



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Linguizismus- und Rassismuserfahrungen im österreichischen
Bildungssystem

verfasst von | submitted by
Ricarda Wippermann

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 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim M.A.

Inhaltsverzeichnis

1 HINFÜHRUNG UND RELEVANZ	2
1.1 WARUM DISKRIMINIERUNG IM BILDUNGSWESEN SICHTBAR GEMACHT WERDEN MUSS	2
1.2 FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG	3
1.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	3
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	4
2.1 BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG: RASSISMUS, LINGUIZISMUS UND SCHULE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	4
2.2 DIE PROBLEMATISCHE BEZEICHNUNG ‚LERNENDE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND‘	16
2.3 MIGRATIONSPÄDAGOGIK ALS THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	17
2.4 SPRACHGEBOTE UND SPRACHVERBOTE ALS MECHANISMEN SCHULISCHER ORDNUNG	23
2.5 STAND DER FORSCHUNG UND FORSCHUNGSLÜCKE	24
3 FORSCHUNGSDESIGN	30
3.1 QUALITATIVES VORGEHEN.....	31
3.2 AUFBAU DES MATERIALS UND KORPUSBILDUNG.....	31
3.2.1 <i>Erfahrungsberichte von Lernenden</i>	31
3.2.2 <i>Das Interview als ergänzendes Erhebungsverfahren</i>	33
3.2.3 <i>Der Workshop und die Teilnehmenden</i>	34
3.3 AUSWERTUNG MIT DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE	36
3.4 VERDICHUNG MIT DER KEY-INCIDENT-ANALYSE.....	41
4 WELCHE MUSTER IM MATERIAL SICHTBAR WERDEN.....	43
4.1 KATEGORIENBILDUNG IM AUSWERTUNGSPROZESS.....	43
4.1.1 <i>Formen schulischer Diskriminierung</i>	43
4.1.2 <i>Umgang mit Erstsprachen und Mehrsprachigkeit</i>	50
4.1.3 <i>Wie Diskriminierung organisiert wird</i>	52
4.1.4 <i>Wie Diskriminierung realisiert wird</i>	57
4.1.5 <i>Welche Begründungen Diskriminierungen legitimieren sollen</i>	65
4.2 VERBINDUNGEN UND SPANNUNGEN IM GESAMTEN KORPUS.....	67
5 SCHLÜSSELSTELLEN DER DISKRIMINIERUNG	70
5.1 AUSWAHL DER ZENTRALEN FÄLLE	70
5.2 DIE EINZELNEN KEY-INCIDENTS IM DETAIL	70
5.2.1 <i>Abwehrhaltungen einer Lehrkraft</i>	71
5.2.2 <i>Lernende und Bewusstsein von Diskriminierung</i>	74
5.2.3 <i>Reproduktion von (Neo-)Rassismus in der Lehrer:innenbildung</i>	75
5.2.4 <i>Äußerungen einer Lehrkraft im gesellschaftlichen Diskurs</i>	78
5.2.5 <i>Erfahrungsbericht zu Neorassismus</i>	81
5.2.6 <i>Erfahrungsbericht zu Linguizismus</i>	84
6 WAS DIE ERGEBNISSE BEDEUTEN	87
7 ERKENNTNISSE, GRENZEN UND AUSBLICK	96
LITERATUR	98
ANHANG	111
A KORPUS DER QUALITATIVEN INHALTSANALYSE	111
B CODIERLEITFADEN.....	115
C INTERCODER-ÜBEREINSTIMMUNG	120
D INTERVIEWTRANSKRIPT	120
E BLANKO EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG STUDIERENDE	129
F BLANKO EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG EXPERT:INNENINTERVIEW	130
ABSTRACT	131

Danksagung

Zunächst möchte ich mich herzlich bei Ali Dönmez für die Einblicke in seine Arbeit im Rahmen des Experteninterviews bedanken, ebenso bei meinen Kommiliton:innen aus dem Migrationspädagogik-Seminar für das Teilen ihrer Erfahrungsberichte. Diese Gespräche und Beiträge haben mir ermöglicht, einen Einblick in den Alltag von Lernenden in österreichischen Schulen zu gewinnen und den Blick auf diskriminierende Praktiken zu schärfen.

Ich bedanke mich außerdem herzlich bei meiner Betreuerin, Frau Prof. İnci Dirim, für die großartige Unterstützung bei der Begleitung meiner Masterarbeit. Die Gespräche im Zusammenhang mit dieser Arbeit haben mir immer wieder neue Perspektiven und Analysemöglichkeiten eröffnet und mich dadurch inspiriert.

Zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freund:innen für ihre Unterstützung während des gesamten Masterstudiums sowie insbesondere meinen Kommiliton:innen für die inspirierende Zusammenarbeit.

1 Einführung und Relevanz

1.1 Warum Diskriminierung im Bildungswesen sichtbar gemacht werden muss

„Schule ist hier Ort des Verlustes – von Sprache, Identität und zuweilen auch Würde“ (Castro Varela, 2016, S. 45). Durch diese Feststellung macht Castro Varela auf die Situation von vielen Lernenden in einem von der Gesellschaft als natürlich dargestellten sozial ungerechten System aufmerksam. Dieses Zitat wurde als Einstieg in die vorliegende Untersuchung ausgewählt, da es die Kernthemen auf prägnante Weise in Einklang bringt. Diese Masterarbeit widmet sich der Untersuchung von Diskriminierung im Kontext der Bildungsinstitution Schule in Österreich. Diskriminierung im Bildungswesen stellt keine Ausnahme dar, sondern ist für viele Lernende Teil des Alltags (IDB, 2022, S. 15). Obwohl Diskriminierung in Schulen in vielfältigen Formen auftritt, konzentriert sich diese Untersuchung auf verschiedene Formen von Rassismus. Insbesondere der (Neo-)Linguizismus, eine spezifische Form von Rassismus, steht im Zentrum der Analysen. (Neo-)Linguizismus ist in Österreich durch Sprachgebote und Sprachverbote vielerorts strukturell verankert (Blaschitz, 2023), wurde bisher jedoch nur selten Gegenstand von Forschung. Insbesondere die Untersuchung von Praxisbeispielen und damit der Schritt über theoretische Überlegungen hinaus in die tatsächliche Lebenswelt von Lernenden, ist nach wie vor eine Ausnahme. Die Migrationspädagogik, die sich mit Rassismuskritik und gesellschaftlichen Macht- und Differenzordnungen auseinandersetzt, bietet hier eine passende Analyseperspektive. Wie verschiedene Untersuchungen, die ebenfalls migrationspädagogisch verortet sind, zeigen konnte, wird Rassismus im Bildungswesen meist dethematisiert oder tabuisiert (Karabulut, 2022, S. 161; Schitow et al., 2026, S. 14). Dass die Thematik in Österreich aktuell überaus relevant ist wird auch dadurch deutlich, dass der Verein ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit) Rassismus im Bildungssektor 2025 im jährlichen Rassismusreport als Schwerpunkt gewählt hat. Im Report wird berichtet, dass „Bildung [...] somit ein zentraler Ort [ist], an dem gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert, aber auch gezielt korrigiert werden können – wenn entsprechende Voraussetzungen existieren“ (Verein ZARA, 2026, S. 7). Auch aktuelle politische Debatten zeigen die Notwendigkeit auf, sich näher mit (neo-)rassistischen Strukturen im Bildungswesen zu befassen. So wurde, geltend am September 2026, ein Hijab-Verbot für unter 14-Jährige beschlossen, das vom Leiter der Abteilung für Rechtsschutz und Verwaltungskontrolle der Universität Linz als verfassungswidrig eingeordnet wurde (ORF, 2026).

1.2 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung

Durch das explorative Untersuchungsdesign sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

Welche Muster der Organisation und Realisierung (neo-)rassistischer und (neo-)linguistischer Diskriminierungspraktiken lassen sich aus Erfahrungsberichten von Lernenden rekonstruieren?

Welche Handlungspraxen und Positionierungen zeigen Lehrkräfte in (neo-)rassistischen und (neo-)linguistischen Diskriminierungssituationen und wie lassen sich ihre Situationsdeutungen migrationspädagogisch einordnen?

Welchen analytischen Gewinn liefert die Anwendung migrationspädagogischer und rassistuskritischer Konzepte auf die dokumentierten Diskriminierungserfahrungen von Lernenden?

Um einen umfangreichen und mehrperspektivischen Überblick über den Forschungskontext zu erlangen, werden für die Untersuchung zwei Analysemethoden kombiniert. Durch die qualitative Inhaltsanalyse soll ein einordnender und strukturierender Überblick über die Organisation und Realisierung der Diskriminierungsformen ermöglicht werden und somit die erste Forschungsfrage beantwortet werden. Das Korpus, bestehend aus Erfahrungsberichten von Diskriminierungssituationen von Lernenden, sorgt für einen klaren Praxisbezug. Ergänzend bietet die Key-Incident-Analyse mit Fokus auf die zweite Forschungsfrage eine tiefergehende, detaillierte Analyse einzelner Textpassagen, die verschiedene Narrative vertreten. Die Zusammenführung und migrationspädagogische Einordnung der Ergebnisse beider Analysearten ermöglicht vielschichtige Schlussfolgerungen auf (neo-)rassistische und (neo-)linguistische Diskriminierung im schulischen Kontext und somit Anhaltspunkte für die dritte Forschungsfrage.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um diese Fragen umfassend zu beantworten, werden im folgenden Kapitel die genannten Diskriminierungsformen eingehend definiert und die Schule als Institution in der Migrationsgesellschaft eingeordnet. Daran anschließend wird die Migrationspädagogik als Analyseperspektive vorgestellt und die für diese Untersuchung relevanten

migrationspädagogischen Konzepte erläutert. Im dritten Unterkapitel wird die Verbindung zwischen den Diskriminierungsformen und der Institution Schule mit Fokus auf Österreich aufgezeigt. Als Abschluss der theoretischen Einordnung wird anhand aktueller Studienergebnisse der Forschungsstand zusammengefasst und die Forschungslücke herausgearbeitet. Im dritten Kapitel wird das Forschungsdesign anhand einer Grafik präsentiert und im Anschluss detailliert erläutert. Neben der Vorstellung beider Analysemethoden wird auch die Zusammenstellung des Korpus beschrieben und die Relevanz der Methodenkombination erklärt. Im vierten Kapitel folgt die Qualitative Inhaltsanalyse, in der Erfahrungsberichte von Lernenden untersucht werden. Zunächst werden die deduktiven und im Anschluss daran die induktiven Kategorien, zusammengefasst in Sets, vorgestellt und anhand von Beispielen detailliert erläutert. Den Abschluss der Qualitativen Inhaltsanalyse bildet die Analyse von Zusammenhängen zwischen den Kategorien. Das fünfte Kapitel stellt die zweite Analyseperspektive, die Key-Incident-Analyse, dar. Hier wird zunächst die Auswahl aller Key-Incidents begründet, bevor diese im Anschluss einzeln detailliert analysiert werden. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse beider Analysemethoden zusammengeführt und in Zusammenhang mit den migrationspädagogischen Konzepten der theoretischen Einordnung gebracht. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und ein Ausblick auf fortführende Untersuchungsmöglichkeiten gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffliche Annäherung: Rassismus, Linguizismus und Schule in der Migrationsgesellschaft

In dieser Untersuchung steht schulische Diskriminierung, insbesondere in Form von Rassismus und Linguizismus, im Fokus. Bevor jedoch detaillierter auf diese spezifischen Formen eingegangen wird, bedarf es zunächst einer grundlegenden Definition von ‚Diskriminierung‘.

Eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne ist eine Ungleichbehandlung einer Person aufgrund einer (oder mehrerer) rechtlich geschützter Diskriminierungskategorien ohne einen sachlichen Grund, der die Ungleichbehandlung rechtfertigt. Die Benachteiligung kann ausgedrückt sein z. B. durch das Verhalten einer Person, durch eine Vorschrift oder eine Maßnahme. (Klose, 2015, S. 33)

Diskriminierung kann in vielen verschiedenen Formen auftreten. Das Spektrum reicht von unbedachten, nicht bewusst formulierten verletzenden Äußerungen bis hin zu explizit geplanter physischer Gewalt (Gomolla, 2008). Eine spezifische Form, die im schulischen Kontext oft im Fokus steht, ist die institutionelle Diskriminierung. Dieser Begriff umfasst

diskriminierende Handlungen, die strukturell organisiert sind und in gesellschaftlichen Institutionen wie dem Bildungs- oder Gesundheitswesen durchgeführt werden (Gomolla, 2008). Gomolla und Ratke weisen darauf hin, dass die Personen ihre diskriminierenden Praktiken nicht als solche einordnen und die Verantwortung dafür nicht bei sich sehen. Stattdessen werden die diskriminierenden Handlungen in den Rahmenbedingungen der Institution verortet (Gomolla & Radtke, 2009, S. 43).

Die Ursachen von Ungleichheit sind eingebettet in die Strukturen, Normen, reguläre und informelle Regeln und Rollen, sie sind sedimentiert in sozialen Positionen und den damit verbundenen Rechten und Pflichten. (Gomolla & Radtke, 2009, S. 43)

Rassismus

Komplexität einer Definition

Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Analyse von Rassismus- und Linguizismuserfahrungen von Lernenden. Dafür werden im Folgenden zunächst die Begrifflichkeiten und Konzepte näher beleuchtet und definiert. Eine Übereinstimmung für eine Definition von Rassismus gibt es in der Wissenschaft nicht, da es sich um ein überaus vielschichtiges Konzept handelt, das in vielen Diskursen Raum findet und dessen Komplexität sich schwierig kurz zusammenfassen lässt. „Das Ringen darum, was Rassismus letztendlich ist, markiert somit den Ausdruck machtvoller Deutungsverhältnisse“ (Karabulut, 2020, S. 19). Zudem müssen für eine Rassismus-Definition immer auch ein Bezugsort und ein Zeitraum mit thematisiert werden, da die Begrifflichkeit in unterschiedlichen Kontexten sehr verschieden eingesetzt wird (Karabulut, 2020, S. 43).

Eine weit verbreitete Praxis ist die Leugnung und Tabuisierung von Rassismus, um ein positives Selbstbild der Gesellschaft zu erhalten (Karabulut, 2020, S. 20). Durch diese Leugnung wird einmal mehr deutlich, dass die privilegierte weiße Mehrheitsgesellschaft das dominant wirksame Narrativ hervorbringt. Diese Normalisierung von Rassismus lässt darauf schließen, dass es sich nicht um ein Randphänomen handelt und nicht auf bestimmte Gruppierungen eingeschränkt werden kann (Karabulut, 2020, S. 20).

Rassismus fungiert demzufolge als ein umfassendes, strukturierendes Prinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit und ist weder zu individualisieren, also nicht auf individuelle ‚Haltungen‘ oder ‚Einstellungen‘ zu reduzieren, noch als ‚Randphänomen‘, als Problem spezifischer Gruppen oder Einzelner am Rande der Gesellschaft, zu marginalisieren (Scharathow, 2014, S. 37).

Wird Rassismus aus wissenschaftlicher Perspektive beleuchtet, zeigen sich laut Leiprecht drei Herangehensweisen, die häufig zum Einsatz kommen. In der historischen Rassismusforschung steht die Entwicklung von Rassismus und die Verbindung von Forschung

und rassistischen Strukturen im Zentrum. Bei der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung liegt der Fokus dahingegen auf der Untersuchung struktureller Verhältnisse innerhalb bestimmter Gruppierungen. Abschließend gibt es die individualwissenschaftliche Linie, die mit den psychologisch-kognitiven Prozessen einzelner Personen arbeitet (2016, S. 231). Eine umstrittene Fragestellung der historischen Rassismusforschung ist der Zeitpunkt, wann Rassismus erstmals dokumentiert wurde. Diese Frage ist nicht zuletzt deshalb nicht eindeutig zu beantworten, da es eng mit der jeweiligen Rassismus-Definition zusammenhängt (Leiprecht, 2016, S. 233). Es wird also deutlich, dass die Forschung zum Thema Rassismus eng mit der jeweiligen Definition des Begriffs zusammenhängt. Um einer möglichen Begriffserklärung näher zu kommen, können verschiedene Faktoren beleuchtet werden. Zunächst geht Leiprecht davon aus, dass Rassismus sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in der Sozialpsychologie und Psychologie als „problematisches und negatives Phänomen betrachtet“ wird (2016, S. 226).

Dementsprechend wird bei der Definition heute meist davon ausgegangen, dass es sich bei Rassismus um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-) Theorien, Repräsentationen, Wissen u. Ä. zu ›Großgruppen‹ handelt, die als ›Rassen‹ konstruiert, zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt und als sich selbst reproduzierende und deshalb über Generationen miteinander verbundene Einheiten (Genealogien) vorgestellt werden. (Leiprecht, 2016, S. 226).

Bei der Zuschreibungspraktik auf bestimmte ‚Großgruppen‘ stehen hier nicht ausschließlich physische Faktoren, sondern auch andere, beispielsweise religiöse Merkmale im Raum (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 16). Ziel dieser rassistischen Zuschreibungen ist laut Castro Varela und Mecheril die Einteilung in zwei Gruppen, nämlich ein ‚Wir‘ und ein ‚Nicht-Wir‘. Die Einteilung in diese Gruppen ist also mächtiger Bestandteil der Subjektivierung innerhalb der Gesellschaft. Diese Praktiken reproduzieren, möglicherweise auch ohne diese Absicht, die Diskriminierung von Subjekten und die Hierarchisierung der beschriebenen Gruppierungen (2016, S. 16).

Merkmale des Rassismus

Leiprecht hat in einer Liste zentrale Merkmale des Rassismus gesammelt und somit Forschungsinhalte anderer Personen zusammengefasst. Die zuvor beschriebene Einteilung in zwei Gruppen ist eines der Merkmale aus Leiprechts Liste (2016, S. 226–227). Er benennt diese Aufteilung als ‚Othering‘ und gemeint ist damit, dass bestimmte Subjekte innerhalb der Gesellschaft als ‚Anders‘ oder ‚Fremd‘ markiert werden und somit im Kontrast zu der

eigenen unmarkierten ‚Wir‘-Gruppe stehen (Mecheril & Castro Varela, 2010, S. 42). Als zweites wird die „personenbezogene Außen-Innen-Imagination“ (Leiprecht, 2016, S. 227) genannt, die in der Vorstellung eines Zusammenhangs zwischen äußeren Faktoren wie dem Körper, der Sprache oder weiteren und den ‚inneren‘ psychosozialen Kompetenzen besteht (Miles, 2003, S. 64–65). Das dritte Merkmal ist die „deterministisch vorgestellte Relation zwischen Makrostrukturen“ (Leiprecht, 2016, S. 227). Gemeint ist hier, dass ein Zusammenhang zwischen einzelnen Individuen und Konzepten wie ‚Rasse‘ oder ‚Kultur‘ gezogen wird, wobei die Personen nicht wirklich als Individuen betrachtet und behandelt, sondern vielmehr als Stellvertreter:innen eingesetzt werden (Leiprecht, 2001, S. 26). Als letztes und überaus wichtiges Merkmal für Rassismus nennt Leiprecht noch die „Wertungsprozesse und deren Funktion“ (2016, S. 227). Wertungsprozesse sind beispielsweise die Zuschreibung von negativen Eigenschaften gegenüber der Gruppe der ‚Fremden‘. Diese Zuschreibungen dienen beispielsweise der Legitimierung der eigenen Privilegien und abwertenden Verhaltensweisen (Memmi, 1992).

Eine weitere Beschreibung von Merkmalen des Rassismus bietet Rommelspacher, nämlich die Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung. Sie erläutert, dass Rassismus die Differenzordnung naturalisiert und somit als unveränderlich darstellt. Die verschiedenen Gruppen, die durch Differenzlinien getrennt werden, werden homogenisiert und als klarer Gegensatz gegen die andere Gruppe polarisiert. Zuletzt wird durch Rassismus eine Hierarchisierung der Gruppen vorgenommen. Da rassistische Denk- und Handlungsweisen also nicht lediglich individuell sind, sondern sich auf Menschengruppen beziehen, zieht Rommelspacher das Fazit, dass „Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis“ ist (Rommelspacher, 2011, S. 29).

Formen des Rassismus

Neben der Betrachtung von Merkmalen des Rassismus kann auch die Beschäftigung mit bestimmten Formen des übergeordneten Konzepts eine gute Hilfestellung auf dem Weg zu einer Definition sein. Drei Formen, die in der Forschung Beachtung finden, sind der strukturelle, der institutionelle und der individuelle Rassismus. Die Forschung in diesem Bereich ist überaus bedeutend, da „Rassismus, der in Diskursen, Institutionen, Strukturen, Praxisformen etc. vorkommt, [...] übersehen [wird]“ (Leiprecht, 2016, S. 228). Karabulut führt darüber hinaus an, dass Rassismus in staatlichen Institutionen nicht nur übersehen, sondern bewusst dementiert wird. Durch die Tabuisierung von Rassismus bekommt das Thema wenig Aufmerksamkeit und die Institutionen inszenieren sich als neutrale Räume

(2022, S. 39). Nach Rommelpacher bezieht sich der strukturelle Rassismus vor allem auf politische und gesetzliche Strukturen und wie diese Ausgrenzung und Diskriminierung erzeugen. Im Gegensatz dazu stehen beim institutionellen Rassismus spezifische Organisationen und deren Strukturen und Wertvorstellungen im Fokus. Konkrete Interaktionssituationen, in denen die Handlungen einzelner Personen im Vordergrund stehen, sind in den individuellen Rassismus einzuordnen (Rommelpacher, 2011, S. 30). Neben der Art von Rassismus kann auch die Durchführung und die Intention der Diskriminierung klassifiziert werden. So unterscheidet Rommelpacher einerseits zwischen ‚implizitem‘ und ‚explizitem‘ Rassismus und andererseits zwischen ‚intentionalem‘ und ‚nichtintentionalem‘ Rassismus (2011, S. 31). Von ‚implizitem Rassismus‘ ist die Rede, wenn die Akteur:innen in keinem direkten Bezug zueinanderstehen. Als Beispiel wird hier die Fokussierung auf die Bedürfnisse der Mehrheitsgesellschaft im Bildungssystem genannt. Wenn den Akteur:innen jedoch bewusst ist, dass ihre Handlungen strukturelle Benachteiligungen von Personengruppen zur Folge haben, dies jedoch in Kauf genommen wird, handelt es sich um ‚expliziten Rassismus‘. Ähnlich definiert sich der ‚intentionelle Rassismus‘ über die bewusste Entscheidung, andere Individuen zu diskriminieren, während der ‚nichtintentionale Rassismus‘ häufig in Unwissenheit der Handelnden passiert. Durch die hierarchisierten Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft sind sich Personen häufig nicht dessen bewusst, dass sie Differenzordnungen reproduzieren und durch Handlungen auch ohne die Absicht, zu diskriminieren, diskriminieren können. Als Beispiel wird hier das Lob für die guten Sprachkenntnisse gegenüber marginalisierten Personen genannt. Die vermutlich gut gemeinte Geste reproduziert die Vorstellung einer ‚Wir-‘ und ‚die Anderen-‘ Aufteilung und ordnet die andere Person, ohne Wissen über das Individuum aufgrund persönlicher Annahmen der ‚Anderen-Gruppe‘ zu (Rommelpacher, 2011, S. 31–32). Dieser nichtintentionale Rassismus wird häufig, insbesondere im gesellschaftlichen Diskurs, als Alltagsrassismus bezeichnet. Broden und Mecheril definieren Alltagsrassismus als Handlung, die nicht mit der Intention einhergeht, diskriminieren zu wollen. Vermeintlich freundlich gemeinte Aussagen bewirken hier ein gegenteiliges Ergebnis (Broden & Mecheril, 2010, S. 13).

Eine Unterscheidung, die in dieser Untersuchung von hoher Relevanz ist, ist die zwischen den Formen Rassismus und Neorassismus. Anstelle von biologischen Merkmalen bezieht sich der Neo-Rassismus auf den Faktor ‚Kultur‘ als Differenzmerkmal (Marz, 2023, S. 66). Auch wenn dem Neo-Rassismus, der auch kulturalistischer Rassismus genannt wird, nicht die Vorstellung zugrunde liegt, es gäbe ‚Rassen‘, so wird dennoch die Logik eines ‚Rasse-Denkens‘ angewandt, indem die ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit‘

(Mecheril, 2004, S. 20) als Differenzmerkmal genutzt und die damit zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit naturalisiert und die Gruppen homogenisiert, polarisiert und hierarchisiert werden (Mecheril & Melter, 2026, S. 233).

Die rassistisch in den Blick genommene Person wird als Teil eines Kollektivs, einer Gruppe imaginiert, der ein natio-ethno-kulturelles oder religiöses ›Wesen‹ zugesprochen wird, das, gemäß rassistischer Auffassung, einen geringeren Wert aufweist und vermeintlich legitimerweise nur eingeschränkten Zugang zu Ressourcen hat. (Mecheril & Melter, 2026, S. 234)

Marz erklärt, dass der Ausdruck ‚Rasse‘ durch ‚Kultur‘ ausgetauscht wird, und dass dem Neo-Rassismus nicht automatisch eine Hierarchisierung der ‚Kulturen‘ zugrunde liegt. Der Fokus liegt vermeintlich darauf, die einzelnen ‚Kulturen‘ zu schützen und auf der Überzeugung, dass Personen klar einer ‚Kultur‘ zugehörig sind. Die neo-rassistische Vorstellung ist demnach, dass Personen ihre kulturelle ‚Prägung‘ nicht ändern können und sie keine Möglichkeit haben, durch Eigeninitiative ihr Verhältnis zur ‚eigenen Kultur‘ zu verändern (Marz, 2023, S. 67).

Konsequenzen des Rassismus am Beispiel von Racial Profiling

Die praktischen Konsequenzen dieser Rassismusformen lassen sich am Beispiel des ‚Racial Profiling‘ zeigen. Das Beispiel ‚Racial Profiling‘ bei der Polizei wird, obwohl es vermeintlich wenig Zusammenhang mit dem Schulwesen und dieser Untersuchung hat, genutzt, da es hierfür, anders als für das Bildungswesen, offizielle Statistiken zu den Vorfällen und Tätern gibt. Scharatow legt dar, dass die Benachteiligungen, die diskriminierte Personen strukturell erleben, durch das rassistische Narrativ als neutrale und unveränderliche Tatsachen dargestellt werden. „Sozial konstruierte Gruppen wie ‚Rassen‘, ‚Völker‘, ‚Nationen‘, ‚Ethnien‘ oder ‚Kulturen‘ werden so mit dem Verweis auf sie unterscheidende soziale Bedeutungskonstruktionen hervorgebracht“ (Scharathow, 2014, S. 38). Rudolf definiert ‚Racial Profiling‘ als die Entscheidung über polizeiliche Maßnahmen wie beispielsweise Kontrollen aufgrund des äußerlichen Erscheinungsbildes von Personen (2013, S. 4). Diese Praktik wird laut einer Studie der Europäischen Union in Österreich häufiger angewendet als in anderen EU-Mitgliedsstaaten (Europäische Union, 2021, S. 7). Die Studie zeigt, dass „in Österreich 49 % der Befragten aus Sub-Sahara-Afrika [...] innerhalb der letzten 12 Monate von der Polizei angehalten worden“ sind (Amnesty International, o. J.). Ebenfalls relevant scheint die Frage, welche Konsequenzen die rassistisch handelnden Polizist:innen zu befürchten haben. Obwohl ‚Racial Profiling‘ in Österreich gesetzlich verboten ist, zeigt ein ECRI-Bericht, dass bisher lediglich zwei Urteile infolge von Beschwerden gesprochen wurden (Council of Europe, 2020, S. 37). Diese

Daten lassen darauf schließen, dass Rassismus in Österreich ein reelles strukturelles Problem darstellt, welches durch Tabuisierung gezielt verleugnet und durch die staatliche Gewalt eher reproduziert als bekämpft wird.

Begriffsdefinition für diese Untersuchung

Nachdem nun ein Überblick über die Schwierigkeit, Rassismus funktional zu definieren, verschiedene Merkmale, Arten und Handlungsweisen von Rassismus und auch die Konsequenzen von rassistischen Handlungen anhand eines Beispiels gegeben wurden, wird zusammenfassend eine migrationspädagogische Definition als Richtlinie für diese Arbeit gewählt:

Rassismus wird im Rahmen von Rassismuskritik verstanden als eine von einem symbolischen Schema der hierarchisierenden und oppositionellen Unterscheidungen getragene Praxis, die Alltagsnormalität herstellt. (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 16)

Linguizismus

Bevor die Diskriminierungsform Linguizismus definiert und erläutert werden kann, bedarf es zuerst einer grundlegenden Erklärung von Sprachideologien. Sprachideologien sind nach Piller gesellschaftlich verbreitete Einstellungen, die großen Einfluss auf den Gebrauch von Sprachen, aber auch das soziale Verhalten von Personen haben (Piller, 2015, zitiert nach Piller, 2020, S. 335). Sie betont auch den Zusammenhang zwischen Sprachideologien und der Sprachgesetzgebung und benennt das Territorialprinzip als starken Einfluss. Das bedeutet, dass von einer natürlichen Verbindung zwischen Sprachen und bestimmten Regionen ausgegangen wird. Durch das Territorialprinzip werden bestimmten Sprachen und deren Sprecher:innen gesetzlich Rechte zugesprochen (Piller, 2020, S. 337). Neben diesen in jedem Staat individuell bestimmten sprachlichen Rechten, wurde 1992 die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen beschlossen, die „den sozialen Zusammenhalt durch den Schutz und die Förderung von altansässigen Minderheitensprachen unterstützen“ soll (Piller, 2020, S. 338). Zu betonen gilt jedoch, dass diese Regelung sich auf altansässige Minderheitensprachen bezieht und andere ‚Migrationssprachen‘ explizit ausschließt. So werden also die Sprachen und Sprecher:innen der größten Minderheitensprachen nicht von dieser Charta geschützt (Piller, 2020, S. 338). Sprachideologien spiegeln sich nicht lediglich in der Politik und Gesetzgebung wider, sondern sind auch tief in gesellschaftliche Strukturen und die Macht- und Differenzordnung verwurzelt. So haben die Sprecher:innen der durch Sprachideologien angesehenen Sprachen auch mehr Einfluss auf beispielsweise politische und wissenschaftliche

Diskurse und können bestehende Sprachhierarchien so reproduzieren und festigen (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 14; From The Struggles Collective, 2015, S. 19). Dirim und Pokitsch verweisen darauf, dass Sprache nicht primär als Kommunikationsmittel betrachtet werden kann, sondern in diesem Kontext ein wirkungsmächtiges Werkzeug für Ein- und Ausgrenzungsmechanismen darstellt (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 14). Eng verknüpft mit Sprachideologien sind die Konzepte der Sprachenhierarchie sowie des Sprachenprestiges. Laut Tajmel und Hägi-Mead verfügen Sprachen und Varietäten, die in eine hierarchische Ordnung zueinander gesetzt werden, über unterschiedliches Prestige. Dieses Prestige steht in Abhängigkeit zu gesetzlichen Bestimmungen, wie beispielsweise den zuvor beschriebenen Sprachrechten durch Amtssprachen, aber auch wirtschaftliche Faktoren oder die Implementierung von Sprachen als Schulfremdsprachen haben Einfluss auf den Prestigewert einer Sprache (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 35). Anhand der Sprachenhierarchie werden neben der Hervorhebung einer Sprache als monolinguale Norm eines Nationalstaats auch andere Sprachen, häufig schulische Fremdsprachen hierarchisiert und somit legitimiert. Im Gegensatz dazu werden die Erst- und Zweitsprachen von vielen mehrsprachigen Lernenden entwertet und entlegitimiert (Dirim, 2010, S. 108). Das bedeutet, dass die Sprachkompetenzen von Sprecher:innen von prestigereichen Sprachen als positiver Mehrwert sowohl für die Person selbst als auch für die Gesellschaft angesehen werden, während die Sprecher:innen von Sprachen mit geringem Sprachprestige „als Integrationshindernis und soziales Problem betrachtet“ werden (Piller, 2020, S. 339). Wie schon kurz ausgeführt, entstehen Sprachhierarchien nicht natürlich, sondern sind durch viele Faktoren beeinflusst. Als nicht zu ignorierender Faktor seien an dieser Stelle die nach wie vor existierenden Strukturen des Kolonialismus genannt. Über hohes Sprachprestige verfügen häufig Fremdsprachen, die in der Schule erlernt werden. Diese Fremdsprachen sind häufig europäische Kolonialsprachen, welche durch die feste Verankerung im Bildungswesen Wertschätzung und Legitimität erfahren (Aygün-Sağdıç et al., 2015, S. 112). Auch aktuelle Studien stellen Sprachhierarchien unter Beweis (Binanzer & Jessen, 2020, S. 241; Wamhoff et al., 2022, S. 356). Regelungen wie Sprachgebote und Sprachverbote¹ verstärken die bereits bestehenden Sprachhierarchien weiter und sorgen für Legitimität oder Illegitimität von bestimmten Sprachen.

Nachdem nun die Strukturen von Sprachideologien und dadurch entstehende Sprachhierarchien grundlegend erläutert wurden, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang mit der Diskriminierungs- und Rassismusform Linguizismus. Bei Linguizismus und

¹ Sprachgebote und Sprachverbote in Österreich siehe Kapitel 2.4

Neolinguizismus steht Sprache und Sprachigkeit im Zentrum. Unter ‚Sprachigkeit‘ versteht Dorostkar „alle Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung“ (Dorostkar, 2014, S. 53). (Neo-)Linguizismus bezieht sich nicht lediglich auf die individuelle Sprachigkeit von bestimmten Personen, sondern auch auf die Frage, welche Rolle Sprachen für ihre jeweiligen Sprecher:innen in „majoritäre[n] Diskurspositionen, die positionierende, zuweilen auch ausgrenzende Kraft entfalten (können)“, einnehmen (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 14). Linguizismus definiert Dirim als

spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (2010, S. 91–92)

Wie zuvor erläutert, ist (Neo-)Linguizismus eine Form von Rassismus. Dies kann nach Aygün-Sagdic et al. dadurch begründet werden, dass diese Diskriminierungsform ebenfalls die Merkmale des Rassismus bedienen. Beim Rassismus wird ein Charakteristikum wie Sprache, Religion oder eine äußerliche Erscheinungsform wie ‚Hautfarbe‘ als Differenzmerkmal genutzt, um Gruppenzugehörigkeit, und daran gebundene Privilegien oder Benachteiligungen zu markieren (Aygün-Sağdıç et al., 2015, S. 111). „Es kann davon gesprochen werden, dass der Neolinguizismus ein Teil von Rassismus ist, da Sprach-Hierarchisierungen einhergehen mit homogenisierenden und kulturalisierenden Gruppenzuschreibungen und der systematischen diskriminierenden Behandlung der Sprecher_innen der abgewerteten Sprache“ (Aygün-Sağdıç et al., 2015, S. 123). Gemeint ist also, dass Personen aufgrund ihrer Sprachigkeit einer Gruppe mit bestimmten konstruierten Charakteristika zugeschrieben werden, wie dies auch beim Rassismus der Fall ist. Wie aus dieser Definition bereits hervorgeht, wird Sprache durch Linguizismus also zum wirksamen Werkzeug von Differenzordnungen und zum Differenzmerkmal. Unterschieden wird, ähnlich wie beim Rassismus, zwischen den Formen Linguizismus und Neolinguizismus. Linguizismus wird hier als eine offener und explizite Diskriminierung, beispielsweise durch Verbrennung von Büchern verstanden, wohingegen Neolinguizismus eine subtilere, verdeckte Form der Diskriminierung darstellt (Dirim & Mecheril, 2026, S. 180; Dirim & Pokitsch, 2018, S. 22). Dirim hat fünf Merkmale des Neolinguizismus im Kontrast zum Linguizismus herausgearbeitet. Erstens bedient sich der Neolinguizismus an Sprachgeboten, statt bestimmte Sprachen explizit zu verbieten. Diese Sprachgebote werden zweitens als positiver Mehrwert für die betroffenen Lernenden dargestellt und

nicht als Restriktion. Als drittes erklärt Dirim, dass mehrsprachige Lernende „nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt“ werden (Dirim, 2010, S. 109). Als viertes Merkmal wird durch Neolinguizismus ein der gesellschaftlichen Realität nicht entsprechender Standard für die Lernenden geltend gemacht. Als fünftes und letztes wird beim Neolinguizismus Monolingualität normalisiert und die vorherrschende Mehrsprachigkeit der Gesellschaft und der damit verbundene Mehrwert ausgeblendet (Dirim, 2010, S. 109). Um einen Einblick in linguizistische und neolinguizistische Handlungsmuster zu erlangen, eignet sich insbesondere im Kontext dieser Untersuchung die Institution Schule. Beispielsweise durch die Diskussion zur ‚Pausensprache Deutsch‘ wird in Österreich vermehrt die Forderung nach Sprachgeboten auf dem Schulhof laut (Blaschitz, 2023). Durch die Forderung nach einem Sprachgebot statt Sprachverboten wird das Narrativ verschoben und die Tatsache, dass Lernende so „davon abgehalten werden, die Sprachen ihrer Wahl zu sprechen, dass sie damit diszipliniert und in ihren Möglichkeiten der Selbstartikulation eingeschränkt werden“, wird verschleiert (Dirim & Mecheril, 2026, S. 179). Mit Verweis auf die zuvor erläuterten Sprachideologien ist zu beachten, dass Sprachgebote sich in der Regel nicht auf Schulfremdsprachen, also jene Sprachen mit höherem Prestige, beziehen (Dirim & Mecheril, 2026, S. 179). Becker betont diesbezüglich, dass Sprache auch mit sozialer Klasse in Verbindung gestellt wird, da die Sprache der oberen Schicht idealisiert wird und über die Sprachen anderer gestellt wird (Becker, 2018, S. 55). Dirim und Mecheril machen darauf aufmerksam, dass durch die Einschränkung der Sprachigkeit von Lernenden Diskriminierung in doppelter Hinsicht wirkt. Es wird sowohl das Sprechen der Sprache selbst verhindert als auch die damit einhergehende Möglichkeit zur Teilhabe. Durch die sprachliche Einschränkung wird den Lernenden die Chance genommen, sich beispielsweise inhaltlich einzubringen (Dirim & Mecheril, 2026, S. 179). (Neo-)Linguizismus wird im Bildungswesen jedoch nicht ‚lediglich‘ durch Sprachverbote und Sprachgebote realisiert, sondern wirkt auch in anderer Hinsicht strukturell, beispielsweise bei der Leistungsbewertung. So konnte eine Studie aus Österreich verdeutlichen, dass dialektale Einflüsse von angehenden Pädagog:innen, deren Erstsprache Deutsch ist, anders bewertet wurden als Abweichungen vom Standarddeutschen von Personen mit anderer Erstsprache. Während dialektbedingt abweichende Artikelverwendung vom Standarddeutschen wenig problematisch und gut ausgleichbar angesehen wurde, wurden Nonstandard-Sprachgebrauchsweisen von Personen mit anderer Erstsprache als Grund für fehlende Vorbildfunktion für Lernende verortet (Knappik et al., 2013, S. 11–12). Diese Ergebnisse

zeigen erneut die wirkungsmächtige Differenzordnung und die Auswirkungen der Zuschreibung in eine Eigen- oder Fremdgruppe.

Schule als Institution in der Migrationsgesellschaft

Da diese Untersuchung sich mit Diskriminierung im Schulkontext befasst, ist es nicht nur relevant, die verschiedenen Diskriminierungsformen zu definieren und einzuordnen, sondern es bedarf auch einer Thematisierung der Institution Schule. Insbesondere die Besonderheit dieser Institution innerhalb der Migrationsgesellschaft und die dadurch resultierenden Machtverhältnisse, die darauf abgestimmten Rahmenbedingungen und aktuelle Daten erscheinen wichtig. Shure und Steinbach argumentieren, dass Schule immer im Kontext der gesellschaftlichen Ordnung und somit auch der nationalstaatlichen Entwicklung betrachtet werden muss. Sie betonen, dass historisch entstandene Strukturen, beispielsweise durch den Kolonialismus, auch heute noch wirken und für Analysen der Institution bedacht werden sollten (Shure & Steinbach, 2022, S. 76). „Die nationale Norm und die damit verwobenen, in der Schule wirksam werdenden Normalitätsvorstellungen, sind durch diese historischen Prozesse grundlegend in die Schule eingelassen“ (Shure & Steinbach, 2022, S. 76). Die Schule als die wohl einflussreichste Bildungsinstitution passt sich nicht lediglich einer historisch begründeten nationalstaatlichen Norm an, sondern nimmt auch selbst Einfluss auf die Gesellschaft und ist auch Lernort für gesellschaftliche Einflussnahme (Mecheril & Shure, 2018, S. 69). Hier entsteht also ein Wechselspiel. Einerseits soll die Schule den Lernenden die gesellschaftliche Ordnung näherbringen und die Sozialisierung in diese bestehenden Strukturen ermöglichen, sodass sie befähigt sind, innerhalb dieser Ordnung zu agieren. Auf der anderen Seite kreiert und festigt die Institution, beispielsweise durch ihre Zuweisungspraxis und Normalitätsvorstellungen wirkungsmächtige soziale Strukturen (Mecheril & Shure, 2018, S. 78). In der Schule wird so beispielsweise erlernt, was es bedeutet, einer bestimmten Gruppe zugeordnet zu sein und welche Zuschreibungen damit einhergehen. Beispielsweise werden bestimmte Zuschreibungen für die Gruppen ‚Migrant:in‘, ‚Frau‘ oder ‚Person mit Behinderung‘ normalisiert und somit wirkungsvolle Differenzordnungen der Gesellschaft reproduziert, „in denen der Wert der Menschen unterschieden wird“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 83). Die Differenzmerkmale, die in der gesellschaftlichen Ordnung wirken, sind unveränderliche Charakteristika der Lernenden in der Schule der Migrationsgesellschaft. Knappik und Mecheril betonen, dass diese Unterschiede zwischen den Lernenden nicht als ‚interkulturelle Unterschiede‘ angesehen werden sollten, die die Anpassung einer Fremdgruppe in die gesellschaftlichen Normvorstellungen erfordern, sondern als „Kennzeichen einer

pluralen Gesellschaft“, die bedeutsam für die pädagogische Praxis sind (Knappik & Mecheril, 2018, S. 176). Dass die Normalisierung beispielsweise der einsprachig deutschsprachigen Gesellschaft falsch und Österreich eine mehrsprachige plurale Gesellschaft ist, zeigt beispielsweise ein Blick in die aktuellen Daten über die Sprachigkeit der Lernenden in österreichischen Schulen. Nach Angaben des ÖIF sprachen im Schuljahr 2023/24 26% der Schüler:innen in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch, in Wien waren es mit 49% der Lernenden die meisten (Österreichischer Integrationsfonds, 2025, S. 9). Es handelt sich also nicht um eine Randgruppe, sondern um einen großen Teil der Bevölkerung, was unterstreicht, dass Monolingualität nicht der Norm entspricht. Dennoch werden deutsche Sprachkompetenzen in Schulen in Österreich zu einem Differenzmerkmal, da über sie über eine gemeinsame oder getrennte Beschulung mit der Regelklasse entschieden wird. Shure und Steinbach führen aus, dass die Institution Schule auf die Einteilung und Beurteilung der Lernenden ausgerichtet ist und in diesen Prozessen auch die Differenz- und Dominanzordnung der Gesellschaft eine Rolle spielt. So finden beispielsweise Einteilungen in die zwei Gruppen ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘² und ‚Lernende ohne Migrationshintergrund‘ statt (Shure & Steinbach, 2022, S. 81–82). Betont wird überdies, dass sich die Lernenden nicht selbst positionieren, sondern durch die Lehrkraft oder die Institution einer der beiden Gruppen zugeordnet werden. „Darüber wird ein rassismusrelevantes und rassialisierendes Wissen sichtbar, nahegelegt und zugleich gemeinschaftlich im Unterricht angewandt, indem die Körper der Schüler*innen als Bedeutungsträger*innen fungieren, die zur Einteilung und Unterscheidung von Menschen dienen“ (Shure & Steinbach, 2022, S. 86). Durch diese Prozesse erlernen die Schüler:innen also ein Verständnis dafür, was durch die Gesellschaft als ‚normal‘ und zugehörig markiert wird und was als ‚nicht-normal‘ und somit fremd angesehen wird (Mecheril & Shure, 2018, S. 84). Auf diese Weise werden bestehende Normvorstellungen und die Differenzordnung reproduziert. Hummerich und Karakaşoğlu verdeutlichen, dass Schule als Institution Zugehörigkeitsbedingungen konstituiert hat, die Subjekte in solche einteilen, die unhinterfragt zugehörig sind, und solche, die als ‚Andere‘ positioniert werden und „spezifischen Maßnahmen unterzogen werden müssen“, um zu Zugehörigkeit zu gelangen (Hummerich & Karakaşoğlu, 2022, S. 809). Ein Beispiel für eine solche Maßnahme, nämlich das System der Deutschförderklassen, wird im Folgenden näher betrachtet. Wie zuvor ausgeführt, entspricht die konstruierte monolingual deutschsprachige Normvorstellung nicht der Realität. Dennoch wird das Differenzmerkmal Sprache in

² Kritik an dieser Bezeichnungspraxis siehe Kapitel 2.2

österreichischen Schulen institutionell zur Selektion genutzt. Wenn Lernende das viel kritisierte Sprachscreening MIKA-D nicht oder nicht hinreichend bestehen, erhalten sie den außerordentlichen Status. Bei dem Testergebnis ‚mangelhaft‘ besuchen die Lernenden sechs Wochenstunden den Deutschförderkurs und ein ungenügendes Testergebnis sieht den Besuch einer Deutschförderklasse im Umfang von 15 bis 20 Wochenstunden vor. Ab dem Schuljahr 2026/27 gibt es durch neue gesetzliche Regelungen außerdem die Option, ein anderes schulautonomes Fördermodell umzusetzen (Bundesministerium Bildung, 2026). Besonders häufig bei der Gruppe von Lernenden, die im außerordentlichen Status beschult werden, sind Lernende vertreten, die nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen. Hier waren es im Schuljahr 2023/24 17,6%. Allein in Wien wurden 2023/24 10.067 Schüler:innen in einer Deutschförderklasse und 9.215 Schüler:innen in Deutschförderkursen unterrichtet. Der Anteil der Schüler:innen mit außerordentlich-Status entspricht 7,6 % aller Schüler:innen in Wien (Österreichischer Integrationsfonds, 2025, S. 11–12). Diese Daten sollen zeigen, dass das Differenzmerkmal Sprache in der Schule in Österreich institutionalisiert ist und zu einer deutlichen, auf räumlicher Selektion beruhenden Zuweisung der Lernenden mit wirkungsmächtigen Zuschreibungen führt. Um weg von solchen Zuschreibungen im Kontext von Macht- und Differenzordnungen zu kommen, bedarf es Veränderungen in eben diesen Strukturen und Institutionen. Hummerich und Karakaşoğlu erklären, dass eine solche Veränderung in der universitären Lehrer:innenbildung zu finden ist, indem man sich von dem ‚Wissen über Migrant:innen‘ abwendet und stattdessen selbstreflexive und diskriminierungskritische Ansätze in die Ausbildung integriert (Hummrich & Karakaşoğlu, 2022, S. 814).

2.2 Die problematische Bezeichnung ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘

Wie an einigen Stellen bereits deutlich wurde, ist die Bezeichnungspraxis ein wirkungsmächtiges Werkzeug im Kontext der Schule der Migrationsgesellschaft. Ein Beispiel dafür ist die Einordnung in Lernende mit und Lernende ohne Migrationshintergrund. Diese Bezeichnungspraxis steht jedoch zu Recht unter Kritik und wird daher in der vorliegenden Untersuchung nicht verwendet. Dennoch soll die Kritik an dieser Stelle kurz erläutert und eingeordnet werden. Die Benennung als ‚Personen mit Migrationshintergrund‘, die im öffentlichen Diskurs oft Verwendung findet, teilt die Gesellschaft beinahe selbstverständlich in zwei Gruppen, nämlich ‚Personen mit-‘ und ‚Personen ohne Migrationshintergrund‘ (Mecheril, 2026, S. 26). Seit 2008 werden in Österreich jene Personen als ‚mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet, die mindestens ein Elternteil haben, das im Ausland

geboren wurde (Knappik & Mecheril, 2018, S. 170). Für diese Bezeichnung ist der Zeitpunkt, wann die Eltern geboren wurden, wie lange sie bereits in Österreich wohnen und ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft haben, irrelevant. Im Sonderfall Wien versteht man unter der Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ Personen, „bei denen zumindest ein Elternteil oder sie selbst im Ausland geboren wurden oder bei denen bei Geburt im Inland zumindest ein Elternteil nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hatte“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 170). Da diese Definition sowohl Personen, die erst seit wenigen Wochen in Österreich wohnen, als auch Erwachsene, die in Österreich geboren wurden und das gesamte österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, einbezieht, kann diese Gruppe als überaus heterogen bezeichnet werden (Dirim & Mecheril, 2018, S. 170). Eine Gemeinsamkeit, die diese heterogene Gruppe vereint, ist jedoch die Benachteiligung, die mit der Zuschreibung oft einhergeht (Knappik & Mecheril, 2018, S. 171). Durch die Bezeichnung wird also bewirkt, dass nicht die vielen individuellen Biographien betrachtet werden, sondern dass eine Gruppe von Personen als ‚Andere‘, ‚Nicht-Zugehörige‘ markiert wird (Knappik & Mecheril, 2018, S. 174). Darüber hinaus geht mit der Bezeichnung einher, dass die Personen, „selbst wenn sie in [...] Österreich geboren und aufgewachsen sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben – als potenziell ‚Andere‘, die zu integrieren seien, konstruiert“ werden (Mecheril, 2026, S. 20). Des Weiteren sollte bedacht werden, dass mit der Klassifizierung von Personen in solche ‚mit- und ohne Migrationshintergrund‘ häufig automatisch ein Defizit konnotiert wird, dass es auszugleichen gilt (Mecheril, 2026, S. 26). Es wird also nicht lediglich eine Aufteilung in zwei Gruppen, sondern überdies eine Hierarchisierung der Gruppierungen vorgenommen. Darüber hinaus verweist Mecheril darauf, dass mit Zuschreibungen wie ‚italienisch‘ oder ‚arabisch‘ häufig versucht wird, eine Person in eine Personengruppe zuzuordnen. Diese Bezeichnungen verweisen jedoch auf verschiedene Konzepte, beispielsweise ein bestimmtes lokales Gebiet oder aber eine politische Struktur. Um eine Positionierung im Sinne der migrationspädagogischen Konzepte zu sichern, macht Mecheril den Vorschlag, die Bezeichnung „Natio-ethno-kulturell“ Zugehörige zu verwenden (2010b, S. 14).

2.3 Migrationspädagogik als theoretischer Bezugsrahmen

Entwicklung und aktueller Stand des Forschungsfeldes

Da in dieser Arbeit eine migrationspädagogische Analyse im Fokus steht, soll in diesem Kapitel das Forschungsfeld der Migrationspädagogik näher beleuchtet werden. Hierfür wird zunächst die Entstehungsgeschichte des Diskurses beschrieben und eine

Abgrenzung zur interkulturellen Pädagogik vorgenommen. Im Weiteren werden dann die Überzeugungen und Ziele des Diskurses näher erläutert.

Ein wichtiger Bestandteil der Migrationspädagogik sind die Bezeichnungen für Konzepte und Subjekte des Forschungsfeldes. Dies beginnt bereits in der Einordnung der Migrationspädagogik als Diskurs.

Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs erst hervorgebracht. Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern (Mecheril, 2016, S. 10).

Ein Diskurs, mit dem sich die Migrationspädagogik intensiv befasst, ist ‚Migration‘ und die zugehörigen Strukturen und Subjekte. Mit Migration im Zusammenhang mit pädagogischen Fragestellungen wurde sich schon seit der „Gastarbeiter:innen-Anwerbung“ unter dem Namen der ‚Ausländerpädagogik‘ beschäftigt (Foroutan & İköz, 2016, S. 147). Diehm & Radtke weisen jedoch darauf hin, dass die Bezeichnung als ‚Ausländerpädagogik‘ erst rückwirkend als Kritik zu dieser Praxis angewendet wurde (1999, S. 127). In der Ausländerpädagogik lag der Fokus vor allem auf der Vermittlung von Wissen und der Didaktik für Deutsch als Zweitsprache. Die Ausländerpädagogik handelte defizitorientiert und Ziel war es, die sprachlichen Wissenslücken zu dezimieren (Steiner-Khamsi, 1989, S. 19). Die Lernenden sollten also darauf vorbereitet werden, sich gut an das existierende Bildungssystem anzupassen (Foroutan & İköz, 2016, S. 147).

In den 1980er Jahren gab es eine Wende im Forschungsfeld und die Ausländerpädagogik wurde von der interkulturellen Pädagogik, die bis heute einen festen Bestandteil des Forschungsfeldes darstellt, abgelöst (Roth & Wolfgarten, 2017, S. 185). Statt sich ausschließlich auf die sprachlichen Aspekte zu konzentrieren, wurde nun auch das „Zusammenleben der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen in der multikulturellen [Gesellschaft]“ (Steiner-Khamsi, 1989, S. 19) thematisiert. Die zentrale Fragestellung der interkulturellen Pädagogik ist, „welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung mit sich bringt, dass sie in einer sprachlich, sozial, kulturell immer komplexer werdenden Lage geschehen“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 14). Die interkulturelle Pädagogik stellt, anders als die Ausländerpädagogik, nicht nur die Individuen in den Vordergrund, sondern beschäftigt sich auch mit strukturellen Gegebenheiten der Gesellschaft (Roth, 2018, S. 240). Das Ziel dieser Disziplin ist es, Benachteiligungen, die aufgrund der sprachlich-kulturellen Herkunft entstehen, zu beenden (Roth, 2018, S. 242). Ein weiteres Anliegen der interkulturellen Pädagogik ist außerdem die nachhaltigere Thematisierung ihrer Inhalte in der Lehrpersonenausbildung (Kürsteiner & Hermann, 2022, S. 452). Ein entscheidender Unterschied zwischen der

Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik ist die Frage nach der Zuschreibung der ‚Anderen‘. Während in der Ausländerpädagogik diejenigen Personen, die nicht über die Staatsangehörigkeit des Landes verfügen, als ‚die Anderen‘ definiert werden, bedient sich die interkulturelle Ebene eines anderen Differenzmerkmals. In der interkulturellen Perspektive sind alle zueinander jeweils ‚Andere‘. Als Differenzmerkmal, das für die Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe dient, dient hier die Kategorie ‚Kultur‘ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 165).

Unter anderem als Kritik an diesem Differenzmerkmal ist das Projekt Migrationspädagogik entstanden. Mecheril gliedert seine Kritik an der interkulturellen Pädagogik in vier Punkte: Mit dem „Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“ (2010a, S. 62) wird kritisiert, dass der Faktor Kultur die zentrale Rolle im Diskurs einnimmt und andere Faktoren der Migrationsgesellschaft nicht beachtet werden. Der zweite Kritikpunkt, das Inseldenen von Kulturen, stellt die interkulturelle Sichtweise auf Kulturen als einzelne abgeschlossene Systeme, wie Inseln, in Frage. Als Drittes kritisiert Mecheril, dass die interkulturelle Pädagogik sich in den Inhalten nicht deutlich genug von der Ausländerpädagogik abgrenzt. Zwar benennt die interkulturelle Pädagogik Konzepte anders, jedoch sind viele Perspektiven nicht deutlich von der Ausländerpädagogik zu trennen (Mecheril, 2010a, S. 64). Als viertes und letztes wird kritisiert, dass Kultur im interkulturellen Diskurs als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ (Mecheril, 2010a, S. 62) agiert. Gemeint ist, dass der Begriff ‚Kultur‘ an Stelle des Begriffs ‚Rasse‘ verwendet wird, die Inhalte und Narrative jedoch dieselben wie in früheren, diskriminierenden Diskursen sind. Einen weiteren Kritikpunkt liefert Baquero Torres, die sich dafür einsetzt, dass die interkulturelle Bildung auch die koloniale Geschichte Deutschlands einbeziehen sollte (Baquero Torres, 2011, zitiert nach Knappik & Mecheril, 2018, S. 163). „In der Perspektive postkolonialer Theoriebildung sind es, so Baquero Torres, koloniale (und damit vorwiegend rassistische) Episteme, die als wirklichkeitserzeugende Denk- und Diskursmuster auch die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion bis heute strukturieren“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 163). Durch die Aufarbeitung dieser und weiterer Kritikpunkte wurde das Projekt ‚Migrationspädagogik‘ begründet. Ziel ist es, die Narrative in Bezug auf die Migrationsgesellschaft nachhaltig zu reformieren. „Die migrationspädagogische Perspektive ist weder festgelegt noch mit Blick auf Theoriereferenzen in einem engeren Sinne einheitlich“ (Mecheril, 2026, S. 31). Es handelt sich also um einen sehr vielseitigen Diskurs, der nicht auf bestimmte Perspektiven festgelegt ist. Um jedoch ein Gerüst für den Argumentationsraum zu bauen, wurden drei Grundannahmen als Basis formuliert:

- a) gesellschaftliche Wirklichkeit kann sinnvoll verstanden und untersucht werden als von diachronen und synchronen Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen vermittelt ist;
- b) diese Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse konkretisieren sich über unterschiedliche Zugänge zu materiellen, symbolischen und Rechtsressourcen, die unterschiedlichen natio-ethno-kulturell kodierten Gruppen zukommen;
- c) der Umstand, wie Handlungssubjekte gebildet werden und sich bilden, wie sie sich verstehen, wie sie handeln, empfinden und denken, ist durch Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse unterschiedlich (superiorisierend und inferiorisierend) vermittelt, aber nicht determiniert. (Mecheril, 2026, S. 31–32)

Wie bereits erwähnt, sind Bezeichnungen machtvoll. Aspekte dieses Forschungsfeldes und es ist überaus relevant, wie beispielsweise Subjekte bezeichnet werden und warum es einer so spezifischen Betitelung bedarf. In der Migrationspädagogik ist der Terminus ‚Migrationsgesellschaft‘ von großer Bedeutung, da er verschiedene Aspekte des Diskurses vereint. Die Bezeichnung ‚Migrationsgesellschaft‘ bezieht sich nämlich nicht ausschließlich auf die Subjekte der Gesellschaft, sondern auf strukturelle Veränderungen innerhalb dieser beschriebenen Gruppierung. Es geht also auch darum zu reflektieren, welche Veränderungen die „Lebensweisen, Biographien und Sprachen“ der Subjekte der Gesellschaft gemeinsam hervorbringen (Foroutan & İköz, 2016, S. 138). Laut Mecheril schafft Migration es also, gesamtgesellschaftliche Strukturen nachhaltig zu verändern und auch zu modernisieren (2010b, S. 8). Im Kontrast dazu wird Migration häufig als Erklärung für negative gesellschaftliche Umstrukturierungen und Missstände benutzt. Foroutan & İköz betonen, dass dieses Narrativ für verschiedenste Problematiken, beispielsweise „Bildungsrückstände, Kriminalität, soziale Transferleistungen und viele sozialstrukturelle Probleme“ angewendet wird (2016, S. 139). Da die Migrationsgesellschaft das Forschungsfeld der Migrationspädagogik darstellt, befasst sich der Diskurs also sowohl mit Strukturen, Institutionen, vor allem aber den Subjekten dieses Feldes. Auch hier bedarf die Benennung einer genauen Überlegung, da man sich durch bestimmte Bezeichnungen bereits im Diskurs positionieren kann.

Konzepte

Einige Begrifflichkeiten und Konzepte, die Teil des migrationspädagogischen Diskurses sind, haben hohe Relevanz für diese Untersuchung und bedürfen daher einer Vorstellung und Einordnung. An erster Stelle sei hier die ‚Differenzordnung‘ genannt, die Broden und Mecheril in Bezug auf Rassismus folgendermaßen erläutern:

Rassismus nimmt insofern nicht nur eine macht- und gewaltvolle Platzierung und Bewertung von Menschen vor, grundlegender noch setzt die rassistische Ordnung mit der von an ‚Rasse‘konstruktionen anschließenden Herstellung und Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ eine machtvoll Differenzierungslogik in die Welt, die die Welt, aus der sie stammt und auf die sie bezogen ist, strukturiert. (Broden & Mecheril, 2010, S. 14)

Differenzordnungen richten sich nach verschiedenen Differenzmerkmalen. An erster Stelle sei hier die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) genannt. Die Bezeichnung wurde als Analysewerkzeug für die vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen, nämlich der Nationalität, der Ethnizität und der Kultur konzipiert. Die drei genannten Konzepte beziehen sich auf unterschiedliche Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Gesetze, lokale Grenzen und auch soziale Praktiken (Mecheril, 2026, S. 12). Mecheril teilt ‚Natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen‘ in drei Ebenen ein. Unter der ‚Mitgliedschaftsebene‘ versteht er, wer die Personen sind, die majoritätsgesellschaftlich legitim als zugehörig eingeordnet werden. Die Wirksamkeitsebene bezieht sich darauf, welches sprachlich-kulturelle Handlungspotenzial in Institutionen zugelassen oder eingeschränkt wird und abschließend verdeutlicht die Verbundenheitsebene, welche Erinnerungen oder Symbole zentral für die Zugehörigkeit zu beispielsweise der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft sind (Mecheril, 2026, S. 23–24).

Ein weiteres Differenzmerkmal, das insbesondere für diese Untersuchung und für den Kontext Schule relevant ist, ist Sprache ³. Neben den Differenzlinien, die genutzt werden, um solche Ordnungen zu strukturieren, sind auch die Prozesse zur Realisierung überaus relevant.

Ordnungen stabilisieren sich über wiederholte Grenzziehungspraktiken. Die Angewiesenheit auf inszenatorische Praktiken, wie etwa auf Wir-Rhetoriken, auf Fahnen, Hymnen, Sportübertragungen, verweist auf die essenzielle Notwendigkeit fortwährender Selbstaufführung und Selbsterfindung. (Mecheril, 2026, S. 24)

Wenn von Differenzordnungen, also gesellschaftlichen Strukturen die Rede ist, muss auch die Umsetzungsform dieser Ordnung, in diesem Fall beispielsweise das ‚Othering‘, erwähnt werden. Unter Othering versteht Mecheril Praktiken, die Subjekte zu „migrationsgesellschaftlichen Anderen“ (Mecheril, 2026, S. 25) machen. Der Prozess, Personen als ‚Andere‘ zu benennen, macht diese zu ‚Anderen‘ (Foitzik, 2010, S. 268). Die Benennung selbst ist also eine wirkungsmächtige Handlung und führt, ob bewusst oder unbewusst ausgeführt, dazu, dass Personen einer Gruppe zugeschrieben werden. Othering kann somit das subjektive Erleben von Personen beeinflussen und sich auch auf die Selbstwahrnehmung auswirken (Velho, 2010, S. 123–124). Als Beispiel für Othering im schulischen Kontext nennt Herold die Einteilung in Lernende mit deutscher Erstsprache als ‚Wir‘, während Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache als ‚Andere‘ positioniert werden. Als weitere, subtilere Form wird das kulturalisierende Othering genannt, bei dem Lernende, die aufgrund ihrer „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) als ‚Andere‘ subjektiviert werden, in der Schule ‚interkulturelle Kompetenzen‘ erlernen

³ ‚Sprache als Differenzmerkmal‘ siehe Kapitel 2.1, Linguizismus

sollen (Herold, 2024, S. 67). Abschließend betont Herold, dass Othering-Prozesse dazu führen, „bereits bestehende Machtverhältnisse in der Gesellschaft zu stärken und zu reproduzieren“ (Herold, 2024, S. 70).

Rassismuskritik oder Antirassismus?

Es gibt verschiedene Möglichkeiten und Perspektiven, um Rassismus, Rassismen und rassistische Strukturen zu untersuchen und einzuordnen. Zwei Perspektiven, die für diese Untersuchung und aus migrationspädagogischer Sicht naheliegend erscheinen, sind die Rassismuskritik und der Antirassismus. Während Rassismuskritik als ein Konzept bzw. eine Analyseperspektive erstmals 2004 von Mecheril (S. 206) vorgestellt wurde, lässt sich Antirassismus nicht so deutlich einordnen. Kalpaka betont, dass der Antirassismus nicht als ein spezifisches Konzept erstellt wurde, sondern in verschiedenen politischen Bewegungen zu verorten ist (Kalpaka et al., 2023, S. 53). Um weitere Unterschiede beider Perspektiven näher betrachten zu können, bedarf es zunächst einer Definition und Zielbeschreibung beider Ansätze. Ohnmacht definiert Antirassismus als

Diskurse und Praktiken, die Rassismen kritisieren, bekämpfen und beseitigen wollen – Antirassismus ist deshalb zuerst eine Gegen-Position (sowohl auf der Diskurs- als auch auf der Subjektebene) und potenziell ein gegenhegemonialer Diskurs. Zweitens beinhaltet Antirassismus auch stets analytische, deskriptive und normative Ebenen: Wann ist etwas warum rassistisch und wie kann dagegen vorgegangen werden? (Ohnmacht, 2023, S. 88)

Im Fokus stehen hier also explizit rassistische Handlungen und Praktiken, die es einzuordnen und zu bekämpfen bzw. verhindern gilt. Kalpaka erklärt weiter, dass im Sinne des Antirassismus auch das eigene Handeln in Bezug auf rassistische Denkweisen und Praktiken hinterfragt werden muss (Kalpaka et al., 2023, S. 52). Im Gegensatz zu dem expliziten Betrachten einzelner rassistischer Situationen legt die Rassismuskritik das Augenmerk auf Rassismus als gesellschaftliches und strukturelles Phänomen, das nicht ohne Weiteres gelöst werden kann (Melter & Mecheril, 2011, S. 15).

Das Konzept Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen. Wir gehen davon aus, dass es in Gesellschaften, die jahrhundertlang von angewandten und in Erzählungen weitergeführten Rassismen beeinflusst sind, nicht möglich ist, durch singuläre Praxen, gewissermaßen „auf einen Streich“, diese zu einer rassismusfreien Gesellschaft zu machen. (Melter & Mecheril, 2011, S. 15)

Laut Mecheril sind insbesondere die natio-ethno-kulturell kodierte Differenzordnung und die Analyse daraus resultierender Strukturen ein Anliegen der Rassismuskritik (Mecheril in Kalpaka et al., 2023, S. 53). Er führt weiter aus, dass er den Antirassismus eher als eine politische Praxis versteht, wohingegen die Rassismuskritik eine Analyseperspektive darstellt, die in der Pädagogik zu verorten ist (Mecheril in Kalpaka et al., 2023, S. 56). Auch

wenn eine solche Einteilung in Politik und Pädagogik nicht trennscharf möglich oder sinnvoll ist, hilft die Einordnung dennoch beim Verständnis der unterschiedlichen Zielrichtungen und Vorgehensweisen beider Ansätze. Das Potenzial des Antirassismus sieht Mecheril in der Möglichkeit, Handlungsweisen und Äußerungen vehement zurückzuweisen und zu verurteilen (Mecheril in Kalpaka et al., 2023, S. 55–56).

2.4 Sprachgebote und Sprachverbote als Mechanismen schulischer Ordnung

Im Kontext von (Neo-)Linguizismus im Bildungswesen darf die Thematisierung von Sprachgeboten und Sprachverboten nicht außer Acht gelassen werden. Mithilfe dieser Konzepte verdeutlicht Dirim den Unterschied zwischen der expliziten Diskriminierungsform, dem Linguizismus, die beispielsweise durch Sprachverbote ausgeführt wird, und der subtileren, gesellschaftlich weniger verurteilten Form, dem Neolinguizismus, der beispielsweise durch Sprachgebote durchgesetzt wird (Dirim & Mecheril, 2026, S. 179). In ihrem Gastkommentar im Standard zu den Sprachplänen der schwarz-blauen Koalition erläutert Blaschitz, dass diese Thematik in Österreich unter der Überschrift ‚Pausensprache Deutsch‘ durch Forderungen der FPÖ seit mehr als 15 Jahren immer wieder Teil des öffentlichen Diskurses wird. Ziel der FPÖ sei es, eine Deutschpflicht für die Lernenden an österreichischen Schulen, sowohl im Unterricht als auch während der Pausen, gesetzlich zu verankern. Sie betont, dass es drei Möglichkeiten zur Umsetzung einer solchen Maßnahme gäbe, zwei davon jedoch politisch nicht genügend Zustimmung zur Umsetzung fänden. Die dritte Maßnahme, ein entsprechendes Gebot in die einzelnen Schulordnungen aufzunehmen, wird jedoch seit 2015 an Schulen in spezifischen Bundesländern durchgeführt (Blaschitz, 2023). Zu einer solchen Regelung fordern beispielsweise die FPÖ Steiermark und die Steirische Volkspartei in ihrem Arbeitsübereinkommen 2024-2029 auf (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2024, S. 16). FPÖ-Bildungssprecher Hermann erläutert überdies, warum die Partei ein solches Sprachgebot als sinnvoll ansieht:

Das Argument, dass eine Deutschpflicht am Schulhof andere Kinder ausgrenze, ist absoluter Unfug. Vielmehr führt das Sprechen von verschiedenen den Lehrern und heimischen Schülern nicht verständlichen Sprachen zu Missverständnissen, Gruppenbildungen oder Konflikten. Die Verwendung von Deutsch in den Schulpausen hingegen wäre eine ideale Möglichkeit, um Sprachdefizite von Kindern mit anderer Muttersprache entscheidend zu verbessern. Darüber hinaus ist die deutsche Sprache ein wichtiger Träger unserer Kultur. Gerade für Zuwanderer ist die Beherrschung der Landessprache wichtig, um überhaupt am Gesellschaftsleben teilnehmen zu können. (FPÖ Steiermark, 2023)

In seiner Argumentation können einige Aspekte ermittelt werden, die von Kritiker:innen der Maßnahme negativ eingeordnet werden. So betont Blaschitz, dass Deutschgebote und

Erstsprachverbote keinen Mehrwert hinsichtlich einer schnelleren Deutschaneignung haben, sondern mehrsprachige Lernende verunsichern und ihnen negative Verhaltensweisen unterstellen. Die Maßnahme führt überdies nicht zum häufigeren Gebrauch der geforderten Sprache, sondern eher zum Schweigen der Lernenden (Blaschitz, 2023). Als Fazit zieht Blaschitz, dass das Verbot anderer Sprachen „diskriminierend, der Deutschaneignung hinderlich, linguistisch nutzlos und pädagogisch bedenklich oder sogar gefährlich“ sei (Blaschitz, 2023). Auch das Netzwerk SprachenRechte spricht sich deutlich gegen ein Sprachgebot an Schulen aus und betont die Wichtigkeit einer angstfreien Lernatmosphäre und der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Lernenden. Es wird überdies argumentiert, dass die Kommunikation zwischen Lernenden in ihrer Erstsprache eine gute Möglichkeit zur Verständnissicherung und somit einen Mehrwert für den Lernerfolg sein kann (Netzwerk SprachenRechte, 2015). Die Kritik an der diskriminierenden Maßnahme kann nicht nur pädagogisch und linguistisch gerechtfertigt werden, sondern auch rechtlich, wie das Netzwerk Sprachenrechte zeigt:

Kinder haben ein Recht auf ihre Familiensprachen, und zwar darauf, diese zuhause UND in der Öffentlichkeit zu gebrauchen. Und das gilt auch für die Schulpause. Wer das verbieten will, verstößt gegen geltendes Recht. (Netzwerk SprachenRechte, 2015)

2.5 Stand der Forschung und Forschungslücke

Um den Forschungsstand für diese Untersuchung darzulegen, ist es sinnvoll, sich mit den vielen verschiedenen Forschungsgebieten, die sich mit den Forschungsfragen überschneiden, vertraut zu machen. Die wohl relevantesten Themengebiete dieser Arbeit sind die Diskriminierungsformen (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus, Forschung zur - insbesondere rassistischen – Diskriminierung in Schulen, die Rolle von Lehrkräften in Diskriminierungssituationen, Sprachgebote und Sprachverbote im österreichischen Schulsystem sowie die Migrationspädagogik als Analyseperspektive.

Da die Bedeutung von linguizismuskritischer Forschung „für pädagogisches Handeln in Schulklassen [...] bisher empirisch wie theoretisch ein nur in Ansätzen bearbeitetes Thema [ist]“ (Dirim et al., 2018, S. 60), bedarf es weiterer Forschung auf diesem Gebiet. Aufgrund dieser Lücke an empirischer Forschung, – insbesondere zur Diskriminierungsform (Neo-)Linguizismus – werden hier auch Ergebnisse von Masterarbeiten angeführt. Diese Angaben werden deutlich als solche hervorgehoben. Es sei an dieser Stelle also darauf hingewiesen, dass diese Untersuchungen weder peer-reviewed noch veröffentlicht sind und die Ergebnisse lediglich als mögliche Hinweise und nicht als empirisch gesichert angesehen werden sollten.

Diskriminierung im Schulwesen

Eine Publikationsreihe, die einen guten Überblick über die aktuelle Situation in Schulen geben kann, ist der jährliche Bericht der ‚Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen‘ (IDB), der Meldungen von Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen sammelt und statistisch auswertet. Diese Berichte geben nicht nur Auskunft über die Arten der gemeldeten Diskriminierungen, sondern auch über die Schulform, die Täter:innen, die diskriminierten Personen und weitere Informationen. In den Jahren 2016 bis 2022 wurden der IDB 1190 Diskriminierungsfälle im Bildungswesen gemeldet (IDB, 2022, S. 20). Im Folgenden werden kurz einige relevante Daten und Informationen des Berichts von 2022 zusammengefasst. In diesem Jahr wurden der IDB 158 Fälle berichtet (IDB, 2022, S. 15). Im Bericht wird betont, dass diese Zahl nicht repräsentativ ist, da es eine hohe Dunkelziffer an Diskriminierungen gibt. Mit 52% stellen Lehrkräfte und Professor:innen die deutlich größte Gruppe der diskriminierenden Personen dar (IDB, 2022, S. 16). Mit 4% bilden die Mitschüler:innen eine deutlich kleinere Gruppe diskriminierender Personen (IDB, 2022, S. 16). Die IDB betont, dass nur in einem der 158 Fälle eine Konsequenz für die diskriminierende Person folgte (IDB, 2022, S. 17). Eine weitere, insbesondere für diese Untersuchung wichtige Information des Berichts ist, dass die Institution Schule mit 59% als häufigste Bildungseinrichtung in den Diskriminierungsfällen genannt wird. Wenn nun noch ein genauerer Blick auf die Schulform geworfen wird, kann festgestellt werden, dass die Volksschule mit 57% die am häufigsten genannte Schulform in den berichteten Fällen ist (IDB, 2022, S. 17). Ebenfalls relevant für diese Masterarbeit ist, dass es sich bei 84% der gemeldeten Diskriminierungen um rassistische Diskriminierung handelt (IDB, 2022, S. 19). 39% der diskriminierten Personen gaben an, dass ihre religiöse Zugehörigkeit oder die Zuschreibung dieser Grund für die Diskriminierung war (IDB, 2022, S. 19). Bei 36% der Diskriminierungsfälle handelte es sich um antimuslimischen Rassismus (IDB, 2022, S. 19). In der vorliegenden Untersuchung wird lediglich auf Erfahrungsberichte mit (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus eingegangen. Es soll dennoch kurz erwähnt werden, dass der IDB überdies Fälle von Ableismus, Ageismus/Adultismus, Antisemitismus, Klassismus, Queerfeindlichkeit und Sexismus gemeldet wurden (IDB, 2022, S. 25–35).

Rassismuserfahrungen in der Schule

Eine Untersuchung, die den Forschungsinhalten dieser Masterarbeit in einigen Punkten ähnelt, ist Karabuluts ‚Rassismuserfahrungen von Schüler*innen – Institutionelle Grenzbeziehungen an Schulen‘ aus dem Jahr 2020. In der Studie wurden durch Gruppendiskussionen mit Schüler:innen deren Rassismuserfahrungen erforscht. Auch Karabulut hat in ihrer Untersuchung eine rassismuskritische Analyseperspektive eingenommen und stellte ebenfalls die strukturellen Mechanismen im Schulwesen ins Zentrum. Ein bedeutender Unterschied zu meiner Untersuchung ist der Bezug auf das deutsche statt auf das österreichische Bildungswesen. Eine wichtige Erkenntnis aus Karabuluts Studie ist, dass aus der Sicht der Schüler:innen Lehrkräfte oft diejenigen sind, die „als rassistisch Diskriminierende auftreten“ (Karabulut, 2020, S. 133–134). Darüber hinaus konnte das „systematische Fehlen von Räumen und Strukturen, die (rassistische) Diskriminierungen reflektieren und Räume für Auseinandersetzungen und Heilung bieten“, ermittelt werden (Karabulut, 2020, S. 134). Zuletzt nennt Karabulut die Dethematisierung als relevanten Teil rassistischer Diskriminierung, da Rassismus somit normalisiert und nicht kritisiert wird (Karabulut, 2020, S. 135).

In ihrer 2022 veröffentlichten Dissertation befasste sich Karabulut erneut mit dem Themenfeld Rassismus in der Schule. In dieser Studie wurden Interviews mit Lehrkräften durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung wird die Strategie der Tabuisierung von schulischen Rassismen genannt. „Die Strategien der Tabuisierung, welche die Moralisierung, Investitionen in den Mythos der Gleichheit, Legitimierung und die Externalisierung umfassen, zeichnen sich dementsprechend als routinierte Handlungen ab und verweisen auf Schule als Milieu“ (Karabulut, 2022, S. 310). Auch mögliche Interventionen wurden in der Studie beleuchtet, jedoch wurden diese als seltenes Vorkommen skizziert, welches den „positiven, kollektiven und individuellen Selbstentwurf“ gefährdet (Karabulut, 2022, S. 310). Ein weiteres Ergebnis, das überaus spannend ist, ist, dass keine der Lehrkräfte in ihren Interviews die Lehrinhalte thematisiert hat. Hier scheint also eine tiefergehende Reflexion und die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Fachdidaktiken notwendig zu sein (Karabulut, 2022, S. 311). Für die Überwindung des Artikulationstabus schlägt Karabulut die vier Handlungsfelder ‚Update für die Schule in der Migrationsgesellschaft‘, ‚Pädagogisches Handeln in Machtverhältnissen‘, ‚Implementierung von Interventionsorganen‘ und ‚(Rassismus-)kritisch-reflexive Forschung‘ vor (Karabulut, 2022, S. 315). Diese Masterarbeit begründet sich also unter anderem im vierten Handlungsfeld und der dort beschriebenen Notwendigkeit nach

„Forschungsvorhaben im Bereich der rassismuskritischen Bildungsforschung zur Überwindung institutioneller Rassismen“ (Karabulut, 2022, S. 322).

(Neo-)Linguizismus in der Schule

Zwei Untersuchungen, die sich mit (neo-)linguizistischen Praktiken in der Schule befassen, sind die Dissertationsarbeiten von Bjegač und Pokitsch. In beiden Forschungsdesigns stehen die Selbstauskünfte von Schüler:innen (Bjegač in Deutschland, Pokitsch in Österreich), die durch problemzentrierte Interviews und Gruppendiskussionen erhoben wurden, im Zentrum (Bjegač & Pokitsch, 2019, S. 224). Spezifisch wurde die eigene sprachbezogene Subjektpositionierung von Schüler:innen thematisiert.

In diesem Sinne geht die Selbstverortung als DaZ-Lernende damit einher, sich im Bildungskontext monolingual zu positionieren, und findet ihren Ausdruck in der Akzeptanz (neo-)linguizistischer Praktiken, aber auch in einer individuellen Verantwortungsübernahme für Aneignungs- und Optimierungsprozesse in der bildungs- und gesellschaftlich relevanten Sprache Deutsch. (Bjegač & Pokitsch, 2019, S. 237)

Auch durch diese Arbeiten konnte also die starke Prägung der Schule als vorwiegend monolingualer Raum bestätigt werden.

Buchsteiner untersuchte in ihrer Masterarbeit, ob in der Schule in Österreich (neo-)linguizistische Strukturen wirken und wie Schüler:innen auf diese Praktiken reagieren. Laut den Erzählungen von Schüler:innen, welche für die Masterarbeit erhoben wurden, setzen Lehrkräfte häufig Sprachverbote oder Sprachgebote als Konsequenz für die Verwendung von anderen Sprachen als dem Deutschen ein. Ein weiteres, überaus interessantes Ergebnis ist, dass die Lernenden unterschiedlich auf solche (neo-)linguizistischen Praktiken reagieren. Spezifisch wurden die Reaktionen in zwei Arten eingeteilt: Solche, die die (neo-)linguizistischen Praktiken kritisieren und solche, die sie legitimieren und normalisieren (Buchsteiner, 2023, S. 105).

Eine weitere Untersuchung, die sich mit Linguizismuserfahrungen in der Schule, allerdings am Beispiel von Lehrkräften, beschäftigt, wurde von Bonk, Dağ, Knappik und Linz 2025 veröffentlicht. Sie untersuchten, inwiefern Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit „sog. internationaler Familiengeschichte“ (Bonk et al., 2025, S. 29) in der Schule besprechbar sind. Sie kamen zu dem Fazit, dass „das Ansprechen von Gewalterfahrungen von einer tiefen Ambivalenz begleitet ist: zwischen individueller Verunsicherung und dem Bedürfnis nach kollektiver Verständigung“ (Bonk et al., 2025, S. 42). Es wird überdies betont, dass diese Problematik nicht ausschließlich auf der Mikroebene existiert, sondern sich über viele verschiedene Akteure und Instanzen der Meso- und Mikroebene

erstreckt (Bonk et al., 2025, S. 42). Als weiteres Ergebnis wird die zentrale Bedeutung von „geteiltem Erfahrungswissen“ für die Möglichkeit, über Diskriminierung zu sprechen und sich auszutauschen, genannt (Bonk et al., 2025, S. 43).

Rolle von Lehrkräften bei Diskriminierung im Bildungswesen

Eine großangelegte Metastudie, die sich mit der Rolle von Lehrkräften bei Diskriminierung aufgrund der Herkunft beschäftigt, wurde von Civitillo, Mayer und Jugert 2024 veröffentlicht. In ihrer Untersuchung haben sie die Daten von über 23.000 Schüler:innen aus insgesamt 68 Studien (aus verschiedenen Nationen, 50 davon aus den USA) ausgewertet. Die Ergebnisse konnten zeigen, dass ethnische Diskriminierung durch Lehrkräfte sowohl negative Folgen für den Schulerfolg zu Folge hat als auch weitere Probleme für das psychologische Wohlbefinden der Lernenden mit sich bringen kann. So werden Konsequenzen wie weniger Motivation, höhere Wahrscheinlichkeit für schlechten Selbstwert oder depressive Symptome und auch Verbindungen zu Alkohol- und Cannabiskonsum genannt (Civitillo et al., 2024, S. 732).

Einordnung und Empfehlungen der ECRI

Eine weitere, überaus relevante Publikation ist der ECRI-Bericht (Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz) über Österreich, der im Jahr 2020 veröffentlicht wurde. In diesem Bericht wird die aktuelle Situation in Bezug auf Rassismus und Intoleranz in Österreich analysiert und es werden konkrete Empfehlungen zur Lösung der Problematiken gemacht. Für diese Arbeit sind insbesondere die Inhalte, die sich auf die Institution Schule beziehen, relevant.

ECRI empfiehlt gemäß der Allgemeinen politischen Empfehlung Nr. 10 der ECRI über die Bekämpfung von Rassismus und Rassendiskriminierung im und durch Schulunterricht den Behörden, die Schulen anzuweisen, die Menschenrechtsbildung in ihre Lehrpläne aufzunehmen, und die Grund- und Weiterbildung von Lehrkräften im Hinblick auf das Unterrichten in von Vielfalt geprägten Klassen und den effektiven Umgang mit Fällen von Mobbing und Diskriminierung zu stärken. (Council of Europe, 2020, S. 13)

In dem Bericht wird außerdem die gesetzliche Regelung zum Tragen von Kopftüchern von jungen Musliminnen thematisiert. In der Argumentation von 2020 geht es um das Verbot zum Tragen eines Kopftuchs von Schülerinnen unter zehn Jahren. Seitdem gab es eine Änderung, da der Nationalrat am 11.12.2025 das zukünftige Kopftuchverbot für Schülerinnen unter 14 Jahren beschlossen hat (Parlament Österreich, 2025). Die Argumentation des ECRI-Berichts bleibt dennoch relevant, da hier die unterschiedliche

Handhabung zum Tragen von Symbolen anderer Religionen im Zentrum steht. Es wird betont, dass beispielsweise das Tragen einer jüdischen Kippa einer Ausnahmeregelung unterliegt und weiterhin erlaubt bleibt. Das Verbot einer religiösen Kopfbedeckung richtet sich dementsprechend ausschließlich an weibliche Personen, die dem Islam angehören. Daher spricht die ECRI auch hier eine Empfehlung aus, nämlich das Kopftuchverbot zu überarbeiten „um sicherzustellen, dass es den Neutralitätsgrundsatz respektiert, ein legitimes Ziel verfolgt und frei von jeglicher Form von Diskriminierung einer bestimmten Gruppe von Schülern ist“ (Council of Europe, 2020, S. 14). Die Notwendigkeit von Empfehlungen durch die ECRI kann so gedeutet werden, dass es in österreichischen Schulen durchaus Probleme in Bezug auf Rassismus und Gleichstellung gibt.

Wie durch den Überblick über die aktuelle Forschung zu (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus im Bildungswesen gezeigt werden konnte, standen in den existierenden Untersuchungen meist schulische Strukturen oder aber Erfahrungen aus der inneren Sicht von Lernenden oder Lehrenden im Fokus. In dieser Untersuchung soll durch den Wechsel von der inneren zur äußeren Sicht, also durch die Betrachtung und Analyse von unkommentierten Situationsbeschreibungen von Diskriminierungen, eine neue – bisher nicht betrachtete - Perspektive eingenommen werden.

3 Forschungsdesign

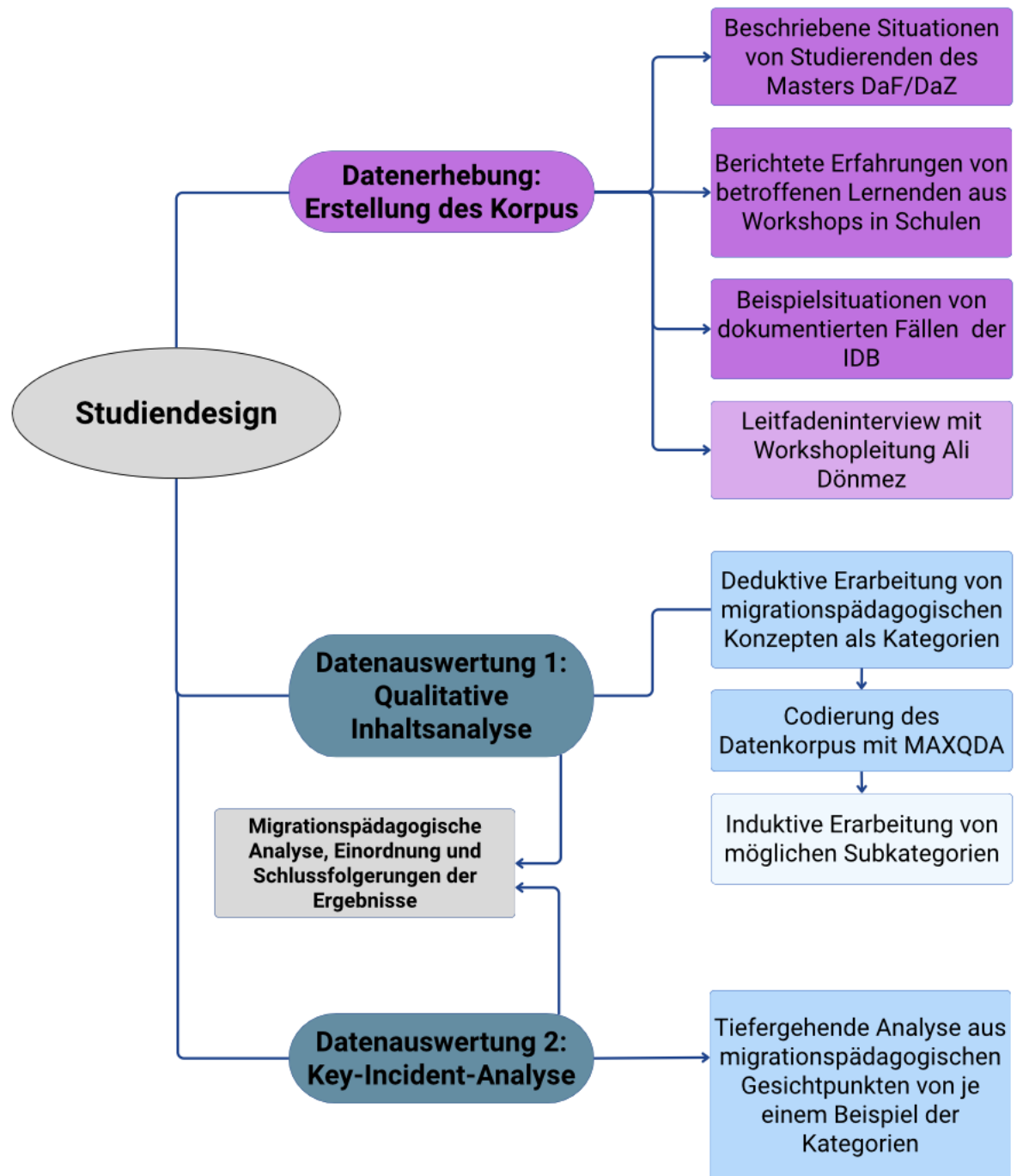


Abbildung 1: Grafische Darstellung Forschungsdesign

3.1 Qualitatives Vorgehen

Diese Untersuchung ist ins qualitative Forschungsparadigma einzuordnen. Im Vergleich zu quantitativen Untersuchungen benennt Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung“ als zentrale Merkmale des qualitativen Forschungsparadigmas (Flick, 2025, S. 26). Ziel dieser Untersuchung ist es, den Datenkorpus qualitativ zu analysieren und folglich einen besseren Einblick in die diskriminierenden Praktiken durch Lehrkräfte zu erlangen. Für qualitative Forschungsarbeiten gibt es einige Gütekriterien, die für die gute wissenschaftliche Praxis beachtet werden sollten. Da es sich nicht um die statistische Auswertung von quantitativen Daten handelt, sondern um die Auswertung qualitativer Datensätze, ist Objektivität nicht möglich, jedoch sollte eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden (Schmelter, 2014, S. 35). Um dieses Kriterium zu erfüllen, ist die Transparenz über den Forschungsprozess und die Begründung bestimmter Entscheidungen, beispielsweise bei der Codierung von Daten, von großer Bedeutung. Neben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nennt Schmelter Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität als zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung (2014, S. 42). Unter Offenheit ist zu verstehen, dass die Forschung nicht durch Vorannahmen eingeengt wird, sondern die Daten unvoreingenommen bearbeitet werden. Flexibilität ist insofern nötig, dass insbesondere bei qualitativer Forschung während der Bearbeitung neue Perspektiven entstehen, die Veränderungen im Forschungsdesign erfordern. Das Kriterium der Reflexivität verdeutlicht, dass die Forschenden sich ihren eigenen Einfluss auf die Daten und die Forschung bewusst machen sollen und diesen kritisch reflektieren. Um die Gütekriterien, insbesondere die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, zu gewährleisten, wird das Forschungsdesign detailliert beschrieben und der gesamte Datenerhebungs- und -auswertungsprozess transparent offengelegt. Ein weiteres Gütekriterium, das für die qualitative Inhaltsanalyse relevant ist, ist die Intercoder-Übereinstimmung.⁴

3.2 Aufbau des Materials und Korpusbildung

3.2.1 Erfahrungsberichte von Lernenden

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über berichtete Formen von (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus in Schulen in Österreich zu erlangen. Um zu gewährleisten, dass

⁴ Intercoder-Übereinstimmung siehe Kapitel 3.3

eine reichhaltige Datengrundlage zur Verfügung steht, das heißt, um Diskriminierungserfahrungen von unterschiedlichen Lernenden abzubilden, wurde ein Datenkorpus aus verschiedenen Quellen erstellt. Die Idee für das Forschungsvorhaben stammt aus einem Universitätsseminar zum Thema ‚Migrationspädagogik‘. In diesem Seminar sollten alle Studierenden Situationen aus ihrem eigenen Erleben reflektieren, in denen sie migrationspädagogische Konzepte (beispielsweise Othering, Linguizismus oder Sprache als Differenzmerkmal) beobachten konnten. Neben der Situationsbeschreibung haben die Studierenden Key-Incident-Analysen angefertigt, die für diesen Datenkorpus jedoch nicht relevant sind. Da einige der beschriebenen Situationen Rassismus und Linguizismus im Bildungswesen abgebildet haben, wurde diese Thematik näher beleuchtet. Insgesamt vier der Situationsbeschreibungen des Seminars wurden in das Korpus dieser Untersuchung aufgenommen. Die Studierenden haben in einer Einverständniserklärung der Verarbeitung ihrer Daten im Rahmen dieser Untersuchung zugestimmt.⁵ Die Recherche zu Linguizismus in Österreich führte auch zu dem mehrsprachig arbeitenden Logopäden Ali Dönmez, der überdies einen DaF/DaZ-Master an der Universität Wien absolviert hat und über Social-Media Aufklärungsarbeit zu Themen wie Rassismus, Linguizismus und auch Deutschförderklassen leistet. Neben seiner beruflichen Tätigkeit als Logopäde veranstaltet er außerdem Workshops für Lernende und Lehrende⁶, um diesen Themen Aufmerksamkeit zu schenken und Personen zu sensibilisieren. Auf Instagram teilt er überdies Zitate, die Lernende ihm mitgeteilt haben. Diese Zitate spiegeln diskriminierende Situationen wider, die die Lernenden selbst als Betroffene erlebt haben. Da die Zitate Anhaltspunkte für die aktuelle Situation an Schulen in Wien geben, wurden 24 davon in das Korpus integriert. Neben den Situationsbeschreibungen aus dem Universitätsseminar und den Zitaten der Workshops wurde eine weitere Quelle für das Datenkorpus herangezogen, nämlich die Berichte der IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen) aus den Jahren 2019, 2020, 2021 und 2022. In diesen Berichten werden dokumentierte Diskriminierungsfälle des jeweiligen Jahres nicht nur statistisch ausgewertet, sondern es werden auch Beispielfälle für die verschiedenen Formen von Diskriminierung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen präsentiert. Jene Beispielfälle dieser vier Berichte, die sich auf Rassismus und Linguizismus im Schulwesen beziehen, insgesamt 19 Stück, wurden ebenfalls in das Datenkorpus aufgenommen. Bei der Auswahl aller Daten, sowohl die Situationsbeschreibungen und Zitate als auch die Ankerbeispiele aus den Berichten, wurde darauf geachtet, dass die Diskriminierung im schulischen Kontext in den letzten

⁵ Eine blanko Version der Einverständniserklärung ist im Anhang zu finden.

⁶ Informationen zu den Workshops siehe Kapitel 3.2.3

Jahren in Österreich geschehen ist. Es wurden überdies, mit Ausnahme von zwei Situationsbeschreibungen der Studierenden, nur Diskriminierungserfahrungen von Lernenden in das Korpus aufgenommen.

Um überdies tiefere Einblicke in die Situation der Lernenden, die von Diskriminierung berichtet haben, zu erlangen, wird ein Leitfadeninterview mit der Workshopleitung Ali Dönmez geführt. Die Auswertung dieses Interviews fließt nicht in die qualitative Inhaltsanalyse, jedoch in die Key-Incident-Analyse und die abschließende migrationspädagogische Einordnung der Ergebnisse ein. Das Interview dient außerdem der Beschreibung und Einordnung der Lernenden, die an Workshops teilnehmen und somit durch ihre Erfahrungsberichte in gewisser Weise als Stichprobe der Untersuchung bezeichnet werden können.

3.2.2 Das Interview als ergänzendes Erhebungsverfahren

Wie bereits erwähnt, wurde mit der Workshopleitung Ali Dönmez ein leitfadengestütztes Experteninterview geführt. Das Interview sollte näheren Aufschluss zu den Lernenden, von denen die Erfahrungsberichte stammen, geben und außerdem einen Einblick in die Konzeption und Rahmenbedingungen der Workshops. Die Wahl fiel hier auf ein leitfadengestütztes Interview, da es sich dabei um eine qualitative Datenerhebungsmethode handelt, mit der reichhaltige und vielschichtige Daten gesammelt werden können. Mit den verschiedenen Umsetzungsformen, beispielsweise dem problemzentrierten, dem fokussierten, oder dem narrativen Interview, bietet die Befragung die Möglichkeit, verschiedene Dinge in den Fokus zu stellen und die Untersuchung so zu strukturieren. Das semistrukturierte oder auch leitfadengestützte Interview (Daase et al., 2014, S. 110–115), das für die vorliegende Untersuchung genutzt wird, stellt eine halboffene Befragungsform dar. Vor dem Interview wird bereits ein Leitfaden formuliert, der für eine Struktur sorgt und relevante Fragen beinhaltet. Es ist jedoch wichtig, dass der Leitfaden nicht als festgeschriebene und somit möglicherweise gesprächshemmende Struktur angesehen wird, sondern eher als flexibler Gesprächsfaden gehandhabt wird. Für den Leitfaden nennt Riemer einige Aspekte, die beachtet werden sollten. So sollte der Leitfaden sinnvoll strukturiert sein und möglichst keine inhaltlichen Sprünge machen. Darüber hinaus sollte er flexibel gestaltet sein und der befragten Person die Chance bieten, eigene Äußerungen und auch eine Abschlussäußerung zu machen. Es gibt außerdem Richtlinien, die bei der Formulierung der Fragen beachtet werden sollten. Es sollte zum Beispiel sichergestellt werden, dass die Fragen das Gespräch anregen und nicht hemmen. Sie sollten also nicht

geschlossen, sondern offen konzipiert sein. Es wird überdies empfohlen, dass nicht zu viele inhaltliche Aspekte in einer Frage angesprochen werden, sondern lieber mehrere Fragen zu spezifischen Inhalten. Ein Aspekt, der insbesondere für diese Untersuchung von Bedeutung ist, ist, dass Tabuthemen sensibel gehandhabt werden und die befragte Person nicht bedrängt wird (Riemer, 2022, S. 171–172).

Um den Leitfaden für das Interview zu erstellen, wurde zunächst nach Informationen auf der Website von Ali Dönmez und auf dessen Social-Media-Kanälen gesucht. Anhand dessen und mit Fragen, die sich durch die Erfahrungsberichte herauskristallisiert hatten, wurde der Leitfaden formuliert. Thematisch ist er so strukturiert, dass zunächst auf die Konzeption des Workshops, dann auf die Zielgruppe der Workshops, danach auf die Erfahrungsberichte der Lernenden und zuletzt auf die Öffentlichkeitsarbeit von Ali Dönmez eingegangen wird. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden. Nachdem die vorläufigen Fragen formuliert waren, wurde nochmals geprüft, ob die Richtlinien von Riemer erfüllt waren und, wenn nötig, Anpassungen und Korrekturen vorgenommen. Der Leitfaden wurde einige Tage vor dem Interview an Ali Dönmez übermittelt, sodass er sich bereits vor der Interviewsituation mit den thematisierten Aspekten auseinandersetzen konnte. Neben den Fragen des Leitfadens wurden außerdem einige weiterführende Fragen gestellt, die sich aus den Antworten ergaben. Zu Beginn des Interviews hat Ali Dönmez außerdem eine Einverständniserklärung unterzeichnet, die ebenfalls im Anhang zu finden ist. Das Interview wurde mit einem Smartphone aufgezeichnet und anschließend in der u:cloud hochgeladen, um zu gewährleisten, dass es datenschutztechnisch sicher aufbewahrt ist. Im Anschluss daran wurde die Aufnahme mithilfe der Software NoScribe (Noscribe GmbH, 2025) transkribiert und das Transkript manuell überprüft und korrigiert. Da für diese Untersuchung ausschließlich der Inhalt und keine weiteren Aspekte wie Pausenzeiten oder Tonhöhe relevant sind, wurden nur die Äußerungen selbst transkribiert. Dieses Transkript wird nun für weitere Informationen zu den Erfahrungsberichten und vor allem der Stichprobe genutzt. Darüber hinaus werden zwei Passagen als Key-Incidents in der Key-Incident-Analyse ausgewertet und interpretiert.

3.2.3 Der Workshop und die Teilnehmenden

In diesem Unterkapitel werden einige der Aussagen, die Ali Dönmez im Interview geäußert hat, kurz zusammengefasst, um ein besseres Verständnis für die Rahmenbedingungen, in denen die Diskriminierungserfahrungen geteilt wurden, zu erhalten. Besonders

spannend ist der Einblick, welche Personengruppen an den Workshops teilnehmen, um zu verstehen, von wem die Erfahrungsberichte stammen.

Die Workshops bietet Ali Dönmez sowohl für Schulen als auch für Vereine oder Arbeitsgruppen (zum Beispiel von Lehrkräften) an. Wenn Workshops in der Schule veranstaltet werden, passiert dies in Kooperation mit dem OeAD, Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung. Dadurch sind die Workshops für Schulklassen kostenlos, jedoch gibt es dann auch Richtlinien, die erfüllt werden müssen. Eine dieser Richtlinien ist, dass die Lehrkraft während des Workshops im Klassenzimmer anwesend sein muss. Herr Dönmez berichtete, dass dies den Workshop insofern beeinflusst, dass Lernende sich möglicherweise weniger trauen, von ihren Diskriminierungserfahrungen zu berichten. Die Workshops werden von den Lehrkräften, in Absprache mit der Schulleitung, selbst gebucht. Die Workshops finden also nur statt, wenn die Schule sich proaktiv mit Diskriminierungserfahrungen auseinandersetzen möchte und die Schulleitung die Inhalte selbst für richtig und relevant ansieht. In diesem Kontext merkt Herr Dönmez an: „Die Schulen, die mich bräuchten, würden mich nie einladen“.

Die meisten Workshops hält Herr Dönmez nach eigener Einschätzung in 2. bis 4. Klassen an Wiener Mittelschulen. Die zweitgrößte Gruppe stellt die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik dar. Daneben erklärte Herr Dönmez, dass er vereinzelt Workshops in der Oberstufe von einzelnen Gymnasien und in Schulen außerhalb von Wien hält. Manchmal buchen Schulleitungen Herrn Dönmez auch, um einen Vortrag vor der gesamten Schule zu halten.

In den Workshops werden Lernende in einem Anfangsspiel zunächst für Diversität und das vorherrschende Kategoriendenken sensibilisiert. Im Anschluss daran wird mit Sprachenportraits gearbeitet, um die eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren. Danach wird mithilfe von Gruppen- und Plenumsdiskussionen spezifisch über Sprachverbote und Sprachgebote gesprochen, bevor zum Schluss noch einmal alle Inhalte zusammengeführt werden.

Von besonderem Interesse im Interview waren die Situationen, in denen die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen teilen. Herr Dönmez berichtete, dass er hierfür selbst mit den Zitaten, die er auf Social-Media teilt (und die auch Teil dieses Korpus sind) arbeitet. Zuerst teilt er über eine Präsentation das Zitat „Ich habe in der Pause albanisch gesprochen und dann musste ich zum Direktor.“ und lässt die Lernenden dann von sich aus darauf reagieren. Es wird also nicht explizit nach eigenen Erfahrungen der Lernenden gefragt, sondern sie kommen von sich aus ins Gespräch, indem beispielsweise einzelne Lernende berichten, dass sie so etwas auch schon einmal selbst erlebt oder beobachtet haben.

Ein Aspekt, der ebenfalls kurz genannt werden sollte, ist, dass Herr Dönmez die Lernenden auch auf Stellen wie ZARA oder die IDB aufmerksam macht und erklärt, dass sie dort Diskriminierungsfälle offiziell melden können. Weitere Informationen zu der Konzeption, dem Ablauf oder spezifischen Beispielen aus den Workshops, können im Transkript des Interviews im Anhang nachgelesen werden.

3.3 Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse

Um das Datenkorpus in seiner Gesamtheit auszuwerten und die Arten von Diskriminierung und migrationspädagogischen Konzepten zu ermitteln, wird zunächst eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz durchgeführt. Als technisches Hilfsmittel wird hier das Programm MAXQDA (VERBI Software, 2024) zur Codierung und Auswertung der Daten verwendet. In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, wieso diese Datenauswertungsmethode ausgewählt wurde, und wie sie sich definieren lässt. Anschließend wird die genaue Vorgehensweise beschrieben.

Die Besonderheit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Möglichkeit, ein großes Datenkorpus auf qualitativ-interpretative Art zu analysieren und Sinngehalte zu integrieren (Mayring & Fenzl, 2022, S. 691). Mayring und Fenzl geben zu bedenken, dass die Bezeichnung „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ treffender wäre (2022, S. 692). In dieser Benennung sind bereits einige wichtige Merkmale der Auswertungsmethode aufgeführt. Kuckartz und Rädiker definieren die qualitative Inhaltsanalyse folgendermaßen:

Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fall-orientiert erfolgen. (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 39)

Einige Aspekte dieser Definition werden im Folgenden nochmals näher erläutert. Besonders wichtig ist das vorgeschriebene Regelsystem, das während der Analyse befolgt werden sollte. So gibt es ein konkretes Ablaufmodell, dem die Forschenden während der Analyse folgen sollten. Wie genau dieser Ablauf aussieht, wird später detaillierter beschrieben. Innerhalb dieses Ablaufs bietet die qualitative Inhaltsanalyse jedoch viele Freiheiten, die dafür sorgen, dass Studiendesigns, die sich dieser Methode bedienen, keinesfalls immer gleich aussehen. Die großen Unterschiede trotz derselben Auswertungsart lassen sich in der Methode selbst verorten, nämlich in der spezifischen Anpassung der

Analyseart an das Material und das Forschungsinteresse (Mayring, 2022, S. 49–50). Die Anpassung dieser Methode an die Daten sollte jedoch nicht willkürlich, sondern theoretisch begründet und nachvollziehbar geschehen. Dies deckt sich mit dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Die Vorgehensweise sollte demnach so transparent dargestellt werden, dass weitere Forschende die Analyse auf ähnliche Art durchführen könnten (Mayring, 2022, S. 50). Nach dem Beschluss, den Datenkorpus mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten, gibt es verschiedene Ansätze, zwischen denen eine Auswahl getroffen werden muss. Die beiden wohl meistverwendeten Ansätze stammen erstens von Mayring und zweitens von Kuckartz. Die beiden Herangehensweisen unterscheiden sich insofern, dass Kuckartz sich stärker auf die Daten als Ausgangspunkt und Zentrum der Methode fokussiert, während Mayring strukturierter und regelgeleiteter vorgeht. Mayring betont, dass seine Methodik besser für große Datenmengen geeignet ist, da sie weniger aufwendig ist. (Mayring, 2019, S. 7–8). Kuckartz Ansatz wird eher als Themenanalyse eingeordnet und stellt somit das Textmaterial explizit ins Zentrum (Mayring, 2022, S. 104). Da in dieser Untersuchung mit Diskriminierungserfahrungen überaus sensible Inhalte untersucht werden, die im Fokus der Arbeit stehen sollen, wurde sich für Kuckartz Ansatz entschieden. So soll gewährleistet werden, dass die Erfahrungsberichte selbst das Kernstück der Untersuchung und Analyse sind.

Deduktive oder induktive Vorgehensweise

Wie zuvor bereits erwähnt, orientiert sich die qualitative Inhaltsanalyse an einer spezifischen, vorgeschriebenen Vorgehensweise. Nachdem die Daten für die Untersuchung ausgewählt oder erhoben sind, sollte die Analyse zunächst sorgfältig auf Grundlage der theoretischen Basis geplant werden. Im Mittelpunkt dieser Methode steht das Kategoriensystem, anhand dessen die Daten codiert werden. Für die Erstellung des Kategoriensystems wird zwischen zwei Herangehensweisen unterschieden. Beim deduktiven Ansatz werden vor der intensiven Auseinandersetzung mit den Daten Kategorien formuliert, die innerhalb des Datenmaterials zu erwarten sind. Während der Kategorienbildung wird das Datenmaterial selbst also noch nicht beachtet. Anhaltspunkte für die Kategorien können beispielsweise der Interviewleitfaden, die Theorie, der Forschungsstand, die Prozessmodelle, Hypothesen und Vermutungen, Alltagswissen oder auch persönliche Erfahrungen sein (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 72–73). Im Kontrast dazu wird beim induktiven Ansatz das Datenkorpus als Grundlage für die Kategorien verwendet. Hier wird also das Material verwendet und durchgesehen, um Ankerbeispiele zu identifizieren und anhand

derer das Kategoriensystem zu erstellen. Häufig wird auch eine Mischform der beiden Ansätze verwendet, indem beispielsweise zunächst deduktiv Überkategorien erstellt und dann später anhand des Materials weitere Unterkategorien identifiziert werden.

Für diese Untersuchung wird eine kombinierte Form der deduktiven und induktiven Kategorienbildung genutzt. Als deduktive Kategorien werden hier Konzepte der Migrationspädagogik, beispielsweise ‚Rassismus‘ verwendet. Die Kategorie wird zunächst genau definiert und nach der Sichtung des Datenmaterials mit einem Ankerbeispiel versehen. Als Ankerbeispiel wird ein Segment des Datenkorpus benannt, das eine Kategorie genau abbildet und als Repräsentant dienen kann. Induktive Kategorien werden dann im späteren Verlauf der Untersuchung nach Sichtung des Datenmaterials geformt und benannt. Auch wenn die induktiven Kategorien direkt aus dem Korpus stammen, folgt die Codierung von Segmenten in diese Kategorien einem klaren Regelwerk. Hierfür bedarf es ebenfalls einer genauen Definition und eines Ankerbeispiels der Kategorien. So könnte die hypothetische Aussage „Wir sind in einer Wiener Schule. Hier soll ausschließlich Deutsch gesprochen werden.“ als Ankerbeispiel für eine mögliche induktive Kategorie „Sprachgebot“ dienen. Alle Kategorien, sowohl die deduktiven als auch die induktiven, werden mit der jeweiligen Definition, einem Ankerbeispiel und möglichen weiteren Codierregeln in einem Codierleitfaden, der im Anhang zu finden ist, aufgeführt.

Nachdem die Vorgehensweise der Kategorienbildung gewählt ist, muss außerdem überlegt werden, ob und wenn ja mit welcher Analysesoftware gearbeitet werden soll. Für die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich beispielsweise MAXQDA an. Diese Software bietet eine große Breite an technischen Unterstützungsmöglichkeiten für die Analyse an. Insbesondere die Codierung des Datenmaterials kann mithilfe des Programms klar strukturiert und übersichtlich gestaltet werden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 5–6).

Intercoder-Übereinstimmung als Gütekriterium

Ein wichtiges Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse, das an dieser Stelle kurz erläutert werden soll, ist die Intercoder-Übereinstimmung. Häufig ist diese auch unter dem Namen Intercoder-Reliabilität bekannt. Da es sich jedoch um qualitative und nicht um quantitative Forschung handelt, wird diese möglicherweise irreführende Bezeichnung hier nicht verwendet (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 238). Dieses Gütekriterium beschreibt, inwiefern die Codier-Ergebnisse von verschiedenen Personen desselben Korpus übereinstimmen, und kann berechnet werden. Die Bestimmung dieses Werts kann sich aus verschiedenen Gründen als schwierig gestalten. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse

entscheiden die Forschenden meist selbst, welche Textsegmente sie als Einheit zusammenfassen, um diese dann einer Kategorie zuzuordnen. Die unterschiedliche Segmentierung des Datenmaterials stellt also eine Herausforderung in der Berechnung der Inter-coder-Übereinstimmung dar (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 243). Dem könnte man ausweichen, indem nicht die einzelnen Segmente, sondern je ein Dokument, beispielsweise ein Interview, als Codier-Einheit angesehen und auf die Übereinstimmung geprüft werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 244–245). In dieser Untersuchung wurde diese Problematik so gelöst, dass je ein Erfahrungsbericht als ein zu codierendes Segment bestimmt wurde. Für die Bestimmung der Inter-coder-Übereinstimmung nennen Kuckartz und Rädiker drei Vorgehensweisen, nämlich das Codieren zu zwei Zeitpunkten, das gleichzeitige gemeinsame Codieren oder das gleichzeitige unabhängige Codieren (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288–289). Das Codieren zu zwei Zeitpunkten kann sich sowohl auf verschiedene Personen, die nacheinander codieren, beziehen als auch auf eine Person, die nach beispielsweise zwei bis vier Wochen erneut das bereits codierten Korpus codiert, ohne die eigene vorherige Sortierung zu beachten (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 289). Wenn beispielsweise keine Ressourcen für das Codieren durch weitere Personen zur Verfügung stehen, können die Gütekriterien so gut erfüllt werden. Beim gleichzeitigen gemeinsamen Codieren erarbeitet ein Team die Daten und das Kategoriensystem. Diese Vorgehensweise eignet sich besonders zu Beginn der qualitativen Inhaltsanalyse, wenn die Beschreibung der Kategorien ansteht. Das gleichzeitige unabhängige Codieren benennen Kuckartz und Rädiker als besonders gut geeignet für „systematische Übereinstimmungsanalysen“ (2019, S. 289). Besonders relevant erscheint ihnen neben der Berechnung der Inter-coder-Übereinstimmung die genaue Betrachtung der Übereinstimmungen und der Differenzen, um daraus Diskussionen anzustoßen (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 289). Für diese Arbeit wird das Korpus zunächst von mir und später, zusätzlich und unabhängig von meiner Codierung von einem Kommilitonen codiert. Beide Codierprozesse werden mit MAXQDA durchgeführt und können so auch mithilfe des Programms verglichen werden; auf diese Weise kann die Inter-coder-Übereinstimmung berechnet werden. Bei dieser Untersuchung liegt die Inter-coder-Übereinstimmung des gesamten Korpus bei 0,89. Die Übereinstimmungen der einzelnen Kategorien können der Abbildung im Anhang entnommen werden und werden im Analysekapitel vereinzelt näher betrachtet.

Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz

In diesem Unterkapitel werden die acht Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100–121) beschrieben und in Verhältnis zur vorliegenden Untersuchung gesetzt. Die erste Phase der qualitativen Inhaltsanalyse ist die initiiierende Textarbeit. In dieser Phase wird zunächst das Datenmaterial aufmerksam gelesen, um den subjektiven Sinn zu entnehmen. Der Fokus liegt in diesem hermeneutisch-interpretativen Abschnitt ganz auf dem Inhalt der Daten. Ziel ist es, sich einen Gesamteindruck über das Korpus zu verschaffen, insbesondere in Bezug auf die zuvor formulierten Forschungsfragen. Darüber hinaus können während der initiiierenden Textarbeit bereits zentrale Begrifflichkeiten markiert und auch formale Aspekte der Daten betrachtet werden (Kuckartz, 2018, S. 56–57).

Im Anschluss daran folgt in der zweiten Phase das Entwickeln der thematischen Hauptkategorien, welche meist bereits im Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen. Diese Phase ist bewusst nach der initiiierenden Textarbeit angeordnet, da durch die erste Sichtung der Daten möglicherweise neue, zuvor nicht vorhergesehene Konzepte und Inhalte in den Fokus treten. Um die Eignung des Kategoriensystems erstmals zu prüfen, sollten etwa 10 - 25% des Korpus probenhalber codiert werden (Kuckartz, 2018, S. 101). Für diese Untersuchung ist beispielsweise erwartbar, dass die Diskriminierungsformen Rassismus, Neorassismus, Linguizismus und Neolinguizismus als Hauptkategorien fungieren, da diese bereits Teil der Forschungsfrage und somit zentrale Elemente der Analyse sind.

In der dritten Phase wird nun erstmals der gesamte Korpus anhand des Codierleitfadens der Hauptkategorien codiert. Während des ersten Codierprozesses muss nun die Codiereinheit, also der Umfang einzelner zu codierender Segmente, festgelegt werden. Einzelne Codiereinheiten können auch mehrfach, also mehreren Kategorien zugeordnet werden (Kuckartz, 2018, S. 103–104). Da in dieser Untersuchung, wie zuvor bereits beschrieben, sensible Inhalte in Form von realen Diskriminierungserfahrungen im Zentrum stehen, werden die einzelnen Fallbeschreibungen nicht in Einzelteile aufgebrochen, sondern jeweils im Ganzen betrachtet. Jeder Erfahrungsbericht stellt also je eine Codiereinheit dar. Kuckartz empfiehlt, dass mindestens zwei Personen das Korpus anhand des Codierleitfadens codieren, um einerseits die Intercoder-Übereinstimmung als Gütekriterium zu erfüllen und andererseits, um bei Abweichungen inhaltliche Diskussionen anzuregen. Wie zuvor bereits beschrieben, wird das Korpus bei dieser Untersuchung von einer zweiten Person codiert und somit die Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung ermöglicht.

In einer vierten Phase werden dann alle Textstellen der gleichen Hauptkategorien zusammengestellt (Kuckartz, 2018, S. 106).

Daraufhin werden in der fünften Phase Subkategorien induktiv am Material entwickelt. Eine Hilfe können hierbei die in der vierten Phase erstellten Zusammenfassungen sein. Wenn die Subkategorien ermittelt wurden, werden diese mit Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln in den Codierleitfaden integriert. Ein erwartbares Beispiel für diese Untersuchung wäre beispielsweise die Subkategorie ‚Einsatz von diskriminierenden Bezeichnungen/Beleidigungen‘ unter der Hauptkategorie ‚Rassismus‘.

Nachdem nun der gesamte Codierleitfaden fertiggestellt und getestet wurde, folgt in der sechsten Phase die erneute Codierung des gesamten Korpus.

Als Letztes werden dann in der siebten Phase die tatsächliche Analyse und Präsentation der Ergebnisse durchgeführt. Für diese Phase gibt es verschiedene mögliche Zwischenschritte. So sollten beispielsweise Zusammenhänge zwischen den Haupt- und Subkategorien, aber auch mögliche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kategorien genauer betrachtet, analysiert und dargestellt werden. Um die Ergebnisse visuell aufzuarbeiten, bieten sich beispielsweise Tabellen oder auch Diagramme an. Wichtig in dieser Phase ist auch die Betrachtung der Ergebnisse in Bezug auf die zu Beginn formulierte(n) Forschungsfrage(n). Es soll also resümiert werden, inwiefern die Ergebnisse der qualitativen Analyse Antworten auf die Forschungsfrage(n) bieten (Kuckartz, 2018, S. 120).

3.4 Verdichtung mit der Key-Incident-Analyse

Nachdem das Korpus in seiner Gesamtheit mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitet wurde, werden spezifische Erfahrungsberichte, einzelne Passagen der kriteriengeleiteten Experteninterviews und zwei weitere ausgewählte Texte mithilfe einer zweiten Methode näher beleuchtet. Die Analyse dieser ausgewählten Textstellen wird anhand des Verfahrens der Key-Incident-Analyse, einer theoretischen Diskursanalyse, durchgeführt. „Die [theoretische Diskursanalyse] geht davon aus, dass sich das Allgemeine im Besonderen finden bzw. rekonstruieren lässt: Diskurse lassen sich nicht vollständig erfassen, aber Strukturmuster können anhand einzelner Dokumente oder Fragmente identifiziert und analysiert werden“ (Hofer-Robinson, 2023, S. 120). Hier werden also bestimmte, als relevant angesehene Texte als Key-Incidents eingestuft, welche durch eine tiefgründige und sehr detaillierte Analyse aufschlussreiche Ergebnisse hervorbringen können. Da bei der Key-Incidents-Analyse wie auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse vielschichtige qualitative Daten analysiert werden, kann diese Methode ebenfalls dem qualitativen

Forschungsparadigma zugeordnet werden. Der erste Schritt dieser Analysemethode ist die sorgfältige Auswahl von Key-Incidents, beispielsweise Textpassagen, die besonders relevant erscheinen. Bei der Auswahl gilt es, einen umfassenden Ausblick über den Diskurs zu geben, indem Uneinigkeiten im Handlungsfeld oder bedeutsame Ereignisse abgebildet werden (Wilcox, 1980). Um eine einschichtige und wenig differenzierte Analyseperspektive zu vermeiden, sollte bereits bei der Auswahl der Key-Incidents auf die Vertretung verschiedener Blickwinkel geachtet werden (Erickson, 1986).

[T]he ethnographer identifies key events or incidents [...]; describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents, events, phenomena, or theoretical constructs, places the events in relation to other events or to wider social contexts; and then constructs a description so, that others may see what members of a social group, need to know, produce, understand, interpret and produce to participate in appropriate ways. (Green & Bloome, 1997, S. 186).

Neben der Analyse selbst sollte transparent beleuchtet werden, warum ausgerechnet diese Textpassagen relevant sind und als Key-Incidents angesehen werden können. Neben der isolierten Betrachtung der jeweiligen Key-Incidents erscheint es ebenfalls sinnvoll, die verschiedenen Key-Incidents, die unterschiedliche Narrative vertreten, miteinander in Beziehung zu stellen (Green & Bloome, 1997, S. 186).

Begründung der kombinierten Analysemethoden

Für die vorliegende Untersuchung wurde sich entschieden, zwei Analysemethoden zu kombinieren, um zwei verschiedene Ziele zu verfolgen. Einerseits soll mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse das Datenkorpus der Erfahrungsberichte in seiner Gesamtheit betrachtet und analysiert werden. Mit dieser Analyse sollen die verschiedenen Diskriminierungsformen, die in den Erfahrungsberichten vertreten sind, herausgearbeitet und beschrieben werden. Darüber hinaus sollen durch mögliche weitere induktive Kategorien beispielsweise weitere Diskriminierungsformen, ‚Werkzeuge‘ zur Umsetzung der Diskriminierung oder weitere, damit im Zusammenhang stehende Praktiken ermittelt werden. Ziel ist es also, Kategorien herauszuarbeiten, die beleuchten, wie die ausgewählten Diskriminierungsformen durch Lehrkräfte in der Schule realisiert bzw. durchgeführt werden. Mit der Key-Incident-Analyse werden dahingegen einzelne Erfahrungsberichte oder Aussagen aus dem leitfadengestützten Expert:inneninterview in ihrer Gesamtheit tiefgehend beleuchtet und in Beziehung zueinander gesetzt. Hier stehen nun also nicht die Kategorien, sondern noch deutlicher die einzelnen Erfahrungen im Zentrum der Analyse. Die Ergebnisse beider Vorgehensweisen, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Key-

Incident-Analyse, werden im Nachhinein in Verbindung gebracht und gesamtheitlich aus migrationspädagogischer Perspektive interpretiert.

4 Welche Muster im Material sichtbar werden

4.1 Kategorienbildung im Auswertungsprozess

Wie bereits im Forschungsdesign beschrieben, wurden die Kategorien für diese Untersuchung deduktiv und induktiv erstellt. Die deduktiven Kategorien waren in diesem Fall die vier Diskriminierungsformen Rassismus, Neorassismus, Linguizismus und Neolinguizismus. Die Besonderheit der deduktiven Kategorien ist bei dieser Untersuchung, dass alle Erfahrungsberichte in mindestens eine der vier Kategorien einsortiert werden müssen. Es gibt also kein zu codierendes Segment, das nicht in eine der vier Diskriminierungsformen einsortiert wurde. Neben den vier Diskriminierungsformen wurde eine weitere fünfte deduktive Kategorie gebildet, nämlich die Kategorie ‚Othering‘. Da Othering ein wichtiges Konzept in der Migrationspädagogik darstellt und eng mit den Diskriminierungsformen und den Verhältnissen in der Migrationsgesellschaft verstrickt ist, ist davon auszugehen, dass einige der Erfahrungsberichte in diese Kategorie geordnet werden können. Die induktiven Kategorien wurden, wie bereits beschrieben, anhand des Korpus erstellt und im Nachhinein in thematische Sets zusammengefasst, die der Übersichtlichkeit der Analyse dienen sollen. Alle Kategorien werden im Folgenden anhand der Informationen des Codierleitfadens ⁷ beschrieben und die Inter-coder-Übereinstimmung (auf die zweite Nachkommastelle gerundet) genannt. Wenn Segmente nicht übereinstimmend codiert wurden, werden mögliche Gründe diskutiert. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu ermöglichen, werden Auszüge aus dem Codierleitfaden (CL) und direkte Zitate aus dem Korpus, also Erfahrungsberichte, eingerückt.

4.1.1 Formen schulischer Diskriminierung

4.1.1.1 Rassismus

Eine Definition für das Codieren in die Kategorie Rassismus war nicht einfach zu erstellen, da es sich, wie bereits in der theoretischen Einordnung deutlich geworden ist, um ein überaus komplexes Themenfeld handelt. Um dennoch eine eindeutige Codierung der

⁷ Abgekürzt als (CL); vollständiger Codierleitfaden siehe Anhang

einzelnen Segmente zu ermöglichen, ist es wichtig, dass die Definition prägnant und explizit ist. Für den Codierleitfaden wurde deshalb folgende Beschreibung erstellt:

In dieser Situation werden Erfahrungen gesammelt, in denen körperliche, äußere Eigenschaften in der Diskriminierung genannt werden, darauf angespielt wird oder sie Grund für die Diskriminierung werden. (CL)

Für diese Kategorie ist es also wichtig, dass äußerliche Erscheinungsformen deutlich benannt werden oder diese die Diskriminierung begründen. Der zweite Punkt ist hier deutlich schwieriger zu ermitteln. Ob physische Merkmale benannt werden, ist recht deutlich zu erkennen und zu codieren, wie beispielsweise in dem Segment

Die Mutter eines etwa 13-jährigen Schülers wendet sich an uns, da der Sportlehrer wiederholt rassistische Äußerungen gegenüber ihrem Sohn trifft. So bezeichnet er den Sohn oft als „Schwarzes Schaf“. Zu ihm und zu einem Freund sagt er: „Der Durchsichtige und sein schwarzer Schatten“. Zwar nicht direkt dem Schüler gegenüber, allerdings im Sportunterricht verwendete der Lehrer auch einmal das N-Wort. Aufgrund der Äußerungen wendet sich die Mutter an den Direktor der Schule. Auch andere Eltern empfinden die Äußerungen als unpassend und rassistisch und wenden sich deshalb an den Direktor. (Fall von ZARA) (IDB, 2019, S. 23)⁸

In diesem Segment wird durch Bezeichnungen wie „schwarzer Schatten“ oder „schwarzes Schaf“ wiederholt auf die äußere Erscheinungsform, nämlich die Hautfarbe des Lernenden angespielt. Etwas schwieriger ist die Codierung, wenn durch Anspielungen implizit auf das äußere Erscheinungsbild abgehoben wird. Um die Codierung solcher Segmente etwas deutlicher zu machen, wurde als Ankerbeispiel eine solche Aussage gewählt, nämlich:

Wir sind hier nicht im Urwald. (Lehrerin zu einem Schwarzen Kind) (Dönmez, 2024)

Hier steht also nicht die explizite Nennung von physischen Faktoren, sondern die Begründung der Diskriminierung im Zentrum. Die Lehrkraft nutzt mutmaßlich die äußere Erscheinungsform des Lernenden, um ihre rassistische Äußerung zu begründen und sie zu realisieren.

Insgesamt wurden fünf Segmente von beiden Coder:innen übereinstimmend in diese Kategorie einsortiert. Lediglich ein Segment wurde von einer der beiden Coder:innen als Rassismus codiert und von der anderen Person nicht. Es handelt sich um folgendes Segment:

In der Volksschule... Über eine Partner*innenorganisation wird der IDB gemeldet, dass ein 8-jähriges Schwarzes Kind von der Direktorin nach Unterrichtsschluss bei Minusgraden eine Stunde

⁸ Es fällt auf, dass das Adjektiv ‚schwarz‘ großgeschrieben ist. Es kann nicht geklärt werden warum, aber es könnte sich um die mittlerweile häufig verwendete Großschreibung von schwarz handeln, mit der darauf hingewiesen wird, dass schwarz nicht „die Hautfarbe [beschreibt], sondern die soziale und politische Konstruktion und die damit einhergehende gesellschaftlich zugeordnete Position von Rassismus betroffenen Menschen“ (Fachstelle für Rassismusbekämpfung, o. J.).

vor der Schule alleine vor das Schultor gestellt wurde bis er abgeholt war, da die Mutter die Spätpflege noch nicht überwiesen hatte, da sie von der MA 11 davon befreit war. (IDB, 2022, S. 21)

Hier könnte argumentiert werden, dass nicht eindeutig zu erkennen ist, ob die äußere Erscheinungsform tatsächlich Grund für die Diskriminierung war oder nicht. Insgesamt ist die Inter-coder-Übereinstimmung für die Kategorie Rassismus mit 0,91 sehr hoch.

4.1.1.2 Neorassismus

Wie auch in der Kategorie Rassismus ist Neorassismus keine einfache und eindeutig zu definierende Kategorie. Für diese Untersuchung war es wichtig, dass der Unterschied zwischen den beiden Kategorien explizit zu erkennen ist und Rassismus und Neorassismus deutlich voneinander abzutrennen sind. Um außerdem zu betonen, dass Neorassismus eine überaus komplexe und facettenreiche Diskriminierungsform ist, die in verschiedensten Formen und aufgrund einiger Faktoren realisiert werden kann, ist die Definition bewusst offengehalten:

In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, in denen Lernende aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der Herkunft oder Religion (oder der Zuschreibung einer dieser Faktoren) diskriminiert werden. (CL)

Die Bezeichnung „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) stammt, wie in der theoretischen Einordnung dieser Arbeit deutlich gemacht wurde, aus der Migrationspädagogik und soll die bestehende Zuschreibungspraxis hinterfragen und kritisieren. Die Bezeichnung spielt außerdem auf die Vermischung vieler verschiedener Faktoren und Konzepte im alltäglichen gesellschaftlichen Diskurs an, und sorgt somit für die zuvor genannte Offenheit der Definition. Wie auch in der Kategorie ‚Rassismus‘ gibt es Erfahrungsberichte, die aufgrund der eindeutigen Nennung spezifischer Faktoren, wie beispielsweise der Herkunft oder Religion, sehr eindeutig in die Kategorie Neorassismus einzuordnen sind. Ein solches Segment wäre beispielsweise:

Aussage einer NMS Lehrerin gegenüber einem NMS Schüler: „Wenn du die Hausübungen nicht machst, dann kannst du dorthin gehen, wo du hergekommen bist.“ (IDB, 2019, S. 21)

Diese Aussage betont, dass der:die Lernende eine andere Herkunft hat und dass die Akzeptanz durch die Lehrkraft an spezifische Bedingungen, in diesem Fall die Hausübungen, gebunden ist. Diese Aussage könnte noch deutlich detaillierter und tiefergehend analysiert werden, dies würde an dieser Stelle jedoch zu viel Platz einnehmen. In der später folgenden Key-Incident-Analyse werden solche umfassenderen Analysen durchgeführt. Wie auch bei der Kategorie ‚Rassismus‘ wurde als Ankerbeispiel ein Erfahrungsbericht gewählt, der die Grenzen der Kategorie deutlich abbildet, indem die Inhalte der Definition implizit genannt werden:

Meine Lehrerin hat gefragt, was wir werden wollen. Ich sagte Ärztin. Sie hat gesagt, ich kann höchstens Kühe in Tschetschenien melken. (Dönmez, 2024)

In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Lehrkraft die Schülerin in eine Gruppe mit einer bestimmten „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) einordnet und dieser Gruppe explizit Kompetenzen abspricht. Es kann auch explizit herausgelesen werden, dass die Lehrkraft es für unmöglich hält, dass sich diese Situation ändern kann, also dass die Schülerin die nötigen Kompetenzen erwerben kann. Da die Zuordnung von Erfahrungsberichten in diese Kategorie sich als kompliziert erweisen kann, wurden neben der Definition und dem Ankerbeispiel zusätzlich Codierregeln verfasst:

Diese Kategorie ist eine sehr breit gefächerte Kategorie, da sie viele verschiedene Faktoren beinhaltet. Es werden sowohl Bemerkungen über die Herkunft von Lernenden und auch Vergleiche zwischen Herkunft und Österreich gesammelt, als auch Situationen, in denen über religiöse Symbole geurteilt wird oder Zuschreibungen zu bestimmten Personengruppen gemacht werden, codiert. (CL)

Insgesamt wurden 14 Erfahrungsberichte von beiden Codierenden übereinstimmend in die Kategorie ‚Neorassismus‘ einsortiert. Es gab allerdings auch fünf Segmente, die von nur jeweils einer Person in diese Kategorie codiert wurden. Zwei dieser Erfahrungsberichte bzw. deren jeweils unterschiedliche Einordnung dieser, sollen an dieser Stelle kurz diskutiert werden.

Du bist ein hoffnungsloser Fall. Du wirst sowieso nur auf der Baustelle enden (Dönmez, 2024)

Vor einigen Wochen habe ich meinen Neffen nach der Schule abgeholt. Am Schultor sprach mich ein Lehrer an und fragte: „Sind Sie die Tante?“ Ich antwortete mit „Ja“, woraufhin er mich fragte: „Verstehen Sie denn Deutsch?“ Etwas irritiert sagte ich: „Ja, natürlich.“ Seine Reaktion: „Ist ja nicht selbstverständlich.“ (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

Das erste Beispiel ist durchaus nicht eindeutig einzuordnen, da hier der Kontext dieser Aussage fehlt. Außer Diskussion steht wohl, dass es sich um eine diskriminierende und herabwürdigende Aussage handelt, da jedoch nicht explizit ein Faktor wie die Herkunft oder Religion genannt wird, ist es fragwürdig, ob es sich um Neorassismus handelt. Im zweiten Beispiel steht die Zuschreibung von Kompetenzen aufgrund der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) im Fokus. Vermutlich wurde durch die Verwandtschaftsbeziehung zu dem Kind auf die Herkunft geschlossen und von der Herkunft auf die Sprachkompetenzen. Meiner Meinung nach ist weniger die Frage nach den Sprachkompetenzen, sondern vielmehr die Aussage, dass diese nicht selbstverständlich seien sowie die damit verbundenen Implikationen, dem Neorassismus zuzuordnen.

Insgesamt liegt die Intercoder-Übereinstimmung bei der Kategorie Neorassismus mit 0,85 im hohen Bereich.

4.1.1.3 Linguizismus

Die dritte deduktive Kategorie ist die Diskriminierungsform Linguizismus. Wie in der theoretischen Einordnung erklärt, handelt es sich beim Linguizismus um eine Form von Rassismus aufgrund von Sprache. Für diese Untersuchung wird die Kategorie folgendermaßen definiert:

In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, die eine explizite Diskriminierung auf Grund der Erstsprache beinhalten. Es werden sowohl explizite Sprachverbote der Erstsprachen als auch erniedrigende Aussagen gegenüber der Erstsprache festgehalten. (CL)

Der Fokus liegt bei dieser Definition deutlich auf der Abwertung der Erstsprache von Lernenden. Linguizismus ist ein deutlich komplexeres Konstrukt, als diese Definition abbildet, und beinhaltet sicherlich einige andere Aspekte (wie beispielsweise Sprachvariationen), die hier nicht explizit genannt werden. Jedoch wurde die Beschreibung hier absichtlich stark eingegrenzt, um eine deutliche Codierung zu ermöglichen. Als Ankerbeispiel dient der Erfahrungsbericht:

Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben. (Dönmez, 2025c)

In diesem Erfahrungsbericht wird explizit eine bestimmte Erstsprache unterbunden und es werden auch Konsequenzen genannt, die folgen, wenn das Verbot nicht eingehalten wird. Um die Codierung noch deutlicher zu machen und die Kategorie sinnvoll abzugrenzen, wurden hier erneut zusätzliche Codierregeln formuliert:

Meist werden hier Situationen codiert, in denen explizit die Verwendung von spezifischen Sprachen unterbunden oder unter Strafe gesetzt wird, codiert. → Situationen, die Sprachenverbote beinhalten, sind Linguizismus zuzuordnen. (CL)

Besonders hervorzuheben ist hier die explizite Verbindung der Kategorien ‚Sprachverbot‘ und ‚Linguizismus‘. Es wird deutlich gemacht, dass Erfahrungsberichte, die ein Sprachverbot beinhalten, automatisch Linguizismus zuzuordnen sind. Andersherum gibt es jedoch auch Linguizismus, der anders, also nicht durch ein Sprachverbot, realisiert wird. Da dies innerhalb dieses Korpus jedoch nicht vorgekommen ist, kann an dieser Stelle kein Beispiel aus der Untersuchung zum Verdeutlichen genutzt werden.

Mit insgesamt elf übereinstimmend als Linguizismus codierten Erfahrungsberichten und lediglich einem Segment, das nur von einer Person dieser Kategorie zugeordnet wurde, ist die Intercoder-Übereinstimmung mit 0,96 sehr hoch.

4.1.1.4 Neolinguizismus

Die vierte deduktive Kategorie ist die letzte der vier Hauptdiskriminierungsformen, nämlich Neolinguizismus. Da die Unterschiede zwischen Linguizismus und Neolinguizismus in der theoretischen Einordnung bereits deutlich gemacht wurden, wird an dieser Stelle nicht noch einmal detailliert darauf eingegangen. Durch die Definition der Kategorie wurde jedoch versucht, diese Abgrenzung deutlich zu machen:

In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen Lernende implizit aufgrund ihrer Erstsprache diskriminiert werden, beispielsweise durch das Gebot, Deutsch zu sprechen. Häufig wird hier der Mehrwert des Deutschen in den Fokus gestellt und die Ressource der Erstsprache ignoriert. (CL)

Der Hauptunterschied für den Sprachraum Schule ist also der Perspektivwechsel weg von der explizit negativen Abwertung anderer Sprachen hin zur implizit (oder auch explizit) positiven Hervorhebung der deutschen Sprache. Um die richtige Codierung von weniger eindeutigen implizit neolinguizistischen Äußerungen zu ermöglichen, wurde als Ankerbeispiel ein solcher Erfahrungsbericht gewählt:

Die Lehrerin hat gesagt, wenn wir eh nicht schlecht über andere reden, warum reden wir nicht Deutsch miteinander? ‚Habt ihr was zu verbergen?‘ hat sie gefragt. (Dönmez, 2025c)

In dieser Situation wird die deutsche Sprache als Norm reproduziert und es wird impliziert, dass lediglich negative Äußerungen die Verwendung anderer Sprachen rechtfertigen würden. Es wird also implizit die deutsche Sprache mit Normalität und Neutralität oder Positivem verbunden, während andere Sprachen mit Verbotenem oder Negativem konnotiert werden. Da die Abgrenzung zwischen Linguizismus und Neolinguizismus häufig nicht eindeutig oder teilweise auch nicht möglich ist, wurde für diese Untersuchung durch zusätzliche Codierregeln ein eindeutiger Rahmen kreiert. Diese Codierregeln geben durchaus Grundlage zur Diskussion und sollten nicht als einzige richtige Definition angesehen werden. Sie dienen lediglich der Codierbarkeit des Korpus und einer möglichen Analyseperspektive. Für diese Arbeit wurden folgende Codierregeln für Neolinguizismus genutzt:

Es werden keine expliziten Verbote der Erstsprache oder Erniedrigungen auf Grund der Erstsprache codiert, sondern Situationen, in denen die Diskriminierung implizit auf die Sprachverhältnisse oder den 'sozialen Nutzen' einer einheitlichen Sprache abzielt. Meist steht in dieser Kategorie die Sprache Deutsch im Zentrum. → Situationen die Sprachgebote beinhalten sind Neolinguizismus zuzuordnen. (CL)

Durch diese Regeln werden zwei Aspekte nochmal verdeutlicht: Einerseits der bereits erklärte Perspektivwechsel weg von Verboten hin zum (vermeintlich) positiven

Hervorheben einer spezifischen Sprache. Andererseits wird erneut, wie bereits beim Linguizismus, eine enge Verbindung zu einer anderen Kategorie, in diesem Fall den Sprachgeboten, gezogen. Hier gilt erneut, dass Sprachgebote in dieser Untersuchung immer dem Neolinguizismus zugeordnet werden, es im Rückschluss aber durchaus Linguizismus gibt, der nicht durch Sprachgebote realisiert wird. Hierfür gibt es auch einige Beispiele:

Ich wurde für den Deutschkurs angemeldet, aber ich konnte schon Deutsch. (Dönmez, 2024)

Eine Tochter berichtet ihrer Schwägerin, dass „die Volksschullehrerin einem ausländischen Kind nie einen Einser in Deutsch geben würde, da es nicht die Muttersprache sei. Sie werde eine Zwei bekommen.“ (IDB, 2020, S. 25)

In beiden Erfahrungsberichten wird die Sprache Deutsch als wichtige Ressource betont und zur Realisierung von Diskriminierung benutzt. Die Erstsprache/Mehrsprachigkeit der Lernenden findet in diesen Situationen keinerlei Beachtung, sondern der Fokus liegt ausschließlich auf der deutschen Sprache.

Insgesamt wurden in der Kategorie Neolinguizismus zwölf Segmente übereinstimmend codiert. Zwei Erfahrungsberichte wurden unterschiedlich codiert, nämlich:

Ich habe in der Klasse Albanisch gesprochen und musste in der Ecke stehen. (Dönmez, 2025b)

In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen. (Dönmez, 2025b)

Die Situationen könnten jeweils unterschiedlich codiert worden sein, werden hier durchaus Grund zur Diskussion besteht, ob es sich um Linguizismus oder Neolinguizismus und auch um ein Sprachgebot oder Sprachverbot handelt. Man könnte argumentieren, dass in beiden Situationen wohl ein Sprachgebot besteht und der Verstoß gegen dieses Gebot zu der Bestrafung geführt hat. Andererseits wird die Verwendung anderer Sprachen explizit bestraft, was für die Zuordnung zum Linguizismus spräche.

Insgesamt ist die Inter-coder-Übereinstimmung mit 0,92 sehr hoch.

4.1.1.5 Othering

Die letzte deduktive Kategorie ist das Othering, also ein ebenfalls bereits in der theoretischen Einordnung thematisiertes Konzept. Nochmals kurz zusammengefasst wird Othering in der Kategoriendefinition:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen spezifisch auf eine Eigen- oder Fremdgruppe hingewiesen wird und eine Zuordnung durchgeführt wird. Den Gruppen werden möglicherweise spezifische Eigenschaften zugeordnet. (CL)

Als Ankerbeispiel:

Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘ (Dönmez, 2025c)

Hier wird also der Wir-Gruppe eine Region und eine Sprachnorm zugeordnet. Darüber hinaus wird deutlich und explizit betont, dass die Personen, die nicht in diese Sprachnorm passen oder sich anpassen möchten, auch nicht Teil der Region sein dürfen bzw. sollen.

Um die Zuordnung zur Kategorie ‚Othering‘ etwas zu vereinfachen, wurde in einer zusätzlichen Codierregel darauf hingewiesen, dass Erfahrungsberichte dieser Kategorie häufig explizit eine ‚Wir“- oder ‚Ihr“-Gruppe benennen.

Insgesamt wurden sechs Segmente von beiden Codierenden übereinstimmend dieser Kategorie zugeordnet. Bei zwei Segmenten gab es keine Übereinstimmung. Einer dieser Erfahrungsberichte war:

Eine Lehrperson sagte im Rahmen des Unterrichts zu tschetschenisch-stämmigen Schülern, dass sie sowieso am AMS landen werden und dass Tschetschenen nur Kinder zeugen möchten, damit diese gegen die Russen Krieg führen können. Die Kinder haben es mir später im Rahmen meines Unterrichts erzählt. (IDB, 2019, S. 22)

Dieses Beispiel bietet durchaus Diskussionspotenzial, nämlich da kein expliziter Vergleich zu einer ‚Eigengruppe‘ gezogen wird, und da keine Ausdrücke wie ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ genutzt werden. Andererseits schreibt die Lehrkraft aber einer spezifischen (Fremd-)gruppe, der die angesprochenen Lernenden angehören, kollektiv bestimmte negative Eigenschaften oder Handlungsweisen zu.

Die Intercoder-Übereinstimmung dieser Kategorie liegt bei 0,86 und ist somit hoch.

4.1.2 Umgang mit Erstsprachen und Mehrsprachigkeit

Da die induktiven Kategorien anhand des Korpus gebildet wurden, waren die Inhalte dieser Kategorien vor der Untersuchung nicht unbedingt vorhersehbar. Insgesamt wurden zwölf induktive Kategorien erstellt und im Nachhinein in thematische Sets eingeordnet. Das erste Set wurde ‚Umgang mit Erstsprachen/Mehrsprachigkeit‘ genannt, da hier verschiedene solcher Vorgehensweisen gesammelt werden. Es handelt sich um die strukturellen Maßnahmen Sprachverbote und Sprachgebote. Beides sind häufig von den Lehrkräften oder auch der Schule bestimmte Rahmenbedingungen in Bezug auf den Sprachgebrauch im Sprachraum Schule.

4.1.2.1 Sprachverbot

Bei Sprachverboten handelt es sich, wie in der theoretischen Einordnung erläutert, um Verbote von spezifischen Sprachen oder aber von allen Sprachen, die nicht der konstruierten Norm entsprechen. Für diese Untersuchung wurden Situationen mit Sprachverboten folgendermaßen definiert:

In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen die Verwendung von (spezifischen) Sprachen explizit verboten/unterbunden wird oder in denen aufgrund der Verwendung von (spezifischen) Sprachen negative Konsequenzen folgen. (CL)

Ein relevanter Aspekt dieser Definition ist die Betonung der Konsequenzen, bzw. der Strafen, die bei Verstoß des Verbots folgen. Um die Kategorie noch stärker von anderen Kategorien, wie den Sprachgeboten, abzugrenzen, wurde in zusätzlichen Codierregeln verdeutlicht, dass in Erfahrungsberichten explizit Sprachen genannt werden müssen, damit sie in diese Kategorie eingeordnet werden können. Diese Codierregel bietet Diskussionsgrundlage, jedoch wurde sich im Sinne einer präzise abgrenzbaren Kategorie für diese Regel entschieden. In den Codierregeln wurde überdies betont, dass es durchaus möglich ist, dass Erfahrungsberichte sowohl Sprachgebote als auch Sprachverbote beinhalten. Da im Korpus kein solches Beispiel enthalten war, wird darauf hier jedoch nicht näher eingegangen. Das Ankerbeispiel für die Kategorie Sprachverbote ist:

Hört auf, Türkisch zu reden. Wir sind hier nicht am türkischen Bazar! (Dönmez, 2025b)

Hier wird deutlich die ‚andere‘, nicht der konstruierten Norm entsprechenden, Sprache Türkisch explizit benannt und die Lernenden werden aufgefordert, das Sprechen dieser Sprache zu unterlassen.

4.1.2.2 Sprachgebot

Neben expliziten Sprachverboten ist der Einsatz von einem Sprachgebot eine weitere mögliche Umgangsform mit Mehrsprachigkeit. Der entscheidende Unterschied ist ein (vermeintlicher) Perspektivwechsel, der anstelle der negativen Konnotation ‚anderer‘ Sprachen eine besonders positive Konnotation einer bestimmten Sprache, in diesem Fall des Deutschen, herstellt. Es werden also nicht vermeintlich negative Folgen der Verwendung ‚anderer‘ Sprachen betont, sondern der positive Mehrwert, den die Verwendung des Deutschen für die Lernenden und die Gemeinschaft haben soll. Um diesen Perspektivwechsel auch für die Codierung zu verdeutlichen, wurde in der Definition besonderer Wert auf die Hervorhebung des Deutschen gelegt.

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen explizit Deutsch als Sprache eingefordert wird. (CL)

Durch die Formulierung ‚eingefordert‘ soll deutlich gemacht werden, dass es sich bei Sprachgeboten durchaus um eine feste Regelung handelt, die teils vehement umgesetzt wird. Das Ankerbeispiel spiegelt dies wider:

Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘ (Dönmez, 2025c)

In diesem Erfahrungsbericht kann deutlich erkannt werden, dass Sprachgebote, auch wenn sie als positive, für die Lernenden förderliche Regelungen inszeniert werden, negative Folgen für Lernende mit sich bringen und durch Druck oder Einschüchterung umgesetzt werden können. Insgesamt wurden sechs Erfahrungsberichte von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie einsortiert. Zwei Segmente wurden je von nur einer codierenden Person als Sprachgebot eingeordnet:

In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen. (Dönmez, 2025b)

Als ich in der Schule war, bekam man eine schlechtere Betragensnote, wenn man in der Pause Türkisch gesprochen hat. Meine Nichte geht jetzt in die gleiche Schule und es ist immer noch so. (Dönmez, 2025b)

Beide dieser Situationen sind durchaus diskussionswürdig, da beide sowohl Argumente für die Zuordnung zu Sprachverboten als auch zu Sprachgeboten bieten. In der ersten Situation wird beispielsweise deutlich betont, dass die Konsequenz/Strafe dann folgt, wenn nicht Deutsch gesprochen wird. Dies spricht für ein ‚deutsches‘ Sprachgebot. Da jedoch die Verwendung von anderen Sprachen explizit unter Strafe gesetzt wird, könnte man auch argumentieren, dass es sich um ein Sprachverbot handelt. Da beide Konzepte in der Umsetzung ähnlich sind und sich letztlich lediglich in der Begründung unterscheiden, ist die Abgrenzung nicht immer trennscharf möglich. Man könnte auch argumentieren, dass beide Situationen in beiden Kategorien codiert werden könnten.

Die Intercoder-Übereinstimmung dieser Kategorie ist mit 0,86 hoch.

4.1.3 Wie Diskriminierung organisiert wird

Das zweite Set der induktiven Kategorien wurde ‚Arten, wie Diskriminierung organisiert wird‘ benannt, da die drei beinhalteten Kategorien sich mit der Struktur der Diskriminierungsformen beschäftigen.

4.1.3.1 Reproduzierende Diskriminierung

Bei der reproduzierenden Diskriminierung geht es darum, Diskriminierung nicht ‚lediglich‘ spontan auszuüben, sondern bereits bestehende, fest im System verwurzelte Diskriminierungsformen zu reproduzieren und in die Zukunft zu tragen. Es ist nicht leicht, diese Kategorie abzugrenzen und Erfahrungsberichte eindeutig als reproduzierende Diskriminierung einzuordnen. Die Kategoriendefinition soll deshalb die Codierung vereinfachen und die Grenzen der Kategorie beschreiben:

In dieser Kategorie werden sowohl Erfahrungen gesammelt, in denen Diskriminierung Aufmerksamkeit geschenkt wird, sodass diskriminierende Handlungen indirekt als akzeptabel erlernt und möglicherweise reproduziert werden, als auch Erfahrungen, in denen bereits bestehende Diskriminierungsmuster aktiv eingesetzt und somit reproduziert werden. (CL)

Die Definition teilt die Kategorie in zwei relevante Teilbereiche reproduzierender Diskriminierung ein. Für beide Teilbereiche wurde ein Ankerbeispiel gewählt, damit die gesamte Breite der Kategorie durch Beispiele abgebildet ist. Insbesondere im Kontext und Sprachraum Schule ist der erste Punkt, nämlich die implizite Vermittlung von Diskriminierungspraktiken, von Bedeutung. Wenn Lernende diskriminierende Handlungen durch eine Autoritätsperson, wie eine Lehrkraft, mitbekommen und somit implizit lernen, dass dies die korrekte Verhaltensweise ist, werden Diskriminierung bzw. Diskriminierungspraktiken reproduziert. So auch im Ankerbeispiel:

Ich habe in der Klasse Albanisch gesprochen und musste in der Ecke stehen. (Dönmez, 2025b)

In diesem Erfahrungsbericht war vermutlich die gesamte Klasse anwesend und hat die Interaktion beobachten können. Es wurde also für alle Lernenden offensichtlich, dass die Verwendung einer ‚anderen‘ Sprache, in diesem Fall Albanisch, Grund für eine Bestrafung ist. Allen Lernenden wird also implizit vermittelt, dass Albanisch zu sprechen eine negative Handlung ist, die Konsequenzen mit sich bringt.

Der zweite Punkt der Definition bezieht sich auf den wiederholten Einsatz alter, bereits (strukturell) verankerter Diskriminierungspraktiken bzw. -inhalte. Hier wird sich also an bestehendem, diskriminierendem Gedankengut bedient, wie auch im Ankerbeispiel:

Die Lehrerin hat gesagt, wenn wir eh nicht schlecht über andere reden, warum reden wir nicht Deutsch miteinander? ‚Habt ihr was zu verbergen?‘ hat sie gefragt. (Dönmez, 2025c)

Die Lehrkraft reproduziert durch ihre Äußerung die bereits bestehende, neorassistische Denkweise, dass Lernende die Erstsprache verwenden, weil sie schlecht über andere reden möchten. Der Einsatz der Erstsprache wird also mit etwas überaus Negativem

konnotiert, während die Verwendung des Deutschen mit positiven Äußerungen in Verbindung gesetzt wird.

Durch zusätzliche Codierregeln wird eine deutlichere Abgrenzung zu einer anderen Kategorie gemacht:

Situationen werden entweder in diese oder in die Kategorie "strukturell reproduzierende (und anstiftende) Diskriminierung" einsortiert. Wenn Peers aktiv involviert werden, werden sie in die andere Kategorie - wenn Peers es explizit mitbekommen aber nicht Teil der Diskriminierungssituation werden ist die Situation in diese Kategorie einzuordnen. (CL)

Diese Codierregel kann durch das erste genannte Ankerbeispiel, in dem die Klasse anwesend war, jedoch nicht aktiv involviert wurde, erkannt werden. Dass es sich dennoch um eine überaus komplexe Kategorie handelt, deren Zuordnung schwierig ist, zeigt sich durch die Unterschiede der beiden Codierenden. Diese Kategorie hat mit 0,67 die niedrigste Inter-coder-Übereinstimmung. Mögliche Gründe werden anhand eines Beispiels diskutiert:

Auf dem Schulparkplatz war eine Gruppe von Menschen, die Lärm machten. Alle schauten aus dem Fenster und ein Schüler sagte: 'Zigeuner halt' Daraufhin antwortete die Lehrperson grinsend: 'Hätte ich jetzt auch so gesagt.' (IDB, 2021, S. 12)

In diesem Erfahrungsbericht könnte man diskutieren, dass die Lehrkraft nicht selbst die diskriminierende Äußerung in Form der beleidigenden/erniedrigenden Fremdbezeichnung getätigt hat, sondern diese ‚lediglich‘ bestärkt hat. Durch ihre Zustimmung vor der Klasse hat sie die Äußerung - sowohl die Bezeichnung als auch die inhaltliche Diskriminierung - jedoch normalisiert und bestehende diskriminierende Denkmuster verstärkt und reproduziert. Durch die nonverbale Äußerung in Form des Grinsens hat sie die Handlungsweise des/der diskriminierenden Lernenden überdies positiv konnotiert und weiter bekräftigt.

4.1.3.2 Strukturelle Diskriminierung

In dieser Kategorie sind Diskriminierungsformen, die strukturell verankert sind, gemeint. Definiert wurde die Kategorie daher folgendermaßen:

In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen Diskriminierung Struktur hat, also wenn eine Regelmäßigkeit und nicht eine alleinige Situation beschrieben wird. (CL)

In einer zusätzlichen Codierregel wurde überdies betont, dass hier Diskriminierungspraktiken gemeint sind, die so strukturiert sind, dass sie automatisch greifen und nicht bei jeder Situation explizit genannt werden müssen, wie auch im Ankerbeispiel:

Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben. (Dönmez, 2025c)

Diesem Erfahrungsbericht kann man deutlich entnehmen, dass diese Regelung bzw. Konsequenz jedes Mal greift, wenn eine Person gegen die Regel verstößt. Die Lehrkraft hat also einen deutlichen Handlungsablauf, eine Struktur, entwickelt, die allen Lernenden bekannt ist und die diskriminierend ist. Im Korpus konnten drei Segmente mit struktureller Diskriminierung von beiden Codierenden übereinstimmend dieser Kategorie zugeordnet werden. Es gab keine Erfahrungsberichte, die unterschiedlich eingeordnet wurden, weshalb die InterCoder-Übereinstimmung mit 1,0 höchstmöglich ist.

4.1.3.3 Strukturell reproduzierende (andere anstiftende) Diskriminierung

Die dritte und letzte Kategorie dieses Sets ist eine Überlappung der beiden zuvor beschriebenen Kategorien, geht jedoch noch darüber hinaus:

In dieser Kategorie werden alle Erfahrungen gesammelt, in denen die diskriminierende Person, beispielsweise durch das aktive Involvieren von anderen Personen, versucht, einen (Diskriminierung reproduzierenden) Lerneffekt hervorzurufen oder die Personen explizit auffordern, Teil der diskriminierenden Handlung zu sein. (CL)

Der große Unterschied zur Kategorie ‚reproduzierende Diskriminierung‘ besteht also im aktiven Involvieren anderer Personen. Diese Abgrenzung wird durch die Codierregeln nochmals verdeutlicht:

Wichtig bei dieser Kategorie ist, dass die Aussagen tatsächlich versuchen, einen Lerneffekt (bei der diskriminierten Person selbst oder anderen Beteiligten) hervorzurufen, oder das andere Personen aktiv zur Diskriminierung aufgerufen oder für Diskriminierung gelobt werden. Es kann sich auch um Lehrmaterial handeln, indem bewusst diskriminierende Inhalte erlernt werden sollen/genannt werden. (CL)

Einen Punkt, der hier besonders relevant ist, ist das Lehrmaterial mit diskriminierenden Inhalten, das im letzten Punkt genannt wird. Lehrpersonen wird durch ihr Studium, die Gesellschaft und die Autorität, die ihnen in der Schule zuteilwird, eine hohe Qualifikation für die Vermittlung von Inhalten zugesprochen. Die Schüler:innen lernen von klein auf, dass es der Beruf der Lehrpersonen ist, ihnen Inhalte zu vermitteln, und treten ihnen daher mit Vertrauen auf den Wahrheitsgehalt der vermittelten Inhalte gegenüber. Wenn also Lehrmaterial diskriminierende Denkweisen beinhaltet, werden diese Inhalte von Lernenden vermutlich wenig hinterfragt, sondern als richtig abgespeichert und erlernt. Im Korpus befinden sich mehrere Beispiele für solches Lehrmaterial, so zum Beispiel:

Im ABC-Heft der Schüler befand sich ein Blatt mit dem Buchstaben „N“, auf dem Gegenstände mit entsprechenden Anfangsbuchstaben aufgedruckt waren. Neben Nase, Nuss und Nagel war auch ein dunkelhäutiges Männchen abgebildet. (Fall von Zara) (IDB, 2020, S. 26)

Hier werden also explizit diskriminierende, erniedrigende Bezeichnungen erlernt und eingefordert. Besonderes Augenmerk sollte auch darauf liegen, dass es sich hier um Material für den Schriftspracherwerb handelt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass dieses Material in der Volksschule eingesetzt wird. Diskriminierung ist in jeder Schulform und Altersgruppe schlimm und nicht zu tolerieren – an dieser Stelle soll also keine Hierarchie impliziert werden. Jedoch sollte mitbedacht werden, dass das Vertrauen der Lernenden in die Lehrkräfte in so jungem Alter möglicherweise besonders hoch ist und die Reflektionsfähigkeit der Lernenden noch nicht sehr weit ausgebildet ist. Das Übernehmen und Erlernen solcher diskriminierender Praktiken könnte hier also naheliegend sein. Der Lerneffekt kann, wie in der Definition und den Codierregeln beschrieben, nicht nur durch Lehrmaterial, sondern auch durch Handlungen und Äußerungen der Lehrkraft hervorgerufen werden. So auch im Ankerbeispiel dieser Kategorie:

In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen. (Dönmez, 2025b)

Hier gibt es also eine deutliche strukturelle Verankerung der Diskriminierung und eine fest vorgeschriebene Konsequenz bei Verstoß gegen die Regel. Durch die negative Konsequenz, die folgt, wenn gegen das Sprachgebot verstoßen wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen einen Lerneffekt haben und die diskriminierende Praktik als Normalität anerkennen. Um auch den dritten Aspekt dieser Kategorie abzubilden, soll an dieser Stelle auch ein Beispiel für ‚anstiftende‘ Diskriminierung gegeben werden:

Meine Lehrerin hat dem serbischen Kind gesagt ‚Wenn jemand Türkisch redet, schreib seinen Namen auf!‘ (Dönmez, 2025b)

Hier wird also eine weitere Person aktiv von der Lehrkraft aufgefordert, Teil der Diskriminierungspraxis zu sein.

Insgesamt wurden von den Codierenden sieben Segmente übereinstimmend in diese Kategorie einsortiert. Lediglich bei einem Erfahrungsbericht herrschte Uneinigkeit, nämlich:

Auf dem Schulparkplatz war eine Gruppe von Menschen, die Lärm machten. Alle schauten aus dem Fenster und ein Schüler sagte: ‚Zigeuner halt‘ Daraufhin antwortete die Lehrperson grinsend: ‚Hätte ich jetzt auch so gesagt.‘ (IDB, 2021, S. 12)

Grund für die unterschiedliche Codierung könnte die Codierregel sein, dass eine Situation entweder in diese Kategorie oder in die Kategorie ‚reproduzierende Diskriminierung‘ codiert werden soll – nicht jedoch in beide. Dieser Erfahrungsbericht bietet Diskussionsgrundlage für die Einordnung in beide Kategorien. Die Begründung für die Zuordnung in die Kategorie ‚reproduzierende Diskriminierung‘ wurde in Kapitel 4.1.3.1 bereits

erläutert. Nun stellt sich jedoch die Frage, ob es sich auch um strukturelle oder anstiftende Diskriminierung mit der expliziten Absicht eines Lerneffekts handelt. Dafür würde sprechen, dass die Lehrkraft während ihrer Äußerung gegrinst hat, was als nonverbales Lob interpretiert werden könnte. Sie bestärkt auch aktiv die diskriminierende Aussage, was ebenfalls einen Lerneffekt auslösen kann. Da allerdings keine Person aktiv zur Diskriminierung aufgefordert wird und keine explizite Regelmäßigkeit oder Struktur beschrieben wird, könnte man auch für die Kategorie ‚reproduzierende Diskriminierung‘ argumentieren.

Mit 0,93 ist die InterCoder-Übereinstimmung dieser Kategorie sehr hoch.

4.1.4 Wie Diskriminierung realisiert wird

Das dritte Set der induktiven Kategorien beinhaltet fünf Arten, wie Diskriminierung in den Erfahrungsberichten realisiert wird. Es werden also Praktiken analysiert, die von den Diskriminierenden eingesetzt werden, häufig in Form von Konsequenzen/Bestrafungen für den Einsatz von Erstsprachen/Mehrsprachigkeit. Diese Kategorien sind für die Untersuchung überaus relevant, da sie die explizite Vorgehensweise bei Diskriminierung fokussieren und so einen besseren Zugang zu der Lebensrealität von diskriminierten Lernenden bieten.

4.1.4.1 Beleidigende/Erniedrigende Ausdrücke

Die erste induktive Kategorie dieses Sets sammelt Situationen, in denen explizit beleidigende und/oder erniedrigende Ausdrücke verwendet werden, die häufig eine Form von Fremdbezeichnung oder Fremdzuschreibung sind. Die Ausdrücke, die hier gemeint sind, sind gesellschaftlich als negativ konnotiert bekannt und können daher nicht durch Unwissenheit verteidigt/entschuldigt werden. Da diese Arbeit nicht Teil von Reproduktion solcher Bezeichnungen und Diskriminierungen sein soll, werden die Wörter mit dem ersten Buchstaben abgekürzt. Lediglich in den Erfahrungsberichten werden sie – wenn auch im Original – genannt, um die Erfahrungsberichte nicht zu verändern.

Für die Codierenden wurde diese Kategorie folgendermaßen definiert:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen Begrifflichkeiten verwendet werden, die deutlich als Beleidigung einzuordnen sind und darauf abzielen, die andere Person zu verletzen.
(CL)

Um die Entscheidung, welche Begrifflichkeiten gemeint sind, etwas zu verdeutlichen, wurde in einer zusätzlichen Codierregel nochmals betont, dass es sich häufig um Fremdbezeichnungen handelt. So auch in dem gewählten Ankerbeispiel:

Im ABC-Heft der Schüler befand sich ein Blatt mit dem Buchstaben „N“, auf dem Gegenstände mit entsprechenden Anfangsbuchstaben aufgedruckt waren. Neben Nase, Nuss und Nagel war auch ein dunkelhäutiges Männchen abgebildet. (Fall von Zara) (IDB, 2020, S. 26)

Hier wird eine beleidigende Fremdbezeichnung, das N-Wort, nicht ‚nur‘ genannt, sondern als Lerngegenstand in Lehrmaterial verwendet. Durch eine solche Verwendung wird die Bezeichnung normalisiert und strukturell erlernt.

Es wurden insgesamt vier Erfahrungsberichte von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie geordnet. Es gibt allerdings auch Erfahrungsberichte, bei denen die Codierung nicht übereinstimmend war, beispielsweise:

Die Kinder haben Angst vor ihm und leiden teilweise auch schon unter körperlichen Stresssymptomen. Der Lehrer hat es besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit zugeschriebener Migrationsgeschichte abgesehen. Er beleidigt diese, sagt, dass sie schlechter in der Schule sind. Nach dem Anschlag in Wien hat er diese Schüler auch als Klassenterroristen bezeichnet. Die Direktorin weiß Bescheid, sie hat dies auch schon an die Bildungsdirektion weitergeleitet. Dort liegt es aber nun schon einige Zeit und die Klientin findet den Zustand einfach unhaltbar. Sie möchte nicht, dass die Kinder noch länger dem Lehrer ausgesetzt sind. ZARA schreibt ebenfalls ein Interventionsschreiben an die Bildungsdirektion. (Fall von Zara) (IDB, 2020, S. 27)

Die unterschiedliche Codierung dieser Situation könnte sich auf den Ausschnitt „beleidigte diese, sagt, dass sie schlechter in der Schule sind“ oder die Bezeichnung „Klassenterroristen“ beziehen. Ersteres handelt zwar von einer Beleidigung, jedoch nicht durch ein bestimmtes, erniedrigendes Wort, sondern durch den neorassistischen Inhalt. Der zweite Punkt, die Bezeichnung als „Klassenterroristen“ kann durchaus als beleidigende und erniedrigende Fremdbezeichnung eingeordnet werden. Es handelt sich nicht um eine gezielte Fremdbezeichnung wie das N-Wort oder das Z-Wort, das in vielen der anderen Erfahrungsberichten Verwendung findet und gezielt eine spezifische – konstruierte – ‚Fremd-‘gruppe bezeichnet/beleidigt, sondern um eine Fremdzuschreibung einer bestimmten Eigenschaft. Es handelt sich also um unterschiedliche Arten der Beleidigung und Fremdzuschreibung. Dieser Unterschied könnte zu der verschiedenen Codierung dieses Erfahrungsberichts geführt haben.

Insgesamt liegt die Inter-coder-Übereinstimmung dieser Kategorie bei 0,73.

4.1.4.2 Involvieren des sozialen Umfeldes als Konsequenz

In der zweiten induktiven Kategorie dieses Sets werden Situationen gesammelt, in denen die diskriminierende Person das soziale Umfeld (der diskriminierten Person) involviert, häufig als Konsequenz oder Strafe für beispielsweise den Einsatz von Erstsprachen oder Mehrsprachigkeit. Die Kategorie wurde folgendermaßen definiert:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, bei denen entweder das soziale Umfeld, beispielsweise Peers oder Familie der diskriminierten Person, aktiv eingebunden oder genannt wird. (CL)

In zusätzlichen Codierregeln wird noch einmal verdeutlicht, dass es zwei verschiedene Arten des Involvierens des Umfeldes gibt, die in dieser Kategorie beide einbezogen werden. Einerseits die Nennung des sozialen Umfeldes durch die diskriminierende Person während der Situation und andererseits das aktive Involvieren anderer Personen, wie beispielsweise die Peers, in die Situation. Ein Beispiel für die erste Perspektive ist:

Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘ (Dönmez, 2025c)

Es ist durchaus möglich, dass die Lehrkraft im Anschluss tatsächlich die Eltern kontaktiert hat, was dann ebenfalls in die zweite Perspektive passen würde, aber zunächst wird das soziale Umfeld in der diskriminierenden Äußerung verbal genannt. Ein Beispiel für die zweite Perspektive ist das Ankerbeispiel dieser Kategorie:

Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben. (Dönmez, 2025c)

In diesem Erfahrungsbericht kann sehr deutlich erkannt werden, wie das soziale Umfeld, in diesem Fall die Klasse, aktiv in die Diskriminierung involviert werden kann. Durch die Kollektivstrafe für den Einsatz des Türkischen, wird explizit sozialer Druck auf Lernende ausgeübt, da bei ‚Fehlverhalten‘ nicht ‚nur‘ eine Strafe in Form vom Abschreiben der Schulordnung droht, sondern möglicherweise auch Anfeindungen durch die Peers, da diese ebenfalls eine Strafe erledigen müssen. Durch diese Situation kann deutlich erkannt werden, dass insbesondere das Involvieren des sozialen Umfeldes neben Erniedrigung auch mit Scham einhergehen kann, die die Lernenden auf die Verwendung ihrer Mehrsprachigkeit übertragen können. Insgesamt neun Segmente wurden von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie geordnet. Bei zwei Erfahrungsberichten herrschte Uneinigkeit, beispielsweise:

In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen. (Dönmez, 2025b)

Diese Situation ist absolut nicht eindeutig zuzuordnen und bietet Interpretationsbedarf. In der Situationsbeschreibung wird das soziale Umfeld nicht erwähnt und auch nicht explizit involviert, weshalb argumentiert werden kann, dass diese Situation nicht in diese Kategorie gehört. Auf der anderen Seite kann jedoch weiter interpretiert werden, dass Lernende selbst meist nicht über finanzielle Mittel verfügen und für die Bezahlung solcher Strafen auf die finanzielle Unterstützung der Eltern angewiesen sind. Insofern kann durchaus argumentiert werden, dass das soziale Umfeld der Lernenden durch die Bereitstellung der finanziellen Mittel für die Strafe durchaus involviert und negativ belastet wird. Insgesamt ist die InterCoder-Übereinstimmung für diese Kategorie mit 0,9 sehr hoch.

4.1.4.3 Bildungsbenachteiligung als Konsequenz

Die dritte Kategorie dieses Sets bezieht sich auf die Benachteiligung von Lernenden im Hinblick auf schulische Leistung und Bildung. Diese Kategorie ist überaus wichtig, da diese Diskriminierungsform explizit Einfluss auf den Bildungs- und somit auch Lebensweg von Lernenden nehmen kann.

In dieser Kategorie werden alle Erfahrungen gesammelt, in denen die Diskriminierung direkt eine Benachteiligung im Bildungskontext für die diskriminierte Person zur Folge hat. (CL)

Diese Definition ist sehr prägnant, lässt aber dennoch einen gewissen Interpretationsraum, da nicht genau beschrieben wird, wie dieser Einfluss aussehen kann. Um mehr Klarheit zu schaffen, wird in zusätzlichen Codierregeln erklärt, dass hier sowohl der Einfluss auf Benotung als auch der Einfluss auf Bildung, beispielsweise durch die Verwehrung der Teilnahme am Unterricht, gemeint sind. So auch im Ankerbeispiel:

Wir haben Rumänisch gesprochen, weil einer die Aufgabe nicht verstanden hat. Dann mussten wir am Gang sitzen. Und im Sport mussten wir zur Strafe ein Gedicht auswendig lernen. (Dönmez, 2025c)

Hier werden Lernende in verschiedenen Arten benachteiligt. Zunächst wird die Möglichkeit, sich über die Aufgabenstellung auszutauschen, um diese richtig verstehen und erfüllen zu können, unterbunden. Somit haben die Lernenden nicht die Möglichkeit, aktiv an der Bearbeitung der Aufgabe und der Besprechung danach teilzuhaben und einen Lerneffekt aus der Aufgabenstellung zu ziehen. Als Bestrafung für den Versuch, die Aufgabenstellung zu verstehen und am Unterricht teilzuhaben, werden die Lernenden auf den Gang geschickt. Ihnen wird also die Möglichkeit genommen, weiter dem Unterricht beizuwohnen und zu versuchen, die Aufgabe durch die gemeinsame Besprechung zu verstehen. Sie

können die neu vermittelten Inhalte nicht erlernen und müssen sie sich selbstständig erarbeiten. Auch die Situation im Sportunterricht ist aus migrationspädagogischer Sicht relevant, da hier Sprache als Teil der Strafe genutzt wird. Als Strafe dafür, dass die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit einsetzen, müssen sie ein Gedicht in deutscher Sprache erlernen. Auf diesen Punkt wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen, da es ein anderer Fokus als der dieser Kategorie ist. Dass auch explizite Diskriminierung durch schlechtere Benotung realisiert werden kann, zeigt folgendes Beispiel:

Eine Tochter berichtet ihrer Schwägerin, dass „die Volksschullehrerin einem ausländischen Kind nie einen Einser in Deutsch geben würde, da es nicht die Muttersprache sei. Sie werde eine Zwei bekommen.“ (IDB, 2020, S. 25)

Hier wird die Erstsprache explizit als Faktor für die Benotung herangezogen und nicht etwa die Kompetenzen, die in Leistungsüberprüfungen gezeigt/erbracht wurden. Die Lernenden werden also nie die Möglichkeit haben, ein ‚sehr gut‘ als Leistungsbeurteilung zu erhalten, auch wenn sie sehr gute Leistungen erbringen, da sie ihre Erstsprache nicht selbst wählen und ändern können. Sie sind in der Situation machtlos und können, beispielsweise durch vermehrtes Lernen, keinen Einfluss nehmen. Das Korpus beinhaltet fünf Segmente, die von beiden Codierenden in diese Kategorie eingeordnet wurden. Es gab keine Unstimmigkeiten bei anderen Erfahrungsberichten, weshalb die Interdecoder-Übereinstimmung bei dieser Kategorie die höchstmögliche 1,0 beträgt.

4.1.4.4 Weitere psychische Gewalt als Konsequenz

Die vierte Kategorie dieses Sets befasst sich mit psychischer Gewalt, einem sehr sensibel zu behandelndem und schwer abgrenzbarem Thema. Psychische Gewalt kann in vielen verschiedenen Formen realisiert werden (Schlack et al., 2013, S. 756) und ist daher schwierig zu definieren:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, die deutliche psychische Gewalt in Form von anschreien, Erniedrigung, bedrängen, Bedrohungen oder ähnliches involvieren. (CL)

Die Definition allein reicht noch nicht aus, um die Kategorie deutlich abzugrenzen und Entscheidungen über das Codieren von Segmenten in diese Kategorie zu treffen. Daher sind bei dieser Kategorie die zusätzlichen Codierregeln überaus wichtig:

Da alle Diskriminierungserfahrungen psychische Gewalt sind, werden hier nur diejenigen Erfahrungen gesammelt, die deutlich auf die Einschüchterung oder Erniedrigung abzielen. Hier sind auch Situationen gemeint, die starke emotionale Reaktionen, wie beispielsweise weinen, verursacht haben. (CL)

Durch diese Codierregel soll betont werden, dass alle Formen von Diskriminierung, die in diesem Korpus vertreten sind als psychische Gewalt eingeordnet werden können. Es ist mir überaus wichtig, dies zu verdeutlichen, um den Lernenden, die diese Situationen erlebt haben, kein Recht auf Schmerz oder Wut abzusprechen. Es geht bei der Kategorie vielmehr darum, zu verdeutlichen, wie unterschiedlich psychische Gewalt in Diskriminierungssituationen realisiert wird und was für Situationen Teil der Lebensrealität von Lernenden sind. Das Ankerbeispiel eignet sich besonders, um die Erniedrigung, die in der Definition und den Codierregeln erwähnt wurde, zu verdeutlichen:

Meine Lehrerin hat gefragt, was wir werden wollen. Ich sagte Ärztin. Sie hat gesagt, ich kann höchstens Kühe in Tschetschenien melken. (Dönmez, 2024)

Das Beispiel wurde gewählt, da es nicht auf sehr eindeutig einzuordnende Praktiken psychischer Gewalt wie Anschreien oder Bedrohen zurückgreift, sondern die diskriminierte Person erniedrigt, indem sich über sie lustig gemacht wird. Die Lehrkraft nutzt hier das Vertrauen der diskriminierten Person, ehrlich den Berufswunsch zu nennen aus, und setzt darüber hinaus eine neorassistische Äußerung ein, um sich über den Berufswunsch und die Zukunftsaussichten der Lernenden lustig zu machen. Aus dem Kontext lässt sich außerdem erschließen, dass die Lehrkraft diese Äußerung vor anderen Lernenden, vermutlich der gesamten Klasse, gemacht hat. So wird die diskriminierte Person also nicht ‚nur‘ von der Lehrkraft erniedrigt, sondern auch vor den eigenen Peers. Insgesamt wurden 18 der Erfahrungsberichte von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie einsortiert. Bei wenigen Segmenten gab es Uneinigkeit, so beispielsweise bei den folgenden:

Ein weiteres Beispiel dafür ist ein Unterrichtsblatt aus einer VS in Graz, über das auch einige Zeitungen berichteten. Auf dem Blatt wurde erläutert: „Graz wurde von drei Landplagen heimgesucht: Heuschrecken, Türken und Pest.“ (Fall von Zara) (IDB, 2020, S. 27)

Die Lehrkraft ist nach dem Pausenklingeln ins Klassenzimmer gekommen und ist vorne zum Pult gegangen. Dann hat er sich vor die Klasse gestellt und mehrfach laut und langsam gefragt, ob alle Guten nach unten gegangen sind. Mindestens drei Mal hat er diese Frage unterschiedlich formuliert, bis einige Lernende die Frage, ob alle Guten unten sind bejaht haben. Im weiteren Verlauf des Unterrichts hat die Lehrkraft auch mehrfach Kinder nicht mit Namen, sondern mit du angesprochen und mir zur Erklärung laut in der Klasse gesagt, dass er die Lernenden selbst nicht alle kennt, weil er nicht regelmäßig in der Klasse sei und manche der Lernenden neu seien. Er sagte außerdem, dass diese Klasse immer so ein Chaos sei und man es als Lehrkraft nicht leicht hätte. Wenn die Lernenden sich während des Unterrichts auf arabisch unterhalten haben, hat er diese mehrfach darauf hingewiesen, dass sie das lassen sollen. Zum Stundenende haben die Lernenden noch eine Aufgabe fertiggestellt. Die Lehrkraft ist währenddessen zu mir gekommen und hat vor den Lernenden mit mir über die Lernenden geredet. Er meinte, dass sich durch die häufig wechselnden Lernenden die Unterrichtssituationen schwierig und häufig chaotisch gestalten würden. Er betonte, dass manche der Lernenden nicht wüssten, wie man einen Stift richtig hält und dass sie sich nicht gut konzentrieren könnten. Danach sagte er noch, dass das an der schlechten Erziehung durch die Eltern liegen würde. Zum Abschluss meinte er, dass andere Personen/Kolleg*innen ihm empfohlen hätten die Lernenden zu hauen, da diese Lernende es so von zuhause kennen würden und nur das helfe, aber dass er davon nichts halten würde. (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

Der erste Erfahrungsbericht bietet insofern Diskussionspotenzial, als dass der Kontext des Unterrichts nicht beschrieben wird. Dass es sich um eine diskriminierende, neorassistische Äußerung handelt, ist wohl offensichtlich, jedoch kann sie in die Kategorie ‚psychische Gewalt‘ nicht eindeutig eingeordnet werden. Grund ist die Absicht der Erniedrigung, die in den Codierregeln deutlich betont wurde. Hier kann also diskutiert werden, ob diese Absicht auf die gezielte Erniedrigung von anwesenden Lernenden abzielen muss, oder ob die kategorische Erniedrigung einer bestimmten Gruppe, auch wenn keine Person, die dieser Gruppe zugeschrieben ist, anwesend ist, als Einordnung für diese Kategorie genügt. In der Situationsbeschreibung wird nicht erläutert, ob ‚türkische Lernende‘ anwesend waren. Das zweite Beispiel beschreibt eine längere Unterrichtssequenz und gibt viele Ansatzpunkte zur Analyse. Für diese Kategorie soll der Fokus zunächst auf der Eingangsfrage der Lehrkraft, ob jetzt ‚alle Guten‘ unten sind, liegen. Es könnte argumentiert werden, dass die Lehrkraft sich hier ausschließlich auf die Sprachkompetenz der Lernenden bezieht und keine diskriminierende oder erniedrigende Absicht verfolgt, jedoch spricht die mehrfache Wiederholung der Frage und auch das Verhalten der Lehrkraft im weiteren Unterrichtsverlauf gegen eine solche Einordnung. Überdies soll an dieser Stelle einmal betont werden, dass die Absicht der Lehrkraft nur bedingt mit der Einordnung in verschiedene Kategorien zusammenhängt. Es ist durchaus möglich, dass Lehrkräfte diskriminierend handeln und psychische Gewalt ausüben, ohne dass dies ihre Intention war oder sie sich dessen bewusst sind. Da die zweite Beispielsituation im späteren Verlauf dieser Untersuchung als Key-Incident detaillierter analysiert wird, wird die Diskussion an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Mit einem Wert von 0,86 ist die Interkoder-Übereinstimmung dieser Kategorie sehr hoch.

4.1.4.5 Entzug sozialer Teilhabe als Konsequenz

Die fünfte und letzte Kategorie dieses Sets beschreibt den Entzug sozialer Teilhabe als Konsequenz oder Strafe für beispielsweise den Einsatz von Erstsprachen oder Mehrsprachigkeit. Man könnte argumentieren, dass das separierende Deutschfördermodell in Österreich strukturell die soziale Teilhabe von Lernenden mit außerordentlich-Status einschränkt. Ähnlich wie bei der Kategorie ‚weitere psychische Gewalt‘ sind hier jedoch explizite Situationen von ausgrenzenden Praktiken von Lehrkräften gemeint:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen durch die Diskriminierung, sowohl wenn es explizit (beispielsweise als Strafe) genannt als auch mittelbar durch die Situation hervorgerufen wird, die soziale Teilhabe der diskriminierten Person eingeschränkt wird. (CL)

In den Codierregeln wird nochmals betont, dass hier jene Erfahrungsberichte gemeint sind, die die Lernenden in jeglicher Form aus dem Alltag, der Klassengemeinschaft oder der Unterrichtssituation ziehen und somit den Lernenden die Chance nehmen, am (gemeinschaftlichen) Geschehen teilzuhaben. Es muss sich hierbei nicht um eine explizite, räumlich getrennte Separation handeln, sondern es kann auch innerhalb der Gemeinschaft realisiert werden, wie auch im Ankerbeispiel:

Wir haben in der Pause Arabisch geredet und die Lehrerin hat uns angeschrien. Dann haben wir eine Woche Sitzpause* gehabt. * Aufstehen verboten, außer zum Essen holen, oder um aufs WC zu gehen (Dönmez, 2025c)

In diesem Beispiel wird, wie bereits erwähnt, zwar keine räumliche Trennung vorgenommen, indem die Lernenden beispielsweise auf dem Gang sitzen müssen, aber die soziale Teilhabe wird dennoch massiv eingeschränkt. Die Lernenden dürfen eine Woche lang nicht an der ‚normalen‘ Pause teilnehmen und mit anderen Lernenden der Klasse spielen. Dadurch, dass sie nicht aufstehen dürfen, wird aktiv in die Freiheit, mit anderen zu interagieren, eingegriffen. Die Lernenden sind so darauf angewiesen, dass andere Lernende für Interaktion auf sie zukommen. Durch den Entzug sozialer Teilhabe wird, egal ob durch innere oder äußere Separation, ein Dominanzverhältnis kreiert oder verstärkt, in dem die diskriminierten Personen machtlos gemacht werden. Das zuvor beschriebene Konzept des ‚Othering‘ wird hier sehr plakativ realisiert, da es deutlich eine ‚Wir-Gruppe‘ gibt, die teilhaben darf, und eine ‚Ihr-Gruppe‘, die aktiv ausgeschlossen wird.

Drei Erfahrungsberichte wurden von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie einsortiert. Bei einem Erfahrungsbericht gab es Uneinigkeit:

In der Volksschule... Über eine Partner*innenorganisation wird der IDB gemeldet, dass ein 8-jähriges Schwarzes Kind von der Direktorin nach Unterrichtsschluss bei Minusgraden eine Stunde vor der Schule alleine vor das Schultor gestellt wurde bis er abgeholt war, da die Mutter die Spätbetreuung noch nicht überwiesen hatte, da sie von der MA 11 davon befreit war. (IDB, 2022, S. 21)

In dieser Situation könnte argumentiert werden, dass die Situation nach Unterrichtsschluss stattgefunden hat und die soziale Teilhabe, zumindest in der Klassengemeinschaft, hier nicht eingeschränkt wurde. Deutlich naheliegender ist jedoch die Argumentation, dass die Schulleitung hier eine explizite, räumliche Separation vorgenommen hat und diskriminierend gehandelt hat. Insbesondere der Kontext, nämlich dass das Kind zur Spätbetreuung angemeldet war, jedoch die finanzielle Situation nicht übersichtlich war, spricht für die Codierung in diese Kategorie, da das Kind hier offenbar in der sozialen Teilhabe an der Gemeinschaft der Spätbetreuung eingeschränkt wurde. Insgesamt liegt die Intercoder-Übereinstimmung dieser Kategorie bei hohen 0,86.

4.1.5 Welche Begründungen Diskriminierungen legitimieren sollen

Das dritte und letzte Set induktiver Kategorien sammelt Faktoren, die als Begründung für Diskriminierung genannt werden. Diese Faktoren müssen nicht unbedingt explizit als Grund genannt werden, sondern sind häufig Teil der diskriminierenden Äußerung und können als Begründung interpretiert werden.

4.1.5.1 Regionaler Aspekt als Begründung

In der ersten Kategorie steht die regionale Verortung, meist die zugeschriebene Zugehörigkeit der Lernenden oder der Schulstandort, im Fokus:

In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, in denen regionale Aspekte wie Städte oder Länder direkt in der Diskriminierung genannt, oder als Begründung für die Diskriminierung genutzt werden. (CL)

In den zusätzlichen Codierregeln wird nochmals betont, dass diese Kategorie zwei verschiedene Perspektiven beinhaltet. Einerseits die Nennung von regionalen Aspekten als Begründung von beispielsweise Sprachgeboten und andererseits die Nennung von regionalen Aspekten in der Diskriminierungssituation, also Reproduzieren und Festigen der Dominanzverhältnisse und neorassistischer Denkweisen durch Äußerungen wie ‚geh doch dahin, wo...‘. Das Ankerbeispiel ist eine repräsentative Situation für die erste der beiden Perspektiven:

Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘ (Dönmez, 2025c)

Hier versucht die Lehrkraft durch die Nennung der Stadt Wien eine Legitimation für das Sprachgebot zu erstellen. Sie geht sogar so weit, dass sie diese ‚Sprachnorm‘ auch in der Privatsphäre der Familie der Lernenden durchsetzen möchte. Die Region, also die Stadt Wien, scheint für die Lehrkraft als Begründung für solch einen weitreichenden Eingriff in die Privatsphäre der diskriminierten Person und der Familie zu genügen. Ein Beispiel für die zweite zuvor beschriebene Perspektive ist:

Meine Lehrerin hat gesagt, ich soll Deutsch reden, weil das ist eine deutsche Schule. Wenn ich Türkisch reden will, soll ich in die Türkei gehen. Ich habe gefragt, ob Englisch reden OK ist. Da hat sie ja gesagt. (Dönmez, 2025b)

Streng genommen ist dieses Beispiel ein Repräsentant für beide Perspektiven, im Fokus soll hier jedoch die Aussage stehen, dass die Lernenden in die Türkei gehen sollen, wenn sie Türkisch reden möchten. Sowohl das Konzept von Nationalsprachen als auch

Gogolins „monolingualer Habitus“ (1994) werden in dieser Äußerung überaus prägnant dargestellt. Die Lehrkraft zieht eine enge Verbindung zwischen den Faktoren ‚Sprache‘ und ‚Nation‘ und verbalisiert diese Verbindung vor den Lernenden. Dadurch wird diese neorassistische Denkweise reproduziert und gefestigt. Überdies ist der zweite Teil der Interaktion, die Frage nach der Verwendung des Englischen, überaus interessant, da hier das Konzept des Sprachenprestiges sehr plakativ zum Ausdruck kommt. Die deutsche Sprachnorm scheint also nicht durchgehend aktiv zu sein, sondern für bestimmte Sprachen werden Ausnahmen gemacht. Die Verwendung des Englischen als Sprache der westlichen Dominanzgesellschaft ist legitim, während eine Migrationssprache wie Türkisch vehement abgelehnt und sanktioniert wird.

Es wurden acht Erfahrungsberichte von beiden Codierenden übereinstimmend in diese Kategorie sortiert, was für eine höchstmögliche Intercoder-Übereinstimmung von 1,0 sorgt.

4.1.5.2 Religion als Faktor

Die letzte Kategorie dieses Sets beinhaltet Erfahrungsberichte, in denen die (zugeschriebene) Religion oder religiöse Symbole vorkommen:

In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen Religion oder religiöse Objekte indirekt oder direkt zum Teil der Diskriminierung gemacht werden. (CL)

Es gibt verschiedene Weisen, in denen diese Kategorie realisiert werden kann, beispielsweise durch eine gezielte Abwertung einer Religion oder neorassistische Zuschreibungen zu bestimmten Religionen. Besonders häufig wird in den Erfahrungsberichten dieser Kategorie der Hijab thematisiert, so auch im Ankerbeispiel:

In der Mittelschule... Eine Schülerin meldet der IDB einen rassistischen Vorfall. Sie schildert, dass ihr ihre Englischlehrerin immer wieder sagt, dass sie ihr Kopftuch ablegen soll, unter anderem „weil wir in Österreich sind“ und es „ein Zeichen von Respektlosigkeit ist, ein Kopftuch hier zu tragen“. (IDB, 2022, S. 22)

Hier wird die Schülerin also explizit dazu aufgefordert, ihr Hijab abzunehmen, obwohl es für sie vermutlich wichtig ist und solche Einforderungen stark in die Privatsphäre der Lernenden eingreifen. Ab dem Schuljahr 2026/2027 ist ein Hijab-Verbot für Mädchen unter 14 Jahren in Österreich gesetzlich vorgeschrieben. Dieses neue Gesetz gilt als stark umstritten und ein Gutachten vom Leiter der Abteilung für Rechtsschutz und Verwaltungskontrolle der Universität Linz ordnet die Regelung mit Bezug auf den Gleichheitssatz als verfassungswidrig ein (ORF, 2026). In dieser Kategorie wurden fünf Segmente

von beiden Codierenden übereinstimmend eingeordnet, was zu der höchstmöglichen Inter-coder-Übereinstimmung von 1,0 geführt hat.

4.2 Verbindungen und Spannungen im gesamten Korpus

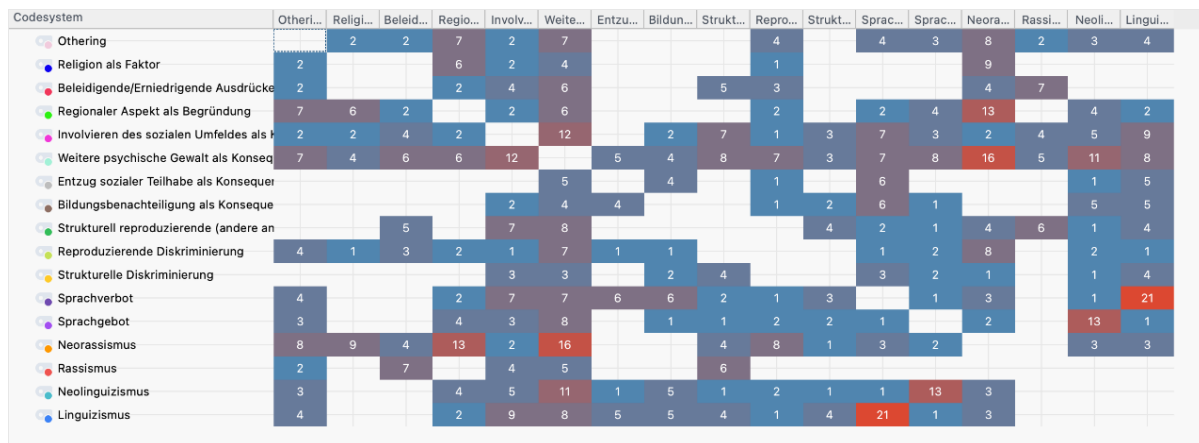


Abbildung 2: Kategorien-Überschneidungen

Neben den induktiven Kategorien können auch Verbindungen zwischen den Kategorien spannende Ergebnisse für diese Untersuchung liefern. Die Abbildung zeigt solche Verbindungen und hebt sie überdies farblich hervor. Während die rote Farbe ein besonders hohes gemeinsames Auftreten zweier Kategorien markiert, kennzeichnet die blaue Farbe ein niedriges gemeinsames Auftreten. Um über die farbliche Markierung hinaus noch deutlicher zu machen, wie oft Segmente in die gleichen zwei Kategorien codiert wurden, stehen auch die absoluten Zahlen in der Abbildung. An dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass das Korpus nicht als repräsentativ eingeordnet werden kann und die Interpretation deshalb lediglich als Anhaltspunkt und nicht als Fakt angesehen werden sollte. Am häufigsten wurden Segmente gleichzeitig in die Kategorie ‚Linguizismus‘ und ‚Sprachverbot‘ einsortiert. Dies ist, ähnlich wie die hohe Übereinstimmung bei ‚Neolinguizismus‘ und ‚Sprachgebot‘, nicht überraschend, da in den Codierregeln von ‚Sprachverbot‘ und ‚Sprachgebot‘ dieser Zusammenhang vorgeschrieben wurde.

Auffällig ist auch, dass die Kategorie ‚weitere psychische Gewalt‘ die einzige Kategorie ist, die Überschneidungen mit allen anderen Kategorien hat und daher die häufigste Realisierungsform in diesem Korpus ist. Die zweithäufigste Realisierungsform stellt ‚Involvieren des sozialen Umfeldes‘ dar, die lediglich keine übereinstimmenden Erfahrungsberichte mit der Kategorie ‚Entzug sozialer Teilhabe‘ hat. Die Frage, welche

Realisierungsform besonders häufig für welche Diskriminierungsform genutzt wird, könnte auch relevante Anhaltspunkte für Interpretationen und weitere Untersuchungen geben.

Die Diskriminierungsform ‚Neorassismus‘ wurde am häufigsten durch die Kategorie ‚weitere psychische Gewalt‘ realisiert, deutlich häufiger als die Diskriminierungsform ‚Rassismus‘. Spannend ist, dass auch die Kategorie ‚Neolinguizismus‘ deutlich häufiger mit ‚weitere psychische Gewalt‘ codiert wurde als ‚Linguizismus‘. Die zwei expliziteren Diskriminierungsformen werden also seltener mit Realisierungsformen wie Erniedrigung, Einschüchterung oder Bedrohung gekoppelt als die impliziten Diskriminierungsformen. Nun könnte daraus geschlossen werden, dass die Lernenden solche Diskriminierungsformen nicht unbedingt sofort selbst als rassistische, diskriminierende Praktiken einordnen, sondern bei sich selbst und ihrem Verhalten nach Fehlern suchen könnten, die die negativen Konsequenzen, in diesem Fall die psychische Gewalt, rechtfertigen würden. Die Diskriminierungsform Rassismus wird in diesem Korpus am häufigsten durch die Kategorie ‚beleidigende und erniedrigende Ausdrücke‘ realisiert. Diese Realisierungsform wurde sonst nur noch mit ‚Neorassismus‘ codiert und innerhalb dieses Korpus‘ nicht mit einer Form von Linguizismus zusammengebracht. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass es einige, auch historisch verankerte, beleidigende Ausdrücke und Fremdzuschreibungen für rassistische Diskriminierung gibt. Linguizismus wurde in dem untersuchten Korpus am häufigsten durch das ‚involvieren des sozialen Umfeldes‘ und ‚weitere psychische Gewalt‘ realisiert. Daraus könnte interpretiert werden, dass Lehrende einen Zusammenhang zwischen der verbotenen Sprache und dem Umfeld der Lernenden ziehen und dies zur Umsetzung dieses Verbots daher einbeziehen. Die Umsetzungsform ‚Entzug sozialer Teilhabe‘ wurde ausschließlich für Linguizismus und Neolinguizismus, deutlich häufiger jedoch für Linguizismus, verwendet. Dieses Ergebnis ist insofern relevant, dass man argumentieren kann, dass für die betroffenen Lernenden durch eine mögliche Sprachbarriere bereits ohne die Diskriminierung durch die Lehrkraft eingeschränkte soziale Teilhabemöglichkeiten bestehen. Durch den Entzug sozialer Teilhabe werden diese Lernenden also doppelt marginalisiert. Auch Neolinguizismus wurde am häufigsten mit der Realisierungsform ‚weitere psychische Gewalt‘ codiert. Auffällig ist jedoch, dass sowohl Linguizismus als auch Neolinguizismus innerhalb des Korpus durch alle induktiven Kategorien von Realisierungsformen, außer ‚beleidigende und erniedrigende Ausdrücke‘, umgesetzt wurden. Während Rassismus und Neorassismus also häufig auf ähnliche Art realisiert werden, wurden linguizistische und neolinguizistische Diskriminierung auf unterschiedlichere Weise umgesetzt. Wie auch neorassistische Diskriminierung wurde

Othering ebenfalls am häufigsten durch ‚weitere psychische Gewalt‘ realisiert. Ebenfalls häufig mit der Kategorie ‚weitere psychische Gewalt‘ tritt die Realisierungsform ‚Involvieren des sozialen Umfelds‘ auf. Auch hier könnte argumentiert werden, dass implizit eine negative Konnotation hergestellt wird. Außerdem ist eine Form der psychischen Gewalt die Erniedrigung, die durch die Anwesenheit von Personen im sozialen Umfeld verstärkt werden könnte. Die Scham, die die erniedrigte Person empfindet, kann also durch die Anwesenheit weiterer Personen, insbesondere Personen der Peergroup, noch größer werden. So kann argumentiert werden, dass das gemeinsame Auftreten dieser beiden Kategorien die bereits negative Diskriminierungssituation noch schlimmer machen kann.

In Bezug auf die Organisationsformen lässt sich sagen, dass sowohl Linguizismus als auch Neolinguizismus in diesem Korpus durch alle drei möglichen induktiven Kategorien organisiert wurden. Auch Neorassismus wurde auf alle drei Arten organisiert, wobei ‚reproduzierende Diskriminierung‘ die häufigste Form war. Anders ist es beim Rassismus, der in diesem Korpus ausschließlich als ‚strukturell reproduzierende (andere anstiftende)‘ Diskriminierung organisiert wurde. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass einige der Erfahrungsberichte, die als Rassismus codiert wurden, sich auf rassistisches Unterrichtsmaterial beziehen. In diesen Situationsberichten wurden andere Lernende also durch das Unterrichtsmaterial explizit dazu gebracht, rassistische Inhalte zu erlernen.

Zuletzt bietet sich noch die nähere Betrachtung der beiden induktiven Kategorien von genannten Begründungen, nämlich ‚Regionaler Aspekt‘ und ‚Religion als Faktor‘, an. Religion als Begründung wurde auffällig häufig mit der Kategorie Neorassismus und selten auch mit der Kategorie Othering codiert. Bei beiden Diskriminierungsformen agiert Religion häufig als Differenzmerkmal, weshalb die vermehrte gemeinsame Codierung wenig überraschend ist. Die anderen Diskriminierungsformen zeigten in diesem Korpus keine Verbindung zur Kategorie ‚Religion als Faktor‘. Im Kontrast dazu wurden für Situationsbeschreibungen aller Diskriminierungsformen außer Rassismus regionale Aspekte als Begründung verwendet. Erneut war die höchste Übereinstimmung bei den Formen Neorassismus und Othering. Ein Grund, warum auch Erfahrungsberichte der beiden Linguizismusformen gemeinsam mit regionalen Begründungen codiert wurden, ist, dass eine Sprache und eine spezifische Region in diesen Beschreibungen in Verbindung gebracht wurden.

5 Schlüsselstellen der Diskriminierung

5.1 Auswahl der zentralen Fälle

Essentiell für eine gewinnbringende Key-Incident-Analyse ist die Auswahl relevanter und gut geeigneter Texte oder Artefakte, die repräsentativ für spezifische Situationen, Personen, Diskurse oder anderes stehen. In dieser Untersuchung soll die Key-Incident-Analyse ermöglichen, rassistische und linguizistische Diskriminierung in der Schule aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Zwei der Key-Incidents sind Interviewpassagen aus dem leitfadengestützten Expert:inneninterview, das mit Ali Dönmez geführt wurde.

5.2 Die einzelnen Key-Incidents im Detail

Der erste Key-Incident ‚Abwehrhaltung einer Lehrkraft‘ stammt aus dem Expert:inneninterview mit Ali Dönmez ⁹ und beschreibt eine Interaktion, die er mit einer Lehrkraft hatte. Diese Interviewpassage wurde für die Analyse ausgewählt, da sie Argumentationsstrukturen, auf die Lehrkräfte zurückgreifen (könnten), gut aufzeigt. Es wird außerdem gut deutlich, wie manche Lehrkräfte auf eine Konfrontation mit dem tabuisierten Thema reagieren.

Der zweite Key-Incident ‚Bewusstsein über Diskriminierung der Lernenden‘ ist ebenfalls eine Interviewpassage und beschäftigt sich mit den Lernenden und deren Bewusstsein bezüglich der Diskriminierungssituationen. Da Ali Dönmez über einige Jahre mit vielen Lernenden zusammengearbeitet hat, kann seine Aussage hier als repräsentativ eingeordnet werden. Es ist jedoch wichtig, dass er hier nicht für die Lernenden spricht, sondern seine eigenen Eindrücke teilt.

Den dritten Key-Incident ‚Reproduktion von (Neo-)Rassismus in Lehrkräfteausbildung‘ stellen Aussagen von einer Lehrkraft dar, die Ali Dönmez über seine Social-Media-Plattformen geteilt hat. Die Lehrkraft berichtet von Situationen und Aussagen, die sie während einer Fortbildung beobachtet hat. Der Key-Incident wurde ausgewählt, da hier insbesondere die strukturelle Reproduktion rassistischer Denkweisen deutlich wird.

Der vierte Key-Incident ist eine Passage aus dem Buch ‚Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin‘ von Susanne Wiesinger, veröffentlicht im Jahr 2018. Dieser Key-Incident wurde ausgewählt, da sich hier eine

⁹ Interviewpassagen werden mit (Interview D.) abgekürzt, das gesamte Transkript ist im Anhang zu finden.

Lehrkraft sehr selbstbestimmt und bewusst im öffentlichen Diskurs äußert und durch die Publikation auch öffentlichkeitswirksam die Diskussion mitgeprägt hat.

Der fünfte Key-Incident beschreibt eine Unterrichtssituation, die von mir beobachtet wurde und die mich zu dieser Masterarbeit inspiriert hat. Der Erfahrungsbericht wurde als Key-Incident ausgewählt, da er verschiedene Formen von Diskriminierung beinhaltet und neben der Diskriminierung selbst auch weitere Kommentare und Erklärungen der Lehrkraft beinhaltet. So gibt diese Situation also die Möglichkeit, nicht ausschließlich die Diskriminierungssituation, sondern auch die beschreibenden, begründenden Aussagen der Lehrkraft selbst zu analysieren.

Der sechste und letzte Key-Incident ist ebenfalls eine Situationsbeschreibung, die auch Teil des Korpus der qualitativen Inhaltsanalyse ist. Auch dieser Erfahrungsbericht vereint, wie der vierte Key-Incident, mehrere Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse. Er wurde stellvertretend für die vielen Situationsbeschreibungen ausgewählt, da die Key-Incident-Analyse eine deutlich tiefergehende Auseinandersetzung und Einordnung ermöglicht, als die qualitative Inhaltsanalyse.

5.2.1 Abwehrhaltungen einer Lehrkraft

Dönmez: [...] Und die Lehrperson, die eben, über die ich jetzt gerade spreche, eine Person ist, die Aussagen sagt wie: „in meiner Klasse gibt es keinen Rassismus“. Und dann ein paar Minuten, eine Stunde später sagt: „Alexa, Mattea, wenn ihr serbisch miteinander redet, schließt ihr alle anderen aus“. Das ist die gleiche Lehrperson. Und die gleiche Lehrperson, die sagt: „also ganz ehrlich, ich weiß nicht, warum wir immer noch über den Nationalsozialismus lernen müssen“. [...] Der Workshop hätte auch in der Früh fast abgebrochen, also wäre fast abgebrochen worden, weil die erste Begegnung mit der Lehrperson war: „Was ich habe heute einen Workshop? Worum geht es? Mehrsprachigkeit und Rassismus?“. Die erste Frage, die sie stellt, war: „Aber geht es auch um die andere Seite auch?“, und ich so: „was ist die andere Seite?“. „Die, die sich nicht integrieren wollen“. [...] ¹⁰] Und da hat sie begonnen, schon mit mir zu diskutieren.

S2: Vor den Lernenden?

Dönmez: Vor den Lernenden. Und dann hat sie eben, und durch diese Erfahrung, also dann hat sie angefangen, herunterzurattern: „Ja, aber Deutsch ist doch so wichtig für die Kinder und sie sollen eben auch Deutsch lernen, das brauchen sie später“, und so weiter. Und ich habe dann natürlich ein bisschen provokant vielleicht, [...] aber ich habe dann mich zu den Kindern gedreht und gesagt: „Liebe Kinder, habe ich gesagt, Deutsch ist unwichtig?“

(Interview D.)

Diese Interviewpassage ist Teil der Antwort auf die Frage, wie Lehrkräfte auf die Workshops reagieren, ob und inwiefern sie sich einbringen. Zunächst ist bereits die Aussage der Lehrkraft, dass Rassismus in ihrer Klasse nicht existiert, stark zu kritisieren. Auch wenn von der Lehrkraft keine aktiven rassistischen Äußerungen oder Handlungen

¹⁰ In dieser Aussparung erzählt er, dass die Lehrkraft den Workshop absagen wollte, aber die Schulleitung gebeten hat, es wenigstens zu versuchen. Der Teil nach der Aussparung bezieht sich bereits auf eine Situation während des Workshops.

ausgehen sollten, ist die Schule als Institution von rassistischen und marginalisierenden Strukturen geprägt und von strukturellem, institutionellem Rassismus betroffen. Die Aussage verdeutlicht also, dass die Lehrkraft sich dieser Strukturen entweder nicht bewusst ist und über keine ausgeprägte Reflexionskompetenz in Bezug auf Rassismus verfügt oder dass sie die rassistischen Strukturen, über die sie sich bewusst ist, explizit ignoriert. Es verdeutlicht auch die vorherrschende Tabuisierung des Themas rassistischer Diskriminierung in der Institution Schule, da die Lehrkraft die Aussage sehr konsequent und final formuliert hat. Sie hätte auch sagen können, dass ihr keine rassistischen Diskriminierungssituationen bekannt sind oder dass sie keinen Anlass zur Vermutung von Rassismus in ihrer Klasse hat, aber sie wählt stattdessen eine Formulierung, die keinen Raum zum Anzweifeln lässt.

Als Grund, warum Herr Dönmez diese Aussagen in seine Antwort involviert, kann man annehmen, dass die Aussagen „in meiner Klasse gibt es keinen Rassismus“ und „wenn ihr serbisch redet, schließt ihr alle anderen aus“ von ihm als Widerspruch formuliert werden. Diese Einordnung als Widersprüchlichkeit ist aus migrationspädagogischem Blickwinkel nachvollziehbar. Die Aussage, dass das Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch, was nicht dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) in Österreich (Krumm, 2005, S. 198) entspricht, alle anderen Lernenden ausschließt, scheint in diesem Kontext ein Werkzeug zu sein. Dadurch wird das Narrativ verzerrt, um (neo-)linguistische Diskriminierung als Schutz der vermeintlich monolingualen ‚Wir-Gruppe‘ im Sinne Messerschmidts Distanzierungsmuster ‚Kulturalisierung‘ (Messerschmidt, 2010, S. 49) zu framen.

Die beiden Aussagen werden auch noch in ein Verhältnis mit dem Unverständnis der Lehrkraft, dass Lernende noch über den Nationalsozialismus lernen müssen, gestellt. Auch diese Äußerung ist mit Blick auf die Formulierung, dass es in der Klasse keinen Rassismus gibt, kritisch einzuordnen. An beiden Stellen könnte gesagt werden, dass eine tiefergehende Reflexion durch die Lehrkraft fehlt.

Eine weitere entscheidende Stelle, die auch Grund dafür ist, warum diese Interviewpassage als Key-Incident ausgewählt wurde, ist die Frage der Lehrkraft, ob es auch um „die andere Seite“ geht. Hier wird von Herrn Dönmez explizit nachgefragt, welche andere Seite gemeint ist. Dies ist eine überaus wichtige Nachfrage. Die Präzisierung der Lehrkraft, dass sie damit die meine „die sich nicht integrieren wollen“, bietet einen tiefergehenden Eindruck in das Argumentationsmuster der Lehrkraft. Zunächst ist es spannend, dass hier die Konzepte „Rassismus“ und „Integration“ von der Lehrkraft unmittelbar in einen engen Kontext gestellt oder gar gleichgestellt werden. Die Frage nach der anderen

Seite von Rassismus wird mit Personen, die sich „nicht integrieren wollen“, beantwortet. Man könnte hier den Zusammenhang hinterfragen, da beide Inhalte/Themen durchaus überlappende Themen haben, jedoch keinesfalls gleichgesetzt werden können. Zunächst muss die Einordnung von Personen als solche, die sich „nicht integrieren wollen“, kritisch hinterfragt werden. Hier wendet die Lehrkraft Othring an und schreibt Personen einer Fremdgruppe zu, der sie dann spezifische Attribute zuordnet.

Die Lehrkraft nimmt auch deutlich eine Abwehrhaltung ein, möglicherweise um Schuldzuschreibungen noch bevor sie geschehen abzuwehren. Sie wendet eine Täter-Opfer-Umkehr an und äußert kein Verständnis und keine Verantwortung für Rassismus innerhalb der Gesellschaft, sondern versucht die Perspektive zu wechseln und eine mögliche Schuld auf die Fremdgruppe zu verlagern.

Auch die Handlung der Lehrkraft, anzudeuten, dass die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und die Deutschförderung sich widersprechen, bietet guten Anlass zu weiterführender Analyse. Es sei dazu erwähnt, dass die Lehrkraft es nicht explizit so äußert, sondern es impliziert. So nutzt sie die Hervorhebung der Relevanz der Sprachförderung und den Mehrwert der guten deutschen Sprachkompetenzen als Ablenkung und Themenwechsel, um nicht weiter über Mehrsprachigkeit zu reden. Sie vermeidet das Thema Mehrsprachigkeit vollständig und rückt den Fokus zurück zum Deutschen. Diese Ignoranz und Tabuisierung anderer Sprachen kann gut mit Gogolins „monolingualem Habitus“ (1994) in Einklang gebracht werden. Die Wertschätzung und auch die Aufmerksamkeit, nicht nur im Unterricht, sondern auch in Nebengesprächen, liegt auf der deutschen Sprache. Nicht „nur“ andere Sprachen, sondern auch das Sprechen über andere Sprachen wird verbannt. So reproduziert sich die Annahme, dass Schule ein monolingualer Raum ist, auch wenn dies nicht der Realität entspricht. Es wird überdies, wie zuvor bereits erwähnt, impliziert, dass gute deutsche Sprachkompetenzen und Mehrsprachigkeit in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinanderstehen.

Ebenfalls zu bedenken bei der Analyse dieser Situation ist, dass die Interaktion zwischen der Lehrkraft und Herrn Dönmez vor den Lernenden stattgefunden hat. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen zugehört und die Argumentation verfolgt haben. Die Lehrkraft nimmt für die Lernenden die Rolle einer Autoritätsperson ein, deren Beruf es ist, ihnen Inhalte zu vermitteln. Es wird also vermutlich häufig davon ausgegangen, dass die Lehrkraft über viel Wissen und „die Wahrheit“ verfügt, da dies das Konzept des Unterrichts ist. Es besteht also auch in dieser Situation die Gefahr, dass die Lernenden die Argumente der Lehrkraft unreflektiert übernehmen und aktiv erlernen. Somit werden die marginalisierenden und diskriminierenden Narrative reproduziert.

5.2.2 Lernende und Bewusstsein von Diskriminierung

S2: Gibt es in jedem Workshop, den du bis jetzt geleitet hast, Rassismus- oder Linguizismus-Erfahrungen?
Dönmez: Ja, ja.

S2: [...] Und was mich aber besonders interessiert ist, sind die Lernenden sich, bevor sie den Workshop besuchen dessen bewusst, dass es sich hier um Diskriminierung, um Rassismus und Linguizismus handelt? [...]

Dönmez: [...] Und was ich sehr schön finde, ist, dass ich immer wieder in Schulklassen, das ist eigentlich fast die Regel, dass das Wort Rassismus von den Jugendlichen gewählt wird und kommt. [...] „Das ist rassistisch“. [...] Also vor allem auch bei den Rassismus-Erfahrungen. Ich nehme das Wort Rassismus nicht in den Mund. Ich sage nicht: „Das ist Rassismus“, sondern „schau dir mal an, das erleben andere. Und das gibt es“. „Wow, das ist voll rassistisch“, kommt jedes Mal von mindestens einem Schüler oder Schülerin und dann reagieren halt alle anderen auch drauf. Und also, da scheint, das ist sicher nicht repräsentativ für die Klasse, aber es gibt in jeder Klasse immer diese, dass das Wort von der Klasse oder von den Jugendlichen selber fällt und dann übernehmen dann auch andere. „Ja, das ist voll rassistisch“, und so weiter.

(Interview D.)

Dieser Key-Incident, der ebenfalls aus dem Interview mit Herrn Dönmez stammt, wurde ausgewählt, da er einen guten Überblick über die Erfahrungen aller seiner Workshops bietet. Insbesondere dass der Fokus in dieser Sequenz auf den Lernenden selbst und deren Einschätzung liegt, ermöglicht eine spannende Perspektive für die Analyse.

Die Aussage, dass es in jedem einzelnen Workshop, den Herr Dönmez geleitet hat, Rassismus- oder Linguizismuserfahrungen gab, kann nicht unbedingt als repräsentativ für alle Klassen in Österreich gelten, gibt aber durchaus einen guten Anhaltspunkt. Insbesondere wenn bedacht wird, dass die Schulen selbst sich für die Anmeldung solcher Workshops entscheiden. Herr Dönmez hat an anderer Stelle des Interviews auch verdeutlicht, dass die Schulen, die seine Workshops buchen, in der Regel positiv zu rassismuskritischer Arbeit stehen und solche Schulen, die rassismuskritische Bildung nicht befürworten, meist nicht mit seinen Workshops in Berührung kommen. Er zieht dazu selbst das Fazit: „Das bedeutet, die Schulen, die mich bräuchten, würden mich nie einladen“ (Interview D.). Wenn dieser Hintergrund nun auch in die Analyse aufgenommen wird und auch in den vermeintlich rassismuskritisch arbeitenden Einrichtungen kein Workshop ohne Rassismus- und Linguizismuserfahrungen von Lernenden stattfindet, gibt das eine deutliche Vorstellung über das Ausmaß des Problems.

Die andere Aussage, weshalb diese Sequenz besonders spannend ist, ist, dass die Einordnung eines Erfahrungsberichts als rassistisch von den Lernenden selbst kommt. Das bedeutet, dass es zumindest bei vereinzelt Lernenden durchaus ein gewisses Vorwissen zu diesem Thema und angebaute Reflexionskompetenz vorhanden ist. Es ist besonders beeindruckend, dass die Tabuisierung, die mit dem Thema Rassismus oftmals einhergeht, bei den Lernenden offenbar noch nicht greift. Zumindest manche der Lernenden scheinen keine Hemmungen zu haben, offen über Rassismus zu reden und Situationen als

rassistisch einzuordnen. Es ist überdies interessant, dass manche Lernenden bereits ein Gespür für Neorassismus entwickelt haben, obwohl dies die wohl schwieriger einzuordnende Rassismusform ist. Wenn Personen plakativ aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes, wie beispielsweise der Hautfarbe, diskriminiert werden, dann ist die Zuordnung zur Diskriminierungsform Rassismus recht offensichtlich. Dahingegen erfordert die Benennung von linguizistischen Situationen ein tiefergehendes Verständnis von Marginalisierung und Neorassismus. Dass die Lernenden diese linguizistischen Erfahrungsberichte also selbstständig und selbstsicher als Rassismus benennen, lässt darauf schließen, dass sie bereits über ein solches tiefergehendes Verständnis verfügen und sich möglicherweise der Machtverhältnisse bewusst sind.

5.2.3 Reproduktion von (Neo-)Rassismus in der Lehrer:innenbildung

Wir hatten vor kurzem eine Fortbildung in der Schule und haben über die Herausforderungen in der Deutschförderung gesprochen. Eine Lehrerin meinte: „Ich sage den Eltern sie sollen Deutsch lernen, dann höre ich, dass das Kind am Wochenende in der Moschee war“. (Dönmez, 2025a)

Die Vortragende meinte ebenfalls irgendwann: „Wir müssen den arabischen Eltern klarmachen, dass es auch andere Bücher gibt als den Quran.“ (Dönmez, 2025a)

Diese beiden Zitate stammen von einer Lehrkraft und wurden von Herrn Dönmez über soziale Medien veröffentlicht. Beide Aussagen stammen offenbar aus einem Fortbildungskontext und sind daher spannende Key-Incidents. Sie wurden für die Analyse ausgewählt, da in dieser Untersuchung häufig die Reproduktion von diskriminierenden Strukturen und Handlungen im Fokus steht. Meist wurde zuvor jedoch der Kontext thematisiert, dass die Lehrkraft diskriminierend handelt und die Lernenden diese Muster reproduzieren und lernen könnten. In diesem Beispiel geht es nun auch um das bewusste und explizite Erlernen von Reproduktion diskriminierender Strukturen in einem Weiterbildungskontext. Hier sind also nicht Schüler:innen, sondern Lehrkräfte selbst diejenigen, die Marginalisierung und Diskriminierung erlernen und reproduzieren.

Im ersten Zitat stellt eine Lehrkraft eine Verbindung zwischen dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Besuch einer Moschee her. Sie stellt es, zwar nicht vollkommen explizit, aber doch eindeutig, in einen Widerspruch, dass beide Dinge zusammen funktionieren können. In der Analyse dieser Aussage sollen zwei Punkte in den Fokus gerückt werden. Einerseits der Kontext, in dem die Lehrkraft die Aussage getätigt hat, und andererseits die Aussage selbst. Zunächst ist die Bedeutung, die die deutsche Sprache für die Lehrkraft einzunehmen scheint, interessant. Die Lehrkraft involviert durch das Gespräch mit den Eltern der Lernenden deren soziales Umfeld, um die Relevanz der deutschen

Sprache zu verdeutlichen. So wird sichergestellt, dass die deutsche Sprache nicht lediglich im schulischen Kontext, sondern auch im privaten Umfeld der Lernenden präsent ist. Im nächsten Schritt stellt die Lehrkraft, möglicherweise sogar unbewusst, eine Hierarchie her, indem sie die Moschee erwähnt. Nicht nur, dass sie einen religiösen Ort in Widerspruch mit dem Erlernen einer Sprache setzt, sondern, dass sie die Sprache in einer Hierarchie über den Besuch dieser religiösen Einrichtung stellt. Sie macht durch diese Aussage deutlich, dass sie die deutsche Sprache als wichtiger für die Lernenden ansieht als die Ausübung ihrer Religion. Dies ist auf mehreren Ebenen stark zu kritisieren. Die Lehrkraft hat kein Recht, über die Religion ihrer Lernenden oder das Ausleben dieser zu urteilen. Überdies lassen sich in der Aussage, dass der Besuch einer Moschee mit der Deutschförderung der Lernenden in einem widersprüchlichen Verhältnis steht, neorassistische Strukturen benennen. Eine Religion bzw. eine religiöse Einrichtung wird mit einer Sprache oder dem Nichtpräsentsein einer bestimmten Sprache, nämlich dem Deutschen, gleichgesetzt.

Die Lehrkraft scheint sich also zu erhoffen, dass die Lernenden in Zukunft am Wochenende auf den Moscheebesuch zu verzichten, da sie davon ausgeht, dass sich dies positiv auf deren deutsche Sprachkenntnisse auswirken würde. Diese Aussage könnte man auch als eine Ausweitung des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) aus der Schule verstehen. Nicht nur die Schule als Institution, sondern möglichst das gesamte Leben der Lernenden soll laut der Lehrkraft monolingual deutsch ausgerichtet werden. Die Sprache steht als zentrales Unterscheidungsmerkmal im Zentrum. Die anderen Aspekte der Lernenden, wie deren Erstsprache und deren Religion, werden von der Lehrkraft als weniger relevant untergeordnet.

Der zweite Punkt ist, wie bereits erklärt, der Kontext, in dem die Lehrkraft diese Aussage getätigt hat. Es handelt sich um eine Fortbildungssituation, in der offenbar andere Lehrkräfte und die Fortbildungsleitung anwesend waren. Dass die Lehrkraft ihre Überlegungen in einem solch offenen Kontext geteilt hat, lässt darauf schließen, dass sie hinter diesen Gedanken steht und sie selbst nicht als verwerflich einordnet. Sie scheint sich der neorassistischen Strukturen in ihrer Aussage nicht bewusst zu sein oder sie dennoch bewusst zu tätigen. Es verdeutlicht, dass die Lehrkraft entweder über ungenügendes Vorwissen in diesem Themenbereich verfügt und keine sehr ausgereifte Reflexionskompetenz besitzt oder sich nicht daran stört, bewusst auf neorassistische Strukturen zurückzugreifen. Ein Fortbildungskontext wäre der ideale Kontext, um diese mögliche Wissenslücke zu schließen und das Reflektieren solcher Situationen zu erproben.

Das zweite Zitat gibt einen Einblick, wie die Fortbildungsleitung auf solch diskriminierende Äußerungen reagieren kann. Leider schlüsselt die Fortbildungsleitung jedoch keine marginalisierenden Strukturen auf, sondern verstärkt und reproduziert diese überdies. In ihrer Aussage stimmt sie der Lehrkraft zu und betont nochmals, dass man den Eltern etwas klarmachen müsse. Sie übernimmt also die Vorstellung, dass die deutsche Sprachförderung mit der Religion der Lernenden im Zusammenhang steht. Die Fortbildungsleitung geht sogar noch weiter und greift auf weitere neorassistische Strukturen zurück. Zunächst involviert auch sie mit der Thematisierung der Eltern das soziale Umfeld der Lernenden. Sie nutzt das soziale Umfeld jedoch nicht, um darüber direkt auf die Lernenden und deren Sprachförderung Einfluss zu nehmen, sondern sieht sich in der Position, auch die Eltern belehren zu müssen. Da der Bildungsauftrag der Lehrkräfte sich lediglich auf die Lernenden bezieht, ist die Idee, die Eltern dieser Lernenden belehren zu können und zu müssen, bereits in sich übergriffig. Durch die Aussage wird überdies deutlich, dass die Fortbildungsleitung davon ausgeht, dass die Eltern von arabischen Lernenden alle keine anderen Bücher als den Quran kennen. Hier bedient sich die Fortbildungsleitung also eindeutig des Konzepts des Otherings, indem alle arabischen Eltern in eine Fremdgruppe mit den Attributen „muslimisch“ und „kennen nur ein Buch“ zugeordnet werden. Dass diese Zuordnung nicht nur falsch, sondern überaus neorassistisch ist, wird offenbar nicht reflektiert. Einmal mehr wird hier also Sprache als Differenzmerkmal eingesetzt und als Anhaltspunkt über beispielsweise die Religion und den Bildungsgrad der Personen herangezogen. Die arabische Sprache dient also der Zuordnung zu einer Wir- und Nicht-Wir- Gruppe und geht mit einer Hierarchisierung einher. Die Fortbildungsleitung sieht sich und die Wir-Gruppe offenbar in einer übergeordneten Position, da sie sich das Recht herausnimmt, die Nicht-Wir-Gruppe belehren zu können. Dass sie nicht lediglich sich selbst, sondern die Wir-Gruppe in der übergeordneten Position sieht, zeigt sich durch die Forderung, dass „Wir“, gemeint sind alle anwesenden Lehrkräfte, diese Eltern belehren müssen. Es handelt sich hier nicht um eine persönliche Einschätzung, sondern es ist eine Äußerung von einer Lehrperson in einem Fortbildungskontext. Persönliche Meinung und Lehrinhalte können bei dieser Aussage also nicht klar voneinander unterschieden werden. Das bedeutet, dass diese Aufforderung, die „arabischen Eltern“ zu belehren, von den Fortbildungsteilnehmenden aktiv als Fortbildungsinhalt verstanden werden kann. Es handelt sich also nicht lediglich um eine indirekte Reproduktion marginalisierender, neorassistischer Strukturen und Praktiken, sondern um das explizite Erlernen dieser. Statt die diskriminierenden Äußerungen von Lehrkräften zu kritisieren und aufzuarbeiten, gibt es in

Österreich also offenbar Fortbildungssituationen, in denen Diskriminierungspraktiken explizit unterrichtet und verbreitet werden.

5.2.4 Äußerungen einer Lehrkraft im gesellschaftlichen Diskurs

Lehrer an Brennpunktschulen arbeiten fünf Tage die Woche fast ausschließlich mit Muslimen im Klassenzimmer. Der Großteil der Schüler spricht kaum Deutsch, will eigentlich nichts lernen und hat kaum Hobbys oder Interessen. Dafür werden diese Schüler aber sehr schnell aggressiv und wütend, sobald etwas nicht mit dem Islam im Einklang zu sein scheint. Das Wichtigste ist der Glaube. Ich kann es nicht anders sagen: Diese Kinder sind Gefangene ihrer Religion. Vielen fehlt der Freiraum, sich zu entfalten, einmal herauszufinden, was für sie ist und was nicht. Ohne religiösen Zwang. Ohne familiäre Bevormundung. Die Mehrheit der muslimischen Kinder spielt stundenlang Playstation. Andere Dinge, die die Persönlichkeit und Individualität der Kinder positiv prägen würden, finden nicht statt. Zu Hause ist alles streng eingeteilt und reguliert. (Wiesinger & Thies, 2018, S. 30)

Dieser Key-Incident stammt aus dem Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin“ von Susanne Wiesinger. Die Passage wurde ausgewählt, da sie aus rassismuskritischer Sicht einige Punkte beinhaltet, die Einordnungen bedürfen. Der Text wurde außerdem ausgewählt, da er von einer Lehrkraft in Wien selbst verfasst und veröffentlicht wurde. Anders als einige der anderen Key-Incidents und Erfahrungsberichte im Korpus, hat sich hier die Lehrkraft also aktiv mit ihren Äußerungen in die Öffentlichkeit gestellt und ist sich der Aufmerksamkeit, die diese Meinung bekommen würde, bewusst gewesen. Da es sich um eine Veröffentlichung im Bereich der Populärliteratur handelt, könnte auch argumentiert werden, dass die Lehrkraft den öffentlichen Diskurs aktiv mitdenken und ihre Ansätze reproduzieren möchte.

Inhaltlich sind einige der Aussagen deutlich neorassistisch und überaus kritisch einzuordnen. Die Lehrkraft formuliert diese diskriminierenden Inhalte sehr explizit, insbesondere in Bezug auf die Religion der Lernenden. Die Kritik der Lehrkraft wird für diese Analyse in drei Bereiche gegliedert: das Verhalten von Lernenden in der Schule, das außerschulische Leben und soziale Umfeld der Lernenden sowie die Religion der Lernenden. Alle Aussagen haben gemeinsam, dass die Lehrkraft sie auf muslimische Lernende bezieht. Hier wird also deutliches Othering betrieben, bei dem eine muslimische Fremdgruppe und eine nicht-muslimische Eigengruppe konstituiert wird. Der muslimischen Fremdgruppe werden daraufhin bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die diskriminierend sind und abwertend wirken.

In Bezug auf das Verhalten der Lernenden in der Schule oder im schulischen Kontext betont die Lehrkraft, dass ein Großteil der Lernenden nur wenig Deutsch spricht. Die fehlenden Sprachkompetenzen werden, zumindest mittelbar, mit der Religion der Lernenden in Verbindung gebracht. Dass jedoch nicht die Religion, sondern andere Faktoren,

wie beispielsweise die Zeitspanne, die die Lernenden im amtlich deutschsprachigen Raum verbracht haben, Grund für den Grad der deutschen Sprachkompetenzen sind, wird außer Acht gelassen. Die Lehrkraft betont überdies, dass diese Schüler:innen kein Interesse daran haben, Neues zu lernen. Auch für diese Einschätzung wird keine weitere Erklärung oder Erläuterung genannt, sondern die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft, nämlich dem Islam, scheint als Grund für die Lehrkraft auszureichen. Explizit auf die Religion bezieht sich die Lehrkraft auch bei ihrer Einordnung, warum die Lernenden besonders schnell aggressiv zu werden scheinen. Dass es sich hier einmal mehr um eine neorassistische Zuordnung von Verhaltensweisen auf eine zugeschriebene Fremdgruppe handelt, soll an dieser Stelle nicht näher erläutert werden, sondern der Fokus soll auf die Begründung gelegt werden. Die Lehrkraft betont, dass Lernende dann aggressiv werden, wenn Dinge nicht „mit dem Islam im Einklang zu sein schein[en]“ (Wiesinger & Thies, 2018, S. 30). Neben der Frage, was die Lehrkraft als aggressives Verhalten einordnet, stellt sich nun auch die Frage, warum die Lehrkraft hier den Konjunktiv wählt. Es scheint so, als ob sie den muslimischen Lernenden abspricht, selbst richtig einordnen zu können, was deren religiösen Vorstellung entspricht und was nicht. Überdies versucht die Lehrkraft nicht deutlich zu machen, dass sie den Islam als Religion respektiert und Verständnis für den Willen der Lernenden hat, ihren religiösen Überzeugungen entsprechen zu wollen. Sie deutet im Gegenteil an, dass es verwerflich ist, zu versuchen, muslimische Überzeugungen auszuleben und enttäuscht zu sein, wenn diese Entscheidung weggenommen wird. Tatsächlich aggressives Verhalten soll hier nicht gerechtfertigt oder als irrelevant abgetan werden, aber das fehlende Verständnis der Lehrkraft, dass Lernende auch im schulischen Kontext ihre religiösen Überzeugungen ausleben dürfen sollten, ist auffällig und kritisch einzuordnen.

Auch in Bezug auf das außerschulische Leben und soziale Umfeld der Lernenden nennt die Lehrkraft den muslimischen Glauben als Begründung für eine Vielzahl negativer Zuschreibungen. Die Lehrkraft urteilt über die Freizeitaktivität der Lernenden und betont, dass muslimische Schüler:innen wenig Hobbys hätten und viel Computerspiele spielen würden. Die Lehrkraft macht dafür neben der Religion das familiäre Umfeld der Lernenden verantwortlich. Sie spricht explizit von ‚familiäre[r] Bevormundung‘ und davon, dass ‚Zu Hause [...] alles streng eingeteilt und reguliert [ist].‘. Sie urteilt also deutlich über die Familien der Lernenden und ordnet deren Erziehungsstil eindeutig als negativ ein. Auch hier wird erneut die Religion als entscheidender Faktor benannt. Einmal mehr wird also eine Differenzordnung mit dem Differenzmerkmal Religion erstellt und mit Fremdzuschreibungen in Verbindung gebracht. Besonders interessant ist in diesem

Zusammenhang die Aussage der Lehrkraft, dass den Lernenden durch deren soziales Umfeld die Chance genommen wird, ihre Persönlichkeit und Individualität zu entfalten. Hier wird die Doppelmoral der Lehrkraft explizit sichtbar, denn sie selbst nimmt den Lernenden diese Möglichkeit, da sie sie nicht als Individuen, sondern als Teil einer Gruppe mit fest zugeschriebenen Charakteristika ansieht. Die Lehrkraft verurteilt alle muslimischen Familien dafür, dass diese die Kinder vermeintlich bevormunden und zu streng regulieren würden, aber die Lehrkraft selbst nimmt die religiöse Zugehörigkeit der Lernenden als Anlass dafür, sich nicht weiter mit der Individualität der Lernenden auseinanderzusetzen, sondern sie als Teil einer Gruppe zu homogenisieren.

Zuletzt sollen nochmals abschließend explizite Aussagen der Lehrkraft mit Fokus auf die Religion der Lernenden analysiert werden, auch wenn die vorherigen Äußerungen sich ebenfalls auf den muslimischen Glauben bezogen haben, wird es hier noch expliziter und provokanter thematisiert. Die Formulierung, die besonders auffällig ist und einer Analyse bedarf, ist, dass ‚diese Kinder [...] Gefangene ihrer Religion [sind]‘ und einem ‚religiösen Zwang‘ unterliegen. Dass diese Aussagen die Religion der Lernenden stark verurteilt und abwertet und daher als Neorassismus einzuordnen sind, soll an dieser Stelle nicht im Fokus stehen, da dies in anderen Passagen dieses Textes bereits detailliert erläutert wurde. Stattdessen soll das Narrativ, das die Lehrkraft hier etabliert, im Zentrum stehen, nämlich die Machtlosigkeit der Lernenden. Sowohl das Bild der ‚Gefangenen‘ als auch die Beschreibung eines ‚Zwangs‘ lassen den Eindruck entstehen, dass die Lernenden hier selbst keine Entscheidungsmacht haben, sondern als passive Akteure agieren, denen die Religion ‚passiert‘. Ihnen wird also die eigene Religionsfreiheit und die eigene Entscheidung zur Zugehörigkeit dieser Religionsgemeinschaft abgesprochen. Hier lohnt es sich, einen näheren Blick auf die Differenzordnung in Hinblick auf diese Argumentation der Lehrkraft zu werfen. Man könnte argumentieren, dass es sich um eine Verantwortungs- und möglicherweise auch Schuldverschiebung handelt. Die Lehrkraft legitimiert anhand des Differenzmerkmals Religion die Zugehörigkeit zu einer Eigen- und einer Fremdgruppe. In ihrer Argumentation schiebt sie jetzt jedoch die Verantwortung für diese Zugehörigkeitszuordnung von sich weg und projiziert sie auf die Religion als ‚Gefängnis‘ der Lernenden, die die Zugehörigkeit zur ‚Wir-Gruppe‘ vermeintlich ausschließt. Dass die Lehrkraft selbst die legitime Zugehörigkeit der Lernenden hemmt, wird nicht eingesehen.

5.2.5 Erfahrungsbericht zu Neorassismus

Die Lehrkraft ist nach dem Pausenklingeln ins Klassenzimmer gekommen und ist vorne zum Pult gegangen. Dann hat er sich vor die Klasse gestellt und mehrfach laut und langsam gefragt, ob alle *Guten* nach unten gegangen sind. Mindestens drei Mal hat er diese Frage unterschiedlich formuliert, bis einige Lernende die Frage, ob alle *Guten* unten sind bejaht haben. Im weiteren Verlauf des Unterrichts hat die Lehrkraft auch mehrfach Kinder nicht mit Namen, sondern mit *du* angesprochen und mir zur Erklärung laut in der Klasse gesagt, dass er die Lernenden selbst nicht alle kennt, weil er nicht regelmäßig in der Klasse sei und manche der Lernenden neu seien. Er sagte außerdem, dass diese Klasse immer so ein Chaos sei und man es als Lehrkraft nicht leicht hätte. Wenn die Lernenden sich während des Unterrichts auf Arabisch unterhalten haben, hat er diese mehrfach darauf hingewiesen, dass sie das lassen sollen. Zum Stundenende haben die Lernenden noch eine Aufgabe fertiggestellt. Die Lehrkraft ist währenddessen zu mir gekommen und hat vor den Lernenden mit mir über die Lernenden geredet. Er meinte, dass sich durch die häufig wechselnden Lernenden die Unterrichtssituationen schwierig und häufig chaotisch gestalten würden. Er betonte, dass manche der Lernenden nicht wüssten, wie man einen Stift richtig hält und dass sie sich nicht gut konzentrieren könnten. Danach sagte er noch, dass das an der schlechten Erziehung durch die Eltern liegen würde. Zum Abschluss meinte er, dass andere Personen/Kolleg:innen ihm empfohlen hätten die Lernenden zu hauen, da diese Lernende es so von zuhause kennen würden und nur das helfe, aber dass er davon nichts halten würde. (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

Um eine tiefergehende Analyse als die Einteilung in Kategorien zu ermöglichen, werden im Folgenden zwei Situationsbeschreibungen aus dem Korpus ins Zentrum gestellt. Der fünfte Key-Incident bezieht sich auf eine Situation, die von mir im November 2025 in einem Praktikum in einer Mittelschule in Wien beobachtet wurde. Die Situation passierte in einer Deutschförderklasse, die wiederum in zwei Gruppen mit höheren und niedrigeren deutschen Sprachkompetenzen aufgeteilt wurde. Die beobachtete Situation beschreibt die Gruppe mit niedrigeren Sprachkompetenzen. Dieser Kontext wird hier so detailliert beschrieben, da die Lehrkraft zu Unterrichtsbeginn die anwesenden Lernenden fragt, ob alle „Guten“ jetzt unten in dem Zimmer der Gruppe mit höherem deutschem Sprachniveau sind. Hier kann bereits die erste Analyse angesetzt werden. Die Lernenden werden von der Lehrkraft explizit in zwei Gruppen eingeteilt, nämlich die ‚Guten‘ und dementsprechend automatisch in eine zweite Gruppe mit ‚nicht-Guten‘. Die anwesenden Lernenden werden von der Lehrkraft in die Gruppe der ‚nicht-Guten‘ zugeordnet und sollen diese Zuordnung auch nochmals selbst bestätigen, indem sie zustimmen, dass die ‚guten‘ Lernenden nicht im Klassenzimmer anwesend sind. Anhand welcher Kriterien die Einteilung der Gruppen passiert, ist offensichtlich: Diejenigen Lernenden mit höherem deutschen Sprachkompetenzen sind ‚gut‘ und diejenigen, die noch über weniger deutsche Sprachkompetenzen verfügen, sind somit ‚nicht-gut‘. Das Differenzmerkmal ist also deutlich erkennbar: die Sprachkompetenzen der Lernenden, jedoch nicht alle Sprachkompetenzen, sondern lediglich die in der deutschen Sprache. Man könnte also auch argumentieren, dass jene Lernende, die sich ‚gut‘ in den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) der Schule integriert haben, zu der ‚Guten‘ Gruppe gehören. Im späteren Verlauf erklärt die

Lehrkraft, dass einige der Lernenden erst seit wenigen Wochen oder Tagen eine österreichische Schule besuchen, da sie aufgrund einer Fluchtsituation erst seit kurzem in Österreich leben. Die Lernenden haben also keinerlei Möglichkeit gehabt, die deutsche Sprache umfassender zu erlernen. Die Lebenssituation der Lernenden wird von der Lehrkraft für die Einteilung in ‚gut‘ und ‚nicht-gut‘ in keiner Weise beachtet. Die Lernenden verfügen also über einen sehr geringen Wortschatz im Deutschen, ihnen wird jedoch sofort zu Beginn in dieser neuen Schul- und Lebenssituation in der überwiegend fremden Sprache klargemacht, dass sie ‚nicht-gut‘ sind. Überdies nutzt die Lehrkraft die Situation, dass einige Lernende neu in der Klasse sind, als Argumentation dafür, dass er sie nicht bei ihren Namen nennt, sondern lediglich auf sie zeigt oder ‚du‘ sagt, um sie aufzurufen. Den Lernenden wird also sowohl verbal vermittelt, dass sie nicht Teil der ‚Guten‘ sind, und auch implizit klargemacht, dass die Lehrkraft es vermeintlich nicht für relevant hält, die Namen zu erlernen.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit weist die Lehrkraft die Lernenden auch mehrfach darauf hin, dass sie auf Kommunikation auf Arabisch verzichten sollen. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird also nicht als Ressource, sondern als Störfaktor markiert, der unterlassen werden soll. Ein weiterer Faktor, der in der Situationsbeschreibung nicht explizit beschrieben wird, jedoch ebenfalls Teil der Unterrichtssituation war, ist, dass bei einer Diskussion über Artikelverwendung der Lernenden von mir auf die grammatischen Besonderheiten der Artikel im Arabischen hingewiesen wurde. Mein Wissen über das arabische Sprachsystem wurde von der Lehrkraft gelobt und als beeindruckende Kompetenz angesehen. Die Zuteilung in eine Wir- und eine Nicht-Wir-Gruppe scheint also auch Einfluss darauf zu nehmen, welche Kompetenzen als positiv oder negativ markiert werden. Mein oberflächliches Grammatikwissen des Arabischen wurde als positive Ressource anerkannt, während die fließenden Sprachkenntnisse der Lernenden in derselben Sprache als negativer Störfaktor abgetan wurden.

Die zweite Aussage, die neben der Einteilung in ‚gute‘ und ‚nicht-gute‘ Lernende genauer analysiert werden soll, hat die Lehrkraft mir gegenüber vor den Lernenden getätigt. Die Lernenden waren leise mit einer Aufgabe beschäftigt, während die Lehrkraft sagte, dass die chaotische Unterrichtssituation und die vermeintlich fehlende Konzentrationsfähigkeit der Lernenden auf die „schlechte Erziehung der Eltern“ zurückzuführen seien. Er betonte überdies, dass andere Lehrkräfte ihm empfohlen hätten, die Lernenden zu hauen, also auf körperliche Gewalt zurückzugreifen, da die Lernenden es so von zuhause kennen würden. Beide diese Aussagen werden an dieser Stelle aufs Schärfste kritisiert und als absolut nicht akzeptabel eingeordnet. Auch wenn die Lehrkraft im Weiteren erklärt, nichts

von dem Vorschlag der anderen Lehrkräfte zu halten, so wird körperliche Gewalt und Kindeswohlgefährdung durch die Äußerung allein bereits relativiert und als diskursfähige Perspektive verzerrt. Da eine solche Kindeswohlgefährdung offenkundig falsch und rechtswidrig ist und nicht direkt Inhaltssfeld dieser Untersuchung ist, wird es an dieser Stelle nicht weiter in die Analyse einfließen. Anlass zu einer näheren Betrachtung gibt jedoch einmal mehr das Involvieren des sozialen Umfeldes der Lernenden. Es werden keine Personen aus dem Umfeld der Lernenden kontaktiert, jedoch werden die Eltern der Lernenden von der Lehrkraft ins Zentrum der Aussage gerückt und mit spezifischen Zuschreibungen markiert. Einmal mehr bedient sich die Lehrkraft an dem Konzept des Otterings, indem die Lernenden dieser Deutschförderklasse in eine homogene Fremdgruppe zugeordnet werden, denen gegenüber die eigene Wir-Gruppe steht. Die Lehrkraft schreibt den Lernenden der Klasse die Schuld zu, chaotisch zu sein, und macht die Eltern der Lernenden dafür verantwortlich. Er benennt explizit die Erziehung durch die Eltern als Grund für die chaotische Unterrichtssituation. Dadurch fällt er nicht lediglich ein Urteil über die Erziehung der Eltern, sondern setzt auch die Erziehung aller Lernenden dieser Fremdgruppe gleich und in Kontrast zur Erziehung von Lernenden der Eigengruppe. Er selbst als Lehrkraft sieht sich nicht in der Verantwortung für die Unterrichtssituation, sondern sieht den Fehler eindeutig bei den Lernenden. Auch in der zweiten Äußerung setzt er den Erziehungsstil aller Eltern dieser Fremdgruppe gleich und unterstellt ihnen körperliche Gewalt und somit Kindeswohlgefährdung.

Da die Lernenden nur eine Gemeinsamkeit haben, nämlich eine andere Erstsprache als Deutsch erlernt zu haben, handelt es sich hier um Linguizismus. Da aufgrund der „nationethno-kulturellen Zugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, S. 20) der Familien der Lernenden auf bestimmte Kriterien wie Erziehungspraktiken geschlossen wird, ist die Aussage auch dem Neorassismus zuzuordnen.

Eine weitere Analyseperspektive lässt sich durch den Kontext, in dem die Aussagen getätigt werden, eröffnen. Die Lehrkraft äußert die linguizistischen und neorassistischen Gedanken laut vor den Lernenden an mich als Praktikantin. Es kann also davon ausgegangen werden, dass er sich in seiner Machtposition sicher genug fühlt, um offenkundig abwertend über die Familien der Lernenden zu reden. Möglicherweise geht die Lehrkraft auch davon aus, dass die deutschen Sprachkompetenzen der Lernenden nicht hoch genug sind, um den Dialog mitverfolgen zu können. Die Lehrkraft nimmt also eine Machtposition ein, in der es deren Aufgabe ist, den Schüler:innen beim Erwerb deutscher Sprachkompetenzen zu helfen, im Gegensatz dazu nutzt die Lehrkraft diese Verwundbarkeit der Lernenden bewusst aus, um das Machtgefälle durch abwertende Aussagen noch weiter zu

vergrößern. Es ist überdies spannend, dass die Lehrkraft physische Gewalt als negativ bewertete Praktik fest in der Fremdgruppe verortet sieht, jedoch die eigene psychische Gewalt, die er durch Abwertung und Diskriminierung gegen die Lernenden ausübt, nicht hinterfragt. Die Lehrkraft betont explizit, dass sie vom Einsatz von physischer Gewalt nichts hält und distanziert sich dadurch deutlich von der vermeintlichen Erziehungspraxis der Familien. Es wird immer wieder darauf geachtet, die Andersheit der Eigen- und Fremdgruppe zu betonen und sich selbst in der vermeintlich moralisch überlegenen Gruppe zu verorten. Dass die Lehrkraft sich in keiner Schuld verortet sieht, lässt sich auch dadurch argumentieren, dass die Äußerungen explizit an mich als Praktikantin gerichtet wurden. Die Lehrkraft scheint mich also, ohne es zu hinterfragen, in die Eigengruppe zugeschrieben zu haben¹¹.

5.2.6 Erfahrungsbericht zu Linguizismus

Wir haben Rumänisch gesprochen, weil einer die Aufgabe nicht verstanden hat. Dann mussten wir am Gang sitzen. Und im Sport mussten wir zur Strafe ein Gedicht auswendig lernen. (Dönmez, 2025c)

Auch dieser Key-Incident stammt aus dem Korpus und beinhaltet einige Punkte, die Grundlage für eine detailliertere Analyse darstellen. Zunächst steht, wie bei einigen Situationsbeschreibungen aus dem Korpus, die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch und eine Bestrafung als Konsequenz im Zentrum dieses Erfahrungsberichts. Auch diese Situation zeigt also die Festigung und Reproduktion des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994). Mehrsprachigkeit wird im Unterricht ausgeblendet und sanktioniert. Dieser Key-Incident zeichnet sich insbesondere durch zwei Besonderheiten aus. Zunächst ist der Grund, warum auf eine andere Sprache als Deutsch zurückgegriffen wurde, relevant. Die Lernenden nutzten ihre Mehrsprachigkeit nicht für möglicherweise störende Seitengespräche ohne Zusammenhang zum Unterricht, sondern als Medium, um die Unterrichtsinhalte besser verstehen und nachvollziehen zu können. Die vorherrschende Monolingualität sorgt dafür, dass Lernende mit niedrigen deutschen Sprachkompetenzen dem Unterricht teilweise nur schwierig oder gar nicht folgen können. Die Verständnisschwierigkeiten liegen häufig nicht im Lerngegenstand selbst, sondern in der Unterrichtssprache, die genutzt wird, um den Lerngegenstand zu vermitteln. Wenn Lernende also ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen dürfen, können sie die Unterrichtsinhalte vermutlich besser verstehen und nachvollziehen und somit mit dem Rest der Klasse

¹¹ Ein weiterer interessanter Ansatz für eine Analyse wäre der Fakt, dass ich (als Praktikantin) in die Eigengruppe verortet wurde, obwohl ich Deutsche und nicht Österreicherin bin.

lernen. Durch die vehemente Aufrechterhaltung des „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) wird den Lernenden diese Chance genommen und sie müssen für das Erlernen der Unterrichtsinhalte eine deutlich höhere Leistung erbringen als deutschsprachige Lernende. Die Lehrkraft nimmt den Lernenden im Key-Incident also nicht lediglich die Erlaubnis, ihre Mehrsprachigkeit auszuleben, sondern auch die Chance auf ein leichteres Nachvollziehen des Unterrichts und Erlernen des Lerngegenstands. Man könnte also argumentieren, dass die Lehrkraft durch dieses Verbot eine Bildungsbenachteiligung für diese Lernenden etabliert. Die Analysen verschiedener Studien lassen die Annahme zu, dass bestimmte „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (Mecheril, 2004, S. 20) im Rahmen des gegebenen Bildungssystems zu einem Risikofaktor werden (Österreichischer Integrationsfonds, 2024, S. 24; Statistik Austria, 2026, S. 116). Diese bereits nachweisbare Bildungsbenachteiligung könnte durch Sprachverbote weiter verstärkt werden. Insbesondere die Konsequenz, die im Key-Incident als Bestrafung folgt, spricht für eine solche Argumentation. Die Lernenden werden nach der Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch aus dem Unterricht ausgeschlossen und sollen sich auf den Gang vor das Klassenzimmer setzen. Ihnen wird also die Chance, den Unterricht beizuwohnen und die Unterrichtsinhalte zu erlernen, genommen. Das zuvor bereits erklärte Ungleichgewicht, dass Lernende mit niedrigeren deutschen Sprachkompetenzen durch die Barriere der Sprache eine höhere Lernleistung erbringen müssen, um die Unterrichtsinhalte zu erlernen, wird durch solche Bestrafungen noch weiter ausgebaut. Wenn die Lernenden die Aufgabenstellung auf sprachlicher Ebene bereits nicht verstanden haben und nun bei der Besprechung der Aufgabe, möglicherweise mit visueller Unterstützung an der Tafel, nicht mitverfolgen dürfen, ist das alleinige Aufholen der Unterrichtsinhalte zu Hause deutlich erschwert. Neben der Bildungsbenachteiligung ist auch der Entzug der sozialen Teilhabe ein relevanter Faktor dieser Situationsbeschreibung. Die Lernenden werden des Unterrichts verwiesen und werden somit auch aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Die gesamte Klasse wird durch die Strafe darauf aufmerksam gemacht, dass die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch falsch ist und einer Strafe bedarf. So wird der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) für alle Anwesenden reproduziert und Mehrsprachigkeit nicht als wertvolle Ressource, sondern als etwas Negatives markiert. Für die Lernenden, die des Unterrichts verwiesen werden, ist diese Situation möglicherweise auch sehr erniedrigend und könnte sich negativ auf den Selbstwert auswirken. Durch die räumliche Separation wird außerdem eine Art Othering betrieben, nämlich für diejenigen Lernenden, die durch die Verwendung einer anderen Sprache zu der Fremdgruppe auf

dem Gang zugeschrieben werden, und demgegenüber die vermeintlich monolinguale Eigengruppe im Klassenzimmer.

Auch die zweite im Key-Incident beschriebene Situation beinhaltet eine Bestrafung als Konsequenz für den Einsatz anderer Sprachen als Deutsch. In diesem Fall handelt es sich um den Sportunterricht und um das Auswendiglernen eines Gedichts als Konsequenz. Auffällig ist, dass die Strafe keinerlei Zusammenhang mit dem Unterrichtsinhalt hat. Lernende vom Unterricht auszuschließen und auf den Gang zu schicken, soll an dieser Stelle deutlich kritisch eingeordnet werden, aber die Idee der Lehrkraft könnte sein, dass die vermeintliche Störung des Unterrichts durch Nebengespräche unterbrochen wird, sodass der Unterricht ohne Störung fortgesetzt werden kann. Ein Gedicht auswendig zu lernen, erfüllt keine solche Funktion. Man könnte argumentieren, dass diese Strafe die Lernenden erniedrigt und sich negativ auf den Selbstwert auswirken kann, da die Strafe explizit ihre vermeintlichen Sprachdefizite betont. Es kann jedoch nicht von Sprachdefiziten gesprochen werden, da die Lernenden kein Sprachdefizit haben, sondern lediglich noch über keine sehr ausgereiften deutschen Sprachkompetenzen verfügen, da sie die Sprache erst erlernen. Diese ersten deutschen Sprachkompetenzen stellen eine Herausforderung in allen Unterrichtssituationen dar, in denen die Unterrichtssprache Deutsch ist und nicht lediglich im Deutschunterricht. In wenigen Fächern, wie beispielsweise Sport, könnte diese Herausforderung kleiner ausfallen, da die Vermittlung der Unterrichtsinhalte hier nicht primär durch Sprache geschieht. Es ist also eines der Fächer, in denen Lernende mit anfänglichen deutschen Sprachkompetenzen auf ähnliche Weise lernen können wie Schüler:innen mit höheren deutschen Sprachkompetenzen. Solche Fächer geben den Lernenden die Möglichkeit, nicht in eine Fremdgruppe eingeordnet zu werden, sondern Teil einer großen Wir-Gruppe zu sein. Durch die Strafe, ein Gedicht in deutscher Sprache auswendig zu lernen, bricht die Lehrkraft diese Zugehörigkeit für die Lernenden auf. Sie werden erneut an den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) und ihre vermeintlichen Defizite erinnert. Die Lehrkraft nimmt ihnen durch ihre Handlung also die Chance, einmal das Differenzmerkmal Sprache zu vergessen und sich zugehörig zu fühlen.

6 Was die Ergebnisse bedeuten

Sowohl die Qualitative Inhaltsanalyse als auch die Key-Incident-Analyse haben sich mit rassistischer und linguizistischer Diskriminierung im schulischen Kontext beschäftigt. Während der Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten unter den Erfahrungsberichten von Lernenden und der Ermittlung von Werkzeugen und Umsetzungsarten der Diskriminierungen liegt, steht in der Key-Incident-Analyse die tiefergehende Analyse aus verschiedenen Narrativen mit Einbezug verschiedener Akteure schulischer Diskriminierung im Zentrum. Im Folgenden werden diese beiden Analyseperspektiven miteinander in Bezug gesetzt und mit den theoretischen Grundlagen in Verbindung gebracht. Um die Zusammenführung der Ergebnisse zu strukturieren, werden zunächst Aspekte der theoretischen Einordnung genannt und mit der Analyse verbunden. Im Anschluss daran werden noch weitere Auffälligkeiten der Analysen hervorgehoben.

In der theoretischen Einordnung wurde die Diskussion im Diskurs hervorgehoben, ob der Neolinguizismus als neue Form den Linguizismus abgelöst hat, oder ob aktuell beide Formen parallel existieren (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 21–22). Durch die Qualitative Inhaltsanalyse konnte deutlich gezeigt werden, dass in Schulen aktuell sowohl linguizistische als auch neolinguizistische Diskriminierungen passieren. Realisiert werden diese Diskriminierungen meist durch Sprachgebote und Sprachverbote. Das Sprachgebot ist hier als Repräsentant für Neolinguizismus anzusehen, da es eher implizit wirkt und den vermeintlich positiven Mehrwert der deutschen Sprache in den Fokus stellt. Auch in der Key-Incident-Analyse wurde dieses Thema aufgegriffen. So hat Ali Dönmez im ersten Key-Incident die Argumentationsmuster einer Lehrkraft beschrieben. Für ein Sprachgebot wird das Narrativ genutzt, dass der Gebrauch des Deutschen gefordert wird, um das Ausschließen anderer Lernender zu vermeiden. In der Argumentation wird auch bewusst nicht der Fokus auf mögliche Mehrsprachigkeit gerichtet, sondern auf die hohe Relevanz der deutschen Sprache gelegt. Anders ist es bei Linguizismus, der im schulischen Alltag beispielsweise durch Sprachverbote realisiert wird. Hier werden bestimmte Sprachen explizit unterbunden und dadurch abgewertet. In der Qualitativen Inhaltsanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass der Verstoß gegen solche Sprachverbote mit Konsequenzen, wie beispielsweise schlechteren Noten oder dem Involvieren des sozialen Umfelds der Lernenden, einhergehen. Auch in der Key-Incident-Analyse wurde ein Erfahrungsbericht analysiert, der den Verstoß eines Sprachverbots und die damit einhergehende Strafe beschrieben hat. Es konnte herausgearbeitet werden, dass eine vermeintlich harmlos

wirkende Strafe, wie die Aufforderung auf dem Gang zu sitzen, weitreichende Folgen in Bezug auf die schulische Chancengleichheit, die Reproduktion linguizistischer Diskriminierung und auch den Selbstwert der Lernenden haben kann.

In der theoretischen Einordnung wurde auch das Thema Sprachideologie und damit zusammenhängendes Sprachenprestige behandelt. Mit Bezug auf koloniale Strukturen wurde herausgearbeitet, dass schulische Fremdsprachen, insbesondere europäische Sprachen, über ein höheres Prestige verfügen als als ‚Migrationssprachen‘ markierte Sprachen (Aygün-Sağdıç et al., 2015, S. 112). In einem der Erfahrungsberichte kann diese Sprachenhierarchie sehr deutlich erkannt werden. Hier hat eine Lehrkraft die Verwendung des Türkischen explizit verboten, auf Nachfrage jedoch die Verwendung des Englischen gestattet. Zuvor konnte im selben Erfahrungsbericht herausgearbeitet werden, dass es sich um ein Sprachgebot des Deutschen handelt. Dadurch wird das Sprachenprestige noch deutlicher, da selbst bei einem vermeintlich strengen deutschen Sprachgebot eine Ausnahme für die europäische Schulfremdsprache Englisch gemacht wird. Auch in den Key-Incidents wird verschiedenen Sprachen jeweils eine unterschiedliche Relevanz zugeschrieben. So berichtet Ali Dönmez in Key-Incident 2 von den Aussagen einer Lehrkraft, dass Deutsch sehr wichtig sei, da die Lernenden es später im Leben bräuchten. Im Kontext wird hier impliziert, dass die Erstsprache der Lernenden weniger wichtig und relevant für deren Zukunft sei. Es werden also verschiedene Sprachen nach deren vermeintlicher Relevanz für die Lernenden hierarchisiert und Deutsch wird oben in dieser Hierarchie platziert.

Für die bessere Einordnung von Diskriminierung im Schulwesen in Österreich wurden sowohl für die theoretische Einordnung als auch für die qualitative Inhaltsanalyse Daten der IDB herangezogen. Diese zeigten unter anderem, dass Lehrkräfte am häufigsten die Rolle der Diskriminierenden im Bildungswesen einnehmen (IDB, 2022, S. 16). An dieser Stelle sei nochmal darauf hingewiesen, dass weder die Daten der IDB noch die anderen herangezogenen Quellen des Korpus dieser Untersuchung repräsentativ sind. Beide Analyseperspektiven geben jedoch Anhaltspunkte, um die Rolle von Lehrkräften bei rassistischer und linguizistischer Diskriminierung im schulischen Kontext näher zu betrachten. In Bezug auf die qualitative Inhaltsanalyse ist nochmals zu betonen, dass alle Erfahrungsberichte des Korpus sich auf Diskriminierung durch Lehrkräfte beziehen. Interessant für den Bezug zur Theorie sind deshalb besonders jene Erfahrungsberichte, bei denen die Lehrkräfte explizit ein diskriminierendes Regelsystem einführen, ihre Ansichten über die Diskriminierungssituationen selbst erläutern oder andere Lehrkräfte involvieren. Beispiele für die Implementierung von diskriminierenden Regelsystemen finden sich bei der

qualitativen Inhaltsanalyse insbesondere in dem induktiven Kategorienset ‚Arten, wie Diskriminierung organisiert wird‘. Hier gibt es zum Beispiel Situationsberichte, in denen die Lehrkraft als Strafe für den Verstoß gegen das Sprachgebot das Abschreiben der Hausordnung oder Geld für die Klassenkasse fordert. Hier hat die Lehrkraft also ein festes Regelsystem erstellt und entscheidet nicht für jede Situation individuell. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrkraft sich Gedanken zu dem Thema gemacht und bewusst für diese Regelung entschieden hat. Den Situationsbeschreibungen kann man jedoch nicht entnehmen, ob die Lehrkraft sich der (neo-)linguizistischen Diskriminierungshandlung bewusst ist. Es kann jedoch argumentiert werden, dass die Lehrkraft sich entweder nicht dessen bewusst ist, was für eine fehlende Reflexionskompetenz sprechen würde, oder sich der Diskriminierung bewusst ist, diese jedoch dennoch bewusst durchführt. In beiden möglichen Fällen scheint eine Anpassung in der Lehrer:innenbildung nötig zu sein. Dazu passend ist der dritte Key-Incident, der Einblicke in eine Fortbildung für Lehrkräfte gibt. Hier wird deutlich, dass in der Lehrer:innenbildung, zumindest in diesem Beispiel, ebenfalls neorassistische und (neo-)linguizistische Inhalte und Strukturen gelehrt und reproduziert werden. Die diskriminierenden Aussagen, die als Übung zur Reflektion dienen könnten, werden ohne kritisches Hinterfragen übernommen und bekräftigt. Eine weitere überaus spannende Perspektive bietet ein weiterer Erfahrungsbericht des Korpus. Hier wurde ein:e Lernende:r wegen des Verstoßes des Sprachgebots zur Direktor:in geschickt. Diese:r reagierte nicht mit einer Strafe, sondern mit der Empfehlung, in der Nähe der Lehrkraft nicht mehr die Erstsprache zu verwenden. Dieses Beispiel ist für den Diskussionskontext so relevant, da die Meinung der Schulleitung scheinbar nicht mit der Meinung der Lehrkraft übereinstimmt. Dennoch kommt es nicht zu einer Konfrontation oder einem offenen Diskurs. Stattdessen implementiert die Schulleitung eine neue Regelung, vermeintlich, um die Wiederholung der Situation zu vermeiden. Besonders spannend ist diese Situation, da die Schulleitung in der höheren Machtposition ist. Es könnte allerdings argumentiert werden, dass sich hier auch die Schulleitung den Strukturen der Differenzordnung und dem gesellschaftlichen Diskurs beugt.

Die verschiedenen Beispiele beider Analyseperspektiven deuten hier übereinstimmend auf ein strukturelles Problem hin. Wenn Lehrkräfte Lernende im Unterricht rassistisch diskriminieren und diese Situationsbeschreibungen dann in einem Fortbildungskontext nicht kritisiert, sondern positiv verstärkt werden, scheint ein rassismuskritischer Wandel überaus schwierig. Insbesondere der Ausbau der Reflexionskompetenz der Lehrkräfte, rassistische Diskriminierung als solche zu erkennen und zu kritisieren, scheint in der aktuellen Lehrer:innenbildung weitgehend zu fehlen.

Als weiterer Punkt der Zusammenführung der Ergebnisse soll Religion als Differenzmerkmal, spezifisch antimuslimischer Rassismus, näher betrachtet werden. Wie schon zuvor werden hier die Daten der IDB als Referenz genutzt. Diese zeigen, wie im Forschungsstand beschrieben, dass antimuslimischer Rassismus in Schulen in Österreich 36% aller gemeldeten Diskriminierungsfälle ausmacht (IDB, 2022, S. 19). Sowohl bei der Definition von Rassismus als auch bei der Vorstellung der Konzepte der Migrationspädagogik wurde auf das Konzept von wirkungsmächtigen Differenzmerkmalen wie Sprache oder in diesem Fall Religion aufmerksam gemacht. Dass antimuslimischer Rassismus also ein existierendes Problem im österreichischen Bildungswesen ist, liegt auf der Hand. Durch die beiden Analysen sollte demnach weniger ausgehandelt werden, inwiefern diese Diskriminierung in der Schule passiert, sondern eher wie sie organisiert und realisiert wird. In der qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine induktive Kategorie erstellt, die sich explizit auf die Religion der Lernenden als Faktor in der Diskriminierungssituation bezieht. Das Korpus ist, wie bereits erläutert, nicht repräsentativ, dennoch scheint es auffällig, dass alle Erfahrungsberichte dieser Kategorie sich auf antimuslimischen Rassismus beziehen. Einige der Berichte nennen explizit den Hijab als Grund für die Diskriminierung. Häufig sind Betroffene dieser Diskriminierungsform also von einer doppelten Marginalisierung betroffen, nämlich aufgrund der religiösen Überzeugung und des Geschlechts. Auch in der Key-Incident-Analyse steht antimuslimischer Rassismus mehrfach im Fokus. Interessant ist, dass es sich bei beiden Key-Incidents, in denen diese neorassistischen Inhalte genannt werden, um jene Key-Incidents handelt, in denen Lehrkräfte sich offen, vor anderen Lehrkräften und der Fortbildungsleitung oder im öffentlichen Diskurs durch ein Buch, äußern. Sowohl in Key-Incident 3 als auch in Key-Incident 4 bedienen sich Lehrkräfte am Konzept des Otherings und stellen den Islam explizit als Problem dar. Während die Lehrkraft in einem Beispiel den Besuch einer Moschee als Widerspruch zur Deutschförderung und damit als Problem beim Erlangen deutscher Sprachkompetenzen darstellt, bezeichnet die Lehrkraft im vierten Incident die Religion implizit als Gefängnis. In beiden Key-Incidents benennen Lehrkräfte also sehr eindeutig die Religion der Lernenden als Differenzmerkmal und Störfaktor. Auffällig ist vor allem, dass dies nicht nur impliziert und angedeutet, sondern sehr explizit geäußert wird. Hier scheint also die Hemmschwelle sehr niedrig zu sein, sodass es naheliegt, zu fragen, ob hier ebenfalls Reflexionskompetenzen fehlen oder ob sich Lehrkräfte bewusst für antimuslimische Diskriminierung entscheiden. Erneut ist an dieser Stelle lediglich Spekulation möglich, aber die Tatsache, dass insbesondere im vierten Key-Incident Äußerungen wie „Kinder sind Gefangene ihrer Religion“ und „religiöse[r] Zwang“ (Wiesinger & Thies, 2018, S. 30) sehr

provokant formuliert sind und zum Lesen für viele Personen getätigt wurden, lässt mich darauf schließen, dass die Lehrkraft sich hier bewusst für die Verbreitung von klar einzuordnender Diskriminierung entschieden hat. Bei beiden angesprochenen Key-Incidents wurden auch die Familien der Lernenden, also deren soziales Umfeld, aktiv in die diskriminierenden Äußerungen einbezogen.

Das Involvieren des sozialen Umfeldes geht aus der theoretischen Einordnung nicht direkt hervor, ist aber eine deutliche Schnittstelle beider Analyseperspektiven, weshalb es auch hier einer näheren Betrachtung und Diskussion bedarf. In der qualitativen Inhaltsanalyse hat sich beim Erstellen der induktiven Kategorien herausgestellt, dass das Involvieren des sozialen Umfeldes der Lernenden eine vermehrt auftretende Art der Realisierung von rassistischer und linguizistischer Diskriminierung ist, sodass diese Erfahrungsberichte in einer eigenen Kategorie gesammelt wurden. In dieser Kategorie gibt es auch einige Beispiele für das Involvieren der Peergruppe und des Freundeskreises der Lernenden, aber am häufigsten wurden in den Situationen im Korpus die Erziehungsberechtigten der Lernenden involviert. Diese Beobachtung deckt sich mit den Aussagen in der Key-Incident-Analyse. Auch hier wurden in drei der Key-Incidents die Eltern innerhalb der Diskriminierungssituation involviert oder benannt. Ein Unterschied ist jedoch, dass in den Situationen in der qualitativen Inhaltsanalyse die Erziehungsberechtigten meist als Konsequenz für den Verstoß gegen beispielsweise Sprachgebote kontaktiert wurden. In den Aussagen der Key-Incident-Analyse wurden die Familien der Lernenden dahingegen als Ursache für vermeintliche Problematiken, wie beispielsweise die niedrigen deutschen Sprachkompetenzen der Lernenden, dargestellt. Der Unterschied könnte sich dadurch erklären, dass in der Key-Incident-Analyse mehr erklärende Äußerungen von Lehrkräften untersucht wurden, während sich die Lehrkräfte in den Erfahrungsberichten häufig nicht explizit rechtfertigen. Ein Beispiel, das als Schnittstelle dieser beiden Perspektiven agiert, ist ein Erfahrungsbericht des Korpus der qualitativen Inhaltsanalyse, der auch in der Key-Incident-Analyse näher betrachtet wurde. Dieser Situationsbericht stammt von mir selbst und erläutert Beobachtungen, meines Praktikums an einer Mittelschule. Da die Lehrkraft während der Unterrichtssituation auch mit mir in einen Dialog getreten ist, konnten hier beide Seiten, also die Beschreibung der Diskriminierungssituation und die Rechtfertigung/Begründung der Lehrkraft zusammengeführt werden. Die Lehrkraft rechtfertigte ihre eigenen diskriminierenden Handlungen und Äußerungen damit, dass die Familien der Lernenden diese selbst so behandeln würden und er sich deren Vorbild anpassen würde (Nr. 47 aus dem Korpus, Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar). Wie zuvor beschrieben, schreibt die Lehrkraft hier, wie auch andere Lehrkräfte

es in der Key-Incident-Analyse getan haben, die Schuld und Verantwortung für Problematiken dem sozialen Umfeld der Lernenden zu. Die Lehrkraft verurteilt die Handlungen der Familien der Lernenden, handelt selbst jedoch nicht anders. Bei Situationen, in denen das soziale Umfeld der Lernenden involviert wird, kann es also durchaus vermehrt vorkommen, dass die Lehrkraft, wie in diesem Beispiel, die Schuld an der Diskriminierung vehement von sich selbst, also der diskriminierenden Person, abwehrt, und stattdessen die Lernenden selbst und deren Umfeld zur Verantwortung zieht. Es handelt sich in solchen Situationen möglicherweise also vermehrt um eine deutliche Täter-Opfer-Umkehr.

Im Themenkomplex der Verantwortung an den Diskriminierungssituationen sollte auch die Rolle von Mitschüler:innen nicht unbeachtet bleiben. Hier kann erneut ein Bezug zur Theorie, nämlich den Daten der IDB, gezogen werden. Wie zu Beginn der Untersuchung erläutert, nehmen in gemeldeten Fällen der IDB am häufigsten Lehrkräfte die Rolle der Diskriminierenden ein, jedoch sind in 4% der Meldungen auch Mitschüler:innen Ursprung der Diskriminierung (IDB, 2022, S. 16). Da im Korpus ausschließlich Erfahrungsberichte untersucht wurden, in denen die Diskriminierung von Lehrkräften ausging, können hier keine Rückschlüsse für Diskriminierung unter Lernenden gezogen werden, jedoch gibt es im Korpus durchaus Situationsbeschreibungen, in denen Lehrkräfte Lernende explizit für Diskriminierung instrumentalisiert oder dazu angestiftet haben. Ein Beispiel für die Instrumentalisierung von Lernenden für neolinguizistische Diskriminierung ist die beispielsweise in Key-Incident 1 genutzte Argumentation von Lehrkräften, dass das Sprechen von anderen Sprachen als Deutsch andere Lernende ausschließen würde. Hier nutzt die Lehrkraft explizit andere Schüler:innen, ohne sie nach ihrer Meinung zu fragen, um ihre Diskriminierung zu rechtfertigen. Ein Beispiel für die Anstiftung zur Diskriminierung, das im Korpus der qualitativen Inhaltsanalyse gefunden werden kann, ist die Aufforderung der Lehrkraft, dass ein:e Lernende:r die Namen derjenigen Lernenden notieren soll, die Türkisch sprechen. Das bedeutet, dass auch für Diskriminierungssituationen, die nicht explizit durch eine Lehrkraft realisiert werden, dennoch Lehrkräfte verantwortlich sein können.

Ein weiteres Konzept, welches in der theoretischen Verortung der Untersuchung definiert und vorgestellt wurde, ist der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994). Die Frage, die sich in Bezug auf den „monolingualen Habitus“ (ebd.) stellt, ist, inwiefern dieser Teil der Diskriminierungssituationen ist und ob es Anhaltspunkte zur Spekulation gibt, dass die bestehenden monolingualen Strukturen in diesen Situationen verstärkt wurden. In Bezug auf die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich diese Frage schnell durch die induktiven Kategorien Sprachgebot und Sprachverbot beantworten. Durch die Implementierung von

Regelsystemen, die die Verwendung von anderen Sprachen als dem Deutschen verbieten oder sogar unter Strafe stellen, wird die Verstärkung von Monolingualität klar sichtbar. In den Erfahrungsberichten gibt es auch Beispiele dafür, dass Lehrkräfte nicht nur den deutschen „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) durch Regeln verstärken, sondern auch die Idee von Monolingualität innerhalb von Nationen normalisieren. So gibt es eine Situationsbeschreibung, in der die Lehrkraft das Sprechen der türkischen Sprache regional in die Türkei verortet. Dadurch wird deutlich, dass die Lernenden nicht ‚lediglich‘ durch Regelungen an den deutschen „monolingualen Habitus“ (ebd.) gewöhnt werden, sondern auch inhaltlich Monolingualität und nicht Mehrsprachigkeit als Norm erlernen. Auch in den Key-Incidents gibt es Äußerungen, die mit dem Konzept des „monolingualen Habitus“ (ebd.) in Verbindung gebracht werden können. So ist beispielsweise die Argumentationslinie von einer Lehrkraft im dritten Key-Incident, dass die Deutschförderung durch den Besuch einer Moschee am Wochenende gehemmt wird. Die Lehrkraft impliziert deutlich, dass es ihr missfällt, dass die Lernenden in ihrer Freizeit in einer Moschee waren. Hier wird der „monolinguale Habitus“ (ebd.), der sich auf die Schule bezieht, von der Lehrkraft auch auf das außerschulische Leben der Lernenden angewendet. Die Lehrkraft normalisiert eine monolingual deutsche Lebenswelt und benennt die Moschee deshalb explizit als eine Art Verstoß gegen diese konstruierte Normalitätsordnung. Auch der fünfte Key-Incident kann als Verstärkung des „monolingualen Habitus“ (ebd.) eingeordnet werden, da die Lehrkraft Lernende je nach deutscher Sprachkompetenz in ‚gute‘ und dadurch impliziert auch ‚nicht-gute‘ Lernende einordnet. Hier werden also auch gute deutsche Sprachkompetenzen als Charakteristikum für Musterschüler:innen normalisiert. Als ein wiederkehrendes Konzept in der gesamten Untersuchung können die Konzepte des Othering und damit in Verbindung das Prinzip einer Differenzordnung angesehen werden. Diese Konzepte sind in den Beispielen beider Analyseperspektiven ebenfalls ein wiederkehrend auftretendes Phänomen. Erneut ist für die Zusammenführung der Analysen also nicht das Auftreten dieser Konzepte, sondern vielmehr die Realisierungsweisen von Interesse. Da Othering ein Phänomen ist, das in Diskriminierungssituationen keine Ausnahme ist, war bereits vor der Auswertung des Korpus zu erwarten, dass es auch in diesem Korpus zu finden ist. Daher wurde Othering bereits vor der Betrachtung des Korpus als eine deduktive Kategorie festgelegt. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in dieser Kategorie explizit Erfahrungsberichte gesammelt, in denen die diskriminierende Person eindeutig zwei Gruppen, nämlich eine Eigen- und eine Fremdgruppe gegenüberstellt. In den meisten Situationsberichten dieser Kategorie wurde als Grund für die Differenzierung eine lokale Region genannt. Hier wurde also damit argumentiert, dass die

Eigengruppe Österreich repräsentiert, und die Fremdgruppe einer anderen Region außerhalb Österreichs zugeschrieben wurde. Auch in diesen Fällen ist jedoch nicht die Region das Differenzmerkmal, sondern häufig auch andere Aspekte wie die Sprache oder Religion. Die Region fungiert dann als ein Charakteristikum, das der Fremdgruppe zugeschrieben wird. Eine solche Einteilung in Gruppen aufgrund spezifischer Differenzmerkmale ist jedoch nicht ausschließlich dann zu beobachten, wenn explizit eine Eigen- und eine Fremdgruppe gegenübergestellt werden. Nun stellt sich die Frage, welche Differenzmerkmale bei rassistischer und linguizistischer Diskriminierung im schulischen Kontext zum Einsatz kommen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Differenzmerkmale, die hier genannt werden, sich auf das hier untersuchte Korpus beziehen und in anderen Diskriminierungssituationen sicherlich noch weitere eingesetzt werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse wurden, wie bereits erwähnt, Aspekte wie die Sprachigkeit der Lernenden oder deren religiöse Überzeugungen als Differenzlinie herangezogen. Sowohl nach Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse als auch der Key-Incident-Analyse haben Lehrkräfte insbesondere in Bezug auf die Religion spezifische Charakteristika, wie den Erziehungsstil der Erziehungsberechtigten für die gesamte konstruierte Fremdgruppe homogenisiert. Neben Sprache und Religion dienen jedoch auch vermeintlich weniger relevante Aspekte, wie die Namen der Lernenden, als Grundlage zur Zuschreibung bestimmter Charakteristika. So wurde in einer Situationsbeschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse der ‚nicht-deutsche‘ Familienname zum Anlass für die Diskriminierung und die Zuschreibung eines Sprachdefizits genommen. Diese Zuschreibungspraxis in beiden Analyseperspektiven hat gemeinsam, dass das ausgewählte Differenzmerkmal keinerlei Zusammenhang mit den zugeschriebenen Charakteristika hat und die Lernenden häufig selbst keinen Einfluss auf ihren eigenen Bezug zu den Differenzmerkmalen haben. So haben die Lernenden keinerlei Entscheidungsmacht über ihre Erstsprache oder den Nachnamen. Durch die Durchsetzung und Bestärkung solcher Differenzordnungen nehmen die Lehrkräfte ihnen wirkungsvoll die Möglichkeit, Teil der Eigengruppe zu sein und somit auch Aspekte wie soziale Teilhabe.

Ein Phänomen, das für die Forschung von rassistischer Diskriminierung im schulischen Kontext ebenfalls relevant ist, ist die in der theoretischen Verortung erläuterte Tabuisierung von Rassismus. Das bedeutet, dass sowohl die Existenz von Rassismus als auch das Sprechen darüber tabuisiert wird. Insbesondere die Key-Incident-Analyse bietet einige Anhaltspunkte zu diesem Thema. So teilt Ali Dönmez im ersten Key-Incident die Beobachtung, dass Lehrkräfte, die selbst rassistische und linguizistische Äußerungen tätigen, davon berichten, dass es in ihren Klassen keinen Rassismus gibt. Die vollkommene

Abwehrhaltung gegen die Möglichkeit, dass auch in der eigenen Klasse rassistische Strukturen existieren könnten, stimmt mit dem Phänomen der Tabuisierung überein. Auch die zuvor bereits erwähnte Situationsbeschreibung, in der ein:e Schüler:in von der Schulleitung den Rat erhält, vor einer bestimmten Lehrkraft nicht die Erstsprache zu verwenden, deutet auf eine solche Tabuisierung hin. Offenbar stimmt die Meinung der Schulleitung nicht mit der der Lehrkraft überein, jedoch führt dies nicht zu einer Konfrontation. Stattdessen wird die Diskrepanz in der Meinung verschwiegen und ein offener Dialog bezüglich der Diskriminierung tabuisiert. Interessant ist, dass gegensätzlich zu solchen Lehrkräfteaussagen die Lernenden im zweiten Key-Incident rassistische Diskriminierung explizit als solche benennen. Ali Dönmez hat in diesem Key-Incident betont, dass er selbst in seinen Workshops nicht das Wort ‚Rassismus‘ einbringt, sondern abwartet, wie die Lernenden selbst die Erfahrungsberichte einordnen. Er betont selbst, dass diese Beobachtung nicht für alle Lernenden repräsentativ ist, sondern es sich um einzelne Lernende handelt, die diese Einordnung äußern. Allerdings wird in dem Key-Incident weiter ausgeführt, dass andere Lernende nach solchen Einordnungen mit in die Diskussion einsteigen. Hier wird dann also ein Diskurs eröffnet und die Lernenden können ihre Meinungen offen teilen. Es entsteht also eine Dynamik, die nicht der Tabuisierung des Themas entspricht. Es muss allerdings betont werden, dass es sich hier lediglich um eine Beobachtung handelt. Dennoch gibt sie relevante Anhaltspunkte für weitere Forschung in diesem Bereich.

Neben der migrationspädagogischen Einordnung der Ergebnisse soll an dieser Stelle die im Theoriekapitel aufgeworfene Frage aufgegriffen werden, ob diese Arbeit in der Rassismuskritik oder dem Antirassismus verortet ist. Es handelt sich jedoch nicht um eine Entweder-oder-Frage, da beide Ansätze in unterschiedlicher Weise aufgegriffen wurden. Durch das explizite Benennen der Diskriminierungsformen und die Identifikation der Lehrkräfte als diskriminierende Personen, leistet die Untersuchung antirassistische Arbeit. Es sei jedoch betont, dass durch das Benennen und Verurteilen allein noch keine Veränderung in der Handlungspraxis der Lehrenden zu erwarten ist. Neben der Anprangerung expliziter rassistischer Handlungen soll die Arbeit jedoch auch verdeutlichen, dass die Lehrkräfte Teil der gesellschaftlichen Macht- und Differenzordnung sind und durch deren innewohnenden Strukturen und Rassismen in ihren Denk- und Handlungsweisen beeinflusst werden. Auch wenn die Untersuchung der Migrationspädagogik und somit eher der Rassismuskritik, zuzuordnen ist, ist Mecherils Einordnung, dass Antirassismus „nicht nur pointierter, sondern auch mutiger und damit in bestimmten Verhältnissen und Zeiten auch angemessener ist“, überaus relevant (Mecheril in Kalpaka et al., 2023, S. 55).

Es scheint wichtig zu sein, auf beide Ansätze zurückzugreifen. Die Arbeit soll also dazu beitragen, dass sowohl der gesellschaftliche Rahmen, der durch Rassismen geprägt ist, bewusster reflektiert wird als auch diskriminierende Handlungen explizit kritisiert und offengelegt werden.

7 Erkenntnisse, Grenzen und Ausblick

Zentrale Ergebnisse dieser Masterarbeit sind die Ermittlung der verschiedenen Organisations- und Realisierungsformen (neo-)rassistischer und (neo-)linguizistischer Diskriminierung im schulischen Kontext. Die Analyse identifiziert Sprachgebote und Sprachverbote als strukturell verankerte Realisierungsformen von (Neo-)Linguizismus. In den Erfahrungsberichten zeigen sich, unabhängig von der Diskriminierungsform, wiederkehrend folgende Realisierungsformen: ‚beleidigende/erniedrigende Ausdrücke‘, ‚Involvieren des sozialen Umfeldes‘, ‚weitere psychische Gewalt‘, ‚Entzug sozialer Teilhabe‘ und ‚Bildungsbenachteiligung‘. Als Organisationsformen lassen sich ‚strukturelle Diskriminierung‘, ‚reproduzierende Diskriminierung‘ und ‚strukturell reproduzierende (andere anstiftende) Diskriminierung‘ identifizieren. Die Qualitative Inhaltsanalyse offenbart überdies Muster in den Begründungen für Diskriminierung. Als Begründung wurden wiederkehrend die ‚Religion als Faktor‘ und ein ‚regionaler Aspekt‘ genannt.

Im Rahmen der Key-Incident-Analyse konnten durch die Einblicke von Ali Dönmez und von Lehrkräften weitere Blickwinkel auf Diskriminierungssituationen gegeben und Anhaltspunkte bezüglich der Argumentationsmuster von diskriminierenden Lehrkräften ermittelt werden. Besonders relevant ist die Erkenntnis, dass auch in der Lehrer:innenbildung, exemplarisch in einer Fortbildungssituation, diskriminierende Inhalte und eine negativ zuschreibende Differenzordnung reproduziert werden. Insbesondere der tief verwurzelte antimuslimische Rassismus konnte durch mehrere Key-Incidents ermittelt werden. Ali Dönmez’ Aussage, dass in jedem seiner Workshops Lernende mit Rassismus- oder Linguizismuserfahrungen anwesend waren, unterstreicht: Diese Diskriminierungsformen sind keine Randerscheinung, sondern alltägliche Realität. Die tiefergehende Analyse zweier Erfahrungsberichte gab überdies die Möglichkeit, theoretische Konzepte wie den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) oder Sprachenprestige in der Praxis zu ermitteln und einzuordnen.

Die Zusammenführung beider Analyseperspektiven bestätigt die in der theoretischen Einordnung vorgestellte Tabuisierung rassistischer Diskriminierung durch Lehrkräfte, gab jedoch auch Anhaltspunkte für eine andere Handlungspraxis durch die Lernenden. Diese

These bedarf es jedoch durch weitergehende Forschung zu prüfen. Wie bereits durch die Key-Incident-Analyse angedeutet, bestärkt auch die Zusammenführung der Ergebnisse eine hohe Präsenz von Diskriminierung aufgrund der religiösen Überzeugung, insbesondere dem muslimischen Glauben. Die Analyse zeigt, dass die religiöse Überzeugung ein relevantes Differenzmerkmal darstellen kann und Lehrkräfte durch Othering Fremdzuschreibungen bezüglich dieser Gruppe tätigen. Beide Analysemethoden liefern Anhaltspunkte dafür, dass (neo-)rassistische und (neo-)linguizistische Diskriminierung die bereits bestehende Vorstellung von Monolingualität und somit auch den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) festigen. Auch die in der theoretischen Einordnung beschriebene Sprachenhierarchie wurde in Diskriminierungssituationen des Korpus reproduziert. Das gewählte Korpus an Erfahrungsberichten ist jedoch nicht repräsentativ angelegt und darf daher nicht als Grundlage für verallgemeinernde, statistisch relevante Aussagen verstanden werden. Die Untersuchung ist vielmehr als explorativer Ansatz zu begreifen, dessen Ergebnisse Anhaltspunkte für Muster und Typen von Diskriminierung liefern, die in weiteren Forschungsprojekten systematisch geprüft und vertieft werden können. Die Limitationen des Korpus, insbesondere seine fehlende Repräsentativität, schränken zwar die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein, unterstreichen aber ihren Wert als Impuls für weitere Forschung. Um die identifizierten Diskriminierungsdynamiken umfassender zu erfassen, sollten zukünftige Studien die Datengrundlage erweitern und theoretische Perspektiven vertiefen. Praktisch unterstreichen die Ergebnisse die Dringlichkeit, (antimuslimischen) Rassismus und Linguizismus in der Lehrer:innenbildung systematisch zu thematisieren, beispielsweise durch verpflichtende Fortbildungen zu kritischer Sprachreflexion.

Literatur

- Amnesty International. (o. J.). *Vertrauen in die Polizei stärken*. Abgerufen 20. Oktober 2025, von <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte-wahlen-nationalratswahl-in-oesterreich-2024/vertrauen-in-die-polizei-staerken/>
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung. (2024). *Starke Steiermark. Sichere Zukunft. Arbeitsübereinkommen der FPÖ Steiermark und der Steirischen Volkspartei 2024–2029*. https://www.news.steiermark.at/cms/dokumente/12969134_154271055/73bfef2c/Regierungsprogramm_2024-2029.pdf
- Aygün-Sağdıç, G., Bajenaru, O., & Melter, C. (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (1. Aufl., S. 109–129). transcript.
- Becker, S. (2018). *Sprechgebote: Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19162-7>
- Binanzer, A., & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule—Aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Bjegač, V., & Pokitsch, D. (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 224–241. <https://doi.org/10.14220/o-daf.2019.35.1.224>
- Blaschitz, V. (2023, März 22). *Pausensprache Deutsch? Ein pädagogischer Unsinn!* Der Standard. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/2000144739372/pausensprache-deutsch-ein-paedagogischer->

unsinn?_ptid=%7Bkpdx%7DAAAAwF7Z6ybzAoKSUFS-
MGNWQTJwdRIQbXBqcm9ubHYzcjYyZDhve-
hoMRVhES1hGTVVDQzdSliUxODA3NG44MGRjLTAwMDAzN2lxMDczMjg
2Ym43dW5lcWY1MXIwKht-
zaG93VGVTcGxhdGVkFJU0FMTDQxWkQxMDU-
wAToMT1QwMVU2QzlaS1lUQg1PVFZKSskpUVFNQTzR-
JUhJ2LYUA8Bd6bjQ2NnVmcmJa-
DDQxLjY2Ljk5LjlyMmIDZG1zaJ6H0dAGcAt4BA

Bonk, K., Dağ, G. E., Knappik, M., & Sánchez Linz, V. (2025). „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, (4), 29–46. <https://doi.org/10.25365/MPZD-2025-4-3>

Broden, A., & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–23). Transcript.

Buchsteiner, S. N. (2023). „*Das Gebot des Schweigens: (Neo-)Linguizismus im Schulkontext*“ [Masterarbeit, unveröffentlicht]. Universität Wien.

Bundesministerium Bildung. (2026, Februar). *Gesetzliche Neuerungen in der Deutschförderung*. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:b0b973d4-e798-491c-b5ba-95a82747b881/df_neuerungen_2026.pdf

Castro Varela, M. do M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 43–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_3

Castro Varela, M. do M., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In M. do M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die*

Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart (S. 7–19).

transcript.

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>

Council of Europe. (2020). *ECRI-Bericht über Österreich (Sechste Prüfungsrunde)*. <https://rm.coe.int/report-on-austria-6th-monitoring-cycle-translation-in-german-/16809e826e>

Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 102–122). Ferdinand Schöningh.

Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Kohlhammer.

Dirim, İ. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.

Dirim, İ., Knappik, M., & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>

- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2026). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter, & S. Shure, *Migrationspädagogik: Grundlagen, Zusammenhänge, Perspektiven* (2. Aufl., S. 153–187). Beltz.
- Dirim, İ., & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (93), 13–32.
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2024, September 3). *Mit dem neuen Schuljahr startet auch mein Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ wieder. In meinem Workshop spreche ich* [Instagram-Foto]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C_djX7MMt5Q/?img_index=2
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2025a, Februar 2). *Eine befreundete Lehrerin erzählt mir aus ihrem Schulalltag. Ich bin mir sicher, viele hier werden das kennen. Stell dir vor* [Instagram-Foto]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DFkI0vwM-FeS/?img_index=1
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2025b, Mai 6). *Seit zweieinhalb Jahren bin ich mit meinem Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ in Schulen unterwegs. Was die Schüler*innen* [Instagram-Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DJUWrP0M5YZ/>
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2025c, Juni 15). *Dinge, die mir Jugendliche in meinem Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ erzählen. Ich kann es nicht oft genug* [Instagram-Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DK6etVCsxpz/>

- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737001632>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Auflage, S. 119–161). Macmillan.
- Europäische Union (Hrsg.). (2021). *Your rights matter: Police stops*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2811/246780>
- Fachstelle für Rassismusbekämpfung, (FRB). (o. J.). *Anti-Schwarzer Rassismus*. Abgerufen 20. Mai 2026, von <https://www.frb.admin.ch/de/anti-schwarzer-rassismus>
- Flick, U. (2025). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (11. Aufl., Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch.
- Foitzik, A. (2010). Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 265–286). Transcript.
- Foroutan, N., & İköz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Beltz.
- FPÖ Steiermark. (2023, März 27). *Stefan Hermann: An steirischen Schulen spricht man Deutsch – auch in den Pausen!* Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) - Landespartei Steiermark. <https://www.fpoe-stmk.at/blog/detail/an-steirischen-schulen-spricht-man-deutsch-auch-in-den-pausen>
- From The Struggles Collective. (2015). Lessons from the Struggles: A Collage. *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*, 1(1). <https://doi.org/10.64081/mvmnts-1.1-2438>
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik: Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3., vollst. überarb. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. (2008). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie>
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (S. 181–202). Macmillan.
- Herold, I. (2024). „Besondere Lebenssituation“: Kulturalisierendes Othering im DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15(1), 66–83. <https://doi.org/10.46499/2418.3093>
- Hofer-Robinson, M. (2023). *Werte. Sprache. Integration: Zur Konstruktion von Werten in DaZ-Lehrmaterialien* (1st ed). J. B. Metzler.
- Hummrich, M., & Karakaşoğlu, Y. (2022). Schule in der Migrationsgesellschaft. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 807–826). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_37
- IDB. (2019). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2019*. IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- IDB. (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2020*. IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.

- IDB. (2021). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2021*. IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- IDB. (2022). *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2022*. IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- Kalpaka, A., Mecheril, P., & Panagiotidis, E. (2023). „Das jeweils relevante gemeinsame Dritte finden...“ Rassismuskritik und/oder Antirassismus. Nachdenken über ein erkenntnispolitisches Feld (Teil 3). *Widersprüche*, 169, 45–62.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzbeziehungen an Schulen*. Springer.
- Karabulut, A. (2022). *Schulische Rassismuskritik: Zur Überwindung des Artikulations- tabus in schulischen Organisationsmilieus*. Springer.
- Klose, A. (2015). *Handbuch „Rechtlicher Diskriminierungsschutz“* (S. Berghahn, Hrsg.; 3. Aufl.). Nomos.
- Knappik, M., Dirim, I., & Döll, M. (2013). »Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!« Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 29(2), 7–15. <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.7>
- Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İ. Dirim & P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–177). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Krumm, H.-J. (2005). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In K. Ehlich, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle*

- Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* (S. 193–216).
BMBF. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Juventa Verlag.
- Kürsteiner, B., & Hermann, N. (2022). Entwicklungen der internationalisierten Lehrpersonenbildung in der Schweiz: Von der «Ausländerpädagogik» zu Internationalisierungstopologien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 450–466.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Waxmann.
- Leiprecht, R. (2016). Rassismus. In Mecheril, Paul, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 226–242). Beltz.
- Marz, U. (2023). Neo-Rassismus – Das Unbehagen an der Kultur der Anderen. In U. Marz, *Wut auf Differenz* (S. 60–74). transcript.
<https://doi.org/10.1515/9783839470435-015>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 601–706). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>

- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2010a). Die Ordnung des erziehungs- wissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Beltz.
- Mecheril, P. (2010b). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik—Ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Beltz.
- Mecheril, P. (2026). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter, & S. Shure, *Migrationspädagogik: Grundlagen, Zusammenhänge, Perspektiven* (2. Aufl., S. 9–38). Beltz.
- Mecheril, P., & Castro Varela, M. do M. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2026). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter, & S. Shure, *Migrationspädagogik: Grundlagen, Zusammenhänge, Perspektiven* (2. Aufl., S. 222–266). Beltz.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63–92). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Melter, C., & Mecheril, P. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.),

- Rassismuskritik: Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 13–22).
Wochenschau Verlag.
- Memmi, A. (1992). *Rassismus* (Neuauf.). Europäische Verlagsanstalt.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis* (1. Aufl., S. 41–58). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414569.41>
- Miles, R. (2003). *Racism* (Reprint). Routledge.
- Netzwerk SprachenRechte. (2015, März). *Sprachverbote verbieten! Netzwerk Sprachenrechte fordert Kinderrechte für ALLE Kinder ein*. https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/03/Sprachverbote-verbieten_NWSprachenRechte_Maerz2015.pdf
- Noscribe GmbH. (2025). *Noscribe* [Software]. <https://www.noscribe.com>
- Ohnmacht, F. (2023). *Antirassismus und Privilegien: Rassismuskritische Subjektbildungen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Transcript.
- ORF. (2026, April 21). *Kopftuchverbot: Gutachten sieht Verfassungswidrigkeit*. religion.ORF.at. <https://religion.orf.at/stories/3235188/>
- Österreichischer Integrationsfonds. (2024). *Factsheet Schule und Integration*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Factsheet_Schule_und_Integration_web.pdf
- Österreichischer Integrationsfonds. (2025). *Factsheet Schule und Integration*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Factsheet_Schule_und_Integration_2025-08-29.pdf
- Parlament Österreich. (2025, Dezember 11). *Nationalrat: Kopftuchverbot in Schulen für Mädchen bis 14 Jahren mehrheitlich beschlossen*. Parlament Österreich. https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk1172

- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 335–340). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 162–180). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., Bd. 47, S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Roth, H.-J. (2018). Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 239–243). UTB.
<https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Roth, H.-J., & Wolfgarten, T. (2017). Eine strategische Wende und ihre Erzählungen. Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall, & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden* (S. 185–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8_16
- Rudolf, B. (2013). Vorwort. In H. Cremer, „*Racial Profiling*“: *Menschenrechtswidrige Personenkontrollen nach §22 Abs. 1a Bundespolizeigesetz ; Empfehlungen an den Gesetzgeber, Gericht und Polizei* (S. 4). Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Transcript.

- Schitow, K., In 't Veld, J., Ohm, V., Saadati Fashtomi, R., & Shure, S. (2026). *Lehrer:innenbildung als Ort der Angst? Rassismus professionalisiert. Ein Impulspapier*. (S. 7066411 bytes) [Application/pdf]. Univ. Bielefeld, Projekt „Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung (GraL)“.
<https://doi.org/10.4119/UNIBI/3014016>
- Schlack, R., Rüdell, J., Karger, A., & Hölling, H. (2013). Körperliche und psychische Gewalterfahrungen in der deutschen Erwachsenenbevölkerung: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit von Erwachsenen in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(5–6), 755–764.
<https://doi.org/10.1007/s00103-013-1691-8>
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–46). Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Shure, S., & Steinbach, A. (2022). „Die haben schon alle Nationen der Welt hier in der Schule“: Eine kritische Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten der Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe: Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus* (S. 75–92). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830995654>
- Statistik Austria. (2026). *Bildung in Zahlen 2024/25 Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria. <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2024-25.pdf>
- Steiner-Khamsi, G. (1989). Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(1), 19–29.

- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (1. Aufl.). Waxmann.
- Velho, A. (2010). (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 113–137). Transcript.
- VERBI Software. (2024). *MAXQDA24* [Software]. VERBI Software.
<https://www.maxqda.com>
- Verein ZARA (Hrsg.). (2026). *Rassismus Report 2025 Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich*. Verein ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit.
- Wamhoff, D., Maahs, I.-M., & Dewitz, N. von. (2022). „Wichtiger find’ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“: Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 345–368.
- Wiesinger, S., & Thies, J. (2018). *Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert: Bericht einer Lehrerin*. Edition QVV.
- Wilcox, K. (1980). *The Ethnography of Schooling Implications for Educational Policy Making*. IREFG.

Anhang

A Korpus der Qualitativen Inhaltsanalyse

- 1 „Einmal schickte mich die Lehrerin zur Direktorin, weil ich in der Pause Deutsch gesprochen habe. Die Direktorin hat mir keine Strafe gegeben. Aber sie hat gesagt, ich soll nicht in meiner Muttersprache sprechen, wenn die Lehrerin in der Nähe ist.“ (Dönmez, 2024)
- 2 „Ich habe Arabisch mit meiner Schwester gesprochen. Dann musste ich nachsitzen und meine Eltern mussten in die Schule kommen.“ (Dönmez, 2024)
- 3 „Meine Lehrerin hat gefragt, was wir werden wollen. Ich sagte Ärztin. Sie hat gesagt, ich kann höchstens Kühe in Tschetschenien melken.“ (Dönmez, 2024)
- 4 „Ich wurde für den Deutschkurs angemeldet, aber ich konnte schon Deutsch.“ (Dönmez, 2024)
- 5 „Eine Mitschüler*in hat neben uns einen Übersetzer eingestellt und unser Gespräch mitgelesen.“ (Dönmez, 2024)
- 6 „Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘“ (Dönmez, 2025c)
- 7 „Die Lehrerin hat gesagt, wenn wir eh nicht schlecht über andere reden, warum reden wir nicht Deutsch miteinander? ‚Habt ihr was zu verbergen?‘ hat sie gefragt.“ (Dönmez, 2025c)
- 8 „Ich konnte in der Volksschule nicht gut Deutsch. Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt, ich soll Deutsch reden. Dann habe ich geweint. Und dann hat sie mich angeschrien, dass ich aufhören soll zu weinen, weil ich kein Baby bin.“ (Dönmez, 2025c)
- 9 „Unsere Lehrerin hat dem Murat gesagt ‚Du kannst doch so gut Deutsch. Warum redest du Türkisch?‘“ (Dönmez, 2025c)
- 10 „Wir haben Rumänisch gesprochen, weil einer die Aufgabe nicht verstanden hat. Dann mussten wir am Gang sitzen. Und im Sport mussten wir zur Strafe ein Gedicht auswendig lernen.“ (Dönmez, 2025c)
- 11 „Wir haben in der Pause Arabisch geredet und die Lehrerin hat uns angeschrien. Dann haben wir eine Woche Sitzpause* gehabt.“ * Aufstehen verboten, außer zum Essen holen, oder um aufs WC zu gehen“ (Dönmez, 2025c)
- 12 „Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben.“ (Dönmez, 2025c)
- 13 „Hört auf, Türkisch zu reden. Wir sind hier nicht am türkischen Bazar!“ (Dönmez, 2025b)
- 14 „Ich habe in der Pause Albanisch gesprochen und dann musste ich zum Direktor.“ (Dönmez, 2025b)
- 15 „Meine Lehrerin hat dem serbischen Kind gesagt ‚Wenn jemand Türkisch redet, schreib seinen Namen auf!‘“ (Dönmez, 2025b)
- 16 „Meine Lehrerin hat gesagt, ich soll Deutsch reden, weil das ist eine deutsche Schule. Wenn ich Türkisch reden will, soll ich in die Türkei gehen. Ich habe gefragt, ob Englisch reden OK ist. Da hat sie ja gesagt.“ (Dönmez, 2025b)
- 17 „In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen.“ (Dönmez, 2025b)
- 18 „Ich habe in der Klasse Albanisch gesprochen und musste in der Ecke stehen.“ (Dönmez, 2025b)

- 19 „Die Schule hat meine Eltern angerufen, weil meine Schwester in der Schule Türkisch gesprochen hat.“ (Dönmez, 2025b)
- 20 „Als ich in der Schule war, bekam man eine schlechtere Betragensnote, wenn man in der Pause Türkisch gesprochen hat. Meine Nichte geht jetzt in die gleiche Schule und es ist immer noch so.“ (Dönmez, 2025b)
- 21 „Ich war neu in Österreich und wusste nicht was ein Uhu ist. Meine Lehrerin hat gesagt ‚Hol das vom Kasten.‘ Dann hat die mich angeschrien und gesagt, ich soll Deutsch lernen.“ (Dönmez, 2025c)
- 22 „Ich habe jemandem ‚Dober Dan‘ gesagt und eine Lehrerin, die auch eine andere Muttersprache hat, hat mir gesagt, ich soll Deutsch reden. Sonst geht sie zur Direktorin. Und dann würde ich sehen, was danach passiert!“ (Dönmez, 2025c)
- 23 „,,Wir sind hier nicht im Urwald.“ (Lehrerin zu einem Schwarzen Kind)“ (Dönmez, 2024)
- 24 „Du bist ein hoffnungsloser Fall. Du wirst sowieso nur auf der Baustelle enden“ (Dönmez, 2024)
- 25 „Aussage einer NMS Lehrerin gegenüber einem NMS Schüler: „Wenn du die Hausübungen nicht machst, dann kannst du dorthin gehen, wo du hergekommen bist.““ (IDB, 2019, S. 21)
- 26 „Eine Lehrperson sagte im Rahmen des Unterrichts zu tschetschenisch-stämmigen Schülern, dass sie sowieso am AMS landen werden und, dass Tschetschenen nur Kinder zeugen möchten, damit diese gegen die Russen Krieg führen können. Die Kinder haben es mir später im Rahmen meines Unterrichts erzählt.“ (IDB, 2019, S. 22)
- 27 „Ich hatte am Freitag Werkstätte. Der Lehrer hat schon oft sehr respektlos gewirkt, ganz besonders gegenüber Türken. Egal, wie gut jemand im Unterricht war, nannte er ihn auf einer sehr abwertenden Art und Weise „Kanake“. Letzten Freitag wurde es aber zu viel als er – ich zitiere – sagte: „Das mit Adolf Hitler wurde total übertrieben nur weil es was mit Österreich zu tun hatte und das mit Erdogan wird sehr klein gemacht“, ich zitiere weiter, „Ich arbeite und 50% meines Gehalts gehen an deinen Freund“, – dabei zeigte er auf einen syrischen Mitschüler – „der da drüben in der Sonne liegt und mir beim hakeln zu schaut und nur sagt: Schön, dass du arbeitest aber ich bekomme ja eh mein Arbeitslosengeld!“ Darauf fragte ihn einer meiner Mitschüler: „Haben sie das gesehen, was die FPÖ neulich veröffentlicht hat?“ Ein anderer Mitschüler fiel ihm ins Wort und sagte, dass Politik im Unterricht nichts verloren hätte. Der Fachlehrer ignorierte diese Aussage völlig und sagte: „Ach meinst du das mit dem Kickl? Den Kickl den finde ich toll! Der hat super Ansätze und steht auch dahinter, dass die Ausländer, die nichts für Österreich getan haben und nur unser Geld verschwenden, abhauen und da zurückgehen sollen, wo sie hergekommen sind.“ Ich habe hier nur Aussagen verschriftlicht, an die ich mich wortgenau erinnern konnte.“ (IDB, 2019, S. 23)
- 28 „Die Mutter eines etwa 13-jährigen Schülers wendet sich an uns, da der Sportlehrer wiederholt rassistische Äußerungen gegenüber ihrem Sohn trifft. So bezeichnet er den Sohn oft als „Schwarzes Schaf“. Zu ihm und zu einem Freund sagt er: „Der Durchsichtige und sein schwarzer Schatten“. Zwar nicht direkt dem Schüler gegenüber, allerdings im Sportunterricht verwendete der Lehrer auch einmal das N-Wort. Aufgrund der Äußerungen wendet sich die Mutter an den Direktor der Schule. Auch andere Eltern empfinden die Äußerungen als unpassend und rassistisch und wenden sich deshalb an den Direktor.“ (IDB, 2019, S. 23)
- 29 „Mehrere Burschen bedrohen einen 12-jährigen Burschen mit dem Messer und den Worten „Ich bringe dich um, weil du Tschetschene bist.“ Sie verletzen den Burschen. Laut anonymen Zeugin wurde eine Anzeige bei der Polizei gestellt.“ (IDB, 2020, S. 23)
- 30 „Ein Wiener Lehrer soll persönliche Daten von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, die er im Herbst als Klassenvorstand übernehmen sollte, veröffentlicht haben. Das soll aus Ärger passiert sein, weil bis auf ein Kind alle Namen auf Migrationshintergrund schließen lassen. Das Video wurde laut einem Online-Bericht der Gratiszeitung ‚Heute‘ auf einer Internetseite veröffentlicht. Der Lehrer an einer NMS in der Donaustadt soll demnach Namen, Adressen, Sozialversicherungs- und Notfalltelefonnummern der Kinder abgefilmt haben, während er die Klassenliste vorliest. In der Klasse gibt es laut dem Bericht ein Kind, dessen Name auf keinen Migrationshintergrund schließen lässt. Dieses Kind stehe schon jetzt als Mobbingopfer fest, sagt der Lehrer im Video – und er werde nichts dagegen unternehmen können.“ (IDB, 2020, S. 24)
- 31 „Eine gute Freundin von mir und ich werden von unserer Professorin vernachlässigt und vor unseren Erziehungsberechtigten runtergemacht, da wir, im Gegensatz zum Rest der Klasse, keinen deutschen

Familiennamen haben. Laut der Professorin haben wir auch ein sogenanntes Sprachdefizit, obwohl wir beide im Fach Deutsch gute Noten haben.“ (IDB, 2020, S. 25)

32 „Eine Tochter berichtet ihrer Schwägerin, dass „die Volksschullehrerin einem ausländischen Kind nie einen Einser in Deutsch geben würde, da es nicht die Muttersprache sei. Sie werde eine Zwei bekommen.““ (IDB, 2020, S. 25)

33 „Im ABC-Heft der Schüler befand sich ein Blatt mit dem Buchstaben „N“, auf dem Gegenstände mit entsprechenden Anfangsbuchstaben aufgedruckt waren. Neben Nase, Nuss und Nagel war auch ein dunkelhäutiges Männchen abgebildet.“ (IDB, 2020, S. 26)

34 „Eine Klientin ruft an, weil ihre Tochter in der 4. Klasse VS als Übungsaufgaben in Mathematik ein Beispiel gefunden hat in dem N*Küsse stand. Dieses hatte sie von ihrer Lehrerin bekommen.“ (IDB, 2020, S. 26)

35 „Ein weiteres Beispiel dafür ist ein Unterrichtsblatt aus einer VS in Graz, über das auch einige Zeitungen berichteten. Auf dem Blatt wurde erläutert: „Graz wurde von drei Landplagen heimgesucht: Heuschrecken, Türken und Pest.““ (IDB, 2020, S. 27)

36 „Die Kinder haben Angst vor ihm und leiden teilweise auch schon unter körperlichen Stresssymptomen. Der Lehrer hat es besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit zugeschriebener Migrationsgeschichte abgesehen. Er beleidigt diese, sagt, dass sie schlechter in der Schule sind. Nach dem Anschlag in Wien hat er diese Schüler auch als Klassenterroristen bezeichnet. Die Direktorin weiß Bescheid, sie hat dies auch schon an die Bildungsdirektion weitergeleitet. Dort liegt es aber nun schon einige Zeit und die Klientin findet den Zustand einfach unhaltbar. Sie möchte nicht, dass die Kinder noch länger dem Lehrer ausgesetzt sind. ZARA schreibt ebenfalls ein Interventionsschreiben an die Bildungsdirektion.“ (IDB, 2020, S. 27)

37 „Meine Tochter ist 12 Jahre alt. Sie trägt das Kopftuch wirklich aus eigener Entscheidung. Heute kam eine Sportlehrerin zu ihr und fragte sie, wann denn das Kopftuchverbot käme. Es kam zu einem Austausch. Meine Tochter meinte, sie würde ansonsten eine Haube tragen. Wenn es überhaupt nicht anders ginge, werde sie, bis sie 14 Jahre alt ist, Hausunterricht nehmen. Daraufhin meinte die Lehrerin nur „Bildung hier ist gratis, Hausunterricht ist teuer“ (bis zu diesem Zeitpunkt hat eine Mitschülerin, die auch Kopftuchträgerin ist, mitgehört). Außerdem sagte sie: „Wenn du weiterhin Kopftuch tragen willst, kannst du in ein drittes Land gehen.“ Unsere Tochter ist von dieser Einstellung der Lehrerin aufgelöst... Wir Eltern sind beide islamische Pastoren und wir beide waren Lehrkräfte in der Türkei. Wir sind seit 30 Jahren hier, haben die Matura, eine Berufsausbildung und eine österreichische Staatsbürgerschaft. Meine Kinder sind hier geboren, der ältere Sohn studiert. Ich will mit dem Direktor reden, aber meine Frau sagt, dass ich erst dann reden soll, wenn es noch einmal vorkommt. Sie haben sicherlich Erfahrung damit, wie sollen wir vorgehen? Meine Tochter soll in der Schule keine Folgeschäden von dieser Lehrerin bekommen. Ich habe es so niedergeschrieben, wie es mir erzählt wurde.“ (IDB, 2020, S. 28)

38 „Nach dem Vorfall am 02.11.20 in Wien, also am 03.11.20 ist eine Physiklehrerin in die Klasse meines Sohnes gekommen und, nach den Aussagen der Schüler und Schülerinnen hat sie Muslime und Musliminnen beschimpft und ihnen die Schuld daran gegeben, was in Wien passiert ist. Am 04.11.20 ging ich (ich bin Mutter) zu der Direktorin. Sie meinte, sie würde es klären. Und als mein Sohn nach Hause kam, hat er mir berichtet, dass die Lehrerin und Direktorin in der Klasse waren, jedoch hat ihnen die Lehrerin gedroht, wenn sie noch einmal solche Lügen verbreiten würden, würde sie die Schüler und Schülerinnen sowie ihre Eltern anzeigen.“ (IDB, 2020, S. 30)

39 „Ich bin Religionslehrerin an Mittelschulen und als der Fastenmonat begonnen hatte, beschwert sich eine Lehrerin bei mir, dass ihre Schüler fasten und Bauchschmerzen im Unterricht haben. Sie habe schon mit den Schülern geschimpft. Sie meinte, dass die Kinder bei ihr nicht fasten dürfen, und ob ich mit ihnen reden kann. Danach hab ich ihr erklärt, dass wir das schon im Unterricht durchgenommen haben, dass es noch freiwillig ist für sie. Im Lehrerzimmer habe ich dann mitbekommen, dass sie anderen Lehrern gesagt hat, dass sie nicht versteht, wieso man fastet und dass sie das falsch findet und dass man doch einfach in das Land zurück gehen soll, wo man auch fastet. Nachdem sie mich sah, war sie dann leise und ich musste auch schon weg.“ (IDB, 2021, S. 12)

40 „Auf dem Schulparkplatz war eine Gruppe von Menschen, die Lärm machten. Alle schauten aus dem Fenster und ein Schüler sagte: ‘Zigeuner halt.’ Daraufhin antwortete die Lehrperson grinsend: ‘Hätte ich jetzt auch so gesagt.’“ (IDB, 2021, S. 12)

41 „In der Volksschule... Über eine Partner*innenorganisation wird der IDB gemeldet, dass ein 8-jähriges Schwarzes Kind von der Direktorin nach Unterrichtsschluss bei Minusgraden eine Stunde vor der Schule alleine vor das Schultor gestellt wurde bis er abgeholt war, da die Mutter die Spätbetreuung noch nicht überwiesen hatte, da sie von der MA 11 davon befreit war.“ (IDB, 2022, S. 21)

42 „In der Allgemeinen Höheren Schule... Ein Elternteil wendet sich an die IDB, um zu schildern, welche rassistischen Erfahrungen ihre Tochter im Unterricht macht. Die Tochter berichtet dem Elternteil, dass während des Leseunterrichts ein Textfragment wiederholt wird, welches das Wort N-Wort1 enthält und beschreibt den Inhalt eines Textes mit zutiefst rassistischem Beigeschmack. Die Tochter schildert, dass einige Schüler*innen im Anschluss Verwunderung und Wut äußern, aber dann auf ein Klima des Misstrauens und Spotts seitens anderer Mitschüler*innen stoßen. Das Lehrpersonal, das für diese Situation verantwortlich ist, greift der Tochter zufolge nicht ein. Die meldende Person hält fest: „Meine Tochter berichtete mir unter Tränen von diesem Vorfall und bestätigte mir, dass auch andere Kinder davon betroffen waren und ebenfalls weinten.““ (IDB, 2022, S. 21-22)

43 „In der Mittelschule... Eine Schülerin meldet der IDB einen rassistischen Vorfall. Sie schildert, dass ihr ihre Englischlehrerin immer wieder sagt, dass sie ihr Kopftuch ablegen soll, unter anderem „weil wir in Österreich sind“ und es „ein Zeichen von Respektlosigkeit ist, ein Kopftuch hier zu tragen“.“ (IDB, 2022, S. 22)

44 „Die Direktorin bemerkte ein Mädchen auf dem Gang und sprach es an. Sie zeigte sich überrascht, dass das Mädchen nun ein Kopftuch trug, offenbar war das zuvor nicht der Fall gewesen. Sie fragte, ob sie es jetzt immer tragen wolle. Als das Mädchen dies bejahte, sagte die Direktorin: „Ja, traurig... aber du bist trotzdem ein schönes Mädchen. Na, geh jetzt in den Unterricht.““ (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

45 „Nach einer selbst geplanten Unterrichtseinheit erhielten meine Kollegin und ich ein Feedback von der betreuenden Lehrerin. Im Gespräch lobte sie mein Auftreten und mein deutliches, gut verständliches Deutsch. Das Feedback an meine Kollegin fiel hingegen deutlich kritischer aus. Die Mentorin äußerte Zweifel an ihrer Eignung für den Lehrberuf und riet ihr, das Studium eventuell zu überdenken. Als Begründung nannte sie ihre sprachliche Ausdrucksweise, die ihrer Meinung nach wahrscheinlich mit ihrer Erstsprache zusammenhänge. Was die Lehrerin dabei nicht wusste: Meine Kollegin ist in Tirol aufgewachsen, zweisprachig mit Deutsch und Türkisch. Im Alltag spricht sie überwiegend Tiroler Dialekt. Ihre sprachlichen Unsicherheiten im Unterricht hatten nicht mit mangelnden Sprachkenntnissen zu tun, sondern eher mit der Umstellung auf Standarddeutsch, das sie bislang nur selten aktiv verwendet hatte.“ (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

46 „Vor einigen Wochen habe ich meinen Neffen nach der Schule abgeholt. Am Schultor sprach mich ein Lehrer an und fragte: „Sind Sie die Tante?“ Ich antwortete mit „Ja“, woraufhin er mich fragte: „Verstehen Sie denn Deutsch?“ Etwas irritiert sagte ich: „Ja, natürlich.“ Seine Reaktion: „Ist ja nicht selbstverständlich.““ (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

47 „Die Lehrkraft ist nach dem Pausenklingeln ins Klassenzimmer gekommen und ist vorne zum Pult gegangen. Dann hat er sich vor die Klasse gestellt und mehrfach laut und langsam gefragt, ob alle *Guten* nach unten gegangen sind. Mindestens drei Mal hat er diese Frage unterschiedlich formuliert, bis einige Lernende die Frage, ob alle *Guten* unten sind bejaht haben. Im weiteren Verlauf des Unterrichts hat die Lehrkraft auch mehrfach Kinder nicht mit Namen, sondern mit *du* angesprochen und mir zur Erklärung laut in der Klasse gesagt, dass er die Lernenden selbst nicht alle kennt, weil er nicht regelmäßig in der Klasse sei und manche der Lernenden neu seien. Er sagte außerdem, dass diese Klasse immer so ein Chaos sei und man es als Lehrkraft nicht leicht hätte. Wenn die Lernenden sich während des Unterrichts auf arabisch unterhalten haben, hat er diese mehrfach darauf hingewiesen, dass sie das lassen sollen. Zum Stundenende haben die Lernenden noch eine Aufgabe fertiggestellt. Die Lehrkraft ist währenddessen zu mir gekommen und hat vor den Lernenden mit mir über die Lernenden geredet. Er meinte, dass sich durch die häufig wechselnden Lernenden die Unterrichtssituationen schwierig und häufig chaotisch gestalten würden. Er betonte, dass manche der Lernenden nicht wüssten, wie man einen Stift richtig hält und dass sie sich nicht gut konzentrieren könnten. Danach sagte er noch, dass das an der schlechten Erziehung durch die Eltern liegen würde. Zum Abschluss meinte er, dass andere Personen/Kolleg*innen ihm empfohlen hätten die Lernenden zu hauen, da diese Lernende es so von zuhause kennen würden und nur das helfe, aber dass er davon nichts halten würde.“ (Situationsbeschreibung aus dem Migrationspädagogik-Seminar)

Quellenangaben des Korpus:

- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2024, September 3). *Mit dem neuen Schuljahr startet auch mein Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ wieder. In meinem Workshop spreche ich* [Instagram-Foto]. Instagram. https://www.instagram.com/p/C_djX7MMt5Q/?img_index=2
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2025b, Mai 6). *Seit zweieinhalb Jahren bin ich mit meinem Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ in Schulen unterwegs. Was die Schüler*innen* [Instagram-Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DJUWrP0M5Yz/>
- Dönmez, A. [@ali. doenmez]. (2025c, Juni 15). *Dinge, die mir Jugendliche in meinem Workshop „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“ erzählen. Ich kann es nicht oft genug* [Instagram-Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DK6etVCsxpz/>
- IDB. (2019). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2019*. IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- IDB. (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2020*. IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- IDB. (2021). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2021*. IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.
- IDB. (2022). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen, Bericht 2022*. IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen.

B Codierleitfaden

Codesystem

1 Othering	14
2 Religion als Faktor	10
3 Beleidigende/Erniedrigende Ausdrücke	11
4 Regionaler Aspekt als Begründung	16
5 Involvieren des sozialen Umfeldes als Konsequenz	20
6 Weitere psychische Gewalt als Konsequenz	42
7 Entzug sozialer Teilhabe als Konsequenz	7
8 Bildungsbenachteiligung als Konsequenz	10
9 Strukturell reproduzierende (andere anstiftende) Diskriminierung	15
10 Reproduzierende Diskriminierung	12
11 Strukturelle Diskriminierung	6
12 Sprachverbot	22
13 Sprachgebot	14
14 Neorassismus	33
15 Rassismus	11
16 Neolinguisismus	26

1 Othering

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen spezifisch auf eine Eigen- oder Fremdgruppe hingewiesen und eine Zuordnung durchgeführt wird. Den Gruppen werden möglicherweise spezifische Eigenschaften zugeordnet.

Ankerbeispiel: „Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 6)

Codierregeln: Häufig wird in dieser Kategorie von einer "Wir" oder "Ihr" Gruppe geredet.

2 Religion als Faktor

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen Religion oder religiöse Objekte indirekt oder direkt zum Teil der Diskriminierung gemacht werden.

Ankerbeispiel: In der Mittelschule... Eine Schülerin meldet der IDB einen rassistischen Vorfall. Sie schildert, dass ihr ihre Englischlehrerin immer wieder sagt, dass sie ihr Kopftuch ablegen soll, unter anderem „weil wir in Österreich sind“ und es „ein Zeichen von Respektlosigkeit ist, ein Kopftuch hier zu tragen“. (Korpus IDB, Pos. 19)

Codierregeln:

3 Beleidigende/Erniedrigende Ausdrücke

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen Begrifflichkeiten verwendet werden, die deutlich als Beleidigung einzuordnen sind und darauf abzielen, die andere Person zu verletzen.

Ankerbeispiel: Im ABC-Heft der Schüler befand sich ein Blatt mit dem Buchstaben „N“, auf dem Gegenstände mit entsprechenden Anfangsbuchstaben aufgedruckt waren. Neben Nase, Nuss und Nagel war auch ein dunkelhäutiges Männchen abgebildet. (Korpus IDB, Pos. 9)

Codierregel: Häufig sind hier Fremdbezeichnungen gemeint.

4 Regionaler Aspekt als Begründung

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, in denen regionale Aspekte wie Städte oder Länder direkt in der Diskriminierung genannt, oder als Begründung für die Diskriminierung genutzt werden.

Ankerbeispiel: „Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 6)

Codierregeln: Hier sind sowohl Situationen gemeint, in denen eine Region als Grund für beispielsweise Sprachengebote genannt werden, als auch Situationen, in denen Regionen genannt werden, **wo Personen hin gehen sollen**.

5 Involvieren des sozialen Umfeldes als Konsequenz

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, bei denen das soziale Umfeld, beispielsweise Peers oder Familie der diskriminierten Person, aktiv eingebunden oder genannt wird.

Ankerbeispiel: "Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben." (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 12)

Codierregel: Hier werden sowohl Erfahrungen codiert, in denen durch die Aussage der diskriminierenden Person das soziale Umfeld genannt oder benannt wird, als auch Situationen in denen andere Personen im Umfeld aktiv zum Teil der Diskriminierung oder den Folgen der Diskriminierung gemacht werden.

6 Weitere psychische Gewalt als Konsequenz

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, die deutliche psychische Gewalt in Form von anschreien, Erniedrigung, bedrängen, Bedrohungen oder ähnliches involvieren.

Ankerbeispiel: „Meine Lehrerin hat gefragt, was wir werden wollen. Ich sagte Ärztin. Sie hat gesagt, ich kann höchstens Kühe in Tschetschenien melken.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 3)

Codierregeln: Da alle Diskriminierungserfahrungen psychische Gewalt sind, werden hier nur diejenigen Erfahrungen gesammelt, die deutlich auf die Einschüchterung oder Erniedrigung abzielen. Hier sind auch Situationen gemeint, die starke emotionale Reaktionen, wie beispielsweise weinen verursacht haben.

7 Entzug sozialer Teilhabe als Konsequenz

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen durch die Diskriminierung, sowohl wenn es explizit (beispielsweise als Strafe) genannt wird als auch mittelbar durch die Situation her-vorgebracht wird, die soziale Teilhabe der diskriminierten Person eingeschränkt wird.

Ankerbeispiel: Wir haben in der Pause Arabisch geredet und die Lehrerin hat uns angeschrien. Dann ha-ben wir eine Woche Sitzpause* gehabt.“ * Aufstehen verboten, außer zum Essen holen, oder um aufs WC zu gehen (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 11)

Codierregeln: Hier sind auch alle Situationen gemeint, in denen die Person aus dem 'normen' Alltag oder der Klassengemeinschaft und (Unterrichts-)situationen herausgezogen wird und somit nicht Teil haben kann.

8 Bildungsbenachteiligung als Konsequenz

Definition: In dieser Kategorie werden alle Erfahrungen gesammelt, in denen die Diskriminierung direkt eine Benachteiligung im Bildungskontext für die diskriminierte Person zur Folge hat.

Ankerbeispiel: „Wir haben Rumänisch gesprochen, weil einer die Aufgabe nicht verstanden hat. Dann mussten wir am Gang sitzen. Und im Sport mussten wir zur Strafe ein Gedicht auswendig lernen.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 10)

Codierregeln: Hier werden neben beispielsweise schlechteren Noten auch alle Situationen codiert, in denen durch Strafen (oder Separation) die vollwertige Teilnahme am Unterricht eingeschränkt wird.

9 Strukturell reproduzierende (andere anstiftende) Diskriminierung

Definition: In dieser Kategorie werden alle Erfahrungen gesammelt, in denen die diskriminierende Person, beispielsweise durch das aktive Involvieren von anderen Personen, versucht, einen (Diskriminierung reproduzierenden) Lerneffekt hervorzurufen oder die Personen explizit auffordern, Teil der diskriminierenden Handlung zu sein.

Ankerbeispiel: „In meiner Volksschule gab es eine Klassenkassa. Wenn jemand nicht Deutsch gesprochen hat, mussten wir Geld hineinwerfen.“
(Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 17)

Codierregeln: Wichtig bei dieser Kategorie ist, dass die Aussagen tatsächlich versuchen, einen Lerneffekt (bei der diskriminierten Person selbst, oder anderen Beteiligten) hervorzurufen, oder das andere Personen aktiv zur Diskriminierung aufgerufen oder für Diskriminierung gelobt werden. Es kann sich auch um Lehrmaterial handeln, indem bewusst diskriminierende Inhalte erlernt werden sollen/genannt werden.

10 Reproduzierende Diskriminierung

Definition: In dieser Kategorie werden sowohl Erfahrungen gesammelt, in denen Diskriminierung Aufmerksamkeit geschenkt wird, sodass diskriminierende Handlungen indirekt als akzeptabel erlernt und möglicherweise reproduziert werden, als auch Erfahrungen, in denen bereits bestehende Diskriminierungsmuster aktiv eingesetzt und somit reproduziert werden.

Ankerbeispiel: „Die Lehrerin hat gesagt, wenn wir eh nicht schlecht über andere reden, warum reden wir nicht Deutsch miteinander? ‚Habt ihr was zu verbergen?‘ hat sie gefragt.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 7) ; „Ich habe in der Klasse Albanisch gesprochen und musste in der Ecke stehen.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 18)

Codierregeln: Situationen werden entweder in diese, oder in die Kategorie "strukturell reproduzierende (und anstiftende) Diskriminierung" einsortiert. Wenn Peers aktiv involviert werden, werden sie in die andere Kategorie - wenn Peers es explizit mitbekommen aber nicht Teil der Diskriminierungssituation werden ist die Situation in diese Kategorie einzuordnen.

11 Strukturelle Diskriminierung

Definition: In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen Diskriminierung Struktur hat, also wenn eine Regelmäßigkeit und nicht eine alleinige Situation beschrieben wird.

Ankerbeispiel: „Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 12)

Codierregeln: Es wird eine Struktur beschrieben die quasi automatisch greift und zu Diskriminierung führt.

12 Sprachverbot

Definition: In dieser Kategorie werden Situationen gesammelt, in denen die Verwendung von (spezifischen) Sprachen explizit verboten/unterbunden wird, oder in denen aufgrund der Verwendung von (spezifischen) Sprachen negative Konsequenzen folgen.

Ankerbeispiel: „Hört auf, Türkisch zu reden. Wir sind hier nicht am türkischen Bazar!“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 13)

Codierregeln: Bei diesen Erfahrungen werden Sprachen explizit benannt. Es ist möglich, dass in Erfahrungsberichten sowohl Sprachgebote als auch Sprachverbote vorkommen.

13 Sprachgebot

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungen gesammelt, in denen explizit Deutsch als Sprache eingefordert wird.

Ankerbeispiel: „Meine Lehrerin hat mich angeschrien und gesagt ‚Du wirst verdammt nochmal Deutsch reden! Wir sind hier in Wien. Ich rufe deine Mama an und sage ihr, dass du auch zu Hause Deutsch reden sollst!‘“

(Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 6)

Codierregeln: Es ist möglich, dass in Erfahrungsberichten sowohl Sprachgebote als auch Sprachverbote vorkommen.

14 Neorassismus

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, in denen Lernende aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der Herkunft oder Religion (oder der Zuschreibung einer dieser Faktoren) diskriminiert werden.

Ankerbeispiel: „Meine Lehrerin hat gefragt, was wir werden wollen. Ich sagte Ärztin. Sie hat gesagt, ich kann höchstens Kühe in Tschetschenien melken.“ (Korpus Ali Dönmez, Pos. 3)

Codierregeln: Diese Kategorie ist eine sehr breit gefächerte Kategorie, da sie viele verschiedene Faktoren beinhaltet. Es werden sowohl Bemerkungen über die Herkunft von Lernenden, und auch Vergleiche

zwischen Herkunft und Österreich gesammelt, als auch Situationen, in denen über religiöse Symbole geurteilt wird oder Zuschreibungen zu bestimmten Personengruppen gemacht werden, codiert.

15 Rassismus

Definition: In dieser Situation werden Erfahrungen gesammelt, in denen körperliche, äußere Eigenschaften in der Diskriminierung genannt werden, darauf angespielt wird oder sie Grund für die Diskriminierung werden.

Ankerbeispiel: „Wir sind hier nicht im Urwald.“ (Lehrerin zu einem Schwarzen Kind) (Korpus Ali Dönmez, Pos. 22)

Codierregeln:

16 Neolinguizismus

Definition: In dieser Kategorien werden Situationen gesammelt, in denen Lernende implizit aufgrund ihrer Erstsprache diskriminiert werden, beispielsweise durch das Gebot, Deutsch zu sprechen. Häufig wird hier der Mehrwert des Deutschen in den Fokus gestellt und die Ressource der Erstsprache ignoriert.

Ankerbeispiel: „Die Lehrerin hat gesagt, wenn wir eh nicht schlecht über andere reden, warum reden wir nicht Deutsch miteinander? ‚Habt ihr was zu verbergen?‘ hat sie gefragt.“ (Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 6)

Codierregeln: Es werden keine expliziten Verbote der Erstsprache oder Erniedrigungen auf Grund der Erstsprache codiert, sondern Situationen, in denen die Diskriminierung implizit auf die Sprachverhältnisse oder den 'sozialen Nutzen' einer einheitlichen Sprache abzielt. Meist steht in dieser Kategorie die Sprache Deutsch im Zentrum.

→ Situationen die Sprachgebote beinhalten sind Neolinguizismus zuzuordnen.

17 Linguizismus

Definition: In dieser Kategorie werden Erfahrungsberichte gesammelt, die eine explizite Diskriminierung auf Grund der Erstsprache beinhalten. Es werden sowohl explizite Sprachverbote der Erstsprachen, als auch erniedrigende Aussagen gegenüber der Erstsprache festgehalten.

Ankerbeispiel: „Wenn jemand Türkisch geredet hat, mussten alle Kinder in der Klasse die Hausordnung abschreiben.“

(Korpus Ali Dönmez für MAXQDA, Pos. 11)

Codierregeln: Meist werden hier Situationen codiert, in denen explizit die Verwendung von spezifischen Sprachen unterbunden oder unter Strafe gesetzt wird, codiert.

→ Situationen, die Sprachverbote beinhalten, sind Linguizismus zuzuordnen.

C Intercooder-Übereinstimmung

Code	Übereinstimmung	Nicht-Übereinstimmung	Gesamt	Prozentual
Othering	12	2	14	85,71
Religion als Faktor	10	0	10	100,00
Beleidigende/Emiedrigende Ausdrücke	8	3	11	72,73
Regionaler Aspekt als Begründung	16	0	16	100,00
Involvieren des sozialen Umfeldes als Konsequenz	18	2	20	90,00
Weitere psychische Gewalt als Konsequenz	36	6	42	85,71
Entzug sozialer Teilhabe als Konsequenz	6	1	7	85,71
Bildungsbenachteiligung als Konsequenz	10	0	10	100,00
Strukturell reproduzierende (andere anstiftende) Diskriminierung	14	1	15	93,33
Reproduzierende Diskriminierung	8	4	12	66,67
Strukturelle Diskriminierung	6	0	6	100,00
Sprachverbot	20	2	22	90,91
Sprachgebot	12	2	14	85,71
Neorassismus	28	5	33	84,85
Rassismus	10	1	11	90,91
Neolinguizismus	24	2	26	92,31
Linguizismus	22	1	23	95,65
<Total>	260	32	292	89,04

D Interviewtranskript

S00: Ali Dönmez; S02: xxx

S02: [00:00:00] Dann schon mal. Vielen Dank für die Möglichkeit. Und es geht ja überwiegend um die Workshops, beziehungsweise die Zitate aus den Workshops. Deswegen interessiert mich erst mal prinzipiell, was ist das Konzept von einem Workshop? Was ist die Motivation? Was sind die Ziele? Und wie werden diese Ziele umgesetzt?

S00: [00:00:18] Das Konzept vom Workshop ist eigentlich entstanden, weil ich für Asylkoordination einen Workshop zusammengestellt habe, eben für Lehrpersonen und habe dann nachher diesen Workshop für Jugendliche als der OeAD, die diese Ausstattung hat bezüglich Extremismusprävention, habe es dann für Schulklassen sozusagen adaptiert. Das heißt, das Konzept ist eigentlich eine Fortbildung zum Thema Linguizismus für Lehrpersonen und das Aufarbeiten von Sprachverboten und Sprachgeboten und die Auseinandersetzung eigentlich mit Sprachgeboten. Weil Sprachverbote, ich sage immer, das ist sehr einfach zu identifizieren, aber Sprachgebote, die sind halt sozusagen sehr schwierig, weil sie gute Intentionen teilweise auch haben und die Lehrpersonen haben oft genug gute Intentionen, wollen ein Miteinander schaffen, Konflikte vermeiden, pädagogisch wirken, also einfach diese ganz gut gemeinten Sachen [00:01:20] und dann aber Argumente verwenden, die, wenn wir da uns hinein vertiefen, sehr schnell auseinander genommen werden können. Aber das ist halt ganz vielen Menschen nicht bewusst, die bleiben dann halt bei der Aussage. Ich mache das halt, weil, um etwas zu vermeiden zum Beispiel, und dann wird aber nicht weitergedacht. Und in meinem Konzept sowohl mit Erwachsenen als auch mit Jugendlichen bespreche ich bestimmte Sätze und es sind die gleichen Sätze. Also eigentlich ist mein Konzept genau gleich für Erwachsenen und für Jugendliche und die Inhalte sind halt adaptiert, weil halt manche Konzepte für eben Jugendliche, eben auch die Zeit ist natürlich nicht ausreichend und man versucht das Ganze natürlich ein bisschen runterzubrechen für Jugendliche. Aber im Grunde geht es darum, dass wir zum einen über Sprachverbote sprechen und ich gebe Beispiele dann und dann besprechen wir Sprachgebote. Also eben, ja, dass eine Lehrperson gar nichts schimpft oder sie dann einfach sagt, hey, du, es ist voll schön, dass du zehn Sprachen sprichst, das ist voll cool, [00:02:23] ob ich wünschte, ich könnte sowas, aber weißt du, in der Schule wäre das doch super, wenn du Deutsch redest, weil jemand könnte was missverstehen und dann könntest du auch Deutsch lernen und dann könnte niemand ausgeschlossen werden und wir brauchen eine gemeinsame Sprache und so weiter, also die ganz klassischen Sachen. Und genau diese einzelnen Sätze besprechen mit Jugendlichen und auch mit Erwachsenen. Das ist so das grundlegende Herzstück, sage ich nochmal.

S02: [00:02:48] Okay, schön, ja. Und, ja, gut, wie du das ausgearbeitet hast, du hast gerade schon ein bisschen erzählt, dass du es eigentlich für ursprüngliche Lehrkräfte konzipiert hast.

S00: [00:02:59] Pädagoginnen und einfach, das ist alles, alle Personen, die im Bildungsbereich arbeiten. Genau.

S02: [00:03:04] Hat sich das verändert in den letzten Jahren durch bestimmte Erfahrungen, durch vielleicht neuen Input, gesetzliche Neuregelungen, irgendwas?

S00: [00:03:12] Konstant und ständig. Also ich muss ständig entweder neue Folien machen oder Folien, die ich vorbereitet habe oder zubereitet habe, dass ich da vielleicht noch immer irgendwas ändere. Einfach ständig im Gespräch neue Sachen dazukommen, neue Perspektiven dazukommen. Was extrem spannend ist, ist das Arbeiten mit Jugendlichen, weil sie einfach Ideen sagen und Perspektiven geben zu diesen Sätzen und auf die wäre ich nie selber bekommen. Nie. Und also das kommt sozusagen dazu. Das Grundkonzept ist aber gleich geblieben. Also der Aufbau ist gleich. Ich versuche zuerst, Diversität ein bisschen anders zu betrachten. Einfach bewusst zu machen, dass wir so an Kategorisierungen denken. Und danach mache ich Sprachenporträt, um ein bisschen zu der eigenen Mehrsprachigkeit. Da habe ich eine persönliche Erweiterung hinzugefügt, um einfach darauf aufmerksam, um auch visuell sichtbar zu machen, dass eben Sprache alles ist und nicht einfach nur übersetzen. [00:04:16] Und womit Sprache verbunden ist eben. Und nachdem ich diese Grundlage gelegt habe, werden es erst Sprachverbote thematisiert und dann Sprachgebote thematisiert. Und bei Sprachgeboten gibt es dann immer so Gruppendiskussionen und dann Plenumdiskussionen. Also das ist so dieses Konzept. Genau am Ende versuche ich dann das Ganze nochmal zu bündeln und zu einem Schluss zu führen.

S02: [00:04:41] Schön, okay. Und Sprachportfolios wurden gerade schon genannt. Gibt es andere theoretische Konzepte, auf die du deine Arbeit quasi dich berufst oder die du mit einbeziehst?

S00: [00:04:52] Also ich versuche meine Arbeit intersektional zu denken und auch bedürfnisorientiert eigentlich. Also ich versuche ganz stark mich in der Arbeit mit Jugendlichen danach zu orientieren, dass ich versuche in ihre Lebenswelt einzutauchen. Also zum Beispiel, wenn wir alle draußen sozusagen stehen und wir haben eine U-Form, die Tische sind in einer U-Form, das heißt die Mitte ist da, wir stellen uns dann in die Mitte. Und dann stelle ich zum Beispiel Fragen, welche Sprache wird hier gesprochen? Und dann sagt da jemand, ja, keine Ahnung, zum Beispiel Serbisch. Und dann sage ich, okay, wer Serbisch sprechen kann, geht ihr auf die eine Seite, die anderen auf die andere Seite. Und dann sage ich, und dann ist erstmal klar, okay, es ist so aufgeteilt. Und dann sage ich, wer kann denn auf Serbisch schimpfen, darf jetzt auch rüber. Und dann geht einfach fast die ganze Klasse rüber. [00:05:59] Und das mache ich eben, um ein bisschen die Situation aufzulockern und ah okay, ich kann nicht Serbisch, aber ich kann auch Serbisch schimpfen. Das gilt jetzt auch tatsächlich für mich. Und das ist auch eine Form von Mehrsprachigkeit. Und um das sozusagen aufzulockern, versuche ich eben, was für Bedürfnisse haben Jugendliche. Sie brauchen Personen, die, wenn sie von außen kommen, nicht von oben herab, sondern auf Augenhöhe sozusagen mit ihnen arbeiten. Und das ist so ein ganz wesentliches Prinzip bei mir.

S02: [00:06:26] Ja, wirkt auch ein bisschen wie die Variante Othering aufzuschlüsseln, indem man quasi die Wir-Ihr-Gruppe...

S00: [00:06:32] Genau, diese ganze Übung mit auf die eine Seite, auf die andere Seite beginnt zwar mit Sprache, ich führe das dann aber weiter, indem ich sage, okay, wer wohnt in diesem Bezirk und wer nicht in diesem Bezirk wohnt. Und wer schreibt mit der Rechten, wer schreibt mit der Linken, wer hat Geschwister, wer hat keine Geschwister. Also einfach so diese Diversität, die sie eigentlich nie bedenken, wenn einfach Gesellschaft und Schule ganz stark nach diesen Migrationslinien betrachtet wird, versuche ich sozusagen ein bisschen aufzuschlüsseln. Okay, wer gönnt sich gern Dürüm und wer mag halt gern Dürüm oder so. Okay, wer isst gern Sushi, wer isst nicht gern Sushi oder so. Und das ist so, und dann, was du isst und was du isst nicht und so. Und das ist dann halt überraschend für sie. Wer schaut Anime, wer schaut nicht Anime. Und jedes Mal gehen andere Personen auf die andere Seite. Und dann, was, das wusste ich gar nicht über dich. Und, wow, wie kannst du nur. Und dann sage ich, okay, unser Prinzip ist, we listen and we don't judge. Betten sie dann. Und das dann auch voll kommt auch gut an. [00:07:33] Also im Prinzip geht es um ihre Lebensrealität.

S02: [00:07:35] Schön. Okay, cool. Und jetzt noch eine Sache zu dem Konzept. Es ist ja dann doch so, dass sie offensichtlich die Lernenden ihre Erlebnisse teilen. Und gerade, wenn wir jetzt über Rassismus- und Linguizismuserfahrungen reden, sind es ja sehr persönliche Erfahrungen. Und die Lernenden machen sich irgendwie auch verwundbar. Wie schaffst du das, dass es ein Safe Space ist, wo sie sich trauen, diese Erfahrungen zu teilen?

S00: [00:08:01] Das Ganze hängt, also steht und fällt eigentlich mit der Lehrperson. Weil beim OeAD ist halt leider das Konzept. Und ich sage deswegen leider, weil es halt eben aus einer pädagogischen Perspektive Sinn macht, dass die Lehrperson nicht im Raum ist, wenn Jugendliche halt ihre Rassismus-Erfahrungen erzählen. Teilweise von der Schule, vielleicht teilweise auch von der Lehrperson selber. Wobei in der Regel mich nicht die Lehrperson bucht, die selber so denkt. Aber trotzdem, in der Schule passieren manchmal Dinge. Und einfach dieses Abhängigkeitsverhältnis. Wenn die Lehrperson, die mich bucht, in der Klasse sozusagen die gleiche Augenhöhe hat, wie ich sie im Mitnehmen transportiere, dann nehmen sich auch

Jugendliche kein Blatt vor den Mund. Und sie erzählen dann auch. Und die Lehrperson weiß dann meistens auch davon. Deswegen werde ich auch manchmal in die Klasse geholt, weil halt eben das ein Thema ist in der Schule. Und dass die Jugendlichen selbstbewusster werden. Und dass jemand mit ihnen darüber redet. Aber ich kann da keine Rahmenbedingungen schaffen. [00:09:04] Also es ist egal, wie ich das formuliere. Wenn die Lehrperson drinnen ist, und sie muss halt laut Vorgaben vom OeAD drinnen sein, das ist einfach widerspricht. Ja, brauchen wir das nicht näher ausführen. Das widerspricht einfach diesem Safe-Space-Gedanken. Und dann kann ich nichts machen. Und was ich dann aber mache ist, ich sage nicht, teile sie mir etwas mit, sondern ich notiere eben diese Erfahrungen, die andere Jugendliche mir erzählen, anonymisiere sie und teile sie mit ihnen.

S01: [00:09:37] Okay.

S00: [00:09:39] Und schau da mal, in einer Schule hat zum Beispiel jemand gesagt, ich habe albanisch in der Pause gesprochen, musste zum Direktor. Und dann zeige ich halt das Foto davon, von diesem Text, was du auf Social Media gesehen hast, das zeige ich auch genau im Workshop. Und dann sind manche überrascht, manche sagen dann, wenn eben dieser Safe-Space für sie da ist, ja, das war bei mir auch so in der Volksschule, oder wie auch immer, das kenne ich auch. Und dann beginnen sie zu reden.

S02: [00:10:02] Okay. Also es kommt dann quasi, wenn ein Gespräch kommen soll, kommt es von alleine, aber es wird nicht bewusst angeregt. Durch Fragen. Genau.

S00: [00:10:11] Genau. Es wird nicht erfragt, das ist es, sondern ich teile was mit euch, ihr könnt jederzeit joinen, ihr könnt jederzeit sagen, das kenne ich, oder mir ist das passiert, oder einem Freund ist das passiert, wie auch immer. Und wenn niemand was sagt, ich erzähle, und dann machen wir weiter.

S02: [00:10:28] Quasi als Impuls. Okay, cool. Dann noch ein bisschen näher, um auf die Zielgruppe von den Workshops selbst einzugehen. Du hast jetzt schon in sehr vielen Workshops mit verschiedensten Lernenden gearbeitet. Und ich frage mich, wo und in welchen Altersgruppen werden diese Workshops besonders angeboten? Du hast ja schon gesagt, die Lehrkräfte buchen das, wenn ich es richtig verstanden habe.

S00: [00:10:52] Die Lehrkräfte buchen mich für ihre Schulklassen. Das ist das eine. Und dann gibt es Vereine oder manchmal eine Schule, die mich halt für einen Vortrag einlädt, für die ganze Schule. Oder es gibt einen Arbeitskreis, der sagt, hey, wir brauchen einen Vortrag von dir. Und dann ist es sozusagen für Lehrkräfte. Also für OeAD sozusagen, dieser Workshop für Jugendliche, der ist ausschließlich über den OeAD, weil der halt für Schulen kostenlos ist. Andere Schulklassen, zum Beispiel aus Deutschland, also können mich halt nicht dazu holen, weil einfach das Ganze ja jeglicher Budgetrahmen sprengen würde. //S02: Ja.// Und deswegen, genau, hat sich auch herauskristallisiert, dass ich hauptsächlich aus Wien gebucht werde und hauptsächlich für Sekundarstufe 1 und dann eben 2. Klasse bis 4. Klasse. Das ist so der Hauptanteil der Workshops, die ich gemacht habe. Und dann gibt es manchmal Ausreißer, entweder in Oberstufe zum Beispiel. [00:11:53] Gymnasium wird gebucht. Und das sind aber wenige spezifische Gymnasien, wo ich dann quasi über die letzten drei Jahre immer wieder auch in diesen Gymnasien war. Und da war ansonsten Mittelschule, da war ich auch schon an einigen, am Land in Niederösterreich hat es tatsächlich eher weniger Workshops gegeben, weil da merke ich sofort den krassen Unterschied. //S02: Das wollte ich gerade als nächstes fragen, gibt es da Unterschiede?// Genau, voll krasser Unterschied. Und dann gibt es aber, und das ist halt sehr, sehr cool, BAfEP bucht mich auch. Also Mittelschule 2. bis 4. Das ist die größte Gruppe und die zweitgrößte Gruppe ist BAfEP, also Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, mit denen, mit ihnen arbeite ich.

S02: [00:12:39] Sehr schön. Und du hast gerade schon gesagt, okay, es gibt einen relativ drastischen Unterschied zwischen Wien und Land. //S00: Ja.// Worin siehst du den Unterschied da meistens?

S00: [00:12:47] Also der Unterschied am Land zum Beispiel, ich kann halt immer nur für diese eine, also für diese ein paar Workshops sprechen, aber die Workshops, bei denen ich war sozusagen, in Wien war das an keiner einzigen Schule so, dass ich in eine Schulklasse gekommen bin und es waren vielleicht drei Kids mehrsprachig und am Land ist das halt doch ein paar Mal passiert, dass dann halt die allermeisten Deutsch als Erstsprache zum Beispiel haben. Und das ist so mal so ein oberflächlicher, es kommt halt natürlich auch darauf an, wo am Land. Also in den anderen Dörfern ist halt diese Quote relativ höher, aber ich war halt dort nicht. Also es gibt halt ganz starke Unterschiede in den Schulklassen.

S02: [00:13:30] Und so verändert sich dann natürlich auch der Workshop, weil der Background der Lernenden in irgendeiner Form sich da...

S00: [00:13:36] Zwischen, hey, das kenne ich und wie das passiert in Österreich.

S02: [00:13:41] Okay, gibt es da so große, so...

S00: [00:13:44] Ja, ja. Aber auch, und das ist mir ganz wichtig, ich mache auch diese Übung bewusst mit mehrsprachigen Jugendlichen. Ich frage dann ab, wer diese Sätze kennt, die ich halt schon gesagt habe, die typischen Sprachgebote, und sage dann immer, okay, wer das kennt, geht auf die eine Seite, wer das nicht kennt, es muss nicht einem selber passiert sein, aber man muss es schon mal irgendwo gehört haben. Und auch in jeder Klasse, selbst wenn die ganze Klasse mehrsprachig ist, nicht alle kennen alle Sätze. Und das ist super spannend, das habe ich auch im Laufe der Zeit auch für mich erfahren. //S01: Ja.// Also beim ersten Workshop hatte ich das nicht am Radar. Aber nach dem 90. Workshop merkst du auch, also im Laufe der Zeit merkt man, wie man halt selber auch dieses Othering dann auch übernimmt und diese Homogenisierung und so weiter. Und man entwickelt dann noch eine diversitätssensiblere Brille, sage ich jetzt einmal, weil einfach die Erfahrung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen immer so divers ist. Also es gibt Kinder und Jugendliche, [00:14:45] die das Glück haben, von einer Volksschule zu kommen, die absolut vorbildlich war, die Mehrsprachigkeit gewertschätzt hat, gefördert, die kommen dann und die sind dann im Workshop und die sind dann halt überrascht, bis schockiert, was die Peers erlebt haben sozusagen. Wenn das noch zusätzlich eine Mittelschule ist, zum Beispiel, wo Mehrsprache geschätzt wird, dann haben die an der Schule die Erfahrung nicht gemacht, wissen aber nicht, weil es halt nicht explizit besprochen wurde, was die Peers in der Volksschule für Erfahrungen gemacht haben. Und das ist dann nochmal so, ah, okay, das kommt vor, wusste ich nicht. Oder es gibt wirklich Leute, die sagen, hör auf, in der Schule, ich weiß jetzt nicht, Arabisch zu sprechen, weil jemand glaubt, du könntest lesen, das macht doch keinen Sinn, das ist tatsächlich ein Satz. Und dann sagen andere Peers aus der Gruppe, ich muss gar nicht antworten, ja, ja, das sagt halt die zum Beispiel, und das ist mir in der Volksschule passiert.

S02: [00:15:39] Wahnsinn, ja, schön irgendwie, dass die das noch nie erfahren haben, aber gleichzeitig ist man verwundert. Aber auf dem Land gibt es dennoch trotzdem dieselben Linguizismus- und Rassismus-Erfahrungen von den einzelnen mehrsprachigen Kindern vermutlich, oder? Ist es dort auch wirklich weniger vertreten, oder?

S00: [00:16:01] Ich kann halt wirklich nur für diese Workshops, die ich gemacht habe, //S02: Ja, natürlich// und in diesen Lerngruppen, war das allein aufgrund der Anzahl der wenigen Personen, war halt quantitativ weniger mitzuteilen, aber es hat dann doch ein paar gegeben, naja, doch, also bei mir, also bei mir meine ich mit einer Schülerin mit Deutsch als Erstsprache, ja, bei mir in der Volksschule, da hat die Lehrerin dem XYZ schon gesagt, er soll nicht, weiß ich nicht, Türkisch sprechen, oder wie auch immer. Und also so wird das dann halt transportiert, das kommt dort genauso vor, aber eben nicht, wird halt nicht thematisiert, sozusagen. //S02: Das ist nicht ganz so sichtbar.// Genau, das ist dann auch Ah, ja, das ist jemandem passiert, das habe ich sogar beobachtet.

S02: [00:16:46] Okay, spannend. Dankeschön. Und dann, es war ja schon quasi die Rede davon, dass die Lehrenden eigentlich verpflichtend anwesend sein müssen. Mich interessiert noch, wie sie tatsächlich reagieren und ob sie sich aktiv einbringen, und wenn ja, auf welche Art und Weise?

S00: [00:17:08] Ich habe nach einer bestimmten Erfahrung prinzipiell begonnen, auch telefonisch, wenn mich mal jemand angerufen hat, abzulehnen, dass mich eine Lehrperson für die ganze Schulstufe bucht. Ich habe dann es zu einem Prinzip gemacht, die Lehrperson, die sozusagen meine Inhalte kennt, die soll mich buchen. Weil einfach eine ganz bestimmte Erfahrung passiert ist, eine motivierte Lehrperson, ja, das gehört davon, könnte die ganze vierte Klasse profitieren, Jugendliche profitieren auch davon, nur, wenn die Lehrperson davon eben nichts weiß, sondern eine andere Lehrperson das für die Klasse gebucht hat. Und die Lehrperson, die eben, über die ich jetzt gerade spreche, eine Person ist, die Aussagen sagt wie, in meiner Klasse gibt es keinen Rassismus. Und dann ein paar Minuten, eine Stunde später sagt, Alexa, Mattea, wenn ihr serbisch miteinander redet, schließt ihr alle anderen aus. Das ist die gleiche Lehrperson. Und die gleiche Lehrperson, die sagt, also ganz ehrlich, ich weiß nicht, warum wir immer noch über den Nationalsozialismus lernen müssen. [00:18:08] Das ist doch, also irgendwann muss ja auch genug sein, wir könnten in dieser Zeit was anderes machen. Also diese Lehrperson, in ihrer Klasse bin ich gelandet. Man kann sich dann vorstellen, wie dieser Workshop dann gelaufen ist. Der Workshop wäre auch in der Früh fast abgebrochen, also wäre fast abgebrochen worden, weil die erste Begegnung mit der Lehrperson war, was, ich habe heute einen Workshop, worum geht es, mehr Sprache und Rassismus, die erste Frage, die sie stellt war, aber geht es auch um die andere Seite auch, und ich so, was ist die andere Seite? Die, die sich nicht integrieren wollen. Das ist der Start in den Tag gewesen. Und ich so, nein, das mache ich nicht, ich rede über Rassismuserfahrungen. Und das hat ihr halt nicht so gut gefallen, und ich habe dann halt dagegen geredet und gehalten. Und sie hat dann, sie war dann wütend über meine Aussagen und hat auch gesagt, dass nein,

ich komme nicht in diese Klasse rein, wollte auch quasi, ich war dann auch, okay, gut, dann komme ich halt nicht in die Klasse rein. Der Direktor hat dann interveniert und hat dann gesagt, na, wir machen das, wir sitzen drinnen [00:19:08] und wenn irgendwas ist, dann können sie immer noch abbrechen, so auf die Art. Und das war einfach der schrecklichste Workshop.

S02: [00:19:15] Glaube ich.

S00: [00:19:16] Einfach deswegen, weil sie bei den, aus meiner Sicht, most basic answers, sag ich jetzt mal wirklich, bei den Grundlagen, ausgestiegen ist. Also zum Beispiel, bei den Sprachenportraits erarbeite ich, dass Mehrsprachig, wir alle mehrsprachig sind und schau doch mal, wir schreiben dann die ganzen Begriffe auf die Wand, also auf die Tafel und dann haben wir so eine Wolke mit Begriffen wie Namen, Kultur, Identität und all diese Begriffe sind aber von den Jugendlichen gekommen, was sie mit ihren Sprachen verbinden. Und Erinnerungen und Kindheit und Schule und Lernen und Sport und Musik, all diese ganzen Begriffe und dann wird eben klar, aha, Sprache ist nicht einfach nur irgendwas Lernen, aber so schau doch mal, womit alles Sprache verbunden ist und noch mit so viel mehr Sachen. So, in dem Moment, in dem ich jetzt sage, in der Schule soll nur Deutsch gesprochen werden, kann das alles nicht in der Schule sein, in der Klasse sein. Das heißt, du musst ganz wesentliche Dinge von dir, wenn du deine Sprache mit deiner Familie verbindest, dann kannst du dieses Gefühl [00:20:17] nicht hineinnehmen. Das ist, ich finde, relativ logisch. Und da hat sie begonnen, schon mit mir zu diskutieren.

S02: [00:20:25] Vor den Lernenden.

S00: [00:20:26] Vor den Lernenden. Und dann hat sie eben, und durch diese Erfahrung, also dann hat sie angefangen, herunterzulatern, ja, aber Deutsch ist doch so wichtig für die Kinder und sie sollen eben auch Deutsch lernen, das brauchen sie später und so weiter. Und ich habe dann natürlich ein bisschen provokant vielleicht, aber ich habe dann, also ich würde es glaube ich nochmal so machen, und ich habe dann mich zu den Kindern gedreht und gesagt, liebe Kinder, habe ich euch gesagt, Deutsch ist unwichtig? Nein. Habe ich gesagt, dass sie nicht Deutsch reden sollten? Nein.

S01: [00:20:53] Ja.

S00: [00:20:53] Weil das halt, weil das nicht der Punkt ist. Nichts von dem, was an der Tafel, nicht von dem, nichts von dem, was ich bespreche, widerspricht ihre Aussage. Aber sie kann nicht der Punkt bleiben. Auch bei den Argumenten. Jugendliche schaffen es, bei den Argumenten zu bleiben. Wenn jemand sagt, rede Deutsch, weil jemand glauben könnte, du lästerst. Was denkst du darüber? Ja, die Lehrperson kann es doch nicht wissen, ich weiß nicht, ich fühle mich nicht gut, ich werde immer verdächtigt und so weiter. Und sie hat so oft, oft begonnen, vom Thema abzulenken. Ja, aber dann kann jemand ausgeschlossen werden, das ist dann Deutsch und wir brauchen eine gemeinsame Sprache. Und ich habe sie tatsächlich immer wieder, wir reden über diese Sätze, ich muss ja wieder kurz zurückholen, zu dem Satz, über den wir jetzt reden, nämlich lästern. Eben, Argument lästern, darüber reden wir. und das war für sie so schwierig, bei dem Satz zu bleiben, irgendwann war sie einfach nach, und ich bin halt auf ihre Argumente nicht eingegangen, und nach, ich weiß nicht, fünf, gefühlt fünf, sechs Mal, hat sie dann irgendwann gesagt, naja, dann kann man ja jeden Satz [00:21:54] zerlegen. was halt die Übung ist, was wir halt vertiefend über einen Satz sprechen. Was bedeutet das, was kann der auslösen, wie fühlst du dich dabei, hat sie nicht, emotional nicht geschafft. Und basierend auf dieser Erfahrung, hat einfach bei mir, in meiner Biografie und auch in meinem beruflichen Profil, so viele Diskussionen Sinn gemacht, weil einfach, und ich habe dann daraus eine Grafik gemacht, um das in eine Grafik aufzufassen, und habe das argumentative Ausgleichbewegungen genannt, diese Grafik, um einfach zu zeigen, dass die Erschöpfung, die man spürt, wenn man mit solchen Personen redet, daher wird, weil die Person argumentativ davonläuft, und man dann hinterherläuft. Und ich habe mich nachher, weil ich das gemacht habe, nicht erschöpft, also erschöpft im Sinne von, ich bin hier nicht hinterhergelaufen, es war anstrengend, aber ich war nicht erschöpft, weil ich einfach mich geweigert habe, hier hinterherzulaufen, und ich habe gesagt, ich bin da. //S02: Stehen geblieben, ja.// Du kannst kein weglaufen, [00:22:54] ich bin da. Und sie war dann aber erschöpft, weil sie halt immer wieder zurück und weg laufen muss, zurück und weg, sie war erschöpft. Und das habe ich in einer Grafik aufgefasst, und dann haben so viele Gespräche Sinn gemacht, jedes Mal, wenn ich versucht habe, auf die Argumente einzugehen, ist die Person weitergesprungen. Und das passiert dann halt.

S00: [00:23:14] Ja, sie reden dann, sie sollen aber Deutsch lernen, und dann erzählt man über die wissenschaftlichen Erkenntnisse, und wie auch immer, und ja, aber was ist dann mit Ausschließen, und ja, und dann versucht man da irgendwas pädagogisch, naja, aber wir sind dann, man dreht sich im Kreis.

S02: [00:23:28] Ja, das sind so Strohman-Argumente.

S00: [00:23:30] Genau, weil halt die Intention der Person nicht vertiefen ist, vielleicht auch gar nicht Kapazität dafür hat offensichtlich, sondern halt eben davonläuft. Und deswegen habe ich dann halt immer das zurückgeholt, und nach dieser Erfahrung habe ich dann gesagt, ich werde nie wieder in einer Klasse einen Workshop halten, wo nicht die Lehrperson meine Inhalte kennt, und mich in diese Klasse holt. Obwohl ihre Klasse es offensichtlich gebraucht hat, und in dieser Klasse ist eine Schülerin zu mir hergekommen, nach all diesen ganzen Diskussionen hat mich gefragt, habe ich auch auf Instagram geteilt, auch zum Nachlesen, Ali, ist unsere Lehrerin rassistisch? Ich weiß nicht, ob du das zufällig... //S02: Ja, habe ich.// Genau, das ist aus dieser Klasse. //S02: Okay, spannend.// Das ist aus dieser Klasse.//

S02: [00:24:11] Es wirkt eigentlich so, als ob die Klassen natürlich eigentlich die sind, die es am ehesten die Sensibilisierung bräuchten, damit sie die Werkzeuge haben, um sich zu wehren. //S00: Genau.// Aber es ist schade, dass das vom System nicht die Möglichkeit gibt.

S00: [00:24:23] Ein Freund von mir, und das ist halt eben genau der Punkt, ein Freund von mir ist Lehrer, und ich habe ihn gefragt, Bruder, wann geht es mich endlich in deine Klasse, und was ist da los? Und er so, Ali, ich kann das nicht. In meiner Schule ist das von der Direktion vorgegeben, in der Schule wird Deutsch gesprochen. Ich kann dich jetzt nicht in die Schule holen, in meine Klasse, und einen Workshop halten, wo du dann dem Jugendlichen was sagst. Es tut mir leid, ich kann das nicht. Obwohl das halt natürlich nicht erlaubt wäre, seitens der Direktion, diese Regel zu implementieren, aber das ist nicht die Realität. Das bedeutet, die Schulen, die mich bräuchten, würden mich nie einladen. //S02: Ja. Das ist häufig. // Oder die Schulklassen, die mich bräuchten, würden mich nie einladen. //S02: Schade.// Genau, daran hängt das sich sozusagen auf.

S02: [00:25:08] Aber trotzdem schön, dass die anderen lernen, wenigstens das als Werkzeug bekommen. Um noch ein bisschen mehr auf die Erfahrungsberichte einzugehen. Gibt es in jedem Workshop, den du bis jetzt geleitet hast, Rassismus- oder Linguizismus-Erfahrung? //S00: Ja, ja.// Ich gehe davon aus, dass es ja ist. //S00: Ja.// Und was mich aber besonders interessiert ist, sind die Lernenden sich, bevor sie den Workshop besuchen, dessen bewusst, dass es sich hier um Diskriminierung, um Rassismus und Linguizismus handelt. Und ja, du hast jetzt schon ein bisschen erzählt, wie du sie dafür sensibilisierst.

S00: [00:25:42] Kurz noch, ein letzter Satz zum letzten Punkt. Was ist die Reaktion von Lehrpersonen? Ich habe auch Lehrpersonen, die überrascht sind, welche Rassismus-Erfahrungen die Jugendlichen an der Schule berichten. Das heißt, die Lehrperson, die mich dazu holt, ist überrascht. Das habt ihr an dieser Schule erlebt. Also Lehrpersonen wissen, das nicht immer //S02: Sobald der Raum zu ist, weiß man nicht, was die anderen Lehrkräfte machen.// Sie wissen das manchmal auch nicht. Und genau. Okay. Das ist so. Und was ich sehr schön finde, ist, dass ich immer wieder in Schulklassen, das ist eigentlich fast die Regel, dass das Wort Rassismus von den Jugendlichen gewählt wird und kommt. //S02: Cool.// Das ist rassistisch. Also vor allem auch bei den Rassismus-Erfahrungen. Ich nehme das Wort Rassismus nicht in den Mund. Ich sage nicht, das ist Rassismus, sondern schau dir mal an, das erleben andere. Und das gibt es. Wow, das ist voll rassistisch. Kommt jedes Mal von mindestens einem Schüler [00:26:43] oder Schülerin und dann reagieren halt alle anderen auch drauf. Und also, da scheint, ist sicher nicht repräsentativ für die Klasse, aber es gibt in jeder Klasse immer diese, dass das Wort von der Klasse oder von den Jugendlichen selber fällt und dann übernehmen dann auch andere. Ja, das ist voll rassistisch und so weiter.

S02: [00:27:04] Gibt es da aber auch Diskussionen, dass andere Lernende vielleicht sagen, nein, das ist doch kein Rassismus und wenn ja, wie koordinierst du das?

S00: [00:27:13] Bei den Rassismus-Beispielen, die du auch eben gesehen hast, gibt es das nie. //S02: Okay. Das wäre schon mal schön. // Genau, was sehr cool ist, dort, wo sich die Geister scheiden, ist dann deine Sprachegeboten und das ist ja auch der Sinn der ganzen Sache, dass halt eine Diskussion auch stattfinden kann unter Jugendlichen, wo dann sagen, naja, ich kann das schon verstehen, weil, naja, die lästern manchmal, zum Beispiel. Und dann diskutieren die aber halt dann auch untereinander. Ja, ja, aber du kannst es nicht wissen. Und das ist halt, das lasse ich dann halt auch zu, weil die Person dann, also weil in der Regel Jugendliche das dann nicht als Regel einfordern, sondern weil ich gerade über einen bestimmten Satz spreche und da versuche ich eben sozusagen die Aussagen auch teilweise stehen zu lassen, [00:28:15] sodass Jugendliche dann eigentlich darauf reagieren können. In der Regel machen das auch Jugendliche. Einmal, ich weiß jetzt nicht mal an welcher Schule, aber einmal war das tatsächlich, nein, zweimal. Zweimal hat es bei einer Schule einen Jugendlichen gegeben, der all die ganzen Sprachgebote für, oh nein, drei fallen mehr ein, es gibt immer wieder so, die sparen sich rein, und zwar eins in der Klasse von der Lehrperson, von der

ich berichtet habe, er hat auch Ali geheißen und hat quasi so offensichtlich, also das ist so, ich wünschte, ich hätte das aufgenommen, um das als Lehrvideo zu zeigen, Ali sagt, na, das ist richtig, in der Schule soll nur Deutsch gesprochen werden, dies das, und die Lehrerin applaudiert ihn. //S02: Wirklich? // Ja. Und das hat mir so das Herz gebrochen, weil es einfach offensichtlich ist, was da halt, welche Dynamik da passiert. [00:29:15] Und worauf ich dann wirklich, also ich war halt wirklich stolz auf Alexa und Mathia, die haben sich gewehrt. Also die haben gesagt, na, warum? Alexa hat sogar gesagt, wenn ich serbisch rede, fühle ich mich frei. Und das ist halt dieses Gefühl für ihn. Und das war die eine Klasse, in einer anderen Schule, das war Oberstufe, Gymnasium, da hat ein Junge gesagt, na, also ich finde schon, dass in der Schule, das ist halt witzigerweise, in der Hälfte gekommen, hat die erste Hälfte nicht mitbekommen, kommt in die Diskussionsphase, sieht die Sätze, zeigt auf, na, ich finde schon, dass in der Schule Deutsch gesprochen werden soll. Und dann sagen die anderen, das war eine kleine Gruppe, sagen die anderen Schülern, hä, was laberst du, du redest selber Kroatisch? Na, ich rede nicht Kroatisch in der Schule, ja selber Schuld. Also, also das ist so, und dann, das war so spannend, das habe ich noch nie erlebt, außer bei diesem Jungen, und dann hat er gesagt, dann haben sie gesagt, na, aber du hast auch Englisch in der Schule, also ich will auch nicht, dass Englisch in der Schule gesprochen werden soll, [00:30:16] wir sind in Österreich. Nicht einmal die Hardcore Racists, die Deutsch in der Schule fordern, fordern Englischverbot. Und er hat einfach, und das ist so offensichtlich, diese Dynamik kann man meiner Meinung nach gut dekonstruieren und rekonstruieren, diese Aussagen, die ihm dann Anerkennung verschaffen, hat er so ins Extreme sozusagen geführt, dieses Verteidigen von Sprachgeboten in der Schule, dass er sogar Deutsch gegen Englisch verteidigt, was nicht einmal von ihm erwartet wird. Also er macht quasi extra... //S02: Das Übertriebene, also er hat sehr gut gelernt.// Mir fällt jetzt das Wort overzealous ein, ich weiß jetzt nicht, wie ich das auf Deutsch übersetze. //S02: Ja, es gibt einen Begriff.../ Übereifrig. Ich weiß nicht, ob jetzt overzealous übereifrig ist. Aber auf Englisch wird nicht...

S02: [00:31:02] Es gibt es aber auch im Sprachenlernen, dass man eine Übergeneralisierung, wenn man Grammatikphänomen auf alles auf einmal anwendet, obwohl es eigentlich da gar nicht hingehört. //S00: Genau.// Einfach weil man weiß, ich habe jetzt die Regel verstanden, ich werde das jetzt bei allem anwenden.

S00: [00:31:15] Genau, genau. Und ich liebe es eigentlich, weil er eigentlich sozusagen die fehlende und brüchige Logik von Sprachgeboten offenbart. Weil er denkt das, und das finde ich, er macht es ja richtig. Er denkt es konsequent zu ende. Weil in der Schule mit Deutsch gesprochen und in der Schule Englischunterricht schließen sich aus, kategorisch von der Logik her. Und er denkt zu Ende.

S02: [00:31:41] Keine Doppelmoral an der Stelle.

S00: [00:31:46] Keine, ja, genau. Er ist zumindest moralisch konsistent. Genau, also solche Reaktionen kommen dann auch, oder ein anderer Junge, der halt wirklich noch so nahe und das halt verteidigt. Und was ich dann halt mache, ist, ich schaue mal, was da halt kommt, und dann versuche ich halt eher, Fragen zu stellen. und, naja, okay, er, ich weiß nicht, ein Jugendlicher hat ein Beispiel gegeben von der, weiß ich nicht, von der Arbeitsstelle von seinem Vater oder irgendwie sowas, und mein Vater sagt das auch, und wie auch immer, und man sieht und diese Person war auch, dieser Jugendliche war auch mehrsprachig. Okay. Und dann bin ich in der Schule gebucht worden, in der Schulklasse, war auch sehr, sehr spannend. Die ganze Klasse, mehrsprachig, circa die Hälfte in der Deutsch-Förderklasse, diejenigen, die Deutsch können, mobben diejenigen, die in den Deutsch-Förderklassen sind.

S01: [00:32:43] Ja?

S00: [00:32:43] Ja. Das war auch nochmal eine neue Erfahrung für mich und eine neue Dimension, dass halt eben diese, diese, diese, diese, dieses Othering auch innerhalb von mehrsprachigen Gruppen stattfindet und weitergetragen wird. Dieses strukturelle Othering wird dann sozusagen weitergetragen von Jugendlichen, die dann Jugendliche, ich sage, sich nicht tatsächlich verarschen, weil die halt, weiß ich nicht, beim Lesen dann Fehler machen zum Beispiel und du kannst nicht so gut Deutsch, ich geh wieder in die Deutsch-Förderklasse rüber oder Deutsch-Klasse zurück oder lerne Deutsch oder wie auch immer. Und diese Diskriminierung bewirkt dann natürlich, dass man sich selber als höher positioniert und eben Rassismus schafft Hierarchie und was halt eben die Deutsch-Förderklasse, in dieser Klasse bewirkt hat, war, ich bin besser als du, ich bin über dir. Also das war auch tatsächlich eine sehr heftige Erfahrung.

S02: [00:33:40] Ja, krass, dass da die Machtverhältnisse werden nochmal zu stärker reproduziert. Sehr spannend, aber auch traurig in dem Fall. Genau. Wie gehst du, wenn dann Erfahrungsberichte im Workshop

geteilt werden, wie gehst du damit um? Thematisierst du die, schlüsselst du die auf, lässt du sie so stehen? Also was passiert, wenn Lernende sagen, das oder das wurde mir gegenüber geäußert?

S00: [00:34:06] Ich drücke, also ich drücke mein Verständnis aus und sage einfach, boah, das ist echt scheiße und hast du mit deinen Eltern darüber gesprochen oder wie auch immer und dann fallen noch ein, zwei Sätze, ja, hab's mir meinen Eltern gesagt, aber nein oder nein, bringt sich nichts oder wie auch immer und dann müssen wir halt aufgrund von Zeitmanagement müssen wir dann halt auch weitermachen. Also es ist tatsächlich in dieser Gruppe oder in diesen Gruppensituationen, in diesen Plenumsituationen, so dass es ein Sharing ist und nicht quasi jedes einzelne Aufarbeiten ist und manchmal kommen halt ganz viele Erfahrungen, wo dann einfach auch die Dynamik sich sofort zu entwickeln, okay, du hast geshared, ich share, also das wird dann quasi in den Raum getragen und weniger ein, okay, das ist mir passiert, ich will jetzt darüber vertiefend reden. Das Gefühl habe ich bis jetzt nicht gehabt, wir können es aber auch zeitlich nicht. // S00: Okay. // Vertiefend aufgreifen. Was ich halt eben mache, das ist scheiße, das war rassistisch und genau, [00:35:07] hast du mit jemandem darüber geredet, redet mit der Lehrperson. Ich versuche auch Jugendliche zu ermutigen, dass sie all das, was ihnen passiert, dass sie das dokumentieren, mit den Eltern reden, dass sie mit der Lehrperson reden, dass sie all das, was ihnen passiert von der einen Lehrperson in der Schule, dass sie mit ihrer Lehrperson reden, der ich das auch sage, dokumentieren und als Dokument der Schulleitung geben zum Beispiel. Weil wenn man das einmal aufschreibt, also wenn es so jeden Tag so halt mündlich passiert, ist es eine ganz andere Wirkung, als wenn man, ich weiß nicht, fünf Seiten Erfahrungsbericht hat. Und das kann man dann halt nicht mehr ignorieren. Das wird dann auch quasi, also da muss dann die, weil in dem Moment, in dem eine Klasse etwas stärkt und Lehrpersonen das übergibt, ist das ein Akt, das ist festgehalten und das hat dann sozusagen, ja, also das ist dann so ein Baustein sozusagen, also ein Dominostein, der geworfen wird.

S02: [00:36:03] Es gibt ja auch offizielle Stellen, wo man das melden kann, beispielsweise ZARA oder der IDB. Machst du darauf aufmerksam?

S00: [00:36:09] Ich sage Kinder, also ich empfehle die Kinder- und Jugendanwaltschaft und bei den Workshops habe ich dann auch immer die, also Verein ZARA, IDB und, was war das? Doku-Stelle. Doku-Stelle, Islamfeindlichkeit. Ah, okay. Die, genau, ich gebe dann diese drei Stellen sozusagen und die Kinder- und Jugendanwaltschaft. Okay. Da gebe ich halt Stellen, an die sie sich wenden können.

S02: [00:36:35] Sehr cool, das ist schön. Genau. Und jetzt als letztes noch ein bisschen um auch die Öffentlichkeitsarbeit, die du durch die Workshops ja auch betreibst, einzugehen. Bei Social Media teilst du unter anderem beispielsweise die Lernenden-Erfahrungen. Ich nehme mal an, für Aufmerksamkeit und Aufklärung. //S00: Ja. // Mich interessiert, ob du mit den Lernenden darüber redest, dass du ihre Zitate teilen möchtest oder ob du das darfst, also quasi, ob du fragst, ob du das darfst. Und wenn ja, wie sie da auf die Möglichkeit reagieren, gibt es auch welche, die sagen, nein, das möchte ich nicht oder vielleicht ja auch Angst, wenn die Lehrkräfte das mitkriegen könnten.

S00: [00:37:16] In dem Moment, in dem ich das erste Beispiel, und das erste Beispiel ist immer, ich habe Albanisch gesprochen und musste zum Direktor, das ist ja das Gleiche, in dem Moment, in dem ich das teile, sage ich auch, wenn ihr mir was erzählt, dann werde ich Notizen machen, wenn das für euch okay ist, weil, und ihr seht, schau doch mal, wisst ihr, an welcher Schule das passiert ist? Wisst ihr, wer das war? Wisst ihr, welche Schulklasse das war? Wisst ihr, wie die Person heißt? und sagen sie, nein, und genauso teile ich es dann auch. Und das ist dann für alle klar, diejenigen, die, okay, das macht Sinn, niemand weiß, wer das gesagt hat, und deswegen teilen sie dann auch. und deswegen, weil ich halt auch diese Social Media Bilder auch teile und sage, wenn ihr mir das erzählt, dann erzähle ich das weiter, aber ohne, dass euer Name vorkommt, damit einfach so viele Menschen wie möglich davon erfahren. Also, das ist von Anfang an immer klargestellt, dass sie sozusagen die Möglichkeit haben, okay, ich erzähle es und dann wird es auch geteilt und genau. [00:38:17]

S02: [00:38:18] Okay, schön. Und als letztes frage ich mich noch, wie die Reaktionen auf diese Social-Media-Arbeit ausfallen. Gibt es da vielleicht besonders einprägsame Nachrichten, die dich erreicht haben, sowohl positiv als auch negativ, vielleicht weiteres Teilen von Erfahrungen?

S00: [00:38:35] Ja, in den Kommentaren kann man das ganz gut nachlesen, in den Beiträgen. Ganz viele fühlen sich gesehen, teilen selber von den eigenen Erfahrungen, viele sind schockiert, dass immer noch die Erfahrungen, die sie vor 30 Jahren gemacht haben, das Jugendliche, die immer noch machen. Und dann gibt es hin und wieder eben, ich sage jetzt einmal, Personen, manchmal auch Lehrpersonen, die ja so ein Brett vor dem Kopf haben, dass sie einfach vom Thema abweichen, nicht am Thema bleiben können. Also

eine Reihe von Rassismus-Erfahrungen und dann einfach anscheinend nicht die Fähigkeit besitzen, Lesekompetenz besitzen, ich weiß jetzt nicht, was es ist. Und dann aber schreiben, naja, aber in der Schule sollte halt schon Deutsch gesprochen werden, weil, ist halt nicht das Thema. Keinem einzigen Wort geht es in meinem Beitrag darum, dass in der Schule nicht Deutsch gesprochen werden soll, sondern, hey, da spricht jemand Türkisch und wird beleidigt, da spricht jemand Arabisch und muss eine Sitzpause machen, [00:39:36] da spricht jemand Polnisch und muss eine Präsentation halten, da spricht jemand, ich weiß es nicht, Rumänisch und muss ein Gedicht dafür auswendig lernen. Das sind halt Erfahrungen, reale. Und das teile ich. Also ich, ja, also das sind so die Negativen, sind halt immer nach diesem Muster und die Positiven, die fühlen sich eben gesehen, gestärkt und gehört und auch teilweise eben schockiert und eben ganz viel auch dankbar, dass ich halt das mache und das teile.

S02: [00:40:10] Okay, perfekt. Dann, das war meine letzte Frage. Vielen, vielen Dank.

E Blanko Einverständniserklärung Studierende



universität
wien

Institut für Germanistik

Universitätsring 1
1010 Wien

Web: <https://www.germ.univie.ac.at/>

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„Berichtete Erfahrungen von Linguizismus und Rassismus in der Schule (in Österreich)“

Datenerhebung durchgeführt von [REDACTED]

Situationsbeschreibung von:

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass meine Situationsbeschreibung in den Corpus der Masterarbeit aufgenommen wird. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart

- ☐ 1. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift



universität
wien

Institut für Germanistik

Universitätsring 1
1010 Wien

Web: <https://www.germ.univie.ac.at/>

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„Berichtete Erfahrungen von Linguizismus und Rassismus in der Schule (in Österreich)“

Datenerhebung durchgeführt von

Interviewteilnehmer/in:

Einverständniserklärung (Experteninterview)

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde und dass offene Fragen meinerseits von der Forscherin/dem Forscher zu meiner Zufriedenheit beantwortet wurden. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen unter Nennung meines Namens in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart:

- ☐ 1. Ich gebe meine Zustimmung zur Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen des oben genannten Forschungsvorhabens. Insbesondere dürfen meine Aussagen in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen unter Nennung meines Namens zitiert werden. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

Zur Verwendung von Fotos und/oder Videos wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

- ☐ 2A. Ich gebe meine Zustimmung, dass allfällige Fotos und/oder Videos, die während des Interviews oder der sonstigen Datenerhebung von mir gemacht werden, in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen wiedergegeben werden dürfen.
- ☐ 2B. Ich bin nicht damit einverstanden, dass Fotos und/oder Videos, die während des Interviews oder der sonstigen Datenerhebung von mir gemacht werden, in irgendeiner Form veröffentlicht werden.

.....
Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift

Abstract

Schule als Ort des „Verlustes – von Sprache, Identität und zuweilen auch Würde“ (Castro Varela, 2016, S. 45) ist für viele Lernende in Österreich von struktureller Diskriminierung geprägt. Diese Masterarbeit untersucht Organisations- und Realisierungsformen (neo-)rassistischer und (neo-)linguizistischer Diskriminierung im schulischen Kontext, wobei (Neo-)Linguizismus als spezifische Form des Rassismus im Zentrum steht. Mittels Qualitativer Inhaltsanalyse und Key-Incident-Analyse werden Erfahrungsberichte von Lernenden sowie Perspektiven von Lehrkräften und ein Expert:inneninterview ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass (Neo-)Linguizismus durch Sprachgebote und -verbote strukturell verankert ist, während sich Beleidigungen, soziale Ausgrenzung, psychische Gewalt, Entzug von Teilhabe und Bildungsbenachteiligung als wiederkehrende Realisierungsformen erweisen. Als Organisationsformen lassen sich strukturelle, reproduzierende und strukturell reproduzierende Diskriminierung identifizieren. Besonders relevant ist die Tabuisierung rassistischer Diskriminierung durch Lehrkräfte, die durch die Analyse bestätigt wird. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse die Rolle religiöser Zuschreibungen, insbesondere des antimuslimischen Rassismus, sowie die der Reproduktion des monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) und von Sprachenhierarchien in Diskriminierungssituationen. Die migrationspädagogische Einordnung der Befunde offenbart, wie schulische Diskriminierung gesellschaftliche Macht- und Differenzordnungen reproduziert und damit zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit beiträgt. Die Studie ist explorativ angelegt und liefert Anhaltspunkte für weitere Forschung, insbesondere zur Systematisierung von Diskriminierungsmustern und zur kritischen Reflexion von Macht- und Differenzordnungen in der Lehrer:innenbildung. Damit leistet sie einen Beitrag zur Sichtbarmachung struktureller Diskriminierung in Schulen und regt zur Entwicklung rassistuskritischer Bildungsansätze an.