



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Ein Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte
der Sonderpädagogik im Bezirk Oberwart

Erster integrativer Schulversuch zur
gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung
Projekt Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder

Verfasserin

Elisabeth Polster

gemeinsam mit

Christina Bundschuh

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagungen

Unser Dank gilt zunächst Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer für die Betreuung der gemeinsamen Diplomarbeit, sowie allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern für ihre Zeit und ihre Offenheit.

Des Weiteren wollen wir uns beim Verein Roma und dem Verein Roma-Service für die Kooperation, das Bereitstellen von Informationen und das Herstellen der Kontakte zu Interviewpartnerinnen und -partnern bedanken.

Vielen Dank auch dem Landesschulrat Burgenland und dem Bezirksschulrat Oberwart für die Zusammenarbeit.

Schließlich wollen wir noch all jenen danken, die uns während der Entstehung der Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben, allen voran unseren Familien.

Eidesstattliche Erklärungen

Ich, Elisabeth Polster, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Ich, Christina Bundschuh, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster).....	10
Zur gemeinsamen Bearbeitung des Themas (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster)	11
I. THEORIE	12
A. Historische Aufarbeitung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart (Elisabeth Polster).....	12
1. Entwicklung der Forschungsfrage (E.P.)	12
2. Einleitung (E.P.).....	15
3. Begriffsdefinitionen (E.P.).....	17
3.1 Der Begriff „Behinderung“	17
3.2 Der Begriff „Integration“	18
4. Überblick über die Schulsituation in Österreich (E.P.)	21
4.1 Das österreichische (Sonder-)Schulwesen.....	21
4.2 Eckdaten auf dem Weg zur schulischen Integration.....	22
4.3 Die Idee einer inklusiven Schule	25
5. Der erste integrative Schulversuch in Oberwart (E.P.)	27
5.1 Überblick über die Entstehung des Schulversuchs	27
5.1.1 Der erste Entwurf zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung in Österreich	28
5.1.2 Die Formierung einer Elterngruppe, die das Ziel der Integration wieder aufgreift.....	30
5.1.3 Die Idee nimmt Formen an	32
5.1.4 Weiterentwicklung der Schulversuchsbeschreibung und Genehmigung der Integrationsklasse.....	35
5.1.5 Der weitere Verlauf der ersten Integrationsklasse	36
5.2 Widerstand seitens der Sonderschule	36
5.3 Die Rolle der Medien bei der Umsetzung schulischer Integration	39
5.3.1 Mediale Auftritte, die der Information dienten.....	39
5.3.2 Mediale Auftritte als Druckmittel.....	40
5.4 Verein vamos / BUNGIS	42
5.4.1 Projekte	42

5.4.2 Statuten	44
5.5 Elterninitiativen	45
6. Integration im Burgenland (E.P.).....	48
6.1 Das Fehlen von Sonderkindergärten.....	49
6.2 Unterrichtung einzelner Kinder mit Behinderung in örtlichen Volksschulen .	50
6.2.1 Exkurs: Die Bedeutung der Dorfschule vor dem Hintergrund einer starken Bindung der Burgenländerinnen und Burgenländer an ihre Heimatgemeinde..	50
6.2.2 Stille Integration	52
6.3 Der Umgang mit Minderheiten bzw. Volksgruppen	54
6.4 Schulstatistiken	55
6.4.1 Vier Modelle integrativer Schulversuche	56
6.4.2 Ergebnisse einer erstmaligen Evaluation der Schulversuche	58
6.4.3 Kritik an den vier Schulversuchsmodellen	59
6.5 Die Entwicklung der Sonderschulen bzw. integrativen Klassen im Bezirk Oberwart anhand von Schulstatistiken	60
B. Historische Aufarbeitung der Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart (Christina Bundschuh).....	63
7. Einleitung (C.B.)	63
7.1 Forschungslücke und Forschungsvorhaben	64
7.2 Forschungsfrage.....	65
8. Definitionen und Begriffsbestimmungen (C.B.).....	66
8.1 Roma und Sinti	66
8.2 Die Burgenlandroma.....	67
8.3 Romanes/ Romani/ Roman	68
9. Die Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Burgenland insbesondere im Bezirk Oberwart – von der Sonderschule in die Regelschule (C.B.)	69
9.1 Die Bildungssituation der Burgenlandroma nach 1945.....	69
9.1.1 Exkurs: Die Bildungssituation der Burgenlandroma vor 1945.....	70
9.1.2 Die Studie von Peter Meusburger	71
9.2 Der Rückgang von Romakindern an Sonderschulen im Bezirk Oberwart	73
9.2.1 Die Studie von Helmut Samer	73
9.3 Mögliche Gründe für die Benachteiligung der Roma im Bildungsbereich und ihre Überrepräsentanz an Sonderschulen.....	75

10. Der „Verein Roma“ und das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung (C.B.)	80
10.1 Geschichte und Zielsetzungen des Vereins	80
10.1.1 Ereignisse im Vorfeld der Vereinsgründung	80
10.1.2 Entstehung und Anliegen des Vereins	82
10.1.3 Projekte und Initiativen	84
10.2 Das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung	87
10.3 Das Attentat von 1995	89
II. EMPIRIE	91
11. Zum methodischen Vorgehen (C.B. und E.P.)	91
11.1 Einleitung (C.B. und E.P.)	91
11.2 Die Methode der Oral History (C.B.)	92
11.2.1 Definition der Oral History	92
11.2.2 Die Geschichte der Oral History	93
11.2.3 Oral History in der Praxis – Vorbereitung, Durchführung und Auswertung	95
11.3 Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews nach Christiane Schmidt (2010) (E.P.)	97
11.3.1 Kategorienbildung am Datenmaterial	98
11.3.2 Der Auswertungsleitfaden	99
11.3.3 Kodieren der Daten	99
11.3.4 Quantifizierende Materialübersichten	100
11.3.5 Vertiefende Fallinterpretationen	100
11.4. Konkretes Vorgehen (C.B. und E.P.)	101
C. Darstellung der Forschungsergebnisse zur Entstehung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart (Elisabeth Polster)	102
12. Forschungsergebnisse (E.P.)	102
12.1 Die Formierung der Gruppe	103
12.2 Das Thema Behinderung	106
12.2.1 Normalität bei Frau S.	106
12.2.2 Der Lernprozess von Frau R.	107
12.2.3 Das Erleben in der Klasse	109
12.2.4 Die Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung als Anliegen von Frau M.	109

12.3 Herausforderungen und Schwierigkeiten.....	111
12.3.1 Eine Zeit des Umbruchs – Frau S.	111
12.3.2 Persönliche Untergriffe und Stärkung der anderen Eltern – Frau. R....	112
12.3.3 „(...) also ich mein wir waren schon die Outcasts, nicht?“ – Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Sonder- und Volksschulbereich	113
12.3.4 „Die haben uns, haben die Sonderschule und uns Lehrer komplett abgelehnt“ – Integrationsbeginn aus der Sicht des Sonderschullehrers A.....	114
12.3.5 „Aber plötzlich steht da ein Polizist drinnen“ – Integration in der Volksschule.....	117
12.3.6 „Wie ein Pinguin in der Wüste“ – Ausgrenzungserfahrungen der Schülerin O.	117
12.4 Ressourcen	119
13. Resümee (E.P.)	121
D. Darstellung der Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart (Christina Bundschuh).....	124
14. Auswertung der Interviews (C.B.).....	124
14.1 Interviewsetting und Vorgehen bei der Auswertung	125
14.1.1 Kategorie 1: Die Ausgrenzung der Roma im Bezirk Oberwart insbesondere in der Institution Schule	126
14.1.2 Kategorie 2: Der Einfluss der Wohnsituation und des familiären Umfelds auf die Bildungssituation der Roma.....	126
14.1.3 Kategorie 3: Die Entstehung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung.....	126
14.1.4 Kategorie 4: Der Einfluss der außerschulischen Lernbetreuung auf die Situation der Roma	127
14.1.5 Kategorie 5: Die Integration der Roma im Bezirk Oberwart in die Institution Schule	127
14.2 Ergebnisse der Auswertung und Schlussfolgerungen.....	128
14.2.1 Die Ausgrenzung der Roma im Bezirk Oberwart insbesondere in der Institution Schule	128
14.2.2 Der Einfluss der Wohnsituation und des familiären Umfelds auf die Bildungssituation der Roma.....	132
14.2.3 Die Entstehung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung.....	135

14.2.4 Der Einfluss der außerschulischen Lernbetreuung auf die Situation der Roma.....	139
14.2.5 Die Integration der Roma im Bezirk Oberwart in die Institution Schule	143
15. Resümee (C.B.)	146
E. Darstellung der Forschungsergebnisse zum Zusammenhang der beiden Themenbereiche (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster)	149
16. Die Bearbeitung der gemeinsamen Fragestellung (C.B. und E.P.)	150
16.1 Überschneidung der Personenkreise	150
16.2 Positive Auswirkung von Integrationsklassen auf die Bildungssituation von Romakindern.....	151
16.3 Der Zusammenhang der beiden Themenbereiche Aussonderung von Menschen mit Behinderung und Ausgrenzung von Roma im Südburgenland....	153
16.4 Resümee	156
17. Verwendete Literatur	158
18. Verwendete Interviews	164
Abstract	165

Vorwort (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster)

Die Idee, eine gemeinsame Diplomarbeit zu verfassen, entstand, als wir beide uns im Zuge unserer Abschlussarbeit an der Universität Wien mit der Geschichte der Sonderpädagogik im Burgenland seit 1950 auseinandersetzen wollten.

Wir beide waren besonders an der Entwicklung der Sonderpädagogik hin zur integrativen Pädagogik und somit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung interessiert.

Im Verlauf der ersten Recherchen und Gespräche zu diesem Thema erkannten wir bald, dass die Geschichte der Sonderpädagogik im Burgenland nicht aufgearbeitet werden kann, ohne die schulische Situation der Roma im Burgenland zu berücksichtigen. Als bald kristallisierte sich eine Zweiteilung der Arbeit heraus: die Geschichte der Beschulung von Kindern mit Behinderung sollte von Elisabeth Polster, die Entwicklung der Bildungssituation der Burgenlandroma von Christina Bundschuh bearbeitet werden, wobei die Schwerpunkte der Arbeit einerseits auf die Entstehung der österreichweit ersten Integrationsklasse im Burgenland und andererseits auf die Gründung des ersten Romavereins und die Installierung der sogenannten außerschulischen Lernbetreuung gelegt wurden.

Da Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in ersten Informationsgesprächen eine Verbindung zwischen diesen beiden Entwicklungen andeuteten, erschien es auch als sinnvoll, diesen Zusammenhang genauer zu untersuchen, und somit entstand ein gemeinsamer dritter Schwerpunkt innerhalb der Arbeit.

Da sowohl die erste Integrationsklasse als auch der erste Romaverein und die Initiative der außerschulischen Lernbetreuung in Oberwart im Burgenland entstanden, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Entwicklungen im Bezirk Oberwart.

Von Beginn an war es uns ein Anliegen, die Erlebnisse und Erfahrungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen nicht nur in die Arbeit einfließen zu lassen, sondern ihre persönlichen Erinnerungen zum Mittelpunkt der Forschung zu machen. Wichtig war uns außerdem, möglichst unterschiedliche Perspektiven und Zugänge zu den Themen darzustellen.

Zur gemeinsamen Bearbeitung des Themas (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster)

Die vorliegende gemeinsame Arbeit beinhaltet die beiden eigenständigen Themen „Erster integrativer Schulversuch zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung“ und „Projekt Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder“, welche von jeweils einer der beiden Verfasserinnen bearbeitet wurden. Elisabeth Polster beschäftigte sich mit dem ersten integrativen Schulversuch zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, während Christina Bundschuh die Entstehung des Projekts Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder untersuchte.

Die Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wurden von beiden Verfasserinnen gemeinsam geführt und auch in der Auswertung der Daten fand ein Austausch statt.

Die Verfassung der beiden Teile der vorliegenden Arbeit wurde jedoch jeweils selbständig durchgeführt. Es ist – durch schriftliche Kennzeichnung und Farbauswahl des Papiers – klar hervorgehoben, welche Kapitel von welcher der beiden Verfasserinnen stammen. Die gemeinsam verfassten Kapitel 11.1, 11.4 und E sind ebenso gekennzeichnet.

I. THEORIE

In diesem Abschnitt wird nun nacheinander in die beiden Themenbereiche der vorliegenden Arbeit eingeführt. Beide Verfasserinnen stellen ihre Forschungsfragen vor und nähern sich ihrer Beantwortung mithilfe bereits vorhandener Literatur an.

A. Historische Aufarbeitung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart (Elisabeth Polster)

Die vorliegende Diplomarbeit soll zur Aufarbeitung der Geschichte der Beschulung von Kindern mit Behinderung im Burgenland, speziell im Raum Oberwart, beitragen. Da in Oberwart erstmals österreichweit der Versuch unternommen wurde, eine integrative Volksschulklasse zu führen, sollen insbesondere die Ereignisse und Entwicklungen im Vorfeld dokumentiert werden, die zur Entstehung dieses Projekts beitrugen.

1. Entwicklung der Forschungsfrage (E.P.)

Ausschlaggebend für die Wahl des Themenbereichs waren zum einen der Umstand, dass die erste integrative Klasse österreichweit in Oberwart entstanden ist, und zum anderen, dass das Burgenland ein Bundesland mit vergleichsweise hoher Integrationsrate von Kindern mit Behinderung ist.

Es erscheint als sinnvoll, sich auf den Bezirk Oberwart zu beschränken, da er als Standort des Pionierprojekts der ersten integrativen Klasse Österreichs Schauplatz der relevantesten Entwicklungen auf dem Gebiet der Integration darstellt.

Gertraud Schleichert (1993) hat in ihrer Veröffentlichung „Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen“ das Ziel verfolgt, die bis dahin undokumentierte Geschichte der österreichweit ersten Integrationsklasse in Oberwart nachzuzeichnen. Sie beschreibt die Geschehnisse im Vorfeld, den Verlauf der Volksschul- und Hauptschuljahre und die aufgetretenen Probleme und Schwierigkeiten. Mit dieser Publikation wurde bereits ein wichtiger Beitrag zur Dokumentation des Projekts geleistet.

Die vorliegende Forschungsarbeit kann auf diese Grundlage aufbauen, allerdings soll das Hauptaugenmerk in der Sammlung neuer Daten verstärkt auf die Beleuchtung der Hintergründe des Geschehens gelegt werden. Dabei stehen vor allem die persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Handlungsmotive der an den damaligen Entwicklungen beteiligten bzw. davon betroffenen Personen im Mittelpunkt des Interesses.

Da Schleichert selbst als eine der Hauptinitiatorinnen des Schulversuchs mitten im Geschehen war, kann weiters von einer starken persönlichen Involviertheit der Autorin und einer subjektiven Beschreibung der Ereignisse ausgegangen werden.

Eine Auseinandersetzung mit der Thematik aus einer neutraleren Position mit einer emotionalen und einer zeitlichen Distanz von fast 20 Jahren soll diese Darstellung erweitern und vertiefen.

Außerdem soll die Bedeutung des Oberwarter Schulversuchs für die schulische Bildung von Kindern mit Behinderung im Bezirk in einen historischen Kontext gestellt werden, indem mithilfe von Statistiken die schulischen Entwicklungen sowohl vor, als auch nach der Entstehung der Klasse miteinbezogen werden.

Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie kam es zur Entstehung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart, und welche Auswirkungen hatte die Integration auf die regionale Bildungssituation von Kindern mit Behinderung?

In der Folge wird versucht, sich der Beantwortung der Frage anhand der vorhandenen Literatur und der Ergebnisse der Befragung von Zeitzeuginnen und

Zeitzeugen Schritt für Schritt anzunähern, um sie schließlich differenziert beantworten zu können.

2. Einleitung (E.P.)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie es zur Entstehung der ersten integrativen Klasse österreichweit in Oberwart kam, und wie sich die Integration auf die regionale Bildungssituation von Kindern mit Behinderung im Bezirk Oberwart ausgewirkt hat.

Der erste Teil der Abhandlung dient der Einführung in die Thematik und beinhaltet zunächst eine Darstellung des österreichischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung des Sonderschulwesens und einen ersten Überblick über wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zur schulischen Integration. Weiters wird die aktuelle Diskussion zur inklusiven Schule kurz umrissen. Anschließend wird das Zustandekommen des ersten integrativen Schulversuchs in Oberwart beleuchtet, das von vielen Hindernissen geprägt war und von allen Beteiligten ein hohes Maß an Engagement und Durchschlagskraft forderte. Sowohl die Hürden, als auch die Strategien, die zu ihrer Überwindung und damit zur Durchsetzung des Schulversuchs führten, werden beschrieben.

Außerdem wird der Verein BUNGIS (Behinderte Und Nichtbehinderte Gemeinsam In Schulen) vorgestellt, der von der Gruppe der Initiatorinnen und Initiatoren des Oberwarter Schulversuchs gegründet wurde, und der bis heute besteht.

Die Elterngruppe Oberwart veranstaltete im Jahr 1985 ein Integrationssymposium, das zur Entstehung einer formierten österreichischen Elternbewegung beitrug. Auch diese Entwicklung und ihre Auswirkungen sollen hier Beachtung finden.

Zuletzt wird unter Berücksichtigung der Geschichte des Burgenlands und seiner regionalen Besonderheiten versucht, mögliche Ursachen zu finden, die diesem Bundesland zu seiner Vorreiterrolle im Bereich der schulischen Integration verholfen haben könnten. Hier werden anhand von schulstatistischen Daten auch die Veränderungen bei der Beschulung von Kindern mit Behinderung aufgezeigt, die die Integrationsklasse nach sich zog. Zu diesem Zwecke werden auch die vier verschiedenen Modelle vorgestellt, nach denen integrative Schulversuche durchgeführt wurden.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Forschung vorgestellt. Anhand von Interviews mit fünf Personen, die an der Entstehung der

Integrationsklasse Oberwart beteiligt bzw. davon betroffen waren, konnten ihre persönlichen Erinnerungen und Erlebnisse festgehalten werden. Im Zuge der Auswertung wurden vier zentrale Kategorien entwickelt, anhand derer neue Erkenntnisse zur Geschichte der integrativen Klasse gefunden werden konnten. Es wurde untersucht, wie es zur Entstehung der Oberwarter Initiativgruppe kam, welche Rolle das Thema „Behinderung“ für die Mitglieder der Gruppe spielte, welche Hindernisse und Probleme im Kampf um die schulische Integration als besonders bedeutsam erlebt wurden und welche Ressourcen es den Interviewpartnerinnen ermöglichten, trotz der erlebten Widerstände weiter am Schulversuch zu arbeiten. In einem abschließenden Resümee werden die Darstellungen in Hinblick auf die Fragestellung zusammengefasst.

3. Begriffsdefinitionen (E.P.)

Hier sollen die beiden zentralen Begriffe „Behinderung“ und „Integration“, wie sie in dieser Arbeit Verwendung finden, erklärt werden.

3.1 Der Begriff „Behinderung“

In der vorliegenden Arbeit, wird – in Anlehnung an die verwendete Literatur – der Begriff der „Behinderung“ verwendet.

Im Laufe der Zeit gab es zahlreiche unterschiedliche Vorschläge, um den Begriff im Kontext der Pädagogik zu definieren, wie beispielsweise im Gutachten des Deutschen Bildungsrats „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder Jugendlicher“:

„Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 32 zit.n. Biewer (2009), S. 39)

Dennoch kann festgehalten werden, dass die Terminologie bis heute uneinheitlich geblieben ist und sich keine Definition klar durchsetzen konnte. Biewer (2009) bietet hierzu einen Überblick über die wichtigsten Definitionen und weist auch auf die zunehmende Bedeutung des Begriffgerüsts der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) der Weltgesundheitsorganisation hin. (vgl. Biewer 2009, S. 38 – 76)

Im schulpädagogischen Kontext wurde zunächst nach sonderpädagogischen Kategorien wie Blindheit, Sehbehinderung, Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit, Lernbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensbehinderung bzw. -störung, Körperbehinderung und Sprachbehinderung unterschieden. Von dieser Klassifizierung wandte man sich Ende der 1980er Jahre ab, um stattdessen den

jeweiligen Erziehungs- bzw. Bildungsbedarf eines Kindes festzustellen. Damit einher ging auch der begriffliche Wandel vom Begriff der Behinderung hin zu dem des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“, der in Österreich 1993 ins Schulorganisationsgesetz aufgenommen wurde. (vgl. Biewer 2009, S. 42ff.)

Während sich in der verwendeten Literatur teilweise differenzierte sonderpädagogische Kategorien finden¹, wird der Begriff „Behinderung“ in der vorliegenden Arbeit im Sinne der Definition des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ verwendet:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn (...) liegt vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag (...).“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010, S. 9)

Da das Thema der vorliegenden Arbeit in den schulpädagogischen Bereich fällt, sind mit „Kindern mit Behinderung“ Schülerinnen und Schüler gemeint, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf feststellbar ist.

3.2 Der Begriff „Integration“

Der Begriff „Integration“ wird in der vorliegenden Arbeit bezogen auf die gemeinsame schulische Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung verwendet. Der Ausdruck fand seinen Ursprung im 17. Jahrhundert in der Mathematik und hielt erst ab dem 18. Jahrhundert und verstärkt im 20. Jahrhundert Einzug in andere wissenschaftliche Bereiche wie Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, sowie in den Alltagssprachlichen Gebrauch. Der Wortstamm kann einerseits auf das lateinische Verb „integrare“ zurückgeführt werden, das soviel bedeutet wie „ergänzen“, andererseits auf das Adjektiv „integer“, das mit „unberührt“ oder „ganz“ übersetzt werden kann. Integration ist also kein ursprünglich pädagogischer Begriff, auch bezog er sich zunächst weder auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung, noch auf die Schule. (vgl. Kobi 1988, S. 54ff.)

¹ Siehe etwa Schleichert (1993) S. 31 u. S. 52

Für den Bereich der (schulischen) Integration von Menschen mit Behinderung fasst Kobi (1988) verschiedene Diskussionspunkte in folgenden sieben Positionen zusammen: Prozess – Zustand, Methode – Ziel, individuelle Angelegenheit – soziale Angelegenheit, Vorgabe – Aufgabe, parzellierbare Daseinsform – ganzheitliche Daseinsform, Struktur – Wert und intentionale Lebens- und Daseinsgestaltung – koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung. (vgl. Kobi 1988, S. 58ff.)

Was damit gemeint ist, soll hier kurz erklärt werden:

Integration kann einen nicht abschließbaren *Prozess* der Annäherung und des Lernens zwischen Integratoren und Integranden beschreiben, während Integration als *Zustand* die äußerlichen, personenunabhängigen und objektivierbaren Tatbestände administrativer bzw. organisatorischer Art meint. Integration kann sowohl ein *Ziel* pädagogischer oder politischer Intentionen sein, als auch die *Methode*, durch die das Ziel erreicht werden soll. Mit Integration als *individuale Angelegenheit* meint Kobi die Einzelintegration, in der ein Kind mit Behinderung – durch gezielte Förderung vorab – die Regelschule besuchen kann. Integration als *soziale Angelegenheit* geht hingegen mit einer Öffnung und Veränderung der Bildungsinstitutionen einher, die eine grundsätzliche und vorbehaltssfreie Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ermöglichen soll. Integration als *Vorgabe* (unbedingte Integration) ist Programmpunkt eines egalitären Bildungssystems und nicht nur Möglichkeit, sondern Notwendigkeit und Voraussetzung einer menschenwürdigen Erziehung. Integration als *Aufgabe* (bedingte Integration) steht und fällt mit zeitlichen, örtlichen und personalen Bedingungen und stellt sich durch Überlegungen zur „Integrationsfähigkeit und -willigkeit“ in ein polares Verhältnis zur Separation. Integration als *parzellierbare Daseinsform* bedeutet Teil-Integration durch spezielle Integrationsmaßnahmen, während solche in der Integration als *ganzheitliche Daseinsform* entfallen, da hiermit eine Schule gemeint ist, in der alle Kinder ihres Einzugsgebietes Aufnahme finden, und in der versucht wird, ihnen allen gerecht zu werden. Der Begriff der Integration kann eine wertfreie, deskriptive und formale Bezeichnung einer *Struktur* sein. Einen *Wert* erhält der Begriff durch einen „(...) personalen Akt der Be-Sinnung innerhalb eines bestimmten Gestaltungsrahmens, von einem bestimmten Standpunkt aus und in Ausrichtung auf eine als „besser“ erachtete

Gestalt“. (Kobi 1988, S. 61) Zusammenfassend ließen sich die Begriffspaare auf eine Gegenüberstellung reduzieren, und zwar die der intentionalen bzw. koexistentiellen Lebens- und Daseinsgestaltung. Der *intentionale* Integrationsbegriff beinhaltet Zielsetzungen und Maßnahmen, die etwas Erstrebenswertes ermöglichen sollen und basiert daher auf einer seinsveränderten Intention. Hingegen bringt der koexistentielle Integrationsbegriff zum Ausdruck, dass Integration ohne übergeordneten Zweck ihre Erfüllung in sich selber findet. Damit bezeichnet er eine seinsbeständige Form der Koexistenz. (vgl. Kobi 1988, S. 58ff.)

Abschließend weist Kobi darauf hin, dass Integration weder eine Methode, noch ein Heilverfahren darstellt, das anhand von Erfolgskriterien evaluierbar ist, sondern eine Lebens- und Daseinsform zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Integration müsse situativ und temporal frei wählbar bleiben, und eine Gesellschaft und ihre Untersysteme (wie z.B. die Schule) müssen sich für oder gegen sie entscheiden. (vgl. Kobi 1988, S. 62)

4. Überblick über die Schulsituation in Österreich (E.P.)

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über das österreichische Schulwesen unter besonderer Beachtung des Sonderschulwesens, die Entwicklung hin zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderung und die aktuelle Diskussion zur Idee einer inklusiven Schule.

4.1 Das österreichische (Sonder-)Schulwesen

Mit der gesetzlichen Verankerung des österreichischen Schulwesens 1962 wurde die Sonderschule als eigene Schulart festgeschrieben. (vgl. Gruber 1995, S. 68)

Das österreichische Schulwesen umfasst für die Primarstufe eine vierjährige Volksschule in Form einer Einheitsschule und für die Sekundarstufe unterschiedliche Schulformen nach vermeintlichen Begabungstypen (wie z.B. Hauptschule und Gymnasium). Parallel dazu gibt und gab es – ähnlich wie in Deutschland – ein breit ausgebautes Sonderschulwesen, das teilweise auch nach verschiedenen Behinderungskategorien unterteilt ist. (vgl. Biewer 2009, S. 208)

Als sonderpädagogische Kategorien, die dem Ausbau des Sonderschulwesens im deutschsprachigen Raum zu Grunde liegen bzw. lagen, können Hör- und Sehbehinderung, Körperbehinderung, geistige Behinderung, Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Verhaltensstörung genannt werden. (vgl. Biewer 2009, S.150)

In Österreich wird die Sonderschule für Menschen mit geistiger Behinderung als Schule für Schwerstbehinderte, und die Sonderschule für Menschen mit Lernbehinderung als Allgemeine Sonderschule bezeichnet. (vgl. Biewer 2009, S. 43)

Bis Ende der 1960er wurden der zahlenmäßige Ausbau und die kategoriale Differenzierung von Sonderschulen als bildungspolitische Erfolge betrachtet, während das Fehlen von Einrichtungen in ländlichen Räumen einen Mangel darstellte, den es zu beheben galt. (vgl. Biewer 2006, S. 21)

In den 1970er Jahren wurde die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schultypen in der Sekundarstufe zunehmend in Frage gestellt. Damit einhergehend wurde erstmals auch die Beibehaltung von Sonderschulen als eigenständige Institutionen kritisch hinterfragt, und die Integration von Kindern mit Behinderung in die allgemeine Schule diskutiert. (vgl. Biewer 2009, S. 208)

Das differenzierte Sonderschulsystem blieb in Österreich jedoch bis heute erhalten, obwohl sich die schulische Integration in den 80er Jahren etablieren konnte und schließlich 1993 gesetzlich verankert wurde. Mit der gesetzlichen Änderung wurde der Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ von dem des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ abgelöst, dessen Feststellung ermöglichen soll, dass notwendige Ressourcen unabhängig vom Ort der Förderung bereitgestellt werden. (vgl. Biewer 2006, S. 22)

4.2 Eckdaten auf dem Weg zur schulischen Integration

Hier sollen bedeutsame Ereignisse auf dem Weg zur schulischen Integration in Österreich dargestellt werden. Dies dient einem besseren Überblick über die Entwicklungen. Hintergründe und Erklärungen für die angeführten Punkte folgen in den anschließenden Kapiteln.

1974 wurden erste Schulversuche unternommen, in denen Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbehinderung bzw. Sonderschülerinnen und Sonderschülern das Verbleiben in der bzw. der Übertritt in die Regelschule durch zusätzliche Förderstunden ermöglicht werden sollte. Das Modell wurde von den Schulen nicht angenommen und wieder eingestellt. (vgl. Anlander 1993, S. 19 u. Rutte / Schönwiese 2000, S. 205)

1976 wurden verhaltensauffällige Kinder in Wiener Schulen von Beratungslehrerinnen bzw. Beratungslehrern betreut, und Förderklassen eingerichtet. (vgl. Anlander 1993, S. 26 u. Rutte / Schönwiese 2000, S. 205f.)

1982 wurde in Wien das System der Stützlehrerinnen bzw. Stützlehrer umgesetzt. (vgl. Anlanger 1993, S. 20 u. Rutte / Schönwiese 2000, S. 206)

1984 wurde – gegen den großen Widerstand der Schulbehörde – die erste Integrationsklasse österreichweit in Oberwart (Burgenland) eröffnet. (vgl. Anlanger 1993, S. 42 u. Rutte / Schönwiese 2000, S. 206f.)

1985 wurden weitere Integrationsklassen in Weißenbach (Tirol) und Kalsdorf (Steiermark) eingerichtet. Im selben Jahr wurde das erste österreichische Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf (Burgenland) abgehalten. (vgl. Rutte / Schönwiese 2000, S. 207)

1986 wurde in Oberwart eine weitere Integrationsklasse eröffnet. Das zweite Integrationssymposium fand wieder in Bad Tatzmannsdorf statt. Im April desselben Jahres wurde die Bundesregierung durch einen einstimmig beschlossenen Entschließungsantrag des Bundesrates aufgefordert, integrative Schulversuche zu ermöglichen. Im Mai wurde in einem Grundsatzerlass des Unterrichtsministeriums die Aufnahme von körperbehinderten und sinnesbehinderten Kindern in die Regelschule erstmals befürwortet. (vgl. Anlanger 1993, S. 57ff.)

1987 fand ein weiteres Symposium in Oberschützen (Burgenland) statt, weitere jährlich abgehaltene Symposien in den verschiedenen Bundesländern folgten. Ein ministerieller Arbeitskreis unter dem Titel „Behinderte Kinder im Regelschulwesen“ wurde gegründet. In einer Koalitionsvereinbarung wurde die Ausweitung und Verankerung von integrativen Schulversuchen vereinbart. (vgl. Rutte / Schönwiese 2000, S. 207)

1988 wurde mit der elften Novelle zum Schulorganisationsgesetz eine gesetzliche Basis für die Durchführung integrativer Schulversuche geschaffen. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 11)

1989 legten Gruber und Petri ein ministerielles Rahmenkonzept für Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung vor. (vgl. Anlanger 1993, S. 143)

1992 unternahmen die Elterninitiativen eine Sternfahrt nach Wien, im Zuge derer rund 2500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter dem Motto „Gesetz statt Gnade“ für das Recht auf Integration demonstrierten. (vgl. Rutte / Schönwiese 2000, S. 208)

1993 wurde auf dem Integrationssymposium in Feldkirch (Vorarlberg) ein Dachverband mit dem Titel „Integration : Österreich“ gegründet. Im selben Jahr wurde mit der 15. Schulgesetzesnovelle eine rechtliche Grundlage für Integration in der Volksschule geschaffen, nach der nun Eltern das Recht eingeräumt war, zwischen integrativer Beschulung oder Sonderbeschulung ihres Kindes zu wählen. Um zusätzliche Förderung zu erhalten, muss ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden. (vgl. Rutte / Schönwiese 2000, S. 208f.)

1996 wurde mit der 17. Schulgesetzesnovelle Integration für die Sekundarstufe I ermöglicht. (vgl. Rutte / Schönwiese 2000, S. 211)

Die Eröffnung der ersten Integrationsklasse 1984 in Oberwart (Burgenland) kann als Auftakt zu einer – relativ schnellen und umfassenden – Entwicklung der schulischen Integration in Österreich gesehen werden. Jedoch blieb das Sonderschulsystem trotz des raschen, flächendeckenden Ausbaus von integrativen Schulformen weiterhin erhalten. Aktuell finden sich in den östlichen Bundesländern Burgenland, Steiermark, Wien und Oberösterreich vermehrt integrative Modelle, während vor allem in den westlichen Bundesländern Tirol und Vorarlberg Sonderschulstrukturen dominieren. (vgl. Biewer 2009, S. 210)

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Umsetzung der schulischen Integration – trotz des ursprünglich guten Ausbaus – in den letzten Jahren in einer Krise steckt. Integration wurde zur Normalität, doch damit gingen ein Rückgang des öffentlichen Interesses an dem Thema und auch eine Verringerung der medialen Präsenz einher. Die Entwicklung stagniert, bzw. gehen bereits erreichte Standards durch Verschlechterung personeller Rahmenbedingungen wieder verloren. Ein weiteres Problem kann darin gesehen werden, dass Verantwortliche im Bildungswesen kein Interesse am Ausbau von Integrationsmodellen über den

Pflichtschulbereich hinaus zeigen. So läuft Österreich Gefahr, die Erfolge in der schulischen Integration leichtsinnig zu verspielen. (vgl. Biewer 2006, S. 27)

4.3 Die Idee einer inklusiven Schule

Da der Begriff der Inklusion in den letzten Jahren in allen Ländern der Europäischen Union zunehmend – auch im schulischen Kontext – an Bedeutung gewinnt (vgl. Hausotter 2000, S. 44), soll hier kurz dargestellt werden, was darunter verstanden werden kann.

Der pädagogische Begriff der Inklusion (aus dem englischen „inclusion“) kann mit „Einbeziehung“ übersetzt werden und löste in der ersten Hälfte der 1990er in englischsprachigen Ländern den Begriff der Integration (auch „mainstreaming“) ab. Seit einiger Zeit ist er auch im deutschsprachigen Raum verbreitet. Im schulischen Kontext kann unter einer inklusiven Schule eine Bildungseinrichtung verstanden werden, die ihre gesamte Struktur zugunsten aller Schülerinnen und Schüler verändert, während Integration als ein Modell aufgefasst wird, in dem eine traditionell weiterarbeitende Schule die Aufnahme von Kindern mit Behinderung ermöglicht, indem integrative Hilfsdienste additiv hinzugefügt werden. (vgl. Biewer 2009, S. 125f.)

Die inklusive Schule verändert also ihre Organisationsform und ihre Lehr- und Lernmethoden, um der heterogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, mit ihren ethnischen, geschlechtlichen, kulturellen, religiösen und sozialen Unterschiedlichkeiten effektives Lernen zu ermöglichen. Die Heterogenität der Kinder wird positiv bewertet, anstatt als Problem oder Erschwernis gesehen zu werden, und sie wird zum Ausgangspunkt des inklusiven Schulkonzepts. (vgl. Biewer 2009, S. 126f.)

Das Konzept der „inclusion“ wurde auch in Dokumenten der UNESCO thematisiert. Biewer (2009) beschreibt hier eine Ausweitung des Begriffs zwischen der 1994 erschienenen Erklärung von Salamanca und den 2005 verfassten „Guidelines for

Inclusion“ vom Fokus auf Kinder mit Behinderung hin zur Miteinbeziehung von allen Kindern, die von Ausschluss und Randständigkeit bedroht sind. (vgl. Biewer 2009, S. 129f.)

Diese Ausdehnung auf eine relativ große Zielgruppe kann einen Nachteil für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mit sich bringen, wenn nämlich ihr besonderer Bedarf in dem allgemeinen Bedarf aller Kinder untergeht. Hier sollten Maßnahmen der Qualitätssicherung zum Einsatz kommen, um die adäquaten pädagogischen Angebote für Kinder mit Behinderung sicherzustellen. (vgl. Biewer 2005, zit.n. Biewer 2009, S. 134)

5. Der erste integrative Schulversuch in Oberwart (E.P.)

Die Umsetzung des ersten integrativen Schulversuchs österreichweit 1984 in Oberwart konnte trotz großen Widerstandes von verschiedenen Seiten durch das Engagement einer Gruppe von Eltern und Professionalistinnen bzw. Professionalisten erfolgen. Hier soll zunächst dargestellt werden, wie der Schulversuch zustande kam und mit welchen Hürden sich seine Initiatorinnen und Initiatoren konfrontiert sahen. Anschließend wird der Verein vamos (ehemals BUNGIS) vorgestellt, der im Zuge der Entstehung der Integrationsklasse gegründet wurde und bis heute besteht. Zuletzt wird die Bedeutung der Bildung einer gesamtösterreichischen Elterninitiative für die gesetzliche Verankerung des Rechts auf schulische Integration dargestellt.

5.1 Überblick über die Entstehung des Schulversuchs

Das erste österreichische Konzept zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung wurde im Jahr 1982 von Brigitte Leimstättner und Gertraud Schleichert gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen entworfen, und schließlich 1984 in überarbeiteter Version – ohne offizielle Genehmigung und gegen den Willen der Schulbehörde – in der ersten integrativen Klasse österreichweit in der Volksschule Oberwart umgesetzt. (vgl. Anlanger 1993, S. 22 u. 42)

Als erster Versuch einer schriftlichen Aufarbeitung bzw. Dokumentation der Geschichte der Integrationsklasse von 1984 in Oberwart kann Gertraud Schleicherts Publikation „Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen: integrierte Klasse Oberwart“ (1993) bezeichnet werden, in der sie – als eine der Hauptinitiatorinnen dieses Schulversuchs – anhand von eigenen Erinnerungen, Gesprächen mit über 40 beteiligten Personen, sowie einer schriftlichen und mündlichen Umfrage die Entwicklung der österreichweit ersten Integrationsklasse schildert. (vgl. Schleichert 1993, S. 11f.)

Im Folgenden soll eine zusammenfassende Chronologie der von ihr beschriebenen Ereignisse einen Überblick über die Entstehung des Projekts liefern.

5.1.1 Der erste Entwurf zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung in Österreich

Wie oben bereits erwähnt, wurde der erste Entwurf zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung von Dr. Gertraud Schleichert und Dr. Brigitte Leimstättnner 1982 ausgearbeitet. Im Folgenden soll die Vorgeschichte dargestellt werden, die zur Zusammenarbeit der beiden Frauen führte.

Gertraud Schleichert war ab dem Jahr 1976 als Schulpsychologin im Burgenland tätig, und in einer Beratungsstelle mit Sitz in Oberwart Ansprechperson und Anlaufstelle für schulpsychologische Angelegenheiten für die Bezirke Oberwart, Güssing und Jennersdorf. (vgl. Schleichert 1993, S. 16)

1979 lernte sie die Sonderschullehrerin (damals noch in Ausbildung) Brigitte Leimstättnner kennen, die später in der ersten integrativen Klasse unterrichten sollte. Beide verband das gemeinsame Interesse für Integration und die Anliegen von Menschen mit Behinderung.

1980 nahmen die beiden befreundeten Frauen mit Projekten zum Thema Behinderung an dem Kulturfestival „ausnahmsweise Oberwart“² teil. In der Ausstellung konnten Menschen ohne Behinderung in Selbsterfahrungsexperimenten beispielsweise versuchen, im Rollstuhl zurechtzukommen; Bilder von zwei Künstlern mit Behinderung wurden ausgestellt und Informationsmaterial für Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen wurde verteilt. Durch die Organisation von Fahrgelegenheiten wurde auch Menschen mit Behinderung und ihren Betreuerinnen und Betreuern der Besuch des Festivals ermöglicht.

Im Zuge der Ausstellung konnten so Kontakte mit zahlreichen Gleichgesinnten, Menschen mit Behinderung und ihren Familien aus der Umgebung geknüpft werden.

² Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde unter anderem auch ein erster Versuch unternommen, der Oberwarter Bevölkerung die Morde an den Roma im Nationalsozialismus ins Gedächtnis zu rufen. (vgl. Samer 2001, S. 50f.)

Daraus gingen zunächst zwei Initiativen hervor, zum einen das Jugendzentrum Oberwart, und zum anderen eine Petition an den Sozialminister, die die Einrichtung eines Beratungsdienstes des Landesinvalidenamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland auch im südlichen Burgenland forderte. Gertraud Schleichert (1993) beschreibt außerdem eine zunehmende Vernetzung und Zusammenarbeit der beteiligten Personen und der bereits bestehenden Institutionen – und beispielsweise die Gründung des „Elternrings Südburgenland“³ – und im Zuge dieser Entwicklungen konkretisierte sich auch Schleicherts Ziel, die Idee der Integration im Schulbereich zu verbreiten, ein Vorhaben, das sowohl ihr als auch Brigitte Leimstättner ein großes Anliegen war. (vgl. Schleichert 1993, S. 21f.)

Den unmittelbaren Anstoß zur Entwicklung des integrativen Schulversuchs gab schließlich ein Schüler mit Trisomie 21, der – weil das Down Syndrom als Schwerstbehinderung angesehen wurde – in die S-Klasse von Brigitte Leimstättner kam, die an einer eigenständigen Sonderschule unterrichtete. Ihrer Ansicht nach konnte die S-Klasse diesem Schüler aber kein förderliches soziales Umfeld bieten, und durch ihren Einsatz und die Zustimmung des Schulleiters durfte der Junge zunehmend am Unterricht der Allgemeinen Sonderschule teilnehmen. Leimstättner versuchte schon für das Schuljahr 1982/83 eine integrative Klasse in der örtlichen Volksschule zu erreichen, die Schulleiterin lehnte einen solchen Schulversuch jedoch ab. (vgl. Schleichert 1993, S. 25ff.)

Leimstättner und Schleichert entwickelten unter Mithilfe verschiedener Kolleginnen und Kollegen dennoch einen ersten Entwurf eines integrativen Schulversuchs mit dem Titel „Die Integrationsklasse. Ein Modellvorschlag für einen Schulversuch im Bereich der Grund- und Sonderschule“, den sie im Mai 1982 über den Dienstweg beim Landesschulrat für Burgenland einreichten. In diesem ersten Entwurf formulierten die beiden ihre grundsätzlichen Vorstellungen von den Rahmenbedingungen schulischer Integration, wobei sie eine integrative Volksschulklasse von etwa 15 Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung vorschlugen, die von jeweils einer Volksschullehrerin/einem Volksschullehrer und einer Sonderschullehrerin/einem Sonderschullehrer gemeinsam unterrichtet werden

³ Der Elternring besteht bis heute. Siehe <http://members.aon.at/haus.gabriel/> aufgerufen am 11.03.2012

sollte. Zusätzlich sah das Modell noch eine Helferin/einen Helfer vor. Diese Form des Unterrichts zielte unter anderem darauf ab, optimale Lernbedingungen für alle Kinder zu schaffen, Vorurteile abzubauen und Toleranz zu fördern. (vgl. Schleichert 1993, S. 31f.)

Von Seiten des Landesschulrats blieb ein offizieller Kommentar zu diesem Vorschlag aus, lediglich teilte der Sonderschulinspektor Brigitte Leimstättner während einer Inspektion mit, dass das Konzept nicht durchführbar sei. (vgl. Schleichert 1993, S. 29)

Schleichert beschreibt das Ausbleiben einer offiziellen Reaktion sowie die Absage des Sonderschulinspektors als sehr entmutigend. Die beiden Frauen sahen keine Möglichkeit, ihre Versuchsbeschreibung an einer staatlichen Schule durchzuführen und der Gedanke einer Privatschule widerstrebte ihnen. So entschieden sie sich dazu, das Projekt zunächst aufzugeben. (vgl. Schleichert 1993, S. 42f.)

5.1.2 Die Formierung einer Elterngruppe, die das Ziel der Integration wieder aufgreift

Bereits kurze Zeit nachdem Schleichert und Leimstättner ihren Modellvorschlag aufgegeben hatten, wurde das Projekt neu aufgerollt. Sie erhielten Unterstützung durch die Krankengymnastin Gabriele Huterer, die sich verstärkt für die Idee der schulischen Integration einsetzte. Huterer, die schon bei der Erarbeitung der ersten Modellbeschreibung mitgearbeitet hatte, zog 1983 ins Südburgenland und wünschte sich für ihren Sohn – nach dem Besuch einer alternativen Kindergruppe in Wien – die Einschulung in die integrative Klasse. Durch ihren Beruf stand sie außerdem in Kontakt zu Familien mit Kindern mit Behinderung, die ebenfalls bald schulpflichtig werden sollten. So bildete sich um Huterer ein Kreis von Personen, die diese neue Schulform für ihre eigenen Kinder anstrebten. Durch die Einbindung der Eltern veränderte sich die Situation schlagartig, denn durch ihre persönliche Motivation wurden aus theoretischen Überlegungen konkrete Ziele. (vgl. Schleichert 1993, S. 42ff.)

Schleichert beschreibt die Veränderung, die diese Entwicklungen mit sich brachten so:

„Damit hatte die Diskussion eine völlig andere Qualität erhalten: (...) da waren konkrete Familien mit sehr lebendigen Kindern, die für ihren Nachwuchs eine bestimmte Art von Schule einforderten“ (Schleichert 1993, S. 43f.)

Durch die Einbeziehung der Eltern mit ihren 1984 schulpflichtigen Kindern stand außerdem der angestrebte Zeitpunkt der Eröffnung der integrativen Klasse fest. Das war einerseits von Vorteil, weil so alle Beteiligten mit voller Kraft am Projekt arbeiteten, andererseits war den Integrationsgegnern aber bewusst, dass „ (...) sie durch Verzögerungstaktik das Ganze zu Fall bringen konnten, ohne ablehnen zu müssen“ (Schleichert 1993, S. 51).

Im Laufe der Zeit gesellten sich weitere Personen dazu und schlossen sich der Gemeinschaft an. Die – neben Schleichert – ebenfalls im Südburgenland tätige Schulpsychologin Elfriede Jud war vom Integrationsgedanken überzeugt und wurde zu einem sehr engagierten und wichtigen Teil des Teams. Außerdem gab es auch Eltern, die sich für eine optimale Beschulung ihrer Kinder ohne Behinderung gemeinsam mit Kindern mit Behinderung aus ihrem Freundeskreis einsetzten. So bildete sich schließlich eine Gruppe aus Professionalistinnen, Professionalisten und Eltern, die das Ziel der integrativen Klasse für das Schuljahr 1984/85 beharrlich weiterverfolgte. (vgl. Schleichert 1993, S. 45ff.)

Schleichert hält die Heterogenität der Gruppe für deren „Erfolgsrezept“ (Schleichert 1993, S. 49) und beschreibt die Vorteile der Zusammenarbeit von Beamtinnen/Beamten einerseits und Eltern andererseits folgendermaßen:

„Wir konnten eingeben, vortragen, verhandeln, konferieren, urgieren – aber wir hatten keinerlei Druckmittel. Eltern hingegen dürfen alles: Sie können sich an die Presse wenden, Protestaktionen starten, Sitzstreiks machen und überhaupt tun, was immer ihnen einfällt, (...).“ (Schleichert 1993, S. 47)

Die systematische Arbeit am Schulversuch begann im Frühjahr 1983. Die Gruppe beschäftigte sich mit alternativer Pädagogik, aber auch mit praktischen

Angelegenheiten, die es zu klären galt. Dabei hebt Schleichert vor allem die Mütter Huterer, Gramelhofer, Lakfif und Meissner, sowie die spätere Helferin Schloffer hervor. Außerdem sich selbst, Jud und Leimstättner. (vgl. Schleichert 1993, S. 54f.)

5.1.3 Die Idee nimmt Formen an

Im Herbst 1983 konnte die Volksschule Oberwart als Standort der Modellklasse unter Zustimmung ihres damaligen Leiters Karl Leirer festgelegt werden. Die Bezirkshauptstadt erschien als Verkehrsknotenpunkt, Schulstadt und Sitz von Fachärzten und sozialen Diensten als gut geeignet. (vgl. Schleichert 1993, S. 54)

Schleichert führt an, welche Aufgaben und Ziele die Elterngruppe im Anschluss an diesen ersten Erfolg zu bearbeiten hatte. Dabei handelte es sich einerseits um den Kontaktaufbau zu wichtigen Behörden und deren Vertretern, wie z.B. zum damaligen Bezirksschulinspektor Herist, zum Oberwarter Bürgermeister Racz, zu Landesschulinspektor Krutzler, Bezirkssonderschulinspektor Wayan, Präsident des Landesschulrats Landeshauptmann Kery, Heinz Gruber, Unterrichtsminister Zilk und Landesrat Karall. Andererseits waren gewisse Fristen und Termine zu beachten, wie beispielsweise die Schuleinschreibung, die in der ersten Feberwoche 1984 stattfinden sollte, und der 31. Mai 1984 als letzte Möglichkeit, Schulversuche einzureichen. Außerdem musste eine – von den Behörden akzeptierte – Versuchsbeschreibung vorliegen, es mussten sich genügend Kinder anmelden, zwei Lehrerinnen/Lehrer und eine Helferin/ein Helfer zur Verfügung stehen, ein Klassenraum gefunden werden, der Schülertransport organisiert werden, ein Stundenplan erstellt und Lehrmittel herbeigeschafft werden. (vgl. Schleichert 1993, S. 55)

In Bezirksschulinspektor Herist, Landesschulinspektor Krutzler und Bürgermeister Racz konnten Personen gefunden werden, die den Schulversuch unterstützten. Heinz Gruber vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport hingegen stand der Integration von Kindern mit einer intellektuellen Behinderung sehr skeptisch gegenüber. (vgl. Schleichert 1993, S. 59)

Die Mitglieder der Gruppe veranstalteten Feste, verteilten Flugblätter, sprachen mit Medien, informierten Lehrerinnen und Lehrer, hielten Referate, nahmen Kontakt zu

verschiedensten Organisationen für Menschen mit Behinderung auf und holten sich Informationen im Ausland (vgl. Schleichert 1993, S. 62ff.). Huterer und Leimstättner unternahmen unter anderem eine Reise zu Theodor Hellbrügge nach München (vgl. Schleichert 1993, S. 63), der 1970 das erste integrative Schulmodell in Deutschland initiiert hatte (vgl. Biewer 2009, S. 209).

Nach zahlreichen Informationsveranstaltungen, Versammlungen und Gesprächen konnten nach und nach weitere Eltern überzeugt, und damit Schülerinnen und Schüler für die integrative Klasse gewonnen werden, bis schließlich eine ausreichende Zahl zur Einreichung des Schulversuchs vorlag. (vgl. Schleichert 1993, S. 65ff.)

Dieses Anwerben von Schülerinnen und Schülern wird von Schleichert als mühseliger und langwieriger Prozess beschrieben. Die Ursache für die Skepsis vieler Eltern gegenüber der Integrationsklasse sieht sie darin, dass das Zustandekommen der Klasse lange ungewiss war:

„Das war wohl der Grund, warum sich viele Eltern nicht getrauten, ihre Kinder für den Schulversuch anzumelden: Der Schuleintritt ist ein entscheidender Schritt im Leben eines jungen Menschen; den sollte man nicht noch zusätzlich durch Unsicherheit belasten.“ (Schleichert 1993, S. 53)

Während die Elterngruppe bemüht war, Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, versuchte Volksschuldirektor Karl Leirer eine zweite Lehrerin für die Arbeit in der Integrationsklasse zu begeistern, um in der erneuten Einreichung des Schulversuchsmodells bereits – wie vom Landesschulrat gewünscht – die Namen und Anzahl der Kinder, sowie den Namen der zweiten Pädagogin anführen zu können. Laut Schleichert stellte es allerdings ein Problem dar, an der Oberwarther Volksschule eine Lehrerin zu finden, die sich bereit erklärte, die integrative Klasse im Team mit Brigitte Leimstättner zu unterrichten, woraufhin es zu Unfrieden innerhalb des Lehrkörpers kam. Leirer musste den Schulversuch am 31. Mai 1984 – also am spätestmöglichen Datum – letztlich ohne den Namen der zweiten Lehrkraft einreichen. Im Juni 1984 war schließlich mit Gitta Portschy die zweite Lehrerin gefunden. (vgl. Schleichert 1993, S. 64 ff.)

In der Zeit vor dem Schulversuch wurden immer wieder neue Versionen der Schulversuchsbeschreibung formuliert. Dabei bekam Schleichert Unterstützung von Landesschulinspektor Fritz Krutzler und dem damaligen Referenten für das Sonderschulwesen Heinz Gruber aus dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Beide halfen vor allem bei formalen Unklarheiten und wussten über Rechtsnormen Bescheid. Ursprünglich war geplant, den Unterricht bis 15:00 Uhr abzuhalten. Dafür war es notwendig, einen weiteren Schulversuch, nämlich den der Ganztagschule, in der Schulabteilung der Burgenländischen Landesregierung zu beantragen, welche jedoch ablehnte. Daraufhin spielte man mit dem Gedanken, alle möglichen Förderstunden und Freigegegenstände auszunützen, damit jeden Tag Nachmittagsunterricht abgehalten werden könnte. Das wurde jedoch von Gruber mit der Begründung abgelehnt, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch unter zu großen Leistungsdruck gestellt werden könnten. Man beantragte das Modell der Tagesheimschule. Weiters wurde die beantragte notwendige 5. Parallelklasse von der Landesregierung nicht genehmigt, woraufhin die Mitglieder der Gruppe bei verschiedenen Stellen vorsprachen und schließlich beim Präsidenten des Landesschulrats Landeshauptmann Kery erfolgreich waren. Einige Tage später – kurz vor Schulschluss 1984 – wurde die fünfte Parallelklasse doch bewilligt. Doch gegen Ende der Sommerferien hörte die Lehrerin Portschy zufällig ein Gespräch des Bezirksschulinspektors mit an, in dem es hieß, dass der Schulversuch erneut abgelehnt worden war. Zum wiederholten Male versuchten alle Beteiligten zu intervenieren und wandten sich an unterschiedliche Personen und Stellen. Am 1. September 1984 erreichte die Elterngruppe – während der feierlichen Eröffnung der jährlichen Oberwarter Wirtschaftsmesse „Inform“ – in einem Gespräch mit Landeshauptmann Kery, dass auf seine Weisung hin der vorläufige Start des Schulversuchs nicht verhindert werden sollte. (vgl. Schleichert 1993, S. 67ff.)

So konnte die erste integrative Klasse am 3. September 1984 in der Volksschule Oberwart – ohne offizielle Bewilligung – mit 14 Schülerinnen und Schülern, davon vier Kinder mit Behinderung, eröffnet werden. (vgl. Schleichert 1993, S. 104 u. Anlanger 1993, S. 43)

5.1.4 Weiterentwicklung der Schulversuchsbeschreibung und Genehmigung der Integrationsklasse

Obwohl die Klasse eröffnet worden war, musste weiterhin an der Schulversuchsbeschreibung gearbeitet werden. Dabei stand nun vor allem im Vordergrund, die Übertragbarkeit auf andere Schulen und Klassen sicher zu stellen. So wurden in der nächsten Version der Modellbeschreibung Arten von Behinderung angeführt, die in einer Klasse wie in Oberwart als eingeschränkt oder nicht integrationsfähig eingestuft werden sollten. Schleichert gibt an, hier gegen ihre Überzeugung auf Weisung von Gruber gehandelt zu haben, um den ohnehin unsicheren Stand der – ja noch nicht offiziell bewilligten – Klasse nicht zu gefährden. In späteren Modellbeschreibungen schien diese Einteilung nicht mehr auf. (vgl. Schleichert 1993, S. 79f.)

Im Laufe des Schuljahrs 1984/85 wurde weiter an der Schulversuchsbeschreibung gearbeitet, vieles musste – nach neuerlichen Ablehnungen – mehrfach verändert werden. Schließlich wurden zwei Pläne eingereicht, von denen der eine die allgemeine Übertragbarkeit auf andere Schulen abdeckte, wohingegen der andere die spezielle Situation in Oberwart berücksichtigte, und die dafür notwendigen Maßnahmen beinhaltete. (vgl. Schleichert 1993, S. 131f.)

In dieser Form erlangte die Modellbeschreibung nun die prinzipielle Zustimmung der Schulbehörde. Am 24.6.1985 wurden vom Ministerium Anordnungen zur Weiterführung der Klasse erteilt. Die Bedingungen konnten zum Teil erfüllt und zum Teil unwirksam gemacht werden. Jedenfalls aber bestätigte der Erlass, dass die Weiterführung der Klasse möglich war. (vgl. Schleichert 1993, S. 137)

In den später verfassten Entwürfen zum Schulversuch gab es im Vergleich zum ersten Entwurf sowohl formal als auch inhaltlich Weiterentwicklungen. Weiterhin sollte der Einsatz von zwei Lehrkräften die durch individuelle Leistungsanforderungen optimale Förderung aller Kinder in einer heterogenen Gruppe ermöglichen. Die Leistungsbeurteilung sollte verbal erfolgen. Die Lernphasendauer sollte sich nach den Kindern richten, Schwerpunkte auf Projektunterricht, handelndes Lernen, soziales Lernen und Lernen am Objekt gelegt werden. In der ersten Klasse sollten alle Kinder der Volksschule angehören, erst im

Laufe des zweiten Schuljahres sollte gegebenenfalls eine Leistungseinstufung in den Sonderschullehrplan stattfinden, wobei die Kinder weiterhin in derselben Klasse bleiben würden. (vgl. Schleichert 1993, S. 85 ff. u. 134ff.)

5.1.5 Der weitere Verlauf der ersten Integrationsklasse

Die integrative Klasse wurde vier Jahre lang in der Volksschule Oberwart geführt, anschließend hätte sie an der Hauptschule Oberwart fortgeführt werden sollen. Anstelle der Integrationsklasse trat aber – gegen den Willen aller Beteiligten – eine so genannte kooperative Klasse, in der die Kinder mit Behinderung der Allgemeinen Sonderschule angehören, aber in der Hauptschule untergebracht sind und dort in einigen Gegenständen gemeinsam mit einer Hauptschulklasse, in den anderen Gegenständen gesondert unterrichtet wurden⁴. Mit diesem Modell, das der eigentlichen Vorstellung der Gruppe von Integration nicht mehr entsprach, war schließlich niemand von den Beteiligten glücklich, und Brigitte Leimstättner wollte den Schulversuch zwischenzeitlich sogar abbrechen. (vgl. Schleichert 1993, S. 197ff.)

Für die zweite Integrationsklasse, die zwei Jahre nach der ersten ebenfalls an der VS Oberwart gestartet hatte, konnten Schleichters Ausführungen zufolge aber schon bessere Bedingungen für die Hauptschulzeit erreicht werden. (vgl. Schleichert 1993, S. 239ff.)

5.2 Widerstand seitens der Sonderschule

Wie bereits aus dem obigen Kapitel hervorgeht, mussten die Initiatorinnen der ersten Integrationsklasse in Österreich die Umsetzung des Schulversuchs gegen den massiven Widerstand von Seiten der Schulbehörde erkämpfen.⁵

⁴ Siehe Kapitel 6.4.1.2 Kooperative Klasse

⁵ Dies geht auch aus den Darstellungen von Rutte / Schönwiese (2000) hervor.

Doch der Gegendruck gegen die Integrationsbewegung ging nicht nur „von oben“, sondern auch von einer anderen Seite aus, und zwar von Sonderschulen und Sonderschulpädagoginnen und -pädagogen. Anlanger (1993) schildert zum einen persönliche Erfahrungen mit Sonderschulpädagogen, die sich gegen die Integration von Kindern mit Behinderung aussprachen (vgl. Anlanger 1993, S. 15f), zum anderen beschreibt er Situationen während des ersten Integrationssymposiums 1985 in Bad Tatzmannsdorf, in der Sonderschullehrer und -lehrerinnen gekränkt reagierten, wenn unter Kritik an der Sonderschule für die Integration argumentiert wurde. (vgl. Anlanger 1993, S. 46f.)

Rutte (1999) stellt die Frage, warum zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Sonderschule und denen der schulischen Integration eine Art Machtkampf zu entstehen schien. Als Gründe nennt er neben personalpolitischen und betriebswirtschaftlichen Überlegungen, dass die Sonderschule zuvor ein Monopol im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik innehatte. (vgl. Rutte 1999, S. 15)

Schleichert (1993) berichtet in diesem Zusammenhang von mehreren Konfliktsituationen, die die Umsetzung der Oberwarter Integrationsklasse erschwerten.

Unter der Überschrift „Der Gegner“ (Schleichert 1993, S. 72) wird der damalige Sonderschulinspektor Wayán im Kampf um die Integrationsklasse als strikter Opponent genannt. Er hatte schon nach der ersten Einreichung der Schulversuchsbeschreibung 1982 Brigitte Leimstättner während einer Inspektion mitgeteilt, dass der Vorschlag undurchführbar sei (vgl. Schleichert 1993, S. 29) und behielt seine ablehnende Haltung auch in den weiteren Jahren bei. 1984 sprach er sich in einem öffentlichen Rundschreiben, das – über die Bezirksschulräte – in alle Schulen gelangte, dezidiert gegen die schulische Integration von Kindern mit Behinderung aus. Nach Schleicherts Angaben bezog sich die Argumentation auf Beispiele von gescheiterten Integrationsversuchen, auf den Vorwurf von mangelnder Lehrstoff-Vermittlung und der Theorie, dass lernschwächere Kinder sich ihrer Andersartigkeit im Vergleich mit den Mitschülerinnen und -schülern bewusst werden und in der Folge darunter leiden würden. (vgl. Schleichert 1993, S. 72ff.)

Die Initiatorinnen und die Elterngruppe erfuhren von dem Schreiben erst, als Brigitte Leimstättner es im Lehrerzimmer vorfand. Obwohl Wayán keine Namen nannte, war Schleichert zufolge jedem klar, worauf bzw. auf wen sich der Sonderschulinspektor bezog. Das offene Schreiben dürfte den Eltern und Initiatorinnen den Weg zur Integration bedeutend erschwert haben. Schleichert sieht hier beispielsweise einen Grund dafür, dass sich für lange Zeit keine zweite Lehrkraft für die Integrationsklasse finden ließ. Doch andererseits veranlasste es auch zahlreiche Personen und Institutionen, sich in Briefen an den Landesschulrat und den Landeshauptmann von den Ansichten des Sonderschulinspektors zu distanzieren. (vgl. Schleichert 1993, S. 75)

Weiters wirft Schleichert dem Sonderschulinspektor vor, dass die Integrationslehrkräfte bis zu seinem Abgang im Jahr 1992 keine offiziellen Einladungen zu sonderpädagogischen Veranstaltungen des Pädagogischen Instituts erhielten. (vgl. Schleichert 1993, S. 195)

Darüber hinaus scheint es bei der Umsetzung der Integrationsklasse in Oberwart außerdem zu mehreren unglücklichen Unstimmigkeiten zwischen den Initiatorinnen und den Pädagoginnen bzw. Pädagogen der Sonderschule – die im selben Gebäude untergebracht war – gekommen zu sein:

Erste Spannungen entstanden schon während der Sommerferien, als der Schuldirektor Leirer einen geeigneten Klassenraum für die Integrationsklasse aufreiben musste, die als zusätzliche Parallelklasse in dem bereits vollen Schulgebäude Platz finden sollte. Die Raumfrage wurde gelöst, indem eine Sonderschul-Oberstufenklasse mit 13 Schülern aus ihrem bisherigen Klassenzimmer ausgesiedelt, und in ein „Kammerl“ (Schleichert 1993, S. 78) verlegt wurde. Der – nun freigewordene – große und helle Raum wurde anschließend der Integrationsklasse zur Verfügung gestellt. Dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Sonderschule hier den Eindruck gewannen, von der neuen Bewegung ausgesondert, unterdrückt und verdrängt zu werden, erscheint nachvollziehbar. (vgl. Schleichert 1993, S. 77f.)

Weiters beschreibt Schleichert anfängliche große Spannungen zwischen den Beteiligten der Integrationsklasse und dem Sonderschullehrer Franz Halper, der in der Klasse Religion unterrichtete und der 1988 Direktor der Sonderschule – und damit auch von Brigitte Leimstättner – wurde. (vgl. Schleichert 1993, S. 192)

5.3 Die Rolle der Medien bei der Umsetzung schulischer Integration

Die Medien spielten bei der Umsetzung und Bekanntmachung der Idee der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung eine nicht unwesentliche Rolle.

Anlanger (1993) sieht in der aktiven Öffentlichkeitsarbeit und medialen Präsenz der Oberwarter Elterninitiative eines ihrer Erfolgsrezepte. (vgl. Anlanger 1993, S. 42)

Auch von Schleichert (1993) werden wiederholt Beispiele angegeben, anhand derer hervorgeht, dass die Einschaltung der Medien einerseits zur Information der Bevölkerung diene, andererseits aber auch als Druckmittel gegenüber Personen oder Institutionen eingesetzt wurde, die versuchten, die Integrationsklasse zu verhindern.

5.3.1 Mediale Auftritte, die der Information dienen

Schleicherts (1993) Angaben zufolge war die Elterngruppe ab 1983 sehr darum bemüht, regelmäßig medial in Erscheinung zu treten. So sprachen sie Journalisten oder Reporter „an den unpassendsten Orten“ (Schleichert 1993, S. 63) an. In selbst verfassten Zeitungsartikeln versuchte man „durch kleine Notlügen suggestiv zu wirken“ (Schleichert 1993, S. 62), um weitere Interessenten für die Integrationsklasse zu gewinnen. Außerdem wurden wiederholt Pressekonferenzen organisiert, in denen über den Stand der Integrationsklasse informiert wurde, und aus denen Beiträge in Rundfunk und Zeitungen hervorgingen. So folgte beispielsweise auch der Pressekonferenz zum ersten Schultag am 3. September 1984 ein Fernsehbeitrag im ORF. (vgl. Schleichert 1993, S. 62f. u. S. 104f.)

Außerdem wurden der Oberwarter Integrationsklasse unter anderem auch folgende Beiträge in verschiedenen Medien gewidmet:

5.3.1.1 Artikel „Integration Behinderter – Ein Jahr Kinderschule in Oberwart“

Ewald Grandits (1985) verfasste nach Ende des ersten Schuljahrs auf Basis von Gesprächen mit der Schulbehörde, den Kindern, Eltern und LehrerInnen des Schulversuchs einen zweiseitigen Artikel über die Entstehung, die pädagogischen Prinzipien und Konfliktfelder der integrativen Klasse Oberwart.

5.3.1.2 Reportage „Die Integration hat begonnen – in Oberwart“

Helga Maria Wolf (1984) veröffentlichte in der Zeitschrift „mobil“ eine Reportage über die integrative Klasse Oberwart.

5.3.1.3 Auftritt von Gabriele Huterer im Club 2 zum Thema „Das behinderte Kind“

Der Fernsehauftritt von Gabriele Huterer im Club 2 mit dem Schwerpunkt „Das behinderte Kind“ verhalf der Gruppe, die sich für die Entstehung der Integrationsklasse in Oberwart einsetzte, zu größerer Bekanntheit. (vgl. Schleichert 1993, S.120)

5.3.2 Mediale Auftritte als Druckmittel

Wie bereits erwähnt, bestand die Gruppe, von der die Oberwarter Integrationsklasse ins Leben gerufen wurde, zum Teil aus Beamtinnen und Beamten bzw. Professionalistinnen und Professionalisten und zum Teil aus Eltern. Für Schleichert lag in dieser Heterogenität der Schlüssel zum Erfolg, weil die Beamtinnen bzw. Beamten ihr Fachwissen und ihre Erfahrung einbringen konnten, während es den Eltern möglich war, Methoden einzusetzen, die von den weisungsgebundenen Professionalistinnen bzw. Professionalisten nicht angewendet werden durften. Hier nennt sie im Speziellen die Einschaltung der Presse als Druckmittel. (vgl. Schleichert 1993, S. 47)

Als aussagekräftiges und wohl auch bekanntestes Beispiel hierfür seien die Ereignisse wenige Tage vor dem Start der zweiten Oberwarter Integrationsklasse im Jahr 1986 dargestellt:

Kurz vor Schulbeginn war die Frage des Klassenraums für die zweite Integrationsklasse ungeklärt. Verschiedene Möglichkeiten waren angedacht worden, jedoch hatte sich keine als geeignet erwiesen. So wurde am 29. August eine Pressekonferenz abgehalten, in der angekündigt wurde, man werde – unter Beisein der Presse – im Schulhof ein Zelt aufstellen und den Unterricht dort abhalten, falls die Volksschule der neuen Klasse keinen Raum zur Verfügung stellen sollte. Als am ersten Schultag tatsächlich kein Klassenraum bereit stand, versammelten sich Eltern, Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler beider Integrationsklassen im Schulhof, und nachdem bis zum Nachmittag keine Lösung gefunden worden war, „(...) begannen drei der Väter unter den amüsierten Augen von Presse und Bevölkerung, die Zeltstangen zusammenzustecken.“ (Schleichert 1993, S. 158) Daraufhin erschien der Oberwarter Bürgermeister mit der Nachricht, dass die Bewilligung erteilt worden sei, ein leerstehendes ehemaliges Schulgebäude für die beiden Integrationsklassen zu renovieren und zu heizen. (vgl. Schleichert 1993, S. 156ff.)

Schleichert kommentiert, dass es für die Verantwortlichen „(...) vermutlich keinen unangenehmeren Augenblick in ihrer dienstlichen Laufbahn [gab] als den, da die Eltern vor versammelten Medien im Schulhof ein Zelt aufzustellen begannen (...)“ (Schleichert 1993, S. 48)

Auch Anlanger (1993) fasst die Geschehnisse zusammen:

„Die 15 Kinder stehen aber am ersten Schultag vor der Schule, weil es für sie kein Klassenzimmer gibt! Angeblicher Grund: Kein Geld! Nachdem die Eltern damit drohen, vor dem Schulgebäude ein Zelt aufzustellen und die Presse massiv einzuschalten, findet die zuständige Behörde doch noch einen Raum in einer ehemaligen Kindertagesstätte.“ (vgl. Anlanger 1993, S. 72)

Hier verdeutlicht er die Wirkung des Druckmittels Presse auf die Behörde, das von den Befürworterinnen bzw. Befürwortern der Integrationsklasse bewusst zur Durchsetzung ihrer Vorstellungen eingesetzt wurde.

Nach seinen Angaben bedienten sich auch weitere Elterngruppen in Österreich dieses Mittels, um Integrationsklassen für ihre Kinder zu ermöglichen. (vgl. Anlanger 1993, S. 72)

5.4 Verein vamos / BUNGIS

Bereits im Jahr 1984 hatte sich die engagierte Gruppe von Eltern und Professionalistinnen, die den Schulversuch der integrativen Klasse durchgesetzt hatte, zu einem Verein mit dem Namen BUNGIS (Behinderte und Nichtbehinderte Gemeinsam In Schulen) zusammengeschlossen, der „über Österreichs Grenzen hinaus zu einem Sinnbild des erfolgreichen Kampfes um Integration“ (Schleichert 1993, S. 121) wurde. Laut Schleichert erfolgte die Vereinsgründung auf eine Spende des Familienministeriums hin, für die man um eine Ansprechadresse, bevorzugt in Form eines Vereins, bat. Die Gruppe hatte zwar schon zuvor eine Identität entwickelt, die jetzt aber in eine offizielle Form gebracht wurde. (vgl. Schleichert 1993, S. 121f.)

5.4.1 Projekte

Der Verein hat zahlreiches geleistet, und ab 1988 – nachdem die Durchsetzung der ersten Integrationsklassen gelungen war – viele Projekte umgesetzt. Die Gruppe hatte in den Jahren zuvor eine Vorreiterrolle inne gehabt, und war dadurch sozusagen im Rampenlicht gewesen. Weitere Aktivitäten sollten nun weniger auffällig von Statten gehen. Als nächstes Ziel setzte man sich, die Integration von Menschen mit Behinderung in Alltag und Umwelt zu erreichen. Zu diesem Zweck wurde beispielsweise eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft geschaffen. Außerdem wurde eine Gruppe zur Unterstützung von Alleinerzieherinnen bzw. überbelasteten Müttern gegründet. Menschen mit Behinderung wurden Personen zur Seite gestellt,

die ihnen beim Erlernen neuer Fähigkeiten (wie zum Beispiel der Bewältigung des Arbeitswegs mit öffentlichen Verkehrsmitteln) behilflich waren. Außerdem bemühten sich eigens dafür Beauftragte um Kontakte zu Menschen mit Behinderung außerhalb des Vereins und um die Bereitstellung von Information für Betroffene und Bevölkerung. (vgl. Schleichert 1993, S. 237f.)

Darüber hinaus kann als größtes Projekt des Vereins BUNGIS das MALKO (Markt Allhauer Kontaktzentrum) genannt werden, das ursprünglich für die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse geplant wurde und Arbeitsplätze für Menschen mit und ohne Behinderung schaffen sollte. Dazu wurde Anfang der 1990er ein sanierungsbedürftiges ehemaliges Schulhaus in Markt Allhau im südlichen Burgenland renoviert, umgebaut und erweitert. Zunächst wurden eine Werkstatt, eine Gärtnerei, ein Verkaufsladen, eine Druckerei und eine Küche eingerichtet. Die Personen die zu dieser Zeit im MALKO beschäftigt waren, hatten teilweise einen geschützten Arbeitsplatz, einige befanden sich in Beschäftigungstherapie. (vgl. Schleichert 1993, S. 237ff.)

In den darauf folgenden Jahren bzw. Jahrzehnten wurden der Verein und seine Projekte immer weiter ausgebaut. Es wurden zahlreiche neue Räumlichkeiten an unterschiedlichen Standorten angemietet, ein Projekt zur Arbeitsassistenten mit Jobcoaching entwickelt und man begann mit der Ausbildung bzw. der Anlehnung von Lehrlingen. Elternrunden und eine Familienberatungsstelle wurden eingerichtet, außerdem auch ein Unternehmensservice, in dem südburgenländische Firmen Informationen und Beratung zur Einstellung von Menschen mit Behinderung erhalten. Zum zwanzigjährigen Bestehen des Vereins (2004) wurde beschlossen, den Namen BUNGIS zu ändern. Die ursprüngliche Betitelung, in der das Wort „behindert“ zwei mal vorkommt, erschien nicht mehr zeitgemäß und der Verein erhielt die neue Bezeichnung „vamos – Verein zur Integration“. ⁶

Gabriele Huterer, die schon Anfang der 1980er Jahre als engagierte Mutter eine wichtige Rolle in der Oberwarther Elterngruppe einnahm, ist heute eine von zwei Geschäftsführerinnen des Vereins vamos. ⁷

⁶ vgl. <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=17&S=2>, aufgerufen am 01.02.2012

⁷ vgl. <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=114&S=2>, aufgerufen am 01.02.2012

5.4.2 Statuten

Der Verein ist gemeinnützig, mildtätig, überparteilich und nichtkonfessionell. Aus den – 2010 neu beschlossenen – Statuten von vamos, gehen die Anliegen des Vereins hervor:

„Der Verein steht dafür ein, dass es ein Grundrecht aller Menschen ist, gleichberechtigt und ohne Diskriminierung in der Gesellschaft zu leben.“⁸

Ein Vereinszweck ist:

„(...) die Förderung des Verständnisses des gemeinsamen Lebens von Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in allen gesellschaftlichen Bereichen.“⁹

Ein zweiter Vereinszweck ist:

„(...) die Unterstützung und Förderung der beruflichen und sozialen Integration von Menschen mit Behinderungen, sozialen, beruflichen sowie psychischen Schwierigkeiten und/oder Lernschwierigkeiten.“¹⁰

Der Verein besteht mittlerweile seit 28 Jahren und hat seinen Wirkungskreis von schulischer Integration von Menschen mit Behinderung, auf die berufliche und soziale Integration bzw. die Integration in allen Lebensbereichen ausgedehnt. Trotz in der Vereinsgeschichte beschriebenen Zerwürfnissen und Schwierigkeiten in den Jahren 1990 und 2000¹¹ wurde aus einer Elterninitiative, die mit großem persönlichen Einsatz für diese besondere Schulform für ihre eigenen Kinder gekämpft hatte ein bedeutsamer Verein, der sich zunächst an den Bedürfnissen dieser Kinder orientiert hat, der aber bald weit über seine ursprüngliche Form hinausgewachsen ist.

⁸ <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=16&S=2>, aufgerufen am 01.02.2012

⁹ <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=16&S=2>, aufgerufen am 01.02.2012

¹⁰ <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=16&S=2>, aufgerufen am 01.02.2012

¹¹ vgl. <http://www.verainvamos.at/index.php?ID=17&S=2>, , aufgerufen am 01.02.2012

5.5 Elterninitiativen

Das erste Symposium zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung wurde von den Mitgliedern der Oberwarter Elterngruppe geplant und veranstaltet. Die dreitägige Veranstaltung wurde im Februar 1985 in Bad Tatzmannsdorf (Bezirk Oberwart, Burgenland) mit über 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgehalten. Schleichert (1993) nennt als Anlass für die Idee zur Veranstaltung das öffentliche Interesse für die Arbeit in der ersten Integrationsklasse, das sich in Anfragen aus dem ganzen Land zeigte. Das Symposium sollte dem Informationsaustausch, dem Kennenlernen der Gruppen untereinander und der Stärkung der Motivation der Beteiligten dienen. Außerdem gibt Schleichert an, dass die Durchschlagskraft gegenüber den Behörden demonstriert werden sollte. (vgl. Schleichert 1993, S. 121)

Obwohl sich Eltern von Kindern mit Behinderung bereits seit den Siebzigerjahren gegen Ausgrenzung einsetzten, sieht Haider (2000) dieses erste Symposium als Geburtsstunde einer formierten österreichischen Elternbewegung. Sie beschreibt, dass im Anschluss in allen Bundesländern Selbsthilfegruppen und darüber hinaus Vereine gegründet wurden und dass Eltern für die schulische Integration ihrer eigenen und anderer Kinder kämpften. Weitere Symposien wurden abgehalten, Arbeitsgruppen gebildet und die Eltern engagierten sich auch politisch. Beim 9. Symposium 1993 in Feldkirch wurde der bundesweite Verein „Integration : Österreich“ gegründet. (vgl. Haider 2000, S. 222)

Am 3. Oktober 1992 fuhren alle österreichischen Integrationsinitiativen nach Wien um unter dem Leitspruch „Gesetz statt Gnade“ für die gesetzliche Verankerung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zu demonstrieren. Anlanger (1993) weist darauf hin, dass der Zeitrahmen für integrative Schulversuche im Jahr 1993 auslaufen sollte und die Politik durch den öffentlichen Aufmarsch der Integrationsbefürworterinnen und -befürworter unter Druck gesetzt werden sollte. (vgl. Anlanger 1993, S. 189)

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung marschierten nach einer Kundgebung vor der Oper über die Ringstraße zum Ballhausplatz, wo (neben

verschiedenen Informations-, Kultur- und Unterhaltungsangeboten) eine politische Diskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen österreichischen Parteien sowie eine von Kindern durchgeführte Pressekonferenz stattfanden. Auch der damalige Bundespräsident Dr. Thomas Klestil erschien und richtete das Wort an die Anwesenden. (vgl. Anlanger 1993, S. 189f.)

In der darauffolgenden Zeit setzten sich Eltern und Professionalistinnen/Professionalisten konsequent für das Recht auf Bildung ein. In den Jahren 1993 und 1996 wurden schließlich Gesetze verabschiedet, die Eltern das Recht gaben, selbst zwischen integrativer Beschulung und Sonderbeschulung für ihr Kind zu wählen. Haider (2000) sieht die österreichische Elternbewegung als Auslöser der gesetzlichen Verankerung des elterlichen Wahlrechts:

„Der Erfolg der Integrationsbewegung ist in der Erreichung der Gesetze zu sehen. Sie wurden aus dem jahrelangen Engagement der Elternbewegung erwirkt (...)“ (Haider 2000, S. 223)

Seit der 15. Schulgesetzesnovelle von 1993 haben Eltern von Kindern mit Behinderung also das Recht, zwischen Beschulung in der Regel- oder Sonderschule zu wählen, sofern es passende Schulen gibt, die durch einen zumutbaren Schulweg erreichbar sind. Können diese Bedingungen nicht erfüllt werden, ist es Aufgabe der Schulbehörde, einem Kind die von den Eltern gewünschte Schullaufbahn zu ermöglichen. Rutte und Schönwiese (2000) merken kritisch an, dass die Einräumung eines Wahlrechts zwar liberal zu sein scheint, aber nicht zwangsläufig verhindert, dass Eltern um die tatsächliche Integration ihres Kindes kämpfen müssen:

„(...) lediglich emanzipierte und konfliktfreudige Eltern können davon Gebrauch machen, denn bis heute gibt es in einzelnen Bundesländern eine negative Haltung gegenüber Integration und Eltern berichten von Demütigung und Manipulation.“ (Rutte/Schönwiese 2000, S. 209)

Auch Haider (2000) benennt Probleme in der praktischen Umsetzung der schulischen Integration. Auch wenn die Möglichkeit zur Integration besteht, hat sich das bestehende Schulsystem nicht verändert bzw. angepasst. So wird laut Haider lediglich in einem Teil der als „integrativ“ betitelten Klassen tatsächlich gemeinsamer Unterricht abgehalten. Eine weitere Schwachstelle zeigt sie in der

gesetzlichen Regelung auf, die nur bis zur 8. Schulstufe existiert, nicht aber für das verpflichtende 9. Schuljahr, was dazu führt, dass viele Schülerinnen und Schüler für dieses Jahr in die Sonderschule zurückkehren müssen. (vgl. Haider 2000, S. 223)

Auch von Seiten der Elterninitiativen wird die 15. Schulgesetzesnovelle kritisiert. Anlander (1993) führt einen 10-Punkte-Katalog an, in dem die Hauptkritikpunkte zusammengefasst werden.

Eltern, die für ihre Kinder integrative Beschulung fordern, werden also durchaus noch mit verschiedenen Hürden konfrontiert und müssen für ihr Recht weiter kämpfen. Haider sieht das Fortbestehen der Elternbewegung als notwendige Bedingung für die Umsetzung von schulischer Integration:

„Die herrschende rechtliche Situation benötigt die Elternbewegung als moralische Instanz, damit Schulintegration weitergeführt werden kann.“
(Haider 2000, S. 224)

Doch gerade dieses Weiterbestehen der Elternbewegung scheint ungewiss zu sein. Eltern, deren Kinder mit Behinderung schulpflichtig werden, können auf die Erfahrungen und Erfolge ihrer Vorgänger zurückgreifen, wenn sich Schwierigkeiten beim Schuleinstieg der Kinder auftun. Was zunächst positiv zu bewerten ist, hat zur Folge, dass Eltern sich der Bewegung nicht mehr anschließen, da ihre Notwendigkeit nicht mehr wahrgenommen wird. Seit der gesetzlichen Regelung halten viele den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung für selbstverständlich. Sobald also die Hürden überwunden sind und die Schullaufbahn des eigenen Kindes gesichert ist, ziehen sich die Eltern wieder zurück, ohne Teil der Bewegung geworden zu sein. Die Personen, die sich von Beginn an für die schulische Integration engagierten, werden also nicht von Nachfolgern abgelöst, und können sich somit nicht zur Ruhe setzen. (vgl. Haider 2000, S. 224f.)

6. Integration im Burgenland (E.P.)

Die Tatsache, dass die erste integrative Klasse österreichweit im südlichen Burgenland entstand, scheint unerwartet gewesen zu sein. Anlander (1993) ist zwar der Meinung, dass es an der Zeit war, die Integration auch in Österreich einzurichten, und dass deshalb „(...) zur selben Zeit an verschiedenen Orten getüftelt (...)“ (Anlander 1993, S. 22) wurde. Doch auch er lässt den Umstand, dass die Integration ausgerechnet im Burgenland ihren Anfang nahm, nicht unkommentiert:

„Mir erscheint interessant, daß gerade aus jenem Bundesland – nämlich dem Burgenland –, über das der Österreicher so gerne witzelt, dieser entscheidende Impuls kommt.“ (Anlander 1993, S. 22)

Auch von Brigitte Leimstättner (2010) wird eigens angeführt:

„Dass die erste offizielle Integrationsklasse Österreichs 1984 im Burgenland initiiert wurde, überraschte viele. Das Burgenland, das aufgrund seiner peripheren Lage, seiner besonderen Strukturen und seines historischen Hintergrundes lange als rückständig galt, zeigt bzw. entwickelte im Vergleich zu anderen Bundesländern überraschendes Innovationsvermögen im Bereich der Integration (...)“ (Leimstättner 2010, S. 95)

Daher erscheint es als sinnvoll, bei der Aufarbeitung des Themas der schulischen Integration im Burgenland, Überlegungen zur möglichen Bedeutung regionaler Besonderheiten für die Entstehung der ersten Integrationsklasse in Oberwart nicht außer Acht zu lassen.

Im Folgenden werden die Faktoren dargestellt, von denen angenommen wird, dass sie die Entstehung der ersten integrativen Klasse ausgerechnet im Burgenland begünstigt haben.

6.1 Das Fehlen von Sonderkindergärten

Als erste regionale Besonderheit des Burgenlands für die schulische Integration kann die Tatsache angesehen werden, dass es hier (anders als in anderen Bundesländern) keine Sonderkindergärten für Kinder mit Behinderung gab. Stattdessen konnten die Kinder allgemeine Kindergärten besuchen, und wurden dort durch ambulante Fachdienste von Sonderkindergärtnerinnen und Therapeutinnen bzw. Therapeuten betreut. So gibt beispielsweise Weiß (1991) eine Stellungnahme des damaligen Leiters der Sozialabteilung in der burgenländischen Landesregierung wieder, in der dieser einen Zusammenhang zwischen dem Fehlen von Sonderkindergärten und der erfolgreichen Integration – nicht nur in der Schule, sondern auch in Gesellschaft und Beruf – im Burgenland, herstellt. (vgl. Weiß 1991, S. 32)

Hier sollen nun zwei Aspekte dieses Zusammenhangs aufgezeigt werden.

Zunächst wurde bereits in dem ersten Modellvorschlag zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung aus dem Jahr 1982 von Schleichert und Leimstättner die funktionierende Integration in allgemeinen Kindergärten als Grund genannt, die weiterführende Integration anzustreben und somit den Bruch zu vermeiden, der entsteht, wenn bei Schuleintritt nicht alle Kinder die selbe Schule besuchen dürfen bzw. können. (vgl. Schleichert 1993, S. 34)

Daraus geht hervor, dass die erfolgreiche Integration von Kindern mit Behinderung im Kindergarten den beiden Initiatorinnen des Oberwarther Schulversuchs Motivation und Anstoß für ihre weiteren Überlegungen – die schließlich 1984 praktisch umgesetzt wurden – war. Hier kann also ein erster Zusammenhang zwischen dem Fehlen von Sonderkindergärten und der Entstehung der schulischen Integration im Burgenland aufgezeigt werden.

Außerdem konnten sich auch andere Personen von der Möglichkeit erfolgreicher Integration überzeugen und so mit diesem Konzept anfreunden. Leimstättner (2010) erklärt diesen zweiten Aspekt wie folgt:

„Durch die erfolgreiche Praxis von Integration an den Kindergärten konnten Eltern von behinderten und nichtbehinderten Kindern, aber auch alle anderen institutionell Beteiligten Sicherheit darüber bekommen, dass Integration eine Bereicherung sowohl für die Gemeinschaft als auch das Individuum darstellen kann.“ (Leimstättner 2010, S. 95f.)

Es darf also angenommen werden, dass die gelebte Integration im Kindergarten die Idee der schulischen Integration nicht nur anregte, sondern sie auch auf – zum Teil – fruchtbaren Boden fallen ließ, indem sie den Initiatorinnen der Integrationsklasse ihre Argumentation ein wenig erleichterte.

6.2 Unterrichtung einzelner Kinder mit Behinderung in örtlichen Volksschulen

Um eine weitere regionale Besonderheit des Burgenlandes zu erklären, ist es notwendig, ein wenig weiter auszuholen, um die Situation der Volksschulen oder Dorfschulen im Burgenland und ihre große Bedeutung für die jeweilige Ortsbevölkerung verstehen zu können.

6.2.1 Exkurs: Die Bedeutung der Dorfschule vor dem Hintergrund einer starken Bindung der Burgenländerinnen und Burgenländer an ihre Heimatgemeinde

Die Grenzen des Burgenlands wurden in den Jahren 1921 festgelegt. Damit ist es im Vergleich zu den übrigen österreichischen Bundesländern – die zum Teil bereits im Hochmittelalter als administrative Einheiten bestanden – ein sehr junges Bundesland. Die Burgenländer haben daher im Vergleich ein relativ gering ausgeprägtes Landesbewusstsein, die Bindung an den jeweiligen Heimatort ist hingegen umso stärker. (vgl. Baumgartner, Müllner, Münz 1989, S. 1)

Dujmotivs (1992) sieht die Ursache für die späte Entwicklung eines burgenländischen Landesbewusstseins auch darin, dass es hier nie Anlässe zu einer eigenen Bewusstseinsbildung gab:

„Nie vorher fühlten sich die Deutschen Westungarns als ein eigener Volkskörper (...). (...) Es war stets ein Land ohne Grenzen, ohne Namen (...). Heimat war immer nur das Dorf und nicht das Land.“ (Dujmovits 1992, S. 12)

Die schlechte wirtschaftliche Situation im Burgenland macht es für viele Einwohnerinnen und Einwohner notwendig oder (aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten) attraktiver, sich anderswo – vorwiegend in Wien – Arbeit zu suchen. Durch die starke Bindung an den Heimatort ziehen aber viele das Pendeln der Abwanderung vor. Obwohl in der Geschichte des Landes auch die Saisonwanderung, die totale Abwanderung und die Auswanderung¹² eine große Rolle spielten, ist das Pendeln heute zu burgenländischer Normalität geworden. (vgl. Baumgartner, Müllner, Münz 1989, S. 2, Dujmovits 1992, S. 14 und Leimstättner 2010, S. 73)

Eine weitere Besonderheit des Burgenlandes stellt sicherlich seine multikulturelle Bevölkerung dar. Hier leben seit Jahrhunderten Menschen neben- und miteinander, die Deutsch, Ungarisch, Kroatisch oder Romanes sprechen, und katholischen, evangelischen oder jüdischen Glaubens sind. (vgl. Baumgartner, Müllner, Münz 1989, S. 1)

Im Burgenland war es „unter Berücksichtigung der „Bildungsversorgung“ sowie der Sprach- und Konfessionszugehörigkeit (...)“ (Leimstättner 2010, S. 81) üblich, dass es selbst in sehr kleinen Ortschaften eigene Schulen gab. Die Dörfer und ihre Bildungsstätten waren vor dem Beitritt zu Österreich relativ autonom und unabhängig vom Staat, da eine Zentralverwaltung fehlte. So war das Schulwesen konfessionell, und Unterrichtssprache war die jeweilige Dorfsprache, was eine emotionale und institutionelle Bindung an den Heimatort bewirkte. (vgl. Baumgartner, Müllner, Münz 1989, S. 2) Auch nachdem das Burgenland zu Österreich gekommen war, wurde die Organisationsform der konfessionellen Schule

¹² Als Auswanderung wird die Abwanderung ins Ausland bezeichnet. Typisch für das Burgenland ist die Auswanderung nach Amerika. So wird Chicago, aufgrund seiner vielen burgenländischen Einwohner, häufig als die größte burgenländische Stadt bezeichnet. (vgl. Dujmovits 1992, S. 14f.)

unter dem Einfluss des örtlichen Pfarrers zunächst beibehalten. (vgl. Leimstättner 2010, S. 76)

Die wichtige Bedeutung der Schule für die Einwohnerinnen und Einwohner einer Gemeinde fasst Leimstättner (2010) folgendermaßen zusammen:

„Eine Schule am Ort zu haben bedeutet – ganz so wie die Kirche, das Gasthaus oder das Postamt – für die Bewohner die Möglichkeit, sich dort auch kulturell und sozial zu verankern.“ (Leimstättner 2010, S. 82)

Im Wissen um die Kombination der starken Bindung der Burgenländer an ihre Heimatgemeinden einerseits, und der langen Tradition von Abwanderung aufgrund wirtschaftlich schwieriger Verhältnisse andererseits, ist nachvollziehbar, dass für die Bewohnerinnen und Bewohner bei drohenden Schulschließungen gleich viel mehr „auf dem Spiel steht“:

„Fällt die Schule als Erstausbildungsstätte für Kinder weg, reagieren die Betroffenen unsicher, sorgen sich, ob ihre Kinder weiter im Dorf bleiben können oder ob sie unausweichlich auf dem Weg in die nächste große Stadt sind.“ (Leimstättner 2010, S. 82)

Vor diesem Hintergrund fällt es nun leichter zu verstehen, was von Gertraud Schleichert (1993) unter dem Begriff der „stillen Integration“¹³ (Schleichert 1993, S. 19) beschrieben wird:

6.2.2 Stille Integration

Damit gemeint ist die Praxis an burgenländischen Volksschulen, bei rückläufigen Schülerzahlen Kinder, die dem Lehrplan nicht folgen konnten, nicht an eine Sonderschule zu überstellen, sondern sie – ohne gezielte Förderung – an der Schule zu behalten und notfalls mehrmals wiederholen zu lassen. (vgl. Schleichert 1993, S. 19)

Dies geschah aus zweierlei Gründen:

¹³ Schleichert führt an, dass die „stille Integration“ nichts mit tatsächlicher Integration zu tun hat. (vgl. Schleichert 1993, S. 19)

Zum einen konnte der Verlust nur einer Schülerin oder eines Schülers bewirken, dass entweder die Klasse mit einer anderen zusammengelegt, oder gar eine ganze Schule geschlossen werden musste. Laut Schleichert setzten sich auch Eltern dafür ein, Kinder „(...) aus ansonsten ungeliebtem Milieu (...)“ (Schleichert 1993, S. 19) an der Schule zu behalten, wenn dadurch für ihre eigenen Kinder bessere Lernbedingungen geschaffen werden konnten. (vgl. Schleichert 1993, S. 19)

Außerdem war den Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und Personen der Schulbehörde durchaus bewusst, dass eine Sonderschullaufbahn problematische Aspekte für die Schülerinnen und Schüler mit sich bringen konnte. So war ihnen beispielsweise – trotz der gezielten Förderung, die sie erhielten – der Zugang zur Normalität verwehrt und sie blieben weiterhin ausgeschlossen. (vgl. Leimstättner 2010, S. 96)

Aus diesem Grund versuchte man zu vermeiden, dass Kinder in die Sonderschule aufgenommen werden mussten. So machten auch Bezirksschulräte kaum von ihrer Möglichkeit Gebrauch, Kinder gegen den Willen ihrer Eltern an die Sonderschule zu überstellen. (vgl. Schleichert 1993, S. 19)

Ein Zitat von Karl Leirer¹⁴, das von Gertraud Schleichert angeführt wird, spiegelt die Einstellung der Ortsbevölkerung gegenüber der Sonderschule wider:

„Die Bauern hätten das nicht verstanden, hätte ich gesagt, eines ihrer Kinder muß nach Oberwart in die Sonderschule gehen. Die hätten gesagt: Da kannst glei mitgehen, Lehrer.“ (Schleichert 1993, S. 54)

Die stille Integration ist zwar nicht positiv zu bewerten, da für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung keine adäquate Förderung zur Verfügung gestellt wurde und sie nach Schleicherts Angaben dazu führte, dass die Kinder – entmutigt durch ständige Misserfolge – resignierten. (vgl. Schleichert 1993, S. 19)

In der Argumentation für die (tatsächliche) Integration von Kindern mit Behinderung konnten die Initiatorinnen aber daran anknüpfen, dass schon zuvor Kinder mit Behinderung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung die Volksschule besuchen konnten um eine Sonderschullaufbahn zu vermeiden. (vgl. Leimstättner 2010, S. 96)

¹⁴ Zur Zeit der Eröffnung der Integrationsklasse Schulleiter der Volksschule Oberwart (vgl. Schleichert 1993, S. 54)

Die stille Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen kann als eine weitere strukturelle Besonderheit angesehen werden, die die Umsetzung der ersten Integrationsklasse 1984 im Burgenland begünstigte.

6.3 Der Umgang mit Minderheiten bzw. Volksgruppen

Wie oben bereits näher ausgeführt, bilden die im heutigen Burgenland lebenden Menschen seit Jahrhunderten eine multikulturelle und -konfessionelle Bevölkerung, deren Vielfalt sich im Vergleich zu anderen österreichischen Regionen gut erhalten hat. (vgl. Baumgartner / Müllner / Münz 1988, S. 1)

In der Volksgruppe der Burgenlandkroaten bildete sich kurz nach dem Anschluss des Burgenlandes an Österreich eine Bewegung zur Erhaltung von Sprache und Brauchtum. 1929 wurde der Kroatische Kulturverein gegründet. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die kroatische Volksgruppe zwar als Minderheit akzeptiert, der Gebrauch des Kroatischen als Unterrichtssprache wurde jedoch eingeschränkt. Die Entwicklung der Volksgruppe nach 1945 garantierte ihren Fortbestand, für den mit dem Österreichischen Staatsvertrag 1955 und dem Volksgruppengesetz 1976 gesetzliche Grundlagen geschaffen wurden. (vgl. Ernst 1987, S. 252f)

Obwohl für die ungarische Volksgruppe ungarischsprachiger Unterricht nach dem zweiten Weltkrieg ermöglicht wurde, war ein Rückgang im Gebrauch der Sprache zu verzeichnen. Die Bewahrung der ungarischen Sprache und Kultur oblag zum Großteil der Kirche. Mit der Gründung des Ungarischen Kulturvereins Ende der 1960er Jahre wurde versucht, einem weiteren Substanzverlust entgegenzutreten. Neben kulturellen Veranstaltungen wurde auch eine ungarischsprachige Bibliothek in Unterwart eingerichtet. Außerdem werden sowohl zweisprachiger Unterricht, als auch Ungarisch als Freifach an verschiedenen (höheren) Schulen angeboten. (vgl. Ernst 1987, S. 254f.)

Diese demographische Heterogenität wirkte sich unter anderem insofern auf das Schulsystem aus, als die burgenländischen Minderheiten im Schulgesetz berücksichtigt wurden. (vgl. Leimstättner 2010, S. 76)

Es kann daher vermutet werden, dass im Bereich der schulischen Integration von Minderheiten speziell im Burgenland schon Erfahrungen gesammelt werden konnten, die sich möglicherweise auch auf die schulische Integration von Kindern mit Behinderung ausgewirkt haben.

6.4 Schulstatistiken

Bevor die Entwicklung der Bildung von Kindern mit Behinderung im Burgenland dargestellt wird, ist es notwendig ein wenig weiter auszuholen und zu erläutern, nach welchen Kriterien integrative Schulversuche Ende der 1980er und Anfang der 1990er durchgeführt wurden.

Wie oben bereits beschrieben, veranstaltete der Verein BUNGIS im Februar 1985 das erste Symposium zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Bad Tatzmannsdorf. (vgl. Schleichert 1993, S. 121)

Haider (2000) sieht dieses erste Symposium als Geburtsstunde einer formierten österreichischen Elternbewegung. (vgl. Haider 2000, S. 222)

Auch das zweite Integrationssymposium wird im April 1986 in Bad Tatzmannsdorf abgehalten. (vgl. Anlanger 1993, S. 54)

Gruber und Petri (1989) beschreiben diese beiden Symposien als beispielhaft für das Engagement und die Anstrengungen von Elterninitiativen und als ausschlaggebend für die politische Reaktion zu Schulversuchen zur Integration von Kindern mit Behinderung. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 10)

Diese erfolgte zunächst in Form eines Entschließungsantrags des Bundesrates, in dem man die Bundesregierung zur Ermöglichung integrativer Schulversuche aufforderte, und der im April 1986 einstimmig beschlossen wurde. (vgl. Anlanger 1993, S. 57)

Jedoch erst zwei Jahre später, im September 1988, wurde mit der 11. Novelle zum Schulorganisationsgesetz die rechtliche Grundlage für integrative Schulversuche geschaffen. Zu diesem Zeitpunkt hatte die erste integrative Klasse in Oberwart gerade das vierte Volksschuljahr abgeschlossen. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 11)

Nach Gruber und Petri (1989) sind Schulversuche:

„(...) durch gesetzliche Bestimmungen geregelte Möglichkeiten zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Anliegen in Abweichung vom Regelschulsystem. (...) Anliegen der Schulversuche ist die Erprobung von Modellen, die eine bessere Förderung und Entwicklung behinderter Kinder erwarten lassen und die vom bestehenden Schulsystem abweichen. Damit sollen vor allem Erfahrungen und Grundlagen für eine weitere Entwicklung des österreichischen Schulwesens gewonnen werden.“ (Gruber / Petri 1989, S. 17)

In ihrer Publikation versuchen Gruber und Petri Rahmenkonzepte zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zu entwickeln, indem sie pädagogische, rechtliche und ökonomische Richtlinien festlegen, deren Einhaltung die Voraussetzung zur Einrichtung und Genehmigung von integrativen Schulversuchen darstellen. Dabei soll von interessierten Lehrpersonen oder Schulen einer von vier verschiedenen Ansätzen berücksichtigt werden, die vermehrten gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung ermöglichen. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 21)

6.4.1 Vier Modelle integrativer Schulversuche

Dabei handelte es sich um die Modelle der integrativen oder integrierten Klasse, der Kooperativen Klasse, der Förder- oder Kleinklasse und der Stützlehrer bzw. – lehrerinnen, die nach Angaben von Gruber / Petri aus der Praxis hervorgegangen sind. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 21)

Was unter den Begriffen zu verstehen ist, soll hier in Kürze dargestellt werden.

6.4.1.1 Integrative oder integrierte Klasse

Hier werden Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in einer Volksschulklasse von einem Volksschullehrer bzw. einer Volksschullehrerin und einem Sonderschullehrer bzw. einer Sonderschullehrerin im Team unterrichtet. So soll erreicht werden, dass eine schulische Ausgrenzung von Kindern mit Behinderung vermieden wird, aber notwendige sonderpädagogische Förderung dennoch gewährleistet wird. Durch Prinzipien wie Individualisierung, Binnendifferenzierung und kooperatives, handlungsorientiertes Lernen, und unter Einsatz der Lehrpläne unterschiedlicher Schulformen soll den besonderen Erziehungsbedürfnissen aller Kinder Rechnung getragen werden. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 22 - 27 u. S. 44)

Die Oberwarter Integrationsklasse kann diesem Modell zugeordnet werden.

6.4.1.2 Kooperative Klasse

Im Modell der Kooperativen Klasse bilden die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung eine eigene Sonderschulklasse mit entsprechendem Lehrplan. Nur „in den weniger leistungsorientierten Unterrichtsbereichen und im Bereich der Schulveranstaltungen“ (Gruber / Petri 1989, S. 28) erfolgt gemeinsamer Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung der gleichen Schulstufe, ansonsten werden die Klassen separat unterrichtet. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 28f. u. S. 44f.)

6.4.1.3 Förderklasse oder Kleinklasse

Hier werden Schülerinnen und Schüler, die die Lernziele der allgemeinen Schule nicht, oder nur unter Schwierigkeiten erreichen können, zu kleinen Förderklassen zusammengeschlossen, in denen sie von einer Sonderschullehrerin bzw. einem Sonderschullehrer unterrichtet werden. Indem die Klasse an der Schule bleibt, soll die Verbindung zu den Parallelklassen aufrechterhalten werden. Ziel ist, den Kindern die pädagogischen Rahmenbedingungen zu bieten, die sie zur Überwindung ihrer Lernschwierigkeiten brauchen, und ihnen so einen Abschluss der allgemeinen Schule zu ermöglichen. Eine Rückführung der Schülerinnen und Schüler in ihre Stammklasse wird angestrebt. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 29 – 32 u. S. 45)

6.4.1.4 Stützlehrerinnen bzw. Stützlehrer

Dieses Modell sieht vor, dass einzelne Kinder mit Behinderung die Volksschule vor Ort besuchen und am allgemeinen Unterricht teilnehmen. Zur individuellen und gezielten Förderung der Schülerin bzw. des Schülers steht für eine gewisse Anzahl an Wochenstunden eine Sonderschullehrerin bzw. ein Sonderschullehrer zur Verfügung. Dieser Stützunterricht kann sowohl im Klassenverband, als auch im Einzel- oder Kleingruppenunterricht abgehalten werden. Die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge soll zusätzlich der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer beratend zur Seite stehen. (vgl. Gruber / Petri 1989, S. 32f. u. S. 44)

Nach diesen Modellen wurden in den folgenden Jahren Schulversuche durchgeführt. Damit wurde auch eine Basis zur wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche geschaffen, da sich von nun an Vergleiche zwischen unterschiedlichen Standorten und Modellen ziehen ließen. (vgl. Schleichert 1993, S. 257)

Eine erste Evaluierung wurde von Specht (1993) ausgewertet.

6.4.2 Ergebnisse einer erstmaligen Evaluation der Schulversuche

Den Evaluationsergebnissen von Specht (1993) zufolge findet das Modell der integrativen Klasse von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern die meiste Zustimmung, und wird im Vergleich mit den anderen drei Modellen beispielsweise in Bezug auf die optimale Förderung der Kinder, soziale Integration, Freude am Lernen bzw. Motivation der Schülerinnen und Schüler am positivsten bewertet. (vgl. Specht 1993, S.53ff.)

Auch die Überlegungen und Vorstellungen der Initiatorinnen des Schulversuchs in Oberwart zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung entsprechen diesem Modell. (vgl. Schleichert 1993, S.31ff.)

6.4.3 Kritik an den vier Schulversuchsmodellen

Volker Rutte (1999) kritisiert die Beibehaltung des Modells der Kooperativen Klasse als Teil von schulischer Integration, da es in seinen Augen „(...) Stigmatisierung und grundsätzliche, oft progressive Trennung“ (Rutte, 1999, S. 13) bedeutet. (vgl. Rutte 1999, S. 13)

Rutte (1999) weist auch auf Mängel im System der Stützlehrerinnen bzw. Stützlehrer hin. Dabei nennt er die geringe Stundenzahl, für die die Lehrerin bzw. der Lehrer an die Schule kommt und die häufig nicht stattfindende gemeinsame Planung oder Besprechung des Unterrichts, was daraus resultiert, dass die Lehrerinnen und Lehrer an mehreren Schulen tätig sind. Außerdem kritisiert er, dass die Stunden häufig unter Trennung von der Klasse stattfinden und in ihrer Form eher Nachhilfestunden gleichen. (vgl. Rutte 1999, S. 14)

Auch Georg Feuser (1999) übt Kritik an vier Modellen, nach denen Integration in Deutschland und dem deutschsprachigen Raum durchgeführt wird, wenn er sagt, dass die integrativen Modelle:

„(...) allenfalls als Vorstufen zur Integration bezeichnet werden können bzw. als kontraproduktiv für die Entwicklung der Integration in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis einzustufen sind.“ (Feuser 1999, S. 30)

Weiters hält er fest, dass ein Großteil der Entwicklungslinien der Integration das Selektionsprinzip des vertikal gegliederten Schulsystems nicht antasten. (vgl. Feuser 1999, S. 30)

Feuser identifiziert sechs dominierende Prinzipien, die für das etablierte selektierende und segregierende Erziehungs- und Unterrichtssystem konstitutiv sind: Die Selektion (nach Leistungskriterien), die Segregierung (als Ausschluss aus Leben und Lernen und Einschluss in Sondereinrichtungen), die Atomisierung (Behinderung als individuelle Kategorie), die Homogenität (von Lerngruppen unter dem Vorurteil, dass Prozesse des Lernens und Lehrens in einer homogenen Gruppe besser funktionieren), die äußere Differenzierung (als Versuch, durch verschiedene Schulformen bessere Lernvoraussetzungen für die jeweiligen Gruppen zu schaffen)

und reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote (verschiedene Lehrpläne und Aufrechterhaltung des Bildungsprivilegs). (vgl. Feuser 1999, S. 34f.)

Im Modell der integrativen Klasse, in der die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden als die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung, ortet Feuser die Momente der Atomisierung, der äußeren Differenzierung und der reduktionistisch verengten und parzellierten Bildungsangebote. (vgl. Feuser 1999, S. 38)

Der Form der kooperativen Klasse spricht er die Bezeichnung der Integration ab, da gewissermaßen alle sechs Momente eines segregierenden Systems in wenig abgeschwächter Form zum Tragen kommen. (vgl. Feuser 1999, S. 38f.)

Feuser formuliert sechs Gegenmomente zu den oben aufgelisteten Prinzipien eines selektiven Unterrichtssystems:

Die Kooperation aller Kinder, das Bild des Menschen als integrierte Einheit, die größtmögliche Heterogenität, der gemeinsame Gegenstand, die innere Differenzierung (integrative, interkulturelle, jahrgangsübergreifende Lerngruppen) und die Individualisierung eines gemeinsamen Lehrplanes. (vgl. Feuser 1999, S. 36)

Im Sinne der reformpädagogischen Tradition von Humanisierung und Demokratisierung des Bildungswesens wäre die Integration verpflichtet, dem selektiven und segregierenden Bildungssystem die angeführten Momente entgegenzustellen. (vgl. Feuser 1999, S. 35)

6.5 Die Entwicklung der Sonderschulen bzw. integrativen Klassen im Bezirk Oberwart anhand von Schulstatistiken

Das Burgenland ist eines der vier österreichischen Bundesländer, in denen die integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung im Vergleich zur Beschulung in Sonderschulen überwiegt. (vgl. Biewer 2006, S. 25)

Hier soll nun anhand der Daten, die zur Verfügung stehen, versucht werden, die Entwicklung von der Sonderbeschulung hin zur integrativen Beschulung ab Entstehung der ersten Integrationsklasse in Oberwart nachzuzeichnen. Dafür werden Daten aus Weiß (1991), Anlanger (1993), Schleichert (1993) und aus Schulbezirkübersichten des Bezirksschulrates Oberwart herangezogen.

Weiß (1991) gibt einen Überblick über die Entwicklungen der SchülerInnenzahlen an Sonderschulen im Burgenland zwischen 1975/76 und 1989/90, aus dem hervorgeht, dass die Zahl der Sonderschülerinnen und Sonderschüler zwischen 1982/83 und 1989/90 um 40% gesunken ist. (vgl. Weiß 1991, S.29f.)

Die erste burgenländische Integrationsklasse wurde 1984 eröffnet, eine zweite folgte 1986. (vgl. Schleichert 1993, S. 295) Im selben Jahr gibt es österreichweit 14 integrative Klassen. (vgl. Anlanger 1993, S. 73) 1988 wird mit der kooperativen Klasse für die Schüler und Schülerinnen der ersten Integrationsklasse das erste Hauptschulmodell in Österreich umgesetzt. (vgl. Schleichert 1993, S. 298)

Aus den Auflistungen von Weiß (1991) geht hervor, dass es im Jahr 1991 im Bezirk Oberwart eine selbständige Sonderschule mit acht Klassen und 55 Schülerinnen und Schülern gab. Burgenlandweit waren es neun Standorte mit 240 Schülerinnen und Schülern. (vgl. Weiß 1991, S. 28)

Dabei ist anzumerken, dass das einzige burgenländische Sonderschulheim für Kinder mit Behinderung mit dem Auslaufen des Schuljahres mangels Bedarf aufgelöst wurde. (vgl. Schleichert 1993, S. 300)

Im Bezirk Oberwart gab es 1991 11 angeschlossene Sonderschulklassen mit insgesamt 70 Schülerinnen und Schülern in den Gemeinden Großpetersdorf, Markt Allhau, Pinkafeld, Rechnitz und Stadtschlaining. Im ganzen Burgenland wurden 191 Kinder an 18 Standorten in der Sonderschule unterrichtet. (vgl. Weiß 1991, S. 29)

Im selben Jahr hatte eine von zwei burgenländischen Integrationsklassen an Volksschulen ihren Standort im Bezirk Oberwart. Weiters gab es zwei kooperative Klassen und 47 Volksschulkinder mit Behinderung wurden von Stützlehrerinnen bzw. Stützlehrern betreut. (vgl. Weiß 1991, S. 35)

Im Bereich der Hauptschule hatte ebenfalls eine von zwei burgenländischen Integrationsklassen ihren Standort in Oberwart. An derselben Schule war auch eine kooperative Klasse eingerichtet. Im gesamten Burgenland wurden 33 Schülerinnen und Schüler durch Stützlehrerinnen bzw. Stützlehrer betreut. (vgl. Weiß 1991, S. 36)

Nach Schleichert (1993) wurden im Schuljahr 1992/93 im Burgenland 12 integrative Klassen geführt, in denen 12,6 % aller burgenländischen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung beschult wurden. Dieser Prozentsatz wird im österreichischen Vergleich nur vom Bundesland Tirol mit 12,7 % überboten. (vgl. Schleichert 1993, S. 290)

Im selben Schuljahr gab es im Burgenland noch zwei kooperative Klassen. (vgl. Anlanger 1993, S. 200)

Für das Schuljahr 1993/94 gibt Anlanger an, dass im Burgenland 22 Integrationsklassen – fast doppelt so viele wie im Jahr zuvor – bestanden. (vgl. Anlanger 1993, S. 241)

Aus einer Schulbezirks-Übersicht des Bezirksschulrates Oberwart von 2009 geht hervor, dass es in diesem Jahr eine Sonderschule und angeschlossene Sonderschulklassen an drei Volksschulstandorten gab. In 25 von 45 Volksschulstandorten und allen acht Hauptschulen wurden insgesamt 106 Kinder mit Behinderung integrativ betreut, drei weitere in Polytechnischen Lehrgängen. Im Vergleich dazu besuchten 45 Schülerinnen und Schüler eine Sonderschulklasse.¹⁵

Aus den dargestellten Daten geht hervor, wie umfangreich sich die schulische Integration im Burgenland bzw. im Bezirk Oberwart nach dem Startschuss 1984 durchgesetzt hat.

Obwohl nach wie vor acht eigenständige Sonderschulen bestehen¹⁶, konnte sich der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die integrativ betreut werden, von 12,6 % im Schuljahr 1992/93 auf 70,7 % im Jahr 2009 erhöhen.

¹⁵ vgl. http://www.bsr-oberwart.at/index_schulen1.htm, aufgerufen am 11.03.2012

¹⁶ vgl. <http://www.lsr-bgld.gv.at/index.php?id=11>, aufgerufen am 11.03.2012

B. Historische Aufarbeitung der Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart (Christina Bundschuh)

Im folgenden theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart anhand der Literatur zu diesem Thema aufgearbeitet.

7. Einleitung (C.B.)

Die Bildungssituation der Roma in Österreich und im Besonderen im Burgenland, im Bezirk Oberwart, war v.a. im vergangenen Jahrhundert von Abgrenzung und Aussonderung geprägt. Betrachtet man die Situation der burgenländischen Roma im Bezirk Oberwart nach 1945 so fällt auf, dass Romakinder vermehrt in Sonderschulen unterrichtet wurden und wenige bis gar keine Roma ein höheres Ausbildungsniveau erreichten. Erst durch Eigeninitiativen von Seiten der Roma im Bezirk Oberwart selbst veränderte sich die Situation allmählich zum Besseren.

Die folgenden Kapitel der vorliegenden Arbeit sollen sich mit der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart beschäftigen. Dabei wird zunächst auf die Umstände nach 1945 bis 1990 eingegangen, wobei gezeigt werden soll, welche Umstände und Gründe zu einer Überrepräsentanz der Roma in Sonderschulen geführt haben. Des weiteren wird das Projekt „Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder“ der Roma im Bezirk Oberwart vorgestellt, welches im Jahr 1990 ins Leben gerufen wurde und bis heute besteht. In diesem Zusammenhang werden zwei Studien angeführt und erläutert, wobei sich die erste mit der Schulsituation der burgenländischen Roma im Bezirk Oberwart in den 50er, 60er, 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts befasst.(vgl. Meusburger 1980)

Die zweite Studie ist im Zeitraum zwischen 1980 und 2001 angesiedelt und zeigt auf, wie sich die schulische Situation der Roma im Bezirk Oberwart in diesem Zeitraum zum Positiven verändert hat. (vgl. Samer 1997 / 2001)

7.1 Forschungslücke und Forschungsvorhaben

Obwohl die genannten Studien zweifellos einen bedeutenden Beitrag zur Erfassung der Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart darstellen, ziehen sie doch hauptsächlich statistische Daten, wie die sogenannten Schülerstammlblätter als Untersuchungsgrundlage heran.

Im Verlauf der geplanten Diplomarbeit sollen daher die Ergebnisse der bisherigen Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich um die persönlichen Erfahrungen der in die Entwicklung involvierten Personen erweitert werden. Zu diesem Zweck wurden Personen interviewt, die mit der Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart bzw. mit deren Integration in die Regelschule in Zusammenhang stehen oder als Initiatoren des Projektes der außerschulischen Lernbetreuung fungierten. Es wurden also Vertreter und Vertreterinnen folgender Gruppen zu ihren persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen mit dem Verein Roma, der außerschulischen Lernbetreuung und dem Umgang mit Romakindern in der Regel- bzw. Sonderschule befragt: Lehrer und Lehrerinnen, ehemalige Schüler und Schülerinnen, Beamte und Beamtinnen, Lernbetreuer und Lernbetreuerinnen des Vereins Roma sowie Initiatoren und Initiatoren des Projekts der außerschulischen Lernbetreuung für Romakinder.

In den bisherigen breit angelegten Untersuchungen werden v.a. die Sichtweisen und Erlebnisse der, von der eher problematischen Bildungssituation der Roma direkt betroffenen Personen vernachlässigt. Deshalb erscheint eine Aufarbeitung der Geschichte der Beschulung von Romakindern im Bezirk Oberwart, welche den Blickwinkel des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, als sinnvoll.

Wie bereits erwähnt nimmt das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung, welches vom Verein Roma initiiert wurde in der Forschungsarbeit einen wichtigen Stellenwert ein. In diesem Zusammenhang sollen die Geschichte, die

Ziele, der kulturelle und soziale Auftrag, der Beitrag zur Verbesserung der Bildungssituation der Roma, sowie die Bedeutung dieses Projekts innerhalb der Volksgruppe erläutert werden.

Da die Roma im Bezirk Oberwart, insbesondere die Bewohner der Romasiedlung „Am Anger“ am Stadtrand von Oberwart die, für die Forschungsarbeit relevanteste, Personengruppe darstellen bzw. die Roma in diesem Bezirk zahlenmäßig am stärksten vertreten sind, scheint es sinnvoll, sich geographisch hierauf zu beschränken.

Hinzu kommt, dass der „Verein Roma“ in Oberwart tätig ist und demzufolge auch dort die außerschulische Lernbetreuung anbietet.

7.2 Forschungsfrage

Die mittels offener Interviews ermittelten Daten sollen im Hinblick auf die Beantwortung folgender Forschungsfrage ausgewertet werden:

Wie gestaltete sich der Übergang von einer Sonderbeschulung der Roma hin zur Integration in die Regelschule im Bezirk Oberwart und inwiefern wurde diese Entwicklung durch Initiativen und Projekte zur besseren schulischen Integration der Roma beeinflusst?

Ziel der Arbeit ist es also, zu untersuchen, inwiefern Projekte und Initiativen einer oder mehrerer Personen positive Veränderungen für die Roma im Bildungsbereich bewirkten oder vorantrieben.

Nicht zuletzt soll in der Arbeit auch auf die Frage eingegangen werden, ob und inwiefern die regionale Besonderheit einer eigenen Romasiedlung und der damit verbundene „Sonderstatus“ auch zu einer „Sonderbehandlung“ im Bildungswesen geführt hat bzw. ob die räumliche Abgrenzung zwischen der Stadt Oberwart und der Romasiedlung Einfluss auf die Bildungssituation der aus dieser Siedlung stammenden Kinder hatte und möglicherweise nach wie vor hat.

8. Definitionen und Begriffsbestimmungen (C.B.)

8.1 Roma und Sinti

Die Minderheit der Roma und Sinti in Österreich ist eine heterogene Minderheit, die sich in unterschiedliche Gruppen aufspalten lässt, welche sich hinsichtlich ihrer Herkunft, Geschichte, Sitten und Bräuche sowie ihrer Sprache unterscheiden. (vgl. Ulrich-Hinterecker, D. 2000, S. 31)

Die verschiedenen Gruppen sind unter Namen wie Roma, Sinti, Lovara, Kalderasch, Manouches, Gitanos, u.a. bekannt.

Die Gruppe der Lovara lebte über 500 Jahre lang als Sklaven in der Walachei in Rumänien und in Moldawien, wodurch auch ihre Sprache geprägt wurde, erst Mitte des 19. Jahrhunderts konnten sie, nach Aufhebung der Leibeigenschaft in andere europäische Länder auswandern. In Österreich ließen sie sich vor allem im nördlichen Burgenland, im Bereich des Seewinkels nieder. (vgl. Rieger, B. 2003, S. 23 / 24)

Die Sinti siedelten sich bereits im 15. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum an, ihre Sprache ist dadurch besonders geprägt und hat keinen Anklang des Rumänischen. (vgl. Rieger, B. 2003, S. 23 / 24)

Auch die Burgenlandroma sind eine eigene Gruppe innerhalb dieser Minderheit, auf sie soll gesondert eingegangen werden.

Die Bezeichnung einzelner Gruppen leitete sich von ihrer ursprünglichen Tätigkeit und ihrem traditionellen Beruf ab, so waren z.B. die Kalderasch Kesselmacher und die Lovara Pferdehändler. (vgl. Ulrich-Hinterecker, D. 2000, S. 32)

Ursprünglich wurde als Überbegriff für all diese Gruppen die Bezeichnung „Zigeuner“ verwendet, da dieser Begriff aber einen abwertenden Charakter hat, ist heute die Bezeichnung „Roma und Sinti“ als Sammelbegriff für alle in Österreich lebenden Roma üblich, obwohl diese Bezeichnung genau genommen nicht alle Gruppen einschließt. (vgl. Ulrich-Hinterecker, D. 2000, S. 31)

Die meisten Gruppen dieser kulturellen und ethnischen Minderheit bezeichnen sich selbst als „Roma“ (Plural) bzw. „Rom“ (Singular).

„Der Ursprung des Wortes ‚Rom‘ (...) stammt aus dem Sanskrit. Rom wird in der Fachliteratur oft fälschlicherweise mit ‚Mensch‘ übersetzt, es bedeutet jedoch in erster Linie ‚Mann‘, ‚Ehemann‘ (...). Frauen werden Romni (Sg.) – Romnja (Pl.) genannt.“ (Ulrich-Hinterecker, D. 2000, S. 31)

Betrachtet man die Siedlungsgeschichte der Roma und Sinti so lässt sich feststellen, dass auch sie von Ausgrenzung und Misstrauen seitens der ansässigen Bevölkerung geprägt war.

Bereits im 9. Jahrhundert n. Chr. fanden die Roma und Sinti ihren Weg von Indien über Kleinasien nach Europa, wo sie sich u.a. in mitteleuropäischen Ländern wie Österreich, Deutschland, Böhmen, dem Elsaß und Lothringen niederließen. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 10)

In früheren Jahrhunderten lebten die Roma und Sinti vor allem halbnomadisch, im Sommer zogen sie umher, im Winter blieben sie an einem Ort. Traditionelle Berufe waren Korbflechter, Besenbinder, Huf- und Kesselschmiede, Scherenschleifer, Pferdehändler sowie Musiker. Erste Romasiedlungen entstanden Mitte des 17. Jahrhunderts unter Graf Christoph Batthyány, unter Maria Theresia und Joseph II wurden die Roma außerhalb der Ortschaften zwangsangesiedelt. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher, 1996, S. 11)

Heute leben Roma und Sinti verstreut in ganz Österreich.

8.2 Die Burgenlandroma

In der vorliegenden Diplomarbeit liegt der Fokus auf der Bildungssituation der im Bezirk Oberwart lebenden Roma, welche zur Gruppe der sogenannten Burgenlandroma gehören.

Damals wie heute bilden die Burgenlandroma die größte Gruppe innerhalb der Minderheit der Roma und Sinti. Von den 11.000 Roma, welche vor 1938 in Österreich lebten, gehörten 8.000 der Gruppe der Burgenlandroma an. Während des Zweiten Weltkrieges wurden ungefähr zwei Drittel der Burgenlandroma von

den Nationalsozialisten ermordet. Heute lebt die größte Gruppe der österreichischen Roma und Sinti im Burgenland, genauer gesagt im Bezirk Oberwart, gefolgt von Wien, wohin in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zahlreiche Roma auswanderten. Die größte Romasiedlung innerhalb des Burgenlandes befindet sich außerhalb der Stadt Oberwart, die sogenannte „Romasiedlung am Anger“. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 11)

8.3 Romanes/ Romani/ Roman

Neben der Musik ist die Sprache der Roma und Sinti ein essentieller Bestandteil der Kultur und Identität dieser Volksgruppe. Die Burgenland Roma bezeichnen ihre Sprache überwiegend als Roman, wobei Roma hier gleichbedeutend mit Romani bzw. Romanes ist. Die spezielle Eigenbezeichnung ihrer Sprache ist das Ergebnis eines sogenannten Endsilbenabbaus, welcher sich im Laufe der Geschichte entwickelt hat. (vgl. Halwachs 2004a, S. 4)

„Die vordergründigsten und damit auffälligsten Charakteristika von Romani-Varianten sind zumeist die sogenannten jüngeren Entlehnungen, die (...) aus europäischen Sprachen stammen. Was das Roman anbelangt sind das Entlehnungen aus dem Südslawischen, dem Ungarischen (...) und aus dem Deutschen bzw. aus dem deutschen Dialekt des ehemaligen Westungarns, des heutigen Burgenlands.“ (Halwachs 2004a, S. 4f.)

Da Romani bzw. Roman über Jahrhunderte ausschließlich mündlich tradiert wurde und es Verschriftlichungen erst seit wenigen Jahren gibt, ist diese Sprache hauptsächlich nach deutschem Muster verschriftlicht. (vgl. Halwachs 2004a, S. 9) In den letzten Jahren wurden vermehrt Projekte gestartet um einerseits das vorhandene Sprachwissen zu verschriftlichen und damit zu erhalten und andererseits die eigene Sprache wieder in das Bewusstsein der jüngeren Roma zu rücken, um somit ein neues Selbstbewusstsein für die Sprache und das Kulturgut der Roma zu entwickeln. (vgl. Samer 2001, S. 70f.)

9. Die Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Burgenland insbesondere im Bezirk Oberwart – von der Sonderschule in die Regelschule (C.B.)

9.1 Die Bildungssituation der Burgenlandroma nach 1945

Die schulische Situation, in welcher sich Roma in ganz Österreich, aber v.a. die Roma im Bezirk Oberwart befanden, war von großen Schwierigkeiten geprägt. Nach Jahren und Jahrzehnten, in denen Roma vom Schulbesuch systematisch ausgeschlossen wurden (vgl. Rieger 2003, S. 209) bzw. gesondert oder in den Familien selbst unterrichtet worden waren (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 34f.) sollten sie nach Ende des Zweiten Weltkriegs in das Österreichische Schulsystem integriert werden. Verständlicherweise war das Vertrauen und der Glaube in die Sinnhaftigkeit dieses Schulsystems bei den Roma vorerst nicht sehr groß. Auch konnten Eltern ihre Kinder aufgrund von Analphabetisierung beengten Wohnverhältnissen und begrenzten finanziellen Mitteln nicht immer genügend Unterstützung bieten, sowie es das Österreichische Schulsystem vorsah. (vgl. Samer 2001, S. 98)

Hinzu kam, dass Romakinder aufgrund des geringen Schulerfolgs der u.a. mit den oben genannten Gründen in Zusammenhang stehen dürfte, vermehrt in Sonderschulen überstellt wurden:

„Bei geringem Lernerfolg in der 1. Volksschulklasse legten Lehrer den Eltern der Kinder nahe, daß es für die Kinder besser sei, sie in die Sonderschule zu schicken. Das Fehlen der Förderung durch die Schulbehörde und durch die Eltern (...) verhinderte oft den Schulabschluss und eine entsprechende Berufsausbildung.“ (Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 35)

Autoren wie Baumgartner und Freund bezeichnen die schulische Situation der Romakinder nach 1945 als schlichtweg „katastrophal und skandalös“. (Baumgartner / Freund 2004, S. 151)

„Die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, massiver sozialer Benachteiligung und ihrer Sozialisation in analphabeten oder zumindest semiliteraten Haushalten aufwachsenden Kinder wurden gemeinsam mit geistig und körperlich behinderten Kindern in die Sonderschule abgeschoben.“ (Baumgartner / Freund 2004, S. 151)

Erst 1980 gab es eine erste Untersuchung, die sich mit der Bildungssituation der Roma im Burgenland und speziell im Bezirk Oberwart auseinandersetzte und auch die Gründe für diesen bis dahin scheinbar allgemein akzeptierten Umstand beleuchtete. Doch zunächst soll ein kurzer Blick auf die Bildungssituation der Roma geworfen werden, auch um das ambivalente Verhältnis der Roma zum österreichischen Schulsystem besser verstehen zu können.

9.1.1 Exkurs: Die Bildungssituation der Burgenlandroma vor 1945

Ursprünglich fand die Bildung und Erziehung der Romakinder innerhalb der Familie statt, was u.a. auch mit dem Umstand zu erklären ist, dass viele Romafamilien nicht oder nur teilsesshaft waren. Allerdings wurde seitens der Herrscher und Regierungen immer wieder Versuche unternommen, Roma zur Sesshaftigkeit zu zwingen und sie dazu zu bewegen, die Lebensart der Mehrheitsbevölkerung anzunehmen. Um das zu erreichen wurden beispielsweise unter Kaiserin Maria Theresia bzw. Joseph II Romakinder ihren Eltern wegzunehmen und sie bei christlichen Pflegeeltern unterzubringen, um sie umzuerziehen und bis zu ihrem zwölften Lebensjahr in Schulen auszubilden. Dabei wurde auf eine katholische Erziehung Wert gelegt. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 13 / 34)

Joseph II ging sogar soweit die Kinder aus Romafamilien in Orte einer anderen Herrschaft zu verteilen, um den Kontakt zu ihren leiblichen Eltern zu verhindern. Nach seinem Tod wurden die Kinderwegnahmen eingestellt und die Bildung und Erziehung oblag wie zuvor den Eltern und den Familien selbst. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 34)

In der Zwischenkriegszeit wurde in Stegersbach im Burgenland eine sogenannte „Zigeunerschule“ eingerichtet, damit die Kinder aus Romafamilien getrennt von der Ortsbevölkerung unterrichtet werden konnten, allerdings spielte in diesem

Unterricht die Kultur und Sprache der Roma keine Rolle. Die Schule wurde nach dem Anschluss geschlossen und ab 1938 / 39 durften Roma die Schulen nicht mehr besuchen. (vgl. Österreichische Volksgruppenhandbücher 1996, S. 34 / 35. Erst nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einem ordnungsgemäßen Schulbesuch der Roma. (vgl. Meusburger 1980, S. 151)

9.1.2 Die Studie von Peter Meusburger

Im Jahr 1980 veröffentlichte Peter Meusburger eine Studie über die Bildungssituation der Burgenlandroma im Bezirk Oberwart im südlichen Burgenland.

Hierzu untersuchte er die Schullaufbahnen und Schulerfolge der Roma aus den Ortschaften Spitzzicken, Kleinbachselten, Unterwart und Oberwart.

In diesem Zusammenhang analysierte er die Schülerstammbblätter von Romaschülerinnen und -schülern der Geburtsjahrgänge 1946 bis 1963 bzw. der Schuljahre 1952 / 53 bis 1978 / 79. Dabei berief er sich auch auf Angaben der damaligen Sonderschuldirektorin der Sonderschule in Oberwart. (vgl. Meusburger 1980, S. 152)

Meusburger war der Ansicht, dass der Grad der sozialen Integration, die Eingliederung in die Ortsgemeinschaften sowie das Ansehen der Roma innerhalb eines Ortes einen entscheidenden Einfluss auf die Schullaufbahnen von Kindern aus Romafamilien und auch auf die Einstellung der Roma gegenüber dem Bildungswesen hätten.

„Das derzeitige Bildungsverhalten bzw. die Schullaufbahnen der Zigeunerkinder (...) spiegeln z.T. auch die sozialen Rangunterschiede zwischen den einzelnen Zigeunergruppen sowie den unterschiedlichen Grad der Assimilation und der sozialen Integration wider, sodaß sich hinsichtlich der schulischen Leistungen der Zigeunerkinder beträchtliche regionale Differenzierungen ergeben. (...) Dort, wo die Zigeuner noch in abgelegenen Siedlungen in einer Ghettosituation wohnen (z.B. Oberwart), kommt es eher zu einem abweichenden sozialen Verhalten und zu einer negativen Einstellung zur Schule als in jenen Gemeinden, wo die Zigeuner mitten unter der anderen Bevölkerung leben (z.B. Stegersbach).“ (Meusburger 1980, S. 151)

Als Beispiel für eine gelungene Integration der Roma und die damit verbundenen Schulerfolge zieht Meusburger die Ortschaft Spitzzicken heran. Von den 18 Schülerinnen und Schülern aus Romafamilien die im während des Untersuchungszeitraumes eingeschult wurden, besuchten 16 eine Hauptschule, wobei wiederum neun Schülerinnen und Schüler den ersten Klassenzug absolvierten, und zwei die Volksschuloberstufe. (vgl. Meusburger 1980, S. 151)

Meusburger begründet dies mit der höheren sozialen Position innerhalb der Dorfgemeinschaft und einem gewissen Wohlstand, welchen die dort ansässigen Roma erreicht hatten.

Auch in der Ortschaft Kleinbachselten waren die Roma gut in das Dorfleben integriert. Von 38 Romakindern besuchten 25 die Volksschule, sechs die Sonderschule, zwei absolvierten den ersten und vier den zweiten Klassenzug einer Hauptschule und ein Kind machte eine Lehrausbildung. (vgl. Meusburger 1980, S. 151)

In Unterwart absolvierten von den 43 Schulanfängern aus Romafamilien 32 die Volksschule, drei die Sonderschule, zwei den ersten und vier den zweiten Klassenzug einer Hauptschule. Allerdings mussten lediglich zwei dieser 43 Schülerinnen und Schüler nie eine Klasse wiederholen. Weit mehr als die Hälfte wiederholte dreimal oder öfter eine Schulstufe. (vgl. Meusburger 1980, S. 151-154)

Am schlechtesten war die Bildungssituation der Roma in der Stadt Oberwart. Hier absolvierten von 55 Romakindern im Untersuchungszeitraum 29 eine Volksschule, 21 eine Sonderschule, zwei besuchten eine Hauptschule und drei den Polytechnischen Lehrgang, wobei ein Kind nach fünf Jahren in der Sonderschule wegen sogenannter „Bildungsunfähigkeit“ ausgeschult wurde. (vgl. Meusburger 1980, S. 154)

Auch in Oberwart war die Repetentenquote sehr hoch. Nur drei der 55 Kinder mussten nie eine Klasse wiederholen, wiederum mehr als die Hälfte repetierte dreimal oder öfter, wobei einige Kinder nach acht Jahren auf der zweiten bzw. dritten Schulstufe ausgeschult wurde. (vgl. Meusburger 1980, S. 154)

Meusburger bringt die Ergebnisse dieser Statistik mit der sozialen Isolation und der Ghettosituation der Oberwarter Roma in Zusammenhang.

9.2 Der Rückgang von Romakindern an Sonderschulen im Bezirk Oberwart

9.2.1 Die Studie von Helmut Samer

Im Jahr 1995 wurde von Helmut Samer erneut eine Studie zur Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart durchgeführt. Samer gestaltete diese Studie nach dem Modell von Meusbürger, in dem er die Schülerstammbblätter der Romakinder in der Volksschule, Hauptschule und Sonderschule in Oberwart ab dem Geburtenjahrgang 1975 auswertete. Anders als Meusbürger beschränkte sich Samer ausschließlich auf Romakinder aus der Stadtgemeinde Oberwart, welche zwischen 1975 und 1989 geboren wurden und zwischen den Schuljahren 1981/82 und 1995/96 die jeweiligen Schulen besuchten. Roma aus anderen Gemeinden welche eine der drei Oberwarter Schulen besuchten, wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Samer teilte die, für die Studie relevanten Romakinder in zwei Gruppen: jene, welche ihre Schullaufbahn zum Zeitpunkt der Untersuchung, also 1995, bereits abgeschlossen hatten und jene, welche zu diesem Zeitpunkt noch schulpflichtig waren. Insgesamt besuchten im untersuchten Zeitraum 54 Schülerinnen und Schüler aus Romafamilien die Volks-, Haupt- bzw. Sonderschule in Oberwart (vgl. Samer 1997, S. 86)

Die Gruppe derer, die ihre Pflichtschulzeit bereits absolviert hatte, also jene aus den Geburtenjahrgängen 1975 bis 1980, bestand aus 15 Personen. Zwei Schüler wechselten nach der dritten Volksschulstufe die Schule und wurden daher nicht berücksichtigt. Von den 15 Schülerinnen und Schülern besuchten zehn die Hauptschule und fünf die Sonderschule, womit der Anteil der Sonderschüler und Sonderschülerinnen aus dieser Gruppe bei 33% liegt. Von diesen 15 Schülerinnen und Schülern mussten nur sechs nie eine Klasse wiederholen; zwei repetierten dreimal, drei je zweimal und vier wiederholten nur einmal eine Schulstufe. (vgl. Samer 1997, S. 86)

Als einen Indikator für den Schulerfolg sieht Samer die höchste erreichte Schulstufe an. Hierzu gibt er folgende Zahlen an:

„Von den zehn Hauptschülern erreichten sechs die vierte Hauptschulstufe (das sind nur 40% der Gesamtschülerzahl), zwei die dritte Hauptschulstufe, ebensoviele die zweite (...). Von den fünf Sonderschülern kamen nur zwei bis zur achten und letzten Stufe, zwei beendeten die Schullaufbahn auf der siebenten Stufe, ein Schüler verließ die Sonderschule gar schon auf der fünften Stufe.“ (Samer 1997, S. 86)

35 Kinder aus Romafamilien waren 1995 noch schulpflichtig, wobei wiederum zwei nicht berücksichtigt wurden, da sie einen Schulwechsel vorgenommen hatten. Von den 35 Schülerinnen und Schüler besuchten sieben bereits die Hauptschule, 20 die Volksschule, zwei die Vorschule und fünf die Sonderschule, womit der Anteil der Sonderschülerinnen und -schüler bei 14% lag. (vgl. Samer 1997, S. 87)

Auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass der prozentuelle Anteil der Sonderschülerinnen und Sonderschüler ab dem Geburtsjahrgang 1981 beträchtlich gesunken war. Samer gibt jedoch zu bedenken, dass das Absinken der Roma in Sonderschulen zum Teil mit der Einführung der Integrationsklassen in Zusammenhang steht, welche 1992 / 1993 stattfand, da nun Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf in den Regelschulklassen unterrichtet werden konnten. (vgl. Samer 1997, S. 87)

Bis zum Jahr 2000 erweiterte und überarbeitete Samer seine Studie noch einmal. Dabei kam er zu folgenden Ergebnissen:

Von den 32 Romakindern, welche 2000 noch schulpflichtig waren, gingen 13 in die Hauptschule, 15 in die Volksschule und zwei in die Sonderschule. Zwei Schülerinnen hatten während des untersuchten Zeitraumes (1995 bis 2000) die Schule und den Wohnort gewechselt und konnten deshalb nicht erfasst werden. Der prozentuelle Anteil von Romakindern an Sonderschulen hatte sich somit auf 6% verringert. (vgl. Samer 2001, S. 97)

Doch Samer ist der Ansicht, dass dieses erneute Absinken des prozentuellen Anteils der Romakinder in Sonderschulen zum Teil als eine Folge der veränderten Rahmenbedingungen im Pflichtschulbereich verstanden werden können. Für ihn

bedeutet dieser Umstand, „dass die Zahl der ‚echten‘ Sonderschüler nicht ausreicht, um die tatsächlichen Gegebenheiten zu erfassen. Es müssen vielmehr auch jene Kinder berücksichtigt werden, die im Rahmen einer Volksschulklasse sonderpädagogische Förderung genießen.“ (Samer 2001, S. 97)

Rechnet man diese Kinder zu den tatsächlichen Sonderschülerinnen und -schülern dazu, erhöht sich der Prozentsatz auf 16, womit man zwar unter den Werten früherer Jahre, aber immer noch über dem Durchschnitt liegt.

Allerdings sei die Repetentenquote stark zurückgegangen, so Samer. (vgl. Samer 2001, S. 97)

Wie Meusburger sieht auch er die nach wie vor hohe Anzahl an Rückstellungen problematisch:

„Der signifikant hohe Wert macht eines der Hauptprobleme der Roma deutlich: Ein überproportional großer Teil der schulpflichtigen Kinder ist zum Zeitpunkt des Schuleintritts den gestellten Leitungsanforderungen nicht gewachsen. (...) Viele Roma-Kinder sind gegenüber anderen Kindern vom ersten Schulalltag benachteiligt.“ (Samer 1997, S. 87)

Als Grund dafür nennt Samer „das Fehlen der entsprechenden Förderung im Elternhaus“ (Samer 1997, S. 87), welche Roma-Eltern oftmals nicht anbieten könnten.

Neben der fehlenden Förderung durch die Eltern gab und gibt es weitere mögliche Gründe für die wenig zufriedenstellende Bildungssituation der Roma.

Im folgenden Kapitel soll auf die Ursachen eingegangen werden, welche zu einer Benachteiligung der Roma im Bildungswesen führen und geführt haben.

9.3 Mögliche Gründe für die Benachteiligung der Roma im Bildungsbereich und ihre Überrepräsentanz an Sonderschulen

Meusburger sieht den Umstand, dass Kinder aus Romafamilien in Sonderschulen überrepräsentiert waren (und zum Teil noch sind) sowohl in der ambivalenten

Einstellung vieler erwachsener Roma zur Bildung und zum Schulsystem als auch in der Außenseitersituation und den Wohnverhältnissen der Roma begründet. (vgl. Meusburger 1980, S. 150-151)

„In der heutigen Zeit erweisen sich vor allem die durchwegs negative oder zumindest reservierte Einstellung vieler Zigeuner zur Schule und das damit in Zusammenhang stehende schulische Versagen vieler Zigeunerkinder als ein großes Hindernis für eine Verbesserung ihrer sozioökonomischen Situation.“ (Meusburger 1980, S. 150)

Wie bereits erwähnt, bringt er die Schulerfolge der Roma mit dem Grad ihrer Anpassung an das dörfliche Leben und ihrer Integration in die Gemeinschaft in Zusammenhang, wobei er betont, dass sich vor allem eine Ghettosituation, wie die der Roma in Oberwart, besonders negativ auf die Schullaufbahn der Kinder auswirke.

Ferner sieht er auch die fehlende Muttersprachenförderung und die Tatsache, dass keiner der Lehrer auch nur ein wenig Romani sprechen oder verstehen konnte, als eine Ursache für die prozentuell hohe Anzahl von Romakindern in Sonderschulen bzw. die enorme Rückstellungs- und Repetentenquote in Regelschulen an. (vgl. Meusburger 1980, S. 150)

Auch wenn Meusburger seine Studie vor bereits über 30 Jahren durchführte und seine Erläuterungen bezüglich der Gründe und Ursachen für die problematische schulische Situation der Roma aus ebendieser Zeit stammen, so haben sie doch einen aktuellen Bezug. Zwar hat sich an der sozialen Situation und der Einstellungen gegenüber Roma seither einiges geändert und die Volksgruppe hat, nicht zuletzt durch ihre Anerkennung als solche, zu einem neuen Selbstbewusstsein gefunden, dennoch haben sich die Wohnverhältnisse der Oberwarter Roma nicht wirklich verändert. Nach wie vor leben die Oberwarter Roma in einer eigenen Siedlung außerhalb der Stadt und sind dadurch nicht nur räumlich von der übrigen Bevölkerung getrennt.

Die Wohnverhältnisse der Roma prangert auch Samer an. Dabei macht ihm nicht nur die Tatsache einer von der Stadt abseits gelegenen Roma-Siedlung Sorgen:

„Zu den sozialen Einflussfaktoren zählen aber auch die beengten Wohnverhältnisse, die ein ungestörtes Lernen verhindern. In den Häusern der Roma-Siedlung, die kaum mehr als 50 m² bieten, zumeist aber von fünf oder mehr Familienmitgliedern bewohnt werden, ist konzentriertes Arbeiten geradezu unmöglich. Hier wird der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Faktoren und dem Schulerfolg augenscheinlich.“ (Samer 2001, S. 99)

Samer sieht aber nicht nur sozioökonomische Gründe für die mangelnden Schulerfolge der Roma, vielmehr macht er mehrere Faktoren dafür verantwortlich.

„Um die Ursachen dafür auszumachen, bedarf es einer differenzierten Betrachtungsweise. Sie bloß in der Volksgruppenzugehörigkeit und etwaigen Ausgrenzungsmechanismen zu orten, scheint zu einfach und würde der Komplexität des Problems nicht gerecht werden. Das Scheitern eines überproportional hohen Anteils von Roma-Kindern im Regelschulsystem beruht vielmehr auf einem Zusammenwirken verschiedener Faktoren.“ (Samer 2001, S. 98)

Die unzureichende Förderung der Kleinkinder durch die Eltern, die häufig nicht vorhandene Unterstützung bei Hausaufgaben, die oftmals fehlende elterliche Kontrolle in Bezug auf regelmäßigen Schulbesuch und Erledigung der Aufgaben und die beengten Wohnverhältnisse sind allerdings nicht allein für Roma typisch, sondern bei vielen Kindern zu finden, die aus schwierigen Verhältnissen und sozial benachteiligten Familien stammen. Diese Ursachen in Zusammenhang mit der durch den Minderheitenstatus entstehenden Benachteiligung tragen zu der schlechten Bildungssituation der Roma bei. (vgl. Samer 2001, S. 98)

Die Leistungs- und Selektionskriterien des österreichischen Schulsystems haben, so Samer, ebenfalls einen Anteil daran, dass Romakindern der Schuleinstieg erschwert wird. Viele Romakinder haben beim Eintritt in die Schule Anpassungsschwierigkeiten.

„So besitzt etwa der Zusammenhalt der Gruppenmitglieder und gegenseitige Hilfestellung bei den Roma seit jeher einen besonders hohen Stellenwert. Man ist gewöhnt, Probleme gemeinsam zu lösen. In der Schule hingegen werden vor allem Einzelleistungen verlangt und bewertet.“ (Samer 2001, S. 100)

Die fehlende Förderung im Vorschulalter führt schon beim Schuleinstieg zu Misserfolgen, die vorhandenen Rückstände können nicht oder nicht schnell genug aufgeholt werden, was die Kinder zusätzlich demotiviert und nicht selten eine totale Leistungsverweigerung zur Folge haben kann. (vgl. Samer 2001, S. 100)

Mikael Luciak nennt zwei Faktoren für die Benachteiligung der Romakinder im Bildungssystem, die kulturellen und die sozialen Faktoren, welche er als die „üblichen Erklärungsansätze“ bezeichnet. (Luciak 2008, S. 47)

Unter die kulturellen Faktoren reiht er „die faktische oder behauptete Ablehnung bzw. Ambivalenz gegenüber institutioneller Bildung (...), eine fehlende Romani-Schriftsprache, weit verbreiteter Analphabetismus und eine allgemein geringe schulische Bildung der Elterngeneration, die ihre Kinder dadurch auch kaum beim schulischen Lernen unterstützen kann.“ (Luciak 2008, S. 47)

Das ambivalente Verhältnis vieler Roma zur institutionellen Bildung wurde bereits bei Meusburger und Samer als eine der Ursachen für die Überrepräsentanz von Romakindern in der Sonderschule angesehen und auch andere Autoren führen dieses Problem an.

So schreibt Halwachs 2004:

„Die Einstellung der Burgenland-Roma zur Bildung ist gespalten. Es lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Diejenigen wenigen, die versuchen, ihren Kindern eine bessere Ausbildung zu ermöglichen, sind in der Regel selbst bereits sozio-ökonomisch integriert. Bei der überwiegenden Mehrheit, die als stigmatisierte Randgruppe am untersten Ende der sozialen Wertigkeitsskala rangiert, beschränkt sich die Ausbildung häufig nur auf die Pflichtschule. Bildung wird zwar nicht abgelehnt, es wird jedoch die Meinung vertreten, daß auch ‚gebildete Zigeuner‘ wenig bis keine Chancen haben, der tristen sozio-ökonomischen Situation zu entinnen; eine Einstellung, die u. a. auf das erwähnte Minderwertigkeitsgefühl der Burgenland-Roma zurückzuführen ist.“ (Halwachs 2004b, S. 5)

Luciak versucht dieses schwierige Verhältnis der Mehrheit der Roma im Burgenland und der Roma allgemein zu erklären.

„Im Verlauf der Geschichte hatte die Begegnung mit Menschen anderer Länder und Kulturen für Roma vielfach negative Auswirkungen. Sie ist

von Verfolgung, Unterdrückung, Vertreibung und erzwungener Assimilation bis hin zur Versklavung und zum Genozid gekennzeichnet. Erfahrungen von erlebter Dominanz und Ungleichheit prägen auch heute noch häufig das Verhältnis zwischen Roma und Nicht-Roma.“ (Luciak 2008, S. 47)

Dadurch entstand im Lauf der Zeit von Seiten der Roma ein Misstrauen gegenüber staatlichen Institutionen. Deshalb reicht es nicht aus, nur kulturelle und sprachliche Faktoren als Ursachen heranzuziehen, sondern die Sichtweisen und Einstellungen der Roma gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und dem Staat, die sich aus oben genannten Gründen entwickelt haben, zu berücksichtigen. Hinzu kommt, dass Roma auf das System der institutionellen Bildung keinen Einfluss und so gut wie kein Mitspracherecht haben. (Luciak 2008, S. 47)

Zu den sozialen Faktoren zählt Luciak die weit verbreitete Armut, eine hohe Arbeitslosenrate, schlechte und beengte Wohnverhältnisse, sowie wenige soziale Kontakte außerhalb der Gruppe. (vgl. Luciak 2008, S. 49)

Auch die institutionelle Benachteiligung, welche dadurch entsteht, dass das Schulsystem Unterstützung und Förderung durch die Eltern voraussetzt, welche diese häufig nicht zu gewährleisten im Stande sind, führt er ins Feld. (Luciak 2008, S. 49)

Nicht zuletzt spielt für Luciak die fehlende Sprachkompetenz bei Romakindern eine Rolle, welche u.a. mit einer kaum vorhandenen Muttersprachenförderung zusammenhängt. (Luciak 2008, S. 48)

10. Der „Verein Roma“ und das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung (C.B.)

Der „Verein Roma“ trug mit dem von ihm ins Leben gerufene Projekt der außerschulischen Lernbetreuung wesentlich zur Verbesserung der Bildungssituation von Roma im Bezirk Oberwart bei.

Da dieser Verein der österreichweit erste von Roma und Nicht-Roma gegründete Verein war, der sich um die Rechte, die Förderung und die Verbesserung der Lebenssituation der Roma annahm, kommt ihm auch eine wichtige historische Bedeutung zu. (vgl. Sarközi 2008, S. 48)

Im folgenden Abschnitt soll auf die Geschichte, die Zielsetzungen und die Statuten des Vereins sowie auf das, für die Verbesserung der Bildungssituation der Roma, maßgebliche Projekt der außerschulischen Lernbetreuung näher eingegangen werden.

10.1 Geschichte und Zielsetzungen des Vereins

10.1.1 Ereignisse im Vorfeld der Vereinsgründung

Rudolf Sarközi schreibt, dass der Umgang mit Minderheiten und Minderheitenrechten in Österreich allgemein von Schwierigkeiten und Konflikten geprägt war. Lange Zeit war es schwierig im Bereich der Minderheitenpolitik Änderungen zu erwirken, da diesen immer langwierige Verhandlungen vorausgingen. (vgl. Sarközi 2008, S. 44)

Erst in den 1980er Jahren kam es in diesem Bereich zu einer Aufbruchsstimmung:

„Für viele Angehörige der österreichischen Volksgruppen waren die 1980er Jahre eine Zeit des Aufbruches und der intensiven Auseinandersetzung mit der Frage der eigenen Identität. (...) Ab 1986 hatten bereits alle Parlamentsparteien einen eigenen Minderheitensprecher. Während also an allen Ecken und Enden heftig über Minderheitenprobleme diskutiert wurde, gab es für uns Roma und Sinti nicht einmal einen eigenen Verein.“ (Sarközi 2008; S. 39)

Das neue Selbstbewusstsein der österreichischen Minderheiten und deren veränderte politische Situation brachte für die Roma und Sinti in Österreich kaum Verbesserungen mit sich. Sogar im Volkgruppengesetz von 1976, im Zuge dessen die Kärntner Slowenen, die burgenländischen Kroaten und Ungarn, sowie die Wiener Tschechen und Slowaken als eigene autochthone Volksgruppen anerkannt wurden, wurden die Roma und Sinti einfach übergangen. (vgl. Sarközi 2008, S. 37)

Die Situation der Burgenlandroma war besonders schwierig. Das Verhältnis der Oberwarter Bevölkerung zu den, am Stadtrand lebenden Roma, war nach 1945 angespannt und von Vorurteilen geprägt. So gab es in nicht wenigen Lokalen in Oberwart ein pauschales Lokalverbot für Roma. (vgl. Samer 2001, S. 52)

Ein, im Rahmen der Kulturwoche „ausnahmsweise oberwart“ geschaffenes, „Zigeunerdenkmal“, welches vor dem Kriegerdenkmal installiert wurde und so den Genozid der Nationalsozialisten an den Roma wieder ins Bewusstsein rufen sollte, wurde gleich in der ersten Nacht mit weißem Lack übergossen und so die Inschrift unkenntlich gemacht. (vgl. Samer 2001, S. 50f.)

Auch die Diskriminierungen auf Behörden und Ämtern, die sich u.a. darin äußerten, dass Angehörige der Volksgruppe wie selbstverständlich geduldet wurden trug dazu bei, dass sich auf Seiten der Roma ein gewisser Widerstand gegen diese Diskriminierungen regte. (vgl. Samer 2001, S. 52)

Das Aufstellen der Ortstafel „Ortsende von Oberwart“ welches vor der Romasiedlung aufgestellt wurde und damit die Abgrenzung zu den Roma eindeutig zum Ausdruck brachte, löste Proteste sowohl auf Seiten der Roma als auch auf Seiten der Nicht-Roma aus. (vgl. Samer 2001, S. 52)

Diese Diskriminierungen hatten zur Folge, dass drei junge Roma beim Bundespräsidenten vorstellig wurden, um dort ihre Anliegen vorzubringen. Obwohl dies zunächst keine Auswirkungen auf die Situation der Roma hatten, bildete sich dadurch eine kleine Gruppe von Roma, die bereit waren, die Durchsetzung ihrer Rechte und Anliegen in die Hand zu nehmen und dafür einzutreten, nicht mehr vom Wohlwollen der Nicht-Roma abhängig zu sein. (vgl. Samer 2001, S. 52f.)

1988 wurde die „Studie zur Erfassung der Lebenssituation burgenländischer Zigeuner in Hinblick auf zu schaffende soziale, kulturelle und sonstige Unterstützungsprojekte“ in Auftrag gegeben und von der Arbeitsmarktverwaltung finanziert. Im Zuge der Studie erkannten die Initiatoren, dass „das Anbieten konkreter Hilfestellung vorerst weitaus wichtiger zu sein [schien] als eine genaue landesweite Zustandserfassung.“ (Samer, 2001, S. 56)

Da die beiden Projektarbeiterinnen bald mit der Beratung, Unterstützung und Information der Roma überfordert waren, entstand die Idee in Oberwart eine eigene Roma-Beratungsstelle einzurichten.

„Nach und nach kristallisierten sich aber auch Ideen für weitere Nachfolgeprojekte heraus: Unter der Bezeichnung ‚Lern- und Spielprojekt‘ sollte für die Kinder, die über ihre Probleme bei der Bewältigung der Hausaufgaben geklagt hatten, eine Nachmittagsbetreuung angeboten werden. Den Erwachsenen wollte man durch das Angebot entsprechender Kurse die Chance bieten, den Hauptschulabschluss nachzumachen.“ (Samer 2001, S. 57)

10.1.2 Entstehung und Anliegen des Vereins

Durch die Initiative zweier junger Romni aus Oberwart fand im Jänner 1989 schließlich das erste Roma-Nicht-Roma-Treffen statt, bei all die für Roma relevanten Themen behandelt werden sollten. Da die Zeit aber nicht ausreichte, vereinbarte man, sich in Zukunft jeden Monat zu treffen. Bei diesem ersten Treffen wurden Arbeitsgruppen gebildet, welche sich der verschiedenen Themen und Probleme annahmen. So setzte sich eine Gruppe für die Aufhebung des Lokalverbotes ein, eine andere befasste sich mit der Bildungssituation, ein Spielplatz wurde auf der Wiese neben der Romasiedlung errichtet und sogar die Versetzung der umstrittenen Ortstafel wurde veranlasst. (vgl. Samer 2001, S. 58)

Bereits bei dem ersten Treffen von Roma und Nicht-Roma im Jänner 1989 wurde eine Vereinsgründung bzw. eine Roma-Interessensvertretung angedacht.

„Das Interesse an so einem Verein war 1989 sowohl bei den Roma als auch bei den Nicht-Roma sehr groß. Bei der ersten Versammlung in Oberwart waren zahlreiche Personen des öffentlichen Lebens, wie etwa

der damalige Oberwarter Bürgermeister (...), zahlreiche Journalisten, Künstler und Wissenschaftler anwesend.“ (Sarközi 2008, S. 47)

Eine der Arbeitsgruppen, welche bei diesem Treffen gegründet wurden, sollte sich mit rechtlichen und organisatorischen Fragen der Vereinsgründung beschäftigen, darüber hinaus wurde ein sogenanntes „Proponentenkomitee“, bestehend aus zwölf Personen, gebildet, welches die behördliche Genehmigung des Vereines in die Wege leiten sollte. (vgl. Samer 2001, S. 59)

Im Juli desselben Jahres wurde der Verein mit dem Namen „Roma – Verein zur Förderung von Zigeunern“ offiziell gegründet. Zur Gründungsvollversammlung erschienen ungefähr hundert Personen, Roma wie Nicht-Roma und wählten einen Vorstand. (vgl. Samer 2001, S. 59)

Die Initiative zur Gründung des ersten Roma-Vereins in Österreich ging vor allem von den Roma der jüngeren Generation aus. Die ältere Generation stand diesem öffentlichen Engagement eher zurückhaltend gegenüber, da sie Angst vor Repressalien hatten. (vgl. Sarközi 2008, S. 48)

Laut den Statuten des Vereins setzte sich dieser folgende Aufgaben zum Ziel:

1. „Der Verein hat die Aufgabe, die vielfach unbefriedigende Lebenssituation der Roma in Österreich zu verbessern, bestehende Vorurteile zu hinterfragen und aktiv für deren Abbau einzutreten.
 2. Durch die Tätigkeit des Vereins soll die gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale und rechtliche Stellung der Roma verbessert werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt bei der Jugendarbeit.
 3. Der Verein hat das Ziel die Anerkennung der Roma als Volksgruppe mit allen Rechten zu erreichen.
 4. Roma und Nicht-Roma sollen einander näherkommen und der kulturelle Austausch soll gefördert werden. Ein Zusammenleben der Volksgruppen zum Wohle aller wird angestrebt unter besonderer Berücksichtigung der Volksgruppe der Roma, ihrer Sprache, Kultur und Geschichte. Nicht Assimilation sondern Integration ist das Ziel.
 5. Der Verein strebt eine enge Zusammenarbeit mit den Minderheitenorganisationen in Österreich, sowie intensive Kontakte zu internationalen Roma-Organisationen an.“
- (Sarközi 2008, S. 148)

An „ideellen Mitteln“ mit Hilfe derer diese Ziele erreicht werden sollen, werden folgende genannt:

1. „Einsatz von Vereinsmitgliedern und befugtem Personal für alle Tätigkeiten des Vereins.
 2. Beratung und Betreuung von Personen und Gruppen in wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Belangen.
 3. Errichtung von Beratungsstellen für die Anliegen der Roma.
 4. Schaffung und Erhaltung von Räumen, die der Führung des Vereins, seiner Tätigkeit und seinen Einrichtungen dienen.
 5. Veranstaltungen, Vorträge und Diskussionen
 6. Herausgabe von Druckschriften (Mitteilungsblättern, Flugblättern, Zeitschriften), Schreiben von Leserbriefen, Stellungnahme zu anderen Veröffentlichungen.
 7. Werbung für den Verein und dessen Ziele, Durchführung von zweckmäßigen Aktivitäten und Veranstaltungen sowie Einsatz entsprechender Werbemittel.
 8. Forschung und Archivierung, Förderung und Entwicklung von Schrifttum, Sprache, Brauchtum, Gewerbe und anderen Bereichen und Einrichtungen.
 9. Kontakte, Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit mit Organisationen, privaten und öffentlichen Institutionen, Behörden sowie Fachleuten im In- und Ausland.
 10. Bildung von Orts- und Regionalgruppen.
 11. Einrichtung von ständigen und zeitlich begrenzten Arbeitsgruppen zur Verwirklichung konkreter Ziele.“
- (Sarközi 2008, S. 148f.)

Außerdem ist den Statuten eindeutig zu entnehmen, dass die Mitglieder des Vereins sowohl Roma als auch Nicht-Roma sein können.

10.1.3 Projekte und Initiativen

Eine der Aufgaben, die sich der „Verein Roma“ in seinen Statuten zum Ziel setzte, ist die Einrichtung einer eigenen Roma-Beratungsstelle. Bereits vor der Gründung des Vereins wurde mit der Planung einer sogenannten „Koordinations- und Anlaufstelle für Roma“ begonnen. Hier sollten Roma kostenlose Beratung und Hilfestellung bei etwaigen Problemen finden. Im April 1990 wurde schließlich die Beratungsstelle eingerichtet. (Samer 2001, S. 63)

Ein wichtiges Anliegen des Vereins war von Anfang an die Anerkennung der Roma als österreichische Volksgruppe. Wie bereits erwähnt waren die Roma im Zuge des Volksgruppengesetzes von 1976 übergangen worden.

Zunächst schien es so, als könnte dieses Anliegen nicht in die Tat umgesetzt werden, nicht zuletzt, da der Begriff der Volksgruppe umstritten war. Erst mit der Unterstützung des „Kulturvereins österreichischer Roma“, welcher 1991 in Wien gegründet worden war und dem Österreichischen Volksgruppenzentrum konnten wichtige Schritte hin zu einer Anerkennung der Roma als Volksgruppe gesetzt werden. (Samer 2001, S. 65)

1992 wurde dem Parlamentspräsidium eine Petition vorgelegt, welche die Anerkennung der Roma als Volksgruppe, sowie u.a. die Achtung der Sprache und des Volkstums der Roma forderte. (vgl. Samer 2001, S. 65)

Im Dezember 1993 beschloss der damit betraute Hauptausschuss des Nationalrates einstimmig die Anerkennung der österreichischen Volksgruppe als „Volksgruppe der Roma“. Damit wurde nicht nur ein politisches Gremium geschaffen, welches die Roma in Bezug auf ihre kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Interessen vertrat; der Staat war von nun an verpflichtet, für den Erhalt der neuen Volkgruppe zu sorgen, was für die einzelnen Vereine eine wesentlich höhere Volksgruppenförderung bedeutete. Auch bedeutete diese Anerkennung mehr gesellschaftliche Akzeptanz sowie ein neues Selbstbewusstsein der Volksgruppe. (vgl. Samer 2001, S. 67)

„Die Republik Österreich hatte damit einen europaweit vorbildlichen Schritt gesetzt. Zwar hatten schon einige mitteleuropäische Länder wie Ungarn, Tschechien oder die Slowakei bei der Ausarbeitung ihrer neuen Verfassungen zu Beginn der 1990er Jahre auch Roma als nationale Minderheiten anerkannt, doch als Österreich am 1.1.1995 als neues Mitglied der Europäischen Union aufgenommen wurde, war es das einzige Land in der EU, in dem die Roma offiziell als Volksgruppe anerkannt waren und durch den Volksgruppenbeirat auch über eine gesetzlich geregelte Minderheitenvertretung verfügten.“ (Sarközi 2008, S. 83f.)

Neben den politischen Aktivitäten engagierte sich der Verein Roma ebenso in kulturellen Belangen. Ein Anliegen war dabei die Wiederentdeckung und Wiederbelebung der traditionellen Kultur der Roma, man besann sich wieder auf die alten Traditionen. (vgl. Samer 2001, S. 67)

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, den eigenen Traditionen, sowie der Geschichte der Roma trug ebenfalls zu einem neuen Selbstwertgefühl der Volksgruppe bei. Damit stand auch das Bemühen in Zusammenhang die Roma-Kultur an die Öffentlichkeit zu bringen. (vgl. Samer 2001, S. 67-69)

„Wichtige Schritte zu diesem neuen, positiven Selbstbild waren die strikte Ablehnung des als diskriminierend empfundenen Begriffs ‚Zigeuner‘ (er wurde deshalb auch aus dem Vereinsnamen eliminiert, sowie die Wiederentdeckung bzw. Pflege der eigenen Sprache, des Roman.“ (Samer 2001, S. 67)

Die Sprache ist für die Identität und den Selbstwert eines Volkes bzw. einer Volksgruppe entscheidend. So setzte sich der Verein Roma auch für den Erhalt der Sprache ein.

Aus diesem Grund wurde 1993 das Sprachprojekt „Kodifizierung und Didaktisierung des Roman“ ins Leben gerufen. In Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz ging man daran, das bis dahin nur mündlich tradierte Roman zu verschriftlichen, eine Grammatik und ein Wörterbuch zu erstellen, sowie Lehrmaterialien auszuarbeiten. (vgl. Samer 2001, S. 70)

„Angesichts des fortschreitenden Sprachverlustes sollte dieses Vorhaben längerfristig dazu beitragen den drohenden Sprachtod und den damit verbundenen Kultur- und Identitätsverlust zu verhindern.“ (Samer 2001, S. 70)

Das Projekt zeigte Wirkung und führte neben dem Erhalt der Sprache zu einer einem neuen Selbstbewusstsein. Sogar bei der jüngeren Generation ist die eigene Sprache noch immer der primäre Identitätsfaktor, über ihn identifizieren sich die heutigen Roma mit ihrer Kultur. (vgl. Halwachs 2004, S. 10)

Halwachs gibt jedoch zu bedenken:

„Inwieweit dieses neu entstandene Sprachbewußtsein dem kontinuierlichen Rückgang in der Sprachverwendung entgegenwirkt und ob die Kodifizierung, die bereits in Unterrichtsaktivitäten auf Vereinsebene, in der Volksschule und im Rahmen der Erwachsenenbildung resultiert, mithelfen kann, den Sprachtod aufzuhalten, ist jedoch nach wie vor offen.“ (Halwachs 2004, S. 11)

Ein sehr bedeutendes Projekt, welches vom Verein Roma initiiert wurde, war die Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder in Volks- und Hauptschulen.

10.2 Das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung

Bereits kurz nach der Gründung des Vereins wurde nach Mitteln und Wegen gesucht, um die schwierige Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart zu verbessern. Mit ersten April 1990, also bereits kurze Zeit nach der Gründung des Verein Roma wurde das Projekt „Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder“ ins Leben gerufen. Das Projekt sollte sich rasch zu einer der Hauptaufgaben des Vereins entwickeln. Die hohe Arbeitslosenrate und die augenscheinlichen Bildungs- und Ausbildungsdefizite der Roma waren wohl der Hauptgrund zur Installierung der außerschulischen Lernbetreuung. Mit der vom Verein organisierten Lern- und Hausaufgabenhilfe wollte man die Schulerfolge der Schüler und Schülerinnen aus Romafamilien verbessern, in weitere Folge höhere Ausbildungslevels erreichen und den Roma langfristig größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt sichern. (vgl. Samer 1997, S. 62)

„Im Rahmen dieser Lernbetreuung kann, was im Unterricht nicht oder nur bedingt möglich ist, gezielt auf die spezifischen Probleme der Roma-Kinder eingegangen werden. Deren Lernschwierigkeiten ergeben sich zum Teil aus einer mangelhaften Sprachbeherrschung, eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten ist somit die Basis für den schulischen Erfolg. Vielfach fehlt den Kindern die nötige Förderung bzw. Unterstützung durch die Eltern, was natürlich damit zusammenhängt, daß diese oft selbst nur über eine unzureichende Schulbildung verfügen, oder auch einfach nur ein Platz, an dem sie ungestört ihre Hausaufgaben machen können. Die schon beim Schuleintritt vorhandenen Mängel auszugleichen und damit eine Überstellung in die Sonderschule zu verhindern ist das erklärte Ziel der Lernbetreuung.“ (Samer 1997, S. 63f.)

Die außerschulische Lernbetreuung fand und findet nach wie vor jeden Nachmittag von Montag bis Freitag statt. Während die Betreuung zu Beginn in einer Klasse der Oberwarter Volksschule stattfand, werden seit 1995 / 96 die Räumlichkeiten der Romaberatungsstelle für die Außerschulische Lernbetreuung genutzt, nachdem dem Verein für die Romaberatungsstelle ein eigenes Gebäude zur Verfügung gestellt wurde. (vgl. Samer 1997, S. 63)

Auch der Transport zu den Räumlichkeiten der außerschulischen Lernbetreuung stellte zu Beginn ein Problem dar, denn oft konnte dieser von den Eltern der

betroffenen Romakinder nicht geleistet werden, weshalb in der Anfangsphase die Lernbetreuer und Lernbetreuerinnen ihre Schülerinnen und Schüler mit dem Privat-PKW aus der Siedlung abholen und sie wieder zurückbringen mussten. Diese Situation ändert sich mit Februar 1995, als der ÖGB einen Kleinbus bereit stellte, wodurch der Transport besser organisiert werden konnte. (vgl. Samer 1997, S. 63)

Die außerschulische Lernbetreuung wird von einem ausgebildeten Pädagogen / einer Pädagogin geleitet, ihm / ihr ist ein romansprachiger Assistent zur Seite gestellt. Die Schülerinnen und Schüler sind in eine Hauptschulgruppe und in eine Volksschulgruppe unterteilt. Abgesehen von der Lernbetreuung ist der Verein auch bemüht, den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse in Roman zu vermitteln oder zu festigen, sowie eine positive Einstellung zur Roma-Kultur zu schaffen und das Selbstbewusstsein als Angehöriger dieser Volksgruppe zu stärken. (vgl. Samer 2001, S. 64)

Samer beschreibt die außerschulische Lernbetreuung darüber hinaus auch als „ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus“ (Samer 2001, S. 101), welches dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen und Konflikte zu lösen.

Nicht zuletzt ist es diesem Verein zu verdanken, dass die Anzahl der SonderschülerInnen im Bezirk Oberwart zurückgegangen ist und auch die Repetentenquoten rückläufig sind.

Der offiziellen Homepage des Vereins ist zu entnehmen, dass durchschnittlich 30 Schülerinnen und Schüler das Angebot der außerschulischen Lernbetreuung in Anspruch nehmen. Neben der Nachmittagsbetreuung und der Hausaufgabenhilfe werden im Rahmen der außerschulischen Lernbetreuung auch Freizeitaktivitäten angeboten. Dazu zählen Feste, gemeinsame Ausflüge, Ferienlager u.Ä.¹⁷

Der Verein Roma selbst nennt folgende Grundpfeiler des Projekts „Außerschulische Lernbetreuung“:

- „Lernen mit allen Sinnen
- Lernen mit neuen Medien
- Friedenspädagogik

¹⁷ vgl. <http://www.verein-roma.at/html/projekte2.htm>, aufgerufen am 17.11.2011

- Außerschulischer Roman-Unterricht
- Sommerferienprogramm¹⁸

Während zu Beginn des Projektes nur wenig Unterstützung von Seiten der öffentlichen Hand vorhanden war, änderte sich dieser Umstand im Laufe der Zeit; v.a. durch zwei wichtige Ereignisse, welche die Geschichte und die Situation der Roma im Bezirk Oberwart im Allgemeinen und den Verein Roma zusammen mit der außerschulischen Lernbetreuung im Besonderen nachhaltig beeinflussen sollten.

Das erste wichtige Ereignis, war die von den Roma selber initiierte Anerkennung als Volksgruppe im Jahr 1993, auf welche in den vorherigen Kapiteln bereits eingegangen wurde.

Das zweite bedeutende Ereignis war das Attentat im Feber 1995.

10.3 Das Attentat von 1995

In der Nacht vom vierten auf den fünften Feber 1995 wurden vier Roma aus der Oberwarter Romasiedlung „Am Anger“ bei einem Bombenanschlag getötet, als sie versuchten eine Blechtafel mit der Aufschrift „Roma zurück nach Indien“, die in unmittelbarer Nähe der Siedlung aufgestellt worden war, zu entfernen. Bei dem Versuch explodierte die, darin versteckte Rohrbombe. Die Leichen der getöteten Männer wurden erst am nächsten Morgen gefunden. (vgl. Samer 1997, S. 73)

Kurz nach dem Attentat richtete sich der erste Verdacht der Polizei gegen die Roma selbst, sie Explosion sein ein Unfall gewesen und die Männer wären bei dem Versuch die Tafel wegzusprenge ums Leben gekommen. Diese Vermutung führten zu Hausdurchsuchungen in der gesamten Siedlung. Diese Vorgehensweise der Polizei und, die Beschuldigung, die getöteten Roma hätten den Unfall selbst verursacht, wurde von den Roma der Siedlung als sehr diskriminierend empfunden. (vgl. Samer 2001, S. 75)

¹⁸ <http://www.verein-roma.at/html/projekte2.htm>, aufgerufen am 17.11.2011

„Auch 1995 wurden die Opfer unversehens zu potentiellen Tätern gemacht. Der erste Verdacht richtete sich quasi automatisch gegen die Roma, und das obwohl alle Indizien auf einen rassistischen Anschlag hindeuteten. Dass die Exekutive Fremdbeteiligung überhaupt erst in Erwägung zog, als sich die Verdachtsmomente gegen die Roma als vollkommen haltlos erwiesen hatten, scheint doch sehr bedenklich.“ (Samer 2001, S. 75)

Nach der anfänglichen Skepsis machte sich nach und nach in der Bevölkerung tiefe Betroffenheit breit.

Durch dieses schreckliche Ereignis rückte die Volksgruppe der Roma ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Mit einem Mal stand eine bis dahin kaum beachtete Volksgruppe im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

„Hatte deren rechtliche Anerkennung im Jahr 1993 in der Öffentlichkeit kaum Resonanz gefunden (...) so versuchten die Medien nun kurzfristig das vorhandene Informationsdefizit über diese jüngste österreichische Volksgruppe zu beseitigen. Parallel zur Schilderung des Attentats brachten alle großen Tageszeitungen Hintergrundberichte und Reportagen über die Roma. Dabei wurde vor allem die sog. ‚Randgruppenproblematik‘, d.h. die Ausgrenzung und Ablehnung der Roma durch die Nichtroma thematisiert und auf die großen sozialen Probleme, v.a. die hohe Arbeitslosigkeit, hingewiesen.“ (Samer, 1997, S. 75)

Neben allen negativen Auswirkungen des Attentats und der Traumatisierung einer ganzen Volksgruppe, brachte es in weiterer Folge eine vermehrte Unterstützung und eine größerer Akzeptanz von Seiten der Mehrheitsbevölkerung mit sich. Plötzlich wurde von allen möglichen Organisationen Unterstützung angeboten und auch die finanziellen Mittel aus öffentlicher Hand begannen langsam aber doch vermehrt zu fließen. Projekte und Initiativen der Roma, v.a. des Verein Roma wurden nun einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. (vgl. Samer 2001, S. 80-86)

So mag es wohl kaum ein Zufall sein, dass ausgerechnet im Jahr 1995 dem Verein Roma von der Gemeinde Oberwart ein Haus für die Romaberatungsstelle, sowie für die außerschulische Lernbetreuung zur Verfügung gestellt wurde und auch der Kleinbus, welcher die Romakinder zur Nachmittagsbetreuung bringen und wieder abholen sollte, wurde bereits im Februar 1995 bereitgestellt. (vgl. Samer 2001, S. 63)

II. EMPIRIE

In den folgenden Kapiteln sollen das methodische Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung geklärt, sowie die Ergebnisse der Forschung dargestellt werden.

11. Zum methodischen Vorgehen (C.B. und E.P.)

Hier wird das methodische Vorgehen bei der Durchführung und Auswertung der Interviews vorgestellt.

11.1 Einleitung (C.B. und E.P.)

Wie aus den eingangs dargestellten Forschungsvorhaben hervorgeht, sollte das Hauptaugenmerk der Untersuchung darauf liegen, Erlebnisse, Handlungsmotive und persönliche Erfahrungen der in die Entstehung der Außerschulischen Lernbetreuung bzw. der österreichweit ersten Integrationsklasse involvierten Personen aufzuarbeiten. Da zu diesen zu bearbeitenden Themenbereichen, und vor allem zu den möglichen Zusammenhängen zwischen den Entwicklungen von Außerschulischer Lernbetreuung und Integrationsklasse, wenig schriftliche Daten vorhanden sind, erschien es sinnvoll, Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren zu führen.

Als Methode zur Aufarbeitung der Geschichten von Personen, die an historischen Entwicklungen beteiligt oder davon betroffen waren, bot sich die Oral History an. Im Zuge einer Untersuchung unter Verwendung der Oral History werden Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen durchgeführt, aufgezeichnet, transkribiert und interpretiert, um dann aus den Aussagen der interviewten Personen Erkenntnisse über historische Prozesse und Zusammenhänge zu gewinnen.

Als Methodenliteratur zur Oral History wurden Howarth (1999), Vorländer (1990), Niethammer und Trapp (1985) sowie Baum (1977) verwendet.

Die Interviews wurden anhand der Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews nach Christiane Schmidt (2010) ausgewertet.

Die Themenbereiche dieser Diplomarbeit und ebenso der Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen den beiden ergaben sich in ersten Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Auch im weiteren Forschungsprozess sollte diese Offenheit für neue und unerwartete Inhalte erhalten bleiben. Sowohl die Oral History als auch die Auswertungstechniken nach Schmidt erlauben eine solche Vorgehensweise und erschienen daher als geeignet.

11.2 Die Methode der Oral History (C.B.)

11.2.1 Definition der Oral History

Der Begriff der Oral History sowie die Methode selbst stammen aus den USA.

Willa K. Baum definiert die Oral History folgendermaßen:

„Oral history is a modern research technique for preserving knowledge of historical events as recounted by participants. It involves the tape recording of an interview with a knowledgeable person, someone who knows whereof he or she speaks from personal participants or observation, about a subject of historical interest.” (Baum 1977, S. 5)

Der Begriff der Oral History lässt sich nur schwer ins Deutsche übersetzen. Die wörtliche Übersetzung „mündliche Geschichte“ trifft nicht die eigentliche Intention der Oral History und grenzt sie ab von der „schriftlichen Geschichte“. Deshalb wird auch in der deutschsprachigen Literatur der Begriff „Oral History“ verwendet. (vgl. Böhm 2009, S. 6) Eine geeignete Übersetzung des Begriffs „Oral History“ ins Deutsche scheint bis zum heutigen Tag nicht gelungen.

Ähnlich schwer zu fassen und eindeutig zu definieren wie der Begriff der Oral History ist die Methode selbst. Sie ist nicht einer einzigen Disziplin zuzuordnen,

sondern ist in mehreren Disziplinen verankert, wie der Soziologie, den Kommunikationswissenschaften, den Politikwissenschaften, den Geschichtswissenschaften, der Ethnologie und der Psychologie. (vgl. Böhm 2009, S. 9)

Die 1966 in den USA gegründete Oral History Association beschreibt die Oral History als

„...a field of study and a method of gathering, preserving and interpreting the voices and memories of people, communities, and participants in past events. Oral History is both the oldest type of historical inquiry, predating the written word, and one of the most modern, initiated with tape recorders in the 1940s and now using 21st-century digital technologies.“¹⁹

In der Oral History werden Zeitzeugen interviewt, deren Aussagen aufgezeichnet, transkribiert und versucht, daraus historisch relevante Erkenntnisse zu gewinnen. Kritisiert wird an der Oral History neben der zu wenig eindeutigen Abgrenzung und Definition auch der Umstand, dass die Gewinnung von Daten stark von psychologischen, zwischenmenschlichen und auch technischen Faktoren abhängt. (vgl. Böhm 2009, S. 9)

11.2.2 Die Geschichte der Oral History

Obwohl die Methode der Oral History erst im 20. Jahrhundert entstand liegen ihre Ursprünge bereits viele tausend Jahre zurück. Die mündliche Tradierung von Geschichte stand zeitlich vor der schriftlichen Überlieferung. Bei vielen Völkern war und ist zum Teil immer noch die mündliche Weitergabe von Geschichte die einzige Möglichkeit Geschichte über Generationen hinweg zu tradieren.

Erste Ansätze einer Oral History im Sinne einer „Geschichte von unten“, einer Erforschung der Alltagsgeschichte gab es bereits in Frankreich und England des 19. Jahrhunderts (vgl. Böhm 2009, S. 10f.)

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Grundsteine für die Methode der Oral History gelegt. Professor Allan Nevins von der Universität Columbia

¹⁹ <http://www.oralhistory.org/network/>. 25.3.2012.

versuchte 1932 eine systematische Oral History zu erstellen. (vgl. Niethammer / Trapp 1985, S. 39)

Er hatte die Idee „einer Organisation, die den systematischen Versuch unternehmen soll, aus dem Munde und den Dokumenten noch lebender Amerikaner, die auf ein bedeutsames Leben zurückblicken können, eine vollständigere Beschreibung ihrer Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben der letzten sechzig Jahre zu erhalten.“ (Niethammer / Trapp 1985, S. 39f.)

Es dauerte mehrere Jahre die Ideen von Nevis in die Tat umgesetzt werden konnten. Die Entwicklung und Systematisierung der Oral History wurde durch die Erfindung des Tonbandgerätes noch erleichtert.

Im Jahr 1960 erschien die „Oral History Collection“ eine Sammlung von Oral History Projekten der Columbia University, welche die Methode einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machte. (vgl. Böhm 2009, S. 12)

1966 wurde die Oral History Association gegründet, die bis heute besteht, die Organisation definiert ihre Aufgabe folgendermaßen:

„The Oral History Association, established in 1966, seeks to bring together all persons interested in oral history as a way of collecting and interpreting human memories to foster knowledge and human dignity.“²⁰

Das Konzept der Oral History verbreitete sich bald in Großbritannien und im Rest Europas. Kurt Niethammer machte die Oral History im deutschsprachigen Raum bekannt. Seit 1973 gibt es auch in Großbritannien eine „Oral History Society“. (vgl. Böhm 2009, S. 13)

²⁰ <http://www.oralhistory.org/about/>. 25.3.2012

11.2.3 Oral History in der Praxis – Vorbereitung, Durchführung und Auswertung

11.2.3.1 Die Vorbereitung

Bevor ein Oral History Interview durchgeführt werden kann, bedarf es einiger Vorbereitungen.

Zunächst ist es wichtig, zu klären, was der Gegenstand der Befragung ist und welches Erkenntnisziel damit verbunden werden soll. Des weiteren muss eine oder mehrere Personen gefunden werden, welche zu diesem Thema interviewt werden können. Von großer Bedeutung ist ebenso eine gründliche inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zu erforschenden Themengebiet. (vgl. Stöckle. In: Vorländer 1990, S. 132f.)

Danach kann eine Kontaktaufnahme zu der zu interviewenden Person erfolgen.

Mehrere Autoren weisen darauf hin, wie entscheidend für ein erfolgreiches Interview die Qualität und Handhabung des Aufnahmegerätes ist.

Howarth (1999, S. 116-118) schlägt hier mehrere Möglichkeiten vor: von dem einfachen Kassettenrecorder, über das digitale Aufnahmegerät bis hin zu Minidisk sind die verschiedensten Aufnahmegeräte denkbar, entscheidend ist die gute Qualität der Aufnahme und die Funktionalität des Gerätes.

Das Bereitstellen des technischen Equipments zählt ebenso zu einer guten Planung und Vorbereitung. (vgl. Howarth 1999, S. 115)

11.2.3.2 Die Durchführung

Die Wahl eines geeigneten Ortes für das Interview ist von großer Bedeutung – der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin soll sich wohl und sicher fühlen, dabei bietet sich eine vertraute Atmosphäre, wie ein Wohn- oder Arbeitsraum an (vgl. Stöckle. In: Vorländer 1990, S. 143f.)

Auch störende Nebengeräusche (z.B. Baustellenlärm) sollten vermieden werden. Sinnvoll ist es vor dem eigentlichen Interview ein kurzes Vorgespräch zu führen, die

Rahmenbedingungen zu klären und den Interviewpartner / die Interviewpartnerin auf die (meist ungewohnte) Situation vorzubereiten (vgl. Böhm 2009, S. 27)

Der Interviewer / die Interviewerin muss die Entscheidung treffen, ob er / sie einen Interviewleitfaden verwendet oder nicht. Ein vorbereiteter Fragenkatalog bringt einige Vorteile mit sich. So kann er als Gedächtnisstütze fungieren; vor allem nicht so geübten Interviewern und Interviewerinnen erleichtert ein vorbereiteter Fragenkatalog die Interviewsituation, sie können dabei helfen, ein Interview besser zu strukturieren und eventuelle schwierige Fragen können vorbereitet werden. (vgl. Howarth 1999, S. 141)

Dagegen stehen einige Nachteile. So wird der Interviewverlauf alleine vom Interviewer / der Interviewerin vorgegeben, der Interviewpartner / die Interviewpartnerin hat weniger die Möglichkeit sich selbst auszudrücken und darzustellen. Der Interviewer bzw. die Interviewerin verabsäumt es möglicherweise einzelnen Äußerungen der interviewten Person nachzugehen, die für den Erkenntnisgewinn von Interesse sein könnten. Die Situation entspricht oft mehr einem Frage-Antwort-Spiel, als einem informativen Gespräch, der natürliche Gesprächsverlauf wird unter Umständen unterbrochen oder verhindert. (vgl. Howarth 1999, S. 141) Daher bietet sich die Form des narrativen Interviews für die Oral History an, da sie dem Interviewpartner / der Interviewpartnerin mehr Gestaltungsmöglichkeiten einräumt.

11.2.3.3 Die Auswertung

Nach dem erfolgten Interview muss dieses Wort für Wort transkribiert werden, wobei zu beachten ist, dass Emotionen, Stimmungen u.Ä. nicht oder nur sehr schwer durch eine Interviewtranskription transportiert werden können. Dennoch ist die Transkription wichtig, um das gewonnene Material aufzubereiten und daraus Erkenntnisse zu gewinnen. (vgl. Böhm 2009, S. 29)

Abschließend sei aber gesagt, dass die Literatur zur Oral History keine dezidierte Anleitung zur Interviewauswertung und Analyse der Daten anbietet. Es scheint daher sinnvoll, die Erhebungsmethode der Oral History mit einer Auswertungstechnik zu kombinieren, wie es in der vorliegenden Arbeit praktiziert wird.

11.3 Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews nach Christiane Schmidt (2010) (E.P.)

Christiane Schmidt stellt in ihrem Beitrag „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“ (2010) eine Auswertungsstrategie für Interviews vor, die verschiedene Techniken kombiniert und als inhaltsanalytisch bezeichnet werden kann. Den vorgestellten Techniken ist gemeinsam, dass sie auf die Ordnung und thematische Zusammenfassung von Themen und Inhalten im Datenmaterial – also auf die Bildung von Auswertungskategorien – abzielen. (vgl. Schmidt 2010, S. 473f.)

Den Grundgedanken der von ihr dargestellten Vorgehensweise fasst Schmidt folgendermaßen zusammen:

„Ihr Leitprinzip ist, am Material zu arbeiten, d. h. in ständiger Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material vorzugehen und dies auch in der Darstellung der Ergebnisse deutlich werden zu lassen.“ (Schmidt 2010, S. 484)

Die Kategorienbildung erfolgt hier also nicht vor der Datenerhebung, sondern in der Bearbeitung des gesammelten Materials, um dem Anspruch der Offenheit von qualitativer Forschung zu genügen. Dabei unterscheidet Schmidt zwischen technischer und theoretischer Offenheit. (vgl. Schmidt 2010, S. 474)

Mit technischer Offenheit ist zum einen eine offene Fragetechnik gemeint, durch die Interviewpartnerinnen und –partner dazu angeregt werden sollen „(...) sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern (...)“ (Schmidt 2010, S. 474).

Zum anderen soll technische Offenheit auch in der Auswertung gewahrt bleiben, um „die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden.“ (Schmidt 2010, S. 474)

Theoretische Offenheit bedeutet für die Forscherinnen und Forscher, in ihrem theoretischen Vorverständnis offen zu bleiben, um so gewährleisten zu können, „(...)“

dass Auswertungskategorien nicht einfach aus den theoretischen, am Stand der Forschung orientierten Vorannahmen oder theoretischen Traditionen abgeleitet werden (...)“. (Schmidt 2010, S. 474)

Aus diesen Aspekten erklärt sich, dass vorformulierte Auswertungskategorien mit der technischen und theoretischen Offenheit nur bedingt vereinbar sind. (vgl. Schmidt 2010, S. 474)

Im Folgenden werden die fünf Auswertungsschritte nach Schmidt vorgestellt.

11.3.1 Kategorienbildung am Datenmaterial

Im ersten Schritt der Auswertung werden anhand der Daten Auswertungskategorien entwickelt. Dazu ist zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material notwendig. Zum Einstieg werden die Interviewtranskripte auf vorkommende Themen und Aspekte hin durchgesehen, die festgehalten werden sollen. Im darauf folgenden mehrmaligen und intensiven Lesen soll ein tieferes Verständnis für die Aussagen der Interviewpartnerinnen und –partner gewonnen werden. Hier werden Formulierungen und einzelne Abschnitte bereits unter Überschriften zusammengefasst. Gegebenenfalls bereits in der Erhebung und durch das theoretische Hintergrundwissen der Forscherin bzw. des Forschers entstandene Ideen und Gedanken können in diesem Schritt berücksichtigt werden, indem sie anhand der Daten verworfen, angepasst oder weiterentwickelt werden. (vgl. Schmidt 2010, S. 475f.)

Schmidt erwähnt auch den Auswertungsstil des Theoretical Coding in der Grounded Theory nach Glaser und Strauss als eine Variante der Kategorienbildung, in der besonderer Wert auf theoretische Offenheit gelegt. Hier werden keine theoretischen Vorannahmen überprüft, sondern Kategorien – und in weiterer Folge Theorien – aus den Daten generiert. (vgl. Schmidt 2010, S. 477)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird im Sinne dieser Kategoriebildungsvariante versucht, sehr offen an das Material heranzugehen und die Kategorien induktiv aus dem Material zu entwickeln.

11.3.2 Der Auswertungsleitfaden

Im zweiten Schritt der Datenanalyse werden die entwickelten Kategorien beschrieben und in einem Auswertungsleitfaden aufgelistet. Anhand dieses Leitfadens werden die Interviews anschließend weiter bearbeitet. Sollte sich dabei herausstellen, dass Kategorien unzureichend definiert oder überflüssig sind, oder nicht alle interessanten Textstellen beinhalten, können dementsprechende Änderungen am Auswertungsleitfaden vorgenommen werden. (vgl. Schmidt 2010, S. 476)

11.3.3 Kodieren der Daten

Im dritten Auswertungsschritt erfolgt eine Einschätzung und Klassifizierung der Interviews anhand des Auswertungsleitfadens. Dabei wird jeder Fall für sich bearbeitet. Alle Textstellen, die im Zusammenhang mit einer Kategorie stehen, werden dieser zugeordnet. Anschließend wird anhand der Ergebnisse dieser Zuordnung eine Unterkategorie pro Fall gebildet, die die Aussagen der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners möglichst genau beschreibt. (vgl. Schmidt 2010, S. 477f)

Als Beispiel hierfür kann die – im Zuge dieser Forschungsarbeit entstandene – Kategorie „Das Thema Behinderung“ herangezogen werden, als deren Unterkategorien „Normalität bei Frau S.“, „Der Lernprozess von Frau R.“, „Das Erleben in der Klasse“ und „Die Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung als Anliegen von Frau M.“ gebildet wurden.

11.3.4 Quantifizierende Materialübersichten

Im vierten Schritt werden die Ergebnisse der Kodierung in Form von Tabellen dargestellt, die zum besseren Überblick über die bearbeiteten Interviews dienen sollen. Die Tabellen können Häufigkeitsangaben zu einzelnen Auswertungskategorien einerseits oder andererseits zum Zusammenhang zweier Kategorien zueinander beinhalten. Außerdem ist es möglich, eine Übersicht aller bearbeiteten Fälle oder ausgewählter Auswertungskategorien zu erstellen, was etwa bei der Auswahl von Fällen für den nächsten Auswertungsschritt helfen kann. (vgl. Schmidt 2010, S. 481f.)

Schmidt weist darauf hin²¹, dass die Erstellung quantifizierender Übersichten in der Auswertung von Interviews bzw. in der öffentlichen Darstellung der Ergebnisse nicht unumstritten ist, und – vor allem bei kleiner Fallzahl – nur begrenzt anwendbar ist. (vgl. Schmidt 2010, S. 482)

11.3.5 Vertiefende Fallinterpretationen

Im fünften Auswertungsschritt wird je ein Interview im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung intensiv gelesen und interpretiert. Anschließend kann die Frage – bezogen auf den jeweiligen Fall – beantwortet werden (vgl. Schmidt 2010, S. 482):

„Je nach Fragestellung können diese Antworten z.B. aus zusammenfassenden oder ausführlichen Beschreibungen bestehen, aus inhaltlichen Bestimmungen von Zusammenhängen oder aus theoretischen Schlussfolgerungen.“ (Schmidt 2010, S. 482)

Weitere mögliche Ziele der vertiefenden Fallinterpretation sind das Aufstellen oder Überprüfen von Hypothesen, die Entwicklung von neuen theoretischen Überlegungen oder die Anpassung des theoretischen Rahmens. (vgl. Schmidt 2010, S. 482f.)

²¹ Dabei bezieht sie sich auf Seipel/Rieker 2003

11.4. Konkretes Vorgehen (C.B. und E.P.)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Forschungsmethode der Oral History mit den Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews nach Christiane Schmidt kombiniert.

Im Zuge der Recherche wurde nach Personen gesucht, welche aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe direkt oder indirekt in die zu untersuchenden Entwicklungen – also in die Entstehung der ersten österreichweiten Integrationsklasse bzw. des Projekts Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder – involviert waren.

Die Personen wurden kontaktiert und Gesprächstermine vereinbart. Vor den eigentlichen Interviews gab es jeweils ein kurzes Vorgespräch, in dem die Rahmenbedingungen geklärt wurden. Die Interviews selbst wurden mit Einverständnis der Interviewpartnerinnen und -partner aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Um möglichst offen in die Interviewsituation zu gehen, das Gespräch so wenig wie möglich in eine bestimmte Richtung zu lenken und dem Interviewpartner / der Interviewpartnerin die Möglichkeit zu geben, sich in eigenen Worten auszudrücken und seine / ihre persönlichen Erfahrungen zu schildern, wurde auf die Verwendung eines Interviewleitfadens verzichtet. Lediglich einige Stichwörter dienten den Interviewerinnen als Gedächtnisstütze. Die interviewten Personen sollten möglichst frei erzählen, nur im Falle von Unklarheiten, wenn ein Aspekt des Gesprächs besonders interessant erschien, oder einer Andeutung genauer nachgegangen werden sollte, wurde nachgefragt.

Die Interviews wurden von beiden Verfasserinnen gemeinsam durchgeführt.

Das so gewonnene Datenmaterial wurde anhand der bereits vorgestellten Auswertungstechniken nach Schmidt ausgewertet. In der Auswertung erfolgte ein Austausch zwischen den beiden Verfasserinnen.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse dieser Auswertung dargestellt.

C. Darstellung der Forschungsergebnisse zur Entstehung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart (Elisabeth Polster)

Hier werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Entstehung der Integrationsklasse in Oberwart zunächst vorgestellt und anschließend in Zusammenhang mit der Fragestellung gebracht.

12. Forschungsergebnisse (E.P.)

Die Entstehungsgeschichte der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart zeigt, dass sich eine Gruppe von Eltern und Professionalistinnen bzw. Professionalisten fand, die trotz großen Widerstands von verschiedenen Seiten unter großem persönlichem Einsatz für die Umsetzung des Schulversuchs arbeitete und ihn schließlich tatsächlich durchsetzen konnte. Es war in der vorliegenden Forschungsarbeit von besonderem Interesse, mehr über die persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Handlungsmotive der an den damaligen Entwicklungen beteiligten bzw. davon betroffenen Personen zu erfahren. In Interviews mit zwei Müttern der Elterngruppe, einer Klassenlehrerin, einer Schülerin der Integrationsklasse und einem Sonderschullehrer, der die damaligen Entwicklungen aus der Nähe miterlebte, konnten die Geschichten und Erinnerungen dieser fünf Personen festgehalten werden.

Im Zuge der Auswertung nach den Richtlinien von Christiane Schmidt (2010) kristallisierten sich verschiedene Kategorien heraus, die hier kurz vorgestellt, und in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden sollen.

Die erste Kategorie betrifft **„Die Formierung der Gruppe“** und beschreibt die persönlichen Motivationen der beiden Mütter und der Lehrerin, eine Initiative zur Entwicklung eines Schulversuchs zu gründen, bzw. sich ihr anzuschließen. Überraschend ist, dass hier zunächst die Integration von Kindern mit Behinderung kein hauptsächliches Anliegen der beiden Mütter war.

Daher wird in der zweiten Kategorie auch beleuchtet, welche Rolle **„Das Thema Behinderung“** für die Interviewpartnerinnen in der Umsetzung des Schulversuchs spielte. Beide Kategorien stehen miteinander im Zusammenhang und werden auch aufeinander bezogen.

Wie bereits dargestellt, stießen die Eltern und Professionalistinnen bei der Planung und Umsetzung des Schulversuchs auf verschiedenste Widerstände. Mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sie sich persönlich konfrontiert sahen, wird in der dritten Kategorie **„Herausforderungen und Schwierigkeiten“** untersucht. Anhand des Interviews mit einer ehemaligen Schülerin der Integrationsklasse können zudem Aussagen darüber getroffen werden, ob die Widerstände auch für die Kinder in der Klasse spürbar waren. Außerdem wird in dieser Kategorie deutlich, dass sich besonders die Klassenlehrerin des Schulversuchs von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Volks- und Sonderschulbereich abgelehnt fühlte. Diese Situation soll anhand des Interviews mit einem damaligen Sonderschullehrer auch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Dazu wurde dieses Interview für die vertiefende Fallinterpretation nach Schmidt (2010) ausgewählt, um seine Sichtweise der Situation vor dem Hintergrund seiner persönlichen Geschichte besser verstehen zu können.

Schließlich stellte sich die Frage, warum die Eltern und Professionalistinnen bzw. Professionalisten trotz aller Widerstände und Schwierigkeiten nicht aufhörten, für die Sache zu kämpfen. **„Die Ressourcen“**, die den Interviewpartnerinnen dies ermöglichten, bilden daher die vierte Kategorie.

Im Zuge der Auswertung der fünf Interviews konnten neue Erkenntnisse über die Hintergründe des Ablaufs der Entstehungsgeschichte der Integrationsklasse Oberwart gewonnen werden, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

12.1 Die Formierung der Gruppe

Wie bereits anhand von Schleichert (1993) dargestellt, formierte sich 1983/84 eine Gruppe von Eltern und Professionalistinnen bzw. Professionalisten, die sich für die

Eröffnung der integrativen Klasse Oberwart einsetzen. Aus den Interviews mit zwei Mitgliedern dieser Gruppe geht hervor, wie die Gruppe entstand und welche persönlichen Motivationen den Ausschlag gaben, sich hier zu engagieren.

Die Interviewpartnerinnen Frau S. und Frau R. waren beide als alleinerziehende Mütter von bald schulpflichtigen Kindern zur Gruppe gestoßen, nachdem sie erst kurz zuvor ins südliche Burgenland gezogen waren.

Aus den Erzählungen von Frau R. geht hervor, dass ihr Kind bereits einen alternativen Kindergarten besucht hatte. Nach den positiven Erfahrungen in dem als sehr förderlich erlebtem Rahmen wünschte sie sich ein ebensolches schulisches Umfeld. Aus diesem Gedanken heraus bildete sich um Frau R. zunächst eine kleine Gruppe von Eltern, die die Errichtung einer Alternativschule – ohne den Anspruch der Integration von Kindern mit Behinderung – für ihre Kinder anstrebte:

„Und haben uns – sehr elitär, also Eltern von wohlerzogenen Kindern (...) aus gutem, bürgerlichem Milieu – haben wir uns überlegt, wie können wir eine Alternativschule machen, damit unsere Kinder nicht in diesem sehr einfachen Schulsystem unterfordert werden, sondern dass sie wirklich dort abgeholt werden wo sie stehen (...)“ (Interview R., 2011)

Erst als eine Mutter von diesen Überlegungen erfuhr, die sich dasselbe für ihr Kind mit Behinderung wünschte, wurde die Integration zum Thema, wie Frau R. folgendermaßen beschreibt:

„Weil wenn man den moralischen Anspruch hat, das Kind soll dort abgeholt werden, wo es steht, dann muss das vielleicht auch für Kinder gelten, die halt nicht so dem normalen Lehrplan folgen können.“ (Interview R., 2011)

Interessant ist hier, dass der Kern der Elterngruppe, die für Errichtung eines integrativen Schulversuchsmodells österreichweit bekannt wurde und in zahlreichen fachspezifischen Publikationen erwähnt wird, zunächst nicht das Ziel verfolgte, die schulische Integration von Kindern mit Behinderung zu erreichen. Erst durch die Miteinbeziehung der Mutter eines Kindes mit Behinderung wurde das Bewusstsein dafür geschaffen, dass die angestrebten pädagogischen und didaktischen Werte für alle Kinder gelten sollen.

Wie es aber dazu kam, dass der Schulversuch gerade als Vorreitermodell der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Österreich in die Geschichte einging, erklärt sich durch ein zufälliges Zusammentreffen von Frau R. mit der Lehrerin Frau M., die bereits intensiv an der Idee einer Integrationsklasse zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung arbeitete.²² So trafen – nach Angaben der Interviewpartnerin – die Ideen der Alternativschule und der integrativen Klasse aufeinander und wurden fortan als gemeinsames Projekt weiterentwickelt.

Frau S. erfuhr zu einem späteren Zeitpunkt von der Idee, einen integrativen Schulversuch zu starten, und schloss sich der Gruppe von Eltern und Initiatorinnen bzw. Initiatoren daraufhin an. Sie beschreibt die Zeit vor und während der Arbeit an der integrativen Klasse als eine Zeit des Umbruchs, die von gravierenden Einschnitten in ihrem Privatleben eingeleitet wurde und die sich in der Mitgestaltung des Projekts fortsetzte. Als ausschlaggebend für ihre Teilnahme nennt sie, dass sie während ihrer eigenen Schulzeit sehr gelitten hat und in der Entwicklung des Schulversuchs eine Möglichkeit sah, für ihr Kind eine nach ihren Vorstellungen gute Schule zu schaffen. Durch die aktive Mitarbeit sowohl in der Planung, als auch während der vier Volksschuljahre der Klasse, konnte sie ihre Ideen einbringen und aktiv an der Gestaltung der Schule mitarbeiten. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen war es ihr auch möglich, die Vorgänge in der Klasse nachzuvollziehen und aufzupassen, dass ihr Kind nicht dieselben Erfahrungen machte wie sie selbst.

In der Reflexion der Phase des Umbruchs erkennt Frau S. auch einen weiteren Grund für ihre Mitarbeit:

„Für mich persönlich war's auch eine Ablenkung von meiner persönlichen Situation. (...) Eine Flucht in diese ganze Arbeit, damit man die eigenen Probleme nicht sehen muss. So irgendwie.“ (Interview S., 2011)

Auch aus der Geschichte dieser Mutter geht hervor, dass die Integration von Kindern mit Behinderung nicht der vorrangige Motivationsgrund war, der Elterngruppe beizutreten und sich für die Umsetzung des Schulversuchs einzusetzen.

²² Genaueres zur Geschichte von Frau M. ist im Kapitel 12.2.4 Die Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung als Anliegen von Frau M. zu finden.

Den Darstellungen beider interviewten Mütter ist zu entnehmen, dass nicht alle Mitglieder der Elterngruppe das Ziel der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung von vornherein verfolgten, sondern zunächst die optimale Beschulung des eigenen Kindes ohne Behinderung zum Ziel hatten. Dies scheint besonders interessant, da die Elterngruppe in der österreichischen Integrationsgeschichte eine wichtige Rolle spielte und Einfluss auf ihre weitere Entwicklung hatte²³. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll zu beleuchten, welche Rolle das Thema Behinderung bei den beiden Müttern und bei weiteren am Schulversuch beteiligten bzw. davon betroffenen Personen spielte.

12.2 Das Thema Behinderung

Die erste Integrationsklasse österreichweit in Oberwart wird in zahlreichen Publikationen erwähnt. Aus diesen Darstellungen gewinnt man den Eindruck, die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung wäre das ausgesprochene und einzige Ziel der Initiative gewesen, das den Beteiligten auch Antrieb für ihr großes Engagement war. Da das zumindest bei den beiden interviewten Müttern nicht, oder nicht ausschließlich der Fall gewesen zu sein scheint, soll nun untersucht werden, welche Rolle das Thema Behinderung im Schulversuch spielte.

Da die Ergebnisse bei den Interviewpartnerinnen unterschiedlich ausfallen, werden die Fälle gesondert dargestellt.

12.2.1 Normalität bei Frau S.

Frau S., die selbst schlechte Erfahrungen in der Schulzeit gemacht hat und durch den Schulversuch bessere Bedingungen für ihr Kind erreichen wollte spricht das Thema Behinderung im Interview von selbst nicht an, erst auf gezielte Nachfrage äußert sie sich dazu:

²³ Siehe Kapitel 5.5 Elterninitiativen

„Das war eher normal, nicht, dass jeder... jeder der kommt, soll aufgenommen sein. (...) Also es geht nicht, es geht darum mit dem zu Rande zu kommen was da ist, und nicht zu sagen die wollen wir und die wollen wir nicht. (...) Sondern so ist das Leben und so wollen wir das jetzt irgendwie meistern. Mit allen Auf und Abs die es dann gibt.“ (Interview S., 2011)

Hier verfestigt sich der Eindruck, dass die Verbesserung der Bildungssituation für Kinder mit Behinderung für die Interviewpartnerin nicht zentral war, sondern es – ohne den Hintergrund einer besonderen Haltung oder gesellschaftspolitischen Engagements – für Frau S. eine Selbstverständlichkeit darstellte, dass allen Kindern gemeinsam eine optimale Betreuung zusteht. Als vorrangiger Grund für den Anschluss an die Elterngruppe und die weitere Arbeit am Schulversuch kann der Einsatz für ihr eigenes Kind angenommen werden.

12.2.2 Der Lernprozess von Frau R.

Frau R., deren Wunsch nach einer Alternativschule für ihr Kind zunächst ebenfalls ohne das Ziel der Integration entstanden war, hatte aufgrund ihres Berufs täglich mit Kindern mit Behinderung zu tun. Aus ihren Erzählungen geht jedoch hervor, dass sie sich im privaten Zusammensein mit Kindern mit Behinderung – das sich aus der intensiven Zusammenarbeit innerhalb der Elterngruppe ergab – aus der Perspektive einer Mutter neu mit dem Thema auseinandersetzte:

„(...) auf einmal war ich als Mutter da drin. Das hat einen vollkommen anderen Zugang gegeben, das war sehr spannend. Also da hab ich die Hilfllosigkeit auch gelernt, wenn ein behindertes Kind jetzt irgendwas tut aufgrund seiner Behinderung, das uns in der Gruppe jetzt einfach nicht passt. Und wie gehst jetzt damit um. Dass du auch ein behindertes Kind maßregeln kannst, dass du einen Zorn drauf haben kannst. Und diese ganze, diese Normalität.“ (Interview R., 2011)

Die Einstellung von Frau R. veränderte sich im Laufe der Volksschuljahre durch die Normalität, die die Kinder zusammen in der Klasse lebten:

„Die Kinder sind einfach aufgewachsen und für mich war das immer mehr normal und ich hab auch gemerkt, wie die Kinder da normal heranwachsen und wie selbstverständlich die mit den verschiedenen Ressourcen der Kinder umgehen. Also es war, es war irgendwie in der Volksschulklasse kein Thema ob... also ob ein Kind braun-, blauäugig, gut angezogen, behindert, botschat,

äh, besonders intelligent war. (...) Die haben schon gewusst, dass der behindert ist, aber die haben auch gewusst, dass ein anderer blonde Haare hat. Ich kann das wirklich nur so sagen.“ (Interview R., 2011)

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Integration und Gleichbehandlung von Kindern mit Behinderung einen Lernprozess darstellte. Frau R. war allem Anschein nach nicht durch ihre berufliche Erfahrung mit Kindern mit Behinderung zu der Überzeugung gelangt, schulische Integration anzustreben, sondern aus dem im vorangegangenen Kapitel dargestellten Gründen Teil der Elterngruppe geworden. Doch während der Arbeit am Schulversuch und der zunehmenden Auseinandersetzung mit dem Thema Integration, scheint ihr diese zu einem wichtigen Anliegen geworden zu sein. So ging es ihr beispielsweise sehr nahe, dass zwei der für den Schulversuch angemeldeten Kinder in ein Sonderschulheim ziehen hätten müssen, wenn die Klasse nicht zustande gekommen wäre:

„Ich hab das ganz schrecklich gefunden, ich war persönlich sehr, sehr betroffen, dass diese Kinder im Burgenland jetzt in ein Sonderschulheim nach Wiener Neustadt oder Graz kommen werden. Und das hat mich, ich hab ein gleich altes Kind gehabt und das hat mich sehr emotionalisiert. Also ich hab mich gedacht wenn ich mein Kind, also mein Kind hat ja der A. nix nachgegeben. Das waren ja zwei gestandene Kinder, die sich artikulieren konnten. Aber schon da die Vorstellung ich gebe das Kind eine ganze Woche in ein Sonderschulheim... ja, ist mir vollkommen hirnrissig erschienen.“ (Interview R., 2011)

Diese Gedanken und Gefühle scheinen sich erst im Laufe der Planung des Schulversuchs entwickelt zu haben. Sie waren also vermutlich nicht ausschlaggebend für die Zusammenlegung ihrer Idee einer Alternativschule mit dem Konzept einer integrativen Klasse, dürften aber mit der Zeit zu einer inneren Überzeugung geworden und für den weiteren Einsatz für die Sache von erheblicher Bedeutung gewesen sein. Das Thema Behinderung war also für Frau R. mit der Zeit durch persönliche, anlassbezogene Erfahrungen mit Kindern mit Behinderung und deren Familien von zunehmender Wichtigkeit.

Nachdem Frau R. angibt, Normalität im Umgang mit Kindern mit Behinderung von den Kindern in der Integrationsklasse gelernt zu haben, erscheint es als interessant, wie die Schülerinnen und Schüler Behinderung erlebt haben. Daher werden die Sichtweisen der ehemaligen Schülerin Frau O. im folgenden Kapitel untersucht.

12.2.3 Das Erleben in der Klasse

In den Erzählungen von Frau O. zeigt sich, dass Behinderung innerhalb der Klasse keine große Rolle gespielt hat:

„Also es war klar, dass einfach jeder anders ist, weil’s eh logisch ist, weil jeder Mensch ist anders. (...) Wir wurden einfach sehr bestärkt in unseren Ressourcen und wir sind ok, jeder ist ok wie er ist.“ (Interview O., 2011)

Aus anderen Abschnitten des Interviews geht hervor, dass es während der Schulzeit zu Auseinandersetzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern der Integrationsklasse und der anderen Volksschulkassen gekommen ist, nachdem die Kinder mit Behinderung am Gang oder im Schulhof gehänselt wurden:

„Und dann hat’s zum Beispiel Raufereien gegeben am Schulhof, wo wir als Integrationsklasse die anderen dann gehaut haben, wenn sie geschimpft haben auf die Kinder im Rollstuhl. (...) Insofern war Behinderung ein Thema. Dass die anderen das nicht gesehen hatten und damit nicht umgehen konnten.“ (Interview O., 2011)

Auch wenn nach den Aussagen von Frau R. und Frau O. Behinderung innerhalb des Klassenverbands unter den Kindern kein Thema war, so wurde es doch von außen herein getragen. Daraufhin wurde zwar ein starker Zusammenhalt unter den Kindern deutlich, die sich – auch körperlich – für ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden einsetzten. Es führte aber auch dazu, dass die Kinder mit Behinderung innerhalb der Klasse als die Schwächeren wahrgenommen wurden, die verteidigt werden mussten und so wieder eine gewisse Sonderrolle einnahmen.

12.2.4 Die Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung als Anliegen von Frau M.

Für die Interviewpartnerin Frau M., die in der Klasse unterrichtete, war bereits vor der Formierung einer Elterngruppe Ziel, einen integrativen Schulversuch zu erreichen, um die Bildungssituation von Kindern mit Behinderung zu verbessern. Schon während ihrer Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik begann sie das

Bestehen von Sondereinrichtungen und damit einhergehend auch den eigenen Berufsstand zu hinterfragen. Ihr Zugang zum Thema Behinderung war einerseits von einer prinzipiellen, inneren Haltung gegen Ausgrenzung geprägt, andererseits von ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Institutionen für Menschen mit Behinderung beeinflusst. Bereits vor der Idee des integrativen Schulversuchs war es ihr ein Anliegen, sich für Menschen mit Behinderung zu engagieren und das Bewusstsein der Öffentlichkeit für dieses Thema zu fördern. Vor diesem Hintergrund setzte sie sich aus voller Überzeugung für die Durchsetzung des Schulversuchs ein:

„(...) und ich wollte das damals wirklich! Was heißt ich wollte das wirklich, für mich war das sonnenklar, es hat gar nichts anderes gegeben. Es ist für mich heute noch so, dass ich mir denke, für mich gibt's gar nichts anderes, dass alle Kinder die in einer Altersgruppe in einem Ort sind, dass die alle in die Schule gehen dürfen, in eine Schule! Und dann schauen wir uns die Kinder an und überlegen uns, was brauchen sie, wer braucht was, und dann versuchen wir sie adäquat zu fördern, basta! Mehr gibt's dazu nicht zu sagen.“ (Interview M., 2011)

Aus den vorangegangenen Darstellungen der Interviewausschnitte geht hervor, dass nicht alle Mitglieder der Elterngruppe, die den ersten integrativen Schulversuch österreichweit erreichte, ausschließlich oder von vornherein dieses Ziel explizit verfolgt hatten. Trotz der unterschiedlichen Motivationen der drei Interviewpartnerinnen, sich der Initiative anzuschließen, waren ihre Ideen und Vorstellungen von einem ähnlichen Grundgedanken geprägt und dadurch kompatibel. Somit konnten sich die Beteiligten unter dem Leitgedanken der Integration zusammenfinden und sich als Gruppe für ihr Vorhaben stark machen.

Durch die Aussagen der Lehrerin Frau M. wird außerdem deutlich, dass innerhalb der Gruppe von Eltern und Professionalistinnen sehr wohl jemand vertreten war, der den Schulversuch von vornherein und aus Überzeugung für Kinder mit Behinderung durchsetzen wollte. Diese Einstellung könnte sich auf die anderen Mitglieder der Gruppe übertragen haben. Jedenfalls erklärt sich in der Person von Frau M., wie die Gruppe aus Oberwart für ihre Vorreiterrolle im Bereich der Integration bekannt werden konnte.

Während der Zeit der Planung und Umsetzung des Schulversuchsmodells stießen die Frauen aber auf zahlreiche Hürden und Schwierigkeiten, die die Umsetzung der Idee erschwerten. Sie sollen im Folgenden Kapitel vorgestellt werden.

12.3 Herausforderungen und Schwierigkeiten

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits vorgestellt, mussten die Eltern und Initiatorinnen gegen Widerstände von Seiten der Schulbehörde, der Öffentlichkeit und von Vertreterinnen und Vertretern der Sonderschule ankämpfen. Welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sich die Interviewpartnerinnen persönlich stellten bzw. welche für sie von besonderer Bedeutung waren, wird in diesem Kapitel beleuchtet.

12.3.1 Eine Zeit des Umbruchs – Frau S.

Wie schon erwähnt, war die Zeit vor und während der Arbeit am Schulversuch für Frau S. von bedeutsamen privaten Veränderungen geprägt. Ohne auf konkrete Situationen oder Hindernisse einzugehen, erinnert sich die Interviewpartnerin an die damalige Zeit als sehr belastend:

„(...) weil es für mich eine zusätzliche so arge Belastung war, dass es mich fast gestreut hätte damals. Also das war zu meiner eigenen Lebenssituation so heftig noch dazu, dass es einfach zu viel war. Nicht weil es nicht gut war, sondern weil es für mich und für unsere Situation zu viel war.“ (Interview S., 2011)

Rückblickend glaubt Frau S., dass eine Schullaufbahn ihres Kindes in der Regelschule in der damaligen Situation die bessere Wahl gewesen wäre:

„Ob das für unsere Situation, also meine und dem Kind seine Situation nicht besser gewesen wäre, weil's vielleicht ruhiger und mit nicht so viel Stress verbunden... weil wir haben eh genug Stress gehabt und das war noch der Zusatz, der Zusatzstress.“ (Interview S., 2011)

In diesen Beschreibungen werden zwar keine konkreten Schwierigkeiten geschildert, dennoch geht daraus hervor, dass die Planung und Durchsetzung des Schulversuchs mit viel Arbeit und Stress verbunden waren. Besonders durch das zeitliche Aufeinandertreffen mit der schwierigen privaten Situation von Frau S., wurde die Zeit als überfordernd erlebt.

Die beiden Interviewpartnerinnen Frau R. und Frau M. benennen im Unterschied zu Frau S. konkrete Situationen, die als schwierig erlebt wurden. Beiden Schilderungen ist gemeinsam, dass Gegebenheiten beschrieben werden, in denen die Interviewpartnerinnen selbst, andere Mitglieder der Gruppe oder die Kinder der Klasse persönlich Zielscheibe von Untergriffen oder Missachtung wurden.

12.3.2 Persönliche Untergriffe und Stärkung der anderen Eltern – Frau. R.

Frau R. beschreibt verschiedene Situationen, in der die Mitglieder der Elterngruppe von Personen der Schulbehörde „klein gemacht“ (Interview R., 2011) wurde. Ihre Rolle innerhalb der Gruppe sieht sie einerseits in der Bestärkung der anderen Eltern:

„(...) also ich hab damals gelernt, dass ich im Burgenland eben als Frau mit „Kinderl“ angesprochen werde. (...) und ich hab da oft meine Rolle gesehen, so den Eltern wieder Klarheit zu geben, wenn, wenn zum Beispiel. Also für mich als emanzipierte Frau, wenn man zu mir Kinderl sagt, dass lass ich mir nicht gleich... also je nachdem, wie abhängig ich von dem bin, lass ich mir das gefallen oder nicht (lacht). Ja, aber ich weiß, dass es mich nicht klein macht. Ja aber da hat's wirklich Situationen gegeben, wo Eltern wirklich klein gemacht worden sind. Und ich hab dann eher meine Rolle gesehen, das zu relativieren. (...) Und natürlich war ich auch viel mutiger.“ (Interview R., 2011)

Andererseits ergab sich – durch ihren beruflichen Hintergrund und die damit einhergehende Fachkompetenz – die Rolle, auch in schwierigen Situationen vorzutreten und für ihr Anliegen einzustehen:

„Und ich hab so meine Rolle gesehen als die, die halt oft den Mund offen hat, weil ich eben nicht, weil man mich eben nicht unter Druck setzen konnte.“ (Interview R., 2011)

Durch diese exponierte Rolle scheint Frau R. auch Missgunst auf sich gezogen zu haben, die sich in persönlichen Untergriffen gegen ihre Person zeigte:

„Man konnte dann sehr wohl über den Amtsarzt mir auch (...) sehr zuwisteigen. Das war dann auch existenzgefährdend, aber das war nicht, das hatte ich nicht... auf die Idee wär ich nicht gekommen, deshalb hab ich mich nicht gefürchtet, ja? Ja, da hat man amtsärztliche Gutachten eingeholt, ob ich überhaupt freiberuflich arbeiten darf, ob man mich nicht so abstellen kann.“
(Interview R. 2011)

Es wird jedoch im Interview der Anschein erweckt, dass Frau R. mit diesen schwierigen Situationen umzugehen wusste, sie nicht persönlich nahm und sich trotzdem weiter für die Klasse einsetzte.

12.3.3 „(...) also ich mein wir waren schon die Outcasts, nicht?“ – Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Sonder- und Volksschulbereich

Frau M., die als Lehrerin in der Integrationsklasse unterrichtete, beschreibt als große Schwierigkeit die offen gezeigte Ablehnung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer des Sonder- und Volksschulbereichs. Da sowohl die Integrationsklasse, als auch die Sonder- und die Volksschule im selben Schulgebäude untergebracht waren, bekam Frau M. den Unmut besonders zu spüren:

„Da war überhaupt niemand dabei, wirklich niemand glaub ich, der uns wohlgesonnen gewesen wäre. Die haben uns geduldet, toleriert, wie man halt ein Giftschwammerl im Wald toleriert, das stößt man nicht um. Aber wirklich gewünscht, also nicht einmal. Also nicht einmal im Ansatz.“ (Interview M., 2011)

Frau M. versucht Erklärungen für die Missgunst seitens der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer zu finden:

„Und die Volksschullehrer waren auf mich äußerst zornig, weil ich ihnen was angetan hab. Die haben immer gesagt, ich bin dafür nicht ausgebildet, warum soll ich das machen, ich will das überhaupt nicht usw. Also in diesem differenzierten Schulsystem haben sie natürlich aus ihrer Sicht auch Recht. Weil wir einfach so ein ausdifferenziertes, hochgliedriges Schulsystem haben. Und dann ist natürlich klar, dass sie sagen, ich bin keine Sonderschullehrerin,

warum soll ich mich um das Kind kümmern, nicht? Ich hab eine Volksschullehrerausbildung gemacht, nicht?“ (Interview M., 2011)

Besonders deutlich zeigte sich die Ablehnung darin, dass sich über lange Zeit keine Volksschullehrerin bzw. kein Volksschullehrer fand, der sich bereiterklärt hätte, in der Klasse im Team zu unterrichten.

Frau M. beschreibt auch Widerstände aus dem Bereich der Sonderschule. Sie hatte den Eindruck, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihr „sehr gram“ (Interview M., 2011) waren. Vom Verhalten des damaligen Sonderschulinspektors, der auch offiziell eine ablehnende Haltung gegenüber der Idee der Integration einnahm, wurde diese Ablehnung deutlich:

„Der hat auch Klipp und Klar gesagt, ich werde alles versuchen um diese Klasse, um Integration zu verhindern. Für ihn war’s unvorstellbar. Und er hat auch so getan, er hat mich dann einmal im Monat besucht, inspiziert, hat minutiös mitgeschrieben. Auch so Sachen wie „schaut in die Luft“ oder „beim Fenster raus“. Ist immer wortlos gekommen und ist wortlos wieder gegangen (...)“ (Interview M., 2011)

Die offen gezeigte negative Einstellung von Kolleginnen und Kollegen verursachte schwierige Situationen für Frau M.

Diese Ausführungen vermitteln ein eher negatives Bild der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Volks- und Sonderschulbereich. Es erscheint daher im Sinne einer objektiven Darstellung als fair, auch die Perspektive eines Sonderschullehrers mit einzubeziehen, der die damaligen Entwicklungen aus der Nähe miterlebt hat.

12.3.4 „Die haben uns, haben die Sonderschule und uns Lehrer komplett abgelehnt“ – Integrationsbeginn aus der Sicht des Sonderschullehrers A.

Im Interview mit dem Vertreter des Sonderschulbereichs A. wird deutlich, dass er seinen Beruf mit viel Liebe ausgeübt hat. Das zeigt sich unter anderem in der Beschreibung von Situationen, in denen er sich für seine Schülerinnen und Schüler eingesetzt hat:

„Immer wenn was in der Schule war, hat es geheißen die Sonderschüler! Und dann bin ich schon, hab ich schon immer rot gesehen. Wenn es auch die anderen Kinder waren, aber wenn was war, waren es immer die Sonderschüler. Aber da hat es nichts gegeben, da bin ich auf die Barrikaden gegangen, wenn es um meine Schüler gegangen ist.“ (Interview A., 2011)

Aus seinen Erzählungen geht weiters hervor, dass er auch an innovativen Projekten im Bereich der Sonderschule mitgearbeitet hat. So hat er beispielsweise nach eigenen Angaben dazu beigetragen, dass die erste Schwerstbehindertenklasse in Oberwart eröffnet wurde, um für Kinder, die zuvor nicht beschult wurden, die Möglichkeit zu schaffen, eine Schule zu besuchen:

„(...) mein Tenor war immer, warum haben nur die normalen Kinder und die lernbehinderten Kinder das Recht Schule. Warum nicht die Schwerstbehinderten. Weil da war ich einer der Initiatoren, dass die erste Schwerstbehindertenklasse in Oberwart war. (...) Und ich muss sagen, weil meine Einstellung ist, jedes Kind hat Recht auf Schule. Unabhängig von welchem Entwicklungsstand.“ (Interview A., 2011)

Auch erzählt der Interviewpartner, dass er die Schülerinnen und Schüler seiner Sonderschulklassen teilweise nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet hat, um ihnen so einen Hauptschulabschluss zu ermöglichen.

Den Beginn der Integration in Form des Oberwarter Schulversuchs verbindet er mit Ablehnung und Ausschließung der Sonderschullehrerinnen und -lehrer seitens der Vertreterinnen der Integration, wobei er sich in fast allen Aussagen konkret auf die Lehrerin Frau M. bezieht. Dabei weist er aber darauf hin, dass die beiden mittlerweile eine Freundschaft verbindet.

In Hinblick auf seine Liebe zum Beruf und sein Engagement ist erklärbar, dass er sich gekränkt fühlte, als er und die Institution der Sonderschule von der neuen Bewegung nach seinen Angaben vehement abgelehnt wurden. Aus den folgenden Zitaten geht hervor, dass er sich auf ähnliche Weise von Frau M. abgelehnt fühlte, wie sie sich von den Vertreterinnen und Vertretern der Sonderschule:

„Wir von der Sonderschule her wurden nie mit einbezogen. Das war Alleingang von der Kollegin M. Und wir waren für diese Gruppe natürlich...

die haben uns, haben die Sonderschule und uns Lehrer komplett abgelehnt, nicht, diese Elterngruppe wie die Kollegin M.“ (Interview A., 2011)

„Nicht, jetzt kommt die daher, mit Faust gearbeitet, nicht. Plötzlich waren wir Gegner. Am Anfang war ich regelrecht ein Feindbild, nicht.“ (Interview A., 2011)

„Naja, sie hat zum Beispiel alles, die ganze Arbeit in der Sonderschule abgelehnt, nicht. Das ist keine Arbeit, wir arbeiten nicht (...)“ (Interview A., 2011)

Er gesteht aber auch ein, dass es für die Sonderschullehrerinnen und -lehrer nicht einfach war, sich mit der Idee der schulischen Integration anzufreunden:

„(...) der Lehrkörper war damals glaub ich 14 Leute und sie, und es waren nicht alle offen gleich, so offen für die Integration. Das war halt. Ja. Wenn du Jahrzehnte in einer Sonderschulklasse drinnen bist und plötzlich.“ (Interview A., 2011)

Aus den Schilderungen von Frau M. und Herr A. lässt sich ablesen, dass es zu Beginn der Integration auf beiden Seiten zu Verletzungen und Kränkungen gekommen sein dürfte.

Herr A. erkennt die Leistung von Frau M. als Vorreiterin der Integration durchaus an – er betont das auch wiederholt – und spricht sich im Interview prinzipiell für die Integration aus. Dennoch bleibt deutlich, dass er die Art der Umsetzung des Schulversuchs anzweifelt:

„Und meine Einstellung war immer: Fanatismus ist nicht gut. Man muss irgendwo einen goldenen Mittelweg suchen. (...) Und da hat's keinen Weitblick gegeben, sondern... Obwohl ich wieder sage, dass sie und die S. Begründerinnen der Integration gewesen sind, nicht, die Vorreiter. Aber halt... vielleicht hätte man es anders machen können, nicht?“ (Interview A., 2011)

Aus den Darstellungen der Erlebnisse von Frau M. und Herr A. entsteht der Eindruck, dass es bei der Umsetzung des Schulversuchs zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Sonderschule und den Initiatorinnen und Initiatoren der Integrationsklasse zu Missverständnissen in der Kommunikation gekommen ist.²⁴

²⁴ Die Spannungen zwischen den beiden Gruppen in Oberwart wurden von Interviewpartner Herr V. als „Kampf“ (Interview V., 2011) bezeichnet.

Die Schwierigkeiten zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der beiden Schulformen in Oberwart sind auch bezeichnend für die gesamtösterreichische Situation.²⁵

12.3.5 „Aber plötzlich steht da ein Polizist drinnen“ – Integration in der Volksschule

Zur Situation der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer, die – nach den Darstellungen von Frau M. – ebenfalls Bedenken gegenüber der Integration von Kindern mit Behinderung hegten und eine ablehnende Haltung einnahmen, äußert sich auch Herr A., der in seiner späteren Funktion als Vertreter der Schulbehörde miterlebte, zu welchen Vorbehalten und Problemen es in der Umsetzung integrativen Unterrichts kam. Dabei hebt er besonders die Problematik des Zwei-Lehrer-Systems hervor, das vielen Lehrerinnen und Lehrern Probleme bereitete:

„Naja, es war... pfff... eine große Umstellung für die Klassenlehrer, jetzt Integration... für die Volksschullehrer Kinder zu integrieren. (...) Plötzlich steht ein zweiter Lehrer drinnen, nicht? Der hört und sieht und merkt meine Fehler, alle die ich hab. (...) Wenn ich alleine drinnen bin, kann ich mich geben wie ich will. Aber plötzlich steht da ein Polizist drinnen, der das voll mitvollzieht, was für einen Blödsinn ich da mache. Nicht? Entschuldigen, ich hab das erlebt, dass sie da solche Probleme gehabt haben.“ (Interview A., 2011)

Er beschreibt, dass er in seiner Tätigkeit in der Schulaufsicht die Lehrerinnen und Lehrer in der Klärung von Unsicherheiten bezüglich des gemeinsamen Alltags in der Klasse – wie das Verbessern der Hefte, das Vorbereiten der Stunden usw. – unterstützte.

12.3.6 „Wie ein Pinguin in der Wüste“ – Ausgrenzungserfahrungen der Schülerin O.

Nach den bisherigen Darstellungen der schwierigen Situationen, mit denen sich die Vertreterinnen der Integrationsklasse konfrontiert sahen, soll nun überprüft werden,

²⁵ Siehe Kapitel 5.2 Widerstand seitens der Sonderschule

ob auch die ehemalige Schülerin der Integrationsklasse Frau O. Erfahrungen mit Ablehnung oder Ausgrenzung machte.

In ihren Erzählungen wird deutlich, dass das der Fall war:

„(...) wir waren dort auch wirklich nicht erwünscht, das haben wir gemerkt, auch als Kinder. (...) ich glaub so das Setting an sich, die Leute wussten nicht, was ist das, das war wirklich so wie ein Fremdkörper. (...) Wie ein Pinguin in der Wüste. Also fehl am Platz irgendwie.“ (Interview O., 2011)

„Und ich hatte schon das Gefühl, dass wir immer woanders, so das Gefühl woanders hingeschickt zu werden, das ist schon, das ist schon geblieben. Also dass wir als Gruppe sehr gut miteinander konnten, aber die Leute vielleicht mit uns nicht so gut, das war mir schon klar.“ (Interview O., 2011)

Auch Frau R. stellte die Vermutung an, dass die Schwierigkeit der Situation für die Kinder spürbar war:

„Man hat das Gefühl gehabt, die ganze Sache führt sich ad absurdum, weil wir schon so gekämpft haben, dass die Kinder natürlich auch darunter gelitten haben (...).“ (Interview R., 2011)

Aus diesem Kapitel geht hervor, dass die Umsetzung der Integrationsklasse für alle daran Beteiligten oder davon Betroffenen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten, Herausforderungen und Hürden verbunden war. Besonders anzumerken ist, dass die in Kapitel 5. Der erste integrative Schulversuch in Oberwart beschriebenen Schwierigkeiten mit der Schulbehörde nicht thematisiert werden. Viel mehr sind es persönliche Angriffe mit denen die Mitglieder der Initiativgruppe umgehen mussten, die den Interviewpartnerinnen in Erinnerung geblieben sind.

Warum trotzdem weitergekämpft wurde und aus welchen Ressourcen die Frauen Kraft schöpfen konnten, wird im nächsten Kapitel untersucht.

12.4 Ressourcen

Von den Interviewpartnerinnen wurden unterschiedliche Ressourcen genannt, die bei der Arbeit am Schulversuch als unterstützend erlebt wurden. Grundsätzlich können die positiven Erinnerungen aber in Zusammenhang mit einem zentralen Faktor gebracht werden: dem guten Zusammenhalt innerhalb der Gruppe sowie mit weiteren Vertreterinnen und Vertretern der Integration. Die unterschiedlichen Facetten dieser Verbundenheit waren für alle Interviewpartnerinnen von Bedeutung.

Frau S. erinnert sich beispielsweise an gemeinsame Feiern lustiger Feste und hält den Optimismus und Humor, der innerhalb der Gruppe herrschte, für notwendig, um mit unerwarteten Hindernissen fertig zu werden.

Frau M. nennt als wichtigste Ressource die „Heimat in der Klasse“ (Interview M., 2011). Damit beschreibt sie den starken Zusammenhalt zwischen den Kindern, den Eltern und unterstützenden Personen von außen. Die Gemeinschaft mit den Eltern, die stark in den Schulversuch miteingebunden waren, und die rege Kooperation mit Expertinnen und Experten über die Grenzen des Burgenlands hinaus, wurden von der Interviewpartnerin so positiv erlebt, dass schwierigen Situationen mit Personen, die der Idee skeptisch bis ablehnend gegenüber standen, keine besonders große Bedeutung zugemessen wurde:

„Also wenn mir das heute passiert, bin ich viel empfindlicher, oder bin ich viel beleidigter oder gekränkter oder was auch immer. Wenn ich mir das jetzt vergegenwärtige, was damals alles war. Und damals, da war die Sache wichtig, das Thema war wichtig, die Kinder waren wichtig, die Eltern, wir haben alle zusammengehalten. Das war eine Heimat für mich. Und das andere war für mich nicht wichtig, also das war nicht so ausschlaggebend.“ (Interview M., 2011)

Außerdem beschreibt sie die Volksschuljahre als eine sehr dichte, schöne Zeit „voller Empathie und voller Liebe“ (Interview M., 2011).

Frau R. beschreibt im Interview vor allem die Unterstützung von außenstehenden Befürworterinnen und Befürworthern der Idee als positiv:

„Es sind damals einfach an vielen Ecken irgendwo Leute erwacht, die schon lange auf so was gewartet haben. Und es hat so besonders viele nette Erlebnisse gegeben.“ (Interview R., 2011)

Außerdem fasst sie die positive Stimmung innerhalb der Gruppe zusammen:

„(...) also Spaß ist jetzt übertrieben. Aber es hat schon so was wie einen Sportsgeist gegeben. Man schafft das noch irgendwie. Und man kann das... dieser Behörde was herauszureißen (...) Und wir haben glaub ich, wir haben uns damals in diesem Innovativen eher gesuhlt.“ (Interview R. 2011)

Aus diesen unterschiedlichen Sichtweisen geht hervor, dass der Zusammenhalt, die Kooperation und der Teamgeist innerhalb der Vertreterinnen und Vertreter der Integration in der Umsetzung der ersten integrativen Klasse bedeutsame Faktoren waren.

Auch die ehemalige Schülerin Frau O. betont den starken Zusammenhalt innerhalb der Klasse und mit der Lehrerin, zu der sie bis heute Kontakt hat und der sie sich sehr verbunden fühlt. Aus ihren Erzählungen geht auch hervor, dass der von Frau R. beschriebene Sportsgeist für die Kinder in der Klasse spürbar war:

„(...) die Dynamik der Eltern und der M. und der G., also dieses wir machen das, wir schaffen das, wir reißen die Wand ein und rennen euch die Tür ein und wir bleiben hier, das hatte fast was von, wir besetzen dieses Haus und wir sind jetzt da. So. Und uns könnt ihr nicht mehr wegschicken.“ (Interview O., 2011)

Das hier beschriebene starke Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglichte es den Mitgliedern der Initiativgruppe, trotz aller Widerstände weiter für die Umsetzung der Integrationsklasse Oberwart zu kämpfen.

13. Resümee (E.P.)

Abschließend soll anhand der theoretischen Darstellungen und der Ergebnisse der empirischen Forschung ein Überblick über die bearbeiteten Themen gegeben und ein Zusammenhang zur Fragestellung der vorliegenden Arbeit hergestellt werden.

Die Fragestellung lautete:

Wie kam es zur Entstehung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart, und welche Auswirkungen hatte die Integration auf die regionale Bildungssituation von Kindern mit Behinderung?

Der erste Teil der Frage – Wie kam es zur Entstehung der ersten Integrationsklasse österreichweit in Oberwart? – wurde auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet und differenziert beantwortet.

Zunächst wurden anhand von verschiedenen Veröffentlichungen zum Thema die Entstehungsgeschichte historisch aufgearbeitet und die Geschehnisse von der ersten Idee bis zur tatsächlichen Umsetzung der Klasse in einer chronologischen Reihenfolge geordnet dargestellt.

Anschließend wurde versucht, unter Berücksichtigung der Landesgeschichte des Burgenlands und seiner regionalen Besonderheiten mögliche Gründe aufzufinden, die zur Entstehung der Integrationsklasse ausgerechnet in Oberwart beigetragen, und dem Bundesland zu seiner Pionierrolle im Bereich der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung verholfen haben könnten.

Schließlich wurde anhand von Interviews mit vier Zeitzeuginnen und einem Zeitzeugen versucht, ein tieferes Verständnis für die Vorgänge, die zur Entstehung der Integrationsklasse führten, zu gewinnen und Handlungsmotive, Sichtweisen, persönliche Herausforderungen und Ressourcen zu beleuchten.

Die Entstehungsgeschichte der ersten österreichischen Integrationsklasse in Oberwart kann unter Berücksichtigung dieser genannten Aspekte zusammengefasst werden:

Der erste Entwurf zur integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung in Österreich wurde von der Schulpsychologin Gertraud Schleichert und der Sonderschullehrerin Brigitte Leimstättner im Jahr 1982 ausgearbeitet. Ausschlaggebend für die Arbeit am Schulversuchsmodell war ein Schüler mit Trisomie 21, der von Leimstättner in einer Schwerstbehindertenklasse unterrichtet wurde und für den sie bessere schulische Bedingungen schaffen wollte. Der Projektvorschlag wurde ohne offizielle Stellungnahme abgelehnt.

Die Planung eines Schulversuchsmodells wurde aber bald neu aufgerollt, nachdem die Idee der Integrationsklasse von einer Elterngruppe aufgegriffen wurde, die sich eine Alternativschule für ihre Kinder ohne Behinderung wünschte. Durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen, aber kompatiblen Vorstellungen, konnte die Arbeit am Schulversuchsmodell erneut beginnen. Auch Eltern von Kindern mit Behinderung schlossen sich der Gruppe an.

Die Mitglieder der Gruppe waren daraufhin bemüht, genügend Kinder für die Klasse anzuwerben, einen Standort und eine zweite Lehrkraft zu finden, Stundenpläne zu erstellen, Lehrmittel herbeizuschaffen, Kontakte zu ähnlichen Initiativen im In- und Ausland zu knüpfen etc. Außerdem wurde kontinuierlich daran gearbeitet, eine Schulversuchsbeschreibung zu erstellen, die von der Schulbehörde akzeptiert werden würde.

Die Schwierigkeiten und Hürden auf dem Weg zur Eröffnung bzw. Genehmigung der Integrationsklasse waren aber nicht nur bürokratischer Natur. Aus den Interviews mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen geht hervor, dass die Mitglieder der Initiativgruppe persönlich im Vorfeld und während des Schulversuchs Zielscheibe von Missachtung und Angriffen wurden. Da aber der starke Zusammenhalt sowohl innerhalb der Gruppe als auch mit außenstehenden unterstützenden Personen als wichtige Ressource erlebt wurde, konnten die Mitglieder der Initiative Kraft schöpfen und weiter am Modell arbeiten.

Nachdem die Schulversuchsbeschreibungen wiederholt abgelehnt worden waren, wurde die Integrationsklasse schließlich 1984 auf Weisung des Landeshauptmanns

und Präsidenten des Landesschulrats Theodor Kery ohne offizielle Bewilligung eröffnet.

Schließlich wurde der Frage nachgegangen, warum die erste integrative Klasse österreichweit ausgerechnet in Oberwart entstand. Als mögliche, diese Entwicklung begünstigende Faktoren wurden das Fehlen von Sonderkindergärten, die Einzelintegration von Kindern mit Behinderung ohne besondere Förderung in örtlichen Volksschulen und die Erfahrung im Umgang mit Minderheiten bzw. Volksgruppen genannt.

In Bezug auf den zweiten Teil der Fragestellung – Welche Auswirkungen hatte die Integration auf die regionale Bildungssituation von Kindern mit Behinderung? – konnte anhand von statistischen Daten aufgezeigt werden, dass die Integration im Burgenland schnell und umfassend umgesetzt wurde, da innerhalb von wenigen Jahren ein Großteil der burgenländischen Kinder mit Behinderung in integrativen Modellen anstatt von Sonderschulen betreut wurde.

D. Darstellung der Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart (Christina Bundschuh)

14. Auswertung der Interviews (C.B.)

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit befasst sich u.a. mit zwei umfangreicheren Studien, welche zur Bildungssituation der Roma und ihre Überrepräsentanz an Sonderschulen durchgeführt wurden. Die erste stammt von Peter Meusburger, der die Situation in den 1960ern und 70ern untersuchte. Die zweite Untersuchung wurde 1995 von Helmut Samer durchgeführt und 2000 aktualisiert und erweitert. Sie untersuchte die Bildungskarrieren von Romakindern ab dem Anfang der 1980er Jahre.

Diese Studien stellen einen sehr bedeutsamen Beitrag dar, jedoch gehen sie hauptsächlich von statistischen Daten, wie beispielsweise Schülerstammblätern aus. Durch die geführten Interviews soll der Blick des Einzelnen, seine persönlichen Erfahrungen und Ansichten in den Mittelpunkt rücken und somit eine andere Herangehensweise an dieses Thema geschaffen werden.

Im empirischen Teil dieser Arbeit soll folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt stehen:

Wie gestaltete sich der Übergang von einer Sonderbeschulung der Roma hin zur Integration in die Regelschule im Bezirk Oberwart und inwiefern wurde diese Entwicklung durch Initiativen und Projekte zur besseren schulischen Integration der Roma beeinflusst?

In diesem Zusammenhang wird auch die schulische Situation der Roma vor der Gründung des Verein Roma betrachtet, Ausgrenzungs- und Integrationserfahrungen der interviewten Personen dargestellt, sowie versucht die näheren Umstände der Vereinsgründung und damit des Beginns der außerschulischen Lernbetreuung zu erläutern.

Außerdem soll in der Arbeit auf die Frage eingegangen werden, ob und inwiefern die regionale Besonderheit einer eigenen Romasiedlung die schulische Situation der Roma in Oberwart beeinflusste.

14.1 Interviewsetting und Vorgehen bei der Auswertung

Wie bereits erwähnt, wurden die Interviews im Sinne der Oral History geführt. Dabei wurden Personen gesucht, welche die Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart kennen und die Wandlung dieser Situation miterlebt und beobachtet haben, sowie Personen, welche von der schwierigen Bildungssituation der Roma und deren Verbesserung nach Gründung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung betroffen waren; sei es als ehemalige Schüler / Schülerinnen, Lehrer / Lehrerinnen oder Lernbetreuer / Lernbetreuerinnen, bzw. Mitglieder des Verein Roma.

Um die Thematik aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen betrachten und möglichst viele Erfahrungen erfassen zu können, wurden Vertreter und Vertreterinnen folgender Gruppen befragt: ehemalige Sonderschullehrer und -lehrerinnen, Menschen im öffentlichen Dienst, welche durch ihre Funktion mit der Thematik vertraut sind, also Mitglieder des Landesschulrates Burgenland und des Bezirksschulrates Oberwart, ehemalige Schüler- und Schülerinnen, welche der Volksgruppe der Roma angehören, Lernbetreuer und Lernbetreuerinnen der außerschulischen Lernbetreuung, sowie Mitglieder des Verein Roma. Hierbei ist zu beachten, dass einige der interviewten Personen, auch mehr als eine dieser Funktionen innehatten.

Die Interviews, sowie die Vorgespräche fanden im beruflichen oder privaten Umfeld der Interviewpartner bzw. Interviewpartnerinnen statt. Interviewt wurden sechs Personen, zwei Frauen und vier Männer, wobei die Geschlechterverteilung für die Beantwortung der Forschungsfragen kaum Relevanz hat.

Aus dem durch die Interviews gewonnenen Material erschlossen sich fünf Kernthemen im Folgenden Kategorien genannt.

14.1.1 Kategorie 1: Die Ausgrenzung der Roma im Bezirk Oberwart insbesondere in der Institution Schule

Dass Ausgrenzung und Separierung in der Geschichte der Roma immer schon eine Rolle gespielt hat, wird in vorangegangenen Kapiteln dargestellt. Diese Ausgrenzung bezog sich natürlich auch auf den Bereich Bildung. Auch in der zweiten Hälfte des vorangegangenen Jahrhunderts kam es zu Separierung der Roma im Bildungssystem und in einzelnen Schulen und Klassen.

Deshalb soll gezeigt werden, welche Erfahrungen die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen mit der Ausgrenzung und Andersbehandlung der Roma im Bezirk Oberwart gemacht und wie sie diese erlebt haben, sei es als Beobachter oder direkt Betroffene.

14.1.2 Kategorie 2: Der Einfluss der Wohnsituation und des familiären Umfelds auf die Bildungssituation der Roma

Sowohl in der bereits vorhandenen Literatur als auch in den Interviews kristallisierte sich ein Zusammenhang zwischen der Wohnsituation der Roma im Bezirk Oberwart und speziell der Roma in der Stadt Oberwart selbst und der schulischen Situation heraus. Auch das familiäre Umfeld war für die interviewten Personen immer wieder ein Thema.

Aus diesem Grund wird die Frage gestellt, inwiefern hier ein Einfluss der Wohnbedingungen und der familiären Bedingungen auf die Bildungssituation gesehen wird und ob das Leben der Roma in einer eigenen Siedlung getrennt von der übrigen Ortschaft auch die Sichtweise der Mehrheitsbevölkerung auf die Roma beeinträchtigt.

14.1.3 Kategorie 3: Die Entstehung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung

Diese Kategorie befasst sich mit Aussagen, die zur Gründung des Verein Roma gemacht wurden und die Entstehung der außerschulischen Lernbetreuung

beschreiben. Hierbei sollen folgende Fragen beantwortet: Wie entstand die Idee? Wie ging die Vereinsgründung vor sich? Welche Schwierigkeiten galt es zu überwinden? Gab es Unterstützung von außerhalb der Volksgruppe, z.B. von Seiten der Öffentlichkeit?

14.1.4 Kategorie 4: Der Einfluss der außerschulischen Lernbetreuung auf die Situation der Roma

In dieser Kategorie wird die Frage geklärt, ob und inwiefern die außerschulische Lernbetreuung sich auf die Situation der Roma auswirkte, wobei sich der Einfluss nicht zwangsläufig auf die Schul- und Bildungssituation beziehen muss. Auch der Einfluss auf die soziale Situation, die Wahrnehmung in der Mehrheitsbevölkerung und die Arbeitsmarktsituation spielen hier eine Rolle. Betrachtet man die Strukturen innerhalb der kleinen Ortschaften im Burgenland, wo sehr enge familiäre und soziale Bindungen bestehen und man sich untereinander kennt, so wird klar dass diese Bereiche nicht vollkommen isoliert voneinander betrachtet werden können. U.a. wird auf Aussagen eingegangen, welche die Maßnahmen für die Verbesserung der Situation der Roma erläutern und persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mit der außerschulischen Lernbetreuung darstellen.

14.1.5 Kategorie 5: Die Integration der Roma im Bezirk Oberwart in die Institution Schule

Dass es in den letzten zwanzig Jahren zu einer Verbesserung der Bildungssituation der Roma kam und Romakinder vermehrt in die Regelschule integriert wurden, geht aus der bereits vorgestellten Studie von Helmut Samer hervor. Diese Kategorie beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

Wurde diese Veränderung von den betroffenen Personen wahrgenommen? Kam es aus Sicht der interviewten Personen auch zu einer gesellschaftlichen Veränderung und zu einer positiveren Einstellung der Mehrheitsbevölkerung zu der Volksgruppe der Roma? Welche persönlichen Erlebnisse untermauern diesen

Hypothese? Inwiefern spielte das Attentat von 1995 in diesem Zusammenhang eine Rolle?

14.2 Ergebnisse der Auswertung und Schlussfolgerungen

Nun sollen anhand der einzelnen Kategorien die Ergebnisse der Interviews dargestellt und durch Originalausschnitte der Gesprächstranskripte verdeutlicht werden.

14.2.1 Die Ausgrenzung der Roma im Bezirk Oberwart insbesondere in der Institution Schule

Wie im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt, besuchte vor allem vor 1990 ein prozentuell hoher Anteil der Romakinder im Bezirk Oberwart die Sonderschule. Auch die Gründe dafür wurden bereits erläutert.

Aus den Interviews ging hervor, dass natürlich das familiäre und soziale Umfeld, sowie die Wohnsituation eine Rolle spielen, was auch von den Interviewpartnern und –partnerinnen des Öfteren angeführt wurde. Doch darauf soll in einer eigenen Kategorie eingegangen werden.

Einige der Personen, welche interviewt wurden, äußerten mehr oder weniger deutlich, dass Roma sehr wohl auch aufgrund von Vorurteilen schlechter eingestuft bzw. in die Sonderschule überstellt wurden und dass, in dem einen oder anderen Fall, zu wenig Förderung und Unterstützung angeboten wurde, durch die aber ein Regelschulbesuch ermöglicht hätte werden können.

Frau L., die u.a. als Hauptschullehrerin tätig war, drückt es so aus:

„Es hat eine Zeitlang, glaube ich, die Tendenz gegeben, dass man, das Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen nach Einführung der Sonderschulen, irgendwie ein bisschen eine Tendenz gehabt haben, überhaupt Kinder, die einen schweren sozialen Hintergrund hatten oder vom Milieu her im Dorf eben nicht so gut positioniert waren, dass man die leichter abgestempelt worden sind. (...) Die Erfahrung hab ich noch

gemacht als Hauptschullehrerin, als es den B-Zug gegeben hat in der Hauptschule, dort war ich Klassenvorstand, da waren durchwegs talentierte Kinder die ohne weiteres im A-Zug hätten sitzen können, aber einfach aufgrund von Vorurteilen zum Teil und aufgrund von, von sozialer Benachteiligung im Sinn von wenig Förderung, einfach dort gelandet sind. Und ich glaub, dass bei den Romakindern, dass wirklich aufgrund von Vorurteilen, dass doch früher schon stärker war, dass man einfach sich weniger drum gekümmert hat.“ (Interview L., 2011)

Ihrer Ansicht nach, handelte es sich dabei aber nicht um eine regelrechte Praxis, wie es u.a. in der Literatur dargestellt wird, vielmehr spricht sie von Einzelfällen.

„Damals war es sicher so, dass im sonderpädagogischen Bereich die Roma überproportional entsprechend der übrigen Bevölkerung vertreten waren. Ob man das so einfach sagen kann, wie das damals als Vorwurf formuliert wurde, dass man sagt, die sind einfach abgeschoben worden, das würde ich nicht so wagen. Das mag bei dem einen oder anderen Kind passiert sein, dass das sozusagen ungerechtfertigt zu schnell dort eingeschult worden ist, aber ich würde das den Lehrern jetzt nicht von vornherein unterstellen, aber es mag schon passiert sein.“ (Interview L., 2011)

Die Wahrnehmung, dieses Thema betreffend scheint von sich von Person zu Person zu unterscheiden. So wird die Situation von Herrn G. einem der Gründungsmitglieder des Verein Roma so eingeschätzt:

„Damals war die Schulsituation der Roma so, dass man die überall hinausgedrängt hat. Das heißt in Oberwart war es Gang und Gäbe, dass Roma in der Sonderschule waren. Das war die Schulsituation, so wie ich sie kennen gelernt habe, am Beginn.“ (Interview G., 2011)

Doch Ausgrenzung und Diskriminierung passierte nicht nur durch die „Abschiebung“ der Roma in die Sonderschule. Auch Roma, welche die Regelschule besuchten machten Erfahrungen mit Ausgrenzung, nicht zuletzt durch die eigenen Mitschüler und deren Eltern.

14.2.1.1 Die Erfahrungen von Herrn I. und Herrn T.

Herr I., ein Rom, der als Lernbetreuer in der außerschulischen Lernbetreuung tätig war, wurde in seiner Schulzeit mit Vorurteilen und Beschimpfungen von Mitschülern und Mitschülerinnen konfrontiert. Seiner Erzählung nach besuchte er

in den ersten Jahren seiner Schulzeit eine Volksschule in einem kleinen Ort im Bezirk Oberwart, in dem die Roma offenbar gut integriert waren.

„Sicher, wenn man einmal gestritten hat untereinander ist einmal das Wort gefallen, aber wir haben die anderen ja auch geschimpft. Aber wenn es um die Sache gegangen ist, waren wir alle beieinander.“ (Interview I., 2011)

Danach wechselte er in eine andere Ortschaft, wo er an der hiesigen Volksschule weniger positive Erfahrungen machte:

„Dann, mein Erlebnis was ich gemacht hab, hab ich in der vierten Klasse gemacht, die hab ich in (...) gemacht, dass war schon damals die zweisprachige Schule, so wie sie heute auch noch ist und dort waren dann die Klassen getrennt, erste, zweite Klasse und dritte, vierte waren zusammen und dort hab ich dann das erste Mal so richtig festgestellt, was es heißt nicht einer von den anderen zu sein. Gleich am zweiten Schultag, wo ich dort war, hast gehört, dass die anderen Kinder, die ich gekannt hab, die dann auch dort gegangen sind, die Romakinder geschimpft worden sind, wie üblich so kleine Raufereien in der Pause waren und wenn halt etwas war, waren es die Zigeunerkinder.“ (Interview I., 2011)

Zum damaligen Zeitpunkt war von einer Gründung des Vereins, der zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Roma beitragen sollte, noch nicht die Rede.

Besonders erschütternd sind die Erlebnisse von Herrn T., welcher in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre die Volksschule besuchte.

„Also ich hab neben einem Nicht-Roma nicht sitzen dürfen. Da sind die Eltern hereingekommen von denen und haben gesagt, nein du darfst nicht. Ich bin auch nicht eingeladen worden bei irgendeinem Fest oder irgendwas. Dort ist die ganze Klasse gewesen außer ich. Ja, ich mein es war, jetzt ist es mir wurscht eigentlich, aber da ist es mir schon Scheiße gegangen. (...) Da sind die Eltern ja reingekommen und haben gesagt, ja du musst dich jetzt von ihm wegsetzen. Ich hab das nicht verstanden gehabt und ich hab nichts machen können. Hab mir gedacht: ja passt und weg gesetzt.“ (Interview T., 2011)

Herr T. war der einzige Rom in der Klasse und aufgrund seiner Zugehörigkeit zu dieser Volksgruppe offenbar ein Außenseiter. Seine Situation änderte sich, als er in die Hauptschule eintrat, welche von einer größeren Zahl Roma besucht wurde.

„Ja und dann in der Hauptschule dann ist es eh gegangen, da waren wir viele Roma. Das war dann anders dort.“ (Interview T., 2011)

Doch nicht nur an derartige Erlebnisse innerhalb der Schule erinnert sich Herr T., anscheinend gab und gibt es auf Seiten der Mehrheitsbevölkerung noch große Vorurteile, die Einstellung gegenüber Roma scheint sich nur langsam zu ändern.

„Und bei meinem Papa war das auch so, der hat halt T. geheißen mit Nachnamen und wenn du so geheißen hast, hast kein Meter irgendwo gehabt. Und die wollten ein Haus kaufen in der Stadt drinnen und da sind Unterschriften gesammelt worden und die haben das Haus nicht gekriegt. (...) Ja und mit der anderen Disco war auch irgendwas. Das ist immer so: wenn ein Dünklerer rauft oder was und das ist in Oberwart, dann heißt es immer die Roma sind es. Obwohl es irgendwie anders ist. Du wirst immer noch abgestempelt.“ (Interview T., 2011)

Herr V., ehemaliger Sonderschullehrer und aufgrund seiner Funktion im Bezirksschulrat Oberwart mit der Volksgruppe der Roma vertraut, meint hierzu Folgendes:

„Das was glaub ich, wo, wo ich die Gefahr sehe ist, dass die soziale Integration trotzdem noch zu wenig, ähm, zu wenig nachhaltig ist, ja, also, dass in der Schule zwar einiges passiert im Freizeitbereich, in Sportvereinen, dort schon, aber sonst, relativ wenig passiert, ja.“ (Interview V., 2011)

Herr V. sieht die fehlende soziale Integration als das größere Problem an.

„... die soziale Integration war das Problem, ja, also das auch das Ausgeschlossen sein. (...) Ich hab das damals auch so erlebt, bei der Erstkommunion, ein Romakind bei der Erstkommunion, also wenn sich da nicht, da haben sich die Sonderschullehrer darum angenommen, sonst wär das nicht passiert, ja. Dann der Pfarrer schon, aber so die Eltern und die Lehrer von der Volksschule, also die wollten dort einfach gar nicht anstoßen. Denen, denen wärs am liebsten gewesen, wenn die das extra gemacht hätten oder so. Also diese soziale Integration, die hat einfach damals nicht funktioniert.“ (Interview V., 2011)

Den Aussagen der Zeitzeugen ist zu entnehmen, dass Roma nicht nur im Bildungsbereich offenkundig ausgeschlossen und separiert wurde, sondern dass sie vielfach auch gesellschaftlich einen schweren Stand hatten.

14.2.2 Der Einfluss der Wohnsituation und des familiären Umfelds auf die Bildungssituation der Roma

In den Interviews wurden häufig einerseits die Wohnsituation der Roma, v.a. in der Stadt Oberwart, andererseits das familiäre Umfeld angesprochen.

Durch die Aussagen der interviewten Personen lässt sich eine Verbindung zwischen diesen beiden Faktoren und der Bildungssituation, aber auch der schwierigen sozialen Position innerhalb der Gesellschaft herstellen.

14.2.2.1 Die Wohnsituation der Roma in Oberwart und ihre Auswirkungen

Die Romasiedlung „Am Anger“ in Oberwart befand und befindet sich ein gutes Stück abseits der eigentlichen Stadt und ist nur durch eine einzige Straße direkt zu erreichen. Diese Abgeschlossenheit schafft nicht nur eine tatsächliche, räumliche Distanz zu der übrigen Oberwarter Bevölkerung sondern auch eine soziale.

„Also ich glaub schon, dass die räumliche Trennung ein großes Problem ist, weil als die Siedlung im 72er Jahr dort gebaut worden ist, ja ich glaub, dass der damalige Bürgermeister das beschlossen hat, ich glaub die Gemeinderäte, wird vielleicht auch wer vom Land dabei gewesen sein, keine Ahnung. Ich glaub dass der allgemeine Tenor schon so war, so weit raus mit den Roma wie möglich. So kann ich mir das gut vorstellen und ich glaub schon, dass das halt ein kleines Problem nach wie vor ist. Weil wenn man dort, also in der Siedlung nicht unbedingt jemanden besucht oder nicht wirklich jemanden kennt, fährt man dort ja auch nicht vorbei.“
(Interview H., 2011)

Durch die Schilderungen des Herrn I. wird deutlich, wie räumliche Trennung von einem Ort oder räumliche Integration in eine Ortschaft die gesellschaftliche Stellung der Roma innerhalb einer Dorfgemeinschaft beeinflusst. Herr I. beschreibt eindrücklich, wie die Roma in seinem Geburtsort integriert und Kinder von Roma- und Nicht-Roma ohne Berührungsängste zusammen gespielt haben. In der Ortschaft, in der er später die Schule besuchte, lebten die Roma in einem eigenen Viertel innerhalb des Dorfes, was die soziale Integration offenkundig beeinträchtigte.

Neben der räumlichen Distanz spielten die Umstände, unter denen Roma im Bezirk Oberwart zum Teil leben mussten, eine große Rolle.

„Es war halt so, wie die Oberwarter Siedlung war, bevor das Attentat war 95, da war es schon sehr beengt alles. (...) Weil da sind, wie ich gesagt hab fünf, sechs Kinder, zwei Erwachsene, dann waren von den fünf Kinder, von fünf Kindern gehen wir aus, drei kleine, zwei große. Drei kleine und wenn's nicht Kindergarten gegangen sind, haben sie geschrien daheim. Und da kannst nicht arbeiten, da kann keiner arbeiten. Ob du erwachsen bist oder nicht und das war halt schlecht und keine Hilfe zusätzlich von daheim. Da hat sich was ändern müssen und das war bei der Gründung gleich vorrangig. Die Lernsituation, oder...ja. Weil mit dem hängt ja viel zusammen.“ (Interview I., 2011)

Herr V. machte als junger Sonderschullehrer in den 1970er Jahren eine ähnliche Erfahrung:

„Also das war, also, äh, dann bin ich, äh, hab ich übernommen eine Firmgruppe, wo die Romakinder, als als Firmlinge drinwaren, und bin dann von den Eltern zu ihnen nach Hause eingeladen worden und dann hab ich dann erst gesehen unter welchen, also äh Bedingungen, da hab ich also erst zu überlegen angefangen was man von ihnen alles fordert was sie machen sollen, die haben gar nicht die Möglichkeiten gehabt das zu machen, weils halt einen Raum gegeben hat mit einem Tisch, und, und einen Raum zum schlafen, und das wars, ja, in der Familie. Also das waren so meine ersten Erfahrungen, die ziemlich so, eine Art Kulturschock waren.“

Dass bei solchen Verhältnissen ein konzentriertes Lernen und Arbeiten nur sehr schwer möglich ist, erscheint verständlich. Doch diese Situation betraf und betrifft nicht nur Roma, wie Frau L. zu bedenken gibt.

„Ich glaub eher, dass der Grund darin zu sehen ist, dass die Kinder einfach von klein auf nicht eine Förderung bekommen haben, die notwendig gewesen wäre, weil das Bewusstsein einfach nicht da ist, das ist aber nicht nur in Romafamilien so, es gibt auch andere Familien, in denen Bildung nicht so einen Stellenwert hat.“ (Interview L., 2011)

Neben der Wohnsituation übt, wie bereits erwähnt, auch das soziale und v.a. familiäre Umfeld einen Einfluss auf die Schul- und Lernsituation aus.

14.2.2.2 Die Bedeutung des familiären Umfelds

Um die von einigen der Zeitzeugen erwähnte fehlende Unterstützung zu erklären, muss ein Blick auf das Verhältnis der Roma zur Bildung und zur Institution Schule geworfen werden. Die skeptische Haltung dem Bildungssystem gegenüber erklärt sich auch aus der jüngeren Geschichte der Roma.

Herr I. fasst es folgendermaßen zusammen:

„Man muss davon ausgehen, dass die Großelterngeneration im KZ war, die meisten sind vielleicht ein, zwei Jahre in die Schule gegangen, manche haben gar nicht gehen dürfen, weil die gerade in dem Alter, wo sie gehen müssen, nicht gehen haben können, jetzt haben die keine Hilfe gehabt. Dann ist die Elterngeneration auf die Welt gekommen, das war auch nicht besser. Wenn es für die Großelterngeneration verboten war und dadurch die Wichtigkeit verloren hat, die Schule zu besuchen, sind sie halt am Bau hackeln gegangen. Die meisten sind halt nach Wien gegangen. Und dann ist das halt leider der Kreislauf so weitergegangen.“ (Interview I., 2011)

Die hohe Analphabetenrate in der Großelterngeneration und die oftmals ungenügende Ausbildung der Elterngeneration wirkten sich auf die Schulkarriere der Kinder aus. Förderung und Unterstützung von Seiten der Eltern, welche vom österreichischen Schulsystem vorausgesetzt wird, konnten so nicht gewährleistet werden. Frau H., selbst der Volksgruppe der Roma zugehörig, ist der Ansicht, dass die problematische Schulsituation der Roma zu einem großen Teil auf die mangelnde Unterstützung der Eltern zurückzuführen ist:

„Ich glaub es liegt halt viel auch am Elternhaus, was aus den Kindern wird und wenn man dann von daheim nur vorgelebt kriegt, ja man braucht keine Schulbildung, man kann ja eh als Hilfsarbeiter irgendwo am Bau in Wien arbeiten oder man geht halt putzen oder so, wird sich das Kind halt auch nicht viel denken und sich auch nicht hinsetzen zum lernen, oder es gehen manche halt vielleicht dann schon zur Lernbetreuung in den Verein und machen dort aber gerade die Hausübung und solche Sachen. Und auch so gut das mit dem Verein läuft und mit der Lernbetreuung, denke ich, dass doch die Hauptarbeit dennoch bei den Eltern bleibt.“ (Interview H., 2011)

Die Wechselwirkung aus beengten Wohnverhältnissen, soziale Isolation, fehlender Unterstützung durch die Eltern, zumindest zu Beginn wenig vorhandene Förderung durch die Pädagogen und Pädagoginnen an den Schulen und die von

Vorurteilen geprägte Umgebung bedingte die hohen Repetentenquoten und die Überrepräsentanz der Roma an Sonderschulen.

Diesen Problemen versuchte sich der Verein Roma anzunehmen.

14.2.3 Die Entstehung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung

In den Interviews wird deutlich, dass die Idee zur Gründung des Verein Roma und damit zur Installierung der außerschulischen Lernbetreuung mit einigen Vorfällen im Jahr 1987 in Verbindung steht, bei denen einigen jungen Roma der Eintritt in eine Discothek verwehrt wurde und zwar aus dem einzigen Grund, dass sie der Volksgruppe der Roma angehörten. Obwohl dies sicher nicht die einzige Form der Ausgrenzung und Diskriminierung war, beschlossen die betroffenen Roma, sich mit einem Brief an den Bundespräsidenten zu wenden und ihm die Situation der Roma im Bezirk Oberwart zu schildern.

„...es war so, dass damals einige Roma in eine Diskothek nicht rein haben dürfen, weil sie eben Roma waren und auf das hinaus haben sie sich zusammengesetzt und einen Brief an den Bundespräsidenten geschrieben, wer war den damals der Bundespräsident? Weiß ich jetzt gar nicht, ist auch schon lange her. Auf jeden Fall haben die an den Bundespräsidenten einen Brief geschrieben und haben ihm dort die Situation der Roma in Oberwart quasi geschildert.“ (Interview H., 2011)

Diese offene Diskriminierung scheint ausschlaggebend gewesen zu sein für die Gründung eines Vereins, der sich der Probleme der Roma annimmt.

„Das und ein zweiter Moment, also wenn die in die Disco gegangen sind, also in Oberwart, haben sie sie hinausgeschmissen. Und das hat uns dann eigentlich angeeifert und aufgestachelt, dass wir dann mittun, und zur Gründung des Romavereines.“ (Interview G., 2011)

Die Gründung des Vereins 1989 scheint sehr schnell vor sich gegangen zu sein. Interessant ist der Umstand, dass sowohl Roma, als auch Nicht-Roma, welche im Raum Oberwart sozial und gesellschaftlich engagiert waren, an der Vereinsgründung beteiligt waren.

„Da wurden damals Maßnahmen gesetzt über diesen Verein, das war eine Gruppe von Leuten, die sich da stark gemacht haben, soziale, aus dem medialen Bereich.“ (Interview L., 2011)

Dass die Gründung des Vereins u.a. auch deshalb zu Stande kam, weil es im Raum Oberwart mehrere Personen gab, Roma wie Nicht-Roma, welche die Probleme dieser Volksgruppe kannten bzw. erkannten und an deren Situation etwas verändern und verbessern wollten, sozial, gesellschaftlich, bildungspolitisch, zeigt das Interview mit Herrn G.

14.2.3.1 Die Vereinsgründung

Herr G., der im Bezirk Oberwart im sozialen Bereich tätig und engagiert war, beschreibt eine Gruppe von Leuten aus dem Raum Oberwart, die versuchte sozial etwas zu verändern. In den 1980 bzw. 90er Jahren entstanden aus deren Initiative oder zumindest mit deren Unterstützung mehrere Vereine, einer davon war der Verein Roma.

„Also die Statuten vom Verein, da war ich auch mitbeteiligt. Der S. und ich und der H. und der W., der K., die M., der K., ja der war schon da. Und geschrieben haben wir die Statuten eigentlich in unserem Büro. Da haben wir immer gefeilscht, nehmen wir das noch herein, tun wir das wieder heraus. (...) Wir haben damals viele Vereine gegründet mit taktischen Meisterleistungen muss ich heute sagen, zum Beispiel haben wir in Oberwart die Frauenberatungsstelle gegründet, der H. und ich. Und wir haben das damals so gemacht, dass wir gesagt haben, wir gründen die Frauenberatungsstelle, da werden die Frauen eh so narrisch werden dass sie uns raushauen werden als Männer und das ist auch passiert. Dass sie gesagt haben: Was, ihr wollt eine Frauenberatungsstelle gründen? Das schauen wir uns an. Dann haben die selber, sind die selber angetreten und wir haben uns zurückziehen können. Und so haben wir viele Vereine u.a. auch den Romaverein gegründet.“ (Interview G., 2011)

So unbürokratisch und schnell wie der Verein Roma gegründet wurde, so schwierig war es offenbar auch die Finanzierung sicherzustellen und geeignete Räumlichkeiten zu finden.

„Also am Anfang war es schwierig, soweit ich mich erinnern kann, (...) Der große Schub, so wie die Förderungen begonnen haben, war nach dem Attentat, weil da ist man so allgemein draufgekommen und aufmerksam

geworden auf die Wohnverhältnisse und da hat es den Roma-Fond gegeben...“ (Interview L., 2011)

Schon ab der Anerkennung als Volksgruppe gab es gewisse Förderungen aus öffentlicher Hand, doch offenbar erst ab 1995 begannen die Gelder vermehrt zu fließen. Auch geeignete Räumlichkeiten mussten erst gesucht werden, sowohl der Verein, als auch die außerschulische Lernbetreuung mussten innerhalb Oberwarts mehrmals umziehen und teilweise unter eher beengten Verhältnissen arbeiten, bis schließlich in der Oberwarter Spitalgasse der heutige Standpunkt für die außerschulische Lernbetreuung gefunden wurde.

Neben verschiedenen anderen Problemen, welche die Gründung des Vereins vorantrieben, wie der Arbeitsmarktsituation der Oberwarter Roma, der geringen gesellschaftlichen Akzeptanz u.Ä. war die wenig zufriedenstellende schulische Situation der Roma wohl eines der größten, auch weil sich die Qualität der Ausbildung schließlich direkt oder indirekt auf andere Lebensbereiche auswirkt.

„Und damals haben wir auch geschaut, in der Schule muss auch was geschehen, ja, aber bevor in der Schule was geschieht muss ja irgendwas vorbereitet sein und da war nix. Ja? Es hat keine Romasprache gegeben, keine Romabücher und eigentlich hat das eine Eigendynamik bekommen nach der Vereinsgründung.“ (Interview G., 2011)

Es ist also nicht weiter verwunderlich das bereits kurz nach der Gründung des Vereins 1989, die außerschulische Lernbetreuung 1990 ins Leben gerufen wurde.

Frau L., die zu der Zeit im öffentlichen Dienst tätig war und sich im Zuge ihrer Tätigkeit auch mit der Volksgruppe der Roma auseinandersetzte, erinnert sich:

„Begonnen hat das dann damals, soweit ich mich erinnern kann mit der außerschulischen Lernbetreuung im Verein Roma, wo also am Nachmittag, während der Anfangszeit sogar Ehrenamtliche oder andere Personen da gearbeitet haben und mit den Kindern einfach Hausübung gemacht haben. Ich kann mich erinnern, dass es schwierig war die Eltern davon zu überzeugen, dass die Kinder von der Schule heimkommen und dann eben nicht daheim bleiben, sondern dann wieder woanders hin müssen, aber es war glaub ich eine gute Einrichtung...“ (Interview L., 2011)

14.2.3.2 Der Beginn der außerschulischen Lernbetreuung

Herr I. war als Mitglied des Verein Roma und als Lernbetreuer in der außerschulischen Lernbetreuung tätig und erlebte die Anfänge dieses Projektes mit.

„...und das war halt so, dass ist halt so abgelaufen, dass die Kinder damals abgeholt worden sind von daheim am Nachmittag so. Damals wie das angefangen hat, haben wir halt kleine Büros gehab. Das war schlecht, da haben wir die Kinder aufteilen müssen, da haben wir zwei drei Räume gehabt und da hast halt immer hin und her gehen müssen.“ (Interview I., 2011)

Auch er beschreibt die Probleme, die sich zunächst ergaben, v.a. die Suche nach geeigneten Räumlichkeiten, aber ebenso die zu Beginn fehlende Mitarbeit der Eltern der Romakinder.

„Und die haben sich halt gedacht am Anfang, wie das so ins Laufen gekommen ist, ja die Kinder, die werden eh geholt, mit denen wird eh Aufgabe gemacht und wird eh gelernt und so quasi Kind holen, machen, heimbringen, passt – Vierer. Und dann hab ich sie einmal geholt, da haben wir auch so Elternabende gemacht. Da sage ich: So Freunde, schau so geht's nicht, weil wenn ihr glaubt's, das ist so, dann müsst's ihr mir und dem H. die Kinderbeihilfe überweisen, sag ich, dann sind wir die Eltern für alle und tragen wir die ganze Verantwortung.“ (Interview I., 2011)

Doch diese Situation besserte sich, auch weil die außerschulische Lernbetreuung recht bald die Rolle einer Art Vermittlung zwischen Elternhaus und Schule übernahm.

Die Finanzierung betreffend hatte Herr I. andere Erfahrungen gemacht, als Herr G:

„Ja, 89 hat das angefangen, 93 war die Anerkennung, war eh schnell. Hat halt ein bisschen gedauert und wenn du eine anerkannte Volksgruppe bist, mit allen Pflichten und Rechten, hast auch das Recht auf diese Finanzierung fürs Volksgruppengesetz, aber auch die Pflichten, die du erfüllen musst. Und das hat dann alles angefangen. Ja das war die Finanzierung. Ja die ist eh immer gestanden, an dem wär es eh nicht gescheitert, gescheitert hat es halt immer an den Räumlichkeiten, das war halt wirklich, das war so ein Bau dort, da hast halt vier fünf, Räume gehabt. Und als Lehrer hast halt müssen schauen: ok., da sind die ruhigere Gruppe, das waren meistens die Mädels, das sag ich gleich dazu. Und dann

hab ich gesagt: Macht's einmal und dann komm ich und schau mir das an. Die Burschen hast müssen extra, das hast halt ein bisschen länger drin bleiben.“ (Interview I., 2011)

Auch er bestätigt, dass zunächst nach der Anerkennung der Volksgruppe und später nach dem Attentat vermehrt Unterstützung kam, jedoch:

„Ja, von der staatlichen Seite hat's schon immer die Unterstützung gegeben. Die haben das ja gesehen, wie es da aussieht die Statistiken. (...) Die meisten waren auch bei der Gründung dabei, am Anfang, irgendwie halt. So im Hintergrund haben sie schon mitgearbeitet, wenn du was gebraucht hast, so der Bezirkshauptmann oder der alte Bürgermeister, der hat ja gewusst, wie es überhaupt in Oberwart aussieht. Da hat es dann eh keine Probleme gegeben. Von der Volksschule haben wir dann auch Räumlichkeiten gehabt, dann haben wir einen Bus gesponsert gekriegt und mit dem Bus haben wir die Kinder führen können, war super.“ (Interview I., 2011)

Es zeigt sich, dass es über Details der Gründung und der damit verbundenen Schwierigkeiten und der von außen kommenden Unterstützung durchaus verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Wahrnehmungen gibt. Inwieweit diese unterschiedlichen Aussagen mit der eigenen Rolle innerhalb des Geschehens oder mit eventuell ungenauen Erinnerungen in Zusammenhang steht, lässt sich schwer nachvollziehen und sei deshalb so dahingestellt.

14.2.4 Der Einfluss der außerschulischen Lernbetreuung auf die Situation der Roma

In vielen Aussagen der Interviewpartner und -partnerinnen zeigen sich die Auswirkungen, welche die außerschulische Lernbetreuung auf die Schul- aber auch auf die Arbeitsmarktsituation der Roma im Bezirk Oberwart gehabt hat.

Bestand die Hauptaufgabe der außerschulischen Lernbetreuung zunächst darin, die Schüler und Schülerinnen aus der Romasiedlung bei den Hausaufgaben und beim Lernen zu unterstützen und Hilfestellung zu bieten, kamen schon bald zusätzliche Tätigkeitsfelder dazu. Da vielfach keine ausreichende Kommunikation zwischen den Lehrern und Lehrerinnen und den Eltern der Romakinder stattfand

übernahmen die Lernbetreuer und Lernbetreuerinnen dieses Projekts die Rolle der Vermittler zwischen der Schule und dem Elternhaus.

„Es war ja auch, es hat ja auch ein Defizit gegeben, das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern. Da sind dann auch die Lehrer gekommen. Das war super. Ich hab gearbeitet dort und meine alten Lehrerinnen und Lehrer, wie ich in die Schule gegangen bin war ich noch jünger, die waren dann auch schon ein bisschen älter. Und dann hörst du: die kommen ja nie zum Elternsprechtag. (...) Und das diese Basis stehen muss zwischen Elternhaus und Schule, dass da eine Basis sein muss, auf der man dann weiter arbeiten kann. (...). Das war schon gut, wir haben die Connections alle gehabt und ich hab mich mit den Lehrern auch privat getroffen oder nachbearbeitet, wenn was war und länger zusammengesessen und nachgearbeitet, aber es hat etwas gebracht, Gottseidank. Und dann haben das die Eltern auch anders gesehen.“ (Interview I., 2011)

Herr I. erzählt, dass es zunächst gar nicht so einfach gewesen wäre, den Eltern die Wichtigkeit von Hausaufgaben, Elternsprechtagen, etc. zu vermitteln. Doch durch Gespräche, auch im Rahmen eigener Elternabende veränderten sich die Einstellungen und Vorurteile zwischen Lehrern / Lehrerinnen und Eltern konnten abgebaut werden.

„Und das hat sich dann auch alles eingependelt, Gottseidank. Und dann war das ganz einfach, viel einfacher für uns alle, weil wir haben dann immer so ein Abschlussfest gemacht im Sommer, da haben wir immer auch die Lehrer eingeladen. Gottseidank sind die gekommen, weil dann sind unsere Leute, v.a. die Mütter auch hingekommen, wenn irgendwo was war.“ (Interview I., 2011)

Die Tatsache, dass die außerschulische Lernbetreuung vom Verein Roma organisiert und gemeinsam von Roma und Nicht-Roma gestaltet wurde, brachte sehr viel Akzeptanz von Seiten der Eltern, aber auch der Lehrer und Lehrerinnen bzw. der Direktoren und Direktorinnen mit sich.

Also ich hab die Leute bewundert, also ich hab die ja alle persönlich gekannt, durch die ganzen Kontakt und dann später auch durch Zusammenarbeit, ich hab immer bewundert, welchen langen Atem die gehabt haben, weil die am Anfang wirklich nur vor Schwierigkeiten gestanden sind und ich glaub, dass das die zündende Geschichte war, das man das sonst bis heute bei den Eltern nicht durchgekriegt hätte, wenn das von einer Behörde oder von außen gekommen, wäre. Ich glaub, dadurch, dass dort immer eigene Leute von der Romagruppe beschäftigt waren oder drinnen waren, aber schon immer auch

Nicht-Roma, aber zu den Nicht-Roma die dort gearbeitet haben, haben sie das Vertrauen gehabt. (...)Das ist eine Gruppe von Leuten, die sehr positiv von der Romagruppe auch angenommen wurde. Das war dann glaub ich die zündende Idee. (Interview L., 2011)

Die Arbeit der außerschulischen Lernbetreuung scheint von allen, die damit zu tun haben oder in Berührung kommen, geschätzt zu werden.

„Also ich, also erstens einmal bin ich hundertprozentig überzeugt, dass es zur Verbesserung beigetragen hat, ich glaube auch, dass die es insofern sehr gut machen und sehr gut ankommen, mein Eindruck, weil es, die einerseits in der Volksgruppe akzeptiert sind und andererseits nicht den Weg mit der Schule der Konfrontation gehen, also wenns bei, das ist meine Erfahrung, was ich von der SPZ-Leitung zurückgemeldet krieg, äh, und von Volksschulen auch zeitweise, äh, dass sie nicht sagen, ihr seid's schuld, dass der das nicht lernt, sondern was können wir tun damit's dem besser geht. Also diese Vernetzung wird vom Romaverein schon gesucht.“ (Interview V., 2011)

Obwohl die außerschulische Lernbetreuung eingerichtet wurde, um in erster Linie Schüler und Schülerinnen zu unterstützen, stehen die Türen weiterhin für diejenigen offen, die ihre Pflichtschulzeit schon erfolgreich hinter sich gebracht haben und eine weiterführende Ausbildung machen.

„Dann sind auch die Kinder, die Handelsschule gegangen sind oder was und ein bisschen eine Hilfe gebraucht haben, Englischschularbeit oder Buchhaltung, wenn sie das noch nie gemacht haben.“ (Interview I., 2011)

Auch die ehemaligen Schüler bzw. Schülerinnen, welche im Rahmen der Forschungsarbeit befragt wurden, sprechen in äußerst positiver Weise von ihrer Zeit in der außerschulischen Lernbetreuung.

„Und dann hab ich es mir einmal angeschaut. Das ist super, weil deine Freunde triffst dort alle. Und wir haben da so die Möglichkeit gehabt, dass wir alle nach draußen sind und gespielt haben. Ja und da sind wir schon mit Freude hergekommen. Schnell die Aufgabe gemacht und gelernt und Gas geben, dass man dann raus können.“ (Interview T., 2011)

In der Romasiedlung war und ist es laut Aussagen der Betroffenen üblich jeden Nachmittag nach der Schule in die außerschulische Lernbetreuung zu gehen. Abgesehen von der Hausaufgaben- und Lernhilfe, war dieser Ort von Anfang an

ein Treffpunkt für die Kinder und Jugendlichen, an dem sie sich austauschen können, spielen, ihre Freizeit verbringen können und an dem sie auch die Möglichkeit haben, mit jemandem über Probleme zu sprechen und sich jemandem anzuvertrauen.

„Ja es sind ja alle dorthin gegangen. Es war ja lustig quasi, wenn alle Nachbarskinder hingehen, dann gehst halt du auch hin. Also das war halt... ja...Sicher haben wir geärgert auch oft die Lernbetreuer, das haben wir ja auch gut können. Aber das war halt so eine Nachmittagsgestaltung quasi, für eine gewissen Zeit. (...) wenn du fertig warst mit der Hausaufgabe, dann hast ja nachher im Garten herumtun können und so Spiele haben sie auch dort gehabt. Jetzt haben sie viel bessere Spiele, hab ich gesehen (lacht), so Nintendo und so, aber ja, das haben sie halt für die Kinder am Nachmittag. Ja und das hat sich eigentlich so durchgezogen.“ (Interview H., 2011)

Noch in den 1980er Jahren war es für die Roma im Bezirk Oberwart eher unüblich eine höhere Ausbildung an einer BHS oder einer AHS zu machen oder gar zu studieren; auch das hat sich in den letzten zwanzig Jahren geändert.

„Gottseidank, wennst jetzt denkst zwanzig Jahre später, nicht ganz zwanzig Jahre seit der Gründung des Vereins, sind sehr viele junge Männer und Frauen, die was gelernt haben, studiert haben, Matura, Facharbeit und der Sonderschulanteil ist in den letzten Jahren ganz, ganz gering. (...) Und von denen, von der ersten Gruppe, die war, sind mittlerweile, die meisten sind dreißig plus, bisschen über dreißig und von denen ist halt ziemlich viel geworden muss ich sagen. Zwei haben studiert, zwei haben Handelsschule und HAK sogar gemacht mit Matura und der eine hat Handelsschule gemacht und macht jetzt die HTL, die IT-Abendschule, ein paar sind Fachkräfte geworden und sind jetzt in Oberwart oder Wien tätig.“ (Interview I., 2011)

Durch die außerschulische Lernbetreuung konnte, seit ihren Anfängen, einiges erreicht werden und augenscheinlich hat sie zur Verbesserung der Bildungssituation beigetragen. Die Zahl der Roma, die in eine Sonderschule gehen oder einen sonderpädagogische Förderbedarf haben, ist gesunken und es wurde innerhalb der Roma-Community ein Bewusstsein für die Wichtigkeit einer guten Ausbildung geschaffen.

Auch wenn nach wie vor gewisse Vorurteile bestehen, so ist dem Verein in den letzten zwanzig Jahren viel an Verbesserung der Situation der Roma im Allgemeinen und in schulischen Belangen im Besonderen gelungen.

14.2.5 Die Integration der Roma im Bezirk Oberwart in die Institution Schule

Zunächst soll festgestellt werden, dass eine Integration der Roma nicht ausschließlich erst seit Gründung des Verein Roma stattfindet. Auch schon zuvor wurden v.a. in kleinen Gemeinden, in denen nur wenige Roma lebten, diese in die Dorfgemeinschaft integriert.

Herr V. meint dazu:

„Hier hab ich den Eindruck dass dort wo Romakinder eher vereinzelt leben, also zum Beispiel wie ich gesagt habe in L. Dort ist nur eine kleine Gruppe. Denen gelingt es besser, sozusagen, ah, sich auch im Berufsleben zu integrieren als dort wo es eben eine Gruppe gibt. Also wo eine größere Gruppe ist, dort sind die Schwierigkeiten größer.“ (Interview V., 2011)

Dort wo Roma direkt im Dorf lebten und nicht außerhalb in einer größeren Gruppe, schien es weniger Probleme mit der Integration gegeben zu haben.

„Wir haben ja in (...) während meiner Schulzeit auch Romafamilien gehabt und mit mir in der Klasse war auch ein Mädchen mit der ich sehr gut befreundet war, und bei uns war das in der Ortschaft überhaupt kein Problem, wir sind immer beisammen gewesen, die sind zu uns gekommen die Kinder und umgekehrt, also das war praktisch ein positives Beispiel.“ (Interview L., 2011)

Frau H. hat als Romni im Gegensatz zu anderen Roma keine negativen Erfahrungen in der Schule gemacht, durch die sie sich ausgeschlossen oder diskriminiert gefühlt hat.

„Ich hab nie ein Problem damit gehabt, dass ich Romni bin, also ich hab in der Schule nie irgendwie ausgeschlossen gefühlt oder dass mich irgendwer geschimpft hat, oder so. Also das hat es weder in der Volksschule noch in der Hauptschule bei mir gegeben. Und auch nicht in der Handelsschule, also das war für mich eigentlich nie ein Thema.“ (Interview H., 2011)

Leider treten solche Beispiele sowohl in der Literatur, als auch in den Interviews nicht sehr zahlreich auf. Wie bereits in Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Kategorie erläutert, trug der Verein Roma doch wesentlich zur besseren Integration der Roma bei.

„Als die Integration begonnen hat, hat man die Kinder in der Volksschule integriert und hat begonnen sie in der Volksschule zu integrieren und, das heißt da hats so diesen Paradigmenwechsel, wechsel gegeben, die haben sich einmal in der Volksschule eingeschrieben, und sind einmal in die Volksschule kommen.“ (Interview V., 2011)

14.2.5.1 Der Wandel der Gesellschaft der Roma und Nicht-Roma

Frau L. sieht die verstärkte Integration der Roma im Bezirk Oberwart auch in den Angehörigen der Volksgruppe selbst begründet, die ihrer Einschätzung zufolge in den letzten Jahren einen Wandel durchgemacht haben

„Ich glaub einerseits konkret bei den Roma, glaub ich auch, dass es ein Beitrag der Romabevölkerung ist, dass die auch einen Wandel durchgemacht haben. Eben durch die vielen Förderprogramme vom Arbeitsmarkt und allen möglichen Seiten, dass ihnen bewusster geworden ist, dass sie auch irgendwas beitragen müssen, an Vorurteilen, die arbeiten nix und die stehlen nur, arbeiten müssen. Da haben sie auch entgegengewirkt nur, dass sie an diesen Förderprogrammen teilgenommen haben. (...)Die Roma, also von der Volksgruppe selber ist da was weitergegangen und ich glaub auch das die Signale dann auch bei der übrigen Bevölkerung angekommen sind, dass sie sich auch bemühen, dass das eine gegenseitige Weiterentwicklung war.“ (Interview L., 2011)

Für Frau L ist also zum einen der Wandel der Roma-Community eine Ursache für eine bessere Integration und einen vorurteilsfreieren Umgang miteinander, doch ihrer Einschätzung nach, hat die gesamte Gesellschaft diesbezüglich eine Entwicklung durchgemacht.

„Ich würde sagen, es hat sich insofern verbessert, dass sie natürlicher geworden ist, dass man nicht, also früher es war schon auch von den Kindern oder auch in der Gesellschaft war das einfach... Also wenn ich daran denke, die alten Geschichten mit den Discos und so. Natürlich gibt es Einzelfälle immer, aber das gibt's ja bei anderen Bevölkerungsgruppen auch, dass es Rowdies gibt. Nur es wird danach medial halt anders abgebildet, aber ich glaube dass, dass sich einfach im Bewusstsein insgesamt im Burgenland die, die...das Denken, also das gesellschaftliche zum Positiven insofern gewendet hat, dass einfach, auch durch die Öffnung der Grenzen und so, das alles viel offener geworden ist.“ (Interview L., 2011)

In dem erhobenen Material gibt es Hinweise darauf, dass die Integration und die bessere Akzeptanz der Roma im Bezirk Oberwart nicht so schnell vor sich gegangen wäre, hätte es 1995 nicht das Attentat gegeben.

14.2.5.2 Das Attentat und seine Folgen

Neben allen furchtbaren Folgen, die das Attentat von 1995 auf die Roma in der Siedlung „Am Anger“ hatte, bewirkte es zumindest, dass sich die Aufmerksamkeit der gesamten Bevölkerung auf die bisher eher wenig beachtete Volksgruppe der Roma und deren Lebensumstände richtete.

Auf den Umstand, dass dieses Attentat und die damit verbundene Aufmerksamkeit ein hohes Maß an Unterstützung und Förderung mit sich brachte, wurde an anderer Stelle schon verwiesen.

Doch auch im Bereich der Integration der Roma in die Gesellschaft und in das Bildungswesen brachte das Attentat Veränderungen mit sich.

„Das was, was dann in, im Zuge der Integration besser gelungen ist, ist der Übertritt in die Arbeitswelt, also aus der Integration, und grade eben also auch in der Folge, ist meine Beobachtung (...) in der Folge des Attentats war's dann doch so dass man geschaut hat und wie geht's nach der Schule weiter. Also nicht nur, man hat dann natürlich, also solche Ideen gehabt ok, jetzt tun wir sie alle ins Gymnasium und dann werden sie besser werden und so. Das weiß ich nicht ob das funktioniert hat, oder wie weit das funktioniert hat. Aber äh, der Übertritt aus dem, aus dem äh, aus der Schule ins Berufsleben ist halt dann doch ein bisschen besser begleitet worden.“
(Interview V., 2011)

15. Resümee (C.B.)

Zu Beginn der Arbeit wurde die zentrale Frage gestellt, wie sich der Übergang von der Separierung der Roma im Bildungswesen hin zu einer Integration der Roma in die Sonderschule gestaltete bzw. welche Rolle das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung dabei einnahm.

Anhand der Literatur zu diesem Thema wurde aufgezeigt, dass Roma in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an den Sonderschulen im Bezirk Oberwart prozentuell im Vergleich zu Mehrheitsbevölkerung stark überrepräsentiert waren und sich dieser Zustand erst in den 1990er Jahren zu verändern begann, wobei mehrere Faktoren mitwirkten. Die Gründung des Verein Roma 1989 und das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung, welches 1990 gestartet wurden, trugen wohl am meisten dazu bei, eine vermehrte Integration der Roma im Bezirk Oberwart zu erreichen. Doch auch die Anerkennung der Roma als Volksgruppe 1993 stärkte die Position der Roma innerhalb der Gesellschaft und führte zu einem neuen Selbstbewusstsein dieser jungen Volksgruppe.

Das Attentat 1995 lenkte die Aufmerksamkeit der Politik und Medien auf die, bis zu diesem Zeitpunkt nicht sehr stark beachtete Volksgruppe und ließ längst fällige Fördergelder fließen.

Hauptanliegen der Forschungsarbeit war es, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, welche von beteiligten Personen in Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulsituation im Bezirk Oberwart, der Gründung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung gemacht wurden, zu sammeln und darzustellen.

Zu diesem Zweck wurden Zeitzeugeninterviews mit Personen verschiedener Funktionen und Rollen geführt, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven, Meinungen und Einstellungen zu erhalten.

Durch die nähere Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial konnten fünf Kernthemen identifiziert werden:

1. Die Ausgrenzung der Roma im Bezirk Oberwart insbesondere in der Institution Schule

2. Der Einfluss der Wohnsituation der und des familiären Umfelds auf die Bildungssituation der Roma
3. Die Entstehung des Verein Roma und der außerschulischen Lernbetreuung
4. Der Einfluss der außerschulischen Lernbetreuung auf die Situation der Roma
5. Die Integration der Roma im Bezirk Oberwart in die Institution Schule

Die Interviews zeigten, dass von den interviewten Personen beinahe alle Ausgrenzungserfahrungen und Erlebnisse mit Diskriminierung und Sonderbehandlung von Roma gemacht hatten, zum Teil als direkt Betroffene, zum Teil als Beobachter. Die in der Literatur und den angeführten Studien Überrepräsentanz der Roma in Sonderschulen und damit die problematische (Aus-)Bildungssituation und in weiterer Folge die schwierige Situation am Arbeitsmarkt wurde durch die geführten Interviews bestätigt.

Innerhalb der Forschungsarbeit sollte auch die Frage beantwortet werden, ob und inwiefern die Wohnsituation, d.h. die beengten Wohnverhältnisse und das Leben in einer Siedlung abgeschieden vom eigentlichen Ort Einfluss auf die schulische Karriere und die Wahrnehmung der Roma durch die Mehrheitsbevölkerung hat und gehabt hat.

Auch dieses Thema betreffend sind sich die interviewten Personen einig. Dass beengte Wohnverhältnisse das konzentrierte Arbeiten und Lernen erschwert, was wiederum die Schulerfolge beeinträchtigt, scheint logisch. Aber auch die räumliche Distanz zur übrigen Bevölkerung schafft eine soziale und emotionale Distanz, wodurch sich auch erklärt, warum die Roma von Oberwart sich lange Zeit in einer klaren Außenseiterposition befanden und als Volksgruppe von der Öffentlichkeit wenig Beachtung erfuhr.

Betrachtet man die persönlichen Erfahrungen zur Gründung des Verein Roma wird deutlich, dass es dafür eine Gruppe von Menschen bedurfte, welche die Problematik erkannten, nicht wegsahen und eine wirkliche Verbesserung herbeiführen wollten. Mit der Gründung des Vereins ist es gelungen den Roma eine Stimme zu geben und viele Projekte zu planen und durchzuführen, neben der außerschulischen Lernbetreuung beispielsweise eine Romaberatungsstelle oder

ein Projekt zum Wiedereinstieg von arbeitslosen Roma in den ersten Arbeitsmarkt.

Das erfolgreiche Projekt Außerschulische Lernbetreuung für Romakinder, welches bis zum heutigen Tag besteht, erfüllt neben der Haupttätigkeit der Lern- und Hausaufgabenhilfe auch die Funktion einer Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Arbeit oder Lehrstellen suchenden Jugendlichen und dem AMS. Dazu ist es Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche, sowie ein Ort zur Freizeitgestaltung und Treffpunkt für die Kinder der Siedlung.

Am gewonnenen Datenmaterial lässt sich feststellen, dass die schulische und soziale Integration der Roma sich verstärkt hat und die Wahrnehmung der Roma durch die Mehrheitsbevölkerung eine Besserung erfährt, wobei eine vollständigen Akzeptanz und Gleichbehandlung scheinbar noch nicht erreicht werden konnte.

E. Darstellung der Forschungsergebnisse zum Zusammenhang der beiden Themenbereiche (Christina Bundschuh und Elisabeth Polster)

Die vorliegende Diplomarbeit soll einen Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte der Sonderpädagogik im Burgenland leisten.

Dieser Themenbereich erschien als besonders interessant, weil die erste integrative Klasse österreichweit in Oberwart entstanden ist, und weil das Burgenland ein Bundesland mit vergleichsweise hoher Integrationsrate von Kindern mit Behinderung ist.

In der näheren Auseinandersetzung mit der burgenländischen Sonderpädagogik fiel auf, dass von 1945 bis Mitte der 1980er Jahre ein auffällig großer Anteil von Romakindern die regionalen Sonderschulen besuchte.

So entstand die Idee, eine gemeinsame Diplomarbeit zum Thema zu verfassen, wobei Christina Bundschuh die Geschichte der Beschulung von Romakindern bearbeitete, während Elisabeth Polster auf die Entwicklung der integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung einging.

Es erschien als zweckmäßig, sich dabei auf den Bezirk Oberwart zu beschränken, da hier mit den Vorreiterprojekten der ersten integrativen Klasse Österreichs einerseits und des ersten Romavereins andererseits, die relevantesten Entwicklungen auf dem Gebiet der Integration stattfanden.

Im Zuge der ersten Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen war der Hinweis aufgetaucht, dass zwischen dem Projekt der außerschulischen Lernbetreuung für Romakinder und dem ersten integrativen Schulversuch zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung möglicherweise ein Zusammenhang besteht. Um dieser Aussage auf den Grund zu gehen, wurde im Zuge der Forschung besonders darauf geachtet, für Hinweise auf mögliche Zusammenhänge hellhörig zu sein und offen zu bleiben.

Es ergab sich folgende gemeinsame Fragestellung:

Lässt sich zwischen der Entstehung des integrativen Schulversuchs zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung und der

Entwicklung zur Verbesserung der Bildungssituation von Romakindern ein Zusammenhang identifizieren?

Im Folgenden soll anhand der Forschungsergebnisse versucht werden, sich der Beantwortung dieser Frage anzunähern.

16. Die Bearbeitung der gemeinsamen Fragestellung (C.B. und E.P.)

In den Interviews mit Personen, die die Entwicklungen der Bildungssituationen von Kindern mit Behinderung bzw. von Kindern mit Romahintergrund in den 1980er und 90er Jahren mitgestaltet bzw. miterlebt haben, ließen sich drei unterschiedliche Kategorien auffinden, die Zusammenhänge zwischen den beiden Themenbereichen abbilden:

- Es gibt Überschneidungen und Zusammenhänge zwischen den Personenkreisen, die sich für die Integration von Kindern mit Behinderung bzw. für die Verbesserung der Situation der Roma einsetzen.
- Die Entstehung von Integrationsklassen hat sich positiv auf die Bildungssituation von Romakindern ausgewirkt.
- Die Themenbereiche Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung und Ausgrenzung von Roma in der Region stehen in einem Zusammenhang.

Diese drei Aspekte werden in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

16.1 Überschneidung der Personenkreise

Bereits in einem ersten, inoffiziellen Informationsgespräch mit einem Zeitzeugen tauchte der Hinweis auf, dass sich die Personenkreise der Initiatorinnen und Initiatoren der Integrationsklasse und des Romavereins überschneiden haben könnten. Anzeichen für solche Verbindungen zwischen den handelnden Personen ließen sich auch in den geführten Interviews feststellen. In den Gesprächen mit den

Interviewpartnerinnen und -partnern wurden freundschaftliche, partnerschaftliche und kollegiale Beziehungen zu Vertreterinnen und Vertretern der jeweils anderen Initiative erwähnt.

Frau L. fasst diese Verbindungen so zusammen:

„Da waren ja, also in diesen sozialen Dingen, da waren ja, da haben die in Oberwart eine Vorreiterrolle gespielt. (...) Das war damals eine sehr, sagen wir so, eine sehr vielfältig zusammengesetzte Gruppe von aktiven Leuten, die damals da ordentlich aufgewirbelt haben, gegen viel Widerstand und viele Schwierigkeiten.“ (Interview L., 2011)

In dieser Verbindung der beiden Initiativgruppen kann ein erster Zusammenhang zwischen den beiden Entwicklungen gesehen werden.

16.2 Positive Auswirkung von Integrationsklassen auf die Bildungssituation von Romakindern

Einige der Interviewpartnerinnen und -partner, die zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Praxis der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung und der Verbesserung der Bildungssituation von Romakindern befragt wurden, äußerten die Vermutung, dass eine solche Verbindung besteht.

Besonders eindeutig wird dieser Zusammenhang von Herr V. gesehen. Er war in den 1980ern als Sonderschullehrer an einer Schule außerhalb des Bezirks Oberwart tätig, arbeitete später selbst als Integrationslehrer und hat aktuell ein Amt im Landesschulrat Burgenland inne.

Er erzählt, wie sich die beginnende Integration von Kindern mit Behinderung in der Sonderschule, in der er arbeitete, ausgewirkt hat:

„Und unser Direktor von der Sonderschule hat gesagt, wenn jemand integriert wird, dann müssten die Romakinder die ersten sein, die integriert werden, weil sie von ihren Fähigkeiten her eigentlich nicht lernbehindert sein müssten. Oder ein großer Teil von ihnen. Und der Wandel der bei uns, der in S. wirklich zu spüren ist, ist, damals sind alle Romakinder in die Sonderschule

gegangen. Als die Integration begonnen hat, hat man die Kinder in der Volksschule integriert (...).“ (Interview V., 2011)

In seinen Aussagen bezieht er sich aber auf die Entwicklungen außerhalb von Oberwart:

„(...) wenn man so von Oberwart wegschaut, so zwei, drei Jahre später ist so diese Stimmung entstanden, gerade jene, die von sozialer Ausgliederung bedroht sind, gerade jene sollte man durch die Integration stützen. Und die Romakinder waren dann eben ein Teil davon.“ (Interview V., 2011)

In Oberwart selbst schritt nach seinen Angaben die Entwicklung nicht in diesem Ausmaß oder in dieser Geschwindigkeit voran.

Herr A. glaubt ebenfalls, dass auch Romakinder vom Schulmodell der Integration profitierten. Er unterrichtete in der Sonderschule Oberwart und war – wie Herr V. – später im Burgenländischen Landesschulrat tätig. In seiner Zeit als Sonderschullehrer unterrichtete er auch viele Romakinder, für die er sich allem Anschein nach sehr einsetzte, und denen er nach Möglichkeit auch einen Hauptschulabschluss ermöglichte.

Den Vorteil, den die Integration für Romakinder mit sich brachte, fasst er wie folgt zusammen:

„(...) hat sich das sicher auch positiv für die Romakinder ausgewirkt. Dass sie besser aufgenommen worden sind und vielleicht verständnisvoller mit ihnen umgegangen wird.“ (Interview A., 2011)

Dabei weist er aber auch darauf hin, dass in der Integration alle Kinder, die zuvor in irgendeiner Form benachteiligt worden waren, besser aufgenommen wurden.

Ähnlich sieht es auch Frau L., die ebenfalls im Landesschulrat Burgenland tätig war:

„Ich nehme an, es wird nicht extra etwas gebracht haben, sondern im Positiven das Gleiche gebracht haben, wie für die anderen Kinder, wo man also vom sozialen Aspekt her... dass man eben lernt mit Kindern, die irgendwas besonderes brauchen – Unterstützung brauchen – umzugehen.“ (Interview L., 2011)

Es kann also festgehalten werden, dass sich die Integration an der von Herrn V. beschriebenen Schule in S. eindeutig auf die Verbesserung der Bildungssituation von Roma ausgewirkt hat, indem sich der Direktor und das Kollegium dazu veranlasst sahen, zuallererst den Romakindern die Integration in die Volksschule zu ermöglichen.

Auch Frau L. und Herr A. beschreiben Entwicklungen im Zuge der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung, die sich auch positiv auf die Situation der Roma ausgewirkt haben. Sie wollen diese jedoch nicht auf die Volksgruppe beschränken, sondern sprechen von allgemeinen Verbesserungen für alle Kinder, von denen insbesondere auch Roma profitieren konnten.

Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass die Verbesserung der Bildungssituation von Romakindern von den hier genannten Interviewpartnerinnen und -partnern nicht ausschließlich in der Integration gesehen wird, sondern vielmehr mit einer Reihe von Ursachen begründet wird, von denen die Integration lediglich einen Aspekt darstellt.²⁶ Im Zusammenhang mit der hier untersuchten Fragestellung war es jedoch notwendig, diesen Faktor von den anderen getrennt zu behandeln.

16.3 Der Zusammenhang der beiden Themenbereiche Aussonderung von Menschen mit Behinderung und Ausgrenzung von Roma im Südburgenland

In der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die Themenbereiche der Aussonderung von Menschen mit Behinderung und der Ausgrenzung von Roma miteinander verstrickt sind. Die Zusammenhänge zeigen sich in unterschiedlichen Aspekten, die hier nun vorgestellt werden sollen.

Zunächst wird in den persönlichen Geschichten von Herrn A., Herrn V. und Frau M. deutlich, dass im südlichen Burgenland die Situation der Roma eine besondere

²⁶ Siehe auch Kapitel

10. Der „Verein Roma“ und das Projekt der außerschulischen Lernbetreuung

Thematik darstellte, die von der Interviewpartnerin und den Interviewpartnern schon sehr früh wahrgenommen wurde. Alle drei der im Bereich der Sonderpädagogik sehr engagierten Personen berichten von prägenden Kindheitserfahrungen mit Roma.

Frau M. schildert beispielsweise die Geschehnisse in ihrem Heimatort, als eine Romafamilie ins Dorf zog und von den Einwohnern nicht, oder nicht uneingeschränkt akzeptiert wurde. Hier war die Interviewpartnerin erstmals damit konfrontiert, dass Menschen „aufgrund ihres Soseins“ (Interview M., 2011) ausgegrenzt wurden:

„Und das war so das erste Mal dass ich den Eindruck gehabt habe, für mich so bewusst, wie wird über die geredet. Weil da ist ganz explizit diese Unterscheidung gemacht worden – wir und die anderen. (...) Dass da ein Unterschied gemacht wird. (...) also alleine in Nebensätzen, in Bewegungen in... ich hab mir gedacht, ich versteh das nicht. Es war ganz klar, diese Familie kommt von außen, und nicht nur, dass sie von außen kommen, sie sind auch sonst sehr fremd.“ (Interview M., 2011)

Diese prägende Ausgrenzungserfahrung stellt sie als bedeutsam für ihr weiteres Leben, ihre berufliche Laufbahn und ihr Engagement für die Integration dar²⁷. So hatte die Ausgrenzung von Roma Einfluss auf die innere Haltung von Frau M., sich für das Miteinander und gegen Aussonderung einzusetzen. Diese Überzeugung führte schließlich auch zu ihrem Einsatz für die Planung und Umsetzung der Integrationsklasse Oberwart.

Bei der Errichtung der Integrationsklasse war es ihr aber wichtig, die Kinder mit Behinderung und die Romakinder nicht miteinander gleichzusetzen:

„(...) das war immer so eine Gratwanderung, weil wir auch immer wieder mal darauf geschaut haben, werden die Romakinder mit den Behinderten gleichgesetzt, wenn wir jetzt von Integration reden, nicht? Und das war ganz schwierig, weil die Roma wollten sich nicht mit den Behinderten nochmal an den Rand stellen. Also jemand der schon am Rand steht von einer Gesellschaft, der will sich nicht noch mal an den Rand gestellt wissen, nicht?“ (Interview M., 2011)

Frau R. machte ebenfalls die Erfahrung, dass von der Gesellschaft bereits ausgegrenzte Gruppen besonders danach streben, sich voneinander abzugrenzen, was

²⁷ Siehe auch Kapitel 12.2.4 Die Verbesserung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung als Anliegen von Frau M.

ihrer Meinung nach dazu führt, dass beispielsweise die Integration von Menschen mit Behinderung und die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund als zwei verschiedene Ansätze gesehen werden. Die Interviewpartnerin ist jedoch der Meinung, dass die Integration von Menschen mit Behinderung, von Menschen mit Migrationshintergrund und von Roma nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollte, weil hinter allen eine bestimmte Lebenshaltung steht:

„Und das ist (...) komplett unverständlich, dass das eben nicht zusammengeht. Dass Familien, die selber behinderte Kinder haben und darum kämpfen, dass die behinderten Kinder inklusiv aufwachsen, sich gegen die Roma abgrenzen. Dass sich die Roma gegen Migrantinnen abgrenzen, die Migrantinnen gegen Roma und Behinderte abgrenzen (...). Also man kann Leuten nur sagen, schau da hast du eine Lebenshaltung denen, dieser Zielgruppe gegenüber. Überleg einmal ob dieses Modell der Haltung nicht auch gegenüber denen passt.“ (Interview R., 2011)

Beide Interviewpartnerinnen ziehen aus derselben Beobachtung – nämlich, dass ausgegrenzte Gruppen danach streben sich voneinander abzugrenzen – unterschiedliche Konsequenzen. Während Frau M. auf eine klare Trennung zwischen den beiden benachteiligten Personenkreisen bedacht ist, fordert Frau R. eine gemeinsame Betrachtung der Situationen beider Gruppen im Sinne einer grundlegenden Lebenshaltung gegen Aussonderung.

Trotz dieser unterschiedlichen Schlussfolgerungen scheinen die beiden Interviewpartnerinnen bei der Betrachtung einer Gruppe nicht umhin zu kommen, die Situation der jeweils anderen miteinzubeziehen, was den Zusammenhang zwischen der Aussonderung von Menschen mit Behinderung und der Ausgrenzung von Roma in der Region untermauert.

In den Erzählungen von Herrn V. zeigt sich ein weiterer wichtiger Zusammenhang zwischen den beiden Thematiken. Nach seinen Angaben wurde die Sonderschule, in der er unterrichtete, aus einer so genannten Romaschule gegründet:

„Ich hab dann ein bisschen nachgeforscht bei uns in S. und bin dann draufgekommen, dass die Sonderschule S. aus der Zigeunerschule²⁸

²⁸ Anmerkung: Der Interviewpartner verwendet den Ausdruck „Zigeuner“ hier nur im historischen Kontext. Im restlichen Interview verwendet er ausschließlich den Begriff „Roma“.

entstanden ist, das hab ich nicht einmal gewusst. (...) Na jedenfalls, nach dem Krieg ist es als Zigeunerschule zuerst geführt worden, die ist dann aber gleich als Zigeunerklasse der Volksschule, und dann hat man die schwächeren Schüler halt in diese Zigeunerklasse gegeben. Und dann ist es erst die Hilfsschulklasse geworden und halt ab dem 62er Jahr dann die Sonderschulklasse. Ah, die Entwicklung in Oberwart, so weit ich das weiß war ähnlich.“ (Interview V., 2011)

Durch die hier erwähnte gemeinsame Beschulung von Romakindern und Kindern mit Behinderung in von der Regelschule getrennten Einrichtungen wird deutlich, dass diese beiden unterschiedlichen Gruppen in der Region in dieselbe gesellschaftliche Randposition gedrängt wurden.

16.4 Resümee

Im Zuge der Bearbeitung der gemeinsamen Fragestellung konnten Zusammenhänge zwischen der Situation von Menschen mit Behinderung und der Situation der Roma im südlichen Burgenland herausgearbeitet werden.

Zunächst konnten Verbindungen zwischen den handelnden Personen der beiden Initiativgruppen aufgezeigt werden.

Weiters wurden Hinweise darauf gefunden, dass sich die schulische Integration von Kindern mit Behinderung auch positiv auf die Situation der Romakinder auswirkte.

Ein dritter Zusammenhang zwischen den beiden Gruppen lässt sich zum einen dadurch feststellen, dass die beiden ausgegrenzten Gruppen in der Diskussion von den Interviewpartnerinnen und -partnern wiederholt miteinander vermengt werden, und zum anderen dadurch, dass beide Gruppen gemeinsam in – von der Regelschule getrennten – Schulen bzw. Klassen unterrichtet wurden, aus denen sich schließlich die späteren Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen entwickelten.

Aus der Bearbeitung der gemeinsamen Fragestellung geht hervor, dass die Entstehung der Integrationsklasse Oberwart und die Verbesserung der Bildungssituation von Roma zwar jeweils komplexe Themenbereiche darstellen, die für sich alleine stehen können. Jedoch bestehen zwischen den beiden Entwicklungen

zum Teil historisch gewachsene Zusammenhänge und Überschneidungen, deren gemeinsame Betrachtung im Rahmen der vorliegenden Arbeit neue Erkenntnisse lieferte.

17. Verwendete Literatur

Anlanger, Otto (1993): Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Schulheft 70. Wien: Jugend & Volk.

August, Ernst (1987): Geschichte des Burgenlandes. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Baum, Willa K. (1977): Transcribing and Editing Oral History. Nashville: American Association for State and Local History.

Baumgartner, Gerhard/ Freund, Florian (2004): Die Burgenland Roma 1945 – 2000. Eine Darstellung der Volksgruppe auf der Basis archivalischer und statistischer Quellen. Ein Forschungsprojekt des Kulturvereins Österreichischer Roma. In: Burgenländische Forschungen. Bd. 88. Eisenstadt: Burgenländisches Landesarchiv.

Baumgartner, Gerhard / Müllner, Eva / Münz, Rainer (Hrsg.): Vielfalt als Erbe – multikulturelle Gesellschaft als Ziel. In: Baumgartner, Gerhard / Müllner, Eva / Münz, Rainer (Hrsg.): Identität und Lebenswelt. Ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt im Burgenland. Eisenstadt: Prugg, S. 1 – 5.

Biewer, Gottfried (2006): Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Erziehung und Unterricht, 156 (1-2), S.21-28.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhm, Mario (2009): "Oral History revisited – Mündlich erfragte Geschichte im Journalismus. Wien: Universität Wien. Diplomarbeit.

Dujmovits, Walter (1992): Die Amerikawanderung der Burgenländer. Pinkafeld: Desch Drexler.

Feuser, Georg (1999): Modelle der Integration: Fortschritt oder Inflationierung des Integrationsanliegens? In: Behinderung. Integration in der Schule. Schulheft 94. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, S. 29 – 42.

Grandits, Ewald (1985): Integration Behinderter. Ein Jahr Kinderschule Oberwart. In: Erziehung und Unterricht, 135 (7), S.472 – 473.

Gruber, Heinz (1995): Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Höbersdorf: Verlag Kaiser.

Gruber, Heinz/ Petri, Gottfried (1989): Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst, und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.

Haider, Monika (2000): Integration zwischen Recht und Alltag – die Elternbewegung in Österreich. In: Hans, Maren / Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 222 – 229.

Hausotter, Anette (2000): Integration und Inclusion – Europa macht sich auf den Weg. Die Entwicklung integrativer Bildung in den Mitgliedsländern der Europäischen Union. In: Hans, Maren / Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S.43 – 83.

Howarth, Ken (1999): Oral history – a handbook. Stroud: Sutton.

Kobi, Emil (1988): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 54 – 62.

Leimstättner, Brigitte (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Graz: Karl-Franzens Universität, Dissertation.

Luciak, Mikael (2008): Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer, Gottfried, Luciak, Mikael u. Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.33-60.

Meusburger, Peter (1980): Beiträge zur Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. Regionale und soziale Unterschiede des Ausbildungsniveaus der österreichischen Bevölkerung. In: Fliri, F. u. Leidlmair, A. (Hrsg.): Innsbrucker geographische Studien. Bd.7. Innsbruck: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Universität Innsbruck.

Niethammer, Lutz (Hrsg.) u. Trapp, Werner (1985): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Österreichische Volksgruppenhandbücher: Roma. Bd. 3, 1996, 2. Aufl.

Rieger, Barbara (2003): Roma und Sinti in Österreich nach 1945. Die Ausgrenzung einer Minderheit als gesellschaftlicher Prozess. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Rutte, Volker (1999): Ermöglicht und nicht gefördert. Eine kritische Geschichte der Schulintegration in Österreich. In: Behinderung. Integration in der Schule. Schulheft 94. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, S. 8 – 18.

Rutte, Volker / Schönwiese, Volker (2000): Zur Geschichte und Situation der Integration in Österreich. In: Hans, Maren / Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 205 – 221.

Samer, Helmut (2001): Die Roma von Oberwart. Zur Geschichte und aktuellen Situation der Roma in Oberwart. Oberwart: edition lex liszt.

Samer, Helmut (1997): Zur Geschichte und aktuellen Situation der Roma in Oberwart. Graz: Universität Graz, Diplomarbeit.

Sarközi, Rudolf (2008): Roma. Österreichische Volksgruppe. Von der Verfolgung bis zur Anerkennung. Klagenfurt: Celovec.

Schleichert, Gertraud (1993): Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen: integrierte Klasse Oberwart – Dokumente aus acht Jahren Schulversuch. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Anjete / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 473 – 486.

Specht, Werner (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.

Stöckle, Frieder (1990): Zum praktischen Umgang mit Oral History. In: Vorländer, Herwart (Hrsg.): Oral history. Mündlich erfragte Geschichte; acht Beiträge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ulrich-Hinterecker, Doris (2000): Romakinder an der österreichischen Schule. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit.

Vorländer, Herwart (Hrsg.) (1990): Oral history. Mündlich erfragte Geschichte; acht Beiträge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Weiß, Manfred (1991): Sonderpädagogische Förderung im Burgenland (mit besonderer Berücksichtigung Integrativer Schulversuche). In: Spektrum 32, (3).

Wolf, Helga Maria (1984): Die Integration hat begonnen – in Oberwart. In: mobil. Österreichs Magazin für Integration & Patientenrechte. Jg. 4 (11), S.11–13.

Internetquellen

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien. Online im Internet: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=400, aufgerufen am 13.04.2012

Halwachs, Dieter (2004): Burgenland Romani. Online im Internet: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/ling/bgld.de.shtml#situation> aufgerufen am 03.09.2011.

Halwachs, Dieter (2004): Roma und Romani in Österreich. Online im Internet: <http://romani.uni-graz.at/romani/ling/romani-at.de.shtml> aufgerufen am 03.09.2011.

<http://www.bsr-oberwart.at/> aufgerufen am 11.03.2012

<http://www.oralhistory.org> aufgerufen am 25.03.2012.

<http://www.verein-roma.at/html/projekte2.htm> aufgerufen am 01.07.2011.

<http://www.vereinvamos.at> aufgerufen am 01.02.2012.

Sekundärliteratur

Biewer, Gottfried (2005): „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (3), S. 101 -108.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.

Seipel, Christian / Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim.

18. Verwendete Interviews

Interview A.: Interview mit Herrn A. (ehemaliger Sonderschullehrer und Mitarbeiter des Landesschulrats Burgenland), geführt am 20.12.2011

Interview G.: Interview mit Herrn G. (Gründungsmitglied des Verein Roma), geführt am 29.12.2011

Interview H.: Interview mit Frau H. (ehemalige Schülerin in der außerschulischen Lernbetreuung), geführt am 12.12.2011

Interview I.: Interview mit Herrn I. (ehemaliger Mitarbeiter in der außerschulischen Lernbetreuung), geführt am 07.12.2011

Interview L.: Interview mit Frau L. (ehemalige Lehrerin und Mitarbeiterin des Landesschulrats Burgenland), geführt am 29.12.2011

Interview M.: Interview mit Frau M. (ehemalige Lehrerin in der Integrationsklasse Oberwart), geführt am 04.12.2011

Interview O.: Interview mit Frau O. (ehemalige Schülerin in der Integrationsklasse Oberwart), geführt am 08.12.2011

Interview R.: Interview mit Frau R. (ehemaliges Mitglied der Oberwarter Elterngruppe), geführt am 12.12.2011

Interview S.: Interview mit Frau S. (ehemaliges Mitglied der Oberwarter Elterngruppe), geführt am 15.12.2011

Interview T.: Interview mit Herrn T. (ehemaliger Schüler in der außerschulischen Lernbetreuung), geführt am 27.12.2011

Interview V.: Interview mit Herrn V. (ehemaliger Sonderschullehrer und Mitarbeiter des Landesschulrats Burgenland), geführt am 01.12.2011

Abstract

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte der Sonderpädagogik im Bezirk Oberwart leisten.

Die Arbeit ist aufgeteilt in zwei verschiedene Themenbereiche. Der erste Themenbereich setzt sich mit der Geschichte der Beschulung von Kindern mit Behinderung im Bezirk Oberwart auseinander, wobei der Schwerpunkt auf dem ersten integrativen Schulversuch zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung liegt.

Der zweite Themenbereich behandelt die Entwicklung der Bildungssituation der Roma im Bezirk Oberwart, von der Sonderbeschulung hin zur vermehrten Integration in die Regelschule. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Projekt der Außerschulischen Lernbetreuung für Romakinder.

Die Themenbereiche werden zunächst in einem theoretischen Teil anhand der wissenschaftlichen Literatur bearbeitet. In einem empirischen Teil werden die Ergebnisse der Auswertung des durch qualitative Interviews gewonnenen Materials dargestellt.

Einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit bildet die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den beiden genannten Themenbereichen.

This thesis shall contribute to a newer assessment of the history of special education in the district of Oberwart.

The thesis consists of two different parts. The first part deals with the history of the schooling of children with special educational needs in the district of Oberwart. Its main emphasis lies on the first attempt of integrated schooling of children with or without special educational needs.

The second part of the thesis deals with the development of the schooling of Roma children in the district of Oberwart. It deals with the special schooling for Roma children and their increasing integration into common schooling. Its main emphasis lies on the project of additional schooling for Roma children.

Firstly, the two subject areas deal with a theoretical part on the basis of scientific literature. Secondly, an empirical part depicts the results of the evaluation of qualitative interviews.

A further emphasis of this thesis is the examination of the links between the two subject areas.

Curriculum Vitae

Christina Bundschuh

28.01.1986 Geburt in Oberwart, Burgenland, Österreich

Ausbildung:

1992 – 1996 Volksschule Oberschützen

1994 – 2005 Außerordentliches Instrumentalstudium Blockflöte an der Musikuniversität Graz, Expositur Oberschützen

1996 – 2000 Unterstufe im Evangelischen Realgymnasium Oberschützen

2000-2005 Oberstufenrealgymnasium für Studierende der Musik in Oberschützen

2001 – 2005 Gesangs- und Stimmbildungsunterricht an der Musikschule Oberschützen

Mai 2005 Absolvierung der Reifeprüfung im Oberstufenrealgymnasium für Studierende der Musik in Oberschützen

2005-2012 Studium der Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik

Praktika:

August 2003 Praktikum im Evangelischen Diakoniewerk Gallneukirchen: Betreuung von Menschen mit Behinderung

September 2007, 2008 Praktikum beim Verein „Anders sehn“: Begleitung blinder und sehbehinderter Menschen im Rahmen einer Wienreise

Wintersemester 2010 Wissenschaftliches Praktikum, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten:

Juli/August
2004, 2005, 2006 Evangelisches Diakoniewerk Gallneukirchen: Betreuung von Menschen mit Behinderung (jeweils vier Wochen)

August 2007, 2008	Evangelisches Diakoniewerk, Wohngemeinschaften Steinergasse, Wien: Betreuung von Kindern mit Behinderung (jeweils vier Wochen)
-------------------	--

Seit Oktober 2010	Caritas Wien, Wohngemeinschaft Ibis: Betreuung von Menschen mit Behinderung
-------------------	--

Ehrenamtliche Tätigkeiten:

Juli 2006, 2010	Evangelische Pfarrgemeinde Oberschützen: Kinderbetreuung im Rahmen einer Ferienfreizeit (jeweils zwei Wochen)
-----------------	---

Dezember 2009 bis Mai 2010	Evangelische Diakonie Pinkafeld: ehrenamtliche Mitarbeiterin bei Essen auf Rädern
-------------------------------	--

Curriculum Vitae

Elisabeth Polster

Geboren am 13.08.1986 in Oberwart, Burgenland

Ausbildung	
Seit 10/05	Universität Wien Pädagogik (Schwerpunkte: Heilpädagogik und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik)
Seit 04/11	Österreichisches Kuratorium für Therapeutisches Reiten Ausbildung zur Voltigiertherapeutin
10/04 – 06/05	Technische Universität Wien Architektur
06/04	Reifeprüfung am EORG Oberschützen 00-04: Evangelisches Oberstufenrealgymnasium Oberschützen 96-00: BG Oberschützen
10/93 – 03/95	Musikuniversität Graz, Expositur Oberschützen Vorbereitungsklasse Blockflöte
Praktika / berufliche Tätigkeiten	
Seit 2010	Mittagsbetreuung im „Raum der Offenen Tür“ der Evangelischen Pfarrgemeinde A.B. Oberschützen Beaufsichtigung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern der VS, NMS und Gymnasien während der Mittagspause
Seit 03/12	Sterntalerhof Praktikum im Zuge der Ausbildung zur Voltigiertherapeutin Planung, Vorbereitung und Durchführung einer wöchentlichen Einzeltherapie
Seit 2000	Bunte Ferieninsel - Oberschützen Betreuung von 9-13 jährigen Kindern (2 Wochen in den Sommerferien) - Organisation (Mitgestaltung des Programms) - Ausarbeitung von Spielen - Betreuung (bei Ausflügen, Spielen und sonstigen Aktivitäten)
2005 - 2010	Kinderkreis der Evangelischen Pfarrgemeinde A.B. Oberschützen Betreuung von 5-11 jährigen Kindern (14-tägig) - Organisation und Programmgestaltung - Betreuung der Kinder (Spielen, Basteln, Geschichten erzählen, Singen, Spazieren gehen)
03/09 – 09/09	Sterntalerhof Praktikum im pädagogischen Praxisfeld

- Mithilfe und Assistenz bei Heilpädagogischen Voltigiertherapiestunden und Behindertenreitstunden (wöchentlich)
 - Teilnahme an regelmäßigen Vor- und Nachbesprechungen und Teambesprechungen
 - Begleitung und Betreuung der Kinder
 - Vorbereitung und Versorgung der Therapiepferde vor und nach den Therapieeinheiten
- 10/06 – 06/07 Verein Emotion (Verein für Therapie mit Pferden) – Wien**
Wissenschaftliches Praktikum
- Teilnehmende Beobachtung, Videoaufzeichnung, Auswertung und Analyse von therapeutischen Settings für eine Forschungsarbeit in Kooperation mit der Universität Wien und dem Tiergarten Schönbrunn.
 - Vorbereitung und Betreuung einer Pressepräsentation
 - Teilnahme an Fallverlaufs- und Teambesprechungen
 - Betreuung der Adressdatenbank
- 09/07 „Anders sehn“ (Reisen und Erlebnisse für Blinde und Sehbehinderte) - Wien**
- Assistenz für eine blinde Touristin während einer einwöchigen Wien-Reise
- 10/08 Projekt der Integrativen Schule Hernals - Hippotherapie (durchgeführt von Erika Kronbichler) - Wien**
- Pferdeführerin
 - Mithilfe beim Pferdetraining
- 2006 - 2009 Ehrenamtliche Mithilfe beim Verein Emotion – Wien**
- Assistenz in Therapieeinheiten mit Kindern/Jugendlichen in Einzel- und Gruppentherapien (wöchentlich)
 - Betreuung der Pferde und Ponys (Ausmisten, Striegeln, Füttern,...)
 - Mithilfe bei Sommerwochen (Betreuung von Kindern/Jugendlichen und Tieren)

Kenntnisse

Sprachen Deutsch (Muttersprache), Englisch (fließend), Italienisch (Grundkenntnisse), Österreichische Gebärdensprache (Grundkenntnisse)

Instrumente Gitarre, Querflöte, Blockflöte