

Eine Online Kampagne zur Sprechmächtigkeit von Schüler*innen of Color im österreichischen Schulsystem

Betül Köse, 1810406007

Bachelorarbeit 2

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 12.05.2021

Version: 1

Begutachter*in: Džemal Šibljaković MA. B.Ed. und Felix Lippe M.Sc. MA.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Bachelorarbeit beinhaltet eine qualitative Sozialforschung zu rassistischen Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen of Color im österreichischen Schulsystem. Die Daten wurden mittels Narrativ Biografischer Interviews nach Schütze (1983) erhoben und anhand des offenen Kodierens nach Strauss / Corbin (1996) ausgewertet. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass Schule kein Schutzraum bietet für Schüler*innen of Color im Hinblick auf Rassismus. Die Forschungsergebnisse sollen als Grundlage für eine Onlinekampagne dienen, die sich für die Sprechmächtigkeit von Schüler*innen of Color einsetzt.

Abstract (English)

The present bachelor thesis contains a qualitative social research on racial discrimination experiences of students of color in the Austrian school system. The data were collected by using narrative biographical interviews according to Schütze (1983) and analyzed by using open coding according to Strauss / Corbin (1996). A central result of the study is that school is not a safe space for students concerning about racism. The research results are to serve as the basis for an online campaign that promotes the speaking power of students of color.

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Terminologie	7
2.1	Diskriminierung.....	7
2.2	Rassismus.....	8
2.3	Migrationshintergrund / Migrationsbiografie.....	8
3	Forschungsprozess	9
3.1	Relevanz des Themas.....	9
3.2	Stand der Forschung.....	10
3.3	Vorannahmen.....	11
3.4	Forschungsfragen.....	11
3.5	Forschungsfeld.....	12
3.6	Zugang zum Feld.....	12
3.7	Interviewdurchführung.....	12
3.8	Erhebungsmethoden.....	13
3.9	Auswertungsmethode.....	13
4	Ergebnisdarstellung	14
5.1	Unachtsamkeit der autochthonen Lehrer*innen.....	14
5.2	Erniedrigung.....	14
5.3	Stigmatisierung.....	15
5.4	Machtgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen.....	16
5.5	Struktureller Rassismus.....	17
5.6	Der Einfluss des „Migrationshintergrund“.....	17
5.7	Ein Kampf im Bildungssystem.....	19
5.8	Bewältigungsstrategien.....	19
5.8.1	Einfluss der Familie.....	19
5.8.2	Weisheit der Schüler*innen.....	20
5.8.3	Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit.....	20
5.8.4	Sprechmächtigkeit.....	21
5.9	Weitere Forschungsergebnisse.....	21
5.9.1	Intersektionalität.....	21
6	Projektarbeit	22
7	Resümee und Forschungsausblick	23
	Literatur	25
	Daten	27
	Abbildungsverzeichnis	27

Anhang.....	28
Eidesstattliche Erklärung	32

1 Einleitung

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird untersucht, ob und inwieweit Schüler*innen rassistische Diskriminierung in der Schule erleben und wie sie damit umgehen.

Der Ethikcodex der Sozialen Arbeit hat bestimmte Forderungen an alle Sozialarbeiter*innen weltweit. Darunter ist die Förderung der sozialen Gerechtigkeit ein wichtiger Grundsatz. Sozialarbeiter*innen werden gefordert gegen Diskriminierung und ungerechte Richtlinien anzukämpfen zugunsten einer gerechten Verteilung der Ressourcen (vgl. IFSW 2018: o.A.). Nach Silvia Staub-Bernasconi ist Soziale Arbeit eine Menschenrechtsprofession. Die Menschenrechte bilden das Triplemandat in der Sozialen Arbeit, welches eine kritische Reflexion der eigenen Profession anhand den Maßstäben der Menschenrechte fordert.

Nach dem Holocaust, der als das größte Menschheitsverbrechen in Europa gilt, wurden die Menschenrechte ausgerufen. Die Menschenrechte sollten eine Reaktion auf das grausame Verbrechen der Nationalsozialisten zwischen 1933 bis 1945 sein. Heute sind die Menschenrechte einer wichtigsten Bestandteil unserer Demokratie. Die am 10. Dezember 1948 beschlossene allgemeine Erklärung der Menschenrechte, beinhaltet in Artikel 2 ein klares Diskriminierungsverbot.

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“

(Vereinte Nationen 1948: 2)

Vertikale Machtstrukturen, so wie sie auch in Österreich vorzufinden sind, verstärken Unterdrückungsmechanismen, da Privilegierte Gruppen in diesen dominieren. Diese Machtstrukturen reproduzieren soziale Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft, um vorhandene Privilegien aufrechtzuerhalten. Menschen, die aus sozial benachteiligten Milieus kommen, sind den Ungleichheitsverhältnissen ausgesetzt. Das hat auch zur Folge, dass diesen Menschen die Teilhabe am öffentlichen Diskurs verwehrt wird. Das Bildungssystem manifestiert diese vorhandenen Ungleichheitsverhältnisse (vgl. IDB 2019: 47-48).

Iris Young definiert als Ausgangspunkt sozialer Ungleichheit die fünf Formen der Unterdrückung: Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, Kulturimperialismus und Gewalt (vgl. Young 2002). Für sie ist Unterdrückung nicht nur ein Phänomen, dass in Diktaturen vorzufinden ist, sondern auch in demokratischen Herrschaftsstrukturen. Young war eine Verfechterin von sozialer Gerechtigkeit (im engl. „Social Justice“). Sie ist der Auffassung, dass Individuen, die nicht an Entscheidungsprozessen teilhaben keine entscheidende Macht haben können innerhalb der Gesellschaft (vgl. Young 1996: 124). Young fordert demokratische Partizipation und Inklusion aus allen sozialen Schichten, um Unterdrückungspraxen in öffentlichen Diskursen aufzuzeigen. (vgl. Czollek et al. 2019: 193-198)

Die Inklusion von sozial benachteiligten Randgruppen ist eine der Hauptaufgaben der Sozialen Arbeit. Diese Forschungsarbeit fokussiert sich auf Schüler*innen of Color, die im Bildungswesen rassistische Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Die Festlegung auf diese spezielle Dialoggruppe ist beabsichtigt, da einerseits Jugendliche eine deutliche Minderheit sind in der Gesellschaft und andererseits sind sie schon wegen ihren biologischen Gegebenheiten verwundbarer als Erwachsene. Hinzu kommt die zugeschriebene oder faktische Migrationsbiografie dieser Schüler*innen, die sie noch mehr an den Rand der Gesellschaft versetzt.

Die Wichtigkeit der Thematik war schon immer präsent, jedoch zu Zeiten der Pandemie hat sich die Problematik noch mehr verschärft. Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie sind noch mehr von Benachteiligung betroffen als üblich. Am 11. März 2020 hat die WHO den Ausruf der Pandemie verkündet (vgl. RKI 2021: o.A.). Seit mehr als einem Jahr findet der Unterricht per E-Learning statt. Diese Umstellung hat systematisch jene Schüler*innen ausgeschlossen, die nicht über die finanziellen Ressourcen verfügen. Ein eigenes Zimmer, Computer, Internet oder gar ein Arbeitsplatz ist keine Selbstverständlichkeit in bildungsfernen und/oder sozioökonomisch schwachen Familien. Hier wird die strukturelle Diskriminierung innerhalb des Schulsystems deutlich. Die Erwartung des Bildungssystem entspricht oftmals nicht den Lebenswelten dieser Schüler*innen. E-Learning verlangt nicht nur gewisse Infrastruktur, sondern auch elterlichen Beistand bei der Durchführung der Schulaufgaben.

Das Buch „Generation Haram“ von Melisa Erkut war ein wichtiger kritischer Impuls für diese Forschungsarbeit. Sie zeigt mit ihrem Buch die Lebensrealitäten von den Verlierer*innen des Bildungssystem, also jenen Schüler*innen, die aus benachteiligten Milieus stammen. Erkut schreibt in ihrem Buch darüber, mit welchen Schwierigkeiten Schüler*innen of Color in der Schule zu kämpfen haben. Eine wichtige Erkenntnis, die sie betont ist, dass der Bildungsstand heute im 21. Jahrhundert immer noch vom Elternhaus vererbt, wird in Österreich (vgl. Erkut 2020: 13-22). Die sozioökonomische Lage und der Bildungsstand der Eltern beeinflusst sowohl direkt als auch indirekt die Bildungschancen von den Kindern. Auch internationale Studien wie die PISA-Studie zeigen das der schulische Erfolg in Österreich stark von der sozialen Herkunft abhängig ist. Die Leistungsunterschiede haben sich seit 2000 nicht verändert und halten bis zum heutigen Tag an. Die Bildung der Eltern steht im großen Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg der Kinder (vgl. Suchań, B. et. al. 2019: 71-75).

Kinder, die aus den benachteiligten Milieus stammen, haben nicht dieselben Lebensrealitäten wie Akademikerkinder. Das österreichische Bildungssystem erfordert zeitliche, ökonomische, kognitive und soziale Ressourcen durch das Familiensystem, damit eine erfolgreiche Schulausbildung gewährleistet werden kann. Der familiäre Hintergrund ist nicht bei jeder*m Schüler*In so gegeben, wie vom Bildungssystem angenommen wird. Die erwarteten Ressourcen sind eine Zumutung für manche Familien.

Das Schulsystem sollte so strukturiert sein, dass alle Schüler*innen egal aus welcher gesellschaftlichen Schicht, dieselben Chancen für Bildung erhalten können. Jedoch ist damit nicht die sogenannte Integrationsklasse oder „Deutschförderklasse“ gemeint, wo alle Kinder, die vermeintlich unzureichende Deutschkenntnisse haben, in extra Klassen separiert

werden. Man erkennt hier, dass das Bildungssystem viel zu defizitorientiert ist. Das führt zu Benachteiligung und sozialer Ungleichheit zwischen den Schüler*innen. So wird auch die Kluft zwischen „Arbeiterkinder“ und „Akademikerkinder“ immer größer. Melisa Erkurt ist der Meinung, dass Schüler*innen of Color nicht bestraft werden sollten wegen ihren Startbedingungen. Die Schule sollte sich an die Bedürfnisse und Ressourcen dieser Schüler*innen anpassen (vgl. Erkurt 2020: 25).

Im Anschluss der Forschungsarbeit wird das Pilotprojekt für eine Online Kampagne auf Instagram vorgestellt. Das Hauptziel des Projekts ist die Förderung der Sprechmächtigkeit von Schüler*innen mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen. Die Plattform soll Raum schaffen für jene Jugendliche, die aufgrund von Diversitätskategorien Benachteiligungen, Missstände, Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen und Ohnmachtsgefühle im Bildungssystem erleben oder erlebt haben. Diese Online Kampagne soll ein Safe Space bieten zum Austausch und Diskurs zwischen Schüler*innen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Es geht bei der Online Kampagne einerseits um die Sprechmächtigkeit der Schüler*innen, andererseits soll es auch zur gesamtgesellschaftlichen Sensibilisierung dienen. Ein weiteres Ziel des Projektes ist das Empowerment anderer Schüler*innen, durch die geteilten Beiträge.

2 Terminologie

In diesem Kapitel werden Begrifflichkeiten definiert, die relevant sind im Zusammenhang dieser Forschungsarbeit.

2.1 Diskriminierung

Etymologisch betrachtet kommt Diskriminierung vom lateinischen Wort *>discriminare<*, das so viel bedeutet, wie Unterscheidung (vgl. Reisigl 2017: 82). Nach dem deutschen Soziologen Albert Scherr versteht man unter Diskriminierung ein benachteiligendes Handeln gegenüber Personen, die einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig sind (vgl. Scherr 2017: 40; Hormel/Scherr 2010: 7). Dabei muss man beachten, dass Diskriminierung verschiedene Dimensionen hat, wie die individuelle, strukturelle und gesellschaftliche. Unter der individuellen Diskriminierung versteht man, eine Diskriminierung aus persönlichen Beweggründen einer Person. Die strukturelle Diskriminierung wird hingegen so verstanden:

„das Verwehren eines gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen sowie das Verwehren gesellschaftlicher Anerkennung für Menschen basierend auf ihrer oder der ihnen zugeschriebenen Zugehörigkeit zu bestimmten Diversitykategorien.“

(Czollek et al. 2019: 26)

Unter der gesellschaftlichen Diskriminierung versteht man die normativen Wertvorstellungen der Dominanzgesellschaft wie z.B. die traditionelle Rolle der Frau. Je nach Diskriminierungsgrund unterscheidet man auch zwischen den Diskriminierungsform, die

wären z.B. Sexismus, Rassismus, Ableismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Klassismus, etc.

2.2 Rassismus

Rassismus ist eine bestimmte Form von Diskriminierung. Es ist

„eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig anders geartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden.“

(Essed 1992: 375; zit. in Fereidooni 2019: 2)

Auch wenn es widersprüchlich erscheint, wurden die menschlichen Rassen (weiß, gelb, rot, schwarz) in der Zeit der Aufklärung erfunden, die eigentlich für die Menschenrechte, Freiheit und Vernunft bekannt war (vgl. Hentges 1999: o.A.; zit. in Fereidooni 2019: 2). Es war ein Konstrukt weißer Europäer*innen, um die Kolonialisierung Afrikas zu legitimieren (vgl. Mosse 2006: o.A.; zit. in Fereidooni 2019: 2).

2.3 Migrationshintergrund / Migrationsbiografie

Laut Statistik Austria (2020: o.A.) sind Menschen mit Migrationshintergrund jene *„deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“*. Also die erste und zweite Generation von zugewanderten Familien ist damit gemeint. Dabei stützt sich die Statistik Austria auf die Definition des UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE (2020: 136). Die deutsche Definition des Begriffs Migrationshintergrund weicht vom österreichischen ein wenig ab. Das Statistische Bundesamt (2018: 4) definiert den Begriff so:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“

Allgemein kann man sagen, dass der Begriff auf eine nicht nationale Abstammung deutet, unabhängig welche Staatsangehörigkeit man aufweist (vgl. El-Mafaalani 2017: 467). Migrationshintergrund ist eine Fremdbezeichnung für Menschen, die eine faktische oder zugeschriebene Migrationsbiografie vorweisen.

Aber in der Praxis wird der Begriff uneinheitlich verwendet. Auch Personen, die keinen Migrationshintergrund nachweisen, wie deutsche Sinti oder Schwarze Deutsche, werden aufgrund der Herkunft, Ethnizität, Religion, Aussehen und Deutschkenntnissen stigmatisiert, kategorisiert und ausgegrenzt (vgl. ebd.: 373).

Aufgrund der Stigmata, die mit dem Begriff verbunden ist, versuchen Betroffene alternative Begriffe einzuführen wie biodeutsch, postmigrantisch oder People of color. Diese neuen Alternativen verdeutlichen die Kritik an dem Begriff „Migrationshintergrund“.

3 Forschungsprozess

3.1 Relevanz des Themas

Die wissenschaftliche und praktische Relevanz verdeutlicht der Integrationsindikatorenbericht 2019 der Statistik Austria. Mit Anfang 2019 lebten in Österreich 1,439 Millionen Menschen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besaßen. Der Migrant*innenanteil von Österreich beträgt somit 16,2% (vgl. Statistik Austria 2019: 24).

Unabhängig von der Staatsbürgerschaft lebten 2018 2,022 Millionen Menschen mit „Migrationshintergrund“ in Österreich (23,3%). Dabei unterscheidet man zwischen der ersten Generation mit „Migrationshintergrund“, die selbst im Ausland geboren sind, und der zweiten Generation, die in Österreich geborenen Nachkommen der ersten Generation sind. Bei der ersten Generation sind nur 27% eingebürgert, wobei die 64% der zweiten Generation die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt (vgl. ebd.). 39% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammen aus den EU-Staaten wie Deutschland (192.000 Personen) (vgl. ebd.: 28).

Wenn man sich den Bildungsverlauf der migrantischen Schüler*innen anschaut erkennt man, dass sie viel weniger die Sekundarstufe II besuchen als österreichische Kinder. Im Schuljahr 2017/18 weisen 15% aller Schüler*innen des Schuljahres eine ausländische Staatsbürgerschaft auf. In Sonderschulen (23%) und Polytechnischen Schulen (22%) ist dieser Anteil höher. In Allgemeinbildenden Schulen (AHS: 11%, BHS: 10%) sind migrantische Schüler*innen extrem unterrepräsentiert (vgl. ebd.: 48). 8% der Schüler*innen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, besitzen keinen Pflichtschulabschluss. Bei Jugendlichen mit deutscher Muttersprache sind es nur 3% ohne Pflichtschulabschluss (vgl. ebd.).

Anhand dieser Daten sieht man eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationsbiografie. Es wird angenommen, dass der Grund dieser Ungleichheit auf die persönlichen Fähigkeiten von Schüler*innen zurückzuführen ist. Also ähnlich wie das Sprichwort „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Jedoch ist das eine Illusion der Chancengleichheit. Nicht nur die sozialen Ungleichheit trägt zu ungleichen Lebensumständen bei, sondern auch Diskriminierung (vgl. Scherr / Breit 2020: 17).

Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen, ein gemeinnütziger Verein in Wien, veröffentlicht jedes Jahr ein Bericht über die gemeldeten Fälle von Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Im Jahr 2019 wurden 403 Fälle von Diskriminierung gemeldet. Zum vorherigen Jahr hat sich die Anzahl der gemeldeten Fälle um 36% erhöht (vgl. IDB 2019: 12).

Diskriminierungsgründe waren unter anderem ethnischen Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung und Sexismus (vgl. ebd.). Wenn man die Diskriminierung aufgrund der Religion bzw. Weltanschauung näher betrachtet, erkennt man, dass es sich bei 74% der gemeldeten Fälle um Islamophobie, bei 24% um Antisemitismus und bei 2% um Anti-Atheismus handelt (vgl. ebd.: 13). Die meisten der Täter*innen wurden als Lehrer*innen gemeldet (41%) und die meisten, die diskriminiert wurden, waren Schüler*innen und Student*innen (71%) (vgl. ebd.: 15). In allen Arten von Bildungseinrichtungen, von Kindergarten bis Hochschule, wurden Diskriminierungsfälle gemeldet (vgl. ebd.: 16). Zusätzlich zur Statistik beinhaltet der Bericht auch reale Diskriminierungsfälle von Betroffenen.

3.2 Stand der Forschung

Zu Diskriminierung und Rassismus gibt es umfangreiche Literatur insbesondere aus Deutschland. Wenn man sich mit der Literatur ausführlicher befasst, stößt man auf zwei Wissenschaftler, die sich aktuell aktiv der Thematik widmen, darunter Dr. Aladin El-Mafaalani, der das Buch „Mythos Bildung“ geschrieben hat und Prof. Dr. Karim Fereidooni, der mehrere Publikationen zur Rassismusforschung herausgegeben hat und derzeit berät er die deutsche Bundesregierung im Kabinettsausschuss zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus. Beide Wissenschaftler haben am Handbuch Diskriminierung (2017) mitgewirkt. Das Handbuch stellt ein großes Spektrum der Diskriminierungsforschung in verschiedenen Disziplinen dar.

Aber auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat sich mit den Ungleichheitsverhältnissen innerhalb der Gesellschaft auseinandergesetzt. In seiner Sozialraumtheorie geht er davon aus, dass sich Menschen nie Hierarchiefrei begegnen in den sozialen Feldern. Auf der Hierarchie-Leiter der sozialen Anerkennung kann man nur aufsteigen, wenn die Privilegierten es möchten. Ein Ausschnitt aus dem Buch Ortseffekte beschreibt dieses Phänomen genauer:

*„Die Fähigkeit, den Raum zu beherrschen, hauptsächlich basierend auf der (materiellen oder symbolischen) Aneignung der seltenen (öffentlichen oder privaten) Güter, die sich in ihm verteilt finden, hängt vom Kapitalbesitz ab. Das Kapital erlaubt es, unerwünschte Personen oder Sachen auf Distanz zu halten und zugleich sich den (gerade hinsichtlich ihrer Verfügung über Kapital) erwünschten Personen und Sachen zu nähern. Hierbei werden die zur Aneignung von Kapital nötigen Ausgaben, insbesondere an Zeit, minimiert. (...) Umgekehrt werden aber die Kapitallosen gegenüber den gesellschaftlich begehrtesten Gütern, sei es physisch, sei es symbolisch, auf Distanz gehalten. Sie sind dazu verdammt, mit den am wenigsten begehrtesten Menschen und Gütern Tür an Tür zu leben. Der Mangel an Kapital verstärkt die Erfahrung der Begrenztheit: er kettet an einen Ort.“
(Bourdieu 1997)*

In der Dissertation von Anton Große (2015) bezieht er sich auf die Untersuchungen von Bourdieu in Frankreich über die ungleichen Chancen im Bildungssystem. Die Schule verfestigt die soziale Ungleichheit, in dem die schulischen Fähigkeiten im Laufe der familiären Sozialisation bedingungslos erwartet werden (vgl. Bourdieu 2006: 10. In Große 2015: 33). Durch die Ausblendung der unterschiedlichen familiären und sozialen Hintergründe der Schüler*innen wird die Ungleichheit legitimiert (ebd. 35).

In dem Sammelband „Migration bildet“ beschreibt Nancy Adrienne in ihrem Artikel die Bildungssituation von Jugendlichen aus Migrationsfamilien in Österreich. Adrienne stellt zwei Ebenen dar, wie man die ungleichen Bildungserfolge zwischen den Schülergruppen erklären kann. Die eine Ebene der Erklärung könnten die Kinder und Familien mit Migrationshintergrund sein und die andere Sichtweise wäre die Institution Schule. Sie schreibt, dass das Bildungssystem die Aufgabe hat allen Kindern und Jugendlichen hohe Kompetenzen zu vermitteln, damit optimale Bildungsabschlüsse erzielt werden können (vgl. Adrienne 2017: 253). Sie fügt noch hinzu, dass

„ein wichtiges Qualitätskriterium ist dabei die faire Verteilung der Chancen auf den Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen, die nicht von Geschlecht, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntschaften oder der familiären Herkunft abhängen“ (ebd.).

3.3 Vorannahmen

Aufgrund, dass Kinder und Jugendliche die vulnerabelsten Mitglieder einer Gesellschaft darstellen, nehme ich an, dass sie von den Machtstrukturen innerhalb der Schule unterdrückt werden können. Die Autoritätsfunktion von Lehrer*innen bringt ein ungleiches Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Dieses Gefälle ist ganz klar im Klassenraum erkennbar durch die respektvolle Haltungen von Schüler*innen. Dass es da zu Machtmissbrauch durch Lehrer*innen kommt kann ich mir vorstellen. Außerdem stehen Schüler*innen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrer*innen, da sie von ihnen benotet werden. Somit haben sie einen großen Einfluss auf die schulische Laufbahn von Schüler*innen und gleichzeitig auch auf das zukünftige Leben.

Insbesondere sozial benachteiligte Schüler*innen haben noch weniger Ressourcen um sich gegen das Unrecht, das ihnen durch Lehrer*innen widerfährt, zu wahren, weil sie oftmals nicht genug elterlichen Beistand bekommen, z.B. wegen Sprachbarrieren, Bildungsferne, etc.

3.4 Forschungsfragen

Hauptfragestellung:

- Wie können Schüler*innen of Color mittels einer Onlinekampagne Sprechmächtigkeit erlangen gegen rassistische Diskriminierungen in der Schule?
- Wie erleben Schüler*innen of Color ihren schulischen Alltag auf Hinblick rassistischer Diskriminierung?

Unterfragen:

- Was brauchen Schüler*innen of Color, die rassistische Diskriminierung in der Schule erleben?
- Wie können Exklusionsmomente vermieden werden?
- Wie können die Ressourcen von Schüler*innen of Color aktiviert und gestärkt werden?
- Welche Coping Strategien haben Schüler*innen entwickelt, um konstruktiv mit rassistischen Diskriminierungen umzugehen?

3.5 Forschungsfeld

Grundsätzlich ist das Forschungsfeld die Schule. Im Zentrum dieser Forschungsarbeit stehen jedoch die Perspektiven der Schüler*innen, da es um subjektive Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem geht. Diskriminierung kann direkt oder auch indirekt erfolgen. Daher ist Diskriminierung nicht immer von außen beobachtbar. Es hängt auch stark vom Interpretations- und Deutungsmuster, der diskriminierten Person, die sich stark unterscheiden kann. Diskriminierungserfahrungen tragen immer subjektive Auffassungen mit sich. Aufgrund dessen liegt der Schwerpunkt ausschließlich auf den Erfahrungen der Schüler*innen.

3.6 Zugang zum Feld

Aufgrund der Covid-19 Pandemie wurden zur Eindämmung des Coronavirus die Schulen Anfang März 2020 geschlossen. Der Präsenz Unterricht wurde auf Distance Learning adaptiert. Der Zugang an Schüler*innen heranzutreten durch Schulsozialarbeit oder der offenen Jugendarbeit wurde erschwert. Jedoch wurden diese Netzwerke trotzdem benutzt für die Aussendung von Intervieweinladungen. Auch über informelle Kontakte wurden Interviewpartner*innen erreicht. Die Ausgangsbeschränkungen haben aber Zusammenkünfte stark eingeschränkt. Der Erstkontakt zu den potentiellen Interviewpartner*innen erfolgte über WhatsApp. Es wurden grob die Inhalte und Rahmenbedingungen des Interviews geklärt. Die Durchführung der Interviews wurde erstmal verschoben bis zu den Lockerungen Anfang Februar 2021.

Die Interviewpartner*innen sind zwischen 16-24 Jahren gewesen. Zwei von ihnen haben letztes Jahr maturiert und einer maturiert dieses Jahr an einem Gymnasium. Die Interviewpartner*innen weisen alle eine Migrationsbiografie in der Familie vor.

Bei der Auswahl der Dialoggruppe lag der Fokus auf Personen, die ein faktischen oder zugeschriebenen Diversitätsmerkmal vorweisen und infolgedessen Opfer von rassistischer Diskriminierung sind.

3.7 Interviewdurchführung

Im Februar 2021 nach dem 2. Lockdown wurden drei Narrativ Biografische Interviews durchgeführt. Die Wahl zwischen einem physischen Interview und einem Onlineinterview über

ZOOM wurden den Interviewpartner*innen offen gestellt. Zwei der Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Fachhochschule St. Pölten statt mit FFP2-Masken und einem Mindestabstand von 2 Metern. Ein Interview fand über ZOOM Meetings Online statt.

Aufgrund des Risikos einer Retraumatisierung durch die Erzählungen wurde den Interviewpartner*innen mitgeteilt, dass das Interview jederzeit pausiert werden kann, wenn es zu Emotional wird. Es wurde auch betont, dass sie nur das erzählen sollten, wofür sie bereit sind das zu teilen.

Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewpartner*innen aufgenommen. Das längste Interview war das Onlineinterview mit 1h 43min. Das zweite Interview hat 1h 04min gedauert und das letzte 39min. Der Redefluss der Interviewpartner*innen war unterschiedlich. Die ersten zwei Interviewpartner*innen haben viel von sich erzählt ohne das viel nachgefragt wurde. Beim letzten Interview kamen die Antworten knapper als die Interviews davor.

Im Anschluss der Interviews fand mit allen Interviewpartner*innen ein Nachgespräch statt um über das Wohlbefinden der Interviewpartner*innen zu sprechen. Es bestand auch das Angebot einer Weitervermittlung an die Beratungsstelle Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit in Wien, die auch psychosoziale Unterstützung anbieten.

3.8 Erhebungsmethoden

Die Daten wurden mittels narrativ biografischer Interviews nach Schütze (1983) erhoben. Es wurde bewusst diese Art der methodischen Umsetzung eingesetzt, weil die biografische Deutungs- und Interpretationsmuster der Interviewpartner*innen im Vordergrund der Arbeit stehen. Es wurde untersucht, wie die Interviewpartner*innen Rassismus in der Schule erleben und diese im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte deuten. Die narrativ biografische Arbeit basiert auf den Erzählungen der Interviewpartner*innen.

Zu Beginn der Interviews wurde in Form einer Einstiegsfrage eine autobiografisch orientierte Erzählaufforderung gestellt. Der Fokus der Frage liegt in bei der Zeitspanne der Schulzeit. Die erste Anfangserzählung der Interviewpartner*innen wurde so veranlasst. Erst nach dem die*der Interviewpartner*in die Erzählung abschließte, erfolgte die Nachfragephase. Durch Immanente Fragen wurde noch mal auf das Erzählte Bezug genommen. Es wurde nur auf das eingegangen, was explizit erzählt wurde. Die positiven Ressourcen und Momente konzentrieren, damit ich auch so das Gespräch positiv beenden kann im Nachhinein. Für einen positiven Gesprächsschluss wurden die positiven Ressourcen und Momente am Ende nochmal betont.

3.9 Auswertungsmethode

Die aufgezeichneten Interviews wurden alle vollständig transkribiert nach den Transkriptionsregeln von Froschauer/Lueger (2003), die auch im Anhang vorzufinden sind. Die gewonnen Daten wurden anhand des offenen Kodierens nach Strauss/Corbin (1996)

ausgewertet. Das offene Kodieren ist ein Verfahren der „Grounded Theory“, in der ein Satz, ein Absatz oder eine Beobachtung auf Konzepte heruntergebrochen wird. Mit der Konzeptualisierung beginnt die Analyse der Daten. So werden nach und nach alle Phänomene benannt. Danach werden die Eigenschaften bzw. Charakteristika der Konzepte erfasst. Die Eigenschaften haben einen bestimmten Ausmaß auf einem bestimmten Kontinuum, das nennt sich Dimension. Anschließend wurden Memos erstellt, die kodiert wurden (vgl. ebd.: 45-51). Zur Veranschaulichung wurde ein Auswertungsbeispiel in den Anhang hinzugefügt.

4 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse zusammengefasst und dargestellt. Manche Zitate wurden bewusst direkt zitiert, weil sonst durch das Paraphrasieren die Narrative der Schüler*innen an Bedeutung und Mächtigkeit verloren hätten.

5.1 Unachtsamkeit der autochthonen Lehrer*innen

Ein Schüler schildert, dass Schüler*innen of Color unter psychischen Erkrankungen, wie Depression, leiden und es so nicht leicht haben in der Schule. Über das Wohlbefinden der Schüler*innen haben die Lehrer*innen keine Ahnung. Sie nehmen auch keine Rücksicht darauf (vgl. T11 302-303; 346-348; vgl. T13 270-278).

Auch wenn Schüler*innen versuchen ihre Lehrer*innen zu sensibilisieren, stoßen sie auf viele Rückfragen. Das ständige Rechtfertigen und Erklären strapaziert die Schülerin und entmutigt sie sich zu äußern (vgl. T12 43-44).

„Ich verstehe es nicht wie man nicht Deutsch sprechen kann, wenn man so lange hier lebt“. (T11 274)

Anhand dieser Daten kann man sagen, dass Lehrer*innen zu wenig Einblick in die Lebenswelt der Schüler*innen of Color haben. Diese Aussage des*r Lehrer*in lässt darauf schließen, dass Lehrer*innen wenig Empathie und Verständnis aufbringen gegen über Schüler*innen, die keine deutsche Muttersprache besitzen. Die Aussage des Lehrers klingt wie ein Vorwurf. Die Lebensrealitäten werden nicht anerkannt und respektiert. Für die Lebensumstände von Schüler*innen of Color haben Lehrer*innen wenig bis kaum Mitgefühl. Es kann sein, dass kulturelle Unterschiede der Grund sein können, weshalb autochthone Lehrer*innen diesen keine Beachtung schenken.

5.2 Erniedrigung

Alle Interviewpartner*innen berichten, dass sie von Lehrer*innen mehrmals gesagt bekommen haben, dass sie die Schule nicht schaffen werden. (vgl. T11 143-144; vgl. T12 343-344; vgl. T13 147-148)

„Und dann hat sie auch gesagt, was erwartest du eigentlich? Du bist seit ein paar Jahren hier. Glaubst du, schaffst du das in Kürze?“ (T12 95-96)

Diese Daten lassen schlussfolgern, dass Lehrer*innen die kognitive Fähigkeiten von Schüler*innen of Color anzweifeln. Es wird den Schüler*innen das Gefühl gegeben, dass sie nicht in der Lage sind die Schule erfolgreich zu absolvieren. An dem direkten Zitat erkennt man, dass die Herkunft eine Rolle spielt bei solchen Aussagen. Die Diskrepanz zwischen Schüler*innen of Color und autochthonen Schüler*innen wird deutlich.

Aufgrund der hinreichenden Deutsch Kenntnisse wurden Schüler*innen von Lehrer*innen bloßgestellt vor der gesamten Klasse. Diese Schüler *innen haben wohl nichts in der Oberstufe verloren. Sie sollen arbeiten gehen (vgl. T12 142-143, vgl. T12 58-60).

„Ich verstehe es nicht, wie lange, wieso, wie lange man den in Österreich leben kann und die Sprache nicht beherrschen kann, also als Person mit Migrationshintergrund.“ (T11 266-268)

Diese Aussage macht deutlich, dass Lehrer*innen weniger Erfolgsaussichten sehen bei Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache. Für die Lehrer*innen stellen die Deutschkenntnisse der Schüler*innen ein Hindernis für die Absolvierung der Oberstufe dar. Melisa Erkurt schreibt darüber, dass Schüler*innen of Color überdurchschnittlich mehr leisten müssen als ihre autochthonen Mitschüler*innen, um sich den Lehrer*innen beweisen zu können (vgl. Erkurt 2020: 12). Die Lehrer*innen schätzen die Leistungen und Kompetenzen der Schüler*innen of Color den autochthonen Schüler*innen untergeordnet.

5.3 Stigmatisierung

Die Schüler*innen of Color stoßen auf negative Zuschreibungen durch ihre Lehrer*innen. Diese Zuschreibungen sind nicht übereinstimmig mit den individuellen Eigenschaften der Schüler*innen. (vgl. T11 209; T12 379-380; T13 541).

„Wenn ich als Schüler mit Migrationshintergrund rebellisch bin gegen eine Autoritätsperson ähm hervorgehe, etwas tue was, was nicht tue was sie von mir verlangen, dann bin ich sofort dieser Ausländer-Kiddie, der sich nicht an die Regeln anpasst und der macht was er will und der rebellisch ist.“ (T11 204-207)

Die Schüler*innen sind sich der Stigmatisierung bewusst, der sie ausgesetzt sind. Sie sind sich dessen bewusst, was Lehrer*innen für Vorurteile haben gegen über Schüler*innen of Color (vgl. T11 204-207; 163-165; 212-214).

Anhand dieser Daten erkennt man, dass Schüler*innen of Color mit negativen Charakteristika in Verbindung gebracht werden. Das zeigt, dass Lehrer*innen vorhandene Stereotypen im Klassenzimmer reproduzieren. Es kann sein, dass sie ihre subjektiven Erfahrungen auf andere Schüler*innen übertragen. Es kann an der Neutralität der Lehrer*innen mangeln. Diese

Auffassung von Lehrer*innen kann Schüler*innen of Color beeinflussen. Die Schüler*innen können sich entmutigt fühlen und die Schule abbrechen. Nach Erkurt lenken diese Stereotype die Schüler*innen nur in bestimmte Funktionen innerhalb der Gesellschaft (vgl. 2020: 96). Dies könnte auch die Antwort darauf sein, warum People of Color weniger repräsentiert sind auf Hochschulen. Es lässt sich aber sagen, dass die Schüler*innen einen Scharfsinn entwickelt haben hinsichtlich der Stigmatisierung im Klassenzimmer.

5.4 Machtgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Das Thema der Machtlosigkeit im Schulsystem wurde von allen Interviewpartner*innen angesprochen. Die Einschüchterung der Schüler*innen of Color aufgrund der Machtlosigkeit wird in den Erzählungen nochmal deutlich.

Diese Ohnmacht wird von den Schüler*innen schweigend angenommen, weil sie sonst über schlechte Benotungen befürchten (vgl. TI1 275-276; vgl. TI2 96-97; 346; vgl. TI3 168-172). Die Schüler*innen trauen sich nicht gegen rassistische Diskriminierungen zu wahren. Wenn sie sich wahren sollten, haben sie keine Hoffnung auf eine Wirksamkeit dessen (vgl. TI3 66-67). Sie haben Angst, dass sich die Situation danach verschärft (vgl. TI3 172-175, 211, 430-432). Sie sind in einem Zwiespalt, entweder beschweren sie sich und es passiert nicht oder sie sind leise und nehmen sich die Diskriminierung in Kauf. Jedoch ist der schulische Erfolg ist den Schüler*innen wichtiger als eine Auseinandersetzung mit Lehrer*innen (vgl. TI3 240-241). Die Macht der Lehrkräfte ist den Schüler*innen bewusst (vgl. TI3 52-53, 197-198). Ein Schüler erzählt, dass Lehrer*innen ihre Machtposition ausnutzen (vgl. TI1 273, 278-280)

Ein anderer Schüler schildert, dass die Machtlosigkeit gefährlich sein kann für Schüler*innen, wenn man nichts dagegen unternimmt (vgl. TI1 315-317). Derselbe Schüler ist der Meinung, dass sich die Situation in den letzten Jahren verschärft, hat aufgrund der Zurückgezogenheit der Schüler*innen (vgl. TI3 192-193)

Anhand dieser Daten kann man sagen, dass Schüler*innen of Color unter der autoritären Machtposition von Lehrer*innen leiden. Diese Art von Unterdrückung kann die psychische Gesundheit von Schüler*innen beeinflussen. Das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein wird stark beeinträchtigt durch das Machtgefälle. Es kann sein, dass sich die Schüler*innen nicht trauen zu wahren, weil sie keinen Rückgrat haben, der sie ermutigt und unterstützt. Das Elternhaus spielt hierbei eine Rolle, wie Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen auftreten.

Lehrer*innen haben eine sehr große Entscheidungsmacht in der Benotung der Schüler*innen. Dieser Druck lässt die Schüler*innen schweigen. Es wird ersichtlich, dass die Lehrer*innen die Zukunft der Schüler*innen auch ein Stück formen können.

Die Schüler*innen wehren sich wahrscheinlich auch nicht, weil sie noch keine effektiven Konsequenzen mitbekommen haben. Die Lehrer*innen kommen mit ihren Diskriminierungen und Demütigungen ungestraft davon, weil es keine externen Beauftragten gibt, die genau auf solche Problematiken kontrollieren. Diese Situation schafft natürlich Nährboden für weitere

Diskriminierungen. Das Schweigen der Schüler*innen verstärkt diese Machtverhältnisse noch mehr.

5.5 Struktureller Rassismus

Ein Schüler erzählt von dem strukturellen Rassismus in der Schule, dass dieser indirekt vermittelt wird (vgl. T11 492-493). Schüler*innen of Color wissen, dass sie deswegen es immer schwieriger haben werden (vgl. T11 149-150). Der strukturelle Rassismus geschieht strategisch ohne jegliche Beleidigung (vgl. T11 471-477). Es hat System in der Schule.

„Es gibt kein wann. Es ist automatisch. Es ist ein Gefühl, dass du gleich bekommst, wenn du in die Klasse rein kommst.“ (T11 161-162)

Anhand dieser Daten wird klar, dass den Schüler*innen of Color bewusst ist, dass sie mit rassistischen Strukturen innerhalb des Schulsystems zu kämpfen haben. Das wird ihnen schon früh genug vermittelt, sodass sie es auch in der Schule durchschauen. Die Lehrer*innen haben ein bestimmtes Bild eines*r normative*n Schüler*in. Schüler*innen of Color sind sich bewusst, dass sie nicht in dieses normative Schema hineinpassen und deswegen Benachteiligung erleben werden. Die sogenannten Deutschförderklassen sind ein Beispiel von struktureller Diskriminierung aufgrund der Sprache. Die Schüler*innen werden anhand ihrer Muttersprache selektiert. Da beginnt schon die soziale Exklusion von Schüler*innen of Color im österreichischen Bildungssystem.

„Das sind keine Einzelfälle, das hat System“ (Erkurt 2020: 45)

5.6 Der Einfluss des „Migrationshintergrund“

Mit der Fremdzuschreibung „Migrationshintergrund“ wird Schüler*innen of Color die Zugehörigkeit zu Österreich in Frage gestellt. Die Interviewpartner*innen erzählen, dass sie durch ihre Lehrer*innen nicht als Österreicher*innen angesehen werden, obwohl sie sich selber als Österreicher*innen sehen. Ein Schüler stellt klar, dass er sich zu beiden Kulturen, der österreichischen und türkischen, gegenüber solidarisch fühlt.

„Ich habe beide Seiten in mir, ich bin hier geboren. Ich. Ich kenne die Kultur von hier, Weihnachten, Ostern und all das ganze Zeug. Aber ich kenne es auch was es heißt Davul Zurna [türkische Musikkultur] so!“ (T11 856-859)
„Natürlich bin ich trotzdem Türke, aber ich bin auch ein Österreicher.“ (T13 480)

Die Schüler*innen haben keine eindeutige Antwort auf die Frage der Herkunft und Nationalität. Sie entscheiden sich auch nicht auf eine bestimmte Heimat. Aufgrund ihres Aussehens werden sie von Lehrer*innen als Fremde wahrgenommen (vgl. T13 312-313). Die Schüler*innen verlangen nach Akzeptanz ihrer Existenz, ohne dass sie sich komplett an die österreichische Kultur anpassen müssen (vgl. T13 487-488, 495-496, 508-509; vgl. 448-450).

Anhand dieser Daten erkennt man, dass Schüler*innen of Color gedrängt werden sich für eine Heimat zu entscheiden. Es scheint so, dass die Lehrer*innen den Schüler*innen vorschreiben, ob sie zu Österreich zugehörig sind oder nicht. Dadurch wird auch die Multikulturalität dieser Schüler*innen nicht anerkannt.

Einer der interviewten Schüler erzählt von einem Zwischenfall mit einer Lehrerin in der ersten Schulwoche. Die Lehrerin fragt allen Schüler*innen, die keine österreichischen Namen haben, woher sie kommen und welche Sprache sie sprechen. Daraufhin antwortet dieser Schüler, dass er als Österreicher kommt. Die Lehrerin wird mit der Antwort nicht zufrieden und fragt nochmal nach der „wirklichen“ Heimat. Der Schüler ist irritiert. Dann fragt die Lehrerin nach der Staatsangehörigkeit. Der Schüler schildert, dass dieses Fragespiel in den weiteren Unterrichtsstunden auch so weitergeführt wurde durch die Lehrerin (vgl. TI3 7-17). Österreichische Schüler*innen wurden nicht gefragt, woher sie kommen oder welche Sprachen sie sprechen (vgl. TI3 24-26)

„Und da hab ich mir gedacht Was spielt das für eine Rolle, welche Staatsbürgerschaft ich hab?“ (TI3 20-21)

Anhand dieser Daten erkennt man, dass Schüler*innen of Color von Lehrer*innen separiert werden, wenn es um Sprache, Kultur, Heimat und Herkunft geht. Die Schüler*innen of Color werden gedrängt sich für eine Heimat zu entscheiden. Ein Interessiertes Nachfragen kann als normal und verständlich angesehen werden. Aber dass alle Schüler*innen, die nicht als österreichisch wahrgenommen werden, systematisch ausgefragt werden, ist rassistisch. Außerdem gibt sich die Lehrerin mit der Antwort des Schülers nicht zurecht. Für die Lehrerin passt der Schüler wohl nicht in die Kriterien eines „Österreichers“, sodass sie nach der wirklichen Heimat fragt. Es scheint so, dass die Lehrer*innen besser wissen würden, woher die Schüler*innen „herkommen“. Es wird deutlich welche Stereotypen und Vorurteile noch in den Köpfen der Lehrer*innen stecken. Die Identität und die Existenz der Schüler*innen werden hier in Frage gestellt.

Im direkten Zitat wird deutlich, dass es für den Schüler keinen Unterschied macht welche Staatsangehörigkeit man hat, wenn es darum geht sich als Person zu identifizieren. Die Schüler*innen nehmen beide Kulturen an. Sie streiten keine von beiden an. In der Resonanz des Schülers verbirgt sich seine Reife, aber auch eine gewisse Gereiztheit. Dennoch schafft der Schüler sich sachlich zu artikulieren. Es scheint so, dass er sich als People of Color Anerkennung wünscht in der Schule. Anzumerken ist, dass solche Fragen andere Auswirkungen auslösen können. Nicht jede*r Schüler*in of Color hat das Selbstbewusstsein sich so zu artikulieren wie dieser Schüler. Melisa Erkurt schreibt in ihrem Buch, dass sie durch Zuschreibungen wie „Ausländer“ jedes Mal retraumatisiert wurde (vgl. Erkurt 2020: 37). Es sei absurd die Zugehörigkeit zu Österreich abzustreiten, wenn diese Kinder doch hier geboren sind und hier leben (vgl. ebd.: 48).

5.7 Ein Kampf im Bildungssystem

Es ist erstaunlich zu beobachten, dass die Schüler*innen die Bezeichnung Kampf verwenden im Zusammenhang mit rassistischen Diskriminierungen. Es ist ein jahrelanger Kampf, in dem sie durchhalten müssen, damit sie erfolgreich die Schule schaffen. Auch in der Zukunft wird der Kampf weitergeführt werden (vgl. TI2 329-330).

*„Ich werd mein Kampf bis zum Lebenstod haben. Das ist für mich halt so ist.“
(TI1 757-756)*

Ein Schüler macht kenntlich, dass Lehrer*innen oft nicht merken, dass die Schüler*innen of Color wirklich emotional zu kämpfen haben mit Rassismus (vgl. TI1 865-867).

Anhand der Daten erkennt man, dass sich die Schüler*innen of Color mit diesem Gedanken abgefunden haben, dass der Kampf gegen Rassismus nicht enden wird. Auch nicht, wenn die Schule absolviert ist. Anscheinend wissen Schüler*innen of Color über Alltagsrassismus und institutionellem Rassismus schon bescheid. Sie können erahnen, was auf sie zu kommt. Die Bezeichnung Kampf trägt sehr viele Emotionen mit sich. Das macht was mit den Schüler*innen, dass sie wissen, dass sie Kämpfer*innen sind im Schulsystem. Sie erkämpfen sich die Chancengleichheit selber. Diese Eigeninitiative schafft Bildungschancen für Schüler*innen of Color. Dadurch erleben die Schüler*innen ein Moment des Empowerments.

5.8 Bewältigungsstrategien

5.8.1 Einfluss der Familie

In allen Interviews kam das Thema Familie auf, ohne dass ich aktiv danach gefragt habe. Die Familie wird als ein Wegweiser beschrieben, die die Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn begleiten und unterstützen (vgl. TI3 87-89; vgl. TI1 369-371, 519-520, 763-765). Ein Schüler beschreibt seine Schwestern als seine Vorbilder, die ihm bei Problemen und Herausforderungen in der Schule immer beistehen.

„Ich hatte einfach diese Starken Schwestern, die mir gesagt haben, du kannst was, du wirst es weiter schaffen und gehe deinen eigenen Weg.“ (TI 519-520)

Eine andere Schülerin, die vier jüngere Geschwister hat, erzählt, dass ihre Eltern aufgrund der Sprachbarriere überfordert sind mit den Schulaufgaben. Neben dem eigenen Stress hat die Schülerin ihren jüngeren Geschwistern auch geholfen bei Hausaufgaben (vgl. TI2 476-484). Diese Schülerin sagt, dass sie nicht dasselbe Leben ihrer Eltern nochmal durchleben möchte. Sie möchte nicht wie ihre Mutter als Hausfrau enden (vgl. TI2 560-564)

Anhand dieser Daten wird klar, dass die Familie spielt eine wesentliche Rolle bei allen befragten Schüler*innen of Color. Sie bekommen Motivation, Zuspruch und Unterstützung durch ihre Familien. Auch wenn die Schüler*innen nicht aktive Hilfe von ihren Eltern erhalten, bekommen sie mentale Unterstützung von ihnen. Ältere Geschwister stellen eine wichtige

Ressource dar für Schüler*innen of Color. Sie dienen einerseits als Vorbild, andererseits unterstützen sie die jüngeren Geschwister bei Schularbeiten. Die Schüler*innen können sich auf den Support der älteren Geschwister verlassen. Die älteren Geschwister sehen es als ihre Pflicht den jüngeren Geschwistern zu helfen. Das zeigt wie verantwortungsvoll und pflichtbewusst Schüler*innen of Color sind. Die Solidarität innerhalb der Familie ist sehr stark.

Da sie in prekären Lebensbedingungen groß geworden sind, haben sie das Ziel einmal ein besseres Leben zu führen als wie das Leben ihrer Eltern. Man merkt das eine intrinsische Motivation in den Schüler*innen steckt. Durch den erfolgreichen Schulabschluss möchten sie auch ihre Familien stolz machen.

5.8.2 Weisheit der Schüler*innen

Keine der interviewten Schüler*innen hat jemals auf rassistische Aussagen von Lehrer*innen geantwortet. Die Schüler*innen nehmen solche Aussagen nicht persönlich, daher geben sie den Lehrer*innen auch keine Erwiderung (vgl. TI3 57, 60). Sie lassen sich nicht ein auf diese rassistischen Diskriminierung.

„Ich habe zum Beispiel mein Geolehrer einfach fertigmachen können, der sowas gesagt hat in Bezug auf Migration. Aber ich hab da Klasse gezeigt. Ich wusste es besser als er. Mir war es nicht so wichtig. Ich wusste ganz genau, ich bin hier. Ich bin klug. Ich schaffe es hier weiter. Ich habe vor allem besseres zu erreichen.“ (TI1 941-944)

Anhand dieser Daten sieht man, wie weise die Schüler*innen sind, dass sie sich von rassistischen Aussagen nicht verunsichern lassen. Sie haben gelernt, es nicht ernst zu nehmen, sodass sie nicht aus der Fassung geraten. Wenn sie auf diese Aussagen reagieren würden, würden sie den Lehrer*innen noch mehr Beachtung schenken und sie eventuell bestätigen in ihrer Auffassung. Durch das Schweigen geraten sie in keine unnötigen Diskussionen und Auseinandersetzungen mit den Lehrer*innen. Das verschafft ihnen indirekt Vorteile. Jedoch ist anzumerken, dass egal wie tapfer die Schüler*innen of Color sind, sie Opfer von Unterdrückung sind und dies erhebliche Folgen für ihre psychische Gesundheit haben kann. Nicht jede*r Schüler*in of Color wird dasselbe Selbstbewusstsein haben um gegen diese Diskriminierung standhaft zubleiben.

5.8.3 Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit

Trotz der Erniedrigungen, Demütigungen und Diskriminierungen haben sie ihr Ziel, den erfolgreichen Schulabschluss, geschafft und ihren Lehrer*innen es gezeigt, dass sie unrecht hatten in ihrer Annahme, dass sie nicht kompetent genug seien für die Oberstufe (siehe Kap. 5.2) (vgl. TI3 151-152). Dadurch können die festgefahrenen Stereotype der Lehrer*innen durchbrochen werden (vgl. TI3 121-123). Die Schüler*innen sind selbstbewusster und stolz auf ihre Leistungen (vgl. TI1 381-382, 817-818). Eine Schülerin gibt den Ratschlag, dass man nie aufgeben sollte, egal wie schwierig die Situation scheint. Es gibt immer einen Weg, denn am Ende wird es sich lohnen (vgl. TI2 580, 582-583, 594).

Anhand der Daten kann man sagen, dass die Schüler*innen of Color ein starkes Selbstbewusstsein entwickelt durch die rassistischen Diskriminierungen. Das Ziel, was sie vor Augen haben, gibt den Schüler*innen Schutz vor Entmutigung. Die Schüler*innen sind so sehr auf ihr Ziel fokussiert, dass sie die Boshaftigkeit der Lehrer*innen gar nicht wahrnehmen. Der Erfolg steigert die Motivation der Schüler*innen noch mehr. Durch den schulischen Erfolg erleben sie Empowerment Momente. Dieses Selbstbewusstsein macht die Schüler*innen noch stärker als sie schon sind. Somit werden sie widerstandsfähiger gegenüber rassistischen Äußerungen.

5.8.4 Sprechmächtigkeit

Die Relevanz der Sprechmächtigkeit von Schüler*innen of Color wurde auch angesprochen in den Interviews. Durch die eigene Erfolgsgeschichte möchten Schüler*innen andere Schüler*innen motivieren nicht aufzugeben (vgl. T12 171-172). Sie erachten es als wichtig über Rassismus in der Schule zuzusprechen. Aufgrund der Machtstrukturen innerhalb der Schule ist es schwierig diese dort anzusprechen (siehe Kap. 5.4). Aber die Schüler*innen sehen in den Sozialen Medien eine Möglichkeit diese Missstände anonym zu enthüllen (vgl. T11 563-564). So kann man für Aufschrei sorgen und die Schulen müssten die Situation revidieren (vgl. T13 432-436).

„Man hat einfach dieses Intellektuelle Gefühl voll, dass man darüber spricht und man denkt, dass man da wirklich jetzt, dass man da halt mit so einer Talkshow ist und einfach so Diskussionsdebatte führt.“ (T11 974-976)

Anhand der Daten kann man sagen, dass es den Interviewpartner*innen wichtig erscheint, dass sie ihre Anliegen bezüglich der rassistischen Diskriminierungen ansprechen und mit anderen auch teilen. Auch wenn sie gegenüber den Lehrer*innen nichts sagen, heißt es nicht, dass es ihnen unwichtig ist. Wenn man sich gegen den Rassismus in der Schule solidarisieren möchte und dies öffentlich kundgeben möchte, sind die Sozialen Medien sehr geeignet aufgrund der Anonymität. Die Sprechmächtigkeit gibt den Schüler*innen of Color das Gefühl von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Somit wird auch die Teilhabe der Schüler*innen an öffentlichen Debatten gestärkt.

5.9 Weitere Forschungsergebnisse

5.9.1 Intersektionalität

Eine Schülerin erzählt, dass sie neben Rassismus auch andere Diskriminierungserfahrungen erfährt in der Schule. Sie ist der Auffassung, dass man es als Mädchen, egal aus welcher Kultur, durchweg schwieriger hat (vgl. T12 632-633, 627). Aufgrund ihres Kopftuches wird sie beschuldigt, dass sie keine Praktikumsstelle (im Interview Arbeit genannt) findet.

*„Du bist selber daran schuld, dass du keine Arbeit gefunden hast, weil du Kopftuch hast. Das ist logisch, dass dich niemand nimmt.“ (T12 315-316)
„Aber du hast Kopftuch und das ist ein große Nachteil für dich“ (T12 329)*

Anhand dieser Daten kann man sagen, dass unterschiedliche Diskriminierungsformen zusammenwirken. Die Verwobenheit von unterschiedlichen Ungleichheitsstrukturen nennt man Intersektionalität. In diesen Aussagen verbirgt sich nicht nur Rassismus, sondern auch Sexismus und Lookismus. Das Mädchen wird aufgrund ihres Kopftuches, was eine religiöse Bedeutung mit sich trägt, diskriminiert. Die Bekleidung wird in den Vordergrund des Problems gestellt. Das Aussehen der kopftuchtragenden Muslima wird an den normativen Maßstäben der Gesellschaft gemessen.

Aus feministischer Sicht betrachtet wird die Selbstbestimmung der Frau* durch patriarchale Strukturen eingeschränkt. Ob eine Frau* ihr Körper bedeckt oder nicht bleibt die eigene Entscheidung. Die Kleidungswahl sollte nicht anhand patriarchalen Normen und Vorschriften bewertet werden, denn diese entmündigen die Frau*. Frauen* bzw. Mädchen* of Color, die eine Migrationsbiografie vorweisen und aus bildungsfernen und sozioökonomisch schwachen Familien stammen, haben mit Intersektionalität zu kämpfen.

6 Projektarbeit

Anhand des Datenmaterials wurde genügend Content gesammelt für den Ausgangspunkt einer Online Kampagne. Als erstes wurde ein Instagram Profil angelegt. In der ersten Bearbeitungsphase wurde der Profilname (@rassismuskritischeschule) und das Profilbild erstellt. Im Anschluss wurden die Beiträge erstellt. Die Erzählungen und Narrative der Schüler*innen bilden dafür die Datengrundlage. Darauf soll sich die weitere Projektarbeit stützen. Die Narrative werden als anonyme Beiträge geteilt. Es werden keine personenbezogenen sensiblen Daten bekannt gegeben auf der Seite.

Unter den Beiträgen folgen noch Content Captions, in denen die Follower*innen ersucht werden ihre Erfahrungen mitzuteilen. Außerdem wurden bestimmte Hashtags wie #antirassismus, #rassismuskritischeschule, #rassismusinderschule, #othering #intersektionalität, #peopleofcolor, #bipoc, #nichtmituns und #nichtwegsehen unter der Beschreibung hinzugefügt. Mit diesen Hashtags kann die Reichweite vergrößert werden. Da es jetzt noch kein Budget gibt für Werbung, kann man so auch an Follower*innen gelangen. Eine andere Möglichkeit der Erweiterung der Reichweite ist, dass man sich mit Jugendzentren vernetzt und kooperiert. Es hat sich schon ein Jugendzentrum bereit erklärt den Account auf ihren eigenen Kanälen zu teilen.

In den Kommentarspalten ist Raum gegeben für gegenseitigen Austausch von Erfahrungen. Dies soll die Solidarität untereinander stärken und im besten Fall die Jugendlichen ermächtigen.

Mit dieser Kampagne soll den Schüler*innen klar werden, dass sie nicht alleine sind, wenn sie Rassismus erleben in der Schule. Sie können ihre Emotionen und Wahrnehmungen anonym teilen, indem sie per Direct Message mit dem Account *@rassismuskritischeschule* in Kontakt treten. So bekommen sie keine Schwierigkeiten mit ihren Lehrer*innen und waren aber auch nicht untätig.

Die Online Kampagne soll auf zwei Ebenen ihre Botschaft vermitteln. Die erste Ebene ist die primäre Zielgruppe, die Schüler*innen. Das oberste Ziel ist die Partizipation der betroffenen Schüler*innen am Projekt. Gewünscht wäre, dass Schüler*innen aktiv ihre Anliegen auf dem Account teilen. So wäre die Sprechmächtigkeit der Dialoggruppe gewährleistet. Schüler*innen, die von Exklusionsprozessen betroffen sind, sollen ermächtigt werden sich konstruktiv zu wehren. Ein weiteres Ebene ist die gesamtgesellschaftliche Sensibilisierung für Rassismus an Schulen in Österreich. Die Thematik kann durch Social Media an breite Gesellschaftsschichten gelangen.

Anzumerken ist, dass die Kampagne während der Forschungsarbeit noch nicht begonnen hat. Der Account ist noch nicht öffentlich auf Instagram. Es wurde nur zur Vorbereitung schon Inhalte bereitgestellt. Für einen ersten Einblick wie die Online Kampagne konzipiert ist, werden im Anhang die Entwürfe der Beiträge und der Feed als Screenshot hinzugefügt.

7 Resümee und Forschungsausblick

Im Hinblick des Forschungshintergrundes wird klar, dass Schüler*innen of Color mit unterschiedlichen rassistischen Diskriminierungspraxen im Schulsystem konfrontiert sind. Hierbei handelt es sich nicht um den Biologismus, sondern eher um Kulturalismus (vgl. Erkurt 2020:41). Schüler*innen of Color, die nicht als „weiß“ bzw. „österreichisch“ gelesen werden, erleben im Laufe ihrer Schullaufbahn rassistische Diskriminierungen hinsichtlich ihres Aussehens, ihrer faktischen bzw. zugeschriebenen „Herkunft“, ihrer Staatsangehörigkeit, ihrer Sprache, ihrer Religion und ihres Verhaltens.

Bei dem Forschungsobjekt handelt es sich lediglich um eine Stichprobe. Die tatsächliche Anzahl von rassistischer Diskriminierung im österreichischen Schulsystem ist mit Sicherheit höher.

Diese Forschung hat die Allgegenwärtigkeit der gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen nochmal gezeigt. Die Schule ist ein Mikrokosmos, der diese Realität widerspiegelt (vgl. Erkurt 2020: 91). Schule ist kein Rassismus-freier Ort. Die institutionelle Struktur der Schule bietet Raum für rassistische Diskriminierung. Die vorherrschende Hierarchie und das Machtgeflecht begünstigen rassistische Diskriminierungen gegenüber Schüler*innen of Color, die sowieso ganz unten auf der Rangordnung im Schulsystem stehen. Diese Machtposition nimmt Schüler*innen die Sprache und das Selbstbewusstsein weg, um die Missstände in der Schule ausdrücken zu können (vgl. Erkurt 2020: 13).

Keine der Interviewpartner zieht es zur Erwägung gegen die rassistische Diskriminierung von Lehrer*innen vorzugehen. Daran wird klar, dass die hohe Entscheidungsmacht der Lehrer*innen sie zum Schweigen bringt. Die Schüler*innen bevorzugen individuelle und pragmatische Bewältigungsstrategien, um mit Rassismus in der Schule umzugehen. Durch das die Schüler*innen of Color rassistische Diskriminierungen verdrängen, bekommt die Thematik keine öffentliche Aufmerksamkeit. Eine rassismuskritische Auseinandersetzung erfolgt demnach auch nicht. Durch das Tabuisieren der Thematik werden rassismussensibilisierende Wissensbestände ständig (re-)produziert.

Schüler*innen of Color haben kein Sprachrohr im österreichischen Bildungssystem, um sich zu artikulieren. Die Teilhabe am öffentlichen Diskurs über Bildungsdebatten wird ihnen auch nicht gewährt. Diese werden immer noch von privilegierten Personengruppen geführt.

*„Privilegien spürt man nicht, man spürt sie nur, wenn man sie nicht hat.“
(Erkurt 2020:36)*

Das Schulsystem muss zu einem rassismussensiblen Ort umgewandelt werden. Alle Akteur*innen, sei es Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern oder Schulleitung, müssen sich mit Rassismuskritik auseinandersetzen und die eigene Haltung reflektieren. Darüber hinaus braucht es externe Kontrollorgane, Beschwerdestellen und Antidiskriminierungsbeauftragte, die sich (eventuell auch präventiv) für Schüler*innen einsetzen und sie unterstützen bei Diskriminierungserfahrungen. Dazu gibt es Best Practice Beispiele in Berlin. Erkurt fügt hinzu, dass es ein multikulturelles Fachteam aus Lehrer*innen of Color, Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen in der Schule nötig ist, damit die Diversität wertgeschätzt wird (vgl. Erkurt 2020: 184).

Durch die Online Kampagne wird ein Schritt gewagt die Schüler*innen of Color öffentlich auf Instagram zu repräsentieren. Es soll ein Angebot zur politische Bildung sein, bei dem Schüler*innen of Color befähigt werden ihre Anliegen zu rassistischen Diskriminierungen mitzuteilen und somit partizipativ an gesellschaftlichen Prozessen beizutragen. Im weiteren Verlauf soll eine gesamtgesellschaftliche Sensibilisierung stattfinden.

Literatur

Adrienne, Nancy (2017): Die Bildungssituation von Jugendlichen aus Migrationsfamilien in Österreich. Erklärung und empirische Befunde. In: Oberlechner, Manfred / Trültzsch-Wijnen, Christine / Duval, Patrick (Hg.Innen): Migration bildet. Migration Educates. Baden: Nomos, 231-260.

Bourdieu, Pierre (1997): Ortseffekte. In: Bourdieu, Pierre et al. (1997) : Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, 10. In: Große, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschüler. Münster: Waxmann.

Czollek, Leah Carola / Czollek, Max / Kaszner, Corinne / Perko, Gudrun (2019) (Hg.Innen): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

El-Mafaalani, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, Albert / El-Mafaalani, Aladin / Yüksel, Gökçen (2017) (Hg.Innen): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 465-476.

Erkurt, Melisa (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. 4. Auflage. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V. (1992): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg: Argument Verlag, 373 – 387.

Fereidooni, Karim (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. In: Schwarzkopf Stiftung Junges Europa. https://schwarzkopf-stiftung.de/cms/wp-content/uploads/2019/09/A4_rassismuskritik_DT_WEB_0909.pdf [Zugriff: 13.03.2021]

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. 8.5. Richtlinien für die Gesprächstranskription. Stuttgart: UTB.

Hentges, Gudrun (1999): Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, Springer VS, 7-20.

IDB (2019): Diskriminierungen im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2019. <http://diskriminierungsfrei.at/diskriminierung-im-oesterreichischen-bildungswesen-jahresbericht-2019> [Zugriff: 21.03.2021]

IFSW (2018): Erklärung der globalen Sozialarbeit zu ethischen Grundsätzen. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principle> [Zugriff: 29.03.2021]

Mosse, George L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/Main: Fischer.

Reisigl, Martin (2017): Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert / El-Mafaalani, Aladin / Yüksel, Gökçen (2017) (Hg.Innen): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 81-98.

RKI (2021): Risikobewertung zu COVID-19. https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Risikobewertung.html [Zugriff: 11.05.2021]

Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert / El-Mafaalani, Aladin / Yüksel, Gökçen (2017) (Hg.Innen): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 39-56.

Scherr, Albert / Breit, Helena (2020): Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen. Weinheim: Beltz Juventa, 15-24.

Schütze, Fritz (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 13, 1983, 283-293. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>

Statistik Austria (2019): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2019. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf [30.12.2020]

Statistik Austria (2020): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [Zugriff: 13.03.2021]

Statistische Bundesamt (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund -Ergebnisse des Mikrozensus 2017-. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4#page=4 [Zugriff: 14.03.2021]

Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativen Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 42-55.

Suchań, Birgit / Höller, Iris / Wallner-Paschon, Christina (2019) (Hg.Innen): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz, Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb> [Zugriff: 29.03.2021]

UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE (2020): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2020 Censuses of Population and Housing. https://unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/2015/ECECES41_EN.pdf [Zugriff: 13.03.2021]

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriff: 20.03.2021]

Young, Iris Marion (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, Herta / Pauer-Studer, Herlinde (1996) (Hg.Innen): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 99–139.

Young, Iris Marion (2002): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Horn, Christoph / Scarano, Nico (2002) (Hg.Innen): Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis in die Gegenwart Frankfurt a. Main : Suhrkamp, 428-445.

Daten

ITV1, Interview geführt von Betül Köse mit einem Schüler aus Wien, 01.02.2021, Audiodatei.

ITV2, Interview geführt von Betül Köse mit einer Schülerin in Niederösterreich, 02.02.2021, Audiodatei.

ITV3, Interview geführt von Betül Köse mit einem Schüler in Niederösterreich, 03.02.2021, Audiodatei.

TI1, Transkript Interview ITV1, erstellt von Betül Köse, Februar 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

TI2, Transkript Interview ITV3, erstellt von Betül Köse, Februar 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

TI3, Transkript Interview ITV3, erstellt von Betül Köse, Februar 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Köse, Betül (2021): Screenshot Desktop. Eigene Aufnahme.

Abb. 2: Köse, Betül (2021): Screenshot Smartphone. Eigene Aufnahme.

Abb. 3: Köse, Betül (2021): Screenshot Instagram Posting. Eigene Aufnahme.

Abb. 4: Köse, Betül (2021): Screenshot Instagram Posting. Eigene Aufnahme.

Anhang

AUSZUG AUS DEM TRANSKRIPT T13

I1: Danke, dass du eingewilligt hast für ein Interview über Rassismus in der Schule zu sprechen und meine erste Frage ist Hast du in deiner Schulzeit Rassismus erlebt?

B3: Ja, also an das, was ich mir sehr gut erinnern kann, war das die erste HAK, da hatte ich neu angefangen, genau in der Schule und wir hatten ein Fach, das war Geografie damals. Und wir haben uns halt kennengelernt, ganz normal die ersten Stunden und in der zweiten Woche wurden dann halt die Schüler mit Migrationshintergrund, wo man gesehen hat, dass sie Migrationshintergrund haben und auch keine österreichischen Namen hatten, hat die Lehrerin die ganze Zeit ausgefragt. Zum Beispiel Woher kommst du? Welche Sprache sprichst du? Und ich war dann so Ja, ich komme aus Österreich dies das und sie so aber ich meine so wirklich. Da meinte ich ja aus Türkei und so. Dann hat sie mich, glaub ich, viermal oder dreimal hintereinander gefragt, welche Staatsbürgerschaft ich hab. So die ganze Zeit. Welche Staatsbürgerschaft haben Sie? Ich war so, ja Österreich, denkt sie nach, warte welche Staatsbürgerschaft haben Sie? Dann war ich ja Österreich. Dann ist sie gegangen. Und später in die nächste Stunde hat sie mich wieder gefragt, welche Staatsbürgerschaft ich hatte.

I1: Hat sie nur dich gefragt?

B3: Sie hat mich und andere gefragt. Halt nicht nur mich, aber viele Schüler hat sie gefragt. Und da hab ich mir gedacht Was spielt das für eine Rolle, welche Staatsbürgerschaft ich hab? Ja, das hab ich halt so gesehen.

TRANSKRIPTIONSREGELN NACH FROSCHAUER/LUEGER (2003: 223FF.)

- Zeilennummerierung
- Kodierung der GesprächsteilnehmerInnen z.B. für InterviewerInnen I1, I2...; für Befragte B1, B2,...)
- Pausen (pro Sekunde ein Punkt) = (oder Zeitangabe)
- Nichtverbale Äußerungen wie Lachen oder Husten in runder Klammer angeben = (B1 lacht)
- situationsspezifische Geräusche in spitzer Klammer angeben = >Telefon läutet<
- Hörersignale bzw. gesprächsgenerierende Beiträge als normalen Text angeben = mhm, äh
- Auffällige Betonung unterstreichen = etwa so
- Unverständliches als Punkte in Klammer, wobei jeder Punkt eine Sekunde markiert = (...)
- Vermuteter Wortlaut bei schlechtverständlichen Stellen in Klammer schreiben = (etwa so)
- sehr gedehnte Sprechweise mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben = e t w a s o

AUSZUG AUS DER AUSWERTUNG T13

Passage	Konzept	Eigenschaften	Dimensionen	Memos
„Und wir haben uns halt kennengelernt, ganz normal die ersten Stunden	Erinnerung an die Begegnung im Unterricht	Erstes Mal Normalität	Normal vs. Abnormal	Die erste Begegnung mit der Lehrerin wurde als normal angesehen.
und in der zweiten Woche wurden dann halt die Schüler mit Migrationshintergrund, wo man gesehen hat, dass sie Migrationshintergrund haben	Begegnung in der zweiten Woche	Aussehen	Migrant vs. Einheimische	In der zweiten Schulwoche wurden migrantisch gelesene Schüler*innen,
und auch keine österreichischen Namen hatten		Kein	Österreichisch vs. Nicht österreichisch Haben vs. Nicht haben	die anhand des nicht österreichischen Namens identifiziert wurden,
hat die Lehrerin die ganze Zeit ausgefragt. Zum Beispiel Woher kommst du? Welche Sprache sprichst du?	Befragung nach Herkunft und Sprache	Ganze Zeit	permanent vs. Nie	permanent befragt nach ihrer Herkunft und Sprache.
Und ich war dann so, Ja, ich komme aus Österreich dies das	Kundgebung der Herkunft	Kommen aus Zuhause Heimat Zugehörigkeit		Der Schüler gibt kund, dass er aus Österreich herkommt.
und sie so, aber ich meine so wirklich.“	Frage nach der eigentlichen Herkunft		Wirklich vs. unwirklich	Die Lehrerin mutmaßt, dass Österreich nicht die wahre Herkunft ist. Die Antwort des Schülers stellt sie nicht zufrieden.

ENTWURF DES INSTAGRAM ACCOUNT

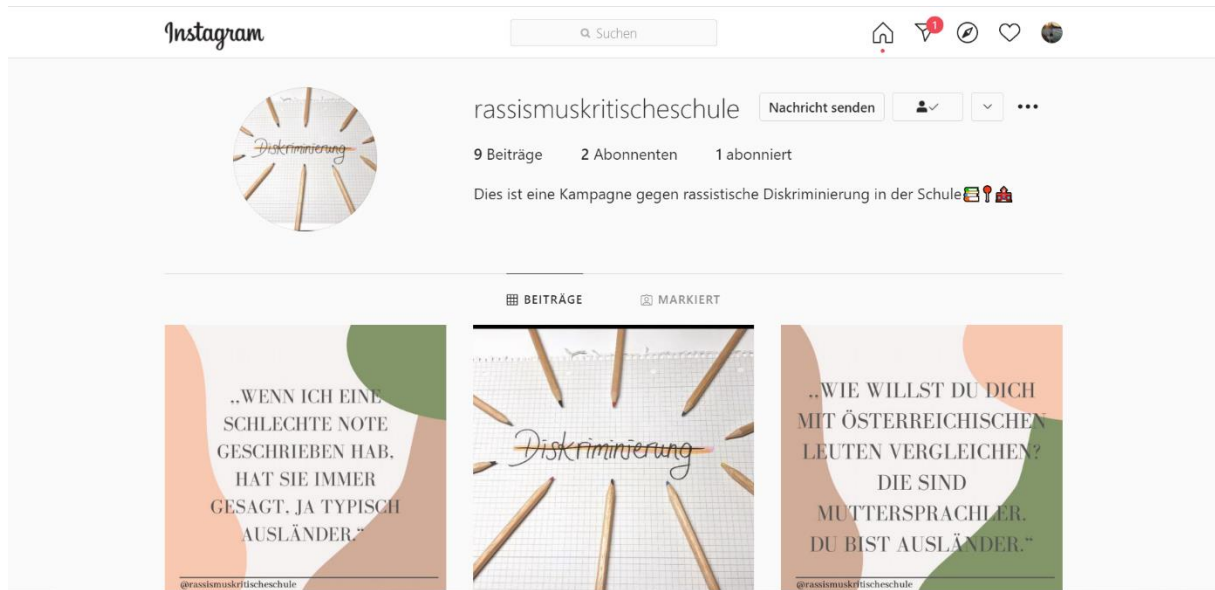


Abb. 1

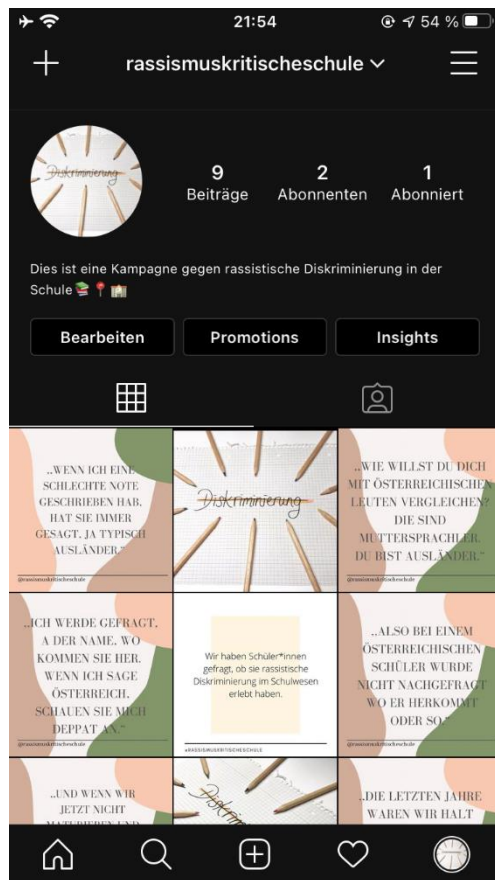


Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Betül Köse**, geboren am **05.12.1995** in Köln, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

St. Pölten, am **12.05.2021**

B Köse

Betül Köse