MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in der postkolonialen Gegenwart

Zur Bedeutung von Differenz, Zugehörigkeit und affektiven Erfahrungen

verfasst von | submitted by

Rumeysa Alkan BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 905
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Soziologie
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhalt

Abstract 5
1. Einleitung 7
1.1. Zielsetzung und Fragestellung 11
2. Formen von Diskriminierung 13
2.1. Direkte, indirekte und strukturelle Diskriminierung 13
2.2. Diskriminierung, soziale Grenzen und Normalitätskonstruktionen 16
3. Forschungsstand 18
3.1. Diskriminierung und Bildungsungleichheit im Schulsystem 18
Intersektionalität - Fokus auf Gender und Inklusion 21
3.2. Sprachdiskurse: Differenzkonstruktionen und Defizitperspektiven 21
Monolingualer Habitus als strukturelle Normalitätsordnung 23
3.3. Erfahrungen und Positionierungen von Schüler:innen 25
3.3.1. Institutionelle Rahmung und Subjektivierungsprozesse 26
3.3.2. Psychosoziale Effekte und subjektives Wohlbefinden unter Bedingungen von Diskriminierung 27
3.3.3. Positionierungsforschung 29
3.4. Rassismuskritische Forschungszugänge 32
3.4.1. Körperlich-affektive Dimensionen von Rassismus, Macht und Psyche 33
3.5. Forschungslücke(n) 36
4. Theoretischer Rahmen 38
4.1. Postkoloniale Theorien 38
4.1.1. Entstehungskontexte postkolonialer Theorien 39
4.2. Edward Said – Orientalismustheorie 41
4.2.1. Macht & Wissen im Kontext der Bildung und Epistemische Gewalt 43
4.2.2. Othering als postkoloniale Differenz- und Machtpraxis 45
4.2.3. Antimuslimischer Rassismus als gegenwärtige Form des Othering 46
4.3. Frantz Fanon – koloniale Subjektivierung und affektive Gewalt 48
4.3.1. Gewalt als affektiver Prozess 51
4.4. Macht bei Foucault und symbolische Gewalt bei Bourdieu 53
4.4.1. Bourdieu - symbolische Macht 54
4.5. Zwischenfazit 57
5. Methodisches Vorgehen 58
5.1. Grounded Theory Methodologie als Forschungshaltung 59
5.2. Partizipative Zugänge 62
5.3. Forschungskontext und Projektbeschreibung 63

5.4. Datenerhebung 65
5.4.1. Photo-Voice und visuelle Zugänge 66
5.4.2. Leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche 67
5.4.3. Qualitatives Interview 68
5.4.4. Memos in der Grounded Theory 71
5.5. Datenauswertung und analytisches Vorgehen 72
5.5.1. Datenselektion 72
5.5.2. Datenauswertung und Kodierprozess 74
6. Ergebnisse 77
6.1. Herstellung von Differenz über Sprachordnungen 78
6.1.1. Deutschsprechen als Zugehörigkeitsnorm - „Hier wird Deutsch gesprochen“ 78
6.1.2. Widerständige Intervention als Selbstpositionierung 81
6.1.3. „Ich kann mich nicht gut ausdrücken“ - Internalisierung sprachlicher Defizitnarrative 85
6.1.4. Differenzmarkierung und kategoriale Ordnung: „Ausländer“, „Ukrainer“, „Österreicher“ 87
6.1.5. Institutionelle Konsequenzen – *„Wenn du kein Deutsch kannst..“* 90
6.1.6. Analytische Verdichtung 91
6.2. Zugehörigkeit als umkämpfte Position 93
Strukturelle Bedingungen 93
6.2.1. Zugehörigkeit als prekärer Status – „Gefühlt nur Österreicher“ 93
6.2.2. „Gut schlagen“ – Leistung als Existenzsicherung 95
Umgangsweisen 97
6.2.3. Konfrontation und moralische Gegenrede – „Sie sind ausländerfeindlich“ 97
6.2.4. Zwischen Anpassung und innerer Distanz – „Muss ich halt durch“ 102
6.2.5. Diskussion 106
6.3. Schule als normativer Leistungs- und Anerkennungsraum 108
6.3.1. Nicht-Verstehen als moralische Bewertung 108
6.3.2. Bloßstellung vor der ganzen Klasse und Sichtbarkeit 111
6.3.3. Entwertung von Belastung – „Spaß“, Wegschauen und das Nicht-Ernstnehmen psychischer Zustände 114
6.3.4. Analytische Verdichtung 120
6.4. Biografische Selbstveränderung und Selbstregulierung 121
6.4.1. „Es hat alles zerstört“ – Zwischen Verletzung, Rückzug und Unsichtbarkeit 121
6.4.2. Rekonstruktion von Handlungsmacht durch unterstützende Beziehungen 124
6.4.3. Affektive Reaktionen auf Diskriminierung und emotionale Selbstregulation 125
6.4.4. Analytische Verdichtung 130

7. Diskussion der Ergebnisse 132
7.1. Zentrale Ergebnisse 132
7.2. Schule als Raum postkolonialer Differenzordnungen 133
7.2.1. Religion 135
7.2.2. Sprache 137
7.3. Epistemische Gewalt und schulische Wissensordnungen 140
7.4. Subjektivierung und Selbstregulation im schulischen Kontext 143
7.5. Affektive Dimensionen von Diskriminierungserfahrungen 146
7.6. Implikationen für Bildung und Forschung 149
8. Conclusio 151
9. Tabellenverzeichnis 154
10. Literaturverzeichnis 155

Abstract

Die emotionale und affektive Dimension von Diskriminierungserfahrungen bleibt im Kontext der Bildungsforschung bislang häufig unterbelichtet, obwohl sie schulische Erfahrungsräume wesentlich mitstrukturiert. Gerade dort, wo Schüler:innen mit Differenzsetzungen, Ausschlüssen und Fragen von Zugehörigkeit konfrontiert sind, zeigen sich nicht nur soziale und institutionelle, sondern auch affektive und psychische Wirkungen. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Masterarbeit, wie sich Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in einer postkolonial geprägten Gegenwart artikulieren und welche Rolle Erfahrungen von Differenz, Anerkennung und mentaler Gesundheit im schulischen Kontext dabei spielen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass schulische Erfahrungen nicht ausschließlich als Lern- oder Leistungsprozesse verstanden werden können, sondern in gesellschaftliche Machverhältnisse, institutionelle Ordnungen und soziale Anerkennungsverhältnisse eingebettet sind. Theoretisch stützt sich die Arbeit auf postkoloniale, migrationspädagogische, machtanalytische und affekttheoretische Perspektiven. Methodisch folgt die Untersuchung einem qualitativ- interpretativen und partizipativ gerahmten Zugang. Die empirische Grundlage der Arbeit bilden Interviews, Gruppengespräche sowie weiteres Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt digi:POWER, das in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded Theory ausgewertet wurde.

Die Analyse zeigt, dass Schule für viele der befragten Schüler:innen nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung ist, sondern ein sozialer Raum, in dem Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Anerkennung fortlaufend ausgehandelt werden. Differenzordnungen entlang von Sprache, Herkunft und religiöser Sichtbarkeit strukturieren schulische Erfahrungen und prägen Positionierungen, Selbstverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten. Zugleich wird deutlich, dass Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen mit affektiven und psychischen Folgen einhergehen. Mentale Gesundheit erscheint dabei nicht als isoliertes individuelles Phänomen, sondern als eng mit schulischen Erfahrungen von Bewertung, Nicht-Anerkennung und prekärer Zugehörigkeit verschränkt. Die Arbeit soll damit einen Beitrag dazu leisten, schulische Selbstbildungsprozesse aus der Perspektive der Schüler:innen darzustellen und die Verschränkung von Differenz, Anerkennung und mentaler Gesundheit im schulischen Kontext analytisch zusammenzudenken.

1. Einleitung

"Wir dürfen uns nicht mehr in einem Denken verlieren, das uns selbst nicht mitdenkt."

(Abuzahra, 2017, S.45)

Dieses Zitat markiert einen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, da er in prägnanter Weise auf ein zentrales Problem verweist, das die Auseinandersetzung mit Rassismus, Diskriminierung und Zugehörigkeit bis heute durchzieht. Gemeint ist nicht nur die Frage, was über gesellschaftliche Ungleichheit gewusst wird, sondern auch, wie darüber gewusst wird, wessen Erfahrungen als relevant gelten und welche Perspektiven in wissenschaftlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen sichtbar oder unsichtbar bleiben. Gerade im schulischen Kontext, der gemeinhin als Ort von Bildung, Förderung und Teilhabe verstanden wird, zeigen sich diese Fragen in verdichteter Form. Schule versteht sich dabei nicht nur als Lernraum, sondern zugleich als ein sozialer Ort, an dem Zugehörigkeit hergestellt, Differenz markiert, Anerkennung verteilt und Legitimität ausgehandelt wird.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung stellt für mich dabei nicht lediglich einen abstrakten Forschungsgegenstand dar, sondern ist auch mit einem persönlichen Erkenntnisinteresse verbunden. Bei der Beschäftigung mit theoretischen Texten, empirischen Studien und gesellschaftlichen Debatten zeigt sich, dass sich viele Erfahrungen in bestehenden Analysen wiederfinden lassen, zugleich jedoch ihre affektive und psychische Dimension, häufig unterbelichtet blieben. Die vorliegende Arbeit ist daher nicht nur als wissenschaftliche Untersuchung zu verstehen, sondern auch als Ausdruck einer anhaltenden Irritation gegenüber Deutungsmustern, die Diskriminierung entweder auf Einzelfälle verkürzen oder ihre langfristige Wirkmacht auf Selbstverhältnisse, Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten unterschätzen.

Die Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld von Schule, Differenz, Zugehörigkeit, Diskriminierung, Selbstbildungsprozessen und mentaler Gesundheit. Ausgangspunkt dabei ist die Annahme, dass es nicht ausreicht, schulische Erfahrungen ausschließlich über Leistung, Bildungserfolg oder formale Teilhabe zu beschreiben. Vielmehr zeigt sich Schule als ein Ort, an dem Differenzordnungen fortlaufend wirksam werden, sich in Interaktionen niederschlagen und von den Betroffenen emotional, psychisch und biografisch verarbeitet werden müssen. Hervorzuheben ist, dass der Fokus dabei nicht auf einer verkürzten Betrachtung einzelner Diskriminierungsvorfälle liegt, sondern auf der Frage, welche

umfassenderen sozialen, historischen und epistemischen Ordnungen solchen Erfahrungen zugrunde liegen, wie Differenz überhaupt hergestellt wird und weshalb bestimmte Marker in bestimmten Kontexten wirksam werden.

Um diesen Fragen nachgehen zu können, erweisen sich postkoloniale Perspektiven für den Forschungsgegenstand als besonders relevant. Sie machen darauf aufmerksam, dass Diskriminierung nicht erst dort beginnt, wo sie offen ausgesprochen oder institutionell eindeutig benannt wird, sondern bereits in Wissensordnungen, Normalitätsvorstellungen und gesellschaftlichen Hierarchisierungen angelegt ist, die festlegen, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und wer als abweichend, erklärungsbedürftig oder defizitär erscheint. Wenn in schulischen Kontexten etwa Sprachen unterschiedlich bewertet, religiöse Symbole problematisiert oder bestimmte Verhaltensweisen als Ausdruck *mangelnder Integration* gelesen werden, dann verweist dies auf historisch sedimentierte und gesellschaftlich wirksame Deutungsmuster, in denen bestimmte Differenzmarker auf und andere abgewertet werden. Die vorliegende Arbeit interessiert sich daher für Differenzordnungen im weiteren Sinn, also für jene häufig subtilen, widersprüchlichen und alltäglichen Praktiken, in denen Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Legitimität organisiert werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der affektiven und psychischen Dimension dieser Prozesse. Demzufolge ist ein zentrales Anliegen, herauszuarbeiten, dass Diskriminierungs- und Differenzerfahrungen nicht nur als äußere soziale Ereignisse zu begreifen sind, sondern immer auch affektive Spuren hinterlassen können. Von besonderem Interesse ist daher die Frage, was es für Schüler:innen bedeutet, wenn ihre Meinung weniger beachtet wird, ihr Sprechen riskant erlebt wird, ihre Präsenz bewertet wird oder ihr Dasein immer wieder neu verhandelt werden muss. Welche Folgen hat es, wenn Sichtbarkeit mit Unsicherheit, Sprache mit Defizit und Zugehörigkeit mit Bewährungsdruck verbunden ist. Und wie wirkt sich ein solches Erleben über die konkrete Situation hinaus auf Selbstbild, Teilhabe und Bildungsbiografie aus. Gerade diese Fragen bleiben in vielen Debatten unterbelichtet, obwohl sie gesellschaftlich, bildungspolitisch und wissenschaftlich relevant sind. Die Arbeit versteht sich deshalb auch als soziologische Annäherung an eine Psychologie des Rassismus, die nicht bei individueller Diagnostik stehenbleibt, sondern die gesellschaftliche Bedingtheit psychischer Konfigurationen in den Blick nimmt (Mecheril & Teo, 1997).

Der Forschungsstand zeigt, wie auch in Kapitel 3 dargestellt wird, dass Bildungsungleichheit, institutionelle Diskriminierung und (insbesondere migrationsbezogene) Differenzordnungen im schulischen Kontext bereits vielfach untersucht wurden. Rassismuskritische und migrationspädagogische Arbeiten zeigen überdies, dass Schule nicht losgelöst von gesellschaftlichen Machtverhältnissen verstanden werden kann und dass ethnische Differenzierung und institutionelle Routinen eng miteinander verwoben sind (Geier et al., 2021; Gomolla & Radtke, 2009). Zugleich oszillieren theoretische wie empirische Ansätze häufig zwischen Subjekt- und Gesellschaftsebene, ohne beide Ebenen zusammenzuführen. Auch die affektive und psychische Dimension von Diskriminierungserfahrungen bleibt sowohl in der Psychologie, die lange von quantifizierenden Messlogiken geprägt war, als auch in der Soziologie, in der Emotionen traditionell als epistemisch nachgeordnet behandelt wurden, vergleichsweise randständig (Hochschild, 1983). Genau an dieser Schnittstelle soll die vorliegende Arbeit ansetzen, indem sie den Blick auf die Verschränkung von Struktur, Interaktion und Subjekt richtet und danach fragt, wie sich gesellschaftliche Machtverhältnisse im schulischen Alltag in konkreten Wahrnehmungen, Deutungen, Positionierungen und affektiven Erfahrungen niederschlagen.

Im Zentrum der Arbeit steht daher die folgende Forschungsfrage:

Wie artikulieren sich die Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in postkolonialer Gegenwart, insbesondere im Hinblick auf mentale Gesundheit?

Dabei ist hervorzuheben, dass die Arbeit zwar bestimmte Diskriminierungsformen stärker fokussiert als andere, dies jedoch nicht als Hierarchisierung ihrer Relevanz zu verstehen ist, sondern als analytische Schwerpunktsetzung, die den Rahmen dieser Untersuchung markiert. Theoretisch stützt sich die Arbeit auf postkoloniale, migrationspädagogische, rassismuskritische, machtanalytische und affekttheoretische Zugänge. Diese werden als unterschiedliche, miteinander verschränkte Perspektiven, die sich für die Analyse von Differenzordnungen, Othering, Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Machtverhältnissen wechselseitig ergänzen, verstanden. In meiner Arbeit beziehe ich mich vor allem auf Edward Saids Analyse des Orientalismus, Michel Foucaults Überlegungen zu Macht und Wissen, Pierre Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt, Gayatri Chakravorty Spivaks Überlegungen zu epistemischer Gewalt sowie Frantz Fanons Analysen kolonialer Subjektivierung und affektiver Gewalt. Ergänzt werden diese Perspektiven durch migrationspädagogische

Ansätze, vor allem dort, wo sie Fragen von Othering, Zugehörigkeit und Repräsentation in der Migrationsgesellschaft schärfen. Diese theoretischen Perspektiven fungieren dabei nicht als starres Erklärungsschema, sondern als sensibilisierende Konzepte, um die Erfahrungen der Schüler:innen in ihrer gesellschaftlichen, institutionellen und subjektiven Verschränkung analytisch nachvollziehbar zu machen.

Methodisch folgt die Arbeit einem qualitativ-interpretativen und partizipativ angelegten Zugang. Auf Grundlage von Interviews, Gruppengesprächen und weiterem empirischem Material aus dem Forschungsprojekt digi:POWER untersucht sie die Perspektiven der Schüler:innen auf schulische Erfahrungen, Übergänge und Deutungen von Zugehörigkeit, Differenz und Belastung. Sie erhebt dabei weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf die Darstellung abschließender Wahrheiten, vielmehr versteht sie sich als eine zugleich persönliche wie wissenschaftlich strukturierte Annäherung an ein komplexes gesellschaftliches Phänomen. Dabei ist Diskriminierung als emotional und psychisch wirksame Struktur, deren Auswirkungen auf Selbstwahrnehmung, Bildungsbiografien und mentale Gesundheit nicht isoliert, sondern stets in Relation zu historischen, institutionellen und postkolonialen Machtverhältnissen, zu denken.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden Formen von Diskriminierung, der Forschungsstand sowie theoretische Bezugspunkte der Arbeit dargestellt. Anschließend werden das methodische Vorgehen, der Forschungskontext sowie die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials erläutert. Im Ergebnisteil werden zentrale Kategorien und Muster aus dem zu analysierenden Material herausgearbeitet. Anschließend werden im Diskussionsteil diese Ergebnisse vor dem Hintergrund postkolonialer, migrationspädagogischer und machtanalytischer Perspektiven vertieft. Die abschließende Conclusio bündelt schließlich die zentralen Erkenntnisse und reflektiert ihre Bedeutung für Bildungsforschung, pädagogische Praxis und eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit Schule.

1.1. Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit geht von der Beobachtung aus, dass Diskriminierung im schulischen Kontext zwar empirisch vielfach untersucht ist, beispielsweise in Form ungleicher Bildungswege, selektiver Übergangsempfehlungen oder psychosozialer Belastungsindikatoren, jedoch die subjektiven Deutungen und affektiven Ebenen häufig nur am Rande thematisiert werden. Während quantitative Studien Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Diskriminierung und mentaler Gesundheit nachweisen und strukturelle Analysen institutionelle Ungleichheitsmechanismen herausarbeiten, bleibt die Frage, wie Schüler:innen selbst diese Erfahrungen verstehen, einordnen und in ihre Selbst- und Bildungsbiografien integrieren, bislang vergleichsweise unterbelichtet.

Ziel der Arbeit ist es daher, Diskriminierungserfahrungen von Schüler:innen nicht ausschließlich als externe Einzelvorfälle oder messbare (psychologische) Belastungsfaktoren zu erfassen, sondern als Prozesse, die in subjektive Selbstverhältnisse, Identitätskonstruktionen, Leistungsbeurteilungen, Zukunftsvorstellungen sowie Bildungswege eingebettet sind. Im Zentrum steht die Annahme, dass Diskriminierung nicht nur soziale Positionierungen erzeugt, sondern zugleich affektive Dynamiken, Selbstzuschreibungen und Handlungsspielräume beeinflusst. Damit wird die emotionale und psychosoziale Dimension von Diskriminierung als konstitutiver Bestandteil schulischer Ungleichheit verstanden (Velho, 2016).

Zudem verfolgt die Arbeit einen machtkritischen Zugang, der Diskriminierung nicht primär als Resultat individuellen Handelns fasst, sondern als Ausdruck historisch gewachsener gesellschaftlicher und institutioneller Ordnungen. Dabei wird mitreflektiert, welche Wissensformen als legitim gelten, wessen Erfahrungen Anerkennung finden und unter welchen Bedingungen subjektive Erlebnisse als „relevantes“ Wissen in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen vorkommen oder marginalisiert bleiben. Insbesondere ist interessant, inwiefern Erfahrungen von Jugendlichen selbst als epistemische Ressourcen ernst genommen werden können, und welche Machtverhältnisse bestimmen, ob und wie diese Erfahrungen artikuliert werden. Vor diesem Hintergrund verbindet die Arbeit zwei analytische Ebenen. Einerseits werden die subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen von Jugendlichen in den Blick genommen, andererseits werden diese Erfahrungen in Relation zu institutionellen Differenzordnungen und gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen gesetzt.

Somit wird Diskriminierung nicht nur als punktuelle Benachteiligung verstanden, sondern als Prozess der Subjektivierung, in dem sich gesellschaftliche Machtverhältnisse in individuellen Selbstdeutungen niederschlagen.

Die Untersuchung orientiert sich methodisch an der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2012). Dabei dienen die in dieser Arbeit herangezogenen theoretischen Konzepte sowie postkoloniale und machtanalytische Ansätze als sensibilisierender Bezugsrahmen, ohne die Analyse vorab festzulegen. Ziel ist es, anhand qualitativer Interviews mit Jugendlichen zu analysieren, welche Bedeutung Diskriminierungen im schulischen Alltag zukommt, wie sie affektiv erlebt werden und welche Folgen sich daraus für Selbstpositionierungen und Bildungsbiografien ergeben.

Die Forschungsfrage lautet daher:

Wie artikulieren sich die Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in postkolonialer Gegenwart, insbesondere im Hinblick auf mentale Gesundheit?

Daraus ergeben sich für die empirische Untersuchung folgende Unterfragen:

- Welche Formen von Zuschreibung und Differenzmarkierung beschreiben die Jugendlichen?
- Wie wird die emotionale Verarbeitung dieser Erfahrungen im Interview dargestellt (und biografisch integriert)?
- Welche Handlungsspielräume eröffnen oder begrenzen sich unter Bedingungen schulischer Macht- und Anerkennungsordnungen?
- Inwiefern lassen sich die erzählten Diskriminierungserfahrungen vor dem Hintergrund struktureller und diskursiver Differenzordnungen analysieren?

Die Arbeit versteht sich damit als Beitrag zur qualitativen Bildungs- und Diskriminierungsforschung, indem sie subjektive Perspektiven ernst nehmen und zugleich deren Einbettung in gesellschaftliche Macht- und Wissensordnungen analytisch reflektieren versucht.

2. Formen von Diskriminierung

2.1. Direkte, indirekte und strukturelle Diskriminierung

In diesem Kapitel soll auf den Begriff Diskriminierung aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven näher eingegangen werden und der postkoloniale Hintergrund, der für das Verständnis gegenwärtiger Diskriminierungsverhältnisse zentral ist, wird in dem weiterführenden theoretischen Kapitel vertieft aufgegriffen. In öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskursen wird Diskriminierung häufig auf *„ungleiche"* Startbedingungen zurückgeführt, etwa mit Blick auf Sprachkenntnisse, sozioökonomische Faktoren oder Religions- und Herkunftszuschreibungen. Jedoch weisen sozialwissenschaftliche Ansätze darauf hin, dass Diskriminierung stets in gesellschaftliche und institutionelle Zusammenhänge eingebettet bleibt. Die theoretische und begriffliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung stellt daher einen zentralen Bestandteil dieser Arbeit da, um gegenwärtige Diskriminierungspraktiken analytisch einordnen zu können.

Hormel und Scherr (2010) definieren Diskriminierung allgemein als eine Herabwürdigung oder Benachteiligung von Individuen oder Gruppen aufgrund zugeschriebener Merkmale, die sich in Handlungen, Strukturen und Diskursen manifestieren. Während die Gesetzgebung der Europäischen Menschenrechtskonvention sowie das österreichische Gleichbehandlungsgesetz klar formulieren, dass Personen nicht aufgrund von race[1], ethnischer Herkunft, Religion, Geschlecht oder Weltanschauung benachteiligt werden dürfen, zeigt sich in der gesellschaftlichen Praxis, dass solche Normen systematisch unterlaufen werden und, dass Benachteiligungen dennoch in strukturellen Zusammenhängen fortbestehen. Wichtig ist hierbei hervorzuheben, dass die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung sich dabei grundlegend von psychologischen Ansätzen unterscheidet. Während psychologische Ansätze, vielfach auf individuelle Einstellungen, Vorurteile und kognitive Verzerrungen fokussieren, richten die Sozialwissenschaften ihren Blick auf die gesellschaftsstrukturellen, kulturellen und institutionellen Bedingungen von Diskriminierung (Hormel & Scherr 2004; Essed, 1991). Demzufolge wird Diskriminierung nicht mehr primär als Ausdruck individueller Vorurteile,

[1] *Der Begriff race wird im Sinne der Critical Race Studies als sozial konstruierte Differenz- und Ordnungskategorie verstanden, und bezeichnet keine biologische Kategorie. Daher wird auf die deutsche Übersetzung aufgrund ihrer biologischen Konnotation, verzichtet.* (vgl. Kimberle Crenshaw et al. 1995; Stuart Hall, 1980)

sondern als gesellschaftlich hervorgebrachtes Machtverhältnis, das sich auf verschiedenen Ebenen entfaltet, verstanden.

Besondere Aufmerksamkeit hat in diesem Zusammenhang das Konzept der institutionellen Diskriminierung gefunden, das von Gomolla und Radtke (2002) im Kontext des deutschen Schulsystems entwickelt wurde. Ihre Analyse zeigt, dass Benachteiligungen nicht notwendigerweise auf offensichtlich diskriminierende Einstellungen von Lehrpersonen zurückzuführen sind, sondern vielmehr in den Routinen, Entscheidungslogiken und organisatorischen Praktiken von Bildungseinrichtungen angelegt sein können. Damit verschiebt sich der Fokus von der individuellen Intentionsebene auf die Ebene institutioneller und struktureller Mechanismen, durchzogen von machtvollen Normalitätsvorstellungen, die Diskriminierung im Alltag reproduzieren, etablieren und ungleiche Bildungswege begünstigen. Vor diesem Hintergrund lässt sich Diskriminierungsforschung als Mehrebenenanalyse begreifen, die individuelle Handlungen, institutionelle Strukturen und gesellschaftliche Deutungsmuster berücksichtigt. Daran anlehnend soll die in dieser Arbeit angestrebte soziologische Auseinandersetzung mit Diskriminierung über eine rein handlungstheoretische Perspektive hinausgehen, indem sie sowohl die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten als auch die Bedingungen untersucht, unter denen bestimmte Formen von Ungleichheit überhaupt sichtbar, anerkannt und als diskriminierend benannt werden (Hormel & Scherr, 2010; Balibar & Wallerstein, 1990).

Für die Analyse von Diskriminierung bedarf es einer differenzierten Betrachtung unterschiedlicher Diskriminierungsformen bzw. unterschiedlicher Artikulationsformen von Diskriminierung. Unter *direkter* Diskriminierung ist die explizite und unmittelbare Benachteiligung zu verstehen, die sich eindeutig auf ein spezifisches Merkmal bezieht, etwa wenn eine Person aufgrund ihrer Hautfarbe, Religion oder Herkunft ausgeschlossen wird. (Hormel & Scherr, 2010; Scherr et al., 2023) Demgegenüber verweist *indirekte* Diskriminierung auf Praktiken und Normen, die formal neutral erscheinen, in ihren Wirkungen jedoch bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen*: „Von indirekten Diskriminierungen spricht man dann, wenn bestimmte Regelungen formal zwar neutral gehalten sind, in ihren Auswirkungen gleichwohl verschiedene Teile der Bevölkerung ungleich hart treffen" (Hormel & Scherr, 2010, S.30).* Entscheidend bei der indirekten Diskriminierung,

die sowohl intentional als auch unbeabsichtigt entstehen kann, ist nicht die Absicht, sondern das Ergebnis, nämlich die faktische Benachteiligung. Noch umfassender ist der Begriff der strukturellen Diskriminierung, der auf die tief in ökonomischen, politischen und institutionellen Ordnungen eingeschriebene Ungleichheit verweist, die über Generationen hinweg ungleiche Chancenstrukturen stabilisiert und sich etwa in der selektiven Funktionsweise des Schulsystems zeigt (Feagin, 2006; Scherr, 2016). Anknüpfend dazu belegen empirische Studien, dass beispielsweise Schüler:innen mit Migrationsbiografie bei gleicher Leistung häufiger schlechtere Übergangsempfehlungen erhalten (Rose, 2012; Gomolla & Radtke, 2009).

Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass Diskriminierungen nicht isoliert auftreten, sondern vielfach in Kombination mit sozioökonomischen Ungleichheitsfaktoren wirken. Personen, die als Teil bestimmter gesellschaftlicher Gruppen betitelt werden, sind zugleich auch in gesellschaftlichen Klassenverhältnissen positioniert und damit sowohl von Gruppendiskriminierung als auch von klassenbezogenen Benachteiligungen betroffen. Das bedeutet, dass sie nicht nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen, religiösen oder kulturellen Minderheit Diskriminierung erfahren können, sondern auch durch ihre soziale Positionierung, ihren Bildungszugang oder ihren beruflichen Status. Kritisch zu sehen ist daher ein analytischer Ansatz, der versucht, Diskriminierung und Klassenverhältnisse strikt voneinander zu trennen. Zwar sind beide Dimensionen eng miteinander verflochten, jedoch stellt Diskriminierung eine eigenständige Form der Herstellung sozialer Privilegien und Benachteiligungen dar, die nicht allein aus Klassenverhältnissen abgeleitet werden kann. Daher machen diese Beobachtungen notwendig, die Thematik aus einer Perspektive zu betrachten, die multiple Formen der Exklusion sichtbar macht. Die sogenannte „doppelte“ oder „mehrfache Benachteiligung“ lässt sich durch die Intersektionalitätstheorie (Crenshaw, 1989) erfassen, die die Überlagerung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität und sozialer Lage analytisch sichtbar macht (Walgenbach, 2011).

2.2. Diskriminierung, soziale Grenzen und Normalitätskonstruktionen

Während ältere Forschungen vor allem materielle Ungleichheiten untersuchen, legen neuere Ansätze den Fokus darauf, wie soziale und symbolische Barrieren den Zugang zu gesellschaftlichen Chancen steuern. Dabei geht es um nicht nur materielle, sondern auch kulturelle und gesellschaftliche Abgrenzungen, die bestimmen, wer Zugang zu bestimmten sozialen Räumen, Netzwerken oder Ressourcen erhält (Lamont & Molnár, 2002). Diese Grenzen sind oft unsichtbar, aber dennoch wirksam, indem sie Zugehörigkeit oder Ausschluss regulieren. Darüber hinaus wirken diskriminierende Kategorien als soziale und symbolische Grenzen, indem erstere Zugehörigkeit und Ausschluss in faktischer Hinsicht regulieren, während letztere kulturell und gesellschaftlich bestimmen, welche Gruppen als *„legitim“* oder *„wertvoll“* gelten und welche nicht. Diskriminierung hat damit nicht nur individuelle Auswirkungen, sondern auch eine zentrale gesellschaftliche Funktion, indem sie soziale Hierarchien etabliert, stabilisiert und reproduziert. In diesem Sinne verdeutlicht Fraser (2003), dass Diskriminierung immer sowohl eine persönliche und psychologische als auch eine strukturelle und gesellschaftliche Dimension besitzt, die Anerkennung und Zugehörigkeit systematisch reguliert. *„Sociologically it is not a mere reflection of the objective relations between racial groups. Rather, it stands for ‚what ought to be‘ rather than for ‚what is‘. It is a sense of where the two racial groups belong.“ (Blumer 1961: 221, zitiert nach Scherr, 2010, S.45)*

Neuere Zugänge der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung haben gezeigt, dass Rassismus, verstanden als *„dominantes System der bewerteten Unterscheidung“* (Rose, 2012, S.16), subjektivierungsrelevant gedeutet werden kann und Menschen durch diese bewertenden Differenzen zu bestimmten Subjekten gemacht werden. Subjektivierung wird dabei (im Anschluss an Butler, 1997) nicht als rein innerer Prozess, sondern als machtvolle Hervorbringung von Subjekten in und durch gesellschaftliche Normen und Anrufungen begriffen, die festlegen, welche Positionen möglich, legitim und gesellschaftlich anerkannt erscheinen und welche nicht. Rassismus wirkt in dieser Perspektive nicht nur als individuelles Vorurteil, sondern als historisch verfestigte Differenzordnung, die über bewertete Unterscheidungen Zugehörigkeit, Normalität und Abweichung definiert und dadurch Subjektpositionen strukturiert. Hieran schließt die Arbeit insofern an, als sie Diskriminierung

als Teil von Subjektivierungsprozessen versteht und untersucht, wie Schüler:innen durch bewertende Differenzordnungen im schulischen Alltag positioniert werden und wie sich dies auf ihre Selbstverhältnisse auswirkt. Dabei zeigen sich Benachteiligungen im schulischen Alltag nicht einheitlich, sondern reichen von direkten und indirekten bis hin zu strukturellen und sehr subtilen Praktiken, die sich jeweils unterschiedlich in Interaktionen, räumlichen Ordnungen und affektiven Situationen niederschlagen (Rose, 2012).

Die Darstellung dieser Formen bildet einen konzeptionellen Rahmen, der es ermöglicht nachzuvollziehen, über welche Mechanismen sich bestimmte Zuschreibungen, Ausschlüsse oder affektive Dynamiken entfalten und wie daraus Prozesse der Positionierung und Subjektivierung hervorgehen. Abschließend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Formen von Diskriminierung zwar analytisch differenziert betrachtet werden können, jedoch in der sozialen Realität häufig nicht voneinander zu trennen sind. Vielmehr treten sie in enger Verschränkung auf, wodurch sie für die Betroffenen eine verdichtete, alltagsprägende Erfahrung darstellen, die über längere Zeiträume hinweg wirksam bleibt. Sie prägen Bildungsentscheidungen, Leistungserfahrungen, psychisches Wohlbefinden und Selbstbildungsprozesse und sind daher nicht nur als punktuelle Benachteiligung, sondern als strukturierende Erfahrungen schulischer Wirklichkeit zu verstehen. Anschließend an diese konzeptionelle Rahmung soll daher im folgenden Kapitel der Forschungsstand dazu empirisch dargelegt werden.

3. Forschungsstand

3.1. Diskriminierung und Bildungsungleichheit im Schulsystem

Die Forschung zu Diskriminierung und Bildungsungleichheit ist durch eine enge Verschränkung von Ungleichheits-, Diskriminierungs- und Bildungsforschung gekennzeichnet. Zentrale Beiträge machen deutlich, dass Bildungsungleichheit nicht nur als Ergebnis individueller Leistungsunterschiede, sondern als Ausdruck sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstanden werden muss (Drope et al., 2025; Hormel & Scherr, 2010). Dabei rücken sowohl strukturelle Mechanismen des Bildungssystems als auch Interaktionen in pädagogischen Settings in den Blick.

Empirische Studien zeigen, dass der Großteil der Literatur zur Ungleichheitsforschung im Bildungszusammenhang besonders Erfahrungen im Kontext der migrationsgesellschaftlich-positionierten Gesellschaften in den Blick nimmt. Ein zentrales Anliegen der seit den 2000er Jahren etablierten Migrationspädagogik ist es, Bildung in Bezug auf Migration kritisch zu hinterfragen und die vermeintlich neutralen Kategorien und Erwartungshaltungen in Bildungsinstitutionen auf ihre impliziten Machtverhältnisse hin zu untersuchen. (Broden & Mecheril, 2010; Mecheril, 2004; 2010) So versteht beispielsweise Paul Mecheril, Migrationshintergrund als soziale Zuschreibung, anhand derer die Adressierten zu „Anderen“ gemacht werden. Empirische migrationspädagogische Studien zeigen zudem, dass *„Selbstzuschreibungen“* von Jugendlichen hinsichtlich ihrer *(ethnischen)* Zugehörigkeit je nach Kontext variieren können und nicht als Ausdruck starrer Identitäten zu begreifen sind (Mecheril & Messerschmidt, 2007; Mecheril, 2003; Broden, 2007).

Besonders gut untersucht sind laut Diskriminierungs- und Bildungsungleichheitsforschung Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund, die sich in Leistungsunterschieden, in der Notenvergabe, in Übergangsempfehlungen sowie im Zugang zu weiterführender Bildung niederschlagen (Drope et al., 2025; Hormel & Scherr, 2010; Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025).

Der von Hormel und Scherr (2010) herausgegebene Sammelband *„Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse“* stellt hier einen wichtigen Referenzpunkt für den deutschsprachigen Diskurs dar, auf den im Folgenden mehrfach Bezug genommen wird. Hier wird Diskriminierung sowohl rechtswissenschaftlich als auch sozialwissenschaftlich gefasst

und als ungleiche Behandlung von Personen aufgrund ihnen zugeschriebener Merkmale, beispielsweise entlang Geschlecht, Herkunft und Behinderung, definiert. Zentral ist auch dabei die Unterscheidung zwischen individueller Diskriminierung (z.B. Vorurteile einzelner Lehrkräfte) und institutioneller bzw. struktureller Diskriminierung, bei der schulische Regeln und Organisationsstrukturen systematisch zu Benachteiligungen führen (Gomolla, 2010).

Ebenso zeigen Internationale Large-Scale-Assesments wie PISA oder TIMSS konsistent, dass Kompetenzen und Bildungswege in Deutschland und Österreich eng mit sozialer Herkunft und Migrationsstatus verknüpft sind. (OECD, 2023, 2024) Bereits frühere, wie aktuelle PISA-Analysen stellen fest, dass ein *„Migrationshintergrund“*[2] häufig stark mit niedriger sozioökonomischer Position einhergeht und die soziale Herkunft entscheidend dafür sein kann, welche Schulformen in weiterer Folge besucht werden (Stanat, 2008). Auch aktuelle Berichte wie PISA 2022 (OECD, 2023) oder *Education at a Glance 2024 (*OECD, 2024) bestätigen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb in nahezu allen OECD-Staaten stabil ausgeprägt bleibt.

Im Kontext migrationsbezogener Bildungsforschung spielen insbesondere OECD-Studien eine zentrale Rolle in der Debatte um Bildungsungleichheiten. Berichte wie *„Immigrant Students at School“* (2015) (OECD, 2015) oder *„The Resilience of Students with an Immigrant Background“* (2018) (OECD, 2018) verbinden Leistungsindikatoren mit Fragen von Zugehörigkeit und schulischem Wohlbefinden und heben sprachliche Kompetenzen, familiäre Ressourcen sowie schulische Unterstützungssysteme als zentrale Einflussfaktoren hervor. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur empirischen Beschreibung migrationsbezogener Bildungsungleichheiten, jedoch reproduzieren zugleich teilweise ein Integrationsparadigma, in dem Differenz primär als Anpassungsaufgabe erscheint und Sprache als zentrales Problemfeld modelliert wird. Ungleichheit erscheint hier vor allem als Ressourcendefizit, weniger als Effekt struktureller Macht- und Anerkennungsordnungen.

Während Bildungsberichte Ungleichheit vor allem indikatorisch erfassen, formulieren rassismuskritische Monitorings eine explizite Diagnose gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Passend dazu dokumentieren der Bericht *Rassismus und seine Symptome* sowie die Studie

[2] *„Laut Statistik Austria werden jene Menschen als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden. Dabei wird zwischen denen der ersten und zweiten Generation unterschieden.“ (Statistik Austria, 2026).*

Being Black in the EU (European Union Agency for Fundamental Rights, 2024) verbreitete Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich. Diese Befunde verdeutlichen, dass migrationsbezogene Ungleichheiten und sozioökonomische Effekte eng verknüpft sind.

Wie bereits oben skizziert, verweisen zahlreiche empirische Befunde der migrationsbezogenen Bildungsforschung darauf, dass Schüler:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund sowie Kinder aus sozial benachteiligten Familien im schulischen Alltag häufiger (durch ungleiche Positionierungen) defizitär wahrgenommen werden und seltener Zugang zu förderlichen Lernumgebungen erhalten (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013; Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025). Diese Form der ungleichen Positionierung spiegelt sich oft in Leistungsbeurteilungen, Notenvergabe und den Übergangs- bzw. Schulempfehlungen (bei gleichen Leistungen), wider, also an jenen institutionellen Schnittstellen, an denen Bildungswege institutionell in bestimmte Richtungen gelenkt werden.

Eine aktuelle Studie, die Schulnoten mit standardisierten Testergebnissen vergleicht, kommt zu einem differenzierten Befund, und zwar erhalten Kinder aus bildungsentfernten[3] Haushalten sowie mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Noten, relativ zu ihrer Testleistung fallen diese Bewertungen jedoch tendenziell günstiger aus, was als Hinweis auf mögliche kompensatorische Bewertungspraktiken gedeutet wird. (Heinemann & Dirim, 2016; RWI & Universität Duisburg-Essen, 2025) Demgegenüber verweisen frühere Studien auf sozial selektive Beurteilungen und ungleiche Übergangsempfehlungen, die auf herkunftsbedingte Erwartungshaltungen zurückgeführt werden. (Heinemann & Dirim, 2016; Helsper, 2008; Hormel & Scherr, 2010; Ditton, 2008) Sozial selektive Muster zeigen sich zudem auch beim Übergang in den Arbeitsmarkt, insbesondere im Zuge von Bewerbungsverfahren. So zeigt die Studie von Doris Weichselbaumer (2016), dass Frauen mit Hijab seltener eine positive Rückmeldung auf Bewerbungen erhalten als Frauen ohne Hijab (Weichselbaumer, 2016).

Neben strukturellen Analysen und quantitativen Studien widmen sich qualitative Studien der Frage, wie Schüler:innen solche Zuschreibungen subjektiv erleben und verarbeiten. Einige Jugendliche entwickeln biografische Erzählstrategien, um sich gegenüber defizitären

[3] vgl. dazu machtkritische Einordnung bei Castro Varela (2010).

Fremdzuschreibungen zu behaupten, während andere Anerkennung in Peer-Gruppen suchen oder sich zurückziehen. (Fürstenau & Niedrig, 2007; Reinders, 2007) Internationale Arbeiten fassen diese Prozesse als *„Negotiating Identities“ (*Cummins 1996; Norton, 2013) und verstehen Identitätsbildung im schulischen Kontext als fortlaufenden Aushandlungsprozess zwischen institutionellen Erwartungen und eigenen Selbstdeutungen.

Intersektionalität - Fokus auf Gender und Inklusion

Neben migrations- und herkunftsbezogenen Differenzlinien verdeutlichen intersektionale Perspektiven, dass Diskriminierung nicht entlang einer einzelnen Differenzlinie verläuft. Geschlechtertheoretische Ansätze verweisen auf stereotype Zuschreibungen und unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber Schüler:innen, welche ebenfalls langfristige Auswirkungen auf Bildungs- und Berufswege haben können (Homel & Scherr, 2010). Auch im Kontext von Behinderung und Inklusion zeigen empirische Studien fortbestehende strukturelle Barrieren, etwa durch separierende Förderstrukturen oder defizitorientierte Diagnostik (Buchner & Köpfer, 2025). Weitere Kategorien wie Religion, Alter oder sexuelle Orientierung werden zunehmend thematisiert, sind jedoch im deutschsprachigen Bildungsbereich bislang weniger umfassend empirisch erforscht (Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF), 2024).

3.2. Sprachdiskurse: Differenzkonstruktionen und Defizitperspektiven

Im Kontext der Ungleichheitsforschung mit Fokus auf migrationsbedingte Differenzlinien, kommt der Sprache als symbolische Benachteiligung eine besondere Bedeutung hinzu. Sprache übernimmt im schulischen Kontext mehr als eine vermittelnde Funktion, sie wirkt ordnend und normierend, indem sie als Maßstab für Leistungserwartungen, Zugehörigkeit und schulische Anerkennung fungiert und damit sowohl Bewertungspraktiken als auch soziale Positionierungen strukturiert. Zahlreiche Arbeiten zeigen, dass Sprachdiskurse, Differenzkonstruktionen und Defizitperspektiven eng miteinander verknüpft diskutiert werden, vor allem im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Entscheidend ist dabei weniger, dass über Sprache gesprochen wird, sondern wie dies geschieht, welche Gruppen dadurch als „anders“ markiert werden und wie Bildungswege sowie Partizipations(-chancen) dadurch beeinflusst werden (Dirim & Mecheril, 2018; Wegner & Dirim, 2015)

Seit den 2000er-Jahren sind sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum zu zentralen bildungspolitische Themen etabliert, etwa im Rahmen entsprechender BMBF-Forschungsschwerpunkte oder Programme wie BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift). In diesen Debatten zeigt sich jedoch ein Spannungsfeld: Einerseits wird Sprachförderung als Schlüssel zum Bildungserfolg deklariert, andererseits werden Kinder mit Mehrsprachigkeit oder Deutsch als Zweitsprache häufig über ihre vermeintlichen Defizite beschrieben. Daher verweisen Studien zu sprachsensiblen Unterrichtskonzepten und zu Sprachdiagnostik darauf, dass Sprache zugleich als Ressource und als Selektionskriterium wirksam wird (Dirim & Mecheril, 2010).

Beispielsweise werden in bildungswissenschaftlichen, migrationspädagogischen und bildungspolitischen Diskursen mangelnde Sprachkenntnisse oftmals als zentrales Argument herangezogen und Risikofaktor für Bildungsbenachteiligung erklärt. Dabei wird insbesondere auf die von der Amtssprache abweichenden Alltagssprachen der Schüler:innen mit Migrationshintergrund verwiesen, die als potenzielle Hürde für schulische Bildungsprozesse gedeutet werden. Die vermeintlich defizitären Sprachkompetenzen werden in diesem Zusammenhang auf die Herkunftsfamilien zurückgeführt und damit ein Mangel an kulturellem Kapital konstatiert. So gehört die seit mittlerweile über 20 Jahre vertretene Annahme, dass *für „Kinder aus Zuwandererfamilien […] die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“* darstellt *(Baumert/ Schümer, 2002, S. 199, zitiert nach Hormel, 2010, S.182)*, zu den im Diskurs um die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vielfach rezipierten Problembeschreibungen. Die Herkunftsfamilie erscheint damit als zentraler Erklärungsansatz für Bildungsungleichheit, insbesondere in Bezug auf kulturelles Kapital und legitime Sprachformen. Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass nicht die Mehrsprachigkeit per se als Ursache von Bildungsbenachteiligung erscheint, sondern vielmehr der monolinguale Habitus der Schule (Gogolin, 2008) sowie der institutionelle Umgang mit sprachlicher Diversität. Bildungsbenachteiligung erweist sich somit weniger als Folge individueller Sprachdefizite, sondern als Effekt normativer Sprachordnungen, in denen bestimmte Ausdrucksweisen als legitim gelten und andere als Abweichung markiert werden.

Monolingualer Habitus als strukturelle Normalitätsordnung

Anknüpfend daran, soll auf Ingrid Gogolin referiert werden, die einen grundlegenden Beitrag zur Analyse schulischer Sprachordnungen leistet mit der These des *„monolingualen Habitus".* Gogolin (2008) argumentiert, dass Schule historisch und strukturell auf Einsprachigkeit ausgerichtet ist und Mehrsprachigkeit als Abweichung von einer als selbstverständlich gesetzten Norm behandelt wird. Diese *„Vernatürlichung der Einsprachigkeit"* (S.37) führt dazu, dass sprachliche Vielfalt nicht als Ressource, sondern als Problem erscheint und der monolinguale Habitus dabei als Ausdruck einer nationalstaatlich geprägten Ordnung zu verstehen ist, in der Sprache eng mit kultureller Zugehörigkeit verknüpft wird und sprachliche Differenz so implizit mit mangelnder Integrationsfähigkeit assoziiert ist. (Gogolin, 2008). Im Zusammenhang dazu analysieren İnci Dirim und Alisha M. B. Heinemann (2016) die ordnende Funktion von Sprache im Bildungssystem anhand von Schüler:innenaussagen. Sie zeigen, dass Sprache im schulischen Kontext als hierarchisierendes Prinzip fungiert und die Zuschreibung *„nicht ausreichend Deutsch zu sprechen"* dabei als institutionell legitimierte Form der Abwertung wirkt (Heinemann & Dirim, 2016). Die Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von (Neo-)Linguizismus, das heißt, dass Diskriminierung über sprachliche Kategorien erfolgt, die scheinbar neutral erscheinen, jedoch rassifizierende Effekte entfalten, wodurch Sprache zum Medium symbolischer Grenzziehung wird.

Eine explizite Verbindung von Sprache und Rassifizierung leisten auch Nelson Flores und Jonathan Rosa (2015). Sie argumentieren, dass sogenannte *„appropriateness",* Ausdruck raciolinguistischer Ideologien sind, in denen sprachliche Bewertungen untrennbar mit rassifizierten Körpern verknüpft sind (Flores & Rosa, 2015). Selbst, wenn Schüler:innen standardsprachliche Normen erfüllen, können sie weiterhin als defizitär wahrgenommen werden, da die Bewertung ihrer Sprache bereits durch rassifizierte Erwartungen strukturiert ist. Dieser Logik nach fungiert Sprache hier nicht als objektives Leistungsmerkmal, sondern als ideologisches Normalitätsregime. Als Gegenmodell zu defizitorientierten Sprachkonzepten entwickeln Ofelia García und Li Wei (2014) das Konzept des Translanguaging. Hier wird Sprache nicht als klar abgegrenztes System verstanden, sondern als dynamisches Repertoire (Vallejo, 2018; García & Li Wei, 2014). Diese Perspektive unterläuft die Annahme, Mehrsprachigkeit sei primär kompensationsbedürftig, und eröffnet eine machtkritische Sicht auf schulische Sprachregimes. Auch Angela Blackledge und Adrian

Creese (2010) zeigen ethnografisch, dass Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten politisch und sozial hergestellt wird. Demnach ist sprachliche Normalität kein neutrales Faktum, sondern das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse (Creese & Blackledge, 2010).

Vor diesem Hintergrund zeigen sich Sprachdiskurse nicht nur in pädagogischen Konzepten und wissenschaftlichen Debatten, sondern auch in konkreten schulischen Regelungen. Ein besonders prägnantes Beispiel für diese institutionelle Materialisierung sprachbezogener Differenzordnungen findet sich im österreichischen Deutschfördermodell. Im Zentrum steht der MIKA-D Test, der zur Feststellung der Deutschkompetenz herangezogen wird und über die Zuweisung zu Deutschförderklassen oder -kursen entscheidet. Weitere Evaluationen verweisen auf ein Spanungsverhältnis zwischen Förderanspruch und schulischer Praxis, insbesondere hinsichtlich möglicher Segregationseffekte und sozialer Isolation (BMBWF, 2023). Auch die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2020) problematisiert die strukturelle Segregationslogik und weist auf potenzielle Stigmatisierungseffekte hin. Das Deutschförderregime wird daher zunehmend als Ausdruck einer institutionell verankerten Sprachordnung diskutiert, in der sprachliche Differenz nicht nur diagnostiziert, sondern zugleich organisiert und reguliert wird.

Die skizzierte Problematik der sprachlichen Diskriminierung verweist zugleich auf ihre enge Verschränkung mit sozialer Herkunft, wobei sprachliche Differenz selten isoliert auftritt, sondern in komplexen sozialen und historischen Machtverhältnissen verortet ist. Der diesbezügliche Forschungsstand zeigt, dass sprachliche Differenz im Bildungssystem nicht neutral behandelt wird. Entscheidend ist dabei weniger die Existenz unterschiedlicher Ressourcen oder Mehrsprachigkeit an sich, sondern die Art und Weise, in der diese im schulischen Kontext bewertet, hierarchisiert und mit Vorstellungen von Normalität verknüpft werden. Sprachliche Zuschreibungen fungieren dabei als Projektionsfläche breiterer sozialer Ordnungen, in denen bestimmte Ausdrucksweisen, Akzente oder Sprachbiografien als Abweichung markiert und implizit mit geringerer Leistungsfähigkeit assoziiert werden. Damit verschränken sich sprachliche und sozioökonomische Differenzen nicht lediglich additiv, sondern stabilisieren sich wechselseitig innerhalb eines normativen Rahmens, der durch den monolingualen Habitus (Gogolin, 2008), raciolinguistische Ideologien (Flores & Rosa, 2015) sowie institutionell verankerte Sprachregimes wie MIKA-D und Deutschförderklassen gestützt wird. Ungleichheit erscheint somit in dieser Perspektive nicht primär als Folge

ungleicher Startbedingungen, sondern als Effekt diskursiver und institutioneller Praktiken, in denen Differenz problematisiert, naturalisiert und symbolisch entwertet wird.

3.3. Erfahrungen und Positionierungen von Schüler:innen

Die bisher dargestellten Befunde zu Bildungsungleichheit und sprachbezogenen Differenzordnungen verweisen auf strukturelle und diskursive Mechanismen der Benachteiligung. Weniger eindeutig bleibt jedoch, wie diese Ordnungen von Schüler:innen selbst erlebt, gedeutet und biografisch integriert werden. Vor diesem Hintergrund widmet sich ein wachsender Forschungsstrang dem subjektiven Erleben von Diskriminierung sowie deren psychosoziale und identitätsbezogene Auswirkungen. Im Folgenden werden daher zunächst Studien zum Zusammenhang von Migration, Diskriminierung und psychischer Gesundheit dargestellt, bevor qualitative Arbeiten zu subjektiven Positionierungsprozessen und Aushandlungen in machtvollen Bildungsordnungen diskutiert werden.

Im Kontext der migrations- und psychischen Gesundheitsforschung steht häufig die individuelle Migrationserfahrung und deren potenzielle Auswirkungen im Vordergrund, jedoch wird deutlich seltener untersucht, wie gesellschaftliche Machtverhältnisse und normative Ordnungen den Umgang mit Migration strukturieren und dadurch auf die psychische Verfasstheit von Individuen einwirken. Daher sollten psychische Folgen von Diskriminierungserfahrungen nicht lediglich mit Blick auf den individuellen Migrationsprozess betrachtet, sondern ebenso die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse einbezogen werden, in denen Migration stattfindet. Die Soziologin Elcin Kürsat-Ahlers (1995) weist in diesem Kontext darauf hin, dass Migration zwar ein gesellschaftliches Phänomen sei, die Bewältigung ihrer psychischen Folgen jedoch weitgehend privatisiert werde: *„Die Migration – ihre Ursachen, Richtung, Umfang, Globalität und ihre Folgen – ist ein gesellschaftliches Phänomen. Aber die ungeheure Aufgabe ihrer psychischen Bewältigung wird privatisiert, d.h. der Fähigkeit des einzelnen Ich überlassen, Ambivalenzen und Ängste auszuhalten.“ (zitiert nach Trevisan, 2019, S.38.).* (Trevisan, 2019)

Diese Perspektive wird durch empirische Befunde gestützt. Die Ergebnisse des Generations and Gender Survey des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung verweisen auf den sozioökonomischen Status als zentralen Erklärungsfaktor für Unterschiede im

Gesundheitszustand zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch Aichberger et al. (2015) zeigen in einer quantitativen Studie einen signifikanten Zusammenhang zwischen niedrigem sozioökonomischem Status und erhöhter psychosozialer Belastung bei Klient:innen mit türkischem Migrationshintergrund. Demnach verstärken Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen diese Belastungen zusätzlich, womit Migration nicht als isolierter Risikofaktor erscheint, sondern als in soziale Hierarchisierungen und Anerkennungsordnungen eingebettetes Phänomen, in der psychische Belastungen dabei nicht als individuelle Defizite, sondern als Effekte gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen sind. (Schouler-Ocak & Aichberger, 2015)

3.3.1. Institutionelle Rahmung und Subjektivierungsprozesse

Subjektive Erfahrungen entfalten sich stets institutionell gerahmt, da organisationale Deutungsmuster und Bearbeitungslogiken darüber entscheiden, ob und wie Diskriminierung als solche anerkannt, benannt oder aufgezeigt wird. Empirisch belegt wird dies von Karakayali (2025), die im Rahmen des ORAS-Projekts zeigt, dass die Anerkennung von Rassismuserfahrungen stark von institutionellen Interpretationsrahmen abhängt, denn nicht jede geschilderte Erfahrung wird als legitim eingeordnet. Auch die Kurzstudie des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung dokumentiert, dass Schüler:innen rassistische Vorfälle häufig als alltägliche Mikroaggressionen beschreiben, die institutionell nicht immer aufgegriffen werden. Diese Differenz zwischen subjektivem Erleben und institutioneller Anerkennung kann Ohnmachtserfahrungen verstärken, die sich wiederum auf das affektive Erleben der Schüler:innen auswirken. Vor diesem Hintergrund argumentieren Ivanova-Chessex und Steinbach (2023), dass institutionalisierter Rassismus häufig unsichtbar bleibt, weil Schule als vermeintlich *„raceless institution“* imaginiert wird. Dies lässt sich institutionstheoretisch weiterführen, indem Diskriminierung als in organisationalen Routinen und Normalitätsannahmen verankert verstanden wird, wodurch Schule dabei Teil eines breiteren gesellschaftlichen Gefüges erscheint, *wie auch der Bericht „Being Balck in the EU“ (European Union Agency for Fundemantal Rights, 2023) stützt.*

Qualitative Studien rekonstruieren schließlich, wie Schüler:innen unter diesen Bedingungen ihre Positionen im schulischen Alltag aushandeln. Explizit schüler:innenzentriert arbeitet Karabulut (2020) zu Rassismuserfahrungen von Schüler:innen und zeigt, wie institutionelle Grenzziehungen als wiederkehrende Praxis, in der Zugehörigkeit situativ infrage gestellt

wird, auftreten (Karabulut, 2020). Anhand der Interviews kommt hervor, dass Schüler:innen dafür vielfältige (Umgangs)Strategien entwickeln, die sich zwischen Anpassung, Rückzug und Widerständigkeit bewegen. Eine ähnliche Ambivalenz zeigen Kaufmann, Krenz-Dewe und Tillack (2022), die beschreiben, wie Jugendliche Rassismuserfahrungen einerseits bagatellisieren, relativieren, humorvoll umgehen, zugleich aber als verletzend markieren, wodurch sichtbar wird, dass individuelle Strategien den Umgang erleichtern mögen, wodurch jedoch die machtvollen strukturellen Rahmenbedingungen, in denen diese Erfahrungen entstehen, nicht aufgehoben werden (Kaufmann et al., 2022). Internationale Studien, etwa von Archer (2008) oder Tereschenko et al. (2019) führen diese Perspektive weiter, indem sie zeigen, dass selbst schulischer „Erfolg“ und erkämpfte Zugehörigkeiten unter rassifizierten Bedingungen prekär bleiben. (Archer, 2008; Tereshchenko et al., 2019a)

3.3.2. Psychosoziale Effekte und subjektives Wohlbefinden unter Bedingungen von Diskriminierung

Während die oben angeführten Studien Wirkungszusammenhänge belegen, rücken neuere Forschungen verstärkt das subjektive Erleben, welches als mehrdimensionales Konstrukt, das emotionale Erfahrungen, Zugehörigkeitsgefühle und akademisches Selbstkonzept umfasst, verstanden wird, in den Fokus (Gysin, 2017). Kennzeichnend für diese Forschung ist ein methodischer Perspektivwechsel, in dessen Rahmen Kinder- und Jugendliche nicht mehr primär als Untersuchungsobjekte betrachtet, sondern als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt positioniert werden. Insbesondere partizipative und qualitative Ansätze rekonstruieren Schule dadurch als Erfahrungsraum, in dem Beziehungen, Anerkennung und Partizipation zentrale Bedingungen für Bildungsprozesse darstellen. Anschlussfähig sind hier insbesondere Arbeiten von Veronika Wöhrer (Wöhrer et al., 2017) zur partizipativen Forschung mit Kindern und Jugendlichen.

Im Zusammenhang zu diesem Forschungsansatz zeigen Befindlichkeitsstudien, wie die UWE-Studie (Malmberg et al., 2022), (Benner et al., 2018) dass wahrgenommene Wertschätzung und positive Beziehungen zu Lehrpersonen wesentliche Prädikatoren für schulisches Engagement darstellen (Bundesministerium für Bildung, 2023). Gleichzeitig berichten viele Schüler:innen von Ausschluss, fehlender Zugehörigkeit oder belastenden

Beziehungserfahrungen aufgrund ethnischer Markierungen und Sprachdefizite. Die dabei sichtbar werdenden Diskrepanzen zwischen Lehrer:innen- und Schüler:innenperspektiven verdeutlichen, dass institutionelle Selbstbeschreibungen und subjektives Erleben nicht deckungsgleich sind. Denn Diskriminierung erscheint in diesem Zusammenhang nicht nur als strukturelle Verteilungsfrage, sondern als affektiv wirksame und biografisch relevante Praxis, die sich in Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausschluss ebenso wie in Anerkennung und Zurückweisung niederschlägt. Darüber hinaus belegen meta-analytische Untersuchungen, dass erlebte rassistische Diskriminierung mit schulischen Leistungen, Motivation und psychosozialem Wohlbefinden zusammenhängt. Benner et al. (2018) zeigen in ihrer Analyse signifikante Zusammenhänge zwischen wahrgenommener rassistischer bzw. ethnischer Diskriminierung und depressiven Symptomen, Distress sowie geringerer akademischer Leistung (Benner et al., 2018). Diskriminierung wirkt somit nicht ausschließlich auf das emotionale Wohlbefinden, sondern ebenso auf schulische Leistungsdimensionen. Zudem weisen Civitillo, Mayer und Jugert (2024) in ihrer systematischen Review- und Meta-Analyse zur lehrkraftbasierten Diskriminierung nach, dass diskriminierende Interaktionen mit Lehrpersonen negativ mit schulischem Engagement und Selbstkonzept assoziiert sind (Civitillo et al., 2024) Die in dem Kontext relevante Prozesshaftigkeit dieser Effekte wird in der Längsschnittstudie von Baysu et al. (2024) unterstrichen, denn wiederholte Diskriminierungserfahrungen sind über die Zeit hinweg mit Veränderungen in schulischer Anpassung und Zugehörigkeit verbunden, wonach Diskriminierung nicht als singuläres Ereignis, sondern als sich kumulierende Erfahrung zu verstehen ist (Baysu et al., 2024).

Im Zusammenhang mit diesen Belastungen wird häufig auf sogenannte Mikroaggressionen verwiesen, die sich sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene manifestieren. Es handelt sich dabei um subtile, wiederkehrende Formen der Abwertung, deren kumulative Wirkung langfristig in chronischem Stress und psychischen Beschwerden sichtbar werden kann, wie folgende Studien zeigen (Karabulut, 2020; Tereshchenko et al., 2019b). In diesem Kontext wird auch von Minority Stress gesprochen, einer strukturell bedingen Zusatzbelastung, der Angehörige marginalisierter Gruppen ausgesetzt sind. Entsprechend zeigen Schouler-Ocak et al. (2015) sowie Carter (2007), dass rassistische Abwertung (im Sinne der Mikroaggressionen) mit depressiven Symptomen und traumatischem Stress einhergehen kann. In Bezug darauf, betonen Kajikhina et al. (2023), dass rassistische Diskriminierung als chronischer Stressor zu begreifen ist, der individuelle Vulnerabilität

erhöht und Rassismus demnach nicht nur symbolisch wirkt, sondern sich in psychischen und somatischen Beschwerden niederschlägt. (Carter, 2007; Kajikhina et al., 2023; Schouler-Ocak & Aichberger, 2015). Gleichzeitig wird deutlich, dass viele dieser Studien primär auf explizit artikulierbare Erfahrungen fokussieren, während implizite Dimensionen häufig unterbelichtet bleiben. Kritisch diskutiert wird daher, dass subjektorientierte Forschung zwar wichtige Einblicke in Erlebensweisen bietet, jedoch implizite, vorreflexive oder affektive Dimensionen von Erfahrung häufig nur am Rande thematisiert werden. Dabei bleibt die Frage, wie sich Machtverhältnisse jenseits bewusster Reflexion in konkreten Situationen einschreiben, vielfach unberücksichtigt. An dieser Stelle setzen Forschungsansätze an, die den Blick stärker auf Verkörperung, Affekt und situatives Erfahrungswissen richten. Dadurch wird sichtbar, dass Diskriminierung nicht nur erfahren, sondern auch über Prozesse der symbolischen und diskursiven Positionierung sozial wirksam wird. Zur Analyse solcher Aushandlungen greifen mehrere Studien auf positionierungstheoretische und biografische Ansätze zurück.

3.3.3. Positionierungsforschung

In den Bildungswissenschaften wird das Positionierungskonzept herangezogen, um zu verstehen, wie Identitätskonstruktionen und soziale Rollen im Schulkontext diskursiv hervorgebracht und ausgehandelt werden. Positionierung kann dabei als ein Prozess verstanden werden, in dem Individuen in Diskursen bestimmte Subjektpositionen zugewiesen bekommen und sich zugleich aktiv selbst verorten, wobei diese beiden Prozesse nicht als voneinander entkoppelt zu begreifen sind, sondern in Relation zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang prägte Stuart Hall (1990) den Begriff der *„Politik der Positionierung“,* womit er starre, essentialistische Identitätsvorstellungen kritisierte, denn nach Hall sind Identitäten fragmentiert und kontextabhängig, gleichzeitig müssen Menschen eine vorläufige Position einnehmen, um sprechen und handeln zu können. Einerseits wird demzufolge das Subjekt durch gesellschaftliche Diskurse adressiert und positioniert, andererseits positioniert es sich selbst in Auseinandersetzung mit diesen Adressierungen. Dass Individuen fortwährend dazu angehalten sind, sich zu positionieren, zeigt sich insbesondere im schulischen Kontext, in dem Lehrpersonen und Schüler:innen in alltäglichen Interaktionen (sowohl aktive als auch passive) Positionierungen vornehmen und dadurch soziale Ordnungen reproduzieren oder verschieben. So zeigt Paul Mecheril (2003) auf, dass Bildungsinstitutionen aktiv an Differenzierungs- und Kategorisierungsprozessen von

Schüler:innen beteiligt sind, indem migrationsgesellschaftliche und andere entlang sozialer Ungleichheitsverhältnisse strukturierte Unterscheidungen aufgegriffen, reproduziert und institutionell verfestigt werden (Mecheril 2003; Mecheril et al. 2010).

Dabei lernen Schüler:innen, was es etwa bedeutet in Deutschland oder Österreich Migrant:in zu sein, anhand welcher Merkmale diese Zuschreibungen erfolgen und welche Erwartungen damit verbunden sind, wobei sie diese Positionierungen nicht selten, bewusst oder unbewusst, in ihr eigenes Selbstverständnis integrieren. Hierbei kann von einer doppelten Positionierung gesprochen werden. Durch diskursive Wissensordnungen und institutionelle Praktiken werden Subjekte fremdbestimmt positioniert, während diese Zuschreibungen zugleich angeeignet, umgedeutet oder als Selbstpositionierung übernommen werden.

Empirische Studien, die mit positionierungstheoretischen Zugängen arbeiten, zeigen, dass Schüler:innen diese Zuschreibungen in narrativen Interviews, Gruppendiskussionen oder ethnografischen Settings aktiv bearbeiten, aushandeln und situativ verschieben. (Karabulut, 2020; Tereshchenko et al., 2019b) Damit erweist sich Positionierung nicht nur als theoretische Kategorie, sondern als empirisch rekonstruierbare Praxis. Ferner ist Positionierungsforschung auch aus der Perspektive der Lehrpersonen erfolgt, als Varga & Munsch (2014) eine Lehrerin mit zugeschriebenem Migrationshintergrund analysieren und dabei feststellen, wie kontextabhängig Selbst- und Fremdpositionierungen ausfallen können. Dabei zeigt sich eindrücklich, dass die Lehrerin in wertschätzenden, konfliktfreien Kontexten sich als kompetente Kollegin positionieren konnte, während sie in konflikthaften Situationen als „anders“ markiert und marginalisiert wurde. Dies verdeutlicht, wie Personen situativ zu „Anderen“ gemacht werden und in welchen Kontexten Positionierungen relevant gesetzt, anerkannt oder aberkannt werden können (Varga & Munsch, 2014).

Partizipativ-qualitative Studien (Quenzel et al., 2023; Wöhrer et al., 2017) deuten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche keineswegs bloß passiv adressierte Subjekte sind, sondern vielfältige und teilweise kreative Strategien entwickeln, um sich innerhalb schulischer Macht- und Erwartungsstrukturen zu positionieren. Entsprechend richtet sich ein Teil der aktuellen Bildungsforschung explizit auf die Frage, wie Schüler:innn ihre Rolle im schulischen Gefüge selbst verorten und mit den an sie herangetragenen Erwartungen umgehen. So rekonstruiert eine Interviewstudie von Betz (2024) wiederkehrende Muster der Selbstpositionierung von Grundschulkindern im Zusammenspiel mit Lehrpersonen und Eltern. Die Kinder beschrieben

sich in ihren Erzählungen unter anderem als *„Gegenstand von Kommunikation“*, über den gesprochen wird, ohne selbst maßgeblich beteiligt zu sein, als *„machtlos“* in schulischen Entscheidungsprozessen, zugleich aber auch als *„informiert und handlungsfähig“* im Hinblick auf schulische Abläufe (ebd., S. 67f). Diese unterschiedlichen Selbstverortungen machen deutlich, dass Schüler:innen ihre eigene Stellung im schulischen Gefüge nicht homogen erleben. Vielmehr bewegen sich ihre Positionierungen zwischen Passivität und Handlungsmacht, zwischen Anpassung, Distanzierung und aktiver Mitgestaltung. Damit sensibilisiert die Studie für die Perspektive von Kindern als reflexive Subjekte, die ihr Schüler:in-Sein nicht lediglich erleiden, sondern deuten und situativ ausgestalten. Zugleich wird sichtbar, wie stark diese Selbstpositionierungen durch institutionelle Erwartungsstrukturen und pädagogische Normalitätsvorstellungen gerahmt sind (Betz, 2024).

Insgesamt macht die Forschungslandschaft zu Positionierungen deutlich, dass Identitätskonstruktionen im schulischen Alltag weder statisch noch frei wählbar sind, sondern sich im Spannungsfeld von Zuschreibung und Aneignung entwickeln. Die Beteiligten bewegen sich innerhalb sozialer Rollen, die sie übernehmen, aushandeln oder zurückweisen können. Der bisherige Forschungsstand liefert somit eine wichtige Grundlage, um Ungleichheiten im Bildungswesen nicht als individuelle Defizite, sondern als Resultat von Positionierungsdynamiken zu begreifen. Weitgehend offen bleibt jedoch die Frage, wie diese Prozesse auf subjektiver Ebene, insbesondere aus der Perspektive der Schüler:innen, erfahren und verarbeitet werden. Viele Studien rekonstruieren zwar Positionierungen oder Diskurse, analysieren jedoch nur begrenzt die zugrunde liegenden Wissens- und Machtordnungen in ihrer Wirkung auf Selbstverhältnisse und Bildungsbiografien. An dieser Schnittstelle setzt die vorliegende Arbeit an.

3.4. Rassismuskritische Forschungszugänge

Neben soziokulturellen und subjektbezogenen Untersuchungen hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein Forschungsstrang etabliert, der Bildung aus postkolonialer und machtkritischer Perspektive empirisch analysiert. Diese Arbeiten zu Rassismus und postkolonialen Machtverhältnissen sind in den Sozial- und Bildungswissenschaften vorwiegend stärker durch strukturelle, institutionelle und diskursive Zugänge geprägt. Rassismus wird dabei weniger als individuelles Vorurteil verstanden, sondern als gesellschaftliches Ordnungsprinzip, das soziale Ungleichheitsverhältnisse historisch hervorbringt und in gegenwärtigen Institutionen fortschreibt. Im Zentrum dieser Forschung steht daher nicht allein die Frage, wer benachteiligt wird, sondern innerhalb welcher epistemischen und institutionellen Ordnungen Differenz hervorgebracht, legitimiert und normalisiert wird. Dabei werden Postkoloniale Theorien in zahlreichen empirischen Arbeiten herangezogen, um die fortdauernde Wirksamkeit kolonialer Wissens- und Machtordnungen zu rekonstruieren, die über formale Entkolonialisierungsprozesse hinaus soziale Hierarchien strukturieren (Chakrabarty, 2000; Said, 1978).

Analytisch rückt dabei die Untersuchung von „Rassifizierung“ als sozialem Prozess in den Fokus, der in qualitativen Schul- und Organisationsstudien als institutionell eingebettete Praxis rekonstruiert wird, durch die Personen entlang zugeschriebener kultureller, ethnischer oder sprachlicher Merkmale positioniert und hierarchisiert werden. Dem Bildungssystem kommt hierbei eine besondere Bedeutung als zentraler Ort der Wissensvermittlung hinzu, wo sich zugleich normierende, selektierende und klassifizierende Muster vollziehen (Broden & Mecheril, 2010; Gomolla & Radtke, 2009). Demzufolge erscheint Schule in diesen Untersuchungen somit als Institution, in der gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur reproduziert, sondern zugleich legitimiert werden. Postkoloniale Perspektiven ergänzen diese Analyse, indem sie die epistemischen Fundamente solcher Ordnungen in den Blick nehmen. Dabei werden Konzepte wie Othering, epistemische Gewalt oder koloniale Denkstile in diskursanalytischen und curriculumbezogenen Studien herangezogen, um sichtbar zu machen, wie gewisse Wissensformen als universell erscheinen, während andere marginalisiert werden (Spivak 1988; Smith 2012).

Darüber hinaus machen postkolonial informierte Studien deutlich, dass nicht nur institutionelle Routinen, sondern auch Bildungswissen selbst in globale Machtordnungen

eingebettet ist. Takayama, Sriprakash und Connell (2017) untersuchen bildungspolitische Dokumente und Vergleichsdiskurse, anhand derer sie zeigen, dass internationale Vergleichsstudien westliche Modernisierungsmodelle häufig implizit privilegieren und andere Kontexte als defizitär markieren. (Takayama et al., 2017) Auch Crossley und Tikly (2004) argumentieren auf Grundlage empirischer Fallstudien aus dem Globalen Süden, dass internationale Bildungsforschung eurozentrische Entwicklungsnarrative reproduzieren kann. Postkoloniale Kritik richtet sich hier weniger gegen einzelne Systeme als gegen die epistemische Struktur des Vergleichens selbst, in der westliche Maßstäbe als universell erscheinen (Crossley * & Tikly, 2004).

Diese epistemische Dimension zeigt sich nicht nur auf der Ebene internationaler Vergleichsdiskurse, sondern ebenso in curricularen Setzungen und Repräsentationsordnungen. Beiträge im Sammelband von Bhambra, Gebrial und Nişancıoğlu (2018) verdeutlichen anhand universitärer Fallanalysen, wie Kanon- und Wissensordnungen koloniale Hierarchien fortschreiben. Andreotti (2011) entwickelt auf Basis konkreter Bildungsprojekte ein analytisches Instrumentarium und prüft anhand von Fallbeispielen, inwiefern *„global citizenship“* Programme koloniale Differenzlogiken reproduzieren oder irritieren. Ihre Fallanalysen verdeutlichen, dass Diversitätsrhetoriken strukturelle Machtverhältnisse verdecken können, sofern epistemische Grundannahmen unangetastet bleiben. Bildung erscheint damit nicht als neutraler Wissensraum, sondern als historisch situiert und in asymmetrische Machtordnungen eingebunden (Bhambra et al., 2018; Andreotti, 2011)).

3.4.1. Körperlich-affektive Dimensionen von Rassismus, Macht und Psyche

Ergänzend zu narrativen und subjektorientierten Zugängen, die in dem vorherigen Abschnitt skizziert wurden, haben sich in den Sozialwissenschaften ebenfalls Perspektiven etabliert, die Machtverhältnisse als körperlich-affektive Prozesse begreifen. Basierend auf praxistheoretischen, phänomenologischen und postkolonialen Ansätzen wird argumentiert, dass soziale Ordnungen nicht allein über Diskurse oder bewusste Deutungen wirken, sondern sich in Körpern, Affekten und verinnerlichten Wahrnehmungsweisen sedimentieren (Ahmed, 2014).

Frantz Fanon mit seinem psychosozialen Ansatz der postkolonialen Theorien hebt hervor, wie Rassismus als körperlich-affektive Erfahrung wirksam wird. Seine Analysen zeigen, wie

rassifizierende Blicke, Gesten und Interaktionen den Körper zum Ort der Vulnerabilität machen und dabei Subjektivierungsprozesse prägen können, noch bevor diese auf kognitiver Ebene reflektiert werden (Fanon, 1967). Auch aktuellere affekttheoretische Arbeiten betonen, dass Emotionen nicht als rein individuelle, sondern als sozial organisierte und politisch wirksame Zustände zu verstehen sind (Ahmed, 2010). Zugehörigkeiten und Exklusionen können sich demnach entlang Affekte strukturieren, die sichtbar oder unsichtbar machen und Handlungsmöglichkeiten beeinflussen, eröffnen oder einschränken. Wie auch Studien in der Migrationsforschung zeigen (Fritzsche et al., 2024; Konz & Schröter, 2022) werden solche Prozesse in Bildungskontext etwa in sprachbezogenen Unsicherheiten, Angst vor Bewertung oder dem Rückzug der gesellschaftlichen Isolation bspw. durch fehlende Partizipation an Bildungsmöglichkeiten, sichtbar. Gleichzeitig bleibt die körperlich-affektive Ebene in den empirischen Sozialwissenschaften bislang vergleichsweise wenig erforscht. Viele Studien verbleiben auf der Ebene expliziter Erzählungen und greifen affektive Aspekte lediglich illustrativ auf. Gerade hier wird die Bedeutung ergänzender Zugänge hervorgehoben, die situative Eindrücke, Atmosphären und körperliche Reaktionen erfassen und damit eine Analyse verkörperter Machtverhältnisse ermöglichen (*Emerson et al.*, 2011).

Vor dem Hintergrund dieser verkörperten und affektiven Dimension von Macht stellt sich die Frage, inwiefern migrationspädagogische Forschung postkoloniale Perspektiven aufgreift und die Verbindung zwischen gesellschaftlicher Ordnung, epistemischen Strukturen und subjektiver Erfahrung analytisch einlöst. Wintersteiner et al. (2020) plädieren im Rahmen einer postkolonial informierten Global Citizenship Education dafür, globale Ungleichheiten als historisch gewachsene Machtverhältnisse zu thematisieren. Auch partizipative und translaguaging-orientierte Ansätze in schulischen und außerschulischen Settings zielen darauf, dominante Sprach- und Normalitätsordnungen zu irritieren. Zugleich wird innerhalb der Erziehungswissenschaft diskutiert, inwiefern postkoloniale Perspektiven disziplinär integriert werden können, ohne ihre kritische Schärfe einzubüßen (Jergus, 2023).

Überdies wird in aktuellen Diskursen verstärkt thematisiert, inwieweit postkoloniale Theorien in migrationspädagogischer Forschung angewandt werden können. Wie im theoretischen Teil der Arbeit näher erläutert wird, beschäftigen sich Postkoloniale Ansätze mit der fortwirkenden Wirksamkeit kolonialer Wissens- und Machtordnungen in

gegenwärtigen Repräsentations- und Institutionalisierungsprozessen und bieten damit ein analytisches Instrumentarium zur Untersuchung von Positionierung in der Migrationsgesellschaft. Entsprechend finden sie in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften verstärkte Rezeption. Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass diese Rezeption häufig selektiv bleibt. Maria do Mar Castro Varela (2020) konstatiert, dass die postkoloniale Theorie im bildungswissenschaftlichen Kontext vielfach als *„Diskurs-Chiffre“* (ebd., S.3) fungiere, indem einzelne Begriffe oder Analyseinstrumente aufgegriffen würden, ohne die zugrunde liegende epistemische Kritik an Macht-, Wissens- und Subjektivierungsordnungen konsequent mitzudenken. Migrationspädagogische Fragestellungen, etwa nach Bildungsaspirationen, Integration oder Leistungsdifferenzen, würden weiterhin überwiegend innerhalb konventioneller Deutungsrahmen bearbeitet, während koloniale Tiefendimensionen implizit bleiben (Castro Varela & Dhawan, 2020).

Zwar existieren erste Versuche, migrationspädagogische Forschung mit postkolonialen Perspektiven zu verschränken. So integrieren Varga und Munsch (2014) in ihrer qualitativ-biografischen Studie explizit postkoloniale Theoretiker:innen und zeigen anhand einer Fallanalyse, wie koloniale Dichotomien im schulischen Alltag wirksam werden und durch hybride Selbstpositionierungen bearbeitet werden können. Auch interdisziplinäre Sammelbände, etwa der DGfE-*Tagungsband „Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik“* (Boger & Rauh, 2021), suchen eine Verbindung zwischen rassismuskritischer Bildungsarbeit, postkolonialer Theorie und migrationspädagogischer Analyse. Diese Entwicklungen verdeutlichen eine wachsende Sensibilität für postkoloniale Fragestellungen im erziehungswissenschaftlichen Feld. Dennoch bleibt festzuhalten, dass eine konsequent postkoloniale Perspektive in der migrationspädagogischen Forschung bislang vor allem auf der Ebene theoretischer Forderungen bleibt und nur selten empirisch umgesetzt wird. Damit zeigt sich eine zentrale Forschungslücke: Während migrationspädagogische Forschung soziale Konstruktionsprozesse von Differenz sichtbar macht, fehlt häufig eine Verortung dieser Prozesse in kolonialen Entstehungszusammenhängen von Wissen, Normalität und Zugehörigkeit.

3.5. Forschungslücke(n)

Der aktuelle Forschungsstand zu Diskriminierung und Bildungsungleichheit ist empirisch breit fundiert. Internationale Large-Scale-Assesments dokumentieren stabile Leistungsdisparitäten entlang sozialer Herkunft und Migrationsstatus *(OECD, 2023; 2024; Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025)* Quantitative Studien weisen konsistente Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Diskriminierung, psychosozialen Belastungen und schulischen Selbstkonzepten nach (Benner et al., 2018; Civitillo et al., 2023). Wohingegen qualitative Arbeiten biografische Verarbeitungsweisen, Positionierungsprozesse und institutionelle Anerkennungslogiken rekonstruieren (Karabulut, 2020; Kaufmann et al., 2022; Wuntke, 2024). Zugleich haben postkoloniale und machtkritische Perspektiven deutlich gemacht, dass schulische Ungleichheiten nicht allein als Ressourcen- oder Leistungsprobleme zu verstehen sind, sondern in epistemische und institutionelle Machtordnungen eingebettet bleiben (Said, 1978; Spivak, 1988; Mecheril et al., 2010). Studien zur globalen Bildungspolitik und zu curricularen Repräsentationsordnungen zeigen, dass Bildungswesen selbst in asymmetrische Machtverhältnisse eingelassen ist (Takayama et al., 2017; Bhambra et al., 2018; Andreotti, 2011). Trotz dieser differenzierten Befundlage bleibt die systematische Verbindung zentraler Ebenen bislang begrenzt.

Da subjektive Diskriminierungserfahrungen häufig erfasst werden, ohne sie konsequent mit diskursiven Wissensordnungen und institutionellen Strukturmechanismen zu verschränken. Während quantitative Designs psychosoziale Effekte messen (Benner et al., 2018) und qualitative Studien Deutungsmuster rekonstruieren (Karabulut, 2020), wird die Frage, wie sich gesellschaftliche Machtordnungen in subjektiven Selbstverhältnissen niederschlagen, nur punktuell bearbeitet. Insgesamt wird deutlich, dass psychische Belastungen durch Diskriminierungserfahrungen im Zusammenspiel struktureller Ungleichheitsverhältnisse, institutioneller Ordnungen und subjektiver Verarbeitungsprozesse entstehen. Empirisch ist gut belegt, dass Diskriminierung mit psychischen Belastungen, Leistungsrückgängen und Veränderungen des Selbstkonzepts einhergehen. Gleichzeitig verbleiben viele dieser Studien auf der Ebene von Wirkungszusammenhängen und Belastungsindikatoren, dabei bleibt häufig offen, welche Bedeutungen Betroffene diesen Erfahrungen zuschreiben und wie sie unter Bedingungen struktureller Macht, Handlungsfähigkeit entwickeln.

In der Positionierungsforschung wird gezeigt, dass Identitätskonstruktionen im schulischen Alltag im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstzuschreibungen entstehen (Archer, 2008; Varga & Munsch, 2014). Jedoch bleibt vielfach offen, wie diese Positionierungsprozesse als Subjektivierungsdynamiken wirksam werden, also wie institutionelle Differenzordnungen in affektive biografische und handlungspraktische Orientierungen eingelassen sind.

Darüber hinaus verbleibt postkoloniale Bildungsforschung im deutschsprachigen Kontext häufig auf einer eher konzeptionellen oder diskursanalytischen Ebene. Zwar wird die Notwendigkeit einer Dekolonisierung des Bildungsdiskurses betont, empirische rekonstruktive Studien, die postkoloniale Wissenskritik systematisch mit schüler:innenzentrierter Forschung verbinden, sind jedoch bislang rar (Jergus, 2023).

Es zeigt sich somit eine Forschungslücke im Schnittfeld von subjektivem Erleben, institutioneller Struktur und postkolonial informierter Wissenskritik. Diskriminierung wird entweder als individuelles Erleben, als strukturelles Ungleichheitsmuster oder als epistemisches Problem analysiert, selten jedoch in ihrer Verschränkung als Prozess der Subjektivierung, der Diskurs, Institution und Erfahrung zugleich betrifft. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Stelle an und verbindet eine qualitative Analyse subjektiver Schüler:innenperspektiven mit machtkritischen und postkolonialen Ansätzen, um schulische Differenzproduktion als mehrdimensionalen Prozess zu untersuchen. Ziel ist es, die bislang getrennt verlaufenden Forschungsstränge zusammenzuführen und die epistemische Dimension schulischer Ungleichheit empirisch sichtbar zu machen.

4. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Teil der Arbeit ist entlang zentraler postkolonialer und machttheoretischer Ansätze strukturiert und reicht vom Diskurs über Subjektivierung bis hin zur Reproduktion sozialer Ordnungen. Einführend wird ausgehend von Edward Saids postkolonialer Analyse des *Orientalismus*, aufgezeigt, wie koloniale Wissensordnungen über Repräsentation bis heute die gesellschaftliche Wahrnehmung „des Anderen" prägen und in aktuellen Diskursen, fortgeschrieben werden. Auf dieser diskurstheoretischen Grundlage wird das Verhältnis von Macht und Wissen vertieft, um Repräsentation nicht als bloße Abbildung, sondern als eine wirklichkeitskonstituierende, machtvolle Praxis zu verstehen, die Bedeutungen, Differenzen und soziale Hierarchien hervorbringt. Darauf aufbauend wird mit Frantz Fanon die Perspektive auf koloniale Subjektivierungsprozesse und affektive Gewalt erweitert. Anschließend ermöglicht Michel Foucaults Machtanalytik, diese Dynamiken in ein relationales Verständnis von Macht, Wissen und Normalisierung einzuordnen und liefert ein (analytisches) Instrument, um die Funktionsweisen dieser Diskurse in Institutionen wie der Schule zu analysieren. Während Said und Foucault (vor allem) die diskursiven und institutionellen Bedingungen der Herstellung von Ungleichheit aufzeigen, ermöglicht Pierre Bourdieus symbolische Macht, die Reproduktion dieser Ordnungen zu fassen, indem es aufzeigt, wie soziale Hierarchien über Verkennung, Habitus und Legitimitätszuschreibungen stabilisiert werden. Darüber hinaus soll die Intersektionalitätsperspektive in Anlehnung an Crenshaw (1989) in dieser Arbeit als analytischer Bezugsrahmen, der im gesamten Analyseprozess berücksichtigt wird, herangezogen werden, um das Zusammenwirken unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen in den Blick zu nehmen, ohne die Intersektionalitätstheorie dabei als eigenständigen theoretischen Schwerpunkt auszuführen.

4.1. Postkoloniale Theorien

Im Anschluss an die Einleitung und die Darstellung des Forschungsstandes, zielt die theoretische Auseinandersetzung darauf ab, für die vorliegende Arbeit relevanten postkolonialen und machttheoretischen Konzepte, die in empirischen Untersuchungen seither nur selten aufgegriffen werden, herauszuarbeiten. Postkoloniale Theorien bilden dabei die theoretische Grundlage dieser Arbeit und prägen gleichzeitig die analytische Perspektive, aus der das Forschungsinteresse entwickelt wird. Die im Theorieteil

dargestellten Ansätze lassen sich dabei im Sinne einer *‚colonial governmentality perspective‘* lesen, die koloniale Macht nicht als abgeschlossenes historisches Herrschaftsverhältnis, sondern als fortwirkendes Ensemble aus Wissensordnungen, Normalisierungspraktiken und Subjektivierungsprozessen begreift und deren fortwirkende Logiken in gegenwärtigen sozialen und pädagogischen Kontexten sichtbar macht (Said, 1978).

Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Diskriminierungsprozesse durch ein komplexes Zusammenspiel historisch gewachsener Wissensordnungen, institutioneller Machtverhältnisse, sozialer Strukturen und subjektiver Aneignungs- und Positionierungsprozesse hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Um dieser Vielschichtigkeit gerecht zu werden, sollen, einerseits Diskriminierungspraktiken in ihren strukturellen und historischen Kontexten verstanden und andererseits eine theoretische Sensibilität für mögliche Zusammenhänge zwischen Diskriminierungserfahrungen, Subjektivierungsprozessen und affektivem Erleben entwickelt werden.

4.1.1. Entstehungskontexte postkolonialer Theorien

Postkoloniale Theorien entwickelten sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialismus, Imperialismus und deren bis in die Gegenwart reichenden Folgen. Postkolonialismus versteht sich dabei nicht bloß als Bezeichnung für die Zeit nach dem formalen Ende des Kolonialismus, sondern als kritische Perspektive, die die kolonialistische und imperialistische Geschichte des Westens in ihrer Gesamtheit analysiert und zugleich als Gegenbewegung zu kolonialen Machtverhältnissen gelesen werden kann. Die Auseinandersetzung damit stellt die angestrebte Dekolonisierung ebenfalls vor eine große Herausforderung, die Kontinuität erfordert, denn neuere Tendenzen wie der Neokolonialismus *(Nkrumah 1965)* zeigen, wie sich koloniale Muster durchziehen und sich gewisse *„Unterdrückungsformen“* heute noch aufrechterhalten (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.23ff).

Das Entstehen der postkolonialen Studien ist eng mit zwei zentralen Entwicklungen verknüpft. Einerseits mit der historischen Dekolonisierung und der kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Diskursen zu „race“, Kultur, Sprache und Klasse durch die intellektuellen Akteur:innen antikolonialer Bewegungen. Andererseits mit der Transformation westlicher intellektueller Traditionen, die etablierte Konzepte von Macht, Subjektivität und Widerstand grundlegend hinterfragen. Obwohl diese beiden Diskurse auf

den ersten Blick gegensätzlich erscheinen, schaffen sie ein dynamisches und miteinander verflochtenes Ensemble (Loomba, 1998) (Rangan & Chow, 2013) Wie passend dazu Stuart Hall ausführt, lässt sich „*Kolonisierung*“ und der Begriff des „*Postkolonialen*“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.30) nicht auf die unmittelbare territoriale Besetzung reduzieren, sondern verweist auf ein umfassendes Machtfeld, das gleichermaßen durch materielle Herrschaftsformen wie durch epistemische Strukturen geprägt ist. Aus diesem Grund lehnt Hall (2002) eine Trennung zwischen Kolonisierung als politisch-ökonomischem Unterdrückungssystem und Kolonisierung als epistemischem und repräsentationalem Projekt ab. Beide Dimensionen sind miteinander verflochten, und koloniale Macht kann nur bestehen, indem spezifische Wissensformen (re)produziert, naturalisiert und in gesellschaftliche Ordnungen eingeschrieben werden. Dabei werden, um den Kolonialismus moralisch verwertbar darzustellen bzw. zu legitimieren, den „Unterlegenen“ bzw. im Sinne von Spivak „Subalternen“ ihre Menschlichkeit abgesprochen, welche bis heute das westliche Denken stark prägen (Mignolo, 2000; Said, 1978).

4.2. Edward Said – Orientalismustheorie

Edward Said gilt als Pionier in den postkolonialistischen Diskursen und hat das politische Denken und die kritischen Diskurse der letzten Jahrzehnte bedeutsam geprägt. Die Theorieauswahl begründet sich darin, dass Edward Said mit seiner Analyse des Orientalismus einen neuen methodischen Zugang etablierte, die den nachfolgenden Geisteswissenschaftler:innen eine Kritik an eurozentrischen Epistemologien auf strukturierte und effektive Weise gewährte und daher für eine aus soziologischer Perspektive ausgehende Forschung als essenziell erscheint. (Ahluwalia, 2001; Castro Varela, 2020) Sein berühmtes Buch *‚Orientalism' (1978)* zählt zu den bedeutendsten Werken, die zeigen, wie Machtverhältnisse zwischen unterschiedlichen Kulturen entstehen und wie durch die Kulturdominanz im Sinne des Kulturimperialismus, entlang von Sprache, Wissensproduktion und Repräsentationsformen, „unterlegene" Kulturen und Normen überlagert, repräsentiert und dadurch bestimmte Kategorisierungen etabliert werden. *„Orientalism (1978) gilt als eines der frühesten Beispiele für die kombinierte Anwendung kritischer französischer Theorie, anglophoner Kulturwissenschaften und Texttradition*." (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.104) Hervorzuheben ist jedoch, dass obwohl Said häufig als zentraler Ausgangspunkt postkolonialer Kritik gilt, seine Auseinandersetzung mit Eurozentrismus, Imperialismus und dem Konstrukt des Orients eine lange Tradition fortsetzt, in der bereits zahlreiche Intellektuelle vor ihm, ihre Exilerfahrungen und ihre Kritik am Westen systematisch theoretisch reflektiert haben. Said nahm den Nahostkonflikt als Anlass, um über die Diskreditierung der arabischen Welt und den Eurozentrismus zu schreiben, indem er die epistemische Gewalt sichtbar machte, die aus der imperialen Wissensordnung hervorgegangen ist.

Edward Said beschäftigt sich einerseits mit den Repräsentationspolitiken, die mit der Konstruktion des Orients durch Europa einhergehen und aufzeigen, wie bestimmte kulturelle Vorstellungen, Bilder und Zuschreibungen nicht nur diskursiv verankert, sondern auch in politische und gesellschaftliche Ordnungen eingeschrieben werden. Andererseits widmet er sich der Wissensinstrumentalisierung, die zur Festigung und Reproduktion der kolonialen Herrschaftsmuster fungiert und somit die epistemischen Grundlagen westlicher Machtverhältnisse offenlegt. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Wechselwirkung zwischen hegemonialer Epistemologie, die entlang bestehender Machtstrukturen konzipiert

sind und dazu dient, normative soziale Ordnungen zu legitimieren und naturalisieren, und auf die durch diese Wissens- und Denkmuster geschaffenen materiellen Realitäten und Diskurse gelegt, die wiederum soziale Strukturen formen, Handlungsspielräume begrenzen und Entscheidungen beispielsweise im Hinblick auf Ressourcenverteilung nachhaltig beeinflussen. Said hat zwar diese tief etablierten Mechanismen exemplarisch am Diskurs über den Orient aufgezeigt, welche jedoch nicht ausschließlich auf die von ihm untersuchten Gruppen zu beschränken sind, sondern auf eine grundlegende Struktur westlicher Selbst- und Fremdzuschreibung verweisen. Insofern ermöglicht sein Ansatz, auch gegenwärtige Formen der Differenzkonstruktionen im Bildungskontext in den Blick zu nehmen und aktuelle Subjektivierungs- und Zuschreibungsprozesse als Teil fortwirkender Macht- und Wissensordnungen zu analysieren (Castro Varela & Dhawan, 2020).

Weiters verknüpft Said in seiner einflussreichen Analyse zwei wichtige Denker, die sich dem Machtbegriff umfangreich gewidmet haben. Während Antonio Gramsci in seinen Gefängnisheften[4] herausarbeitet, wie hegemoniale Strukturen im Zusammenspiel von Zwang und Konsens („über *kulturelle Praktiken und Erziehung" – ebd., S.109)* wirksam werden und sich im *„senso comune" (ebd., S.109)* jene sedimentierten Alltagsüberzeugungen herausbilden, die die Bevölkerung zur Akzeptanz bestehender Hierarchien bewegen, greift Said diesen hegemonietheoretischen Ansatz auf und verknüpft ihn mit einer diskurstheoretischen Perspektive, die, angelehnt an Foucault, Subjektivität als Produkt von Diskursen versteht. Auf diese Weise kann er zeigen, dass Orientalismus nicht lediglich ein Repräsentationssystem, sondern vielmehr ein Macht-Wissen-Regime ist, das Subjektpositionen hervorbringt, koloniale Unterordnung strukturell absichert und damit jene epistemischen Ordnungen reproduziert, die das Verhältnis zwischen Westen und Nicht-Westen regeln (Said, 1978).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Orientalismusdiskurs nicht nur der Herrschaft über den sogenannten Orient diente, sondern ein tieferes Verständnis jener Disziplin(en) gewährte, die den Orient imaginär und ideologisch konstruierten. Durch das eurozentrische Wissen über den Orient, wurde dieser imaginäre Ort (Orient) erst hergestellt und Said wollte diesen *„Orient-Okzident-Dualismus" (ebd., S. 28)* sichtbar machen und

[4] *(Kerkern Mussolinis, Gramsci 2012 [1929-1935], Heft 13:1610 zitiert nach Castro Varela & Dhawan, 2020, S.109)*

dekonstruieren. Als diskursive Konstruktion fungiert der Orient somit für den Westen sowohl als Projektionsfläche von Macht und Wissen als auch als *„konstitutives Außen Europas.“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.110)* Im Gegensatz dazu wird der Okzident als zivilisiert und fortgeschritten konstruiert, weil ihm eine geschichtsmächtige Rolle zugeschrieben wird (Said, 1978). Vor diesem Hintergrund kommt dem folgenden Zitat besondere Bedeutung zu: *„Als Textkreation dient der Orient dem Westen somit als Ort von Macht und Wissen, während er gleichzeitig das konstitutive Außen Europas repräsentiert“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.110)*. Der Orient wird als das *"konstitutive Außen Europas"* betrachtet, das bedeutet, dass er als das ‚Andere‘ des Westens verstanden wird, das repräsentiert was nicht zum ‚Europäischen‘ gehört, und die durch diese zugeschriebene Außenposition erheblich zur Selbstdefinition des Westens beiträgt. Dieser Abgrenzmechanismus ermöglicht es dem Westen, die eigene (kulturelle und politische) Identität zu definieren und stärken, indem eine Differenz zwischen dem Selbst und dem vermeintlichen ‚Anderen‘ hergestellt wird. Schlussfolgernd kann Said folgend festgehalten werden, dass der Orient nicht lediglich als geografisch beherrschtes Gebiet zu verstehen ist, sondern auch als diskursive Konstruktion, die wesentlich zur Definition des Westens, als kulturelle, epistemische und politische Einheit beiträgt, betrachtet wird (Castro Varela & Dhawan, 2020).

4.2.1. Macht & Wissen im Kontext der Bildung und Epistemische Gewalt

Wie bereits in der Einführung angedeutet, setzt sich die Arbeit auch mit der epistemologischen Frage auseinander, wem Wissen zuseht, wer Wissen produzieren und artikulieren kann und welches Wissen als „legitim“ anerkannt wird. Zugleich versteht die Arbeit die Perspektiven der Schüler:innen auf ihre eigene Lebensrealität als zentrale Wissensquelle für die Analyse. In diesem Abschnitt soll darauf eingegangen werden, welche Funktion Wissen in imperialistischen Diskursen hat, wie diese als Machtinstrument eingesetzt werden und wer als Subjekt anerkannt und repräsentieret wird.

Die im späteren 18. Jahrhundert entstandene Wissensproduktion zum Orientalismus basiert laut Said auf Machtstrategien und imperialistischen Denkmustern, wodurch die westliche Überlegenheit zu legitimieren und festigen versucht wird. In diesem Zusammenhang spielt die Auseinandersetzung mit Repräsentationsfragen des „Anderen“ eine wesentliche Rolle, um die institutionalisierte Vorherrschaft und somit das Verhältnis zwischen Macht und Wissen zu bekennen (Castro Varela & Dhawan, 2020; Biskamp, 2016). In Verbindung dazu,

sieht auch Foucault, Macht in enger Verbindung mit Wissen, und somit das Streben nach mehr Macht auch mehr Wissen erfordert, wodurch bestehende Strukturen konsolidiert und zu einem Kontroll- und Unterdrückungsinstrument werden (können) (Said, 1978).

Weiters verweisen Postkoloniale Studien darauf, dass der Kolonialismus nicht nur neues europäisches Wissen in die Kolonien brachte, sondern zugleich bestehende lokale Wissensordnungen, *„präkoloniales Wissen",* verdrängte oder zerstörte. Diesen Imperialismus der präkolonialen Wissenssystemen beschreibt der Soziologe Boaventura de Sousa Santos als Epistemizid und macht damit zugleich deutlich, dass soziale Gerechtigkeit, ohne *„kognitive Gerechtigkeit"*, also ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der Hierarchisierung von Wissen, nicht zu erreichen ist (Santos, 2016). Umstritten ist, ob sich präkoloniales Wissen heute überhaupt noch rekonstruieren lässt oder, ob es durch koloniale Interventionen unwiderruflich transformiert wurde. Einig sind sich Kritiker:innen jedoch über die Tiefe dieses epistemischen Eingriffs *in Sprache, Bildungssysteme und Erkenntnistheorien, denn das Wissen selbst wurde zum Gegenstand kolonialer Neuordnung. Auch Gayattri Chakravorty Spivak, verwendet zwar den Begriff „Epistemizid" nicht, stellt jedoch mit ihrem Konzept der „epistemischen Gewalt" eine zentrale Form kolonialer Herrschaft dar.* In diesem Sinne wird Dekolonisierung in den postkolonialen Studien überwiegend als ein *„epistemischer Wandel"*, eine Kritik an der kolonialen Hierarchisierung von Wissen und an den fortwirkenden Formen seiner Marginalisierung, verstanden. Vor diesem Hintergrund wird Schule nicht als neutraler Ort der Wissensvermittlung verstanden, sondern als Institution, in der sich solche epistemischen Hierarchien fortschreiben können.

Ähnlich wie Wissen werden auch Emotionen und das Recht auf Widerstand nicht allen Subjekten gleichermaßen zugestanden, sondern entlang gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Privilegien verteilt. Die Juristin und Moraltheologin Francisco de Vitoria (1483/8625–1546) setzt sich im Zuge des Völkerrechts mit der Idee des *„gerechten Krieges (bellum iustum)*" (Castro Varela & Dhawan, 2020, S.44) neu auseinander und konstruiert den Kolonialismus *„als Akt der Selbstverteidigung"* (ebd., S.45). *„Victoria folgend haben nur Souveräne das Recht, Kriege zu führen, ebenso wie nur Christen „gerechte Kriege" führen können."* (ebd., S.45) Wenn dies im Sinne von Amani Abuzahra weitergedacht wird, die sich in ihrem Buch „Ein Ort namens Wut" (2023) mit Wut im Kontext von Marginalisierung auseinandersetzt, zeigt sich eine deutliche Parallele. Abuzahra schreibt,

dass Emotionen wie Wut nicht allen zugestanden werden und auch das Setzen von Grenzen nicht allen ermöglicht wird, denn der *„Kampf" gegen* Ungerechtigkeit in Form von Wut oder Widerstand marginalisierten „Betroffenen" abgesprochen wird, womit ihnen zugleich ihre Souveränität entzogen wird (Abuzahra, 2023). Zusammengedacht mit kolonialen Diskursen, zeigt sich hier eine strukturelle Analogie: Während koloniale Gewalt historisch als Akt der Selbstverteidigung postuliert und dadurch legitimiert wurde, blieb das Selbstverteidigungsrecht ausschließlich den „Souveränen", also den hegemonialen Mächten vorbehalten. Ähnlich wird auch gegenwärtiger Rassismus häufig über Narrative der Selbstverteidigung gerechtfertigt, gestützt auf mediale Bilder, die Angst und Unsicherheit in der Mehrheitsgesellschaft erzeugen und ihr das Recht verleihen, sich durch rassistische Zuschreibungen zu „schützen". Wohingegen wiederum Betroffenen rassistischer Gewalt **das** Recht auf Widerstand, in Form von z.B. Wut, abgesprochen wird, aufgrund ihrer ihnen zugeschriebenen Positionierung in der Gesellschaft (Abuzahra, 2023). Passend dazu schreibt Abuzahra: *„Weißen wird Emotion als Individuum zugestanden, Marginalisierten hingegen nur im Kollektiv"* (Abuzahra, 2023, S.129).

4.2.2. Othering als postkoloniale Differenz- und Machtpraxis

Das von Edward Said geprägte Konzept des Othering kann als eine spezifische Form epistemischer Gewalt verstanden werden. Gemeint sind Prozesse, in denen Menschen nicht neutral beschrieben, sondern über diskursive Zuschreibungen, stereotype Wissensbestände und historisch sedimentierte Differenzordnungen als „Andere" hervorgebracht werden. Said zeigt am Beispiel des Orientalismus, dass der „Orient" im westlichen Diskurs nicht als objektiv gegebene Realität erscheint, sondern als imaginierte und ideologisch aufgeladene Gegenfigur des Okzidents konstruiert wird (Said, 1978). Othering bezeichnet damit eine machtvolle Praxis der Differenzproduktion, in der Subjekte in ein hierarchisches Verhältnis zu einer hegemonialen Norm gesetzt werden.

Daran anknüpfend lässt sich mit Astride Velho (2016) Othering als Dispositiv im foucaultschen Sinne begreifen. Othering beruht demnach nicht allein auf individuellen Vorurteilen, sondern auf institutionalisierten Wissensordnungen, in denen ein vermeintliches Wissen über die „Anderen" zirkuliert und gesellschaftlich wirksam wird. Dieses Wissen fungiert als machtstrategische Ressource, durch die Personen nicht nur als „Andere" konstruiert, sondern zugleich in ihrer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit

reguliert werden (Velho, 2016, S.86-91, zitiert nach Bücken et al., 2021). Mit Velho (2016) kann daher gezeigt werden, das Othering nicht bloß Differenz bezeichnet, sondern Differenz in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung hierarchisiert und stabilisiert. Gerade im Bildungskontext ist dies relevant, da sich solche Wissensordnungen sowohl in curricularen Inhalten als auch in alltäglichen Interaktionen, institutionellen Routinen und pädagogischen Deutungsmustern niederschlagen können (Broden & Mecheril, 2010). Diskriminierung ist vor dem Hintergrund nicht nur als soziale Benachteiligung, sondern zugleich als subjektivierungsrelevante Praxis zu verstehen (Rose, 2012).

Die Fortwirkung solcher Othering-Prozesse zeigt sich auch in gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Mecheril und Thomas-Olalde (2011) arbeiten heraus, dass Religion eine zentrale Differenzierungsoption innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen darstellt. Dabei erscheint Religion nicht als isolierte Glaubensfrage, sondern als gesellschaftlich aufgeladener Marker, über den (Nicht-) Zugehörigkeit, Normalität und Abweichung sowie ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“ hervorgebracht werden. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Islam wird deutlich, dass religiöse Zuschreibungen häufig mit kulturellen, rassifizierenden und nationalen Differenzordnungen verschränkt sind. Daher ist religiöses Othering nicht exklusiv zu betrachten, sondern als Teil komplexer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, in denen koloniale und postkoloniale Muster der Fremdmarkierung in transformierter Form fortwirken (Mecheril & Thomas-Olalde, 2013). Gerade darin zeigt sich, dass Othering kein abgeschlossenes historisches Phänomen ist, sondern eine gegenwärtig wirksame gesellschaftliche Praxis, die auch im schulischen Alltag relevant bleibt (Mecheril et al., 2013; Mecheril & Thomas-Olalde, 2024; Breuer, 2010).

4.2.3. Antimuslimischer Rassismus als gegenwärtige Form des Othering

---

„Anstatt eine korrekte orientalische Essenz nachzuweisen, geht es Said darum darzulegen, wie die europäische Repräsentation den Orient entstellt. So bemerkt er, dass der Islam im Westen permanent falsch repräsentiert wurde“ (vgl. Said 1978: 272 zitiert nach Castro Varela & Dhawan, 2020, S.110).

Bereits Edward Said arbeitet heraus, dass der Islam im Westen nicht neutral dargestellt, sondern im Rahmen westlicher Diskurse verzerrt und abwertend konstruiert wurde. Anknüpfend an diese Überlegungen sowie an Mecheril und Thomas-Olalade (2011;2013) erscheint es für die vorliegende Arbeit zentral, die Rolle von Religion als gegenwärtig wirksamen Differenzmarker in kolonialen und postkolonialen Machtverhältnissen in den Blick zu nehmen. Die Literatur zeigt, dass religiöse Auseinandersetzungen sowohl im europäischen Kontext als auch in den kolonialisierten Regionen tief in die Herausbildung des modernen Nationalismus hineinwirkten, da die Entstehungsprozesse von Staaten über das koloniale Gefüge hinweg miteinander verflochten waren und davon abhingen, welche Funktion Religion in den jeweiligen politischen Ordnungen zugewiesen bekam. Ohne diese religiösen Rahmungen lassen sich weder die religiös begründete Herrschaft der Kolonialmacht noch die antikolonialen Bewegungen hinreichend erfassen. Das heißt, Religion wurde in diesem Prozess zunehmend staatlich reguliert und etablierte sich zugleich zu *einem zentralen Terrain moderner Subjektivierungsprozesse, in dem sich das „zivilisierte Subjekt" (S.75) herausbildete*. Diese Ordnung produzierte jene bekannte Gegenüberstellung, in der Europa als Ursprung säkularer Moderne und historischer Dynamik erscheint, während der „Orient" als unveränderliches, religiös dominiertes Gegenbild konstruiert wurde (Van der Veer, 2001). Diese kolonial geprägten Unterscheidungen durchziehen gegenwärtige Debatten über den Islam und Säkularismus und machen sichtbar, wie eng liberal-säkulare Selbstbeschreibungen mit kolonialen Wahrnehmungsmustern verwoben bleiben. Dass es sich hierbei nicht um überwundene Strukturen handelt, zeigt der Blick auf die gegenwärtige mediale Landschaft: Mehr als drei Jahrzehnte nach Veröffentlichung von *„Orientalism"* (1978) wird deutlich, dass Darstellungen „muslimischer Menschen" bzw. muslimisch gelesener Personen sowie des Islam noch immer von Abwertung, Stigmatisierung, problematisierenden Zuschreibungen und Bedrohung geprägt sind. Unstrittig ist daher, dass Saids Werk weiterhin hochrelevant bleibt und zugleich dazu anregt, vor dem Hintergrund der aktuellen Diskurse (Mecheril & Olalde, 2011; 2013) die Persistenz kolonialer Repräsentationsmuster im Umgang mit Religion, Moderne und Differenz neu zu reflektieren.

4.3. Frantz Fanon – koloniale Subjektivierung und affektive Gewalt

Die Auseinandersetzung mit Frantz Fanon und seinem theoretischen Zugang eröffnet für die vorliegende Arbeit aus postkolonialer Perspektive ebenfalls einen zentralen analytischen Zugang, in dem koloniale Herrschaftsdynamiken, rassistische Gewalt und psychische Vulnerabilität als eng verschränkte Dimensionen eines Machtgefüges sichtbar werden, das sich tief in die Prozesse der Subjektbildung der Betroffenen einschreibt. Diese Verflechtungen sollen anhand zentraler Werke *„Peau noire, masques blanc" (1952)* und *„Les damnes" (1961),* welche klinische Erfahrungen mit politischen Analysen und phänomenologischen Beschreibungen kolonialisierter Lebensrealitäten vereinen, gezeigt werden. Denn affektive Erfahrungen, die sich in Form verdichteter Gefühle ausdrücken und als Resultat von kolonialen Strukturen erscheinen, welche die Welt in Kategorien von Überlegenheit und Minderwertigkeit gliedern versuchen, sind für die Untersuchung der affektiven Folgen von Diskriminierungserfahrungen im Kontext kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse (besonders) relevant.

In Fanons Beschreibung ist die koloniale Ordnung als eine radikal geteilte Welt zu sehen, in der Kolonisierende und Kolonisierte nicht zwei gesellschaftliche Gruppen innerhalb einer gemeinsamen symbolischen Ordnung bilden, sondern in getrennten Zonen existieren, durchzogen von Gewalt, Kontrolle und Ausschluss, wodurch sie voneinander abgegrenzt werden. Unterscheiden lassen sich diese durch ihre Lebensrealitäten, gemein ist ihnen jedoch, dass die Welten beider von Weißen determiniert werden (Kastner, 2012). Diese, wie sie Fanon beschreibt „manichäische" Welt (Fanon, 1981, S.34) ist nicht nur territorial oder rechtlich wirksam, sondern prägt die Art wie die Welt wahrgenommen wird, dominiert von kolonialen Strukturen. Kolonisierte begegnen permanent der eigenen Existenz, unter dem Vorzeichen der Abwertung, Entwürdigung und Entmenschlichung, die ihnen zugeschrieben wird (Kastner, 2012, S.92). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Fanon darauf abzielt zu zeigen, dass koloniale Mechanismen sich in das psychische Erleben des Einzelnen einschreiben und affektive Muster erzeugen, welche über sichtbare körperliche Gewalthandlungen hinaus fortwirken (Bichler, 2023).

Eine weitere zentrale Annahme von Fanons Denken bildet die Analyse *„rassifizierter Subjektivierung"* in seinem Werk *„Peau noire, masques blanc" (1952).* Aufbauend auf Jean-Paule Sartres existenzialistischen Ansatzes und Theorie des anerkennenden Blickes der

„Anderen“, wodurch der Mensch sich als „Ich“ erfahren kann, arbeitet Fanon heraus, dass schwarze Subjekte nicht als „Gleiche“ gesehen werden und ihnen somit dieser Anerkennungsprozess verwehrt bleibt. Vielmehr werden sie durch den „weißen“ Blick in eine Position der dauerhaften Objektivierung gedrängt, die das schwarze Subjekt als minderwertiges, defizitäres „Anderes“ positioniert, die sich in Körperhaltungen, Selbstbildern und affektiven Reaktionsweisen niederschlägt (Kastner, 2012). Diese Haltung zwingt das nicht-anerkennungswerte Subjekt dazu eine „weiße Maske“ (S.86) aufzusetzen, die mit einem Identitätskonflikt einhergeht, da das Subjekt versucht jene ihm strukturell verweigerte Bestätigung zu erlangen. *„Er nimmt hier an, dass der Schwarze erst durch die Zuschreibung des Schwarzseins als solcher existierte, und der Weiße genauso (Fanon, 2008 [1952]: 8).“*

Fanon war stark von der Psychoanalyse geprägt und richtete somit sein Augenmerk auf die psychische Verfasstheit des *„(post)kolonisierten Subjekts“.* Siemen (2019) erweitert diese Perspektive, indem er Fanons sein Erleben, psychoanalytisch auslegt. *»Mir ist keine Chance erlaubt. Ich bin von außen überdeterminiert. Ich bin nicht der Sklave der ›Vorstellung‹, welche die anderen von mir haben, sondern meiner Erscheinung« (ebd., S. 99).“* Fanon erlebt die Begegnung mit dem „weißen“ Menschen als gewaltvolle Praxis, in der ihm seine „Subjektivität“ und *„Gestaltungsraum und innere psychische Freiheit“* entzogen werden. Er wird dabei nicht allein von den Vorstellungen anderer, sondern vor allem durch die Sichtbarkeit seines Körpers determiniert, die ihm jegliche Mobilität verwehrt. Hier wird die „Hautfarbe“ zu einer gesellschaftlichen Projektionsfläche, an der sich affektive Abwertungen sowie Formen symbolischer Gewalt unmittelbar zeigen und wirksam werden (Siemen, 2019, S.10). Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch nicht ausschließlich auf der symbolischen Gewalt wie bei Fanon, bei der der Körper (bzw. die Haut) zur sichtbaren Projektionsfläche machtvoller Praktiken anderer erlebt wird. Vielmehr können im schulischen Kontext auch andere Merkmale, die Positionierungszuschreibungen auslösen, (wie äußerliche Merkmale, Namen oder sprachliche Marker) als symbolisch aufgeladene Zeichen fungieren, an denen sich abwertende oder gewaltvolle Praktiken *einschreiben* und durch die sich das „Selbst“ bereits *vorstrukturiert erlebt,* bevor überhaupt eine soziale Interaktion stattgefunden hat. Ähnlich wie bei Spivak in seinen Überlegungen zur Selbstrepräsentation, wird auch hier das Subjekt durch Blicke, Gesten oder implizite Zuschreibungen in eine Position gedrängt, in der ihm das Recht, sich selbst zu repräsentieren, strukturell entzogen wird. In beiden Fällen

entsteht eine Form von *„Disempowerment“,* die bereits im Wahrnehmungsakt wirksam wird und die Anerkennung als handlungsfähiges Subjekt verhindert. Das Erleben der Entfremdung durch die Blicke, Gesten und Haltungen des „Anderen“, welches so gewaltvoll ist, dass sich in den Körper des *überdeterminierten* Gegenübers einschreibt, sodass sich dieser nicht als Subjekt erleben kann bzw. die eigene Subjektivität konstituiert kann, beschreibt Fanon folgendermaßen:

> *Ich kam auf die Welt, darum bemüht, den Sinn der Dinge zu ergründen, und meine Seele war von dem Wunsch erfüllt, am Ursprung der Welt zu sein, und dann entdeckte ich mich als Objekt inmitten anderer Objekte. Eingeschlossen in dieser erdrückenden Objektivität wandte ich mich flehend an meinen Nächsten. […] der andere fixiert mich durch Gesten, Verhaltensweisen, Blicke, so wie man ein Präparat mit Farbstoff fixiert (ebd., S. 93).*
>
> *(Siemen, 2019, S. 11).*

Aus diesem Zitat kommt das asymmetrische Verhältnis, entlang dessen sich einerseits ein normativer Maßstab konstruiert und andererseits ein der eigenen Subjektivität entzogenes Objekt herausbildet. Daraus folgt eine affektive Deformation, in der das kolonisierte bzw. minderwertig positionierte Subjekt sich durch die Augen des „Anderen“ erlebt und im Zuge der Selbstwahrnehmung jene Gewissheit verliert, Subjekt seines eigenen Erlebens zu sein, eine Form der Entfremdung bzw. *Entsubjektivierung*, die tief in die psychische *Struktur* eingreift. Dies hat zur Folge, dass der Mensch, der sich grundsätzlich nach Anerkennung und Teilhabe sehnt infolge von Anerkennungsverweigerung und ablehnenden Erfahrungen sich in einen Versuch begibt, diese Anerkennung durch eine Anpassung an die Normen der weißen Mehrheitsgesellschaft, zu erlangen. Diesen Prozess stellt Fanon gleich mit der „Aufsetzung“ einer weißen Maske, die affektiv hoch aufgeladen ist und in der die als minderwertig markierte Herkunft, Kultur und Körperlichkeit abgewertet werden muss, um in der vermeintlich „zivilisierten“, „intellektuellen“ und „anerkennungswürdigen“ Welt bestehen zu können bzw. die eigene Existenzberechtigung bestätigt zu erhalten (Bichler, 2023).

Um auf die Kontinuität und somit die Relevanz für die vorliegende Masterarbeit anzuschließen, ist auch auf Hourmouzis (2024) zu verweisen, die Fanons Werk in Bezug auf gegenwärtige institutionelle Kontexte und Ungleichheitsdynamiken kritisch reflektiert. Sie zeigt, dass eurozentristisch ausgerichtete Curricula an Hochschulen als epistemologisches

Fundament moderner Wissensproduktion ein Hinweis darauf sind, dass koloniale Logiken nicht, abgeschlossene historische Phänomene darstellen, sondern in scheinbar „neutralen“ und „vielfältigen“ Bildungsinstitutionen alltäglich reproduziert werden. Diese Strukturen wiederum können durch „Mikroaggressionen“ mentale Belastungen hervorrufen, die langfristig oft zur Destabilisierung der Psyche und zur Reproduktion ungleicher psychischer Vulnerabilität beitragen können (Hourmouzis, 2024).

Ergänzend zu Fanon macht Vyrgioti (2023) auf eine Leerstelle klassischer Subjektivierungsansätze im Anschluss an Foucault und Althusser aufmerksam, welche die affektiven Dimensionen von Unterwerfung unzureichend berücksichtigen, die für Fanon entscheidend sind, um nachvollziehen zu können, weshalb Subjekte bestimmte Positionierungen nicht nur einnehmen, sondern darüber hinaus auch oftmals emotional und psychisch an sie gebunden bleiben (Vyrgioti, 2023). Diese Kritik schließt direkt an Fanons Konzept der Soziogenese an *(Gegenpol zu Freuds Ödipuskomplex),* das psychische Störungen, Affekte und Selbstbilder nicht ausschließlich aus familiären Erfahrungshorizonten ableitet, sondern aus gesellschaftlichen, rassifizierten Ordnungsstrukturen, in die das Subjekt eingebunden ist und denen es unterliegt. Bichler (2023) zeigt, dass Fanon mit dem Konzept der Soziogenese die Entfremdung schwarzer Subjekte nicht als individuelles oder intrapsychisches Problem begreift, sondern als Folge rassistisch strukturierter sozialer Ordnung, die bestimmten Subjekten fortwährend Minderwertigkeit zuschreibt und ihr Selbstverhältnis prägt. Demzufolge wirkt koloniale Gewalt als affektive „Einverleibung“, Einschreibung in die Subjektivität, in der rassistische Zuschreibungen internalisiert werden, sich in die Selbstwahrnehmung der Betroffenen einschreiben und habitualisierte Gefühlsmuster wie Scham, Ohnmacht oder Aggression prägen. Permanente *Anrufungen* von Minderwertigkeit beeinflussen, wie Subjekte sich selbst verstehen, bewerten und positionieren.

4.3.1. Gewalt als affektiver Prozess

Zum Schluss soll auf den Begriff der Gewalt bei Fanon eingegangen werden, der oft als gewaltverherrlichender Zugang kritisiert wird. Dabei versteht die Arbeit Gewalt *(bei Fanon),* wie Bichler (2023) beschreibt, *als eine aus der kolonialen Herrschaftsstruktur hervorgehende affektive Dynamik, die zugleich destruktiv und potenziell befreiend sein kann.* Das heißt in einer Ordnung, in der die Kolonisierten *kontinuierlicher (physischer, symbolischer und*

psychischer) Gewalt ausgesetzt sind, erscheint Gegengewalt als eine Form der affektiven Entladung, welche jene durch die Unterdrückungserfahrungen *verfestigten Emotionen von Angst, Erstarrung* und Selbstverteidigung zu durchbrechen vermag. Eine ähnliche Perspektive findet sich bei Amani Abuzahra, die in ihrem Buch „Ein Ort Namens Wut“ (2023), Wut als legitime Praxis der Grenzziehung beschreibt, wodurch marginalisierte *(zu marginalisierten gemachte)* Subjekte Handlungsfähigkeit zurückgewinnen und der eigenen Entwürdigung etwas entgegensetzen können. Damit erscheint im Anschluss an Fanon, Gewalt als ambivalenter affektiver Prozess, der einerseits durch die „affektive Entladung“, die passiv erlebte Gewalt in aktive Handlung transformieren versucht, um auf diese Weise eine psychische Entlastung zu ermöglichen. Für eine Analyse affektiver Dimensionen von Diskriminierung, wie im empirischen Teil dieser Arbeit angestrebt wird, ist daher entscheidend, dass Widerstand bzw. Gegengewalt (muss nicht physisch sein) nicht primär als Ausdruck politischer Ideologie verstanden wird, sondern als Versuch, *eine unhaltbare Verdichtung affektiver Überforderung* überhaupt psychisch bewältigen zu können.

Daraus ist zu schließen, dass koloniale Gewalt nach Fanon trotz vermeintlich „formaler“ Dekolonisierungsprozesse fortwirkt und nicht als abgeschlossen gelten kann. Genau hier setzt die vorliegende Masterarbeit an, in der Bemühung aufzuzeigen, dass koloniale Strukturen und Vorstellungen auch in der Gegenwartsgesellschaft wirksam bleiben und in die Selbstwahrnehmung der „Betroffenen“ eindringen und diese affektiv-psychisch beeinflussen. Daher stellen Fanons Überlegungen zur kolonialen Subjektivierung und affektiver Gewalt einen zentralen theoretischen Anknüpfungspunkt dar. Sie ermöglichen es, Diskriminierung nicht nur als gesellschaftliche Ungleichheit, sondern als affektive und psychische Verletzung, die sich in die Selbstwahrnehmung von Subjekten einschreibt und ihre Handlungs- und Widerstandsmöglichkeiten prägt, zu verstehen. Damit liefert Fanon ein theoretisches Fundament für die Annahme, dass insbesondere rassistische und koloniale Diskriminierung als psychisches Ereignis zu begreifen ist, das affektive Spuren hinterlässt und über Generationen hinweg wirksam bleibt.

4.4. Macht bei Foucault und symbolische Gewalt bei Bourdieu

Das empirische Material dieser Arbeit bezieht sich auf ein Forschungsprojekt, welches in einem institutionellen Rahmen angesiedelt ist, innerhalb dessen sich Positionierungen und Subjektivierungsprozesse, die sich auf der Mikroebene unterschiedlich entfalten, stets in Verbindung mit den übergeordneten Strukturen dieses Systems betrachtet werden sollen. Schule fungiert dabei als Institution, in der sich machtvolle Dynamiken wie Diskriminierungsmechanismen vollziehen, reproduziert und normalisiert werden und, um diese Funktionsweisen verstehen zu können, ist ein Verständnis von Macht unerlässlich. Das Konzept der Macht bei Foucault dient in diesem Zusammenhang dazu, die Funktionsweisen und -logiken institutioneller und struktureller Diskriminierung zu erfassen und zu reflektieren, wie Machtdynamiken Subjekte hervorbringen, normieren und begrenzen. Im Zuge dieser Arbeit zeigt sich immer wieder, dass die Frage nach Wissen mit machtvollen Dynamiken verknüpft ist, sowohl im methodischen als auch im theoretischen Kontext. Foucault verdeutlicht, dass zwischen Macht und Wissen eine enge, konstitutive Beziehung besteht, in der vermeintliche „Wahrheiten“ oder „Objektivität“ über Menschen, Körper, Normalität und Abweichung hergestellt werden.

Im foucaultschen Sinne ist Macht nicht an Institutionen gebunden, sondern wird als *dezentralisierstes* Gefüge gedacht, welche sich in Praktiken, Diskursen und Alltagsinteraktionen bewegt, Wissen produziert und Subjektivität formiert (Foucault, 1976). Damit rückt die produktive Dimension von Macht in den Vordergrund, die nicht nur Verhalten reguliert, sondern wie sowohl Fanon als auch Butler betonen, die Bedingungen dafür schafft, wie Subjekte sich selbst und andere wahrnehmen, positionieren und erleben können. Gerade in einem seiner zentralen Werke „Überwachen und Strafen“ (1976) zeigt Foucault (exemplarisch), wie moderne Disziplinarinstitutionen über Ordnungs- Klassifikations- und Normalisierungspraktiken in die Körper eingreifen und Subjekte formen. Diese Logik der totalisierenden Disziplin strukturiert auch schulische Institutionen, die neben der Wissensvermittlung (auch durchzogen von epistemischer Gewalt), Körper, Affekte und normative Selbstverhältnisse regulieren. Wie Fanon herausarbeitet, verdichten sich diese Mechanismen in kolonialen Kontexten in besonderem Ausmaß, sodass Schule zu einem zentralen Ort der Internalisierung kolonialer Ordnungen wird, in dem Subjekte vermittelt

bekommen, sich durch die Linse des zivilisierten „Anderen“ zu betrachten, zu bewerten und zu positionieren (Foucault, 1976).

4.4.1. Bourdieu - symbolische Macht

Da die vorliegende Arbeit keinen Fokus auf die Analyse aktueller Diskurse legt bzw. mit keiner Diskursanalyse arbeitet, sondern sich eher auf die affektiven und machtvollen Dynamiken in institutionellen Kontexten konzentriert, bietet hier Bourdieus Konzept symbolischer Macht und symbolischer Gewalt in Bezug auf das Forschungsinteresse eine wichtige Ergänzung zum foucaultschen Machtverständnis. Denn im Gegensatz zu Foucault, der Macht primär als Effekt diskursiver Ordnungen begreift, erklärt sich Bourdieu, Macht aus sozialen Strukturen und ihren habituell verankerten Mechanismen. Bourdieus Verständnis nach, bezeichnet symbolische Macht die Fähigkeit, mittels sprachlicher Setzungen soziale Wirklichkeit zu erzeugen und Ordnungen zu stabilisieren. Dabei ist entscheidend, dass die Wirksamkeit solcher Setzungen nicht aus dem Diskurs selbst hervorgeht, sondern auf institutionell delegierter Autorität beruht. Sprache erscheint somit nicht als neutrales Kommunikationsmittel, sondern als eine in soziale Felder eingelassene Praxis, durch die Machtverhältnisse reproduziert, legitimiert und wirksam gemacht werden. Ob jemand gehört wird oder nicht, wessen Stimme als legitim anerkannt und wessen Stimme systematisch entwertet wird, hängt demnach weniger von sprachlicher Kompetenz ab als von der sozialen Position, die durch den Habitus geprägt ist (Bourdieu, 2001; Bourdieu & Wacquant, 1996). Hier sind sowohl Anknüpfungspunkte zu Diskursen über Sprache als gewaltvolle Praxis (Dirim, 2010; Khakpour, 2019), zu El-Mafaalanis (2020) Analysen institutioneller Ungleichheit sowie zum partizipativen Ansatz (Wöhrer, 2017), der sich ebenfalls mit den Fragen befasst, wer Wissen produzieren darf, wem Wissen zugeschrieben wird und welches Wissen als „legitim“ gesehen wird.

Während sowohl bei Bourdieu als auch bei Foucault symbolische Gewalt primär auf der Ebene sozialer Ordnungen, institutioneller Strukturen konzeptualisiert wird, denkt Fanon hingegen diese Dimension weiter, indem er koloniale Ordnungen als in den Körper eingeschrieben und psychische wie soziale Unterwerfung produzierende Gewaltpraktiken beschreibt. Während Macht bei Bourdieu im Habitus verankert ist und nicht primär durch offene Gewalt erzwungen wird, sondern sich über Sozialisation inkorporiert, ist Gewalt bei Fanon eine von außen auferlegte und brutale Erfahrung. Beide Denker betonen zwar, dass

sich Herrschaft körperlich einschreibt und bestimmte Wahrnehmungsformen, Affekte, Selbstzuschreibungen erzeugt und Kontinuität bringt, doch der entscheidende Unterschied liegt in der Art, wie sich diese Einschreibung vollzieht. Bei Bourdieu wird die asymmetrische Ordnung durch den Habitus nicht als unmittelbar gewaltvoll erlebt, sondern erscheint den Subjekten aufgrund ihrer Sozialisation als selbstverständlich und legitim, die aufgrund der Sozialisierung akzeptiert wird. Fanon hingegen zeigt, dass die Internalisierung kolonialer Ordnungen eine miterlebte, fremdbestimmte und oftmals erzwungene Erfahrung ist, die vorgenommen wird, um im kolonialen System Anerkennung zu erlangen bzw. überhaupt „überleben zu können." Diese beiden Ansätze ergänzen sich gegenseitig und erweitern den theoretischen Zugang dieser Arbeit, da einerseits gezeigt werden soll, wie dieser „gewaltvolle" Prozess der Unterwerfung sich in Körper und Psyche einschreiben. Andererseits wie inkorporierte und als natürlich eingeprägte Muster, im Sinne von Bourdieus Habitus, über Generationen hinweg fortwirken, selbst nachdem koloniale Herrschaft formal beendet wurde.

Ähnlich wie Bourdieu, postuliert Gayatri Chakravorty Spivak, dass nur jene Sprecher:innen gehört werden, deren Position als legitim anerkannt wird. Spivak verschiebt somit den Fokus von der Frage der Sprache per se als Machtinstrument hin zur Frage der Möglichkeit des Sprechens selbst. Ihre viel zitierte Frage und der Artikeltitel *„Can the subaltern speak?" (1988)* verweist darauf, dass subalterne Subjekte durch hegemoniale epistemische Ordnungen strukturell unhörbar gemacht werden. Es geht nicht ausschließlich darum, dass sie nicht gehört werden, sondern ihre Stimmen oft verzerrt oder durch dominante Sprecher:innen ersetzt werden. Damit rückt bei Spivak die epistemische Gewalt in den Vordergrund und beschreibt jene Exklusionen, wodurch bestimmtes Wissen, Erfahrungen und Artikulationsweisen bewusst oder strukturell marginalisiert werden. Im Zusammenspiel mit der Diskurstheorie von Foucault wird hier besonders deutlich, wie eng Wissen, Macht und Repräsentation miteinander verwoben sind. Durch Diskurse, die hegemonialen Repräsentationssystemen unterliegen, werden nicht nur vermeintliche „Wahrheiten", sondern auch die Grenzen des Sagbaren, Denkbaren und Hörbaren bestimmt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Foucaults Machtkonzept, Bourdieus Verständnis symbolischer Gewalt, Fanons psychisch-affektive Analyse und Spivaks Theorie epistemischer Gewalt sich gegenseitig ergänzen und eine mehrdimensionale Perspektive auf koloniale

Macht eröffnen. Gemeinsam verdeutlichen sie, dass koloniale Herrschaft nicht allein materiell oder institutionell wirkt, sondern sich wesentlich über diskursive, symbolische und epistemische Praktiken vollzieht, die als historisch gewachsene, zugleich wirksame Machttechniken verstanden werden können. Die Kombination dieser theoretischen Perspektiven erweist sich insofern als analytisch produktiv, als Diskriminierung in Bildungsinstitutionen nicht nur auf individuelles „Fehlverhalten“ oder als bloße Folge sozialer Ungleichheit reduziert wird, sondern als ein vielschichtiges Gefüge von diskursiven, institutionellen, strukturellen und subjektiven Prozessen analysierbar wird. Erst in dieser Zusammenschau wird nachvollziehbar, wie Diskriminierungen entstehen, sich verfestigen, legitimiert werden und schließlich in Selbstverhältnisse einschreiben und als scheinbar selbstverständliche Ordnung bestehen kann.

4.5. Zwischenfazit

Die im Theorieteil diskutierten Ansätze machen deutlich, dass schulische Differenzerfahrungen nicht als isolierte Einzelphänomene verstanden werden können, sondern in umfassendere gesellschaftliche Wissens-, Macht- und Herrschaftsordnungen eingebettet sind und auch als solche zu analysieren sind. Daher dient der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht als starres Erklärungsschema, sondern vielmehr als analytische Orientierung im Sinne sensibilisierender Konzepte (Blumer, 1954), die den Blick für bestimmte Phänomene und Zusammenhänge schärfen.

Für die weitere Analyse erweisen sich insbesondere Differenzordnungen, Othering, epistemische und symbolische Gewalt, Subjektivierung, Anerkennung, Sichtbarkeit, Unsichtbarkeit sowie affektive Einschreibungen als sensibilisierende Bezugspunkte. Mithilfe dieser Konzepte sollen im empirischen Teil auch jene subtileren Prozesse der Diskriminierung erfasst werden, in denen Zugehörigkeit unter Vorbehalt steht, bestimmte Stimmen weniger Gewicht erhalten, Sprache hierarchisiert wird oder Sichtbarkeit mit Risiko verbunden ist. Gerade darin liegt ihre Stärke, da sie eine Verbindung zwischen umfassenderen gesellschaftlichen und epistemischen Ordnungen und konkreten schulischen Situationen herstellen und damit auch in zunächst beiläufig wirkenden Interaktionen als Ausdruck breiterer Macht- und Wissensverhältnisse lesbar machen.

Daraus ergeben sich für den empirischen Teil mehrere heuristische Fragen, die die weitere Analyse leiten sollen:

- Entlang welcher Kategorien werden Schüler:innen im schulischen Alltag markiert und positioniert?
- Wie wird Zugehörigkeit hergestellt oder infrage gestellt?
- Welche Rolle spielen Sprache, Herkunft, Religion oder normatives Verhalten dabei?
- Wessen Wissen gilt im schulischen Raum als legitim, wer wird gehört und unter welchen Bedingungen erleben sich Schüler:innen als berechtigt zu sprechen?
- Wie reagieren sie auf diese Erfahrungen, welche Strategien entwickeln sie?
- Wie zeigen sich diese Prozesse auf affektiver und psychischer Ebene?

5. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen und die Methoden, die bei der Datenerhebung angewandt wurden, beschrieben. Aufgrund des komplexen, qualitativ-interpretativen, partizipativ angelehnten und Grounded-Theory-basierten Forschungsdesigns wird dem methodischen Vorgehen in dieser Arbeit mehr Raum eingeräumt, um Entstehungsbedingungen der Daten sowie die Logik ihrer Auswertung transparent und nachvollziehbar zu machen. Ziel dabei ist es, offenzulegen, auf welchen methodologischen und forschungslogischen Annahmen die vorliegende Untersuchung beruht und wie diese die Datenerhebung, Auswertung und Interpretation strukturiert haben. Im Zentrum steht das Verstehen subjektiver Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen und Aushandlungsprozesse von Schüler:innen im Kontext von Schule, Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt.

Die vorliegenden empirischen Materialien, auf die sich diese Arbeit stützt, entstammen dem partizipativ angelegten Forschungsprojekt digi:POWER, auf dessen Forschungskontext in Kapitel 5.3. noch näher eingegangen wird. Die Masterarbeit greift dabei nur ausgewählte Daten dieses Projekts auf und fokussiert insbesondere auf Diskriminierungserfahrungen, sprachbezogene Machtverhältnisse sowie deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse und mentale Gesundheit bzw. affektiv-emotionale Dimensionen. Zudem ist die partizipative Anlage des Projekts dabei nicht lediglich als methodische Ergänzung, sondern als forschungsethische und epistemologische Haltung, die den gesamten Forschungsprozess und meine eigene Positionierung prägt, zu verstehen.

Hervorzuheben ist hierbei, dass Forschung im Sinne interpretativ-qualitativer Sozialforschung nicht als ein neutraler Abbildungsprozess sozialer „Wirklichkeit“, sondern als relationale Praxis, in der Wissen situativ, kontextgebunden und im Zusammenspiel von Forschenden und Beforschten entsteht, zu verstehen ist (Berger & Luckmann 1969; Charmaz, 2014). Entsprechend werden daher sowohl der Forschungskontext als auch die eigene Positionierung der Forscherin als Teil des Erkenntnisprozesses reflektiert und als wesentlich für den Forschungs- und Auswertungsprozess bzw. auch die theoretische Auseinandersetzung der Arbeit, betrachtet (Breuer, 2010). Neben leitfadengestützten Interviews kommen im Projekt auch partizipative Methoden wie Photo-Voice sowie prozessbegleitende Memos ebenfalls zum Einsatz, die unterschiedliche Zugänge zu den

Erfahrungen der Jugendlichen eröffnen und dazu beitragen, auch affektive, körperliche sowie atmosphärische Dimensionen des Feldes erfassbar zu machen (Wang; Burris 1997; Emerson et al., 2011). Gerade im institutionellen Kontext und vor dem Hintergrund der „Vertrauensfrage“ erfolgen viele Gespräche off-record, etwa in Pausen oder in Situationen, in denen Gespräche nicht aufgenommen wurden. Solche Gespräche konnten nicht direkt aufgezeichnet werden und wurden daher in Form von Memos festgehalten, um sie für die Analyse heranzuziehen.

Demnach ist das Kapitel wie folgt aufgebaut: Zunächst wird die Grounded Theory Methodologie als Forschungshaltung sowie der partizipative Zugang der Arbeit erläutert (5.1.-5.2.). Daran anschließend wird der Forschungskontext, das Projekt und die Datenerhebung dargestellt (5.3.- 5.4.). Abschließend werden die Datenauswertung und das analytische Vorgehen beschrieben und die theoretische Sensibilität der Studie reflektiert (5.5.)

5.1. Grounded Theory Methodologie als Forschungshaltung

Methodologisch folgt die Arbeit einem qualitativ- interpretativem Zugang, der darauf abzielt, subjektive Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen und Aushandlungsprozesse von Schüler:innen in schulischen und ausbildungsbezogenen Kotexten zu rekonstruieren. Im Zentrum stehen dabei nicht objektiv messbare Größen, sondern die Perspektiven und das Erleben der Jugendlichen selbst: *Wie erleben sie Diskriminierung, sprachliche Zuschreibungen und Machtverhältnisse? Wie positionieren sie sich innerhalb dieser Kontexte, und welche emotionalen / affektiven sowie mentalen Folgen werden in ihren Erzählungen sichtbar?*

Laut Lamnek & Krell (2016) ermöglicht der qualitativ-interpretative Zugang, diese komplexen und vielschichtigen Prozesse in ihrer Kontextgebundenheit, Prozesshaftigkeit und Widersprüchlichkeit zu erfassen, denn Forschung wird dabei als offener, zirkulärer Prozess verstanden, in dem Datenerhebung, Analyse und theoretische Reflexion eng miteinander verschränkt sind. Diese Vorgänge bzw. diese integrative Betrachtung des Forschungsprozesses ist essenziell für das Vorhaben der Masterarbeit. Die vorliegende Arbeit orientiert sich dabei an der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz. In diesem Zusammenhang wird GT nicht nur als Auswertungsverfahren, sondern als methodologische Forschungshaltung verstanden, die Offenheit gegenüber dem Material,

theoretische Sensibilität sowie die schrittweise Entwicklung analytischer Konzepte in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist es somit nicht, vorab formulierte Hypothesen zu überprüfen, sondern ausgehend vom empirischen Material theoretische Konzepte zu entwickeln, die die beobachteten sozialen Phänomene in ihrem Bedeutungsgehalt erfassen und erklärbar machen (Charmaz, 2012; Lamnek & Krell, 2016).

Wie bereits einleitend angedeutet, bietet die Grounded Theory einen geeigneten methodologischen Rahmen, um soziale Prozesse, Interaktionsdynamiken und Subjektivierungsformen in ihrem Hervorgehen aus dem empirischen Material zu analysieren und schrittweise zu theoretisieren. Zentrale Prinzipien wie Offenheit gegenüber dem Material, das konstante Vergleichen sowie die Entwicklung von Kategorien im engen Bezug zu den Daten strukturieren das analytische Vorgehen dieser Arbeit (Charmaz, 2014). Grounded Theory wird dabei nicht lediglich als Auswertungsmethode verstanden, sondern als übergeordnete Forschungslogik und Erkenntnisstil. Der Ansatz wurde in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss als Alternative zu den damals vorherrschenden nomologisch-deduktiven Verfahren der Sozialwissenschaften entwickelt und zielt auf die Generierung gegenstandsbezogener Theorie aus dem empirischen Material, anstatt vorab formulierte Annahmen leidglich zu überprüfen (Glaser & Strauss, 2010 [1967]).

Die Datenauswertung baut dabei auf einem Kodierverfahren auf, bei der die erstellten Codes zu abstrakten und differenzierten Kategorien ausgebaut werden. Die daraus resultierenden Kategorien und das wechselwirkende Verhältnis bieten die Basis für die Theoriebildung, die in eine in den Daten etablierten Grounded Theory integriert werden. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Analyseprozesses sind die dabei verfassten Memos zu den einzelnen Kategorien und Codes, die die Gedanken und Überlegungen der Forscher:innen umfassen, in denen analytische Gedanken, erste Interpretationen und theoretische Überlegungen festgehalten werden. Auch sie sind ebenfalls für die Theoriebildung von Bedeutung, da sie dazu beitragen, Zusammenhänge zu verdichten, Kategorien zu schärfen und den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu machen,

Die Entwicklung einer Grounded Theory wird als *“Ergebnis eines interaktiven Konstruktionsprozesses von Forschenden und Beforschten, in dem die professionellen und persönlichen Voraussetzungen der Forschenden eine wesentliche Rolle spielen und in den Interpretationen entsprechend berücksichtigt werden müssen.” (Bücker 2020, S.9),*

beschrieben. Von klassischen qualitativ- interpretativen Studien unterscheidet sich die vorliegende Arbeit insbesondere aufgrund ihrer partizipativ geprägten Forschungshaltung. Die Ko-Forscher:innen, in diesem Fall die Schüler:innen werden im Forschungsprozess nicht als bloße Untersuchungseinheiten oder zu erforschende Objekte betrachtet, sondern als aktive Akteur:innen und Wissensproduzent:innen. Diese Haltung spiegelt sich auch am theoretischen Zugang der Arbeit wider, in dem epistemische Ordnungen nicht nur theoretisch hergeleitet und analysiert werden, sondern grundlegende epistemische Fragestellungen durchgängig mitgeführt werden, um komplexe Zusammenhänge verstehbar zu machen. Das heißt, Partizipation wird hierbei nicht als eigenständige Methode verstanden, sondern als epistemologische Orientierung, die Einfluss auf die Datenerhebung, Beziehungsgestaltung, Interaktion im Feld und Interpretation der Daten nimmt. Insbesondere im Kontext macht- und rasissmuskritischer Forschung aus einer postkolonialen Perspektive kommt diesem Zugang große Bedeutung zu, da er darauf abzielt, hierarchische Wissensordnungen zu reflektieren und subjektives Erfahrungswissen der Schüler:innen, als gesellschaftlich relevantes Wissen ernst zu nehmen (Wang & Burris, 1997; Breuer, 2010).

Darüber hinaus ist das methodische Vorgehen durch bewusste theoretische Sensibilität geprägt. Mein Vorwissen als Berufsforscherin und persönlichen Erfahrungen aufgrund der migrationsgesellschaftlichen Positionierung und theoretische Bezüge, insbesondere aus der postkolonialen Theorie, der Rassismusforschung und der Subjektivierungstheorie, fungieren dabei nicht als starre Analyseraster, sondern als sensibilisierende Konzepte im Sinne von Herbert Blumers (1954), die den analytischen Blick für bestimmte Phänomene schärfen, ohne die Offenheit des Analyseprozesses aufzuheben oder dem empirischen Material vorab feste Deutungen aufzuerlegen. Durch dieses Zusammenspiel aus induktivem Vorgehen und theoretischer Sensibilisierung kann sowohl empirisch nahe an den Erzählungen und am Erleben der Jugendlichen geblieben werden als auch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Ungleichheitsdynamiken sowie koloniale Kontinuitäten reflexiv in die Analyse einbezogen werden (Said, 1978; Spivak, 1988).

Insgesamt zielt das Forschungsdesign darauf ab, eine dichte und kontextualisierte Analyse zu entwickeln, die den Erfahrungen der Jugendlichen gerecht wird und zugleich einen theoretischen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Rassismus, Sprache, Subjektivierung und mentaler Gesundheit in der Migrationsgesellschaft leistet.

5.2. Partizipative Zugänge

In den letzten Jahren haben partizipative und erfahrungsbasierte qualitative Forschungsansätze insbesondere in kritisch-sozialwissenschaftlichen, postkolonialen und rassismuskritischen Forschungsfeldern an Bedeutung gewonnen. Diese Ansätze zielen darauf ab, jene Perspektiven systematisch einzubeziehen, die selbst von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen betroffen sind, und stellen damit eine Alternative zu distanzierten und rein beobachtenden Forschungsdesigns dar. Forschung wird hierbei nicht ausschließlich als Wissensproduktion über soziale Wirklichkeiten, sondern als kooperativer Prozess, in dem Wissen mit Beteiligten entsteht, verstanden (Bergold & Thomas, 2012; Cornwall' & Jewkes, 1995; Wöhrer et al., 2017).

Gerade in Forschungsfeldern, die von Erfahrungen von Rassismus, Marginalisierung und Othering geprägt sind, wird argumentiert, dass partizipative Zugänge eine besondere epistemische Relevanz besitzen. Sie ermöglichen es, erfahrungsbasiertes Wissen sichtbar zu machen, das in stärker standardisierten oder quantitativ ausgerichteten Forschungsdesigns häufig ausgeblendet oder nur randständig berücksichtigt wird (Fine et al., 2000; Tuhiwai Smith, 2012). Dabei rücken nicht nur explizite Deutungen, sondern auch implizite, körperlich-affektive Dimensionen sozialer Erfahrungen in den Fokus, die für das Verständnis von Machtverhältnissen und Subjektivierungsprozessen zentral sind.

Methodisch greifen partizipative qualitative Studien häufig auf offene Interviewformate, Gruppengespräche sowie ethnografische und visuelle Zugänge zurück, die es den Beteiligten bzw. Ko-Forscher:innen ermöglichen, eigene Themen, Erfahrungen und Deutungen einzubringen (Flick, 2016). Begleitende Formen der Dokumentation wie *Memos* dienen dabei der reflexiven Rekonstruktion situativer Eindrücke, Wahrnehmungen und Interaktionsdynamiken (Breidenstein et al., 2020; *Emerson et al.*, 2011). Insbesondere für die Analyse impliziter oder latenter Machtverhältnisse, die sich häufig jenseits expliziter Sprache vollziehen, erweisen sich solche Datenformen als erkenntnisreich.

Zugleich stellen partizipative und erfahrungsbasierte Zugänge erhöhte Anforderungen an Reflexivität und Transparenz. Der Feldzugang, die Involviertheit der Forschenden sowie die Situiertheit des erzeugten Wissens müssen kontinuierlich reflektiert werden, um die analytische Nachvollziehbarkeit zu sichern (Bergold & Thomas, 2012; Charmaz, 2014).
Vor diesem Hintergrund erweisen sich partizipative und erfahrungsbasierte qualitative

Forschungszugänge als besonders geeignet für die Untersuchung subjektiver, affektiver und alltagspraktischer Dimensionen von Macht, Rassismus, Differenz und Zugehörigkeit. Sie sind zugleich anschlussfähig an offene und theoriegenerierende Analyseverfahren wie die Grounded Theory, die darauf abzielen, soziale Prozesse aus dem empirischen Material heraus zu rekonstruieren, ohne diese im Voraus theoretisch festzuschreiben (Charmaz, 2014; Straus & Corbin, 1996).

5.3. Forschungskontext und Projektbeschreibung

Das im Folgenden dargestellte empirische Material ist in das zweijährige, qualitativ ausgerichtete, partizipativ angelegte Forschungsprojekt Digi:POWER[5] eingebettet.

Digi:POWER ist ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt, das sich mit Digitalisierung am Übergang von der Schule in den Beruf beschäftigt. Die Projektlaufzeit betrug zwei Jahre und erstreckte sich vom 15. Juni 2022 bis zum 15. Juni 2024. Das Forschungsprojekt wurde als eine Kombination partizipativer Forschungsansätze und qualitativ-empirischer Sozialforschung konzipiert, um einerseits eine offene Haltung gegenüber den Interessen, Themen und Erfahrungen der Jugendlichen einzunehmen und andererseits das übergeordnete Forschungsinteresse nicht aus dem Blick zu verlieren.

Das Projekt lässt sich in zwei Phasen untereilen. In der ersten Phase, die etwa das erste Jahr umfasste, wurden Workshops in den Fachmittelschulen/Polytechnischen Schulen durchgeführt. Im zweiten Jahr wurden die Jugendlichen am Übergang, das heißt von der Schule in die weiteren Ausbildungswege, begleitet. Für die vorliegende Masterarbeit werden Daten aus beiden Phasen herangezogen, sofern sie für das Erkenntnisinteresse relevant sind. Dabei zeigt die phasenübergreifende Thematisierung bestimmter Aspekte, dass Diskriminierung und mentale Gesundheit keine punktuellen Phänomene darstellen, sondern sich als wiederkehrende und aktuell-bleibende Phänomene verstehen lassen.

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Perspektiven von Jugendlichen sichtbar zu machen, deren Bildungs- und Übergangserfahrungen häufig von struktureller Ungleichheit, institutionellen Machtverhältnissen und rassistischen Zuschreibungen geprägt sind. Im Fokus stehen dabei nicht leistungsbezogene Daten oder formale Übergangskriterien, sondern die

[5] **Projektteam:** Mag.a Dr.in Natascha Khakpour, Univ.-Prof. Mag. Dr. Tobias Buchner und Magdalena Strasser, MA.

subjektiven Erfahrungen, Deutungen und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen selbst. Das Thema der Digitalisierung bildet dabei den übergeordneten Rahmen des Projekts, jedoch greift die vorliegende Masterarbeit nicht den Aspekt der Digitalisierung auf, sondern vertieft einen spezifischen Ausschnitt des erhobenen Materials, indem sie Diskriminierungserfahrungen, sprachbezogenen Machtverhältnissen sowie deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse und mentale Gesundheit in den Mittelpunkt stellt.

Aufgrund der partizipativen Anlage werden Jugendliche nicht lediglich als Teilnehmer:innen oder Befragte, sondern als Ko-Forscher:innen und aktive Akteur:innen im Forschungsprozess verstanden. Diese Haltung zeigt sich sowohl in der Gestaltung der Erhebungssituationen als auch in der Wahl der Methoden, insbesondere durch den Einsatz partizipativer Verfahren sowie begleitender Formen der Dokumentationen wie Memos. Dadurch sollen Räume eröffnet werden, in denen Jugendliche eigene (für sie relevante) Themen, Erfahrungen und Perspektiven artikulieren und in den Forschungsprozess einbringen konnten. In Bezug auf meine Forschungshaltung ist zu erwähnen, dass meine aktive Involviertheit in das Forschungsprojekt einen näheren Zugang zum Feld, ein hohes Maß an Kontextwissen sowie den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu den Ko-Forscher:innen mit sich brachte. Gleichzeitig erfordert diese Position eine stetige Reflexion der eigenen Rolle, insbesondere im Hinblick auf Machtverhältnisse, Verantwortlichkeiten und die Situiertheit des erzeugten Wissens. Die eigene Positionierung wird daher nicht als Verzerrung, sondern, dem GT-Ansatz folgend, als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden.

Zusammenfassend bildet das Forschungsprojekt den methodischen und kontextuellen Rahmen der vorliegenden Arbeit. Es ermöglicht durch sein partizipativ-qualitatives Design subjektive Erfahrungen von Jugendlichen in ihren sozialen, institutionellen und machtvollen Zusammenhängen zu analysieren. Demzufolge werden im anschließenden Kapitel der Feldzugang sowie die konkrete Datenerhebung näher skizziert.

5.4. Datenerhebung

Die Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts erfolgte durch diverse qualitative und qualitativ- visuelle Methoden. Die für das vorliegende Forschungsvorhaben herangezogenen Materialien wurden mittels eines Vorgehens, das partizipative, narrative und ethnografische Elemente miteinander verbindet, erhoben. Ziel war es, unterschiedliche Zugänge zu subjektiven Erfahrungen der Schüler:innen zu eröffnen und sowohl explizite Artikulationen als auch implizite, affektive und situative Dimensionen sozialer Wirklichkeit erfassbar zu machen. Zum Einsatz kamen dabei unter anderem, die Photo-Voice Methode, leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche sowie prozessbegleitende Memos.

Der Feldzugang erfolgte im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts und ermöglichte einen kontinuierlichen Kontakt zu den beteiligten Jugendlichen in schulischen wie auch außerschulischen Kontexten. Dieser Zugang erwies sich insofern als forschungsmethodisch bedeutsam, als er über eine rein punktuelle Erhebungssituation hinausging und somit eine längerfristige Einbindung in das Feld ermöglichte. Dadurch konnten wiederkehrende Themen, relationale Dynamiken und alltagsbezogene Bearbeitungsweisen im Verlauf des Forschungsprozesses sichtbar gemacht werden. Wichtig ist zu erwähnen, dass die Kontinuität des Feldkontaktes eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen, was insbesondere im Hinblick auf die Thematisierung potenziell sensibler Erfahrungen von zentraler Bedeutung war, bildete.

Die Datenerhebung findet überwiegend im Rahmen der partizipativ angelegten Forschungsworkshops statt und zielt darauf ab, Schüler:innen als aktive Akteur:innen einzubinden, an der Hervorbringung des empirischen Materials und an der Strukturierung der Erhebungssituation mitwirken zu lassen. Dabei hat Partizipation nicht den Anspruch einer vollständigen Aufhebung asymmetrischer Forschungsverhältnisse, sondern versucht zumindest teils klassische Forschungshierarchien zu verschieben und die Perspektiven der Teilnehmer:innen als konstitutiv für den Forschungs-/Erhebungsprozess zu begreifen. Eine zentrale Rolle kommt in diesem Zusammenhang der Photo-Voice, einer visuellen Erhebungsmethode zu. Dadurch konnten Themen, Erfahrungen und Wahrnehmungen auch bildlich artikuliert und anschließend gemeinsam besprochen und reflektiert werden. Insbesondere in einem Forschungskontext, in dem es um schwer artikulierbare oder affektiv aufgeladene Erfahrungen geht, bieten visuelle Verfahren die Möglichkeit, auch solche

Aspekte des Erlebens zu thematisieren, die nicht immer unmittelbar sprachlich zugänglich sind.

Ergänzt wurde die Datenerhebung durch leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche. Die Einzelgespräche dienten dazu (siehe 5.4.2.), subjektive Erfahrungen, biografische Bezüge und persönliche Deutungen in einem eher geschützten Rahmen vertiefend zu erschließen. Wohingegen Gruppengespräche Einblicke in kollektive Deutungsmuster, geteilte Erfahrungsräume und Prozesse wechselseitiger Bezugnahme unter den Jugendlichen ermöglichten. In der Verbindung beider Interviewformate konnten sowohl individuelle als auch relationale Dimensionen der Erfahrungsbearbeitung erfasst werden. Dabei dienten die Leitfäden als offene thematische Orientierung und sollten den Relevanzsetzungen der Jugendlichen bewusst Raum lassen. Begleitend zur Erhebung wurden regelmäßig Memos verfasst, in denen situative Beobachtungen, Interaktionsdynamiken, methodische Reflexionen und erste analytische Überlegungen festgehalten wurden, um eine reflexive Einordnung des Feldes und der Nachvollziehbarkeit analytischer Entscheidungen zu gewähren.

5.4.1. Photo-Voice und visuelle Zugänge

Die grundlegende Idee von Photo-Voice ist, dass Menschen nicht als Objekte der Forschung, sondern als eher wissensfähige Subjekte der Forschung auftreten können und ernst zu nehmen sind. Damit ist die Annahme verbunden, dass die Beteiligten selbst, diejenigen sind, die das Wissen über ihr Leben am besten beherrschen und insofern als Expert:innen ihrer Erfahrungen gesehen werden. Mittels der Photo-Voice soll dieses Wissen dargestellt, reflektiert und zugänglich gemacht werden.

Im Rahmen der Methode fotografieren die Schüler:innen selbstgewählte Motive, die aus ihrer Sicht bedeutsame Themen, Erfahrungen oder Perspektiven im Zusammenhang mit dem Forschungskontext sichtbar machen. Die Fotografien fungieren dabei nicht als bloße Illustration, sondern als Ausdrucksform, über die subjektive Relevanzsetzungen artikuliert und zur gemeinsamen Reflexion geöffnet werden können. Der Begriff „voice“ verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Bilder gleichsam als visuelle Stimme der Teilnehmer:innen verstanden werden können und im Rahmen von gemeinsamen Workshops ausgewertet, darüber gesprochen und eigene Assoziationen bzw. Deutungen zur Sprache gebracht werden.

Der Einsatz von Photo-Voice erwies sich insbesondere im Kontext von Diskriminierungserfahrungen als erkenntnisreich, da visuelle Materialien häufig Zugänge zu Themen eröffneten, die in rein sprachlichen Interviewsettings schwerer artikulierbar sind und eher weniger direkt zum Ausdruck gekommen sind. Die Methode unterstützt damit eine Verschiebung von Deutungsmacht, indem sie den Jugendlichen ermöglicht, selbst zu bestimmen, welche Themen sie als relevant erachten und daher auch thematisieren möchten, somit rückt ihre Perspektive in den Vordergrund. Die Kombination von Photo-Voice und leitfadengestützten Interviews ist dabei nicht einfach als Verbindung zweier Methoden zu verstehen, sondern als ein dialogisches, aufeinander bezogenes Vorgehen. Die dabei entstandenen Fotos ermöglichen den Jugendlichen Themen, Erfahrungen und Bedeutungen visuell einzubringen, während die Interviews Räume eröffnen, diese visuell artikulierten Erfahrungen weiter auszuführen und zu reflektieren. Auf diese Weise werden sowohl vorsprachliche als auch sprachlich reflektierte Dimensionen sozialer Erfahrung zugänglich, was insbesondere für die Analyse von Macht- und Diskriminierungserfahrungen von zentraler Bedeutung sein kann (Wang & Burris 1997)

5.4.2. Leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche

Ergänzend zur visuellen Datenerhebung wurden Gruppengespräche sowie Einzelinterviews leitfadengestützt durchgeführt. Die Interviews folgten einem offenen, erzählgenerierenden Leitfaden, der zentrale Themenfelder wie schulische Erfahrungen, Digitalisierung, Übergänge, Zugehörigkeit, Diskriminierung sowie Zukunftsvorstellungen adressierte, zugleich jedoch ausreichend Raum für eigene Schwerpunktsetzungen der Jugendlichen ließ (Helfferich, 2011). Ziel war es, Erzählungen anzuregen, die nicht nur faktische Ereignisse, sondern auch subjektive Deutungen, Emotionen und Positionierungen sichtbar machen.

Als methodisch herausfordernd erwies sich dabei, dass durch die mehrfachen Themenfelder die bewusst nicht explizit auf Diskriminierung oder Positionierung gerichteten Fragestellungen, Schüler:innen sehr unterschiedlich über ihre Erfahrungen gesprochen bzw. diese in unterschiedliche Kontexte eingebettet haben. Es wurde bewusst gegen ein Interviewformat entschieden, das Schüler:innen zu Positionierungen und Diskriminierungserfahrungen befragt, vielmehr stand im Fokus, wie Selbstpositionierungen, Wahrnehmungen sowie affektiv-emotionale Dimensionen auch unter offeneren und weniger direktiveren Fragen, zum Vorschein treten. Gerade darin liegt zugleich eine besondere

Qualität des Materials, da sichtbar wird, welche Themen von den Jugendlichen selbst als relevant gesetzt und in welcher Weise sie eingebracht werden. Gruppengespräche machten kollektive Aushandlungsprozesse, geteilte Erfahrungen und Dynamiken zwischen den Jugendlichen analysierbar. Demgegenüber ermöglichten Einzelinterviews eine vertiefte Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen und sensiblen Themen. Somit erwies sich die Kombination beider Interviewformen als geeignet, um unterschiedliche Ebenen von Erfahrung und Artikulation zu erfassen (Bohnsack, 2010; Flick, 2016).

5.4.3. Qualitatives Interview

In der zweiten Projektphase, am Übergang von der Schule in den Beruf, wurden qualitative Einzelinterviews mit den Schüler:innen durchgeführt. Im Gegensatz zur ersten Phase des Projekts, sind Schüler:innen in der zweiten Phase nicht im Rahmen eines schulischen Settings, Teil des Forschungsprojektes, sondern wird versucht nach dem absolvierten Schuljahr, über informelle Kommunikationswege, insbesondere über Social-Media-Kanäle, wie Snapchat, mit den Schüler:innen in Kontakt zu bleiben. Dadurch gestalteten sich sowohl die Terminvereinbarung als auch der Zugang zu potenziellen Interviewpartner:innen teilweise schwierig und weniger planbar. Trotz der Herausforderungen konnten insgesamt zwölf leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen durchgeführt werden.

Die Interviews fanden in Gruppenräumen universitärer Einrichtungen, die in der Nähe der Wohnbezirke der Schüler:innen lagen, statt. Der institutionelle Rahmen mit seinen separaten und geschützten Räumlichkeiten sollte dabei ein Setting schaffen, das einerseits Vertraulichkeit ermöglicht und andererseits ausreichend Offenheit bietet, damit sich die Jugendlichen sicher und wohlfühlen können. Zugleich weist ein solcher Rahmen auch Ähnlichkeiten mit institutionellen Settings auf, wie sie den Schüler:innen aus der Schule vertraut sind, was sowohl stabilisierend als auch potenziell einschüchternd wirken kann.

Vor Beginn der Interviews wurden die Jugendlichen forschungsethischen Standards entsprechend umfassend über Datenschutzrichtlinien und die weitere Datenverarbeitung informiert. Die Einwilligung der Teilnehmer:innen erfolgt sowohl mündlich als auch schriftlich in Form einer Einverständniserklärung. Erwähnenswert ist hierbei, dass alle personenbezogenen Daten pseudonymisiert und anonymisiert wurden. Zudem lag während der Gespräche ein besonderes Augenmerk auf dem Wohlbefinden der Interviewpartner:innen, da solch ein Setting zunächst verunsichernd wirken kann.

Insbesondere bei Schüler:innen, die eher unruhig und unsicher wirkten, wurde vor dem eigentlichen Interview ein längeres Vorgespräch *(off-record Gespräch) geführt*, bevor in das 'offizielle', aufgezeichnete Gespräch übergeleitet wurde. Das qualitative Interview erwies sich somit für das vorliegende Forschungsinteresse als besonders geeignet, da es nicht auf die Erhebung standardisierter Informationen zielt, sondern auf das Verstehen subjektiver Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

5.4.3.1. Leitfaden

Der Interviewleitfaden soll dazu dienen, wie im Namen schon anklingt, dem Gespräch einen Leitfaden zu geben und fungiert primär als Orientierung. Daher wurde für das Interview eine erzählgenerierende Einstiegsfrage formuliert, die dazu dienen soll, das Gespräch einzuleiten und gleichzeitig einen breiteren Rahmen öffnet, um, ohne auf konkrete Themen hinzuführen, über für die Gesprächspartner:innen relevante Inhalte sprechen zu können. Bereits anhand der Einstiegsfrage werden sehr unterschiedliche Erzählstränge generiert, wodurch sich auch der weitere Verlauf des Gesprächs deutlich unterscheidet.

Einstiegsfrage:

> *"Wir haben uns (ja) das letzte Mal im Juni beim Workshop (bei dir) in der Schule gesehen. Seitdem ist ja ein bisschen Zeit vergangen. Bitte erzähl mal, was seit der Schule bei dir so los war und was du gerade so machst. Mich interessiert alles, was dir dazu einfällt."*

Mittels einer solche Einstiegsfrage soll das Gespräch nicht vorschnell auf einzelne von uns gesetzte Themen verengt werden, sondern zunächst an den Interessen der Interviewpartner:innen ansetzen. Dabei zeigen sich bereits zu Beginn der Interviews unterschiedliche Erzählstränge, die in der Folge zu teils deutlichen variierenden Gesprächsverläufen führten. Genau diese Offenheit war forschungsstrategisch erwünscht, da sie Einblicke in die je spezifischen Formen der Selbstthematisierung, Problematisierung und Erfahrungsordnung der Jugendlcihen ermöglichte.

Der Leitfaden wurde in sechs Themenblöcke gegliedert, die unterschiedliche thematische und zeitliche Schwerpunkte setzen. Ziel ist es, den Raum für möglichst viele Themen zu öffnen, um einerseits dem Erkenntnisinteresse des Projekts nachzugehen, andererseits im ersten Forschungsjahr von den Schüler:innen stark gemachte Themen erneut aufzugreifen. In dem Leitfaden sind bewusst keine expliziten Fragen zum Thema Rassismus oder mental

health zu finden, da beide Themenschwerpunkte sehr sensible Inhalte betreffen, auf die nicht direkt hingesteuert werden soll. Das von sich aus thematisieren dieser Themen und wie diese adressiert, beschrieben, benannt und in den Kontext gebracht werden ist auch Teil des Forschungsinteresses und Forschungsprozesses. Dadurch werden unterschiedliche Muster sichtbar, die etwa bei problemzentrierten Interviews oder expliziten Nachfragen in Bezug auf Rassismuserfahrungen oder mental health aufgrund der sozialen Erwünschtheit oder der stärkeren thematischen Vorstrukturierung (vorgegebenen Fragen) eher in den Hintergrund geraten könnten.

Pretest

Die ersten zwei Interviews wurden als Pretest-Interviews durchgeführt, um den Leitfaden auf Verständlichkeit zu überprüfen, mögliche Anpassungen vorzunehmen und unklare Formulierungen zu identifizieren. Bei der Erstellung wurde besonders auf eine verständliche, offene und erzählgenerierende Formulierung der Fragen geachtet. Nach den ersten beiden Interviews wurden einzelne Fragen beziehungsweise (unklare) Formulierungen adaptiert und ein überarbeiteter Leitfaden erstellt (Helfferich, 2011).

Für das Forschungsvorhaben wurden qualitative Interviews mit Schüler:innen der Polytechnischen Schulen im Alter von 15-16 Jahren durchgeführt. Das Ziel der leitfadengestützten und erzählgenerierenden Interviews war es, den Schüler:innen und ihren Themen mit möglichst großer Offenheit zu begegnen, um Einblicke in ihre Perspektiven, Erfahrungen und Erlebnisse zu erhalten und ihre Deutungen zu verstehen (versuchen). Die für die Pretests interviewten Personen sollten entweder die Voraussetzungen der erforschenden Zielgruppe erfüllen oder dieser zumindest nahe sein (Weichbold, 2014). Zum Abschluss jedes Interviews wurde bewusst erneut Raum für weitere, aus Sicht der interviewten Person relevante Themen, bislang jedoch nicht angesprochen wurden, eröffnet.

Die Abschlussfrage lautet:

> *“Und noch eine letzte Frage. Ich habe jetzt ein paar Themen und Fragen mitgebracht. Aber vielleicht gibt es ja noch etwas, wonach ich jetzt gar nicht gefragt hab, was dir aber auch noch wichtig wäre?”*

Die Interviews wurden mit digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet, anschließend transkribiert und mithilfe der Auswertungssoftware MAXQDA bearbeitet. Die Transkriptionen und ersten Schritte der Auswertung erfolgen teilweise parallel zur Datenerhebung, um Eindrücke aus den Gesprächen frühzeitig zu sichern und gegebenenfalls in die weitere Erhebung zurückspiegeln zu können. Die vertiefte Auswertung und systematische Analyse des Materials erfolgte jedoch erst nach Abschluss der Erhebungsphase. jedoch erfolgt die ausgiebige Datenauswertung und -analyse nach Beendigung der Erhebungsphase bzw. Projektende.

5.4.4. Memos in der Grounded Theory

Parallel zur Datenerhebung wurden auch fortlaufend Memos verfasst, die unmittelbar im Anschluss an die Forschungsworkshops, Gespräche und Interviews angefertigt wurden. Diese Protokolle dienen der reflexiven Festhaltung der situativen Eindrücke, Interaktionen, affektiven Reaktionen sowie atmosphärischen Momenten, die sich nicht vollständig in Interviewtranskripten abbilden lassen (Emerson et al., 2011; Breidenstein et al., 2020). Dabei fungieren Memos als interpretative Texte, in denen auch Wahrnehmungen, Vorannahmen der Forschenden und Reflexion der eigenen Positionierung sichtbar werden. Breuer (2010) zufolge können solche Notizen als Datenquelle als auch als Instrument der methodologischen Selbstreflexion verstanden werden. Besonders im partizipativ angelegten Forschungskontext kommt dieser Form von Datenmaterialen eine besondere Relevanz zu, da sie es ermöglichen, Machtverhältnisse, Irritationen und implizite Dynamiken im Forschungsprozess selbst mitzureflektieren. Im Sinne der GT dienen Memos dazu, analytische Gedanken, erste Interpretationen, theoretische Sensibilitäten und Zusammenhänge zwischen Codes und Kategorien festzuhalten. Sie begleiten den gesamten Analyseprozess und unterstützen die schrittweise Entwicklung theoretischer Konzepte.

In der Datenauswertung der vorliegenden Arbeit werden die oben skizzierten Datenformen im Sinne einer integrativen Analyse zusammengeführt. Diese Form der Triangulation gewährt es, soziale Phänomene aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und sowohl sprachlich artikulierte als auch nonverbale, situative und affektive Dimensionen in die Analyse einzubeziehen (Flick, 2011). Daher erweist sich die Grounded-Theory basierte Auswertung als geeignet, da sie es erlaubt, unterschiedliche Datentypen gleichwertig zu behandeln und schrittweise in die Entwicklung analytischer Kategorien einzubeziehen.

5.5. Datenauswertung und analytisches Vorgehen

Die Datenauswertung erfolgt, wie bereits geschildert, in Anlehnung an Grounded Theory, die Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung nicht als lineare, voneinander getrennte Schritte versteht, sondern als wechselseitig aufeinander bezogenen Prozess. Im Zentrum stehen dabei das vergleichende Arbeiten am Material, die schrittweise Entwicklung analytischer Kategorien sowie das Verfassen von Memos. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zugang insbesondere deshalb anschlussfähig, weil nicht mit vorab feststehenden Erklärungskategorien gearbeitet wird, sondern analytische Konzepte in enger Auseinandersetzung mit dem empirischen Material entwickelt werden. Gerade mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit ermöglicht dieses Vorgehen, Diskriminierungserfahrungen, psychische Belastungen und schulisch vermittelte Machtverhältnisse in ihrem Zusammenhang zu rekonstruieren (Strübing, 2021; Charmaz, 2014).

5.5.1. Datenselektion

Der im Forschungsprojekt erhobene Datenkorpus umfasst elf Gruppendiskussionen, acht Educational Journey Maps, acht Lehrer:inneninterviews, zwei Jugendcoach-Interviews, ein Direktor:inneninterview, drei Gruppengespräche sowie zwölf Einzelinterviews am Übergang. Weitere Materialien wie Poster oder Videos wurden für die vorliegende Arbeit nicht systematisch berücksichtigt. Die Masterarbeit stützt sich damit auf eine gezielte Auswahl des im Projekt erhobenen Materials, da eine umfassendere Analyse des Gesamtmaterials den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Konkret bezieht sich die Analyse der Arbeit auf sechs Einzelinterviews am Übergang, ein Kleingruppengespräch sowie ein Lehrer:inneninterview, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

Datenmaterial	**Rolle**	**Pseudonym**	**Geschlecht**
Einzelinterview 1	Schüler	Vumun	m
Einzelinterview 2	Schülerin	Tijana	w
Einzelinterview 5	Schülerin	Elena	W
Einzelinterview 8	Schülerin	Madina	W
Einzelinterview 9	Schülerin	Almira	W
Einzelinterview 10	Schüler	Lüks Artvin Driver k02	M
Kleingruppengespräch 1	Schülerin	Aleya, Neymar	w
Lehrer:inneninterview 4	Lehrerin	Elvana	w

Tabelle 1 - Übersicht über die in die Analyse einbezogenen Interviewpartner:innen

Die dargestellte Tabelle gibt einen Überblick über die in die Auswertung einbezogenen Datenmaterialien und Interviewpartner:innen[6]. Zur Wahrung der Anonymität werden ausschließlich Pseudonyme verwendet, die von den Schüler:innen im Rahmen des Forschungsprojekts, dem partizipativen Zugang angelehnt, selbst gewählt und für die vorliegende Arbeit übernommen wurden. Über die in der Tabelle angeführten Angaben hinaus wurden keine weiteren soziodemografischen Daten erhoben. Dies ist forschungslogisch begründet, da der Fokus auf den Selbstpositionierungen und Erfahrungsbeschreibungen der Schüler:innen liegt, nicht auf vorab definierten Merkmalskategorien.

Diese Auswahl erfolgte entlang der Forschungsfrage und orientierte sich an jenen Sequenzen, in denen Diskriminierungserfahrungen, sprachliche Zuschreibungen sowie emotionale und affektive Dimensionen besonders deutlich zum Ausdruck kommen. In Anlehnung an die Logik der GT erfolgte die Datenselektion nicht nach dem Kriterium formaler Vollständigkeit, sondern nach seiner analytischen Relevanz für die Entwicklung und Schärfung der entstehenden Kategorien (Strübing, 2021; Charmaz, 2014). Vertieft einbezogen wurden insbesondere jene Interviewpassagen, Gesprächssequenzen und Memos, in denen Diskriminierungserfahrungen, Prozesse des Othering, schulische Machtverhältnisse und affektive Dimensionen der Erfahrungsbearbeitung sichtbar wurden. Berücksichtigt wurden dabei auch indirekte, beiläufige oder brüchige Artikulationsweisen, da gerade diese für die Rekonstruktion sozialer Erfahrungszusammenhänge aufschlussreich sein können (Charmaz, 2014). Die Datenselektion ist somit nicht als bloß vorbereitender technischer Schritt zu verstehen, sondern als Teil des analytischen Vorgehens selbst. Sie erfolgte in enger Rückkoppelung mit dem Kodierprozess, dem Schreiben von Memos und der schrittweisen Verdichtung zentraler Kategorien. Daher wurde das Material im Verlauf der Analyse wiederholt daraufhin befragt, inwiefern es zur Präzisierung, Differenzierung oder Kontrastierung der entstehenden Kategorien beitragen kann (Strübing, 2019; Corbin & Strauss, 2015).

[6] *Die Nummerierung der Einzelinterviews orientiert sich am Gesamtdatensatz und ist daher im vorliegenden Sample nicht fortlaufend.*

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die thematische Schwerpunktsetzung der Arbeit auf Diskriminierungserfahrungen und mentale Gesundheit auch als Ergebnis der offenen und partizipativen Anlage des Forschungsprozesses zu verstehen ist. Beide Themen wurden nicht von den Workshopleiter:innen vorgegeben, sondern von den Schüler:innen selbst in unterschiedlichen Kontexten thematisiert und als relevant gesetzt. Die Datenselektion folgt damit nicht nur der Forschungsfrage, sondern auch der Relevanz, die diese Themen aus der Perspektive der Schüler:innen im Forschungsprozess erhalten haben.

5.5.2. Datenauswertung und Kodierprozess

Die aufgenommenen Interviews wurden transkribiert und in einem nächsten Schritt mit dem Programm MAXQDA kodiert. Das Kodieren erfolgt in-vivo, das heißt, induktiv, die einzelnen Codes bilden sich aus den Interviewstellen und werden zu gemeinsamen Kategorien entwickelt, um zum Schluss Thesen aufstellen zu können, die sich aus dem Material ableiten. Die Grounded Theory Methode ermöglicht eine kleinteilige Analyse des Datenmaterials und beruht auf Verständnis und tiefgründigere Interpretation des Datenmaterials (Breuer, 2010).

Die Auswertung des empirischen Materials erfolgt in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie. Diese versteht Datenauswertung nicht als linearen, nachgelagerten Schritt, sondern als zirkulären und reflexiven Prozess, in dem Datenselektion, Kodieren, Vergleichen, Memo-Schreiben und Kategorienbildung eng miteinander verschränkt sind (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015, Strübing, 2019).

Der thematische Fokus der vorliegenden Masterarbeit wurde nicht vorab als feste Analysekategorie bestimmt, sondern entwickelte sich im Verlauf der Feldphase und der ersten Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Im Rahmen der Workshops, Gespräche und Memos traten wiederkehrend Themen hervor, die von den Jugendlichen selbst als relevant gesetzt wurden und sich im weiteren Forschungsprozess analytisch verdichteten. Ausgangspunkt der Analyse war ein offenes, materialnahes Kodieren. In dieser ersten Phase wurden Transkripte und Memos daraufhin befragt, welche Themen, Erfahrungen, Deutungen und Spannungen in ihnen zum Ausdruck kommen. Ziel war es, das Material möglichst nah an den Daten zu eschließen, ohne es vorschnell unter bereits feststehende theoretische Begriffe zu fassen (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1996). Dies war für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da Erfahrungen von Diskriminierung, Ausschluss oder Belastung häufig nicht direkt benannt, sondern eher vermittelt, situativ oder

affektiv aufgeladen artikuliert werden. Deshalb wurde nicht nur auf explizite Aussagen, sondern auch auf indirekte Verweise, Abschwächungen und wiederkehrende narrative Muster geachtet.

Im weiteren Verlauf wurden die zunächst offen entwickelten Codes miteinander verglichen, gebündelt und in ihren Beziehungen zueinander befragt. Dieser Schritt lässt sich in Anlehnung an Strauss und Corbin als axiales Kodieren beschreiben. Dabei geht es darum, erste Zusammenhänge zwischen Kategorien herauszuarbeiten und danach zu fragen, unter welchen Bedingungen bestimmte Erfahrungen thematisiert werden, in welchen Kontexten sie auftreten, wie sie gedeutet werden und welche Folgen oder Bearbeitungsweisen sich anschließen (Strauss & Corbin, 1996; Strauss & Corbin, 2015). Daran anschließend wurden im Sinne eines selektiven Kodierens jene Kategorien weiter verdichtet, die sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als besonders zentral erwiesen (Strauss & Corbin, 1996; Charmaz, 2014). Die einzelnen Kodierschritte sind dabei nicht als strikt voneinander getrennte Phasen zu verstehen, sondern als zirkulärer Prozess in fortlaufender Rückkoppelung mit dem Material. Bereits kodierte Passagen wurden wiederholt gelesen, differenziert und im Licht neuer Datenstellen sowie analytischer Überlegungen überprüft. Dieses Vorgehen entspricht dem für die Grounded Theory zentralen Prinzip des ständigen Vergleichens, wodurch Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Variationen im Material herausgearbeitet werden können (Charmaz, 2014; Strübing, 2019).

Eine wichtige Rolle kommt dabei dem Schreiben von Memos zu, in welchen erste Interpretationen, theoretische Fragen, Irritationen, Fallvergleiche und mögliche Zusammenhänge zwischen Codes und Kategorien festgehalten werden (Charmaz, 2014; Stübing, 2017). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit dienten sie insbesondere dazu, auffällige Deutungsmuster, wiederkehrende Spannungsverhältnisse, affektive Dimension der Erzählungen sowie erste Zusammenhänge zwischen subjektiven Erfahrungen und institutionellen Ordnungen zu verdichten. Auch die Kategorienbildung erfolgte in enger Rückkoppelung mit dem Material und wurde durch Vergleiche zwischen Fällen, Gesprächspassagen und Datenformen fortlaufend präzisiert. Dies ist für die Fragestellung der Arbeit insofern bedeutsam, als sich Erfahrungen wie Verletzbarkeit, Anspannung oder Nicht-Zugehörigkeit häufig erst in der Zusammenschau verschiedener Datenformen erschließen lassen (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015).

In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept des theoretischen Samplings einzuordnen, welches nur eingeschränkt auf die vorliegende Arbeit übertragbar ist, da auf einen bereits erhobenen Datenkorpus zurückgegriffen wird. Gleichwohl orientierte sich die Auswahl der vertieft analysierten Materialien an dieser Logik, indem gezielt jene Passagen und Datenformen herangezogen wurden, die für die Schärfung der Kategorien besonders aufschlussreich erschienen. Auch das Prinzip der theoretischen Sättigung kann nicht im strengen Sinne beansprucht werden, diente jedoch ebenfalls als wichtige reflexive Orientierung im Analyseprozess. Insgesamt ist die Auswertung damit als zirkuläres und reflexives Vorgehen zu verstehen, in dem ausgewählte Prinzipien der Grounded Theory produktiv für Analyse eines bereits bestehenden Datenkorpus genutzt werden (Strübing 2019; Charmaz, 2014).

Im folgenden Abschnitt werden die im Analyseprozess herausgearbeiteten Kategorien und zentralen Ergebnisse entlang des empirischen Materials dargestellt. Im Fokus stehen dabei jene Befunde, die Aufschluss darüber geben, wie Diskriminierungserfahrungen, psychische Belastung und schulische Machtverhältnisse im Material miteinander verschränkt sind.

6. Ergebnisse

Die folgende Ergebnisdarstellung basiert auf der vertieften Analyse von Schüler:inneninterviews sowie auf prozessbegleitend verfassten Memos. Dabei bezieht sich die Analyse auf das zentrale Datenmaterial der Interviews, die in unterschiedlichen Settings erhoben wurden, darunter Einzelinterviews und Kleingruppengespräche. Ergänzend wurden während des Forschungsprozesses Memos im Sinne der Grounded Theory Methodologie verfasst, die der analytischen Reflexion sowie zur Kontextualisierung des Materials dienten. An einzelnen Stellen werden ergänzend zu den Schüler:innen auch Perspektiven von Lehrpersonen herangezogen, um unterschiedliche Deutungen im schulischen Kontext sichtbar zu machen.

Im Zuge der theoretischen Integration verdichteten sich die rekonstruierten Kategorien zu vier zentralen Analysefeldern:

1. Herstellung von Differenz über Sprachordnungen
2. Zugehörigkeit als umkämpfte Position
3. Schule als normativer Leistungs- und Anerkennungsraum
4. Biografische Selbstveränderung und Selbstregulierung

Diese Analysefelder sind dabei nicht als voneinander isolierte Bereiche zu verstehen, sondern als aufeinander bezogene Dimensionen eines übergreifenden Musters, das im weiteren Verlauf des Kapitels schrittweise herausgearbeitet wird.

6.1. Herstellung von Differenz über Sprachordnungen

Im Kontext schulischer Diskriminierungserfahrungen zeigt sich zentral das Phänomen der Herstellung von Differenz über Sprachordnungen. Es hat sich gezeigt, dass, wenn es um Diskriminierung geht, immer wieder auch die Kategorie Sprache aufgerufen wird.

Daher verdichtet sich die Kategorie entlang von fünf wiederkehrenden Mustern:

- Deutschsprechen als Zugehörigkeitsnorm - „Hier wird Deutsch gesprochen“
- Widerständige Intervention als Selbstpositionierung
- „Ich kann mich nicht gut ausdrücken“ - Internalisierung sprachlicher Defizitnarrative
- Differenzmarkierung und kategoriale Ordnung: „Ausländer“, „Ukrainer“, „Österreicher“
- Institutionelle Maßnahmen – „Wenn du kein Deutsch kannst…“

Im Folgenden wird auf die in den Interviews identifizierenden wiederkehrenden Muster kontextualisierend eingegangen.

6.1.1. Deutschsprechen als Zugehörigkeitsnorm - „Hier wird Deutsch gesprochen“

Der Raum Schule unterliegt bestimmten institutionellen Ordnungen. Als sozialer und disziplinärer Raum ist Schule durchzogen von Hierarchien und Machtverhältnissen. Dabei fungiert Sprache beziehungsweise sprachbezogene Regelungen und Gebote als Disziplinierungsmaßnahmen, die unterschiedliche Zugehörigkeitspraktiken mit sich bringen. Die anhand derer hergestellten Positionierungs- sowie Grenzziehungsprozesse, lassen sich im Sprechen der Schüler:innen wiedererkennen.

Der im Folgenden, zu analysierenden Stelle geht ein Gespräch voraus, in dem die Gruppe durch die Benennung konkreter Zugehörigkeiten genauer beschrieben wird. Es gibt mehrere identifizierte Ebenen, die in der Passage analysiert werden, um implizite Zugehörigkeitsnormen sichtbar zu machen. Einerseits die sprachliche Ebene, die Art und Weise, wie Diskriminierungserfahrungen artikuliert werden und wie Sprache genutzt wird, um Macht und Gewalt auszuüben. Andererseits wird die soziale Bedeutungsebene betrachtet, auf der über sprachliche Praktiken Zugehörigkeit reguliert und Differenz hergestellt wird. Die Analyse der folgenden Passage zeigt, dass sprachliche Praktiken im Ausbildungs- oder Schulalltag wiederholt zum Anlass von Konflikten werden. Dabei wird

Deutschsprechen nicht leidglich als Kommunikationsmittel eingefordert, sondern fungiert als Marker von Zugehörigkeit.

In einer zentralen Passage wird geschildert, wie Schüler:innen selbst in den Pausen aufgefordert werden, nicht Türkisch zu sprechen. So berichtet der Schüler [Vumun]:

> „So, ja, über ihn und hätten denen auch gesagt, die sollen nicht mehr Türkisch reden so, weil die wollen, die sind in einem österreichischen Land, da wird Deutsch gesprochen. Und das und ich habe mich eh einmal so, ich habe mich eh so dazwischen gestellt. In den Pausen sogar durften sie nicht mal Türkisch reden. Ich bin dann so dazwischen gegangen, so, du geh weg, du hast hier nicht mal zu reden. Ich so, nein. Sie sind gerade ur ausländerfeindlich. Sie sprechen den Muttersprache in der Pause, wo sie eigentlich nichts damit zu tun haben. Und sie äh tun sich die ganze Zeit anschreien und so. Warum machen sie das die ganze Zeit. Mich schreien sie an, jetzt Sie, vorhin den und so. Warum tun Sie das? Können Sie nicht einmal nett sein und ein gutes Herz haben? Und dann war er einfach sprachlos, ist weggegangen. #00:22:49-5# (Einzelinterview 1, Vumun, Z. 597-607.)

Das „die“ als bestimmter Artikel stellt eine gewisse Distanz, Entpersönlichung dar, in der „die“ die als „Ausländer gelesenen Personen“, die eine andere Sprache sprechen, Deutsch sprechen sollen, weil sie in einem „Österreichischen Land“ sind, statt „Österreich“ wird durch das „österreichische Land“ ein etwas -isches Land zugeschrieben, was so viel *wie „in der Art von / wie / ähnlich*“, beschreibt, gleichzeitig auch eine Zugehörigkeit innehat. Das Suffix *-isch* dient der Adjektivbildung und drückt hier eine geographische oder kulturelle Zugehörigkeit aus („aus Österreich stammend“). Die Formulierung verweist auf eine normative Setzung, in der Sprache mit territorialer Zugehörigkeit verknüpft wird. Die Aufforderung, auch in Pausensituationen ausschließlich Deutsch zu sprechen, wird von Schüler:innen als Eingriff in ihre Autonomie erlebt. („*In den Pausen sogar durften sie nicht mal Türkisch reden.“)* Deutsch wird hier nicht als funktionale Verständigungssprache begründet, sondern als selbstverständliche Norm, die sich aus dem Ort ableitet. Sprache wird somit mit einem gewissen Ort in Verbindung gebracht und ist normativ aufgeladen. Diese Form der Sprachregulierung, die sich im Sprechen artikuliert, impliziert, dass wer sich in diesem Raum befindet, soll sich auch sprachlich anpassen. Damit ist das Anpassen

normativ und moralisch aufgeladen, was sich in der weiteren Erzählung (siehe 6.1.2.) erweist, wo [Vumun] in seiner Erzählung dagegenhält, und eine kritische Haltung einnimmt.

Das Vorschreiben des Deutsch-Sprechens bzw. das Deutschgebot wird dabei nicht als positiv integratives Phänomen verstanden, sondern als Exklusionsmechanismus, das einerseits mit gewissen Zuschreibungen und Positionierungen, die ein vermeintliches *Wir* (die Deutsch-Sprechenden) und *Ihr* (Nicht-Deutsch-Sprechenden) herstellen, einhergehen, und dadurch Differenz erzeugen. Andererseits wird eine von der deutschen Sprache abweichende Sprache, in diesem Fall Türkisch, nicht als legitime Sprache anerkannt bzw. nicht als im schulischen Kontext legitime Sprachpraxis akzeptiert. Der Verweis darauf, dass es sich um ein Pausengespräch handelt, macht zugleich sichtbar, wie hegemonial Sprachgebote sind und Deutsch nicht nur als „Unterrichtssprache" legitimiert, sondern auch als allgemeine Norm zu etablieren versucht wird, die auch über den Unterricht hinaus in den schulischen Alltag hineinwirkt. Es wird hier implizit, eine Art, Wenn-Dann-Logik hergestellt: Wenn du hier leben und anerkannt werden möchtest, dann sollst du Deutsch sprechen. Das heißt, Anerkennung und Zugehörigkeit werden somit an Sprache, konkret an das Deutsch-Sprechen gekoppelt. Auffällig ist zudem, dass sich die Situation nicht im Unterricht, sondern in der Pause ereignet. Dadurch verschiebt sich die Regelung von einer funktionalen Maßnahme (Verständlichkeit im Unterricht) zu einer symbolischen Kontrolle. [Vumun] betont wiederholt, dass *„sie eigentlich nichts damit zu tun haben"* und *„In den Pausen sogar durften sie nicht mal Türkisch reden".* Die Pause wird damit als Raum markiert, in dem Autonomie erwartet wird und, dass selbst hier sprachliche Kontrolle ausgeübt wird, wird als besonders eingreifend erlebt.

Während in den Interviews mit Schüler:innen wiederholt von sprachlichen Regulierungen berichtet wird, zeigt eine Lehrperson im Interview eine bewusst andere Haltung gegenüber Erstsprachen und formuliert eine alternative Position bzw. Praxis:

> „Ja, ähm, also ähm, ich habe ja vorhin schon angesprochen, bei uns ist ja die, die, die Anzahl an Schüler:innen, die einen Migrationshintergrund haben, sehr hoch. Aber auch der Schüler:innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Und ahm, was mir zum Beispiel auffällt, ist, dass in den, das ahm, dass in den Pausen, dass da gerne dazwischengefunkt wird, seitens der Lehrpersonen, wenn eine andere Sprache gesprochen wird, was ich zum Beispiel überhaupt nicht okay finde. Ahm, ich lasse sie

in ihren Erstsprachen sprechen, ich lasse sie, das kommt auch komisch rüber, aber ich freue mich eigentlich, wenn sie in ihren Erstsprachen miteinander sprechen, weil ich finde, dass sie diese, dass sie ihre Muttersprache auch üben sollten und ahm und dass sie jede Sprache macht sie einfach noch qualifizierter für vor allem, unsere Schüler:innen sind ja eigentlich, die meisten sind ja eigentlich auf der Suche nach einem Lehrberuf und ahm, jede zusätzliche Sprache, die sie sprechen, macht sie einfach qualifizierter." (Lehrer:inneninterview 4, Elvana, Z. 1458-1474)

In dieser Beschreibung der Lehrerin [Elvana] werden Erstsprachen nicht als Defizit, sondern als Ressource dargestellt. Mehrsprachigkeit wird in dem Zusammenhang positiv konnotiert und als bereichernde Kompetenz verstanden *(„jede zusätzliche Sprache macht sie qualifizierter"),* wodurch die Passage mit der klaren Haltung der Lehrerin darauf verweist, dass Sprachordnungen im schulischen Kontext nicht einheitlich gelebt werden. Sondern auch das Sprechen der Erstsprachen, nicht nur unterbunden, sondern anerkannt, wertgeschätzt und unterstützt wird.

6.1.2. Widerständige Intervention als Selbstpositionierung

Im Interview mit Vumun wird eine weitere Stelle relevant, die zeigt, wie er mit der beschriebenen Normsetzung und den damit verbundenen Zuschreibungen umgeht. Während im vorherigen Abschnitt (*Einzelinterview 1, Vumun, Z. 597-607)* sichtbar wurde, wie sprachliche Regulierung als Disziplinierungsmaßnahme wirkt, lässt sich hier eine aktive Selbstpositionierung gegen diese Normsetzung erkennen. Die folgende Passage ist in diesem Zusammenhang besonders relevant, weil sie verdeutlicht, wie Schüler:innen mit schulischen Ordnungen und (derartigen) Zuschreibungen umgehen und sich dahingehend positionieren, die als diskriminierend oder ungerecht erlebt werden. Dabei zeigen sich unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Situationen, zwischen Anpassung, Distanzierung und Widerstand.

In der beschriebenen Szene positioniert sich [Vumun] aktiv gegen die zuvor geschilderte Normsetzung:

> *„Und das und ich habe mich eh einmal so, ich habe mich eh so dazwischen gestellt. In den Pausen sogar durften sie nicht mal Türkisch reden. Ich bin dann so dazwischen gegangen, so, du geh weg, du hast hier nicht mal zu reden. Ich so, nein. Sie sind gerade ur ausländerfeindlich" (Einzelinterview 1, Vumun, Z.599-602)*

Die Selbstbeschreibung *„Ich bin dazwischen gegangen“* verweist hier auf eine bewusste Intervention in eine hierarchische Situation. Sie zeigt, dass diese Aufforderung als Übergriff erlebt wird, wo aus Sicht des Schülers ein Handlungsbedarf besteht. [Vumun] markiert das Verhalten des Ausbilders explizit als *„ausländerfeindlich“* und verteidigt das Recht, außerhalb des Unterrichtskontextes die eigene Erstsprache zu sprechen.

Die widerständige Reaktion des Schülers verweist auf ein beanspruchtes Autonomierecht, indem der Schüler betont, dass*, sie ihre Muttersprache in der Pause sprechen, wo sie (der Lehrer) eigentlich nichts damit zu tun haben.* In dieser Beschreibung erscheint Sprache als identitätsrelevant und wird als ein persönlicher, identitärer bzw. sozialer Raum verteidigt, der den Schüler:innen zusteht und sich im widerständigen Verhalten widerspiegelt. Die Konfliktlinie verläuft somit nicht entlang der Frage der *„Verständigung“,* sondern von Anerkennung (und Zugehörigkeit). Es geht darum, anerkannt zu werden, so wie man ist, und im schulischen Raum präsent sein zu dürfen, ohne sich dabei permanent (sprachlich) bewähren oder legitimieren zu müssen. Auffällig ist in der Erzählung, dass im weiteren Verlauf desselben Gesprächs, zwischen „Österreichern“, „Ausländern“ und „Ukrainern“ unterschieden wird.

Chronologisch betrachtet, wird zunächst, wie in den vorherigen Passagen bereits beschrieben, die Sprachregulierung des Lehrers geschildert und kritisch eingeordnet. Darauf folgt eine widerständige Selbstpositionierung, zugleich zeigt sich an einer anderen Stelle wie solche gesellschaftlich konstruierten Kategorien teilweise übernommen oder reproduziert werden. In der folgenden Passage schildert [Vumun], wer im Zuge der Kündigungen im Betrieb geblieben ist und wer gegangen wurde.

> S: Weil wir hatten eh nur, ganze Gruppe war gefühlt Österreicher, bis auf fünf Leute. Ich kann mich nur erinnern, ein Ukrainer ist noch dort geblieben. Rest alles Österreicher. #00:21:26-9# […] Also ich habe gemerkt, Ausländer weg, Leute dort. Österreicher. #00:21:33-1# […] Er war ausländerfeindlich, habe ich gemerkt. #00:21:36-8#
>
> I: Also diese vier Leute, die weg/ Ihr wart insgesamt fünf Leute. #00:21:40-6#
>
> S: Sind, glaube ich, fünf Ausländer und Rest Österreich. #00:21:41-6#
>
> I: Die sind eh weg. Und fünf von vier sind jetzt / #00:21:46-2#
>
> S: Ja und genau die Ukrainerin ist noch geblieben. #00:21:49-6#
> (Einzelinterview 1, Vumun, Z.565-588)

Die Kategorie Ausländer erscheint in der Erzählung als soziale Markierung, die nicht allein rechtlich definiert, sondern situativ zugeschrieben wird. Die Unterscheidung zwischen „Österreichern", „Ausländern" und „Ukrainern" verweist darauf, dass Zugehörigkeit im Gespräch entlang sozial konstruierter Kategorien hergestellt wird. Damit zeigt sich ein wiederkehrendes Muster im Material: Sprachliche Normsetzungen fungieren als implizite Differenzmarker, die Zugehörigkeit an bestimmte Verhaltensweisen koppeln. Damit zeigt sich eine ambivalente Dynamik, denn während [Vumun] die diskriminierende Praxis kritisiert, greift er zugleich auf gesellschaftlich etablierte Kategorien wie „Ausländer" zurück und reproduziert diese im eigenen Erzählen.

Gleichzeitig zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen, von offensivem Widerspruch bis zu Rückzug oder Anpassung. Das „Dazwischengehen" verweist auf eine physische und symbolische Intervention. Dabei positioniert sich der Schüler zwischen Autorität und Betroffenen, er widerspricht dem Ausbilder direkt: *„Sie sind gerade ur ausländerfeindlich."* Bemerkenswert ist hier, dass der Vorwurf auf der Ebene der moralischen Bewertung formuliert wird, in dem der Schüler nicht mit institutionellen Regeln, sondern mit Vorstellungen von Gerechtigkeit und Menschlichkeit, argumentiert. Dies wird auch in der weiteren Beschreibung der Situation deutlich, in der [Vumun] den Ausbildner direkt fragt: *„Warum tun Sie das? Können Sie nicht einmal nett sein und ein gutes Herz haben?"* (Einzelinterview 1, Vumun, Z.605-607)

Die Forderung nach „Nettsein" und „Herzlichkeit" deutet auf eine minimale Erwartungshaltung gegenüber dem Lehrer. Es wird keine strukturelle Veränderung eingefordert, sondern grundlegende Fairness, die sich aktiv an die handelnde Person richtet. Gleichzeitig stellt der Schüler seine eigenen Emotionen zur Verfügung, indem er die Herzlichkeit und das Nettsein ins Zentrum stellt. Diese Stelle macht deutlich, wie stark solche Situationen von den Schüler:innen emotional erlebt werden und, dass letztlich „nur" mehr Herzlichkeit erwartet wird und das „nur einmal". Diese starke Reduktion kann als Verweis auf Frustration und Verzweiflung des Schülers gelesen werden, in dem der Schüler seine minimalen Erwartungen an den Lehrer zurückspiegelt und ihn zugleich mit seinem Verhalten konfrontiert. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Schüler seine Argumentation innerhalb des bestehenden Rahmens formuliert, indem er darauf verweist, dass es sich um eine

Pausensituation handelt. Das Sprachgebot im Unterricht wird nicht grundsätzlich infrage gestellt und genau hier zeigt sich eine ambivalente Dynamik, denn einerseits erfolgt Widerstand gegen die konkrete Situation, andererseits bleibt die übergeordnete Norm unhinterfragt. Die Kritik wird damit nicht auf struktureller Ebene formuliert, sondern als moralischer Appell an das individuelle Verhalten des Ausbildners.
Zusammenfassend zeigt die Erzählung, dass die Relevanz der Zugehörigkeit und die damit verbundenen Differenzlinien sich hier in unterschiedlichen Ausdrucksformen zeigen, sowohl durch explizite Erwähnungen wie „Ausländer" als auch durch Zugehörigkeitssufixe wie „-isch", die sprachlich und semantisch eine andere Ebene öffnen. Die Formulierung *„Ich bin dazwischen gegangen"* (Einzelinterview 1, Vumun) verweist auf eine bildlich starke Darstellung einer Intervention, in der physische Präsenz hervorgehoben wird und Handlungsmut sichtbar werden. Der Schüler beschreibt damit eine Situation, in der es Mut erfordert, gegen eine Autoritätsperson Stellung zu beziehen, insbesondere vor dem Hintergrund möglicher Konsequenzen für als auffällig markiertes Verhalten, die beispielsweise eine Kündigung sein kann. Trotz dieser potenziellen Risiken zeigt der Schüler eine klare Haltung.

Darauf reagiert der Lehrer, indem er dem Schüler das Mitspracherecht abspricht, was als klassische Form hierarchischer Machtverhältnisse gelesen werden kann: Ich bin dann so dazwischen gegangen, *„So, du geh weg, du hast hier nicht mal zu reden. Ich so, nein. Sie sind gerade ur ausländerfeindlich."* (Einzelinterview 1, Vumun, Z. 600-602)

Trotz der aufrechtbestehenden degradierenden Haltung des Lehrers, der anhand klarer Anweisungen, die sich im imperativen Ton seiner Formulierung zeigen, versucht den Schüler zum Schweigen zu bringen, besteht dieser auf sein Recht und fordert Fairness und Gerechtigkeit ein. [Vumun] setzt sich mit seiner widerständigen Haltung durch und konfrontiert den Lehrer mit seinem ausländerfeindlichen Verhalten, bzw. von ihm als ausländerfeindlich empfundenem Verhalten. Dabei wird laut der Erzählung dem Lehrer transparent kommuniziert, dass sein Verhalten ausländerfeindlich ist. Auffällig ist hier die Wortwahl, es geht um „Ausländer", was eine gesellschaftlich konstruierte abwertende Kategorie widerspiegelt. Diese wird zwar aufgegriffen, der eigentliche Vorwurf richtet sich jedoch gegen die damit verbundene „Feindlichkeit". Damit wird das Sprachrecht und die Autonomie verteidigt, indem der Schüler versucht zu erklären, dass der Lehrer ihnen dieses

Recht nicht absprechen kann. Dieses Argument wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass es sich um eine Freizeitsituation handelt, also um eine Situation außerhalb des Unterrichts, in der der Lehrer aus Sicht des Schülers kein Recht hat, ihnen das Sprechen gewisser Sprachen zu verbieten.

6.1.3. „Ich kann mich nicht gut ausdrücken“ - Internalisierung sprachlicher Defizitnarrative

Der Umgang mit Sprache und vermeintlichen Sprachdefiziten zeigt sich in den Erzählungen sehr unterschiedlich. Einerseits wird sprachlicher Regulierung kritisch gegenübergestanden und der Lehrer damit konfrontiert, andererseits werden diese als Defizite markierten Sprachkompetenzen internalisiert, entlang derer sich die Schüler:innen selbst positionieren. In solchen Situationen zeigt sich eher Rückzug statt Widerstand.

Kontrastierend zu den vorherigen Passagen beschreibt in einem anderen Einzelinterview ein weiterer Schüler, [Lüks Artvin Driver k02] seine Erfahrung mit Sprache im Kontext eines Bewerbungsgesprächs, folgendermaßen:

> *„S: Ja, normal. Also für mich war es normal. Aber bei mir ist das Problem diese Deutsch sprechen. Weil ich kann mich nicht gut ausdrücken manchmal. Deswegen kann ich nicht gut Dings machen und so. Reden und so. Ja. #00:27:41-8# (Einzelinterview 10, Lüks Artvin Driver k02, Z.644-646)*

Im Unterschied zur vorherigen Passage richtet sich der Fokus hier nicht auf eine äußere Normsetzung, sondern auf eine Selbstzuschreibung. Sprachliche Unsicherheit wird als persönliches Problem formuliert *(„bei mir ist das Problem“).* Die Aussage man könne *„sich nicht gut ausdrücken“* verweist auch auf eine stark individualisierte Ebene, dabei wird eine Selbstverständlichkeit hergestellt, in der *„sich gut ausdrücken“* können als selbstverständliche Erwartung erscheint, deren Nichterfüllung als Defizit markiert wird. In diesem Fall meint *„sich nicht ausdrücken können“,* sich *im Deutschen* nicht ausdrücken können. Auffällig erscheint hier zudem, die Relativierung durch das abschließende „manchmal“, das die negative Selbstzuschreibung teilweise abschwächt.

Im weiteren Verlauf wird Deutschsprechen unmittelbar mit allgemeiner Kommunikationsfähigkeit verknüpft: *„Deswegen kann ich nicht gut reden.“* Die Gleichsetzung von Deutschkönnen und Reden-Können verweist auf eine umfassende Bedeutungszuschreibung, in der Sprache nicht nur als Fachkompetenz, sondern als Voraussetzung sozialer Handlungsfähigkeit erscheint. Damit zeigt sich eine Parallele zur

vorherigen Szene der Anerkennung, allerdings mit einem anderen Umgang damit. Während in der Erzählung von [Lüks Artvin Driver k02] die Anerkennung durch den Lehrer entlang des Deutsch-Sprechens konzipiert wird, weil alles andere außer Deutsch nicht als legitime, anerkannte Sprache gesehen wird, wird hier dieses Anerkennungsnarrativ teilweise übernommen. Der Schüler problematisiert seine Deutschkenntnisse und beschreibt diese als unzureichend aufgrund des sich Nicht-gut-Ausdrücken-Könnens, was wiederum mit der allgemeinen Fähigkeit, reden zu können, gleichgestellt wird.

Dabei bleibt einerseits unklar, was mit „sich ausdrücken" gemeint ist. Es bleibt offen, ob tatsächlich Ausdrucksschwierigkeiten bestehen oder, ob es sich um eine Erfahrung des Nicht-verstanden-Werdens handelt und diese Selbstwahrnehmung eine Reproduktion des Widerspiegelten ist. Dieses mögliche Nicht-verstanden-Werden wird jedoch nicht thematisiert, sondern als persönliches Defizit interpretiert. Das subjektive Erleben wird somit als individuelles Problem formuliert, anstatt als mögliche Folge sozialer oder kommunikativer Bedingungen. Ebenfalls bleiben andere vorhandene Sprachkenntnisse des Schülers unberücksichtigt. Diese werden in der Selbstbeschreibung nicht thematisiert, was auf die Wirksamkeit einer gesellschaftlich etablierten Norm verweist, in der allein die deutsche Sprache als relevante Kompetenz erscheint. Wer sich auf Deutsch nicht gut ausdrücken kann, erscheint folglich als jemand, der nicht gut reden kann. Sprache, konkret die deutsche Sprache, wird damit zu einem zentralen Marker von Handlungsfähigkeit und sozialer Anerkennung.

Auffällig ist auch die performative Dimension der Aussage. Während [Lüks Artvin Driver k02] im restlichen Interview relativ flüssig spricht, treten in dem Moment, in dem er sein sprachliches „Nicht-Können" thematisiert, Unsicherheiten im Ausdruck auf *(„Dings machen und so").* Die Selbstbeschreibung scheint sich im Sprechakt selbst zu stabilisieren, was die Frage aufwirft, was Selbstbeschreibungen und Stresssituationen mit der Handlungsfähigkeit der Schüler:innen machen (können). Zuschreibungen, die mit gewissen Erwartungshaltungen verbunden sind und verinnerlicht werden, zeigen sich hier unmittelbar im Sprechakt.

Die Formulierung „*Problem diese Deutsch sprechen"* verschiebt Deutsch von einer Fähigkeit zu einem Problemfeld. Die Sprache selbst wird zur Quelle von Unsicherheit, in der nicht zwischen allgemeiner Kommunikationsfähigkeit und spezifischer Sprachkompetenz unterschieden wird, sondern Deutsch-Sprechen mit Reden-Können gleichgesetzt wird. Diese

Gleichsetzung ist bedeutsam, denn hier wird impliziert, dass wer nicht gut Deutsch kann, erlebt sich nicht nur als *in der deutschen Sprache* eingeschränkt, sondern als insgesamt weniger sprechfähig. Damit verschiebt sich Sprache von einer Kompetenz zu einem Maßstab für Legitimität bzw. Anerkennung. Fehlende Deutschkenntnisse erscheinen als Einschränkung der „Sprechfähigkeit", wodurch die mangelnde Anerkennung (implizit) legitimiert wird. Zugleich bleibt hierbei die Annahme, dass diese Anerkennung entlang sprachlicher Differenzen erfolgt, unhinterfragt.

Gleichzeitig beschreibt der Schüler das Bewerbungsgespräch als „normal" (*„Ja, normal. Also für mich war es normal.")* Die Erfahrung wird nicht als außergewöhnliche Verletzung markiert, sondern als alltäglicher Zustand integriert. Darin zeigt sich ein Prozess, in dem externe Erwartungen in ein selbstbezogenes Defizitnarrativ übergehen.

6.1.4. Differenzmarkierung und kategoriale Ordnung: „Ausländer", „Ukrainer", „Österreicher"

Ein sich durchziehendes sprachliches Phänomen in den Erzählungen der Schüler:innen sind sprachliche Differenzmarkierungen, die sich anhand kategorialer Ordnungen zeigen. Dabei erfolgt eine explizite Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Personengruppen, die in Kategorien eingeordnet werden und entlang derer argumentativ Differenz hergestellt wird. In mehreren Passagen wird deutlich, dass Sprache auch als Kategorisierungsinstrument fungiert. In der Schilderung von [Vumun] (Einzelinterview 1) über Kündigungen werden Personengruppen explizit benannt: *„Fünf Ausländer .. Rest alles Österreicher." „Eine Ukrainerin ist noch geblieben" (Einzelinterview 1, Vumun, Z.565-588))*
Hier wird nicht nur von einzelnen Personen gesprochen, sondern in klaren Gruppenzuschreibungen, die sich entlang von „Herkunft" kategorisieren. Auffällig ist dabei, dass „Ukrainerin" separat erwähnt wird, obwohl sie ebenfalls nicht als „Österreicherin" bezeichnet wird. Damit zeigt sich eine Eigendefinition der „Ausländer:innen", in der die Kategorie der „Ausländer" nicht ausschließlich entlang staatsrechtlicher Logiken verläuft, sondern implizite Differenzlinien enthält. Es bleibt argumentativ ungeklärt, wer unter die Kategorie des „Ausländers" fällt, gleichzeitig scheint eine (implizite) Klarheit darüber zu bestehen, wer zu dieser Gruppe gezählt wird, in der sich der Sprecher selbst ebenfalls verortet. Wohingegen „die Ukrainerin" mehrfach weder der Kategorie „Ausländer" noch „Österreicherin" zugeordnet wird. Die wiederholte Benennung von „Ausländer" deutet

darauf hin, dass diese Kategorie im Erfahrungsraum der Schüler:innen eine hohe Relevanz besitzt und im Erzählen nicht kritisch hinterfragt, sondern als real wirksame Ordnung beschrieben wird. Dadurch wird sichtbar, wie sprachliche Kategorien soziale Wirklichkeit strukturieren. Denn der Begriff „Ausländer“ fungiert dabei nicht als neutrale Beschreibung, sondern als Positionszuschreibung innerhalb einer hierarchischen Ordnung, in der Kündigungen, Kontrolle und Fehlerzuschreibung häufiger auftreten und als unfair erlebt werden.

Eine ähnliche Differenzordnung zeigt sich auch in einer weiteren Situation, die in einem während des Forschungsprozess verfassten Memo festgehalten wurde. Darin wird deutlich, dass Sprachregelungen nicht nur entlang der Unterscheidung zwischen Deutsch und anderen Sprachen wirken, sondern auch selektiv auf unterschiedliche Sprachgruppen angewandt werden. In dieser Erzählung der Schülerin zeigt sich, dass eine explizite Unterscheidung zwischen Ukrainer:innen und Türk:innen hergestellt wird. Dabei wird die vermeintliche Diskriminierung zunächst nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern vielmehr die dahinterliegende Doppelmoral. Das bestehende Sprachgebot wird als gegeben akzeptiert und nicht unmittelbar als diskriminierend markiert. Erst als deutlich wird, dass bestimmte Regelungen nur für einzelne Schüler:innengruppen beziehungsweise bestimmte Sprachen gelten, wird die Ungleichbehandlung problematisiert.

> **Memo – 01.02.2023**
>
> *Lehrer behandeln Schüler:innen unfair bzw. meint [Neymar], dass wenn Schüler:innen auf Ukrainisch sprechen, nicht so reagiert wird, aber wenn sie z.B. auf türkisch sprechen, Lehrer anders reagieren. Dann meint sie, dass das unfair ist und, dass dann alle gleichbehandelt werden sollen, dabei höre ich raus, dass es ihr weniger ums Sprechen dürfen oder nicht dürfen geht, sondern eher um die Gleichbehandlung: wenn sie nicht dürfen, dann sollens die anderen auch nicht dürfen, wenn’s die anderen dürfen, dann sollen sie es auch dürfen. Der Lehrer wird hier als unfair, ungerecht beschrieben.*

Im Mittelpunkt steht dabei nicht die grundsätzliche Kritik an einem Sprachgebot, sondern die Beobachtung, dass nicht jede von der deutschen Sprache abweichende Sprache gleichermaßen unterbunden wird. Vielmehr werden bestimmte Sprachen gezielt delegitimiert, damit zeigt sich eine doppelte Struktur der Differenzierung. Auf der einen Ebene wird die grundlegende Hierarchisierung zwischen Deutsch und Nicht-Deutsch weitgehend akzeptiert. Dass nicht-deutschsprachige Schüler:innen anders behandelt werden, wird zunächst nicht grundsätzlich infrage gestellt. Auf einer zweiten Ebene wird

jedoch die Hierarchisierung innerhalb der als nicht-deutsch markierten Gruppen problematisiert. Die Schülerin stellt infrage, warum türkischsprachige Schüler:innen stärker sanktioniert werden als ukrainische Schüler:innen, mit denen sie sich selbst auf einer Ebene zu verorten scheint. In dieser Wahrnehmung wird eine mehrfache Differenzordnung sichtbar. Zum einen eine grundlegende Marginalisierung entlang der Differenzlinie Deutsch/Nicht-Deutsch, zum anderen eine weitere Hierarchisierung innerhalb der als nicht-deutsch markierten Gruppen. Offen bleibt dabei, entlang welcher weiteren Differenzlinien diese Unterscheidung hergestellt wird. Diese Beobachtung verweist darauf, dass Sprachregeln nicht neutral angewandt werden, sondern entlang sozialer Kategorien unterschiedlich wirken. Während Ukrainisch in der geschilderten Situation eher toleriert erscheint, wird Türkisch stärker sanktioniert. Damit wird eine Hierarchisierung innerhalb der als „Nicht-Deutsch" markierten Gruppen sichtbar.

Eine ähnliche Hierarchisierung von Sprache wird auch in dem Interview mit der Lehrerin [Elvana] sichtbar. In der folgenden Passage reflektiert sie eine eigene biografische Erfahrung aus ihrer Schulzeit, in der unterschiedliche Erstsprachen von Lehrpersonen unterschiedlich bewertet wurden. Die Erzählung macht deutlich, dass sprachliche Differenzordnungen nicht nur im aktuellen schulischen Alltag wirksam sind, sondern auch als auf über einzelne Situationen hinausreichende sprachliche Hierarchisierungen verweisen. Darin wird beschrieben, dass bestimmte Sprachen im schulischen Kontext unterschiedlich bewertet werden.

> *„… wenn wir so über unsere Muttersprachen oder Erstsprachen gesprochen haben, und die, die jetzt zum Beispiel gesagt haben, ja, meine Erstsprache ist Französisch, die waren in der Schule, oder zumindest von den Lehrpersonen wurden sie angesehen, wie/ ich weiß nicht, die hatten dann sofort so ein Ansehen bei den Lehrpersonen, weil das einfach eine Prestigesprache ist. Wenn ich gesagt hab Albanisch, war das so, ah, okay…" (Lehrerinneninterview 4, Elvana, Z. 573-580)*

Die Passage verweist auf eine hierarchische Ordnung von Sprachen im schulischen Kontext. Während bestimmte Sprachen wie Französisch, als Prestigesprachen gelten und mit Anerkennung verbunden werden, erfahren andere Sprachen weniger Wertschätzung. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Hierarchisierung von einer Lehrperson selbst beschrieben und kritisch reflektiert wird, wodurch die im Schüler:innenmaterial rekonstruierte Differenzordnung unterstrichen wird. Diese kritische Reflexion der eigenen

Biografie verweist darauf, dass sprachliche Bewertungen Teil breiterer sozialer Strukturen sind und macht deutlich, dass sprachliche Differenz nicht ausschließlich entlang der Unterscheidung zwischen Deutsch und Nichtdeutsch verläuft, sondern auch innerhalb der Gruppe der nicht-deutschen Sprachen unterschiedliche Anerkennungsordnungen bestehen. Damit zeigt sich auch, dass sprachliche Differenzordnungen nicht nur von Schüler:innen erlebt, sondern auch von Lehrpersonen als Teil schulischer Bewertungspraktiken wahrgenommen werden.

6.1.5. Institutionelle Konsequenzen – *„Wenn du kein Deutsch kannst.."*

Neben Delegitimierung und fehlender Anerkennung gehen sprachliche Erwartungen auch mit institutionellen Konsequenzen einher. Ein weiteres Phänomen, das sich im Kontext von Sprache zeigt, betrifft die Maßnahmen, mit denen die Schüler:innen konfrontiert werden, wenn sie die erwarteten sprachlichen Voraussetzungen nicht erfüllen.

Die folgende Aussage stammt aus einem Memo, zu dem auch eine audiovisuelle Datei vorliegt, die anschließend an den geschilderten rassistischen Vorfall im Rahmen der Videoworkshops, erstellt wurde, um Diskriminierungserfahrungen und die eigene Positionierung und das Erleben dabei, darzustellen.

> **Memo – 01.02.2023**
>
> *„Wenn du kein Deutsch kannst, dann kannst du in die Deutschförderklasse gehen." (Langversion, siehe 6.4.3.)*

Sprachliche Kompetenz fungiert hier als Schwelle, an der sich entscheidet, wer im regulären Klassenverband bleiben kann, und wer separiert wird. Im Zusammenhang mit einem von Schüler:innen erstellten Video, in dem Wut und Frustration über diese Praxis ausgedrückt werden, wird deutlich, dass solche Einordnungen nicht nur organisatorische Maßnahmen sind, sondern emotional wirksam werden. Wut erscheint dabei als Reaktion auf eine als ungerecht empfundene Kategorisierung. *(darauf wird näher in 6.4. eingegangen)*

Die Aussage koppelt die Fähigkeit Deutsch zu sprechen, unmittelbar an institutionelle Verortung. Dabei wird Deutsch, als etwas konstruiert, das gekonnt werden muss, wobei fehlende Deutschkenntnisse unmittelbar eine organisatorische Verschiebung nach sich ziehen. Das „Nicht-Können" führt zur räumlichen und strukturellen Verlagerung, indem

Schüler:innen in eine Deutschförderklasse eingeordnet werden. Förderung erscheint damit einerseits als Unterstützung, andererseits als Markierung von Abweichung. Dabei wird zugleich ein zu förderndes Objekt hergestellt, das intentionell gefördert werden muss, um fehlende Deutschkenntnisse zu kompensieren. Auffällig ist auch die doppelte Verwendung von können in der Aussage: Während sich das erste „kannst“ auf eine Fähigkeit bezieht, die vorhanden ist oder nicht, eröffnet das zweite „kannst“ ein Angebot, impliziert gleichzeitig eine Konsequenz, die zwar als Möglichkeit dargestellt wird, in ihrer Wirkung aber eine institutionelle Zuordnung festlegt.

Besonders auffällig ist hierbei, dass die Bedingung *„wenn du kein Deutsch kannst“* binär formuliert ist, das heißt, es gibt kein Spektrum, sondern ein Können oder Nicht-Können. Das „Nicht-Können“ wird zur Legitimation für institutionelle Separation und analytisch zeigt sich hier, wie Sprache offensichtlich als Selektions- und Diskriminierungskriterium wirkt. Die Maßnahme selbst mag formal unterstützend gedacht sein, wird aber im Material teilweise als Stigmatisierung erlebt, aus der eine Exklusion folgen kann. Dabei bleibt auch die Paradoxie der vermeintlich unterstützenden Maßnahmen fragwürdig, die nicht nur als Förder- sondern Segregationsmittel eingesetzt werden. Sprachliche Differenz wird dabei auch in räumliche Differenz übersetzt durch das „Auslagern“ in eine andere Klasse. Neben sprachlichen Zuschreibungen entsteht somit auch eine räumliche Fremdpositionierung. An dieser Stelle wird somit deutlich, dass Differenzen nicht nur auf individueller oder internationaler Ebene hergestellt werden, sondern auch institutionell strukturiert sind. Sprachliche Kategorien wirken damit als Mechanismen, über die schulische Ordnungen stabilisiert und bestehende Machtverhältnisse reproduziert werden.

6.1.6. Analytische Verdichtung

Basierend auf den obigen Analysen zeigt die *Kategorie 6.1 Herstellung von Differenz über Sprachordnungen*, dass Sprache im schulischen Kontext als zentrales Instrument der Differenzherstellung fungiert. Deutsch wird nicht nur als Unterrichtssprache, sondern als Norm für Zugehörigkeit etabliert. Andere Sprachen werden dabei als störend oder illegitim beschrieben, selbst außerhalb des geregelten Unterrichts, institutionell strukturierten normativen Regelungen. Gleichzeitig zeigen sich zwei gegenläufige Bewegungen:

- Einerseits die Internalisierung sprachlicher Defizitzuschreibungen („Ich kann mich nicht gut ausdrücken“),

- Andererseits aktive Verteidigung und moralische Gegenrede („Sie sind ausländerfeindlich“)

Sprache wird damit zu einem Ort, an dem Macht, Selbstzweifel, Widerstand und Anerkennung gleichzeitig verhandelt werden. Sie strukturiert nicht nur Kommunikation, sondern bestimmt, wer sprechen darf, wie gesprochen werden darf und welche Sprache als legitim gilt.

Zusammengenommen zeigen die analysierten Passagen, dass Sprachordnungen im schulischen Kontext als zentraler Mechanismus der Differenzherstellung wirken. Sie erscheinen zunächst in Form expliziter Sprachregulierungen und normativer Erwartungen, die bestimmen, welche Sprachen im schulischen Raum als legitim gelten und welche nicht. Auf diese Normsetzungen reagieren Schüler:innen unterschiedlich: Während einige Formen aktiver Gegenrede und widerständiger Intervention sichtbar werden, zeigen andere Passagen eine Internalisierung sprachlicher Defizitzuschreibungen. Gleichzeitig strukturieren sprachliche Kategorien wie „Ausländer“ „Ukrainer“ oder „Österreicher“ Wahrnehmungen von Zugehörigkeit und Differenz. Schließlich werden diese Differenzordnungen auch institutionell stabilisiert, indem sprachliche Kompetenz zum Kriterium schulischer Maßnahmen und organisatorischer Zuordnungen wird. Sprache fungiert damit nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als soziale Ordnung, über die Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe im schulischen Kontext reguliert werden

6.2. Zugehörigkeit als umkämpfte Position

Die Kategorie „Zugehörigkeit als umkämpfte Position“ fasst Erfahrungen zusammen, in denen Zugehörigkeit als fragiler und immer wieder neu auszuhandelnder Status sichtbar wird. Sie wird im Folgenden entlang struktureller Bedingungen sowie der Umgangsweisen der Jugendlichen mit diesen Spannungen entfaltet.

Strukturelle Bedingungen

6.2.1. Zugehörigkeit als prekärer Status – „Gefühlt nur Österreicher“

Der gleiche Schüler [Vumun], der zuvor über den ausländerfeindlichen Lehrer gesprochen hat, erzählt in einer anderen Passage, in der er über den Übergang in den Ausbildungsbereich spricht, wie Zugehörigkeit entlang nationaler Zuschreibungen verhandelt wird und sich mit Vorstellungen von Leistung, Bewährung und Verbleib im Betrieb verschränkt.

> *S: Äh, ich habe auch gehört so von den älteren Leuten. So, dort waren so, dass ur viele Ausländer so gekündigt wurden. Es gab dort gefühlt nur Österreicher so, wenn du das richtig angeschaut hast. Am Anfang, wenn Ös/ so Ausländer gut sind so, die können nichts dagegen machen so. Bisschen leicht einen Fehler finden. Aber meistens haben alle sich gut geschlagen, keinen Fehler gemacht. Und deswegen sind auch ein paar Ausländer geblieben. Weil nach dieser Probezeit können sie dich nicht mehr so einfach kündigen. #00:23:31-4#*
>
> *I: Aha, okay. #00:23:32-5#*
>
> *S: Und deswegen gab es dort noch oft. Aber in der Probezeit, sie wollen so viele Leute wie möglich kündigen. Und das gefühlt Ausländer, habe ich gemerkt. #00:23:39-6# (Einzelinterview 1, Vumun, Z.616-628)*

Mehrere sprachliche Marker sind hier analytisch relevant. Zunächst fällt das wiederholte „gefühlt“ auf. Es relativiert und legitimiert zugleich, die Aussage wird als subjektive Wahrnehmung markiert, aber nicht zurückgenommen. Später ersetzt der Sprecher das „gefühlt“ durch „gemerkt“, wodurch eine Verschiebung von Empfindung zu Wahrnehmung stattfindet, damit wird das zuvor relativierte Urteil nachträglich stabilisiert. Diese Stabilisierung wird zusätzlich durch Erfahrungen der „älteren Leute“ gestützt, also auf Personen, die bereits zuvor dort gearbeitet, ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Dadurch wird das Erzählte als kollektives Wissen gerahmt, gegenüber potenzieller Skepsis abgesichert

und fungiert als eine Form von Gegenwissen, basierend auf den Erfahrungen der Betroffenen selbst. In dieser Form erhält das Erzählte den Charakter eines gemeinsam getragenen Wissens über die Bedingungen im Ausbildungsbereich. Die Aussage, *„wenn du das richtig angeschaut hast“* deutet zudem darauf hin, dass diese Ordnung nicht auf den ersten Blick sichtbar ist, sondern einer „genauen“ Betrachtung bedarf, als würde hinter einer offiziellen „Diversität“ eine andere Realität liegen.

Weiters ist die wiederholte Unterscheidung zwischen „Österreicher“ und „Ausländer“ analytisch bedeutsam. Diese Gegenüberstellung strukturiert die Erzählung dichotom und verweist darauf, dass Zugehörigkeit über nationale Zuschreibung erfolgt. Diese Kategorien erscheinen im Material als soziale Ordnung, über die festgelegt wird, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und wer sich erst bewähren muss. Damit erscheint Zugehörigkeit nicht als stabile Position, sondern als Status, der insbesondere für als „Ausländer“ markierte Personen an fortlaufende Bewährungsanforderungen gebunden bleibt.

Besonders eindrücklich ist auch die Formulierung: *„Am Anfang, wenn Ös/ so Ausländer gut sind so, die können nichts dagegen machen so. Bisschen leicht einen Fehler finden.“ (Einzelinterview 1, Vumun, Z. 618-619)* Hier erscheint Zugehörigkeit als konditional: *„gut sein“* reicht nicht aus, sondern muss dauerhaft unter Beweis gestellt werden. Die Formulierung *„Bisschen leicht einen Fehler finden“* deutet auf eine asymmetrische Bewertungslogik hin, denn Fehler scheinen nicht zufällig aufzutreten, sondern selektiv gelesen zu werden. Diese Fehler werden nicht als normaler Bestandteil von Lernprozessen beschrieben, sondern als potenzielles Ausschlussinstrument. Zugehörigkeit wird damit als prekärer Status sichtbar, denn man ist zwar formal Teil des Systems, bleibt aber in einer Position, in der der Verbleib von Leistung, Anpassung und Fehlerlosigkeit abhängt.

Die Beschreibung, sich „gut geschlagen“ zu haben, legt zugleich ein implizites Bewertungssystem offen: Wer Leistung zeigt und sich ausreichend bewährt, darf bleiben. In dieser Logik wird Zugehörigkeit an meritokratische Prinzipien geknüpft, in denen individuelle Leistung als Legitimation für das Bleiben-Dürfen dient. Gleichzeitig deutet die Erzählung darauf hin, dass gerade in der Probezeit institutionelle Spielräume bestehen, die es ermöglichen, Kündigungen leichtet auszusprechen. Diese strukturelle Flexibilität wird in der

Wahrnehmung des Schülers gezielt genutzt, um bestimmte Personen, insbesondere als „Ausländer“ markierte, zu entlassen. Dabei wird impliziert, dass eine explizite Begründung nicht immer erforderlich ist für das Aussprechen einer Kündigung, denn selbst wenn keine offensichtlichen Gründe vorliegen, können „Fehler“ leicht gefunden und als Begründung für eine Kündigung angeführt werden. Die Probezeit erscheint damit als eine Phase, in der Unsicherheit verstärkt erlebt wird, ebenso Zugehörigkeit besonders stark an Bewährungsanforderungen gebunden ist.

Im Kontext der Forschungsfrage und der Frage nach der Artikulation von Diskriminierung, wird deutlich, dass da eine ganz klare Positionierung ist entlang derer sich das Diskriminierungserleben auszeichnet. Das als diskriminierend erlebte Handeln wird auf das „Ausländer-Sein“ zurückgeführt. Diese Kategorie erscheint zunächst als Fremdzuschreibung, wird jedoch im Erzählen teilweise übernommen und als gegebene Positionierung beschrieben. Damit zeigt sich, dass formale Teilhabe, etwa durch Zugang zur Ausbildung, nicht automatisch mit einem Gefühl von Zugehörigkeit einhergeht, vielmehr bleibt das Dazugehören an Bedingungen geknüpft und muss immer wieder neu bewiesen werden.

6.2.2. „Gut schlagen“ – Leistung als Existenzsicherung

Die Formulierung „sich gut geschlagen“ (Einzelinterview 1, Vumun, Z. 620) kann als Metapher gelesen werden. Sie verweist darauf, dass Teilhabe nicht als selbstverständlicher Zustand erlebt wird, sondern als Aushandlungsprozess, der Anstrengung und Durchhaltevermögen erfordert, um die gekämpft“ werden muss. Das „Bleiben-Dürfen“ erscheint dabei nicht als Recht, sondern als Ergebnis eines bestehenden Tests oder als zu erfüllendes Kriterium. Der Ausdruck *„gut geschlagen“* evoziert ein Kampfgeschehen, dadurch wird das längere Verbleiben, das längere Bleiben-können im Betrieb nicht als regulärer Prozess beschrieben, sondern als ein Durchsetzen unter erschwerten Bedingungen und unter ständiger Beobachtung.

Diese Logik taucht auch in anderen Passagen implizit auf, etwa dort, wo Schüler.innen berichten, dass sie viel mehr leisten müssen als andere oder *„nicht auffallen“* wollen *(Einzelinterview 5, Elena).* Leistung wird hier nicht nur als berufliche Anforderung erzählt, sondern als Voraussetzung für Anerkennung. Gleichzeitig bleibt diese Anerkennung fragil,

denn selbst bei guter Leistung kann ein „Fehler“ zum Anlass für Ausschluss werden, damit verschiebt sich die Bedeutung von Leistung, denn sie wird nicht als Möglichkeit der Selbstverwirklichung beschrieben, sondern als Strategie der Absicherung.

In der Aussage von [Vumun] (Z.618-619) wird deutlich, dass Leistung hier vor allem als Schutzmechanismus formuliert, wird bzw. wird in der Erzählung von einer bestehenden Gefahr ausgegangen, die den als „Ausländer“ markierten Personen droht. Jedoch kann durch das „gut sein“ dieser Gefahr, zumindest teilweise, entgegengewirkt werden. Gleichzeitig ist es ein „nicht machen können“, was impliziert, dass die Absicht zur Kündigung zwar besteht, deren Umsetzung jedoch durch gute Leistung erschwert werden kann. „Gut sein“ fungiert hiermit als Voraussetzung dafür, nicht gekündigt zu werden. Die folgende im weiteren Verlauf der Erzählung auftauchende Formulierung „*Sie suchen bei dir kleine Sachen*“ verweist auf eine Situation permanenter Beobachtung. Dabei bleibt zwar unausgesprochen, wie diese Situation konkret erlebt wird, doch lässt sich daraus ein Zustand erhöhter Aufmerksamkeit und potenziellen Drucks ableiten. Daraus folgt, dass „Fehler“ oder „nicht-gut sein“ nicht als legitime Bestandteile des Lern- und Ausbildungsprozesse gesehen werden, sondern als potenzieller Ausschlussgrund.

Bemerkenswert in der Erzählung ist auch, dass die Selbstbezeichnung als „Ausländer“ nicht distanziert, sondern als selbstverständlich verwendet wird. Dies kann als Übernahme gesellschaftlicher Zuschreibungen, bei der eine ursprünglich „fremde“ Kategorisierung in die eigene Positionierung integriert wird, gedeutet werden. Die Wahrnehmung der Situation wird durch diese Kategorie strukturiert, ohne, dass sie explizit infrage gestellt wird, das heißt, das „Ausländer-sein“ steht weniger im Fokus der Erzählung, sondern der Umgang damit bzw. die Konsequenzen, die aus dieser Zuschreibung entstehen. Die Kategorie fungiert somit sowohl als Begründung für unterschiedliche Behandlung und auch als Bezugspunkt, entlang dessen Ungleichheit wahrgenommen und beschrieben wird.

Umgangsweisen

Während die vorherigen Abschnitte die strukturellen Bedingungen beschreiben, unter denen Zugehörigkeit erlebt wird, zeigen die folgenden Passagen, wie Schüler:innen mit diesen Situationen umgehen und welche Strategien sich im Umgang dabei zeigen.

6.2.3. Konfrontation und moralische Gegenrede – „Sie sind ausländerfeindlich“

Im Kontext von Diskriminierungserfahrungen und Situationen, die als ungerecht oder unfair erlebt werden, wie dadurch Subjekte erzeugt, was das mit Personen macht, zeigen sich im Material, wie unterschiedlich damit umgegangen, darauf reagiert wird. Neben Anpassungsstrategien und dem Versuch „nicht aufzufallen“, finden sich auch Momente expliziten Widerstands. Diese können als Formen von Selbstschutz verstanden werden, in denen Schüler:innen versuchen, auf als ungerecht empfundene Situationen zu reagieren.

Besonders deutlich wird dies in der Szene, in der [Vumun] sich zwischen Ausbildner und Mitschüler:innen stellt (Einzelinterview 1, Vumun, Z. 597-607). Das „Dazwischengehen“ ist sowohl physisch als auch symbolisch zu verstehen. [Vumun] positioniert sich sichtbar im Raum und unterbricht die bestehende Ordnung, in der Sprache kontrolliert wird. Er nimmt sich durch seine Intervention bewusst Raum, bestimmt die Ordnung des Raumes und greift aktiv ein. Auffällig ist zudem die direkte Benennung „*ausländerfeindlich*“. Damit wird nicht nur das Verhalten kritisiert, sondern auch die zugrundliegende Logik benannt. Der Schüler verweist damit explizit auf eine diskriminierende Dimension der Situation.

Gleichzeitig greift der Schüler auf eine moralische Argumentation zurück *(„gutes Herz“).* Der Widerstand erfolgt hier nicht über eine Art Systemkritik, sondern über eine moralische, persönliche Gegenadressierung. Dabei wird auch die emotionale Dimension sichtbar, da das antreibende Gefühl zunächst als Ausdruck von Wut gelesen werden kann, sich im Moment der Konfrontation jedoch in eine moralische Anrufung verwandelt. Interessant ist auch die Reaktion des Lehrers, die der Schüler als *sprachlos* beschreibt. Dadurch wird erkennbar, dass der Widerstand und das Dagegenhalten eine Unterbrechung erzeugt, zumindest situativ, und irritierend wirkt. Die Passage zeigt damit auch, dass die Schüler:innen nicht nur passive Adressat:innen von Machtverhältnissen sind, sondern aktiv in die Aushandlung eingreifen können. Gleichzeitig bleibt diese Form des Widerstands situativ begrenzt, sie verändert nicht die institutionelle Struktur, erzeugt jedoch einen Moment der Irritation und

Sichtbarmachung und zeigt, dass Zugehörigkeit nicht nur über Anpassung verhandelt wird, sondern auch über Momente der Konfrontation.

In einer anderen Sequenz beschreibt die Schülerin [Madina], auf die Frage nach Situationen, in denen sie sich in der Ausbildung unwohl gefühlt hat, von einer Unterrichtssituation, in der ein Ausbildner einen schwarzen Mitschüler fragt, ob er dessen Haare anfassen dürfe.

> *„S: […] Ein Lehrer meinte zum Jungen, kann ich, halt er war halt schwarz. Er meinte, kann ich deine Haare anfassen. Ja. (räuspert sich) Und er hatte noch so Free Ukraina Pullover an. #00:44:43-1#*
>
> *I: Der Schüler meinst du? #00:44:45-6#*
>
> *S: Nein, nein, der Lehrer. Ja und er fragt noch, kann ich deine Haare anfassen? Ich war halt genau daneben. Äh und dann hat er so ja gesagt, was soll er da sagen? Und da hat er eigentlich, er meinte, das fühlt sich an wie von einem Schaf. Der Fell oder so. Ja. Und äh der sein Freund meinte dann so hä, er hat so irgendwie so auf diesen Schwarzen / also hä, wieso sagt man das? Irgendwie so was. Und der Lehrer meinte dann, ja, ich meinte das nicht böse oder so. Es fühlt sich aber halt so an. Er hat nur so gemacht. Ja, ich war dann voll schockiert. Weil dass man noch fragt, kann ich deine Haare anfassen und dann noch so zu sagen, es fühlt sich an wie von einem Schaf. Ja. Ah das, da habe ich mich schon komisch gefühlt, dass er noch einen Pullover hatte, wo free Ukraina steht, aber dann noch so was zu sagen ohne Scham. Ja. #00:45:33-5#*
>
> *[…]*
>
> *S: Ja, also äh das ist ja wegen Krieg gewesen, dieser Pullover. Es gibt da jetzt Krieg dort. (räuspert sich) Und äh, wenn er so für Frieden ist äh sollte er auch bei selber so wie sage ich das? (-) Mh. Selber halt nicht so Sachen sagen einfach. Und ich finde, er ist ja jetzt erwachsen. Man merkt schon, dass man so was nicht sagen sollte. Und wenn er schon so für Frieden ist, sollte er auch selber nicht so irgendwie so was sagen und gar nicht so einen Pullover anziehen noch an demselben Tag. Ja, so. (räuspert sich) Ich finde das schon rassistisch. Deswegen. #00:46:20-8# (Einzelinterview 8, Madina, Z.1113-1141)*

Die Handlung, das Anfassen der Haare, wird zunächst als Beschreibung wiedergegeben. Die Schülerin ordnet diese Situation jedoch kritisch ein und reagiert mit sichtbarer Irritation. Ihre Erzählung macht deutlich, dass sie die Situation nicht als harmlosen Kommentar, sondern als problematische Grenzüberschreitung wahrnimmt und eine kritische Haltung einnimmt.

Ähnlich wie [Vumun], reagiert auch [Madina] mit moralischer Irritation. Auffällig ist dabei, dass beschrieben wird, dass der Lehrer einen „Free Ukraine“ Pullover trägt. Darauf basierend reflektiert [Madina] die Diskriminierung bzw. Situation und stellt dessen Haltung und Handeln infrage. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen dem öffentlich sichtbaren

Bekenntnis zu Frieden und Solidarität und der konkreten Handlung im Unterricht. Dabei wird durch die folgende Aussage ein normativer Maßstab angelegt bzw. eine Form von Doppelmoral infrage gestellt:

> *„Man merkt schon, dass man so was nicht sagen sollte. Und wenn er schon so für Frieden ist, sollte er auch selber nicht so irgendwie so was sagen und gar nicht so einen Pullover anziehen noch an demselben Tag. Ja, so. (räuspert sich) Ich finde das schon rassistisch. Deswegen. #00:46:20-8#" (Z.1138-1141)*

Der Lehrer wird als jemand beschrieben, der öffentlich Solidarität mit einer bestimmten Gruppe zeigt, gleichzeitig jedoch im schulischen Kontext eine abwertende Bemerkung gegenüber einem Schüler macht. Der betroffene Schüler wird in der Erzählung als „voll schockiert" beschrieben und reagiert nicht (aktiv) auf die Situation. Sprachlosigkeit und moralische Bewertung stehen hier nebeneinander, während der Betroffene nicht reagiert, übernimmt die beobachtende Schülerin [Madina] die Einordnung der Situation und bezeichnet die Handlung explizit als „rassistisch". Sie stellt die moralische Haltung des Lehrers in Frage und es wirft die Frage in den Raum, welche Form der Diskriminierung legitim ist, gegen welche Form der Unterdrückung gegenzusteuern ist in Ordnung und wann werden Menschen degradiert, sodass Diskriminierung akzeptabel ist? Die Passage verdeutlicht damit eine weitere Form des Umgangs mit diskriminierenden Situationen. Während direkte Konfrontation, wie im Beispiel von [Vumun], eine sichtbare Unterbrechung der Situation erzeugt, zeigt sich hier eine reflexive moralische Kritik, in der widersprüchliche Handlungen sichtbar gemacht werden.

Die Formulierung „merken" impliziert eine situationsbezogene, aktive Haltung. Sie verweist auf ein Gespür dafür, was in einer bestimmten Situation gesagt werden sollte und was nicht. Die Schülerin formuliert damit eine normative Erwartung an angemessenes Verhalten, die insbesondere aufgrund der symbolischen Positionierung des Lehrers verstärkt wird. Denn wenn jemand öffentlich, etwa durch einen Free-Ukraine Pullover, für Frieden oder Solidarität einsteht, sollte sich diese Haltung auch im eigenen Handeln widerspiegeln. Die Erzählung ist dabei schrittweise aufgebaut. Zunächst beschreibt die Schülerin die Situation, anschließend ordnet sie diese ein und stellt das Verhalten des Lehrers kritisch in Frage. Erst am Ende der Darstellung benennt sie ihre Bewertung explizit und bezeichnet die Situation als „rassistisch". Die moralische Einordnung entsteht damit nicht abrupt, sondern entwickelt sich im Laufe der Erzählung.

Erwähnenswert ist zudem, dass die Schülerin selbst nicht direkt von der Situation betroffen ist, sondern als Beobachterin auftritt. Dennoch beschreibt sie ein starkes Unwohlsein, das sich als eine Form von Fremdscham oder Irritation lesen lässt. Vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Positionierungen kann diese Reaktion auch damit zusammenhängen, dass das Verhalten des Lehrers als Ausdruck einer grundlegenden Haltung interpretiert wird. Wenn eine Lehrperson gegenüber einem Mitschüler eine solche unpassende Bemerkung macht, entsteht die Vorstellung, dass ähnliche Einstellungen auch gegenüber anderen Schüler:innen, oder sogar einen selbst, bestehen können. Gleichzeitig deutet die Erzählung auf eine Form von Solidarität hin. Obwohl [Madina] nicht selbst adressiert wird, reagiert sie auf die Situation mir moralischer Kritik. Diese Reaktion kann auch als Ausdruck solidarsicher Wahrnehmung gelesen werden, die aus einer möglichen gemeinsamen Erfahrungsperspektive heraus entsteht.

Eine weitere Ebene ist zudem, dass [Madina] das Verhalten des Lehrers mit dessen Erwachsensein verknüpft. In ihrer Darstellung wird Erwachsenen eine besondere Verantwortung zugeschrieben, zu wissen, was in bestimmten Situationen gesagt werden sollte und was nicht. Während sie für jüngere Personen eher Verständnis oder Nachsicht impliziert, erscheint das Verhalten eines erwachsenen Lehrers weniger entschuldbar. Das Wissen über einen sensiblen Umgang mit diskriminierenden Aussagen wird hier nicht primär an Herkunft oder soziale Position geknüpft, sondern an Alter und Reife.

Die Irritation entsteht somit aus einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen der symbolischen Haltung des Lehrers und seinem konkreten Verhalten im Unterricht. Gerade weil der Lehrer öffentlich für Frieden und Solidarität steht, wird sein Verhalten von der Schülerin als besonders widersprüchlich und problematisch interpretiert.

> *„Ja, also äh das ist ja wegen Krieg gewesen, dieser Pullover. Es gibt da jetzt Krieg dort. (räuspert sich) Und äh, wenn er so für Frieden ist äh sollte er auch bei selber so wie sage ich das? (-) Mh. Selber halt nicht so Sachen sagen einfach. Und ich finde, er ist ja jetzt erwachsen.“ (Z. 1135-1138)*

Neben direkten Konfrontationen zeigen sich im Material auch Situationen, in denen Schüler:innen, wie in der folgenden Passage diskriminierende Zuschreibungen antizipieren und sprachlich zurückweisen.

Die folgende Sequenz stammt aus einem Kleingruppeninterview. Dieser Stelle geht ein Gespräch über verschiedene schulische Erfahrungen mit Lehrpersonen, erlebte Konflikte sowie unterschiedliche Ungerechtigkeits- und Belastungserfahrungen voraus. Obwohl das Gespräch zwischenzeitlich vom Thema abschweift und sich bereits dem Ende nähert, knüpft eine Schülerin [Aleya] kurz vor Schluss erneut an das vorherige Gespräch an und spricht über Rassimuserfahrungen. Dabei bezieht sie sich jedoch auf eine außerschulische Situation. Bemerkenswert ist, dass diese Erfahrung im Kontext schulischer Erfahrungen zur Sprache kommt.

> *„Ah, ich hatte keine Probleme, aber es gibt ur viele rassistische Leute, ich hasse das. [..] Halt über mein Kopftuch oder äh, was weiß ich was. Dass ich ja, diese Dinger, das hat mich ur genervt. [..] Ja, das ist eigentlich nicht in der Schule, es ist auch außen und so. Aber das nervt ur. Das war dieses Jahr von zwei Monaten, ich war so einfach in U-Bahn und so. Mit [Neymar]. Und äh da war so ein Mann, hinter mir, er hat so irgendwas gelabert und dann wollten wir so rausgehen, dann hat mich geschubst oder so und dann hab ich so ausgerastet. ##00:47:41## […] Und dann, ich hab so ausgerastet, so warum machst du und so. […] Und vorhin hab ich nichts gesagt, ich war nur so leise, so. //I2: Ja// Aber irgendwie jetzt, also heißt nicht, wenn ich jetzt Kopftuch trage oder so, dann hab ich kein Mund zu reden." (Schule 2, Klasse 3, Kleingruppengespräch 1, Aleya, Z.1077-1083)*

Hier wird eine implizite Erwartung antizipiert und zugleich zurückgewiesen. Die Schülerin reagiert auf eine zugeschriebene Position, in der ihr aufgrund ihres „Kopftuchs" (Hijab) das Recht zu sprechen abgesprochen wird. Das Tragen des Kopftuchs erscheint dabei als sichtbares Symbol, das gesellschaftlich häufig mit Stigmatisierungen und stereotypen Zuschreibungen verbunden ist. Die Aussage stellt dieser Erwartung eine klare Gegenposition entgegen, besonders auffällig ist dabei die sprachliche Konstruktion. Das *„einen Mund haben"* wird hier unmittelbar mit der Fähigkeit zu sprechen verknüpft. Damit formuliert die Schülerin eine grundlegende Selbstverständlichkeit, wer einen Mund hat, kann sprechen, und entzieht der zugeschriebenen Einschränkung ihre Legitimität. Das Sprechen selbst wird hier zu einem Mittel der Selbstverteidigung. Die Schülerin reagiert damit auf eine wahrgenommene oder antizipierte Situation des „Stummgemacht-Werdens" und setzt das

eigene Rederecht aktiv entgegen, wodurch das Sprechen in dieser Passage als eine Form von Handlungsmacht erscheint.

In der Situation überlagern sich mehrere gesellschaftliche Zuschreibungen, die des Frau-Sein und muslimisch gelesen werden. Diese Verschränkung führt zu einer Fremdpositionierung, in der der Schülerin das Recht zu sprechen implizit abgesprochen wird, jedoch wird diese Zuschreibung nicht übernommen, sondern aktiv zurückgewiesen. Interessant ist auch der im Vergleich zu einer anderen Passage im Material, in der ein Schüler sprachliche Kompetenz (6.1.3.) als Voraussetzung für Sprechfähigkeit beschreibt. Während dort das „können“ an Sprachkenntnisse gebunden wird, formuliert die Schülerin hier eine grundlegende andere Perspektive: Die Fähigkeit zu sprechen wird nicht an sprachliche Perfektion geknüpft, so wie gesellschaftlich potenziell verlangt oder zugeschrieben, sondern an die eigene körperliche und soziale Präsenz: Wer sprechen kann, wird auch sprechen. Anhand der Passage wird somit sichtbar, dass das Recht zu sprechen selbst zu einem umkämpften Feld wird, in dem gesellschaftliche Zuschreibungen zurückgewiesen und eigene Handlungsspielräume behauptet werden.

Hier wird diese implizite Erwartung antizipiert und zurückgewiesen. Die Schülerin formuliert Widerstand gegen eine Zuschreibung, die ihr Recht zu sprechen infrage stellt. Auf der einen Seite wird das Tragen des Kopftuchs als legitimes Diskriminierungsmerkmal akzeptiert, die mit einer gesellschaftlichen Stigmatisierung einhergeht, und zwar nicht reden können. Dabei wird auch sprachlich eine doppelte Deutung hergestellt, in der das „Mund-besitzen“ mit reden können einhergeht, das heißt, sobald ich einen Mund habe, unabhängig von anderen Umständen, kann ich reden. Diese projizierte Positionierung, Erwartungshaltung, unklar ob sie auf vergangene Erfahrungen basiert, wird zurückgewiesen, dabei wird auch der Akt des Sprechens als Mittel zur Selbstverteidigung eingesetzt.

6.2.4. Zwischen Anpassung und innerer Distanz – „Muss ich halt durch“

Die Erzählungen in Bezug auf Ungleichheitserfahrungen bewegen sich zwischen Anpassung und innerer Distanz. Während einige als unfair erlebte Situationen, aktiv kommuniziert oder widerständig adressiert werden, zeigt sich in anderen Erzählungen eine Form der Akzeptanz, die mit Anpassung an bestehende Gegebenheiten einhergeht. Um in diesem System bestehen zu können, erscheint es (für manche Interviewten) notwendig, bestimmte Umstände auszuhalten und auch (über einen längeren Zeitraum) durchzuhalten.

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Momenten der Konfrontation oder moralischer Irritation, die sich in widerständigem und irritierendem Handeln äußern, zeigt sich in der folgenden Passage eine andere Strategie, nämlich die des Durchhaltens. [Almira] schildert ihre Erfahrungen im Ausbildungsalltag, verweist dabei vor allem auf die spürbaren hierarchischen Strukturen und positioniert sich dazu.

> *S: Mh mh. Außer das wegen der Arbeit, sodass sie mir sagen, dass ich es hm, so halt, so z.B. so wie ur auf so, weißt du, so herablassend reden die mit mir. Und sagen so, ja putz da. Da kuck da, da ist schmutzig oder so. Mach das weg so. Und du musst es dann machen. Das ist schon Scheiße. Aber sonst eher nicht. #00:32:34-5# […] So Alltag eigentlich. Bin schon dran gewöhnt so. Ja. (lacht) Es ist schon Scheiße. Ich hätte nicht erwartet, dass so was ist, aber ich glaube, das war irgendwie klar. Weil Wien halt ist anders. Ne? (lacht) #00:33:08-7# […] die benehmen sich halt so, als wären die höher als du. Ich habe zwar meinen Abschluss, also würde ich eigentlich sagen, ja, und, ich habe meinen Abschluss. Was willst du jetzt von mir? Weißt du? Aber ich bin bei denen so wie untere / Und ich habe nicht so viel Ahnung, also können die mir ja ruhig so sagen. Weißt du? Keine Ahnung, das ist so (-) das muss ich mir geben. Ich weiß. Ich überlege auch die ganze Zeit, irgendwie abzubrechen. (schmunzelt) #00:34:07-7#*
>
> *I: Aber kann man so was kommunizieren vielleicht oder? #00:34:10-0#*
>
> *S: Mh. Nein, die würden einfach weiter machen. Ja. Muss ich halt durch. Ja. Drei Jahre. #00:34:23-5# (Einzelinterview 9, Almira, Z. 468-481)*

In dieser Aussage wird kein Widerstand formuliert, sondern eine nüchterne Einschätzung der Machtverhältnisse. Kommunikation erscheint aus Sicht des Schülers wenig sinnvoll oder vielversprechend („würden einfach weiter machen“), weshalb die Strategie nicht im Widerspruch, sondern im Aushalten liegt, sich in Form des Aushaltens zeigt. Die Formulierung *„muss ich halt durch“* verweist auf eine zeitliche Struktur. Es geht um das „Überstehen“, wissend, dass es vorübergehend ist, wird die Situation in der Gegenwart, im Hier und jetzt als belastend erlebt, jedoch als begrenzt gedacht. Dieser begrenzte Zeitraum der Ausbildung („drei Jahre“) fungiert dabei als Rahmen, innerhalb dessen die Situation überstanden werden muss. Durchhalten kann somit als eine Form der Überlebensstrategie gelesen werden.

In der Erzählung werden zudem Differenzen entlang von Klasse, sozialer Position und beruflichem Status sichtbar, wer hat welche Position im Arbeitssetting, mit welchen Konsequenzen gehen diese Privilegien einher, werden im Sprechen implizit reflektiert. Es zeigt sich, dass sich Schüler:innen in einer abhängigen Position innerhalb der

Ausbildungsstruktur befinden und nur über begrenzte Handlungsspielräume verfügen. Somit wird das „Durchhalten“, besonders für Personen, die auf eine Ausbildung angewiesen sind und weniger privilegierte Alternativen (bzw. einen prekären Zugang zu Alternativen) haben, zu einer notwendigen Strategie. Die Erzählung verweist damit auch auf eine Art strukturelle Abhängigkeiten, die zeigen, dass Ausbildung und berufliche Perspektiven für die Schüler:innen zentral sind, wodurch ein Abbruch oder eine offene Konfrontation *(Kommunikation als unfair erlebter Situationen)* häufig nicht als realistische Option erscheint aufgrund der daraus potenziell entstehenden Folgen, die nicht tragbar erscheinen.

Gleichzeitig zeigt sich eine ambivalente Selbstpositionierung, hier wird Hierarchie gleichzeitig erkannt und internalisiert. [Almira] benennt zunächst ihre formale Qualifikation *(„mein Abschluss“)* aber relativiert sie unmittelbar wieder. Dieser Abschluss verweist zwar auf eine zukünftige Position, dennoch wird davon ausgegangen, dass auch wenn die Person einen Abschluss haben sollte, sie aufgrund ihres Lehrabschlusses nicht die entsprechende Anerkennung bekommen wird, da sie in der betrieblichen Hierarchie „unten“ verortet wird. Die Selbstzuschreibung als „untere“ verweist auf eine verinnerlichte Rangordnung. Bemerkenswert ist auch die Formulierung *„also können die mir ja ruhig so sagen“*, eine Rationalisierung, in der die Abwertung aufgrund vermeintlich „faktischer“ Gründe als legitim erscheint bzw. akzeptiert wird. Gleichzeitig lässt sich aus den Memos rekonstruieren, dass da ein leicht sarkastischer Tonfall mitschwingt, im Sinne einer resignativen Feststellung, dass dieser Umgang offenbar als selbstverständlich gilt. Diese Passagen zeigen, dass Anpassung nicht immer bewusst gewählt wird, sondern aus der Wahrnehmung asymmetrischer Machtverhältnisse resultiert.

Die Aussage *„Keine Ahnung, das ist so (-) das muss ich mir geben. Ich weiß.“* unterstreicht erneut die wahrgenommene Zwangssituation. Sie verweist einerseits auf etwas, das die Person über sich ergehen lassen muss, andererseits enthält sie eine individuelle Dimension, es ist etwas, das sie sich selbst „antut“. Dadurch verschieben sich zwei Ebenen, einerseits erscheint die Situation als strukturell gegeben („so ist das“), andererseits wird der Umgang damit auf die individuelle Entscheidungsebene verlagert. Die „Bereitschaft“, belastende Situationen „aushalten“ zu müssen bzw. über sich ergehen zu lassen, lässt sich auch im Kontext begrenzter Handlungsspielräume verstehen und anhand der Memos weiter einordnen. Das folgende Memo verweist darauf, unter welchen Bedingungen

Entscheidungen über Ausbildungsplätze getroffen werden bzw. wie prekär die Situation teilweise ist. („20 Bewerbungen“)

Memo – 18.04.2023

Als ich dann sage, dass ich den Prozess auch als schwer empfinde und dass es nicht leicht ist bereits jetzt in dem Alter so eine Entscheidung zu treffen usw., bestätigen beide Schüler:innen meine Aussage und daraufhin sagt [Almira]., sie habe 20 Bewerbungen ausgeschickt, bis sie diese 2 Stellen „gefunden“ hat, die andere Schülerin, die währen dem ganzen Gespräch dabei steht, bestätigt die Aussage ebenfalls und erwähnt nur kurz, dabei wirkt sie peinlich berührt (..), dass sie ihre berufspraktischen Tage beim Billa gemacht hat, aber sie das eigentlich eh nicht wollte..

- ➔ **Beruf/Lehrstellensuche**: wird als schwer empfunden
  strukturelle Probleme: Aufnahmeprozess für Schüler:innen aus dem Poly viel schwerer
  Zeit/Entscheidungsdruck: wenig Nachsicht, Ungerechtigkeit muss eingesteckt werden

Hier wird durch den geschilderten Bewerbungsprozess, deutlich, wie stark der Zugang zu Ausbildungsplätzen von strukturellen Bedingungen und individuellem Kapital geprägt ist. Die hohe Anzahl an verschickten Bewerbungen bei gleichzeitig wenigen positiven Rückmeldungen macht deutlich, dass Alternativen begrenzt sind bzw. der Zugang zu Ausbildungsplätzen schwierig sein kann. Vor diesem Hintergrund erscheint das „sich etwas geben müssen“ weniger als individuelle Entscheidung, sondern als Reaktion auf eingeschränkte Handlungsspielräume. Anpassung erscheint damit nicht nur als individuelle Haltung, ein auf individueller Ebene sich bewegendes Muster, sondern auch als Folge struktureller Ungleichheiten im Zugang zu Ausbildungsplätzen. Dies wird auch in der folgenden Aussage deutlich: *„Ich überlege auch die ganze Zeit, irgendwie abzubrechen.“* Die Entscheidung erscheint als persönliche Abwägung zwischen Durchhalten und Abbruch. Systemische oder institutionelle Problematiken werden dadurch auf die individuelle Ebene verschoben, auf der letztlich eine Lösung gefunden werden muss, es muss Eigenverantwortung übernommen werden. Die Frustration, verbunden mit einer gewissen Resignation, zieht sich durch die gesamte Erzählung. Die Formulierung „die ganze Zeit überlegen“ deutet zudem darauf hin, dass diese Gedanken nicht einmalig auftreten, sondern wiederkehrend sind und den Ausbildungsalltag dauerhaft begleiten.
Diese Dynamik zeigt sich bereits in einem weiteren prozessbegleitenden Memo aus der Feldphase, das sich auf die berufspraktischen Tage derselben Schülerin in jener Klinik bezieht, in der sie später ihre Ausbildung beginnt, über die sie auch in den vorherigen Passagen spricht.

MEMO - 18.04.2023

[Almira] und [Elfi]: [Almira] erzählt von ihren berufspraktischen Tagen, wie sies empfunden hat, sie hat ein Praktikum in der Uniklinik Sensengasse gemacht und auch bei einer niedergelassenen Ärztin. Sie beschreibt das Praktikum als sehr anspruchsvoll und die Leute dort als sehr streng. Insbesondere die Leitung, die eher dominant wirkt und auch gemeint hat, sie nehmen eher Schüler:innen, die 1 Gymnasium besucht haben, weil ihnen bessere Leistungen zugeschrieben werden, so beschriebt es die Schülerin und sagt dann „Ja ich musste das aber einstecken" als ich sie dann frage, wieso sie glaubt, das einstecken zu müssen, sagt sie, dass die Person die das gesagt hat eine Leitungsposition hat und wenn sie dort arbeiten will bzw. die Stelle bekommen will, muss sie das einstecken.

Die Formulierung *„ich musste das einstecken" verweist* damit ebenfalls auf eine Wahrnehmung asymmetrischer Machtverhältnisse, in denen Widerspruch kaum als realistische Option erscheint. Während hier die Konfrontation vermieden wird, da es die potenzielle Aufnahme gefährden konnte, wird in der vorherigen Interviewpassage, in der die Schülerin die Ausbildungsstelle bereits hat, auch Konfrontation vermieden, aufgrund der Sorge vor potenziellen Konsequenzen, innerhalb der kommenden (drei) Ausbildungsjahre. Etwas machen-können/ für sich einstehen-können, Handlungsfähigkeit erscheint damit an bestimme Bedingungen gekoppelt und hängt auch davon ab bzw. ist eine Frage der Privilegien/ oder nicht-privilegien und welche Risiken getragen werden können.

6.2.5. Diskussion

Die Analyse zeigt, dass Zugehörigkeit im schulischen oder ausbildungsbezogenen Kontext nicht als selbstverständliche Teilhabe erlebt wird, sondern als prekäre Position unter Vorbehalt. Verschiedene Zuschreibungen, etwa entlang von Nationalität, Hautfarbe, Religion, Alter und Sprachkenntnissen, strukturieren dabei Wahrnehmung und Bewertung und markieren, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und wer sich erst bewähren muss. Zudem fungieren Leistung und Fehlerlosigkeit als implizite Erwartung als Bedingung für Verbleib.

Schüler.innen zeigen unterschiedliche Strategien des Navigierens innerhalb dieser Bedingungen:

- Moralische Konfrontation
- Situative Irritation
- Disziplinierte Anpassung

- Zeitlich begrenztes Durchhalten

Zugehörigkeit erscheint damit als ein Aushandlungsraum, in dem Schüler:innen zwischen Anpassung und Widerstand, zwischen Sichtbarkeit und Selbstschutz, zwischen Selbstzweifel und Selbstbehauptung navigieren. Im Übergang von Schule zu Ausbildung zeigt sich Zugehörigkeit als prekäre, leistungsabhängige Position, in der jedoch zugleich unklar bleibt, was genau als „Leistung“ gilt und nach welchen Maßstäben diese bewertet wird. Innerhalb dieser Ordnung fungiert Leistung als zentrale Legitimationslogik. „Gut sein“ „sich gut schlagen“ oder „keine Fehler machen“ erscheinen im Material als implizite Voraussetzungen für Verbleib und Anerkennung. Gleichzeitig bleibt unklar, nach welchen Maßstäben Leistung tatsächlich bewertet wird, wodurch die Anforderungen für die Betroffenen schwer vorhersehbar und potenziell verschiebbar bleiben.

Zudem wird das „Ausländer-sein“ hier im Material als strukturell relevante Kategorie wahrgenommen und in die eigene Erzählung integriert. Leistung fungiert dabei teilweise als Legitimationsstrategie, während Fehlerlosigkeit als notwendige Bedingung für das Bleiben-können erscheint. Gleichzeitig artikulieren Schüler:innen moralische Irritationen und situative Widerstandsmomente. Damit verweist die Kategorie insgesamt auf einen Prozess, in dem Zugehörigkeit nicht selbstverständlich erscheint, sondern kontinuierlich neu hergestellt, verteidigt und verhandelt werden muss. Vor diesem Hintergrund entwickeln Schüler:innen unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen Bedingungen. Die Passagen zeigen sowohl Momente moralischer Konfrontation und situativer Irritation als auch Formen disziplinierter Anpassung und zeitlich begrenzten Durchhaltens.

6.3. Schule als normativer Leistungs- und Anerkennungsraum

In den Interviews und Gruppengesprächen wird Schule wiederholt als Raum beschrieben, in dem sich Zugehörigkeit, Leistung und Anerkennung nicht über Noten, sondern über alltägliche Interaktionsformen herstellen. Auffällig ist, dass Schüler:innen schulische Situationen nicht bloß als „Lernen“ rahmen, sondern als Erfahrung, in der sich ihre eigene Sprechfähigkeit, ihr Mut, ihre Sichtbarkeit und ihr Wert im Klassenraum mitformen. In diesem Zusammenhang lassen sich wiederkehrende Muster rekonstruieren: Einerseits werden Schwierigkeiten *(z.B.: nicht mitkommen, zu langsam sein, nicht verstehen) häufig* in einer Weise behandelt, die beschämt oder entmutigt. Andererseits zeigen einzelne Passagen, dass Unterstützung, Mitgefühl und ein anderes pädagogisches Handeln unmittelbare Veränderungen in Selbstwahrnehmung und Beteiligung ermöglichen.

Schulische Erfahrungen werden von den Schüler:innen häufig nicht über fachliche Inhalte, sondern über Interaktionen, Tonlagen, öffentliche Situationen und affektive Reaktionen, erinnert. Bloßstellung, Wegschauen, „Spaß“, das Nicht-Ernst-nehmen von Belastungen, aber auch einzelne Erfahrungen von Unterstützung, die Handlungsmacht und Beteiligung überhaupt erst wieder ermöglichen. Schule erscheint damit als sozialer Raum normativer Bewertung, in dem Leistung, Verhalten und Zugehörigkeit fortlaufend interpretiert und eingeordnet werden.

6.3.1. Nicht-Verstehen als moralische Bewertung

Ein zentraler Strang im Material betrifft die Frage, wem „Nicht-Verstehen“ zugeschrieben wird. In einer Passage wird diese Zuschreibungslogik von einer Schülerin explizit irritiert. Sie formuliert nicht defensiv, sondern als normative Setzung, dass sich pädagogische Verantwortung gerade dort zeigt, wo Schüler:innen „nicht mitkommen“:

> „Wo ich mir denke, es gibt einfach keinen Grund dahinter. Wenn sie nicht mitkommen, dann kann es einfach so zuerst nachfragen, so. Ah, bist du einfach ein langsamer Arbeiter oder so, dann erkläre ich es dir gerne nochmal oder frage irgendwen, deinen Sitznachbar oder so. Oder keine Ahnung so, einfach irgendwie da sein. Ähm und du bist ja da zum Erklären. Und wenn deine Schüler es nicht verstehen, dann kann es ja nicht an den Schülern liegen, sondern an ihnen. So (lacht) was kommt ja nicht von Geburt an, dass man so was kann.“ (Einzelinterview 5, Elena, Z. 261-267)

An dieser Stelle geht es um das Verstehen und Verstanden-werden sowie darum, wem Verantwortung für „Nicht-Verstehen“ zugeschrieben wird und wonach das bewertet wird. [Elena] stellt dabei eine verbreitete Annahme infrage, wonach fehlendes Verständnis als individuelles Defizit der Schüler:innen interpretiert wird. Durch diese Infragestellung irritiert sie eine machtvolle Zuschreibungslogik und verschiebt die Verantwortung zumindest teilweise auf die pädagogische Praxis.

Sie formuliert zugleich konkrete Handlungsvorschläge, wie Lehrer:innen dabei vorgehen können, es soll ein Verstehen-wollen da sein. Es wird dem Lehrer eine klare Funktion zugeschrieben, nämlich das „Erklären“ und, dass diese Aufgabe gewissenhaft ausgeführt werden soll, indem auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingegangen wird. In der Aussage *„einfach irgendwie da sein“,* ist die Formulierung „da sein“ spannend, weil es zwar wieder um räumliche, physische Präsenz geht, gleichzeitig aber auch auf einer Wahrnehmungsebene liegt. Jemand der im Raum ist, ist nicht automatisch auch „da“, was auch mit der Frage der Sichtbarkeit einhergeht. Das „Dasein“ des Lehrers zeigt sich darin, dass die Schüler:in gesehen wird, wobei ein Lehrer als „da“ erlebt wird, wenn die Schüler:innen ihr eigenes Dasein auch erleben können: die Resonanz macht die Präsenz.

Die letzte Aussage *„das kommt ja nicht von Geburt an, dass man so was kann“* hebt einen sehr wichtigen Punkt hervor: Wer bringt welches Wissen mit und was wird tatsächlich im Raum Schule als *„von Geburt an“* vorausgesetzt und was bedeutet das für die schulische Praxis? Schüler:innen, die nicht die gleichen Startbedingungen haben und deren Voraussetzungen nicht den Fähigkeitserwartungen der Lehrer:inenn, die oft an hochbürgerlichen Familien orientiert sind und auf die Gesamtheit übertragen werden, entsprechen, erscheinen unter diesen Bedingungen schnell als *„nicht-mithaltend“* oder *„nicht-verstehend“* und werden entsprechend als defizitär erlebt. Analytisch relevant ist hierbei, wie [Elena] dabei eine im schulischen Alltag häufig implizite Norm sichtbar macht, die davon ausgeht, dass bestimmte „Fähigkeiten“ offenbar als selbstverständlich vorausgesetzt werden („von Geburt an“). Mit dieser Formulierung wird nicht nur die Erwartung kritisiert, sondern auch der dahinterstehende Mechanismus benannt, der davon ausgeht, dass Leistung, als etwas erscheint, das entweder „da“ ist „von Geburt an“ oder fehlt, statt als etwas, das „erlernbar“ und aneigenbar ist. Gegen diese Naturalisierung setzt die Schülerin eine Lernlogik, die diese Grundannahme irritiert und markiert damit zugleich,

dass sie die gängige Ordnung kennt, aber nicht als selbstverständlich hinnimmt. Das Lachen *(lacht)* kann hier als Doppelbewegung gelesen werden, einerseits entschärft es die Konfrontation, ohne sie zurückzunehmen, andererseits betont es die Absurdität der Situation. Es wirkt wie eine Form von Ironie oder leichtem Sarkasmus, in der zum Ausdruck kommt, wie selbstverständlich diese „gängige" Ordnung im Alltag ist und wie absurd sie zugleich erscheint. Gleichzeitig wird Schule damit als Raum sichtbar, in dem Kritik möglich ist, jedoch offenbar nicht ohne eine gewisse affektive Abfederung.

Mit der Formulierung *„langsamer Arbeiter"* wird ein Fähigkeitsraum, eine Differenzkategorie aufgemacht. Das Nachfragen oder eine einer gewissen Norm entsprechende Schnelligkeit wird dabei implizit vorausgesetzt: Alles, was davon abweicht, wird als „langsamer Arbeiter" markiert. Auffällig ist dabei auch die Wortwahl „Arbeiter:in" statt „Schüler:in". Der Begriff verweist stärker auf Leistung und Produktivität und wirkt normativ aufgeladener als eine rein beschreibende Bezeichnung wie „Schüler". Ein Schüler erscheint hier als jemand, der etwas arbeitet, leistet oder produziert. Interessant ist jedoch, dass die Sprecherin im weiteren Verlauf der Passage zum Begriff „Schüler" wechselt. Dieser Wechsel fällt genau an der Stelle auf, an der ein Perspektivwechsel stattfindet. Denn zu Beginn wird eher aus der Perspektive der Lehrer:innen gesprochen, wo Schüler:innen, die nicht mitkommen oder etwas nicht verstehen als „langsame Arbeiter" erscheinen. Wohingegen in der weiteren Erzählung, in der der Lehrperson eine explizite Aufgabe zugeschrieben wird, nämlich das Erklären, wird der Begriff „Schüler" verwendet. Damit verschieben sich auch die zugeschriebenen Rollen, während „Arbeiter" stärker an Leistung und Produktivität gekoppelt ist, verweist „Schüler" auf eine Lernposition. Somit werden in der gleichen Erzählung unterschiedliche, normativ verschieden aufgeladene Begriffe für die gleiche Personengruppe verwendet. Durch diese Verschiebung werden unterschiedliche Perspektiven und Haltungen sprachlich implizit widergespiegelt, die im Erzählen miteinander in Beziehung treten. Dieser Begriffswechsel, der sich mit der Perspektive der Schülerin auf die Situation, deckt, zeigt, wie eng schulisches Lernen im Material mit Leistungs- und Produktivitätsvorstellungen verbunden ist und wie diese zugleich an sozialen Positionierungen gekoppelt sein können.

Auffällig ist hier die Verschiebung des Blicks, in der das „Nicht-mitkommen" nicht als Eigenschaft der Schüler:innen behandelt, sondern als Situation, die pädagogisches Handeln herausfordert wird. [Elena] entwirft dabei ein alternatives Interaktionsmodell („zuerst

nachfragen“, „nochmal erklären“ „Sitznachbar“), das Schule als Ort denkbar macht, in dem Verstehen nicht über Beschämung, sondern Beziehung organisiert ist. Damit irritiert sie zugleich verbreitete Annahmen, die schulische Herausforderungen mit Herkunft, individuellen Defiziten oder Selbstverschuldung erklären.

6.3.2. Bloßstellung vor der ganzen Klasse und Sichtbarkeit

Mehrere Passagen im Material zeigen Schule als Ort, in dem Leistung nicht nur bewertet, sondern öffentlich sichtbar gemacht wird. Bewertung findet dabei nicht im Stillen statt, sondern beispielsweise im Klassenraum vor anderen Schüler:innen. In diesem Zusammenhang wird Sichtbarkeit dadurch zu einer ambivalenten Erfahrung, die einerseits Teil schulischer Partizipation wird, aber zugleich als Ursache von Beschämung und Bloßstellung werden kann.

Besonders deutlich wird dies in der Erzählung einer Schülerin, die ihre Rückkehr nach Österreich mit einer Phase verbindet, in der sie fachlich „nicht mitbekommen“ hat, was in der Schule vorausgesetzt wurde.

> *„Ja, dort ist so eine Schule gewesen und da gab es halt keine Ausländer oder so. Ich und meine Schwester waren die Einzigen. Und äh ich konnte dann halt nicht so gut Deutsch so weit. Ich habe schon vieles verlernt, weil ich war ja zwei Jahre in Tschetschenien. Ein oder zwei Jahre. Und genau da dritte Klasse, vierte Klasse Volksschule lernt man ja für Mittelschule. Und das alles habe ich dann nicht mitbekommen. Äh ja und dann Deutsch konnte ich, aber so Mathe, Englisch und so, da hatte ich schon Schwierigkeiten. Äh oder der Lehrer hat mich halt immer dann fertig gemacht vor der Klasse.“ (Einzelinterview 8, Madina, Z. 800-808)*

Entscheidend ist dabei weniger der Leistungsstand selbst als die Weise, wie dieser im Klassenraum öffentlich markiert wird, wie die Folgende Passage zeigt:

> *Äh es gibt ja diese Noten. Man schreibt das auf der Tafel, wie viele Fünfer hatten und so. Da stand eine 5. Ich wusste, okay, das bin ich. Alle haben gesagt, ja, wer hat bitte 5 geschrieben? Das war so leicht und so. Ja und er hat dann extra vor ganzen Klasse gesagt, das war die Sabina. Ja, ich fand das schon Scheiße von ihm. Ja. Und (räuspert sich) Ich habe halt auch <u>jedes</u> Mal geweint. Ich kann mich erinnern, als wir Schularbeit hatten. Ich wusste, okay, das schaffe ich nicht oder so. Ich hatte auch Nachhilfe dort, aber ich habe es einfach nicht verstanden. Ich finde, die haben das gar nicht gut erklärt. Die war einfach so, ja, du musst so rechnen, so rechnen oder so. Was verstehst du daran nicht? Irgendwie so. Und wenn man das nicht so nett zeigt, finde ich, wird man das nie lernen.* Deswegen habe ich, bis zweite Klasse war ich dann dort.

> Äh Englisch habe ich dann verbessert. Ich habe dann immer so Videos geschaut. Und die Jungs haben dann auch immer so komische Sachen zu mir gesagt. Äh z.B. äh so Dummkopf oder Idiot irgendwie so was. Aber ohne das zu verheimlichen mir so ins Gesicht gesagt. Äh und ich war halt schüchtern. Und dadurch habe ich dann halt so gehasst, mit Menschen zu reden. Deswegen bin ich heute auch noch so bisschen schüchtern manchmal. Vor Menschen oder so kann ich gar nicht reden. Z.B. Ärzten, ich sage immer meiner Mutter, ja rede du, irgendwie so. Seitdem ich finde, es hat sich. Ich war halt davor selbstbewusst in Tschetschenien und so. Und als ich hergekommen bin, hat es irgendwie alles zerstört. #00:31:11-3# (Einzelinterview 8, Madina, Z. 808-826)

Die Szene ist stark über das Publikum, also die Klassengemeinschaft strukturiert, in der die Note nicht nur vergeben wird, sondern sichtbar gemacht wird. Das zeigt sich daran, dass die Noten auf die Tafel geschrieben und damit für alle einsehbar sind. In der Erzählung entsteht durch die Wertung der Schularbeit *„als leicht“* bereits vor der individuellen Notenankündigung eine normative Bewertung, die eine Bloßstellung vorwegnimmt. Dadurch wird ein Maßstab gesetzt, der bereits, bevor die individuelle Note erfahren wird, einen (öffentlichen) Druck ausübt. Es wird eine vermeintliche Norm im Raum hergestellt und alles andere was davon abweicht, wird belächelt oder abgewertet und führt zu einer Form öffentlicher Bloßstellung vor der ganzen Klasse.

Die Aussage *„Ich wusste, okay, das bin ich“* zeigt, dass die Schülerin sich in dieser Ordnung sofort als identifizierbar erlebt, noch bevor sie namentlich genannt wird. Die Klasse fungiert dabei als Resonanzraum der Beschämung *(„wer hat bitte 5 geschrieben?“),* während die Lehrperson diese Dynamik nicht unterbricht, sondern durch das Laut-sagen vor der Klasse die Situation zusätzlich zuspitzt („extra vor der ganzen Klasse“). Dadurch wird die Note zu einem Zeichen, das Person und Leistung koppelt und stellt damit mehr als eine Bewertung dar. Die Reaktion der Schülerin darauf, dass sie „jedes Mal weint“ verweist auf eine wiederholte Erfahrung, in der sich ein bestimmter Erwartungsraum stabilisiert. Das Weinen kann hier als Ausdruck von Verzweiflung und Frustration gelesen werden. Schon vor der Schularbeit glaubt die Schülerin zu wissen, dass sie es nicht schaffen wird, darin zeigt sich eine Übernahme der Erwartungen und positionsbedingter/positionsbezogenen Zuschreibungen, die mit einer gewissen Erwartung einhergehen, die mit der Zeit, von der Schülerin internalisiert werden und sich auch in ihrem Erleben widerspiegeln. Dadurch entsteht eine Form von Selbstblockade und fehlendem Selbstvertrauen, wobei diese vermeintlich „eigene Barriere“ weniger als individuelle Schwäche, sondern als etwas, das in

sozialen Interaktionen hergestellt und anschließend verinnerlicht wird, erscheint. Die Szene zeigt damit, wie schulische Bewertung nicht nur Leistung misst, sondern zugleich Selbstwahrnehmungen formt.

Schularbeiten werden nicht als lernbezogene Situationen antizipiert, sondern als Momente, in denen eine erneute Bloßstellung droht *(„Ich wusste, okay, das schaffe ich nicht")* Damit entsteht eine affektive Vorstrukturierung, wobei der Test per se nicht als belastend erlebt wird, sondern die erwartete soziale Reaktion, die stark mit der eigenen Positionierung bzw. des Positioniert-Werdens (im Klassenraum) einhergeht. Auch in der Beschreibung der Nachhilfe taucht dieses Muster wieder auf. Die Schülerin formuliert nicht nur „ich hab's nicht verstanden" sondern rückt den Ton und die fehlende pädagogische Übersetzung in den Vordergrund. Die Pointe hier liegt in der Verbindung von „nett zeigen" und „lernen". Lernen erschient hier nicht als rein kognitiver Prozess, sondern als Prozess, der an Beziehung und Anerkennung gekoppelt ist. Nicht-Verstehen wird nicht gemeinsam bearbeitet, sondern als Unfähigkeit gespiegelt, und gerade dadurch verfestigt. Auch in der Erzählung von [Elena], wird der Lernprozess über die Interaktionsebene bzw. Beziehungsdynamik der Lehrer:innen hervorgebracht. Gemeinsam ist den Passagen, dass die Kommunikations- und Interaktionsebene, die sich in die Selbstwahrnehmung sowie auf das „sich als fähig Erlebens" auswirken, zentral für den Lernprozess sind. Die Relevanz des „nett-seins" wird in der Formulierung „nie lernen" besonders deutlich. Es wird eine klare Verbindung hergestellt, wenn die Interaktions- bzw. Beziehungsebene nicht passt, dann kann Lernen nicht stattfinden, und zwar „nie". Nett-sein bzw. eine gute Beziehung wird damit als Voraussetzung für Lernerfolg dargestellt. Diese Beziehungsebene ist wiederum eng mit Fragen von Zugehörigkeit, Differenz und Erwartungshaltungen verbunden, die ihrerseits in institutionelle Strukturen und Ordnungslogiken eingebettet sind. „Lernen" erscheint damit im Material weniger als individueller Prozess, sondern als Praxis, die stark von Anerkennung, Interaktion und Erwartungen (seitens der Lehrer:innen) geprägt ist.

In der Erzählung überlagern sich somit mehrere analytische Ebenen. Zum einen wird das individuelle Erleben, wie die Schüler:innen sich selbst wahrnehmen und ihr eigenes Handeln deuten, beschrieben. Dieses individuelle Erleben wird zugleich in Verbindung mit der Interaktionsebene gebracht, indem deutlich wird, welche Formen der Kommunikation und Beziehung es bedarf, um internalisierte Selbstbilder zu irritieren oder zu verändern. Darüber

hinaus wird eine institutionelle Ebene eröffnet. Diese institutionellen Ordnungen wirken auf die Selbstwahrnehmung der Schüler:innen zurück und prägen, wie sie sich selbst, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten im schulischen Kontext erleben.

6.3.3. Entwertung von Belastung – „Spaß“, Wegschauen und das Nicht-Ernstnehmen psychischer Zustände

Aufbauend auf der Relevanz der Interaktionsebene zeigt ein dritter Strang, wie Belastungen sowohl durch Peers als auch durch Lehrpersonen entwertet, bagatellisiert oder individualisiert werden. In der Erzählung der Schülerin wird das Mobbing nicht nur als peerbezogene Dynamik beschrieben („Jungs .. Dummkopf“), sondern auch als Erfahrung institutioneller Passivität:

> *„S: Ja. Äh, weil ich finde, das war eigentlich schuld von dem Lehrer. Äh hätte er das nicht vor der ganzen Klasse oder so gesagt, ich finde, man sollte einfach heim/ so leise sagen, welche Note man hat. Ja. Äh und diese Jungs, die haben so einfach vor der ganzen Klasse jemand runtergemacht und die Lehrer haben weggeschaut. Ähm, ich habe es auch meiner Mutter gesagt. Und ich habe es auch immer der Lehrerin gesagt. Die Lehrerin meinte so, ist doch ein Spaß, irgendwie so was. Und ich fand das gar nicht lustig. (Einzelinterview 8, Madina, Z. 830-836)*

An dieser Stelle wird das Problem nicht nur durch die Beschimpfung selbst markiert, sondern durch den institutionellen Rahmen, der dieses Verhalten normalisiert und stabilisiert. Der „Spaß“-Rahmen wirkt dabei wie eine Umdeutung, die dem Erleben der Schülerin die Legitimität ihrer Gefühle und ihres Empfindens entzieht. Das eigene Empfinden wird relativiert und die Situation zugleich „entdramatisiert“. Die Erfahrungen und das Erleben der Schülerin werden deutlich pauschalisiert und reduziert, indem das gesagte ins Lächerliche gezogen wird. Entscheidend ist hierbei, dass die Bezeichnung als „Spaß“ keine neutrale Interpretation, sondern Ausdruck von Macht darstellt, die festlegt, welche Deutung im Raum zählt und welche Erfahrungen als legitim gelten, wodurch auch mitbestimmt wird wessen Gefühle und Wahrnehmungen Anerkennung finden und wessen Erleben delegitimiert wird.

Der verweis auf „Spaß“ funktioniert hier als Deutungsrahmen, der impliziert, dass die Schülerin die Situation leidglich, falsch interpretiere oder überempfindlich reagiere. In der Rassismusforschung wird dieses Muster häufig beschrieben: Diskriminierende Aussagen werden unter dem Deckmantel von Humor oder Ironie legitimiert, während den Betroffenen zugleich eine übermäßige „Sensibilität“ zugeschrieben wird. Dadurch wird nicht nur das

diskriminierende Verhalten relativiert, sondern auch die subjektive Wahrnehmung der Betroffenen delegitimiert.

Die Schülerin markiert diesen Bruch explizit mit der Aussage *„gar nicht lustig“* und positioniert sich damit gegen diese im Raum hergestellte Ordnung, die ihr Erleben entwertet. Diese Delegitimierung tritt besonders deutlich in einer weiteren Passage hervor, in die Schülerin von einer depressiven Phase spricht und beschreibt, wie Lehrpersonen ihr Verhalten öffentlich als moralisches Fehlverhalten rahmen:

> *„Aber hat (räuspert sich) denen, denen es wirklich schlecht ging, bei denen hat sie immer so weggeschaut. Z.B. mir ging es halt voll schlecht. Ich hatte, ich weiß nicht, wie so eine depressive Phase, sage ich mal. Und sie hat so getan, als ob ich das aus Spaß mache. Ich würde schwänzen jeden Tag irgendwie so was. Mh, und ja, ich habe das halt voll gehasst, sozusagen so getan, als ob ich schwänzen würde. So mir ging es einfach schlecht und ähm ja, sie hat halt einfach so/ Frau (.) hat z.B. auch gesagt, ja, du hast unseren Rekord gebrochen von Klasse. Das Schwänzen und so. #01:09:40-3#*
>
> *I: Okay. Und hat sie dich nie darauf angesprochen? Also so persönlich? #01:09:44-3#*
>
> *S: Doch, vor ganzer Klasse immer. #01:09:47-8#*
>
> *I: Nicht aber einzeln? #01:09:51-0#*
>
> *S: Nein, so nicht, nur immer von ganzer Klasse. #01:09:52-3#*
>
> *I: Okay. #01:09:54-2#*
>
> *S: Äh, sie meinte halt, äh, wie hat sie das gesagt? Äh, also ich habe halt schon oft gefehlt. Aber es war meist immer Fachbereichstage und es war von 8 Uhr bis 18 Uhr. Äh und ich habe das vor ganzen Klasse gesagt, ja, ich so, ja, ich schaffe das nicht so. Ja. mir geht es nicht gut. Irgendwie so was. Ich habe so geweint, ich kann mich erinnern. Und sie meinte einfach, ja, da muss jeder durch. Glaubst du, mir macht das Spaß? Irgendwie so was. Und ein Junge meinte, ich habe Kopfschmerzen. Und sie meinte, ja, ich habe auch wegen euch. Ja. (lacht) (seufzt) #01:10:36-5# (Einzelinterview 8, Madina, Z. 1699-1726)*

Hierbei wiederholt sich das Muster der „Öffentlichkeit“ („vor ganzer Klasse immer“), das offensichtlich als belastend erlebt wird. Das Private und Vulnerable wird nicht geschützt, sondern öffentlich bearbeitet, und zwar nicht im Sinne von Sorge oder Interesse an dem Wohlbefinden der Schülerin, sondern in Form eines Vorwurfs, wodurch das Ansprechen vor der ganzen Klasse die Situation zusätzlich zuspitzt und als besonders unangenehm erlebt wird. Die Lehrperson setzt dabei einen Deutungsrahmen *(„aus Spaß“, „Rekord“),* der die Belastung nicht nur negiert, sondern in eine beschämende Situation transformiert.

Fehlzeiten werden hierbei nicht als Zeichen von Überforderung gelesen oder als Anlass genommen, nach den Hintergründen zu fragen, sondern als Disziplinarproblem markiert, wogegen gehandelt werden muss.

Kontrastierend dazu wird eine andere Lehrperson beschrieben, die „direkt verstanden" habe, dass „irgendwas ist" und daraufhin Unterstützung organisiert. Diese Gegenpassage ist analytisch sehr wichtig, weil sie zeigt, dass es in der Erzählung bzw. im Material nicht um eine pauschale negative Darstellung von Schule geht, sondern um Unterschiede in der institutionellen Praxis. Sie macht sichtbar, dass Anerkennung und Unterstützung möglich sind und die Wirkung dieser auch biografisch spürbar wird, wie die Aussage *„dann ging es mir besser"* verdeutlicht.

Weiters zeigt sich ähnlich wie in Abschnitt 6.2.3. auch hier eine moralische Ebene der Bewertung. Der Lehrer wird als verantwortlich markiert und klar adressiert, in dem die [Madina] eine klare Vorstellung davon formuliert, wie pädagogisches Handeln aussehen sollte. So kritisiert sie nicht nur, dass die Note vor der ganzen Klasse gesagt wurde, statt sie im Einzelsetting oder leise mitzuteilen, sondern auch die fehlende Reaktion der Lehrerin in der Klassendynamik. Dabei wird das Verhalten der Schüler:innen, die sich über die Leistung anderer lustig machen als problematisch benannt und entscheidend dafür ist dabei, dass keinerlei Intervention durch die Lehrperson erfolgt, obwohl es in ihrem Handlungsspielraum liegen würde. Die Lehrperson wird dabei als Figur herangezogen, die eingreifen und diese Dynamik unterbrechen, die Schüler:innen auf ihr Verhalten aufmerksam machen kann, was sie nicht tut. („die Lehrer haben weggeschaut")

Überdies wird an dieser Stelle nicht nur die „Gewalt" von Sprache sichtbar, sondern auch die Bedeutung von ausbleibender Reaktion. Während sprachliche Abwertung bereits analysiert wurde, zeigt die Kritik an dem „Wegschauen der Lehrer", dass auch das Ausbleiben einer Reaktion eine Form der Gewalt darstellen kann. Wenn abwertende Aussagen im Klassenraum unbeantwortet bleiben und Lehrpersonen nicht intervenieren, entsteht für die betroffene Person der Eindruck von Zustimmung oder zumindest Akzeptanz gegenüber der Situation. Schweigen fungiert somit nicht als neutraler Zustand, sondern als Teil einer machtvollen sozialen Ordnung im Klassenraum. Für die betroffene Schülerin kann dies bedeuten, dass ihre Wahrnehmung übersensibel ist und ihr Erleben nicht legitim erscheint.

Dadurch entsteht ein Gefühl des Nicht-Gehört-Gesehen-Werdens und der fehlenden Legitimität im Raum, was wiederum mit Zugehörigkeit einhergeht.

Bemerkenswert ist zudem, dass die Schülerin selbst verschiedene Handlungsmöglichkeiten ausschöpft, die in ihrem Handlungsspielraum liegen. Das heißt, obwohl einerseits die Dynamik und die Haltung der anderen kritisiert wird, versucht [Madina] selbst einen Ausweg für sich zu finden. Sie berichtet, dass sie sowohl ihrer Mutter als auch der Lehrerin von der Situation erzählt hat. Dennoch erhält sie weder Unterstützung noch Verständnis oder Solidarität in Bezug auf ihr Erleben, welches eventuell hilfreich sein oder bestärkend erlebt werden könnte.

Abschließend ist zu erwähnen, dass sich hier eine doppelte Herabwürdigung entlang von Fähigkeitserwartungen *(ability expectations)* zeigt. Denn einerseits wird die Schülerin aufgrund ihrer schulischen Leistung öffentlich abgewertet, andererseits wird die darauffolgende soziale Dynamik des Herabsetzens durch Mitschüler nicht unterbrochen. Dass Lehrpersonen diese Situation nicht intervenieren, verstärkt die Botschaft, dass solche Formen der Abwertung im Klassenraum toleriert oder zumindest nicht aktiv eingeschränkt werden.

Ein ähnlicher Mechanismus, zeigt sich in der Passage von [Elena] zu Doppelmoral im Umgang mit mental health in der Schule.

> I: Ähm kannst du mir das noch einmal genauer erzählen oder von der Situation, wo du sagst, das ist ein Beispiel für diese Doppelmoral? #00:58:24-9#
>
> S: Also einfach, es gibt halt Lehrer, die das irgendwie unterstützen und dann (.) auch nicht. Und dann gibt es halt auch so Situationen, wie wenn es halt um die Tests geht. Wenn dann jemand so, keine Ahnung, sagt, okay, so, ich bin einfach so kurz vor einer Panikattacke wegen einem Test oder so, dann sind sie halt schon so, manche Lehrer, okay, übertreibe jetzt nicht. Es ist nur ein Test. Ähm wo man so nicht wirklich an den so Hintergrund denkt, okay, vielleicht hat diese Person extremen Stress zuhause, weil keine Ahnung, es ist einfach dieser Druck in dieser Person, du musst jetzt eine eins schreiben oder du musst das jetzt schaffen oder so. Und dann, das ist halt einfach dieser Stress von beiden Seiten, von Schule und Eltern. Und dann tut das einen so richtig rein, so einfach reingehen und dann ist es für einen einfach zu viel. Und dann so, die Schule sagt so, ja, es ist halt, wir unterstützen Mental Health und so weiter. Und dann ist es halt einfach so, Lehrer die einfach sagen, ja, es ist nicht so schlimm, so. Es ist nur ein Test, bla bla. Und dann ist halt einfach das kommt immer so, sie unterstützen das, aber es ist eigentlich nicht so, es ist halt einfach, es kommt so rüber. Ja. #00:59:41-7# (Einzelinterview 5, Elena, Z. 719-735)

Die Schülerin benennt hier nicht nur einzelne Aussagen, sondern rekonstruiert eine Diskrepanz zwischen institutioneller Selbstdarstellung *(„wir unterstützen mental health")* und Interaktionspraxis *(„übertreib nicht", „es ist nur ein Test")* Auffällig ist dabei, dass sie gleichzeitig einen Kontext liefert („extremer Stress zuhause", „Druck von beiden Seiten"), wodurch die beschriebene Panik nicht individualisiert, sondern als Ergebnis von Mehrfachdruck erscheint, die oft auch ungesehen bleibt und weitere Interpretationsebenen aufmacht.

Dieser Mehrfachdruck zeigt sich im Erzählen als Resultat der Überlagerung schulischer Leistungsanforderungen und familiärer Erwartungen, indem die Schülerin damit sichtbar macht, dass Belastungen nicht isoliert entstehen, sondern in einem Zusammenspiel verschiedener Erwartungsräume. Gleichzeitig verweist ihre Beschreibung darauf, dass diese Hintergründe im schulischen Alltag häufig unsichtbar bleiben oder nicht in die Bewertung der Situation einbezogen werden. Damit eröffnet die Passage auch eine weitere analytische Ebene, und zwar den impliziten normativen Maßstab, von dem aus Belastung bewertet wird. Wenn Überforderung als „Übertreibung" markiert wird, setzt dies voraus, dass ein bestimmtes Maß an Stress als normal und zumutbar gilt, ein Maßstab, der sich häufig an privilegierten Lebensbedingungen orientiert und unterschiedliche Lebensrealitäten unberücksichtigt lässt. Schule erscheint hier somit als Ort, der psychische Belastung zwar rhetorisch anerkennt *(„Mental health unterstützen"),* in der alltäglichen Interaktionspraxis jedoch häufig bagatellisiert oder verharmlost. Damit bleibt Unterstützung teilweise auf der Ebene institutioneller Rhetorik, während Schüler:innen den Umgang mit affektiver Überforderung, (die häufig nicht anerkannt oder gesehen wird) vielfach selbst organisieren müssen, was wiederum teils eine Ressourcenfrage darstellt.

Gleichzeitig zeigen andere Passagen im Material, dass schulische Interaktionen auch anders gestaltet werden können. Den Memos und einem anderen Interview ist zu entnehmen bzw. wird beschrieben, dass Lehrpersonen, insbesondere solche die als mit Migrationshintergrund beschrieben werden, von den Schüler:innen als besonders unterstützend und verständnisvoll erlebt werden.

> **MEMO – 18.10.2022**
>
> Die (positive) Art der Lehrer*innen wird überwiegend auf deren Alter bezogen habe ich das Gefühl, weil sie mehrmals „weil sie jung sind sagen" – & eventuell weil sie

auch einen Migrationshintergrund haben → gemeinsame Erfahrungen bzw. gemeinsamer Background → Schüler*innen haben das Gefühl besser verstanden zu werden → fühlen sich wohler → gibt Sicherheit, überhaupt wenn man negative Erfahrungen mit „österreichischen" Lehrern gemacht hat, fühlt man sich evtl. besser verstanden od. aufgehoben bei den Lehrern mit Migrationshintergrund (?)

In den Memos wurde festgehalten, dass Schüler:innen junge Lehrpersonen sowie Lehrpersonen mit Migrationshintergrund als näher an ihrer eigenen Lebensrealität wahrnehmen. Diese werden als Personen beschrieben, die *„besser verstehen",* wie sich bestimmte Situationen anfühlen, wodurch ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit entsteht. Ein Memo schildert beispielsweise eine Situation, in der eine Lehrerin eine Schülerin nach einer Brandverletzung aktiv drauf anspricht, ob „eh alles passt". Die Schülerin beschreibt diese Aufmerksamkeit als etwas Besonderes und kontrastiert sie mit anderen Lehrpersonen, die solche Situationen eher ignorieren.

MEMO – 16.12.2022

Dann erzählt sie von [Elvana] und meint sie sei nicht so, weil sie letzte Woche eine Brandwunde hatte, weil sie sich leicht mit dem Glätteisen verbrannt hat und [Elvana] sie drauf angesprochen hat, ob eh alles passt bei ihr. „Sie wollte zB sicher gehen, ob alles passt was ich gut finde, aber die anderen sind nicht so"

Auch in einem weiteren Interview, wo es um das Arbeitsklima und Klassendynamiken geht, wird von einer ähnlichen Erfahrung berichtet:

B: Ja, er ist auch in meiner Nationalität, also wir verstehen uns sehr gut. #00:09:48-7#

I: Okay. (lacht) Also okay. Was heißt das, für dich gut zu, also was heißt für dich, sich mit einem Lehrer oder Ausbildner gut zu verstehen? […] #00:10:03-5#

B: Entspannt so. Ich muss mir keinen Stress machen. #00:10:07-3#
(Einzelinterview 2, Tijana, Z. 282-288)

Die klare Aussage *„ich muss mir keinen Stress machen"* verweist darauf, dass pädagogische Beziehungen, schulischer Raum auch als Räume von Entlastung und Sicherheit erlebt werden können. Während in anderen Passagen Schule als Ort von Bewertung, Druck und Unsicherheit erscheint, zeigt dieses Gegenbeispiel, dass Anerkennung und Verständnis im schulischen Alltag oder Ausbildungsalltag stark von konkreten Interaktionspraktiken einzelner Lehrpersonen abhängen können. Diese Erzählungen heben hervor, wie wichtig die Interaktionsebene im Erleben der Schüler:innen ist. Denn in den Interviews wird immer wieder, auch ohne, dass explizit danach gefragt wird, auf Beziehungserfahrungen mit

Lehrer:innen Bezug genommen. Diese werden offenbar von den Schüler:innen als wichtiges Kriterium herangezogen, wenn sie darüber sprechen, wie sie Schule erleben, insbesondere im Zusammenhang mit Leistung, Selbstbild, Positionierung, Zugehörigkeit und mental health. Pädagogische Beziehungen erscheinen damit im Material als zentrale Marker, über die schulischen Anforderungen entweder als belastend oder als unterstützend erlebt werden.

6.3.4. Analytische Verdichtung

Zusammenfassend zeigt Kategorie 3 Schule als Raum, in dem sich Anerkennung und Leistung nicht ausschließlich über Noten, sondern vor allem über alltägliche Interaktionsordnungen herstellen. Im Material wird sichtbar, dass „Nicht-Verstehen“ häufig moralisiert und öffentlich gemacht wird, wodurch Beschämung, Rückzug und antizipierte Angst entstehen können. Psychische Belastungen werden teilweise bagatellisiert *(Spaß, übertreib nicht..)* und in eine Schuldlogik überführt, beschämende Situationen hervorgerufen. Gleichzeitig zeigen einzelne Passagen, dass Unterstützung und Mitgefühl unmittelbare biografische Effekte entfalten könnten, nicht als abstrakte Haltung, sondern als konkrete Praxis. Pädagogische Beziehungen spielen dabei eine zentrale Rolle, ob schulische Anforderungen als belastend oder unterstützend erlebt werden.

Sichtbarkeit erscheint in diesem Zusammenhang als ambivalente Kategorie: Sie ist einerseits Voraussetzung für Teilhabe, wird andererseits jedoch als riskant erlebt, weshalb Unsichtbarkeit teilweise als Form des Selbstschutzes gewählt wird. Institutionelle Normalisierung wirkt in diesem Zusammenhang als Mechanismus, der Differenzsetzungen nicht unbedingt aktiv erzeugt, ihre Problematisierung jedoch begrenzt und damit bestehende Interaktionsordnungen stabilisiert. Die den pädagogischen Beziehungen beigemessene Bedeutung verweist zugleich darauf, dass schulische Interaktionen nicht nur situativ wirken, sondern auch langfristige Auswirkungen auf Selbstwahrnehmung, Partizipation und Umgangsweisen der Schüler:innen haben können. Wie sich solche Erfahrungen im weiteren Verlauf auf Selbstbilder und Umgangsstrategien der Schüler:innen auswirken, wird im folgenden Abschnitt näher betrachtet.

6.4. Biografische Selbstveränderung und Selbstregulierung

In den Interviews und Passagen wird deutlich, dass Diskriminierungs- und Abwertungserfahrungen nicht auf situative Irritationen begrenzt bleiben, sondern nachhaltige Veränderungen im Selbstbild, in der Sprechpraxis der Schüler:innn und in ihrem Auftreten nach sich ziehen. Diese Veränderungen werden häufig nicht unmittelbar als direkte Reaktion benannt, sondern erscheinen als eher schleichende Verschiebungen. Im Material zeigt sich das etwa darin, dass, „Selbstbewusstsein“ verloren geht, Sprechen als „riskant“ erlebt wird, Rückzug zur Strategie wird oder Schuld bei sich selbst gesucht wird. Gleichzeitig lassen sich auch Momente der Gegenbewegung erkennen: kleine Rekonstruktionen von Handlungsmacht, die oft über unterstützende Beziehungen vermittelt werden. Während im vorherigen Kapitel schulische Interaktionsordnungen analysiert wurden, richtet sich der Fokus hier auf deren Auswirkungen auf Selbstwahrnehmung und Handlungsmuster der Schüler:innen.

6.4.1. „Es hat alles zerstört“ – Zwischen Verletzung, Rückzug und Unsichtbarkeit

Die Auswirkungen diskriminierender Erfahrungen zeigen sich nicht nur in situativen Strategien des Umgangs, sondern auch in längerfristigen Veränderungen der Selbstwahrnehmung. Die biografische Dimension wird besonders deutlich im Interview von [Madina] die beschreibt, wie sich ihre Selbstwahrnehmung im Zuge von Diskriminierungserfahrungen verändert hat. (Einzelinterview 8, Madina – 6.3.2)

> *Ich war halt davor selbstbewusst in Tschetschenien und so. Und als ich hergekommen bin, hat es irgendwie alles zerstört. #00:31:11-3# (Z.825-826)*

Das Wort „zerstört“ markiert dabei keine leichte Verunsicherung, sondern einen radikalen Bruch in der eigenen Biografie, eine Zäsur zwischen einem „davor“ und „danach“. Selbstbewusstsein erscheint hier nicht als eine stabile Eigenschaft, sondern als etwas das im sozialen Kontext entstehen und dort auch beschädigt werden kann (etwas Fragiles). Diese Dynamik wird auch in der prozesshaften Beschreibung deutlich, in der die Schülerin nicht nur eine Form der situativen „Traurigkeit“ beschreibt, sondern eine Verschiebung ihres gesamten Auftretens und ihrer Selbstwahrnehmung. Nicht nur im damals, sondern auch nach diesen Erfahrungen, das heißt die Erfahrung erscheint zwar als vergangenes Ereignis,

wirkt jedoch über den Moment hinaus nach und beeinflusst auch spätere Situationen und Kontexte.

In ihrer Erzählung verknüpft die Schülerin diese biografische Zäsur mit dem schulischen Raum, in dem öffentlich vor der ganzen Klasse sichtbar gemacht, ausgelacht und sanktioniert werden. Das Ergebnis ist nicht nur eine Angst vor Fehlern, sondern eine tiefgreifende Verschiebung der Selbstwahrnehmung. Im Weiteren beschreibt die Schülerin, dass sie es „gehasst" habe „mit Menschen zu reden", bis hin zu Situationen im Alltag, in denen sie andere für sich sprechen lässt. („bei Ärzten .., rede du" – Verweis auf 6.3.2. für langes Zitat) Damit wird sichtbar, wie schulische Interaktionen über den konkreten Moment hinausreichen und auch spätere, außerschulische Interaktionen prägen können. Der Klassenraum erscheint in dieser Erinnerung nicht als Raum, der Sprechen für alle ermöglicht, sondern als ein Raum, in dem Sprechen mit Risiken verbunden ist.

Die Erfahrung, die von der Schülerin in dem vorherigen Abschnitt als „Zerstörung" ihres Selbstbewusstseins beschrieben wird, bleibt dabei nicht auf der Ebene des Selbstbildes stehen. Sie wirkt sich auch auf das alltägliche Handeln aus und zeigt sich in Form des Rückzugs, in denen Unsichtbarkeit zu einer Strategie wird, um weitere potenzielle „Verletzungen" zu vermeiden. Ableitend aus den ersten drei Kategorien, insbesondere in Verbindung mit der (Haupt)kategorie 6*.3 Schule als normativer Leistungs- und Anerkennungsraum - Institutionelle Praktiken und selektive Unterstützung*, stellt sich die Frage, welche Folgen diese Erfahrungen für die eigene Positionierung, wie diese erlebt werden und das Gefühl von Anerkennung, Zugehörigkeit sowie Partizipation im Klassenraum haben.

Somit bündelt ein weiterer analytischer Strang Praktiken des Rückzugs. Besonders eindrücklich zeigt sich dies in Erzählung der Schülerin, die ihre Reaktion nicht als „Schüchternheit" im abstrakten Sinne beschreibt, sondern als Folge einer Erfahrung, die, in ihren Worten „alles „zerstört", habe.

> S: Äh, auf jeden Fall, das waren halt schon die schlimmsten Jahre von meinem Leben, sage ich mal. Als ich hergekommen bin, ich habe wirklich mit keinem geredet, ich war immer zu Hause. Äh ich habe es gehasst, Menschen wie mich kennenzulernen. Ich habe immer versucht, ähm, dass mich keiner sozusagen, wie soll ich sagen, so mit mir redet irgendwie, weißt du? Dass ich so unsichtbar bin für die anderen.
> (Einzelinterview 8, Madina, Z. 1013-1018)

Diese Passage zeigt eine paradoxe Logik, in der diese „Unsichtbarkeit“ nicht als Verlust bzw. etwas Negatives, sondern als Strategie bzw. Schutzmechanismus beschrieben wird. Denn Sichtbarkeit lässt sich anhand des Materials als etwas risikoreiches beschreiben, wer sichtbar wird, kann ausgelacht, blamiert oder abgewertet werden. Die Passage verweist damit auf eine Spannung zwischen sichtbar werden und sichtbar gemacht werden. Das Nicht-reden, nicht-sprechen oder sich nicht beteiligen, erscheint dabei nicht als mangelnde Partizipation, sondern als eine Art des Selbstschutzes, als Reaktion auf eine schulische Ordnung, in der Beteiligung unter gewissen Umständen riskant sein kann. Daher entwickelt sich Rückzug als Strategie, um weitere negative Erfahrungen zu vermeiden. (wenn gewisse Erwartungen nicht erfüllt werden (orientiert an einem strukturellen Maßstab, wenn, gefährlich/risikoreich ist.

Diese Passage verweist auf eine Spannung zwischen sichtbar werden und sichtbar gemacht werden, auf die genauer hingeschaut werden soll. Während Sichtbarkeit einerseits mit Risiken verbunden ist, bedeutet Unsichtbarkeit nicht zwangsläufig, nicht wahrgenommen zu werden. Vielmehr können Prozesse der Aberkennung, etwa nicht gesehen, gehört oder ernst genommen werden, dazu führen, dass Schüler:innen als „unsichtbar“ behandelt werden, obwohl ihre Position im sozialen Raum weiterhin markiert bleibt. Hier geht es um einen feinen Unterschied: Sichtbar-sein ist nicht zwangsläufig positiv, vielmehr geht es um die Frage wer bestimmt die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit. In dem Beispiel, wo die Schülerin bei der Notenvergabe die Note laut erfährt, ist sie sichtbar, wird sie sichtbar gemacht, aber sichtbar als defizitäres Subjekt, weil die Lehrerin sie in dem Moment sichtbar macht, gegen ihren Willen. Daher wird Sichtbarkeit negativ erlebt, etwas das vermieden werden will, gleichzeitig zeigt sich in anderen Passagen, dass Schüler:innen gesehen und gehört werden möchten. Das eine schließt nicht das andere aus, es ist eine Form der Gleichzeitigkeit, die koexistieren kann, wenn.

> S: Äh, aber deswegen Mittelschule z.B. erste Klasse, zweite Klasse hasse ich wichteln und da vor Menschen zu reden oder so. Vor Öffentlichkeit, wo mehrere Menschen sind. Weil immer als mir eine Frage gestellt wurde, ich habe versucht, was Richtiges zu sagen, aber wenn es falsch war, ähm haben alle gelacht oder so. #00:33:30-5# (Einzelinterview 8, Madina, Z.863-867)

Hier wird auch ein impliziter Richtigkeitsanspruch sichtbar. Die Schülerin beschreibt, dass sie versucht habe „etwas Richtiges zu sagen“. Dabei bleibt offen, ob sich dieses „Richtig“ auf faktisches Wissen oder auf Meinungsäußerungen bezieht. Entscheidend ist jedoch die

Erfahrung, dass ein „falscher“ Beitrag öffentlich sanktioniert wird. (Gefühl von Scham im Kontext von öffentlicher Sanktionierung) Der Moment des Lachens („alle haben gelacht“) markiert eine soziale Ordnung, in der ein einzelnes „Ich“, das versucht, richtig zu sein, einem kollektiven „Alle“ gegenübersteht, das darüber entscheidet, was als richtig oder falsch gilt. Dadurch wird nicht nur eine Bewertung vorgenommen, sondern auch eine soziale Grenze hergestellt, in der Abweichungen von der ganzen Klasse markiert und die Sprecherin durch das Auslachen situativ exkludiert wird.

6.4.2. Rekonstruktion von Handlungsmacht durch unterstützende Beziehungen

Spannend ist in der weiteren Erzählung, dass diese „Unsichtbarkeit“ nicht als etwas Starres erlebt wird, sondern sich verschieben kann. In dem Fall wird eine Freundin, als Auslöserin von Veränderung beschrieben:

> *Ja. Und dann aber, ich hatte eine Freundin, sie ist auch neu gekommen in die Klasse. Äh, da haben wir, hatten wir irgendwie / ich weiß es nicht genau. Ich glaube, sie hat mich gefragt, wie ich heiße oder so. Und sie hat schon immer aufgezeigt und sie hat dann zu mir gesagt, ja, du weißt eh die Antwort. Zeig auf und so. Da hat die Lehrerin immer zu mir gesagt, weißt du, Sabina? Und da habe ich halt gesagt. Da habe ich es öfter, öfter gemacht. Ähm ja, da hat es mich ein bisschen selbstbewusster gemacht, aber ich hasse es bis jetzt immer noch, so zu reden für Öffentlichkeit. Aber ich kann jetzt schon, wenn ich die Antwort weiß, manchmal aufzeigen, sage ich mal. So früher z.B. hätte ich es gar nicht gemacht. Aber wegen dies Mädchen traue ich mich jetzt schon paarmal so aufzuzeigen. #00:41:16-3# (Einzelinterview 8, Madina, Z. 1018-1027)*

Aus dieser Stelle kommt hervor, dass durch eine neue Beziehung bzw. durch (positive) Beziehungs-, Interaktionserfahrungen (ähnlich wie bei 6.3.2) eine andere Position im Raum eingenommen werden kann. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeitsräume, ohne, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen per se verändern.

Die beschriebene Veränderung erfolgt dabei schrittweise, vorsichtig („manchmal“ „sage ich mal“), das zeigt, dass verinnerlichte Erfahrungen und die damit einhergehenden aufgebauten Schutzmechanismen (Barrieren) nicht einfach aufgelöst werden, sondern situativ gelockert werden können, häufig gekoppelt an unterstützende Beziehungen. Dennoch entsteht hier ein „Gegenraum“ von Handlungsmacht, in dem das Aufzeigen wieder möglich und denkbar wird. Der Akt des Aufzeigens erscheint dabei nicht primär als Ausdruck von Leistungsbereitschaft, sondern als erkämpfte Möglichkeit, im Raum zu sprechen und

sich sichtbar zu machen, ohne sich dabei unmittelbar vor potenziellen Verletzungen fürchten zu müssen.

Gleichzeitig zeigen andere Passagen im Material, dass das Selbstbewusstsein rekonstruierbar ist, etwa durch unterstützende Peers oder einzelne Lehrpersonen. Das „öfter Aufzeigen“ wird dabei zu einem kleinen, aber bedeutsamen Schritt. Selbstbildungsprozesse verlaufen damit nicht linear, sondern oszillieren zwischen Verletzung und Rekonstruktion von Handlungsmacht.

Der emotionsstarke Ausdruck des „Hassens“ wiederholt sich jedoch mehrfach, das Gefühl bleibt in der gleichen Intensität bestehen. Die Schülerin „hat gehasst“ (Vergangenheit) *„hasst es bis jetzt immer noch“* vor der Öffentlichkeit zu reden. Aber trotz des Hassens wird eine Gleichzeitigkeit hergestellt, denn trotz dieses „Hassens“ wird beschrieben, dass bestimmte Handlungen dennoch möglich werden. Sie kann, wenn sie die Antwort weiß, manchmal aufzeigen, dabei wird das richtig-falsch nicht in Frage gestellt, das Wissen wird als gegeben angenommen, das Aufzeigen ist die Herausforderung. Allein, das „Wissen“, dass man die Antwort weiß, impliziert ein gewisses Selbstvertrauen. Denn Selbstzweifel beginnen häufig bereits dort, wo die Angst entsteht, etwas Falsches zu sagen. Sichtbar zu werden oder zu sprechen, scheint im Klassenraum nur dann möglich zu sein, wenn etwas „Richtiges“ gesagt wird.

6.4.3. Affektive Reaktionen auf Diskriminierung und emotionale Selbstregulation

Die entlang der Analyse sich gezeigten sprachliche Differenzsetzungen bleiben nicht auf der Ebene der Regelung, sondern erzeugen auch affektive Reaktionen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll. Die folgende Interviewpassage von [Aleya] vereint somit einerseits die affektive Ebene der sprachlichen Differenzsetzungen, andererseits die religiöse Sichtbarkeit und die damit einhergehende Erfahrungen im schulischen Alltag und wie diese erlebt wird.

> *„Ah ich hatte keine Probleme, aber es gibt ur viele rassistische Leute, ich hasse das. […] Halt über mein Kopftuch oder äh, was weiß ich was. Dass ich ja, diese Dinger, das hat mich ur genervt“ (Kleingruppengespräch 1, Aleya, Z.1078-1080)*

Hier verbindet sich die sprachliche Markierung mit religiöser Sichtbarkeit. Das „Genervtsein“ verweist dabei auf Wiederholung. Es handelt sich nicht um ein einzelnes Ereignis, sondern um eine dauerhafte Konfrontation mit rassistischen Zuschreibungen. Wut erscheint im Material dabei nicht ausschließlich als destruktive Emotion, sondern auch als eine Form der Grenzmarkierung. Sie zeigt, dass bestimmte Zuschreibungen nicht vollständig internalisiert werden.

Während in anderen Passagen Unsicherheit oder Selbstzweifel dominieren, wird hier explizit Ablehnung artikuliert. Gleichzeitig wird durch die Formulierung *„ur viele rassistische Leute“* eine dauerhaft, als alltagsprägende wahrgenommene Erfahrung beschrieben. Starke Emotionen kommen zum Ausdruck, wie es sich anfühlt unter „rassistischen“ Leuten zu sein, ein „Kampf“ der jeden Tag geführt werden muss aufgrund des sichtbaren Muslim-Seins. Die Schülerin ist genervt, auch ein Ausdruck von Erschöpfung, Ausgelaugt-sein. Die in dem Zusammenhang geäußerte Emotion der Genervtheit kann damit auch als Ausdruck von Erschöpfung gelesen werden, als Reaktion auf eine Situation, in der diskriminierende Zuschreibungen wiederholt auftreten und immer wieder neu bearbeitet werden müssen. Die Passage macht damit sichtbar, wie affektive Reaktionen Teil der Selbstregulation werden. Dabei markieren Emotionen wie Wut oder Genervtheit Grenzen, können aber zugleich Ausdruck einer dauerhaften Belastung sein, die aus der wiederholten Konfrontation mit diskriminierenden Zuschreibungen entsteht.

Die Schülerin beschreibt ihre eigene Positionierung als grundsätzlich nicht problematisch, sondern beschreibt wie die religiöse Sichtbarkeit aufgrund des Hijabs von *„rassistischen Leuten“* problematisiert wird. Religiöse Sichtbarkeit als sichtbar gelesene Muslima geht hier explizit mit Rassismuserfahrungen einher. Im Gegensatz zu einigen zuvor analysierten Stellen, fällt auf, dass hier der Begriff „Rassismus“ verwendet wird, nicht „ausländerfeindlich“ (6.4.1) oder nicht „diskriminierend“ (6.?). Die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Kopftuch werden somit direkt als rassistisch benannt.

Dabei kommen starke Gefühle wie „hassen“ zum Ausdruck, aber dies richtet sich nicht gegen konkrete Personen, die als rassistisch beschrieben werden, werden gehasst, sondern ein unbestimmtes „es“. Dabei kann es verstanden werden, dass, die Tatsache, dass es überhaupt rassistische Einstellungen und Erfahrungen dieser Art gibt, gehasst wird. Der Zustand, dass sowas überhaupt existiert wird gehasst, gleichzeitig wird damit eine Distanz

auf persönlicher Ebene hergestellt. Religiöse Sichtbarkeit im öffentlichen Raum erscheint damit als Auslöser für wiederkehrende Rassismuserfahrungen. Auch wenn dabei unklar bleibt, keine konkrete Situation detailliert beschrieben wird, wird durch Formulierungen wie *„ur viele rassistische Leute“* oder *„diese Dinger*“ deutlich, dass es sich nicht um ein einmaliges Ereignis handelt, sondern auf etwas sich Wiederholendes bezieht.

Gleichzeitig verweist die Formulierung „was weiß ich was“ auf eine gewisse Irritation gegenüber der Logik dieser Fremdzuschreibungen, denn die beschriebenen rassistischen Angriffe erscheine aus der Perspektive der Schülerin nicht rational nachvollziehbar. Dadurch entsteht eine Distanzierung von den rassistischen Deutungen selbst. Diese werden nicht als legitime Kritik, sondern als etwas Unverständliches und letztlich Absurdes, wahrgenommen. Gerade diese Mischung aus Unverständnis, Distanz und wiederholter Konfrontation wird schließlich als „Genervtheit“ artikuliert. Die Emotion verweist damit nicht nur auf eine einzelne Situation, sondern auf eine Form von Erschöpfung, die aus wiederholter Konfrontation mit rassistischen Zuschreibungen entsteht. Ganz spannend ist hierbei auch, dass dem rassistischen Verhalten der Personen nicht viel Raum gegeben wird, stattdessen verschiebt sich der Fokus deutlich auf das eigene Empfinden und darauf, was diese Erfahrungen in der Schülerin auslösen. Die Schülerin nimmt sich den Raum, um ihren Zugang zu rassistischen Leuten und was das mit ihr macht und die damit verbundenen Gefühle von Empörung und Wut auszudrücken, anstatt den konkreten rassistischen Handlungen selbst, ausführlich Aufmerksamkeit zu schenken.

Das nicht genauere Ausführen, Ausbleiben einer detaillierten Beschreibung der Erfahrungen kann auch als Ausdruck von Erschöpfung gedeutet werden, etwas das sich wiederholt, das ermüdend wirkt und in das keine weitere Energie mehr investiert werden möchte. Dadurch erfolgt auch keine ausführlichere Rekonstruktion einzelner Situationen, wichtiger wird dabei vielmehr das eigene Erleben und die affektive Wirkung dieser Erfahrungen. Der Raum wird genutzt, um Empörung auszudrücken.

Besonders zentral erscheint in dieser Passage, die religiöse Sichtbarkeit, die von der Schülerin selbst als Ausgangspunkt für ihre rassistischen Erfahrungen markiert wird. Während in den obigen analysierten Passagen nicht ganz eindeutig hervorgeht, wer als Ausländer markiert wird und diese Kategorisierung/Zuschreibung beispielsweise entlang von Sprache oder der Fähigkeit des Sprechen-Könnens erfolgt, zeigt sich hier eine andere Form

der Differenzsetzung. In diesem Fall geht es um symbolische Grenzziehung, in der religiöse Sichtbarkeit als Differenzmarker fungieren. Die Positionierung erfolgt damit bereits auf der Ebene äußerer Zuschreibungen, unabhängig von „performance“, Leistung, dem wird nicht einmal die Möglichkeit geboten, dies wird vorweggenommen, bei denen das sichtbar muslimische Erscheinungsbild zum Anlass für Abwertung oder Diskriminierung wird. Hier geht es um eine Grenzziehung, unabhängig von Sprache, Leistung und die Differenzierung und Positionierung erfolgt bereits aufgrund der Sichtbarkeit, die scheinbar mit einer Kategorie einhergeht, die zu herabwürdigen ist.

Weiters soll erneut die konzeptionelle, sprachliche Ebene genauer analysiert werden. Der Begriff „Rassismus“ verweist auf ein historisch und gesellschaftlich gewachsenes Konzept, das mit der Konstruktion von „race“ und der damit verbundenen Hierarchisierung von Menschen verbunden ist. Es handelt sich dabei nicht um ein neutrales Konzept, sondern um eine Kategorie, die auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verweist. Bemerkenswert ist in der Passage, dass der Begriff „Rassismus“ explizit von der Schülerin verwendet wird. In anderen Passagen wird Differenz häufig über Begriffe wie „ausländerfeindlich“ beschrieben. Diese Bezeichnung impliziert bereits eine bestimmte Ordnung: Es gibt „Ausländer“, denen Feindlichkeit entgegengebracht wird. Dadurch wird die Positionierung teilweise entlang nationaler Zugehörigkeit hergestellt. Im Unterschied dazu entzieht sich die Verwendung des Begriffs „Rassismus“ einer solchen individuellen oder nationalen Zuschreibung, stattdessen wird ein strukturelles Problem benannt. Die Schülerin adressiert damit nicht sich selbst als „Ausländerin“, sondern benennt die Personen, die das Verhalten zeigen, als „rassistisch“(e Leute).

In dem Kontext wird in der Erzählung auch das Kopftuch als sichtbarer Marker relevant. Die Formulierung „mein Kopftuch“ verweist auf eine identitäre Haltung, in der das Kopftuch, als etwas erscheint, das zur Person gehört und Teil ihrer Selbstdefinition ist, wodurch die emotionale Reaktion als nachvollziehbar(er) erscheint. Gleichzeitig wird es als Symbol für das Muslimisch-gelesen-werden im öffentlichen Raum markiert und problematisiert wird dabei nicht die Tatsache, dass man offensichtlich als Muslima erkennbar wird oder einem das muslimisch-sein zugeschrieben wird, vielmehr die dem zugrundeliegende Wertung, die sich am rassistischen Akt einordnen lässt. Viel wichtiger erscheint der Umgang damit und die Reaktion, es zeigt sich auch wie die Energie der Wut / Empörung situativ defensiv eingesetzt

werden kann, denn die rassistische Äußerung, die sich an dieser religiösen Sichtbarkeit entzündet, wird von der Schülerin klar zurückgewiesen. Die in dem Zusammenhang aufkommenden starken emotionalen Ausdrücke wie „hassen“ zeigen, dass diese Erfahrungen nicht als legitim anerkannt werden, sondern als ungerecht und verletzend bewertet werden.

Wie bereits in anderen Passagen im Zusammenhang mit xy wird auch hier antimuslimischer Rassismus sichtbar, der sich speziell entlang religiöser Sichtbarkeit artikuliert. Die explizite Benennung dieser Erfahrung kann dabei als Ausdruck einer reflektierten Positionierung gelesen werden, in der die Schülerin die diskriminierenden Erfahrungen nicht naturalisiert, sondern klar als Rassismus benennt.

Auch in den Memos zeigt sich eine ähnliche Dynamik der Selbstregulation. In einem Gespräch nach einem Museumbesuch berichteten zwei Schülerinnen von einer Situation, in der eine Lehrerin auf ein kurzes Gespräch mit der Bemerkung reagiert habe, man könne sonst auch in die Deutschförderklasse gehen. Eine der Schülerinnen beschreibt, dass sie auf eine weitere abwertende Bemerkung der Lehrer eigentlich hätte antworten wollen, sich jedoch bewusst zurückgehalten habe, weil sie *„kein Bock auf Diskussion“* gehabt habe.

> ***Memo – 01.02.2023***
>
> **Gespräch mit [Neymar] & [Aleya]:** *[Aleya] wirkt ein wenig genervt bzw. abweisend, daher frage ich, ob alles in Ordnung ist, zuerst sagt sie ja, dass alles passt nach erneuter Nachfrage bzw. als ich dann frage, wie es gestern im Museum war, seufzt und sagt [Aleya], dass sie genervt ist wegen gestern und dass gestern ein schlechter Tag war. […] Dann beginnt [Neymar] zu erzählen, was passiert ist, sie erzählen mir, dass gestern beim Ausflug, [Neymar], weil [Spider-Man] etwas nicht verstanden hat, mit ihm kurz auf türkisch gesprochen hat, daraufhin die Lehrerin: Wenn du kein Deutsch kannst, dann kannst du in die Deutschförderklasse gehen, Schülerin erwidert mit: Sie kann Deutsch, sie ist in Wien geboren. Dann erzählt [Aleya], dass weil sie untereinander getratscht haben, wie auch andere Schüler:innen, die Lehrerin zu ihr: zum Glück bist du nicht in meiner Klasse gesagt hat. Das hat sie extrem genervt und sie wollte eig. sagen, dass sie auch froh ist, nicht in ihrer Klasse zu sein, aber erzählt, dass sie sich zurückgehalten hat, weil sie kein Bock auf Diskussion hatte. […]*

Die Szene zeigt eine Form situativer Selbstregulation. Obwohl die Schülerin die Situation als ungerecht erlebt und emotional reagiert, entscheidet sie sich gegen eine offene Konfrontation. Das Zurückhalten erscheint dabei weniger als Zustimmung, sondern als

Strategie, um eine potenzielle Eskalation zu vermeiden. Emotionale Reaktionen bleiben somit bestehen, werden jedoch im schulischen Kontext häufig reguliert oder zurückgehalten.

Gleichzeitig, noch wichtiger für diesen Abschnitt ist, zeigt die Szene, dass solche Situationen emotional stark nachwirken. Die Schülerin beschreibt, dass sie der Vorfall noch am nächsten Tag beschäftigt und „extrem genervt" habe, sodass am Tag des Gesprächs die Schülerin noch immer genervt darüber wirkt. Die unterlassene Gegenrede bedeutet somit nicht, dass die Erfahrung keine Bedeutung hat, sondern verweist vielmehr auf die begrenzten Handlungsspielräume, die Schüler:inenn in solchen Situationen wahrnehmen. Zudem zeigt es was Rassismuserfahrungen mit Schüler:innen auf affektiver Ebene machen und die Ohnmacht bzw. das über-sich ergehen lassen verstärkt diese Situation, dadurch wird das emotionale Empfinden zugespitzt

6.4.4. Analytische Verdichtung

Zusammengenommen zeigen die vorhergehenden Abschnitte, dass Erfahrungen von Abwertung oder Exklusion nicht auf einzelne Situationen begrenzt bleiben, sondern in die Selbstbildungsprozesse der Schüler:innen eingreifen. Die Interviewausschnitte und Memos verdeutlichen, dass solche Erfahrungen nicht nur situative Irritationen darstellen, sondern sich in längerfristigen Veränderungen des Selbstbildes, der Sprechpraxis und des eigenen Auftretens neiderschlagen können.

Dabei lassen sich unterschiedliche Formen der Selbstregulation rekonstruieren. Einerseits beschreiben Schüler:innen eine Veränderung ihres Selbstbildes, etwa wenn zuvor vorhandenes Selbstbewusstsein durch wiederholte Erfahrungen von Abwertung oder Bloßstellung erschüttert wird. Andererseits zeigen sich Strategien des Rückzugs und der Unsichtbarkeit, die darauf abzielen, potenziell verletzende Situationen zu vermeiden. Sichtbarkeit erscheint im Material damit als ambivalente Kategorie und ist Voraussetzung für Beteiligung, wird jedoch gleichzeitig als riskant erlebt. Neben diesen Strategien des Rückzugs treten auch affektive Reaktionen hervor. Wut, Genervtheit oder Erschöpfung verweisen darauf, dass die beschriebenen Erfahrungen emotional nachwirken und nicht lediglich rational verarbeitet werden. Gleichzeitig zeigen einzelne Passagen, dass Beziehungen zu Peers oder unterstützenden Lehrpersonen punktuell neue Handlungsspielräume eröffnen können, wodurch Selbstbildungsprozesse auch Momente der Rekonstruktion enthalten.

Insgesamt erscheinen Selbstbildungsprozesse im Material damit als ambivalente Dynamik zwischen Verletzung, Selbstschutz und situativer Wiederaneignung von Handlungsmacht.

7. Diskussion der Ergebnisse

7.1. Zentrale Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in einer postkolonial geprägten Gegenwart artikulieren und welche Rolle dabei Erfahrungen von Differenz, Anerkennung, Zugehörigkeit und mentaler Belastung im schulischen Kontext spielen. Die Analyse(n), der im Rahmen des Forschungsprojekts digi:POWER geführten Interviews zeigen, dass Schule für viele der befragten Schüler:innen nicht nur als Lernraum erscheint, sondern als ein Terrain, an dem permanente Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Anerkennung ausgehandelt werden. In den Erzählungen der Schüler:innen erscheint Zugehörigkeit nicht als selbstverständlicher Zustand, und, sondern als etwas, das immer wieder neu hergestellt werden muss. Dabei beeinflussen Sprache, Herkunft, religiöse Sichtbarkeit und normatives Verhalten, wie Schüler:innen wahrgenommen, eingeordnet und bewertet werden. Damit erweist sich Schule als Raum sozialer Grenzziehungen, in dem postkoloniale Differenzordnungen im Alltag fortwirken und mit darüber entscheiden, wer als selbstverständlich zugehörig gilt und wessen Zugehörigkeit unter Vorbehalt steht.

Dies lässt sich als Zusammenspiel von drei miteinander verbundenen Ebenen rekonstruieren. Auf einer strukturellen Ebene wirken postkoloniale Differenzordnungen, die Zugehörigkeit entlang bestimmter sozialer Kategorien rahmen und sprachbezogene, religiöse oder nationale Markierungen als gesellschaftlich bedeutsam aufladen. Auf einer institutionellen Ebene materialisieren sich diese Ordnungen in schulischen Interaktions- und Wissenspraktiken, etwa in öffentlicher Bewertung, Bloßstellung, Bagatellisierung von Belastungen oder in impliziten Vorstellungen darüber, wessen Wissen zählt und wer im schulischen Raum als kompetent gilt. Dadurch wird deutlich, dass Schule nicht nur Lernprozesse organisiert, sondern auch schulische Wissensordnungen hervorbringt, in denen Anerkennung und Abwertung eng miteinander verschränkt sind. Auf der Ebene der Subjektivierung reagieren die Schüler:innen auf diese Erfahrungen mit unterschiedlichen Strategien der Positionierung und Selbstregulation.

Zugleich zeigt die Analyse, dass diese Prozesse eine ausgeprägte affektive Dimension besitzen. Gefühle wie Wut, Genervtheit, Frustration, Unsicherheit oder Rückzug verweisen

darauf, dass schulische Differenz- und Diskriminierungserfahrungen nicht nur leistungsbezogene oder interaktive Folgen haben, sondern auch das psychische Wohlbefinden, das Selbstbild und die Handlungsmöglichkeiten der Schüler:innen beeinflussen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Selbstbildungsprozesse im schulischen Kontext nicht als rein individuelle Entwicklung verstanden werden können, sondern als relationale Prozesse, die im Spannungsfeld von postkolonialen Differenzordnungen, schulischen Interaktions- und Wissensordnungen sowie subjektiven und affektiven Verarbeitungsweisen entstehen. Die folgenden Abschnitte der Diskussion greifen dies auf und vertiefen die Ergebnisse im Zusammenhang mit postkolonialen Perspektiven auf Bildung, epistemischer Gewalt, Subjektivierung und mentaler Gesundheit.

7.2. Schule als Raum postkolonialer Differenzordnungen

Die Ergebnisse der Analyse lassen sich unter der Perspektive von Schule als Raum postkolonialer Differenzordnungen bündeln. Im Folgenden wird daher diskutiert, wie der schulische Raum unter Bedingungen postkolonialer Differenzordnungen erlebt wird und wie sich diese in Wahrnehmungen, Bewertungen und Interaktionen niederschlagen.

Zugehörigkeit im schulischen Raum wird von den Schüler:innen nicht als selbstverständlich und gleich erlebt, sondern als prekäre Position unter Bewährung, die immer wieder neu bestätigt und hergestellt werden muss. Der schulische Raum, der einer institutionellen Struktur untergeordnet ist, unterliegt einem System, das sich mit Said als eines lesen lässt, in dem epistemische Gewalt wirksam und reproduziert wird und als Raum postkolonialer Differenzordnungen zu verstehen ist. Auf Basis der Aussagen der Schüler:innen zeigt sich, dass pädagogische Anforderungen, fachliche Inhalte sowie gesellschaftliche Differenzordnungen, die von postkolonialen Mustern und Machtverhältnissen geprägt sind, sich im schulischen Raum und im Klassenraum widerspiegeln. Dies erfolgt im Material insbesondere entlang von Herkunft, Sprache und religiöser Sichtbarkeit, und wie genau sich Differenz über diese Kategorien durchzieht, soll im Folgenden genauer diskutiert werden.

Der von Differenzkategorien durchzogene Raum Schule bzw. der Klassenraum ist damit, innerhalb derer Zugehörigkeit und Anerkennung immer wieder neu hergestellt und teils

auch erkämpft werden müssen, zeigt sich besonders in jenen Passagen, in denen Schüler:innen aufgrund ihrer Positionierung, Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen machen. Die im Material rekonstruierten Erfahrungen von Ausschluss sowie die darin enthaltenen Hierarchisierungen und Wertungen verweisen auf Parallelen zu Edward Saids Orientalismustheorie. Said (1978) zeigt, dass der „Orient" historisch nicht einfach beschrieben, sondern in westlichen Diskursen als das Andere konstruiert wurde, dem Rückständigkeit, Irrationalität und Fremdheit zugeschrieben werden, während sich der Westen zugleich als überlegen, modern und rational positioniert (Said, 1978). Das Othering-Konzept sowohl bei Said als auch in ihrer weitergeführten Form bei Mecheril & Thomas-Olalde (2011; 2013) machen diese Logik sichtbar, entlang derer ein „Wir" und ein „Ihr" hergestellt wird, wodurch Differenzierung, Ausschluss und Hierarchisierung naturalisiert und normalisiert und auch etabliert werden. Im Material zeigt sich eine solche Logik dort, wo Schüler:innen nicht nur als unterschiedlich, sondern als von einer Norm abweichend markiert werden und diese Markierung mit Einschränkungen ihrer Handlungsmöglichkeiten einhergeht. („*Ich bin dann so dazwischen gegangen, so, du geh weg, du hast hier nicht mal zu reden. Ich so, nein. Sie sind gerade ur ausländerfeindlich"*) Damit verweist das Material einerseits darauf, wie historisch gewachsene Stereotypisierungen und Othering-Prozesse, wie sie Said beschreibt, bis heute aufrecht geblieben sind und wie stark koloniale Wissensbestände nachwirken. Andererseits lässt sich die darin enthaltene Entwertung von Perspektiven, Erfahrungen und Wissen migrationsgesellschaftlich positionierter Schüler:innen mit dem Begriff der epistemischen Gewalt, dass bestimmte Wissensformen, Erfahrungen und Stimmen delegitimiert oder gar nicht erst als legitim anerkannt werden, fassen, der insbesondere bei Gayatri Chakravorty Spivak eine zentrale Rolle spielt (Spivak, 1988). Diese Form der epistemischen Gewalt zeigt sich speziell dort, wo Erfahrungen von Diskriminierung relativiert, sprachliche Praktiken als defizitär gelesen oder Perspektiven der Schüler:innen nicht ernst genommen werden. *(„Und ja, also keine Ahnung, ich fand es halt, ich habe einfach diese Mut schon zusammengesammelt, um zu sagen, okay, das ist falsch, weil ich finde es einfach extrem falsch. Und trotzdem wurde mir irgendwie nicht zugehört. Und keine Ahnung. Ja. Ich finde, man sollte nicht Lehrerin werden in einer Stadt, wo es alle Menschen und alle möglichen Geschlechter, Nationalitäten, Rassen usw. gibt und wenn dich so was stört, finde ich einfach, sollte man das ändern. (--))*

7.2.1. Religion

Laut Broden und Mecheril bildet *„die Herstellung einer dichotomen Unterscheidung zwischen ‚Wir' und den ‚Anderen', denen eurozentrische und rassistische Normalitätszuschreibungen sowie Abweichungskategorien zugrunde liegen, eine zentrale Grundlage für Diskriminierungsmechanismen und manifestiert sich insbesondere in Bildungsinstitutionen" (Broden & Mecheril, 2010).* Besonders deutlich wird dies in Passagen, in denen Schüler:innen ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit religiöser Sichtbarkeit beschreiben. Eine Schülerin berichtet davon (6.4.4), dass sie aufgrund ihres Kopftuchs wiederholt mit rassistischen Kommentaren konfrontiert gewesen sei und formuliert in diesem Zusammenhang *„es gibt ur viele rassistische Leute, ich hasse das. Halt über mein Kopftuch.. das hat mich ur genervt".* In dieser kurzen Aussage wird sichtbar, dass religiöse Sichtbarkeit im schulischen Kontext nicht nur als Ausdruck persönlicher Identität wahrgenommen wird, sondern zugleich zum Anlass für Differenzsetzungen, Abwertung und Diskriminierung werden kann. Dabei erscheint das Kopftuch hier als sichtbares Zeichen, über das die Schülerin im sozialen Raum markiert und entwertend adressiert wird. Im Anschluss an Bourdieu lässt es sich als symbolisch aufgeladenes Merkmal lesen, an dem sich soziale Wertungen, Normalitätsvorstellungen und Machtverhältnisse verdichten. Ebenso lässt sich mit Sara Ahmed (2014) argumentieren, dass dem Kopftuch gesellschaftlich bereits bestimmte Bedeutungen anhaften, sodass es nicht neutral wahrgenommen wird, sondern mit affektiv aufgeladenen Vorstellungen wie Rückständigkeit, Unterdrückung oder Fremdheit verbunden sein kann. Genau darin wird eine orientalistische Logik sichtbar, in der Religion zum Marker von Othering wird. Sichtbar wird damit eine Form antimuslimischen Rassismus, in der Religion, Geschlecht (vergeschlechtliche Zuschreibungen) und kolonial geprägte Deutungsmuster zusammenwirken.

Die Verschränkung institutioneller rassistischer Strukturen mit postkolonialen Ansätzen und den Erfahrungen in, von diesen Strukturen durchzogenen Räumen, zeigt sich hier beispielhaft am antimuslimischen Rassismus. Auf der strukturellen Ebene verweisen etwa Debatten um Kopftuch- beziehungsweise Hijab-Verbote im schulischen Raum darauf, dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und degradierende Einstellungen gegenüber als muslimisch markierten oder gelesenen Personen nicht losgelöst von kolonialen Wissensordnungen verstanden werden können. Wie sich dieses Zusammenspiel auf der Interaktionsebene zeigt und was es mit den betroffenen Schüler:innen macht, wird im

Material anhand ihrer Erzählungen sichtbar. Auf die damit zusammenhängende epistemische Gewalt und postkolonialen Differenzordnungen im Kontext von mental health und auf der emotional-affektiven Ebene wird in Abschnitt 7.4 noch genauer eingegangen.

Auffällig ist in der Passage, dass die Schülerin ihre eigene Position zunächst ausdrücklich als unproblematisch beschreibt, während sie die Problematik in den Reaktionen anderer verortet. Nicht sie selbst beziehungsweise das Hijab erscheint in ihrer Erzählung als problematisch, sondern die Tatsache, dass religiöse Sichtbarkeit von anderen zum Anlass für Abwertung oder Distanzierung genommen wird. Damit lässt sich an Paul Mecherils (2011) Überlegungen anschließen, Religion beziehungsweise religiöse Sichtbarkeit als Othering-Merkmal zu verstehen. Zugleich zeigen andere Passagen, dass manche Schüler:innen eher zurückhaltende oder teilweise akzeptierende Haltungen einnehmen, indem Vorwürfe, Stereotypisierungen oder Defizitnarrative teilweise übernommen werden. Dies lässt sich mit Gramscis Überlegungen zum senso commune in Verbindung bringen, also mit der Übernahme hegemonialer Deutungen, die zur Stabilisierung und Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnissen beitragen (Gramsci, 2012).

Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Zitat *„Heißt nicht, wenn ich Kopftuch trage, dann hab ich kein Mund zu reden“ (Kleingruppengespräch 1, Aleya)*, da hier eine Stereotypisierung aktiv zurückgewiesen wird, die häufig mit muslimischen Frauen verknüpft wird. Sichtbar wird darin das Bild der unterdrückten, rückständigen Frau, der Sprechfähigkeit, Selbstbestimmung und Handlungsmacht abgesprochen werden. Gerade darin zeigt sich, dass religiöse Markierung nicht isoliert, wirksam wird, sondern mit vergeschlechtlichen und kolonial geprägten Deutungsmustern verschränkt ist. Die Schülerin weist damit nicht nur eine Zuschreibung über ihre Religion zurück, sondern zugleich eine Ordnung, in der muslimische Frauen als passiv, unmündig oder nicht sprechberechtigt imaginiert werden. In diesem Sinne lässt sich hier angelehnt an Crenshaw (1989) eine intersektionale Verschränkung von Religion, Geschlecht und orientalistischen Zuschreibungen erkennen.

Solche Erfahrungen lassen sich aus einer postkolonialen Perspektive als Teil historisch gewachsener Differenzordnungen verstehen. Edward Said hat in seiner Analyse des Orientalismus gezeigt, wie im Kontext kolonialer Wissensproduktionen eine symbolische Trennung zwischen einem vermeintlich rationalen, modernen Westen und einem als fremd

markierten Orient hergestellt wurde (Said, 1978). Diese Unterscheidung wirkt nicht nur auf der Ebene politischer Diskurse, sondern auch in alltäglichen Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern fort, wie die Interviewpassagen nahelegen. Wenn muslimische Identität oder religiöse Symbole im schulischen Kontext zu einem Marker sozialer Differenz werden, kann dies als Ausdruck solcher fortwirkenden Wissensordnungen verstanden werden, in denen bestimmte kulturelle oder religiöse Zugehörigkeiten als Abweichung von einer als selbstverständlich gesetzten Norm erscheinen. Im Anschluss an Said lässt sich dies als Fortwirken jener Logik lesen, in der ein normatives „Wir" über die Abwertung und Markierung eines „Anderen" stabilisiert wird, die mit Orientalismusdiskursen und Diskursen um den Islam einhergehen. Dieses Othering lässt sich in mehreren Ebenen widerspiegeln.

Auch Paul Mecheril beschreibt Religion in migrationsgesellschaftlichen Kontexten als mögliches Merkmal von Othering. In solchen Prozessen wird eine Person nicht nur als religiös beschrieben, sondern zugleich als grundsätzlich anders markiert und damit symbolisch aus einer angenommenen gesellschaftlichen Normalität herausgestellt. In den Erzählungen der Schülerin, die als offensichtliche Muslima gelesen wird, zeigt sich, dass religiöse Sichtbarkeit nicht nur wahrgenommen, sondern auch interpretiert, bewertet und teils entwertet wird. Die Schüler:innen berichten von Situationen, in denen ihre Zugehörigkeit infrage gestellt oder ihre Präsenz im schulischen Raum implizit problematisiert wird. Dieser Ansatz erscheint insofern als relevant, als Religion beziehungsweise religiöse Sichtbarkeit hier nicht exklusiv im Kontext von Religionsforschung analysiert wird, sondern als Teil eines Othering-Merkmals gerahmt werden kann. Gerade die wiederholte Erfahrung, über religiöse Sichtbarkeit als negativ anders markiert zu werden, verweist bereits auf jene affektiven und psychischen Einschreibungen von Differenz, die im Anschluss an Fanon (7.5) später noch genauer diskutiert werden.

7.2.2. Sprache

Neben religiöser Sichtbarkeit tritt im Material Sprache als eine weitere zentrale Kategorie hervor, über die Differenz hergestellt, Zugehörigkeit geprüft und Abweichung markiert wird. Während sich im Zusammenhang mit dem Hijab besonders deutlich zeigt, wie religiöse Sichtbarkeit zum Anlass für Abwertung und Distanzierung werden kann, wird im Zusammenhang mit Sprache sichtbar, dass auch sprachliche Praktiken und Kompetenzen nicht neutral gelesen werden, sondern an Vorstellungen darüber gebunden sind, wer als

zugehörig, kompetent und legitim gilt. Gerade darin wird deutlich, dass sich die im schulischen Alltag wirksamen Differenzordnungen nicht auf eine Kategorie beschränken, sondern sich über unterschiedliche Marker hinweg fortsetzen und gegenseitig verstärken können.

Anknüpfend an den Forschungsstand zeigen zahlreiche Arbeiten, dass Sprachdiskurse, Differenzkonstruktionen und Defizitperspektiven eng miteinander verknüpft sind, insbesondere im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung (Gogolin, 2008; Dirim, 2010; Mecheril, 2010). Die sprachbezogenen Differenzsetzungen, die sich im Material zeigen, lassen sich darüber hinaus mit raciolinguistischen Perspektiven weiter zuspitzen. Besonders deutlich wird dies in jenen Passagen, in denen sprachliche Praktiken nicht nur als kommunikative Handlung, sondern als Marker von Zugehörigkeit und Legitimität behandelt werden. Wenn etwa eine Lehrperson auf ein Gespräch auf Türkisch mit dem Hinweis reagiert, man könne *„in die Deutschförderklasse gehen",* obwohl die betreffende Schülerin in Wien geboren wurde, wird deutlich, dass hier nicht allein das tatsächliche Sprachhandeln bewertet wird, sondern dass Sprache an Vorstellungen darüber gekoppelt wird, wer als zugehörig und kompetent gilt. In ähnlicher Weise zeigt sich auch in anderen Interviewstellen, dass sprachliche Unsicherheiten oder Mehrsprachigkeit nicht neutral gelesen werden, sondern als Hinweis auf Abweichung von einer als selbstverständlich gesetzten Norm fungieren. Diese Passage mit der Aufforderung, die Schülerin könne, wenn sie *„kein Deutsch kann, in die Deutschförderklasse gehen",* verweist damit auch auf den monolingualen Habitus in der Schule und zeigt, dass die Naturalisierung der Einsprachigkeit dazu führt, dass Mehrsprachigkeit, insbesondere in Bezug auf nicht-prestige Sprachen, problematisiert wird. Sprachliche Kompetenzen stehen in dieser Ordnung in engem Zusammenhang mit Vorstellungen von nationaler Zugehörigkeit und werden häufig mit vermeintlich mangelnder Integrationsfähigkeit assoziiert (Gogolin, 2008).

Auf der Ebene der Sprache, stellt die Schülerin hier weniger das allgemeine Sprachverbot infrage als vielmehr die unterschiedliche Bewertung bestimmter Sprachen, indem sie hervorhebt, dass das Sprechen von Ukrainisch offenbar nicht als problematisch markiert wird, während das Sprechen von Türkisch sanktioniert oder zumindest negativ bewertet wird. Hier wird sichtbar, dass es nicht um eine rein linguistische Frage schulischer Sprachregelungen geht, sondern um sprachliche Ordnungen, die von sozialen und

gesellschaftlichen Wertungen durchzogen sind. Es stellt sich somit auch die Frage, welche sprachlichen Praktiken als legitim, akzeptabel oder störend gelten. Während bestimmte, gesellschaftlich höher bewertete Sprachen als *Prestigesprachen* erscheinen, werden andere, wie etwa Türkisch, eher problematisiert oder unterbunden, obwohl auch sie als Ressource verstanden werden könnten. Damit verweist die Passage auf eine sprachliche Hierarchisierung, die sich nicht losgelöst von kolonial geprägten Ordnungen lesen lässt und Mehrsprachigkeit tritt in dieser Ordnung nicht als Ressource in Erscheinung, sondern wird potenziell als Defizit markiert oder Nicht-Zugehörigkeit legitimiert. Daher sind jene Passagen besonders aufschlussreich, in denen diese Schüler:innen den sprachbezogenen Zugriff der Lehrperson zurückweisen und darauf bestehen, dass die betreffende Schülerin sehr wohl Deutsch könne und in Wien geboren sei. Denn dadurch wird nicht nur eine konkrete Aussage korrigiert, sondern die ihr zugrunde liegende Verknüpfung von Sprache, Herkunft und Kompetenz infrage gestellt.

Die sprachbezogenen Differenzsetzungen, die sich im Material zeigen, lassen sich auch mit Bourdieu als Ausdruck schulischer Legitimationsordnungen lesen. Wenn bestimmte Sprachpraktiken als „angemessen“, „richtig“ oder „kompetent“ gelten, während andere implizit als defizitär erscheinen, dann fungiert Sprache als Träger symbolischen Kapitals. Aus bourdieuscher Perspektive verweist dies darauf, dass Schule bestimmte sprachliche und kulturelle Formen als legitime Ausdrucksweisen anerkennt und andere abwertet oder marginalisiert. Der monolinguale Habitus erscheint in diesem Zusammenhang nicht als neutrale pädagogische Norm, sondern als Teil einer sozialen Ordnung, in der sprachliche Legitimität ungleich verteilt ist und eng mit Fragen von Zugehörigkeit und Anerkennung verbunden bleibt. Dabei werden bestimmte Ausdrucksweisen, Akzente oder Sprachbiografien als Abweichung markiert und implizit mit geringerer Leistungsfähigkeit assoziiert. Die Analyse legt damit nahe, dass Differenz nicht als einmalige Erfahrung oder als individuelles Missverständnis, sondern als etwas, das sich in Bewertungen, Kommentaren, Reaktionen und stillen Erwartungen immer wieder neu herstellen kann, erscheint. Da viele dieser Situationen unscheinbar wirken oder nicht eindeutig als Diskriminierung benannt werden, entfalten sie eine besondere Wirkung und tragen dazu bei, dass Schüler:innen ihre eigene Position im schulischen Raum fortlaufend einschätzen, absichern und reflektieren müssen, was ermüdend sein kann. Dadurch wird deutlich, dass wenn Sprache, Aussehen oder religiöse Praxis wiederholt zum Gegenstand von Kommentaren oder Bewertungen

werden, sich dies auch auf die Art und Weise auswirkt, wie Schüler:innen sich selbst im schulischen Raum verorten.

7.3. Epistemische Gewalt und schulische Wissensordnungen

Neben den beschriebenen Differenzordnungen wird in der Analyse eine weitere Dimension sichtbar, die sich als epistemische Gewalt im schulischen Kontext beschreiben lässt. Während Differenzsetzungen zunächst über Kategorien wie Herkunft, Sprache oder religiöse Sichtbarkeit greifbar werden, zeigt sich in den Erzählungen der Schüler:innen zugleich eine tieferliegende Ebene schulischer Interaktionen, die damit verbunden ist, wessen Wissen im Klassenzimmer zählt, wessen Beiträge ernst genommen werden und wer sich überhaupt berechtigt fühlt zu sprechen.

Diese Dynamik wird in mehreren Interviewpassagen deutlich, in denen Schüler:innen beschreiben, wie sich Erfahrungen von Nicht-Verstehen oder Fehlern im Unterricht mit Bewertungen ihrer Person verbinden. Eine Schülerin formuliert in diesem Zusammenhang, dass sie versucht habe, *„etwas Richtiges zu sagen“ ,* wenn sie im Unterricht angesprochen wurde, und dass die Klasse gelacht habe, sobald ihre Antwort falsch gewesen sei. In der Erinnerung dieser Situation entsteht ein deutlicher Gegensatz zwischen dem eigenen Versuch, eine richtige Antwort zu geben, und der Reaktion der Klasse, die in der Erzählung als kollektives *„alle haben gelacht“* beschrieben wird. Die Erfahrung, dass ein Beitrag öffentlich bewertet und zugleich belächelt wird, verändert in solchen Situationen die Bedeutung des Sprechens selbst und Sprechen erscheint nicht mehr als selbstverständlicher Teil eines Lernprozesses, sondern als Handlung, die mit Risiko verbunden ist.

Diese Verschiebung wird auch in einer anderen Passage sichtbar, in der eine Schülerin beschreibt, wie sie nach mehreren solchen Erfahrungen begonnen habe, sich zunehmend zurückzuziehen. Sie erzählt, dass sie *„gehasst“* habe, vor anderen zu sprechen, und dass sie in vielen Situationen versucht habe, möglichst unsichtbar zu bleiben. Besonders eindrücklich ist dabei die Formulierung, dass sie sich gewünscht habe, *„dass mich keiner sozusagen … dass ich so unsichtbar bin für die anderen“.* In dieser Aussage wird deutlich, dass wenn Sichtbarkeit im Klassenzimmer wiederholt mit der Gefahr von Bloßstellung verbunden wird, das Nicht-Sprechen selbst zu einer Strategie werden kann, mit der Schüler:innen versuchen, sich vor weiteren verletzenden Erfahrungen zu schützen. Solche Erfahrungen lassen sich aus

einer machttheoretischen Perspektive als Ausdruck epistemischer Gewalt verstehen. Der Begriff verweist darauf, dass nicht nur Menschen ausgeschlossen oder abgewertet werden, sondern auch ihre Perspektiven, Deutungen und Wissensbestände. Denn auch dort, wo Diskriminierung nicht unmittelbar als solche erscheint, können bestimmte Personengruppen in ihrer Handlungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Präsenz eingeschränkt werden.

Zugleich ist der Bezug zu migrationsgesellschaftlichen Debatten ebenfalls zentral, da in diesen häufig individualisierend darüber gesprochen wird, weshalb Schüler:innen mit Migrationshintergrund durchschnittlich *schlechtere* Leistungen erbringen oder bestimmte Bildungswege seltener erreichen. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, unter welchen sozialen, sprachlichen und symbolischen Bedingungen sich Schüler:innen überhaupt als legitim sprechende, wissende und handelnde Subjekt bewegen können. Wenn Schüler:innen wiederholt ein Gefühl von Unterlegenheit vermittelt wird, wenn ihre Perspektiven und Meinungen abgewertet werden und wenn Sprechen selbst als Risiko erscheint, dann stellt sich die Frage nicht nur nach Leistung oder Integration, sondern nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit. Sprache, Sprechen und auch Lernen sind in diesem Sinne nicht voraussetzungslos, sondern eng mit ungleich verteilten Privilegien verbunden.

Hier lässt sich insbesondere an Gayatri Chakravorty Spivak anschließen, die mit dem Begriff der epistemischen Gewalt darauf aufmerksam macht, dass Herrschaft nicht nur über materielle oder institutionelle Machtverhältnisse wirkt, sondern auch darüber, dass bestimmte Perspektiven gar nicht erst als sprechfähig oder wissensfähig erscheinen dürfen (Spivak, 1988). Ihre berühmte Frage *„Can the Subaltern Speak?“* verweist darauf, dass subalterne Subjekte nicht einfach „stumm“ sind, sondern dass ihre Stimmen in hegemonialen epistemischen Ordnungen strukturell unhörbar gemacht werden. Im Material zeigt sich eine solche Dynamik dort, wo Schüler:innen Erfahrungen von Rassismus oder Ungerechtigkeit artikulieren, damit jedoch nicht durchdringen. Eine Schülerin beschreibt, dass sie nach einem rassistischen Vorfall versucht habe, eine Lehrperson darauf aufmerksam zu machen, und schließlich feststellen musste, dass ihr *„trotzdem irgendwie nicht zugehört wurde“.* In dieser Passage wird sichtbar, dass Sprechen allein nicht automatisch mit Anerkennung oder Verständnis verbunden ist. Obwohl die Schülerin ihre Wahrnehmung artikuliert und versucht, die Situation zu problematisieren, bleibt ihre Perspektive letztlich unberücksichtigt.

Auch Michel Foucault hat in seinen Analysen von Wissen und Macht darauf hingewiesen, dass Wissensordnungen immer auch soziale Ordnungen sind, in denen mitgeregelt wird, wer sprechen darf, wer als glaubwürdig gilt und was überhaupt als sagbar erscheint (Foucault, 1977). Schule erscheint aus dieser Perspektive als Ort, an dem Ordnungen des Wissens produziert, stabilisiert und vermittelt werden. Gerade deshalb ist im schulischen Kontext nicht nebensächlich, wer sich meldet, wer gehört wird oder wessen Unsicherheit pädagogisch aufgefangen wird. Im Material wird mehrfach deutlich, dass Schüler:innen zwar grundsätzlich sprechen können, sich aber dennoch nicht als legitim Sprechende erleben. Das Problem liegt damit nicht allein in der Frage, ob Sprache vorhanden ist, sondern ob das Gesagte innerhalb der schulischen Ordnung als kompetent, legitim oder anerkennungswürdig gilt.

Aus bourdieuscher Perspektive lassen sich diese Erfahrungen als Ausdruck symbolischer Gewalt verstehen, die gerade dadruch wirkt, dass soziale Hierarchien als selbtsverständlich und legitim erscheinen und teilweise von den Betroffenen selbst übernomemn werden. Wer gehört wird und wessen Stimme zählt, ist somit weniger eine Frage sprachlicher Kompetenz als eine der sozialen Position, die durch Habitus, kulturelles Kapital und Legitimitätsordnungen strukturiert ist. Bourdieu bringt dies prägnant auf den Punkt, wenn er darauf hinweist, *dass „Form wie Inhalt des Diskurses“* von der sozialen Position der sprechenden Person abhängen (Bourdieu, 1991, S. 109). Im schulischen Kontext bedeutet das, dass bestimmte Formen des Sprechens, Wissens und Auftretens näher an der legitimen Norm liegen als andere. Wenn Beiträge wiederholt ignoriert, relativiert oder belächelt werden, kann dies dazu führen, dass Schüler:innen nicht nur ihr Wissen, sondern auch sich selbst infrage stellen. Gerade hier zeigt sich die Verschränkung von epistemischer und symbolischer Gewalt besonders deutlich, da äußere Bewertungen in ein inneres Verhältnis zum eigenen Sprechen und Wissen übergehen und sich langfristig auf das Selbstbild auswirken. Wissen wird nicht mehr nur als etwas verstanden, das gemeinsam erarbeitet wird, sondern als etwas, das vor dem Sprechen bereits vorhanden sein muss, das wiederum ist gekoppelt an die Ressourcen- und Kapitalfrage nach Bourdieu.

Die Analyse zeigt damit, dass schulische Wissensordnungen nicht nur über Lehrpläne oder Inhalte strukturiert sind, sondern auch über Interaktionen, in denen festgelegt wird, wer als kompetent erscheint und wer sich sicher fühlen kann, zu sprechen. Wenn Schüler:innen

wiederholt erleben, dass ihre Beiträge nicht anerkannt werden oder dass „Fehler“ mit Bloßstellung beantwortet werden, kann dies dazu führen, dass sie ihre eigene Sichtbarkeit im schulischen Raum zunehmend regulieren. In diesem Zusammenhang wirkt epistemische Gewalt nicht nur auf der Ebene des Wissens, sondern auch auf der Ebene der Subjektivierung. Sie beeinflusst, wie Schüler:innen sich selbst wahrnehmen, wie sie ihre eigene Stimme einschätzen und in welchen Situationen sie sich trauen, im schulischen Raum sichtbar zu werden. Die Schüler:innen erleben somit in solchen Situationen nicht nur, dass ihr Wissen infrage gestellt wird, sondern auch, dass ihre Position im schulischen Raum unsicher wird.

7.4. Subjektivierung und Selbstregulation im schulischen Kontext

Wenn sich in den zuvor diskutierten schulischen Wissensordnungen bereits zeigt, dass nicht jede Stimme im Klassenraum gleichermaßen als legitim gilt und dass Schüler:innen in unterschiedlichem Ausmaß als sprechfähig, kompetent und zugehörig adressiert werden, dann bleibt diese Ordnung nicht auf der Ebene einzelner Interaktionen stehen. Vielmehr greifen solche Erfahrungen in die Art und Weise ein, wie Schüler:innen sich selbst wahrnehmen, welche Handlungsmöglichkeiten sie sich zutrauen und wie sie ihre eigene Position im schulischen Raum einschätzen. Die im Material rekonstruierten Erfahrungen von Bewertung, Relativierung, Bloßstellung oder Nicht-Anerkennung wirken damit nicht nur auf der Ebene sozialer Zuschreibung, sondern auch auf der Ebene des Selbstverhältnisses. An dieser Stelle wird sichtbar, dass schulische Differenzerfahrungen in Prozesse der Subjektivierung übergehen.

Aus einer foucaultschen Perspektive lässt sich dieser Zusammenhang als Ausdruck produktiver Macht verstehen, da Macht hier als Gefüge von Erwartungen, Normen und Routinen wirkt, das Verhalten formt, Wahrnehmungen strukturiert und Subjekte dazu bringt, sich selbst in Relation zu diesen Ordnungen zu regulieren (Foucault, 1977). Gerade weil diese Normen im schulischen Alltag vielfach nicht offen ausgesprochen werden, sondern in wiederkehrenden Interaktionen, Blicken, Kommentaren und Reaktionen sedimentiert sind, entfalten sie eine besondere Wirksamkeit, wodurch Schüler:innen vermittelt bekommen, unter welchen Bedingungen sie sprechen dürfen, wann Sichtbarkeit riskant wird und welche Formen des Auftretens Anerkennung versprechen.

Dies zeigt sich im Material besonders eindrücklich in den Passagen, in denen Schüler:innen beschreiben, dass sie sich nur noch dann zu Wort melden, wenn sie sicher sind, die richtige Antwort zu kennen. Wenn eine Schülerin erzählt, dass sie inzwischen manchmal aufzeige, *„wenn ich die Antwort weiß“*, während sie es früher grundsätzlich vermieden habe, dann wird daran deutlich, wie sehr Sprechen an einen normativen Richtigkeitsanspruch gebunden ist. In foucaultscher Perspektive kann dies als Form vorweggenommener Selbstregulation verstanden werden, in der die Schüler:innen ihr Verhalten bereits im Vorfeld an antizipierte Bewertungen anpassen. Hier entsteht Subjektivierung über jene stilleren Formen der Anpassung, des Sich-Zurücknehmens und des vorsichtigen Aushandelns von Sichtbarkeit, die gerade deshalb oft unsichtbar bleiben, weil sie als persönliche Eigenschaft oder individuelle Zurückhaltung gelesen werden könnten. Im Material wird jedoch deutlich, dass Rückzug oder Unsichtbarkeit nicht einfach Ausdruck eines *„schüchternen Charakters“* sind, sondern als Antwort auf Erfahrungen verstanden werden, in denen Sprechen mit Risiko, Sichtbarkeit mit Beschämung und Teilhabe mit Unsicherheit verbunden ist.

In dieser Hinsicht lässt sich auch an Bourdieu anschließen, dessen Konzept des Habitus und der symbolischen Gewalt deutlich macht, dass soziale Ordnungen gerade dadurch wirksam werden, dass sie von den Subjekten als selbstverständlich, natürlich oder legitim wahrgenommen und teilweise übernommen werden. Wenn eine Schülerin sagt, sie habe versucht, „etwas Richtiges“ zu sagen, dann zeigt sich darin, wie schulische Bewertungsordnungen in die Selbstdeutung übergehen. Darin zeigt sich die Verbindung von symbolischer Gewalt und Subjektivierung, in der die Gewalt der Ordnung nicht nur in offener Herabsetzung liegt, sondern auch darin, dass äußere Maßstäbe übernommen und als eigene Defizite erlebt werden, sodass ungleiche Leistungen, als persönliches statt als strukturelles Ungleichheitsproblem erscheinen und auch die Vorstellungen/Selbstwahrnehmungen der Schüler:innen prägen.

An dieser Stelle wird auch die Differenz zu Fanon deutlich. Während Bourdieu stärker sichtbar macht, wie Herrschaft sich habitualisiert und in Form selbstverständlich gewordener Ordnungen wirksam bleibt, eröffnet Fanon den Blick auf jene Momente, in denen diese Ordnung als gewaltvolle Fremdmarkierung erlebt wird und sich affektiv in das Selbst einschreibt. Dort, wo Schüler:innen beschreiben, dass ihr Selbstbewusstsein „zerstört“ worden sei oder dass sie begonnen hätten, es zu hassen, mit Menschen zu reden, wird

deutlich, dass es nicht nur um disziplinierende Anpassung geht, sondern um eine Erfahrung, die das Selbst in seiner Integrität trifft. Fanon zeigt, dass koloniale und rassifizierende Ordnungen nicht nur soziale Positionierungen herstellen, sondern die Betroffenen dazu zwingen können, sich selbst durch die Perspektive einer abwertenden Ordnung zu betrachten (Fanon, 1952). In den Interviews wird genau dies sichtbar, wenn Schüler:innen beschreiben, dass sie versucht haben, „unsichtbar" zu sein, damit niemand mit ihnen rede oder sie aufrufe, dann zeigt sich darin mehr als bloßer Rückzug. Unsichtbarkeit erscheint hier als aktiv hervorgebrachte Strategie in einem Raum, in dem Sichtbarkeit nicht einfach Teilhabe bedeutet, sondern mit der Gefahr verbunden ist, bewertet, ausgelacht oder markiert zu werden. In Verbindung mit Spivaks Überlegungen wird deutlich, dass es nicht ausreicht, formal sprechen zu können, wenn die Bedingungen des Gehört-Werdens und Anerkannt-Werdens ungleich verteilt sind. Das Problem liegt dann darin, dass sie unter Bedingungen adressiert werden, in denen ihr Sprechen strukturell entwertet, ersetzt oder unhörbar gemacht wird. Die Entscheidung, nicht zu sprechen, kann in diesem Kontext als eine Reaktion auf die Erfahrung verstanden werden, dass Sprechen nicht automatisch mit Gehör, Anerkennung oder Wirksamkeit verbunden ist.

Hervorzuheben ist hierbei, dass diese Form der Unsichtbarkeit jedoch nicht mit Passivität gleichzusetzen ist. Vielmehr zeigt das Material, dass Schüler:innen fortlaufend aushandeln, wann sie sich zurückziehen, wann sie sich anpassen und wann sie widersprechen. Gerade diese Vielschichtigkeit ist analytisch wichtig, weil sie verhindert, die Schüler:innen ausschließlich als *Opfer* schulischer Ordnungen zu lesen. Mehrere Passagen machen deutlich, dass sie diskriminierende Situationen benennen, Ungerechtigkeit als solche erkennen und teils auch offen zurückweisen. Wenn eine Schülerin ihre Kritik an einer rassistischen Situation artikuliert oder wenn andere Schüler:innen sprachbezogene Zuschreibungen zurückweisen, dann zeigt sich darin, dass hegemoniale Ordnungen nicht unhinterfragt übernommen werden. Gleichzeitig wird aber ebenso sichtbar, dass solche Momente von Gegenrede nicht ausreichen, um die institutionellen Machtverhältnisse aufzuheben.

Während Foucault sichtbar macht, wie Macht über Normierung und Selbstregulation wirkt, zeigt Bourdieu, wie sich diese Ordnungen habitualisieren und als legitim erfahren werden. Fanon eröffnet den Blick auf die verletzende, psychisch-affektive Einschreibung

rassifizierender Ordnungen, und Spivak schärft die Frage danach, unter welchen Bedingungen bestimmte Subjekte überhaupt sprechen und gehört werden können. Zusammengenommen wird dadurch verständlich, dass schulische Subjektivierungsprozesse weder als rein individuelle Entwicklung noch als bloße Reaktion auf einzelne Diskriminierungserfahrungen begriffen werden können. Vielmehr entstehen sie im Zusammenwirken von institutionellen Ordnungen, gesellschaftlichen Wissensregimen, symbolischer und epistemischer Gewalt sowie den konkreten Strategien, mit denen Schüler:innen versuchen, sich in diesen Räumen zu bewegen.

Die Analyse legt damit nahe, dass Selbstregulation im schulischen Kontext nicht als Ausdruck persönlicher Disposition missverstanden werden darf, sondern als Antwort auf Bedingungen, in denen Sichtbarkeit, Anerkennung und Zugehörigkeit ungleich verteilt sind. Rückzug, vorsichtige Beteiligung, Unsichtbarkeit oder situative Gegenrede erscheinen in diesem Zusammenhang als Formen der Navigation in einem Raum, der für manche Schüler:innen nicht selbstverständlich offensteht, sondern immer wieder neu als Ort der Bewährung, der Unsicherheit und der Aushandlung erlebt wird. Subjektivierung meint hier somit nicht nur, dass Schüler:innen von schulischen Ordnungen geformt werden, sondern auch, dass sie innerhalb dieser Ordnungen Handlungsspielräume suchen, begrenzen, verschieben und mitunter gegen sie steuern.

7.5. Affektive Dimensionen von Diskriminierungserfahrungen

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass schulische Differenzordnungen nicht nur darüber wirksam werden, wie Schüler:innen adressiert, bewertet oder im Raum der Schule positioniert werden, sondern ebenso darüber, wie sie sich selbst erleben, welche Möglichkeiten sie sich zutrauen und unter welchen Bedingungen sie Sichtbarkeit eher suchen oder vermeiden. Damit wird zugleich deutlich, dass diese Prozesse nicht auf der Ebene von Ordnung, Wissen oder Interaktion stehen bleiben, sondern sich affektiv verdichten und in das psychische Erleben der Schüler:innen hineinreichen. Daher erscheinen Emotionen im Material als soziale und relationale Phänomene, die im Spannungsfeld von Anerkennung, Differenz und Zugehörigkeit entstehen. Genau darin liegt für die vorliegende Arbeit ein zentraler Punkt, da mentale Gesundheit im schulischen Kontext nicht als individuelles Problemfeld isoliert werden kann, sondern in Beziehung zu jenen Bedingungen

gelesen werden muss, unter denen Schüler:innen Schule erfahren, deuten und affektiv verarbeiten.

An diese Perspektive lässt sich zum einen mit Frantz Fanon anschließen, der in seinen Analysen kolonialer Macht eindrücklich herausarbeitet, dass Rassismus nicht nur als gesellschaftliche Ungleichheitsstruktur, sondern ebenso als psychisches und affektives Ereignis begriffen werden muss. Fanon zeigt, wie sich rassifizierende Blicke, Gesten und Interaktionen in das Selbstverhältnis einschreiben und Subjekte dazu bringen können, sich selbst durch die Perspektive einer abwertenden Ordnung wahrzunehmen. Wenn im Material eine Schülerin rückblickend formuliert, dass es *„alles zerstört"* habe, als sie in den neuen schulischen Kontext gekommen sei, dann verweist dies auf eine Erfahrung, die als biografischer Bruch erinnert wird und das Selbstbewusstsein nachhaltig erschüttert. In dieser Formulierung verdichtet sich genau jene Einsicht von Fanon, dass rassifizierende und abwertende Ordnungen nicht nur äußerlich wirken, sondern in die Selbstwahrnehmung eindringen und affektive Spuren hinterlassen, die weit über die einzelne Situation hinausreichen. In ähnlicher Weise lässt sich auch die weitere Erzählung dieser Schülerin lesen, wenn sie beschreibt, dass sie begonnen habe, es zu *„hassen",* vor Menschen zu reden, und selbst in alltäglichen Situationen wie Arztbesuchen lieber andere für sich sprechen lasse. Sichtbar wird darin nicht nur Rückzug, sondern die Verlagerung schulischer Erfahrungen in andere soziale Kontexte, was wiederum zeigt wie wirkmächtig diese Erfahrungen sind. Denn die Erfahrung der Unsicherheit bleibt nicht im Klassenzimmer, sondern greift in das alltägliche Handeln über, in der Sprache dann nicht mehr als selbstverständliches Medium sozialer Teilhabe erscheint, sondern als riskante Handlung, die mit der Möglichkeit erneuter Bloßstellung verbunden ist, erlebt wird.

Diese Perspektive wird auch durch den aktuellen Forschungsstand gestützt, der die Zusammenhänge zwischen Diskriminierung und psychischer Gesundheit deutlich herausarbeitet. Studien zeigen, dass Diskriminierung im Jugendalter mit psychischer Belastung, einem schwächeren Selbstkonzept und geringeren schulischen Outcomes zusammenhängt (Benner et al., 2018; Civitillo et al., 2023). Für den schulischen Kontext ist dabei besonders relevant, dass Diskriminierung nicht nur das emotionale Wohlbefinden beeinträchtigt, sondern auch Lern- und Beteiligungsprozesse mitprägt. Neuere Längsschnittstudien verdeutlichen zudem, dass diese Effekte vor allem dann wirksam

werden, wenn Diskriminierung sich wiederholt und im schulischen Alltag zu einem dauerhaften Erfahrungsmuster wird. Weiters macht die Studie von Baysu et al. (2024) deutlich, dass wiederkehrende Diskriminierungserfahrungen in der Schule mit Veränderungen der schulischen Anpassung und des Zugehörigkeitserlebens verbunden sind. Genau diese Prozesshaftigkeit ist auch im Material dieser Arbeit sichtbar. Viele der von den Schüler:innen geschilderten Situationen werden nicht als singuläre Ausnahmen erzählt, sondern als sich wiederholende Erfahrungen, die Erwartungen, Unsicherheiten und Selbstbilder langfristig beeinflussen. Eine Schülerin berichtet etwa, dass sie vor Schularbeiten schon vorher wisse, dass sie es *„nicht schaffen"* werde. Hier zeigt sich nicht bloß Prüfungsangst, sondern eine affektive Vorstrukturierung, in der sich frühere Erfahrungen von Bloßstellung, Gelächter und Nicht-Anerkennung sedimentiert haben.

Gerade an dieser Stelle ist auch die Literatur zu Mikroaggressionen anschlussfähig. Sue et al. (2022) haben darauf hingewiesen, dass gerade die kleinen, alltäglichen, vermeintlich beiläufigen Formen rassistischer Herabsetzung ihre Wirkung wegen ihrer Alltäglichkeit entfalten. Sie sind kurz, oft schwer eindeutig zu fassen, erscheinen harmlos oder humorvoll gerahmt und produzieren gerade dadurch eine spezifische Form chronischer Belastung. Im Material zeigt sich dies besonders dort, wo Diskriminierung relativiert oder als „Spaß" umgedeutet wird. (6.3.3.) Wenn Lehrer:innen wegschauen, verbale Abwertungen bagatellisiert werden oder wenn psychische Belastung mit dem Hinweis beantwortet wird, man solle „nicht übertreiben", dann wird den Erfahrungen der Schüler:innen nicht nur ihre Legitimität entzogen, sondern zugleich eine affektive Belastung bei den Betroffenen hinterlassen.

Vor diesem Hintergrund sind psychische Belastungen nicht auf individuelle Vulnerabilität zurückzuführen, sondern stehen in engem Zusammenhang mit schulischen Interaktionsordnungen, Anerkennungsverhältnissen und gesellschaftlichen Differenzregimen. Gefühle von Unsicherheit, Frustration oder Rückzug sind deshalb nicht einfach „da", sondern entstehen in Situationen, in denen Schüler:innen sich bewertet, nicht ernst genommen, entwertet oder in ihrer Zugehörigkeit infrage gestellt erleben. Umgekehrt zeigen die Interviews aber auch, dass unterstützende Beziehungen, Anerkennung und Erfahrungen der Bestärkung durchaus handlungsrelevant werden können. Wenn Mitschüler:innen oder einzelne Lehrpersonen dazu beitragen, dass Schüler:innen sich wieder

etwas zutrauen, dann wird sichtbar, dass Affekte und mentale Gesundheit eng mit der Frage verbunden bleiben, wie Schule als sozialer Raum gestaltet ist.

Die vorliegende Arbeit trägt damit dazu bei, die Diskussion um mentale Gesundheit im Bildungskontext zu verschieben. Anstatt psychische Belastungen primär als isoliertes Gesundheitsproblem zu lesen, wird sichtbar, dass sie in Relation zu Diskriminierung, Anerkennung und Zugehörigkeit stehen. Gerade in einer postkolonial und migrationsgesellschaftlich strukturierten Gegenwart bedeutet dies**,** dass mentale Gesundheit nicht von Fragen der Macht, der Repräsentation und der sozialen Positionierung getrennt werden kann. Die affektive Dimension von Differenzerfahrungen bildet deshalb einen zentralen Zugang zum Verständnis dessen, was Diskriminierung im schulischen Alltag mit Schüler:innen macht und wie tief sie in Selbstwahrnehmung, Beteiligung und Handlungsmöglichkeiten eingreifen kann.

7.6. Implikationen für Bildung und Forschung

Aus den Ergebnissen der Arbeit ergeben sich Implikationen für sowohl Bildung als auch Forschung. Für den schulischen Kontext heißt das, dass Diskriminierung nicht als bloßes Einzelereignis oder Missverständnis zu verstehen, sondern als in institutionelle Ordnungen eingelagerte Erfahrung, die Selbstverhältnisse, Zugehörigkeit und Handlungsmöglichkeit von Schüler:innen mitprägt. Rückzug, Unsichtbarkeit oder vorsichtige Beteiligung sind dabei nicht vorschnell als individuelle Defizite zu lesen, sondern als mögliche Reaktionen auf Erfahrungen von Abwertung, unsicherer Anerkennung und prekärer Zugehörigkeit. (Karabulut, 2020; Kaufmann, Krenz-Dewe & Tillack, 2022). Für die Bildungsforschung ergibt sich daraus, dass Fragen von Bildung, Diskriminierung und mentaler Gesundheit stärker in ihrer Verschränkung untersucht werden sollten. Es reicht nicht aus, schulische Ungleichheit auf der Ebene institutioneller Strukturen oder individueller Bildungsbiografien zu betrachten, wenn nicht zugleich danach gefragt wird, wie sich diese Ordnungen in Wahrnehmungen, Affekten, Selbstbildern und Handlungsmöglichkeiten einschreiben. Gerade qualitative und subjektorientierte Forschung kann hier wichtige Beiträge leisten, sofern sie die Perspektiven von Schüler:innen als Orte sozialen Wissen ernst nimmt (Betz et al., 2024; Emerson et al., 2011).

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass Anerkennung nicht als Zusatzdimension verstanden werden darf, sondern als grundlegende Bedingung dafür, ob Schüler:innen sich

als sprechfähig, kompetent und zugehörig erleben können. Wenn Schule Räume herstellen will, in denen Teilhabe tatsächlich möglich ist, dann muss sie sich nicht nur mit offenen Formen von Diskriminierung auseinandersetzen, sondern ebenso mit jenen, in denen bestimmte Stimmen weniger Gewicht erhalten, Mehrsprachigkeit defizitär gelesen wird, psychische Belastungen bagatellisiert werden oder Sichtbarkeit mit Risiken verbunden bleibt (Gogolin, 2008; Flores & Rosa, 2015; García & Li Wei, 2014; Civitillo, Mayer & Jugert, 2023). Somit wäre eine diskriminierungs- und rassismuskritische Schule nicht nur eine Schule, die Vorfälle sanktioniert, sondern eine Schule, die ihre eigenen Wissensordnungen, Normalitätsannahmen und Anerkennungsverhältnisse reflektiert und an einer Veränderung arbeitet.

Insgesamt zeigt die Arbeit, dass schulische Bildung in einer postkolonial und migrationsgesellschaftlich strukturierten Gegenwart nicht losgelöst von Machtverhältnissen gedacht werden kann. Zugleich wird deutlich, wie tiefgreifend sich schulische Erfahrungen in das Selbstbild und die Biografien der Schüler:innen einschreiben. Daher ist es im Kontext von mentaler Gesundheit und Bildungsforschung wichtig, schulische Erfahrungen in ihrer Verschränkung zu betrachten, Affekte und Emotionen kollektiv zu verstehen und auch in ihrer strukturellen Bedingtheit ernst zu nehmen.

8. Conclusio

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass schulische Erfahrungen nur dann angemessen verstanden werden können, wenn Schule nicht auf ihre Funktion der Wissensvermittlung reduziert wird, sondern auch in ihrer Bedeutung für Hervorbringung von Differenz, Anerkennung und Subjektposition berücksichtigt wird. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie sich Selbstbildungsprozesse und Positionierungen von Schüler:innen in einer postkolonial geprägten Gegenwart artikulieren und welche Rolle dabei Erfahrungen von Differenz, Anerkennung und mentaler Gesundheit im schulischen Kontext spielen. Auf Grundlage der qualitativen Analyse der Interviews und Gruppengespräche wurde deutlich, dass die Perspektiven der Schüler:innen einen Zugang zu genau jenen Prozessen eröffnen, in denen sich schulische Differenzordnungen, Wissensordnungen und affektive Erfahrungen miteinander verschränken.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sich Selbstbildungsprozesse der Schüler:innen nicht als isolierte individuelle Entwicklungen rekonstruieren lassen, sondern als relationale Prozesse, die im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Differenzordnungen, schulischen Interaktionen und subjektiven Verarbeitungsweisen entstehen. Schule erscheint in den Erzählungen der Schüler:innen nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern zugleich als sozialer Raum, in dem Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Anerkennung fortlaufend ausgehandelt werden. Besonders entlang von Sprache, Herkunft und religiöser Sichtbarkeit wird deutlich, dass Zugehörigkeit nicht selbstverständlich gegeben ist, sondern immer wieder hergestellt, bestätigt oder infrage gestellt werden muss. Zugleich wird deutlich, dass solche Differenzmarkierungen in sich hierarchisch organisiert sind und auf doppelte Standards bzw. eine mehrfache Form der Differenzierung und Diskriminierung verweisen.

Die Forschungsfrage lässt sich insofern beantworten, als sich die Selbstbildungsprozesse der Schüler:innen als von Machtverhältnissen durchzogene Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen. Diese Prozesse entstehen im Kontext postkolonialer Differenzordnungen, die im schulischen Alltag über Sprache, religiöse Sichtbarkeit, Wissensordnungen und institutionelle Deutungsmuster wirksam werden. Die Schüler:innen positionieren sich in diesem Gefüge nicht ausschließlich passiv, sondern entwickeln unterschiedliche Strategien, um ihre eigene Stellung im schulischen Raum zu navigieren.

Dazu zählen Anpassung, Rückzug, Unsichtbarkeit, vorsichtige Beteiligung, aber auch Momente der Gegenrede, Distanzierung und Kritik. Positionierung zeigt sich damit nicht als statischer Zustand, sondern als fortlaufender Prozess zwischen Zuschreibung, Aneignung und situativer Aushandlung.

Zugleich wurde deutlich, dass diese Erfahrungen nicht ohne affektive und psychische Folgen bleiben. Mentale Gesundheit erscheint im Rahmen dieser Arbeit nicht als isoliertes individuelles Problem, sondern als eng mit schulischen Erfahrungen von Anerkennung, Nicht-Anerkennung, Sichtbarkeit, Bewertung und Diskriminierung verbunden. Gefühle wie Unsicherheit, Frustration, Wut, Genervtheit oder Rückzug sind daher nicht lediglich persönliche Reaktionen einzelner Schüler:innen, sondern verweisen zugleich auf institutionelle und gesellschaftliche Strukturen, in denen Anerkennung, Zugehörigkeit und affektive Belastung ungleich verteilt sind. Gerade darin zeigt sich die Relevanz eines Zugangs, der Struktur, Interaktion und Subjekt nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern in ihrer Verschränkung analysiert.

Ein zentraler Befund der Arbeit besteht darüber hinaus darin, dass Diskriminierungserfahrungen von den Schüler:innen selbst thematisiert wurden, obwohl die Interviews nicht als Gespräche über Diskriminierung angelegt waren beziehungsweise explizit danach gefragt wurde. Dies unterstreicht die Relevanz solcher Erfahrungen für das schulische Erleben der Schüler:innen und durch die Assoziationen mit Alltagserfahrungen wird deutlich, wie prägend solche Erfahrungen, die mit Subjektivierungsprozessen einhergehen, sind. Damit erscheint Diskriminierung im Material nicht als randständiges Zusatzthema, sondern als Teil jener sozialen Erfahrungen, über die Zugehörigkeit, Anerkennung und Sichtbarkeit im schulischen Alltag organisiert werden.

Insgesamt trägt die vorliegende Arbeit dazu bei, schulische Selbstbildungsprozesse stärker aus der Perspektive der Schüler:innen zu verstehen und die Verschränkung von Differenz, Wissensordnung, Anerkennung und mentaler Gesundheit analytisch zusammenzudenken. Sie zeigt, dass Schule ein Terrain der Subjektivierung ist, an dem sich mitentscheidet, wer sich als zugehörig, legitim und handlungsfähig erleben kann. Eine rassismus- und diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit Schule muss daher nicht nur offene Ausschlüsse in den Blick nehmen, sondern ebenso die subtileren, alltäglichen und affektiven Formen, in denen sich gesellschaftliche Machtverhältnisse im schulischen Raum fortsetzen.

Schule wäre dann nicht nur ein sozialer Raum, an dem Leistung eingefordert wird, sondern ein Raum, in dem Zugehörigkeit nicht bewiesen, sondern ermöglicht werden müsste.

S: „Also am besten ist einfach, man ist mit jedem gut. Und man behandelt einfach jede gleich, jeden. (I: schmunzelt) Und so ist am besten.

I: Okay. Ja, das war ein guter Abschlusssatz. (lacht) #00:52:58-3#

(Einzelinterview 3, Josef, Z. 2383-2386)

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Übersicht über die in die Analyse einbezogenen Interviewpartner:innen 73

10. Literaturverzeichnis

Ahluwalia, P. (2002). Politics and post colonial theory: African inflections. Routledge.

Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham, NC: Duke University Press.

Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed). Edinburgh University Press.

Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.

Archer, L. (2008). The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools. *European Educational Research Journal*, *7*(1), 89–107. https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.89

Balibar, E., & Wallerstein, I. (1990). Race, nation, class: Ambiguous identities. Verso.

Baysu, G., Grew, E., Hillekens, J., & Phalet, K. (2024). Trajectories of ethnic discrimination and school adjustment of ethnically minoritized adolescents: The role of school diversity climate. *Child Development*, *95*(6), 2215–2231. https://doi.org/10.1111/cdev.14133

Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, *73*(7), 855–883. https://doi.org/10.1037/amp0000204

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). *Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research

Betz, T. (2024). Kindheitsforschung meets Schüler:innenforschung. Selbstpositionierungen von Kindern zwischen Schule und Familie. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker, & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 61–70). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6111-04

Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancıoğlu, K. (Hrsg.). (2018). Decolonising the University - Zur Entkolonisierung der Hochschule. London: Pluto Press.

Bichler, G. A. (2023). *By any means necessary?! Analogien und Differenzen im Denken von Frantz Fanon und Malcolm X: Ein ethnopsychoanalytisch-biografischer Zugang*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41187-9

Boger, M.-A., & Rauh, B. (Hrsg.). (2021). *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1x676zt

Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Eds.). (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2nd ed.). Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-86649-177-9

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). UVK Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838552873

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6

Broden, A., & Mecheril, P. (Eds.). (2007). Re Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA NRW. https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Re-Praesentationen.pdf

Broden, A., & Mecheril, P. (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Transcript.

Buchner, T., & Köpfer, A. (2025). Mapping the field: Spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(2), 129–136. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073058

Bundesministerium Für Bildung, Wissenschaft Und Forschung (BMBWF). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024*. https://doi.org/10.17888/NBB2024.2

Butler, J. (1997). Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp.

Bührig, K., & Mittag, N. (2009). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In K. Bührig, N. Mittag, C. Riegel, & H. Rühle (Eds.), Bildung – Intersektionalität – Othering (pp. 15–42). Springer VS.

Carter, R. T. (2007). Racism and Psychological and Emotional Injury: Recognizing and Assessing Race-Based Traumatic Stress. *The Counseling Psychologist*, *35*(1), 13–105. https://doi.org/10.1177/0011000006292033

Castro Varela, M. do M. (2010). Recognition as an educational reference? Critical and identity skeptic notes. In A. Schäfer & C. Thompson (Eds.), Recognition: Educational perspectives (pp. 89–118). Schöningh.

Castro Varela, M. do M., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Auflage). UTB GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838553627

Chakrabarty, D. (2000). Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference. Princeton University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt7rsx9

Charmaz, K. (2012). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (Repr). Sage.

Civitillo, S., Mayer, A.-M., & Jugert, P. (2024). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial–ethnic discrimination and student well-being and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *116*(5), 719–741. https://doi.org/10.1037/edu0000818

Conrad, S., Randeria, S., & Römhild, R. (2013). Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts und Kulturwissenschaften (2nd ed.). Campus Verlag.

Cornwall', A., & Jewkes, R. (1995). *WHAT IS PARTICIPATORY RESEARCH?*

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, *94*(1), 103–115. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Crenshaw, K. (o. J.). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*.

Crossley *, M., & Tikly, L. (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction. *Comparative Education*, *40*(2), 147–156. https://doi.org/10.1080/0305006042000231329

Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in diverse society. California Association for Bilingual Education.

Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Eds.), Migrationspädagogik (pp. 99–116). Beltz Juventa.

Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (1. Aufl.). utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Drope, T., Reh, S., & Maaz, K. (Hrsg.). (2025). *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830999720

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes (2.* Aufl.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781483345239

European Union Agency for Fundamental Rights (Hrsg.). (2024). *Being black in the EU: Experiences of people of African descent* (Revised edition). Publications Office. https://doi.org/10.2811/2874773

Feagin, J. R. (2006). *Systemic racism: A theory of oppression.* (S. xix, 365). Routledge/Taylor & Francis Group.

Flick, U. (2016). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung (7th ed.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, *85*(2), 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Foucault, M. (1983). Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit I. Suhrkamp.

Fritzsche, B., Khakpour, N., Riegel, C., Scheffold, M., & Warkentin, S. (Hrsg.). (2024). *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (1. Aufl.). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839463116

Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2007). Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *2*(3), 247–262. https://doi.org/10.25656/01:1020

Geier, T., Hummrich, M., & Frankfurt, G.-U. (2021). *Schule der Migrationsgesellschaft: Diskriminierungstheoretische und rassismuskritische Analysen – Einführung in das Themenheft*.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research (Original work published 1967). Aldine de Gruyter.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer* Differenz in der Schule (3. Aufl). VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Gramsci, A. (2012). Quaderni del carcere [Gefängnishefte] (Kritische Gesamtausgabe, Bände 1–10). Argument Verlag. (Originalarbeit entstanden 1929–1935.)

Gysin, S. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (1. Aufl). Beltz Juventa.

Hall, S. (2002). When was the post colonial? Thinking at the limit. In S. Conrad & S. Randeria (Eds.), Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts und Kulturwissenschaften (pp. 219–246). Campus.

Heinemann, A. M. B., & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich". In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199–214). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11

Heinemann, A., & Khakpour, N. (Hrsg.). (2019). Pädagogik Sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J.B. Metzler.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung interaktiver Leitfadeninterviews (3rd ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (with Böhme, J.). (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2nd ed). VS Verlag fur Sozialwissenschaften GmbH.

Hochschild, A. R. (2012). The managed heart: Commercialization of human feeling (1st ed.). University of California Press. https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn9bk

Hormel, U., & Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung (1st ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, U., & Scherr, A. (2010). *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*.

Hourmouzis, L. (2024). Ein dekonstruktivistischer Blick auf die kolonial geprägte Identitätslogik des schwarzen Subjekts in der Hochschulbildung. *UR: Das Journal. Studentische Forschung an der Universität Wien*, 108-114 Seiten. https://doi.org/10.48646/UR.20240115

Ivanova-Chessex, O., & Steinbach, A. (2023). Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, *2*(1), 56–74. https://doi.org/10.3224/zem.v2i1.05

Jergus, K. (2023). „Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990. In *30 Jahre und kein Ende der Geschichte: Jahrbuch für Pädagogik* (Nummer 2022, S. 76–88). Beltz Juventa : Weinheim ; Basel. https://doi.org/10.25656/01:30584

Kajikhina, K., Koschollek, C., Bozorgmehr, K., Sarma, N., & Hövener, C. (2023). Rassismus und Diskriminierung im Kontext gesundheitlicher Ungleichheit – ein narratives Review. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *66*(10), 1099–1108. https://doi.org/10.1007/s00103-023-03764-7

Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0

Karakayalı, J. (2025). Umgang mit Beschwerden über Rassismus in der Schule: Projektbericht (ORAS). Evangelische Hochschule Berlin.

Kastner, J. (2012). Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: »Schwarze Haut, weiße Masken« und »Die Verdammten dieser Erde«. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 85–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_6

Kaufmann, T., Krenz-Dewe, D., & Tillack, M. (2022). „Ich müsst es eigentlich schon ernstnehmen, aber ich nehme es mit Humor“: Ambivalente Umgangsstrategien männlicher Jugendlicher mit Rassismuserfahrungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 481–498. https://doi.org/10.3262/ZP2204481

Khakpour, N., & Müller-Uri, F. (2019). Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus. In A. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), Pädagogik Sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft (S. 63–82). Stuttgart: J.B. Metzler.

Konz, B., & Schröter, A. (Hrsg.). (2022). *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5937

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Aufl). Beltz.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, *28*, 167–195. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107

Loomba, A. (1998). *COLONIALISM/POSTCOLONIALISM*. London: Routledge. (Reihe: The New Critical Idiom).

Mecheril, P., & Teo, T. (1997). *Psychologie und Rassismus.*

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Waxmann.

Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Juventa.

Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien, & W. Schröer (Eds.), Migrationspädagogik (pp. 54–76). Beltz Juventa.

Mecheril, P., & Messerschmidt, A. (2007). Subjektorientierung als Kritik: Ansatzpunkte non affirmativer Migrationsforschung. Handlung, Kultur, Interpretation, 16(2), 264–285. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2071/3682

Mecheril, P., & Thomas-Olalde, O. (2024). Die Religion der Anderen. *Religionspädagogische Beiträge*, *47*(2), 5–15. https://doi.org/10.20377/rpb-312

Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (Hrsg.). (2013). *Migrationsforschung als Kritik?* Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19144-7

Nkrumah, K. (1965). Neo colonialism: The last stage of imperialism. Heinemann.

Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Multilingual Matters.

https://doi.org/10.1080/0305792990290205

OECD. (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264249509-en

OECD. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264292093-en

OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

PISA Konsortium Deutschland. (2004). PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Oldenbourg Verlag. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.). (2023). *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf

Rangan, P., & Chow, R. (2013). *Race, Racism, and Postcoloniality*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199588251.013.0025

Reinders, H. (2007). Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *2*(4), 469–484. https://doi.org/10.25656/01:1022

Riegel, C. (2012). *Intersektionalität und Jugendforschung*. In: Portal Intersektionalität - Schwerpunktthemen.

Rose, N. (2012). Migration als Bildungsherausforderung—Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. *2012*.

Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR). (2025). Ungleiche Bildungschancen: Fakten zu Herkunft, Migration und Bildungserfolg. SVR.

Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Scherr, A. (2016). *Diskriminierung: Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4

Scherr, A., Reinhardt, A. C., & El-Mafaalani, A. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Diskriminierung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6

Schouler-Ocak, M., & Aichberger, M. C. (2015). Versorgung von Migranten. *PSYCH up2date*, *9*(03), 177–188. https://doi.org/10.1055/s-0041-100492

Smith, L. T. (2012). Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples (2nd ed.). Zed Books.

Stanat, P. (2008). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit (pp. 221–255). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria. (n.d.). Bevölkerung, Migration und Einbürgerung – Migrationshintergrund. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergerung/migrationshintergrund

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, *61*(S1), S1–S24. https://doi.org/10.1086/690455

Tereshchenko, A., Bradbury, A., & Archer, L. (2019). Eastern European migrants' experiences of racism in English schools: Positions of marginal whiteness and linguistic otherness.

Whiteness and Education, *4*(1), 53–71. https://doi.org/10.1080/23793406.2019.1584048

Trevisan, A. (2019). *Depression und Biographie: Krankheitserfahrungen migrierter Frauen in der Schweiz* (1. Aufl.). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839450796

Vallejo, C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *11*(1), 85–95. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764

Varga, V., & Munsch, C. (2014). *Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft „mit Migrationshintergrund“*.

Velho, A. (2016). *Alltagsrassismus erfahren—Prozesse der Subjektbildung—Potenziale der Transformation* (Bd. 5).

Von Unger, H. (2014). Einleitung: Zur Aktualität der partizipativen Forschung. In H. Von Unger, *Partizipative Forschung* (S. 1–12). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8_1

Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Ecarius, & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 113–130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92859-3_7

Wegner, A., & Dirim, İ. (Hrsg.). (2015). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn

Weichselbaumer, D. (2016). Discrimination Against Female Migrants Wearing Headscarves. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.2842960

Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6