges, G./Nottbohm, K./Jansen, M./Adamou, L. (Hg.): Sprache - Macht - Rassismus. Berlin: Metropol. S.52-66.
- Castro Varela, M. (2016a): Postkolonialität. In: Mecheril, P. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S.152-166.
- Castro Varela, M. (2016b): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 51. Wiesbaden: Springer VS. S.43-59.
- Castro Varela, M. (2020): Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: Tertium Comparationis, Band 26, Heft 1. Sonderheft „Postkoloniale Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungswissenschaften“. S.1-8.
- Castro Varela, M. (2022): The epistemological project that we call education. In: Füllekruss, D. et al. (Hg.): Migrationsgesellschaft - Rassismus - Bildung. Festschrift für Paul Mecheril. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.36-53.
- Castro Varela, M. (n.d.): Zur postkolonialen Perspektive. Migration Lab. <https://www.migration-lab.net/meldien/maria-do-mar-castro-varela-zur-postkolonialen-perspektive/>
- Castro Varela, M./Klug, T. (2022): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S.647-660. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_39-1
- Castro Varela, M./Mecheril, P. (2016): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Chadwick, J. (1994): Mandela – Der lange Weg zur Freiheit (Originaltitel: Mandela: Long Walk to Freedom). Filmbiographie nach einem Drehbuch von William Nicholson. Videovision Entertainment Production, Distant Horizon, Pathé, Origin Pictures.
- Darwin, C. (1859): On the origin of species by means of natural selection. London: John Murray.
- Der Spiegel (2024, 23. November): Viktor Orbán lädt Benjamin Netanyahu ein – und will Haftbefehl nicht vollstrecken. <https://www.spiegel.de/ausland/viktor-orban-laedt-benjamin-netanyahu-ein-und-will-haftbefehl-nicht-vollstrecken-a-3c9c4ea0-117a-41d6-aa93-44140143aff2>
- Der Standard Redaktion (2024, 15. September): Menschenrechtskonvention für Hofer nicht mehr zeitgemäß. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000236619/menschenrechtskonvention-f252r-hofer-nicht-mehr-zeitgem228223>
- Dertnig, K. (2024): Über die Grenzen & Hoffnungen der postkolonialen Theorie. In: Hochschüler_innenschaft an der Universität Wien (HG.). Unicampus AAKH. Zeitgenossin (Mai). S.50-53.
- DiAngelo, R./Dyson, M. E. (2018): White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press.
- Dirim, İ. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in dem Diskurs über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Dirim, İ./Gomolla, M./Hornberg, S./Stojanov, K. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann. S.91-114
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. et al.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S.99-120.
- Dirim, İ./Mecheril, P./Melter, C. (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, P. et al.: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz. S.22-24. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf>

- Dirim, İ./Pokitsch, D. (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) – Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, Band 93. S.13-32. <https://doi.org/10.17192/obst.2018.93.8842>
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Hg.) (2021): Dokustelle Österreich Report 2020. Dokustelle Österreich.
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (2022): Der Failed War on Terror und seine Folgen. Ein Gespräch mit Farid Hafez. In: Dokustelle Österreich (Hg.) Report 2021. Wien. S.6-8.
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Hg.) (2022): Dokustelle Österreich Report 2021. Dokustelle Österreich.
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Hg.) (2023): Dokustelle Österreich Report 2022. Dokustelle Österreich.
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Hg.) (2024): Dokustelle Österreich Report 2023. Dokustelle Österreich.
- Dudenredaktion. (n.d.): Orient. In: Duden.de. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Orient>
- Du Bois, W. E. B. (2003 [1903]): Die Seelen der Schwarzen. The Souls of Black Folk. Übersetzt von Barbara Meyer-Wendt und Jürgen Meyer-Wendt. Freiburg: Orange-Press.
- Ecarius, J./Miethe, I. (2018): Einleitung. In: Ecarius J./Miethe, I. (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S.9-18. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzffm.3>
- El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- fcg – wiener lehrerInnen/Team Krebs, Th. (2023, November): Radikalisierung und Gewalt an Schulen [Presseaussendung]. <https://www.fcg-wien-aps.at/News/Gewalt-an-Schulen/index.php/>
- Fellner, S. (2024, 28. März): Ministerien Raab soll mit Experten die „österreichische Leitkultur“ definieren. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000213510/raab-soll-mit-experten-die-oesterreichische-leitkultur-definieren>
- Fereidooni, K. (2020): „Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!“ Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf. In: Willems, J. (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: transcript. S.105-118. <https://doi.org/10.1515/9783839453551-006>
- Fereidooni, K. (2022): Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenzimmer. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit, Ausgabe 5-6. Weinheim: Beltz Verlag. S.82-90. https://bildungsklick.de/fileadmin/user_upload/www.bildungsklick.de/PDFs/10_3262_SM2206082.pdf
- Fichte, J. G. (1808): Reden an die deutsche Nation. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Flick, U. (2018): Triangulation: State of the Art der deutschen und internationalen Diskussion. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S.21-44. https://www.jstor.org/stable/j.ctvddzffm?turn_away=true
- Fohringer, H. (2023, 23. Juni): Diskriminierung an Schulen vor allem aus rassistischen Gründen. Austria Presseagentur (APA). <https://science.apa.at/power-search/16323703567535893931>
- Forst, R. (2015): Warum und wie tolerant sein? In: Tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien. 19. Jahrgang, Heft 2. S.32-35. https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/72/forst_toleranzverstaendnis_032_tvd72.pdf

- FPÖ. (2024a): Vilimsky zu Migrationspakt: Ein hilfloser Versuch ohne Effekt auf die Massenzuwanderung! <https://www.fpoe.eu/vilimsky-zu-migrationspakt-ein-hilfloser-versuch-ohne-effekt-auf-die-massenzuwanderung/>
- FPÖ. (2024b): FPÖ-Kickl: Ablehnung des Verbots des politischen Islam durch Systemparteien ist beschämend! <https://www.fpoe.at/artikel/fpoe-kickl-ablehnung-des-verbots-des-politischen-islam-durch-systemparteien-ist-beschaemend/itire>
- Fraczek, S./Ausserer, I./Hladschik, P. (2021): Sprachenrechte. In: polis aktuell, Heft 5. Wien: Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule. https://www.politik-lernen.at/dl/ompKJMJKom-MooJqx4kJK/pa_2021_5_Sprachenrechte_web_pdf
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2011): Einführung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.13-23.
- Gasser, F. (2020): In Österreich gibt es bis heute eine koloniale Denkweise. Zeit. https://wirtschaftsgeschichte.uni-vie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_wirtschaftsgeschichte/Aktuelles/ZEIT_2020_26_10018.pdf
- Gilliam, L. (2015): Being a good, relaxed, or exaggerated Muslim. In: Sedgwick, M: Making European Muslims. London/New York: Routledge. S.165-186.
- Goethe, J. W. (1998 [1797]): Der Zauberlehrling. In: Goethes Werke. Gedichte und Epen I. Hamburger Ausgabe, Band I. München: C.H. Beck. S.276-279.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2021): Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? European histories and realities. In: European Educational Research Journal, Band 20, Heft 3. S.297-310.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Neumann, U. (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, F. (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15. Münster: Waxmann. S.1-12.
- Gomolla, M. (2017): Institutionelle Diskriminierung. Eine wenig beachtete Dimension von Rassismus. In: Karakayali, J./Kahveci, Ç./Liebscher, D./Melchers, C.: Den NSU-Komplex analysieren: Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Gomolla, M. (2023): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Gökçen Yüksel, E. (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S.171-194. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-1
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.265-293.
- González, N. (1995): The funds of knowledge for teaching project. Practicing Anthropology, Band 17, Heft 3. S.3-6. <https://doi.org/10.17730/praa.17.3.a036jlq42223625p>
- González, N. et al. (2005): Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gullestad, M. (2002): Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute, Band 8, Heft 1. S.45-63.
- Gümüşay, K. (2021): Sprache und Sein. München: Hanser Berlin.
- Hafez, F. (2019a): Feindbild Islam. Über die Salonfähigkeit von Rassismus. Wien: Böhlau Verlag.
- Hafez, F. (2019b): Islamophobe Denkfabriken. Strategien der systematischen Diffamierung und Delegitimierung muslimischer zivilgesellschaftlicher AkteurInnen am Beispiel der Denkfabrik ‚European Foundation for Democracy‘. In: Hafez, F. (Hg.): Islamophobia Studies Yearbook – Jahrbuch für Islamophobieforschung 2019, Band 10. Wien: New Academic Press. S.7-30.

- Hafez, F. (2022): Operation Luxor und der „politische Islam“ – ein Beispiel von institutionellem Rassismus. In: ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.): ZARA Rassismus-Report 2021. S.8-19. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2021.pdf
- Hafez, F. (2023, 11. April): Operation Luxor: Kriminalisierung von Rassismusforschung. Mosaik-Blog. [Interview] <https://mosaik-blog.at/operation-luxor-kriminalisierung-rassismusforschung/>
- Hafez, F. (2024): Kriminalisierung kritischer Wissenschaft: Islamophobe Wissensproduktion, Österreichs Nachrichtendienst und die Justiz. In: Hafez, F. (Hg.): Operation Luxor. Eine kritische Aufarbeitung der größten rassistischen Polizeioperation Österreichs. Bielefeld: transcript. S.101-120.
- Hall, S. (1989a): Ideologie. Kultur. Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg/Berlin: Argument.
- Hall, S. (1989b): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Heft 178. Hamburg: Argument Verlag. S.913-922.
- Hammerl, M. (2025, 6. Januar): „Kampf gegen Islam“: Aufregung über Versprecher von Mikl-Leitner. Kurier. <https://kurier.at/politik/inland/islam-oevp-niederoesterreich-johanna-mikl-leitner-versprecher/402995277>
- Helferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S.559-574.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.64-102.
- Helsper, W. (2020): Pädagogische Professionalität. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=_E--4ZHigko
- IDB– Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2023): Jahresbericht 2022: Diskriminierungskritisches Qualitätsmanagement im Bildungswesen. https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/06/IDB_Jahresbericht-2022.pdf
- Jäger, M./Jäger, S. (1999): Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Jäger, S. (2002): Rassismus und Rechtsextremismus – Gefahr für die Demokratie. In: Entstehung von Fremdenfeindlichkeit. Die Verantwortung von Politik und Medien. Eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. März 1993 in Potsdam. Bonn. S.8-34. <https://library.fes.de/fulltext/asfo/01014toc.htm>
- John, G. (2023, 16. Dezember): Nach dem PISA-Test. Scheitern die Schulen an der Integration von Migrationskids? Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000199918/scheitern-die-schulen-an-der-integration-von-migrantenkids>
- John, G. (2024, 24. November): Schlechtes Deutsch und andere Defizite: Das Scheitern beginnt nicht erst an der Schule. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000246167/schlechtes-deutsch-und-andere-defizite-das-scheitern-beginnt-nicht-erst-an-der-schule>
- John, G./Nimmervoll, L. (2024, 20. April): Andrang von Flüchtlingen an Schulen: Schaffen wir das? Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000216723/andrang-von-fluechtlungen-an-schulen-schaffen-wir-das>
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (2017): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein – 30 Jahre später. In: Räthzel, N./Weber, K. (Hg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument. S.7-39.
- Kalpaka, A. (2004): Über den Umgang mit „Kultur“ in der Beratung. In: Wogau, R./Eimmermacher, J./Lanfranchi, A. (Hg.): Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln. Weinheim/Basel: Beltz. S.31-44.
- Kandlbauer, M./Osawaru, M. (2024): Rassismus ist bei uns doch nicht so schlimm wie anderswo, oder? In: Black Voices (Hg.): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag. München: Heyne. S.20-27.

- Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P. (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Beltz.
- Keskinkılıç, O. Z. (2017): ‚Der orientalische Mann‘ vor/nach Köln: Zur sexuell-kulturellen Dynamik des antimuslimischen Rassismus in der Fluchtdebatte. In: Römhild, R. et al. (Hg.): Witnessing the Transition: Moments in the Long Summer of Migration. Berlin: Berlin Institute for Empirical Integration and Migration Research (BIM). S.61-73. https://www.academia.edu/34052110/_Der_orientalische_Mann_vor_nach_K%C3%B6ln_Zur_sexuell_kulturellen_Dynamik_des_antimuslimischen_Rassismus_in_der_Fluchtdebatte
- Khakpour, N. (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote.“ In: Thoma, N./Knappik, M.: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript. S.223-244.
- Kickl, H. (2024): FPÖ - Kickl: „Ablehnung des Verbots des politischen Islam durch Systemparteien ist beschämend!“. <https://www.fpoe.at/artikel/fpoe-kickl-ablehnung-des-verbots-des-politischen-islam-durch-systemparteien-ist-beschaemend/>
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. Sozialer Sinn, Band 2, Heft 1. S.123-141. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>
- Kroisleitner, O./Wiesinger, A. (2025, 8. Mai): Ist die Zentralmatura noch zeitgemäß? Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000268456/ist-die-zentralmatura-noch-zeitgemass>
- Krüger, H.-H. (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. S.91-115. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/987/pdf/Krueger_Forschungsmethoden_in_Diskurs_2006_1_D.pdf
- Leiprecht, R. (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster/New York: Waxmann.
- Markom, Ch. (2014): Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ in Österreich. Bielefeld: transcript.
- Markom, Ch. et al. (2022): Narrative und Repräsentation von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern. Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien, Band 22, Heft 43. S.63-92. DOI: 10.25365/phaidra.367_05
- Markom, Ch./Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Mayring, Ph. (2007): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P./Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P. et al.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S.150-178.
- Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2004): Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses. In: Pongratz, L.A./Nieke, W./Masschelein, J. (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.86-107.

- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S.41-58.
- Messerschmidt, A. (2016a): „Nach Köln“: Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, M./Mecheril, P. (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript. S.159-71.
- Messerschmidt, A. (2016b): Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S.855-867.
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Wiesbaden: Springer VS. S.7-29.
- Miles, R. (1991a): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg/Berlin: Argument.
- Miles, R. (1991b): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius. S.189-218.
- Moćević, N. (2023): Antimuslimischer Rassismus und der Bosnienkrieg. Kongress gegen antimuslimischen Rassismus. Organisiert von der ÖH (Österreichische Hochschüler_innenschaft) in Kooperation mit der MÖH (muslimische österreichische Hochschüler_innenschaft) am 11. März 2025. Wien.
- Mosse, G. L. (1990): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Müller, J. (1992): Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus. In: Redaktion diskus (Hg.): Die freundliche Zivilgesellschaft. Rassismus und Nationalismus in Deutschland. Berlin/Amsterdam: Winddruck, Siegen. S.25-44.
- Ngosso, M. (2024): Bloß nichts Falsches Sagen! In: Black Voices (Hg.): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag. München: Heyne. S.7-9.
- Oberlechner, M. (2024): Operation Luxor – Wenn Kinder erzählen: Eine psychoanalytische Annäherung an traumatische Erfahrungen. In: Hafez, F. (Hg.): Operation Luxor. Eine kritische Aufarbeitung der größten rassistischen Polizeioperation Österreichs. Bielefeld: transcript. S.161-174.
- ORF Science. (2023, 17. Januar): Migration: Nachholbedarf bei schulischer Integration. ORF. <https://science.orf.at/stories/3217172/>
- Pokitsch, D. (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, B. (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?« In: Melter, C./Mecheril, P. (Hg.): Rassismuskritik, Band 1. Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt: Wochenschau Verlag. S.25-38.
- Roth, K. S./Schramm, K./Spitzmüller, J. (2018): Phänomen Mehrsprachigkeit – Editorial. In: Roth, K. S./Schramm, K./Spitzmüller, J. (Hg.): Phänomen Mehrsprachigkeit: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, Band 93. Duisburg: Universitätsverlag (UVR). S.7-12.
- Rousseau, J. J. (1998 [1808]): Émile oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh UTB.
- Said, E. (2009[1978]): Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Scherr, A. et al. (2023): Vorwort zur 2. Auflage. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Gökçen Yüksel, E. (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S.V-VI. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-1
- Schiffauer, W. (2024): Gleitwort. In: Hafez, F. (Hg.): Operation Luxor. Eine kritische Aufarbeitung der größten rassistischen Polizeioperation Österreichs. Bielefeld: transcript. S.11-12.

- Schulorganisationsgesetz (SchOG): BGBl. I Nr. 61/1985 idF BGBl. I Nr. 114/2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000530>
- Schmidinger, T. (2009): Orientalismus und Okzidentalismus. Zur Einführung in die Begrifflichkeiten und die Debatte. Wien: Universität Wien.
- Schröter, S. (2023, 17. Dezember): Die akademische Dämonisierung Israels. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000215837/die-akademische-daemonisierung-israels>
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG) § 16: Unterrichtssprache: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2024-04-04&Artikel=&Paragraf=16&Anlage=&Uebergangsrecht=&ShowPrintPreview=True>
- Shooman, Y. (2014): „... weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Shoshana, A. (2017): Ethnographies of “A Lesson in Racism”: Class, Ethnicity, and the Supremacy of the Psychological Discourse. In: Anthropology & Education Quarterly, Band 48, Heft 1. S.61-76.
- Sperneac-Wolfer, P./Markom, Ch./Tošić, J. (2022): Funds of Knowledge. In: Tošić, J./Markom, Ch.: Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: new academic press. S.227-229.
- Terkessidis, M. (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität von Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, M. (2021): Was ist Rassismus. (Sonderheft: Rassismus – Geschichte, Spuren, Kontinuitäten). Bürger & Staat, 71. Jahrgang, Heft 1/2. S.4-11. https://www.buergerundstaat.de/1_2_21/rassismus.pdf
- Thoma, N./Knappik, M. (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript. S.9-23.
- Tißberger, M. (2016): Critical Whiteness an der Intersektion von Rassismus und Gender. In: fiph. Journal, Heft 28. S.24-31.
- Torres, P. B. (2012): Postkoloniale Pädagogik: Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, J./Karentzos, A. (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.315-326.
- Trio. Schule mehrsprachig. <https://www.schule-mehrsprachig.at/praxismaterialien/zeitschrift-trio/lesen-und-lernen-in-drei-sprache>
- Tröhler, D. (2012): Rousseau’s Emile, or the Fear of passions. In: Studies in Philosophy and Education, Band 31, Heft 5. S.477-489. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9314-7>
- Tröhler, D. (2020): National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds, Journal of Curriculum Studies, Band 52, Heft 5. S.620-635. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727>
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes: Kinderrechtskonvention, Artikel 30. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Vilimsky, H. (2024, 15. Mai): Vilimsky zu Migrationspakt: „Ein hilfloser Versuch ohne Effekt auf die Massenzuwanderung“. <https://www.fpoe.eu/vilimsky-zu-migrationspakt-ein-hilfloser-versuch-ohne-effekt-auf-die-massenzuwanderung/>
- Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. ZA-Information, Band 57. S.28-60.
- Volkskundemuseum Wien (2022, 24. November): StoryTelling:Europe! https://www.volkskundemuseum.at/storytellingeurope_2022-11-24

- Wellgraf, S. (2012): Hauptschule. Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. Bielefeld: transcript. S.77-104.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing difference. In: Gender & Society, Band 9, Heft 1. S.8-37.
- Yad Vashem (2024). Internationale Holocaust Gedenkstätte. <https://www.yadvashem.org/de/archive/hall-of-names/database/faq.html>
- ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2020): Rassismus Report 2019. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2019.pdf
- ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit (2021): Rassismus Report 2020. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf
- ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit. (2022). Rassismus Report 2021. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2021.pdf
- ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit. (2023). Rassismus Report 2022. https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2022.pdf
- Zielina, A. (2010, 6. September): Strache will das "Wiener Blut" schützen. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/1281829236346/blog-wiener-wahlnotizen-strache-will-das-wiener-blut-schuetzen>

Anhang

A. Interviewleitfaden

Einstieg

Ich forsche zum Thema „**Differenz** in der Schule“

1. Beschreiben Sie bitte kurz die **Zusammensetzung** der Kinder in Ihrer Klasse/Ihrer Schule. Welchen **Hintergrund** bringen die Kinder mit?
2. Inwiefern nehmen Sie **Unterschiede im Schulalltag** wahr? Können Sie dazu **Beispiele** oder **Erfahrungen** nennen?

Hauptteil

a. Sprache und Mehrsprachigkeit:

3. Welche **Bedeutung** hat **Sprache** für Sie als Lehrer*in?
4. Wie erleben Sie Deutsch als **Unterrichtssprache** in der Schule?
5. Wie viele **Sprachen bzw. „Nationen“** sind in Ihrer Klasse/Ihrer Schule vertreten?
6. Wie schaut es in Ihrer Klasse/Ihrer Schule aus? Wie gehen die Kinder in Ihrer Klasse/Ihrer Schule mit den verschiedenen Sprachen um? Welche Sprache(n) sprechen die Kinder **gerne**? Wird auch zwischen den Sprachen „**geswitcht**“? Gibt es einen Unterschied zwischen den **Pausen** und dem Unterricht?
7. Könnte **Mehrsprachigkeit** an Ihrer Schule stärker berücksichtigt werden? Welche Möglichkeiten sehen Sie, Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule einzubeziehen oder zu fördern? Gibt es **Ideen** oder **Ansätze** dazu?
8. Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern, deren **Erstsprache nicht Deutsch** ist?
9. Inwiefern ist Mehrsprachigkeit auch ein Thema **unter den Schüler*innen**?
10. Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den **Eltern**? Welche **Chancen** und **Herausforderungen** sehen Sie dabei?

b. „Kultur“, Religion, Feste:

11. Können Sie mit dem Begriff „**Schulkultur**“ etwas anfangen? Welche Bedeutung hat dieses **Konzept** in Ihrem konkreten Fall? Inwiefern gibt es ausgesprochene und unausgesprochene **Regeln** im Hinblick auf Verhalten oder Moral? **Wer** legt diese fest bzw. wie entstehen sie?
12. Können Sie etwas zur „**Kultur**“ der **Schüler*innen** sagen? Wie zeigt sich diese im Schulalltag?
13. Wie ist die **Religionszugehörigkeit** in Ihrer Klasse/Ihrer Schule? Welche Rolle spielt das im **Klassenalltag** oder für das **Klassenklima**? Wie gehen die **Kinder** damit um?
14. Wie ist es in Ihrer Klasse/Ihrer Schule mit **Festen**? **Welche Feste spielen eine Rolle** bzw. haben **Bedeutung**? **Wie** werden sie gefeiert?
15. Wie ist der **Religionsunterricht organisiert**? **Wann** findet dieser statt?

c. Migration und Schule:

16. Was verbinden Sie mit dem Thema **Migration** oder mit „**Schule in einer Migrationsgesellschaft**“? Welche Erfahrungen haben Sie damit im schulischen Kontext?

d. „Orient“:

17. Welchen **geographischen Räumen** würden Sie die Kinder in Ihrer Klasse/Ihrer Schule „zuordnen“?
18. Was verbinden Sie zum Beispiel mit dem „**Orient**“? Inwiefern spielt dieser in Ihrer **Schule eine Rolle**? Würden Sie Kinder oder deren Familien diesem Raum **zuordnen**?

Abschluss

19. Was würden Sie sich vom österreichischen Bildungssystem, von der Lehrer*innenausbildung oder von der Politik **wünschen**?
20. Inwiefern braucht es **Veränderungen** in Bezug auf die Themen unseres Interviews? Wenn ja, welche?

B. Beobachtungsprotokoll (Teilnehmende Beobachtung)

Datum: _____ Uhrzeit (Beginn/Ende): _____

Fach: _____ Thema: _____

Anwesende Personen: _____

Relevante Interaktionen/Besonderheiten zur Forschungsfrage (Differenz, Sprache, Kultur)	Sonstige Besonderheiten

C. Kategorisierung der Interviews

ad Sprache

1. Bedeutung von Sprache
2. Unterrichtssprache Deutsch
3. Zuschreibungen von Sprachdefiziten
4. Sprachen an der Schule
5. Erstsprache und Sprachwechsel („switchen“)
6. Idee der Mehrsprachigkeit
7. Englisch
8. Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Sprache

ad „Kultur“(alisierung)

9. Kultur/Hintergrund, Zusammensetzung und Unterschiede
10. Schulkultur, Klassenkultur
11. Religionsunterricht
12. Religionszugehörigkeiten
13. Feste
14. Migrationsgesellschaft
15. Zuordnung geographische Räume
16. Orient
17. Sonstige(r) Antimuslimischer Rassismus/Diskriminierung

Sonstige

19. Notwendige Veränderungen, Wünsche