

VIII. Schule und Bildung postmigrantisch denken

Lernorte zum Leben öffnen

Auch dieses Kapitel nimmt einen Perspektivwechsel vor: Es setzt sich kritisch mit den dominanten Deutungsmustern auseinander, die Schul- und Bildungsforschung sowie schulische Entwicklungsprozesse bisher geprägt haben. Ziel ist es, eine Bildungsnormalität zu hinterfragen, die sich an starren Vorstellungen von Zugehörigkeit, Nationalität und »ethnischer Identität« ausrichtet. Ein solcher Perspektivwechsel bedeutet, Schule als einen Raum zu öffnen, in dem die vielfältigen Lebensrealitäten und Erfahrungen aller Lernenden einbezogen werden.

Es ist allzu bekannt, dass Bildungschancen, individuelle Positionierungen und Subjektivierungsprozesse nicht nur das Resultat individueller Leistungen sind, sondern durch gesellschaftliche Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen mitbestimmt werden. Dabei sind die Ressourcen, über die Individuen verfügen, ungleich verteilt. Ob ein Kind als »einheimisch«, »migrantisch« oder »geflüchtet« wahrgenommen wird, beeinflusst maßgeblich seine Bildungschancen und sozialen Möglichkeiten.

Schule fungiert nicht nur als Bildungsinstitution, sondern auch als »Sortiermaschine« die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen organisiert und reproduziert. Die Vorstellung einer national orientierten Bildungsnormalität limitiert insbesondere die Chancen von Jugendlichen, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Dies schlägt sich in ihrem schulischen Werdegang, ihren Berufsorientierungen und letztlich ihren Wegen in die Zukunft nieder (vgl. Flecker et al. 2020).

Die duale Trennung in »Wir« (Etablierte) und »die Anderen« (Außenseiter) durchzieht nicht nur mediale und politische Debatten, Alltagsdiskurse oder die Stadtentwicklung marginalisierter Wohnviertel, sondern auch die schulische Praxis. Hierarchien werden durch Zuschreibungen zementiert, die Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung als »Problemfälle« oder »Sonderfälle« markieren.

Die historische Entwicklung der Bildungswissenschaften zeigt, dass sich dieser differenzorientierte Blick nicht zufällig etabliert hat, sondern tief in der Geschichte

der Pädagogik verwurzelt ist. Zunächst legitimierte die sogenannte Ausländerpädagogik in den 1970er Jahren die separate Förderung von Kindern aus »Gastarbeiterfamilien«, was letztlich einer Exklusionslogik folgte. Später rückte die interkulturelle Pädagogik das Konzept der kulturellen Differenz in den Mittelpunkt, was jedoch oft dazu führte, dass ethnische Zuschreibungen weiter festgeschrieben wurden.

Wie Joachim Schroeder in seiner Studie zur Schulentwicklung im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg gezeigt hat, ist diese dualistische Denkweise bis heute wirkmächtig. Er spricht von »willkürlich gewählten Zuschreibungen«, die mit den tatsächlichen Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen kaum korrespondieren (Schroeder 2002: 120). Dennoch bestimmen sie maßgeblich Schulprogramme und Bildungsstrategien.

Schroeder hinterfragt insbesondere die schulische Praxis und die zugrundeliegenden Normalitätsmaßstäbe, nach denen Schülerinnen und Schüler vermessen und bei Abweichung als förderbedürftig eingestuft werden:

»Die Regelschule muss sich fragen lassen, inwiefern die Strategie legitimierbar ist, Kinder und Jugendliche an schulisch definierten Normalitätsmaßstäben zu messen, auf diese Weise die ›Nicht-Normalen‹ zu identifizieren, diese dann zu fördern – jedoch nur unter der Bedingung, dass zusätzliche Fördermittel bereitgestellt werden.« (Schroeder 2002: 128)

Schulpolitische Strategien, die auf solchen Prämissen beruhen, wirken letztlich kontraproduktiv. Sie basieren auf der Annahme, dass Migration eine »gewachsene gesellschaftliche Normalität« störe und dass eine »ethnische Mischung« das ursprüngliche Gleichgewicht wiederherstellen könne (Schroeder 2002a: 157ff.). Damit verstärken sie jedoch Exklusionsmechanismen, anstatt sie abzubauen.

Hier stellt sich die Frage, wie sich das Differenzdenken im schulischen Kontext formiert und welche Faktoren zur Normalisierung einer kulturellen Hegemonie beitragen. Dabei stehen vier zentrale Instanzen im Fokus: 1) Die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems: Bildungssysteme sind historisch gewachsene Institutionen, die oft auf Homogenität ausgerichtet sind. Dadurch werden Schülerinnen und Schüler, die nicht ins vorgegebene Raster passen, systematisch benachteiligt, 2) Die ethnischen Deutungsmuster von Lehrkräften: Die Lehrpersonen nehmen die Schülerinnen und Schüler durch spezifische Filter wahr, die von gesellschaftlichen Diskursen geprägt sind. »Migrationshintergrund« wird oft mit Defiziten verknüpft, was die Bildungsaspirationen der Betroffenen beeinflusst, 3) Schulbücher als Träger eines ethnischen Rezeptwissens: Lehrmaterialien reproduzieren stereotype Bilder und setzen damit ein Wissensarchiv fort, das kulturelle Differenz als statisches Konzept behandelt, 4) Nationale Bildungsprogramme und Schulentwicklungsstrategien: Bildungspläne und Schulentwicklungsprojekte orientieren sich an nationalen Narrativen und tragen so zur Exklusion bestimmter Gruppen bei.

Die Analyse dieser Instanzen zeigt, dass der schulische Kontext weit mehr ist als ein neutraler Raum des Lernens. Vielmehr fungiert er als gesellschaftlicher Ort der Selektion, in dem Normalitätsvorstellungen produziert und aufrechterhalten werden.

In den nachfolgenden Abschnitten wird ausgeführt, welche Auswirkungen diese Bildungsnormalität auf die Chancen von Jugendlichen aus Migrationsfamilien hat. Das Augenmerk liegt darauf, wie diese Jugendlichen mit negativen Zuschreibungen und Ausschlussmechanismen umgehen, sich in diesen Auseinandersetzungen verorten und welche widerständigen Handlungsweisen sichtbar werden. Zugrunde liegt hier die Auswertung von Interviews, die im Rahmen einer Forschungswerkstatt im Wintersemester 2020/21 mit Studierenden aus Migrationsfamilien an der Universität Innsbruck geführt wurden. Unter dem Titel »Bildungserfolg trotz Schule« berichten sie über ihre Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Barrieren innerhalb des Bildungssystems.

Der abschließende Ausblick ist der Entwicklung alternativer Perspektiven gewidmet, die historisch gewachsene Muster durchbrechen und den etablierten Kanon der Klassifikationen überwinden sollen. Ziel ist es, überholte Normalitätsvorstellungen zu dekonstruieren und die Schule als geöffneten Raum zu denken, in dem Bildung für alle – unabhängig von Herkunft und sozialen Zuschreibungen – möglich ist.

Zur Etablierung von Normalitätsvorstellungen im Bildungskontext

Schulische Erfahrungen sind für viele Kinder aus Migrationsfamilien von besonderer biografischer Bedeutung, da sie oft mit strukturellen Hürden und subtilen Ausschlussmechanismen konfrontiert sind. Die Geschichte von *Elvisa*, einer jungen Frau aus Innsbruck, illustriert dies eindrücklich.

Elvisa, 25 Jahre alt, wurde in Tirol geboren, ihre Eltern stammen aus Bosnien und sind vor ihrer Geburt nach Österreich eingewandert. Trotz guter schulischer Leistungen erhielt sie in der Hauptschule keine Empfehlung für eine weiterführende Schule. In einem Gespräch mit ihrer Mutter schlug der Lehrer stattdessen eine Lehre oder eine Ausbildung mit direktem Berufseinstieg vor: »Ich kann mich erinnern, dass der Lehrer dann beim Gespräch mit meiner Mutter gemeint hat, ob ich mir nicht überlege, eine Lehre zu machen oder vielleicht nicht ins Gymnasium gehen sollte, sondern eher in eine Schule, wo ich dann gleich ins Arbeitsleben einsteigen könnte«. Dank der Unterstützung ihrer Mutter entschied sich Elvisa dennoch für den Besuch einer berufsbildenden höheren Schule und schloss später ein Studium ab.

Elvisas Erfahrung ist kein Einzelfall. Sie steht exemplarisch für die Mechanismen, mit denen Jugendlichen aus Migrationsfamilien Bildungswege verwehrt

oder erschwert werden. Diese Mechanismen wirken meist nicht offen diskriminierend, sondern durch subtile Formen institutioneller Benachteiligung. Ein zentraler Grund dafür ist, dass Österreich lange Zeit nicht als Migrationsgesellschaft verstanden wurde. Migration wurde nicht als fester Bestandteil der Gesellschaft begriffen, sondern als Ausnahme, als »Problem«, das es zu lösen galt. Diese Haltung manifestierte sich in der Pädagogik durch die sogenannte Kulturdifferenzhypothese. Ethnisierende und kulturalisierende Deutungen prägten den schulischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien. Differenz wurde nicht als Ressource, sondern als Defizit betrachtet – mit langfristigen Folgen für Bildungskarrieren und soziale Teilhabe.

Diese Trennung zeigt sich in der Klassifizierung nach Herkunft, Sprache oder sozialer Zugehörigkeit. Robert Castel spricht hier von einer »generationsübergreifenden Tradierung eines defizienten Habitus« (2009: 84). In der Praxis bedeutet dies: Kinder und Jugendliche der zweiten oder dritten Generation werden weiterhin als »Dauergäste« betrachtet – unabhängig davon, ob sie in Österreich geboren und aufgewachsen sind.

Dieses Klassifikationsdenken zeigt sich auch in strukturellen Aspekten des österreichischen Bildungssystems. Es basiert auf einem selektiven, mehrgliedrigen Modell, das soziale Ungleichheiten verstärkt. Trotz gesellschaftlicher Veränderungen hält das System an nationalstaatlich geprägten Bildungsnormen fest. Eine umfassende Schulreform, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielheit als Standard anerkennt, wurde bis heute nicht umgesetzt.

Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien werden häufig als »Problemfälle« betrachtet. Ihnen werden Sonderklassen oder Förderschulen zugewiesen, wodurch ihr vermeintliches »Anderssein« weiter zementiert wird. Der Begriff »Migrationshintergrund«, der sich als politisch korrektere Alternative zum Begriff »Ausländer« etabliert hat, wird mittlerweile nahezu reflexartig mit niedrigem Sozialstatus und ethnischen Zuschreibungen verknüpft.

Judith Kohlenberger hebt hervor, dass Zugehörigkeit zum »nationalen Wir« nicht nur über Rechte und Pflichten entscheidet, sondern auch über die gesellschaftliche Norm, an der sich alle zu messen haben: »Das Wir bestimmt nicht nur über politische Rechte und Pflichten, sondern auch darüber, was als gesellschaftliche Norm gilt oder was eben eine »Abweichung« davon darstellt« (Kohlenberger 2021: 97).

Diese kulturelle Hegemonie zeigt sich auch in medialen Debatten. So sorgte das Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer* (Wiesinger 2018) für eine breite öffentliche Diskussion in Österreich, in der pauschale und defizitorientierte Deutungen über Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien reproduziert und stereotype Vorstellungen über »fremde« Kulturen als Hindernis für schulischen Erfolg verstärkt wurden.

Ähnliche Narrative finden sich in der Medienberichterstattung über Migration. Ein Beispiel dafür ist der Artikel *Türkische Problemzonen*, der am 12. Mai 2014 in der österreichischen Tageszeitung *Die Presse* erschien, und in dem die Bildungssituation der Jugendlichen von Migrationsfamilien beschrieben wird.¹ In dem Bericht verdichten sich Begriffe wie »Identität«, »Salafismus«, »Zwangsheirat« und »Kriminalität« zu einem unlösbaren Integrationshindernis – auch wenn in diesem Text versucht wird, die ethnische Reduktion der strukturellen Probleme etwas zu relativieren. Letztlich wird hier eine kulturelle Dominanz sichtbar, die die »österreichische Familie« als Norm setzt und die »türkische Familie« als Sonderfall erscheinen lässt.

Die schulische Praxis folgt diesbezüglich einer paradoxen Logik. Während Bildungserfolg als individuelle Leistung gewertet gilt, wird schulisches Scheitern kulturalisiert. Defizite werden nicht als strukturelles Problem erkannt, sondern als Ergebnis einer »problematischen Herkunft«. Diese Praxis wurde in der Vergangenheit von der *interkulturellen Pädagogik* mitgetragen. Ursprünglich als fortschrittliches Konzept gedacht, hat sie über Jahre hinweg eine Form von ethnischem Rezeptwissen produziert: Die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien aufgrund ihrer »kulturellen Prägung« gesondert betrachtet und behandelt werden müssten. Diese Normalitätsproduktion setzt sich in Schulbüchern fort. Eine Schulbuchanalyse in Deutschland zeigt, dass Zugewanderte und deren Nachkommen oft in einer passiven Sonderrolle dargestellt werden: »Migrantinnen und Migranten erscheinen meist als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und selten als aktiv Handelnde [...]. Oft ist eine unüberbrückbare Gegenüberstellung von ›Ausländern‹ und ›Deutschen‹ zu finden« (Grabber 2010: 16). Christine Hintermann (2010) kommt in ihrer Untersuchung österreichischer Schulbücher zu ähnlichen Ergebnissen: Migration wird oft verkürzt dargestellt, soziale Ungleichheiten, Diskriminierung und Rassismus bleiben dagegen weitgehend unbeachtet.

Dass es auch anders geht, zeigen internationale Vergleichsstudien. Die TIES-Studie (Schneider et al. 2015) untersuchte die Bildungs- und Berufssituation von 10.000 jungen Erwachsenen aus Migrationsfamilien in fünfzehn europäischen Städten. Die Ergebnisse belegen, dass Länder wie Schweden oder Frankreich deutlich bessere Bildungschancen für Jugendliche aus Migrationsfamilien bieten. In Stockholm besuchen beispielsweise sechsmal mehr Schülerinnen und Schüler aus türkischen Migrationsfamilien ein Gymnasium als in Wien oder Berlin – mit der Folge, dass sie häufiger akademische Abschlüsse erlangen und bessere Berufsperspektiven haben.

Diese Erkenntnisse zeigen, dass Bildungsnormalität keine unveränderliche Größe ist. Systeme, die mehr Inklusion ermöglichen, können tatsächlich Bildungsaufstiege fördern. Eine umfassende Reform des österreichischen oder deutschen

1 <https://www.diepresse.com/3803727/schattenseiten-der-zuwanderung-tuerkische-proble-mzonen>

Bildungssystems müsste sich daher von nationalstaatlich geprägten Denkmustern lösen und neue Konzepte entwickeln, die gesellschaftliche Vielheit als Bildungsnormalität und als Lernressource anerkennen.

Das derzeitige Bildungssystem reproduziert durch seine selektiven Strukturen und hegemonialen Denkmuster gesellschaftliche Ungleichheit. Kinder aus Migrationsfamilien werden durch ethnische Sortierungen in Sonderklassen oder niedrigere Bildungswege gedrängt. Diese Mechanismen sind tief in der Normalitätsproduktion des Schulsystems verankert und wirken über Lehrpläne, Schulbücher, Medien und institutionelle Strukturen fort.

Wie internationale Vergleiche gezeigt haben, schaffen Länder mit einem inklusiveren Bildungssystem bessere Aufstiegsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler. Ein Perspektivwechsel im österreichischen oder deutschen Schulwesen ist daher dringend erforderlich – weg von kulturalisierenden Defizitnarrativen, hin zu einer Schule, die sich als Raum für alle versteht.

Bildungskarrieren trotz Barrieren

Die 2020/21 an der Universität Innsbruck durchgeführten biografischen Interviews mit jungen Erwachsenen aus Migrationsfamilien, die im Gespräch ihre Schulzeit reflektieren, zeigen einerseits, wie schulische Strukturen und Diskriminierungen, insbesondere in der Schule, ihre Bildungschancen einschränken und zukünftige Berufsperspektiven blockieren (können), und andererseits, wie die Betroffenen mit solchen Erfahrungen umgehen, sich positionieren und eigene Wege und Umwege finden, um ihre Bildungs- und Berufsziele zu erreichen. Nachfolgend einige besonders aussagekräftige biografische Beispiele:

Die Bildungsgeschichte der 25-jährigen Studentin *Azra* ist exemplarisch für eine strukturelle Benachteiligung. *Azra* migrierte im Alter von zwei Jahren mit ihren Eltern aus Istanbul nach Innsbruck. In der Volksschule wurde ihr aufgrund von »Sprachdefiziten« ein Wechsel in die Sonderschule nahegelegt. Im Rückblick erzählt die jetzige Studentin von ihrem Bildungsweg: Sie habe es nur aufgrund der Unterstützung, die sie zufälligerweise in der Sonderschule erfahren habe, »raus« in die Hauptschule geschafft. *Azra* ist sich heute sicher, dass die Stigmatisierung als Sonderschülerin ihren Bildungsweg verzögert hat: »Alle haben gesagt, ich brauche keine Sonderförderung mehr. Aber bewirb dich mal mit einem Sonderschulzeugnis an einer Hauptschule. Da bist halt direkt abgestempelt als Problemkind«.

Haupt- und Sonderschulen erscheinen hier als Räume, die von der gesellschaftlichen Normalität abweichen. Sie gelten als ausgelagerte und territorial stigmatisierte »Resträume«, denen aus der Perspektive vorherrschender gesellschaftlicher Normen eine geringere Qualität zugeschrieben wird. Die damit zusammenhängende und von *Azra* angesprochene Abstempelung als »Problemkind« beinhaltet poten-

ziell auch eine weitere Problematik: Diese schulische Bildungsnormalität weist Züge eines ethnisch codierten Wissens auf – eine Tatsache, die klar benannt werden muss.

Von ähnlichen Erfahrungen berichtet *Şeyla*, deren Großeltern aus Ankara zur »Gastarbeit« nach Tirol gekommen sind. *Şeyla* ist in einer Tiroler Kleinstadt geboren, aufgewachsen und in die Schule gegangen, seit drei Jahren lebt sie in Innsbruck. Sie berichtet, dass ihre Volksschullehrerin alles versucht habe, um sie am Besuch des Gymnasiums zu hindern. Ihre Eltern hätten deswegen einen Kampf mit der Schule und mit der Lehrerin ausfechten müssen. Schließlich habe sie dennoch ihre Matura geschafft und ein Hochschulstudium aufgenommen.

Dass Jugendliche im schulischen Kontext immer wieder mit Herkunftsklischees und negativen Zuschreibungen konfrontiert werden, gegen die sie sich positionieren (müssen), zeigen auch die Erfahrungen von *Ayla*. Sie ist in Innsbruck geboren, in einer Tiroler Kleinstadt aufgewachsen und studiert in Innsbruck. Ihr Vater stammt aus der Türkei, ihre Mutter aus Österreich. *Ayla* berichtet, dass Menschen im Alltag oft davon ausgehen würden, dass alle Türkinnen ein Kopftuch tragen und fünfmal am Tag beten müssten; sie kritisiert, dass Herkunft häufig mit Religion verwechselt werde. Sie spricht von Barrieren, mit denen sie in ihrer Schulzeit permanent konfrontiert gewesen sei. Als sie sich für das Gymnasium einschreiben wollte, sprachen sich sowohl die Klassenlehrerin als auch der Direktor der Volksschule dagegen aus. Einmal habe die Lehrerin vor der ganzen Klasse zu *Ayla* gesagt: »Im Gymnasium kannst du nicht immer so viel nachfragen und musst dort alles schneller verstehen«. Die schwierige Kommunikation mit dem Direktor bzw. mit der Klassenlehrerin erklärt sich *Ayla* damit, dass sie seit ihrem achten Lebensjahr ein Kopftuch getragen habe, obwohl ihre Eltern davon abgeraten hatten, um Schwierigkeiten mit der Schule aus dem Weg zu gehen.

Dass sich positive Erfahrungen mit den Lehrpersonen motivierend auf die Bildungslaufbahn der Jugendlichen auswirken können, zeigen die Erzählungen von *Şükrü* und *Senem*. *Şükrü* beschreibt seine Schulzeit in Innsbruck zunächst als schwierig: »Bei mir war es recht schwer eigentlich, also ich habe nicht gut Deutsch können und habe im Kindergarten und in der Vorschule Schwierigkeiten gehabt«. Zu Beginn seiner Schullaufbahn machte er negative Erfahrungen mit seiner Lehrerin. Die fehlende Unterstützung überschattet seine ersten zwei Jahre in der Volksschule. In seiner Erinnerung verwehrte ihm das Lehrpersonal sogar den Zugang in die Hauptschule: »Also ich kann mich noch erinnern, dass meine alte Volksschullehrerin zu mir gesagt hat, ich schaff es nicht mal in die Hauptschule«. Diese Prognose hätte seine weitere Laufbahn sehr negativ beeinflussen können. Nach dem Wechsel der Lehrkraft in der dritten Klasse Volksschule bekam er jedoch die Unterstützung, die er benötigte, und auch das negative Bild von Lehrpersonen, das er aufgrund seiner Erfahrungen bereits entwickelt hatte, veränderte sich. Diesen Wechsel nimmt er als

»Glück« wahr; über seine neue Lehrerin erzählt er: »Die war ganz nett und hat mir sogar geholfen, wenn ich etwas nicht verstanden habe«.

Von ähnlich positiven – und ebenso bedeutsamen – Erfahrungen mit einer Lehrperson erzählt *Senem*. Sie spricht darüber, dass eine Lehrerin in der Berufsschule sie in jeder Hinsicht unterstützt habe: »Ja, schon, die Klasse, die Lehrer, die waren echt super. Die Lehrer waren für uns da und haben uns immer geholfen, egal was, auch bei persönlichen Problemen waren sie da. Sie helfen da sogar, deine Noten auszubessern«.

Auf dem Weg zu einer postmigrantischen Schule der Zukunft

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die gesellschaftliche Diversität und die vielschichtigen Lebenswirklichkeiten von Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien im Bildungskontext in Österreich – im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Schweden, Frankreich oder den Niederlanden – weitgehend unsichtbar bleiben. Dieser Umstand, der sowohl in Schulkonzepten als auch Bildungsprogrammen zu beobachten ist, wirkt sich negativ auf die Bildungsziele und Bildungswege von Kindern und Jugendlichen aus und limitiert ihre schulischen und beruflichen Möglichkeiten. Daher ist es dringend geboten, die herrschende Bildungsnormalität zu überdenken, Schulen konsequent zu öffnen, schulische Bildungsprozesse neu auszurichten und diesbezüglich zeitgemäße und zukunftsweisende, »postinklusive« Konzepte zu entwickeln. Wir benötigen diversitätsbewusst agierende Einrichtungen und angemessene Bildungskonzepte jenseits nationaler Deutungen – Konzepte, die die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und ihnen neue Erfahrungs- und Handlungshorizonte eröffnen. *Postinklusive Schulen* und ein *postinklusives Bildungsverständnis* nehmen Diversität, Mehrdeutigkeit, Mehrfachorientierungen und vielschichtige Lebensentwürfe zum Ausgangspunkt, betrachten sie als Lernanlass und als Lernvision.

Eine postinklusive Schule gründet nicht auf historisch tradierten Deutungen von »Normalitätsverhältnissen«, sondern geht von Kindern und Jugendlichen aus, die da sind, nimmt deren Alltagswirklichkeiten und Lebensverhältnisse zum Ausgangspunkt. Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wird damit zur Basis für die Entwicklung angemessener Bildungskonzepte. In ihrem Selbstverständnis orientiert sich die Schule der Zukunft an den lebensweltlichen Verhältnissen vor Ort, sie hat lokalspezifischen sozialen, kulturellen, sprachlichen und ökonomischen Bedingungen zu entsprechen – und nicht umgekehrt. Ziel ist die Entwicklung einer Schule, die Kindern und Jugendlichen neue Erfahrungs- und Denkräume und Zukunftsperspektiven ermöglicht.

Die Freie Schule Honigfabrik im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg, die Joachim Schroeder in seiner Studie beschrieben hat (Schroeder 2002a: 217ff.), ist

Beispiel für eine Alternative, die die aussondernde Bildungspraxis der Regelschule radikal infrage stellt und eine andere Bildungsnormalität entwirft. Die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen im Stadtteil wird anerkannt und zum Ausgangspunkt für angemessene Bildungskonzepte gemacht. Es geht darum, »mit Ernsthaftigkeit an die gesellschaftlichen Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen, wie auch diesen Möglichkeiten zu bieten, in sämtlichen innerschulischen und außerschulischen Lernaktivitäten soziale Verantwortlichkeit erkennen und praktizieren zu lernen«, so Joachim Schroeder (2002a: 220). Hier wird eine kontrapunktische Lesart verwirklicht, nach der polarisierende Denkmuster und etablierte Klassifikationen überwunden, man könnte auch sagen, entlernt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es an der Zeit ist, Schule postmigrantisch zu denken: als Ort einer experimentellen Utopie, einer anderen Lernkultur, als Erfahrungs- und Denkräume, die allen Kindern und Jugendlichen angemessene Zukunftsperspektiven ermöglichen.

Von migrationsbedingter Diversität zu Bildung als experimenteller Utopie

Die Art und Weise, wie Diversität in Schulen aufgegriffen wird, prägt Bildungsrealitäten und beeinflusst, welche Normalitäten in Bildungseinrichtungen entstehen.

Auf Basis der bisherigen Ausführungen möchte ich abschließend noch konkreter herausarbeiten, wie »migrationsbezogene« Diversität in Schulen verhandelt wird und welche Auswirkungen sie auf Bildungspraktiken hat. Dabei standen drei weiterführende Schulen in Wien im Fokus, wobei eine detaillierte Analyse der sogenannten »Brennpunktschule« (eine Mittelschule) erfolgt.

Diversität als Differenzkategorie in schulischen Bildungsprozessen

Die Studie *Politische Literalität in den Schulen* lässt darauf schließen, dass Wiener Schulen sich verpflichtet fühlen, Diversität in ihr Schulkonzept zu integrieren – wenn auch auf unterschiedliche Weise.² Auffällig ist dabei die hervorgehobene Bedeutung migrationsbezogener Diversität. Schülerinnen und Schüler werden oft anhand vermeintlich ethnischer oder religiöser Zugehörigkeiten kategorisiert – als österreichisch, türkisch, serbisch, arabisch oder christlich und

2 Hier beziehe ich mich auf die Erkenntnisse, die im Rahmen des Forschungsprojektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLIM)« generiert worden sind. Dabei handelt es sich um ein von der DFG, dem FWW und dem SNF gefördertes D-A-CH-Projekt unter der Leitung von Paul Mecheril (Bielefeld), Roland Reichenbach (Zürich) und Erol Yıldız sowie Micaela Ralser (Innsbruck).

muslimisch. Dies ist Ausdruck eines »methodologischen Migrantismus«, der eine diskursive Engführung von Diversität bewirkt.

In schulischen Kontexten lässt sich diese Reduktion auf fiktive Ethnizitäten und Herkunft beobachten (vgl. dazu ausführlich Gensluckner & Ralser 2021; Thomas-Olalde 2021; Thomas-Olalde, Ralser & Gensluckner 2022). Die Schülerinnen und Schüler werden zu Prototypen der Heterogenität stilisiert, indem durch binäres Denken (»Wir/Die«) künstliche Gruppen erzeugt werden – selbst dann, wenn die Betroffenen solche Kategorisierungen hinterfragen, wenn etwa ein Schüler entgegnet: »Wir sind doch Wiener«.

Dieser national orientierte Blick ist in Schulen jedoch weiterhin präsent. In den Gesprächen mit Lehrkräften zeigten sich ambivalente Haltungen: Während an einer anderen Mittelschule in Wien betont wird, dass Diversität als Normalität betrachtet werden sollte, taucht das Nationale in Problemsituationen dennoch wieder auf. Dies zeigt sich auch in der vorsichtigen Wortwahl der Lehrkräfte, wie die Aussage eines Lehrers verdeutlicht: »Ja, ich tue mich ein bisschen schwer, solche Kategorisierungen zu treffen. [...] Da möchte ich mich eigentlich eher zurückhalten«. Gleichzeitig bleibt die Zusammensetzung der Klassen nach ethnischen Kriterien für viele Lehrkräfte ein zentrales Thema. Dies spiegelt sich in der Aussage der Direktorin der Schule wider: »Ich möchte keine Klassen haben mit ehemaligen jugoslawischen Kindern oder eine Klasse mit türkischen Kindern, sondern wirklich durchmischt«. Wenn auch subtiler und ungewollt, reproduziert diese Vorstellung einer »ausgewogenen Mischung« nationale Differenzkriterien, anstatt sie zu überwinden.

Die Normalisierung migrationsbezogener Diversität in schulischen Leitbildern

Auch an einer anderen, als »Vorzeigeschule« geltenden Mittelschule, wird Diversität vorrangig über den Migrationshintergrund der Schülerschaft definiert. Während die »vielfältigen Wurzeln« als Ressource betont werden, bleibt die Leistungsorientierung zentral. Diese Schule unterstreicht die Bedeutung von Bildung als Mittel zur sozialen Mobilität – auch wenn implizit der »hohe Ausländeranteil« als Herausforderung thematisiert wird.

Anders gestaltet sich die Situation an der bereits genannten »Brennpunktschule«. Hier ist Diversität nicht explizit programmatisch verankert. Migrationsbedingte Vielfalt erscheint vielmehr als »Normalität in der Abweichung« – eine defizitäre Diversität. Die Direktorin der Schule beschreibt ihre Realität wie folgt: »Ganz normale Schule im urbanen Raum. Die Schulen sind immer so wie das Umfeld«. Heterogene Schülerschaft wird hier nicht als Stärke, sondern als Problem gesehen. Um das defizitäre Umfeld zu kompensieren, setzt die Schule auf Fürsorge und Zugewandtheit – eine Art »Familialisierung«, die eine Schutzfunktion übernimmt. Gleichzeitig wird den Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermittelt, kaum etwas zu wissen oder zu schaffen. Eine Lehrerin formuliert dies drastisch: »Inhalte

kann man nur dann vermitteln, wenn die Kinder mit den Wörtern etwas anfangen können«.

Widerstand gegen eine hegemoniale schulische Bildungswirklichkeit

In schulischen Interaktionen entsteht eine Bildungsnormalität, die durch Fami-lialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung gekennzeichnet ist. Sie führt zu spezifischen Praktiken und Subjektivierungsprozessen, die Kinder und Jugendliche als »Brennpunktschüler« positionieren. Rassismus- und Diskriminierungserfah-rungen werden systematisch dethematisiert.

Doch viele begehren dagegen auf, oft in ironischer oder sarkastischer Weise, in-dem Zuschreibungen symbolisch angeeignet oder umgedeutet bzw. »transkodiert« werden. Eine Schülerin entgegnet der Lehrkraft: »Sie wissen ja, Frau Lehrerin, ich bin dumm«. Eine andere: »Wir sind nicht die unerzogenen Kinder – wir wissen uns zu verteidigen«. Durch eigensinnige Strategien verweigern die Schülerinnen und Schüler die ihnen zugeschriebene Rolle als Außenstehende. Stattdessen entsteht ei-ne kollektive Praxis des »Wir« in Opposition zu mächtigen Verhältnissen: Was sich hinter den »dummen und unerzogenen Kindern« verbirgt, wird durch Ironisierung, Überzeichnung und die Aneignung neuer Positionen sichtbar gemacht (vgl. Lorey 2020: 17).

Jacques Rancière spricht in diesem Zusammenhang von »Entidentifizierung«: »Jede Subjektivierung ist eine Entidentifizierung, das Losreißen von einem na-türlichen Platz, die Eröffnung eines Subjektraums« (Rancière 2018: 48). Diese widerständige Subjektivierung kann als postmigrantische Handlungsmöglichkeit verstanden werden: Menschen, die sich permanent mit negativen Zuschreibun-gen konfrontiert sehen, entwickeln andere Strategien der Konvivialität und der Selbstbestimmtheit – eine Kultur des Zusammenlebens jenseits von nationalen Kategorien.

Schule als Ort der Vielen – Eine experimentelle Bildungsutopie

Zum Schluss bleibt festzuhalten: Schulen sind nicht bloß Orte der Wissensvermitt-lung, sondern auch Erfahrungs-, Denk- und Ermöglichungsräume. Sie können ei-nen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung einer diversitätsbewussten Bildungs- und Lernkultur in einer radikaldiversen Gesellschaft leisten – eine Kultur, die drin-gend benötigt wird, um den Herausforderungen einer globalisierten Welt gerecht zu werden.

Statt nationaler Engführungen oder defizitorientierter Diskurse braucht es eine Schule, die Vielheit als Normalität begreift und strukturelle Ungleichheiten bewusst reflektiert. Bildung muss als experimentelle Utopie verstanden werden – als Raum des Möglichen, der neue Perspektiven eröffnet und einen produktiven Umgang mit

vielschichtigen und transkulturellen Realitäten ermöglicht. Denn erst wenn Schule als Ort der Vielen begriffen wird, kann sie ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht werden.