

(Re-)Produktion von Prekarität durch exkludierende und diskriminierende Differenzsetzungen in und außerhalb von Klassenzimmern – ungenützte Wege zur Produktion von Bildungsgerechtigkeit

(Renate Hofer-Truttenberger & Thomas Schlager-Weidinger)

Retrospektive Normalitätskonstruktionen, die von einem homogen-monolithischen – statt von einem postmigrantisch-pluralen – gesellschaftlichen Status quo ausgehen, bedingen die (Re-)Produktion von Prekaritätserfahrungen in der Schule, die sich u.a. in Verunsicherung und Schlechterstellung manifestieren. Diese werden durch restriktiv interpretierte juristisch-politische, fachwissenschaftlich-linguistische und pädagogische Setzungen, die das konkrete schulische Handeln und Denken mitbestimmen, begünstigt. Vor allem im Umgang mit Multilingualität ist das monolingual ausgerichtete österreichische Schulsystem besonders anfällig für diskriminierende und exkludierende Differenzsetzungen. Sowohl das Wahrnehmen von Freiräumen – auf allen 3 Ebenen der schulrelevanten Setzungen – als auch das (selbst)kritische Reflektieren der Normalitätsvorstellungen von Seiten der Lehrkräfte stellen Gegenmaßnahmen dar. Die aus der Migrationspädagogik stammenden Fragen belegen und unterstützen dieses Bemühen.

1. Z.I.M.T.-Blicke auf schulische Prekaritätserfahrungen

Das *Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit* (Z.I.M.T.) wurde 2012/13 vom Rektorat der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz initiiert und in den darauf folgenden Jahren implementiert. Z.I.M.T. fokussiert Diversität und Chancengerechtigkeit und versteht sich unter anderem als Soziotop heterogenen Lernens und Handelns, indem nicht nur die Theorie, sondern die gelebte Haltung von Vielfalt als Normalität zum Ausdruck kommt. Das Z.I.M.T.-Team richtet seine Aufmerksamkeit auf Sprachen, kulturelle Kontexte und Religionen und die damit verbundenen strategischen Fragen für das Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen. Durch partizipatives Vorgehen stellen die Lehrenden am Z.I.M.T. sich selbst sowohl als Forschende als auch als handelnde Subjekte zur Verfügung. Sie verstehen sich hierbei als Forschende, die ihre Expertise auf der Basis diverser Hintergrundtheorien anbieten, als auch als Subjekte, die selbst durch den Prozess lernen und zu diesem Zweck im Austausch mit dem beforschten System sind.¹ Als Kommunikations- und Kompetenzzentrum gehört – neben wissenschaftlicher Expertise und

¹ Leitbild Z.I.M.T. 2018.

Reflexion – der Austausch mit Lehrkräften und Studierenden, die in unterschiedlichen Klassenstufen und Schultypen arbeiten bzw. hospitieren, zu den Kernaufgaben des Zentrums. Die Ausführungen in diesem Artikel wurden auch von diesen angeregt und inspiriert.

Die *Migrationspädagogik* bildet das theoretische Fundament von Z.I.M.T. Sie widmet sich der Fragestellung, wie Bildung in einer Migrationsgesellschaft aus diskriminierungs- und machtkritischer Sicht anzulegen und zu verantworten ist – im Z.I.M.T. exemplarisch ausgewiesen an den beiden Praxisfeldern Interreligiöses Lernen und Mehrsprachigkeit. Migration betrifft und bestimmt gesellschaftliche Wirklichkeit. Deshalb thematisiert Migrationspädagogik, wie pädagogisches Handeln in einer Migrationsgesellschaft gelingen kann. Eine der zentralen Fragen fokussiert, wie *der/die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag auch pädagogische Diskurse und Praxen hierzu leisten. Für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge sind Zugehörigkeitsverhältnisse konstitutiv. Diese sind nicht einfach so gegeben, sondern werden politisch, kulturell, juristisch und in pädagogischen Interaktionen hergestellt. Defizite liegen demnach nicht bei den Menschen mit Migrationshintergrund, sondern bei den Akteuren der Bildungsinstitutionen und ihren Normalitätskonstruktionen. Pädagogische Konzepte müssen deshalb daraufhin überprüft werden, ob sie gefährdet sind, jenes Konstrukt zu (re)produzieren, welches auf der einen Seite ein "Wir" errichtet und auf der anderen Seite die "Anderen" als nicht zugehörig erzeugt² – auch wenn sie Gegenteiliges, z.B. unter dem Schlagwort „Integration“ bzw. „Bildungsgerechtigkeit“ vorgeben.

Nach diesem kurzen programmatischen Rekurs auf den migrationspädagogisch bedingten Z.I.M.T.-Fokus rahmen wir zunächst noch die juristischen/(bildungs-)politischen, fachwissenschaftlichen

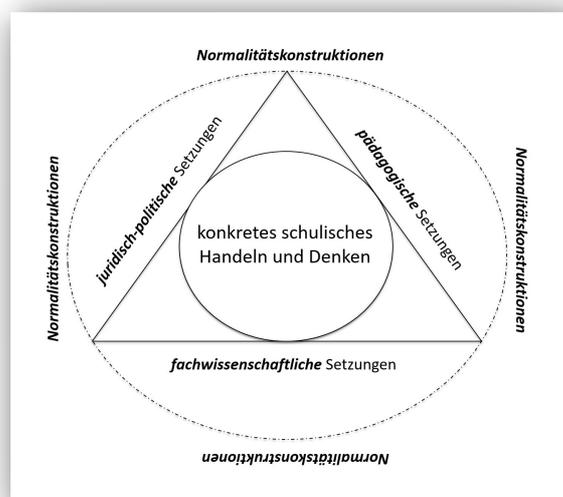


Abb. Einflussgrößen auf das konkrete schulische Handeln und Denken

² Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik.

und pädagogischen „Setzungen“³, unter denen konkretes schulisches Denken und Handeln stattfindet – im Sinne vorhandener, aber oftmals ungenützter Wege zur Bildungsgerechtigkeit. Da diese Setzungen restriktiv oder konstruktiv rezipiert werden können, stehen sie mit Prekaritätserfahrungen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Begünstigend für potentielle diskriminierende und exkludierende Erfahrungen sind zudem jene Normalitätskonstruktionen, die von einer homogenen Gesellschaft ausgehen und eben nicht von einer pluralen und heteronomen, die auch durch Migration bedingt ist. Eine Ursache für diese individuellen Normalitätskonstruktionen liegt beispielsweise darin, dass Konferenzzimmer an österreichischen Schulen Parallelgesellschaften zur sozialen Realität darstellen, indem sie ein seltenes Soziotop aus Angehörigen eines relativ homogenen (ethnisch-national-kulturell-weltanschaulich-sozioökonomisch) Milieus bilden, die daher selbst kaum rassistische prekäre Erfahrungen gemacht haben. Solche Normalitätsvorstellungen in den Köpfen der Lehrkräfte korrelieren mit bestimmten Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, welche die scheinbare Normalität unter Umständen sogar verfestigen, wie z.B. Forschungen zum Pygmalioneffekt, zur Stereotype-Threat und zur Self-fulfilling-prophecy⁴ zeigen.

Die oben erwähnten juristisch-politischen Setzungen in Form der von der Republik Österreich ratifizierten *UN-Menschenrechtskonvention* (besonders Art. 26), des *Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (bsd. Art. 13), der *UN-Kinderrechtskonvention* (bsd. Art. 28) und der *Genfer Flüchtlingskonvention* (bsd. Art. 22) heben das Recht auf Bildung hervor, das selbstverständlich und im besonderen Maße für Kinder, Minderheiten und Flüchtlinge zu gelten hat. Bildung, so die Intention der angeführten internationalen Vereinbarungen, ist fundamental und essentiell für die Fähigkeit des Menschen, sich für die eigenen Rechte – und für die anderer – einzusetzen, um so einer Diskriminierung und Exkludierung entgegenzuwirken. In diesem Sinn hält der von der Republik Österreich am 10.9.1978 ratifizierte Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte folgendes fest:

Die Vertragsstaaten verpflichten sich zu gewährleisten, daß (hic!) die in diesem Pakt verkündeten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der

³ Mit „Setzungen“ verbinden wir den normativen Charakter von Vorgaben, die von Seiten der Politik, Fachwissenschaft und Pädagogik quasi objektiv vorausgesetzt - von den Pädagoginnen und Pädagogen jedoch subjektiv umgesetzt werden.

⁴ Vgl. Yalcin, Rassismus, 80f.

nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status ausgeübt werden.⁵

Das *österreichische Schulunterrichtsgesetz* bietet im Kapitel über die Unterrichtssprache Freiräume bezüglich gelebter Mehrsprachigkeit, so in § 16/1 die Dispens vom Deutschen als Unterrichtssprache für sprachliche Minderheiten⁶ und auf Antrag des Schulleiters „die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichtssprache“⁷. Weiters wird im *Schulorganisationsgesetz* § 8e/3 für „Sprachförderkurse“ in Deutsch als Zweitsprache festgelegt, dass der Unterricht in diesen „integrativ“ erfolgt.⁸

Bildungspolitische Entscheidungsträger erkennen jedoch oft weder an, was offiziell durch Sprachenrechte gesichert, noch durch wissenschaftliche Expertise eigentlich geklärt ist.

So hat etwa die schwarz-blaue Landesregierung in Oberösterreich 2016 die „*Forcierung von Deutsch als Schulsprache in autonomen Regelungen*“ in ihr Regierungsprogramm geschrieben. Geplant war, Deutsch über die Hausordnungen der jeweiligen Schulen auch als Pausensprache *vorzuschreiben*. „Zahlreiche Lehrer, Eltern bzw. deren Vertreter fordern eine entsprechende Regelung“, so der damalige Landesschulratspräsident. Eine „echte“ Deutschpflicht müsste zwar vom Gesetzgeber ausgehen, betonte er, „die Schüler können aber auch durch die schulautonom zu beschließende Hausordnung zur Verwendung der deutschen Sprache in den Pausen angehalten werden.“⁹ Die damalige Bundesregierung sprach sich allerdings gegen eine Deutschpflicht in den Schulpausen aus, da sie einen Eingriff in das Privatleben der Schüler darstellt. Der Deutschlehrplan in den Volksschulen sehe ausdrücklich vor, dass jede Abwertung der Herkunftssprachen der Kinder zu vermeiden sei; zudem werde die Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource angesehen. Als Reaktion darauf gab der Landesschulrat OÖ lediglich eine *Empfehlung* heraus, die Deutschpflicht über die Hausordnungen schulautonom zu regeln.¹⁰ Das hierin vorgebrachte Argument, „um Vorurteile und Ausgrenzung zu vermeiden, sollte in der Schule auch außerhalb des

⁵ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art.13.

⁶ § 16. (1) Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.

⁷ SchUg §1. (3)

⁸ BMB 2017, 11.

⁹ Vgl. ooe.orf.at

¹⁰ Vgl. "Die Presse", Print-Ausgabe, 06.09.2016.

Unterrichts Deutsch gesprochen werden“¹¹, ist eine Pervertierung und Instrumentalisierung der Vorurteils- und Ausgrenzungsthematik. Ein ähnliches Beispiel handelt Dirim in der Analyse des FPÖ-Plakates „Deutsch als Pausensprache“¹² ab. Mit Bezugnahme auf den Untertitel „Damit du auch verstehst, was über dich geredet wird“ und das verwendete Foto diagnostiziert sie „die Reaktionsform der Abwehr der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“¹³.

Auch das *Bildungsprogramm der neuen österreichischen Bundesregierung* enthält mehrere Punkte, die von fachwissenschaftlichen Expertinnen und Experten stark kritisiert werden. Aus einigen dieser Aufrufe bringen wir im Folgenden kurze Auszüge.

Forschende und Lehrende des Bereichs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien halten fest:

Das Bildungsprogramm der neuen Bundesregierung ist aus sprachdidaktischer und pädagogischer Sicht in vielen Punkten ein Rückschritt und mit dem aktuellen Stand internationaler Forschung unvereinbar. Es steht im Widerspruch zu wissenschaftlich abgesicherten Vorschlägen für eine erfolgreiche Gestaltung von Bildung in einer Migrationsgesellschaft wie jener Österreichs.¹⁴

Eigene Deutsch-Förderklassen „erschweren den Deutscherwerb und stehen der erfolgreichen Teilnahme von Schüler*innen am Regelunterricht im Weg. Sie führen zur Segregation und wirken sich negativ auf das Zusammenleben in der Schule aus.“¹⁵

Die Gruppe fordert auf Basis nationaler und internationaler Forschungsergebnisse u.a.:

Ein nachhaltiger Ansatz der Sprachförderung für die Aneignung der Bildungssprache Deutsch verlangt ein Gesamtkonzept, das integrative Förderung und additive Maßnahmen inkludiert – mit deutlichem Schwerpunkt auf integrativer Sprachförderung. [...] Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität, in der Förderung von Deutsch als Zweitsprache sowie im Hinblick auf einen durchgängigen sprachsensiblen Unterricht muss verstärkt und auf akademischem Niveau sichergestellt werden.[...] Wissenschaftliche Forschung zu sprachlicher Bildung vom Kindergarten bis zur Universität muss verstärkt gefördert und ausgebaut werden, um die Grundlagen für zielführende bildungspolitische Maßnahmen zu schaffen.¹⁶

¹¹ Ebd.

¹² <https://de-de.facebook.com/AbwerzgerMarkus>, 02.02.2016.

¹³ Dirim, Sprachverhältnisse, 321f.

¹⁴ Stellungnahme DaZ, 1.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd. 4f.

Eine Stellungnahme des österreichischen Netzwerks SprachenRechte vermerkt ähnlich

Kritisches:

Die Pläne der Regierung bieten an entscheidenden Stellen mehr von dem, was bereits jetzt von Sprach- und BildungswissenschaftlerInnen als Hemmnis für erfolgreiche Bildungswege jener Schülerinnen und Schüler beschrieben wird, die als Herausforderungen wahrgenommen werden. [...] Kinder aus dem Regelunterricht zu nehmen, diskriminiert diese Kinder, verstärkt Unterschiede und verhindert, voneinander zu lernen. Negative Effekte der Segregation, wie geringere Lernfortschritte als in durchmischten Gruppen, werden wirksam.¹⁷

Eines der Vorhaben begrüßen die Expertinnen und Experten von der Anlage her, präzisieren allerdings:

Wir begrüßen ausdrücklich das Vorhaben „angewandten bilingualen Unterricht durch dafür ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer auszubauen“, unter der Voraussetzung, dass damit gemeint ist, LehrerInnen in die Lage zu versetzen, die Sprachen anerkannter Minderheiten und neuer Minderheiten zum selbstverständlichen Teil des Unterrichts werden zu lassen und dass darauf geachtet wird, dass zunehmend LehrerInnen in den Staatsdienst aufgenommen werden, die selbst in diesen Sprachen kompetent sind.¹⁸

Wie die dargestellten juristisch-politischen und fachwissenschaftlich-linguistischen Setzungen ermöglichen auch die pädagogischen Setzungen – aus migrationspädagogischer Fragestellung betrachtet – eine kritische Reflexion von Zugehörigkeitskonstruktionen, die Exklusion bedingen (siehe Kap.2).

Unsere Vorannahme besteht darin, dass diese dreifache Rahmung einer möglichen (Re-)Produktion von Prekarität zwar prinzipiell entgegenwirken müsste, indem Freiräume im schulischen Kontext eigentlich gewährt, diese aber aufgrund unreflektierter *Normalitätskonstruktionen* selten oder gar nicht genützt werden. Fatalerweise entsteht hierbei die Tendenz, Prekaritätserfahrungen – wider der benannten Absicht, diese eigentlich verhindern zu wollen – erst zu setzen.

Im 3. Kapitel formulieren wir daher abschließend *bildungs- und fachwissenschaftliche Prämissen zur Umsetzung einer längst fälligen bildungsgerechten und mehrsprachigen Kultur.*

¹⁷ SprachenRechte, 1.

¹⁸ Ebd. 5.

2. (Re-)Produktion von Prekarität in Bildungsinstitutionen

Im folgenden Kapitel widmen wir uns dem Phänomen der *(Re)Produktion von Prekarität in Bildungsinstitutionen auf Basis macht-, diskriminierungs- und exklusionskritischer Positionen*. Dieser Schritt wird gesetzt, um anhand konkreter schulischer Beispiele aufzeigen zu können, wie die vorhandene Multilingualität von Schülerinnen und Schülern im monolingualen Schulsystem Österreichs desavouiert wird. Wir widmen uns zunächst dem Prekaritätsbegriff, indem wir einen Definitionsversuch tätigen (2.1). Hierzu führen wir u.a. Merkmalskriterien an, die deutlich machen, dass Prekarität als relationale Kategorie im Status subjektiv erlebter *Verunsicherung und Schlechterstellung* zu verstehen ist. Die mit Prekaritätserfahrungen einhergehenden Differenz- und Exklusionssetzungen schlagen sich auch sprachlich nieder. Aus diesem Grund ist es hilfreich, sich mit der verwendeten Terminologie im Kontext von Migration und Bildung auseinanderzusetzen, um aufzeigen zu können, wie in und durch Sprache Subjekte im Sinne der herrschenden Ordnung in der Schule erzeugt werden. In 2.2 erfolgt weiters eine Analyse konkreten pädagogischen Handelns – zum Teil im Dilemma zwischen widersprüchlichen juristischen und bildungspolitischen Setzungen –, das der (Re)Produktion von Prekarität in Bildungsinstitutionen zugrunde liegt. Von ihren persönlichen Erfahrungen, Überzeugungen und Kompetenzen geprägt, handeln Lehrkräfte in institutionell vorgegebenen Strukturen. Bildungspolitisch motivierte normativen Setzungen auf institutioneller Ebene in Form von Vorgaben und Gesetzen (Installierung von externen Deutschförderklassen, Pausensprache Deutsch, Status außerordentliche Schülerin und außerordentlicher Schüler) wirken sich ebenso auf das Lehrerverhalten aus. Sowohl die persönliche als auch die institutionelle Ebene sind zudem in gesellschaftliche Prozesse eingebettet.

2.1 Prekarität – eine theoretische Rahmung

Spürt man den Wurzeln des Begriffs Prekarität nach, findet man zum einen das lateinische Wort „*precarius*“ (unsicher/auf eine Bitte hin gewährt) und zum anderen das Substantiv „*precarium*“ (Bezeichnung für eine spezifische Vertragsform im Lehenswesen, in der Land als Leihgabe zur Bearbeitung von Lehensherrn gewährt wurde, das jederzeit wieder zurückgefordert werden konnte/unverbindliches Bittleihen). Beide Aspekte verweisen auf einen Status der Unsicherheit. Eine begriffliche Klärung stellt sich jedoch insofern als schwierig heraus, weil prekäre Verhältnisse schwer vergleich- oder messbar sind.

Im Kontext unserer Themenstellung sprechen Knappik und Thoma von einem *prekarisierten Verhältnis*,

weil die Abwertung von Sprecher*innen durch die postkoloniale und nationale Hierarchisierung von Sprachen in Migrationsgesellschaften nicht naturgegeben und nicht durch die Sprachen oder die Sprachenvielfalt selbst problematisch ist.¹⁹

Sie betonen weiters, dass „Bildungseinrichtungen, Behörden und politische Vertretungen [...] auch so transformiert werden [könnten; RHT/TSW], dass die Menschenrechte auf Bildung (sowohl in derzeit legitimen als auch in weiteren für Individuen relevanten Sprachen) [...] für alle Menschen sichergestellt sind“.²⁰

Auch Candeias versucht in einem Merkmalskatalog Kriterien für das Bestimmen einer prekären Beschäftigung zu finden; der Status von Sicherheit bzw. Unsicherheit spielt hierfür eine zentrale Rolle. Von seinen 8 Kriterien werden 5 ausgewählt, die auf Beschreibung „prekärer schulischer Verhältnisse“ übertragbar sind und die sich beispielsweise für Schülerinnen und Schüler wie folgt äußern²¹:

- Mit mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung zu leben bzw. zu lernen.
- Von tendenzieller Ausgliederung aus institutionellen (betrieblichen, schulischen, etc.) Strukturen betroffen zu sein, z.B. in Form der Zuteilung in Extra-Klassen.
- Einen geringeren rechtlichen Status innezuhaben, z.B. den außerordentlichen Status (a.o.).
- Mit Planungsunsicherheit für den eigenen Lebensentwurf umgehen zu müssen, die sich z.B. durch die Zuteilung in die Vorschule oder durch das Absprechen der gymnasialen „Reife“ ergeben. Daten von Bildungsstudien weisen benachteiligte Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler anderer Erstsprachen in Österreich nach.²²
- Schwächung der individuellen oder kollektiven Handlungsfähigkeit zu erleben, z.B. durch ein Muttersprachenverbot in Pausen.

Deutlich wird, dass Prekariat immer im Verhältnis zu einem hegemonialen Normalitätsstandard zu fassen ist – *Verunsicherung* und *Schlechterstellung* somit als

¹⁹ Knappik/Thoma 2015, 11.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Candeias 2008 (zit. in: Khakpour, 234f.).

²² Vgl. Herzog-Punzenberger, Migration.

relationale Kategorie eigentlich nur unter Einbeziehung einer subjektiven Perspektive artikulierbar sind. Natascha Khakpour resümiert wie folgt: „Die Conclusio der Analyse soll also nicht heißen »Das ist prekär«, sondern »Dies kann zu Verunsicherung und Schlechterstellung führen«²³. Die Autorin zeigt an der Abhandlung des a.o.-Status²⁴ auf, wie sich eine „Umdeutung von Recht in paternalistische Gewährung“²⁵ vollzieht: Die Kinder und Jugendlichen werden zwar in die Schule aufgenommen, seien aber qua Benennung nicht uneingeschränkte Mitglieder des Klassenverbands, die Angebote zur Unterstützung in der Aneignung der (deutschsprachig vermittelten) formalen Bildung und dementsprechende Abschlüsse seien nicht so ausgelegt, dass alle Schülerinnen und Schüler sie erreichen könnten. Dieses Teilhaben könne somit nur aus einer Position heraus geschehen, die mit weniger Rechten verbunden ist und dies müsse, so wird nahegelegt, noch dankbar in Kauf genommen werden. Selbst die spätere Aufnahme in den „ordentlichen Status“ brächte keine gänzliche Entprekariisierung mit sich, da die Schülerinnen und Schüler weiter mit diskriminierenden Differenzsetzungen zu tun haben – etwa als Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache für Sprachförderkurse in Deutsch-als-Zweitsprache exkludiert zu werden. Ein „ordentlicher Status“ könnte aber für die Schülerinnen und Schüler sehr wohl bedeuten, „ein bisschen weniger als doppelt, drei- oder mehrfach prekariisiert zu werden“.²⁶

Wie bereits einleitend kurz ausgeführt, geht es der Migrationspädagogik – auch über das Sprachliche hinausgehend – um Aspekte der Differenzsetzung zwischen Nicht-Migranten und „Migrationsanderen“²⁷. Migrationspädagogik betrifft *alle* Personen und Handlungsbereiche, die in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Bildung und Migration von Bedeutung sind. Es werden vorrangig „institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung betrachtet“²⁸. Für migrationspädagogische Forschung ist es wichtig, ethnisierende und kulturalisierende Praxen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen. So kann das Wissen darüber, „welche machtvolle Wirkung von pädagogisch

²³ Khakpour 2015, 235.

²⁴ „a.o.“ ist die Abkürzung für „außerordentlich“. Schulleiter/-innen vergeben diesen Status dann, wenn sie glauben, dass ein Kind dem Unterricht noch nicht folgen kann, etwa weil es noch nicht gut genug die Unterrichtsprache Deutsch spricht. Solange ein Kind den „a.o. Status“ hat, wird es in dieser Zeit nur in jenen Gegenständen benotet, in denen es positive Leistungen erbringen kann. Schulen erhalten Mittel um zusätzliche Förderangebote für Kinder mit „a.o. Status“ anbieten zu können. Ein Kind kann nicht länger als zwei Jahre als a.o. eingestuft werden.

²⁵ Khakpour 2015, 235.

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. Mecheril 2010/2015/2016.

²⁸ Mecheril 2015, 36.

relevanten und gebräuchlichen Begriffen [...] ausgeht, sehr bedeutsam sein“²⁹. Für die im Artikel angestrebte analytische Auseinandersetzung zum Zusammenhang von Schule, nation-ethno-kultureller-lingualer Differenz und Ausschlüssen ist es demnach grundsätzlich nötig, auch die Terminologie in den Blick zu nehmen, die rund um die Thematik „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Schulen“ verwendet wird – quasi Reflexionen des sozialen Werkzeugs Sprache vorzunehmen als eine der Facetten des Setzens von Differenzen im Sinne von Adressierungen.

Bezüglich der *Terminologie* – d.h. die verwendeten Begriffe und daraus erwachsende Zuschreibungen – zum „Sachverhalt Migration“ im Kontext von Bildungsinstitutionen gibt es folgende Beobachtungen: Oft werden Kinder als „Ausländer“ bezeichnet oder als Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“. Kinder, deren Großeltern und Eltern eine sogenannte „Migrationsbiografie“ haben, werden in Schulen meist in „Extra-%“-Sätzen ausgewiesen: So hat beispielsweise eine Schule 45% Kinder mit Migrationshintergrund, eine Vorschulklasse 78% Kinder mit Migrationsbiografie. Die Zuschreibung eines „Migrationshintergrunds“ ist zudem auch in die Alltagssprache eingegangen: „Kinder mit Migrationshintergrund“, „Migrantenkinder“, etc. In wissenschaftlichen Abhandlungen wird mitunter auch von „Migrationskindern“³⁰ bzw. von „Migrationsanderen“³¹ gesprochen.

Um der Gefahr zu entgehen, dass mit diesen Zuschreibungen Menschen als „fremde Elemente“ konstruiert werden, bedarf es der konsequenten Markierung und Reflexion der verwendeten Begriffe. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass Menschen mit Migrationshintergrund genauso wie Menschen ohne Migrationshintergrund als „vermeintliche Gruppe“ dargestellt werden. Dies führt u.U. zu Zuschreibungen und Ausschlüssen als gesamte Gruppe; vor allem auch diese pauschalen Ausschlüsse gilt es in den Blick zu nehmen.

Da es im vorliegenden Artikel vor allem um den Aspekt der Sprache/n geht, müssen im Besonderen *sprachbezogene Begriffe* beachtet und reflektiert werden. Die Ausgangslage involviert per se den Begriff der *Mehrsprachigkeit*. Wesentliche Fragen sind hierzu: Wie wird in der Schule mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder umgegangen, wird sie beachtet, anerkannt, gefördert? In vielen Abhandlungen geht es beim Begriff „Sprache“

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Lanfranchi 2002.

³¹ Vgl. Dirim/Mecheril 2010.

lediglich um Deutsch bzw. um „Deutsch-als-Zweitsprache“; hierzu muss jedoch festgehalten werden, dass dies nur *ein* Segment des gesamten Mehrsprachigkeitsthemenfeldes ist.

Neben diesen Analysen zur Terminologie im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sind Überlegungen zu Zugehörigkeitsverhältnissen bzw. dem Begriff der „Differenz“, des Unterschieds, des Anders-Seins oder des Zu-anderen-gemacht-Werdens nötig – verwoben mit der Frage, wodurch und durch wen diese Zuteilung in vermeintlich existente Gruppen geschieht.

Differenzsensible Ansätze sind generell in einem Spannungsverhältnis angesiedelt: *Differenz* muss zum einen gesehen und beachtet werden, um Benachteiligungen überhaupt orten und beispielsweise der „Gleichbehandlung von Ungleichen“³² entgegenwirken zu können. Andererseits stehen differenzsensible Ansätze in der Gefahr, Differenzen in unangemessener Weise zu thematisieren und zu markieren. Dies geschieht, indem bestimmte Differenzen relevant gesetzt oder andere übersehen werden. Die so Bezeichneten können dadurch scheinbar verstanden – da ein- und zugeordnet – werden; der Einzelne bleibt jedoch letztlich verkannt.³³ Einem *reflexiven Ansatz im Umgang mit Differenzen* geht es unter anderem darum,

sich systematisch mit der Frage auseinanderzusetzen, wo das Eintreten für Differenz und für die Pluralität von Differenz Machtverhältnisse als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse bestätigt und ermöglicht.³⁴

Im sprachlichen Bereich ist somit anzunehmen: Eine Differenzkonstruktion, die „die sprachlich Anderen“ als gänzlich „anders“ darstellt (z.B. DaZ-Kinder, Kinder anderer Erstsprachen etc.), ist in einer monolingualen Institution per se wirksam. Zudem ist die Gefahr von damit verbundenen Zuschreibungen bzw. unterschiedlichen Erwartungshaltungen gegeben.

Kleiner/Rose führen unter dem Titel „Suspekte Subjekte“ an einem Fallbeispiel aus, welche Schulerfahrungen Jugendliche unter Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus machen.³⁵ Sie handeln anhand der Theorie der Subjektbildung von Butler ab, wie „Subjekte der Macht“ entstehen und führen als Bedingungen für Subjektkonstitutionen im Kontext von

³² Wenning 2004, 579f.

³³ Vgl. Mecheril/Klingler 2010.

³⁴ ebda, 110.

³⁵ Vgl. Kleiner/Rose 2014, 75f.

Differenzordnungen zum einen „Anrufungen“ (Adressierung und Reduzierung als/auf eine bestimmte Gruppe) an und zum anderen „Verwerfungen“ (Verwerfen und Aussperren der/des Anderen), die der Subjektbildung vorausgehen.³⁶ In diesem Sinn ist die Schule ein Ort, „an dem die Schüler/innen lernen, wer sie sind, dass sie Migrationsandere bzw. Nicht-Migrationsandere sind“³⁷.

Wie in und durch Sprache Subjekte im Sinne der herrschenden Ordnung in der Schule erzeugt werden, führt Panagiotopoulou aus und resümiert bezüglich der Unterstützung zum Widerstand:

Die expliziten und impliziten Momente des Widerstands der Kinder, in denen sie stigmatisierende Fragen zurückweisen oder im monolingualen Kontext deutscher Bildungsinstitutionen translingual handeln, sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder stets [...] unter allen Umständen der herrschenden Ordnung unterliegen. Deswegen benötigen sie auch professionelle Unterstützung von pädagogischen Fachkräften, die über Differenzherstellung in und durch Sprache reflektieren.³⁸

2.2 Prekarität – Wahrnehmung und Analyse anhand von Unterrichtsbeobachtungen

Einzelne Auszüge aus Praxisbeobachtungen von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule³⁹ zeigen im Folgenden, wie Lehramtsstudierende Prekarität (in Form von Segregation, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Mängeln sowie falscher bildungspolitischer Setzungen) wahrnehmen. Studierende verbringen viel Zeit mit Unterrichtsbeobachtungen; es fallen ihnen – in Kombination mit Fragestellungen, die in Lehrveranstaltungen auftauchen bzw. reflektiert werden – oft Sachverhalte auf, die für ihre Praxislehrerinnen und -lehrer u.U. zu unhinterfragten Routinen geworden sind.

Im Sinne der Prekaritätsthematik stellt sich etwa die Frage, welche Effekte v.a. die *segregative Abhaltung* der DaZ-Sprachfördereinheiten zeitigt. Hierzu findet sich folgende Beobachtung eines Studierenden:

[...] Dieser mutmaßliche gemeinschaftliche Bedarf Leylas zeigte sich auch deutlich, wenn sie aus der Klasse geholt wurde, um an dem Sprachkurs teilzunehmen. Es war ihr anzusehen, dass sie wohl lieber bei ihren Mitschüler/-innen in der Klasse geblieben

³⁶ Vgl. Butler 2001, zit. nach Kleiner/Rose 2014, 77.

³⁷ Dirim/Mecheril 2010- OM, 21.

³⁸ Panagiotopoulou 2017, 272.

³⁹ Verfasst im Rahmen einer Bachelorarbeit bzw. im Rahmen der Seminare „Migration und Interkulturelle Erziehung“ und „language and identity“ (2016-2018); die Namen der Studierenden, der Schulen und der beobachteten Personen sind anonymisiert und werden geschlechtsneutral mit S abgekürzt.

wäre. Jedes Mal verabschiedete sie sich mit einem „Tschüss“, was teils in der Klasse erwidert wurde. Bei ihrer Rückkehr schaute sie oft, ihrem Blick nach zu urteilen fragend, auf die Aufgaben der Kinder und wollte anscheinend selbst diese bearbeiten. Manchmal versuchte ihr ein Kind diese zu erklären [...].⁴⁰

Der Beobachter ortet offenbar eine Abneigung der Schülerin, das gemeinsame Arbeiten im Klassenzimmer zu verlassen. Auf Grundlage fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und gesetzlicher Möglichkeiten (siehe Kap. 1) wäre auch eine andere „Setzung“ möglich. Warum die segregative Förderung trotzdem durchgeführt wird, ist nicht ersichtlich. Bei der Rückkehr fällt dem Beobachter eine zeitweise Hilfestellung durch andere Kinder auf, um den Wiedereinstieg ins fachliche Arbeiten zu erleichtern.

Dass auch der Verbleib im Klassenzimmer mitunter segregierend ist, zeigt eine weitere Beobachtung:

Ich machte folgende Erfahrung in der Schulpraxis: ich war in der dritten Klasse NMS⁴¹, um zum Thema ‚Dreiecke‘ im Mathematikunterricht die Stunde zu gestalten. Meine Studienkollegin machte die Einführung, ich beobachtete in der Zwischenzeit die gesamte Klasse. Es fiel mir ein Mädchen auf, das ganz hinten, fast an der Wand saß; sie trug ein Kopftuch und saß alleine. Ich fragte die Klassenlehrerin, wie das Mädchen heiße. Sie konnte mir den Namen nicht nennen. Sie konnte nur sagen, dass sie zu den außerordentlichen Schülerinnen zählte. Ich fand das sehr traurig, dass die Mathematiklehrerin den Namen der Schülerin nicht wusste. Wir hatten Namenskärtchen mitgebracht, weil wir die erste Stunde in dieser Klasse unterrichteten. Jede Schülerin, jeder Schüler hatte eines bekommen, nur das Mädchen ganz hinten nicht, das machte mich sehr betrübt. Am Ende der Stunde hatte ich die Chance, das Mädchen nach seinem Namen zu fragen. Es hieß „Zahra“ und sie warf mir ein Lächeln zu, als ich sie nach ihrem Namen fragte. In der nächsten Stunde hatte nun auch Zahra ein Namenskärtchen im Unterricht. (S1)

S1 fällt die Sonderstellung der *außerordentlichen* Schülerin auf; nicht nur der offenbar räumliche Abstand zu den *ordentlichen* Schülerinnen und Schülern wird bemerkt, sondern auch das fehlende Namenskärtchen. Offenbar erscheint dies S1 als fehlende pädagogische Setzung und er/sie versucht die Schülerin *ansprechbar* zu machen, indem S1 den Namen selbst erfragt und in der nächsten Stunde ein Namenskärtchen mitbringt.

Eine weitere Beobachtung zur „Sonderbehandlung“ von a.o.-Kindern“ fokussiert *fachdidaktische Aspekte des DaZ-Unterrichts*:

⁴⁰ Schaum 2016, 52.

⁴¹ NMS = Neue Mittelschule

Diese Schüler/-innen [a.o.] wurden meist nicht in den Unterricht integriert und es wurde versucht, sie mit Abschreibübungen zu beschäftigen. (S2)

Weiters stellt S3 fest, dass für viele Lernende „Kinderbücher“ verwendet werden, wohl in „einfacher Sprache“ verfasst, aber absolut nicht dem Alter der Kinder entsprechend – was von S3 kritisch angemerkt wird. In beiden Fällen entsprechen die pädagogischen Setzungen – Trennung von Fach- und Sprachlernen sowie keine adäquate diagnosegestützte Fördermaßnahme – nicht den fachwissenschaftlichen Expertisen.

Zur „*Pausensprache Deutsch*“ hält S4 folgende Passage fest:

[...] Außerdem war es ihnen verboten, ihre Muttersprache in den Pausen zu sprechen. Warum? Alle anderen Kinder dürfen sich in ihrer Muttersprache unterhalten; man sagt den Kindern deutscher Muttersprache auch nicht, dass sie in einem anderen Dialekt sprechen sollen als gewohnt, oder gar die Standardsprache. Warum dann genau diese Kinder nicht? (S4)

Zum Sprachverbot stellt sich S4 in einem inneren Monolog die Reflexionsfrage: „Warum?“ Indem S4 Ausnahmen von der Regel in Form des erlaubten Dialekts – gemeint sind wohl dialektale Formen des Deutschen – festhält, erscheint ihr/ihm das Verbot noch weniger nachvollziehbar bzw. gerechtfertigt.

Eine weitere Beobachtung – diesmal außerhalb des Schulhauses, aber im Rahmen des Unterrichts – zeigt folgender Auszug:

Ich war in der Schulpraxis mit einer 4. Klasse einer NMS auf dem Weg zum Theater. Drei Schüler sprechen Albanisch. Die Lehrerin schreit, dass sie sofort aufhören sollten, Albanisch zu sprechen; wir seien in Österreich und da spreche man Deutsch! Als die Burschen noch einen weiteren Satz auf Albanisch sagten, mussten die drei zurück zur Schule gehen und zur Direktorin. Wir Studierende waren erschrocken und ich fragte nach, warum so streng reagiert würde. Die Erklärung: Es sei eine Schulregel, dass in der Schule bzw. im Unterricht nur Deutsch gesprochen wird, das werde streng durchgesetzt. (S5)

In der geschilderten Szene bezeichnet sich S5 und die weiteren Studierenden als „erschrocken“. S5 hält fest, dass die Lehrerin die Aufforderung „schreit“ und dass ein „Wir“ gesetzt wird, wodurch sich zwangsläufig die Verpflichtung zur Verwendung der deutschen Sprache ableite (etwa in der Form „Wir sind in Österreich - da spricht man Deutsch!“). Auf Nachfrage erhält S5 eine fragliche juristische Antwort, indem auf die Schulregel verwiesen wird, wodurch letztlich die Sanktion außer Diskussion gestellt wird. Anzumerken ist, dass die erteilte Antwort weder auf der politisch-juristischen noch auf der pädagogischen Ebene

sinnvoll anzusiedeln ist, sondern Ausdruck einer hegemonialen Haltung ist, die das Sprechen anderer Sprachen als Bedrohung von sog. „Österreichern“ empfindet.

Im Weiteren fällt auf, dass in Beobachtungen *Prozentangaben im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit* häufig erwähnt werden. Das scheint offenbar mit der Schulstatistik erklärbar, die „Schüler nicht deutscher Erstsprache“ ausweist – ohne zu beachten, dass Migrationsstatus und Deutschkompetenz damit eigentlich nicht festgestellt sind.⁴²

Auch hierzu ein Beispiel:

Schon am ersten Praxistag des 4. Semesters wurde uns mitgeteilt, dass der Anteil an ausländischen Kindern an der [XY-]Schule mit über 98% den zweiten Platz landesweit belegt. Zugegeben war ich vor Praxisbeginn eher skeptisch und wunderte mich, ob in einer Klasse ohne einem einzigen Kind mit Deutsch als Muttersprache guter Unterricht überhaupt stattfinden könne. Rückblickend kann ich jedoch sehr wohl behaupten, dass – trotz einiger sprachlicher Hindernisse – dies sehr wohl möglich ist. Folglich musste ich als Alternative zum Lehrvortrag auf andere Möglichkeiten zurückgreifen und erweiterte somit mein Repertoire verschiedenster Methoden [...].“ (S6)

S6 wählt für die Bezeichnung der Schülerinnen und Schüler den an vielen Schulen üblichen Terminus „ausländische Kinder“, nicht näher darauf eingehend, ob diese die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht, was ihre Familiensprachen sind, wie gut sie Deutsch können etc. S6 spricht vorweg von „Skepsis“, da der sehr hohe Prozentrang der Schule bzgl. der Höhe des „ausländischen“ Schüler-Anteils doch offenbar auf eine problematische Situation hinweist. S6 bezweifelt, dass es in einer Klasse, in der sich kein Kind deutscher Erstsprache befindet, „guten Unterricht“ geben könnte – eine „Normkonstruktion“ bzgl. einer homogenen Gruppe ist somit ersichtlich, nur dann könne es offenbar „guten Unterricht“ mit den bekannten Methoden geben. Nach Semesterende betont S6, dass dies „sehr wohl möglich ist“, und zeigt an einem Beispiel auf, was methodisch verändert wurde. Nach wie vor spricht S6 von „sprachlichen Hindernissen“, die allerdings nicht näher ausgeführt werden. Offenbar hat S6 die eigene Vorab-Konstruktion durch eine veränderte

⁴² „Brennpunktschulen“ sind Resultate einer Schul- und Wohnpolitik, die zu Segregation führt und auf privilegierter gesellschaftlicher Abschottung basiert. Zudem zeigt sich in Verbindung mit dem a.o.-Status ein interessanter Befund: In OÖ reicht der Anteil der außerordentlichen Schüler an den in einer Studie ausgewählten Schulen von 8 % - 95 % (!), wobei 2/3 der Schulen einen Anteil von mehr als 50 % a.o.-Schüler aufweisen (BIFIE 2013, 32).

pädagogische Setzung teilweise verändern können und somit Möglichkeitsräume wahrgenommen.

Beobachtungen bzw. Interpretationen etwas anderen Inhalts zeigen folgende Beispiele, in denen offenbar „gut gemeinte“ pädagogische Setzungen zu Prekarität führen. Nach einem Seminar an der PH, in dem der Text „Interkulturelles Frühstück – Vorder- und Hinterbühne“⁴³ diskutiert wurde, notiert S7 folgende Beobachtung mit der selbst gewählten Überschrift „wohlmeinende interkulturelle Unterrichtseinheiten“:

[...] Diese Form konnte ich auch in meiner Schule erleben, wobei die Kinder zum Teil auch manchmal beschämt waren, dass sie nun so präsentiert wurden vor der Klasse. Andere Kinder wiederum schienen es zu genießen, von ihrer Heimat zu erzählen und somit in die Klasse integriert zu werden. (S7)

S7 wählt vermutlich intuitiv das Wort „beschämt“ in Bezug auf manche Kinder, die offenbar „präsentiert“ werden, indem sie von „ihrer“ Heimat erzählen sollen – auch wenn u.U. die (frühere) Heimat ihrer Eltern oder Großeltern gemeint ist. Durch diese Vorgangsweise scheint die Abgrenzung zwischen „Wir“ und „Migrationsanderen“ spürbar zu werden. S7 meint aber auch Kinder beobachtet zu haben, die dies genießen und verbindet dies mit einer gelingenden „Integration“ in die Klasse – was unsererseits kritisch zu befragen ist.

Ergänzend zu den Unterrichtsbeobachtungen führen wir noch zwei Beispiele aus der aktuellen Fachliteratur an. So äußert Dirim Kritik an „Kostproben von Muttersprachen“ im Unterricht bzw. „mehrsprachigen Willkommensschildern“ in Schulen als mögliche, oft jedoch einzige pädagogische Setzung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit.⁴⁴ Panagiotopoulou wiederum zeigt anhand eines Interviews mit einer Erzieherin, dass im Kindergarten wohl alle Sprachen akzeptiert würden (z.B. im freien Spiel), aber im Gespräch mit der Pädagogin Deutsch zu sprechen ist. Argumentiert wird dies mit dem Verweis auf ein Sprachgebot im Sinne des Schutzes der deutschen Sprache, die für die anschließende Schullaufbahn dringlich notwendig sei. Die normative Erwartung bzgl. des Deutsch-Sprechens wird somit legitimiert und als Normalität suggeriert. Machttheoretisch haben die Sprachen somit klar einen unterschiedlichen Status.⁴⁵

⁴³ Vgl. Kalpaka 2004.

⁴⁴ Vgl. Dirim 2016, 323.

⁴⁵ Vgl. Panagiotopoulou, Differenzherstellung, 265f.

3. Ein Plädoyer für die Nutzung von Freiräumen

Wie wir dargestellt haben, führen die bildungspolitischen Setzungen zu Prekaritätserfahrungen – sei es durch Separation in Extra-Klassenzimmern oder Verboten anderer Sprachen als Deutsch, sogar in Pausen. Auch wenn diese Maßnahmen offiziell sicherstellen wollen, dass sie bei der Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch unterstützend wirken, muss konstatiert werden, dass dies sowohl juristisch (siehe Sprachenrechte) als auch fachwissenschaftlich nicht korrekt ist und zudem in der Gefahr steht, noch zusätzliche negative „Nebenwirkungen“ zu befördern: Diskriminierungen, Bildungsungerechtigkeiten, Prekaritätserfahrungen. Zum anderen zeigen wir auf, dass v.a. auch auf der pädagogischen Ebene „Setzungen“ getätigt werden, die kritisch befragt werden müssen. So kann das Präsentieren „schöner Vielfalt“ – oft unbewusst, aber nicht minder besonders – ebenso zu Prekaritätserfahrungen bei Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erstsprache bzw. mit Flucht- oder Migrationsbiografie führen wie die unreflektierte Umsetzung oben dargestellter bildungspolitischer Setzungen. Im Sinne einer angemessenen Bildungsbeteiligung *aller* Schülerinnen und Schüler geht es somit um das Sichtbarmachen des (mehrfach) prekären Status, der bedingt ist durch die Konfrontation mit Normalitätskonstruktionen (auch der Pädagoginnen und Pädagogen), die einer diversen Schülerschaft *nicht* entsprechen.

Um „ungenutzte Wege“ bzw. Freiräume bezüglich Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen, plädieren wir für ein/e:

- konsequente *Einhaltung und Umsetzung der juristischen Setzungen* bzgl. Menschenrechte, Sprachenrechte, Recht auf Bildung und Mehrsprachigkeit in pädagogisches Handeln;
- konsequente *Umsetzung der* von Expertinnen und Experten erstellten *fachwissenschaftlichen Empfehlungen*;
- konsequente und kritische *pädagogische Professionalisierung für die mehrsprachige Unterrichtssituation*⁴⁶;
- konsequente *Sensibilisierung bzgl. migrationspädagogischer Fragen wie Differenz und Prekariat und das Aufzeigen von Möglichkeiten migrationspädagogischer Umsetzung*⁴⁷;

⁴⁶ DaZ-Ausbildungen für den inklusiven DaZ-Unterricht, für den inklusiven mehrsprachigen Unterricht zur Umsetzung des Curriculums Mehrsprachigkeit etc.

- konsequente *Markierung, Reflexion und Veränderung verwendeter Begriffe* im Kontext von Migration;
- konsequente *Transformierung von Bildungseinrichtungen, Behörden und Vertretungen*⁴⁸ gemäß einer real existierenden postmigrantischen, pluralen Gesellschaft und damit verbunden
- die *konsequente Entwicklung und Umsetzung einer dementsprechenden Normalitätskonstruktion*;
- konsequentes *Forcieren eines professionellen und diversitätswertschätzenden pädagogischen Handelns samt Habitus – selbst in „falschen gesellschaftlichen Verhältnissen“!*⁴⁹
- konsequente *begleitende Beforschung der Lehrveranstaltungen (v.a. aber auch Reflexion der Schulpraxis!) in Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Insgesamt soll der Aufbau eines hohen Bewusstseins bzgl. Prekaritätserfahrungen für Lehrpersonen, die u.U. aufgrund eigener Bildungs- und Sprachenerfahrungen selbst jeweils „privilegiert“ waren, das Ziel sein, sodass pädagogisches Handeln prekaritätssensibel gelingen kann.

Um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationsbiografie bzw. anderer Erstsprache als Deutsch schlechtere Bildungsabschlüsse und somit kaum eine oder „keine Ecke von dieser Gesellschaft bekommen“⁵⁰ – gemeint ist, eine aussichtslose Randstellung zu erfahren – ist dringlicher Handlungsbedarf gegeben, die aufgezeigten Mechanismen bewusst zu machen und die Freiräume aktiv zu nutzen. Dazu möchten wir auch mit unserer Z.I.M.T.-Arbeit, wie eingangs dargestellt, aktiv beitragen.

⁴⁷ Forcierung der Arbeit in Lehrerteams inklusive Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer auch im Hinblick auf Sprachenvergleiche, Anhebung des Status aller Sprachen durch Einbindung in den Unterricht bzw. als Arbeitssprache etc.

⁴⁸ Im Sinne einer aktiven Reduktion von prekaritätshervorrufenden Differenzsetzungen als auch der (reflexiven) Arbeit der PädagogInnen. Nur so können effektive Schritte gegen Ungerechtigkeitsverhältnisse gesetzt werden, die eine erfolgreiche Partizipation aller (!) am Bildungsgeschehen ermöglichen.

⁴⁹ Die Frage, ob Pädagogik – im Sinne der Nutzung von Möglichkeiten von rassismus- und diskriminierungs- bzw. prekaritätskritischen Bildungsprozessen – Einfluss auf Änderungen der Ordnungen in der Gesellschaft nehmen kann, bleibt insgesamt wohl offen. Da „Pädagogik als Ort der Reproduktion und Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen“ (Mecheril 2016) gesehen werden kann, der durch Reflektieren von Praktiken und deren Veränderungen Entwicklung möglich macht, sollten zumindest innerhalb der Klassenzimmer und Schulen Wege genutzt werden.

⁵⁰ Zitat aus einem Gespräch mit Jugendlichen in einem Z.I.M.T.-Workshop (2016).

Literatur

BIFIE (2013) (Redaktionell überarbeitet im Juni 2015), Einschulungssusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase, Graz, in: www.bifie.at/system/files/dl/Einschulungssusancen.pdf (08.03.2018)

Bundesministerium für Bildung, Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2016/17, Wien 2016.

Dirim, İnci, Sprachverhältnisse, in: Mecheril, Paul (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2016, 311-325.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul, Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft', in: Paul Mecheril,/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Anita Kalpaka/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel 2010 (samt Online-Materialien „Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem“, 22-24), 121-149.

Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul, Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik, in: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (08.03.2018)

Herzog-Punzenberger, Barbara, Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? (policy briefs), Wien 2017.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art. 2, in: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000629> (07.03.2018)

Kalpaka, Annita, Umgang mit „Kultur“ in der Beratung, in: von Wogau, Radice u.a. (Hg.), Therapie und Beratung von Migranten, Weinheim/Basel 2004, 31-44.

Khakpour, Natascha, Anmerkungen zum >außerordentlichen Status< und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung, in: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld 2015, 223-244.

Kleiner, Bettina/Rose, Nadine, Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus, in: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine, (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Opladen/Berlin/Toronto 2014, 75-96.

Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja, Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung, in: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld 2015, 9-23.

Lanfranchi, Andrea, Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung, in: Auernheimer, Georg (Hg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Leske+Budrich 2002, 206-233.

Leitbild des Zentrums für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit vom 15.1.2018 (Z.I.M.T.), in:
https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/5_Ueber_uns/3_Zentren_Initiativen/ZIMT/leitbild_ZIMT.pdf

Mecheril, Paul u.a. (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2010.

Mecheril, Paul, Das Anliegen der Migrationspädagogik, in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach 2015, 25-53.

Mecheril, Paul/Klingler, Birte, Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen, in: Darowska, L./Lüttenberg, Th./Machold, C. (Hg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld 2010, 83-116.

Netzwerk SprachenRechte, Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zum Bildungsprogramm der Regierung (Dezember 2017).

Ooe.orf, „Empfehlung“ für Deutschpflicht an Schulen, in:
<http://ooe.orf.at/news/stories/2752032/> (08.03.2018)

Österreichisches Schulunterrichtsgesetz, in: <https://www.jusline.at/gesetz/schug> (07.03.2018)

Panagiotopoulou, Argyro, Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinen, Wiesbaden 2017, 257-274.

Schaum, Peter, Individuelle Erfahrungen von Kindern mit Flüchtlingsstatus in der Primarstufe. Bachelorarbeit für das Lehramt an Volksschulen. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese, 2016 (unveröff.).

Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung, in: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/01/2018-01-24-DaZ-Fachbereich-Stellungnahme_Bildungsprogramm.pdf (07.03.2018)

Wenning, Norbert, Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft?, in: Zeitschrift für Pädagogik – 50. Jahrgang 2004/Heft 4, 565-582.

Yalcin, Cem Serkan, Psychologie des Rassismus, in: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hgg.), „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“. Alltagsrassismus in Deutschland, Berlin 2015, 67-91.