



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Früher habe ich mich geschämt, aber jetzt
schäme ich mich nicht mehr.“**

Eine Darstellung der Verwobenheit und des Zusammenwirkens
von Differenzkategorien im Leben von Schülerinnen mit
Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und
Migrationshintergrund.

Verfasserin

Elisabeth Jandrasits

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

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Vorwort

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Forschungsarbeit die weibliche Anredeform verwendet wird. So wird in dieser Arbeit beispielsweise von „Lehrerinnen, Schülerinnen, Migrantinnen“ usw. gesprochen. Sämtliche im Text genannten Personenbezeichnungen gelten auch für die männliche Form.

Der Titel dieser Arbeit *„Früher habe ich mich geschämt, aber jetzt schäme ich mich nicht mehr“* (Interview F, 219) stammt aus dem Gespräch mit der Interviewpartnerin F. Sie ist ein Mädchen mit afrikanischen Wurzeln und Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), das sich hinsichtlich ihrer Hautfarbe und vor allem ihrer Lernbehinderung oft ausgegrenzt gefühlt hat. Aufgrund meiner Tätigkeit als Integrationslehrerin ist es mir nicht fremd, dass Kinder bzw. Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihres Geschlechts, ihrer deutschen Sprachkenntnisse oder ihrer Lernerfolge ausgelacht, verspottet oder sogar ausgegrenzt werden. Schülerinnen mit SPF nehmen meist eine Sonderstellung ein, genauso wie Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Ich möchte daher in dieser Diplomarbeit mein Interesse den Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund schenken, um ihnen die Möglichkeit zu geben, mir ihre Geschichte, ihre Ängste und Probleme oder Sonstiges, was ihnen wichtig erscheint, erzählen zu können.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den lieben Menschen bedanken, die mich während meiner Studienzeit und vor allem bei der Fertigstellung der Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ganz herzlich möchte ich mich bedanken bei

... meinem Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für das Interesse an meiner Diplomarbeit und die freundliche und fachliche Betreuung.

... den Jugendlichen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und mir somit ihr Vertrauen geschenkt haben.

... meiner langjährigen Freundin und Studienkollegin Nicole, auf die ich mich während unserer Studienzeit immer verlassen konnte und die immer für mich da war.

... meinen lieben Freunden und Freundinnen, die mich mit Geduld mental und praktisch unterstützt haben und die wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen haben.

... meinen Eltern, meiner Familie und meinem Freund, die immer für mich da waren und an mich geglaubt haben. Vielen lieben Dank für eure Unterstützung und den Halt, den ihr mir in der langen Zeit gegeben habt.

Abkürzungsverzeichnis

ASO	Allgemeine Sonderschule
ASO-LP	Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule
HAL	Hauptschulabschlusslehrgang
HS	Hauptschule
HS-LP	Lehrplan der Hauptschule
IP	Interviewpartner
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum
SSO-LP	Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder
VS	Volksschule

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
2 Begriffsdefinitionen	15
2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf.....	15
2.2 Migrationshintergrund.....	15
2.3 Intersektionalitätsforschung.....	15
3 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF).....	16
3.1 Was ist ein Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)?	16
3.2 Kriterien zur Abgrenzung des SPF	18
3.2.1 Lernbehinderte Schüler.....	18
3.2.2 Lernschwache Schüler.....	19
3.2.3 Verhaltensbehinderte Schüler.....	19
3.2.4 Verhaltensauffällige Schüler	20
3.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen der schulischen Integration in Österreich.....	22
3.4 Beschulungsmöglichkeiten	23
3.5 Resümee	26
4 Migrationshintergrund	27
4.1 Einwanderungsland Österreich	27
4.1.1 Aktueller Stand der Migration in Österreich	29
4.1.2 Brennpunkte	30
4.2 Integration	33
4.3 Interkulturelle Pädagogik	35
4.4 Inklusive Pädagogik	36
4.5 Resümee	37

5 Situation von Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund	38
6 Intersektionalität.....	40
6.1 Was bedeutet Intersektionalität?	41
6.2 Der Entstehungskontext von Intersektionalität	42
6.3 Intersektionalität als praxeologischer Ansatz.....	45
7 Aspekte der Identitätsbildung von Jugendlichen	49
8 Empirischer Teil	52
8.1 Problemzentriertes Interview	52
8.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens	54
8.2 Auswertungsverfahren – Intersektionale Mehrebenenanalyse (nach Winker/Degele).....	54
8.3 Begründung der Forschungsmethode	56
8.4 Durchführung der Interviews	57
8.4.1 Interviewsituation	57
8.4.2 Interviewpartnerinnen	57
9 Auswertung der Interviews.....	62
9.1 Block 1: Auswertung der einzelnen Interviews	63
9.1.1 Interview F – IP: F.....	63
9.1.2 Interview S - IP: S	76
9.1.3 Interview V - IP: V	83
9.1.4 Interview M - IP: M	99
9.1.5 Interview B - IP: B	110
9.2 Block II –Analyse aller Interviews der Untersuchung.....	115
9.2.1 Identitätskonstruktionen vergleichen und clustern	115
9.2.2 Strukturelle Herrschaftsverhältnisse analysieren und die Analyse von benannten Repräsentationen vertiefen.....	119

9.2.3 Wechselwirkungen in der Gesamtschau herausarbeiten	122
10 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage.....	127
11Literaturverzeichnis	134
12 Internetquellen	145
13 Abbildungsverzeichnis	148
 Zusammenfassung	 149
Abstract.....	149
Curriculum Vitae	150

1 Einleitung

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Integrationslehrerin arbeite ich täglich mit Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Migrationshintergrund zusammen. Gegenwärtig zeichnen sich Schulklassen durch einen hohen Grad an Heterogenität aus. Als Ursachen für diese veränderte Zusammensetzung der Klassen werden internationale Migrationsbewegungen, Pluralisierung familiärer Lebensformen, Individualisierung und Globalisierung angesehen (Schneider 2008, 18). Der Begriff Heterogenität gewinnt immer mehr an Bedeutung und wird als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung angesehen. Der OECD-„Lehrerbericht“ (2004) nimmt sich dieses Begriffs an und definiert ein neues Lehrerleitbild, indem auf

„[...] die zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation und die größere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern eingehen müssen, die auf Grund verschiedener Handicaps, Lernschwierigkeiten, sozialer Nachteile oder besonderer Fähigkeiten in ihrem Unterricht auch eine besondere Art der Betreuung brauchen [...] [hingewiesen wird]. Die Gesellschaft erwartet heutzutage Schulen, die in der Lage sind, effektiv mit unterschiedlichem sprachlichem sowie familiärem und sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler umzugehen, sich sensibel mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Fragen auseinander zu setzen, für Toleranz und gesellschaftlichen Zusammenhalt einzutreten, effektiv auf die Anliegen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern sowie von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen einzugehen [...]“ (OECD 2004, 50, zit.n. Lehberger/Sandfuchs 2008, 11).

Es wird davon ausgegangen, dass die Heterogenität zwar ein potentielles Risiko darstellen könnte, jedoch nicht von vornherein als ein Belastungsfaktor angesehen werden darf (ebd., 11).

Sibylle Schneider geht davon aus, „[...] dass die soziale und kulturelle Herkunft, die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Schülerinnen, ihre Geschlechtszugehörigkeit sowie ihre individuellen Lernvoraussetzungen Dimensionen von Heterogenität abbilden“ (Schneider 2008, 19). Diese Dimensionen werden auch oft als Diskriminierungskategorien angeführt.

Es ist allseits bekannt, dass es Diskriminierungskategorien wie Geschlecht, Herkunft und „Rasse“¹ gibt, jedoch sind diese nur ein geringer Teil der Benachteiligungskategorien. Auch die Erziehungswissenschaft beschäftigte sich in den letzten 40 Jahren mit der Frage, wie soziale Ungleichheiten entstehen, doch bis heute konnte kein wissenschaftlicher Konsens hergestellt werden. Trotz der unterschiedlichen Resultate herrscht zumindest Einigkeit darüber, dass das Objekt der Erziehungswissenschaft über lange Zeiträume das „normale“ Kind war, das gefördert und unterstützt werden sollte (Lutz/Wenning 2001, 20).

In den Erziehungswissenschaften wird daher versucht, nicht nur auf die oben genannte Trias einzugehen, sondern es werden auch andere sozial relevante Differenzkategorien herangezogen. Lutz und Wenning führen hierzu heterogene Altersgruppen, interkulturelle Lernprozesse oder unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Sprachkompetenzen an (ebd., 20). Differenzen und auch Identitäten werden im Bezug aufeinander immer wieder neu geschaffen und positioniert (Isop/Ratkovic 2011, 11).

In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, welche Auswirkungen sich an der Schnittstelle der beiden Differenzkategorien SPF (Sonderpädagogischer Förderbedarf) und Migrationshintergrund auf den Alltag bzw. die Lebensplanung von Schülerinnen ergeben und welche Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien bestehen. Untersuchungsgegenstand ist die Selbstdarstellung der Interviewpartnerinnen. Die Differenzkategorien SPF und Migrationshintergrund sollen nicht separat untersucht werden,

¹ Mit Rücksicht auf die nationalsozialistische Vergangenheit wird im deutschsprachigen Kontext der Begriff Rasse zumeist in Anführungszeichen gesetzt oder der englische Begriff *race* statt Rasse verwendet.

sondern es soll die Verwobenheit der Kategorien Geschlecht, Ethnie, Klasse und Körper dargestellt werden. Um Erkenntnisse zu gewinnen, soll in dieser Forschungsarbeit das Intersektionalitätskonzept herangezogen werden.

Den empirischen Teil stellen problemzentrierte Interviews dar. Sie sollen dazu dienen, die Auswirkungen der Intersektion der verschiedenen Differenzkategorien aufzuzeigen, darzustellen und zu analysieren. Der Autorin ist es wichtig, sich mit der Lebenswelt der Schülerinnen auseinanderzusetzen, und sie reduziert ihr Forschungsvorhaben nicht nur auf den Bereich der Bildung. Der Interviewleitfaden beinhaltet demnach Fragen zu allen Alltagsbereichen wie Familie, Freunde, Freizeit, Schule (siehe Kapitel 8.1.1). Die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews erheben nicht den Anspruch, repräsentativ für die gesamte Gruppe zu sein, jedoch können sie dazu beitragen, ein besseres Verständnis für Schülerinnen mit Migrationshintergrund und SPF zu erlangen.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet:

Wie stellt sich die Intersektion von Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Migrationshintergrund in den Selbstzuschreibungen von Schülerinnen dar?

Dieses Thema ist insofern relevant, als Differenzkategorien wie Migration, Geschlecht, Beeinträchtigung, uvm. meist einzeln und nicht in Kombination betrachtet bzw. diskutiert werden. In dieser Forschungsarbeit soll daher speziell auf die Verwobenheit Bezug genommen werden, die von großer Wichtigkeit ist, da diese die Lebensrealität der betreffenden Personen wesentlich beeinflusst. Die Autorin möchte mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu leisten, übliche Sichtweisen zu hinterfragen. Mittels einer intersektionalen Herangehensweise soll der Versuch unternommen werden, spezifische Formen von sozialen Ungleichheiten aufzuzeigen.

Um dieses Forschungsvorhaben zu verwirklichen, soll auf empirische Weise die Sicht der Betroffenen untersucht und danach mit der relevanten Literatur in Verbindung gebracht werden. Für die intersektionale Forschung hat sich die Autorin deshalb entschieden, weil sie – wie oben schon erwähnt – nicht nur eine Differenzkategorie analysieren möchte, sondern vor allem auch die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien aufzeigen möchte. Winker und Degele (2010) haben in ihrem Buch „Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten“ dargestellt, dass die Ungleichheiten nicht additiv zu verstehen sind, sondern vielmehr ineinander verwoben sind und sich durch ihre Wechselwirkungen gegenseitig abschwächen bzw. verstärken können.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im theoretischen Teil in drei große Bereiche. Nachdem in einem ersten Schritt zentrale Begriffe, die für diese Arbeit relevant sind, definiert werden, folgt das Kapitel „Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)“ (siehe Kapitel 3). Hierbei wird auf die Feststellung des SPF, auf gesetzliche Grundlagen sowie auf die Beschulungsmöglichkeiten eingegangen. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit dem Themenfeld „Migrationshintergrund“ (siehe Kapitel 4). An dieser Stelle wird neben einer allgemeinen Übersicht auf die spezielle Situation der in Österreich lebenden Migrantinnen näher eingegangen. Weiters wird der Bildungserfolg von Schülerinnen mit Migrationshintergrund erläutert. Es wird in einem weiteren Schritt (siehe Kapitel 5) die Kombination SPF und Migrationshintergrund näher beleuchtet. Das nächste Kapitel (siehe Kapitel 6) geht auf den Begriff „Intersektionalität“ ein. Dazu werden die Entstehungsgeschichte, der Forschungsansatz „Intersektionalität“ und der Ansatz von Winker und Degele skizziert. Da sich dieser Forschungsansatz mitunter auch mit der Konstruktion von Identitäten beschäftigt, wird im nächsten Kapitel auf Aspekte der Identitätsbildung (siehe Kapitel 7) eingegangen. Im Kapitel 8 werden das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise erläutert. Die Autorin hat sich für eine qualitative Forschungsmethode

entschieden, in der das problemzentrierte Interview und eine intersektionale Mehrebenenanalyse zum Einsatz kommen. Danach werden die Interviews ausgewertet (siehe Kapitel 9). Diese Auswertung lehnt sich an die intersektionale Analyse von Winker und Degele (2010) an. Die Zusammenschau der Ergebnisse und der Rückbezug auf die erarbeitete Theorie erfolgen schließlich im letzten Kapitel (siehe Kapitel 10).

2 Begriffsdefinitionen

2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

„Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn ein Kind aufgrund einer körperlichen, psychischen oder Lernbehinderung dem Unterricht der Regelschule nicht folgen kann und besagt, dass dem Kind ein größtmögliches Maß an sozialer und pädagogischer Betreuung und Förderung zuteil werden muss“ (Martiny 2003 , 57).

2.2 Migrationshintergrund

„Unter ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ versteht man jene Einwohner, deren Eltern im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer eigenen Staatsangehörigkeit.“ Diese Definition folgt den *„Recommendations for the 2010 censuses of population and housing“* der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). Der Begriff „Nicht deutsche Muttersprache“ wird im Bereich Schule oft als Synonym verwendet. Beide Begriffe sagen nichts über den Grad an Integration bzw. über die Deutschkenntnisse der Schülerinnen aus. Sie werden lediglich zur Beschreibung der Bevölkerungsstruktur Österreichs herangezogen.

2.3 Intersektionalitätsforschung

„Die Intersektionalitätsforschung untersucht die Heterogenität innerhalb sozialer Gruppen durch die Verschränkung von sozialen Unterscheidungen. Kategorien sozialer Einteilungen und Hierarchisierungen wie Klasse, Geschlecht und Ethnizität (aber auch solche wie Alter, sexuelle Orientierung oder Gesundheit) wirken nicht losgelöst voneinander oder additiv, sondern durchdringen sich gegenseitig“ (Weber 2008, 47).

3 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

In diesem Teil der Arbeit erfolgt zuerst eine Begriffserklärung des Ausdrucks SPF, da sich dieser Begriff im Bereich Schule, Erziehung und Pädagogik des deutschsprachigen Raumes in den letzten Jahren weitgehend durchgesetzt und etabliert hat.

3.1 Was ist ein SPF?

Mit der Novelle zum Schulpflichtgesetz 1993, die den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern ermöglichte, wurde der Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ abgelöst (BMUKK 1997, 3).

Der Begriff SPF² löste auch europaweit den Begriff „Special Education“ ab (Hausotter 2002, 474). Diese Begriffsänderung sollte neue Perspektiven aufzeigen und verdeutlichen, dass sich dieser Bereich nicht mehr so sehr an das System des Sonderschulwesens orientiert. Dieses neue Konzept hat fast in allen Ländern der Europäischen Union Eingang gefunden. Hausotter erläutert dies folgendermaßen:

„Der medizinische Zugang zum Begriff ‚Behinderung‘ ist mittlerweile durch einen pädagogischen Zugang ersetzt worden, d.h. die Auswirkungen der Behinderung auf die Bildung sind zu einem zentralen Thema geworden. Die Komplexität dieses Themenbereiches wird offensichtlich, ebenso wie die praktische Umsetzung dieses Paradigmas, mit der zurzeit viele Länder kämpfen. Trotz allem wird aber die Beschreibung von Behinderung im Zusammenhang mit pädagogischen Konsequenzen in fast allen europäischen Ländern diskutiert“ (ebd., 475).

²in Englisch: „Special Educational Needs“)

In ähnlicher Weise spricht auch Speck von dieser Umorientierung im Hinblick auf die speziellen Bedürfnisse der Bildung von Kindern. Er lehnt sich dabei an die Argumente der OECD³ an, die Speck wie folgt erläutert:

Die OECD

„[...] rückt vom ‚medizinischen Modell‘ einer Kategorisierung nach Behinderungsarten ab und macht, ganz im Sinne der ‚speziellen Erziehungsbedürfnisse‘, primär die ‚zusätzlichen Ressourcen‘ geltend, die für diese Schüler ‚ungeachtet der Ursache ihrer Schwierigkeiten‘ zur Bewältigung des normalen Lehrplans notwendig sind. ... Schüler mit Behinderungen, Lern- oder Verhaltensstörungen oder Benachteiligungen werden durch die zusätzlichen öffentlichen und/oder privaten Ressourcen definiert, die für ihre Ausbildung bereitgestellt werden“ (ebd., 251).

Kinder; die einen SPF haben, werden auch als Schüler mit besonderen Bedürfnissen bezeichnet. Dieser Ausdruck soll den betreffenden Schüler von einer negativen Etikettierung als Sonderschüler schützen, jedoch seinen besonderen Bedarf darstellen.

Nicht jede Behinderung zieht einen SPF nach sich. Viele körper- oder sinnesbehinderte Kinder besuchen allgemeine Schulen, da keine sonderpädagogischen Maßnahmen notwendig sind. In solch einem Fall reichen oft die Berücksichtigung der Funktionseinschränkung bei der Gestaltung der Arbeitssituation, der Einsatz behinderungsspezifischer Hilfsmittel sowie die Unterstützung der Lehrerinnen aus (Mörwald/Stender 2010, 5).

Die Beschulung von Schülerinnen mit einem SPF ist im § 8 des Schulpflichtgesetzes wie folgt geregelt:

„§ 8a. (1) Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf § 8 Abs. 1) sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe

³Organisation for Economic Co-operation and Development

einer allgemeinbildenden höheren Schule (Abs. 2 letzter Satz) zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist“ (BMUKK 2009, 5).

Begriff und Konzept SPF bieten jedoch nicht nur neue Perspektiven für Formate der Beschulung, sondern in gleicher Weise Angriffsfläche für kritische Zweifel an ihrer Wirkung und Sinnhaftigkeit. Eberwein und Knauer (2002, 24) meinen dazu, dass angesichts der Einzigartigkeit des Menschen davon ausgegangen werden könne, dass jeder Mensch einen besonderen, nämlich individuellen Förderbedarf aufweist. Aus diesem Grund üben die oben erwähnten Autoren Kritik an der Formulierung „zusätzlicher“ oder „besonderer Förderbedarf“. Sie sind auch der Meinung, dass sich hinter den Begriffen „[...] besondere[r], [...] erhebliche[r], erhöhte[r], erheblich erhöhte[r] [...] [und] sehr ausgeweitete[r] Förderbedarf“ eigentlich nur die alten Behinderungsbegriffe verbergen (ebd., 24).

3.2 Kriterien zur Abgrenzung des SPF

Dieses Kapitel soll anhand der Broschüre „Sozialpädagogischer Förderbedarf bei lern- und verhaltensbehinderten Kindern“, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK 1997), Ursachen aufzeigen, die eine Abgrenzung des SPF-Begriffs ermöglichen.

3.2.1 Lernbehinderte Schüler

Lernbehinderungen sind meist langandauernde und intensive Lernstörungen. Mögliche Ursachen können hierbei organische bzw. psychische Ursachen sein:

- Stoffwechselerkrankungen
- Chromosomenschädigungen
- frühkindliche Hirnschädigungen
- langandauernde Deprivation
- Unfälle

In solchen Fällen kann ein Antrag auf SPF gestellt werden.

3.2.2 Lernschwache Schüler

Bei lernschwachen Schülern werden hingegen folgende mögliche Ursachen angegeben:

- Zeitfaktor (Schuleingangsbereich)
- mangelnde Förderung im Elternhaus
- nichtadäquate Unterrichtsmethoden
- Über- bzw. Unterforderung
- Maßstäbe bei der Leistungsfeststellung
- Beziehungen und Konflikte
- sozio-kulturelle Unterschiede

3.2.3 Verhaltensbehinderte Schüler

Verhaltensbehinderungen äußern sich in langandauernden und intensiven Verhaltensstörungen. Mögliche Gründe könnten unter anderem strukturelle psychische Mängel sein, d.h. Mängel in der Selbstregulation und Selbstbehauptung. Diese Mängel treten aufgrund von

- langandauernden frühkindlichen Beziehungsstörungen,
- gewalttätiger Erziehung,
- langandauernden Krisen,
- traumatischen Erlebnissen und
- organischen Ursachen (Epilepsie, Hirntumor, usw.)

auf. Auch hier ist es möglich, einen Antrag auf SPF zu stellen.

3.2.4 Verhaltensauffällige Schüler

Im Folgenden sollen mögliche Kriterien, die für die Zuordnung „verhaltensauffällige Schüler“ ausschlaggebend sind, wiedergegeben werden:

- Entwicklungskrisen
- Verlust von Bezugspersonen
- Veränderung sozialer Strukturen (Klassen- bzw. Schulwechsel, Nahtstellen: Kindergarten – Volksschule, Volksschule – Sekundarstufe, usw.)
- nichtadäquater Erziehungsstil (Familie, Schule) und / oder nichtadäquate Unterrichtsmethoden
- Über- bzw. Unterforderung (Familie, Schule)

Bei lernschwachen und bei verhaltensauffälligen Schülerinnen besteht jedoch kein Bedarf an einem SPF (BMUKK 1997, 6ff). Die Autorin möchte an dieser Stelle auf den Begriff „Lernbehinderung“ näher eingehen, da es oft nicht klar ersichtlich ist, ob es sich um eine „Lernschwäche“ bzw. um eine „Lernbehinderung“ handelt.

3.2.5 Begriff „Lernbehinderung“

Kanter und Scharff definieren Lernbehinderung wie folgt:

„Lernbehinderung ist keine eindeutig umrissene, definierte Behinderungsform wie etwa Sinnes- oder Körperbehinderungen, für die bestimmte physische oder psychische Ursachen zu benennen sind (kausaler Behinderungsbegriff). Vielmehr handelt es sich um einen Arbeitsbegriff, durch den ein Anspruch auf spezifische Hilfestellung für junge Menschen signalisiert wird, die längerfristig erheblichen Beeinträchtigungen in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten unterliegen (funktionaler Behinderungsbegriff). Dabei wird sowohl im schulischen als auch beruflichen Bereich in einem Feststellungsverfahren stets im Einzelfall entschieden werden

*müssen, ob und in welcher Weise besonders Hilfe zu leisten ist“
(Kanter/Scharff 2008, zit. n. Luciak 2009, 374).*

Im sonderpädagogischen Kontext werden anstelle von „lernbehindert“ Ausdrücke wie „lernschwach“ oder „leistungsbehindert“ verwendet. Mikael Luciak schreibt in seinem Artikel „Behinderung oder Benachteiligung?“, dass sich in

„wissenschaftliche[n] Arbeiten aus unterschiedlichen Ländern hinsichtlich Lernbehinderung bzw. Sonderbeschulung eine Reihe von Auffälligkeiten erkennen [lassen]:

- 1. Überrepräsentanz von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen;*
- 2. Überrepräsentanz von männlichen Schülern;*
- 3. Überrepräsentanz benachteiligter MigrantInnengruppen und ethnischer Minderheiten;*
- 4. Unterschiedlich hohe Anteile von lern- und leistungsbehinderten SchülerInnen in verschiedenen Ländern und Länderregionen“ (Luciak 2009, 374).*

Daraus lässt sich schließen, dass ein Zusammenhang zwischen SPF und sozialen, kulturellen, sprachlichen und auch geschlechtlichen Merkmalen besteht. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich lernerschwerende Umwelteinflüsse und ungünstige schulische Bedingungen auf die Ausstellungeines SPF auswirken (ebd., 374).

An dieser Stelle möchte die Autorin anmerken, dass sich der SPF nicht vom Behinderungsmodell abgelöst hat, sondern dass sich die Begriffswahl lediglich nicht länger an der Bezeichnung „behindert“ orientiert. Dieser Begriffswechsel im Sprachgebrauch hat das Ziel Stigmatisierungen entgegenzuwirken. So werden z.B. Schülerinnen, die eine Sonderschule besuchen, nicht mehr als Lernbehinderte bezeichnet, sondern als Schülerinnen mit SPF.

3.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen der schulischen Integration in Österreich

Die schulische Integration von Kindern mit SPF ist durch gesetzliche Rahmenbedingungen klar definiert. Folgende Paragraphen wurden recherchiert und gelten als wesentliche Bestandteile des Integrationsprozesses.

3.3.1 Gesetzliche Grundlagen

Bevor ein Antrag zur Feststellung des SPF gestellt werden kann, müssen nachweislich alle Möglichkeiten der Förderung ausgeschöpft sein. Voraussetzung für einen SPF sind demnach das Vorhandensein einer psychischen oder physischen Behinderung, aufgrund derer eine Schülerin dem Unterricht nicht folgen kann (Mörwald/Stender 2010, 5). Wie oben erwähnt, bedingen Lernschwäche und Verhaltensauffälligkeit ohne ursächlichen Zusammenhang mit einer psychischen bzw. physischen Behinderung keinen SPF.

3.3.2 Festlegung des SPF

Im § 8 des Schulpflichtgesetzes ist die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs folgendermaßen verankert:

„(1) Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstiger Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amtswegen festzustellen, sofern dieses infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist. [...],“ (Mörwald/Stender 2010, 4).

Der Gesetzestext legt somit fest, wer den SPF beantragen darf und welche Voraussetzungen für die Gewährung des SPF zu bestehen haben.

3.4 Beschulungsmöglichkeiten

Seit dem Schuljahr 1993/94 haben Schülerinnen mit SPF per Gesetz die Wahlmöglichkeit zwischen dem Besuch der Sonderschule oder einer integrativen Klasse⁴. Da der SPF also nicht an eine bestimmte schulische Organisationsform gebunden ist, soll dieses Kapitel einen kurzen Überblick geben, welche gegenwärtigen institutionellen Strukturen im Bereich der Beschulung von Kindern mit SPF vorherrschen. Die Grafik zeigt exemplarisch das Wiener Pflichtschulsystem und seine Möglichkeiten für Schülerinnen mit SPF.

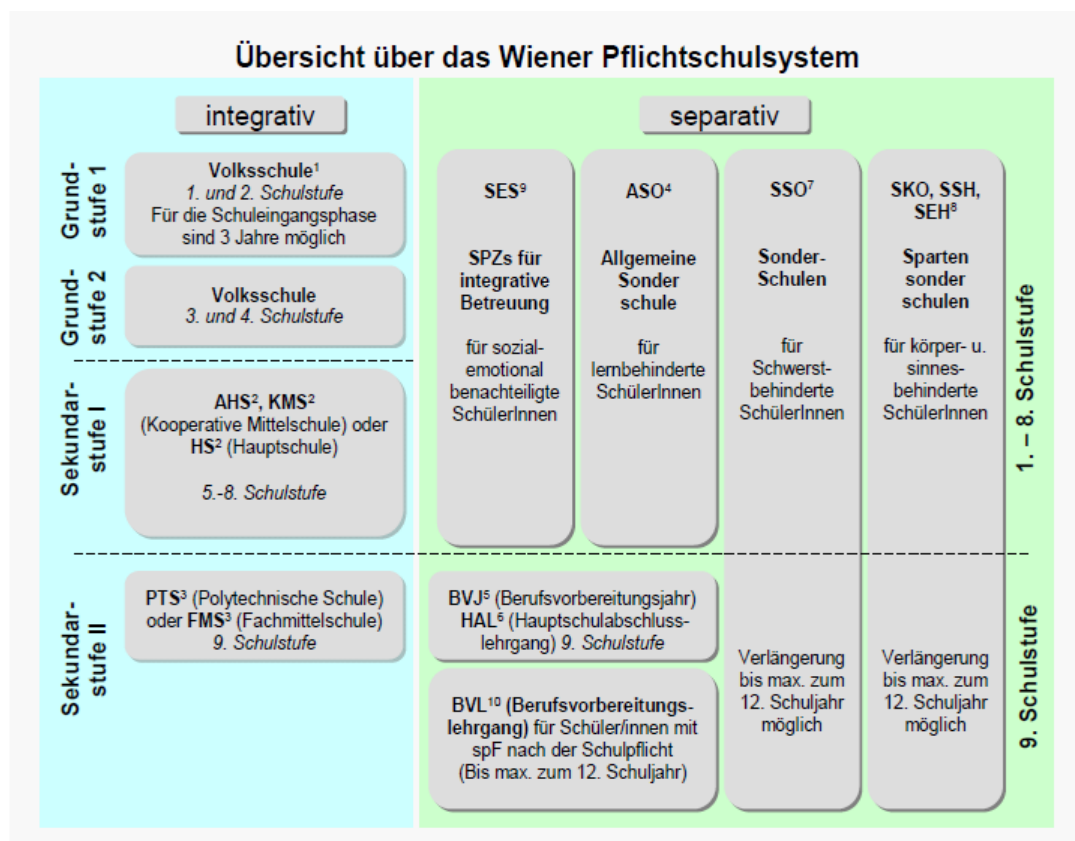


Abbildung 1: Übersicht über das Wiener Pflichtschulsystem (Gabriele/Hofer 2008, 3).

⁴ Volksschule, Hauptschule oder AHS Unterstufe

3.4.1 Modelle der integrativen Beschulung

In Wien gibt es den „Schulversuch Integration“ seit dem Jahr 1986. Ziel dieses Schulversuches ist es, dass nichtbehinderte und behinderte Kinder gemeinsam lernen und leben. Die Integrationsbewegung geht auf eine engagierte Elterngruppe zurück, die es zusammen mit Lehrerinnen und Expertinnen geschafft hat, eine Schulreform von unten einzuleiten. Der neue Bildungsauftrag der Schule „Fördern ohne auszusondern“ wird eingefordert. Integration wird pädagogisch als Bereicherung für alle Kinder verstanden, da damit die Forderung einhergeht, individuelle soziale und kognitive Fähigkeiten und die Möglichkeiten aller Kinder ohne sozialen Ausschluss in den Mittelpunkt zu stellen (Bews 1992, 5f).

3.4.1.1 Integrationsklassen

„Integration:Österreich“⁵ kennzeichnet Integrationsklassen wie folgt:

- eine geringere Anzahl von Schülerinnen in einer Klasse,
- zwei Lehrpersonen während des Unterrichts, an dem Schülerinnen mit SPF teilnehmen,
- unterschiedliche Lehrpläne innerhalb einer Klasse,
- Abschaffung der Leistungsgruppen in der Sekundarstufe (Martiny 2003, 52).

In Integrationsklassen kann von einer noch größeren Heterogenität gesprochen werden als in herkömmlichen Klassen. Dadurch ergeben sich mehr soziale Kontakte, eine verstärkte Zuwendung. Die emotionale Befindlichkeit wird positiv gestärkt, eine höhere Konzentrationsfähigkeit entsteht, ebenso kommt es zu einer besseren Mitarbeit. Vor allem können die Schülerinnen von anderen Mitschülern sehr viel lernen (Hinz 1993, 87ff). Demnach steckt in heterogenen Gruppen viel mehr Potential in Hinblick auf soziale Interaktion und kognitive Leistungsentwicklung (ebd.,

⁵Elterninitiative für gemeinsames Leben behinderter und nicht behinderter Menschen.

171). Die Kehrseite von heterogenen Klassen ist ein größeres Konfliktpotenzial, da diese Klassen eine höhere Komplexität darstellen:

„Im Vergleich zu Regelklassen haben die Schüler in Integrationsklassen mehr soziale Kontakte, sie erhalten mehr individuelle Zuwendung, zeigen häufiger eine positive emotionale Befindlichkeit, arbeiten häufiger konzentriert, geben und erhalten häufiger Hilfen und haben häufiger Konflikte mit anderen Schülern, befinden sich häufiger in Partnersituationen und haben häufiger Gelegenheit, von anderen Schülern durch Zuschauen bzw. Zuhören zu lernen – all dies in Abhängigkeit von einem weniger frontalen und stärker individualisierten Unterricht“ (Preuss-Lausitz 1998, zit.n. Lehberger/Sandfuchs 2008, 130).

3.4.2 Modelle der separativen Beschulung

Separativ beschult werden ausschließlich Kinder, denen ein SPF ausgestellt wurde. Je nach Behinderung gibt es unterschiedliche Sparten, die sich um die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen annehmen.

3.4.2.1 Sonderschule

In Österreich werden zehn verschiedene Sonderschulsparten⁶ angeboten. Diese sind auf die jeweilige Behinderung eines Schülers ausgerichtet. Die Klassenschülerzahl ist in dieser Beschulung deutlich reduziert. Es wird auch darauf geachtet, gleichaltrige Kinder in einer Gruppe zu fördern. Die Förderung bezieht sich auf die individuelle Leistungsfähigkeit; daher kommen verschiedene Lehrpläne⁷ zum Einsatz. Bei Notwendigkeit werden auch spezifische therapeutische Programme angeboten (Gabrle/Hofer 2008, 13).

⁶ Sonderschule für leistungsbehinderte und lernschwache, körperbehinderte, sprachgestörte, schwerhörige, gehörlose, sehbehinderte, blinde, schwerstbehinderte, erziehungsschwierige und mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche (BMUKK Online 2011).

⁷ VS-Lehrplan, HS-Lehrplan, Lehrplan für Lernschwache (ASO-Lehrplan) und Lehrplan für geistig behinderte Schülerinnen (SSO-Lehrplan).

Die Sonderschule umfasst mindestens acht Schulstufen und kann mit Einwilligung des Schulerhalters maximal zwölf Jahre besucht werden. Speziell geschulte Sonderschullehrerinnen unterrichten mit individuellen Unterrichtsmethoden, um eine grundlegende Allgemeinbildung zu ermöglichen, die für eine weitere berufliche Ausbildung bzw. für eine weiterführende Schulausbildung notwendig ist (BMUKK 2011). Sonderschulen (auch Allgemeine Sonderschulen – ASO) stellen eine Separierung dar. Sie sind von allgemeinen Schulen getrennte Unterrichtsinstitutionen für Schülerinnen, die dem allgemeinen Unterricht aufgrund ihrer Behinderung(en) nicht folgen können. An dieser Stelle wird angemerkt, dass diese soziale Aussonderung auch dazu führt, dass der Lehrplan das Erlernen und Ausüben gewisser Fähigkeiten nicht beinhaltet (Martiny 2003, 55).

Die interviewten Schülerinnen, die in dieser Forschungsarbeit zu Wort kommen, haben alle die Sonderschule besucht und den Lehrgang zur Erlangung des Hauptschulabschlusses (HAL) abgeschlossen. Dieser HAL ist ein einjähriger Lehrgang, der sich an Schülerinnen richtet, die die 8. Schulstufe an einer Sonderschule erfolgreich abgeschlossen haben (Gabrle/Hofer 2008).

3.5 Resümee

Der Begriff SPF ersetzt den Behinderungsbegriff zum Teil. Im österreichischen Schulsystem wird aufgrund von physischen oder psychischen Behinderungen der SPF ausgesprochen. Lern- oder leistungsbehinderte Schülerinnen sind unter den Schülerinnen mit SPF sehr stark vertreten. Der Begriff „Lernbehinderung“ tritt so in den Vordergrund und führt im Bildungsbereich zu Diskussionen. Demzufolge gelten Kinder mit SPF - egal ob Sonderschul- oder Integrationskinder - als behindert. Diese Benachteiligung bzw. Etikettierung hat für die Betroffenen weitreichende Konsequenzen für ihr weiteres Leben. Wie die ergänzende

Sichtung der relevanten Literatur zu diesem Thema (Luciak 2009, Biffi 2012) bestätigt, kommt es auch nicht selten vor, dass Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder Frühförderung, fehlender Lernunterstützung vonseiten der Familie oder auch einer mangelnden Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache entgegen den gesetzlichen Bestimmungen ein SPF ausgesprochen wird (Luciak 2009).

4 Migrationshintergrund

Dass es eine Korrelation zwischen SPF und Migrationshintergrund gibt, zeigt uns z.B. die Überrepräsentanz von Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen. Dies deutet darauf hin, dass soziale Benachteiligungen sowie die sprachliche und kulturelle Verschiedenheit eine Sonderschulzuweisung begünstigen (Luciak 2009, 370). Daher wird diese Korrelation von der Autorin als Teilaspekt der Forschungsfrage verstanden. Aufgrund dieser Arbeitsthese wurden für die empirische Arbeit gezielt Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund herangezogen, um auf das oben genannte Verhältnis genauer eingehen zu können.

4.1 Einwanderungsland Österreich

Österreich gehört zu den europäischen Staaten mit den höchsten Zuwanderungsraten. Der Grund hierfür liegt darin, dass in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Migrationsbewegungen wie Arbeitsmigration, Flucht und Aussiedlungen stattgefunden haben. Laut dem „Statistischen Jahrbuch für Migration & Integration“ (Statistik Austria 2011b, 14) lebten im Jahr 2010 durchschnittlich rund 1,543 Mio. Personen (18,6%) mit Migrationshintergrund in Österreich. Etwa 1,139 Mio. sind im

Ausland geboren und knapp 405.000 Personen werden als Migranten der „zweiten Generation“ bezeichnet.⁸

In unserer Gesellschaft ist der Begriff „Migrant“ fast ausschließlich negativ konnotiert. Leider werden Migrationserfahrungen, Mehrsprachigkeit und Mehrfachidentitäten als Defizitzuschreibungen angesehen, obwohl diese Ressourcen auch positiv genutzt werden könnten. Paul Mecheril sieht Migration sogar als bedeutenden Motor für die gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung. Er sieht Migrantinnen als Akteure, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unsere Gesellschaft einbringen (Mecheril 2010, 8). Dieses positive Konzept von Migration sollte in der Pädagogik genutzt werden, damit Migration auch als Chance verstanden werden kann.

Österreich blickt aufgrund seiner geographischen Lage und seiner Geschichte auf eine lange Tradition der Zuwanderung zurück. Nach dem Kriegsende 1945 wurde Österreich zu einem bedeutenden Transitland für Flüchtlinge. In dieser Zeit lebten rund 1,4 Millionen Ausländer in Österreich. Durch die Abwanderung von Arbeitskräften nach Deutschland und in die Schweiz kam es in Österreich im Jahre 1950 zu einem Arbeitskräftemangel. Durch das „Raab-Olah-Abkommen“⁹ wurde der Zuzug ausländischer Arbeitskräfte festgelegt. Anwerbeabkommen mit Spanien, mit der Türkei und mit Jugoslawien wurden geschlossen. In der Zeit von 1961 bis 1974 wanderten aufgrund dieser Politik 265.000 Menschen nach Österreich ein. Das Prinzip des „Gastarbeiter“-Systems besagte, dass Arbeitskräfte – vorzugsweise Männer – nach Österreich kommen und nach einer gewissen Zeit, eventuell von neuen „Gastarbeitern“ abgelöst, wieder in ihr Heimatland zurückzukehren sollten. In den 1970er Jahren ließen sich jedoch viele „Gastarbeiter“ im Gastland

⁸Menschen mit Migrationshintergrund werden in die Kategorien ‚1. Generation‘ (im Ausland geboren und nach Österreich gezogen) und ‚2. Generation‘ (in Österreich geboren) eingeteilt.

⁹Partnerschaftsvertrag zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern

nieder und holten ihre Familien nach Österreich. Neben dem Anwerbeabkommen führten auch Asylanträge zu einer erhöhten Einwanderungsrate. Obwohl die Migrationsgeschichte Österreichs bekannt ist, wird in den Medien und in der Politik Österreich nicht offiziell als Einwanderungsland angesehen (Bauer 2008, 3ff).

4.1.1 Aktueller Stand der Migration in Österreich

Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt in Österreich bei 17,8 % bzw. bei rund 1.468.000 Personen (Stichtag 1.Jänner 2010) (Statistik Austria 2010).

Die folgende Grafik zeigt die Herkunft der in Österreich lebenden Zuwanderer:

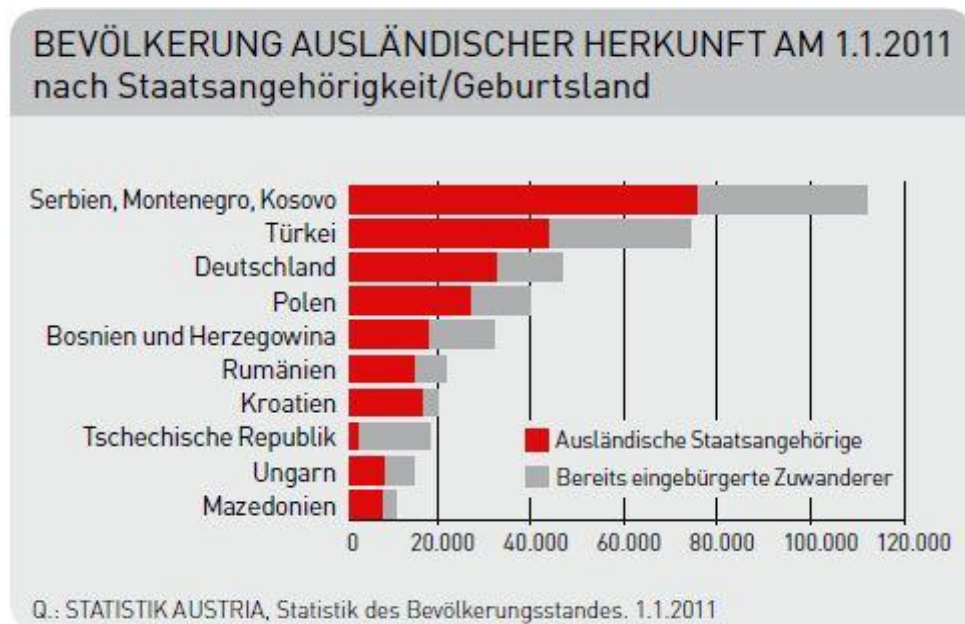


Abbildung 2: Bevölkerung ausländischer Herkunft in Österreich (Statistik Austria 2011a).

In Österreich hat Wien den höchsten Ausländeranteil zu verzeichnen (Bauer 2008, 11). Laut der Volkszählung von 2001 leben mehr als ein Drittel der ausländischen Bevölkerung in der Hauptstadt von Österreich. Das liegt daran, dass sich Zuwanderinnen in größeren Städten bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz und eine Unterkunft erhoffen (Fassmann 2007, 158).

Die folgenden Unterkapitel beziehen sich zum Großteil auf das Jahrbuch „Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2011“ (Statistik Austria 2011b) und sollen einen Überblick über wichtige Lebensbereiche von Menschen mit Migrationshintergrund geben.

4.1.2 Brennpunkte

4.1.2.1 Bildung und Sprache

Eigentlich sollte das Bildungswesen in einem Land mit hoher Migrationsrate so gestaltet werden, dass das Prinzip der Interkulturalität verwirklicht werden kann. Diskussionen über Gleichheit der Rechte bzw. der Sozialchancen sind längst noch nicht abgeschlossen. Genauso findet heutzutage Andersheit nicht immer Anerkennung. Im schulischen Curriculum finden identitätsrelevante Sprachen und Religionen noch immer keinen Niederschlag (Auernheimer 2006, 111).

Das Bildungsprofil der in Österreich lebenden Personen mit Migrationshintergrund weist einen deutlichen Unterschied zum Bildungsprofil der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund auf. An dieser Stelle sei anzumerken, dass Menschen mit Migrationshintergrund in den höchsten, aber auch zugleich in den niedrigsten Bildungsschichten auffallend hoch vertreten sind. Es zeigt sich jedoch die Tendenz, dass das Bildungsniveau sowohl bei der ausländischen wie auch bei der österreichischen Bevölkerung zunimmt (Statistik Austria 2011b, 46).

Der Anteil an Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen ist sehr hoch. Demnach ist absehbar, dass viele dieser Jugendlichen den Pflichtschulabschluss nicht erreichen (Bauer/Kainz 2007, 29). Diese Tatsache wird oft auf die Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt des Schuleintritts zurückgeführt. Es wird angenommen, dass für diesen Personenkreis deshalb die Sonderschule gewählt wird, weil die Deutschkenntnisse zu gering sind, um eine Volksschule besuchen zu können. Es darf aber nicht vergessen werden,

dass ein Drittel der Migrantinnen maturiert hat. 2010 hatten rund 35 % der 25- bis 64-Jährigen Personen mit Migrationshintergrund die Matura oder einen akademischen Abschluss. Auch wenn sich die Bildungsstruktur der ersten Zuwanderungsgeneration von Personen ohne Migrationshintergrund deutlich unterschieden hat, so muss angeführt werden, dass sich das Bildungsniveau der 2. Generation an das Bildungsniveau von Personen ohne Migrationshintergrund annähert (Statistik Austria 2011b, 42f).

Mit der Ausbildung geht eine erfolgreiche Teilnahme am Gesellschaftsleben einher. Die Fakten zeigen jedoch, dass Kinder mit nicht deutscher Umgangssprache in Sonderschulen und Neuen Mittelschulen überrepräsentiert sind, wie folgende Abbildung bestätigt.

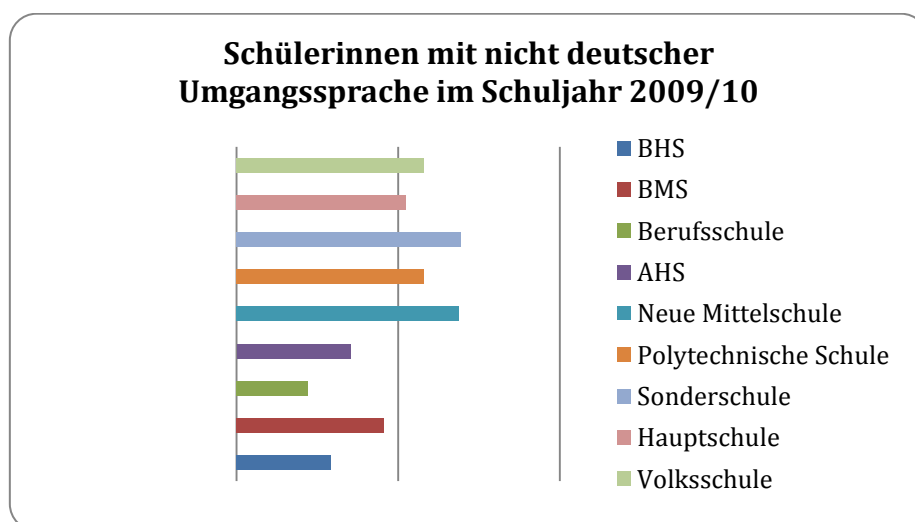


Abbildung 3: Schülerinnen mit nicht deutscher Umgangssprache. (Statistik Austria 2010, eigene Darstellung)

Mit der PISA-Studie rückte dieses Erkenntnis verstärkt in unser Bewusstsein. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass gemessen an internationalen Standards Migrantenkinder im Vergleich zu ihren österreichischen Mitschülerinnen wesentlich schlechtere Ergebnisse erzielten.

Allgemeine schulische Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund werden in der Schulpädagogik nicht berücksichtigt. Der Heterogenität wird

nicht Rechnung getragen, mögliche Integrationsmaßnahmen fehlen. Rechtlich und schulorganisatorisch zählen diese Kinder nicht als Risikogruppe bzw. automatisch als Schülerinnen mit pädagogischem Förderbedarf. Die Kinder müssen erst im bestehenden Schulsystem versagen, um als lernbehindert, sprachbehindert oder verhaltensgestört definiert und somit ein Fall für die sonderpädagogisch gedachte Integration zu werden. Dieses Versagen der Schüler tritt ein, wenn ihre Sprach- und Sprechfähigkeit, ihre Lernstrategien, ihre Verhaltensmuster und Konfliktlösungsstrategien nicht der mittelschichtorientierten schulischen Norm entsprechen (Kerber/Leiprecht 2005, 182).

4.1.2.2 Erwerbsarbeit

Den Motor für eine erfolgreiche Integration bildet neben dem Bildungssystem die Erwerbstätigkeit. Sie wird wegen der sozialen Kontakte und der Strukturierung des Alltagslebens als sehr bedeutend angesehen. Jedoch steigt die Arbeitslosigkeit immer mehr, und je niedriger die Qualifikationen sind, umso größer ist die Gefahr der Arbeitslosigkeit. Menschen mit Migrationshintergrund stehen aufgrund mehrerer Indikatoren in geringerem Maße im Erwerbsleben. Vor allem türkische Frauen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in der Erwerbsbeteiligung von österreichischen Frauen. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Langzeitarbeitslosigkeit bei den ausländischen Mitbürgerinnen geringer ist als bei Österreicherinnen. Weiters ist auch zu betonen, dass Menschen mit Migrationshintergrund deutlich weniger verdienen als Nicht-Zugewanderte. Daraus lässt sich erkennen, dass die Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit deutlich stärker armutsgefährdet ist (Statistik Austria 2011b, 11f). Dass Menschen mit Migrationshintergrund eine geringe Erwerbsbeteiligung aufweisen, könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie laut den oben genannten Daten nur selten einen Pflichtschulabschluss vorweisen können. Daraus wird ersichtlich, dass sich Differenzkategorien sehr wohl gegenseitig verstärken.

4.1.2.3 Wohn- und Lebenssituation von Migrantinnen

Da Menschen mit Migrationshintergrund ein geringeres Einkommen beziehen, ist es nicht verwunderlich, dass sie in kleineren Wohnungen leben. Die Wohnungen sind auch meist Mietwohnungen und nur selten Eigentums-, Genossenschafts- oder Gemeindewohnungen. Die Personenanzahl pro Haushalt ist häufig im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund eine höhere, was vermutlich keinen geringen Einfluss auf das Lernumfeld der in diesen Haushalten lebenden Kinder bzw. Jugendlichen nimmt. Eine große Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund lebt in größeren Städten und in relativ wenigen Gemeinden. Die Fakten belegen, dass in nur 10 % aller Gemeinden in Österreich insgesamt mehr als 80 % der Personen ausländischer Herkunft leben. 40 % davon entfallen allein auf Wien (Statistik Austria 2011b, 14).

4.2 Integration

Der Integration wird in der Migrationsdiskussion große Bedeutung beigemessen. Das wird vor allem in den immer wiederkehrenden Debatten über die Frage, wie sich Migrantinnen in unsere Gesellschaft besser integrieren lassen, klar ersichtlich. Integration wird im alltäglichen Sprachgebrauch meist im Sinne einer Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft gesehen. Diese setzt auch die Übernahme von Wertvorstellungen, Sprachgebrauch und Handlungsmustern für eine gelungene Integration voraus (Reinders 2009,19). Das Konzept Integration steht für die gleichberechtigte Teilhabe an den Kernbereichen unseres Lebens wie Arbeitsmarkt, Bildung, Politik, Recht und soziale Sicherheit. Auch die Entwicklung von Gefühlen der Zugehörigkeit steht für eine gelungene Integration (Reinprecht/Weiss 2011, 24). Der Terminus Integration wird in der Sonder- und Heilpädagogik, der interkulturellen Pädagogik sowie auch in der Migrationsforschung häufig verwendet. In der Literatur gibt es eine Vielzahl von Definitionen von Integration. Die Autorin möchte die Definition anführen, die für sie am passendsten für

diese Forschungsarbeit erscheint: „Integration ist ein Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ (Bauböck/Volf 2001, 14).

Bauböck und Volf nennen in diesem Zusammenhang auch zwei Eckpfeiler, die miteinander verbunden werden müssen. Zum einen werden die „Aufnahme“; zum anderen der „Zusammenhalt“ angeführt (ebd., 13). In dieser Arbeit kann unter Integration für die Schülerinnen mit Migrationshintergrund und SPF die Aufnahme und der Zusammenhalt mit ihnen innerhalb der Schule und Gesellschaft verstanden werden. Heinz Reinders führt in einem Artikel an, dass es

„[...] sich beim Terminus ‚Integration‘ etymologisch und aus wissenschaftlicher Perspektive um ein Phänomen [handelt], bei dem zwei Bereiche miteinander verbunden und in Einklang zu bringen sind: Integration von Migranten bedeutet demnach die Balance zwischen Elementen der Herkunftskultur (etwa der der Türkei) und der Aufnahmekultur (in diesem Fall der deutschen)“ (Esser 2006, zit. n. Reinders 2009, 19).

Reinders ist auch der Meinung, dass es für die psychische Entwicklung von Einwanderern (egal aus welchem Land) selten hilfreich ist, ihre herkunftsbedingte Verhaltens- und Denkweisen gänzlich aufzugeben, da somit stabilisierende soziale Netzwerke verloren gingen und erlernte Handlungsmuster bzw. Wertvorstellungen nicht einfach aufgegeben werden könnten. Auch bei Kindern und Jugendlichen, die im Aufnahmeland geboren sind, spielt die Herkunftskultur eine wichtige Rolle. Eine sukzessive Anreicherung und Ergänzung der Herkunftskultur durch die Aufnahmekultur ist daher sinnvoller. Dadurch führt die allmähliche Abgrenzung der Wertvorstellungen und Haltungsmustern zu keinem erhöhten Entwicklungsstress für Kinder und Jugendliche. Voraussetzung für diese allmähliche Abgrenzung ist die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache. Ansonsten ist es Migrantinnen nicht möglich, sich mit der Mehrheitsgesellschaft auszutauschen bzw. deren Werte und

Handlungsweisen zu verstehen und eventuell in das eigene Handlungssystem zu integrieren (ebd., 20). Von großer Bedeutung bleibt aber auch die Muttersprache. Für Kinder ist von Vorteil, wenn sie die in der Familie gesprochene Sprache sicher beherrschen, da dies eine Voraussetzung für den Erwerb einer weiteren Sprache ist (Apeltauer 2007, zit. n. Reinders 2009, 20).

4.3 Interkulturelle Pädagogik

Mecheril bringt es auf den Punkt, wenn er behauptet:

„Wäre Einwanderung und allgemeiner: Migration nicht mit der allgemeinen Differenz zwischen natio-ethno-kulturell Anderen und der speziellen Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen verknüpft, so wäre es nicht erforderlich, Migrationsphänomene pädagogisch in einer spezifischen Weise zum Thema zu machen (2010, 80).“

Mit diesen migrationsbedingten Unterschieden beschäftigt sich die „Interkulturelle Pädagogik“, die die „Ausländerpädagogik“ abgelöst hat. Diese zwei Konzepte liefern allgemeine Beschreibungen für die pädagogische Reaktion auf die sich verändernde Gesellschaft (ebd., 80).

Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in der „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“		
	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Konzept des Anderen	Spezifischer Anderer	Universeller Anderer
Unterscheidungskriterium	Pass / Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Kompetenz	Identität
Relationierungsform	Defizit	Differenz
Behandlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Behandlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Abbildung 4: "Ausländerpädagogik" versus "Interkulturelle Pädagogik" (Mecheril 2004, 90).

Es muss berücksichtigt werden, dass die Kategorie „Interkulturalität“ eine „Idealkategorie“ darstellt, die im Alltag schwer umzusetzen ist. Sie bezieht sich auf den Schulalltag, jedoch – wie auch aus den Interviews klar hervorgeht – entsprechen sie nicht der realen Gesellschaft. Weiters darf

diese Tabelle nicht als Gegenüberstellung zweier Pädagogikrichtungen verstanden werden, denn die Aspekte der Ausländerpolitik fließen noch immer in die Interkulturelle Pädagogik ein.

Wolfgang Nieke unterscheidet im Migrations- und Erziehungsdiskurs 3 Phasen. Die erste Phase stellt die „Ausländerpolitik“ dar, die er als kompensatorische Erziehung einer „Assimilationspädagogik“ gleichsetzt. Danach folgt eine Phase der Kritik an der ersten Phase. Die letzte und dritte Phase trägt die Überschrift „Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“. Würden wir dieses Modell von Nieke weiterführen, so würde Mecheril der 4. Phase die Überschrift „Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik“ geben, um auf die Problematik der Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem hinzuweisen (Mecheril 2004, 88).

4.4 Inklusive Pädagogik

Kerstin Merz-Atelik gibt in ihrem Artikel „Kinder mit Migrationshintergrund – Von der Schieflage im deutschen Bildungswesen zur Inklusion“ Anregungen zur Verwirklichung einer inklusiven Pädagogik für diese Schülergruppe.

Defizitäre, stigmatisierende Sicht	Fähigkeitsorientierte, individualisierte Sicht
Ausländerkinder	Kinder mit Migrationshintergrund oder -erfahrung
Objekt einer Lern- und Förderstrategie	Subjekt einer Lernentwicklung
Mangelnde Deutschkenntnisse	Mehrsprachigkeit
Schulversagen	Bildungsbenachteiligung
Von der Majorität abweichende kulturelle oder ethnische Herkunft	Vielfalt kultureller und ethnischer Erfahrungen
Segregative Lernangebote (Vorbereitungsklassen, Sprachförderklassen)	Individualisiertes Rahmencurriculum
Zielperspektive: Assimilation/ Integration	Zielperspektive: Inklusion

Abbildung 5: Notwendiger Perspektivenwechsel (Merz-Atalik 2004, 85).

Dieser Perspektivenwechsel im Bereich der Bildungssituation ist für oben genannte Autorin notwendig, um von einer inklusiven Pädagogik sprechen zu können. In der Regel wird jedoch von einem assimilativen Verständnis ausgegangen, wie sich in Unterrichts- und Förderkonzepten zeigt (Merz-Atalik 2001, zit. n. Merz-Atalik 2004, 86).

4.5 Resümee

Das Thema Migration ist in unserer Gesellschaft ein sensibles Thema, und die Begriffe des Migrationsdiskurses sind negativ konnotiert. Jahrzehntelang wurden die migrationsbedingten Herausforderungen unter den Teppich gekehrt. In mehr als 50 Jahren gelang es dem Land Österreich nicht, Migrationsprozesse als Normalfall anzunehmen. Die Gesellschaft sieht die Migrationsbewegungen leider nicht immer als positive Bereicherung an. Von dieser Annahme ist auch das Bildungssystem betroffen. Die Vielfalt in diesem Zusammenhang wird nicht als Chance angesehen, sondern eher als problematisch eingestuft. Europäische und internationale Organisationen sind sehr bemüht darum, den Integrationsprozess zu erleichtern. Stigmatisierungen und Diskriminierungen dürfen nicht toleriert werden. Die migrationspolitische Bildung will die Orientierungsfähigkeit in einer Migrationsgesellschaft verbessern. Darunter versteht die migrationspolitische Bildung die Vermittlung wesentlicher *„Qualifikationen und Kompetenzen [...], die für die Bewältigung des Zusammenlebens in einer vom Anspruch her demokratischen Einwanderungsgesellschaft für Einheimische und Zugewanderte erforderlich sind“* (Schulte 2006, 43, zit. n. Lutter 2010, 52).

Der Zugang zu Ausbildungseinrichtungen und deren Absolvierung spielt für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration eine zentrale Rolle. Diesen Integrationsanspruch verfolgt die vorliegende Arbeit im Besonderen, wenn sie der Lebenssituation von Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund Aufmerksamkeit schenkt. In der vorliegenden

Forschungsarbeit soll aus diesem Grunde der Fokus speziell auf die Lebenssituation von Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund, die in Österreich leben, gelenkt werden.

5 Situation von Schülerinnen mit SPF und Migrationshintergrund

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, ist es die Aufgabe des Bildungswesens, Schülerinnen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Schülerinnen, Lehrerinnen und die Erziehungsberechtigten an einem Strang ziehen und aktiv sein.

In diesem Kapitel wird zum Teil auf die Ergebnisse einer Untersuchung der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung¹⁰ eingegangen. Die Untersuchung hat den Titel „Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung“ und ist eine Literaturstudie. Es wurden dabei Arbeiten, Berichte und Studien von 25 Ländern im europäischen Raum herangezogen. Die zentrale Fragestellung lautete: *„Wie kann am besten auf den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern eingegangen werden, die aus verschiedenen Kulturkreisen kommen und häufig eine andere Sprache als die Landessprache sprechen“* (European Agency for Development in Special Needs Education 2009, 5ff). An dieser Stelle möchte die Autorin kurz die Ergebnisse der oben genannten Studie wiedergeben.

Über die Rolle und den Stellenwert der Muttersprache in der Schule gibt es verschiedene Auffassungen. Nach Durchsicht der Forschungsarbeiten ist festzustellen, dass einige Forscherinnen dafür plädieren, dass Schülerinnen die Möglichkeiten einer bilingualen Bildung haben sollten, andere hingegen die Meinung vertreten, dass die Schülerinnen die Sprache des Gastlandes in der Schule und zum Teil auch zuhause sprechen sollten. Zur bilingualen Bildung ist anzumerken, dass diese auch

¹⁰ European Agency for Development in Special Needs Education

ein Risiko in sich birgt, da die Zweisprachigkeit auch zur Ausgrenzung führen kann.

Umstritten ist auch das Wissen der Lehrpersonen über den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen. Einige Arbeiten fordern dieses Wissen, um die Schülerinnen bestens zu begleiten und zu betreuen, andere wiederum sind der Meinung, dass dieses Wissen nicht unbedingt notwendig sei, um den Schülerinnen angemessen zu begegnen. Wichtig sei die Unvoreingenommenheit für eine erfolgreiche Arbeit. Andere Forschungsarbeiten fordern Lehrpersonen, die denselben ethischen Hintergrund haben, um mit den betreffenden Kindern und Familien zusammenzuarbeiten. Zum einen sollen Fachkräfte eine Brücke vom Herkunftsland zum Gastland bilden, zum anderen sollen neue Perspektiven aufgezeigt werden.

Folgendes Ergebnis hat allgemeine Gültigkeit: Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind in Sonderschulen überrepräsentiert. Als mögliche Gründe dafür werden Auffälligkeiten im Sozialverhalten, mangelnde Frühförderung und Gesundheitsversorgung, Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und Probleme angegeben, den Bedürfnissen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden (ebd., 20ff).

In diesem Zusammenhang erscheint auch der Beitrag „Migrationshintergrund und Beeinträchtigung“ von Judy Gummich (2010) sehr interessant. Sie ist der Meinung, dass der Migrationshintergrund und die Beeinträchtigung selten in ihrer komplexen Verwobenheit wahrgenommen würden, obwohl sie die Lebensrealität der betreffenden Personen wesentlich beeinflussten. Der Aufsatz sollte dazu beitragen, den Blick für die spezifischen Lebensrealitäten von Menschen mit Migrationshintergrund und Beeinträchtigung zu vertiefen, d.h. übliche Sichtweisen zu hinterfragen und eine intersektionelle Herangehensweise zu entwickeln, um insbesondere spezifische Formen von Diskriminierung aufdecken zu können (Gummich 2010, 131f). In ihrer Arbeit zeigt sie, dass

die Korrelation zwischen Migrationshintergrund und Beeinträchtigung variabel ist. Den ersten Schritt, sich den Ausprägungen und Auswirkungen der Verknüpfung von Migrationshintergrund und Beeinträchtigung zu nähern, sieht die Autorin darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider kategorisierten Gruppen zu betrachten. Diese Betrachtung wird als Element auf dem Erkenntnispfad angesehen, um die Ereignisse und Prozesse an diskriminierungsrelevanten Schnittstellen besser zu verstehen (ebd., 140).

Voraussetzung, um das Ausmaß, die komplexen Ausprägungen und Auswirkungen der spezifischen Diskriminierungen, aber auch ihre individuellen und kollektiven Potentiale zu erkennen, ist, die Lebenswirklichkeiten von Menschen mit Beeinträchtigung und Migrationshintergrund mehrperspektivisch zu analysieren. Daneben ist die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Stereotypen und Ausgrenzungsmechanismen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen von Bedeutung. Im Resümee fordert die Autorin, einen Umgang mit Intersektionalität zu finden, insbesondere an stark diskriminierungsrelevanten Schnittstellen wie Migrationshintergrund und Beeinträchtigung (ebd., 150).

6 Intersektionalität

Das Intersektionalitätskonzept versucht Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse in analytischen Kategorien zu fassen. Eine zentrale Frage dabei ist, wie die verschiedenen Kategorien dieser sozialen Ungleichheiten zusammengebracht werden können, um nicht nur eine Kategorie isoliert zu betrachten. Geschlecht, Klasse und „Rasse“ gelten in der Geschlechter-, Ungleichheits-, und Migrationsforschung als zentrale Kategorien, entlang welcher Unterdrückung aufgezeigt bzw. festgemacht werden kann. Ergänzt wird diese kategoriale Trias um analytische Konzepte zu den Bereichen Sexualität, Behinderung, Religion, Nation,

Alter. Weitere theoretische Termini, die zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Phänomenen der Unterdrückung in den eben genannten Bereichen herangezogen werden, sind z.B. die Begriffe Intersektionalität, Interdependenz, Differenzen, Diversität, Heterogenität oder Vielfalt. Die zwei letztgenannten Ausdrücke finden sich als Phänomen UND Konzept oft in der Pädagogik wieder. Die Konzepte Intersektionalität und Interdependenz haben in den Gender Studies zur Erkenntnis beigetragen, dass die Kategorie Gender nicht getrennt von anderen Kategorien der sozialen Ungleichheit gesehen werden darf (Isop/Ratkovic 2011,15). Es wird davon ausgegangen, dass sozial konstruierte Ungleichheiten sich überkreuzen, vervielfachen, verknüpfen, verstärken oder abschwächen können (ebd., 15). Katharina Walgenbach führt in ihrem Beitrag „Gender als interdependente Kategorie“ Ansätze an, die explizit zur Problematisierung von Interdependenzen entwickelt wurden. Sie nennt heuristische Begriffsangebote wie Doppeldiskriminierung oder triple oppression und theoretische Modelle, worunter sie Intersectionality (Crenshaw), Achsen der Differenz (Klinger) und doing difference (Fenstermaker und West) einordnet. Sie nimmt sich auch der Auswahl und Gewichtung von Kategorien an und nennt das Problem der Aufzählung von Kategorien (Walgenbach 2007).

Die Kategorie Sexualität wird vor allem in den Queer Studies berücksichtigt. Seit den 1990er Jahren rückten zunehmend die Wechselwirkungen zwischen den ungleichheitsgenerierenden Dimensionen in den Vordergrund. Die Addition von zwei, drei oder mehr Unterdrückungskategorien rückte somit in den Hintergrund und der Begriff Intersektionalität etablierte sich (Winker/Degele 2010, 10).

6.1 Was bedeutet Intersektionalität?

Intersektionalität bedeutet also, dass Differenz- bzw. Unterdrückungskategorien in verwobener Weise auftreten und sich

wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können (Winker/Degele 2010, 10). Laut Winker und Degele ist festzuhalten:

„Intersektionalität hat sich in seiner kurzen Geschichte zu einem Konzept entwickelt, das über ein Strömungen übergreifendes Potenzial verfügt und Perspektiven für konstruktive Weiterentwicklungen und Anwendungen bietet – sowohl in den USA als auch in Europa. Dies gilt theoretisch wie auch disziplinär: Nicht nur konstruktivistische, dekonstruktivistische oder strukturorientierte Verfahren knüpfen an dieses Konzept an, sondern auch verschiedene Disziplinen wie Soziologie, Politikwissenschaften, Geschichte, Rechtswissenschaften, Philosophie, Literaturwissenschaften, Pädagogik oder Wirtschaftswissenschaften“ (Winker/Degele 2010, 14).

Die für die vorliegende Arbeit ausgewählten wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Intersektionalität wurden gezielt aus den nächstgelegenen Themenbereichen bzw. Forschungsfeldern gewählt. Bei der Recherche wurde auf die räumliche und disziplinäre Nähe von wissenschaftlichen Veröffentlichungen geachtet, die für zeitgenössische zentraleuropäische Verhältnisse im urbanen Raum repräsentativ sind. Die ergänzende Anlehnung an die Mehrebenenanalyse von Winker und Degele bot der Autorin ein bereits standardisiertes Verfahren zur bestmöglichen Erfassung der gestellten Forschungsfrage, da es sich bei den Interviewpartnerinnen der Autorin um eine Gruppe handelt, deren Benachteiligung sich aus der Verwobenheit von Differenz- und Diskriminierungskategorien ergibt.

6.2 Der Entstehungskontext von Intersektionalität

Schon in den 1970er Jahren kamen schwarze Frauen zur Erkenntnis, dass sie nicht nur aufgrund ihres Geschlechts unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte Andere sowie aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit. Daher kam die Einsicht, dass die Analyse lediglich einer Ungleichheitsdimension nicht erfolgsversprechend sei und deshalb

die Sicht auf die Untersuchung der Verwobenheit von Ungleichheitsdimensionen gelegt werden müsse. Ca. 20 Jahre später (1989) führte die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw dafür den Begriff intersectionality (oder auch intersectional analysis) in die englischsprachige Diskussion ein. In ihrer Arbeit hatte sie mit Diskriminierungspraxen von Firmen zu tun, in welchen die gleichzeitige Diskriminierung schwarzer Frauen in Bezug auf „Rasse“ wie auch Geschlecht wechselweise ausgeblendet wurde. Um den Begriff Intersektionalität zu verbildlichen, zog Crenshaw den Vergleich mit einer Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden (Winker/Degele 2010, 12).

Wie oben erwähnt, lag der Fokus dieses Konzeptes auf schwarzen Frauen, und es kam allmählich die Frage auf, ob der Ansatz auch auf andere Differenzkategorien ausgeweitet werden sollte. Während in den USA die herkömmlichen Kategorien race, class and gender unhinterfragt den Mittelpunkt bildeten, kam es in Europa zu heftigen Diskussionen über die Auswahl der Kategorien (ebd., 14). So geht Cornelia Klinger wie oben erwähnt von den drei Kategorien „Rasse“, Klasse und Geschlecht aus. Klinger und Knapp stellen sich die zwei Grundfragen: Wie verändert sich in unserer Gesellschaft die Form der Ungleichheiten und wer legt fest, wie die Ungleichheiten strukturiert sind (Klinger/Knapp 2007, 20). Winker und Degele nehmen die Kategorie Körper hinzu. Sie sind der Meinung, dass sowohl Alter als auch körperliche Verfassung, Gesundheit und Attraktivität in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung zugenommen hätten (Winker/Degele 2009, 14).

Bei Helma Lutz und Norbert Wenning werden sogar 14 Kategorien der Differenz aufgestellt. Diese lauten wie folgt: Gender, Sexualität, Race/Hautfarbe, Ethnizität, Nationalität/Staat, Kultur, Klasse, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, geographische Lokalität (West/Ost), Religion, gesellschaftlicher Entwicklungsstand (Lutz/Wenning 2001, 11-24). Es ist jedoch sehr schwierig herauszufinden, welche Kategorien in

welcher Form bedeutsam sind. Daher verwundert es nicht, dass in Debatten über Intersektionalität dem Konzept gegenüber nicht selten Überforderung, Verwirrung oder auch sogar Abwehr geäußert wird. Zum einen verwirrt der hohe Grad an Komplexität, zum anderen ist es die offene Frage darüber, wie sich in den konkreten Forschungspraxen die Wirksamkeiten und Verwobenheiten der unterschiedlichen sozialen Ungleichheitskategorien und Differenzlinien erfassen lassen (Bronner 2010, 253). Die Entscheidung für diese oder jene Kategorien der Ungleichheit hängt vom untersuchten Gegenstand und von der gewählten Untersuchungsebene ab. An das Problem der Auswahl der richtigen Kategorien knüpft sich die Frage, wie der Zusammenhang von Ungleichheiten anders als additiv zu verstehen sei. Mindestens ebenso wichtig und eher unrezipiert erscheint Winker und Degele die Unterscheidung verschiedener Untersuchungsebenen. In diesem Bereich herrscht noch weniger Einigkeit als hinsichtlich der Kategorien. Hierbei wird ersichtlich, dass der Intersektionalitätsansatz noch weit davon entfernt ist, ein einheitliches Verfahren bereitzustellen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass bislang noch kaum jemand die Bedeutung und die Reichweite des eigenen Ansatzes zu anderen Zugängen in Beziehung gesetzt sowie etwaige andere Untersuchungsebenen berücksichtigt hat (Winker/Degele 2007, 2).

Viele Disziplinen, die sich mit der „Ungleichheitsforschung“ beschäftigen, weisen zwar darauf hin, dass nicht nur eine Differenzlinie, sondern eine Vielzahl von Differenzlinien zu beachten sind, doch meist bleibt es bei dieser Aufzählung bzw. bei diesem Hinweis (Winker/Degele 2010).

Es ist also festzuhalten, dass Intersektionalität laut Riegel (2010) als eine quer zu verschiedenen Disziplinen liegende Perspektive zu betrachten sei und deshalb auch als transdisziplinär bezeichnet werde. Das Konzept verschreibt sich keiner Disziplin und ist nicht genuin als soziologisch, linguistisch, kulturwissenschaftlich, rechtswissenschaftlich oder erziehungswissenschaftlich zu verstehen. Vielmehr wird es in

verschiedenen Disziplinen rezipiert und verfolgt ein konkretes Ziel, und zwar:

„[...] [den] analytischen Blick auf das Zusammenwirken verschiedener sozial konstruierter, aber für die Strukturierung der sozialen Welt relevanter Differenzen, ausgehend von der Trias Geschlecht, Ethnizität, Klasse, und den damit verbundenen Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen in ihrem jeweiligen historischen, sozialen und gesellschaftlichen Kontext [zu richten]“ (ebd., 66).

6.3 Intersektionalität als praxeologischer Ansatz

Winker und Degele konkretisieren diesen bislang nur rudimentär ausgearbeiteten Theorieansatz und schlagen mit ihrem Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse Erweiterungen, Differenzierungen und Präzisierungen in verschiedener Hinsicht vor (ebd., 11). Sie wollen mit ihrem Mehrebenenansatz ein handhabbares Werkzeug für die empirische Forschung zur Verfügung stellen und geben dafür auch eine methodologische Begründung. Ziel der beiden ist es, die Verwobenheit von Ungleichheitskategorien auf verschiedenen Ebenen theoretisch zu fassen und im empirischen Forschungsprozess zu analysieren. Intersektionalität wird dabei als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkung ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen, symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen begriffen (Winker/Degele 2010, 15).

6.3.1 Kategorien

In der Intersektionalitätsdebatte werden, wie schon an vorangegangener Stelle erwähnt, mehrere Kategorien berücksichtigt. Die Diskussion über die klassischen Kategorien Geschlecht, Klasse und „Rasse“ werden weiterhin geführt, da eine schlüssige theoretische Begründung, warum

gerade die genannten Kategorien die zentralen Linien der Differenz markieren sollen, noch nicht gefunden ist (Winker/Degele 2010, 15). So hat bereits Judith Butler auf die Unabgeschlossenheit der möglichen Differenzkategorien hingewiesen: *„Die Entscheidung für diese oder jene Kategorien der Ungleichheit hängt vom untersuchten Gegenstand und von der gewählten Untersuchungsebene ab“* (Butler 1991, 210).

Im nächsten Schritt wird die Verwobenheit von Differenzkategorien auf einer Ebene näher erläutert, und es wird auf die Frage eingegangen, wie die Strukturkategorien Geschlecht, Klasse, „Rasse“ und Körper definiert und begründet werden. Unter die Kategorie „Körper“ werden sowohl Alter, körperliche Verfassung, Gesundheit, Behinderung als auch die Attraktivität subsumiert (Langreiter/Timm 2011, 63).

6.3.2 Ebenen

Die Mehrebenenanalyse bezieht sich auf die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse der Differenzkategorien, die in ihrem intersektionalen Zusammenspiel auf verschiedenen Ebenen wirksam werden. Die beiden Autorinnen lehnen sich an den Überlegungen von Sandra Harding (1991) an und schlagen einen Mehrebenenansatz unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Sozialstrukturen inklusive der Organisationen und Institutionen (Makro- und Mesoebene), der Prozesse der Identitätsbildung (Mikroebene) und der kulturellen Symbole (Repräsentationsebene) vor (Winker/Degele 2010, 18). Es stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Untersuchungsebenen verbunden werden können. An dieser Stelle sei anzumerken, dass über dieses Problem noch weniger Einigkeit besteht als hinsichtlich der Auswahl an Kategorien (ebd., 18). Winker und Degele meinen dazu: *„Das liegt daran, dass bislang noch kaum jemand die Bedeutung und die Reichweite des eigenen Ansatzes zu anderen Zugängen in Beziehung setzt und reflektiert sowie andere Untersuchungsebenen berücksichtigt – nicht zuletzt aufgrund disziplinärer Gebundenheiten, Kompetenzen und Identifikationen“* (ebd.,18). Derzeitige

Intersektionalitätsansätze sehen diese Ebenen eher als ausschließend und konzentrieren sich deswegen nur auf eine Ebene bzw. auf maximal zwei Untersuchungsebenen (Knapp 2005; McCall 2001,2005; West/Fenstermaker 1995, 2001).

6.3.2.1 Verbindung der Ebenen über soziale Praxen

Winker und Degele lehnen sich an Pierre Bourdieus Überlegungen zu einer Theorie der Praxis an. Das heißt, den Ausgangspunkt dieser Analyse bilden soziale Praxen. Diese sozialen Praxen werden aus drei Perspektiven betrachtet, und somit werden Identitätskonstruktionen und deren Bezüge zu sozialen Strukturen und symbolischen Repräsentationen herausgearbeitet (Langreiter/Timm 2011, 62). Auf die Verbindung der Ebenen über die sozialen Praxen soll in dieser empirischen Untersuchung eingegangen werden. Winker und Degele meinen dazu:

„Konkret heißt das in unserem Fall, dass wir den Zusammenhang von Klassen-, Geschlechter-, Rassen- und Körperverhältnissen sehr wohl im Blick haben, unbeeindruckt davon aber mit der Analyse im Alltag von Menschen beginnen: Um welche Probleme, Themen und Fragen organisieren sie ihr alltägliches Tun? Welche Differenzierungskategorien nutzen sie zur Darstellung und Konstruktion ihres Alltags?“ (Winker/Degele 2010, 64).

„Mit Blick auf die Verwobenheit von Praxen und Diskursen analysieren wir soziale Praxen in Form von Handlungen einschließlich sprachlicher Interaktionen und untersuchen die dort vorfindbaren Differenzierungskategorien vor allem in ihren Wechselwirkungen. Ausgehend vom empirischen Handeln und Sprechen von Personen fragen wir nach den Identitäten, die sie herstellen sowie Strukturen und Normen, auf die sie rekurren. Wir beginnen also mit der Perspektive der Akteurinnen. Methodisch heißt das, bei Praxen anzufangen und dann zu relationieren [...]“ (ebd., 67).

Bei den Wechselwirkungen der Ebenen gibt es sechs mögliche Verbindungen zwischen Identität (I), Repräsentationen (R) und Struktur (S). Diese wären I – R, R – I, S – R, R – S, S – I und I – S. Diese verschiedenen Verbindungslinien können sich gegenseitig verstärken,

abschwächen oder eine neutrale Wirkung zeigen. Wichtig ist jedoch, dass man den Blick nicht nur auf die Ebenen, sondern auf die Prozesse richtet (ebd., 73).

6.3.3 Theorie: Intersektionale Ungleichheitsanalyse

Der vorgeschlagene Mehrebenenansatz von Winker und Degele soll Wechselwirkungen von Differenzkategorien also nicht nur auf einer Ebene, sondern über alle drei Ebenen analysieren können. Die drei Ebenen werden durch soziale Praxen verbunden.

„Über soziale Praxen, d.h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte durch Identitätskonstruktionen in sozialen Kontexten selbst, verstärken oder vermindern den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen und stützen gesellschaftliche Strukturen oder stellen sie in Frage. Umgekehrt bilden die drei angesprochenen Ebenen den Rahmen für soziale Praxen. Deshalb bildet die Analyse beobachtbarer sozialer Praxen den methodologischen Ausgangspunkt unserer intersektionalen Mehrebenenanalyse“ (Winker/Degele 2010, 27).

Diese methodologische Herangehensweise wird als Kombination einer ergebnisoffenen und theoriegeleiteten Forschung angesehen. Durch diese Verbindung induktiver und deduktiver Verfahren ist es den Forscherinnen möglich, für Überraschungen offen zu sein. Theoriegeleitet ist der Ansatz deshalb, weil die Strukturkategorien zahlenmäßig begrenzt sind, überraschungsoffen, weil den Identitäts- und Repräsentationskategorien kein zahlenmäßiger Rahmen gesetzt ist. Die deduktive Vorgehensweise dient als Hilfestellung, um im Forschungsprozess nicht den roten Faden zu verlieren, sie ist bildlich gesprochen der Anker der Forschung (Langreiter/Timm2011, 69).

7 Aspekte der Identitätsbildung von Jugendlichen

Die Identitätsentwicklung im Jugendalter ist eine große Herausforderung für jeden Menschen, unabhängig von seiner kulturellen und sozialen Herkunft. In diesem Unterkapitel der Arbeit wird exemplarisch auf relevante Prozesse dieser Entwicklungsstufe in Bezug auf die Selbstentwicklung, eingegangen.

Die Formierung der eigenen Identität ist ein zentraler Prozess in der Entwicklung eines jeden Menschen. Während in den Kulturwissenschaften und Sozialanthropologien Identität als ein offenes und oft auch ambivalentes Konstrukt verstanden wird, das auch als Prozess betrachtet und beschrieben wird, stellt der Identitätsbegriff individual- bzw. entwicklungspsychologisch ein eher homogenes, in sich geschlossenes Konzept dar, das davon ausgeht, dass gerade im Jugendalter die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit von großer Bedeutung ist. Auf dieser Entwicklungsstufe wird bereits in der Kindheit Erlebtes reflektiert, um sich durch neue Erfahrungen in der Adoleszenz selbst zu finden.

Während ein Kind laut Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung des Menschen, in welcher er den Begriff des „Egozentrismus“ prägt, noch nicht die Fähigkeit besitzt, sich in die Lage eines anderen Menschen hineinzuversetzen, weist er in weiterer Folge darauf hin, dass es erst den Heranwachsenden durch die „Perspektiven- und Rollenübernahme“ möglich ist, Anschauungen anderer zu verstehen und zuzulassen (Montada 2002, 422).

Auch Erikson schreibt der Entwicklung des Menschen im Jugendalter große Bedeutung zu. Er spricht davon, dass das Individuum erst in der Entwicklungsphase der Adoleszenz die notwendige geistige, körperliche

und soziale Reife erlangt, um den sogenannten Prozess der Selbstfindung auf sich nehmen zu können (Erikson 1998, 91). In diesem Lebensabschnitt wird der Jugendliche stets mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen und zu reflektieren heißt. Hierzu identifizieren sich Jugendliche mit vorgegebenen oder selbst gewählten Idealen, messen sich oder grenzen sich ab, um herauszufinden, wer sie sind bzw. wer sie sein zu wollen. Dies führt oft zu sogenannten Rollenkonfusionen.

Ein weiterer Aspekt dieser Entwicklungsstufe ist die Wahrnehmung der Jugendlichen durch andere. Es ist daher für den Heranwachsenden von besonderer Relevanz, wie er auf andere Personen wirkt und von ihnen gesehen wird. Zudem wird in der Adoleszenz von den Jugendlichen erwartet, zukunftsorientiert zu handeln. Hier ist die Entscheidung über die berufliche Identität von besonderer Wichtigkeit und stellt eine große Belastung für die Jugendlichen dar (Erikson 1971, 255f).

Nach Erikson durchlaufen die Heranwachsenden viele Persönlichkeiten im Jugendalter, bis sie zu ihrer eigenen Identität gelangen. Er spricht hier von der Gruppen- und Ich-Identität. Viele der Jugendlichen schließen sich mit sogenannten Peergroups zusammen. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe verleiht den Jugendlichen die Kraft und die notwendige Sicherheit, um die jeweiligen Krisen und Herausforderungen dieses Lebensabschnittes bewältigen zu können (ebd., 256ff). Erikson sieht die Wechselwirkung der Gruppenzugehörigkeit und des „Individuum-seins“ als wesentlichen Bestandteil der Ich-Findung.

Anpassung und Differenzierung bzw. Abgrenzung markieren somit das Spannungsfeld der Identitätsbildung des Einzelnen, der durch den gesellschaftlichen Einfluss determiniert ist. Ebenso wird die gesellschaftliche Entwicklung von den einzelnen Individuen beeinflusst (Erikson 1998, 19).

Zimbardo weist vor allem darauf hin, dass die Dauer der Adoleszenz bzw. des Erwachsenwerdens nicht universell eingeschränkt werden kann, da das Ausmaß an psychischen und sozialen Erlebnissen der Heranwachsenden äußerst stark von ihrem sozio-kulturellen Umfeld beeinflusst ist (Zimbardo 1995, 91). Die Adoleszenz sollte für Jugendliche der Lebensabschnitt sein, in dem es ihnen möglich wird, selbstständig zu werden, sodass eine gewisse Abnabelung von den Eltern stattfinden kann. Die Werte und Anschauungen werden den Heranwachsenden von der Familie, von Freunden und der Gesellschaft vorgegeben. Schlussendlich führen die Unabhängigkeit vom Elternhaus und die Zugehörigkeit zu einer Peergroup nach Zimbardo zur Identitätsbildung der Jugendlichen (ebd., 93-95).

Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, dass sich Heranwachsende ihren neuen Aufgaben stellen und diese zu bewältigen versuchen. Damit eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit stattfinden kann, sollte jedes Individuum durch Eigeninitiative an seinem Leben mitwirken (Gittler 1994, 145f).

8 Empirischer Teil

Dieses Kapitel soll das methodische Vorgehen der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen. An dieser Stelle wird die verwendete Methode beschrieben und erklärt. Im Anschluss wird erläutert, warum die Autorin sich für die Form des problemzentrierten Interviews entschieden hat.

In der Erziehungswissenschaft sind qualitative Forschungsmethoden unverzichtbar. Sie werden in Forschung, Lehre, Ausbildung und beruflicher Ausbildung angewendet, da sie problemzentrierte Ergebnisse liefern und neue Fragen aufwerfen können. Sie spiegeln sich folglich in zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten wider (Friebertshäuser/Langer/Prengel 2010, 7), nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die qualitative Forschung bestrebt ist, die Welt und die Konstruktionen der Welt zu de- und rekonstruieren. Qualitative Forschungsmethoden involvieren sich in den Forschungsprozess, nehmen nicht nur eine beobachtende Stellung ein.

8.1 Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview lässt sich in die Kategorie der Leitfadeninterviews einordnen. Leitfadeninterviews haben die Eigenschaft, „[...] dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2008, 194). Das problemzentrierte Interview zielt nach Witzel „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ ab (2000, 1).

Drei zentrale Kriterien werden im problemzentrierten Interview nach Witzel verfolgt. Zum einen orientieren sich die Forscherinnen an einer bedeutsamen gesellschaftlichen Problemstellung. Diese Problemzentrierung charakterisiert auch gleichzeitig die Organisation des Erkenntnis- und Lernprozesses (Vorinterpretation). Zum anderen orientiert sich das Interview am untersuchten Gegenstand. Diese unterschiedlichen Anforderungen benötigen Flexibilität in der Methode. Das letzte Kriterium stellt die Prozessorientierung dar. Befragte entwickeln unter Mithilfe der Interviewerin im Gesprächsverlauf ständig neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen zu vergangenen Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten (2000, 2f).

Laut Witzel hat ein Interview vier Bestandteile, auf die in einer bestimmten Reihenfolge eingegangen wird. Den Beginn des problemzentrierten Interviews stellt ein Kurzfragebogen dar. Dieser beinhaltet Fragen, die nach dem Frage-Antwort-Schema (z.B. Fragen zu Sozialdaten) aufgebaut sind. Somit werden im nachfolgenden Interview nur mehr themenrelevante Fragen gestellt (Flick 2002, 137; Witzel 2000, 3). Nach Abklärung des Kurzfragebogens wird der Leitfaden des Interviews verfolgt. Dieser enthält die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Interviews (Witzel 2000, 3). Um eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses zu gewährleisten, wird das Interview mit einem Tonband aufgezeichnet (ebd., 3). Zum Abschluss wird nach jedem Interview ein Postskriptum verfasst. Diese Postskripts enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen der Interviewpartnerin (ebd., 3).

Ein gelungenes Interview braucht nach Witzel besondere Kommunikationsstrategien. Für den Gesprächseinstieg eignet sich eine vorformulierte Einleitungsfrage, die offen formuliert sein sollte. Danach

sollten thematische Aspekte, die sich aus der Beantwortung der Einleitungsfrage ergeben, von der Interviewerin aufgegriffen werden und in späteren Nachfragen abgeklärt werden. Die Interviewerin sollte auch das vorgängige bzw. das selbsterworbene Wissen für Frageideen nutzen. Um die Vergleichbarkeit der Interviews zu sichern, dienen Ad-hoc-Fragen. Diese dürfen gestellt werden, wenn auf bestimmte Themenbereiche vom Interviewten nicht eingegangen wurde (Witzel 2000, 4f).

8.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Der verwendete Leitfaden wurde von der Autorin selbst zusammengestellt. Der Verfasserin der Arbeit war es sehr wichtig, auf verschiedenste Bereiche wie z.B. Schullaufbahn, Familie, Freunde, Heimat und Freizeit im Gespräch einzugehen. Wie schon erwähnt, wird die Gestaltung der individuellen Lebenswelten von bestehenden Unterschieden beeinflusst. Für die Autorin ist es daher entscheidend, durch den Bezug auf die oben genannten Bereiche den Versuch zu starten, die Lebenswelt der interviewten Schülerinnen einzufangen.

Nach der Durchführung der Interviews zeigte sich, dass - trotz großer Bemühungen, keine geschlossenen Fragen oder Suggestivfragen zu stellen - sich doch die eine oder andere ungeschickte Formulierung ins Gespräch eingeschlichen hatte.

8.2 Auswertungsverfahren – Intersektionale Mehrebenenanalyse (nach Winker/Degele)

Um das empirische Material zu erfassen, orientiert sich die Autorin dieser Arbeit an dem von Winker und Degele entwickelten intersektionalen Analysemodell (siehe Kapitel 6.3). Dieses Modell ist induktiv und offen, sodass die Anzahl der relevanten Kategorien nicht von Anfang an fixiert

ist. Dies gibt die Sicherheit, Identitätskonstruktionen, Normen, Werte und Ideologien sowie auch Verweise auf Strukturen zu berücksichtigen. Nur die Strukturebenen werden im Vorhinein festgelegt, um die von den Interviewpersonen genannten Daten zuordnen zu können (Winker/Degele 2011, 62).

Um dieses Ziel zu erreichen, sind acht methodische Schritte vorgesehen, die zum besseren Verständnis in zwei Blöcke gruppiert sind.

Block I: Auswertung einzelner Interviews 1. Identitätskonstruktionen beschreiben 2. symbolische Repräsentationen identifizieren 3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden 4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen Block II: Analyse aller Interviews einer Untersuchung 5. Identitätskonstruktionen vergleichen und clustern 6. Strukturdaten ergänzen und Herrschaftsverhältnisse analysieren 7. Analysen von benannten Repräsentationen vertiefen 8. Wechselwirkungen in der Gesamtschau herausarbeiten
--

**Abbildung 6: Acht Schritte der intersektionalen Mehrebenenanalyse
(Winker/Degele 2010, 80)**

Diese Reihenfolge soll nicht starr angewandt werden, denn es geht vielmehr darum, dass es sich hier um ein sich zyklisch wiederholendes Vorgehen handelt, das nach Durchlauf eines, mehrerer oder aller Schritte wieder von vorne beginnt, das aber auch Schritte zurückgeht, um sie noch einmal zu durchlaufen. Dadurch sollen die in der Zwischenzeit herausgearbeiteten Erkenntnisse in die weitere Analyse einfließen können (Winker/Degele 2010, 79f):

„Im ersten Block geht es um die direkte Auswertung der Interviews, eines biografischen Textes, einer Gruppendiskussion oder einer sonstigen sozialen Praxis in verschriftlichter Form. Hier behandeln

wir in vier Schritten die Frage, wie eine oder mehrere Personen in sozialen Praxen ihre Identitäten konstruieren, welche Repräsentationen sowie Strukturen sie bei diesen Konstruktionen adressieren, aktivieren und damit festigen oder hinterfragen und welche zentralen Kategorien auf den benannten Ebenen miteinander wechselwirken.

Im zweiten Block dagegen steht die Analyse aller Interviews oder anderer sozialer Praxen einer Untersuchung in der Zusammenschau im Vordergrund. So geht es im Schritt 5 darum, die Einzelauswertungen der Interviews zusammenzuführen und eventuell, je nach Untersuchungsfrage, zu clustern. Die Analysen beziehen sich hier nach wie vor auf das Interviewmaterial beziehungsweise lassen sich daraus ableiten. Die Rekonstruktion beeinflussender symbolischer Repräsentationen und Sozialstrukturen allein aus dem Interviewmaterial heraus griffe allerdings zu kurz, weshalb wir in den nächsten beiden Schritten zusätzliches (Daten-)Material hinzuziehen. Zunächst erheben wir in Schritt 6 zu den im Interview benannten Herrschaftsverhältnissen weitere Strukturdaten, beispielsweise Gesetzestexte oder Statistiken. In Schritt 7 arbeiten wir auf der Repräsentationsebene die Bedeutung der im jeweiligen Kontext wichtigen Normen, Werte oder Ideologien durch den Einbezug und die Auswertung weiteren Datenmaterials vertiefend heraus. Im abschließenden achten Schritt erfolgt dann die intersektionale Zusammenschau“ (Winker/Degele 2010, 80f).

8.3 Begründung der Forschungsmethode

Eine qualitative Forschungsmethode zu dem in dieser Diplomarbeit gewählten Themenbereich ist deshalb sinnvoll, da es sich bei dieser Auseinandersetzung mit dem Thema um einen Interaktionsprozess mit subjektiven Einschätzungen handelt und das Thema sehr komplex ist. Durch Interviews erhält man einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern (Friebertshäuser/Langer 2010, 437).

Die Kombination von „überraschungsoffener und theoriegeleiteter Forschung“ (Winker/Degele 2010, 68) der intersektionalen Analyse hat die Autorin überzeugt, mit diesem Konzept zu arbeiten.

8.4 Durchführung der Interviews

Die Autorin informierte die ausgewählten Jugendlichen über ihr Forschungsvorhaben und teilte ihnen Einverständnisformulare für die Eltern aus und bat die Schülerinnen um ihre Unterstützung. Bereits in den darauffolgenden Tagen bekam die Forscherin alle Einverständniserklärungen unterschrieben retour. Nun stand der Durchführung dieses Forschungsvorhabens nichts mehr im Wege.

8.4.1 Interviewsituation

Die Gespräche in Form von problemzentrierten Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens geführt. Kurze Fragen zur Person sollten den Einstieg und die Gesprächssituation erleichtern, bevor die Hauptthemen in den Raum gestellt wurden. Im Laufe der Befragung stellte die Autorin schnell fest, dass einige der Schülerinnen die gestellten Fragen sehr spärlich beantworteten. Mit Hilfe von Detailfragen hat sich nach und nach die Situation entspannt. Schließlich schenkten die Schülerinnen ihrem Gegenüber so viel Vertrauen, dass es ab und an zu einem überraschenden Redefluss kam.

8.4.2 Interviewpartnerinnen

Alle 5 Interviewpartnerinnen haben einen Migrationshintergrund und besuchten eine Sonderschule und danach einen HAL. Wie schon oben erwähnt, dauert dieser Lehrgang ein Jahr und wird ausgewählten Sonderschülerinnen angeboten, um einen formal regulären Hauptschulabschluss zu erlangen.

Somit stehen diese Schülerinnen als Jugendliche an einer signifikanten lebensverändernden Schwelle. Der o.g. Schulversuch bot ihnen nach einer (wie in den Interviews geschildert) als ausgrenzend erfahrenen Schullaufbahn mit dem „Stigma“ SPF unverhofft den Eintritt in eine der

gesellschaftlichen Mehrheit entsprechenden „Normalbiographie“. Diese Gemeinsamkeit wird schließlich nicht zuletzt durch das Forschungsinteresse der Autorin in den Interviews reflektiert und wird somit zu einem verdoppelten Identitätsparameter der ausgewählten Schülerinnengruppe. Ein wiederkehrendes Spannungsfeld in den Schilderungen über den bisherigen schulischen Werdegang stellen die sozialen Kategorien „drinnen“ und „draußen“ dar.

Dieser Schwellenstatus zeigte sich auch an einem besonderen Mitteilungsbedürfnis über persönliche Erlebnisse aus ihrer Zeit in der Sonderschule, das vermutlich auch aufgrund der beruflichen Nähe der Autorin zu dieser Schulsparte möglich war.

Die intersektionale Analyse ermöglicht der Autorin, sich als Forscherin und somit Teil des Forschungsfeldes bzw. eines gesellschaftlichen Ganzen anstatt als übergeordnete Autorität zu präsentieren.

Um die Anonymität der Interviewpartnerinnen zu gewährleisten, werden keine Namen genannt, sondern die Interviewpartnerinnen (IP) mit einem Buchstaben versehen:

IP: F: Interviewpartnerin F ist das einzige Mädchen in dieser Befragung. Sie ist 16 Jahre alt, in Wien geboren und lebt zurzeit mit ihrer Mutter, ihrem Stiefvater und mit ihren zwei Halbgeschwistern in Wien. Mit ihrem leiblichen Vater, der ebenfalls in Wien lebt, hat sie im Gegensatz zu ihrem Stiefvater ein gutes Verhältnis. Ihre Mutter stammt aus Afrika und ihr Vater aus Brasilien. Ihre Großeltern mütterlicherseits wohnen in Kanada und ihre Tanten und Onkeln in Amerika, wo sie auch in den Sommerferien öfters hinfährt. Die Verwandten in Brasilien kennt sie nicht. F spricht Deutsch, Englisch, Französisch und Afrikanisch und ein wenig Portugiesisch. Ihre zwei Halbbrüder - zwei und fünf Jahre - besuchen einen privaten englischen Kindergarten im Vienna International Center. F

erzählt nicht, in welchen Kindergarten sie gegangen ist, und sie spricht dann über ihre Volksschulzeit, in der es ein paar Probleme mit den Lehrern gegeben hat. Nach ihren Aussagen konnte sie zum Schuleintritt Deutsch so wie jeder andere. Sie wechselte dann die Volksschule und ging anschließend in eine Kooperative Mittelschule. Auch dort gab es in der 5. Schulstufe ein paar Missverständnisse und Probleme. F wurde gesagt, dass sie zu schwach in Mathematik sei, und wechselte deswegen in eine Sonderschule. In der Sonderschule bekam sie das Angebot, den Hauptschulabschluss-Lehrgang (HAL) zu besuchen.

IP: S: Der Interviewpartner S ist ein eher ruhiger und schüchterner Junge. Er ist 15 Jahre alt und ist in Wien geboren. Seine Eltern stammen aus Serbien. S lebt zusammen mit seinen Eltern und einem seiner zwei älteren Brüder gemeinsam in einer Wohnung in Wien. Sein anderer Bruder und sein Halbbruder haben eine eigene Wohnung. Sein Vater und seine Brüder sind Elektriker, seine Mutter arbeitet als Reinigungskraft. Zuhause spricht die Familie nur serbisch. Daher beherrschen seine Eltern die deutsche Sprache nur marginal, wobei der Vater besser Deutsch spricht als die Mutter. Nach der Geburt ist er bei seinen Großeltern in Serbien aufgewachsen und kam erst mit dem Eintritt in den Kindergarten nach Österreich. Ab diesem Zeitpunkt lernte S dann Deutsch. Die ersten Jahre in der Volksschule war S nach seinen Aussagen sehr still und hat sich nicht ausgekannt. In Deutsch und Mathematik hatte er Probleme und bekam laut eigener Aussage wegen Mathematik einen SPF, wurde schließlich in eine Sonderschule versetzt. In der Sonderschule hatte er keine Schwierigkeiten, verbesserte sich sehr und freut sich jetzt darüber, den Hauptschulabschluss positiv absolviert zu haben.

IP: V: V ist ein Junge, der von sich überzeugt ist und ein gutes Auftreten hat. Er ist 16 Jahre alt und hat einen türkischen Migrationshintergrund. V hat 3 Schwestern, auf die er sehr stolz ist. Gemeinsam mit seinen Eltern und zwei Schwestern wohnt er in einer Wohnung in Wien und ist auch hier

geboren. Die dritte Schwester ist schon verheiratet und lebt mit ihrer Familie in der Türkei. V wohnt zwar in Wien, ist jedoch der Meinung, dass man in der Türkei eine „bessere Lebensweise“ hat. Die Familie steht bei ihm über allem, und besonders die Mutter nimmt einen hohen Stellenwert ein. V möchte mit seiner Familie wieder zurück in die Türkei ziehen, aber auch einmal nach Amerika reisen. Es ist ihm jedoch bewusst, dass er keine türkische Staatsbürgerschaft hat und in der Türkei als Tourist zählt. Zuhause spricht die Familie Türkisch und Deutsch, wobei die Eltern nicht so gut Deutsch sprechen. Im Interview erzählt V mir, dass alle 3 Schwestern einen SPF hatten bzw. haben. Seine 2 älteren Schwestern waren jedoch im Gegensatz zu ihm und seiner kleineren Schwester in einer Integrationsklasse. Der Vater ist gelernter Schweißer und die Mutter arbeitet, aber V weiß nicht, was sie macht. V kam schon mit ca. 2 Jahren in den Kindergarten und wurde dann mit 6 eingeschult. Da er aber nicht so gut Deutsch konnte, wurde er in die Vorschule zurückgestuft. Die Mutter war gegen diese Zurückstufung, und so wechselte er von der Vorschule wieder in die 1. Klasse. Anscheinend hatte die Lehrerin mit der Vorschule Recht, denn V musste die 1. Klasse wiederholen. Die 2. Klasse absolvierte er positiv, und in der 3. Klasse hatte er dann einige Schwierigkeiten in Deutsch und musste die Klasse erneut wiederholen. Zum Halbjahr kam V dann in die Sonderschule. Laut Aussagen von V bekam er den SPF nur wegen Deutsch und wegen seiner Lehrerin. Die Sonderschule nahm V nicht wirklich ernst. Laut seinen Aussagen war er unterfordert und konnte ja ohnehin nicht sitzenbleiben. Im Gegensatz zu der Sonderschule war er im HAL sehr motiviert und gab sein Bestes, um diese Chance zu nutzen.

IP:M: M ist ein sehr netter Junge, der mir sehr höflich und ein wenig schüchtern gegenübertrat. Er ist 15 Jahre, in Wien geboren und hat einen türkischen Migrationshintergrund. M hat 2 Schwestern, die beide in Österreich verheiratet sind. Eine Schwester ist gerade in Karenz, und die andere macht gerade die Matura. Seine Eltern und er wohnen in einer

Wohnung in Wien. Zuhause sprechen sie ausschließlich Türkisch. Mutter und Vater sprechen und verstehen Deutsch. Sein Vater ist LKW-Fahrer, und seine Mutter ist zurzeit aus gesundheitlichen Gründen zuhause. Zuvor arbeitete sie in einer Küche. Fast die ganze Verwandtschaft von M lebt in Wien, und deshalb besuchen sie die Türkei nicht so oft. M hat den Kindergarten nur 6 Monate besucht, da er immer alleine an einem Tisch saß und weinte. Sein Vater konnte das nicht ertragen und nahm ihn wieder mit nachhause. Zu dieser Zeit lebte die Familie in einer kleineren Stadt in Kärnten. Bevor M dann in die Schule musste, zog die Familie nach Wien in den 2. Bezirk. Er ging 2 Jahre in die Volksschule, bis sie in den 14. Bezirk umzogen. In diesen 2 Jahren war M ein sehr guter Schüler und hatte ausschließlich gute Noten. Nach dem Schulwechsel verschlechterten sich seine Noten sehr. In der neuen Schule hatte M Streit mit seiner Lehrerin, und nach seinen Angaben mochten sich beide nicht gerade gern. M schaffte dann die 4. Klasse nicht, wiederholte sie und musste aufgrund schlechter Noten in Deutsch in die Sonderschule. Dieser Entschluss fiel M sehr schwer, und er wollte während der Sonderschule immer in eine Hauptschule wechseln. Ihm war es sehr peinlich, in einer Sonderschule zu sein, obwohl er aufgrund seiner guten Noten sogar ein Jahr übersprang. M ist jetzt froh, seinen Hauptschulabschluss gemacht zu haben, und möchte im nächsten Schuljahr eine Fachschule besuchen, eventuell auch die Matura machen oder sogar studieren.

IP: B: Der Interviewpartner B ist ein 17-jähriger Junge mit serbischem Migrationshintergrund. Er wurde in Serbien geboren und kam mit ca. acht, neun Jahren mit seiner älteren Schwester nach Österreich. Seine Eltern waren schon 2 Jahre vor ihm nach Österreich gezogen, und er war in der Zwischenzeit bei seinen Großeltern geblieben. Jetzt wohnen sie zusammen in einer Wohnung und sprechen zuhause Serbisch. Sein Vater ist LKW-Fahrer und seine Mutter arbeitet als „Reinigungsfrau“. Seine Schwester hatte ebenfalls einen SPF und besuchte eine Integrationsklasse. Zurzeit macht sie eine Lehre zur Friseurin. Anfangs

war das Leben in Wien für B sehr schlimm. Er konnte kein Wort Deutsch, war dann ein halbes Jahr nicht in der Schule und stieg im September ein. Die erste Klasse konnte er positiv abschließen. Die zweite Klasse musste B jedoch wiederholen. Nach seinen Angaben waren seine Deutschkenntnisse zu gering, und er betont die Tatsache, dass er in Serbien auch keine Schule besucht hatte. Daher hatte er auch in Mathematik Schwierigkeiten. In der dritten Klasse kam B dann in ein Sonderpädagogisches Zentrum (SPZ). Seine Eltern und er wussten nicht, was eine Sonderschule ist und wer und warum man dort hinkommt. Im Nachhinein meint B, dass das für ihn schlimm war. Er ist der Meinung, dass er in der Volksschule durchgekommen wäre, wenn er die deutsche Sprache besser beherrscht hätte. Während der Zeit in der Sonderschule fragte B öfters nach, wann er denn diese Schulform wieder verlassen könne. Ein netter Lehrer meinte, dass es besser sei, einen Sonderschulabschluss zu haben als gar keinen. Jetzt ist er froh, dass er den HAL besuchte und beide Abschlüsse geschafft hat.

9 Auswertung der Interviews

Im folgenden Kapitel wird die Auswertung der Interviews präsentiert. Hierfür lehnt sich die Autorin an die intersektionale Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2010) an. Die Autorin übernimmt die acht methodischen Schritte der intersektionalen Analyse nicht starr, sondern nimmt an der Analyse Veränderungen vor, um ihr Forschungsinteresse bestmöglich zu verfolgen. Im Anschluss darauf folgt eine Zusammenfassung und Interpretation.

9.1 Block 1: Auswertung der einzelnen Interviews

An dieser Stelle werden nun die ersten vier Schritte der intersektionalen Analyse dargestellt. Dabei wird im folgenden Interview (IP:F) zur expliziten Darstellung des Vorgehens bei der Analyse besonders auf Transparenz geachtet, d.h. bei allen weiteren bearbeiteten Interviews wird im Sinne einer guten Lesbarkeit der Fokus deutlicher auf die Ergebnisse der Auswertung gelegt.

9.1.1 Interview F – IP:F

1. Schritt: Identitätskonstruktionen beschreiben

Interviewpartnerin F war zu Beginn des Interviews kaum nervös und saß der Interviewerin völlig ruhig gegenüber. Sie suchte Blickkontakt, und schien sehr reif für ihr Alter von 16 Jahren. Die Interviewerin erklärte ihr, dass ihr Name in der Arbeit wie schon besprochen nicht erwähnt werde, und sie antwortete ganz gelassen, dass ihr das nichts ausmachen würde, wenn die Befragung nicht anonym wäre. Diese Aussage lässt die Autorin darauf schließen, wie wichtig es ihr ist, über dieses Thema bzw. über diese Problematik zu sprechen. Es ist anzunehmen, dass es ihr gefällt, dass sie zu Wort kommt.

Für F ist die Familie wichtig. Sie betont auch, dass sie zu ihrem leiblichen Vater Kontakt hat, was für sie selbstverständlich ist. Leider kennt sie die Verwandtschaft ihres Vaters nicht, und die ihrer Mutter lebt auf mehreren Kontinenten verstreut. Deshalb spricht F auch sehr viele Sprachen.

„Also ICH spreche mit meiner Mutter Deutsch oder Afrikanisch und mit meinem Stiefvater muss ich mich mit Französisch verstehen, weil der versteht kein Deutsch. Nur wenig halt wegen der Arbeit und mit meinem Vater spreche ich normal Deutsch, weil Portugiesisch kann ich noch nicht so gut“ (Interview F, 45-48).

„Mit denen [ihren Geschwistern – Anm. der Autorin] spreche ich Englisch, weil die besuchen einen englischen Kindergarten in der Vienna International Center. Die haben dort einen Kindergarten“ (Interview F, 50-52).

F ist stolz, dass sie mehrere Sprachen spricht und betont dies auch im Interview. Es wird anscheinend Schülerinnen mit SPF nicht zugemutet, dass sie so sprachgewandt sind. F ist darauf stolz und hebt sich somit von ihren Mitschülern ab.

Den Kindergarten erwähnte F nur kurz, und danach erzählte sie über die Volksschule, in welcher es Probleme mit den Lehrern gab. Ihrer Meinung nach haben sich die Lehrer mit ihr nicht gut verstanden und waren gemein zu ihr. Es folgte der Wechsel in eine andere Volksschule. Über diese neue Volksschule erzählte F nichts Näheres, was darauf schließen lässt, dass es dort keine weiteren Auffälligkeiten gab. Nach der Volksschule besuchte F eine Kooperative Mittelschule. Ihre Klasse war eine Integrationsklasse, jedoch hatte F zu diesem Zeitpunkt noch keinen SPF. Auch in dieser Klasse gab es mit den Lehrern einige Missverständnisse und Probleme. F stellte sich in dieser biographischen Erzählfrequenz als Opfer dar. Sie hatte in zwei unabhängigen Schulen Probleme mit den Lehrern - laut ihrer Schilderung: die Lehrerinnen mit ihr - und sie wusste aber nicht, warum das so war. Es wurde mit ihr darüber nicht gesprochen und schließlich entschieden, dass sie in eine Sonderschule kommt.

„Ja, in der ersten Klasse, da gab es ein paar Missverständnisse und Probleme halt, es hat geheißen ich bin zu schwach in Mathematik, was auch gestimmt hat, weil ich war wirklich schwach, aber wir waren eine Integrationsklasse damals. [...] (Interview F, 105-107).

Bis zum Eintritt in die Sonderschule schilderte F ihre Situation eher passiv. Immer hatten Lehrer Probleme mit ihr oder behandelten sie unfair. Sie spürte oft Ablehnung, wusste aber nicht den Grund dafür. Entscheidungen wurde getroffen, ohne mit ihr darüber zu reden.

In der Sonderschule war es nun so, dass F selbst die Menschen dort ablehnte und mit ihnen Probleme hatte.

„Ja. Ich bin dort hingekommen, hab mich nicht so gut mit denen verstanden. Weiß ich nicht, weil da waren so komische Menschen dort“ (Interview F, 118-119).

„Ja. Dort habe ich mich nicht so gut verstanden „- -“ Die Lehrer waren eh halbwegs nett, aber die Kinder ,...‘ “ (Interview F, 130-131).

F konnte sich mit ihren neuen Mitschülerinnen nicht identifizieren und nahm in der Sonderschule die Rolle eines Außenseiters ein. Damit ist deutlich, dass sie sich von ihren Mitschülern abgrenzt und mit der Situation nicht einverstanden ist. Die Interviewerin fragte F, warum sie die Kinder dort so komisch empfunden habe und ob sie Geschichten erzählen könne. Darauf antwortete sie, dass sie wegen ihrer Hautfarbe beschimpft wurde. Sie war ganz verwundert, dass sogar schon „Kleine“ so „große Schimpfwörter“ in den Mund nehmen, die ihr kleiner Bruder noch nicht kenne. Sie empfand diese Beschimpfungen als sehr heftig. Mit dem Bezug auf die Hautfarbe grenzt F sich noch einmal von ihren Klassenkameraden ab. Dies kann daran liegen, dass sie die einzige dunkelhäutige Schülerin in dieser Klasse war.

Weiters waren in ihrer Klasse 14 oder 15 Schülerinnen, wobei nur 2 Mädchen diese Klasse besuchten. Somit waren die Mädchen in dieser Klasse in der Minderzahl und hatten es mit den vielen Burschen nicht leicht. Mit dem Mädchen verstand sie sich anfangs gut, doch dann merkte sie, dass auch das Mädchen „eigenartig komisch“ war.

„Ja SCHON eigentlich, aber es hat sich dann herausgestellt, dass sie doch so, weiß ich nicht, eigenartig komisch war, lügt ihre Mutter an, dass sie eh zu mir nach Hause darf, obwohl die Mutter am Telefon gesagt hat, Nein, darfst du nicht. (I: Okay) Und die Mutter ist dann nach Hause gekommen zu mir. Ich habe ihr natürlich die Adresse gesagt. Sie hat halt gesagt, ich habe der B gesagt, Nein, sie darf nicht zu dir. Ich habe es aber anders verstanden wieder. Sie hat gesagt, sie darf“ (Interview F, 165-171).

Warum diese Freundin nicht zu ihr durfte, wusste F nicht. F erzählt dann noch, dass diese Freundin der Lehrerin Geld gestohlen habe. Als die Lehrerin B dabei erwischte, war das Mädchen sehr aggressiv und riss der Lehrerin Haare aus. F findet dieses Verhalten ganz und gar nicht in Ordnung und möchte sich deshalb von diesem Mädchen abgrenzen. F stellt sich in diesem Zusammenhang als ein gut erzogenes Mädchen dar, das weder lügt, stiehlt noch anderen Gewalt antut.

F betont im Interview an anderer Stelle nochmals, dass sie Probleme in Mathematik hatte, aber nicht in Deutsch und Englisch, wie ihre alten Lehrerinnen meinten. F wäre gerne in der Integrationsklasse geblieben, doch die Integrationslehrerin meinte, dass in der Klasse kein Platz für ein weiteres Kind mit SPF frei sei. F ist der Meinung, dass es nicht stimmte, dass sie Probleme in allen drei Hauptfächer hatte, und wenn sich die Lehrer mehr für sie eingesetzt hätten, wäre es vielleicht doch möglich gewesen, in der Integrationsklasse zu bleiben, und sie hätte somit nicht in die Sonderschule wechseln müssen. Diese Erzählungen klingen bei F schon ein wenig wie Vorwürfe, die sie den Lehrerinnen macht.

„Ja, aber es waren halt so um die fünf und man könnte doch eine Ausnahme machen und es war halt sehr hart für mich, weil ich hatte Freundinnen, die gingen in [...] [eine andere Klasse] und die reden mich nicht einmal mehr an und das ist schon sehr schwer für mich, weil die kennen mich. Und mit denen war ich auch befreundet und jetzt ist es so als würden wir uns erst seit diesem Jahr kennen obwohl wir uns schon von der alten Klasse kennen“ (Interview F, 206-2012).

Zum besseren Verständnis muss gesagt werden, dass sich der HAL in der gleichen Schule befand, die F wegen ihres SPF verlassen musste. Einige ihrer alten Mitschülerinnen besuchten nun eine Klasse, die sich ebenfalls an diesem Standort befand und genau gegenüber von der Klasse von F war. Demnach sah F einige ihrer alten Freundinnen täglich in der Schule.

Für F ist die Sonderschule der Grund, dass ihre alten Freundinnen nicht mehr mit ihr sprechen. Die Sonderschule wird von F als Etikettierung bzw. Stigmatisierung verstanden. Ihrer Meinung nach wurde sie vom richtigen Leben abgeschottet und nimmt nun eine Randstellung ein. Deswegen ist F sehr froh, den HAL besucht zu haben, um diese Etikettierung der Sonderschule loszubekommen. Sie ist der Meinung, dass sie als Integrationskind diese Ausgrenzung nicht so sehr gespürt hätte. Trotzdem kann sie das Verhalten ihrer alten Freundinnen nicht verstehen.

„Keine Ahnung! Ich weiß es nicht. Die kennen mich. Ich bin ja nicht jemand, der lügt, aber ich kenne die und die kennen mich genauso. Ich war mit einer eng befreundet, aber die schaut mich kaum noch mehr an, redet kaum noch mit mir“ (Interview F: 213-215).

An einer anderen Erzählfrequenz meint F, dass in der Integrationsklasse, die sie ja ein Jahr besuchte, schon ein Drama daraus gemacht wurde, dass einige zu den Intelligenten gehörten und die Kinder mit SPF zu den „Unintelligenten“. Diese Schülerinnen wurden auch von den anderen verspottet. F hat sich in diesem Jahr nicht zu den „Unintelligenten“ gezählt, doch im Laufe des Gesprächs wurde ihr klar, dass sie genau zu dieser Gruppe gehört hätte, wenn sie die Schule nicht gewechselt hätte. Obwohl sie anfangs sehr traurig war, hat sich die Situation mit der Zeit geändert.

„Am Anfang hab ich mich nicht gut gefühlt muss ich ehrlich sagen. Noch einmal, wenn jemand von einer Klasse weggerissen wird [...], das tut weh. Da habe ich mich nicht gut gefühlt und ich habe mich auch geschämt. [...] (Interview F: 243-245)

„Ich bin eigentlich schon dankbar, weil am Anfang wollte ich wirklich mit allen Mitteln aus dieser Sonderschule rauskommen. Ich wollte das auch keinem meiner Freunde sagen, dass ich dort hingehöre, aber jetzt finde ich das normal irgendwie und ich bin auch dankbar, dass es einen Lehrer gegeben hat in der Sonderschule, der mir die Augen geöffnet hat und gesagt hat, das ist nichts Schlimmes und so“ (Interview F: 274-279)

F ist an ihren Schwächen gewachsen und steht trotz ihres jungen Alters über dem diskriminierenden Verhalten von einigen Menschen.

Im HAL gab es für F auch ein paar Probleme. Sie wurde oft von einem Mitschüler aufgrund ihres Glaubens gehänselt und beschimpft. F ist ein Moslem und überlegte, in den Buddhismus überzutreten. Das verstand ein Mitschüler nicht und meinte, dass sie sowieso am „Praterstern“ arbeiten werde; und Beschimpfungen bezüglich ihrer Hautfarbe waren auch keine Seltenheit. F empfand das Verhalten und die Respektlosigkeit des Jungen als sehr schlimm. Besonders tragisch fand sie die Angewohnheit, dass der Mitschüler Mädchen begrabschte. Auch sie hat diese Erfahrung mit ihm schon gemacht. F meint, dass dieser Junge oft pervers und ordinär rede und sie auch „behindert“ nenne. F war schon kurz davor, ihm eine zu knallen, da er sie provoziert und beleidigt. Er hat F auch schon gedroht, sie zu schlagen, doch auf diese Androhung antwortete sie gelassen, dass er anscheinend so arm sei, dass er sogar ein Mädchen schlagen würde. Abgesehen von dem Jungen fand F den HAL sehr toll. F ist sehr froh, dass sie die Möglichkeit bekommen hat, ihren Hauptschulabschluss nachzumachen, und sieht das wirklich als Chance. Sie ist der Meinung, dass sie mit dem Sonderschulabschluss mit leeren Händen dagestanden wäre.

F möchte gerne Schauspielerin werden und hat deshalb den Plan Wien zu verlassen und zu ihren Großeltern nach Kanada zu ziehen. F weiß, dass das auch nur ein Traum sein könnte und sie vielleicht doch noch eine andere Ausbildung machen möchte und sie deshalb den Hauptschulabschluss brauchen würde.

„Ja, schon, weil einfach vor dem Fernseher zu Hause sitzen wird dich nicht weiter bringen. Man muss schon was im Leben halt meistern“ (Interview F: 411-412).

F sieht sich in einem Alter, in dem man selbst auf sich schauen muss, d.h. dass F eigenständig ihre Schulsachen erledigt und nicht mehr von ihrer Mutter erinnert werden muss. F betont aber auch, dass ihrer Mutter ihre schulische Ausbildung sehr wichtig sei und sie schon wisse, welche Schularbeit wann ist. Die Mutter von F hat die Matura und der Vater hat keine Schule besucht, da er aus armen Verhältnissen stammt.

Auf die Frage, mit welchem Land sich F am meisten identifiziert, nennt sie Österreich. Zu Brasilien hat sie keinen Bezug, da sie dort niemanden kennt. Und Afrika ist ein Kontinent, der ihr nicht so gefällt, weil er von der Armut der Leute geprägt ist. Die Familie von F feiert österreichische Bräuche und sieht Österreich als ihr Heimatland an.

In der Freizeit geht F gerne ins Kino und shoppen, und sie sieht gerne portugiesische Sendungen. Manchmal geht F auch ins Fitnesscenter, und sie hat sogar schon „Irish Dance“ ausprobiert, wobei das nicht so ganz geklappt hat. Jedenfalls möchte sie noch einige Sprachkurse machen. Mit Freunden unternimmt F eher wenig.

„Um ehrlich zu sein, ich habe ganz, ganz wenige Freunde bis gar keine. Ich hab nur eine Freundin, die kommt aus der Dominikanischen Republik und mit der gehe ich fort oder gehe ins Kino mit der. Und mit der M, mit der verstehe ich mich auch gut“ (Interview F: 544-547).

„ [...] Sonst alle anderen sind so falsch und verlogen gewesen. Deswegen habe ich die auch gleich aus meiner Freundschaftsliste gelöscht. Sowas brauch ich einfach nicht. Die rufen mich nur an, wenn sie was brauchen, und das kann ich nicht gebrauchen“ (Interview F: 549-552).

Wirkliche Freundinnen zu finden, fällt F sehr schwer. Sie ist lieber eine Einzelgängerin, als von anderen wieder verletzt und enttäuscht zu werden. Wie auch schon in der Sonderschule waren auch die Mädchen im HAL deutlich in der Minderzahl (10 Burschen und 4 Mädchen). Außerdem wurde sie von einem Mädchen aus der Klasse beschimpft und provoziert. Auch auf Facebook hat F viele Freundinnen gelöscht, da sie mit ihnen

schon länger keinen Kontakt mehr hatte. F verzichtet auf oberflächliche Freundschaften und legt sehr viel Wert auf Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft. Es ist ihr lieber, wenige Freundinnen zu haben als viele, die falsch sind und sie nur ausnutzen.

F wurde wegen ihrer Hautfarbe öfters in der Sonderschule beschimpft, und einmal sagte eine ältere Dame sogar „Niggermensch“ zu ihr. F hat gelernt, gewisse Aussagen oder Gesten von anderen zu ignorieren. So schafft sie es, sich wohl zu fühlen und sich nicht über alles aufzuregen. F sagt über sich:

„Ja, also ich bin ein Mensch, der wirklich sehr, sehr sozial ist, liebevoll ist. Weiß ich nicht, aber ich kann keinen Menschen sehen, der auf dem Boden sitzt und bettelt. Ich MUSS denen einfach was geben. Ich weiß es nicht. Ich bin einfach ein lieber Mensch. Ich kann nicht sagen, ich bin falsch, ich bin egoistisch. Ich bin nicht so. Vielleicht schätzen mich die Menschen, auch wenn das noch nie der Fall gewesen ist „-“. Ich bin einfach nicht so wie jeder andere. Ich bin anders einfach. (I: Sehr schön) Und jeder Mensch, der mir ein Lächeln schenkt, da fühl ich mich wirklich wohl“ (Interview F: 682-689).

Im Folgenden werden nun die erwähnten Identitätskonstruktionen von F bzw. Differenzierungskategorien angeführt:

Schweigen ~ zu Wort kommen

eine Sprache ~ Mehrsprachigkeit

Familie ~ Mutter ist vom Vater getrennt

privater Kindergarten ~ öffentliche Schule

deutsche Sprache ~ nicht-deutsche Sprache

Deutsch gesprochen ~ wie alle anderen auch

gemeine Lehrer ~ liebe Lehrer

alles ist gut ~ es hat Missverständnisse und Probleme gegeben

Probleme in Mathematik ~ Versetzung in die Sonderschule

Sonderschule ~ viele komische Menschen

Schamgefühl ~ gutes Gefühl

mehr Burschen mit SPF ~ Mädchen sind intelligenter

normal ~ komisch

dunkle Hautfarbe ~ „große“ Schimpfwörter

Diebstahl und Aggressivität ~ also F weiß nicht

gut erzogen ~ schimpfen, stehlen, Gewalt

Lüge ~ Wahrheit

Heterosexualität ~ Homosexualität

behindert ~ nicht-behindert

Freundinnen ohne SPF ~ Freundinnen mit SPF

wahre Freundschaften ~ Ausnutzung

Die Übersicht zeigt eine Gruppierung der genannten Identitätskonstruktionen, die mit den zentralen Selbstansichten von F zusammengeführt werden.

Schülerin mit Problemen

- mit Lehrerinnen
- mit Schülerinnen
- mit Mathematik
- mit Freundschaften

Sonderschülerin

- kein Verständnis dafür
- möchte diese Etikettierung wieder loswerden
- ihrer Meinung nach gehört sie nicht zu den „komischen“ Kindern
- Bildung ist ihr wichtig
- hat sich für den SPF geschämt

Außenstehende/ Einzelgängerin

- Randstellung bezüglich der Sonderschule
- alte Freundinnen wollen mit ihr nichts mehr zu tun haben
- fühlt sich ausgegrenzt

ehrliche und hilfsbereite Person

- wird von ihren Freunden deshalb oft ausgenutzt
- lügt nicht
- kann schwer „Nein“ sagen

Mädchen mit afroamerikanischer Abstammung

- wird wegen ihrer Hautfarbe oft beschimpft
- Etikettierung bezüglich „Arbeiten am Praterstern“
- als Frau und „schwarze Frau“ (Stereotyp) zählt sie in dieser Schulklasse in zweifacher Weise zu einer Minderheit
- wehrt sich gegen sexuelle Übergriffe
- war in einen Mitschüler sehr verliebt

Abbildung 7: Identitätskonstruktionen (Interview F)

2. Symbolische Repräsentationen identifizieren

Im Interview mit F fällt auf, dass sie sich bei ihrer Selbstpositionierung eher passiv darstellt. Es passiert einiges mit ihr, und sie kann zum Teil nicht in das Geschehen eingreifen. Auch ihre Mutter kann ihr nicht helfen. Nach einem Schulwechsel in der Volksschule ist sie froh, in einer Klasse zu sein und dort auch zu bleiben. Nach der Volksschule kommt es jedoch wieder zu einem Schulwechsel, und obwohl dies schon schwer genug für sie ist, wird sie nach einem Jahr in der KMS in eine Sonderschule versetzt. F fühlt sich von den Lehrern hintergangen, weil sie und auch ihre Mutter nicht wissen, um welche Schule es sich bei dieser Versetzung handelt. Der Schulwechsel wurde von F als sehr einschneidend empfunden, zum einen, weil sie in eine Sonderschule kommt, und zum anderen, weil sie von ihrer Klasse losgerissen wird.

Bildung ist für die Familie von F sehr wichtig. Vor allem die Verwandten ihrer Mutter haben eine abgeschlossene Ausbildung. Ihre Großeltern in Afrika arbeiteten beide in einer Bank und kommen, wenn man sich die Verhältnisse in Afrika ansieht, aus gutem Hause. Auch ihre Mutter

schloss ihre Schulbildung mit Matura ab und besuchte in Afrika eine Privatschule. F wird also von ihrer Familie in Bezug auf die Schule unterstützt und gefordert. Vielleicht ist das auch ein Grund dafür, dass ihre Großeltern sie nach Kanada holen, damit F dort eine angemessene Ausbildung erhält.

F ist verärgert, dass sie in der Sonderschule aufgrund ihrer Hautfarbe beschimpft wurde, findet sich dann aber anscheinend damit ab und meint am Ende des Interviews, dass ihre Hautfarbe mit den Auseinandersetzungen in der Schule nichts zu tun hätten. Ähnlich ist es mit dem Sonderschulbesuch. Auch hier findet F es nicht in Ordnung, dass sie eigentlich ohne ihr Einverständnis in eine Sonderschule verwiesen wurde. Sie war verunsichert und gekränkt, und trotzdem findet sie zum Zeitpunkt des Interviews diese Entscheidung doch als richtig.

Durch das Benehmen ihrer alten Freundinnen spürt sie die gesellschaftliche Abwertung von Schülerinnen mit SPF.

3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden

In diesem Schritt werden Hinweise in den Interviews gesucht, die sich, wie in der Überschrift erwähnt, auf die Sozialstrukturen Klasse, Rasse, Geschlecht und Körper beziehen.

Im Vordergrund stehen für F die herrschenden Körperverhältnisse. Es ist der Sonderpädagogische Förderbedarf, mit dem sich F seit ein paar Jahren auf der Identitäts-, Repräsentations- und auch auf der Strukturebene auseinandersetzt. Die angebliche Lernbehinderung bringt F in eine Situation, in der sie sich nicht wohl fühlt und die sie so schnell wie möglich wieder ändern wollte. F wandte sich in ihrer Verzweiflung an das Mädchentelefon, doch diese konnten sie leider nur weiter verweisen. Auch die Kontaktaufnahme mit dem Stadtschulrat führte keine Änderung herbei.

„[...] Das ging dann so weit, dass ich gesagt habe, ich will nicht mehr dort hin. Ich war völlig fix und fertig. Dann habe ich mich ans

Mädchentelefon gewendet. Die haben mir dann die Adresse von der Kinder- und Jugendanwaltschaft gegeben, aber die haben mir alle nicht weitergeholfen. Dann war ich beim Stadtschulrat auch, der zuständige Inspektor [...], und mit dem habe ich auch gesprochen, aber der hat gesagt, ich muss dort bleiben und dann kann ich ein freiwilliges neuntes Schuljahr machen hier in der ... und da steht dann nicht drinnen, dass ich in einer Sonderschule war, da steht einfach nur ein normaler Hauptschulabschluss“ (Interview F: 246-253).

F wusste nun, dass – egal, wie sehr sie sich anstrengen musste - sie die Sonderschule fertig machen musste, um später den Hauptschulabschluss nachzuholen zu dürfen.

F hatte schon in der Volksschule Probleme mit Lehrern und wechselte deswegen einmal die Schule freiwillig. Danach gab es dann wieder Missverständnisse und Probleme mit den Lehrern in der KMS, und F wurde in eine Sonderschule versetzt. Laut den Lehrern war sie in Deutsch, Mathematik und Englisch sehr schwach, und deshalb bekam sie einen SPF und kam in die Sonderschule. F ist aber davon überzeugt, dass das nicht stimmt und sie nur Probleme in Mathematik hatte. Schwierigkeiten in Mathematik hat sie zum Zeitpunkt des Interviews noch immer.

F schildert im Interview, dass der Wechsel in die Sonderschule für sie und ihre Mutter nicht nachvollziehbar war.

„[...] Meiner Mutter wurde was völlig anderes erzählt. Ich habe nicht einmal gewusst, dass das eine Sonderschule war wo ich hinkomme. Das habe ich erst später erfahren, dass das eine Sonderschule war“ (Interview F, 108-112).

Ein weiterer Bezug zu den Körperverhältnissen stellt die Hautfarbe von F dar. Sie erwähnt öfters, dass sie aufgrund ihrer Hautfarbe beschimpft und diskriminiert wird bzw. wurde, jedoch relativiert sie am Ende des Interviews wieder, dass sie wegen ihrer Hautfarbe einige Auseinandersetzungen hatte. Ein Junge im HAL bringt ihre Hautfarbe auch in Verbindung mit Herabsetzungen im Bereich weiterer Strukturebenen: und zwar mit Heteronormativismus und Klassismus.

„[...] Dann schimpft er mich mit diesen Schimpfwörtern. Ich weiß eh, warum du die Religion wechselst, weil du wirst eh am „Praterstern“ arbeiten und solche Sachen. Oder er beschimpft mich wegen meiner Hautfarbe, hat wenig Respekt [...]“ (Interview F: 299-302).

„Ich weiß nicht, es gab so Momente im SPZ, wo ich gedacht hab, O mein Gott, das gibts nicht. Die haben mich ständig beschimpft, begrabscht, alles gemacht. Die Burschen waren so „- -““ (Interview F: 612-615).

Diese Aussagen verletzten F sehr, da sie in diesen Jungen in der Sonderschule lange verliebt war. Doch ihr Lehrer sagte damals schon zu ihr, dass sie einen besseren Jungen verdient habe und sie nicht traurig darüber sein solle, dass er nicht dasselbe für sie fühlt. Von Lehrern hat sie sich aufgrund ihrer Hautfarbe noch nie diskriminiert gefühlt.

4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen:

Dieser Schritt soll Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven der Schülerinnen zum Zeitpunkt der Interviews aufzeigen, wie sie sich der Autorin im Zuge der Analyse der Interviews unter Bezug auf Sozialstrukturen, Identitätskonstruktionen und symbolische Repräsentationen erschlossen.

F positioniert sich über die Erzählungen ihrer schulischen Laufbahn. Sie meint, dass sie eigentlich im Schulsystem versagt habe. Es begann in der Volksschule mit Problemen mit den Lehrerinnen bzw. damit, dass sie die Lehrerinnen nicht mochte und angeblich die Lehrerinnen auch sie nicht mochten. Es kam zu einem Schulwechsel in eine andere Volksschule, den sie selbst und ihre Mutter in die Wege geleitet hatten. In der KMS kam es wiederum zu Problemen mit dem Lehrpersonal, und F hatte auch Lernschwierigkeiten in den Hauptfächern. F sieht das hingegen nicht so und bestätigt nur die Schwächen in Mathematik. Daraufhin wird F in eine Sonderschule versetzt. Nach ihren Aussagen wurde ihrer Mutter etwas

ganz anderes erzählt, und F wusste auch nicht, dass sie eine Sonderschule besuchen muss. F fällt dieser Schulwechsel sehr schwer, da sie ihre Klasse verlassen muss und in eine Schule kommt, in der laut ihrer Aussage nur „komische“ Kinder seien. Sie grenzt sich anfangs von ihren Schulkameraden ab und befreundet sich nur mit einem Mädchen aus ihrer Klasse. Doch auch diese Freundschaft hält nicht lange, da das Mädchen F anlügt und sie Sachen anstellt, mit denen F nichts zu tun haben möchte. F hat nicht viele Freundinnen. Laut ihren Angaben fällt es ihr schwer Freundinnen zu finden und zu halten. Von ihren alten Klassenkameradinnen fühlt sie sich verraten, da diese nach der Ausstellung des SPF nichts mehr mit ihr zu tun haben wollten. Vielleicht ist das auch der Grund, warum F nur schwer anderen ihr Vertrauen schenkt. In ihrer Freizeit hebt sich F von gleichaltrigen Jugendlichen nicht ab. Sie geht gerne shoppen, besucht ein Fitnesscenter und probiert neue Sachen wie einen Tanzkurs aus. In der Zukunft will F noch einiges erreichen und hat z.B. das Ziel Schauspielerin zu werden. Um diesen Traum zu verwirklichen möchte F sogar nach Kanada zu ihren Großeltern auswandern.

9.1.2 Interview S - IP: S

1. Schritt: Identitätskonstruktionen beschreiben

S ist ein sehr zurückgezogener und stiller Junge, der nur sehr wenig von sich und seinem Leben preisgibt. Er antwortete nur spärlich, manchmal sogar gar nicht auf die gestellten Fragen. Da S nur sehr wenig von sich erzählt, ist es schwer herauszufinden, von wem er sich abgrenzt. Deshalb ist es in diesem Fall nicht gerade einfach, Identitätskonstruktionen zu beschreiben.

S beschreibt sich selbst als sehr stillen und ruhigen Jungen. Aufgrund dieser Eigenschaften hatte er auch Schwierigkeiten in der Schule. Diese

führt er darauf zurück, dass er seine frühe Kindheit bei seinen Großeltern in Serbien verbracht hat.

„[...] Also ich war im 17. im Kindergarten. Danach war ich Volksschule drei Jahre. Bei der Volksschule war ich immer still und so. Ich hab mich nicht so gut ausgekannt, weil ich war früher auch bei meiner Oma und Opa in Serbien, wie ich kleiner war“ (Interview S, 105-108).

Auf die Frage, warum ihn seine Eltern nach Serbien geschickt haben, weiß S eigentlich keine Antwort. Er nimmt die Entscheidung der Eltern hin und fragt nicht nach.

„[...] Ich hab nicht gewusst, warum ich in Serbien bin. Meine Eltern hatten keine Zeit für mich, oder so. Ich weiß es nicht“ (Interview S, 116-117).

Was seinen schulischen Werdegang betrifft, sieht S die Fehler bzw. sein Versagen in der Volksschule bei sich selbst.

„Dann war ich schlecht in Mathematik, Deutsch, war immer ruhig. (I: Ja) Hab mich nicht so gut ausgekannt und nur wegen Mathematik bin ich in die Sonderschule [...]“ (Interview S, 120-122).

Obwohl S sehr spät Deutsch gelernt hat und er seines Erachtens sicherlich Probleme in Deutsch hatte, sieht S den Grund für die Sonderschule nur in Mathematik. Er nimmt die Entscheidung hin und hat ohne Einwände in die Sonderschule gewechselt. Er sieht für den Schulwechsel auch sein stilles Wesen als Ursache. Wäre er vielleicht durch mehr Mitarbeit positiv im Unterricht aufgefallen, dann hätte er eventuell keinen SPF bekommen.

S findet es auch schade, dass der HAL nur ein Jahr dauert und er nur ein Jahr bleiben durfte. Er legte großen Wert darauf, dass er den HAL gut abschließt. S weiß zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht, welche Lehre er beginnen möchte bzw. hat er noch keine Lehrstelle gefunden. Hier zeigt

sich das gleiche Schema wie bei dem Schulwechsel. S wartet ab, was passiert, und wird nicht aktiv.

S möchte in seinem Leben zwar etwas erreichen, aber anscheinend ist er der Meinung, dass man das auch sehr gut mit einer Lehre schafft. Da er nicht so genau weiß, welche Schulbildung sein Vater bzw. seine Brüder haben, wird in der Familie anscheinend nicht viel Wert darauf gelegt.

„Hm, ich glaub, Hauptschule oder so“ (Interview S, 217).

„Also, Hauptschule und eine Poly oder so. Ich weiß nicht genau jetzt“ (Interview S, 47).

Weiters möchte S eine Familie mit einem oder zwei Kindern gründen. Er sieht sich somit in der typischen Männerrolle. Seine Aufgabe besteht darin, Geld zu verdienen, damit er seine Familie ernähren und ihnen auch etwas bieten kann.

„Dass man was erreicht. Dass man nachher was, wenn man Frau und Kinder hat, etwas hat“ (Interview S, 194-195).

Obwohl S seine frühe Kindheit in Serbien verbracht hat, sind ihm anscheinend die Feste und Bräuche nicht wichtig. Hier positioniert er sich eher als Österreicher, der auch nicht mehr nach Serbien ziehen möchte. Auf die Frage, ob Österreich sein Heimatland ist, antwortete S mit „Ja, schon“.

„Also wenn ich nach Serbien fahr und meine Cousins aus Deutschland kommen, sag ich immer, ich bin Österreicher und sie sagen, sie sind Deutsche“ (Interview S, 255-256).

In Serbien kennt S zu wenige Leute, und es ist auch vieles kaputt. In Österreich hingegen „ist alles so wie neu und so“. Es ist für S alles ganz anders.

Für die Interviewerin hat es jedoch den Anschein, dass der Jugendliche weder in Serbien noch in Österreich seine kulturelle Heimat sieht. Dies könnte in der Zerrissenheit seiner frühen Kindheit begründet sein, da er

bereits nach seiner Geburt Österreich wieder verlassen musste, um bei seinen Großeltern zu leben. Erst zum Eintritt in den Kindergarten kam S zurück zu seinen Eltern nach Österreich. Dies war sicherlich ein wesentlicher Lebensseinschnitt für die Identitätsentwicklung von S. Wie der Jugendliche in seiner Aussage beschreibt, nahm er den Wandel des Lebensumfeldes deutlich wahr.

Für S muss der Umzug von Serbien nach Österreich nicht nur eine Veränderung in der Lebensqualität bedeutet haben, sondern es wurde ihm auch eine kulturelle Neuorientierung abverlangt. Dies spiegelt sich im Erwerb einer neuen Sprache und in den neuen Umgangsformen mit dem ihm unbekannten Umfeld.

S stellt sich als sehr sportlich dar. Er spielt Fußball und geht ins Fitnesscenter. Fußball spielt er sogar in einem Verein. Dadurch ist er nicht nur mit seinen serbischen Freunden zusammen, sondern hat auch mit anderen Jugendlichen zu tun. Durch das Engagement in seiner Freizeit gelingt es S, sich teilweise zu integrieren und sich mit anderen Jugendlichen auszutauschen, wobei die Herkunft dieser Kameraden keine Rolle für ihn spielt.

S sieht sich in keiner Weise diskriminiert oder von der Gesellschaft ausgeschlossen. Dass er sich fast nur mit serbischen Freunden trifft, ist seine Entscheidung und hat nichts mit Ausgrenzung zu tun.

„Eigentlich nicht, aber so wir, wenn wir untereinander sind, Serben, verstehen wir uns besser“ (Interview S, 420-421).

Die Verbundenheit mit seinen Freunden serbischer Herkunft kann daraus resultieren, dass sie von ähnlichen Lebensgeschichten geprägt sind und ein besseres Verständnis für einander gegeben ist. Weiters könnte die mangelhafte Sprachkompetenz in der deutschen Sprache eine Barriere für Freundschaften mit Jugendlichen österreichischer Herkunft sein. Gleichzeitig bietet der Kontakt zu serbischen Jugendlichen eine gewisse Sicherheit im Sprachgebrauch sowie in der Lebensauffassung.

Im Folgenden werden nun die erwähnten Identitätskonstruktionen von F bzw. Differenzierungskategorien angeführt:

Deutsch ~ Serbisch

Österreich Geburtsland ~ Serbien Heimatland

Eltern keine Zeit ~ Großeltern hatten Zeit

ruhig und still = schlechte Leistungen ~ bessere Leistungen in der Schule

Schule ~ guter Lehrabschluss

aktiv ~ passiv

schlechte Bildung ~ besserer Lebensstandard = mehr Geld

allein ~ Familie

homosexuell ~ heterosexuell

Mann ~ Frau

Geld verdienen ~ keine Frauensache

sportlich ~ unsportlich

selbstbestimmt ~ fremdbestimmt

2. Symbolische Repräsentationen identifizieren

S ist sich aber bewusst, dass die Sonderschule in der Gesellschaft kein hohes Ansehen genießt. Auf die Frage, ob er den wisse, was ein SPF sei, gibt der Jugendliche eine Antwort, die gesellschaftlich geprägt ist:

„Das hört sich halt schlecht an und dort ist es halt nicht so gut. Dort ist es viel leichter“ (Interview S, 130-131).

Den SPF nimmt S als negativ wahr, er kann jedoch nichts daran ändern. Schuldzuweisungen an Lehrer oder Mitschüler bezüglich seines Schulwechsels in die Sonderschule benennt der Jugendliche nicht. Hingegen sieht er die „Schuld“ bei sich. Er begründet den Schulwechsel mit seiner Schwäche in Mathematik und seinem stillen Wesen. Auch seine Eltern nahmen dies als Problematik wahr, jedoch die Bereitschaft, etwas zu ändern bzw. den Jugendlichen zu fördern, war nicht vorhanden. Dies

könnte darin gründen, dass dem Thema „Bildung“ in dieser sozialen Schicht wenig Bedeutung beigemessen wird. Da die Eltern von S bereits einige Jahre in Österreich leben, haben sie die Wertvorstellungen bezüglich Bildung von der Mehrheitsgesellschaft bereits übernommen. Dies ist in der Aussage ersichtlich, dass sie über die Tatsache, dass ihr Kind die Sonderschule besuchen muss, nicht „glücklich“ waren.

Es scheint, dass aufgrund der Schullaufbahnen der Eltern und seiner Geschwister ein Lehrabschluss ausreichend ist, um die Rolle des Geldbeschaffers und Ernährers einer Familie wahrnehmen zu können.

3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden

Für S ist es klar, dass es besser gewesen wäre, in einer Regelschule zu bleiben, da dann sein Umfeld nicht gewusst hätte, dass er Schwierigkeiten in der Schule hat. Er hätte sich lieber in einer Hauptschule gesehen, damit er mehr in seinem Leben erreichen kann. Er setzt eine bessere Bildung also mit einem besseren Lebensstandard gleich.

„Ja, dass ich in der Volksschule bleib und gleich in die Hauptschule oder was Besseres, dass ich was erreiche“ (Interview S, 152-153).

Der Übergang von der Sonderschule in den HAL war für S wieder etwas ganz Neues und Unbekanntes, da er fast jede Stunde einen neuen Lehrer hat.

Der Fußballverein verbindet S auch mit anderen Jugendlichen, und das Training nimmt viel Zeit in Anspruch. Dadurch trifft er sich nicht nur mit seinen serbischen Freunden, sondern lernt auch andere Jugendliche kennen. Weiters verbringt er seine Zeit in Parks oder in einer Lounge, wo er eigentlich nur mit Freunden gleicher Herkunft abhängt.

Ein guter Freund von S hat ebenfalls die Sonderschule besucht. Die gemeinsamen Freunde haben die beiden Jugendlichen ermutigt, weitere Ziele im Leben anzustreben. Dies zeigt sich in der Aussage, dass sie sich

in der Sonderschule anstrengen sollten, um eine bessere Schule besuchen zu können.

4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen

Bereits am Beginn des Interviews vermittelt der Jugendliche das Gefühl, fremdbestimmt zu sein, was sich auch im Laufe des Interviews wie ein roter Faden durchzieht. Schon in seiner Kindheit wurde er von seinen Eltern getrennt, was der Jugendliche einfach hinnahm, ohne die Beweggründe der Eltern zu hinterfragen. Auch den Wechsel in die Sonderschule nahm S ohne Einwände auf sich. In der Sonderschule nahm er den Rat einer Lehrerin an, seine Noten zu verbessern, um danach den HAL besuchen zu können. Auch hier ist erkennbar, dass der Jugendliche Anweisungen von Personen annimmt, ohne aktiv Schritte zu setzen. Nach dem HAL hatte S noch keine Lehrstelle gefunden. Im Gegensatz zu ihm hatten seine Mitschüler bereits Pläne für den weiteren Lebensweg. S hat es anscheinend nie gelernt, sein Leben durch Eigeninitiative und durch Selbstbestimmung zu gestalten. Nun steht der Jugendliche an einem entscheidenden Punkt in seinem Leben, an dem ihm nicht gesagt wird, was für diesen Lebensabschnitt notwendig ist bzw. wie sich seine Ziele realisieren lassen. So hat S noch keine Lehrstelle gefunden, da auch hier die notwendige Eigenständigkeit, um sich zu organisieren, fehlt. Dies lässt die Annahme zu, dass der Jugendliche bereits eine Lehrstelle hätte, wenn es jemanden gäbe, der sich um einen Ausbildungsplatz für ihn kümmern würde.

Ein weiterer Aspekt für die Auswertung des Interviewpartners S ist das Herkunftsland seiner Eltern. Hier wird deutlich, dass der Jugendliche von deren Ansichten über Lebensqualität, Bildung und soziale Netzwerke geprägt ist und diese auch lebt.

So ist es für S normal, dass er genauso wie sein Vater und seine Brüder ein Handwerk ausübt, und er stellt keine Ansprüche, einen höheren Bildungsstandard zu erreichen – Bildung nimmt keinen hohen Stellenwert in seinem Leben ein. Ihm ist wichtig, die heteronormativen Erwartungen

seiner Familie zu erfüllen. Dies kommt in seiner geplanten zukünftigen Familien- und Lebensgestaltung zum Ausdruck. Sein soziales Netzwerk bilden Freunde mit ähnlicher Denk- und Lebensweise, weshalb er keine Freundschaften zu anderen Jugendlichen mit anderer Einstellung für notwendig hält. Den Halt und die Sicherheit für sein Tun und Handeln bekommt er von ihm respektierten Personen wie seinen Eltern, Lehrern und den Jugendlichen in seiner Peergroup.

An diesen drei erwähnten Faktoren ist erkennbar, dass die sozio-kulturelle Lebensanschauung des Jugendlichen ein durchgängiges Prinzip in seinem Leben ist. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass Menschen aufgrund ihrer Klassismen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung haben, und dadurch kommt es zu unterschiedlichen Ausgangslagen in den sozialen und ökonomischen Lebensbereichen. Es liegt im Ermessen des Einzelnen, diese Ressourcen anzunehmen oder zu erweitern, um das Bestmögliche für eine gelungene Selbstentwicklung zu nutzen.

9.1.3 Interview V - IP: V

1. Identitätskonstruktionen beschreiben

V fühlt sich in der Türkei wohler als in Österreich. Das erwähnt er einige Male im Laufe des Interviews. Er kennt in seinem Heimatdorf in der Türkei fast alle Leute, und er mag dieses Gemeinschaftsleben. V drückt damit aus, dass er Menschen um sich herum braucht, um sich wohlfühlen. Außerdem empfindet er das Leben in der Türkei als leichter als hier in Österreich. Wiederum spielen die vielen Bekannten und Freunde hierbei eine große Rolle.

„Job suchen, Geld verdienen oder Leben mit Umgebung, weil dort kennst du einfach jeden, wenn du in irgendein Dorf rein gehst. Wie soll ich sagen? Es ist halt alles viel gemeinsam. Also einfacher“ (Interview V, 62-64).

Dieses Gemeinschaftsleben gibt V Stütze und Sicherheit. Anscheinend erfährt er dieses Zusammengehörigkeitsgefühl in Wien nicht, da eine Stadt immer mehr Anonymität ausstrahlt als ein Dorf.

V ist damit einverstanden, die Traditionen seiner Familie zu übernehmen, und grenzt sich keineswegs davon ab. Es ist für ihn selbstverständlich, dass seine Mutter einen Mann für seine Schwester ausgesucht hat. Er führt aber in seinen Erzählungen auch an, dass sie sich verliebt haben:

„[...] Meine Mutter, von ihrem Dorf ist der Mann. [...] Ja, wir wollen deine Tochter mal mit ihm kennenlernen. (I: Mhm) Und da haben sie sich kennengelernt. Sie haben ein halbes Jahr lang zusammen geschattet und so mit Kamera und dann haben sie sich geliebt. Und dann haben sie gesagt, okay, ich will. Da haben sie sich geliebt“ (Interview V, 67-71).

Die Familie ist V sehr wichtig. Falls jemand seine Familie beleidigte, würde er seine Familie verteidigen. Eine besondere Stellung nehmen in diesem Bezug seine Mutter und seine Schwestern ein.

„Ich würde erst einmal sagen, hör auf damit, ich mag so was nicht, das regt mich auf. Wenn er weiter provoziert, dann würde ich noch mal sagen, hör auf, wenn er noch mal provoziert, dann würd ich schon sagen, geh ma raus“ (Interview V, 107-109).

„Ja, weil es meine Mutter ist! Meine Mutter. Aber Schwester ist auch schlimm. Da dreht alles durch. Da sieht man alles komplett schwarz“ (Interview V, 118-119).

V erwähnt im Interview, dass er schon mal in so eine Situation gekommen sei, aber er nichts Näheres dazu sagen wolle.

V hat nichts dagegen, dass seine Schwestern Partnerschaften haben, doch sie müssen vorher von der Familie abgesegnet werden. Gefiele ihm der Freund nicht, wäre er gegen diese Beziehung, würde er diese auch beenden. Als einziger Sohn fühlt er sich dazu gezwungen, auf seine Schwestern aufzupassen.

„Na, wenn sie mit 16 einen Freund hat, dann würde ich ihr sagen, ich will ihn kennenlernen. (I: Ja eh) Ich will ihn persönlich sehen. (I:

Okay) Aber ich würde nicht sagen, Pech, du darfst keinen Freund haben. Hör auf“ (Interview V, 129-131).

Das Sagen in der Familie hat V's Vater. Die Rollenverteilung ist streng geregelt. V identifiziert sich mit diesem Rollenverständnis und möchte es auch in seiner eigenen Familie fortführen.

„[...]Es geht bei uns alles um Vater. Wo mein Vater Dorf ist, geht meine Mutter hin. [...]“ (Interview V, 142-143).

„Ja. Egal welche Frau ich heirate, sie wird zu mir kommen. [...]“ (Interview V, 151).

V positioniert sich, dass es ihm eigentlich egal ist, woher die Freunde seiner Schwestern sind, doch türkische Männer wären ihm schon lieber. Am liebsten wäre es ihm, wenn sie dann noch aus der Nähe der Heimatdörfer bzw. -städte der Eltern kommen würden.

Als Grund, warum V in die Sonderschule gekommen ist, nennt er, dass er schlecht in Deutsch war. Nach seinen Angaben hat er sich wirklich angestrengt und war bemüht, aber er hatte große Schwierigkeiten mit der Grammatik:

„Na früher haben sie eh zu mir gesagt, er kann eh perfekt Deutsch, er kann eh perfekt Deutsch, aber Grammatik, der, die, das, das hat mich aufgeregt und ich wollte nie mitmachen. Ich hab immer probiert. Sie hat gesagt falsch, falsch, falsch, falsch. Hab ich gesagt, ja, dann mach du selber. (I: Mhm) Dann will ich nicht. Ich hab oft genug probiert, aber die haben immer gesagt, falsch, falsch, falsch, falsch. (I: Okay) Ich kann bis heute nicht, ich schreib immer ab. Ich kann bis heute noch immer nicht“ (Interview V, 358-364).

V war der Meinung, dass nur schlimme und behinderte Kinder in die Sonderschule kommen. Er möchte sich jedoch nicht als so ein Kind bezeichnet wissen, und darum will er diese Schule nicht besuchen. Sein Vater hat zwar deswegen in seiner alten Volksschule vorgesprochen, aber ihm wurde gesagt, dass es keine andere Lösung gebe:

„Also ich hab ihm dann erzählt, dass es für schwierige also „-“. Also für Leute mit Lernschwächen. Für schlimme Leute (I: Ja, „schlimm“...). Sich nicht beherrschen können, sagen wir so. Hat er

gesagt, du bist ja nicht behindert, warum machen sie so was? Dann mussten wir uns anmelden. Dann ist mein Vater wieder zu andere Schule gegangen, hat die Frau Direktorin beschimpft und hat gesagt, warum, er ist ja nicht behindert! (I: Okay) Und dann wars halt so. Dann hab ich von Volksschule meine alte Lehrerin mal getroffen, sie hat mich gefragt in welche Schule ich gehe, hab ich gesagt AHS“ (Interview V, 245-252).

Das V seine alte Lehrerin angelogen hat, zeigt, dass er mit der Entscheidung nicht einverstanden war und er wahrscheinlich seiner Lehrerin auch Schuld daran gibt. Der Besuch einer AHS soll anscheinend zeigen, dass er doch nicht so dumm ist, wie sie vielleicht gedacht hat.

V erzählt, dass er sich anfangs in der Sonderschule nicht mit allen gut verstanden hat. Ein guter Freund und die Verwandtschaft seiner Freundin haben aber auf ihn aufgepasst, und als er dann älter war, war er der Beschützer seiner Schwester. Hier fällt auf, dass der Zusammenhalt sehr groß ist und V, wie oben erwähnt, viel Wert auf die Gemeinschaft legt, die einem Halt gibt.

„Ja nicht mit alle, weil wo ich einmal gekommen bin, hatte ich einen guten Freund, sehr eng war ich mit ihm und da hab ich halt eine Freundin gehabt, meine erste Freundin. [lacht] Das erste Mal, wo ich geliebt hab und ihre Schwester und ihre Cousin waren alle auch dort. Die waren bissl älter und da haben sie mir nichts machen können. Ich hab mich mit jedem gut verstanden oder besser gesagt, die haben sich mit mir gut verstehen müssen, weil sie hatten ja Angst und so. Nachdem sie gegangen sind, bin ich halt dort geblieben. Der Große. Da haben sie halt alle von mir Angst gehabt. Danach ist meine Schwester gekommen und jetzt tut meine Schwester auch weiterspielen, den ‚BABA‘“ (Interview V, 269-277).

Die Sonderschule wird von V als zu leicht empfunden, und er erzählt, dass sie sehr wenig Stoff durchgemacht haben und immer wieder wiederholt haben. Er hätte sich mehr Druck in der Sonderschule gewünscht, und mehr Abwechslung. Deswegen möchte er auch mit der Lehrerin seiner Schwester reden, dass sie seiner Schwester jede Woche etwas Neues beibringen solle. Der Angabe von V nach habe er immer wieder lange Pausen gehabt, da er viel schneller gearbeitet habe als seine Mitschüler.

Diese Tatsachen stören V sehr an der Sonderschule, und er kritisiert diese auch:

„Ich hab warten müssen, das war das Blöde. Wenn ich sag mal, zwei Mathezettel gemacht hab, dann hab ich öfter warten müssen“ (Interview V, 303-304).

Kinder bzw. Jugendliche mit SPF sieht V als Außenseiter, egal ob sie jetzt in der Sonderschule oder so wie seine zwei Schwestern in Integrationsklassen sind. Es gehe darum, wer „der Coolste, der Leiwandste oder der Schlimmste“ ist. Das Verhalten sei davon bestimmt:

„Sonst waren wir urschlimm. All die Jahre. Da haben wir auch nur Blödsinn gemacht. Da haben sogar, keine Ahnung, drei oder vier Lehrer wegen uns Schule gewechselt Wir waren wirklich „- -““ (Interview V, 453-456).

Den HAL sieht V als Chance, die er unbedingt nutzen wollte. Obwohl er der Meinung ist, dass man auch mit einem Sonderschulabschluss einen Job findet, ist es ihm sehr wichtig, den Hauptschulabschluss zu haben. Deswegen wollte er nicht so viele Fehlstunden wie in der Sonderschule haben, wo er laut seinen Aussagen ohnehin nichts versäumt hätte:

„Ja, ich komm oft. Ich muss oft kommen. Ich muss gut sein. Ich muss lernen. Ich muss. Das muss ich, dass ich diesen Schulabschluss habe. Aber wie soll ich sagen? Es ist so ungewohnt. Es ist alles anders, weil in der Sonderschule vielleicht vier Klassen allgemein in ganzer Schule, nur immer gleiche Gesichter. Immer alles gleich. Ich lern jeden Tag wen anderen kennen hier. Es macht diese Schule mehr Spaß als wie dort, aber dort war ich irgendwie wohler als wie hier“ (Interview V, 380-385).

V fühlte sich in der Sonderschule sehr wohl, weil er alle Leute dort kannte und er seine Lehrerin sehr schätzte. Jedoch gibt ihm der HAL mehr Perspektiven für sein weiteres Leben. In der Sonderschule musste V die Zeit absitzen, im HAL ist er hingegen gefordert und sehr motiviert.

„Dass meine Noten gut sind. [lacht] Ich glaub nicht, dass ich schlechte Noten hab, weil ich hatte Halbjahreszeugnis nur einen Dreier. Alles nur Einser und Zweier. Das mein ich ja. Umso mehr

man macht, umso mehr kommt man, umso mehr lernt man“ (Interview V, 419-422).

V stellt sich als ziemlich wissbegierig und ehrgeizig hin und möchte unbedingt mit guten Noten abschließen. Dadurch ist es ihm auch sehr wichtig, dass er und sein Sitznachbar sich gegenseitig helfen. Beide sind sich einig, dass sie den HAL nicht irgendwie abschließen möchten, sondern nach ihren Aussagen „gscheit“ abschließen möchten. Die Freundschaft zu seinem Sitznachbar und das gemeinsame Ziel sind V sehr wichtig. Die Frage, ob es ein Zufall sei, dass sein bester Freund in der Klasse und Sitznachbar türkischer Abstammung ist, beantwortet V so:

„Na, 10 Prozent schon und das Rest ist Menschlichkeit. Er ist nicht so wie die anderen. Er ist ein Typ, wie soll ich sagen? Mit dem kann man über alles reden. Er ist einfach leiwand auf andere Art. Nicht auf diese Art von irgendwo, sondern leiwand auf andere Art. Er ist einfach ein Freund. Ein guter Freund“ (Interview V, 412-416).

Auch an dieser Stelle bestätigt V, dass ihm Freunde wichtig seien und er froh sei, einen neuen guten Freund im HAL gefunden zu haben.

V ist mit der Türkei eng verbunden und feiert deshalb auch die türkischen Bräuche, da man diese ja überall feiern könne. Österreichische Bräuche werden in seiner Familie nicht gefeiert, und er rechtfertigt sich damit, dass Österreicher ja auch keine türkischen Bräuche annähmen:

„Eigentlich nicht direkt. Eigentlich überhaupt gar nicht. Weihnachten hab ich Glück, weil da hab ich schulfrei. Das Positive daran ist das, aber wenn ich jetzt zum Beispiel Beiran hab, ihr tuts ja auch nicht meins feiern“ (Interview V, 500-502).

Heimat ist für V ganz klar die Türkei. Wenn V über die Grenze in die Türkei kommt und laut seinen Angaben die Heimatluft einatmet, dann fühlt er sich richtig zuhause. In Wien fühlt er sich wegen seines Akzents, wegen seiner Tradition und auch wegen seines Styles als Außenseiter. Außerdem seien ihm gewisse Werte sehr wichtig, die seiner Meinung nach in Wien nicht so gelebt werden wie in der Türkei.

„[...] Wie soll ich sagen? Königskette. Ich bin das was ich bin. (I: Ja) Wie soll ich sagen? Man lebt halt so nur mit Stolz und Respekt vor den Älteren. Stolz, Ehre und Respekt vor den Älteren, nur die drei Sachen ist mir das Wichtigste“ (Interview V, 523-526).

„Ja, so einer bin ich. Ich bin so respektvoll zu die anderen Menschen. Egal von wo. Solang er auch zu mir (I: Dir Respekt entgegen bringt) „- -“. Nicht direkt Respekt. Ich mein, ich verlang nicht von ihnen Respekt. Solang er nett ist, so lange er nichts Blödes vorhat, hab ich Respekt. Ich zeige Respekt. Wie soll ich sagen? Ich zeig ihnen auch Respekt, obwohl ich sie nicht mag. Ich zeig zu jedem Respekt, der zu mir leiwand ist oder zu mir nicht blöd ist. Zu jedem, mit dem ich mich gut verstehen kann“ (Interview V, 532-538).

Der Zusammenhang und die Zugehörigkeit sind für V, wie schon an früherer Stelle erwähnt, von besonderer Bedeutung. Daher fühlt er sich auch in der Türkei wohler. Er ist der Meinung, dass er in der Türkei nicht so auffalle und er dort eins mit den Menschen sei:

„Wie soll ich sagen? Die Sprache und die Leute. Ich mein, in Türkei ich seh die, die WIRKLICH zu mir gehören. Mein Opa, meine Oma, mein Onkel, meine Neffen, meine kleinen Nichten, meine Cousine. Ich seh diese Leute was WIRKLICH zu mir gehören, weil hier sag ich zu meinem Freund, boa du gehörst jetzt zu mir, obwohl er nur irgendein Freund ist. Nicht direkt einer von Familie aus, sondern irgendeiner“ (Interview V, 551-556).

„ [...] Meine Muttersprache ist Türkisch, normalerweise Georgisch. Normalerweise sollte Georgien mein Heimatland sein. (I: Georgien?) Georgien. Meine Wurzeln kommen aus dort. Von Mama und von Papa Seite. Aber irgendwie sind sie in Türkei gekommen [...]. Es sind überall diese Dörfer, diese Städte. Meine Heimatland. Das ist meins. Ich gehör dorthin, sonst nirgendswohin. Und hier bin ich eher so, wie soll ich sagen? Geld verdienen, Geld verdienen, Geld verdienen, Geld sparen“ (Interview V, 560-566).

V ist der Meinung, dass man zwar in Österreich mehr Geld verdiene, es aber auch schwer sei, dieses Geld zu sparen. Er möchte es anders machen als seine Eltern und Geld ansparen. Wenn er dann etwas auf die Seite gelegt hat, möchte er sich ein Auto kaufen. Im gleichen Atemzug erzählt V auch, dass an erster Stelle die Familie kommt, und vielleicht dann die Anschaffung einer Wohnung oder eines Autos.

In der Freizeit macht V gerne Sport und möchte gerne Thaiboxer werden.

Freunde sind für V sehr wichtig. Sie gehören für ihn eigentlich schon zur Familie. Seine richtigen Freunde kennt V schon über zehn Jahre. Er würde immer zu ihnen halten, was auch kommen möge:

„Meine Freunde sind so, wie soll ich sagen? Nicht mehr Freunde. Meine Freunde sind nicht so wie Freunde. Meine Freunde sind so wie Brüder, [...]“ (Interview V, 676-677).

V hat fast nur Freunde mit Migrationshintergrund. Sie kommen aus Albanien, der Türkei, Bosnien, Serbien und Kroatien. Österreicher sind nur selten dabei. Wenn V von diesen Freunden spricht, dann redet er von seiner Bande. Im Park gibt es mehrere Banden:

„Irgendwann einmal diese anderen getroffen und ein paar andere Österreicher. Und die Österreicher haben geraucht gehabt und wir nicht. Und da haben wir halt noch klein. Wir haben immer gesagt Anti-Raucherbande und Raucherbande. (I: Aha) Keine Ahnung, irgendsowas hamma gesagt. Und jeden Tag immer gabs einen Kampf und ich und ein Freund von mir haben immer zugeschaut. Warum sie kämpfen, wieso sie kämpfen, wie sie kämpfen. Es hat Spaß gemacht denen zuzuschauen. Wir haben ein paar mal mitgemacht. Danach hamma sich halt gedacht, also Rauchergruppe hat zu uns gesagt, kommts fetz ma die. Die sagen zu uns, wir sollen Ausländer fetzen. Dann sind wir zu Ausländer gegangen und haben Österreicher gefetzt. Und so wurde es entwickelt und jetzt gibt's noch immer Streit. Ich mein, er schaut mich schief an, wir schauen schief zurück. Von da kommt auch so, dass wir Österreicher nicht so mögen, aber ich sag noch immer, wenn einer verfault ist, ist nicht ganz Österreich verfault. (I: Mhm) Ich mag nicht nur solche Österreicher, ich mag ALLE Österreicher, aber die halt anders sind, gegen mich sind, die mag ich nicht. Und ich sag so was nie, scheiß Österreicher oder so. Ich sag, wenn dann, scheiß Österreich. Ich mein, scheiß Österreicher. (I: Ja) Nicht allgemein, sondern nur auf einen“ (Interview V, 770-786).

V legt auch sehr viel Wert auf sein Aussehen. Er geht nicht irgendwie aus dem Haus, da muss schon alles passen, und wenn die Haare nicht sitzen, dann setzt er sich eine Kappe auf.

Freunde von V haben öfters Blödsinn gemacht, und so kam es auch, dass V schon mit der Polizei in Kontakt gekommen ist. V möchte sich jedoch

aus solchen Sachen heraushalten und ist froh, dass das seine Freunde verstehen:

„Die sind eher „-“. Wie soll ich sagen? Wenn ich sag, es ist mir zu gefährlich, ich will das nicht, ich will das wirklich nicht, dann sagen ein paar, was soll schon passieren? Der Albaner sagt immer, okay egal, wenn du willst, geh nach Hause. Ich hab immer gesagt, ich will nicht, geh heim. Dann hat er gesagt okay, geh heim. Wir machen das jetzt durch. Dann haben sie Blödsinn gemacht“ (Interview V, 860-864).

Im Laufe des Interviews hat V mir verraten, dass er bei manchen Blödhheiten schon mitgemacht habe, wie zum Beispiel beim Werfen von Müllsäcken auf Balkone. Er ist also schon des Öfteren vor der Polizei weggelaufen, er betont aber, dass er eigentlich nur bei Bubenstreichen dabei gewesen sei und keine gröberen Sachen gedreht habe. In der Türkei hat er mehr Respekt vor der Polizei als in Österreich, weil diese härter durchgreifen und mehr Gewalt anwenden würden.

Im Folgenden werden nun die erwähnten Identitätskonstruktionen von F bzw. Differenzierungskategorien angeführt:

Österreich ~ Türkei

Einzelgänger ~ Gemeinschaft

allein ~ Partnerschaft

heterosexuell ~ homosexuell

Ehre verteidigen

kein schlechtes Wort über Mutter zulassen

Gewalt

guter Partner ~ schlechter Partner

Rollenverteilung

Machtverhältnis

türkische Landsleute ~ Österreicher

türkischer Staatsbürger ~ Tourist

normale Schule ~ Sonderschule

normaler Schüler ~ behinderter, schlimmer Schüler
Einzelgänger ~ Gruppenmitglied
klein ~ groß
Freunde ~ Feinde
Friede ~ Streit
sich in der Stunde fadisieren ~ Leistungsdruck
unterfordert ~ überfordert
Regelschüler ~ Außenseiter
eifrig ~ faul
unmotiviert ~ motiviert
Bekannte ~ Freunde
Stolz, Respekt, Ehre ~ österreichische Werte
arm ~ reich
Geld sparen
Verpflichtungen den Eltern gegenüber
sportlich ~ unsportlich
gepflegt ~ ungepflegt
kriminell ~ nicht kriminell

2. Symbolische Repräsentationen identifizieren

V wurden einige Werte mitgegeben, und dazu zählt auch, dass er seine Familie verteidigt und beschützt. Wenn ein Junge seiner Schwester nicht gut täte oder er ihn ablehnte, wäre V nicht abgeneigt, dem Freund gegenüber Gewalt anzuwenden.

„Ja, weil es meine Mutter ist! Meine Mutter. Aber Schwester ist auch schlimm. Da dreht alles durch. Da sieht man alles komplett schwarz“ (Interview V, 118-119).

„Wenn ich ihn dann gut genug kenne, ich weiß, was er dann später macht, dann würd ich ihn fetzen, ich würde ihn richtig demolieren. Ich würd mit ihr reden. Ich würd sie nicht schlagen“ (Interview V, 133-135).

In der Türkei ist es anscheinend so, dass der Vater bestimmt, wo die Familie lebt. V ist so aufgewachsen und möchte diese Rollenverteilung auch beibehalten. Die Familie folgt ihrem Vater sogar nach dem Tod. Bei den Töchtern ist das anders, denn sie folgen nicht dem Vater, sondern dem Ehemann.

Für V war es schlimm, als er bemerkte, dass er von der Volksschule in eine Sonderschule wechseln muss. Es war ihm bewusst, dass diese Schule kein gutes Ansehen hat, und er dachte sich, dass dort nur schlimme und behinderte Kinder hinkommen. V wollte sich diese Eigenschaften nicht selbst zusprechen:

Für V sind der Stolz, die Ehre und der Respekt vor Älteren sehr wichtig und diese Werte bestimmen sein Leben.

Wie schon oben erwähnt, sind Freunde für V sehr wichtig. Richtige Freunde sind für V wie Brüder. Sein Vater sieht es aber nicht so gerne, dass Freunde bei V schlafen, da diese dann seine Schwestern ansehen könnten. Das ist unter den Freunden aber ein eisernes Gesetz, dass keiner die Verwandtschaft des anderen ansieht und sie sich eher als Geschwister sehen. Es gibt aber auch Freunde, denen V in diesem Zusammenhang nicht vertraut.

„[...] obwohl mein Vater das nicht so gerne hat, dass meine Freunde zu mir nach Hause kommen wegen meiner Schwester. Er hat Angst, dass meine Freunde meine Schwestern anschauen. (I: Ah so) Ich mein, wenn mein Freund meine Schwester anschaut, dann „- -““ (Interview V, 695-698).

„[...] Solche Sachen muss man halt mit seinen Freunden reden und seine Freunde vertrauen können. Zum Beispiel den anderen Typen, was ich über dreizehn Jahre kenne, ich würd ihn mit meiner Schwester nirgends hinschicken und obwohl meine Schwester ihm seine Windeln gewechselt hat. (I: [lacht]) Ich könnt ihn fix nicht mit meiner Schwester irgendwo hinschicken. Er ist mir dann zu gefährlich. Aber zum Beispiel mit dem Albaner schon. Bei denen ist das viel ärger als wie bei mir. Bei Albanern ist es viel ärger als wie bei Türken. Stolz, Ehre und seine Familie zu schützen. Bei uns ist es auch oarg, aber nicht so brutal wie bei denen. Mach ich seine

Schwester an, kommt nicht nur er und sein Cousin, also von seiner Cousine Bruder, sondern die ganze Familie. Wenn jetzt jemand meine Schwester anbaggert, egal ob 55 ist, mir ist egal, ich schlag ihn trotzdem, auch wenn ichs nicht kann, ich würd mich wehren. Ich würd alles machen, dass er am Boden liegt“ (Interview V, 704-716).

3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden

V schätzt das Gesundheits- und Sozialwesen in Österreich und bringt diese Institutionen mit einer besseren Lebensweise in Verbindung. Er erklärt, dass es früher in der Türkei kein Gesundheitssystem gab, die Entlohnung schlecht war. Diese Zeiten haben sich mittlerweile aber auch geändert:

„Na unten in Türkei war früher zum Beispiel, wenn du Arzt gehst, musst du selber zahlen oder die haben zu wenig Lohn bekommen oder Umgebung war einfach blöd. Aber alles jetzt besser geworden. Jetzt gibt's wenigstens in unserem Dorf Mistkübel. (I: Okay) Asphalt wurde gemacht. Ärzte haben jetzt Versicherung so wie E-Card, so wie hier. Jetzt tun sie nicht nur reiche Leute durchlassen, sondern auch die armen. Früher haben sie gesagt, hast du Geld, kannst du durch, hast du nicht, hast du Pech“ (Interview V, 88-94).

„Eh so in Krankenhäusern. (I: Wirklich?) Du musst von deiner Tasche Geld zahlen“ (Interview V, 96).

Obwohl die Familie von V in Wien lebt und sie in der Türkei ein Haus und eine dreistöckige Wohnung haben, bauen sie jetzt noch ein Haus, denn im Haus wohnt der Opa von V und sein Vater möchte gerne ein eigenes Haus besitzen, weil er in der Pension wieder in der Türkei leben möchte. Sein Vater überlegt sogar, schon früher in die Pension zu gehen, um schneller in die Türkei ziehen zu können.

„Mein Vater will eh in Pension gehen, weil in Türkei kann man angeblich irgendwas machen, dass man mit Geld in Pension geht und er will dort einfach in Pension gehen, chillen“ (Interview V, 186-188).

„Ja, er ist ja normal dort „-“. Wie soll ich sagen? Er ist dort geboren, hat eine türkische Staatsbürgerschaft gehabt und dann ist er hierher

gekommen. Also er kann jederzeit vor und zurück. Ich zum Beispiel nicht. Ich bin in Türkei als Tourist gezählt“(Interview V, 190-193).

„Ja. Gleich an dem Tag, du gibst Geld und du bist in Pension. Oder du wartest einfach, bis deine Pension kommt“(Interview V, 201-202).

Aufgrund seiner Probleme in Deutsch musste V die Schule wechseln. Laut seinen Angaben wurde den Eltern und ihm nicht gesagt, um welche Schule es sich dabei handelt:

„Na, die haben zu meinen Eltern gesagt, ja in dieser Schule wird er bessere Zukunft machen können, weil hier wird er immer wieder sitzenbleiben. Da hat mein Vater gesagt, okay, wenn er besser Zukunft machen kann, bring ma ihn dorthin. Dann sind wir dort hingegangen und die, was red ich. Jetzt hab ich vergessen, was ich sagen wollte. (I: Ist egal) Dann bin ich in Sonderschule gegangen, und ein Freund von mir war auch dort, und wir wussten, dass es Sonderschule war, also durch den Freund. Danach wo wir sich anmelden waren, hab ich ihn gesehen, schau ich ihn an und sag, Papa da ist eine Sonderschule, hat er sich aufgeregt „- -““(Interview V, 236-243).

Obwohl V sich so angestrengt hatte, seine Probleme in der deutschen Grammatik zu lösen, sprach ihm die Lehrerin nicht Mut zu, sondern belehrte ihn nur. Für V war eindeutig seine Lehrerin schuld, dass er in die Sonderschule versetzt wurde. Er machte daraus auch kein Geheimnis. Ältere Leute log er auch deswegen an, aber seinen Freunden erzählte er die Wahrheit. Er schämte sich nicht dafür. V ist der Meinung, dass es ausländerfeindliche Lehrer gibt, die die Kinder in die Sonderschule schicken, da sie keine Ausländer mögen. Er erzählt in diesem Zusammenhang von einem Freund, dem es so gegangen sei.

Sein Vater verstand nicht, was an dieser Sonderschule so schlimm sei, weil er nicht wusste, was eine Sonderschule ist. V erklärte ihm, dass diese Schule für verhaltensauffällige und sehr schwache Schüler gedacht sei. Daraufhin meinte der Vater, dass sein Sohn dort nicht hingehöre, und er beschwerte sich in der alten Volksschule:

V verstand das System der Sonderschule nicht. Er dachte, dass er in eine Hauptschule wechseln könne, wenn er sich anstrengte und gute Leistungen erbringe, und er war dann sehr enttäuscht, dass dies nicht der Fall war:

„Na ich hatte nicht SO viel Ahnung, dass man da jetzt „-“. Wie soll ich sagen? Dass man da einfach durchgehen muss und Ende des Jahres, dass man Hauptschule gehen muss. Ich dachte, dass ich jederzeit Hauptschule gehen kann. (I: Ach so!) Dass wenn ich jetzt diese Schule extrem Gas gib, alles nur Einser, wenn sie mich gut finden, damit ich in andre Schule gehen kann. DACHTE ich mir, war aber nicht so. (I: Mhm, okay) Hab ich bis letztes Schuljahr gemacht. Dann haben sie gesagt, du bist gut, du kannst dich benehmen, geh Hauptschule“ (Interview V, 260-266).

Mit dem System ist er auch deswegen nicht einverstanden, da V glaubt, dass seine kleine Schwester nur in die Sonderschule gekommen sei, weil der große Bruder auch dort war. Angeblich wurde das auch so der Mutter mitgeteilt:

„Ja, wegen mir, weil sie sich denken, ja Bruder ist ja auch dort, jetzt schicken sie wir auch dort“ (Interview V, 282-283).

„Es ist hundertprozentig so. Die habens auch so gmacht. Die habens auch so gsagt zu meiner Mutter angeblich“ (Interview V, 285-286).

V kritisiert auch an der Sonderschule, dass die Lehrer die Schülerinnen zu wenig förderten. Da er öfters mit seinen Arbeitsblättern früher fertig war und keine Aufgaben mehr bekam, habe er sich öfters fadisiert. Weiters versteht er nicht, dass man nicht in eine Hauptschule wechseln kann, wenn man in der Sonderschule ausschließlich gute Noten hat. Er findet es ungerecht, dass man erst nach der Sonderschule den HAL besuchen kann.

„Ja, da hat man auch keine Hoffnung mehr, weil ich wusste nach zwei Jahre, ich wusste, da kann man nichts sitzenbleiben, da muss man bis zum Ende durchhalten. Da hab ich einfach all die Jahre irgendwas gemacht. Letztes Jahr hab ich Druck gegeben, damit ich hierher kommen kann. Es wär dann unnötig. Man kann da nichts machen, man kann nicht sitzenbleiben. Das letzte Jahr Druck. Dann bin ich hierher gekommen“(Interview V, 328-333).

V hat sich zwar in der Sonderschule wohlfühlt, hat aber seines Erachtens dort die Zeit bloß abgesessen. Im HAL war er motivierter und nahm diese Chance sehr ernst. Er war bemüht, dem Unterricht nicht fernzubleiben und gute Noten zu schreiben, denn er fühlte sich im Gegensatz zur Sonderschule respektiert und vor allem gefordert.

V meint, dass viele Türken nach Österreich gekommen sind, weil sie glaubten, dass es ihnen hier besser gehen würde und sie mehr Geld verdienen würden. Doch dem ist nicht so. In Österreich sei es schwer, Geld zu sparen, weil alles mehr koste. V möchte deshalb sein Geld sparen und dann eine Familie gründen:

„Ja, ich mein „- -“. Wenn wir wissen, dass wir durch den Monat durchkommen. Es gibt schon manche Monate so wie letzte Woche, dass wir null Geld haben, weil manche Sachen dazwischen kommen. [...] Deswegen es ist irgendwie so für mich wie eine Vorführung was ich nicht machen darf, weil meine Eltern haben es nicht geschafft, haben es nicht geschafft, vorher schon Geld zu verdienen, vorher schon Geld zu sparen. Und so wird ich es machen. Ich wird genau das Gegenteil machen. Ich hab mir jetzt Konto gemacht. Ich bekomme jedes Monat von meiner Mutter, von meinem Vater, von meiner Schwester 20 Euro im Monat in mein Konto. Ich hab gleich gesagt, egal wie viel es kommt, gleich die Hälfte auf die Seite. [...] Auch wenn mein Lohn kommt, immer gleich auf die Seite. Ich werd auch meine Eltern damit finanzieren, weil sie mich auch aufgezogen haben. (I: Mhm) Halt wegen alles. Danach werd ich das ganze Geld nehmen, mal zählen und mir ein schönes Auto kaufen“ (Interview V, 578-593).

4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen

V ist in seinen Erzählungen sehr ambivalent. Zum einen lebt er in Österreich und fühlt sich auch als österreichischer Staatsbürger, doch zum anderen bezieht er sich oft auf das Herkunftsland seiner Eltern, die Türkei. Diese Zwiespältigkeit lässt darauf schließen, dass V sich nirgends wirklich zuhause fühlt. Somit kann von einem „Heimatslosen“ gesprochen werden. In seinem Handeln spielen Traditionen eine große Rolle. Werte wie Stolz, Respekt und Ehre sind in seinem Leben von großer Bedeutung. Der

Jugendliche ist der Meinung, dass diese Werte in Österreich nicht ausreichend gelebt werden. Daher meint er auch, dass das Leben in der Türkei besser sei. Um die Ehre seiner Familie zu verteidigen, würde V auch Gewalt anwenden. Als einziger Sohn und einziger Bruder von drei Schwestern hat V einige Verpflichtungen in seiner Familie zu erfüllen. So meint er, dass er sich einen möglichen Partner vorher ansehen wolle und dann entscheiden würde, ob dieser für seine Schwester gut genug sei. Erst wenn er sein Einverständnis zu dieser Beziehung gibt, wäre es für die Familie okay. Auf die Frage, ob der Freund der Schwester aus der Türkei abstammen müsse, verneint er, aber es wäre ihm lieber. Seiner älteren Schwester wurde ein türkischer Mann vorgestellt. Laut den Erzählungen von V chatteten die zwei ein halbes Jahr via Kamera, verliebten sich in dieser Zeit und heirateten ziemlich schnell. Die Schwester zog natürlich zu ihrem Mann in die Türkei, weil das laut V den Sitten entspreche. Frauen ziehen zu ihren Männern und Kinder folgen ihren Vätern. Das Rollenverständnis in einer türkischen Familie ist streng geregelt.

In Bezug auf die Schule erzählt V, dass er es nicht verstanden habe, dass er in die Sonderschule wechseln musste. Für V waren seine Schwierigkeiten nicht so gravierend, dass er deswegen gleich einen SPF bekommen und die Schule wechseln musste. Im Laufe des Gesprächs stellte sich auch heraus, dass seine zwei älteren Schwestern auch einen SPF hatten und Integrationsklassen besuchten. Die kleine Schwester wurde hingegen auch in die Sonderschule versetzt, da laut Aussage von V die Lehrerin gemeint habe, dass die Schwester auch in die Sonderschule müsse, wenn V sie besucht habe. Als V und sein Vater in der Sonderschule waren, um V dort anzumelden, wussten die beiden nicht, um welche Schule es sich handelte. Dem Vater wurde in der Volksschule nur mitgeteilt, dass V in diese Schule wechseln solle, da er dort bessere Chancen habe. Als V dann bei der Anmeldung einen Freund traf, von dem er wusste, dass er in die Sonderschule besuchte, erzählte er seinem Vater, dass dies eine Sonderschule sei. Die beiden waren darüber nicht erfreut, denn V erzählte seinem Vater, dass dort nur schlimme,

verhaltensauffällige Kinder hinkommen würden. Trotz Kontaktaufnahme mit der alten Schule musste V die Sonderschule besuchen. Hier wird der Eindruck erweckt, dass der Vater keine Ahnung hatte, was ein SPF sei bzw. wer eine Sonderschule besuchen müsse, obwohl seine beiden Schwestern auch einen SPF hatten. Der Vater verlässt sich auf die Erklärungen seines Sohnes und vertraut der alten Volksschule.

Für S war in der Sonderschule klar, dass er trotz guter Leistungen keine Chance auf einen Wechsel in die Regelschule habe. Da er dort keine Probleme hatte und der Stoff ständig wiederholt wurde, fehlte V sehr viel. Als er dann von der Lehrerin erfuhr, dass er seinen Hauptschulabschluss in einem einjährigen Lehrgang nachholen könne, sah er wieder eine Perspektive in seinem Leben. Den HAL nahm V sehr ernst mit guten Noten abzuschließen. Laut Aussage seines Lehrers hat er zum Zeitpunkt des Interviews schon eine Lehrstelle gefunden.

Einen Beruf zu lernen, ist für V deshalb wichtig, damit er Geld sparen kann, um später eine Familie gründen zu können. Weiters möchte er mit seinem Lohn seine Eltern unterstützen, da diese auch für ihn gut gesorgt hätten.

9.1.4 Interview M - IP: M

5. Schritt: Identitätskonstruktionen beschreiben

Der Interviewpartner M ist ein sehr ruhiger und höflicher Junge. M besuchte in Wolfsberg nicht lange einen Kindergarten, weil es ihm dort nicht gefiel und er keinen Anschluss fand.

„Kindergarten, ja, aber sechs Monate. Eigentlich mein Vater wollte, dass ich noch mehr gehe, aber ich hab dort nix gemacht. Ich war nur einen Tisch alleine und er hat mich gesehen. Ich wollte auch nie gehen, ich hab immer geweint und gesagt ich bin krank und so. Er hat mich gesehen, dann hat er mich abgemeldet, aber „- -““ (Interview M, 70-74).

In der Volksschule im 2. Bezirk in Wien fühlte er sich wohler und war ein guter Schüler. Leider kam es wegen eines weiteren Umzugs zu einem Schulwechsel, und die schulischen Leistungen von M wurden schlechter, was nicht verwundert, wenn man bedenkt, dass das Kind schon einige Ortswechsel hinter sich hat und sich immer neu anpassen muss.

„[...] Dann sind wir hier gesiedelt in 2. Bezirk. Da war ich zwei Jahre Volksschule. Da war ich gut. Ich hatte Einser, Zweier nur, also meine Lehrerin wollte nicht, dass ich weggehe, aber ich musste wieder weg in den 14. Bezirk. (I: Mhm) Dort hab ich schlechte Noten bekommen“ (Interview M, 87-90).

M hatte Probleme mit der Lehrerin. Er meint, dass sie sich nicht gemocht hätten. Nach seinen Angaben konnte er nichts richtig machen und wurde immer gleich von der Lehrerin angeschrien. Mit dieser Situation konnte M nicht umgehen, und schildert im Interview ein abblockendes Verhalten gegenüber der Lehrerin. Schlechte Noten waren letztendlich der Grund für die Versetzung in die Sonderschule.

„Ich hatte „-“. Also ich magte meine Lehrerin nicht und ich glaub sie magte mich auch nicht. Ich weiß nicht. Wir hatten nur Streit. Wenn ich auch Gutes mach, hat sie mir immer wieder was gsagt. Wenn einer mir gleich schreit, dann mag ich sie nicht mehr. Ich kann nicht mehr. Dann hab ich schlechte Noten bekommen. Einmal bin ich sitzen geblieben. Und dann bin ich in Sonderschule gegangen“ (Interview M, 92-97)

M wusste nicht, dass er in eine Sonderschule wechseln würde. Er dachte, dass er eine Hauptschule besuchen werde. Seine Eltern wussten angeblich Bescheid. Für M war die Erkenntnis, dass er eine Sonderschule besuchte, schlimm, weil er immer geglaubt hatte, dass dies eine Institution für kranke und schlimme Kinder sei. In der Sonderschule hatte M keine Probleme und verstand nicht, warum er dort hingekommen war.

„DIE schon, aber ICH wusste nicht, dass ich in Sonderschule geh. Ich hab nie gewusst. Ich hab geglaubt, ich geh einfach in Hauptschule und so. Auf einmal haben gesagt, ich geh in Sonderschule und so. Ich hab erst gedacht, dort gehen nur also kranke und dumme Kinder. Wie ich dort war, waren eh keine krank,

aber war bissl anders. Für mich war Sonderschule leicht. Ich lern, ich mach auch alles. Ich weiß nicht, warum ich in Sonderschule war“ (Interview M, 114-119).

Der HAL hingegen gefiel M sehr gut, und er hatte auch gute Noten. Er war in den Hauptfächern in der 2. Leistungsgruppe und hat noch einiges vor.

„[...] nächstes [Schul]Jahr werde ich in Fachschule, also vier Jahre, HTL, also Fachschule und dann wenn ich vier Jahre schaff, dann mach ich noch zwei Jahre“ (Interview M, 175-179).

M ist es unangenehm, dass er in der Sonderschule war. Er erzählt es seinen Freunden nicht, und seiner Verwandtschaft ist es auch nicht bekannt. Es scheint so, also wäre es ihm peinlich, in diese Schule gegangen zu sein, und deshalb war er sehr motiviert, den Hauptschulabschluss gut nachzuholen, um in eine weiterführende Schule gehen zu können:

„Also zum Beispiel von 4C [Klasse] meine Freunde wissen nicht, dass ich in Sonderschule war. Ich hab noch nicht gesagt. Ich weiß nicht wie die jetzt sagen. Du bist Sonderschule, geh von uns weg. Von meinem Cousin oder Eltern weiß auch keiner, nur meine Mutter, Vater und Schwester. Sonst weiß der keiner. Ich hab noch nicht gesagt“ (Interview M, 205-209).

M möchte keinen handwerklichen Beruf ausüben, sondern eher auf kognitiver Ebene arbeiten. Ihm ist bewusst, dass er eine gute Schulausbildung benötigt, um keine körperliche Arbeit ausüben zu müssen. Dazu rät ihm auch sein Vater, der LKW-Fahrer ist. Auch seine Mutter leidet an Rückenschmerzen vom Arbeiten, auch das möchte M für sich vermeiden:

„Also ich will nicht in Baustelle oder so was arbeiten. In Tisch ist noch besser. Ich mag auch bewegen und so und arbeiten mit Hand, aber es ist schon schwer. Du verdienst vielleicht gleich wenn „-“. Es bringt dir nix. Du wirst irgendwann Rückenschmerzen bekommen, du wirst gleich krank werden und so. Mein Vater sagt auch, ich bin jetzt LKW-Fahrer. Es ist nicht jetzt gut. Er könnte auch seinen Schulabschluss machen, aber er wollte nicht. Er hat gesagt, wir hatten viel Geld und so. Ich wollte nicht Schulabschluss machen und

jetzt ist er LKW-Fahrer. Er hat gesagt, geh weiter Schule und so“ (Interview M, 234-241).

Bildung ist M sehr wichtig und er hat auch noch einiges in seinem Leben vor. Er hat sich nie damit abgefunden, dass er ein Sonderschüler ist, und nutzte die Chance, den Hauptschulabschluss nachzumachen, damit er später vielleicht sogar ein Studium beginnen kann. Seine Schwester, die gerade Matura macht, und sein Schwager, der auch an der Universität studiert, unterstützen ihn sehr. Anscheinend motiviert ihn auch, dass ihm nahestehende Personen Erfolg im schulischen und universitären Bereich haben, und daher will er es auch schaffen:

„Ja, die helfen mir auch immer, wenn ich irgendwo schwer tu. Ich sags gleich. Ich rufs. Sogar von meiner Schwester Mann. Er geht auch in Universität. Er ist auch gut. Er kommt gleich. Er hilft mir immer. (I: Mhm) Die wollen, dass ich irgendwo komme, irgendwas Gutes hab“ (Interview M, 279-282).

Die Familie von M ist religiös und M nimmt seinen Glauben sehr ernst:

„Wir feiern nur „-“. Wir fasten. Einen Monat. Nach Fasten feiern wir drei Tage. Erster Tag ist sehr wichtig, in der Früh müssen wir in die Moschee gehen. Zweiter, dritter Tag wir müssen immer so ältere, also ältere Menschen besuchen von unserer Familie. (I: Mhm) zu denen gehen oder noch jüngere sollen zu uns kommen. Also es ist so. Und im Dezember haben wir gleiche Fest wieder. Kein Fasten, aber wir haben so ein Fest fünf Tage. Sonst die anderen sind kleine Feste, aber die feiern wir nicht die kleinen Festen“ (Interview M, 292-298).

„Ich mach auch. Wir müssen eigentlich fünf Mal im Tag beten. Das macht meine Mutter und ich, aber mein Vater macht nicht sehr viel“ (Interview M,).

M sieht seine Zukunft in Österreich und möchte hier auch eine Familie mit ein oder zwei Kindern gründen. Von einer Großfamilie grenzt sich M damit ab.

In der Freizeit spielt M ein türkisches Instrument und Fußball. M hört sich türkische und kurdische Musik an, wobei er betont, dass er kein Kurde sei. Musik scheint M wichtig zu sein. M würde gerne ein berühmter Sänger werden und hätte gerne die Stimme eines kurdischen Sängers. Dieser

Sänger ist jedoch unter seinen Freunden und Bekannten nicht gut angesehen, was zur Folge hat, dass er nicht über ihn sprechen darf. Also hört er seine Lieblingsmusik alleine.

M sind Freunde sehr wichtig. Er unterscheidet zwischen vielen Freunden und echten Freunden. Seine echten Freunde kommen aus unterschiedlichen Ländern, wo M keine herkunftsbedingten Unterschiede macht. Die Eltern von M hingegen haben nur türkische Freunde:

„Äh, ich hab von alte Schule auch zwei Freunde. Einer ist Österreicher. Einer ist Österreicher und Tscheche also ab. Äh, einen hab ich noch Österreicher in Kaisermühlen, wo ich wohne. Einer hab ich Serbe und andere sind Türken“ (Interview M, 507-509).

Wenn M zu Besuch in der Türkei ist, hat er dort nicht wirklich Freunde, und er tut sich auch schwer, Freunde zu finden. Sein Cousin kümmert sich dann um ihn und ist bemüht, dass er Leute kennenlernt:

„Also leicht nicht so viel. Also wenn ich in Türkei geh „- -“. Ich hab wegen meiner deutschen Sprache „- -“. Also ich kann nicht gleich gehen. Ich bin auch anders. Ich kann nicht gleich zu einem Mensch gehen und reden (I: Du bist eher zurückgezogen schüchtern) In Türkei krieg ich auch nicht so leicht Freunde, aber wenn meine ältere Cousin mit mir ist – er ist 18 – wenn ich mit ihm spaziere, er redet gleich, dann reden die mit mir und dann ein paar Tage spazieren wir mit denen und dann werd ich so. Gleich ein paar Stunden kann ich nicht mit ihm so gut reden“ (Interview M, 524-531).

M ist ein schüchterner Junge, aber wenn jemand seine Familie beschimpft, kann er auch sehr aggressiv werden:

„Also ich werde gleich aggressiv. Ich will gleich ihm schlagen, aber mein Vater hat immer gesagt, Schlagen benützt nichts. Du wirst nie was bekommen mit Schlagen. Rede mit ihm. Ist doch besser. Ich werde ihm erst reden, warum schimpfst du meine Familie? Ich bin da, schimpf zu mir, aber nicht meine Familie. Wenn er eh keinen Grund hat, werd ich eh nix sagen, aber er muss erst entschuldigen. Wenn er nicht entschuldigt, ich warte und dann geb ich ihm eine“ (Interview M, 554-559).

Im Folgenden werden nun die erwähnten Identitätskonstruktionen von F bzw. Differenzierungskategorien angeführt:

hat sich im Kindergarten nicht wohl gefühlt ~ Freude
guter Schüler ~ schlechter Schüler
gut zureden ~ anschreien
ruhiger Schüler ~ frecher Schüler
gesund ~ krank
faul ~ ehrgeizig
verheimlicht, dass er in die Sonderschule gegangen ist
möchte alles aufholen
Kopfarbeit ~ körperliche Arbeit
gute Bildung ~ körperliche Arbeit
religiös, Glaube
Familie
heterosexuell ~ homosexuell
Kinder ~ kinderlos
Türke ~ Kurde
viele Freunde ~ echte Freunde
schüchtern ~ aggressiv

2. Symbolische Repräsentationen identifizieren

Es scheint so, als wäre es M peinlich, die Sonderschule besucht zu haben. Darum erzählt er seinen Freunden und Verwandten nichts davon. Nur seine Familie weiß Bescheid, und die unterstützt M auch. M ist anscheinend bewusst, dass die Gesellschaft auf die Sonderschule anders reagiert als auf die Hauptschule oder Mittelschule.

„Nein. Wenn ich es sage, dann werden gleich mal lachen, du warst in Sonderschule so. Also ich weiß nicht, ich habs noch nicht gesagt und ich will es auch nicht sagen“ (Interview M, 211-213).

M hat auch Befürchtungen, dass der Besuch der Sonderschule ihm bei seiner weiteren Schullaufbahn im Weg stehen könnte. Das wäre besonders schlimm für M.

„Wenn ich vielleicht in Fachschule geh, [...], ich bin auch aufgenommen. Wenn ich geh, vielleicht werd ich es sagen, aber das weiß ich nicht. Jetzt will ich nicht sagen“ (Interview M, 215-217).

M und seine Familie sind sehr gläubig und richten auch zum Teil ihr Leben danach aus. In seiner Religion beten Frauen und Männer getrennt. Der Bettag für Männer ist immer am Freitag, Frauen hingegen können an jedem Tag in die Moschee, außer eben am Freitag. Zusätzlich können Jugendliche am Wochenende in die Moschee zu einem Koran-Unterricht gehen. Auch M besuchte diesen Unterricht.

M erzählt mir, dass die Türkei sich in den letzten Jahren verändert hat. Da in der Türkei früher Chaos herrschte, wollte sein Vater damals nie in die Türkei fahren. Die politische Situation habe sich mittlerweile verbessert, aber deshalb sei die Türkei auch teurer geworden. M sieht die Türkei als reichstes Land an, deshalb möchten sein Vater und sein Großvater wieder in die Türkei ziehen, um viel Geld zu verdienen. Geld ist für die Familie also sehr wichtig und bestimmt ihr Leben. Vor allem der Großvater legt sehr viel Wert darauf:

„Noch teurer ist dort geworden (!: Ja?) Weil Türkei ist jetzt auch sehr verändert. Früher wollte mein Vater auch nie in Türkei fahren. Er wollte nie, weil dort war Chaos immer. Jetzt gibt's nicht mehr. Türkei ist jetzt reichste Land geworden mit China und so. Also mein Vater will auch deswegen bissl wieder dort leben. Mein Opa will auch. Er will immer Geld. Wo Geld ist, er will immer dort gehen. Jetzt gibt's dort Geld, wenn man arbeitet“ (Interview M, 401-406).

M fühlt sich in Österreich manchmal nicht wohl, weil es ihm verboten wird, seine Muttersprache zu sprechen. Ihm ist zwar klar, dass er in seiner Schule deutsch sprechen sollte, aber er findet es ungerecht, nicht türkisch sprechen zu dürfen, wenn er sich in seiner Freizeit mit Freunden oder mit seiner Familie unterhält. Er ist der Meinung, dass er von den Menschen

nicht geachtet wird und dass auch die Tradition seiner Familie nicht respektiert wird.

„Zum Beispiel wenn ich auf der Straße „- -“. Wenn ich in der Schule türkisch rede (I: Ja), kann jeder mir sagen, rede deutsch (I: Ja), aber wenn ich auf der Straße türkisch rede mit meinem Freund, für mich darf keiner mir sagen, dass ich deutsch reden soll“ (Interview M, 428-431).

„Passiert oft, ja. In Park oder in U-Bahn. Alte Menschen meistens. Jüngere nicht, aber alte Leute, die machen immer solche „- -“. Redets deutsch. Ihr seids hier, um für uns zu arbeiten und wenns ihr nicht Geld wollts, dann schleichts euch. So reden die“ (Interview M, 433-436).

„Ja, jetzt derzeit nicht seit drei, vier Jahren war nix, aber früher war sehr viel. Wie wir in Kärnten gelebt haben, haben immer jüngere Leute von meiner Schwester also Kopftuch weggezogen. Ihr scheiß Türken und so haben sie geschimpft, aber jetzt passiert nicht so viel“ (Interview M, 438-441).

M erzählt mir, dass eigentlich selten österreichische Jugendliche seine Familie beschimpfen und dass eher ein Problem mit Türken und Serben habe. Österreicher beschimpften ihn zwar als Ausländer, aber beleidigten seine Familie nicht.

3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden

M war in der Sonderschule ein sehr guter Schüler und durfte eine Klasse überspringen. Er war auch sehr bemüht, um vielleicht doch noch in die Hauptschule wechseln zu dürfen, doch ihm wurde ein anderer Rat erteilt:

„Ich war insgesamt drei Jahre. Die haben mich gleich aufgestuft. (I: Mhm) Ich hab eh gesagt, ich will in Hauptschule gehen. Sie hat gesagt, du kannst auch in Hauptschule gehen, aber unten steht dann, dass du in Sonderschule warst und so. Besser ist, du schließt erst Sonderschule ab und dann gehst du in Hauptschule. So ist es noch besser, haben sie mir gesagt. Dann hab ich es so gemacht“ (Interview M, 143-148).

Im HAL fühlte sich M sehr wohl und verstand sich auch gut mit seinen Lehrern. Er erzählt im Interview auch, dass es im HAL Fächer gab, die leichter als in der Sonderschule waren.

Auch seine Eltern legten in ihren Jugendjahren Wert auf Bildung. Seine Mutter absolvierte die Hauptschule und wollte dann in eine weiterführende Schule, aber leider starb ihr Vater, und sie musste zuhause bleiben. Der Vater besuchte ein Gymnasium, das er aber nicht abschloss, weil er viel Geld von seinem Vater bekommen hatte und nicht mehr zur Schule gehen wollte. Heute bereut er diese Entscheidung und unterstützt seinen Sohn in seinem Vorhaben.

Die Familie von M besucht die Türkei einmal im Jahr. Sie haben auch ein großes Haus in der Türkei. Der Vater würde gerne wieder in die Türkei ziehen, aber die Mutter möchte bei ihren Töchtern bleiben. M möchte auch in Österreich bleiben, um seine schulischen Ziele zu realisieren. Er meint, dass er es in der Türkei nicht schaffen würde, weil die Schulen viel schwerer seien als in Österreich:

„Ich kann Schrift, alles, aber dort ist noch schwerer Schule. Du musst immer Prüfung machen, wenn du zum Gymnasium gehen willst oder Universität. Alles musst du immer Prüfung machen. Fünf Tage Schule und dann am Wochenende musst du üben gehen. Du musst, sonst wirst du nicht schaffen“ (Interview M, 318-321).

Auf die Frage, warum die Türkei jetzt so reich sei, antwortet M, dass es dort seit 10 Jahren einen neuen Präsidenten gebe, der ein guter Mann sei und alles gut mache.

M fühlte sich von seiner alten VS-Lehrerin im 14. Bezirk sehr ungerecht behandelt. Obwohl sie ein Gespräch mit der Direktorin hatten, änderte sich an der Situation nichts, und er ist der Meinung, dass die Direktorin ihm auch nicht geglaubt und für die Lehrerin Partei ergriffen habe:

„Also zum Beispiel, ich kann jetzt ein Beispiel geben. Es war noch Pause, sie hat gesagt, gebts Mappe in Kasten rein. Ich bin aufgestanden, ich habs dort gelegt, wollte ich sitzen, es läutet, sie haltet mich von da, sie hält mich so, ich war damals noch sehr dünn. Es hat geläutet und ich musste Mappe legen. (I: Mhm) Sie hat

gesagt, du kannst mir keine Antwort geben? Dann setz dich da hin. Dann hab ich zu meinem Vater gesagt. Er hat mich eine Woche nicht zu Schule gehen lassen wegen die Frau. Wir sind dann zur Direktion gegangen. Sie hat gesagt, ich kann nix machen. Also Direktorin war auch gleich wie meine Lehrerin. (I: Okay) Ich kann nix machen“ (Interview M, 594-602).

4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen

M hatte einen schlechten Start im Kindergarten und bis jetzt eine sehr durchwachsene Schullaufbahn. M und seine Familie fanden in Wolfsberg nie wirklich einen Anschluss, weshalb sie nach Wien zogen. Vermutlich sahen sie den Umzug in die multikulturelle Stadt als Neubeginn, hegten die Hoffnung, von den dort lebenden Menschen angenommen zu werden. Außerdem lebte der Rest der Familie in Wien, was M's Familie die Entscheidung bezüglich des Umzugsortes erleichterte. Es scheint, als sei es für die Familie sehr wichtig, in einem Umfeld zu leben, in dem sie soziale Kontakte knüpfen kann. Speziell hat es den Anschein, als würde der Heranwachsende seine Kraft und Sicherheit aus seinem Umfeld schöpfen. Nach dem Umzug kam der Junge in eine Schule, in der er sich sehr wohlfühlte, er hatte gute Noten und war motiviert zu lernen. Wie schon erwähnt, musste die Familie ein weiteres Mal umziehen, und M kam in eine Schule, in der er sich nicht wohlfühlte und Probleme mit seiner Lehrerin hatte. Plötzlich nahm die schulische Leistung des Jugendlichen rapide ab, und er fing an, die Schule zu verweigern. Hier ist deutlich erkennbar, dass M seine Motivation und sein Engagement aus den Menschen in seiner Umgebung schöpft. Es könnte auch der Fall sein, dass er aus ähnlichen Gründen wie in Wolfsberg keinen Platz im Klassenverband fand. Ein weiteres Mal stößt der Junge auf Ablehnung, dies war sicherlich sehr schwer für M, da er bereits im Kleinkindalter von solch einer Erfahrung stark geprägt worden war. Aufgrund der Reaktion des Jugendlichen auf derartige Erlebnisse wurde er laut eigenen Angaben in die Sonderschule versetzt. Dies zu akzeptieren war sicherlich sehr schwer für den Jungen, da seine Familie sehr viel Wert auf Bildung legt und auch die meisten von ihnen eine gute Schulausbildung haben. Er hat

sich sichtlich dafür geschämt. Obwohl er von seiner Familie unterstützt wurde, kann er bis heute nicht mit dieser Situation umgehen. Der Heranwachsende übt auf sich selbst starken Druck aus und möchte unbedingt wie seine Familienmitglieder eine bessere Bildung erfahren. Der von ihm selbst auferlegte Druck, der durchaus vielleicht auch ungewollte Druck der Eltern und auch die fehlende Anerkennung der Lehrerin haben eventuell zu seinen schulischen Misserfolgen geführt. Der Jugendliche sah den HAL als einen Neubeginn. Er ein sehr engagierter junger Mann, und fühlte sich in der Klasse sehr wohl. Seine Leistungen waren gut, was die Annahme stützt, dass M seine Motivation aus seinem Umfeld schöpfte. Der Jugendliche fühlt sich endlich angenommen in seiner Klasse, was ihm ermöglicht, weitere Ziele ins Auge zu fassen.

Für M ist es daher wichtig, dass er die notwendige Schulausbildung absolviert, damit er später einmal gut leben kann. Dieses Denken ist wahrscheinlich von dem seines Vaters geprägt, für den materielles Gut von großer Bedeutung ist.

Der Jugendliche spricht sehr positiv von seiner Familie, auf die er, wie es scheint, sehr stolz ist. Für ihn ist es wichtig, dass es einen starken Zusammenhalt gibt und dass sich die Familie gegenseitig unterstützt. Dieses Verhalten hat er in den anderen Bereichen seines Lebens kaum erfahren, und er stützt sich deshalb sehr auf seine Familie.

Der Jugendliche betont, dass es für ihn keine Rolle spiele, woher die Menschen in seinem Umfeld kämen. Dies steht in Zusammenhang mit der erfahrenen Ablehnung durch andere. Es scheint, als wolle der Heranwachsende keinem anderen Menschen das Gefühl der Ablehnung und Ausgrenzung z.B. aufgrund seiner Abstammung vermitteln.

9.1.5 Interview B - IP: B

1. Schritt: Identitätskonstruktionen beschreiben

Für B war die erste Zeit in Österreich sehr schwierig, weil er kein Deutsch verstand und sich somit auch nicht verständigen konnte. Er war ca. ein halbes Jahr zuhause und wurde dann im September eingeschult.

„Es war sehr schlimm. (I: Erzähl ein bisschen, du konntest ja wahrscheinlich die Sprache nicht.) Als ich gleich gekommen bin, ich war glaub ich halbes Jahr nicht in Schule. Ich bin nicht gleich in Schule reingekommen. Ich war halbes Jahr nicht in Schule bis September. Dann hab ich von September angefangen. Ich konnte nix Deutsch. GAR nichts. Gar nichts. Es gab paar Serben da. Die sind hier gewohnt, aber die konnten auch Serbisch und die haben immer was übersetzt. Und dann irgendwie bin ich durchgekommen, aber doch nicht [...]“ (Interview B, 10-15).

In diesem ersten Schuljahr war er nach seinen eigenen Aussagen den Anforderungen in der Volksschule nicht gewachsen. Er besuchte in Serbien auch nur ein halbes Jahr die Schule, und damit erklärt er auch seine Probleme in Mathematik.

Die Einschulung in das Sonderpädagogische Zentrum beschreibt B so: „das ist bissi schlimm für mich“. Er begründet dies damit, dass er dort nicht hinkommen sollte, und meint damit, dass er keine Sonderschule besuchen hätte müssen, wenn er besser Deutsch gelernt hätte. Er fand sich mit dieser Tatsache auch nicht ab und fragte immer wieder nach, wann er in die Hauptschule wechseln könne:

„Ja, ich hab gleich gefragt, wann ich wieder rauskomme (I: Ja) und die haben gesagt „- -“. Ich kann mich nicht ganz erinnern, was die gesagt haben. Sie haben gesagt, ja, du kommst eh raus. Ich hab mir gedacht, okay, na gut. Fünfte, sechste hab ich gefragt, ob ich raus kommen kann, und einer der Lehrer, er war wirklich ur nett zu mir. (I: Mhm) Wäre ER nicht da, ich hätte weiter nichts gewusst. Er sagt zu mir, du kannst schon in Hauptschule kommen, aber wenn du dort nichts kannst, dann hast du von SPZ kein Abschluss und von Hauptschule auch keinen Abschluss. Dann hast du gar keinen Abschluss. Deswegen hab ich Abschluss von SPZ und jetzt mach ich Abschluss von Hauptschule“ (Interview B, 40-48).

B möchte eine Lehre absolvieren, um später als Spengler bzw. Autolackierspengler arbeiten zu können.

Eigentlich ist B der Meinung, dass das Geburtsland auch das Heimatland sei. Da er jetzt aber in Österreich wohnt und hier auch bleiben möchte, sagt B, dass Österreich sein Heimatland sei:

„Ja, eigentlich, wo ich geboren bin, Serbien, aber ich bin hier gekommen und ich bin hier gekommen, dass ich hier lebe [klopft auf den Tisch]. Ich lebe jetzt nur hier, also ist DAS jetzt meine Heimat“ (Interview B, 230-232).

Trotzdem merkt man im Laufe des Interviews, dass B sehr gerne in Serbien ist. Er fährt gerne nach Serbien, um seine Familie und seine Freunde zu besuchen. Seine Familie hat sogar ein eigenes Haus in einem Dorf, in dem die ganze Verwandtschaft seines Vaters wohnt.

B geht mit seinen Freunden viel in Wien spazieren. Nebenbei erwähnt er, dass alle seine Freunde aus Serbien kommen. Diese Freunde kommen sogar aus dem Dorf, in dem er als Kind gelebt hat:

„Es sind viele von meinem Dorf hier gekommen, also fast siebzig, achtzig Prozent sind hier“ (Interview B, 390-391).

Sonntags treffen sich die Familien alle im Prater. Die Männer und Kinder spielen Volleyball, und die Mütter unterhalten sich. B hat also keinerlei Kontakt zur österreichischen Kultur:

„Na meine Mutter geht „-“. Wir gehen so in Park und von meinem Dorf kommen ur viele. Jetzt am Sonntag sind ur viele gekommen im Park Praterstern, ja dort im großen Park. Die Männer haben Volleyball gespielt und die Frauen sind dort gesessen und haben geredet“ (Interview B, 397-400).

B outet sich im Laufe des Gesprächs als Roma und erzählt, dass er deshalb die serbische Sprache nicht perfekt spreche, weil sie zuhause Romani sprächen. In dem Dorf, aus dem sein Vater abstammt, leben Roma und Serben. Er hat damit kein Problem, weil sie sich gut verstünden. In Österreich vermeidet er es, sich als Roma zu outen, da

viele Menschen zu den Romas Zigeuner sagen und er das als Schimpfwort empfindet. In Serbien werden sie manchmal auch als „Zigane“ beschimpft, aber nicht von den Serben in seinem Dorf.

Wenn B von seinen Freunden spricht, dann unterscheidet er 2 Gruppen:

1. seine echten Freunde aus Serbien und die wenigen Schulfreunde und
2. Jungs, mit denen er kurz redet. Es gibt auch ab und zu Probleme mit seinen Freunden. Auffallend ist, dass B betont, nie mit österreichischen Jugendlichen Streit zu haben, da diese immer sehr nett seien. Im Gegensatz sieht er Türken und Albaner als sehr „oarg“ an:

„Die wollen immer Streit haben. Wir gehen irgendwo fort und die schauen dich so an. Und dann fragen sie dich „Was schaust du so?“ (I: Mhm) Die schauen dich so an, dass du sie anschaust und dann fragen sie dich „Was schaust du so?“ Die suchen immer nur Streit, aber wir gehen ihnen immer aus dem Weg. Aber wenn's wirklich hart ist, dann ja „- -““ (Interview B, 627-631).

Im Folgenden werden nun die erwähnten Identitätskonstruktionen von F bzw. Differenzierungskategorien angeführt:

konnte die Sprache nicht ~ brauchte einen Übersetzer

Nichtsköner ~ guter Schüler

Selbstverschulden ~ Fremdverschulden

Entscheidung annehmen ~ Situation verändern

normaler Schüler ~ nicht normaler (unnormaler) Schüler

Perspektiven ~ keine Perspektive

Österreicher ~ Serbe

gläubig ~ ungläubig

alte Heimat ~ neue Heimat

2. Symbolische Repräsentationen identifizieren

Den Eltern ist Bildung wichtig und sie meinen, dass B seine Chance nutzen solle, denn sie hätten es nicht geschafft:

„Ja, es ist ihnen wichtig, dass ich Job finde, weil sie sagen mir immer: sie haben es nicht geschafft und deswegen haben sie mir ermöglicht, dass ich eine Chance kriege, dass hier das schaffe“ (Interview B, 127-129).

Die Eltern erziehen B zur Selbstständigkeit und haben B zwar die Chance ermöglicht, etwas zu lernen, erinnern ihn jedoch daran, dass er das für sich und nicht für sie mache:

„Nein. Die sagen schon, du musst das machen, aber manchmal sagen sie auch ja okay mach das, aber du machst das nur für dich selber. Wenn du nicht Hausübungen machst, machst du das nur für dich selber schlimm, also nicht für mich“ (Interview B, 192-195).

B und seine Familie sind serbisch orthodox und feiern ihre religiösen Feste in Serbien oder auch in Österreich. B sagt von sich, dass er sehr gläubig sei und sie auch regelmäßig in die Kirche gehe.

Der Jugendliche fühlt sich aufgrund seines Sprachdefizits ausgegliedert und allein gelassen, da niemand auf seine Bedürfnisse und sein Wohlbefinden eingeht. Eine Ausnahme stellt sein Lehrer dar, der ihm Gehör schenkte und ihm seine weiteren Möglichkeiten in Bezug auf seine Schullaufbahn aufzeigte. Es scheint, als hätte B das erste Mal von diesem Lehrer erfahren, was es bedeutet, Aufmerksamkeit und Wertschätzung geschenkt zu bekommen. Im Laufe des Gesprächs lässt sich erkennen, dass Lob und Anerkennung für den Jugendlichen sehr wichtig sind.

3. Bezüge zu Sozialstrukturen finden

B war nicht zufrieden in der Sonderschule und wollte in eine Hauptschule wechseln. Er hat die Sonderschule als schlimm empfunden und betrachtete sie als Ort, wo er eigentlich nicht hingehöre. Ein Lehrer, den B als sehr nett empfand, erklärte B seine Lage und meinte, dass er zunächst den Sonderschulabschluss machen solle:

„[...] Wäre ER nicht da, ich hätte weiter nichts gewusst. Er sagt zu mir, du kannst schon in Hauptschule kommen, aber wenn du dort nichts kannst, dann hast du von SPZ kein Abschluss und von

Hauptschule auch keinen Abschluss. Dann hast du gar keinen Abschluss. Deswegen hab ich Abschluss von SPZ und jetzt mach ich Abschluss von Hauptschule“(Interview B, 44-48).

Die Familie von B trifft sich sonntags öfters im Prater mit befreundeten Familien aus Serbien. Dort bleiben sie jedoch untereinander und machen Sport oder unterhalten sich. Hier lässt sich erkennen, dass sich das soziale Umfeld des Jugendlichen und seiner Familie ausschließlich auf Menschen gleicher Herkunft beschränkt.

4. Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen

B ist in Serbien geboren und besuchte dort ein halbes Jahr die Volksschule. Er kam zusammen mit seiner Schwester nach Österreich. Diese Zeit war für den Jugendlichen schwierig und sehr prägend. Die neuen Eindrücke, die neue Kultur und die für ihn fremde Sprache erschwerten B den Umgang mit der neuen Lebenssituation. Er fühlte sich nicht angenommen und suchte Halt bei Kindern, die serbisch sprachen. Trotzdem fühlte er sich durch diese Abhängigkeit in seinem neuen Heimatland nicht wohl. Die Sprachbarriere zieht sich wie ein roter Faden durch seinen bisherigen Lebensweg und lässt keinen Austausch mit Menschen anderer Herkunft zu. Dieses Verhaltensmuster lässt sich auch bei seiner Familie feststellen, die ausschließlich mit Menschen serbischer Herkunft Kontakt pflegen. Ein weiterer Aspekt stellt die Zugehörigkeit zur Volksgruppe der Roma dar. Da dieser Volksgruppe laut seiner Aussage in Serbien und in Österreich negative Zuschreibungen zukommen, ist es ihm unangenehm, darüber zu sprechen und sich mit dieser Zugehörigkeit in der Öffentlichkeit zu identifizieren. Das zeigt sich darin, dass B erst nach genauerem Nachfragen durch die Interviewerin preisgab, dass er ein Rom sei.

B sieht seinen Platz nicht in der Sonderschule. Er begründet dies damit, dass er nur wegen seines Sprachdefizits und der unzureichenden Förderung dorthin gekommen sei. Diese Gründe sind für ihn nicht hinreichend für den Besuch einer Sonderschule. Zu erwähnen ist jedoch,

dass die Sprachkompetenz des Jugendlichen zum Zeitpunkt des Interviews noch immer mangelhaft war. Die Chance, den Hauptschulabschluss zu erlangen, nahm B wahr, damit er eine Lehre als Autospengler antreten kann.

9.2 Block II –Analyse aller Interviews der Untersuchung

9.2.1 Identitätskonstruktionen vergleichen und clustern

In diesem Schritt werden zentrale Themen der analysierten Interviews für die Bildung von Typen herangezogen. Um diese Typisierung zu erleichtern, werden an dieser Stelle die zentralen Differenzkategorien der einzelnen Interviews als Dichotomien dargestellt:

Bildung	versus	nicht der Norm entsprechender Schulabschluss bzw. nicht verwertbarer Abschluss
Unterstützung der Familie	versus	Einzelkämpfer
sozialer Rückhalt der Familie	versus	für sich selbst alleine verantwortlich sein
soziales Netz von Freundinnen	versus	Einzelgänger
Männer	versus	Frauen
Deutsch	versus	andere ethische Zugehörigkeit
Einwanderungsland	versus	Heimatland
jung	versus	alt
integriert	versus	ausgegrenzt
Zugehörigkeit	versus	Etikettierung, Stigmatisierung
Regelschulwesen	versus	Sonderschulwesen

Abbildung 8: Zentrale Differenzkategorien (Interviews B, F,M, S, V)

Nach dieser Gesamtschau der Konstruktionen werden nun die Fälle nach der subjektiven Bedeutung von Bildung und Herkunft anhand empirischer Regelmäßigkeiten analysiert. Dieser Schritt hat zum Ziel, dass sich

Personengruppen bilden lassen, die sich durch zentrale Themen abgrenzen.

Personengruppe 1: Sieht sich in Österreich integriert.

F und M fühlen sich in Österreich sehr wohl. Sie haben sich mit dem Leben hier identifiziert und können sich auch vorstellen, sich ihre Zukunft hier aufzubauen.

Im Gegensatz zu den anderen 3 IP identifizieren sie sich mehr mit Österreich als mit ihrem Herkunftsland. Das kann auch daran liegen, dass beide in Österreich geboren sind. Für F ist Österreich ihr Heimatland, da sie zu den Heimatländern ihrer Eltern keinen Bezug hat. Ihre Verwandtschaft lebt auf mehreren Kontinenten verstreut, wobei sie eigentlich nur mit der Verwandtschaft ihrer Mutter Kontakt hat. M besucht das Herkunftsland seiner Eltern zwar oft, findet es aber besser, dass seine Familie in Österreich lebt. Er möchte noch weiter zur Schule gehen und findet das Schulsystem hier besser. Außerdem leben viele seiner Verwandten in Österreich, und dadurch fühlt er sich hier wohl. S, V und B hingegen fühlen sich eher als „heimatlos“. Sie beziehen sich in ihren Erzählungen oft auf ihr Herkunftsland und pflegen auch fast nur Freundschaften zu Jugendlichen, die aus diesem Land stammen. Dies kann daran liegen, dass sie die basalen Lebensansichten teilen und ihnen die gemeinsame ethische Zugehörigkeit Halt und Sicherheit in ihrem Leben gibt. V fühlt sich z.B. aufgrund seines Akzentes, seines Auftretens und seiner Wertvorstellungen als „Fremder“ in Österreich, obwohl er hier geboren und aufgewachsen ist.

Personengruppe 2: Ist mit der Versetzung in die Sonderschule nicht einverstanden und grenzt sich vom SPF ab.

Bis auf einen IP (S) sind die Schüler mit der Entscheidung, dass sie in die Sonderschule versetzt wurden, nicht einverstanden, und sie versuchen, wieder eine Regelschule besuchen zu dürfen. S hingegen empfindet diese Entscheidung als nicht so schlimm. Als Grund für die Versetzung in die

Sonderschule sieht S sein stilles Wesen an. Erst als er in der Sonderschule bessere Leistungen erbracht hatte, wollte er in eine bessere Schule wechseln und ist zufrieden, dass er jetzt den HAL besucht. S hat seine Probleme in der Volksschule auch dahingehend erklärt, dass er zwar in Österreich geboren sei, aber dann wieder zu seinen Großeltern nach Serbien musste. Dadurch konnte er schlecht Deutsch, als er eingeschult wurde, verstand im Unterricht nur sehr wenig.

Im Gegensatz zu S wollten die anderen IP sofort die Sonderschule verlassen. Einige von ihnen wussten auch nicht, dass sie in eine Sonderschule versetzt wurden und waren dementsprechend sehr überrascht, als sie bemerkten, um welche Schule es sich handelte. Sie kamen sich bloßgestellt vor und wollten diese Entscheidung nicht akzeptieren. Diese Reaktionen erklären sich daraus, dass die IP unterschiedliche Auffassungen hatten, was nun ein SPF bedeute bzw. wer eine Sonderschule besuchen müsse. V glaubte, dass dort nur verhaltensgestörte und schlimme Kinder hinkämen, die sich nicht benehmen könnten. M war der Meinung, dass nur kranke und dumme Schüler eine Sonderschule besuchten. Als solche Kinder sehen sich M und V nicht und sind deshalb verunsichert, ob sie von der Gesellschaft bzw. von den Lehrerinnen ihrer alten Schule so gesehen wurden.

Personengruppe 3: Sieht sich nur wegen ihres SPF diskriminiert.

M und S sehen sich aufgrund ihres Besuches der Sonderschule diskriminiert. M hat sich aufgrund dieser Etikettierung so geschämt, dass nur seine engste Familie von seinem Sonderschulbesuch weiß. Gegenüber Freunden und Verwandten hat er die Sonderschule nie erwähnt. S sieht seinen Schulwechsel in die Sonderschule gelassener. Er ist zwar der Meinung, dass die Gesellschaft diese Schule als nicht so gut ansieht, hat sich aber mit seiner Situation abgefunden und möchte jetzt das Beste daraus machen. Natürlich wäre ihm der Besuch einer Hauptschule lieber gewesen, dann müsste er sich auch nicht vor seinen Freunden rechtfertigen, warum er sich nicht angestrengt habe. F, V und B

sehen sich hingegen auch aufgrund ihrer Hautfarbe (F), ihrer kulturellen und sozialen Herkunft (B, V) und der Zugehörigkeit zu einer Minoritengruppe (B) diskriminiert und ausgegrenzt.

Personengruppe 4: Hauptschulabschluss wird als Chance für weitere Ziele und für eine bessere Integration verstanden.

Der Hauptschulabschluss wird von allen IP als Schlüssel zu einem „normalen“ Leben angesehen. F beschreibt in einer Erzählsequenz, dass sie ohne den Hauptschulabschluss mit leeren Händen dastehe. Zwar nimmt sie an, dass sie als werdende Schauspielerin nicht auf diesen Abschluss angewiesen ist, aber sie ist dennoch realistisch und meint, dass sie eine weitere Ausbildung machen möchte, wenn ihre Schauspielkarriere scheitert, und dafür sei der Hauptschulabschluss eine Grundvoraussetzung. M würde zwar gerne Sänger werden, ist aber sehr bemüht, zuerst eine ordentliche Schulausbildung zu erwerben. Für ihn stellt die Ausbildung also ein Grundgerüst dar, auf dem er eventuell andere Ziele aufbauen kann. Da seine Schwester die Matura hat und sein Schwager an der Universität studiert, möchte er nicht nur einen Pflichtschulabschluss erreichen. Im Gegensatz zu M schätzen B, S und V zwar die Chance, den Pflichtschulabschluss nachzuholen, und möchten diese auch unbedingt nutzen, sind aber mit diesem Abschluss vollkommen zufrieden. Ihr Ziel ist es, einen Lehrberuf zu finden, um für die spätere Familiengründung Geld sparen zu können. V erzählt im Interview, dass er schon jetzt fleißig sein Taschengeld spare, um im Gegensatz zu seinen Eltern finanzielle Vorsorge zu treffen. Diese sind ohne Ersparnisse nach Wien gekommen, haben auch gegenwärtig keine finanziellen Reserven. Deshalb möchte V auch einmal viel Geld verdienen, damit er seine Familie unterstützen kann.

9.2.2 Strukturelle Herrschaftsverhältnisse analysieren und die Analyse von benannten Repräsentationen vertiefen

In diesem Schritt werden nun die angesprochenen strukturellen Rahmenbedingungen vertieft. Durch die Tatsache, dass alle Interviewpartnerinnen einen SPF hatten, fühlten sich diese in den vorherrschenden Klassenverhältnissen sehr weit unten eingeordnet. Diese Etikettierung war für sie beschämend, da sie gesellschaftlich abgewertet wurden. Dieses Gefühl der sozialen Exklusion wird durch den Migrationshintergrund verstärkt. Es muss aber gesagt werden, dass die IP diese soziale Position sehr unterschiedlich wahrnehmen bzw. damit umgehen.

An dieser Stelle wird nun auf den unterschiedlichen Bezug der IP auf die strukturellen Herrschaftsverhältnisse eingegangen. Im Vordergrund stehen bei allen Interviewpartnerinnen die herrschenden Körperverhältnisse. Es ist der Sonderpädagogische Förderbedarf, mit denen sich die Jugendlichen seit ein paar Jahren auf der Identitäts-, Repräsentations- und auch auf der Strukturebene auseinandersetzen mussten. Weiters nehmen die Befragten Bezug auf die Klassenverhältnisse, denen ihrer Meinung nach wenig Verständnis entgegengebracht wurde. Damit sich der methodische Zyklus wieder schließt, wird auf die im Schritt 5 genannten Typologien Bezug genommen.

Gruppe 1: Sieht sich in Österreich integriert.

F und M fühlen sich in Österreich wohl und der HAL ermöglichte es ihnen, dass sie ihre persönlichen Ressourcen ausschöpfen können. Sie haben das soziale Stigma Sonderschule hinter sich gelassen und schauen der Zukunft positiv entgegen. F ist ein weltoffenes Mädchen, das sich einiges zutraut, aber doch am Boden der Realität bleibt. Genauso hat sich M einige Ziele vorgenommen, wie z.B. eine Fachschule zu besuchen, aufbauend die Matura abzulegen und vielleicht sogar ein Studium zu beginnen. M ist trotz der Sonderschule zuversichtlich, dass er seine Ziele

erreichen wird. Das Schulsystem ist für M ein Grund, warum er gerne in Österreich lebt und sich auch als Österreicher fühlt. Der HAL hat dazu beigetragen, dass M wieder an sich glaubt und er in Bezug auf seine Schulbildung niemanden mehr aus Angst, ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden, anlügen muss.

Gruppe 2: Ist mit der Versetzung in die Sonderschule nicht einverstanden und grenzt sich vom SPF ab.

Das Hauptproblem sehen die IP darin, dass sie bzw. ihre Eltern nicht wussten, was ein SPF sei. Nach den Erzählungen wurden die Eltern der Schüler nicht wirklich darüber aufgeklärt, warum ihr Kind die Schule wechseln müsse, warum ihr Kind in eine Sonderschule komme bzw. was der SPF eigentlich bedeute und welche Konsequenzen aus seiner Feststellung folgten. Die einzelnen IP haben sich ihr eigenes Bild von der Sonderschule gemacht, ohne mit den Fakten vertraut zu sein. Ebenso wussten einige IP nicht, dass es Integrationsklassen gibt und ein SPF nicht unbedingt bedeutet, dass eine Sonderschule besucht werden muss. Obwohl in der Gesetzeslage dieses Wahlrecht verankert ist, wurden die Eltern diesbezüglich nicht aufgeklärt.

„Seit der Novelle zum Schulpflichtgesetz BGBl. Nr. 515/1993 wird vom Bezirksschulrat für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Dies ermöglicht eine schulische Förderung entweder in einer Sonderschule oder in einem integrativen Setting in einer Volksschule, einer Hauptschule oder in der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (Mörwald/ Stender 2010, 4).“

Die Entscheidung, ob das Kind eine Integrationsklasse bzw. die Sonderschule besucht, liegt im Verantwortungsbereich der Eltern. In Volksschulen besteht auch die Möglichkeit, dass ein Kind in der Stammklasse bleibt, wenn es nur in einem Fach nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wird, d.h. nur in einem Fach einen SPF ausgestellt bekommen hat. Die notwendige Förderung kann durch eine dafür qualifizierte Klassenlehrerin oder durch eine Stütz- oder

Förderlehrerin erfolgen. In diesem Fall bräuchte dieses Kind in keine neue Schule zu wechseln (Mörwald/ Stender 2010, 13).

Gruppe 3: Sieht sich nur wegen ihres SPF diskriminiert.

Zwei IP (F und B) fühlen sich nicht nur wegen des SPF, sondern aufgrund 2 weiterer Differenzkategorien von der Gesellschaft diskriminiert, zum einen wegen ihrer Hautfarbe und zum anderen wegen der ethnischen Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma. Sie empfinden diese Diskriminierung jedoch nicht als Grund für die Versetzung in die Sonderschule. B gibt im Interview an, dass er es ungern erwähnt, ein Rom zu sein, da man diese Volksgruppe in Österreich als „Zigeuner“ beschimpft und er dieses Wort als Beleidigung empfindet. Daher erzählt B immer, dass er ein Serbe sei, und verschweigt seine wahren Wurzeln. Auch im Interview gab er seine Herkunft nicht sofort preis. Erst als er in einer Erzählfrequenz erzählt, dass er mit seinen serbischen Freunden serbisch und deutsch spricht, weil er nicht alle Wörter auf Serbisch kennt, erzählte er mir, dass er eigentlich Romani spreche, da er ein Rom sei.

F hingegen kann ihre Hautfarbe nicht verleugnen. Sie ist mit ihrem Anderssein oft Ziel von Beschimpfungen. Ein Junge aus ihrer Klasse meinte sogar, dass sie am Praterstern landen werde. (Annahme der Autorin, was der Junge damit meinte: F wird am Praterstern als Prostituierte arbeiten). F verletzte diese Aussage sehr. In einer späteren Erzählfrequenz grenzt sich F von genau solchen Damen ab, da sie es ablehnt, T-Shirts mit tiefen Ausschnitten oder sonstige aufreizende Kleidung zu tragen. F ist der Meinung, dass Mädchen für Burschen sehr interessant seien, wenn Mädchen sich so anziehen. Aus diesem Grund zerstritt sich F auch mit einer guten Freundin, da sich dieses Mädchen sehr freizügig kleidete und so die Aufmerksamkeit von einem Burschen auf sich lenkte, in den F verliebt war. F verstand einerseits das Verhalten nicht, warum man die Aufmerksamkeit auf diese Weise an sich zieht, und andererseits findet sie es nicht in Ordnung, dass eine wahre Freundin ihr

das antut. Aus dem letztgenannten Grund hat sie diese Freundschaft aufgekündigt, da sie auf solche Freunde verzichten könne.

Gruppe 4: Hauptschulabschluss wird als Chance für weitere Ziele und für eine bessere Integration verstanden.

Alle IP sind sich einig, dass der HAL ihnen die Chance auf ein „normales“ Leben ermöglicht. Darunter verstehen sie, dass ihnen weitere Bildungsangebote nicht verwehrt bleiben und sie selbst bestimmen können, welchen Weg sie einschlagen. In der Sonderschule war das ja nicht der Fall, denn dort mussten sie bis zu ihrem Abschluss bleiben und hatten keine Möglichkeit, in eine Regelschule oder in eine Integrationsklasse zu wechseln. Da zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews schon absehbar war, dass alle den HAL positiv absolvieren würden, wurden mir in den Gesprächen unterschiedliche Zukunftspläne geschildert. So möchte F eine Schauspielerin werden und nach Kanada auswandern, M möchte unbedingt eine weiterführende Schule bzw. sogar die Universität besuchen und eventuell eine Sängerkarriere starten, S, V und B möchten eine Lehre machen und einen anständigen Job finden, um ihre Familie ernähren zu können.

Hier zeichnet sich sehr deutlich ab, in welchem Ausmaß der nicht absehbare Wechsel in eine reguläre schulische/biographische Laufbahn die jungen Leute aus der gesellschaftlichen Stagnation heraushebt und ihre individuellen Perspektiven als anerkannter Teil dieser Gesellschaft beflügelt. Die genannten persönlichen Ziele mögen zum Teil hoch gesteckt klingen, machen aber sehr deutlich, welche Dynamik plötzlich einem jugendlichen Dasein verliehen wird, sobald sich (neue) Türen öffnen, die vollwertige gesellschaftliche Teilhabe versprechen.

9.2.3 Wechselwirkungen in der Gesamtschau herausarbeiten

Strukturen bilden den Rahmen für Identitätskonstruktionen. Sie können entweder ermöglichende oder auch begrenzende Wirkung aufzeigen.

Gesellschaftstheoretisch wird Behinderung (SPF) als ein Produkt einer kapitalistischen Gesellschaft- und Wirtschaftsordnung betrachtet. Somit erhöhen gesellschaftliche Strukturen einerseits das Risiko, dass benachteiligte Gruppen Schädigungen erleiden, und andererseits führen sie dazu, dass Menschen mit Beeinträchtigungen der gesellschaftliche Aufstieg erschwert wird (Luciak 2009, 371, Maschke 2007, 32-34).

Auch die Grund- und Menschenrechte dienen zum Schutz vor Diskriminierung. Für die IP in dieser Arbeit stellt die staatlich strukturelle Institution Sonderschule einen begrenzenden Rahmen für ihre Lebensrealität dar. Sie fühlen sich gefangen in diesem System und haben aufgrund dieser Schulzuweisung wenig Erfolgserlebnisse und keine Zukunftsperspektiven. Erst der HAL, der ihnen einen ermöglichenden Rahmen bietet, lässt die Jugendlichen aufatmen und ihre Ziele verfolgen. Für sie ist dieser Lehrgang die Chance, die sie nutzen, um wieder ein Leben zu führen, das der „Norm“ entspricht.

Die umgekehrte Wirkungsrichtung zeigt, dass Identitätskonstruktionen die sozialen Strukturen interaktiv machen. Menschen befolgen Gesetze oder nehmen an Wahlen teil, können sich Maßgaben aber auch widersetzen. In den Interviews fällt auf, dass die Jugendlichen die Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten mit keinem Wort erwähnen, weder in Bezug zu Österreich noch zu ihrem Herkunftsland. An dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass es fraglich ist, ob sie sich diesbezüglich von ihren „einheimischen“ Altersgenossinnen unterscheiden.

Die Eltern der IP haben sich z.B. nicht informiert, wer unter welchen Bedingungen in eine Sonderschule versetzt wird und wie diese Versetzung vonstattengeht. Durch den Besuch der Sonderschule wird nicht nur der gesellschaftliche Status der Jugendlichen entwertet, sie verlieren auch an Selbstwertgefühl. Diese schulische Einstufung wird als gesellschaftliches Heterostereotyp empfunden und als (teils negatives) Autostereotyp übernommen. Sie leben zu dieser Zeit vielleicht noch nicht lange in Österreich (IP:B, IP:S), haben sich aber selbst ein Bild über die Sonderschule gemacht, und das ist oft kein positives. Den

zugeschriebenen SPF empfinden alle Interviewpartner als Etikettierung bzw. Stigmatisierung. Durch ihn mussten sie die Regelklasse und ihre alten Freunde (IP:B) verlassen und eine Sondereinrichtung, in der sie von den restlichen Schülern abgeschottet waren, besuchen. F und M schämten sich dafür sehr. Bei M war es sehr schlimm. Er verheimlichte seinen Freunden und Verwandten den Sonderschulbesuch, weil es ihm peinlich war und er von ihnen nicht abgestempelt werden wollte.

Aber nicht nur durch die Schule kommt es zu Zuschreibungen. F z.B. wird auch aufgrund ihrer Hautfarbe beschimpft. Es geht sogar so weit, dass ein Bursche in ihrer Klasse meint, dass sie sowieso einmal im Rotlichtmilieu auf dem Praterstern arbeiten werde. F verletzen diese Aussagen sehr, da sie aufgrund ihrer Hautfarbe in eine Schublade gesteckt wird, mit der sie aber nichts zu tun haben will. Ein anderes Beispiel ist B. Er erzählt im Interview, dass er aus Serbien komme und beim Schuleintritt nur Serbisch konnte, bis er der Interviewerin im Laufe des Interviews erzählt, dass er eigentlich ein Rom sei und die serbische Sprache nicht so gut beherrsche, weil seine Familie und er Romani sprächen. Auf die Frage, warum B das nicht gleich gesagt habe, meint er, dass er es nicht gerne zugebe, dass er ein Rom sei, da diese in Österreich und zum Teil auch in Serbien nicht so gut angesehen seien und sie auch als „Zigeuner“ beschimpft würden. B erzählt mir auch, dass S ebenfalls ein Rom sei. S hat dies im Interview mit keinem Wort erwähnt. Es kann darüber nur spekuliert werden, ob er sich dafür schämt, es nicht als wichtig empfindet oder es vergessen hat. B ist aber der Meinung, dass S auch nicht gerne darüber spreche.

Durch Beschimpfungen wie „Zigeuner“ oder „Niggermensch“ bilden Identitäten Stoff für symbolische Repräsentationen oder nehmen durch ihre Nennung eine gewisse Stellung ein. Somit kann man Repräsentationen annehmen, verdoppeln, legitimieren, hinterfragen, dagegen opponieren (Winker/Degele 2010, 76). Durch die Aneignung und ständige Wiederholung von eigentlich diskriminierenden Wörtern werden diese abgeschwächt und nur allein von den Betroffenen als negativ empfunden. So wird das Wort „behindert“ synonym für Bezeichnungen wie

„blöd“, „unintelligent“ und „Trottel“ verwendet und hat eigentlich nicht viel mit dem Behinderungsbegriff zu tun. Es hat sich also in unserer Gesellschaft eingebürgert, dass wir, ohne zu überlegen, gewisse Wörter benutzen, die andere Menschen sehr verletzen können, da sich diese in unseren alltäglichen Sprachgebrauch eingeschlichen haben. Nichtsdestotrotz schaffen viele dieser Kategorien Realitäten und soziale Dynamiken, die zu stoppen meist noch mehr als nur sprachliche Mittel erfordert.

Um soziale Strukturen zu bestätigen, werden Repräsentationen als Artikulationsforen herangezogen. Was nützen Gesetze und Menschenrechte, wenn keiner darüber Bescheid weiß. Durch Repräsentationen werden demnach Strukturen öffentlich, durch sie werden Strukturen erst konstruiert. Somit nehmen Einstellungen und Zuschreibungen von z.B. Behinderung und Migrationserscheinungen Einfluss auf die Entwicklung von Strukturen. In diesem Zusammenhang kann die „World Conference on Special Needs Education“ der UNESCO 1994 in Salamanca genannt werden. In dieser Konferenz ging es um die Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen. Ziel dieses Zusammentreffens war, Schulen so zu strukturieren, dass sie allen Kindern gerecht werden können (Bürli 2008, 65). Die Unterzeichnung derartiger Völkerrechtsverträge durch Mitgliedsstaaten (in diesem Fall: der UNESCO) garantiert allerdings noch nicht entsprechende Änderungen in der nationalen Gesetzgebung. Erst wenn Problembereiche zum Thema der Gesellschaft oder von Interessensvertretungen werden, werden sie von übergeordneten Strukturen aufgegriffen und weiterentwickelt.

Die Einwanderungsproblematik ist ein weiteres Thema, das in dieser Arbeit relevant und noch nicht aufgearbeitet ist. So wird angenommen, dass kulturelle Traditionen, das Rollenverständnis der Geschlechter sowie das Sprechen der Muttersprache von Menschen mit Migrationshintergrund Indizien für eine gescheiterte Integration darstellen. V berichtet im Interview, dass er nur aufgrund seiner Deutsch-Kenntnisse in die Sonderschule versetzt wurde. Auch seine Schwester musste die

Sonderschule besuchen, da die Lehrerin gemeint habe, dass es vorteilhaft für seine Schwester sei, auch die Sonderschule zu besuchen, wenn er dort unterrichtet worden sei. V ist sehr verärgert über dieses Schubladendenken und möchte sich nun bei den Lehrerinnen in der Sonderschule dafür einsetzen, dass auch seine Schwester nach der Sonderschule den HAL besuchen kann. Erst wenn die Gesellschaft Migrationserfahrungen als etwas Positives ansieht, wird das Zusammenleben der Mehrheits- und Migrationsgesellschaft erleichtert.

Strukturen dürfen nicht als starre Abbildung von Repräsentationen angesehen werden. Symbolische Repräsentationen tragen aber ihren Teil dazu bei, dass Strukturen überdacht und verändert werden. So wird die gesellschaftliche Abwertung der Sonderschule thematisiert und an neuen Konzepten gearbeitet, indem eine Schule für alle Kinder geschaffen werden soll. Die Neue Mittelschule nimmt sich dieser Anforderungen an und stellt einen Schulversuch dar, in dem Kinder und Jugendliche ungeachtet ihrer Herkunft ausreichend gefördert und somit auch gut in das Schulwesen integriert werden können. In den geführten Interviews haben sich alle Jugendlichen eine bessere Schulbildung gewünscht und es nicht verstanden, dass sie aufgrund ihrer guten Leistungen in der Sonderschule nicht in eine Regelschule wechseln konnten. Die Sonderschule stellte für sie eine Ausgrenzung dar, auf die sie keinen Einfluss nehmen konnten.

10 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Punkte der Forschungsarbeit zusammengefasst und jene strukturellen Rahmenbedingungen dargelegt, die zu einer Beantwortung und Weiterführung der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit beitragen können.

Die Forschungsfrage lautete:

Wie stellt sich die Intersektion von Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Migrationshintergrund in den Selbstzuschreibungen von Schülerinnen dar?

Es war das Glück der Autorin, eben solche Jugendliche befragen zu können, die aufgrund der Überwindung des als Stigma betrachteten „SPF“ relativ unbelastet über ihren schulischen Werdegang sprechen konnten. Den Eintritt in eine „Normalbiographie“ vor Augen und an der Schwelle zu ihrem Berufsleben stehend, zeugen die Aussagen der Schülerinnen von einer so engen Verwobenheit von SPF und Migrationshintergrund, dass es der Verfasserin schwer fiel, die Daten zu filtern und dem gewählten Analysemodell in angemessener Weise zuzuführen.

In Bezug auf die Mehrebenen-Analyse nach Winker und Degele muss festgehalten werden, dass die Kategorien „SPF“ und „Migrationshintergrund“ nicht immer eindeutig voneinander getrennt werden konnten. Die häufige Korrelation der beiden Kategorien in den Schilderungen der Schülerinnen ist zwar zu einem beträchtlichen Teil dem konkreten Forschungsinteresse geschuldet, doch zeigt sich in der Gesamtschau sehr deutlich die Vermischung von Phänomen und Konzept, d.h. zum Beispiel, dass das Phänomen der schlecht ausgeprägten Sprachbeherrschung (aufgrund des Migrationshintergrundes der Eltern)

eines Kindes zum Kriterium für ein Konzept wird, wenn ein SPF von den befugten Institutionen (ohne eingehende Information der Eltern) beantragt bzw. ausgestellt wird. Noch deutlicher wird diese Vermischung, wenn in weiterer Folge auch für jüngere Geschwister dieses Kindes wie selbstverständlich ein SPF ausgestellt wird. Die gesellschaftliche Wirkung einer derartigen Einstufung bzw. Klassifizierung erfolgt wiederum als „Phänomen“ – wahrgenommen wird ein Mensch, der den üblichen schulischen Anforderungen nicht entspricht, kategorisch kann es sich dabei nur um einen wie auch immer „lern-behinderten“ Menschen handeln.

Migrantinnen fühlen sich in Österreich zum Teil noch immer als Fremde, da sie sich aufgrund ihrer Werte, Normen und Traditionen von den „Einheimischen“ unterscheiden oder aufgrund äußerer Erscheinungsmerkmale als „fremd“ gekennzeichnet und von der Mehrheit ausgeschlossen werden. Politisch Verantwortliche haben sich erst sehr spät dieser Problematik angenommen, und so werden heutzutage Zugewanderte von der Allgemeinheit nach wie vor eher als Fremde wahrgenommen, die sich nicht anpassen wollen, als dass ihnen ein vollwertiger Status als Mitglied unserer Gesellschaft zugestanden wird.

Besonders schwer ist es für Jugendliche, die in Österreich geboren sind und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, aber sich dennoch nicht als Österreicher fühlen, weil ihnen bewusst ist, dass sie in diesem Land eigentlich nicht willkommen sind und ihnen kaum Anerkennung geschenkt wird. Diese Unerwünschtheit verunsichert die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und kann dazu führen, dass sie sich verstärkt auf ihre ethnische Herkunft beziehen. Die Reaktion in Bezug auf diese Tatsache ist unterschiedlich, und es kommen verschiedene Bewältigungsstrategien zum Vorschein. Migration muss demnach auch als individuell-psychisch belastender Prozess verstanden werden, der sich über mehrere Generationen zieht (Reinprecht/ Weiss 2011, 16).

Wie die geführten Interviews zeigen, können Schülerinnen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Sie können seit ihrer Geburt (F,S,V) in Österreich leben oder erst vor oder während des Schuleintritts nach Österreich gekommen sein (B). Der Jugendliche S wurde zwar in Österreich geboren, lebte dann aber ein paar Jahre bei seinen Großeltern in Serbien und kam mit der Einschulung wieder zurück nach Österreich. Weiters sagt der Migrationshintergrund nichts darüber aus, ob sich die Jugendlichen in Wien gut oder schlecht integriert haben. In der vorliegenden Arbeit hat sich jedoch gezeigt, dass die Integration anscheinend besser gelingt, wenn die Eltern einer höheren sozialen bzw. gebildeteren Schicht angehören. F wird in ihren Plänen von den übrigen Familienmitgliedern unterstützt, die nach ihren Angaben eine höhere Schulausbildung abgeschlossen hätten.

Der Beitrag bzw. die Studie von Paul Scheibenhöfer (2005) „Zwischen zwei ... Männlichkeiten? Identitätskonstruktionen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien“ zeigt die Schwierigkeiten auf, mit denen sich die oben erwähnten Jugendlichen auseinandersetzen müssen und denen nicht viel Bedeutung seitens der Mehrheitsgesellschaft beigemessen wird.

Dieselbe Problematik zeigt sich auch bei den männlichen Interviewpartnern in dieser Arbeit. Im Gegensatz dazu hat die weibliche IP F keine Probleme mit ihrem Zugehörigkeitsgefühl. Dies kann darin begründet sein, dass sie sich weder mit dem Herkunftsland ihrer Mutter noch mit dem des Vaters identifiziert, weil sie keinen Zugang zu diesen Ländern hat. Sie ist auch der Meinung, dass sie für sich lerne und sie im Leben weiterkommen möchte, deshalb ihre Ziele verfolge. Es ist ihr kein Anliegen, ihren Hauptschulabschluss zu machen, um danach eine Familie gründen zu können. F möchte ihren Traum verwirklichen und will deshalb

zu ihren Großeltern nach Kanada ziehen. Für ein 16-jähriges Mädchen ist das ein sehr großer Schritt.

Verkehrs- und Kommunikationsmittel erleichtern heute den Kontakt zum Herkunftsland, und wie man im Interview mit S erfährt, kann auch über das Internet der Mann fürs Leben organisiert und lieb gewonnen werden. Einige der interviewten Jugendlichen (M, S und V) geben in ihren Erzählungen an, dass sie zwar noch nicht jetzt eine Familie gründen wollen, jedoch überzeugt seien, dass sie, und zwar in absehbarer Zukunft, eine Frau heiraten und Kinder bekommen wollen. Ihre Motivation, einen guten Schulabschluss zu erreichen, gründet darin, dass sie eine Familie gründen wollen und dafür eine Arbeitsstelle brauchen, um das nötige Geld zu verdienen. Der „2. Österreichische Migrations- und Integrationsbericht“ zeigt in diesem Zusammenhang signifikante Unterschiede in Bezug auf altersspezifische Familienstandsquoten der in- und ausländischen Wohnbevölkerung in Österreich auf. Mit der ausländischen Bevölkerung sind Einwohner in Österreich gemeint, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und somit auch als Migranten der 1. Generation bezeichnet werden können. Bei der Volkszählung 2001 haben lediglich 8,3% der österreichischen Männer im Alter zwischen 15 und 30 Jahren den Familienstand „verheiratet“ angegeben, während im Vergleich die Männer mit Migrationshintergrund im gleichen Alter eine dreifach so hohe Quote, nämlich 30% verzeichnen konnten. Bei der weiblichen Bevölkerung bestätigt sich diese Differenz. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation heiratet nicht nur früher, sondern wird auch deutlich seltener geschieden als Inländerinnen (Fassmann 2007, 189). In der Zusammenschau der Interviews lässt sich erkennen, dass nur bei einer Interviewpartnerin (F) die Eltern geschieden sind. Die restlichen interviewten Jugendlichen (B, M, S und V) berichten von einem sehr guten familiären Zusammenhalt, Streitereien bleiben aus.

Im Jugendalter spielt die Ich-Findung eine große Rolle. Die Autorin ist der Meinung, dass es für Jugendliche mit Migrationshintergrund sehr schwer ist, ihre eigene Identität zu finden. Zum einen werden sie in Schubladen gesteckt, und zum anderen leben sie meist zwischen zwei Welten. Ihnen werden immer wieder neue Aufgaben gestellt, an denen sie wachsen und sich selbst finden. Jedoch müssen sie an diesem Prozess durch Eigenaktivität mitwirken. Kindheitserfahrungen müssen aufgearbeitet werden. Werte und Rollen werden von den Eltern, von Freunden, der Gesellschaft bzw. dem Umfeld vorgegeben und für die Identitätsfindung herangezogen, sei es, um sie zu teilen oder sich davon abzugrenzen.

„Das Selbstkonzept entwickelt sich in sozialen Interaktionen durch Rückmeldungen der Umwelt - primär der Eltern, später auch der Lehrer und Peers – auf Verhaltensweisen der Jugendlichen und ist somit von den Beziehungen innerhalb der Familie geprägt“ (Spiel 1994, 146).

Um anderen gerecht zu werden bzw. sich anzupassen, verlieren Jugendliche oft ihre eigene Identität und nehmen eine andere an, um Jugendgruppen anzugehören. Das heißt, dass eventuell alte Ideale aufgegeben werden müssen, um von einer bestimmten Gruppe angenommen zu werden. Die Identitätsbildung hängt also auch von der jeweiligen Kultur ab, die gelebt wird oder vorgegeben ist. Schüler mit Migrationshintergrund haben auf der Suche nach dem eigenen Ich laut den Forschungsergebnissen also einen längeren Weg vor sich. Sie müssen differenzierte Hindernisse verarbeiten.

Bildung ist ein Bereich, der für alle Menschen, egal woher sie kommen, zugänglich sein soll, und dies ist auch in Gesetzen verankert. Demnach werden Bildungsinstitutionen als Teilnahmemöglichkeiten an gesellschaftlichen Strukturen verstanden. Spannungsverhältnisse im Bildungssystem lassen sich aufgrund empirischer Praxen jedoch nicht leugnen. Die Überrepräsentanz von Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen lässt darauf schließen, dass unser Bildungssystem auf die Bedürfnisse dieser Schülergruppe noch

nicht richtig eingegangen ist. Die „Neue Mittelschule“ stellt nun ein Konzept dar, dass für alle 10- bis 14- Jährigen „unterschiedlicher Fähigkeiten und sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft“ unterstützende pädagogische Maßnahmen vorsieht, die sich fördernd auf die Integration auswirken. Diese Maßnahmen sollen sowohl in der individuellen Förderung als auch im sozialen Lernen getätigt werden. Das neue Schulkonzept hat zum Ziel, soziale Ungleichheiten auszugleichen und eine Chancengleichheit für Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu schaffen (BMUKK 2010).

Im schulischen Bereich schließlich sorgt das Sonderschulsystem nicht nur für eine Besonderung der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen, sondern liefert gleichzeitig ein beredtes Beispiel für die anderen, dass es für diese Personengruppe besondere Lernorte gibt, die vorgeblich besser auf vorgeblich andere Bedürfnisse eingehen. Aus der Tatsache, dass die Sonderschule aber nicht, wie die Zweige des Sekundarschulsystems, Angebotsschule ist, sondern Zwangseinrichtung für diejenigen, die ihr zugewiesen werden, wird landläufig der Umkehrschluss gezogen, „Behinderte“ „gehörten“ eben auf Sonderschulen (Knauer 2008, 13f).

Laut Mecheril bilden ein „qualifizierender Schulabschluss und die erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung“ die Ausgangslage für die „aussichtsreiche Teilhabe an den sozialen Ressourcen und Prozessen einer Gesellschaft“ (Mecheril 2004, 134). Da sich die Anpassungs- und Eingliederungsprozesse nicht für jeden bzw. nicht für alle sozialen Gruppen gleich gestalten, sondern eher von Segmenten ausgegangen werden kann (Reinprecht/Weiss 2011, 25), ist der Hauptschulabschluss für die interviewten Jugendlichen ein gelungener Schritt auf dem richtigen Weg. Da sie sich in die Sonderschule abgeschoben fühlten, können sie nun beweisen, dass sie es doch geschafft haben, positive schulische Leistungen zu erbringen.

Abschließen möchte die Autorin diese Arbeit mit den Worten von Reinprecht und Weiss.

„Die herkömmlichen Basiskonzepte der Migrationsforschung wie Integration (Einbindung in die gesellschaftlichen Teilsysteme), Akkulturation (Werte- und Normanpassung) und Assimilation (Verschmelzung mit der Aufnahmegesellschaft) folgen diesem Verständnis von Migration als Projekt definitiver Aus- bzw. Einwanderung, das erst dann seinen erfolgreichen Abschluss findet, sobald Neuzugewanderte an allen Aspekten der Mehrheitsgesellschaft teilhaben, d.h. Unterschiede in den Lebenschancen schwinden und keine kulturelle Differenz mehr besteht.“ (Reinprecht/Weiss 2011, 16)

11Literaturverzeichnis

AUERNHEIMER, Georg (2006): Das deutsche Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. In: TANNER, Albert, BADERTSCHER, Hans/ HOLZER, Rita/ SCHINDLER, Andreas/ STRECKEISEN, Ursula (Hg): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo Verlag.

BAUBÖCK, Rainer/ VOLF, Patrik (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg), Klagenfurt: Draga Verlag.

BAUER, Fritz/ KAINZ, Gudrun (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. In: WISO 30 (4), 18-64.

BAUER, Werner T (2008): Zuwanderung nach Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung (ÖGPP). Online abgerufen unter der Quelle: [http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8 Migration/zuwanderungnachoesterreich.pdf](http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderungnachoesterreich.pdf) (Download: 15.04.2012).

BEWS, Susanne (1992): Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen – Probleme – Analysen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

BIFFL, Gudrun (2010): Rationale und irrationale Aspekte der Integrationsdebatte. In: BIFFL, Gudrun (2010): Migration & Integration. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Bad Vöslau: Omnium, 5 – 13.

BIFFL, Gudrun/ SKRIVANEK, Isabella (2011): Schule – Migration – Gender. Endbericht. Im Auftrag des BMUKK. Online abgerufen unter der
Quelle:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf (Download: 15.05.2012).

BOHLMANN, Julia (2008): Intersektionalität- Theoretische und methodologische Ausdifferenzierungen. Studienarbeit. München: GRIN Verlag.

BÖHM, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Band 94. Stuttgart: Kröner Verlag.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (1997): Sonderpädagogischer Förderbedarf bei lern- und verhaltensbehinderten Kindern.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009): Bildungswege in Österreich 2009/10.

BUTLER, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BÜRLI, Alois (2008): Integration/ Inklusion aus der Sicht der UNESCO. In: BIEWER, Gottfried/ LUCIAK, Mikael/ SCHWINGE, Mirella (Hg): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 61-75.

BRONNER, Kerstin (2010): Intersektionalität in der Forschungspraxis – zum Potential eines intersektionellen Forschungsblicks für die empirische Analyse. In: RIEGEL, Christine (et.al.) (Hg):

Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und
Forschungskonzepte. Wiesbaden: Springerverlag, 253-270.

EBERWEIN, Hans, KNAUER, Sabine (2002): Integrationspädagogik als
Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und
schulischer Systeme. In: EBERWEIN, Hans, KNAUER, Sabine (Hg):
Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen
gemeinsam. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, 17-35.

ERIKSON, Erik H. (1971): Kind und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett
Verlag.

ERIKSON, Erik H. (1998): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im
sozialen Wandel. Stuttgart: Klett- Cotta.

FASSMANN, Heinz (Hg) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und
Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen,
demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen.
Klagenfurt: Verlag Drava.

FEUSER, Georg (2003): Integration heute. Perspektiven ihrer
Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt: Peter Lang.

FEYERER, Ewald (2005): „Aussenklasse“. Chancen und Gefahren eines
kooperativen Modells. Online abgerufen unter der Quelle:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-aussenklasse.html> (Download:
03.01.2012).

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore
(2010): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der
Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.

GABRLE, Susanne/ HOFER, Ingrid (2008): Übersicht über das Wiener Schulsystem im Pflichtschulbereich und die Möglichkeiten für Schüler/Innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bericht der Koordinationsstelle AMS BSB FSW in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2010/05/bericht_schulsystem_apr2008.pdf (Download: 18.03.2012).

GITTLER, Georg, JIRASKO, Marco, KASTNER-KOLLER, Ursula, KORUNKA, Christian, AL-ROUBAIE (Hg) (1994): Die Seele ist ein weites Land – Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie. Wien: WUV-Universitätsverlag.

GUMMICH, Judy (2004): Schützen die Antidiskriminierungsgesetze vor mehrdimensionaler Diskriminierung?

HAUSOTTER, Anette (2002): Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In: EBERWEIN, Hans, KNAUER, Sabine, (Hg): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel: Beltz, 471-484.

HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koeduktion. Hamburg: Curio Verlag.

HINZ, Andreas (2008): Integration von Schülern mit (und ohne zugeschriebenen) Behinderungen. In: LEHBERGER, Reiner/ SANDFUCHS, Uwe (Hg): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127 -136.

- HOFMANN, Hubert/ SIEBERTZ-RECKZEH, Karin (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: SCHWEER, Martin K. W. (Hg): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag, 13 – 38.
- ISOP, Utta/ RATKOVIC, Viktorija (2011): Spiel der Differenzen. In: ISOP, Utta/ RATKOVIC, Viktorija (Hg): Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechtskritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion. Bielefeld: transkript Verlag, 9-22.
- KLINGER, Cornelia/ KNAPP, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Transit-Europäische Revue Heft 29. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=230 (Download: 20.08.2011).
- KLINGER, Cornelia/ KNAPP, Gudrun-Axeli (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: KLINGER, Cornelia/ KNAPP, Gudrun-Axeli/ SAUER, Birgit (Hg): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/M: Campus Verlag, 19-41.
- KNAUER, Sabine (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schulen und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2011): Intersektionalität. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hg): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 183-200.

LANGREITER, Nikola/ TIMM, Elisabeth (2011): Intersektionalität als kritisches Werkzeug der Gesellschaftsanalyse. Ein E-Mail-Interview mit Nina Degele und Gabriele Winker. In: HESS, Sabine/ LANGREITER, Nikola/ TIMM, Elisabeth (Hg): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transkript Verlag, 55-76.

LEHBERGER, Reiner/ SANDFUCHS, Uwe (2008): Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In: LEHBERGER, Reiner/ SANDFUCHS, Uwe (Hg): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-17.

LUCIAK, Mikael (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. In: SWS-Rundschau, Jg. 49, Heft 3, 369-390. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Luciak.pdf (Download: 17.01.2012).

LUTZ, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In: LUTZ, Helma/ WENNING, Norbert (Hg): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 215-230.

LUTZ, Helma/ WENNING, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: LUTZ, Helma/ WENNING, Norbert (Hg): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 11-24.

- MARTINY, Andrea (2003): Aussonderung – Integration. In: FIRLINGER, Beate (Hg): Buch der Begriffe. Sprache Behinderung Integration. Herausgegeben von Integration:Österreich. Wien. S 45-58.
- MAYRING, Philipp (2001): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Kohlhammer.
- McCALL, Leslie (2005): The complexity of intersectionality. In Signs, Journal of Women in Culture and Society 2005, vol 30, 3.
- MECHERIL, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- MECHERIL, Paul et. al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- MERZ-ATALIK, Kerstin (2004): Kinder mit Migrationshintergrund – Von der Schieflage im deutschen Bildungswesen zur Inklusion. In: KAUCZOR, Cornelia et al. (Hg): Migration, Flucht und Behinderung. Vorträge und Ergebnisse des Symposiums im Arbeitnehmerzentrum Königswinter (23. – 25. Mai 2003). Essen: Netzwerk Migration und Behinderung, 81-85.
- MONTADA, Leo (2002): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piaget. In: OERTER, Rolf, MONTADA Leo (Hg): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- MÖRWALD, Brigitte/ STENDER, Judith (2010): Leitfaden für schulische Integration in Wien. Stadtschulrat für Wien.

OERTER, Rolf (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, Rolf, MONTADA Leo (Hg): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

POTANSKI, Monika (2011): Integration im Klassenzimmer. Empirische Studie über den Einfluss des Migrantenanteils auf das Klassenklima. In: JANDA, Alexandra (Hg): Österreichischer Integrationsfonds.

PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: HILDESCHMIDT, Anne/ SCHNELL, Irmtraud (Hg): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, Münschen: Juventa, 223-240.

REINDERS, Heinz (2009): Integrationsbereitschaft jugendlicher Migranten – Vexierbilder und empirische Befunde. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 5/ 2009 (26. Januar 2009), 19-30.

RIEGEL, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In: RIEGEL, Christine (et.al) (Hg): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: Springer Verlag, 65-90.

SCHEIBELHOFER, Paul (2005): Zwischen zwei ... Männlichkeiten? Identitätskonstruktionen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien. In: SWS-Rundschau, Jg. 45, Heft 2, 208-230. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2005_2_scheibelhofer.pdf (Download: 24.04.2012).

SCHNEIDER, Sibylle (2008): Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr- und Lernforschung. In: LEHBERGER, Reiner/ SANDFUCHS, Uwe (Hg): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 18-32.

SEHRBROCK, Peter (2005): Interkulturelle Fachdiskurse in der Verbindung mit Ansätzen aus der Sonderpädagogik bzw. der Pädagogik für besondere Bedürfnisse. In: KERBER, Anne/ LEIPRECHT, Rudolf (Hg): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 180-191.

SPECK, Otto (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel: Reinhardt.

SPIEL, Christiane (1994): Vom Kind zum Erwachsenen: Aspekte der Entwicklung im Jugendalter. In: GITTNER, Georg/ JIRASKO, Marco/ KASTNER-KOLLER, Ursula et. al. (Hg): Die Seele ist ein weites Land – Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie. Wien: WUV-Universitätsverlag.

TIELEN, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“ – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. Online abgerufen unter der Quelle: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/100/102> (Download: 10.12.2011).

TOPCU, Canan (2010): Meine Heimat ist Deutschland, sofern man es meine Heimat sein lässt. In: LANGE, Dirk/ POLAT, Ayca (Hg):

Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Reihe Politik und Bildung – Band 61. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 19-29.

VERNOOIJ, Monika A. (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

WALGENBACH, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: WALGENBACH, Katharina/ DIETZE, Gabriele/ HORNSCHNEIDT, Antje/ PALM, Kerstin (Hg): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 23-64.

WEBER, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schullalltag. In: SEEMANN, Malvine (Hg): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag, 41-60.

WINKER, Gabriele/ DEGELE, Nina (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/degele/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Download: 14.07.2011).

WINKER, Gabriele/ DEGELE, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Form Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1 (1). Online im Internet: Online abgerufen unter der Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, 1-9 (Download: 07.12.2011).

WOCKEN, Hans (2001): Integration. In: ANTOR, Georg/ BLEIDICK, Ulrich (Hg): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer, 76-80.

ZIMBARDO, Philip G. (1995): Psychologie. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

12 Internetquellen

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Sonderschule (6. bis 15. Lebensjahr). Online abgerufen unter der Quelle: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id5 (Download: 25.11.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG). Online abgerufen unter der Quelle: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil2.xml, 1-29, (Download: 12.11.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Ratgeber zur Integration. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Ratgeber_zur_Integration.pdf, 1-40, (Download: 12.11.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Schulorganisationsgesetz. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml, 1-23, (Download: 12.11.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Schulpflichtgesetz. Online abgerufen unter der Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#08>, 1-13, (Download: 12.11.2011).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Die Neue Mittelschule. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf (Download: 16.06.2012).

European Agency for Development in Special Needs Education (2009): Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung. Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Online abgerufen unter der Quelle: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-DE.pdf> (Download: 04.02.2012).

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf (Download: 25.02.2012).

STATISTIK AUSTRIA (2011a): Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Online abgerufen unter der Quelle: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/057229 (Download: 25.02.2012).

STATISTIK AUSTRIA (2011b): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2011. Online unter der Quelle: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/STS/Web_Jahrbuch_72dpi.pdf (Download: 02.02.2012)

STATISTIK AUSTRIA: Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2008/09. Online abgerufen unter der Quelle:

[http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales bildungswesen/schulen_schulbesuch/029658.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029658.html), 1-2; (Download: 05.11.2011).

STATISTIK AUSTRIA: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2008/09. Online abgerufen unter der Quelle:

[http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales bildungswesen/schulen_schulbesuch/029650.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029650.html), S. 1-3, (Download: 12.11.2011).

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über das Wiener Pflichtschulsystem (Gabrle/Hofer 2008, 3).....	23
Abbildung 2: Bevölkerung ausländischer Herkunft in Österreich (Statistik Austria 2011a).	29
Abbildung 3: Schülerinnen mit nicht deutscher Umgangssprache. (Statistik Austria 2010, eigene Darstellung).....	31
Abbildung 4: "Ausländerpädagogik" versus "Interkulturelle Pädagogik" (Mecheril 2004, 90).....	35
Abbildung 5: Notwendiger Perspektivenwechsel (Merz-Atalik 2004, 85).	36
Abbildung 6: Acht Schritte der intersektionalen Mehrebenenanalyse (Winker/Degele 2010, 80).....	55
Abbildung 7: Identitätskonstruktionen (Interview F)	72
Abbildung 8: Zentrale Differenzkategorien (Interviews B, F,M, S, V)	115

Zusammenfassung

Jeder Mensch ist einzigartig und anders. Doch die Ungleichheitsforschung zeigt auf, dass Unterscheidungen zwischen Menschen oft mit Diskriminierungen einhergehen. So können Unterschiede wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder das Bildungsniveau dazu führen, dass Menschen von der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt werden. Winker und Degele sprechen hierbei von Differenzkategorien, die nicht einzeln, sondern in ihrer Verwobenheit wahrgenommen werden müssen. Diese bestehenden Differenzen beeinflussen die Gestaltung der individuellen Lebenswege. In dieser Arbeit sollen daher anhand einer intersektionalen Perspektive das Zusammenwirken sozialer Kategorien und die daraus resultierenden Differenzen am Beispiel von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und SPF aufgezeigt werden. Anhand geführter Interviews und der ausgearbeiteten Theorie soll dieses Forschungsvorhaben erschlossen werden.

Abstract

Each person is unique and different. But inequality research shows that differences often subject people to discrimination. Thus people might be ostracized by the majority society due to differences in social background, gender or educational attainment. Winker and Degele introduce categories of difference, which have to be associated with each other and must not be applied individually. The existing differences influence the way people live their individual lives. Therefore this paper aims to show the interaction of social categories and the consequent differences. Interviews with adolescents with a migration background and an SPF were analysed for this reason. The research was done within the theoretical framework of intersectionality. A theoretical concept was established and interviews were conducted in order to implement the research project.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Elisabeth Jandrasits
Geburtsdatum und -ort: 22.06.1982, Fürstenfeld, Steiermark
Staatsangehörigkeit: Österreich
Religionsbekenntnis: römisch katholisch
E-Mail: ejandrasits@yahoo.de

Bisheriger Bildungsweg:

seit Sept. 2010 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems,
Wien, Strebersdorf
seit Sept. 2002 Studium Pädagogik, Wien, Hauptuni Wien
Sept. 1996 – Juni 2001 Handelsakademie, Burgenland, Stegersbach
Sept. 1992 – Juni 1996 Hauptschule, Burgenland, Güssing
Sept. 1988 – Juni 1992 Volksschule, Burgenland, Großmürbisch

Studiumsbezogene Praktika, berufliche Erfahrungen

seit Sept. 2010 GTKMS Anton-Sattler-Gasse 93, Wien,
Integrationslehrerin
Aug. 2008 – Sept. 2010 De la Salle Schule Währing, Wien, Erzieherin
Juni 2007 – Juni 2008 Privat, Wien, Kinderbetreuung – Mädchen mit
Entwicklungsverzögerung
Juni 2007 wissenschaftliches Praktikum, Uni Wien – Mitarbeit
bei der Herausgabe eines Tagungsbandes
Sept. 2006 – Juli 2008 Privat, Wien, Kinderbetreuung – Junge mit
autistischen Zügen, Förderung nach ABA
Juli 2004 Wiener Jugenderholung, Wien, Kinderbetreuung in
einem Feriencamp (Podersdorf)