



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Integration: JA!?

Die Umsetzung des Konzepts des Interkulturellen Lernens an
einer Volksschule in Niederösterreich.

Verfasserin

Sabrina Bianca Schoderbeck

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A -307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin:

Mag^a. Drⁱⁿ. Phil. Susanne Binder

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich während der Dauer des Studiums und der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben. So gilt besonderer Dank meinen Eltern, die während der Zeit des Studiums moralisch und finanziell unterstützt haben, meiner Familie und meinen Freunden, die sich immer wieder die Zeit genommen haben mich anzuhören und zu motivieren.

Besonderer Dank gilt auch Gerald. Er hat den letzten Jahren immer zu mir gestanden und mir seine Geduld geschenkt.

Mein Dank gebührt Frau Dr.ⁱⁿ Mag.^a Susanne Binder, die mit großem Engagement meine Diplomarbeit betreut hat, sowie dem Direktor der Schule und meinen InterviewpartnerInnen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken und Zitate sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

St. Pölten, am 10.09.2012

Sabrina Schoderbeck

Inhalt

1.	Einleitung	6
1.1	Persönlicher Zugang und Motivation	6
1.2	Entwicklung der Fragestellungen	7
2.	Methoden.....	9
2.1	Teilnehmende Beobachtung	10
2.2	Vier Phasen der Feldforschung.....	10
2.3	Besonderheiten bei der Teilnehmenden Beobachtung von Kindern und Jugendlichen	12
2.4	Interviewverfahren.....	13
2.5	Auswertungsverfahren.....	13
2.6	Aufbau der Arbeit.....	14
3.	Ein Blick auf die Kleinstadt	16
3.1	Die Gemeinde.....	16
3.2	Die Volksschule.....	26
4.	Migration: Theoretische Grundlagen und Überlegungen.....	32
4.1	Begriffsbestimmung Migration	32
4.1.1	Exkurs: Schulbildung und Arbeitsverhältnisse.....	37
5.	Integration, Assimilation und Akkulturation.....	38
6.	Identität und Ethnizität	44
6.1	Auswirkungen der GastarbeiterInnenwanderung auf Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Generation	47
6.2	Bi-kulturelles Leben: Begünstigung oder Belastung?	49
6.3	Problematische Identitätsentwicklungen türkischer MigrantInnen der zweiten und dritten Generation	52
7.	Die Organisation sozialer Gruppen	53
7.1	Sozial-kulturelle Segregation und die Bildung einer Parallelgesellschaft im Ort	53
7.2	Die Bildung einer Parallelgesellschaft in der Volksschule.....	56
8.	Interkulturelles Lernen	60
8.1	Ein langer Weg zur Einsicht: Von der Ausländerpädagogik hin zum Interkulturellen Lernen.....	60
8.2	Interkulturelles Lernen und der Versuch einer Begriffsklärung.....	62
8.3	Die Klasse als Arena für Sozialisation und Interkulturelles Lernen.....	67
8.4	Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip.....	70
8.5	Interkulturelles Lernen als Teilbereich sozialer Bildung!?.....	77
9.	Sprache	79
9.1	Die Lage der Sprachsituation von „MigrantInnen“ zweiter Generation.....	83

9.2 Der Muttersprachliche Unterricht.....	89
10. Integration in der Schule: Die Umsetzung des Konzepts Interkulturelles Lernen	94
10.1 Interkulturelles Lernen an der Volksschule.....	94
10.2 Möglichkeiten zur Umsetzung des Prinzips Interkulturelles Lernen.....	95
11. Elternarbeit.....	102
12. Beantwortung der Fragestellungen.....	108
13. Conclusio.....	110
14. Empfehlungen für die Volksschule	111
15. Literaturverzeichnis.....	118
16. Anhang	125
Abstract	129
Lebenslauf.....	131

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Zugang und Motivation

In jüngster Zeit ist die Integrationsdebatte in Österreich wieder sehr aktuell geworden. Integrationsbeauftragte, Staatssekretäre und andere kluge Köpfe setzen sich scheinbar mehr denn je öffentlich mit der Thematik auseinander. Besonders seit der PISA Studie, in der Österreichs Schulen kläglich abgeschnitten haben, sucht man „Verantwortliche und Schuldige“ für das schlechte Resultat der SchülerInnen in Österreich. Im Diskurs werden Fragen laut, wie etwa die Schulen abgeschnitten hätten, wenn Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch, nicht in der Studie berücksichtigt worden wären.

Ein zweiter Grund, warum ich mich entschied dieses Thema bei der Diplomarbeit zu behandeln war, dass ich selbst in eine Schule mit größerem Anteil an Kindern mit einer anderen Sprache als der Landessprache, gegangen bin. Für viele meiner MitschülerInnen und deren Eltern war das damals ein Problem. Unsere Schule war als „Ausländerschule“ mit eher geringerem Niveau bekannt, und wenn ein neues „ausländisches“ Kind an die Schule kam, dann in unsere Klasse. Bis auf zwei Ausnahmen, waren in meiner Klasse alle Kinder mit generationalem Migrationshintergrund und das war etwa die Hälfte aller SchülerInnen, versammelt.

So entschied ich mich „*anthropology at home*“ durchzuführen, einen Ort weiter zu fahren und in „*little Istanbul*“ wie diese Kleinstadt gerne genannt wird, meine Forschung durchzuführen. Das Stadtbild ist geprägt von der Anwesenheit türkischer Geschäfte, Imbissstuben und kopftuchtragenden Frauen, daneben das Stift und altehrwürdige barocke Bauten.

Immer wieder hörte ich aus dem entfernten Bekanntenkreis Aussagen wie „*In [...]kannst nicht mehr leben, da sind nur noch Türken*“, oder „*in [...] bist als Österreicher der Ausländer*“, „*Ich versteh die Bürger, dass sie blau wählen*“, „*In [...] würd ich meine Kinder nicht zur Schule schicken, weil da lernens nix*“.

Gegen solche und andere „Stammtischparolen“ ist man als Einzelne eher machtlos, bzw. mehr als nur in der Unterzahl.

Ich wollte diesen Haltungen auf den Grund gehen und vor allem herausfinden, was die Schule gegen die Anschuldigungen, bzw. zur Integration aller SchülerInnen unternimmt und ob Interkulturelles Lernen, welches meiner Meinung nach wesentlich zur Integration beiträgt, im Schulalltag Eingang findet.

Meine Vorannahme war, dass Migration in vielen Schulen nicht angemessen berücksichtigt sondern nur „nebenbei“ bearbeitet wird. Das Klassenzimmer, die Schule, sind aber Orte, an dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus meist heterogenen Milieus zusammentreffen. Es lassen sich im Hinblick auf Migration und die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund zwei gegenläufige Tendenzen erkennen. Entweder Migration und ihre Konsequenzen, nämlich die einer äußerst heterogenen Klassenzusammensetzung, werden als Bildungsreservoir gesehen, aus dem alle Beteiligten schöpfen können, oder Migration und all ihre Auswirkungen werden als Defizit oder Nachteil für die Betroffenen und die anderen, in diesem Falle der österreichischen Mehrheitsbevölkerung, beschrieben.¹

Schule kann als Schauplatz verstanden werden, welcher einen *„gewichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wirksamkeit des Schemas leistet, das zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterscheidet“*.²

1.2 Entwicklung der Fragestellungen

Der Titel meiner Diplomarbeit lautet *„Integration: JA!?“* und beinhaltet die Frage, ob es sich bei den Maßnahmen, die von der Volksschule getroffen werden um integrative, assimilationistische oder segregierende Schritte handelt.

Im Untertitel *„Die Umsetzung des Konzepts „Interkulturelles Lernen“ an einer Volksschule in Niederösterreich“*, lässt sich erkennen, dass es mein Ziel ist, die Umsetzung und die Maßnahmen genauer zu erörtern, welche seitens der Schule stattfinden um ein gemeinsames Miteinander zu forcieren.

Gegen Ende der Arbeit werden dann Anregungen sowie weitere Möglichkeiten, Empfehlungen und Ideen speziell für die Volksschule genannt, um das Interkulturelle Lernen zu forcieren und zu begünstigen.

Aus meinem Alltagswissen über den Ort und einigen Kenntnissen über die Schule, welche ich in informellen Gesprächen mit Freunden, die an der Schule unterrichten, formulierte ich folgende Hypothesen, die gegen Ende der Arbeit verifiziert oder falsifiziert werden.

¹ Schelle 2005, S. 41

² Zit. Mecheril/Dirim 2010, S. 123

Die LehrerInnen sowie die Direktion sind sich der Notwendigkeit des interkulturellen Lernens bewusst, können aber nicht dementsprechend agieren, da sie unter Zeitdruck stehen, mit der Klassensituation überfordert sind und in diese Richtung zu wenig Ausbildung erfahren haben.

Die Eltern der österreichischen Kinder stehen den Kindern mit anderer Muttersprache als jene der Landessprache mit gemischten Gefühlen gegenüber und befürchten, dass ihr Kind zu wenig gefördert wird.

Türkische Eltern können ihren Kindern nicht die notwendigen Hilfestellungen für den Schulunterricht geben (Bsp. Hausaufgaben), da sie mit der deutschen Sprache nur mäßig vertraut sind. Dies hat unter anderem mit der großen Netzworlbildung im Ort zu tun, da meist nur Kontakte zu Personen mit gleicher Muttersprache gepflegt werden.

Direktion und LehrerInnen verwechseln Begriffe Assimilation und Integration, bzw. sehen Integration im Sinne von Assimilation. Damit einher geht die Tatsache, dass es im Schulalltag zur Segregation jener Kinder mit anderer Muttersprache als die der Landessprache, kommt.

An dieser Stelle möchte ich eine Begriffs-Definition vornehmen und den „Kultur“ Begriff erläutern, da er sich in fast allen Definitionen wiederfindet und sich auch in der Literatur als roter Faden zeigt. Ich möchte betonen, dass es sich bei „Kultur“ im Sinne der Kultur- und Sozialanthropologie, weder um etwas Statisches, noch Homogenes handelt, auch wenn es in vielen Beschreibungen, besonders jenen seitens des Lehrpersonals so scheint. Die Kultur- und Sozialanthropologie verfolgt einen anti- essentialistischen Kulturbegriff, bei dem Kultur als etwas Dynamisches, sich Wandelndes konzipiert ist.³

Je nach Kontext ändert sich die Bedeutung von „Kultur“. Die Kulturanthropologie versteht unter Kultur im Wesentlichen ein System von Überzeugungen, Konzepten, Einstellungen und Wertorientierungen, die im Handeln und Verhalten der Menschen als auch in ihren materiellen und geistigen Produkten sichtbar werden, aber veränderbar, im Inneren heterogen und nach außen durchlässig, sind. Brislin versteht unter einer kulturellen Gemeinschaft „eine identifizierbare Gruppe mit gemeinsamen Überzeugungen und Erfahrungen, mit

³ Baumann 1999

Wertgefühlen, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind, und mit einem Interesse an einem gemeinsamen historischen Hintergrund.“⁴ Somit ist „Kultur“ nicht die Lebensweise einer bestimmten Gruppe, sondern die Gruppe selbst wird damit gekennzeichnet. In dieser Diplomarbeit wird man diese Auffassung des Kulturbegriffes, vor allem in den Interviewpassagen, häufiger finden. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den kulturellen Attributionen vor allem in den Interviewziten, um Außen- und Fremdzuschreibungen handelt und mit der Eigenwahrnehmung jener Personen(gruppen) nicht ident sein müssen.

In den Interviews, die ich durchgeführt habe, taucht auch immer wieder der Begriff des „Kulturkreises“ auf. Aus Gründen des wissenschaftlichen Arbeitens, welchen ich mich verpflichte, werde ich diese Begriffe anführen, möchte mich aber davon distanzieren, da die Kulturkreislehre aufgrund der geschichtlichen Ereignisse, von der Kultur- und Sozialanthropologie als überholt gilt und generell abgelehnt wird.⁵

Ich verwende den Begriff „Kultur“ in weiterer Folge ohne Anführungszeichen.

2. Methoden

In diesem Kapitel erläutere ich die im Zuge des Forschungsprozesses und der Datenauswertung verwendeten Methoden.

Um einen großen Teil meiner Fragestellung zu beantworten, bzw. der Beantwortung einen Schritt näher zu kommen, erschien mir die Methode der teilnehmenden Beobachtung als besonders sinnvoll, um im Schulalltag die Kinder und LehrerInnen etwas kennen zu lernen und Einblick in den Umgang mit den SchülerInnen zu gewinnen. Auch das Verhalten der Kinder untereinander war besonders interessant und ließ sich durch die von mir gewählte Methode gut „studieren“. Da es sich bei der teilnehmenden Beobachtung um ein Spezifikum der Kultur- und Sozialanthropologie handelt, soll nun kurz darauf eingegangen werden.

⁴ Brislin 1994 zit. in Maletzke 1996, S. 16

⁵ Gingrich/Steger 2011, S. 217ff

2.1 Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung ist

„Sozialforschung durch Teilnahme an den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Beforschten. Grundlegende Methoden der Feldforschung sind teilnehmende Beobachtung und Gesprächsführung. Teilnahme ohne verbalen Austausch ist ebenso undenkbar wie Gesprächsführung ohne Beobachtung des jeweiligen sozialen Kontextes.“⁶

Des Weiteren bedeutet Feldforschung *„Forschung im Lebensraum einer Gruppe durch den Untersuchenden, unter Bedingungen, die natürlich sind, also nicht für Untersuchungszwecke verändert werden. Ziel ist die Datengewinnung mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlicher Zielsetzung.“⁷*

2.2 Vier Phasen der Feldforschung

Die erste Station der Feldforschung ist jene der Vorbereitungsphase. Hier wird das Erkenntnisinteresse zu einer Fragestellung ausgearbeitet. Durch die Fragestellung, wird die Auswahl des Feldes getroffen und der zur Beantwortung der Fragestellung notwendigen InformantInnen. Man unterscheidet zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Schauplätzen der Forschung. Trifft letzteres, wie in meinem Falle in einer Klasse zu, dann müssen gewisse Mittelsleute kontaktiert werden, über die der Zugang gewährleistet wird.⁸

Nach der Fixierung des Forschungsthemas und der Forschungsfrage war der zweite Schritt die Kontaktaufnahme mit Schule und LehrerInnen. Hierfür wählte ich die für mich am sinnvollsten erscheinende Art, nämlich jene des einfachen Telefonats. Ich rief also den Direktor der Schule in seiner Sprechstunde an und setzte ihn von meinem Vorhaben in Kenntnis, mit der Bitte, mich an seiner Volksschule diese Diplomarbeitsstudie durchführen zu lassen. Er zeigte sich von Anfang an sehr interessiert am Thema, bat mich, ihm ein kurzes Paper mit Konzept, Fragestellungen und weiteren Informationen zu schicken. Als er dieses nach ein paar Tagen gelesen hatte, kontaktierte ich ihn wieder und wir vereinbarten einen ersten Termin um die nächsten Schritte zu planen und Termine für die zweiwöchige, teilnehmende Beobachtung in einer ersten und einer vierten Klasse zu fixieren. Als ich die

⁶ Zit. Legewie 1995, S. 189

⁷ Fischer 1981 zit. in Legewie 1995, S. 189

⁸ Legewie 1995, S. 191

Erlaubnis zur Forschung eingeholt hatte, begann ich damit den Beobachtungsleitfaden zu entwickeln. Während der teilnehmenden Beobachtung war er besonders wertvoll für die Arbeit, da ich die Informationen direkt in das Format übertragen konnte. Nach der teilnehmenden Beobachtung konnte ich aus diesem Beobachtungsleitfaden heraus, die nicht beantworteten Themenbereiche in den Interviews erfragen.

Das dritte Stadium einer Feldforschung ist der Einstieg ins Feld selbst.⁹ Dieser Einstieg ist Seitens des Direktors initiiert worden. Er hat mir freundlicherweise quasi die Brücke in die beiden Klassenzimmer gelegt, indem er die beiden Lehrerinnen bat mich in ihren Klassen meine Informationen sammeln zu lassen. Der Direktor traf die Entscheidung selbst in welchen Klassen ich teilnehmend beobachten durfte, allerdings waren die Möglichkeiten hier eher begrenzt, da die anderen Volksschulklassen auf Exkursionswoche waren, bzw. mit klasseninternen Veranstaltungen zu sehr beschäftigt waren.

Etwas schwieriger war es dann, die Bereitschaft seitens der LehrerInnen zu erlangen, um mit ihnen ein Interview zum Thema abzuhalten. Für die Vorstände der beiden Klassen in denen ich beobachtete, war es kein Problem mir „Rede und Antwort“ zu stehen, jedoch für weitere Interviews konnte ich leider nur noch eine Stützkraft¹⁰ „begeistern“. Als Grund für die Abwesenheit der Bereitschaft wurden mir meist fehlende zeitliche Ressourcen genannt, was es zu akzeptieren galt.

Nach der Phase des Einstiegs, ist der Übergang zur nächsten Phase, der Explorations- und Ausarbeitungsphase, bereits fließend. In der Explorationsphase werden Fragestellung und die Auswahl der InformantInnen präzisiert. Die Ausarbeitungsphase, dient der Sammlung von Informationen und Beobachtungen. Abgeschlossen wird sie mit dem Ausstieg aus dem Feld.¹¹

Ich begann also meine Forschung mit einer zweiwöchig (je fünf Schultage in einer ersten und vierten Klasse) andauernden teilnehmenden Beobachtung. Hierfür hatte ich einen Beobachtungsleitfaden als Grundlage entwickelt. Dieser stellte wie bereits erwähnt, einen wichtigen Anhaltspunkt dar und ist im Anhang zu finden.

In den beiden Wochen der Beobachtung nahm ich in der hintersten Reihe der Klasse auf einem separaten Tisch Platz, um den Unterricht so wenig wie möglich zu stören. So hatte ich

⁹ Legewie 1995, S. 191

¹⁰ Als „Stützkkräfte“ werden an der Volksschule jene LehrerInnen bezeichnet, die in den Deutsch(förder)stunden anwesend sind und die SchülerInnen mit Förderbedarf entweder integrativ oder von anderen SchülerInnen räumlich getrennt unterrichten.

¹¹ Legewie 1995, S. 191

einen guten Überblick über das Verhalten der Kinder untereinander, im Unterricht und vor allem in den Pausen, die wesentlich für die Beobachtungen waren.

In jener Woche in der ich in der ersten Schulstufe forschte, wurde die Beobachtung dann tatsächlich „teilnehmend“ da ich etwa in bildnerischer Erziehung, Werkerziehung oder auch im Sachunterricht von der Lehrerin miteinbezogen wurde, was ich und nach ihren Angaben auch sie, als sehr angenehm empfand.

Etwa ein halbes Jahr nach meiner Forschung wurde an der Volksschule ein Interkultureller Mitarbeiter angestellt. Aus Gründen der Vollständigkeit und aus Interesse, wie er die Situation in der untersuchten Volksschule einschätzt, hätte ich gerne ein Interview mit ihm geführt. Er antwortete auf meine Interviewanfrage auch sehr rasch, allerdings musste er, da er sich zum damaligen Zeitpunkt noch in Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule befand, erst um Erlaubnis bitten. Sein, bzw. mein Interviewgesuch wurde leider abgelehnt, da er während der Ausbildung keine Interviews geben darf, und so war es mir nicht möglich mit ihm dieses Gespräch durchzuführen.

2.3 Besonderheiten bei der Teilnehmenden Beobachtung von Kindern und Jugendlichen

In der Phase der Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung, habe ich den Zugang der offenen Beobachtung gewählt. Das heißt, die Kinder wurden über meine Absichten von mir informiert. Hier war es besonders wichtig, eine Beziehung herzustellen, die Kinder dazu anregt, sich so zu verhalten als wäre ich nicht da. Die Kinder akzeptierten schnell meine Anwesenheit und freuten sich über mein Interesse an ihnen. Ich habe den Kindern jedoch nicht genauer erläutert mit welchem Ziel ich in der Klasse sitze bzw. wie die Fragestellungen lauten. Denn *„zum einen kann es geschehen, daß [sic!] Kinder dann aus Hilfsbereitschaft oder aus Ulk vorführen, was der Forscher nach ihrer Meinung sehen will, wodurch die üblichen Strategien überdeckt werden.“*¹²

Meiner Ansicht, verhielten sich die Kinder trotz meiner Anwesenheit sehr authentisch und ließen sich durch mein Dasein nicht stören. Auch in den Pausen wurde ich wenig bis gar nicht beachtet. Gegen Ende der Schulwoche hatten sie etwas Vertrauen zu mir gewonnen und sprachen einige Sätze mit mir.

¹² Glassner 1976 zit. in Oswald/Krappmann 1995

Eine weitere Phase ist jene der Protokollierung der Erfahrungen. Das Protokollieren sollte möglichst am gleichen Tag stattfinden und wird im fortschreitenden Forschungsprozess immer selektiver.¹³

Ich führte in einem Feldforschungstagebuch meine Aufzeichnungen, die ich bereits während des Unterrichts notierte. Im Vorfeld habe ich mich jedoch bei den beiden Klassenvorständen informiert, ob dies für sie in Ordnung wäre, da ich nicht wollte, dass sie sich in dieser Situation unwohl fühlten. Beide LehrerInnen meinten, dass dies für sie kein Problem darstelle.

2.4 Interviewverfahren

Ich wählte für meine Forschungszwecke die Interviewmethode des teilstandardisierten Interviews. Dieses ist auch unter Bezeichnungen wie teilstrukturiertes, Leitfaden-, oder semistrukturiertes Interview bekannt. Wesentlich ist, dass es bei dieser Interviewmethode zwar einen Fragenkatalog gibt, jedoch keine Antwortvorgaben wie etwa bei einer quantitativen Fragebogenerhebung, die Befragten sollen frei artikulieren und argumentieren. Die Fragen können je nach Einschätzung und eigenem Ermessen ergänzt, oder verworfen werden. Auch klärendes Nachfragen ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Interviewmethode.¹⁴

Nachdem ich meine InterviewpartnerInnen um Erlaubnis bat, zeichnete ich alle Interviews mit einem digitalen Diktiergerät auf, welches ich etwas verdeckt auf den Tisch legte, um Irritationen der Befragten zu vermeiden. Während des Interviews machte ich kurze Notizen um einen ersten Überblick über bereits behandelte Themen zu gewinnen. Anschließend transkribierte ich mit Hilfe des kostenlos downloadbaren Transkriptionsprogrammes f4.¹⁵ Ich entschied mich dafür die gesamten Interviews wörtlich zu transkribieren, umgangssprachliche Ausdrücke habe ich allerdings in Schriftdeutsch umgewandelt, ohne dabei die Sinnhaftigkeit oder Bedeutung der Aussagen zu verändern. Wiederholungen, sowie andere Laute habe ich der leichteren Lesbarkeit und Verständlichkeit wegen, weggelassen. Insgesamt war es mir möglich fünf Interviews durchzuführen. Zwei mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen, sowie einer Stützkraft, dem Direktor der Schule und dem Integrationsbeauftragten der Kleinstadt.

2.5 Auswertungsverfahren

¹³ Legewie 1995, S. 192

¹⁴ Hopf 1995, S. 177

¹⁵ Url: <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>, Zugriff: 07.05.2012

Als Analyseverfahren habe ich die Analyse mit Hilfe der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung, auch Grounded Theory gewählt. Dies ist ein Verfahren welches davon ausgeht, dass ForscherInnen bereits während des Prozesses der Datensammlung theoretische Konzepte, Hypothesen und Konstrukte entwickeln. Erhebungs- und Auswertungsphase überschneiden sich demnach. Während der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus. Dieser kann schrittweise vervollständigt, aber auch wieder umgewandelt werden. Zentral bei der Grounded Theory ist das Anfertigen von Memos. Diese zeigen die zentralen Aspekte der Feldarbeit auf. Anhand dieser Memos können Auswertungskategorien, auch Codes genannt entstehen, nach denen dann das Material gesichtet werden kann. Danach wird versucht, die Konzepte durch eine Gegenüberstellung der Codes und Memos miteinander zu verknüpfen.¹⁶

Nachdem sich die zentralen Kategorien herauskristallisierten, kodierte ich die Interviews und Beobachtungsnotizen anhand dieser.

Um die unterschiedlichen Quellen wie Literatur, Interviewtranskripte und Feldforschungsnotizen miteinander in Beziehung zu setzen, bediente ich mich der Methode der Triangulation nach Mayring. Diese stellt ein Gütekriterium einer wissenschaftlichen Arbeit dar und meint, dass versucht wird, unterschiedliche Lösungswege zu finden sowie die Ergebnisse zu vergleichen. Das Ziel ist aber nie eine völlige Übereinstimmung zu erreichen.

„Wie bei einem Triangel erst die Verbindung der drei Seitenstäbe den Klang des Instrumentes ausmacht, so kann auch bei qualitativer Forschung die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden.“¹⁷

2.6 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit gliedert sich in mehrere größere Teilbereiche, die für die Beantwortung der Fragestellung notwendig sind. Zunächst soll ein Eindruck über die Kleinstadt und ihre Volksschule vermittelt werden. Danach werde ich kurz auf die wichtigsten Migrationstheorien und Begriffe eingehen, im Besonderen auf die GastarbeiterInnenmigration, da diese im Ort einen wichtigen Stellenwert einnimmt, wie später noch näher beschrieben wird.

Im Anschluss daran wird der Unterschied zwischen Integration, Assimilation und Akkulturation erläutert. Auf Identität und Ethnizität wird allgemein, sowie in Bezug auf die

¹⁶ Mayring 2002

¹⁷ Denzin 1978, Jick 1983, Fielding/Fielding 1986, zit. in Mayring 2002, S. 147

MigrantInnen eingegangen werden. Den EinwanderInnen türkischer Herkunft wird immer wieder die Bildung einer Parallelgesellschaft im Ort unterstellt, daher wird auch dieses Thema von mir behandelt. Hier sind im Besonderen die Interviewpassagen und Erläuterungen der von mir befragten Personen zentral.

Danach wird auf das Kernthema „Interkulturelles Lernen“ eingegangen, welches einen sehr wichtigen Stellenwert in dieser Arbeit einnimmt und einen wesentlichen Beitrag zur Integration beitragen könnte. Da aber Sprache, vor allem die Beherrschung der deutschen Sprache *das* zentrale Thema an der Volksschule ist und weniger Themen wie Interkulturelles Lernen oder Integration, wird im Anschluss darauf eingegangen werden. Unterschiedliche Problembereiche sollen aufgezeigt werden, vor allem wie sich die Schule des Themas annimmt, bzw. auf die bikulturelle und bilinguale Situation in den Klassen eingeht. Danach möchte ich Möglichkeiten der Umsetzung des Prinzips des Interkulturellen Lernens vorstellen und nach kurzen Ausführungen über die Arbeit mit den (MigrantInnen)Eltern in Empfehlungen für die Volksschule in Richtung gegenseitiger Annäherung der unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten, Integration und Interkulturellem Lernen enden.

3. Ein Blick auf die Kleinstadt

In diesem Kapitel werden die Gemeinde und die Volksschule der Stadt kurz beschrieben.

3.1 Die Gemeinde

Die von mir untersuchte Gemeinde liegt in Niederösterreich und zählte 2011 insgesamt 7.828 EinwohnerInnen. Die Bevölkerungsentwicklung ist steigend, wobei die Geburtenbilanz um 17% rückläufig ist. Die positive Bevölkerungsentwicklung ist durch die starke Wanderungsbilanz von 20,8% zu erklären. Die Außenwanderungsbilanz, welche für diese Diplomarbeit nicht unwesentlich erscheint, verzeichnete im Jahr 2010 39 Zuzüge vom Ausland und 20 Wegzüge außerhalb der Grenzen Österreichs. Die Binnenwanderung betrug 9,1%.

Die Bevölkerungsstruktur weist eine deutlich bikulturelle Zusammensetzung der Gemeinde auf. 88,1% aller BürgerInnen wurden in Österreich geboren und 91,2% aller BewohnerInnen, besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Insgesamt konnten 2011 in der Stadt 690 Menschen mit anderer Staatsbürgerschaft als der Österreichischen gezählt werden, wovon 468 Personen, also fast 68% aus der Türkei stammen. 929 BürgerInnen wurden im Ausland geboren, 567 davon in der Türkei. 90 Personen wurden in einem EU-14 Land geboren, wovon 43 Personen die österreichische Staatsbürgerschaft erlangten. In der Kleinstadt leben 47,4% Erwerbspersonen, die Arbeitslosenquote in dieser Gruppe liegt bei 2,3%. Rund 89% der Erwerbstätigen gehen einer Arbeit als unselbstständige Erwerbstätige nach, wobei die meisten dieser Erwerbstätigen bei der Herstellung von Waren, im Bauwesen und im Handel tätig sind. Es gibt zwei große Sprachgruppen in dem von mir untersuchten Ort: Deutsch (89,4%) und Türkisch (8,5%).

Was die Ausbildung der BürgerInnen betrifft, lässt sich feststellen, dass der Großteil der Personen eher der bildungsfernen Schicht angehört. 39,1% absolvierten die allgemeinbildende Pflichtschule; 35,2% genossen eine Lehrlingsausbildung, nur 11,9% können den Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule nachweisen. Lediglich 3%, also 193 Personen haben ein Studium einer Universität oder Fachhochschule abgeschlossen.

76,2% (5.894) der BewohnerInnen der untersuchten Kleinstadt gaben bei der Volkszählung vom 15. Mai 2001 an, dem römisch-katholischen Bekenntnis anzugehören, 9,9% waren ohne Bekenntnis und 8,9% (685 Personen) gehörten 2001 dem islamischen Glauben an.¹⁸

¹⁸ Url: Homepage der Gemeinde. Auf den genauen Quellennachweis wird aus Gründen der Anonymität verzichtet.

Die Wahlergebnisse der letzten drei Gemeinderatswahlen zeigten einen starken Zuwachs der WählerInnenschaft der Freiheitlichen Partei Österreich, besonders 2010. In einer Katastralgemeinde verdoppelten sich die Stimmen zwischen 2000 und 2010 sogar. Allgemein lässt sich feststellen, dass 2005 die FPÖ sehr viele Stimmen verloren hat, was vermutlich mit der Abspaltung des BZÖ (Bündnis Zukunft Österreich) in Zusammenhang steht, 2010 stiegen die WählerInnenstimmen aber wieder sprunghaft an. Lediglich in einem Wahlsprengel wurden zwei Stimmen weniger gezählt als 2005. Im Vergleich zu den Gemeinderatswahlen im Jahr 2005 verzeichnete die FPÖ einen Zuwachs von 13,73%. 660 BürgerInnen entschieden sich dazu „blau“ zu wählen.¹⁹

Es ist kein Geheimnis, dass die Freiheitliche Partei des Ortes sich sehr auf Themen wie Migration und Islam „spezialisiert“ hat und der Großteil ihres Wahlprogrammes sich diesen Themen widmet. Regelmäßig wird ein „freiheitlicher Gemeindekurier“ herausgegeben, der im Internet heruntergeladen werden kann. Um sich ein Bild davon zu machen, wie und mit welchen Themen und Intentionen die FPÖ ihre WählerInnenschaft anwirbt, habe ich mir erlaubt, einen solchen Gemeindekurier der Diplomarbeit hinzuzufügen (siehe Seite 16).

Vorausschickend möchte ich anmerken, dass Ralph Grillo (2003) der Ansicht ist, dass Probleme oft jenen Personen zugeschoben werden, die von der als einheitlich gedachten „lokalen Kultur“ abweichen. Sie werden für die Anwesenheit von Unbehagen und unüberwindbarer Differenzen verantwortlich gemacht.²⁰

Von Hamburger werden MigrantInnen nicht nur als Arbeitskräfte, sondern unter anderem auch als „politisches Gut“ bezeichnet. Sie sind nicht nur Arbeitskräfte, sondern für politisch aktive InländerInnen auch eine Möglichkeit, Loyalität zum eigenen Nationalstaat zu beweisen. Ausländerpolitik, so Hamburger, wird für InländerInnen gemacht und gerade in Zeiten wie diesen, in denen jene *„Kräfte des Nationalstaats und damit der Politik zur Steuerung des Kerns der Gesellschaft, nämlich der Ökonomie, schwinden, gewinnen die Politikfelder an Bedeutung, die durch symbolische Handlungen Loyalitätszuwachs sichern können. Dazu zählen vor allem Themenbereiche wie Pflichtsprachkurse für Ausländer. Wer diese fordert, weist die Schuld für Integrationsprobleme den Ausländern zu und zeigt gleichzeitig der [...] Wahlbevölkerung, dass ihr Überlegenheitsgefühl berechtigt sei.“*²¹

¹⁹ Url: Auf den Quellennachweis wird aus Gründen der Anonymität verzichtet.

²⁰ Grillo 2003 zit. in Markom/Strasser 2010

²¹ Zit. Hamburger 2009, S. 20

Die FPÖ wendet sich im „freiheitlichen Gemeindekurier“²² gegen den Bau eines islamischen Gebetshauses, da sie der Ansicht ist, dass „österreichische Traditionen und Werte“ damit untergraben werden könnten.

Weiters wird der muslimischen Gemeinschaft unterstellt, dass sie „keine Lust auf Integration hätten“, verlangt wird im Kurier aber ausdrücklich nach Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft, da, so die Auffassung der FPÖ, „dies auf Kosten unserer [österreichischen] Kinder geht“, wenn es beispielsweise von Seiten der türkischen Bevölkerung nicht mehr gewünscht wird, dass der Hl. Nikolaus in der Adventszeit den Kindergarten besucht...²³

²² Url: Homepage der Freiheitlichen Partei Österreichs. Auf den genauen Quellennachweis wird aus Gründen der Anonymität verzichtet.

²³ Freiheitlicher Gemeindekurier Dezember 2011

Freiheitlicher Gemeindekurier

FPÖ www.fpoe-noe.at
Niederösterreich

Ausgabe

Dezember 2011

SPÖ bejubelt muslimisches Gebetshaus!



Aus dem Inhalt:

Parken am

Hauptplatz ...Seite 2

**Gefahr auf der
Straße: SPÖ im
Winterschlaf** ...Seite 3

**Kommentar:
Gleiches Recht
für alle?** ...Seite 3

**Benefizabend für
Verein „Reha-
Hunde“** ...Seite 4

Das entstehende muslimische Gebetszentrum sorgt für einigen Wirbel. Dieses umstrittene Projekt spaltet die Gemüter in der Gemeinde. Fördert oder verhindert ein solches Projekt Integrationsbemühungen?

Dauer-Gesprächsthema in der Gemeinde ist und bleibt das muslimische Gebetshaus am ehemaligen Gelände.

Nicht nur die FPÖ, sondern auch zahlreiche

verfolgen dieses Projekt mit stark gemischten Gefühlen. Die SPÖ behält ihren Pro-Gebetshaus-Kurs bei und freut sich über die Realisierung des muslimischen Bauwerkes. Eingeschlagen wurde dieser Kurs wohl aus wahltaktischen Gründen kurz vor der letzten Gemeinderatswahl, um neue Wählerstimmen zu gewinnen.

Auch in der SPÖ-Zeitung feiert man das neue Gebetshaus. Die eingeschla-

gene Richtung zu ändern wäre ein Schuldeingeständnis und die nächste Gemeinderatswahl findet auch wieder statt. In dem roten Blatt zeigt sich Herr Bürgermeister überrascht darüber, dass die FPÖ aufgrund des muslimischen Großprojekts eine Ghettoerbildung befürchtet. Darüber hinaus behauptet

er fälschlicherweise, dass die FPÖ das Gebetshaus in der Bachgasse akzeptiert hätte.

FPÖ-Stadtrat

dazu: „Ich weiß nicht, wie oft ich Herrn Bürgermeister noch darauf hinweisen muss, dass wir auch das Gebetshaus in der Bachgasse nie gut geheißen haben! Die dortigen Anrainer haben unter den vielen Gebetsabenden und Veranstaltungen massiv gelitten, daher haben wir diesen

Fortsetzung auf Seite 2...

*Wir wünschen Ihnen,
liebe
frohe und besinnliche Weihnachten.
Mit freiheitlichen Grüßen,*



Parken am Hauptplatz endlich wieder möglich

Der neu gestaltete Hauptplatz kommt nicht bei allen

gut an und vor allem die Frage nach mehr Parkmöglichkeiten, vorzugsweise Mopeds, will nicht verstummen. FPÖ-Stadtrat

meint dazu: „Wir werden immer wieder gefragt, warum man bei der Planung nicht mehr Parkplätze berücksichtigt hat. Ich denke, man hat sicherlich versucht, den zur Verfügung stehenden Raum samt Parkmöglichkeiten optimal auszunutzen und den Platz ansprechend zu gestalten. Dass das Ergebnis dennoch nicht bei jedem gut ankommt, liegt auf der Hand und über Geschmack lässt sich bekanntlich nicht streiten. Was die Moped-Parkplätze betrifft, so möchte ich auf die Abstellfläche direkt neben dem Eissalon verweisen, die extra



für Mopeds geschaffen wurde und derzeit noch nicht wirklich genutzt wird. Die FPÖ freut sich über den neuen Hauptplatz vor allem für die Geschäftsleute, die unter den Bauarbeiten massiv gelitten haben. Sie konnten im Sommer endlich wieder ihren regulären Geschäftsbetrieb aufnehmen.“

Fortsetzung von Seite 1:

Standort auch ganz sicher nicht als positiv erachtet.

Aber die SPÖ hört nur das, was sie hören will, denn sonst hätte sie sich schon längst für eine Verlegung des Gebetshauses eingesetzt – Beschwerden seitens der Anrainer gab es schließlich genug. Der FPÖ jetzt zu unterstellen, dass wir uns nicht laut genug dafür eingesetzt haben, ist nur eine einfache Taktik, um vom Scheitern abzulenken. Und die FPÖ wiederum als ausländerfeindlich bezichtigen zu können!“

Die FPÖ geht nicht unbegründet davon aus, dass ein neues Gebetshaus die Integration in eher erschwert, als fördert. Türkische Lokale und Geschäfte waren erst der Anfang, nun bauen sich die muslimischen Mitbürger ihre eigene Kleinstadt mit in und bleiben unter sich. Anpassung oder Akzeptanz österreichischer Werte und Traditionen gehören damit wohl endgültig der Vergangenheit an, denn schließlich

bleibt man lieber unter sich und versucht auch, die österreichischen Sitten und Gebräuche durch unangemessene Forderungen zu unterwandern und muslimische Gepflogenheiten durchzusetzen. Beschwerden muslimischer Eltern führten in einem Kindergarten zum Fernbleiben des Nikolaus, da dies nicht Teil ihrer Kultur ist. Die Kindergartenleitung stimmte diesem Einwand untertänig zu und nahm dabei viele enttäuschte österreichische Kinder in Kauf. FPÖ-Stadtrat: „Der Heilige Nikolaus kommt seit dem 17. Jahrhundert und nur weil muslimische Eltern das nicht akzeptieren konnten, verzichtete man lieber auf diesen schönen Brauch. Ich denke, wenn jemand nach Österreich einwandert, dann sollte er sich mit den hiesigen Gegebenheiten anfreunden und versuchen, sich anzupassen, mehr verlangt die FPÖ nicht. Diese oftmals vorhandene Weigerung zur Integration kann nicht zu Lasten der österreichisch-stämmigen Bevöl-

Migranten-AMS?

Arbeitslos zu sein ist schlimm genug. Aber es gibt noch ein weiteres Erschweris – nämlich Österreicher zu sein. Das AMS, welches an der Kandare roter und schwarzer Politiker hängt, versagt zusehends: genauer gesagt Teile der Sozialpartner, die eigentlich reges Interesse haben sollten, ihre Wähler in Beschäftigung zu halten.

Da mutet es schon als Hohn an, dass gerade hier die Fördertöpfe für Ausländer wesentlich offener stehen als für die autochthone Bevölkerung. „Es ist eine bodenlose Frechheit“ echauffiert sich Klar ist für uns, dass Österreicher an erster Stelle stehen. Doch seit Amtsantritt der Chaosregierung, inklusive ihrer fragwürdigen „Flaggschiffe“

wurde es für Österreicher schlimmer und schlimmer. Vielleicht sollte man den österreichischen Pass wegzwerfen? Als Gast im eigenen Land würde man bevorzugt. Offenbar kennt die Rot-Schwarze Inländerdiskriminierung keine Grenzen. Aber vielleicht bereiten die SPÖVP Politiker auch nur den (Nähr)Boden für die Mehrheit ihrer künftigen Wähler?

Kammerrat

kerung und schon gar nicht auf Kosten unserer Kinder gehen.“

Nun gilt es wohl abzuwarten, wie sich das Mega-Projekt Gebetshaus in Zukunft auf auswirken wird. Dass der Einfluss massiv sein wird – und das sicher nicht im positiven Sinn – steht für die FPÖ jetzt schon fest, denn bei Gelände von 10.000 m² und einem Gebäude von 500 m² mit Gebetsraum, Aufenthaltsräumen, einem Lebensmittelgeschäft, einem Imbiss und einem Veranstaltungszentrum kann wohl kaum von einem unscheinbaren Projekt ohne Auswirkungen auf gesprochen werden.

Gefahr auf der Straße: SPÖ im Winterschlaf



FPÖ-Gemeinderat

entsetzt über die rote Untätigkeit

Immer schlimmer wird die Verkehrssituation in der Hauptstraße. Der aktuelle Lokalausgleich durch FPÖ-Gemeinderat

ist mehr als erschreckend: „1.700 Fahrzeuge befahren diese Straße pro Tag und achten dabei meist nicht auf das Tempolimit. Vor allem für Kinder und ältere Menschen ist das Überqueren der Fahrbahn höchst gefährlich!“

Während die FPÖ diese Gefahr sehr ernst nimmt und auf eine Lösung drängt, scheint die SPÖ offenbar in vorzeitigem Winterschlaf verfallen zu sein, denn die prekäre Verkehrssituation ist scheinbar nicht interessant genug. Stadtrat meint dazu: „Die SPÖ reagiert wie immer wenig überraschend. Wenn ein Problem nicht direkt von einem SPÖ-Mandatar vorgebracht wird, dann gibt es für die SPÖ auch kein Problem. Die SPÖ ist zwar die führende Partei in doch diese Ignoranz und Verweigerung zur Zusammenarbeit mit anderen Parteien ist nicht nur lächerlich, sondern tatsächlich ein

Affront, der zu Lasten der Bürger geht. Diese Haltung spiegelt sich im gesamten Gesprächsklima des Gemeinderates wider, wie auch die ÖVP erst unlängst aufzeigte.“

Tatsächlich hat die FPÖ bereits mehrmals auf die Verkehrs-Problematik in hingewiesen. Bürgermeister

tat die Angelegenheit jedoch mit dem lapidaren Kommentar ab, dass es sich hier um eine Landesstraße handeln würde.

dazu: „Das wussten wir auch schon vorher, wir hätten uns Unterstützung erhofft und uns um Gespräche bemüht, aber das ist wohl zu viel erwartet. Vielleicht muss vorher erst etwas passieren, damit auch die SPÖ aktiv wird? Stattdessen zeigt sich Herr Bürgermeister beleidigt und wirft uns vor, mediengeil zu sein, weil wir uns mit der Verkehrsproblematik in an die Medien gewandt haben. Zum Thema „Mediengeilheit“ kann Herr Bürgermeister sicher einiges beitragen, so oft wie er selber aus der Zeitung lacht.“

Bleibt nur zu hoffen, dass so rasch wie möglich eine Lösung gefunden wird, bevor tatsächlich etwas passiert. Wir sind geschäftsbereit...



FPÖ-Stadtrat

Das Tierschutzgesetz verlangt, beim Schlachtvorgang jedes unge-rechtfertigte Zufügen von Schmerzen, Leiden, Schäden oder schwerer Angst zu vermeiden. Schächten, also rituelles Töten von Tieren gemäß religiöser Vorschriften ist zwar mit behördlicher Sonder-Bewilligung erlaubt, verletzt allerdings die Empfindungen vieler Österreicher. Aufnahmen qualvoller Schächtszenen lassen an der Sinnhaftigkeit solcher veralteter religiöser Vorschriften zweifeln.

Gleiches Recht für alle!

Ich respektiere jede Religion und deren Traditionen, doch in Österreich gibt es eigentlich den Gleichheitssatz.

Der Supermarktes am Rathausplatz wird das natürlich völlig anders sehen und sich in seinen „religiösen Empfindungen“ verletzt fühlen.

Warum müssen wir Österreicher Gesetze einhalten, während für gewisse Bürger mit Migrationshintergrund diese scheinbar nicht gelten? Wer dauernd Sonderwünsche äußert, soll sich über eine Sonderstellung und -wahrnehmung nicht wundern.

Ich fordere gleiches Recht für alle, so wie es der Gesetzgeber verlangen sollte, dann dürfte es zu diesem Thema keine Diskussionen geben.

Ihr FPÖ-Stadtrat

Gelungener Benefizabend

Sehr erfolgreich war die Benefizveranstaltung, die FPÖ-Stadtrat [Name] Ende Oktober im Landgasthof [Name] organisierte. Das Programm war wie immer abwechslungsreich und begeisterte die zahlreichen Zuschauer, die der Einladung für den guten Zweck gerne folgten. Wie jedes Jahr dabei war Travestie-Künstler [Name] mit seinem Team [Name] der wieder für viele Lachnummern sorgte. Erstmals begrüßen durfte Stadtrat [Name] die Band [Name] die für beste Stimmung sorgte.



Voller Saal und tolle Stimmung.

Der ansehnliche Reingewinn der Benefizveranstaltung kommt dem Verein „Reha-Hunde helfen Menschen“ zugute und wurde gleich vor Ort an den Obmann, [Name] seines Zeichens der einzige sehbehinderte Blin-

denhundeführertrainer Europas, übergeben. Der Verein trainiert im Rahmen einer umfangreichen, zweijährigen Ausbildung Hunde, die Menschen mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung helfen sollen, ihren Alltag zu meistern. Da diese Ausbildung jedoch sehr kostspielig ist, war es FPÖ-Stadtrat [Name] ein wichtiges Anliegen, den Verein „Reha-Hunde helfen Menschen“ zu unterstützen. Es war ein gelungener Abend für alle und man darf bereits jetzt auf die Benefizveranstaltung nächstes Jahr gespannt sein.

Erfolglose Integrationsbeauftragte: Ein teurer Spaß!

Die Erfolgserlebnisse der Integrationsbeauftragten haben sich laut der ÖVP bis dato in Grenzen gehalten. Die FPÖ hingegen fragt sich, um welche Erfolge es sich dabei eigentlich genau handeln soll.

[Name] und seine Bürger steht den vielen verschiedenen Migrantengruppen nach wie vor skeptisch gegenüber. Sie hinterfragen kritisch den stetig wachsenden Trend einer parallelen Migrantengesellschaft in [Name]. Laufend werden durch ausländische Bürger neue Geschäfte eröffnet. Türkische Imbisse oder Lebensmittel kann man in [Name] problemlos erstehen, bestimmte traditionell österreichische Geschäfte sucht man mitunter ver-

geblich. Doch nicht nur die mangelnde Begeisterung der [Name] über die kulturelle Vielfalt bremst ein harmonisches Miteinander. Viele Migranten verweigern die Integration in unsere Gesellschaft ganz bewusst und bauen stattdessen ihre eigene Parallelwelt auf. Die FPÖ stellt sich dabei durchaus die Frage, warum jemand überhaupt nach Österreich einwandert, wenn er dann nicht oder nur sehr geringfügig dazu bereit ist, sich anzupassen,

geschweige denn sich zu integrieren.

[Name] löst die eher erfolglos wirkende Integrationsbeauftragte [Name] ab und übernimmt ihre Funktion. Die FPÖ ersucht um Präsentation des aktuellen Standes aus seiner Sicht sowie um Information rund um die bisherigen Bemühungen von Frau [Name] FPÖ-Stadtrat [Name].

„Was genau Frau [Name] als Integrationsbeauftragte geplant bzw. sogar umgesetzt hat, ist völlig unklar. Ich könnte mich zB. an keine einzige Aktion erinnern, die sie organisiert bzw. wann sie sich der Mi-

granten und deren Anliegen angenommen hätte. Wenn es nur darum geht, dass wir pro-forma Funktionen an Gemeinderäte vergeben, dann kann hier definitiv etwas nicht stimmen.

Ich bin gespannt auf Herrn [Name] Amtszeit und seine diversen Ideen und Schwerpunktaktionen. Ich hoffe sehr, dass Herr [Name] uns diese im Rahmen der nächsten Gemeinderatsitzung präsentieren wird, damit auch die anderen Parteien - abgesehen von der SPÖ - endlich wissen, welche Aufgaben ein Integrationsbeauftragter in [Name] erfüllen sollte.“

Mut zur Heimat!

FPÖ

www.fpoe-noe.at

FPÖ - Niederösterreich -

Es genügt ein kurzer Blick auf dieses Papier und man erkennt sofort die Stimmung, die in der Stadt vorherrscht. Interessant ist, dass sich von sieben „Berichten“ welche das Blatt behandelt, vier rund um das Thema Migration, Integration- bzw. Nicht-Integration und Assimilationsdruck drehen. Sogar „Tierschutz“ wird als Aufhänger verwendet, um jenen Teil der BürgerInnen mit Migrationshintergrund zu „schikanieren“.

Durch den großen Zuwachs an WählerInnenstimmen der FPÖ und durch die immer mehr spürbare Ablehnung der türkischen Bevölkerung, hat sich die SPÖ nach den letzten Gemeinderatswahlen dazu entschlossen, das Amt eines „Integrationsbeauftragten“ zu installieren.

„Hr. Gemeinderat [...] nimmt sich des Themas ‚Integration von Mitbürgern mit Migrationshintergrund‘ an. Für alle BürgerInnen, die in dieser Sache ein Anliegen haben, [...]“²⁴ (können sich unter seinen Kontaktdaten, die hier aus Datenschutzgründen nicht angeführt werden, an ihn wenden. [Anm. d. Verf.])

„Ich habe dieses Amt von Frau Magister [...] übernommen, und die hat auch einen Arbeitskreis ins Leben gerufen, wo Menschen mit den unterschiedlichsten Zugängen zur Mitarbeit eingeladen worden sind. Da war ich von Anfang an für den Jugendbereich dabei. Frau [...] hat jetzt eben diese und auch die Gemeinderatsfunktion zurückgelegt und ich habe mich dann eben bereit erklärt das [die Stelle des Integrationsbeauftragten, Anm. d. Verf.] zu übernehmen.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Was den Tätigkeitsbereich und seine Aufgaben als Integrationsbeauftragter der Kleinstadt betrifft, äußerte er sich folgendermaßen:

„Also jeder, der zu der Thematik ein Anliegen oder eine Anregung hat, der kann sich an mich wenden. Es war so, dass es bisher fixe Sprechstunden gab, diese sind aber kaum in Anspruch genommen worden. Daher haben wir entschieden, dass es besser ist, wenn man meine Kontaktdaten zur Verfügung stellt, und wenn jemand was braucht oder eine Anregung hat, kann man sich direkt an mich wenden, und man macht sich dann einen Termin aus. Ja so ist das, aber bis jetzt ist aus der Bevölkerung noch nichts an mich herangetragen worden. Die Zusammenarbeit mit den Schulen gibt es sowieso.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Bislang wurde das Angebot des Integrationsbeauftragten noch nicht von der Bevölkerung in Anspruch genommen. Seine Bereitschaft in der Gemeinde etwas zu bewirken bzw. Hilfestellungen zu leisten ist aber durchaus erkennbar. Auf meinen Anruf, welchen ich nur einige Tage vor dem Interview tätigte, reagierte er schnell und gab mir sofort eine Zusage sowie einen Termin für das Interview. Daraus schließe ich, dass der Integrationsbeauftragte für die Bevölkerung durchaus erreichbar wäre, es aber noch an Information über ihn und seine

²⁴ Url: Homepage der Gemeinde. Auf den genauen Quellennachweis wird hier aus Gründen der Anonymität verzichtet.

Tätigkeiten fehlt, damit die EinwohnerInnen der Kleinstadt, dieses Angebot auch annehmen und nutzen können. Des Weiteren ist anzumerken, dass die gesamten Tätigkeiten von Gemeinderat W. und allen engagierten Personen des Arbeitskreises für Integration, auf unentgeltlicher und ehrenamtlicher Tätigkeit basieren. Dies teilte er mir im informellen Teil nach dem Interview mit.

Er selbst sieht sich in seiner Stellung als Integrationsbeauftragter

„[...] als ein politischer Beauftragter und kein Sozialarbeiter oder Mediator, aber ich bin halt die zentrale Anlaufstelle, was [...] Vernetzung betrifft. Ich habe nun zu allen Stellen, die zum Thema im Ort was zu sagen haben, Kontakt. Wen es interessiert, der kann sich dann an mich wenden und wenn es wirklich irgendwelche Konflikte gibt, Nachbarschaftsstreitereien oder so was in die Richtung, dann habe ich den Kontakt zu professionellen Stellen die Mediation anbieten können. Aber glücklicherweise sind so offene Konflikte eher bis jetzt zumindest seit ich das mache, noch nicht an mich herangetragen worden.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Ob es diese offenen Konflikte, die er anspricht im Ort gibt, bleibt offen. Es ist meiner Ansicht nach aber eher unwahrscheinlich, dass Auseinandersetzungen oder Streitereien von der österreichischen Mehrheitsbevölkerung an ihn herangetragen werden, da er sich explizit für die Integration der BürgerInnen mit Migrationshintergrund einsetzt.

Im Interview mit ihm, bat ich ihn die Gemeinde kurz zu skizzieren und ihre wichtigsten Merkmale zu schildern:

„Was glaube ich [den Ort, Anm. d. Verf.] vor allem auszeichnet ist, dass die Stadt ein großer Wirtschaftsstandort ist. Wir haben viele Großbetriebe, wenn man denkt an f. und K [die beiden großen Firmen im Ort, Anm. d. Verf.] Durch das haben wir natürlich auch entsprechend so viele Arbeiter bei uns und auch entsprechend so viele Arbeiter mit Migrationshintergrund, die ja im Zuge der historischen Gegebenheiten durch die Gastarbeiterzuwanderung zu uns gekommen sind. Was sicher auch markant ist, ist das Stift, das ja eines von den größten ist. Wir haben also einen großen kulturellen Anknüpfungspunkt. Ja also ich denke das sind die zwei markanten Punkte, die den Ort für einen Außenstehenden auszeichnen. Dadurch, dass wir viele Großbetriebe bei uns haben, haben wir auch den Vorteil, dass wir eine sehr finanzstarke Gemeinde sind. Wir sind relativ gut abgesichert, daher können wir relativ viele Projekte finanzieren, was Sozialleistungen und so betrifft, was in anderen Gemeinden in dieser Größenordnung nicht so möglich ist.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Auch er führt die bikulturelle und größtenteils bilinguale Zusammensetzung der Bevölkerung im Ort auf die aktive GastarbeiterInnenanwerbung der 1960er und 1970er Jahre zurück. Unter den Projekten, die er anspricht, sind Förderungen für den Hausbau, sowie Umweltprojekte, beispielsweise die Anschaffung einer Solaranlage gemeint. Gemeindegebühren und Abgaben, so Richard W. sind eher kostengünstig, da im näheren Umkreis, die besagte Gemeinde die geringsten Gebühren einhebt.

Trotz der Annehmlichkeiten, welche die Kleinstadt anzubieten hat, beschreibt er die Stimmung im Ort als eher gespannt. Besonders im Themenbereich rund um die „Ausländer, Türken oder Islam“, sieht er das größte Problem im Zusammenleben, da sich die „Einheimische Bevölkerung“ durch die vor 2-3 Generationen migrierten Familien scheinbar bedroht, benachteiligt oder zurückgedrängt fühlt.

„[...] es ist wie gesagt so wie das Thema im Moment behandelt wird, und auch die Verrohung, die im Moment in der politischen Kultur bei dem Thema passiert, die Leute sehr stark beeinflusst und auch das Denken, die gesellschaftliche Mitte sich doch in gewisser Art nach rechts verschiebt. Aber ich glaube die Stimmung generell im Ort ist nicht direkt negativ, es ist halt eine gewisse Berührungsangst zwischen Einheimischen und vor allem Türken. Die Leute trauen sich nicht wirklich über den Weg. Und wenn jetzt jemand mit einer großartig angelegten, emotionalen Debatte anfängt, dann ist da durchaus ein Boden für Fremdenfeindlichkeit gegeben. Schlagwort Stammtischparolen oder wie man es jetzt wieder in den Medien gesehen hat, da war ich ein Opfer meiner eigenen Aussendung. Weil eine Idee von uns [dem Arbeitskreis für Integration, Anm. d. Verf.] war zu Schulschluss so ein gemeinsames ökumenisches Fest für die Schülerinnen und Schüler anzubieten und die NÖN hat das auf die Titelseite gegeben hat mit der Schlagzeile: ‚Schulgottesdienste werden abgeschafft‘ und man hat die Berichterstattung, die nicht objektiv war, sondern eher Stimmungen verbreitet hat, und es wurde weiter so dahingestellt, als ob sich unsere ganze Arbeit [im Arbeitskreis, Anm. d. Verf.] darauf beschränken würde, dass wir unbedingt den Schulgottesdienst bekämpfen wollen. Und dann in der Debatte hat man sehr viel Negatives ins Rollen gebracht, was ich in der Form gar nicht zu denken getraut habe. Das hat bis in die höchsten Ebenen der Landespolitik Wellen geschlagen und Dinge ins Rollen gebracht, das habe ich von einem einfachen NÖN Artikel bis jetzt noch nicht erlebt und ich bin nun schon mittlerweile 8 Jahre politisch aktiv. Ich habe also einen Bericht von unseren geplanten Aktivitäten an die NÖN geschickt, das war ein schön formulierter Artikel wo ich extra auf sensible und diplomatische Formulierungen geachtet hab und auch schaute, dass man ja keinen Auslegungsspielraum in die Richtung hat, aber schlussendlich, eben mit dieser Schlagzeile ‚Schulgottesdienste werden abgeschafft‘ wurde es halt so dargestellt als ob das jetzt schon endgültige Beschlusslage wäre, als wenn es jetzt [bei uns im Ort, Anm. d. Verf.] wirklich keine Schulgottesdienste mehr geben würde. In meiner Aussendung war das aber auch nur ein Unterpunkt am Rande, wo halt ein gemeinsames Fest zum Schulschluss angedacht worden wäre. Da habe ich nun meine liebe Not, dass ich das wieder richtig stelle, weil es halt schon viele Anfeindungen ausgelöst hat. Wenn ich so was mit solchen Schlagzeilen rüber bring, dann ist das nicht in ein paar Monaten Schall und Rauch, sondern da fühlen sich eben sowohl die Pfarre als auch die Schulen und alle, die irgendwo religiös aktiv sind, angegriffen und jeder schießt sich dann halt auf das Thema ein. Und das alles obwohl es nur ein Satz im Jahresprogramm war.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

An dieser Aussage lässt sich die spannungsgeladene Stimmung des Themas gut nachvollziehen. Debatten wie diese gehen auch an der anderssprachigen, bzw. muslimischen Bevölkerung wohl kaum spurlos vorbei, nagen am Selbstwert der Gruppen und tragen meiner Meinung nach, einen großen Anteil zur Segregation und Entfremdung beider angesprochenen Gruppen bei. Ähnliche Beobachtungen wie diese, machten auch Strasser und Markom während ihrer Forschung in einer Kleinstadt in Österreich.²⁵

²⁵ Strasser/Markom 2010

3.2 Die Volksschule

Als ich das große Schulgebäude, welches mit alten Granitböden ausgestattet ist zum ersten Mal betrat, verspürte ich ein Gefühl zwischen Ehrfurcht und Behaglichkeit.

In den Gängen und auf den Fenstern sind Bastelarbeiten der Kinder, meist aus Schablonenarbeit, angebracht. Plakate von Veranstaltungen sowie einzelne Fotos zieren die Wände. Bis auf ein Plakat, welches die Nachmittagsbetreuung für die Kinder angebracht hat, finden sich keine Hinweise auf die deutsch-türkischsprachige Zusammensetzung der Klassen.

Der einzige Bezug den ich gefunden habe war jener des Hortes mit dem Satz: „Nachmittagsbetreuung mit frisch gekochtem Mittagessen, mit Rücksicht auf unterschiedliche Religionen“. Es hingen überall Ostereier aus Papier, Osterhasen usw. in großer Zahl, was darauf rückschließen lässt, dass solche Arbeiten von der ganzen Klasse angefertigt werden, egal ob ein Kind nun mit oder ohne christlichem Bekenntnis ist.

Ob zur Ramadan- oder Bairam-Zeit auch Arbeiten des muslimischen Jahresfestkreises hängen, bleibt zu bezweifeln.

Kinder mit Migrationshintergrund sind also, auf den ersten Blick im Schulgebäude nicht sichtbar, was meiner Ansicht bereits eine Aussage über deren Stellenwert oder Wertschätzung ihnen gegenüber darstellt. Insgesamt hat etwa ein Drittel aller SchülerInnen einen türkischen Migrationshintergrund, dieser liegt aber in den meisten Fällen bereits zwei bis drei Generationen zurück und bis auf zwei Kinder an der Schule, besitzen alle die österreichische Staatsbürgerschaft.²⁶ Mit Ausnahme von zwei Kindern, welche die Volksschule in der Gemeinde besuchen, wurden alle in Österreich geboren. Die schulinterne Bezeichnung dieser Kinder wird unter dem Begriff „Migrantenkinder“ zusammengefasst und bezeichnet sämtliche Kinder, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist, gleich vor wie vielen Jahren die Migrationsbewegung stattgefunden hat.

Die Volksschule führte zum Zeitpunkt meiner Beobachtungen 13 Klassen mit insgesamt 260 SchülerInnen und beschäftigte 18 LehrerInnen, da einige von ihnen nur eine Teillehrverpflichtung haben. Weiter gibt es zwei Integrationsklassen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und eine Vorschulklasse. Außerdem gibt es einen Islamlehrer, der etwa 50% jener Kinder unterrichtet, welche Türkisch als Muttersprache haben. Es gibt keine MuttersprachenlehrerInnen oder Interkulturelle MitarbeiterInnen.²⁷

Die Volksschule verfolgt kein explizites Leitbild, hat sich aber im Sinne der autonomen Stundenplangestaltung einer guten Allgemeinbildung verschrieben. Leseerziehung wird vom

²⁶ Information aus einem informellen Gespräch mit dem Direktor.

²⁷ Der interkulturelle Mitarbeiter wurde im September 2011 angestellt, war also zum Zeitpunkt meiner Forschung im Frühjahr 2011 noch nicht an der Volksschule tätig.

Direktor als wichtiger Faktor genannt, dies zeigt sich auch auf dem Schullogo, welches fliegende Schulbücher zeigt. Der Direktor der Schule, Herr Reinhard W. ist nun seit 33 Jahren Lehrer und seit 12 Jahren Direktor der Volksschule.²⁸

Die Schule bietet ein reichhaltiges Angebot an Fördermaßnahmen an, nahezu ausschließlich im Bereich der Sprachförderung. Im letzten Schuljahr wurden die Fördermittel erhöht, da es 11 außerordentliche²⁹ SchülerInnen gab. Es gibt laut Angaben des Direktors etwa 90 Kinder, welche eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, 16 Kinder davon sprechen Deutsch „sehr schlecht bis gar nicht.“³⁰

In den ersten Klassen werden die Kinder seit September 2010 täglich in einer Unterrichtseinheit durch eine/n ZweitlehrerIn welche/r zu ihnen in den Klassenraum kommt integrativ betreut, an der Schule werden sie als „Stützkräfte oder StützlehrerInnen“ bezeichnet. In dieser Zeit findet meist der Deutschunterricht statt. Für die zweiten, dritten und vierten Klassen gibt es zwei (teil-)integrative Deutschförderstunden in der Woche. Es wird versucht, diese Förderstunden wenn möglich während des römisch-katholischen Religionsunterrichts abzuhalten, da ausnahmslos Kinder welche diesen Religionsunterricht nicht besuchen und Türkisch als Muttersprache sprechen am Förderunterricht teilnehmen. Als Anlass für die erhöhte Förderfrequenz wurde vom Direktor folgende Aussage getätigt:

„Naja, wir haben sehr lange Vieles aufgefangen! Aber irgendwann ist dann bei der Schuleinschreibung der Punkt gekommen, wo wir gemerkt haben, dass sehr viele Kinder dabei sind, die die Sprache nicht können, oder ganz ganz schlecht können. Wir haben aber nur in Österreich geborene Kinder, wir haben keine anderen Migrationskinder. Das ist der große Unterschied an der öffentlichen Diskussion, wo von Migrationskindern gesprochen wird, da glauben die meisten, das sind Kinder die vorgestern von irgendwo her gekommen sind. Also wir haben zu 99,5 %, wir haben nur 1 oder 2 Kinder bei uns an der Schule, die nicht in Österreich geboren sind. Alle anderen sind da geboren und können aber trotzdem nicht Deutsch.“(Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Während meiner Beobachtungszeit in der Volksschule wurden die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf aber nicht nur in den Deutschstunden aus der Klasse genommen, sondern auch in Gegenständen wie Musik oder Textilem Werken. Meiner Ansicht kann das der Motivation zum Deutsch lernen entgegenwirken, da Kinder Freude an gestalterischen Tätigkeiten oder musikalischer Erziehung haben, welche bewusst gefördert werden sollte. Außerdem wäre

²⁸ Interview Direktor W. vom 07.06.2011

²⁹ Außerordentlich bedeutet in diesem Zusammenhang, wenn die Kinder der Unterrichtssprache nicht ausreichend folgen können, werden sie nicht benotet, bekommen stattdessen eine Schulbestätigung und spezielle Förderungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. SchülerInnen können bis zu zwei Jahre lang so geführt werden.

(Interview Direktor W. vom 07.06.2011)

³⁰ Interview Direktor W. vom 07.06.2011

meiner Ansicht der Musikunterricht eine Möglichkeit Interkulturelles Lernen anzubieten, da es viele Kinderlieder mit eindeutig interkulturellem Inhalt gibt. Diese könnten zuerst gemeinsam gesungen und anschließend miteinander reflektiert und weiter bearbeitet werden.³¹ In kreativ-musischen Fächern steht die Deutsche Sprache auch nicht im Vordergrund und ist deshalb im Besonderen für alle Kinder geeignet, da auch jene SchülerInnen partizipieren können, welche noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache haben.

Darüber hinaus gibt es auch „normalen Förderunterricht“, der mit einer Stunde pro Schulwoche angesetzt ist. Dies ist eine Extrastunde, in der Kindern mit Lernschwierigkeiten zusätzliche Angebote und Mittel zur Verfügung gestellt werden. Dieser Förderunterricht wird von den KlassenlehrerInnen gehalten und betrifft alle Gegenstände. Welche Kinder daran teilnehmen (müssen) wird vom Klassenvorstand beschlossen. Den Förderunterricht besuchen die Kinder etwa acht Wochen lang, danach betrachten die LehrerInnen die Fortschritte und entscheiden ob die Kinder weiter in den Förderunterricht gehen sollen oder nicht.

Erst ab Ostern wird dann auf Begabtenförderung geachtet, besonders intelligente oder motivierte SchülerInnen werden zusätzlich gefördert. Dieses Angebot richtet sich besonders an jene Kinder, die nach der vierten Klasse anstreben ein Gymnasium zu besuchen. Als Beispiel wäre hier die Begabtenförderung im Unterrichtsfach Englisch zu nennen, in der die SchülerInnen auf freiwilliger Basis eine Englischstunde pro Woche zusätzlich nach dem regulären Unterricht besuchen können.³²

Durch die bikulturelle, bzw. bilinguale Zusammensetzung in den Klassen, ergeben sich für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern Herausforderungen, welchen begegnet werden muss. Für Herrn Direktor W., liegt das größte Augenmerk am Sprachverständnis der deutschen Sprache, da dieses bei SchülerInnen mit türkischer Muttersprache „wenig bis ungenügend“ vorhanden ist.

„Das Verständnis der Sprache und das Verständnis von Schule grundsätzlich. Es ist halt nun mal so, dass wenn ich in einer ersten Klasse bin, dann müssen die Lehrerinnen das erste Klasse Niveau unterrichten. Die Schulkinder kommen in die Klasse, und dann muss man auf sie entsprechend eingehen. Aber wenn ein Kind, also ein türkisches Kind in der Klasse sitzt und die Kollegin sagt, nimm jetzt das rote Heft und den Bleistift heraus, das ist für die Erstklässler am zweiten Schultag schon machbar, und es schaut die Kollegin groß an und macht nix, dann ist es relativ einfach. Dann geh ich hin und sag, schau, das ist ein Heft, das ist ein Bleistift. Wenn jetzt aber ein Drittel der Klasse kein Deutsch spricht, dann bräuchte man Mutationen von Lehrern,

³¹ Teilnehmende Beobachtung Mai/Juni 2011

³² Interview Direktor W. 07.06.2011

mit 10 Händen und 5 Köpfen, weil so viele Kinder diese basalen Dinge einfach nicht mitbringen.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Während des Deutschunterrichts in der vierten Klasse kam der Direktor der Schule einmal „zu Besuch“. In dieser Zeit waren die SchülerInnen gerade damit beschäftigt einen Aufsatz zu schreiben, während die Lehrerin die Hausaufgaben kontrollierte. Der Direktor nahm sich die Zeit sämtliche Aufsätze der türkischsprachigen SchülerInnen zu lesen, indem er sich hinter sie stellte und über ihre Schultern hinweg die Aufsätze begutachtete. Für die SchülerInnen war dies eine eher unangenehme Situation, da ich beobachten konnte, dass sie nervös wurden, wenn der Direktor zu ihnen kam. Kommentarlos ging er dann weiter zum nächsten Kind.

Scheinbar holt sich der Schulleiter also auf diese Art und Weise Informationen über den Sprachstand seiner türkischsprachigen SchülerInnen, was grundsätzlich nicht als negativ gesehen werden muss, allerdings trägt das ausschließliche Lesen der Aufsätze jener Kinder mit Migrationshintergrund meiner Ansicht wieder zur Verstärkung der Segregation im Klassenzimmer bei.

Daraus entstehen Überforderungssituationen des Lehrpersonals und negative Konsequenzen für andere SchülerInnen, so der Direktor.

„Das kostet wahnsinnig viel Energie und war mitunter auch ein Grund warum wir die viele Förderungen heuer bekommen haben. Es geht natürlich auch schon etwas auf die Kosten der österreichischen Kinder, also der Kinder mit deutscher Muttersprache. Weil da ja auch Kinder dabei sind, die Förderung brauchen. Aber man kann sich nicht zerreißen. Man nimmt logischerweise immer den [an die Reihe, Anm. d. Verf.], der sich am schwersten tut, der der am wenigsten versteht, denn der ist auch derjenige, der die ganze Gruppe aufhält.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Auch die Eltern der Schulkinder mit deutscher Muttersprache äußerten bereits ihre Bedenken gegenüber der Schule und dem hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache.

„Das zweite ist die Kommunikation mit den Eltern, die manchmal schwierig ist, oder sehr oft schwierig ist und halt auch die Einstellung der Eltern. [...] Ja, es hat Bedenken gegeben, natürlich, die kommen immer wieder. Manches Mal wird es artikuliert, manches Mal geht es hinten herum oder es geht über sieben Ecken, aber es kommt schon vor. Diese Anfragen kommen fallweise, es gibt auch Kinder, die nicht bei uns in die Schule gehen, weil für manche Eltern der Migrationsanteil zu hoch ist. Wir können das sehr oft aber zerstreuen, weil [...] schon mit sehr viel Energie und sehr viel Aufwand versucht wird, dem Rechnung zu tragen.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Für jene Kinder, welche Deutsch als Muttersprache sprechen und die keinen generationalen Migrationshintergrund aufweisen, zumindest keinen „direkt ersichtlichen“, werden an der

Schule die Termini „ÖsterreicherIn“ oder „Einheimische“, oder „Unsrige“ verwendet.

Was die Bezeichnungen der Kinder welche Deutsch nicht als Muttersprache oder Erstsprache sprechen betrifft, wird die Lage etwas komplizierter. Generell kann davon ausgegangen werden, wie bereits oben erwähnt, dass beinahe alle Kinder die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. (zwei Kinder an der Schule haben die österreichische Staatsbürgerschaft nicht³³) In den beiden von mir beobachteten Klassen, und auch in den letzten paar Jahren gab es keine SeiteneinsteigerInnen³⁴, die während des Schuljahres aus einem anderen Land nach Österreich migriert sind und ins österreichische Schulsystem integriert wurden. Alle Kinder (bis auf die zwei genannten Ausnahmen) wurden in Österreich geboren, besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft und besuchten den Kindergarten in Österreich. Sie werden generell an der Schule als „MigrantInnen“, „Migrantenkinder“, „Gastarbeiterkinder“, „türkische Kinder“, „türkische Mitschüler“ oder einfach nur als „Türken“ bezeichnet. Im Unterricht selbst, werden sie als „Förderkinder“ oder „Islamkinder“ angesprochen, obwohl nicht alle Kinder, deren Muttersprache türkisch oder kurdisch ist den Förderunterricht besuchen. Genauso haben nicht alle SchülerInnen mit türkischer Muttersprache ein islamisches Bekenntnis oder besuchen den islamischen Religionsunterricht. Etwa zwei bis drei Kinder mit türkischer Muttersprache sind ohne Religionsbekenntnis, zwei Drittel der Kinder mit muslimischem Bekenntnis, aber nicht alle Kinder besuchen auch den islamischen Religionsunterricht.³⁵ Die Verallgemeinerungen und Zuschreibungen, welche an der Schule getroffen werden, können in diesem „Begriffsdschungel“ ersichtlich werden, tragen meiner Meinung zur Segregation bei und prägen die Identität der Kinder in außerordentlicher Art und Weise.

Die von mir untersuchte Volksschule wird auch im Internet repräsentiert. Auf einer eigenen Schulhomepage werden Fotos der SchülerInnen und den jeweiligen KlassenlehrerInnen gezeigt, Fotos des Lehrerkollegiums allgemein und auch die Stundenpläne sind öffentlich einzusehen. Die Geschichte der Schule wird anhand einer chronologischen Zeittafel dargestellt und auf geschichtliche Ereignisse in den letzten Jahrzehnten wird hingewiesen. Interessant ist, dass auf den Fotos des Lehrerkollegiums der Islamlehrer, sowie der neue interkulturelle Mitarbeiter nicht vertreten sind, die Lehrerin für römisch-katholische Religion allerdings schon. Auf der gesamten Homepage gibt es lediglich einen (weit entfernten) Hinweis auf die vorwiegend bikulturelle Zusammensetzung in den Klassen und den erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, nämlich jenen: *„1978 – Erstmals gehen zwei*

³³ Information aus einem informellen Gespräch mit dem Direktor

³⁴ Information aus einem informellen Gespräch mit dem Direktor

³⁵ Informelles Gespräch mit Lehrerin B. im Zeitraum der teilnehmenden Beobachtung

*Mädchen mit türkischer Staatsbürgerschaft in die Volksschule.*³⁶ Ansonsten sind SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch auf der Homepage nicht präsent.

Auch der Elternverein ist mit den geplanten Veranstaltungen, Fotos und Namen der einzelnen Mitglieder auf der Internetseite vertreten. Dieses Schuljahr sind allerdings keine Eltern mit türkischem Migrationshintergrund im Elternverein beteiligt und den Angaben von Herrn Direktor W. zufolge, waren sie es auch in den letzten Jahren nicht. Worauf dies zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle von mir leider nicht beantwortet werden.³⁷

Beim genaueren Durchsehen der Homepage wird deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder einer anderen Erstsprache als der Landessprache, faktisch nicht präsent sind. Es erweckt für mich den Anschein, als ob die Volksschule in der Öffentlichkeit einem gewissen „Ruf“³⁸ entgegenwirken will. Dies steht meines Erachtens aber dem Umgang mit den SchülerInnen während der Unterrichtsstunden sehr ambivalent gegenüber. Auf der einen Seite, werden verallgemeinernde Bezeichnungen und Eigennamen (siehe oben) für Kinder mit Migrationshintergrund an der Schule getroffen, auf der anderen Seite, werden sie in der öffentlichen Darstellung ausgeblendet. Welche Auswirkungen diese „Unsichtbarmachung“ der Kinder mit Migrationshintergrund in der öffentlichen Repräsentation hat, bzw. die Dichotomisierung während des Unterrichts durch die stereotypisierenden Begriffe, wird im nächsten Kapitel behandelt.

³⁶ Url: Homepage der Volksschule. Auf den genauen Quellennachweis wird hier aus Gründen der Anonymität verzichtet

³⁷ Url: Homepage der Volksschule. Auf den genauen Quellennachweis wird hier aus Gründen der Anonymität verzichtet

³⁸ Nämlich jenem der „AusländerInnenschule“

4. Migration: Theoretische Grundlagen und Überlegungen

Im folgenden Kapitel sollen die wesentlichsten Erklärungsansätze für Migration erläutert werden. Selbstverständlich gibt es unzählige Ursachen und Motivationen zu Wandern, diese werden aber in meiner Diplomarbeit nicht weiter behandelt.³⁹ Nach Castles und Miller (2003) befinden wir uns derzeit im „*Zeitalter der Migration*“⁴⁰, denn Ortsveränderung und Bewegung sind allgegenwärtig und „normal“. Internationale Migrationen hat es immer schon gegeben,⁴¹ trotzdem kann, so Treibel (1999) von einer grundsätzlichen Sesshaftigkeit der Menschen ausgegangen werden. (Als Ausnahme wäre allerdings das Nomadentum als spezielle, nicht sesshafte Lebensform zu nennen.) Sie geben ihrer vertrauten Umgebung den Vorzug, wenn nicht der Druck, sei er materieller, sozialer oder anderer Art überhand nehmen würde und sie so zur Wanderung veranlasst.⁴²

Die Kultur- und Sozialanthropologie setzte sich in den letzten Jahren, intensiv mit der Thematik rund um Migration auseinander, wobei sich drei Bereiche als besonders forschungsrelevant erwiesen: die Veränderungen, welche durch Migrationen im Ursprungs- und im Zielland ausgelöst werden, die Auseinandersetzung mit der Interaktion zwischen den ethnisch diversen Gruppen und die Frage nach dem Zusammenhang *„zwischen lokalen Aktionsräumen und größeren trans-lokalen ökonomischen und politischen Realitäten, in die sie eingebunden sind.“*⁴³

Die Untersuchung des Umgangs mit „dem Fremden“ innerhalb einer Gesellschaft und die Erforschung der neuen kulturellen und sozialen Umgangsformen zwischen zugewanderten und nicht-zugewanderten Individuen steht im Mittelpunkt der kulturanthropologischen Migrationsforschung,⁴⁴ wobei sie von der Annahme ausgeht, dass ZuwanderInnen *„innerhalb bestimmter gegebener Strukturen als selbstständig Handelnde agieren und ihre Erfahrungen von ihren sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Verortungen geprägt werden.“*⁴⁵

4.1 Begriffsbestimmung Migration

Wörtlich übersetzt bedeutet „Migration“ Wanderung (lat. *migrare*: wandern). Daher verwende ich in dieser Diplomarbeit die Begriffe Migration und Wanderung synonym. Es gibt unzählige

³⁹ Treibel 1999, S. 44

⁴⁰ Castles/Miller 2003 zit. in Strasser 2009, S. 15

⁴¹ Strasser 2009, S. 15

⁴² Treibel 1999, S. 44

⁴³ Armbuster 2009, S. 54

⁴⁴ Strasser 2009, S. 16

⁴⁵ Brettel/Hollifield 2000 zit. in Strasser 2009, S. 16

Definitionen von Migration. Sie reichen von einem engen Verständnis (Wechsel von Gesellschaften, physical transition⁴⁶) hin zu einem weiteren Verständnis von Wanderung (Migration als jede Ortsveränderung von Personen⁴⁷). Die Typologien, welche rund um den Migrationsbegriff entwickelt wurden, machen es möglich genauer zu differenzieren, um welche Art der Wanderung es sich handelt. So kann unter räumlichen Aspekten unterschieden werden (Binnenwanderung oder internationale Migration), auch der zeitliche Faktor wird berücksichtigt, indem man zwischen temporärer oder permanenter Migration unterscheidet.⁴⁸ Neuere Formen der Wanderung sind die „Pendelmigration“ oder „zirkuläre Migration“, bei der MigrantInnen zwischen ihrem Herkunftsland und einem oder mehreren Zielländern pendeln. Dazu zählen beispielsweise die zirkulären Wanderungen von Pflegepersonal und HaushälterInnen.⁴⁹ Als Wanderungsursachen lässt sich grob zwischen freiwilliger und erzwungener Migration unterscheiden, wobei eine genaue Unterscheidung allerdings nicht immer eindeutig getroffen werden kann und deshalb auch sehr umstritten ist.⁵⁰ Auch der quantitative, zahlenmäßige Umfang der Migration zählt zu den wichtigen Aspekten. So macht es einen deutlichen Unterschied in Wanderungsstatistiken, ob es zu Massenwanderungen, Gruppen- oder Kollektivwanderung oder Individualwanderungen kommt⁵¹.

„Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.“⁵²

Als Hauptursachen für Migration kann man die Suche nach Arbeit, Flucht aufgrund von kriegserischen Ereignissen im Ursprungsland, ökologische Gründe und den Schutz vor Verfolgung nennen. Die Grenzen zwischen Flucht und Migration sind fließend⁵³, da es einen großen Bereich zwischen Faktoren und Entscheidungen gibt, der nicht feststellbar ist.⁵⁴

Migration ist eine Sammelbezeichnung für Umstände, die Personen dazu veranlassen, für einen unbegrenzten Zeitraum ihren Wohnraum zu verlassen und an einem anderen Ort leben. Besonders die Überschreitung von Staatsgrenzen, also die internationale Migration, wird hier

⁴⁶ Eisenstadt 1954, zit. in Treibel 1999, S. 19

⁴⁷ Hoffmann-Nowotny 1970, zit. in Treibel 1999

⁴⁸ Treibel 1999, S. 20

⁴⁹ Koser 2007 zit. in Strasser 2009, S. 18

⁵⁰ Strasser 2009, S. 18

⁵¹ Treibel 1999

⁵² Zit. Treibel 1999, S. 21

⁵³ Ebda. S. 22

⁵⁴ Strasser 2009, S. 18

besonders hervorgehoben, da die kulturelle Umwelt, als auch der rechtliche Status sich verändern.⁵⁵

Als MigrantIn wird nach Hammar und Tamas (1997) eine Person definiert, *„die von einem Land in ein anderes Land gewandert ist, mit der Absicht sich dort für eine bestimmte Zeit niederzulassen.“*⁵⁶ Auch diese Definition ist sehr breit gefasst und geht auf die Kategorien der Unterscheidung wie freiwillig/erzwungen, politisch/wirtschaftlich motiviert, regulär/irregulär nicht näher ein. Es ist wichtig hier festzuhalten, dass der Begriff „MigrantIn“ Individuen in äußerst unterschiedlichen Lebenssituationen umfasst⁵⁷ welche diversen rechtlichen Bestimmungen unterliegen.⁵⁸ Im deutschsprachigen Kontext werden unter dem Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ auch Menschen bezeichnet, die selbst gar nicht migriert sind, in Wanderungsstatistiken dennoch als MigrantInnen aufscheinen. Dies ist dann der Fall, wenn beide Elternteile in einem anderen Land als Österreich geboren wurden. Durch das Jus Sanguinis Prinzip, welches die Staatszugehörigkeit nicht vom eigenen Geburtsland (Jus Solis), sondern vom Geburtsort der Eltern abhängig macht, werden Menschen mit Migrationshintergrund wiederum unterteilt in „MigrantInnen der ersten (im Ausland geboren) oder zweiten (Kinder der MigrantInnen, welche aber bereits in Österreich geboren wurden) Generation. Auch Personen, welche die Staatsbürgerschaft des Ziellandes bereits angenommen haben, werden im gesellschaftlichen Kontext oft immer noch als MigrantInnen wahrgenommen und oftmals mit „AusländerInnen“ gleichgesetzt.⁵⁹

Als „TransmigrantInnen“ werden Personen bezeichnet, *„die sich - begünstigt durch beschleunigte Transport- und Kommunikationssysteme - zu mehreren Ländern, Regionen oder Städten zugehörig fühlen, oft mehrere Sprachen sprechen und hier wie dort ,oder weder hier noch dort‘ zu Hause sind.“*⁶⁰

Transnationale Verbindungen sind kein neues Phänomen, durch die beschleunigten Transport- und Kommunikationswege wurden sie leichter möglich. Im Forschungsfeld der transnationalen Studien werden soziale, politische und wirtschaftliche Auswirkungen untersucht. Neue überlokale Beziehungen und soziale Verknüpfungen wurden sichtbar. Dieses Phänomen kann je nach individueller und politischer Anschauungsweise als Bedrohung oder Potenzial für Integration gesehen werden.

⁵⁵ Hamburger 2009

⁵⁶ Hammar/Tamas 1997 zit. in Strasser 2009, S. 19

⁵⁷ Koser 2007 zit. in Strasser 2009, S. 19

⁵⁸ Strasser 2009, S. 21

⁵⁹ Strasser 2009, S. 21

⁶⁰ Zit. Strasser 2011, S. 385

Transnationalismus umfasst die Gast- als auch die Herkunftsländer und zeichnet sich durch die Aktivitäten, Netzwerke und Lebensmuster der AkteurInnen aus. Diese finden in politischen, religiösen, sozialen und ökonomischen Bereichen statt, die Identitäten und Aktivitäten der involvierten Personen sind dabei gleichzeitig an mehrere soziale Orte geknüpft. Neue soziale Räume werden von MigrantInnen erschlossen, indem sie über geographische, politische und kulturelle Grenzen hinweg in unterschiedlicher Art und Weise vielseitige Beziehungen aufbauen.⁶¹

Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den im Ort lebenden MigrantInnen mit türkischem Hintergrund um transnationale MigrantInnen handelt. Meinen Beobachtungen und Befragungen zufolge, werden Kontakte zum Herkunftsland nach wie vor aufrechterhalten und gepflegt. Beispielsweise werden in den Sommermonaten die Familien in der Türkei besucht, oder Familienmitglieder besuchen ihre Angehörigen in der Kleinstadt. Dies nimmt, laut einer Lehrerin einen sehr wichtigen Stellenwert für die Kinder ein, da viel davon erzählt wird. Auch auf meine Frage wo Urlaube stattfinden, bekam ich die Rückmeldung, dass sie von der türkischsprachigen Bevölkerung im Ort hauptsächlich in der Türkei verbracht werden. Netzwerkbildung, sei es innerhalb der Gemeinde oder innerhalb der Familien, spielen für die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in der Kleinstadt eine große Rolle⁶². Dies wird im Laufe der Diplomarbeit noch deutlich werden.

Netzwerke bestehen aus starken und schwachen Verbindungen und stellen eine zentrale Organisationsform dar. Bei Netzwerken handelt es sich um Geflechte von Beziehungen in die Personen, Technologien oder Organisationen eingebettet sind und dadurch räumliche Distanzen überwinden können. Besonders die neuen Kommunikationswege ermöglichen die Bewegung von globalen kulturellen Flüssen entlang dieser sozialen Netzwerke. Außerdem stellen lokale Netzwerke innerhalb der MigrantInnencommunities eine Ressource dar,⁶³ wenn es beispielsweise darum geht eine Lehrstelle für Jugendliche zu finden.

Der Terminus „ArbeitsmigrantIn“ erscheint mir für diese Diplomarbeit ebenso zentral, da in der von mir untersuchten Gemeinde viele ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei beheimatet sind, welche im Zuge der GastarbeiterInnenanwerbung nach Österreich migrierten.

„Wir haben viele Großbetriebe im Ort. Dadurch haben wir natürlich auch entsprechend so viele Arbeiter [bezieht sich auf den Bildungsstand im Ort; Anm. d. Verf.] bei uns und auch entsprechend so viele Arbeiter mit Migrationshintergrund, die ja im Zuge der historischen

⁶¹ Markom 2009, S. 44ff

⁶² Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

⁶³ Slama 2011, S. 295

Gegebenheiten durch die Gastarbeiterzuwanderung zu uns gekommen sind.“
(Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Der Anteil an ZuwanderInnen, die lediglich einen Pflichtschulabschluss aufweisen, ist nach wie vor erheblich größer als jener der einheimischen Bevölkerung Österreichs. Personen aus der Türkei oder aus (Ex-) Jugoslawien, mit einem sekundären Bildungsabschluss migrierten öfter nach Deutschland als nach Österreich. Das deutet darauf hin, dass Menschen mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss aufgrund der Lohnunterschiede eher nach Deutschland als nach Österreich auswanderten.⁶⁴

Unter „ArbeitsmigrantInnen“ werden Personen verstanden, die auf der Suche nach besseren Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen in ein anderes Land gewandert sind. Auch hier lässt sich weiter differenzieren zwischen niedrig-, bzw. hochqualifizierten MigrantInnen. Als „GastarbeiterInnen“ wurden im österreichischen und deutschen Zusammenhang Personen bezeichnet, welche im Zuge der aktiven Arbeitskräfteanwerbung in den 1960er und 1970er Jahren migrierten. Durch die bilateralen Anwerbeabkommen ereignete sich eine zahlenmäßig bedeutend große Arbeitskräftezuwanderung nach Österreich. Damals wurden diese noch unter dem Terminus „GastarbeiterInnen“ zusammengefasst, was allerdings implizierte, dass die MigrantInnen „nur Gäste“ seien und nach einem längstens vier jährigem Aufenthalt, im Sinne des Rotationsprinzips, das Aufnahmeland wieder verlassen würden. Dieses „Prinzip der Rotation“, welche die dauerhafte Niederlassung der Arbeitskräfte verhindern sollte, wurde der Realität allerdings nicht gerecht, da sich viele der „GastarbeiterInnen“ eine Zukunft im Aufnahmeland vorstellen konnten, bzw. keine Rückkehroptionen hatten. Dauerhafte Niederlassungen und Familienzusammenführungen waren die Folge. Außerdem wollten Firmen und Arbeitgeber aufgrund betriebswirtschaftlicher Gründe die hohe Fluktuation von bereits angelernten Arbeitskräften verhindern, was wiederum zu dauerhaften Arbeitsverhältnissen führte.⁶⁵

Der Anwerbestopp 1974 war der erste Wendepunkt in der Einwanderungspolitik Österreichs. Der Arbeitsmarkt erfuhr durch die internationale Erdölkrise einen stärkeren Wettbewerb, welcher durch diesen Anwerbestopp verkleinert werden sollte. Ausländische Arbeitskräfte sollten reduziert, und die bereits beschäftigten GastarbeiterInnen zur Rückkehr in ihre Heimat motiviert werden. Das im Jahre 1975 verabschiedete Ausländerbeschäftigungsgesetz, räumte österreichischen StaatsbürgerInnen den Vorrang am Arbeitsmarkt ein und für ausländische ArbeitnehmerInnen wurde erst nach acht Jahren Beschäftigung ein „Befreiungsschein“

⁶⁴ Fassmann/ Münz/ Seifert 1999, S. 95-100

⁶⁵ Münz et al. 2003 zit. in Strasser 2009, S. 20

ausgestellt, der ihnen einen uneingeschränkten Zutritt zum Arbeitsmarkt in Österreich gewährte. Dies führte zu einer gegenläufigen Entwicklung, zwischen der ausländischen Bevölkerung und den ausländischen Arbeitskräften, denn die Zahl der ausländischen Beschäftigten ging zurück, aber aufgrund nicht mehr vorhandener Rückkehroptionen ins Herkunftsland wurden viele GastarbeiterInnen dazu veranlasst ihre Familien nachzuholen. Die Rückwanderung wurde so durch den Familiennachzug weitestgehend kompensiert. Aus dieser Situation heraus entstand eine durch die Politik nicht intendierte Einwanderungssituation mit Folgeproblemen gesellschaftlicher Art, besonders auf Ebene des Bildungssystems, da sich der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter den MigrantInnen von 14,8% auf 22,5% erhöhte, welche in das österreichische Bildungssystem integriert werden mussten.⁶⁶ Das Konzept der Ausländerpädagogik, welche den Fokus auf Rückkehr legte und der ihr inhärente Defizit-Ansatz, welcher wie man später feststellen musste fehl schlug, sich allerdings bis heute immer noch hält, wurde als Reaktion auf die Einwanderungssituation in den 1980er Jahren entwickelt.

4.1.1 Exkurs: Schulbildung und Arbeitsverhältnisse

Der Anteil an Zugewanderten, die lediglich einen Pflichtschulabschluss aufweisen, ist nach wie vor erheblich größer als jener der einheimischen Bevölkerung Österreichs. Personen aus der Türkei oder aus (Ex-) Jugoslawien, mit einem sekundären Bildungsabschluss migrierten öfter nach Deutschland, denn hier waren die Löhne höher, als nach Österreich. Das deutet darauf hin, dass Menschen mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss aufgrund der Lohnunterschiede eher nach Deutschland als nach Österreich auswanderten.⁶⁷

Die Platzierung im eher unteren Bildungssegment, als auch die Ansiedelung vieler Arbeitsverhältnisse im tertiären Bereich, wäre ein Erklärungsstrang für den nicht möglichen sozialen Aufstieg innerhalb bestimmter MigrantInnengruppen. Denn für die Integration der ausländischen Arbeitskräfte kommt der Betriebsgröße eine besondere Bedeutung zu. Großbetriebe bieten eher die Chance für ArbeitnehmerInnen auf der Karriereleiter nach oben zu wandern, als Klein- und Mittelbetriebe, die die österreichische Betriebslandschaft stärker prägten als etwa im Vergleich die deutsche. Aufstiegsmöglichkeiten sind dann auch für ArbeiterInnen mit niedrigerer Qualifikation geschaffen, wenn sie sich betriebsspezifische Kenntnisse angeeignet haben. Österreich verfügt nur über wenige Großbetriebe, und so sind nur etwa 12% aller ArbeitnehmerInnen in Betrieben mit etwa 500 MitarbeiterInnen tätig. Ein weiteres Charakteristikum Österreichs ist die fortgeschrittene Tertiärisierung der

⁶⁶ Münz et. al 2003, zit. in Strasser 2009, S. 20

⁶⁷ Fassmann/ Münz/Seifert 1999, S. 95-100

Beschäftigungsstruktur. So üben ausländische Beschäftigte in Österreich überwiegend Arbeiterberufe aus.⁶⁸ In Österreich sind ausländische ArbeitnehmerInnen mit primären Bildungsabschlüssen häufiger als ungelernte ArbeiterInnen tätig. Das ist auch ein weiterer Hinweis auf eine starke Segmentierung des österreichischen Arbeitsmarktes. Es ist aber auch denkbar, dass mangelnde Sprachkenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes und spezifische Qualifikationen den Zutritt zu Angestelltenberufen erschweren.⁶⁹

5. Integration, Assimilation und Akkulturation

In der deutschsprachigen Migrationsforschung dient der Begriff der „Eingliederung“ als eine umfassende Bezeichnung für die unterschiedlichsten Formen der Integration, Assimilation und Akkulturation von migrierten Personen. Wie bereits erwähnt, wurden als GastarbeiterInnen Individuen in der ersten Phase ihrer Arbeitsmigration bezeichnet. Der Terminus gilt aus heutiger Sicht als überholt, da er veraltet ist und nur für die Zeit der aktiven GastarbeiterInnenanwerbung in den 1960er Jahren relevant war. Der Begriff symbolisiert auch die ambivalente Haltung, welche die Aufnahmegesellschaft gegenüber den zugewanderten Menschen hatte. Die zeitlich begrenzte Komponente dieses Aufenthalts wird deutlich.⁷⁰ Da aber die GastarbeiterInnen wie bereits oben erwähnt oft nicht in ihr Herkunftsland zurückkehren wollten bzw. konnten, veränderten sich die Begrifflichkeiten. GastarbeiterInnen wurden zu ImmigrantInnen. Heute spricht man im Kontext von Arbeitsmigration von ausländischen ArbeitnehmerInnen.⁷¹

Das Verhältnis der eingewanderten Minderheiten in Bezug zur Mehrheitsgesellschaft kann durch drei Formen beschrieben werden. Akkulturation, Integration und Assimilation.

Unter *Akkulturation* wird ein einseitiger Prozess der Angleichung verstanden. Das Erlernen der kulturell üblichen Verhaltensweisen und Orientierungen am kulturellen System der Mehrheitsgesellschaft ist darunter zu verstehen.⁷²

Integration wird fälschlicherweise oft als eine ausschließliche Leistung der MigrantInnen verstanden, welche sich an die österreichischen Gegebenheiten anzupassen haben. Integration verfolgt aber primär zwei andere Grundbedeutungen: Aufnahme und Zusammenhalt.

⁶⁸ Fassmann/Münz/Seifert 1999, S. 106-110

⁶⁹ Fassmann/Münz/Seifert 1999, S. 106-110

⁷⁰ Treibel 1999, S. 116

⁷¹ Bauböck 2001, S. 13

⁷² Geisen 2010, S. 13

Demnach wird unter Integration ein Prozess der „wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“⁷³ verstanden. Dennoch ist *„Integration von ImmigrantInnen [...] zwangsläufig asymmetrisch. So wird zum Beispiel von ihnen erwartet, dass sie genügend Deutsch lernen, um sich in Österreich verständigen zu können, nicht aber umgekehrt von Österreichern, dass sie serbische oder türkische Sprachkurse belegen. Während die Einwanderer also die größere individuelle Anpassungsleistung erbringen, steht die österreichische Gesellschaft insgesamt vor der ebenso großen Herausforderung, ihre politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so umzugestalten, dass aus Fremden gleichberechtigte Bürger werden.“*⁷⁴

Unter *Integration* kann also ein Prozess oder auch Zustand verstanden werden, in dem MigrantInnen ein integraler Bestandteil der Gesellschaft werden. Kulturelle Unterschiede können nach wie vor bestehen, kulturelle Selbstbestimmung im privaten Bereich ist möglich und soziale sowie politische Beteiligung wird angebahnt und verwirklicht.⁷⁵

Im 2005 erschienenen dtv-Atlas für Ethnologie wird Integration als ein Versuch bezeichnet, der kulturelle Differenzen zwar anerkennt, ihre Bedeutung allerdings zu minimieren versucht.⁷⁶

ErlI und Gymnich definieren Integration als *„Beibehaltung der ursprünglichen kulturellen Identität bei gleichzeitiger Herstellung positiver Beziehungen zur dominanten Gruppe.“*⁷⁷ Die Handlungsanweisung liegt bei dieser Definition auf Seiten der MigrantInnen, was im nächsten Absatz deutlicher wird.

Der Begriff Integration wird heute nicht mehr nur positiv konnotiert, beispielsweise wenn sich die politische Parteien dieses Terminus bedienen und für ihre Zwecke entfremden, sodass MigrantInnen unter Zugzwang geraten. Hier wäre beispielsweise der Slogan „Integration vor Neuzuzug“ zu nennen, der unterschiedliche, auch negative Auslegungen zulässt.⁷⁸ So ist dieser Begriff in den letzten Jahren zu einem Anpassungs- und Leistungsprozess verkommen, in dem den einzelnen Individuen eine Art Bringschuld auferlegt wird. MigrantInnen müssen ihren Integrationswillen und Integrationsbereitschaft beweisen und sich aktiv beteiligen. Kein Mitglied der Majoritätsgesellschaft gilt wegen mangelnder Beteiligung am kulturellen Geschehen etc. als unzureichend integriert - anders bei Mitgliedern der Minorität. In dieser

⁷³ Bauböck 2001, S. 14

⁷⁴ Zit. Bauböck 2001, S. 14

⁷⁵ Geisen 2010, S. 13

⁷⁶ Haller/Rodekohl 2005, S. 97

⁷⁷ Zit. ErlI/Gymnich 2007, S. 169

⁷⁸ Bauböck 2001, S. 13

Definition erhält Integration einen hemmenden Charakter, sowie eine neue ordnungspolitische Aufgabe.⁷⁹ Dass Integration ein wechselseitiger Prozess ist, welcher von Seiten der Majorität wie auch seitens der Minorität durchlaufen werden muss, wird von Parteien, Schulen und anderen Entscheidungsträgern oft ausgeblendet. Des Weiteren muss sich das Selbstbild der österreichischen Mehrheitsgesellschaft verändern, indem es lernt Österreich als Einwanderungsland zu akzeptieren.⁸⁰ Institutionelle Hürden, die es für MigrantInnen erschweren am sozialen Aufstieg teilzuhaben müssen beseitigt werden, womit das österreichische Gesellschaftssystem einen wesentlichen Schritt in Richtung Integration beitragen würde.⁸¹

Integration ist daher ein Prozess der sich auf der sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Ebene abspielt.⁸²

Unter *Assimilation* wird jener Zustand von zugewanderten Minderheiten beschrieben, welcher Ähnlichkeiten, Orientierungen und interaktive Verflechtungen zum Aufnahmesystem beinhaltet. Darunter wird die einseitige Angleichung der MigrantInnen an die Aufnahmegesellschaft verstanden.⁸³ Bauböck bezeichnet Assimilation als eine Einbahnstraße sowie als „Entlastung der dominanten Gruppe von der Zumutung, sich selbst zu verändern“. ⁸⁴ Standards welche es für die ImmigrantInnen zu erfüllen gilt, werden ausschließlich von der Mehrheitsgesellschaft vorgegeben. Die Kriterien werden immer weiter hinaufgeschraubt um die erwünschte Grenze zu den „Fremden“ aufrecht zu erhalten, so Bauböck. In der extremsten Variante von Assimilation kann diese auch in Rassismus enden, etwa dann wenn von einer Minderheit verlangt wird sich völlig an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen, aber ihnen gleichzeitig unterstellt wird, dass sie dazu nicht in der Lage sind.

Assimilation wird fälschlicherweise häufig als eine Voraussetzung für Integration gesehen, wobei Assimilationsdruck oft ein gegenteiliges Ergebnis erzielt, nämlich dass sich die Minderheiten eher segregieren.

Durch das Konzept der Assimilation, sowie der Akkulturation, wird die Angleichung der gewanderten Personen an die Mehrheitsgesellschaft beschrieben. Akkulturation beschreibt

⁷⁹ Mannitz 2006 zit. in Geisen 2010, S. 16f

⁸⁰ Bauböck 2001, S. 15

⁸¹ Bauböck 2001, S. 14

⁸² Strasser E. 2009, S. 24

⁸³ Traft 1957; Prince 1969 zit. in Treibel 1999, S. 140

⁸⁴ Zit. Bauböck 2001, S. 14

den Prozess dieser Angleichung, Assimilation hingegen, den Zustand der Angleichung, als Ergebnis der Akkulturation⁸⁵.

Der Spracherwerb ist eine der wichtigsten Kategorien im Assimilationskonzept, da Sprache eine sehr starke symbolische Funktion besitzt. Das Sprechen in einer anderen Sprache als der Einheimischen, kann zu sozialer Distanz führen. Andererseits kann sie auch als anziehend empfunden werden, wenn sie exotisch wirkt. Die Emotionalisierung der Sprachdebatte⁸⁶ ist ein durchgehendes Modell in allen regionalen, nationalen oder kulturellen Auseinandersetzungen⁸⁷.

Eine breite Definition von Integration wurde mir vom Integrationsbeauftragten der Kleinstadt genannt. Er ist der Auffassung dass man Integration:

„[...] nicht so als statischen Zustand bezeichnen [kann]. Integration ist ja grundsätzlich ein Prozess wo man nicht sagt „A integriert sich in B“ weil das wäre ja dann ja irgendwo so eine Assimilation, das Ziel muss ja sein, dass man miteinander, gemeinsam, nebeneinander in der Gesellschaft leben kann, und ich glaub das ist für mich quasi die Definition von Integration, dass man gemeinsam, gleichberechtigt leben kann.“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

Er sieht Integration als einen Prozess, der beiderseitig initiiert und gestaltet werden muss und der Berechtigung erfährt, sowohl miteinander als auch nebeneinander, jedoch immer gleichberechtigt zu existieren.

Davon ausgehend bat ich den Integrationsbeauftragten des Ortes kurz zu umreißen, wann ein Bürger, eine Bürgerin in seinen Augen als gut integriert gilt.

„Also Integration ist ja ein gesellschaftlicher Prozess, den kann man nicht messen. Es gibt keinen Katalog von Punkten anhand dessen man das abgrenzen kann. Da wird von den Menschen im Zuge der medialen Berichterstattung oft sehr viel hineininterpretiert in den Begriff, aber ich glaube, so absolut kann man das nicht definieren, dass man sagt ein Mensch ist jetzt integriert oder eben nicht. Dass man halt so sagt, einer will sich halt nicht integrieren und der andere ist integrationswillig, das ist ein Begriff, der von den Medien und manchen Politikern geformt worden ist.“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

Der Direktor der Volksschule, bezeichnet Integration

„[...] als das gegenseitige aufeinander Zugehen. Bei uns gibt's nicht türkische Kinder und nicht-türkische Kinder, sondern bei uns gibt's einfach Kinder. Und wenn wir das schaffen, das ist nicht in jedem Fall so leicht, weil manchmal die äußeren Umstände diese Sichtweise sehr schwer machen, dann muss man halt fest dran arbeiten, dass es halt so ist, dass wir Kinder haben. [...] Gegenseitige Achtung, gegenseitiger Respekt, gegenseitiges aufeinander Zugehen, in jeder Lebenslage.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

⁸⁵ Esser 1980 zit. in Treibel 1999

⁸⁶ Genauere Ausführungen zum Thema Sprache und Spracherwerb siehe Kapitel 9.

⁸⁷ Treibel 1999, S. 142

Auf die Frage, wann ein Bürger, eine Bürgerin als integriert gilt, nennt er folgende Beispiele:

„Das ist, wenn [türkischsprachige, Anm. d. Verf.] Kinder im Chor singen und bei der Schulmesse mitsingen. Wenn es bei den NÖKISS⁸⁸ türkische Familien gibt, die dann halt dort türkischen Kaffee ausschenken und auch türkisches Handwerk machen. Das ist für mich Integration. Also wenn es bei uns in der Schule nicht mehr darum geht, das ist ein Türke oder ein Österreicher, sondern, das ist ein [...] Bürger. Und wenn das dann auch so gelebt wird, in allen Facetten.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Seine Ansicht ist jener von Borrie⁸⁹ sehr ähnlich. Dieser sieht den Begriff der *kulturellen Integration* in engem Zusammenhang mit ethnischer Identität und meint die Angleichung an die im Aufnahmeland gültigen Verhaltensstandards auf Grundlage einer gegenseitigen Toleranz und wechselseitigen Anpassung von kulturell geprägten Verhaltensweisen. Laut Borrie ist diese kulturelle Integration durch drei Faktoren bestimmt. Erstens, durch die Empfänglichkeit der MigrantInnen für Veränderung im Wanderungsprozess, zweitens der Prädisposition des Aufnahmelandes und der Aufnahmegesellschaft zur Anerkennung von Unterschieden und drittens der Art und Weise der wirtschaftlichen und politischen Struktur des Aufnahmelandes.⁹⁰

In den Interviewziten wird deutlich, dass sich die von mir befragten Personen im Klaren sind, dass es sich bei Integration um einen wechselseitigen Prozess handelt, die Handlungsanweisungen selbst, aber missverständlicher Weise auf Seiten der zugewanderten Bevölkerung liegen. In der realen Umsetzung wird Integration im Sinne von Assimilation von den BewohnerInnen mit Migrationshintergrund verlangt. Eine Lehrerin sieht Integration aus einem ganz anderen Blickwinkel, nämlich als „*Integration von Kindern mit Lernschwächen oder Behinderungen*“⁹¹ in den Unterricht“.

Im Bildungsbereich wird unter Integration „*die möglichst weitgehende gemeinsame und wohnortnahe Schulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Bildungsbedarf in der Regelschule verstanden. Dazu werden entsprechende pädagogische und sonderpädagogische Angebote und Ressourcen innerhalb der Regelschule bereitgestellt.*“⁹²

⁸⁸ Abk. für Niederösterreichische Kindersommerspiele

⁸⁹ Borrie 1959 zit. in Fthenakis u.a. 1985

⁹⁰ Borrie 1959 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 179

⁹¹ Besonderen Bedürfnissen [Anm. d. Verf.]

⁹² Url: Integration und Schule

Wobei es sich bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf vor allem um jene mit Behinderungen oder Schulschwierigkeiten handelt. Die Bildungswissenschaft hat demnach ein anderes Verständnis von Integration als die Kultur- und Sozialanthropologie.

6. Identität und Ethnizität

„Wir haben an unserer Schule, in unserem Ort, viele Leute, die wirklich aus der tiefsten Türkei kommen und hier ihre Traditionen weiter leben und das macht Integration so schwierig. Die Kinder wachsen mit den westlichen Annehmlichkeiten auf, und können mit den alten Traditionen nicht mehr so ganz, aber sind dann halt irgendwo so im Niemandsland, haben keine oder nur wenige Wurzeln. Die Eltern sind selbst unsicher wie sie sich verhalten sollen, wie sollen es dann die Kinder wissen? Sollen sie in der Tradition bleiben oder nicht?“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Identität ist nichts Fixes. Sie verändert und formiert sich in den unterschiedlichsten Situationen immer wieder neu und ist stark kontextgebunden. Von der Situation ist es abhängig, welche der Identitäten eines Menschen zu Tage kommt.⁹³ Generell befasst sich die Frage „Wer bin ich oder wer sind wir?“ mit der Identität von Menschen, wobei jeder Mensch aus einem Repertoire von Identitäten schöpfen kann. Identität und deren Bildung, nehmen bei Kindern und Jugendlichen eine wichtige gesellschaftliche Rolle ein. Identität erscheint aus kulturalanthropologischer Perspektive, als eine Kategorie der Selbst- und Fremdzuschreibung, die in Prozessen der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten aktualisiert und in der Praxis umgesetzt wird.⁹⁴

Erik Erikson definiert in seinem Werk „Identität und Lebenszyklus“ aus 1966 Identität folgendermaßen: „*Das bewußte [sic!] Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen, der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, es ist die Ich-Qualität dieser Existenz.*“⁹⁵

Die Ich-Identität beschreibt Erikson als „(...) *das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen der anderen hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (...) aufrecht zu erhalten.*“⁹⁶

Gingrich setzt die Termini ethnische Identität und ethnische Vielfalt mit dem Terminus *Ethnizität* gleich. Er formuliert 2008 im Artikel „Ethnizität für die Praxis“ sieben Thesen, was unter Ethnizität zu verstehen ist:

⁹³ Eriksen 1995, zit. in Englisch-Stölner 2003

⁹⁴ Bozay 2005, S. 82ff

⁹⁵ Erikson 1966, zit. in Bozay 2005, S. 88

⁹⁶ Erikson 1966, zit. in Bozay 2005, S. 88

1. *„Ethnizität bezeichnet das jeweilige Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Gruppen, unter denen die Auffassung vorherrscht, dass sie sich kulturell voneinander in wichtigen Fragen unterscheiden.“*
2. *„So wie jede Person einmal mehr und einmal weniger egoistisch ist und dabei unterschiedliche Glaubwürdigkeit aufweist, so tendieren auch ethnische Gruppen unter bestimmten Umständen zum Ethnozentrismus. Ethnozentrismus ist manchmal unvermeidlich, aber er ist selten richtig.“*
3. *„Ethnisch“ ist keine sprachkosmetische Verkleidung für „rassisch“ oder „völkisch“. Ethnische Unterschiede zu verabsolutieren kann leicht zu Rassismus führen, ethnische Unterschiede zu ignorieren aber ebenso.“*
4. *„Ethnizität und Nation sind nicht identisch. Nationen sind politische Gemeinschaften, die dauerhaft im selben Staatsverband leben oder leben wollen. Ethnizität hingegen überschreitet oft nationale und staatliche Grenzen.“*
5. *„Ethnizität ist nicht identisch mit Kultur. Ethnizität als Beziehungsgeflecht aktualisiert bloß bestimmte Aspekte der beteiligten Kulturen in diesem Wechselverhältnis und kombiniert dies mit Außeneinwirkungen.“*
6. *„Ethnizität verändert sich im Laufe der Zeit immer wieder. So wie es jetzt ist, bleibt es nicht.“⁹⁷*

Ethnische Identität oder Ethnizität kann als multidimensionales, veränderbares und relationales Konzept⁹⁸ verstanden werden, welches die subjektive Identifikation mit Werten, Sprache und der Historie einer „Volksgruppe“ zum Ausdruck bringen⁹⁹ und von einer objektivistischen und subjektivistischen Perspektive betrachtet werden kann. Sie impliziert (un-)bewusste Prozesse, die dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit dienen.

Frederik Barth verwendet einen ganzheitlichen, aber dennoch flexiblen Identitätsbegriff. Er sieht ethnische Identität als einen Prozess, als fortwährende Antwort auf Fremdzuschreibungen und als persönliche Reaktionen auf Erschaffung und Übernahme von Symbolen der kollektiven Identität. Daher ist sie ein immerwährend neu zu interpretierendes Modell, dessen Grenzen fließend und durchlässig sind.

Laut Barth enthalten die meisten der Definitionsversuche ethnischer Identität vier Elemente. Die biologische Beständigkeit¹⁰⁰ der Abstammung, die gemeinsamen kulturellen

⁹⁷ Zit. Gingrich 2008, S. 102-108

⁹⁸ Gingrich 2008, S. 106

⁹⁹ Fthenakis u.a. 1985, S. 176

¹⁰⁰ Diese wird oft sehr mythisch und mit wenig Realitätsbezug gerechtfertigt. (Haller/Rodekohr 2005, S.217)

Ausdrucksformen und Werte, gemeinsame Foren für Interaktion miteinschließend Kommunikation, sowie die (Selbst-) und Fremd-Identifikation der Unterschiede im Vergleich mit anderen Gruppen.

Ethnische Kategorien sind für Barth „organisatorische Gefäße ohne Eigenexistenz oder sozialem Gehalt“. Je nach soziokulturellem System werden unterschiedliche Inhalte dazu gefügt oder enthalten. Da Menschen jedoch verschiedenen, ihnen mehr oder weniger bedeutsamen soziokulturellen Systemen angehören, können sie Abgrenzung von den an Interaktionen beteiligten Individuen herstellen. Für die ethnische Identität ist Sprache daher nur in manchen Situationen ein relevantes Abgrenzungsmerkmal.¹⁰¹

Barth verweist des Weiteren darauf, dass die kulturellen Inhalte von ethnischen Dichotomien in zwei Klassen eingestuft werden können. Zum einen geht es um offene Hinweise und Zeichen, welche bewusst gezeigt oder von Außenstehenden für eine Einordnung gesucht werden. Darunter fallen Aspekte wie Kleidung, Lebensstil und in relevanten Situationen auch Sprache. Zum anderen geht es um grundlegende Wertorientierungen, also moralische Standards der Verhaltensbeurteilung.¹⁰²

Barth zufolge, wird dem Zusammenhang zwischen Sprache und ethnischer Identität wie bereits oben erwähnt, also nur ein zweitrangiger Stellenwert beigemessen. Die *Lebenssituation* der Gruppenmitglieder ist ihm zufolge, der entscheidende Faktor für Identitätsbildung. Eine schwach strukturierte Gruppe wird erst dann aktiv dazu veranlasst eigene Formen der sozialen Organisation zu bilden, wenn sie in Kontakt mit anderen Gruppen tritt. Demnach entwickeln sich „ethnische Unterschiede“ erst durch soziale Prozesse des Ausschlusses, welche aufgrund von Opportunitätsgründen erfolgen. Gemeinsame Kultur ist also das Ergebnis der Organisation ethnischer Gruppen und kein primäres Charakteristikum. Selbstzuschreibung und Zuschreibung durch Andere ist aber ein kritisches Charakteristikum von sozialen ethnischen Gruppen und muss immer wieder neu überdacht werden. Die Zuweisung zu einer ethnischen Gruppe hängt vor allem davon ab, ob das Subjekt die vorhandenen Symbole akzeptiert, welche diese Gruppe kennzeichnen sollen. Die Grenzen sind so lange aufrecht, wie zwischen Mitgliedern und Außenstehenden unterschieden wird.¹⁰³

¹⁰¹ Barth 1969 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 177

¹⁰² Barth 1969 zit. in Fthenakis u.a. 1985 S. 197

¹⁰³ Barth 1969 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 200

„Der Fortbestand einer ethnischen Gruppe hängt also weniger von bestimmten Identitätskriterien als von der Aufrechterhaltung ihrer Grenzen ab, und diese Grenzen sind sozialer Natur.“¹⁰⁴

Besonders Minoritäten welche keine oder nur geringe Chance zur Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft haben, versuchen laut Barth ihre ethnische Identität stärker zu betonen und etwa für ökonomische Zwecke nutzbar zu machen. Auch reaktionäre Bewegungen können als Versuch gedeutet werden, eine durch die neue Lebenssituation verunsicherte, ethnische Identität wieder zu kräftigen.¹⁰⁵ Auf die Frage welchen Stellenwert Ethnizität und ethnische Identität für die SchülerInnen in der Klasse einnimmt, erhalte ich von Lehrerin A folgende Antwort:

Ethnizität ist...

„... in meiner Klasse den Österreichern überhaupt nicht wichtig. Wichtig ist es zum Beispiel dem Muhammed und Feyza. Die sind übergeordnet stolz, dass sie Türken sind. Wenn wir zum Beispiel irgendwas von Festen sprechen, das dürfen sie mir dann immer erzählen, also alle tausenden Arten von Bairam, also dann erzählen sie immer was, was es nur in der Türkei gibt. Und die Eltern von ihnen wollen beide kein Deutsch. Also Melissa ihre Mama redet wie du und ich. Und sie schaut auch nicht aus, also sie hat auch keinen Fetzen auf und so und die anderen zwei Frauen sind total verschleiert und die Mütter selber können auch beide kein Wort Deutsch. Außer Grüß Gott. Aber die wollen das auch nicht, denen ist das wichtig. Also weil die halt ein anderes Verständnis haben, oder sie zeigen halt so ihre Ethnizität scheinbar.“(Lehrerin A, Interview vom 27.05.2011)

Von dieser Lehrerin wird also Sprache als identitätsstiftendes-, als auch abgrenzendes Merkmal beschrieben. So gesehen gehören für diese Lehrerin auch Kleidungsgewohnheiten zur Identität einer Person. Was sie allerdings nicht reflektiert ist die Tatsache, dass es für Mehrheitsangehörige nicht notwendig ist, ihre ethnische Gruppenzugehörigkeit zu betonen.

6.1 Auswirkungen der GastarbeiterInnenwanderung auf Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Generation

1979 schrieb Hermann Korte mit der Forderung, Einstellungsorientierungen von türkischsprachigen Einwanderern zu untersuchen, folgende Zeilen:

„Gerade bei den Türken läßt [sic!] sich das, was man Bikulturalismus nennt, recht gut erkennen. Sie versuchen auf einer Seite, ihre Kinder in das Schulsystem hineinzubringen,

¹⁰⁴ Barth 1969 zit. in Fthenakis u.a. 1985 S. 197

¹⁰⁵ Barth 1969 zit. in Fthenakis u.a. 1985 S. 199

*passen sich an, aber schicken ihre Kinder gleichzeitig in die Koranschulen und pflegen auch untereinander die Geselligkeit, die noch sehr stark von islamischen Traditionen geprägt ist.*¹⁰⁶

Die Kinder von Zuwandererfamilien, besonders jener, die im Zuge der GastarbeiterInnenanwerbung nach Österreich gekommen sind, werden in vielen Untersuchungen oft als „MigrantInnenjugendliche der zweiten oder dritten Generation“ bezeichnet.¹⁰⁷ Diese „Gruppe“ von Kindern und Jugendlichen ist aber außerordentlich heterogen, besonders in Bezug auf schulische Ausbildung, Beruf und „kulturelle Zugehörigkeit“. Obwohl ein großer Teil der türkischsprachigen MigrantInnenkinder in Österreich geboren und aufgewachsen ist, werden sie immer noch als „AusländerInnen“ bezeichnet und dadurch stigmatisiert. Nach wie vor werden sie von der diesbezüglich unreflektierten Mehrheitsgesellschaft mit einer attribuierten Andersartigkeit gegenübergestellt, so Bozay.¹⁰⁸

Auch wenn sie bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, benennt die Mehrheitsgesellschaft jene Personen weiterhin als AusländerInnen. Die politische Gleichstellung führt also nicht zu einer Anerkennung der SchülerInnen mit oft „nur“ generationalem Migrationshintergrund als InländerInnen. Daher ist es plausibel, dass sich die von der Mehrheitsgesellschaft als „AusländerInnen“ bezeichneten InländerInnen nur sehr schwer mit der österreichischen Gesellschaft identifizieren können.¹⁰⁹

Ein Erklärungsansatz für diese Dichotomisierung in „Wir und die Anderen“ wäre meiner Meinung nach, die Verschiedenartigkeit der „Lebenswelten“ in denen sich Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bewegen,¹¹⁰ sowie die Merkmale des In- und Outgroup Schemas, welches besagt, dass Mitglieder der eigenen Gruppe positiver als jene Mitglieder der Fremdgruppe bewertet werden. Außerdem, wird „negatives Verhalten“ bei Mitgliedern der „eigenen Gruppe“ als „zufällig“, bei jenen der Fremdgruppe als „wesenseigen“ beschrieben. Diese Tendenzen werden als „ethnozentrische Attribution“ bezeichnet. Eine typische Disposition ergibt sich, wenn das negative Verhalten von Personen der Fremdgruppe bestätigt

¹⁰⁶ Korte 1979 zit. in Bozay 2005, S. 220

¹⁰⁷ Apisch 2003 zit. in Bozay 2005, S. 212f

¹⁰⁸ Bozay 2005, S. 213

¹⁰⁹ Englisch-Stölner 2003, S. 207

¹¹⁰ Der Begriff „Lebenswelt“ hat einen individuellen, aber auch kollektiven Charakter. Im ersten wird sie als die Summe der zur Verfügung stehenden Erfahrungs- und Lernfelder beschrieben, im zweiten, kollektiven Charakter, bedeutet „Lebenswelt“ die Herstellung von gemeinsam geteilten Bedeutungen, einer gemeinsamen Sprache und die gemeinsamen angewendeten Kommunikationsstile. Diese drei Faktoren konstatieren die „Lebenswelt“ in der sich Individuen verorten. (Bielefeld/Kreis/Münster 1982 zit. in Bozay 2005)

wird. Eine interne Attribution¹¹¹ wird durchgeführt und das schlechte oder negative Bild der „Anderen“ wird dadurch festgeschrieben. Positives Verhalten wird laut dem In- und Outgroup Schema dann als zufällig oder untypisch interpretiert.¹¹²

In meinen Beobachtungen an der Volksschule und in informellen Gesprächen mit LehrerInnen, konnte ich dies deutlich erkennen, da mir oft positive Beispiele genannt wurden, vor allem in Bezug auf die Deutschkenntnisse der MigrantInneneltern oder der Beteiligung an Elternabenden, jedoch immer mit dem Beisatz: „Leider sind die wenigsten oder nicht alle so“, oder „es gibt immer wieder auch Ausnahmen“ (im positiven Sinne).

Als eine weitere Schlussfolgerung auf gesellschaftliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen wäre der Rückzug in „ethnische Nischen“ zu nennen. Diese resultieren aus der Tatsache, dass die Mehrheitsgesellschaft, in unserem Falle die österreichische, immer noch zu wenig Bereitschaft zeigt, die kulturellen Lebensgewohnheiten der MigrantInnen als gleichwertig anzuerkennen.¹¹³ Auf den Themenbereich der Subkultur und Parallelgesellschaft gehe ich im Kapitel 7 näher ein.

Ausgrenzung und Inakzeptanz von MigrantInnen und ZuwanderInnen sind besonders an den Kausalitätskomplex der Selbst- und Fremdeethnisierung zurückzuführen. Diese Denkweisen werden besonders durch politische Diskussionen, öffentliche Diskurse und politische Kampagnen in den Medien beeinflusst. Dadurch werden die Grenzen zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ immer stärker fixiert. Dies hat verständlicherweise Auswirkungen auf die Denkmuster und Verhaltensweisen der Mehrheitsbevölkerung, die sich in der täglichen Begegnung und Auseinandersetzung mit den ZuwanderInnen widerspiegelt.¹¹⁴

6.2 Bi-kulturelles Leben: Begünstigung oder Belastung?

Nicht immer erfahren Menschen mit bikulturellem Hintergrund diese Tatsache als Bereicherung. Die Folgen eines weniger privilegierten sozialen Status oder jenen der Bikulturalität sind schwer voneinander zu unterscheiden. Positive kognitive Folgen lassen sich nur schwer gegen negative emotionale abwägen. Die gemeinsame Sprache ist der Konservator der Herkunftskultur oder kulturellen Identität. Es wundert daher nicht, dass

¹¹¹Die Annahme, dass ein Mensch sich aufgrund seiner Einstellung, seines Charakters oder seiner Persönlichkeit [oder seiner kulturellen Herkunft, Anm. d. Verf.] auf eine bestimmte Weise verhält. (zit. Aronson/Wilson/Akert: 2008, Sozialpsychologie, S. 104)

¹¹²Bozay 2005, S. 123f

¹¹³Bozay 2005, S. 222

¹¹⁴Bozay 2005, S. 124f

Minoritäten ihren Kindern um fast jeden Preis ihre Herkunftssprache weiter geben wollen. Sprache, Redewendungen etc. nehmen einen äußerst hohen Stellenwert ein und werden von Eltern und Großeltern an die Kinder weitergegeben. Wenn also Individuen einer Sprachgemeinschaft miteinander kommunizieren, dann üben sie eine Sprachpraxis aus, in der Handlungsformen und Abläufe vertraut sind, eine gewisse Routine ist ihnen inhärent. Der bikulturelle Mikrokosmos in dem sich Individuen und im Besonderen Kinder bewegen, so Dorfmueller-Karpusa (1993), erfährt durch die Migration aber fast ausschließlich Belastungen. Sie werden dann im Schulalter in einem monokulturellen Schulsystem beschult, bei dem die Herkunftskultur als Handikap für die Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft gesehen wird.¹¹⁵

Was die Bildung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zweiter oder dritter Generation betrifft, so stellte Herzog-Punzenberger (2005) fest, dass es in Österreich ein stark selektives Schulsystem gibt. Aufgrund dessen und wegen des relativ geschützten Arbeitsmarktes, lassen sich zwei ethnisierte Gruppen¹¹⁶ erkennen, welche immer wieder vom Schul- und Arbeitsmarktsystem reproduziert werden. In der Regel bleiben diese beiden Gruppen bildungsfern und arbeiten eher im tertiären Arbeitsmarktsektor. Aufgrund dessen ist es für Jugendliche der zweiten und dritten Generation schwer, aus dieser strukturell benachteiligten Situation zu entkommen und sozial mobil zu werden.¹¹⁷ Kinder mit Migrationshintergrund haben schlechtere Bildungschancen, da sie eher in Richtung Industriegesellschaft ausgebildet werden, im Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft, welche in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ausgebildet wird.¹¹⁸ Diese strukturelle Diskriminierung im Bildungs- und Arbeitsbereich und die damit wirksam werdende „ethnische Segmentierung“ resultiert aus dem nicht realisierten „Rotationsprinzip“, deren spezifische Situation von politischen Entscheidungsträgern lange ausgeblendet wurde, so Herzog-Punzenberger.¹¹⁹ Aber nicht nur die SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind die Leidtragenden der unzureichenden integrativen Pädagogik der letzten Jahre, sondern auch die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, so eine Lehrerin im Interview.

„Das Problem ist, dass das Niveau der ganzen Klasse natürlich nach unten nivelliert wird, aufgrund der Sprachbarriere.“ (Lehrerin A; Interview am 27.05.2011)

¹¹⁵ Dorfmueller-Karpusa 1993, S. 30ff

¹¹⁶ TürkInnen und Ex-JugoslawInnen

¹¹⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger 2005, zit. in Tosic/Streissler 2011, S. 199

¹¹⁸ Perchinig 2007, zit. in Tosic/Streissler 2011, S. 199

¹¹⁹ Vgl. Herzog-Punzenberger 2005, zit. in Tosic/Streissler 2011, S. 198

Die Lehrerin bestätigt mit dieser Aussage somit die Befürchtungen der Eltern ohne Migrationshintergrund, dass ihre Kinder an der Volksschule aufgrund des höheren Anteils mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch, weniger lernen, bzw. zu wenig gefördert werden.

Das niedrigere Bildungsniveau welches von der Lehrerin angesprochen wird, könnte durch differenziertes Unterrichten oder Teamteaching unter Zuhilfenahme von muttersprachlichen BegleitlehrerInnen kompensiert werden. Großes Engagement seitens der LehrerInnen sowie eine Distanzierung von den Schuldzuweisungen an das SchülerInnenklientel mit Migrationshintergrund, wären wichtige Voraussetzung um das Leistungsniveau der ganzen Klasse zu heben. Bisweilen werden aber die Kinder mit Migrationshintergrund und ihren unzureichenden Deutschkenntnissen für die nicht möglichen Leistungsforderungen in den Klassen verantwortlich gemacht, wie im Interviewzitat vom Direktor bereits erkennbar war:

„Man nimmt logischerweise immer den [dran, Anm. d. Verf.], der sich am schwersten tut, der der am wenigsten versteht, denn der ist auch derjenige der die ganze Gruppe aufhält.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2012)

Dorf Müller-Karpusa ist außerdem der Auffassung, dass sich die MigrantInnen eher als ZuschauerInnen und weniger als AkteurInnen in der zweiten Gesellschaft sehen. Früh haben die Kinder gelernt, die Mehrheitsbevölkerung zu beobachten, sie mit ihren Prototypen zu vergleichen und in Beziehung zu setzen, da sie durch die erste Kultur¹²⁰ in welcher sie sozialisiert wurden, geprägt sind. In vielen Alltagsbereichen bleibt das erste Bezugssystem das Maß der Dinge. Eine kritische Beurteilung und Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur erfolgt erst in späteren Lebensjahren. So entwickelt sich oft unbewusst ein Leben in zwei verschiedenen Welten. Um aus den beiden Welten eine erfolgreiche Zusammenführung bewerkstelligen zu können, bedarf es eines hohen Aufwands.¹²¹

„Es ist offensichtlich, daß [sic!] die Teilnahme an den zwei Kulturen die Anpassungsfähigkeit des Bikulturellen in jeder Hinsicht begünstigt und dadurch zur Bereicherung beiträgt. Allerdings kann aber auch eine von der monokulturellen Umgebung als exzessiv beurteilte Anpassungstendenz innerhalb beider Kulturen zur Ablehnung führen.“¹²²

¹²⁰ Meint hier: Familiensystem

¹²¹ Dorf Müller-Karpusa 1993, S. 30ff

¹²² Zit. Dorf Müller-Karpusa 1993, S. 33

6.3 Problematische Identitätsentwicklungen türkischer MigrantInnen der zweiten und dritten Generation

Wie bereits oben erwähnt ist Identität nichts Fixes. Sie ist situativ und kontextabhängig, wird ständig neu formiert und ausgehandelt. Soziale Identitäten von Menschen ergänzen sich ständig, sind komplementär und können sich teilweise gegenseitig widersprechen. Situationsabhängig entscheiden sich Individuen dazu, welche Identität oder Identitäten aktiviert werden.¹²³

Eine positive Identitätsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen wird immer wieder besonders durch die Lebensumstände in der Migration, gefährdet. Neben der Bewältigung der „normalen“ Entwicklungskrisen, welche alle Individuen im Laufe ihrer Jugend durchleben, müssen Kinder aus Migrantenfamilien auch jene Krisen bewältigen, die durch die Migration und ihren MigrantInnenstatus hervorgehen. Dieser beeinflusst nach Bozay, den Prozess der Identitätsfindung eher ungünstig. Bozay verweist außerdem darauf, dass innerhalb der Migrationsforschung die soziale und persönliche Identität von MigrantInnenkindern als „gespalten, krisenhaft und belastet“ beschrieben wird.¹²⁴ Die Eltern der „MigrantInnenkinder“ der 3. Generation wurden oft bereits in Österreich geboren, besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, werden aber oft fortlaufend als „AusländerInnen“ bezeichnet. Somit wird auch diesen Kindern die österreichische Identität verwehrt. Sie identifizieren sich daher mit der ethnischen oder nationalen Herkunft ihrer Großeltern, was wiederum für die Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft negative Auswirkungen mit sich bringen kann und sogar zur Ablehnung dieser Mehrheitsgesellschaft führen kann.¹²⁵

Zusammenfassend ist unter Ethnizität ein sozialer Prozess zu verstehen, der immer erst in sozialen Begegnungen von zwei oder mehr Individuen relevant wird.¹²⁶ Identitätsentwicklung ist unumgänglich, da Identität in jedem Kontext neu ausgehandelt werden muss. Der Raum, welcher zur Identitätsentfaltung auch im Kontext der Migration benötigt wird, muss von vielen Schulen aber noch zur Verfügung gestellt werden.¹²⁷

¹²³ Englisch-Stölner 2003, S. 195

¹²⁴ Bozay 2005, S. 90

¹²⁵ Englisch-Stölner 2003, S. 208

¹²⁶ Englisch-Stölner 2003, S. 195

¹²⁷ Englisch-Stölner 2003, S. 265

7. Die Organisation sozialer Gruppen

Der Zusammenhang zwischen sozialer Identität und der Entstehung von Gruppen wurde im social identity approach von Henri Tajfel¹²⁸ untersucht. Er geht davon aus, dass Gruppen dann entstehen, wenn Individuen sich zu einer gewissen Gruppe zugehörig fühlen und sich mit ihr identifizieren. Die soziale Identität entsteht dagegen aus dem Wissen der Gruppenzugehörigkeit und der Bedeutung, welche sie für einen Menschen besitzt. Die eigene Gruppe wird im Vergleich zur anderen Gruppe aufgewertet und dadurch wird auch die eigene Persönlichkeit eines Menschen aufgewertet. Durch unterschiedliche Strategien kann die positive Selbsteinschätzung der eigenen Gruppe erfolgen.¹²⁹ Dies lässt sich auch in der Kleinstadt meiner Ansicht nach gut beobachten. Gruppenbildungen, bzw. Abgrenzungen sind nicht nur zwischen „Einheimischen“ und „MigrantInnen“ vorhanden, sondern auch innerhalb der „MigrantInnen Gruppen“ wie im Zitat des Integrationsbeauftragten weiter unten deutlich werden wird.

7.1 Sozial-kulturelle Segregation und die Bildung einer Parallelgesellschaft im Ort

Immer häufiger wurde in jüngster Zeit im Rahmen der zahlreichen Integrationsdebatten, auch die Bildung von türkischer Parallelgesellschaft in einigen Städten Österreichs diskutiert. Diese können als Ergebnisse von sozialen Prozessen scheinbar sichtbar gemacht werden. Sie sind von der Politik beeinflussbar aber weder kulturell determiniert oder unverrückbar.¹³⁰

Eine Parallelgesellschaft kann als eine von der Mehrheitsgesellschaft relativ segregiert existierende Gruppe verstanden werden. Dieses Gruppengilde von Individuen bildet sich im Kontext von Immigration, kommt aber der Assimilationsforderung seitens der Mehrheitsgesellschaft nicht nach. Das Konzept wird oft mit nicht geglückter Integration in Zusammenhang gebracht und als Gegensatz zur interkulturellen Kommunikation gesehen. Oft wird der Begriff der Parallelgesellschaft benutzt um die Unterscheidung zwischen „Wir“ und „die Anderen“ aufrecht zu erhalten.¹³¹

In der von mir untersuchten Schule, bzw. im Ort ist eine Segmentierung entlang von Sprachgruppen zu erkennen. (Deutsch-Türkisch, Türkisch-Kurdisch) Sozialkontakte der Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache beschränken sich nur auf den Schulbetrieb und

¹²⁸ Tajfel 1996 zit. in Hansen 2009, S. 7

¹²⁹ Hansen 2009, S. 7

¹³⁰ Markom/Strasser 2010, S. 73

¹³¹ Herzog-Punzenberger 2011, S. 326f

selbst hier gibt es Segmentierungen, wie weiter unten zu erkennen sein wird. Auch das Bildungsgefälle zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wurde deutlich und trägt der Bildung einer Parallelgesellschaft bei. Unterstützend wirkt hierfür die politische Landschaft im Ort.¹³²

Österreich war noch nie ein kulturell homogener Nationalstaat, ist jedoch in den letzten Jahrzehnten zunehmend mehr auch in öffentlichen und politischen Debatten zu einem Einwanderungsland geworden. Dies spiegelt, dass das kulturelle Miteinander nicht eine vorübergehende Phase, sondern eher auf Dauerbetrieb ausgelegt ist. Wenn also im wechselseitigen Austausch etwas Neues entstehen soll, müssen bildungs- und sozialpolitische Programme formuliert werden, die eine genaue Zielsetzung fordern und aus den Kenntnissen der verschiedenen kulturellen Gegebenheiten des Landes resultieren.¹³³

In öffentlichen Debatten, Gästebucheinträgen und LeserInnenkommentaren der Niederösterreichischen Nachrichten (NÖN)¹³⁴ aus dem Internet, ist immer wieder von der Bildung einer türkischen Parallelgesellschaft im Ort die Rede. Im Interview bat ich den Integrationsbeauftragten dazu Stellung zu nehmen und mir seine Meinung diesbezüglich mitzuteilen.

„[...] schon alleine wegen der heterogenen religiösen Zugänge nicht. Wir haben ja einen Fußballverein, wo auch ein Bursch‘ aus der alevitischen Gemeinschaft dabei ist, und der sagt zum islamischen Verein in [...]: „Das ist überhaupt der ‚damische‘¹³⁵ Verein, weil die sind ja alle so fundamentalistisch...“, also da sind natürlich auch viele Vorurteile die unter denen herrschen, aber die sagen halt das sind halt quasi die Fundis¹³⁶, die die eher in ihrem abgeschotteten Bereich leben. Wo ich aber sagen muss, auch in der Zusammenarbeit mit dem [...] [Obmann des Kultur- und Wohltätigkeitsvereins islamischer Arbeiter, Anm. d. Verf.], der doch auch sehr offen ist... Es ist also nicht so, dass sie sich da irgendwie abschotten wollen. Aber da sind dann halt auch wieder diese ganzen Vorurteile, die lustiger Weise auch innerhalb der türkischen Gemeinschaft vorherrschen. Ich meine, es ist schon eine gewisse Berührungsangst da. Man kann nicht sagen, bei uns herrscht Friede, Freude, Eierkuchen, aber da kann ich mich vielleicht auch ein bisschen zu wenig in Menschen in der Situation hineinversetzen, aber ich kann mir vorstellen, dass wenn man überall oder sehr oft der Außenseiter ist, und nicht wirklich akzeptiert wird, dann fällt es einem auch schwer, dass man sich in die Zivilgesellschaft einbringt. Von dem her, kann ich mir vorstellen, dass Leute die sehr viel negative Erfahrungen mit Rassismus gemacht haben, sich eher in ihre eigene Welt zurückziehen und sagen ich will meine Ruhe vor dem Ganzen. Genauso wie man sieht, dass sehr viele Leute negative Erfahrungen mit Menschen mit Migrationshintergrund machen, oder gemacht haben, sich eher zurückziehen und sagen: ‚Ich will mit den Ausländern gar nichts zu tun haben‘.“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

¹³² Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

¹³³ Klocke-Daffa 2007, S. 19

¹³⁴ Url: auf den Quellennachweis wird aus Gründen der Anonymität verzichtet.

¹³⁵ Umgangssprachlich: dämlich

¹³⁶ Umgangssprachlich: Fundamentalisten

Er ist nicht der Ansicht, dass sich im Ort eine türkische Parallelgesellschaft gebildet hat, allerdings bestätigt er in seiner Aussage dennoch, dass sich die türkische Bevölkerung mit sunnitischer Religionszugehörigkeit, im Gegensatz zu jener Gruppe mit alevitischer Zugehörigkeit, eher segregiert. Was die Gründe dafür sind, bleibt offen.

Rassistische Tendenzen konnten von Lehrerin A bislang nur unter „KurdInnen und TürkInnen“ beobachtet werden.

„Was ich schon voriges Jahr hatte, waren Reibereien zwischen den Eltern von türkischen und kurdischen Kindern. Das ist schon unterschwellig. Das trauen sie sich zwar nicht so in die Schule zu transportieren, aber wenn man da ein bisschen bohrt, dann erkennt man das schon. Die Türken glauben also, dass die Kurden die Tschuschen sind oder so. Falls du das heute gemerkt hast, da hat der Mohammed gesagt ‚Kurdisch ist keine Sprache‘ und da könnt ich ihm eine flicken. Das plappert er seinem Papa nach. Also man merkt schon, auch vom Verhalten her und von der Nationalität, Moslem ist nicht gleich Moslem.“ (Lehrerin A; Interview am 27.05.2011)

Dieselbe Klassenlehrerin beschreibt die Situation in der Kleinstadt, in Bezug auf die BewohnerInnen mit Migrationshintergrund folgendermaßen:

„Es gibt zwei Gruppen von Türken. Die einen die mit dem ‚Fetzen‘ auf dem Kopf kommen und die anderen, wo Frau und Mann arbeiten.“ (Lehrerin A; Interview am 27.05.2011)

Für diese Lehrerin gibt es offenbar einen kausalen Zusammenhang zwischen Bekleidungsvorlieben und Beschäftigung. Ein gewisser Zusammenhang könnte bestehen, weil muslimische Frauen, welche sich dazu entscheiden das Kopftuch zu tragen oft schwerer haben eine Anstellung zu finden.

Der Direktor geht sogar so weit, von einer Art Ghettobildung zu sprechen.

„Mit der Menge der Migranten ist es auch nicht mehr so notwendig, sich der deutschen Sprache anzupassen. Wenn ich das heute nicht will, dann geh ich halt 2km weiter, in die [Straßenname] nach [...], dort finde ich den nächsten türkischen Supermarkt, und wenn ich nicht Deutsch kann und wenn ich aber einkaufen will, dann fahr ich halt dorthin und kauf dort ein. Dieses scheinbare interkulturelle Treiben, sag ich jetzt mal, das es mehr oder weniger jetzt mit türkischen Geschäften, Makler oder Friseuren gibt, da sieht man ja [...], dass es ghettoisiert. Also da sind dann Geschäfte oder Gegenden, da geht kein Österreicher rein, oder nur wenige, weil es einfach so ist, dass da halt nur die Türken drinnen sind. Und da ist ja das Geschäftsleben auch ein anderes. Also beim Friseur, da sitzen 20 Leute drinnen und einer bekommt die Haare geschnitten und 19 schauen zu. Letztens bin ich wieder vorbeigefahren, und da war wieder so eine Situation. Die trinken halt dann Kaffee, rauchen und so. Aber wenn man in der Türkei ins Landesinnere fährt ist es genauso. In Istanbul ist es nicht so, aber im Landesinneren schon. Das ist zwar keine Wertung, aber es ist Faktum.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Er macht die Bildung der Netzwerke für die Gettoisierung verantwortlich, dadurch ist es seiner Meinung zufolge nicht mehr Notwendig, die deutsche Sprache zu erlernen. Auch scheinbar typische Rollenbilder der türkischen Bevölkerung macht er als Grund für die bisweilen nicht gelungene Integration verantwortlich und bedient sich zur Argumentation an Stereotypen wie der „Unterdrückung der muslimischen Frau durch ihren Ehemann“.

„Es gibt auch bei uns noch ganz klar diese typischen Rollenbilder. Die Frauen sprechen kein Deutsch weil ihre Männer es nicht wollen. Es geht sogar noch weiter, also ich habe persönlich drei Frauen erlebt, die als junge Muttis da waren und die Kinder in die Schule gebracht haben. Sie hatten ganz normal offenes Haar, wie halt andere Muttis auch. Die haben dann innerhalb der vier Jahre den Schleier angelegt, weil es ihr Mann befohlen hat.“(Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Auch Lehrerin A glaubt, dass sich im Ort eine Parallelgesellschaft gebildet hat.

„Weil zum Beispiel bei der Schuleinschreibung [...], da kommen die sechsjährigen Kinder, die verstehen mich nicht einmal wenn ich sie frage, wie heißt du. Das ist auf das Elternhaus zurückzuführen, denn sie verlassen sich drauf dass wir [die LehrerInnen, eigene Anm.] ihnen schon Deutsch lernen werden. Und ich sage dann zu den Müttern - falls sie mich verstehen, weil oft kommt dann die Nachbarin von der Mitzi-Tante mit, als Dolmetsch, und ich sage dann, bitte lassen sie die Kinder wenigstens deutsch fernsehen. Das führe ich auf diese Nicht-Integration zurück. Das ist diese Parallelgesellschaft. Weil es zum Beispiel in [...] oder in [...] nicht notwendig ist Deutsch zu lernen. Wenn du nach Hinter-Anatolien ziehst, wird es nötig sein dass, du Türkisch kannst. Dadurch, dass das Netzwerk vorhanden ist, brauchen sie ja wirklich nichts können.“ (Lehrerin A; Interview am 27.05.2011)

Alle Lehrkräfte bestätigten in den Interviews oder in informellen Gesprächen die Existenz einer türkischen Parallelgesellschaft im Ort, und dass es nicht notwendig ist in der Kleinstadt die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen zu können. Einzig der Integrationsbeauftragte ist anderer Meinung. Dies könnte mitunter daran liegen, dass er der einzige meiner befragten Personen ist, der sich intensiv mit der Thematik beschäftigt und Kontakte zu betreffenden Vereinen und Gruppen pflegt.

7.2 Die Bildung einer Parallelgesellschaft in der Volksschule

Segmentierungen entlang von Merkmalen wie Religionszugehörigkeit, Migrationsgeschichte, Sprache oder Hautfarbe werden von den LehrerInnen der Volksschule als nicht vorhanden beschrieben. Die rassistischen Tendenzen die es laut der InterviewpartnerInnen zwischen KurdInnen und TürkInnen (siehe Interviewzitat derselben Lehrerin weiter oben) gibt, erläutert sie hier nicht näher. Sie erwähnt im Interview andere Gruppenlinien, nämlich jene zwischen Buben und Mädchen.

„Unterschiede aufgrund der Sprache oder Nationalität/Kultur gibt es nicht, es gibt nur die Trennlinie zwischen Buben und Mädchen. Es spielen aber auch nicht die österreichischen Buben

mit den österreichischen Mädchen. Das ist in dem Alter absolut normal.“ (Lehrerin A, Interview vom 27.05.2011)

Was die Gruppenbildung in der zweiten Klasse meiner Beobachtung betrifft, so gab mir Lehrerin B folgende Informationen im Interview:

„[...] das ist von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Also das ist ganz zufällig, wie sich halt die Konstellation ergeben hat. Das kann man auf keinen Fall von meiner Klasse auf die Nachbarklasse oder von meiner Klasse auf eine andere Klasse, die ich jemals hatte umlegen. Das ist so wie die Kinder zufällig zusammengewürfelt wurden. In meiner Klasse ist es jetzt zum Beispiel so, dass sich diese fünf türkischen Buben ziemlich in einem Rudel zusammenfinden, während die österreichischen Kinder, oder auch die Mädchen in der Pause irrsinnig gern spielen und machen und tun und sich bewegen und so. Wenn wir draußen sind, dann ist das Fußballspielen etwas sehr Verbindendes zwischen österreichischen und anderen Kindern, in den Klassen vorher war das überhaupt nicht so. [...] Alle anderen, die ich bis jetzt hatte, das hat sich so durchgemischt, und da habe ich überhaupt nicht sagen können, das wäre ein Grüppchen. Aber diesmal muss ich sagen das ist ein Grüppchen, wo ich immer wieder versuche das aufzubrechen.“ (Lehrerin B, Interview vom 03.06.2011)

Lehrerin B versucht die Gruppenbildung aufzubrechen, indem sie die Sitzplätze der einzelnen Kinder immer wieder verändert oder im Turnunterricht bzw. bei der Freiarbeit die Zusammenarbeit aller Kinder forciert. Dass die Gruppen in dieser Klasse eher nach Sprachgruppen getrennt sind, ist für sie Zufall und weniger bezeichnend.¹³⁷

Bemühungen seitens des Lehrpersonals die sprachlich-kulturelle Segregation zu minimieren zeigt nur mäßig Erfolg, wie in den nächsten drei Situationsschilderungen deutlich werden wird.

Im Turnunterricht der vierten Klasse wurde „Völkerball“ gespielt. Die Lehrerin bestimmte, dass zwei türkischsprachige Mädchen wählen durften, wer in ihre Mannschaft kommt. Auffallend war hier, dass das laut Angaben der Lehrerin „besser integrierte“ Mädchen eine sprachlich und geschlechtlich heterogene Mannschaft wählte, während die andere Schülerin, die sich laut der Lehrerin „schwer tut mit Integration und österreichischen Gewohnheiten“ eine eher weiblich-türkischsprachige Mannschaft zusammenstellte.¹³⁸

In der ersten Klasse in der ich teilnehmend beobachten durfte wurde das Spiel „Was ist es?“ gespielt. Bei diesem Spiel überlegt sich ein Kind ein Tier oder eine Pflanze oder sonst irgendeinen Gegenstand und die anderen Kinder stellen Fragen auf die nur mit JA oder NEIN geantwortet werden darf um den Ausdruck so einzugrenzen und zu erraten. Bei diesem Spiel durfte ein deutschsprachiges Mädchen beginnen und dann bestimmte sie, nachdem ihr Wort enträtselt wurde, wer sich als nächster einen Begriff überlegen darf. Dieses Kind, wurde der

¹³⁷ Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

¹³⁸ Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011 und informelles Gespräch mit Lehrerin A nach dem Turnunterricht

Begriff erraten, war dann an der Reihe ein neues Kind zu bestimmen sich ein Prädikat zu überlegen und so weiter. So kam es dazu, dass während der gesamten Dauer des Spiels kein türkischsprachiges Kind an die Reihe kam, es wurde aber etwa sieben Runden lang gespielt. Die Lehrerin intervenierte in dieser Gruppenbildungssituation nicht.¹³⁹ Anhand dieser Beobachtung lässt sich meiner Ansicht nach erkennen, dass SchülerInnen mit verschiedenen Erstsprachen, im Spiel eher KlassenkollegInnen der eigenen Sprachgruppe wählen. Sollte die Auswahl der SpielerInnen durch Freundschaft bedingt gewesen sein, so bringt die Beobachtung Aufschluss darüber, dass auch Freundschaften innerhalb des Klassenverbandes eher in sprachlich homogenen Konstellationen geschlossen werden.

Ich konnte auch beobachten, dass ein Mädchen der ersten Schulstufe, Einladungen für ihre Geburtstagsparty lediglich an Kinder „ohne Migrationshintergrund“¹⁴⁰ ausgeteilt hat. Auf meine Frage, ob sie sich selbst ausgesucht hat wer kommen darf meinte sie, dass ihre Mama es war, die entschied wer an der Party teilnehmen darf und wer nicht.¹⁴¹

Es sind meiner Ansicht nach auch die Eltern der „österreichischen Kinder“, welche die Segregation fortschreiten lassen. Eine „Schuldzuschreibung“ an die Familien mit generationalem Migrationshintergrund, wie sich gerne durchgeführt wird, ist meines Erachtens deshalb absolut absurd, da wie bereits oben erwähnt Integration auf beiden Seiten stattfinden muss. Eine gegenseitige Annäherung durch die Kinder, wäre eine gute Möglichkeit die Grenzziehungen aufzubrechen, wird aber scheinbar auch seitens der „österreichischen Bevölkerung“ in der Kleinstadt nicht gewünscht, bzw. hat sich bislang noch nicht ergeben. Stattdessen werden, wie auch im freiheitlichen Gemeindegut sichtbar wurde, Schuldzuschreibungen und geringer Integrationswille der „türkischen BürgerInnen“ für die Abgrenzung verantwortlich gemacht.

Ein erster wichtiger Schritt zur Integration der Menschen mit Migrationshintergrund in der Kleinstadt, wäre die aktive Etablierung und Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ an der Schule. Allerdings sollte hier zuerst die Möglichkeit geschaffen werden, über eigene vorhandene Stereotypen nachzudenken und diese bestenfalls aufzubrechen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass das Lernen immer beim Selbst beginnt. Interkulturelle Trainingsprogramme sind nur dann effektiv, wenn das Lernen vom Selbst und Selbstreflexion darin integriert sind.“¹⁴² *Ob Interkulturelle Kompetenz für*

¹³⁹ Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

¹⁴⁰ Bzw. an Kinder die Deutsch als Muttersprache sprechen

¹⁴¹ Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

¹⁴² Frey/Haller/Weber 1993, zit. in Klocke-Daffa 2007, S. 18

temporär befristete interkulturelle Situationen oder für ein kontinuierliches Zusammenleben der Kulturen gefragt ist, das ist nicht nur ein gradueller, sondern ein qualitativer Unterschied. Das Eine setzt die Relativierung eigener Normen und Werte voraus, ohne sie grundsätzlich in Frage zu stellen, das Andere zielt dagegen auf eine teilweise Änderung bestehender Systeme ab. Da ist ein Ziel, das weder durch eine Wochenend-Fortbildung trainiert noch durch eine von oben zu deketierende Vorgabe erreicht werden kann, sondern nur in einem längerfristigen gesellschaftlichen Prozess erreicht werden kann.“¹⁴³

¹⁴³ Zit. Klocke-Daffa 2007, S. 18f

8. Interkulturelles Lernen

„Das ideale Bild von Interkulturellem Lernen, ist für mich das Lernen voneinander und miteinander. In der Realität ist es aber leider schwierig!“ (Interview Direktor W.; am 07.06.2011)

8.1 Ein langer Weg zur Einsicht: Von der Ausländerpädagogik hin zum Interkulturellen Lernen

Bereits zwischen 1960-1968 begann die erste Phase der Anwerbung von GastarbeiterInnen. Spätestens mit dem Raab-Olah Abkommen, wurde die Anwerbung und die Aufnahme von GastarbeiterInnen stark forciert. Es wurden vornehmlich Männer jüngeren Alters angeworben, und durch das Rotationsprinzip, so stellte man sich vor, würden diese jungen Männer nach etwa vier Jahren wieder zu ihren Familien in die jeweiligen Herkunftsländer zurückkehren. Dass dies so nicht der Fall war sondern der Familiennachzug wie bereits erwähnt erheblich geworden war, stellte die Schulen und Kindergärten vor neue Herausforderungen.

Erst in den späten 1970ern aber, nahm sich die Bildungspolitik bewusst des Themas an und versuchte unterschiedliche Modelle, in verschiedenen Schulversuchen durchzuführen, dabei orientierte sich das Schulsystem immer noch an das Rotationsprinzip angepasst. Die Kinder der GastarbeiterInnen wurden zwar im österreichischen Schulsystem aufgrund der Schulpflicht eingeschult, wurden aber auch in ihren Muttersprachen unterrichtet, mit der Intention, ihnen die Reintegration in ihren Heimatländern zu erleichtern.¹⁴⁴ Ziel dieses Muttersprachlichen Unterrichts war es den Kindern die Möglichkeit zu bieten:

„... ihre Muttersprache zu pflegen und weiter zu entwickeln sowie Kenntnisse über ihr Heimatland zu erwerben, um nach ihrer späteren Rückkehr in die Heimat ohne Schwierigkeiten ihre schulische Ausbildung fortsetzen zu können.“¹⁴⁵

Durch bilaterale Kooperationen wurden Lehrkörper mit nur minimalen Deutschkenntnissen, oftmals nicht ausreichender, pädagogischer Expertise und schlecht definierten Aufgabenbereichen, aus den Entsendeländern in das österreichische Schulwesen integriert. Erst in den 1980er Jahren wurde die Vorstellung des Rotationsprinzips und somit der Rückkehr der GastarbeiterInnen in ihre Herkunftsländer, aufgegeben und man wurde sich bewusst, dass die Kinder jener GastarbeiterInnen und auch wiederum deren Kinder, nun fest im Schulsystem untergebracht werden müssen.¹⁴⁶ Damalige Erkenntnisse, welche den guten

¹⁴⁴ Fischer 2004, S. 63 ff

¹⁴⁵ Zit. Council of Europe (1975) In: Cinar 1998, S. 28

¹⁴⁶ Fischer 2004, S. 64

Erwerb einer Zweitsprache auf der soliden Beherrschung der Muttersprache verankerten hatten zur Folge, dass zwischen 1992 und 1993 der Muttersprachenunterricht wieder in den Lehrplänen integriert wurde.¹⁴⁷

Es wurden also wie bereits ausführlich dargelegt, aus den GastarbeiterInnen ImmigrantInnen ohne Rückkehrperspektive, die ihre eigenen kulturellen Traditionen einbrachten und diese in mehr oder weniger bewusster Abgrenzung auch bewahren und pflegen wollten.

So entstand eine Ausländerpädagogik, welche als Folge der Wahrnehmung einer „Notlage“ gekennzeichnet war. Integrationshilfe, welche als Assimilationshilfe aus einem Defizit-Ansatz heraus verstanden wurde, sollte geleistet werden. Kompensatorische Maßnahmen welche sich hauptsächlich dem raschen Erwerb der deutschen Sprache widmeten, wurden gesetzt.¹⁴⁸

Durch die Defizit-Orientierung, der Forderung nach sprachlicher und kultureller Assimilation sowie der kompensatorischen Orientierung der Ausländerpädagogik konnte das „AusländerInnen-Problem“ nach Meinungen der damaligen PädagogInnen aber nicht zielführend verbessert werden. Ein neues Konzept wurde in den 1970er Jahren diskutiert, jenes der interkulturellen Erziehung. Es unterscheidet sich von den früheren Konzepten dadurch, dass neue Leit- und Zielvorstellungen formuliert wurden, indem sowohl die Einheimischen als auch die MigrantInnen als AdressatInnen für die Prozesse des Lernens genannt wurden.¹⁴⁹

Interkulturelles Lernen soll folgende Elemente beinhalten:

Erstens muss die Tatsache Berücksichtigung finden, dass der Assimilationsdruck der SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft zum Versagen in der Schule beiträgt, zu psychologischen Problemen führen und einen Grund für Rückzug und Segregation darstellen kann.

Interkulturelle Erziehung, Interkulturelles Lernen muss beinhalten, dass gesellschaftliche Bedingungen, welche aus den Migrationsprozessen entstehen, in die Bildungsprozesse der Majoritäts- und Minoritätsgesellschaft Einzug halten. Daraus resultiert auch die Forderung, dass die Herkunft der ausländischen SchülerInnen in der Gesellschaft nicht zu ignorieren ist. Sie soll auch nicht im Sinne des Defizitansatzes als Makel behandelt werden, sondern im Alltag einen gleichberechtigten Platz einnehmen. Außerdem muss der heterogenen

¹⁴⁷ Fischer 2004, S. 65

¹⁴⁸ Boos-Nünning 1991, S. 110f

¹⁴⁹ Boos-Nünning 1991, S. 110f

Zusammensetzung der SchülerInnen im Sinne des interkulturellen Lernens eine Chance für den Bildungsprozess beigemessen werden - sowohl für ausländische, als auch für einheimische SchülerInnen. Daher muss eine Basis geschaffen werden, auf der Minoritäten und Majorität gemeinsam leben und voneinander lernen können.¹⁵⁰

All diesen Forderungen ist gemein, dass sie eine Neuorientierung der Gesellschaft fordern.

„Die Bereitschaft, die anderen Kulturen¹⁵¹ wahrzunehmen und sich mit ihnen unter Relativierung des eigenen Standpunktes auseinanderzusetzen, ihre Formen und Ausdrucksarten auch dort ernstzunehmen [sic], wo sie uns fremd vorkommen, Anpassungsleistungen nicht nur von den Ausländern, sondern auch von den einheimischen Schülern, von den Lehrern, von der Schule und darüber hinaus von der Aufnahmegesellschaft zu erwarten. Interkulturelle Erziehung in diesem Sinn leugnet die Konflikte nicht, sondern schließt die Bewältigung von Konflikten ausdrücklich ein.“¹⁵²

8.2 Interkulturelles Lernen und der Versuch einer Begriffsklärung

Die Ursprünge und die Entwicklung des Konzepts der interkulturellen Erziehung sind in der Wechselwirkung mit der Entstehung eines neuen Bewusstseins zu suchen, welche durch die weltweit zu beobachtenden Migrationen entstanden. Diese warfen neue soziale, politische und pädagogische Fragen auf.¹⁵³

Bereits 1985 definiert Dietmar Larcher den Begriff „Interkulturelle Erziehung“ folgendermaßen:

„Unter interkultureller Erziehung versteht die moderne Pädagogik das Bemühen, Kulturen als gleichwertig erfahrbar zu machen. Ihre Aufgabe ist es, Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft zu befähigen, sich gegenseitig anzuerkennen. Vor allem hat sie das Ziel, Kinder einer ethnischen Minderheit, die in der Gesellschaft die schwächere Position hat, zu befähigen, Widersprüche und Konflikte auszuhalten und Veränderungsmöglichkeiten zu erproben, um neue und eigenständige Lebensformen zu entwickeln. Es geht darum, die Kinder der Minderheit in die Gesellschaft zu integrieren, ohne sie zur totalen Anpassung an die Mehrheitskultur anzuhalten. Sie sollten in die Lage versetzt werden, in den verschiedenen

¹⁵⁰ Boos-Nünning 1991, S. 113ff

¹⁵¹ Die Autorin versteht Kultur in diesem Zusammenhang als Lebenswelt der betroffenen Menschen.

¹⁵² Zit. Boos-Nünning 1991, S. 114

¹⁵³ Hohmann 2005, S. 31

*Bezugssystemen zu handeln. Zu diesem Zweck muss interkulturelle Erziehung an den konkreten Erfahrungen und Lebensbedingungen der Kinder in der Gruppe ansetzen.*¹⁵⁴“

Hohmann sieht einen Anspruch für Interkulturelle Erziehung darin, dass „*heute in der Regel die Auffassung vertreten [wird], daß [sic!] interkulturelle Erziehung nicht als Fach oder als Methode oder als bestimmte Funktion oder Maßnahme beschrieben werden kann, sondern als Prinzip verstanden werden muß [sic!], das sich in allen Fächern, Maßnahmen usw. niederschlägt und wiederfinden läßt [sic!].*“¹⁵⁵

Interkulturelle Erziehung widerspricht der Auffassung, dass die Lage von MigrantInnen in den jeweiligen Aufnahmeländern und die daraus entstehenden sozialen und pädagogischen Konsequenzen ausschließlich als problembehaftet gesehen werden können. Sie sieht in den durch die Mobilität entstandenen Situationen neue Chancen für Bildungsprozesse der beteiligten SchülerInnen. Die Gleichwertigkeit aller Kulturen wird in der Interkulturellen Erziehung in Theorie als auch Praxis vorausgesetzt.¹⁵⁶

Allgemein formuliert, lässt sich eine Entwicklung der Interkulturellen Erziehung in zwei verschiedene Richtungen, die durchaus entgegengesetzt diskutiert werden können, beobachten. Als erste Dimension kann eine *Pädagogik der Begegnung* verstanden werden, die vereinfacht beschrieben, eine affektive oder kognitive Repräsentation einer fremdartigen Kultur in einem multi- oder monokulturellen Zusammenhang, darstellt. Sie vertritt den Anspruch, dass kulturelle Bereicherung unter kulturell unterschiedlichen Gruppen, stattfindet.¹⁵⁷ Es geht um das Erfahren und Kennenlernen anderer oder fremd erscheinender Kulturen in harmonischer Atmosphäre.

Zweite und entgegengesetzte Dimension, ist jene der *Konfliktpädagogik*. Sie kann als Erweiterung der Begegnungspädagogik betrachtet werden, operiert aber weitestgehend konfliktorientiert. Ziele dieser Richtung sind die Bewusstmachung, Kommunikation und Beseitigung von Barrieren, welche der Entwicklung einer kulturell pluralistischen Gesellschaft entgegenstehen. Hier handelt es sich um die Bekämpfung von Vorurteilen, Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Ethnozentrismus und Diskriminierung. Ziel ist die

¹⁵⁴ Larcher 1985 zit. in Gstettner/Larcher 1985, S. 107f

¹⁵⁵ Zit. Hohmann 2005, S. 33

¹⁵⁶ Hohmann 2005, S. 33f

¹⁵⁷ Rey 1979 zit. in Hohmann 2005, S. 34

Herstellung von größtmöglicher Chancengleichheit. Hierzulande, werden beide Richtungen im Geschehen der interkulturellen Erziehung als notwendig erachtet.¹⁵⁸

Was die Adressaten der interkulturellen Erziehung betrifft, so schreibt Hohmann, dass

*„Interkulturelle Erziehung alle Menschen [betrifft], die in einer kulturell als pluralistisch erfahrenen Gesellschaft zusammenleben: Ausländer und Einheimische, Majorität und Minoritäten. Man kann jedoch darüber streiten, wer tatsächlich und in welchem Grade dazugehört, denn was alle Menschen sind, wird letztlich aus pädagogischer Perspektive definiert. Das sind zunächst die Mitglieder der Schulgemeinschaft im engeren Sinne, also die einheimischen und ausländischen Schüler und Lehrer. Interkulturelle Erziehung bezieht sich jedoch nicht nur auf ein einzelnes pädagogisches Arbeitsfeld, sondern versteht sich dort, wo sie ihren Schwerpunkt im schulischen Arbeitsfeld hat, immer auch als gemeinwesenorientierte Arbeit.“*¹⁵⁹

Als Zielgruppen für interkulturelle Aktivitäten, welche gesamtgesellschaftliche Tätigkeiten ins Auge fassen, nennt Hohmann ausländische und einheimische Eltern, alte Menschen, Frauen, arbeitslose Jugendliche usw. Er bedient sich hier des Community Education Ansatzes, welcher über die in Schule und Unterricht traditionell festgesetzten Grenzen hinausgeht und bringt diese in Zusammenhang mit interkultureller Erziehung.¹⁶⁰

Für die teilnehmende Beobachtung im Rahmen dieser Diplomarbeit und zur klaren Abgrenzung der Thematik war es wichtig, unter den vielen Definitionen von Interkulturellem Lernen einige für mich relevante festzulegen. Für die Forschung und mein Verständnis entscheidend ist die im Unterrichtsprinzip festgelegte Definition, da diese die Richtlinie für die Lehrenden bildet (Definition siehe folgendes Kapitel), sowie eine kulturanthropologische Begriffsklärung für die weiteren Analysen.

Interkulturelles Lernen, interkulturelle Erziehung, interkulturelle Bildung, und ähnliche Begriffe *„beziehen sich auf eine Form des Lernens, Erziehens, Agierens, das Interkulturalität und kulturellen Austausch als Grundlage hat und sowohl Mehrheit(en) als auch Minderheit(en) in gleicher Weise einbezieht.“*¹⁶¹

¹⁵⁸ Hohmann 2005, S. 34

¹⁵⁹ Zit. Hohmann 2005, S. 36

¹⁶⁰ Hohmann 2005, S. 36

¹⁶¹ Binder/Daryabegi 2003, S. 33

Hier wird der Unterschied zur sogenannten „Ausländerpädagogik“ deutlich, bei der es hauptsächlich darum ging, „die AusländerInnen“ in die Klassen und somit in die Gesellschaft zu integrieren:

„Während also die Ausländerpädagogik von der Mehrheit für die zugewanderten Minderheiten gemacht wurde, wendet sich interkulturelles Lernen an alle – an die Mitglieder der Mehrheitskultur genauso wie an die Mitglieder der verschiedenen Migrantenkulturen, da sie ausdrücklich auf das Leben in einer multikulturellen und pluralistischen Gesellschaft vorbereiten will.“¹⁶²

„Interkulturelle Erziehung ist Erziehung zur internationalen Verständigung, vor der eigenen Haustür. Dies meint die Durchbrechung der monokulturellen Ausrichtung des Bildungswesens ebenso wie der Kulturpolitik. Interkulturelle und integrative Arbeit ist notwendigerweise konfliktorisch und kann nur zu einem Teil pädagogisch, d.h. in der Schule, geschehen. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn Pädagogik und Gesellschaftspolitik dieselben Ziele verfolgt.“¹⁶³

In dieser Definition wird sehr stark auf die gesellschaftspolitische Dimension von Interkulturellem Lernen Bezug genommen. Außerdem wird deutlich, dass interkulturelle Erziehung auch notwendig ist, wenn MigrantInnen nicht „in der Klasse sitzen“, sondern auch aufgrund der internationalen Vernetzungen.

Eine andere Akzentuierung, stärker auf Sprache, weist die nächste Begriffsklärung auf. Hier liegt der Fokus stärker auf den Sprachunterschieden:

„Interkulturelle Erziehung ist eine der möglichen Antworten auf eine Zuwanderung über Staats- und Kulturgrenzen hinweg. Mit einer solchen Zuwanderung kommen meist auch fremde Sprachen neuer oder in verstärktem Maße in die aufnehmende Gesellschaft. Damit wird ein angemessener und verantwortlicher Umgang mit diesen Sprachen der Zuwanderer zu einer pädagogischen Aufgabe.“¹⁶⁴

Auch das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft ist immer wieder Gegenstand diverser Definitionen. So wird durch Migration der Umgang mit Vielfalt notwendig:

¹⁶² Böhm/ Böhm/ Deiss-Niethammer 1999, S.16

¹⁶³ Fischer 1991, S.272, zit. in Binder/ Daryabegi 2003, S. 33

¹⁶⁴ Nieke 2000, S. 21

*„Multikulturelle Erziehung wäre danach, alle pädagogischen Aktivitäten und Arrangements, die auf die neuen Aufgabenstellungen antworten, die sich durch die Zuwanderung von Menschen mit anderer Kultur oder auch durch das Akzeptieren einer Vielfalt von ethnischen Minderheiten innerhalb einer pluralistischen und damit auch multikulturellen Gesellschaft ergeben.“*¹⁶⁵

All diesen Definitionen ist gemein, dass bei der Umsetzung des Konzeptes der Interkulturellen Erziehung/des Interkulturellen Lernens, es unzureichend wäre, die Unterrichtsinhalte auf Folklore, Exotik bei Essen und Trinken oder auch Verbrüderungsaktionen als alleinige Bildungsinhalte zu sehen. Dennoch kann erkannt werden, dass sozial- oder kulturwissenschaftliche sowie musische Fächer, Vorteile bei der Umsetzung und Bestimmung wichtiger Inhalte, gegenüber mathematischen oder naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen aufweisen.¹⁶⁶

Der Integrationsbeauftragte der Kleinstadt sagt von sich selbst, dass er sich noch nicht wirklich mit der Thematik Interkulturelles Lernen auseinandergesetzt hat. Er stellt sich unter interkulturellem Lernen allerdings vor,

„[...] dass man quasi die Klasse als Gemeinschaft hat, und eben die Leute miteinander lernen, über diese ganzen kulturellen Grenzen hinweg, miteinander, eine Klassengemeinschaft aufzubauen und auch miteinander zum Verständnis für die kulturelle Vielfalt zu bekommen.“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

Eine von mir interviewte Lehrerin, welche sich selbst aufgrund ihrer Ausbildung als „Begleitlehrerin für Interkulturelles Lernen“¹⁶⁷ definiert meint, dass Interkulturelles Lernen

„meilenweit auseinandergeht zwischen Theorie und Praxis. Unter Interkulturellem Lernen verstehe ich, dass es meine Aufgabe ist, die Kinder so anzuleiten, dass sie miteinander leben, lernen, auskommen - egal wo das Kind geboren ist.“ (Lehrerin A, Interview vom 27.05.2011)

Auf meine Frage, was in den Aufgabenbereich einer „Interkulturellen Begleitlehrerin“ fällt, meinte sie, dass beispielsweise *„Deutsch als Fremdsprache angeboten wird“*. Hier liegt seitens der Lehrerin ein Missverständnis vor, da die offizielle Bezeichnung hierfür Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, also DaF/DaZ-LehrerIn wäre.

Im letzten wesentlichen Punkt, gehe ich nun kurz auf das „Interkulturelle“ ein. *Inter-* kommt aus dem Lateinischen und bedeutet *zwischen*. Beim „Interkulturellen“ handelt es sich also um etwas das zwischen den Kulturen liegt:

¹⁶⁵ Nieke 2000, S. 26

¹⁶⁶ Hohemann 2005, S. 39

¹⁶⁷ Sie ist ihren Angaben zufolge berechtigt Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten.

*„Bemerkenswert ist die jeweils unterliegende topologische Vorstellung, die dem Begriff von **interkultureller** Erziehung unbemerkt eine je charakteristische Fassung verleiht. Es lassen sich zwei Auffassungen unterscheiden: Die eine - geläufigere - geht von einem Kontakt, auch Konflikt zwischen den Kulturen aus und fordert eine Überwindung der Barriere, die offenbar als Grenze zwischen Flächen oder Räumen vorgestellt wird. Eine andere vermutet zwischen den implizit als Flächen oder Räumen gedachten Kulturen einen Zwischenraum, der mit etwas anderem gefüllt ist als Kulturellem. Dann kann dort in diesem leeren Zwischenraum, etwas Neues jenseits der Bindungen an jeweils eine spezifische Kultur entstehen.“¹⁶⁸*

Wie aus den oben genannten Definitionen hervorgeht, lassen sich grundsätzlich in der Pädagogik folgende Ansätze von Interkulturellem Lernen oder Interkultureller Erziehung unterscheiden, wobei diese sich auch überschneiden und sich nicht genau voneinander trennen lassen:

Multikulturelle Erziehung,¹⁶⁹ wobei der Begriff „multikulturell“ einen Zustand des Pluralismus in der Gesellschaft beschreibt, in welchem die einzelnen kulturellen Gruppen miteinander leben und interagieren, ohne dass die Lebensformen voneinander abzugrenzen wären,¹⁷⁰ antirassistische Erziehung, Förderung von Zweisprachigkeit, Interkulturelle Erziehung und interkulturelle Kommunikation.¹⁷¹ „Interkulturell“ ist in diesem Zusammenhang explizit als Leitvorstellung pädagogischer Art aufzufassen und verbindlicher als der Begriff „multikulturell“.¹⁷² Das Multikulturalismuskonzept wird kritisiert, da es von einem Nebeneinander klar voneinander getrennter Ethnien ausgeht, und so Dichotomisierungen in „eigen“ und „fremd“ fortgeschrieben werden.¹⁷³

8.3 Die Klasse als Arena für Sozialisation und Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen umfasst verschiedenste Dimensionen. Jagusch geht von einem dreistufigem Modell aus, wobei auf jeder der drei Ebenen bestimmte Fähigkeiten erworben werden können:¹⁷⁴

Auf der ersten Ebene, welche sie als die Analysekompetenz bezeichnet, ist die Vermittlung von Wissen über unterschiedliche kulturelle Lebenswelten zentral.

¹⁶⁸ Nieke 2000, S. 30

¹⁶⁹ Nieke 2000

¹⁷⁰ Hohmann 2005, S. 41

¹⁷¹ Nieke 2000

¹⁷² Hohmann 2005, S. 40

¹⁷³ Haller 2005, S. 75

¹⁷⁴ Jagusch 2004, zit. in Glaser/Rieker 2006, S. 11

Auf zweiter Ebene, geht es um die Handlungskompetenz. Diese meint die Ausbildung einer Fähigkeit um die Begegnung mit einer „fremden“ Kultur gestalten zu können. Kompetenzen werden hier in Sprache, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit erworben. Hier gäbe es die Möglichkeit SchülerInnen mit Hilfe von Rollenspielen zu sensibilisieren oder Lösungswege für eine an die gesamte Gruppe gestellte Aufgabe zu finden.

Dritte Ebene ist jene der Reflexionskompetenz. Hier geht es um das Erkennen, dass jedes Individuum von gewissen Einstellungen, Werten und Normen beeinflusst ist, welche das Fremdbild und Selbstbild bestimmen, aber nicht zwingender Weise einen echten Realitätsbezug aufweisen müssen.¹⁷⁵

Eine Schulklasse, die sich üblicherweise aus einer formellen Gruppe aus Gleichaltrigen zusammensetzt, ist nicht nur ein Ort für schulische Prozesse, sondern auch ein erfahrungsoffener Raum für handlungsorientiertes und sozialverantwortliches Handeln. Das breite Feld der Erfahrungsmöglichkeiten reicht von Einsichten aufeinander Abstimmen, Einfühlungsvermögen Entfalten, metakommunikativer Austausch, Argumentationstraining bis hin zum Erlernen eines Umgangs mit Differenzen.¹⁷⁶ Integratives Denken beginnt also im Nahbereich der Lebenswelt in der ein junger Mensch sozialisiert wird.¹⁷⁷ Im Mikrokosmos des Klassenzimmers wird kommunikativen Fähig- und Fertigkeiten ein besonderer Stellenwert beigemessen, da diese im Laufe der Jahre erlernt werden sollen und somit auch die Sprachanteile in den Interaktionsprozessen wachsen. Neben verbalen Strategien, verfeinern sich auch die Fähigkeiten, die Sprache des Anderen zu entschlüsseln und deuten zu können.¹⁷⁸ Auf den Bereich der language awareness wird in Kapitel 10 noch kurz eingegangen werden.

Die Schulklasse ist ein wichtiger Ort für Beziehungsarbeit, aber nicht der einzige Mikrokosmos um Beziehungsbande zu knüpfen und zu festigen. Stöckli¹⁷⁹ ist der Ansicht, dass etwa 75 Prozent, also zwei Drittel aller Kinder in den Klassen einen Freund oder eine Freundin finden, mit dem oder der sie sich auch nach dem Unterricht treffen und einen Teil ihrer freien Zeit miteinander verbringen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese zwei Drittel, überwiegend zu den weniger gehemmten und vertrauensvolleren Kindern gehören. Das andere Drittel, zu denen nach Auffassung Stöckli's eher die schüchternen und weniger vertrauensvollen Kinder gehören, spielt alleine, sucht Kontakte innerhalb der Familie etwa bei

¹⁷⁵ Jagusch 2004, zit. in Glaser/Rieker 2006, S. 11

¹⁷⁶ Czuba-Konrad 2009, zit. in Petillon 2005, S. 151

¹⁷⁷ Bertels u.a. 2004, zit. in Petillon 2005, S. 153

¹⁷⁸ La Greca/Stark 1986, zit. in Petillon 2005, S. 154

¹⁷⁹ Stöckli 1997, zit. in Petillon 2005, S. 153 ff

Geschwistern oder findet Sozialkontakte im naheliegenden häuslichen Bereich. Sie knüpfen ihre Bande eher außerhalb der Klasse, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Meidung einer so reichhaltigen Ressource an Sozialkontakten wie sie im Klassenzimmer vorhanden ist, in vielen Fällen auf Beziehungsprobleme hindeutet, während aber die Integration in den Schulklassen zu einem Maßstab für individuelle Kontaktfähigkeit wird.¹⁸⁰

Neben dem Abbau von Vorurteilen und der Wertschätzung und Akzeptanz anderer Mitmenschen, zielt Interkulturelles Lernen auch auf den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen ab. Wenn nun SchülerInnen, egal welcher Herkunft oder welchem sozialen System sie entstammen von diesem „Vertrauen innerhalb der Klasse“, aus welchen Gründen auch immer, ausgeschlossen werden, hat dies weitreichende Folgen für alle Beteiligten.

Denn „gegenseitiges Vertrauen trägt in besonderer Weise zur Festigung einer Beziehung bei. Auf die Frage, in welchem Ausmaß man den Gleichaltrigen vertrauen kann, reagieren viele Kinder eher skeptisch oder unsicher. So ist z.B. die Zahl der Gruppenmitglieder, denen man ein Geheimnis anvertrauen kann, deutlich begrenzt. Zweifel anderer Mitschüler an der eigenen Vertrauenswürdigkeit führen zu starken persönlichen und sozialen Beeinträchtigungen bei den betroffenen Kindern. Die einem Kind zugeschriebene Vertrauenswürdigkeit korreliert hoch mit seinem Beliebtheitsstatus.“¹⁸¹

Daher werden Kinder die in einer Gruppe oder Schulklasse von Gleichaltrigen abgelehnt werden von ihren KlassenkollegInnen als wenig vertrauenswürdig angesehen. Das Festhalten an negativen Deutungsmustern, wird durch Misstrauen gegenüber bestimmten Gruppenmitgliedern deutlich begünstigt und verhindert bei eher wenig beliebten Kindern alternative Erfahrungen.¹⁸² Interkulturelles Lernen ist ein wichtiger Schritt, festgefahrene und unreflektierte Verhaltensmuster innerhalb einer heterogenen Gruppe an Gleichaltrigen aufzubrechen und Raum zu schaffen, diese zu hinterfragen, besonders, wenn es sich bei diesen festgefahrenen Meinungen um Distanzierungen aufgrund der Herkunft, Hautfarbe oder kulturellen Gewohnheiten handelt und der Rückzug in die eigene Gruppe ein Verhärten der Grenzen zur Folge haben kann.

An der Volksschule machte eine Lehrerin zum Zeitpunkt meiner Beobachtungen keinerlei Unterschiede zwischen den SchülerInnen, egal welchen kulturellen oder sozialen Hintergrund sie hatten. Egal ob männlich oder weiblich, deutsch- oder türkischsprachig, begabt oder

¹⁸⁰ Stöckli 1997, zit. in Petillon 2005

¹⁸¹ Zit. Wenzel 1991, zit. in Petillon 2005, S. 155

¹⁸² Stöckli 1997, zit. in Petillon 2005

weniger begabt, alle wurden mit derselben Hingabe von der Lehrerin betreut. In einer anderen Klasse, zeigte sich eine andere Lehrerin jedoch teilweise „eher genervt“ von den Kindern mit Migrationshintergrund. Mit rollenden Augen und abschätzigen Blicken wurde das Verhalten der SchülerInnen kommentiert. In dieser Klasse war auch zu erkennen, dass sich die Klasse in Burschen und Mädchen, und „Sprachgruppen“ teilte. In beiden Klassen in denen ich beobachten durfte, war der Unterrichtsstil nicht dienlich für Interkulturelles Lernen: Frontalunterricht, wenig Freiarbeit, sowie die selbstbestimmte Gruppenbildung waren eine seltene Ausnahme. Lediglich in einer Klasse gab es einen halben Schultag lang die Möglichkeit für Freiarbeit, diese war aber dennoch als Einzelarbeit ausgelegt.¹⁸³

Georg Auernheimer hebt wiederum die Verantwortung auf eine andere Ebene indem er für eine multikulturelle Profilbildung der ganzen Schule plädiert. Eine multikulturelle Schule besteht neben antirassistischer Pädagogik und Monitoring aus einer *„Schulphilosophie, die Interkulturalität, Differenz und Mehrsprachigkeit umfasst und anzeigt.“*¹⁸⁴ Das Erscheinungsbild und die außerschulischen Aktivitäten sollen die Differenz und Heterogenität als Bestandteil der Schulwirklichkeit darstellen und zur intensiven Kommunikation mit (MigrantInnen)Eltern beitragen. Metakommunikation solle institutionalisiert, sowie ein gutes Schulklima forciert werden, welches unter anderem Mitbestimmungsmöglichkeiten für SchülerInnen beinhaltet. Als wichtig erkennt Auernheimer die Vermeidung von Segregationsmaßnahmen wie etwa Auffang- oder Vorbereitungsklassen, Binnendifferenzierung, Mediation bei ethnisierten Konflikten, sowie kollegiale Fallberatung, bei schwierigen und scheinbar interkulturellen, kulturelle determinierten und/oder rassistischen Fällen.¹⁸⁵

8.4 Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip

Interkulturelles Lernen wurde in Österreich Anfang der 1990er Jahre als Unterrichtsprinzip eingeführt. Im Pflichtschulbereich sowie an Allgemein Höherbildenden Schule (AHS) ist es als allgemeines Bildungsziel verankert und fand in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen Erläuterung. Unterrichtsprinzipien beschränken sich nicht auf bestimmte Gegenstände, sondern sollen von den LehrerInnen verfolgt werden, damit sie sich „wie ein roter Faden“ durch alle Unterrichtsgegenstände ziehen:

¹⁸³ Teilnehmende Beobachtung im Mai/Juni 2001

¹⁸⁴ Zit. Auernheimer 2001, zit. in Mecheril/Dirim 2010, S. 140

¹⁸⁵ Auernheimer 2001, zit. in Mecheril/Dirim 2010, S. 140

„Durch das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“¹⁸⁶

Interkulturelles Lernen kann niemals nur die Aufgabe von Schule und Schulbildung sein. Es handelt sich beim Interkulturellen Lernen um einen gesamtgesellschaftlichen Anspruch.¹⁸⁷ 1991 wurde ausgehend von der sogenannten AusländerInnenpädagogik (deren Ziel es war die „ausländischen Kinder und Jugendlichen“ im Regelschulbetrieb zu integrieren, bzw. zu assimilieren) das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt. Damals wie auch heute, wurden mangelnde Deutschkenntnisse als Hinderungsgrund für eine positive Integration gesehen. Ausgehend vom Defizitansatz, geriet die Assimilationspolitik immer mehr unter Kritik, da man davon ausging, dass nicht-deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen „etwas fehlt“, wie der Name „Defizitansatz“ deutlich macht. Daher wurde ein „differenzorientierter“ Ansatz eingeleitet.¹⁸⁸

Steindl schreibt: *„Die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen sollten von nun an als Bereicherung verstanden werden und die Vermittlung über andere Kulturen und Sprachen wurde zu einem Lehrinhalt, der zu mehr Verständigung beitragen sollte. Der neue Differenzansatz führte aber auch dazu, dass Kultur bzw. ethnische Zugehörigkeit als Basis für Ausgrenzung diente.“¹⁸⁹* Daraus resultierte ein erneuter Paradigmenwechsel zur Interkulturellen Bildung und Interkulturellen Erziehung, welcher sich ausdrücklich an alle Kinder und Jugendlichen richtet.

Besonders hervorgehoben wird auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), dass:

*„Das Unterrichtsprinzip hat auch dann seine Gültigkeit, wenn in der Klasse **keine** SchülerInnen mit Migrationshintergrund und keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind. Bei der konkreten Umsetzung des Unterrichtsprinzips*

¹⁸⁶ Url: Unterrichtsprinzip: bm:ukk

¹⁸⁷ Binder/Daryabegi 2003, S. 33

¹⁸⁸ Steindl 2008, S. 10

¹⁸⁹ Steindl 2008, S. 10

ist jedoch sinnvollerweise die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse zu berücksichtigen.

*Interkulturelles Lernen ist **nicht** mit dem besonderen Förderunterricht in Deutsch zu verwechseln. Letzterer richtet sich ausschließlich an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Kompetenz der Unterrichtssprache noch nicht zielsprachenadäquat ist, während das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen **alle** SchülerInnen in einer Klasse, ungeachtet ihrer sprachlichen und geografischen Herkunft und ungeachtet ihrer Deutschkompetenz, anspricht und als Querschnittmaterie in die Unterrichtsgegenstände einfließen soll.*¹⁹⁰

Da Interkulturelles Lernen nicht verbindlich von LehrerInnen gefordert wird, kommt es situativ zum Einsatz und zwar dann, wenn die Lehrkräfte es für sinnvoll halten. Laut Binder und Daryabegi sind Schulen aber weit davon entfernt, Interkulturelles Lernen in ihr grundsätzliches Denken zu integrieren, bzw. ist das Unterrichtsprinzip vielen LehrerInnen zumindest zum Zeitpunkt der Studie im Jahr 1999, unbekannt.¹⁹¹

Dies mag unter anderem daran liegen, so Englisch-Stölner, dass das Schulsystem Österreichs und sein Bildungskonzept immer noch monokulturell ausgelegt sind. Schule und Lehrpläne sind nicht an der Gesellschaft orientiert und auch nicht auf eine Einbindung in ein „Europa der Vielfalt“ eingestellt.¹⁹²

¹⁹⁰ Url: Unterrichtsprinzip bm:ukk

¹⁹¹ Binder/Daryabegi 2003, S. 42

¹⁹² Englisch-Stölner 2003, S. 264

Allgemeines Bildungsziel

„Eine besondere sozialerzieherische Aufgabe erwächst der Grundschule dort, wo sie interkulturelles Lernen ermöglichen kann, weil Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet werden. Die Aspekte des interkulturellen Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Volksgruppen werden im besonderen Maße in jenen Bundesländern zu verwirklichen sein, in denen Angehörige der Volksgruppe bzw. österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen.

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicher zu stellen.“¹⁹³

Kulturelle Vielfalt wird als Lernchance und Lerninhalt nicht nur für die SchülerInnen der Minderheiten, sondern auch für die Mehrheitsbevölkerung gesehen. Das Bildungsziel ist allerdings sehr breit formuliert und lässt viel Spielraum für die Auslegung und Gestaltung offen. Unterrichtsprinzipien sind keine Garantie dafür, dass Interkulturelles Lernen auch im Schulalltag berücksichtigt wird. Dies wurde in der Volksschule der Kleinstadt deutlich, da hier weder interkulturelle Schwerpunktsetzungen in den letzten Jahren gelegt wurden, noch

¹⁹³ Url: Unterrichtsprinzip 1

das Thema in irgendeiner Art und Weise von den LehrerInnen während des Unterrichts aufgegriffen wurde.¹⁹⁴

Der Beitrag welchen Interkulturelles Lernen zu Integration leistet, hängt unter anderen vom Verständnis von Integration ab. Im pädagogischen Bereich wird Integration hauptsächlich für Kinder und Jugendliche mit besonderen physischen und psychischen Bedürfnissen verwendet, während der Begriff in der Integrationsdebatte sehr stark auf „Sprache und Sprachkompetenz“ fokussiert.¹⁹⁵

Das Unterrichtsprinzip verfolgt also Ziele der Wissensvermittlung, Partizipation, Sprachinteresse, der Verbreitung eines unterstützenden und auch wertschätzenden Klimas in Bezug auf die Interkulturalität sowie einer positiven Einstellung gegenüber oder zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichen Muttersprachen.¹⁹⁶

Im Jahr 2008 wurde vom Zentrum *polis* (Politik Lernen in der Schule) ein Handbuch veröffentlicht, das sich mit Interkulturellem Dialog und Interkulturellem Lernen auseinandersetzt. Gertraud Steininger¹⁹⁷ ist darin der Auffassung, dass das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ allen Beteiligten zu erkennen hilft, dass die Menschen gleichwertig, dennoch aber unterschiedlich sind und mit diesen Unterschieden ein Zusammenleben möglich ist, dass man *„voneinander lernen und trotz unterschiedlicher Lebensumstände einander achten, helfen und in Freundschaft leben kann“*, und dass die Identität eines Menschen *„auch, aber nicht ausschließlich kulturell bedingt ist, und dass sie sich im Lauf eines Lebens verändern und weiterentwickeln kann“*.¹⁹⁸

Des Weiteren beschreibt sie interkulturelle Arbeit als einen Prozess, in dem eigene Sichtweisen und Standpunkte hinterfragt werden. Besonders wichtig ist für sie, dass Jugendliche und Kinder nicht als „VertreterInnen einer/ihrer Kultur“ betrachtet werden dürfen, sondern als Individuen angesehen werden müssen. Schlussendlich sieht sie im Interkulturellem Lernen auch die Herausforderung für PädagogInnen sich auf Neues einzulassen und auch von SchülerInnen zu lernen.¹⁹⁹

Franz Hamburger plädiert dafür, dass interkulturelle Arbeit zwar notwendiges Lernen ist, es aber nur dann angewendet werden sollte, wenn es alarmierende Entdeckungen gibt, denn er findet es nicht zielführend, Interkulturelles Lernen dauerhaft zu institutionalisieren. Er spricht

¹⁹⁴ Teilnehmende Beobachtung Mai-Juni 2011

¹⁹⁵ Steindl 2008, S. 10

¹⁹⁶ Strohmeier/Fricker 2007

¹⁹⁷ Steininger 2008, S. 5

¹⁹⁸ Zit. Steininger 2008, S. 5

¹⁹⁹ Steininger 2008, S. 5

für einen pluralistischen Ansatz denn *„für Migrantenkinder wird interkulturelles Lernen zur Dauerbelastung, weil ihre Fremdheit als seine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist oder in der privaten Lebensführung gehalten werden soll. Gerade in den Schulen ist die Anwesenheit von Migrantenkindern zur Selbstverständlichkeit geworden. Soweit dies der Fall ist, gefährdet interkulturelles Lernen durch die Thematisierung der Differenz eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit.“*²⁰⁰

Solange aber das Verhältnis der Gleichberechtigung noch nicht gegeben ist, *„muss auch hier nach dem Prinzip der Gegenwirkung interkulturelles Lernen auf die Erweiterung von Toleranz und Solidarität abzielen, das heißt zeitlich begrenzt die kritische Situation bearbeiten, die durch Vorenthaltung von Gleichberechtigung eingetreten ist oder immer wieder eintritt.“*²⁰¹

Interkulturelles Lernen kann dann als umgesetzt gelten, wenn die verwendeten Unterrichtsmaterialien die realen Lebenswelten der Kinder widerspiegeln und sich alle damit identifizieren können.

Interkulturelle Arbeit stellt für Steininger dennoch einen wesentlichen Beitrag zur Integration dar, wobei sie Integration nicht als Einbahnstraße definiert, sondern als Bereitschaft, die von allen verlangt wird, um *„auf das Fremde in uns und um uns neugierig zu sein.“*²⁰²

Neben dem Unterrichtsprinzip gibt es noch weitere Prinzipien, auf welche die LehrerInnen eingehen sollten. Diese wären: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Europapolitische Bildung, Gesundheitserziehung, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung und Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung.²⁰³

Auch im Falle dieser Prinzipien unterliegen die Möglichkeiten und Prioritäten der Umsetzung bei den LehrerInnen. Was ungeklärt bleibt ist, wie das Wissen um die Inhalte dieser Unterrichtsprinzipien vermittelt wird. Bisweilen lässt sich auch nicht feststellen, ob das Lehrpersonal seiner Verantwortung gerecht wird.²⁰⁴

Im Zuge der Interviews bat ich alle LehrerInnen eine Reihung nach eigenen Prioritäten dieser Bildungsprinzipien durchführen. Es war mehr als auffallend, dass keine der befragten

²⁰⁰ Zit. Hamburger 1999, zit. in Mecheril/Dirim 2010, S.142f

²⁰¹ Zit. Hamburger 1999, zit. in Mecheril/Dirim 2010, S.143

²⁰² Steininger 2008, S. 5

²⁰³ Url: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz>, Zugriff: 15.03.2012

²⁰⁴ Binder/Daryabegi 2003, S. 36

Personen Interkulturelles Lernen im oberen Drittel platzierte. Oberste Priorität, bildet für die befragten LehrerInnen Leseerziehung, (dies deckt sich auch mit den Angaben des Direktors), Umweltbildung und die Gleichstellung von Frauen und Männern. Interkulturelles Lernen wird mit Entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und Europapolitischer Bildung auf eine Ebene gestellt.

Zusammenfassend schreibt Englisch- Stölner, dass

*„Differenz und in der Folge interkulturelles Lernen [...] etwas [ist], das subjektiv von den LehrerInnen im Schulalltag ernst genommen werden kann, gern aber vermieden oder verdrängt wird. Nicht nur, weil im österreichischen Schulsystem (bis auf das unverbindliche Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘) kein Raum für die unterschiedlichen kulturellen und sozialen Identitäten (und deren Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen) vorgesehen ist, sondern weil von einer deutschsprachigen, primär katholisch oder konfessionslos geprägten SchülerInnenklientel ausgegangen wird, wird SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen eine defizitäre Identität zugeschrieben.“*²⁰⁵

Es ist also darauf zu achten, dass bei der Umsetzung des Bildungszieles „Interkulturelles Lernen“ und beim anerkennenden Umgang mit Differenzen nicht die Gefahr besteht, diese Differenzen festzuschreiben.

Strohmeier und Fricker sind der Auffassung, dass es auch alternative Sichtweisen auf Interkulturelles Lernen gibt, indem die Aufgabe als eine gesamtgesellschaftliche betrachtet wird und nicht nur im Schulsystem verankert werden soll. Sie formulieren drei Ziele, welche auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zentral sind: Erstens das „friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Gruppen in einem Staat; zweitens die Umsetzung grundlegender Werte in der Gesellschaft, nämlich der Menschenrechte und der Kinderrechte; und drittens die Beseitigung verschiedener Formen der Diskriminierung und Schlechterstellung bestimmter sozialer und kultureller Gruppen.“²⁰⁶

Für die Umsetzung des Prinzips an Schulen sehen sie zwei Bereiche zentral: Didaktik und Motivationsförderung, sowie Förderung von sozialen Kompetenzen und Gewaltprävention. Es sind dennoch wichtige Voraussetzungen von Nöten um das Konzept in der Schule

²⁰⁵ Englisch-Stölner 2003, S. 263

²⁰⁶ Zit. Strohmeier/Fricker 2007, S. 117

umzusetzen. Strohmeier und Fricker haben diese Voraussetzungen beschrieben und in drei Punkte eingeteilt. Erstens, sollte Interkulturelles Lernen ein Anliegen der gesamten Schule sein, also im Leitbild verankert. Zweitens, sollte es die Eltern und andere außerschulische Institutionen und Vereine miteinbeziehen und drittens, sollten alle SchülerInnen miteinbezogen werden, aber gleichzeitig die innere Vielfalt, Prozesshaftigkeit und dynamische Veränderbarkeit der unterschiedlichen Gruppen anerkannt bleiben.²⁰⁷

8.5 Interkulturelles Lernen als Teilbereich sozialer Bildung!?

Soziales und Interkulturelles Lernen stehen in Wechselwirkung zueinander. Was die Umsetzung dieser beiden Konzepte betrifft ist es wichtig einem moralisierenden Unterricht gegenzusteuern, da mit diesem lediglich ein aufgesetztes, aber nicht internalisiertes Verhalten erreicht wird. Auernheimer stellt sich die Frage, ob Interkulturelles Lernen ein Sonderfall von sozialem Lernen ist, oder ob soziales Lernen die Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen darstellt.²⁰⁸ Dass diese beiden Konzepte ineinandergreifen erscheint als gegeben, wenn man interkulturelle Kompetenz als die *„Fähigkeit unterschiedlicher Werte, Normen oder Lebensperspektiven zu erkennen, zu respektieren und mit deren Repräsentanten innerhalb akzeptierter Regeln interagieren zu können“*,²⁰⁹ betrachtet.

Soziales Lernen als lebenslanges Lernen zielt auf die Fähigkeit sich verständlich zu machen, aber auch andere zu verstehen, ab. Es wird angestrebt viele Beziehungen verschiedenster Art anzunehmen und aufrecht zu erhalten. Kooperationsbereitschaft und argumentative Konfliktlösungsstrategien, fairer Umgang mit Gefühlen anderer sowie selbstbestimmtes und selbstbewusstes Handeln, Regeln des täglichen Zusammenlebens erarbeiten und anzuwenden, wären weitere Ziele des sozialen Lernens, die als Grundlagen für Interkulturelles Lernen unumgänglich sind.²¹⁰

Interkulturelles Lernen schließt all diese Ziele mit ein, reicht aber noch weit darüber hinaus, wie etwa bei der Vermittlung von kulturübergreifendem Wissen oder dem Umgang mit Multilingualität sowie dem Zuwachs von antirassistischer Weltanschauung.²¹¹

²⁰⁷ Strohmeier/Fricker 2007, S. 118

²⁰⁸ Auernheimer 2003, zit. in Petillon 2005, S. 151

²⁰⁹ Zit. Hansen 1996, zit. in Petillon 2005, S. 151

²¹⁰ Petillon 2005, S. 152

²¹¹ Petillon 2005, S. 152

Schmidt erkennt drei wesentliche Bedingungen, die notwendig sind, wenn von Interkulturellem Lernen die Rede ist: Erstens müssen alle Beteiligten das Bewusstsein erlangen, einen eigenständigen und an sich schon wertvollen kulturellen Horizont zu besitzen. Die Individuen treffen sich also im Bewusstsein der Differenz. Zweitens müssen sich, trotz dieses Differenzbewusstseins, alle am interkulturellen Austausch Beteiligten, immer wieder ins Gedächtnis rufen, in einer Weltgesellschaft zu leben und von den gleichen Problemen betroffen zu sein. Diese Anschauung verdeutlicht das Bewusstsein der Ähnlichkeit. Drittens, respektieren sich alle Beteiligten. Begegnungen verlaufen angstfrei und der Austausch stellt keinen Angriff auf den eigenen kulturellen Horizont dar, sondern ermöglicht Neudeutung und Bereicherung dessen.²¹²

Wie in den vorigen Kapiteln ausführlich beschrieben, konnte ich feststellen, dass Interkulturelles Lernen an der von mir beforschten Schule so gut wie nicht praktiziert wird. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, besonders jene mit türkischem, werden nach wie vor als defizitär betrachtet und halten den Angaben der LehrerInnen zufolge den Regelschulbetrieb auf. Die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und ihren heterogenen kulturellen Lebenswelten sind an der Volksschule so gut wie unsichtbar. Die Ansicht der LehrerInnen und der von der Freiheitlichen Partei propagierte nicht vorhandene Wille zur Integration wurden deutlich. Einziges Thema, welches von den LehrerInnen und dem Direktor immer wieder angesprochen wurde, sind die mangelhaften Deutschkenntnisse der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund. Die Schule setzt diesbezüglich viele Förderungsmöglichkeiten, allerdings wird dem Gebrauch und dem Erlernen der Muttersprache in der Schul- und Unterrichtspraxis kein Stellenwert beigemessen. Welche Auswirkungen die Muttersprache auf die Sozialisierung der Kinder, deren Identität und Selbstwertgefühl, sowie auf den weiteren Erwerb einer Zweitsprache haben, wird im nächsten Kapitel dargelegt werden.

²¹² Schmidt 1992

9. Sprache

„Wenn jemand die Sprache seiner Kindheit weglegt wie ein Hemd, zahlt er einen hohen Preis dafür. Er behindert seine eigene sprachliche Entwicklung und damit auch seine geistige Entwicklung, und zwar trotz der neuen Sprache, die er statt der Kindheitssprache lernt. Er bindet seine emotionale Energie an Verdrängungsarbeit und behindert damit die Entwicklung einer persönlichen Identität.“²¹³

Dass zwischen Sprache und Kultur ein dichter Zusammenhang besteht, kann nicht bestritten werden. Die Art und Weise wie die Sprache das Denken, und vice versa beeinflusst, kann durch zwei entgegengesetzte Positionen beschrieben werden.²¹⁴

Franz Boas prägte die Auffassung, dass Kultur die Sprache prägt und auch das Denken von der Sprache widerspiegelt wird. Er sieht Sprache als Instrument, wodurch ein Mensch sich ausdrücken kann.²¹⁵ Whorf und Sapir sehen den Zusammenhang zwischen Denken und Kultur insofern, als dass die Kultur und ihr inhärent die Sprache, das Denken festlegen. Sprache wird als Werkzeug gesehen, mit dem das Individuum die Welt erfasst. Sprache ist für Sapir ein symbolisches System, welches die SprecherInnen ermächtigt, einen Großteil von Komponenten der jeweiligen Kultur zu vermitteln. So wird Sprache zu einem Bezugssystem, in welchem das Denken eingeordnet wird. Denken außerhalb dieser Dimensionen des Bezugssystems ist kaum mehr möglich. Neue Erfahrungen machen es daher notwendig, durch metaphorische Erweiterung die kognitiven Grenzen der Sprache auszuweiten. Sapir sieht Sprache als Vehikel für die Weitergabe von kulturellen Normen und Werten. Daher prägt sie die Wahrnehmung über die Welt. Zugespitzt kann man also sagen, dass der Mensch „gefangen“ in seiner eigenen Sprache ist und den mit ihr assoziierten Gesellschaftsstrukturen.²¹⁶

Das österreichische, monolinguale Schulsystem erkannte bislang die Tatsache nicht an, dass viele SchülerInnen multilingual sind und dadurch in einer anderen Muttersprache, einem

²¹³ Larcher 1991, S. 136

²¹⁴ Dorfmueller-Karpusa 1993, S. 19

²¹⁵ Boas 1911 zit. in Dorfmueller-Karpusa 1993, S. 19

²¹⁶ Sapir 1921, 1949, Whorf 1956, zit. in Dorfmueller-Karpusa 1993, S. 19ff

anderen Bezugssystem sozialisiert wurden. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Denkschemata sowie sprachlich-kulturelle Herkunft werden ignoriert.

*„Nicht die aufgrund sprachlicher Heterogenität gegebenen didaktischen und pädagogischen Herausforderungen, sondern die Schwierigkeiten der faktischen und juridischen Akzeptanz einer realen sprachlich heterogenen Klassenzusammensetzung durch das Schulsystem sind das eigentliche Problem. Die Vorgaben des Lehrplanes, das System der Leistungsbeurteilung und daran verknüpfte Zugangsbestimmungen sowie das Berechtigungssystem geben im Grunde didaktische Muster vor, monolingualer Bildungstheorie verpflichtet, die allerdings in der Praxis oft durch sehr pragmatische Zugänge umgangen werden (müssen).“*²¹⁷

Der deutschen Sprache wird im österreichischen Schulsystem eine außerordentlich hohe Wichtigkeit zugeschrieben. Auf die Erstsprachen der SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch wird im Unterricht wenig bis gar keine Rücksicht genommen und resultiert im Falle der von mir untersuchten Volksschule in einer Weisung seitens der LehrerInnen, dass der Gebrauch der Erstsprache auch in den Pausen für die SchülerInnen nicht gestattet ist, mit der Begründung, dass die Kinder mit Migrationshintergrund zuerst einmal die deutsche Sprache ausreichend erlernen sollen. Diese durchaus als institutionelle Diskriminierung zu bezeichnende Haltung der Lehrkörper gegenüber den MigrantInnen und ihren Erstsprachen, führt neben einer negativen Identitätsbildung in weiterer Folge auch zur Herausbildung einer unterprivilegierten Schicht im Residenzland.²¹⁸ Daher wird die Identität negativ beeinflusst, oder eine positive Identitätsbildung erst gar nicht möglich.

Wenn an der Volksschule die Lehrerinnen die SchülerInnen dazu aufforderten nicht Türkisch zu sprechen sondern Deutsch, sprachen sie dennoch in ihrer Muttersprache weiter, allerdings leiser, mit vorgehaltener Hand und heimlich. In der vierten Klasse, kam es sogar so weit, dass ein deutschsprachiges Mädchen eine türkischsprachige Mitschülerin dazu aufforderte Deutsch und nicht Türkisch zu sprechen.²¹⁹

Das Verbot die Erstsprache zu sprechen, die fehlende muttersprachliche Alphabetisierung und positive Anerkennung der Muttersprache, haben zur Folge, dass ein schlechtes Fundament für weitere Sprachen aufgebaut wird. Die Entwicklung von Multilingualität ist erfolgreich, wenn eine Ko-Existenz der Sprachen bewusst steuerbar gemacht wird. Die Erstsprache ist zwar

²¹⁷ Zit. Fischer 1997, S. 46

²¹⁸ Binder/Gröpel 2009, S. 286ff

²¹⁹ Teilnehmende Beobachtung Mai/Juni 2011

gelegentlich die Fehlerquelle für das Deutschlernen, aber sie ist immer noch die wichtigste Stütze dabei, eine „Brückensprache“ mit der sich eine neue Sprache erschließen lässt. So ist die Muttersprache die Basis auf der eine Zweitsprache erworben werden kann und auch das Selbstwertgefühl der Kinder bestimmt. Stabilisierung und Vertiefung der Muttersprache, sind also wichtige Faktoren für den Integrationsprozess.²²⁰

Fischer ist der Ansicht, dass ein Großteil der zweiten Generation einen Soziolekt erlernt und auch keine besonderen Leseerfahrungen im Deutschen wie auch in ihrer Muttersprache besitzen. Wortschatz und Begriffsbildung reichen nicht über jene der Alltagserfahrungen hinaus und sind in der Bildungssprache daher nur bedingt einsetzbar. Dieses sprachliche Ungleichgewicht zeigt sich dann besonders in weiterführenden Bildungslaufbahnen, weil die Übersetzung in die Muttersprache nicht möglich ist, da auch hier das Bezugssystem für komplexere Begriffe fehlt.²²¹ Besonders der österreichische Sprachwissenschaftler De Cillia setzte sich mit dieser Thematik auseinander und ist der unwiderruflichen Meinung, dass ein erfolgreicher Erwerb einer Fremdsprache, eine sehr gute Beherrschung der Muttersprache voraussetzt.²²²

Additiver Bilingualismus²²³ steht in enger Wechselwirkung mit sprachlichen, schulischen und kognitiven Fähigkeiten. Es wurde bereits durch viele Studien bewiesen, dass Zweisprachige ein besseres metasprachliches Sprachbewusstsein entwickeln und Vorteile beim Erlernen weiterer Fremdsprachen haben. Es ist jedoch zu beachten, dass Kinder in beiden Sprachen, alphabetisiert werden müssen, damit sich diese positiven Auswirkungen zeigen können. Bei einer ungenügenden Fortsetzung dieser bilingualen Alphabetisierung setzen sich die negativen Auswirkungen eines subtraktiven Bilingualismus²²⁴ fort.²²⁵

Fremdsprachigkeit kann manchmal den Anschein von Sprachlosigkeit erwecken. SchülerInnen, welche eine andere Muttersprache als die der Majoritätsgesellschaft haben, werden oft mit Kindern oder Jugendlichen, die als sozial defizitär gelten „in einen Topf geworfen“. Akzentfreies Deutsch gilt meist als Voraussetzung für Integration, denn erst wer akzentfrei Deutsch spricht, kann „wirklich ÖsterreicherIn“ sein. Aus diesem Grund werden

²²⁰ Krumm 2006

²²¹ Fischer 2004, S. 71

²²² De Cillia in Fischer 2004, S. 72

²²³ Unter additivem Bilingualismus kann Zweisprachigkeit verstanden werden, wenn eine zweite Sprache verinnerlicht und zur „Grundausrüstung“ der Person wird, wobei sich gleichzeitig auch die Erstsprache weiterentwickelt. (Cummins 2000), S.44f.

²²⁴ Subtraktiver Bilingualismus ist eine Situation in der die Erstsprache durch das Erlernen der Zweitsprache stagniert, besonders bei der Begriffsbildung im schulischen Kontext. (Cummins 2000)

²²⁵ Cummins 2000, S. 45

Kinder, deren Familien bereits seit mehreren Generationen in Österreich leben und oftmals bereits die österreichische Staatsbürgerschaft erworben haben, weiterhin als AusländerInnen betrachtet.²²⁶ Folgt man den Ausführungen von Jacobson, kann man feststellen, dass Diskriminierung eine erfolgreiche Sozialisation hemmt. *„Dazu trägt einerseits die Hemmung der Prozesse bei, die unmittelbar zur Beherrschung der Muttersprache führen [unzureichende Möglichkeiten des Sprachkontakts oder negative Einstellung zur Muttersprache seitens des Lehrpersonals²²⁷]; doch trägt dazu ebenso und wohl noch mehr die tiefe Schädigung der Persönlichkeit bei, die mit einer Verinnerlichung der Abwertung seitens der Gesellschaft einhergeht.“*²²⁸

SchülerInnen mit (generationalem) Migrationshintergrund und einer anderen Muttersprache als Deutsch können sich oft weder mit ihrer Muttersprache noch mit der Zweitsprache Deutsch identifizieren.²²⁹ Dies bestätigt eine Lehrerin der Volksschule mit folgender Aussage:

„Was auch noch interessant ist, das hat mir eine sehr gute Freundin gesagt, die ist auch Türkin und gibt für die türkischen Mütter Deutschkurse, und die sagt von sich selbst, dass sie besser Deutsch spricht als Türkisch. Aber die, also die Mütter sprechen genauso Türkisch wie sie Deutsch sprechen, also sie sind quasi sprachlos. Also sie haben keine Muttersprache in diesem Sinne. Sie können nicht die Muttersprache. Besonders die zweite Generation.“ (Lehrerin A, Interview am 27.05.2011)

Der von Müller beschriebene Mangel an Prestige der Muttersprache, in diesem Falle der türkischen, wird als eine Barriere für die Beherrschung und auch als Grund für Semilingualismus²³⁰ bei türkischen Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Generation genannt.²³¹

In der Schule herrscht großteils Differenzunempfindlichkeit vor, vor allem was Sprache (in Bezug auf Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache) betrifft. Bei der Leistungsabschätzung, trägt der Gebrauch von allgemeinen Kriterien, wie Anzahl der Fehler, Lesegeschwindigkeit usw., welche nicht auf die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer Rücksicht nehmen dazu bei, die Differenzen als Ungleichheiten zu bewahren. Schule erwartet zum einen, dass SchülerInnen die Schul-Sprache bereits bei Schuleintritt in einem differenzierten Maß

²²⁶ Englisch-Stölner 2003, S. 209

²²⁷ Jacobson 1976 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 234

²²⁸ Jacobson 1976 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 236

²²⁹ Englisch-Stölner 2003, S. 208

²³⁰ Unter Semilingualismus wird eine unvollständige sprachliche Sozialisation verstanden, bei der sich weder Erstsprache (L1) noch Zweitsprache (L2) vollständig entwickeln konnten.

²³¹ Müller 1981 zit. in Fthenakis u.a. 1985, S. 236

sprechen, sie ist zweitens sprachhomogen ausgelegt und dies in einer Weise, welche drittens, nicht an die Alltagsrealitäten der SchülerInnen anknüpft.²³²

9.1 Die Lage der Sprachsituation von „MigrantInnen“ zweiter Generation

Die zweite Generation der GastarbeiterInnen, die bereits in Österreich geboren wurde bzw. in frühester Kindheit in das Aufnahmeland gekommen ist, wächst in bikulturellen und auch bilingualen Verhältnissen auf. Jedoch ist Zweisprachigkeit eine Kompetenz, welche sich nicht automatisch entwickelt, sondern bewusst gefördert werden muss.²³³ Zweisprachigkeit kann also durch eine Erziehung erreicht werden, indem die Eltern beispielsweise ihre Kinder in Sprachkurse schicken, oder *„in den Ferien in die Herkunftsländer fahren, zu Hause konsequent in der Alltagskommunikation die Muttersprache fördern, sich um Lesestoff, Medien etc. kümmern, allfälliges kulturelles Angebot in der Muttersprache vor Ort nutzen, und dergleichen.“*²³⁴ Diese Art der Spracherziehung wird aber von den Lehrkörpern an der von mir untersuchten Volksschule als Problem angesehen, wie weiter unten in den Interviewziten deutlich werden wird.

Obwohl die Kinder in einem bilingualen Umfeld aufwachsen und die Umgangssprache der Region meist gut beherrschen, bleibt die Schriftsprache der Aufnahme - wie auch der Herkunftsgesellschaft meist eher unterentwickelt. Somit reicht ihr Sprachvermögen zwar für niederschwellige Alltagskommunikation, Defizite zeigen sich aber mit dem Eintritt in höhere Schulstufen.²³⁵ Hier wird das Interdependenzprinzip, welches von Cummins formuliert wurde, besonders deutlich. Er zeigte auf, dass je nach Umfang, in welchem der Unterricht in der Erstsprache die Kenntnisse der Zweitsprache fördert, eine Übertragung dieser Kenntnisse zur Zweitsprache stattfinden wird. Voraussetzung ist aber, dass die Kinder genügend Gelegenheiten finden, die Zweitsprache zu sprechen und zu hören und eine Motivation zum Erlernen dieser Zweitsprache vorhanden ist.²³⁶ Es ist des Weiteren auch nicht möglich eine sprachliche Entwicklung welche in der Erstsprache begonnen hat, in einer Zweitsprache fortzusetzen. Ein Bruch im Spracherwerb kann außerdem zu einer negativen kognitiven Entwicklung führen, vor allem dann, wenn es nur ungenügend Möglichkeiten gibt, die

²³² Mecheril/Dirim 2010, S. 130f

²³³ Fischer 2004

²³⁴ Zit. Fischer 2004, S.69

²³⁵ Fischer 2004, S. 69

²³⁶ Cummins 2000

Erstsprache ausreichend zu sprechen.²³⁷ Das Erlernen der Muttersprache in Wort und Schrift korreliert wesentlich mit dem positiven Erwerb der Zweitsprache.²³⁸

Sprache bzw. die mangelnden Deutschkenntnisse der BürgerInnen mit türkischem Migrationshintergrund sind im Ort sowie an der Volksschule ein immer wieder diskutiertes Thema. Der Integrationsbeauftragte der Kleinstadt sieht das Problem der ungenügenden Kenntnisse der deutschen Sprache seitens der türkischsprachigen Bevölkerung darin,

„[...] dass das Thema sehr lange Zeit nicht angegangen worden ist. Dadurch, dass man ja davon ausging, dass das eh alles nur Gastarbeiter sind, hat man sich des Themas lange nicht angenommen. Und wenn Familienzusammenführungen waren, und wenn dann die 2. oder 3. Generation in die Schulen gekommen ist, da war man dann überfordert [...]“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

Laut Fischer ist es häufig zu beobachten, dass Migranteneltern ihren Nachwuchs meist nur einsprachig in der Sprache der Aufnahmegesellschaft erziehen. Dies geht dann auf Kosten der Muttersprache, Halbsprachigkeit wird riskiert. Anstelle einer ausgewogenen Zweisprachigkeit erlernen die Kinder weder gut ihre Muttersprache noch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Da Sprache aber einen gravierenden Bestandteil der Identität darstellt, zieht dies weitreichende Konsequenzen mit sich.²³⁹

Was die aktiv gesprochene Familiensprache betrifft, so ist der Integrationsbeauftragte anderer Meinung. Er ist der Ansicht, dass in den Familien ausschließlich in der Muttersprache gesprochen wird, was er allerdings weniger als Problem markiert, sondern er sich für eine gezieltere Sprachförderung welche bereits im Kindergarten ansetzt, ausspricht.

„[...] es ein großes Problem ist, dass in den Familien gar nicht Deutsch gesprochen wird, aber ich glaub man kann es auch gar nicht nur auf das reduzieren, weil ich glaub die Sprachförderung von Kindern schon im Kindergarten ist vielleicht noch nicht ganz so ausgereift oder könnte besser funktionieren. Es ist auch nicht richtig zu sagen, dass nur die Familien dafür verantwortlich sind. Da gibt es auch eine gewisse gesellschaftliche Verantwortung, vor allem wenn teilweise auch die Mütter, Eltern selbst schlecht Deutsch sprechen oder teilweise gar nicht. Natürlich ist auch das Problem in Österreich, dass sich alles nur auf Deutsch konzentriert, und quasi auf Mehrsprachigkeit,... oder dass die Leut' mal die Basics in der Muttersprache lernen, auf das wird gar kein Wert gelegt. Aber es heißt immer nur die Leut' sollen Deutsch lernen, aber wenn sie in ihrer eigenen Muttersprache nicht gescheit lesen und schreiben können, sowieso schon mal sprachlich benachteiligt sind, das wird dann oft vergessen. Deutsch wird als Integrationsindikator verwendet, aber man schaut nicht warum sie es nicht können. Man sagt ja auch, dass sich Türken oft besonders schwer tun, Deutsch zu lernen, aber man muss ja sagen, dass Türkisch selbst oft schon ein Problem ist für die Leute, weil die, die als Gastarbeiter nach Österreich gekommen sind, konnten teilweise nicht mal in ihrer eigenen Sprache lesen und

²³⁷ Binder/Gröpel 2009, S. 287

²³⁸ Ebda.

²³⁹ Fischer 2004

schreiben. Türkisch an sich als Schriftsprache ist ja ein Konstrukt, welches vor 80 oder 90 Jahren eingeführt worden ist, weil ja die Türkei auch ein Vielvölkerstaat ist, und die haben so viele Dialekte. Die Leute ham' sich schon schwer getan mit der türkischen Hochsprache. Das was jetzt von ihnen gesprochen ist, ist eher Kauderwelsch, Umgangssprache und hat mit der Schriftsprache her wenig zu tun.“ (Integrationsbeauftragter; Interview am 24.01.2012)

Was hier vom Integrationsbeauftragten der Stadt angesprochen wird, ist der Bruch mit der alten und äußerst vielfältigen Sprachtradition im osmanischen Reich. Es kam unter Atatürk aufgrund seiner antireligiösen und antitraditionellen Reformpolitik, zu umfangreichen Sprachreformen, bei denen beispielsweise das arabische Alphabet in kürzester Zeit durch das lateinische ersetzt, Minderheitensprachen verboten und der Unterricht an religiösen Schulen untersagt wurde. In sechs Jahrzehnten wurde versucht, eine türkische Hochsprache zu konstruieren, welche allerdings nur sehr wenig mit dem Türkisch der Landbevölkerung gemein hatte. Eine ausreichend lange Schullaufbahn, die es ermöglichte diese äußerst komplexen und neuen Sprachgegebenheiten zu erlernen war allerdings nur der elitären Schicht möglich und so haben Schrift- und ländliche Umgangssprache der türkischen Bevölkerung bis heute wenig Gemeinsamkeiten. Die neutürkische Sprache stellt für viele Menschen in der Region bis heute ein Problem dar, allerdings geben die Eltern diese trotzdem an ihre Kinder weiter. So geraten die etwa 40 Minderheitensprachen immer mehr in Vergessenheit, und Neutürkisch wird nur Bruchstückhaft gesprochen.²⁴⁰

Der Direktor der Volksschule sieht das größte Problem bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund darin, dass sie wenig bis gar keinen Kontakt zur deutschen Sprache außerhalb der Schule pflegen.

„Der ausschließliche Konsum türkischer Medien verschlechtert es ganz ganz ganz massiv, da die Kinder außerhalb der Schule keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Und es ist halt auch extrem kontraproduktiv.

Also in der Schule sprechen die Kinder großteils Deutsch oder versuchen es zumindest, beim Heimgehen gehen sie schon mit Freunden, wo sie dann halt mal so und dann mal so reden, und wenn sie dann zuhause sind in der Familie, die Mama spricht meistens türkisch und dann läuft auch noch der türkische Fernseher, das türkische Radio, und wenn dann der Papa am Abend nach Hause kommt, die Väter können meistens durchs Arbeiten gehen besser Deutsch als die Mamas, der hat dann halt auch keine Zeit für die Kinder.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Im vorangegangenen Interviewzitat macht der Direktor auch auf den scheinbar nicht vorhandenen privaten Kontakt der türkischsprachigen mit der deutschsprachigen Bevölkerung außerhalb der Schule aufmerksam. Ähnliches konnte ich auch während meiner bereits zuvor

²⁴⁰ Brizić 2007, S. 109 ff

erwähnten Beobachtung an der VS erkennen, als eine Schülerin der ersten Schulstufe mit deutscher Erstsprache ihre Geburtstagseinladungen lediglich an Kinder ohne Migrationshintergrund verteilte. Auf meine Frage wer ihr denn erlaubt welche Kinder sie einlädt antwortete sie, dass sie dies mit ihrer Mutter so ausgemacht hat.

Direktor W. hat während meiner Forschung immer wieder betont, wie wichtig die Muttersprache und deren aktive Förderung ist. Er geht aber auch davon aus, dass diese von den Eltern der türkischsprachigen Kinder nur schlecht gesprochen wird. Andererseits verortet er einen wichtigen Grund für die schlechten Deutschkenntnisse seiner SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Medienkonsum. Er ist der Meinung, dass ausschließlich türkische Medien konsumiert werden, was sich seiner Ansicht, negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt. Hier wird eine ambivalente Haltung des Direktors erkennbar, denn einerseits befindet er die Muttersprache für den Zweitspracherwerb wichtig, andererseits macht er unter anderem den Konsum türkischer Medien für die unzureichenden Deutschkenntnisse verantwortlich.

Auch eine Lehrerin ist, was die deutsche Sprachsituation der zweiten Generation betrifft sehr skeptisch eingestellt. Sie verortet das Problem folgendermaßen:

„Dadurch, dass daheim nur türkisch gesprochen wird, türkisch ferngeschaut wird, nur türkische Zeitung gelesen wird, wenn überhaupt gelesen wird, kann man nicht sagen, dass das Sprachniveau besser wird. Das stagniert. Die werden es auch nicht mehr besser lernen.“
(Lehrerin A, Interview am 27.05.2011)

Während meiner Forschung an der Schule wurde in informellen Gesprächen des öfteren deutlich, dass es besonders den SchülerInnen mit türkischer Muttersprache schwer fällt sich im Schulalltag zu Recht zu finden, bzw. die Unterrichtssprache ausreichend zu erlernen. Als Grundlage für diese Aussagen wurde die geringere Assimilationsbereitschaft der türkischsprachigen Bevölkerung im Ort genannt, welche von Seiten der LehrerInnen und auch des Direktors mit Gegenbeispielen untermauert wurden. So werden etwa jugoslawisch- oder kurdisch-sprachige SchülerInnen als „anpassungsfreudiger als die türkischen SchülerInnen“ beschrieben. Laut den Angaben von einer Lehrerin und auch des Direktors, haben türkische Kinder besondere Schwierigkeiten im Umgang und der Verwendung der deutschen Sprache. Ingwersen sieht einen Zusammenhang mit der grammatikalischen Struktur des Türkischen,

welche eine gänzlich andere aufweist als das Deutsche.²⁴¹ Auch der Integrationsbeauftragte hat dies wie oben gezeigt, beschrieben.

Auf die Frage warum so viele türkischsprachige Kinder, die in der untersuchten Kleinstadt zur Schule gehen, aber bereits seit mehreren Generationen im Ort bzw. deutschsprachigen Raum leben noch immer so schlecht Deutsch sprechen, habe ich von LehrerInnen folgende Antworten bekommen:

„Naja weil es scheinbar immer noch so traditionell ist bei denen. Sprich, der Papa geht arbeiten, spricht teilweise sogar Dialekt, ist halt viel mit Kollegen unterwegs und bekommt viel mehr mit, und die Mama, was mich in jungen Familien schon sehr wundert, weil man sich ja eigentlich denkt die sind viel aufgeschlossener, aber da ist es scheinbar wirklich so, dass die Mutter viel daheim ist und mit ein, zwei oder drei Kindern, was die österreichische Mutter eigentlich auch oft ist. Aber dann ist zuhause das türkische Fernsehen, und dann kommen die türkischen Freunde, oder auch im Kindergarten scheinbar, weil es ist im Kindergarten scheinbar so, dass man Deutsch nicht unterrichten darf. Sie sprechen halt schon, sie Radebrechen halt irgendwas. Und die Eltern können oft auch nicht Deutsch. Es wird schon andere auch geben, aber der Großteil ist [...] doch eher traditionell. Ansonsten müsste ja sprachlich mehr da sein. Wobei mir noch einfällt, eine Familie die aus Amerika oder Schweden oder irgendwoher kommt, da glaub ich nicht, dass die in 2. oder 3. Generation immer noch nicht Deutsch können. Ich glaub, dass es wirklich kulturell bedingt ist. Ich dachte immer es sei ein Vorurteil, und habe mir immer gedacht, also wirklich, das sind böartige Ansichten, aber es dürfte wirklich so sein, dass die Sprache einfach nicht so wichtig ist. Und die Eltern wissen nicht was sie den Kindern antun, wenn sie die Kinder so lange von der Sprache fern halten. Aber in der Schule dann ist der Unterschied dann dermaßen groß und das Kind ist immer dermaßen überfordert. Also ich frage mich wirklich, warum die türkischen Kinder nicht viel mehr verhaltensauffällig sind. Also dafür sind sie ja wirklich sehr zu loben, denn wenn ich so viel nicht verstehe, ich könnte da nicht ruhig sitzen, ich könnte mich da so lange nicht konzentrieren auf Sachen wo ich nur die Hälfte vielleicht überhaupt einordnen kann. Also die türkischen Kinder, die da normal mitkommen, die müssen ja eigentlich superintelligent sein, weil die müssen das alles kompensieren durch Kombinieren, was kann das jetzt wieder heißen und das dann gleich ausführen, also das ist ja ein Zeichen von extremer Intelligenz, wenn ich da normal mitkomme, die Sprache aber gar nicht kann. (Interview Stützkraft, am 27.05.2011)

Einer Lehrerin (B) ist es „unerklärlich“ warum die Kinder so schlecht bis gar kein Deutsch sprechen:

„Ich versuche mich in die Familien hineinzuleben. Mir ist es aber eigentlich unerklärlich. Es ist mir unerklärlich. Ich mein, wenn ich in der zweiten oder dritten Generation da bin, dann bin ich da ja schon selber in die Schule gegangen. Ich mein, ich kann sagen, die Mama sitzt daheim und kann kein Deutsch, gut das ist eine Erklärung. Aber wenn ich schon da in die Schule gegangen bin, dann gibt es für mich keine Erklärung. Dann will ich das nicht verstehen. Dann kann ich mir nur denken, sie wollen nicht. [...] Ich werde den Verdacht nicht los, bei aller Positivität und ich denke immer positiv. Aber ich werde das Gefühl nicht los, sie wollen nicht. Sie sind so auf sich verwurzelt, größtenteils, nicht alle. Ich werde den Verdacht nicht los, dass sie sich gar nicht wirklich bis ins Letzte integrieren wollen. [...] Es gibt viele Ausnahmen, aber der Großteil, sie wollen es gar nicht. Es ist ihnen unterm Strich Wurst.“ (Interview Lehrerin B, am 03.06.2011)

²⁴¹ Ingwersen 1995 zit. in Binder 2003, S.

Diese Lehrerin vermutet, dass ein geringer Integrationswille für die unzureichende Beherrschung der Mehrheitssprache verantwortlich ist. Dass die Eltern die deutsche Landessprache nicht weitergeben, auch wenn sie diese bereits beherrschen, erscheint für diese Lehrerin irritierend.

„Da hab ich jetzt zum Beispiel ein türkisches Kind drinnen [in der Klasse, Anm. d. Verf.], da hatte ich den Vater vor etlichen Jahren in der Klasse. Aber da hat sich nichts geändert. Vielleicht hat sich die Einstellung geändert, dass sie jetzt daheim vielleicht doch konsequenter mit ihm die Hausübung machen, ja? Sie versuchen zu helfen. Aber bis zum Eintritt der Schule hat sich da nichts geändert, weil der kann genauso wenig Wörter Deutsch wie damals sein Papa, und sein Papa arbeitet aber jetzt, und spricht perfekt Deutsch, und der wäre nicht auf die Idee gekommen, seinem Kind Deutsch zu lernen bis zum Schuleintritt, und er wäre nicht auf die Idee gekommen, den Kindern deutschsprachiges Fernsehen anschauen zu lassen.“ (Interview Lehrerin B, am 03.06.2011)

Vom Direktor wird auch die Wahl der EhepartnerInnen als Grund für mangelnde Deutschkenntnisse verantwortlich gemacht:

„Der Mann arbeitet, die Frauen werden aus der Türkei geholt, das ist immer noch so, weil kein türkischer Mann fängt sich mit einer türkischen Frau was an, die in Österreich lebt, die ist ja im Normalfall viel zu selbstständig. Sondern da werden auch Männer aus der Türkei geholt, entweder verkuppelt oder geholt. Somit ist in der Familie immer einer der nicht gut Deutsch oder gar kein Deutsch kann. Das ist für die Kinder immer schwierig. Und die sogenannten Deutschkurse, die die Eltern teilweise machen mussten sind eigentlich auch umsonst. Also ich hab genug Leute, die mir den Zettel gezeigt haben und gesagt haben: Habe ich Deutsch Kurs gemacht. Da haben sie aber eh schon meist gut Deutsch gesprochen. ‚Ich Deutschkurs‘ war meist das Einzige was sie konnten. Also wie die gelaufen sind, diese Kurse weiß ich nicht, aber auch da ist halt Mentalitätsbedingt nicht wirklich die Anstrengung, das was man sich vorstellt.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Von den Lehrkörpern wird der scheinbar ausschließliche Konsum türkischer Medien, die traditionelle Rollenverteilung innerhalb des Familiensystems, die nicht vorhandene Bereitschaft zur Integration²⁴² und daraus, die gewissermaßen vorhandene und verurteilte Parallelgesellschaft, für die unzureichenden Deutschkenntnisse der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund verantwortlich gemacht. Was allerdings von keiner Seite des Lehrpersonals angesprochen wird, ist die Möglichkeit, dass es im Ort für die türkischsprachige Bevölkerung keine Chance auf Integration im Sinne eines gegenseitigen voneinander Lernens und Akzeptierens gibt, da Vorurteile, Stereotypen und Parteipolitik im Ort dem aktiv entgegenwirken. Das Selbstvertrauen der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund, sowie deren individuelle Identität werden aufgrund all dieser Faktoren

²⁴² welche vom Lehrpersonal im Sinne von Assimilation verstanden wird.

dermaßen geschwächt, dass es nicht verwundert wenn Orientierung und Schutz innerhalb der „vertrauteren Community“ und innerhalb des Netzwerkes gesucht wird. Dies wirkt sich allerdings oftmals negativ auf die Kontaktaufnahme mit der Mehrheitsgesellschaft aus und der Anschein einer bewusst gewollten Segregation entsteht, was meiner Ansicht nach wiederum Nährboden für Vorurteile und rechte Parteipolitik gibt.

Das Selbstbewusstsein eines Menschen kann sich durch verschiedene externe, als auch interne Faktoren bilden. Was sprachliches Selbstbewusstsein betrifft, so korreliert dies in außerordentlich hohem Maße mit bilinguaem Erfolg, denn *„Migrantenkinder mit geringem schulsprachlichem Selbstvertrauen schneiden trotz hoher Motivation in ihrer Zweitsprache schlechter ab als Kinder mit niedriger Motivation, aber ausgeprägtem Selbstvertrauen.“*²⁴³ Eine Möglichkeit dieses sprachliche Selbstvertrauen zu erwecken, wäre die muttersprachliche Alphabetisierung bzw. der muttersprachliche Unterricht an Schulen da Kinder mit (generationalem) Migrationshintergrund, welche diesen in Anspruch nehmen, deutlich sicherer im Umgang mit Sprache sind, so Brizić in ihrer Studie aus 2007.

Im Falle der von mir untersuchten Volksschule wäre der Muttersprachliche Unterricht durchaus einfach umzusetzen, da es sich um großteils bilinguale Klassenzusammensetzungen handelt. Neben einer positiven Identitätsentwicklung, hätte die Alphabetisierung in der Muttersprache gewinnbringende Auswirkungen auf den Erwerb der Landessprache.

9.2 Der Muttersprachliche Unterricht

Seit dem Schuljahr 1992/93 ist Muttersprachlicher Unterricht im Regelschulwesen integriert. In den Lehrplänen werden bis zu drei Stunden in der Woche dafür vorgesehen, die entweder in Freifächern oder freiwilligen Übungen, durch Team Teaching oder in eigenen Unterrichtseinheiten angeboten werden.

Das Bundesministerium für Unterricht und Kunst erlies 1992 eine Verordnung für den Muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit Migrationshintergrund und definierte die Ziele folgendermaßen:

„Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der

²⁴³ Zit. Brizić 2007, S. 54

Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis²⁴⁴ der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozeß [sic!] (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muß [sic!] im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden. Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben. Zur Wahrung der Bildungschancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.“²⁴⁵

Der muttersprachliche Unterricht soll drei Aufgabenbereiche erfüllen:

- *„Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozeß [sic!] überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen*
- *Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)*
- *Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozeß [sic!] (das ist Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.)*“²⁴⁶

Darüber hinaus steigert jede zusätzlich erlernte Sprache die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eines Individuums. Volf sieht die Mehrsprachigkeit eines Einwanderungslandes als wesentliches Humankapital, welches zur *„Förderung nachbarstaatlicher und internationaler Beziehungen eingesetzt werden kann.*“²⁴⁷

Der muttersprachliche Unterricht stößt jedoch bald an seine Grenzen. Teamteaching wird bestenfalls in Ballungszentren angewendet, der Großteil der muttersprachlichen Unterrichtsstunden findet in Kursform mit freiwilliger Teilnahme statt und dient oft nur als Überbrückung, bis sich die SchülerInnen in der Unterrichtssprache ausreichend zurecht

²⁴⁴ Die Kultur- und Sozialanthropologie distanziert sich aus historischen Gründen von der Kulturkreislehre (siehe Gingrich/Steger 2011, S. 217-220)

²⁴⁵ Url: Bundesgesetzblatt

²⁴⁶ Url: Bundesgesetzblatt

²⁴⁷ Volf 2001, S. 189

finden. Die Wichtigkeit der Beherrschung der Muttersprache ist nach wie vor nur von peripherer Relevanz.²⁴⁸

De Cillia vertritt die Ansicht, dass es sich bei muttersprachlichem Unterricht um ein sprachliches Menschenrecht handelt. Er plädiert für schulischen Unterricht mit der jeweiligen Erstsprache als Unterrichtssprache. Da bei Kindern mit Migrationshintergrund die Entwicklung der Erstsprache mit dem Eintritt in die Schule unterbrochen wird und sie in einer anderen Sprache alphabetisiert werden, wird der Erwerb ihrer Muttersprache nicht weiter gefördert. Negative Konsequenzen ergeben sich daher nicht nur für den Erwerb der Erstsprache und der Zweitsprache, sondern auch beim Abstraktionsvermögen und anderen kognitiven Fähigkeiten. Damit aus Mehrsprachigkeit ein positiver Nutzen gezogen werden kann, der auch beim Erlernen weiterer Sprachen hilfreich ist, muss eine gewisse Schwelle der Erstsprache und der Zweitsprache erreicht werden. *„Positive Auswirkungen, sozusagen ein Mehrwert im Vergleich zu rein monolingualer sprachlicher Sozialisation, tritt dann ein, wenn das obere Schwellenniveau erreicht wird.“*²⁴⁹

De Cillia beschreibt vier unterschiedliche Modelle des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Situationen:

Erstens, kann einsprachiger Unterricht in der Muttersprache erfolgen. Daraus ergibt sich eine Trennung der beteiligten Sprachgruppen während des Unterrichts. Dazu zählen vor allem Kompensationsprogramme um die mangelhafte Zweitsprachenkenntnis der SchülerInnen auszugleichen. Diese Programme verfolgen aber meist assimilatorische Ziele, da der Zweck ein rascher Zweitspracherwerb ist.

Zweitens, kann es einsprachigen Unterricht in der Zweitsprache geben, ohne dass die jeweiligen Muttersprachen während des Unterrichts ernsthaft berücksichtigt werden.

Drittens gibt es Übergangsmodelle, bei denen die Erstsprache anfänglich unterrichtet wird, nach und nach aber immer mehr zugunsten der Zweitsprache in den Hintergrund gedrängt wird.

Vierte und letzte Möglichkeit des mehrsprachigen Unterrichts ist eine ausgewogene mehrsprachige Unterrichtsgestaltung, bei der die beteiligten Sprachen als Unterrichtsmedium das ganze Schuljahr über in gleicher Weise Eingang finden. Diese „Emanzipationsmodelle“ wie sie von Fthenakis u.a. bezeichnet werden zählen zu Spracherhaltungsprogrammen.

²⁴⁸ Volf 2001, S. 190

²⁴⁹ Zit. De Cillia 2001, S. 249

Alphabetisierung findet in beiden Sprachen statt.²⁵⁰ Räumliche Trennung der Sprachgruppen während des Unterrichts ist nicht vorgesehen. Denn auf der Grundlage einer soliden Muttersprachenentwicklung sind eine positive Identifikation mit der Mehrheitskultur und eine erfolgreiche Zweitsprachenentwicklung möglich, d.h. eine positive bilinguale Identität wird angestrebt. De Cillia vertritt die Ansicht, dass für sprachliche Minderheiten nur Schulformen positive Auswirkungen auf die Bilingualität haben, wo beide Sprachen als Medium im Unterricht Eingang finden und nicht bloß in Fächern unterrichtet werden.²⁵¹

In der von mir untersuchten Volksschule wird in keiner Art und Weise muttersprachlicher Unterricht angeboten. Weder durch Teamteaching, unverbindliche Übungen oder in Freigegegenständen. Auch während des Islamunterrichts wird Deutsch gesprochen. Den Informationen des Direktors zu folge, gab es vor vielen Jahren muttersprachlichen Unterricht, allerdings,

„[...] fällt es unter unverbindliche Übung und wird nicht bezahlt. Das ist eine Frage der Politik. Die Frage ist, nimmt man das Geld in die Hand und sagt ok, das hätten wir schon längst machen können. Das ist zusätzliches Geld. Die Möglichkeit hätte es ja schon mehrfach gegeben, dass man sagt, ok ich setze jetzt einen Schwerpunkt. Das hätte man ja schon längst machen können zu sagen, ok bilden wir die Leute aus und dann schauen wir, dass wir sie an die Schulen bekommen um dieses Problem welches wir jetzt haben in den Griff zu bekommen. Und dieses Problem haben wir ja deswegen, weil ja in den letzten 20 Jahren sicher verschlampt worden ist, dass da ja sicher ein Problem heranwächst. Im wahrsten Sinne des Wortes. Das hat man verschlafen. Als man dann bemerkt hat nicht mehr Gastarbeiter zu haben, sondern Leute die nicht nur kommen und gehen, sondern kommen und da bleiben. Der Übergang von den Gastarbeitern zu bleibenden MigrantInnen.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Dass es das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts bereits seit etwa zehn Jahren gibt ist ihm scheinbar nicht bekannt bzw. verortet er den Schwerpunkt an seiner Schule im Erlernen der deutschen Sprache. Deshalb gab es vor einigen Jahren an der Schule den Versuch den MigrantInneneltern Deutschkurse anzubieten um sie beim Integrationsprozess zu unterstützen. Leider wurde dieses Angebot eher weniger positiv angenommen:

„[...] vor fünf, sechs Jahren hatten wir eine Klasse weniger, hatten eine freie Klasse, und da kam aus einem der Elternabende, einem der Ersten, da waren diese engagierten 20 Leute da, und die haben gesagt, sie würden gerne einen Deutschkurs machen aber natürlich wenig bezahlen. Jetzt hab ich mir wirklich viel Mühe gemacht und hab mir aus Krems eine Dame engagiert, die war pensionierte Lehrerin, und die hat gesagt sie macht das. Eine Stunde 1 Euro. Und wir haben gesagt, wir machen das in der Schule. Die Mütter können ihre Kinder in die Schule bringen, und können dann gleich da bleiben für 2 Stunden und können dann halt heimgehen. Dann haben alle gesagt, ja das wollen und brauchen wir, und die Dame hat sich dann bereit erklärt, und wir haben das gemacht. Aber das ist alles so mühsam. Weil ich die Mentalität schon kenne war ich

²⁵⁰ De Cillia 2001, S. 250f

²⁵¹ De Cillia 2001, S. 250f

ein bisschen vorsichtig, auch was die Bezahlung betrifft und drum haben wir gesagt, ok das muss aber im Voraus bezahlt werden, da tun wir nicht jedes Mal herum, und sie sollen das Geld zu mir bringen, aber letztendlich haben sich dann nur 2 Leute angemeldet. Da hatten wir aber auch schon 70 Eltern.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Außerdem wurden von der Volksschule auch Deutschkurse für Kinder angeboten, welche aber aufgrund von organisatorischen Streitigkeiten an eine andere Institution abgegeben wurden.

„Dann hatten wir vor einigen Jahren einen Kinderkurs, und das hat auch nicht funktioniert, denn da kamen die Väter handeln. Die 2 Euro bezahlt er nicht weil er war 2-mal nicht da. Das [den Sprachkurs, Anm. d. Verf.] hatte ich initiiert, aber wir haben dann gesagt, dass wir uns das nicht mehr antun, weil das war eine stundenlange Streiterei, und jetzt gibt es zur Zeit vom Hilfswerk einen Deutschkurs, oder vier oder fünf Deutschkurse, wo wir aber nur den Raum zur Verfügung stellen und die organisatorische Abwicklung macht das Hilfswerk. Das kostet aber auch 10 Euro für 10 Stunden. Da gibt es aber auch kein Handeln und so. Die Kinder gehen aber freiwillig. Ist also außerschulisch. Die Kinder können nach der Schule dorthin gehen.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

An der Schule gibt es weder Muttersprachlichen Unterricht, noch Interkulturelles Lernen. In den Interviewziten kommt die deprimierte und desillusionierte Stimmung des Direktors bezüglich dieses Themas zum Ausdruck. Im nächsten Kapitel werden daher Möglichkeiten der Umsetzung des Prinzips genannt, welche Interkulturelles Lernen begünstigen und so die Integration aller SchülerInnen maßgeblich beeinflussen könnten, da meiner Ansicht nach das Erlernen eines Umgangs mit kultureller Heterogenität bereits im Kindesalter stattfinden muss.

10. Integration in der Schule: Die Umsetzung des Konzepts Interkulturelles Lernen

10.1 Interkulturelles Lernen an der Volksschule

Die Volksschule in der ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, erscheint auf den ersten Blick sehr engagiert und bemüht, vor allem was die Deutschförderung jener Kinder mit generationalem türkischem Migrationshintergrund betrifft. Dennoch werden bzw. wurden interkulturelle Maßnahmen, welche seitens der Schule bislang gesetzt wurden, eher schlecht angenommen, wie im nächsten Kapitel auch beim Thema Elternarbeit deutlich wird. Herr Direktor W. ist sehr interessiert an Projekten, die in Richtung Interkulturelles Lernen gehen und hat so schon einige Projekte gestartet oder daran teilgenommen.

„Wir hatten ein Projekt vor einigen Jahren, das hieß *Hand in Hand* und wurde von Kulturkontakt Austria gefördert. Da ging es um Interkulturelles Lernen in einer intensiveren Ausprägung. Und da waren halt Kinder, deren Eltern eine andere Nationalität hatten angesprochen. Man hat geschaut wie schaut's in dem Land aus, wie Essen die in dem Land, was wird gekocht. Witziger Weise ist vieles durch den Magen gegangen. Wir hatten türkisches Frühstück und polnische Suppe gekocht und albanisch gezählt und auch österreichische Sachen, das ist ganz klar, also nicht nur einseitig. Hatten aber Mühe auch entsprechende Eltern zu finden, die uns dabei unterstützen. Wir haben dann mit Ach und Krach bei einem Drittel Migranten in der Klasse, eine Mama gefunden, die dann bereit waren auch etwas beizutragen. Deren Mama, also die Oma des Kindes hat auch noch mitgemacht. Daher ist auch die optimale Form des Interkulturellen Lernen natürlich ein bisserl schwierig, weil für mich heißt Interkulturelles Lernen: es muss von dort kommen wo es herkommt. Also nicht irgendwas erzählt zu bekommen, sondern von den Kindern kommend. Von den Kindern kommt es aber sehr selten, weil die Kinder mit ihren Traditionen nicht wirklich verwurzelt sind.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Was hier vom Direktor mit den Worten „*es muss von dort kommen wo es herkommt*“ angesprochen wird, ist ein Ansatz der früheren Ausländerpädagogik. Ausländerpädagogik richtet sich direkt an die MigrantInnen, geht von einem Defizit-Ansatz aus und verfolgt primär assimilatorische Ziele. Neben den sprachlichen Defiziten, die auf schnellstmögliche Art und Weise aufgeholt werden mussten, gab es die Annahme eines „Kultur-Defizits“.²⁵² Dieser Ansatz gilt allerdings als überholt und wurde zugunsten des Interkulturellen Lernens aus den Lehrplänen bzw. allgemeinen Bildungszielen verbannt. Allerdings, wie auch im obigen Zitat sichtbar ist, wird Interkulturelles Lernen oft immer noch im Sinne dieser Ausländerpädagogik wahrgenommen.

²⁵² Binder 2004, S. 204

10.2 Möglichkeiten zur Umsetzung des Prinzips Interkulturelles Lernen

Wie kann Interkulturelles Lernen in der (Schul-) Alltagspraxis umgesetzt werden? In diesem Abschnitt werden acht Punkte dargelegt, wie Interkulturelles Lernen zu einer Umsetzung gelangen kann. Ich orientiere mich dabei an den zusammenfassenden Ausführungen von Binder, die acht Punkte anführt wie das österreichische Schulsystem auf die rezente Heterogenität in den Schulklassen eingehen könnte.

Cultural Awareness

Das Konzept der Cultural Awareness geht über ein sich gegenseitiges Kennenlernen, hinaus. Eher kann man darunter eine Sensibilisierung und Bewusstmachung von kulturellen Gemeinsamkeiten oder Differenzen sehen. Es geht darum „*Kultur bewusst zu machen*“²⁵³ Dazu gehört vor allem die Selbstreflexion der eigenen kulturellen Hintergründe - ausgehend davon, dass jede menschliche Lebensweise, also jedes Individuum von Kultur geprägt ist. Die Unwahrheit von Pauschalisierungen und starren Rollen kann mit Hilfe dieses Konzepts deutlich gemacht werden, da klar aufgezeigt werden kann, dass Klischees über diverse „Kulturen“ nur begrenzt Wahrheiten enthalten. Als Ziel der Cultural Awareness kann eben der kritische Umgang mit Stereotypen genannt werden. Es ist auch anzumerken, dass diesen Lernprozess auch jene SchülerInnen machen können, die sich in kulturell und sprachlich homogenen Klassen oder mit nur wenigen Kindern mit Migrationshintergrund befinden²⁵⁴.

Während meiner Beobachtung an der Volksschule, konnte ich keine Beobachtungen diesbezüglich wahrnehmen. Entweder die LehrerInnen haben in dieser Zeit die Thematik rund um „Kultur, Sitten, Wertvorstellungen,...“ bewusst ausgeblendet um in meiner Anwesenheit „nichts Falsches zu sagen“, oder cultural awareness nimmt generell keinen Stellenwert im Unterricht ein, bzw. wurde wenig Reflexion diesbezüglich erkennbar.

Schulbücher

Die Schwerpunktsetzung im Unterricht bleibt den LehrerInnen aufgrund des österreichischen Rahmenlehrplanes selbst überlassen. Trotzdem findet meistens eine Orientierung an den Inhalten der Schulbücher statt, da diese bereits aufbereitet sind und eine Abweichung mit enormen zeitlichen Ressourcen und persönlichem Engagement in Verbindung steht. Interkulturelle Themenbereiche oder jene, die die Diskussion zu relevanten Themen ermöglichen, sollten daher verstärkt in die Schulbücher miteinbezogen werden. Auch eine

²⁵³ Binder 2004, S. 230

²⁵⁴ Binder 2004, S. 230

Reflexion der Schulbücher und deren Inhalte sollte den SchülerInnen ermöglicht werden, um so einen kritischen Umgang mit Literatur und scheinbar „unfehlbaren“ Inhalten zu erlernen.

Zusätzliche Arbeitsmaterialien müssen für die LehrerInnen leicht zugänglich gemacht, bzw. das finanzielle Budget für Material auch in Bezug auf Interkulturelles Lernen miteinberechnet werden.²⁵⁵

Meinen Informationen und Beobachtungen zufolge, gibt es an der Schule keine Lehrmaterialien, die speziell an Interkulturellem Lernen anknüpfen. Auch von den LehrerInnen und seitens des Direktors ist kein Wunsch in diese Richtung gegangen, solches Bildungsmaterial zu beschaffen.

Kulturelle Heterogenität

Kulturelle Verschiedenartigkeit soll auch im LehrerInnenkollegium repräsentiert sein und nicht nur, wie so oft der Fall, im Klassenzimmer. Binder versteht darunter „einen verstärkten Einsatz von LehrerInnen und DirektorInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache und/oder Migrationserfahrung.“²⁵⁶

Dadurch werden zusätzliche Identifikations-Modelle angeboten, welche bei den SchülerInnen zu neuen Lebensentwürfen führen können. Eine sprachlich und kulturell heterogene Zusammensetzung des LehrerInnenkollegiums bietet auch Vorteile in der Elternarbeit, sowohl was die Kommunikation mit den MigrantInneneltern betrifft als auch in Bezug auf Schwellenängste, welche leichter überwunden werden können.²⁵⁷

An der Volksschule in Niederösterreich gab es zum Zeitpunkt meiner Forschung, bis auf den Islamlehrer keine Lehrkraft mit anderer Muttersprache als Deutsch. Eine Klassenlehrerin gibt an Türkisch zu sprechen, dies aber den Eltern und Kindern nicht mit zu teilen, damit sie selbst verstehen kann was gesprochen wird. Vor einigen Monaten, nach der Forschungszeit wurde allerdings ein interkultureller Mitarbeiter angestellt, welcher Türkisch als Erstsprache spricht. Da es ihm wie bereits erläutert nicht gestattet wurde ein Interview mit mir zu halten, bleibt die Frage wie er sich in den Schulalltag einbringt leider unbeantwortet.

²⁵⁵ Binder 2004, S. 231f.

²⁵⁶ Binder 2004, S. 235

²⁵⁷ Binder 2004, S. 235

Aus-, Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen

Neben der verstärkten Vermittlung sozialer Kompetenzen, muss auch in der LehrerInnenausbildung eine Schwerpunktsetzung in Richtung Interkulturelles Lernen erfolgen. Darunter fallen Inhalte wie die Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen, Thematisierung heterogener Klassen und das Üben des Umgangs mit genderspezifischen und kulturellen Differenzen bei SchülerInnen aber auch den Eltern. Der Kulturbegriff, der während eines pädagogischen Studiums verwendet wird, muss ein dynamischer sein, die Vielfalt in den Klassenzimmern darf nicht als Hemmnis oder Bedrohung, sondern sollte als selbstverständlich angesehen werden.

„Der Weg über die Ausbildung ist eine Möglichkeit, Interkulturelles Lernen massiver für Schulen zugänglich zu machen. Der Ansatz, Weiterbildungsmöglichkeiten direkt an die Schule zu bringen, ist sicher ein sehr zielführender, weil dadurch gewährleistet werden kann, dass Fortbildung in Richtung Interkulturelles Lernen wahrgenommen wird.“²⁵⁸ Was die Fort-, und Weiterbildungen betrifft, müssen diese an die Bedürfnisse der jeweiligen Schule angepasst werden, um so auch die Motivation zur Teilnahme zu steigern.²⁵⁹

Die von mir interviewten Lehrerinnen gaben an, Interkulturelles Lernen während ihrer Ausbildung nicht oder nur am Rande gestreift zu haben. Theoretisch wissen die Lehrerinnen worum es sich handelt, bzw. können sich etwas darunter vorstellen, in der Realität kommt es aber nicht zum Einsatz, bzw. klaffen Theorie und Praxis sehr oft weit auseinander, so die Meinungen der befragten Lehrerinnen. Eine Lehrerin definierte sich zwar als „Begleitlehrerin für Interkulturelles Lernen“ versteht darunter aber Deutsch als Fremdsprache. Integration definiert sie als die integrative Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Lernschwächen.

Vernetzungen

Um Schule lebensnah zu gestalten, so Binder, sollten sich Schulen vermehrt um personelle Unterstützung kümmern. Eine positive Identitätsentwicklung der SchülerInnen kann dann forciert werden, wenn Kontakte aus dem lokalen Umfeld oder der Nachbarschaft geknüpft und miteinbezogen werden. Dies kann besonders SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen zu Gute kommen. Des Weiteren wird von Binder die Kooperation mit verschiedenen spezialisierten Institutionen angeraten, die nach einem anfänglichem „Mehraufwand“ für die

²⁵⁸ Binder 2004, S. 237

²⁵⁹ Binder 2004, S. 236ff.

Lehrkörperschaft einen guten Zugang zu ExpertInnenwissen schafft. Kontakte aus dem näheren Umfeld sollen genutzt werden, um die lokale Bevölkerung mit Migrationserfahrung stärker in den Schulalltag zu integrieren. Dies kann bei den SchülerInnen unter anderem neue Lebensentwürfe anbieten.²⁶⁰

Durch die Installierung des Amtes des Integrationsbeauftragten in der beforschten Kleinstadt konnte ein erster Schritt in diese Richtung unternommen werden, allerdings befindet sich diese Institution noch am Anfang seiner Tätigkeit und ist eher politisch orientiert. Die LehrerInnen an den Schulen haben soweit im näheren Umfeld keine andere Möglichkeit, als sich selbst Hilfestellungen zu leisten bzw. mit erhöhten Fördermaßnahmen zu agieren. Interkulturelles Lernen wird durch diese aber nicht begünstigt, sondern die Segregation durch die Gruppenbildung in den Klassen eher verstärkt. Denn neben der von mir beobachteten Segregation nach dem Geschlecht der Kinder, bestand vor allem bei den Mädchen eine Trennung entlang der Muttersprache. Von einer Lehrerin wurde des Weiteren noch eine Gruppenbildung der SchülerInnen mit schwächeren Schulleistungen genannt.

Im Ort werden vom Integrationsteam der Stadt unter der Leitung von Gemeinderat [...] heuer einige Veranstaltungen durchgeführt. Geplant ist ein großes interkulturelles Fest, bei dem alle BürgerInnen dazu ermuntert werden teil zu nehmen. Es wird Stände am Rathausplatz geben mit unterschiedlichem Essen und Musik. Interkulturelles Lernen geht ja bekannter Weise oft durch den Magen, so der Gemeinderat. Damit vertritt er allerdings einen Ansatz der fehlschlägt, da das Augenmerk hier wieder auf Differenzen gelegt wird.

Außerdem ist eine Fotoausstellung zum Thema „50 Jahre Gastarbeiter“ geplant, sowie Podiumsdiskussionen und Workshops zum Thema.

Auch bei den NÖ Kindersommerspielen, die im Garten des Stiftes stattfinden, soll eine Vernetzung stattfinden, indem beispielsweise türkische Familien türkisches Handwerk zeigen oder türkischen Kaffee und Mehlspeisen anbieten. Das ökumenische Fest, welches im Zuge des Schulschlusses stattfinden hätte sollen, wurde aufgrund der hitzigen Diskussionen vorläufig abgesagt.

Teamarbeit/Teamteaching

Dies ist die Bezeichnung für eine Form des Unterrichts, in dem mindestens zwei LehrerInnen anwesend sind und gemeinsam den Unterricht gestalten. Die Formen dieses Unterrichts

²⁶⁰ Binder 2004, S.238

können sehr unterschiedlich aussehen und eine Flexibilität in Bezug auf die jeweilige Klasse kann gegeben sein, weil das Konzept sehr offen gestaltet werden kann. Der differenzierte Unterricht von bestimmten SchülerInnen wäre eine Methode, den Unterricht gemeinsam zu gestalten und integrativ zu unterrichten. Laut Binder empfinden LehrerInnen die Idee des Teamteaching sehr positiv. Dennoch gibt es Kritikpunkte, vor allem was zeitliche und räumliche Ressourcen betrifft, da beide zu wenig vorhanden sind. Muttersprachlichen LehrerInnen, jenen mit anderer Erstsprache als der Landessprache, sowie LehrerInnen mit Migrationshintergrund muss unbedingt Gleichberechtigung eingeräumt werden, damit auch der Identitätsentwicklungsprozess der SchülerInnen mit Migrationshintergrund positiv verläuft. Oftmals werden muttersprachliche LehrerInnen aber nicht als gleichwertige Teammitglieder gesehen.²⁶¹

An der Volksschule war die Möglichkeit für Teamteaching ausschließlich in den Deutsch(förder)stunden gegeben, da hier eine zweite Lehrerin, an der Schule auch „Stützkraft“ genannt, die Klassenlehrerin unterstützte. Dieses BegleitlehrerInnenmodell hätte den Vorteil, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in der Klasse bleiben und am regulären Unterricht teilhaben könnten. In dieser Art und Weise fand es allerdings nicht statt, da die Begleitlehrerin zum Zeitpunkt meiner Forschung, die Klasse mit den Kindern mit Förderbedarf immer verließ. Auffallend war, dass lediglich SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch für diese Förderstunde aus der Klasse genommen wurden.

Eine Lehrerin unterrichtete teilweise differenziert, indem sie bei der Hausaufgabenstellung eine Unterscheidung in „Hausübung für Alle“ und „Zusatzarbeit für besonders Fleißige“ machte. Ansonsten gab es zum Zeitpunkt meiner Forschungsdauer keine Hinweise auf Teamteaching oder differenzierten Unterricht.

Mehrsprachigkeit

„Ausgangspunkt für alle Maßnahmen im Bezug auf Sprache, Muttersprachen und Mehrsprachigkeit ist die Auffassung, dass nicht die Kinder in der Schule sich zu ändern haben, sondern dass sich die Institution Schule auf die Lebenssituation der SchülerInnen hin ausrichten muss.“²⁶²

Schule hat die Aufgabe, den SchülerInnen Kompetenzen zu vermitteln, welche sie befähigen, ihre Lebenssituationen auch außerhalb der Schule zu bewältigen.

²⁶¹ Binder 2004, S. 239 ff.

²⁶² Zit. Binder 2004, S. 241

Die Bedeutung der Erstsprache oder Muttersprache wird in anderssprachigen Umgebungen meist nur im familiären Bereich verortet. Hier können sprachliche Kompetenzen aber nur bis zu einem gewissen Maß erlernt werden. De Cillia ist der Auffassung, *„dass es nicht möglich ist, die Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, in der Zweitsprache fortzusetzen.“*²⁶³

Das Erlernen und auch die Erhaltung der Erstsprache, sind nicht nur für die weitere Identitätsentwicklung der Kinder, sondern auch auf dem Bildungsweg und im Berufsleben von außerordentlicher Wichtigkeit. Da aber MigrantInnensprachen im Schulsystem nur sehr wenig oder gar keinen Eingang finden, kann man durchaus von institutioneller Diskriminierung sprechen.

Muttersprache und deren Unterricht, wird häufig als unwesentlich betrachtet. Die Bedeutung der Erstsprache ist vielen Eltern und LehrerInnen nicht bekannt, denn es mangelt an Öffentlichkeitsarbeit. MigrantInnensprachen werden meist nicht als Ressource im Klassenzimmer betrachtet, sondern als Störfaktor.

Die Volksschule in der Kleinstadt, in der ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, misst der Muttersprache jener SchülerInnen mit Migrationshintergrund keinen Stellenwert zu, da es auch in den Pausen nicht gestattet ist, eine andere Sprache als Deutsch zu verwenden. Türkischsprachige Kinder sind daher gezwungen, in ihrer Pausenzeit, welche eigentlich der Entspannung und Konzentrationsentlastung dienen sollte, eine Sprache zu sprechen, welche sie nur mäßig sprechen und verstehen können. Eine positive Besetzung der eigenen Familiensprache ist für sie kaum möglich, da sie an der Schule negativ bewertet wird.

Mit Hilfe von *language awareness*, deren Ausgangspunkt die Selbstreflexion ist, könnte, so die Auffassung von Binder, der Defizitansatz von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, überwunden werden. Language awareness orientiert sich an den Sprachgewohnheiten, Vorlieben und Kenntnissen der SchülerInnen. Als Beispiel nennt sie Sprachwerkstätten, in denen Mehrsprachigkeit bewusst erlebt werden kann, wie etwa in der Europaschule „Sprachenkarussell“ in Wien. Würden neben den bereits angebotenen Fremdsprachen wie Englisch und Französisch weitere (auch) MigrantInnensprachen angeboten werden, so würde dies wiederum zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls der betroffenen Kinder und Jugendlichen führen.²⁶⁴

²⁶³ De Cillia 1994 zit. in Binder 2004, S. 242

²⁶⁴ Binder 2004, S. 246f

Im Falle meiner beforschten Volksschule, wäre bilingualer Unterricht anzudenken, da anders als in multi-lingualen Klassen günstige Voraussetzungen durch die bilinguale Situation gegeben sind, sprechen doch nahezu alle SchülerInnen mit anderer Erstsprache als der Landessprache, Türkisch als Muttersprache. Das „Nicht-Deutsch Können“ ist Thema in beiden Klassen und im Unterricht, wobei dies von einer Lehrerin nicht nur als Defizit, sondern als Besonderheit betrachtet wird. Jene Lehrerin macht die Kinder generell nicht an ihren Defiziten fest, sondern holt alle dort ab wo sie gerade stehen und geht besonders auf die guten Leistungen und Begabungen der SchülerInnen ein, um diese so zu motivieren. Im Gegensatz dazu, nimmt eine andere Lehrerin bei Fragen, die an die Klasse gerichtet werden, gerne jene Kinder an die Reihe, welche sich nicht zu Wort melden, also nicht aufzeigen. Auf diese Art und Weise wurde eine Stimmung spürbar, die ein Kind, wenn es die Antwort nicht wusste, erniedrigte und schikanierte, was durch Blicke, Worte und Gesten der Lehrerin zusätzlich verstärkt wurde.

Neben den auf den letzten Seiten beschriebenen Möglichkeiten der Umsetzung des Prinzips des Interkulturellen Lernens, hat auch die Zusammenarbeit mit den Eltern einen großen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen. Es kann meiner Meinung davon ausgegangen werden, dass gelungene Elternarbeit Interkulturelles Lernen sowie Integration begünstigt. Daher werde ich im nächsten Kapitel auf diesen Bereich eingehen und die Elternarbeit im Falle der von mir untersuchten Volksschule näher beleuchten.

11. Elternarbeit

„MigrantInneneltern interessieren sich nicht für die Elternarbeit an der Schule und tauchen fast nie bei Veranstaltungen auf.“²⁶⁵

Azra Vardar setzte sich in ihrem Beitrag „Die Beteiligung von MigrantInneneltern an einer deutschen Grund- und Hauptschule“, mit dem Grad der Beteiligung von MigrantInneneltern an Elternabenden und anderen schulinternen Veranstaltungen auseinander.

Vardar unterscheidet zwischen integrierenden und ausschließenden Faktoren, welche für die Teilnahme der Eltern mit Migrationshintergrund an diversen Schulveranstaltungen als wesentlich erscheinen.

Der Grad der Beteiligung der MigrantInneneltern ist abhängig von der Art der Veranstaltung. Auf der untersten Ebene, so Vardar, also auf Ebene der Elternabende unterscheidet sich die Beteiligung von deutschen und MigrantInneneltern nicht, da in diesem Kontext ethnische Zugehörigkeiten als unwesentlich betrachtet werden und die Eltern in ihrer Rolle als „Eltern“ angesprochen werden. Ethnische Zugehörigkeiten werden auch von Seiten des Lehrpersonals nicht thematisiert, weil die Eltern als Gruppe angesprochen werden. So kann es eine Institution wie die Schule schaffen, dass sich die ethnischen Grenzen als unwichtig erweisen. Schule kann so als gruppenbildender Faktor dienen. Vardar ist der Meinung, dass Elternabende eine gruppenbildende Komponente haben, welche über den sachlichen Informationsaustausch hinausreichen.²⁶⁶

Anders in der beschriebenen Volksschule, wo die Tendenzen für die Beteiligung bzw. Teilnahme an Elternabenden seitens der Eltern mit Migrationshintergrund, eher unterdurchschnittlich ausfallen. Direktor W. meinte dazu dass,

„[...] das unterschiedlich [ist]. Aber mehr die deutschsprachigen Eltern [nehmen an Elternabenden teil]. Von den Migrationseltern sind es dann halt sporadisch die Eltern, die sich eh als sehr interessiert herauskristallisieren. Die dann einfach mithelfen oder sich auch einbringen, aber das ist eher gering.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Lehrerin B spricht auch von einer geringeren Beteiligung der türkischsprachigen Eltern. Was allerdings die Eltern betrifft, so lässt sich nicht erkennen, ob tendenziell mehr die Mütter oder die Väter an Veranstaltungen teilnehmen. Allerdings gibt es mit den Müttern eher Verständigungsschwierigkeiten als mit den Vätern was, so Lehrerin B, auf deren

²⁶⁵ Zit. Vardar 2011, S. 119

²⁶⁶ Vardar 2011, S. 119

Berufstätigkeit und den damit einher gehenden besseren Deutschkenntnissen zurückzuführen sei.

„Es ist halt auch von Klasse zu Klasse verschieden, aber man kann sagen, dass die Eltern schon daran teil nehmen, aber wenn wer fehlt, wenn irgendwer nicht erscheint, dann sind es doch die türkischen Eltern. Aber man kann nicht verallgemeinern ob bei den türkischen Eltern eher Väter oder Mütter kommen. Es kommen schon sehr oft die Mütter, die können dann oft die Sprache nicht, nehmen sich dann die Tante oder die ältere Schwester als Dolmetsch mit, aber es erscheint genauso auch mal ein Vater. Und bei den österreichischen Eltern da kommt eher die Mutter, aber es hat sich herauskristallisiert, dass in den letzten Jahren die Ehepaare gemeinsam kommen. Das ist eine Neuerscheinung. Papas wollen unbedingt auch alles genauso wissen wie die Mamas.“ (Interview Lehrerin B; am 03.06.2011)

Die von mir befragte Lehrerin A hält die türkischsprachigen Eltern für unterdurchschnittlich interessiert am Lehrbetrieb. Sie hielt im Interview fest, dass in Bezug auf Elternarbeit

„der Kontakt zu den Eltern eigentlich sehr gut [ist], weil die Eltern sehr froh sind, dass die Kinder jetzt endlich mal was lernen, die Eltern schätzen das. Und mit den türkischsprachigen Eltern ist es halt leider so, dass sie sich sehr oft, halt nicht so viel darum kümmern. Da müsste ich anrufen, telefonieren, einschreiben. Bis die letzte Mutter gekommen ist, da musste ich ihr einen blauen, eingeschriebenen Brief schicken. Und das gibt es halt bei den österreichischen Kindern eigentlich nicht. Denn, wenn da ein Kind einen Fünfer hat, dann kommt die Mutter eigentlich von selber her. Und das ist dann halt für mich wieder die Frage, ob das für sie kein Anliegen ist, oder?“ (Lehrerin A; Interview am 27.05.2011)

Des Weiteren kann aber auch von Hindernissen gesprochen werden, welche sich negativ auf die Teilhabe an schulinternen Veranstaltungen auswirken. Je formeller die Institution wird, so Vardar, desto geringer die Beteiligung. Die Gründe für die abfallende Anteilnahme können einerseits strukturell bedingt sein, wie etwa aufgrund der Tatsache, dass die Schule eine Einrichtung der Mehrheitsgesellschaft ist. Andere Faktoren wie Sprache, Schichtzugehörigkeit der Eltern sowie diskriminierendes Verhalten könnten als Gründe genannt werden.²⁶⁷

„Meine Frau hatte früher 14 Nationen in ihrer Schule. Da gab es nie ein Problem. Die waren alle aus bildungsnahen Schichten, da gab es kein Problem, die konnten alle ganz gut Deutsch. Migration [in der Debatte über Migration Anm. d. Verf.] redet [man, Anm. d. Verf.] dann meistens von diesen Voraussetzungen. [MigrantInnen aus bildungsnahen Schichten, große Heterogenität im Klassenzimmer, keine bikulturelle Zusammensetzung, Anm. d. Verf.] Migration spricht aber meist nicht davon, dass es auch Leute gibt, die bildungsfern, also aus bildungsferneren Schichten sind, die hier gar nicht leben wollten, die man her geheiratet hat. Wir kennen unsere Eltern, die da nicht leben wollen. Die Mutti die sagt: Ist mir egal was der Bub in der Schule macht, der braucht nicht Deutsch lernen und er braucht auch keine Hausübung bringen, es ist mir völlig egal, aber nur nicht in die Sonderschule! Das ist so die Einstellung zu Bildung. Diese Eltern haben wir natürlich auch, und das sind die Eltern, die Schwierigkeiten machen.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

²⁶⁷ Vardar 2011

Ein zweiter bereits bestehender Erklärungsstrang für die geringere Beteiligung ist auf AkteurInnenebene zu finden, da Netzwerke die Beteiligung von neuen Eltern mit Migrationshintergrund in Institutionen erschweren können.²⁶⁸

Jede Gesellschaft hat ihre spezifischen kulturellen Produkte. Dazu zählt auch die Institution der Schule. Diese reproduziert immer Strukturen, Normen und Werte der jeweiligen Majorität, die meist monokulturell konstruiert ist. Nach wie vor besteht ein enges Verhältnis zwischen Nation, Staatsbürgertum und der Aufnahme von MigrantInnen im Schulsystem. Außerdem werden Begriffe wie „Kultur“ und „Mentalität“ gerne gleichgesetzt, wobei

*„Migranten fremdartige Mentalitäten unterstellt werden, die negativ besetzt sind. Migranten werden als defizitär bewertet, Ausländer zum Problem erklärt. Die Lösung dieses Problems wäre die vollständige Integration bzw. Assimilation von Migranten, die jedoch durch deren fremde Mentalität fraglich erscheint“.*²⁶⁹

Der im Falle Vardar's „deutsche“ Charakter der Schulen wird auch in der Personalbesetzung sichtbar. Die Angestellten und MitarbeiterInnen der Schule sind Menschen aus der Mittelschicht, ohne Migrationshintergrund, während die Eltern der SchülerInnen vorwiegend²⁷⁰ der ArbeiterInnenschicht angehören und Migrationshintergrund aufweisen.²⁷¹

Mecheril und Dirim sehen die Weise, wie sich die Eltern in das Schulsystem einbringen nicht abhängig vom Willen oder der Motivation, sondern abhängig von den Voraussetzungen. Generell sind sie der Auffassung, dass das Interesse und die Förderung der Schullaufbahn ihrer Kinder recht hoch ist, die Relationen der Bildungslaufbahn werden aber immer wieder mit der Bildungsrealität im Herkunftsland gemessen. Dies ist, so Mecheril und Dirim, nicht immer günstig. Dennoch kommt der Bildung ein hoher Stellenwert zu, da die Eltern sich der Tatsache bewusst sind, dass die Kinder der sozialen und ökonomischen Schlechterstellung nur mit einer positiven Bildungsspirale entgegenwirken können.²⁷²

Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse vieler MigrantInneneltern entscheiden sich diese häufig dafür nicht bei Elternabenden zu erscheinen. Stattdessen schicken sie Familienmitglieder oder kümmern sich im besten Falle eigenverantwortlich um DolmetscherInnen. Aber auch diese Initiative seitens der Eltern mit Migrationshintergrund könnte von den LehrerInnen oder anderen Eltern der Mehrheitsgesellschaft negativ oder

²⁶⁸ Vardar 2011

²⁶⁹ Schiffauer et al 2002 zit. in Vardar 2011, S.126

²⁷⁰ im Falle der von mir untersuchten Gemeinde zutreffend, da Industriestandort

²⁷¹ Vardar 2011

²⁷² Mecheril/Dirim 2010, S. 126

störend betrachtet werden, wenn man beispielsweise die Zeitverzögerung während eines Vortrages miteinkalkuliert.²⁷³

In der von mir untersuchten Volksschule gibt es seit kurzem einen Interkulturellen Mitarbeiter, der aber erst nach meiner Forschung in der Schule und im Kindergarten angestellt wurde, um oben genannte Hindernisse, sowie Sprachprobleme zu minimieren und die Arbeit mit und für Kinder und Eltern zu erleichtern.

„Seit September ist der interkulturelle Mitarbeiter nun an der Schule und im Kindergarten. Seine Aufgabengebiete sind nicht ganz so klar definiert. Dolmetschen, aber darauf wird es nicht reduziert, weil er auch eine pädagogische Ausbildung hat. Also sein erstes großes Projekt war ein Elternabend, wo er Eltern mit Migrationshintergrund eingeladen hat. Das ist recht gut angekommen, weil er die Eltern auch in ihrer Muttersprache eingeladen hat. Und die Grundarbeit fängt ja schon mal damit an, dass man die Leute überhaupt mal informiert, wie das österreichische Schulsystem überhaupt funktioniert. Die Leute haben ja keine Ahnung wie das überhaupt aufgebaut ist und was es sonst noch gibt außer Volksschule, Hauptschule und Poly. Teilweise wissen sie nicht mal die Unterschiede zwischen den Sachen. Er arbeitet auch mit den Schülern, da hat er einige Stunden jede Woche, mit denen er gemeinsame Spiele spielt oder auch auf die Sprachförderung schaut.“ (Integrationsbeauftragter W.; Interview am 24.01.2012)

Nach meiner Forschungszeit an der Volksschule habe ich, wie bereits oben erwähnt, Kontakt mit dem seit September an der VS tätigen, interkulturellen Mitarbeiter aufgenommen und ihn um ein Interview gebeten. Der Direktor hat ihn mir am Telefon als sehr engagiert beschrieben. Der interkulturelle Mitarbeiter selbst hat auf meine Interviewanfrage gleich reagiert, allerdings musste er das Interview zuvor von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich genehmigen lassen, bzw. um Erlaubnis bitten dieses Interview zu geben, da er sich derzeit in Ausbildung befindet. Leider wurde der Antrag von der Hochschule abgelehnt, da er erst Interviews geben darf, wenn er die Ausbildung beendet hat.²⁷⁴

Daher beschränken sich die nun folgenden Informationen über den interkulturellen Mitarbeiter auf eine Evaluation der NÖ Landesakademie in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, welche im Internet nachzulesen ist.

Der Einsatz von 27 interkulturellen MitarbeiterInnen ist ein Projektversuch des Europäischen Integrationsfonds, dem Bundesministerium für Inneres, dem Land NÖ und den beteiligten Gemeinden. Insgesamt wurden in 24 Gemeinden und insgesamt 40 Volksschulen interkulturelle MitarbeiterInnen eingestellt.

„Interkulturelle MitarbeiterInnen sind ExpertInnen für interkulturelle Bildung im Volksschulwesen. Sie arbeiten gemeinsam mit den KlassenlehrerInnen während des

²⁷³ Vardar 2011

²⁷⁴ E-Mail Korrespondenz im Mai 2012

Unterrichtes. Ihre Aktivitäten richten sich an alle Kinder, insbesondere an jene mit Sprach- und Lernschwierigkeiten. Sie fördern soziales Lernen, um die Kinder auf ein gleichberechtigtes Leben in der Gesellschaft gut vorzubereiten. Die Interkulturellen MitarbeiterInnen werden für diese Aufgabe in einem viersemestrigen Lehrgang der NÖ Landesakademie in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule qualifiziert.“²⁷⁵

Ihre Aufgabenbereiche liegen in der Betreuung von Gruppen und einzelnen Kindern, Förderung und Beratung Einzelner, Mitgestaltung von Unterrichtseinheiten, interkulturelle Projekte an der Schule, Elterngespräche und Vernetzung in der Gemeinde. Es ist anzumerken, dass Interkulturelle MitarbeiterInnen die gesamte Lehrverpflichtung an der Schule sein sollten.

Die niederösterreichische Landesakademie führte in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Jänner 2012 eine Evaluation dieses Pilotprojektes durch wobei das Augenmerk auf das Setting Schule gelegt wurde.²⁷⁶ Die Veränderungen, welche hinsichtlich der Elternarbeit bislang erreicht werden konnten, werden folgendermaßen beschrieben:

„Ein Ergebnis, das sich ebenfalls bei allen Gruppen zeigt, ist, dass die IKM von allen als VermittlerInnen zwischen LehrerInnen, Kindern und Eltern gesehen werden. Diese Dreiecksfunktion, die als ein wichtiges Ziel des Projektes galt, bezieht sich in erster Linie auf Menschen mit nichtdeutscher Familiensprache. Vor allem die Elternarbeit der IKM wird dabei von allen Seiten als sehr positiv erachtet. [...]Die getrennte Analyse von Eltern mit und ohne deutsche Familiensprache bringt hier das Ergebnis zum Vorschein, dass zwar in Einzelfällen der Schulkontakt der deutschsprachigen Eltern stärker wurde (rund 6%), dieses Phänomen aber in erster Linie auf Eltern mit nichtdeutscher Familiensprache zutrifft. Für 31% dieser Elterngruppe trifft es voll zu, dass sich der Kontakt verstärkt hat, weitere 17% empfinden dies als eher gegeben. Für die Eltern mit nichtdeutscher Familiensprache stellen die IKM also eine neue Kontaktmöglichkeit zur Schule dar, während Eltern mit deutscher Familiensprache eher etablierte Wege zur Schule wählen. Zweitens empfinden den IKM-Einsatz nicht wegen ihres persönlichen Profits als sinnvoll, sondern vielmehr wegen der positiven Auswirkungen auf Kinder und LehrerInnen.“²⁷⁷

²⁷⁵Url: Evaluation IKM

²⁷⁶Ebda.

²⁷⁷Url: Evaluation IKM

Durch den Einsatz des interkulturellen Mitarbeiters an der Schule wäre ein erster Schritt in Richtung Annäherung der beiden Sprachgruppen getan. Es bleibt an dieser Stelle leider offen inwieweit Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen das Angebot für ihre Zwecke nützen und welche Veränderungen bislang umgesetzt werden konnten.

12. Beantwortung der Fragestellungen

Welche Maßnahmen und Angebote von der Volksschule, in Bezug auf interkulturelles Lernen und Integration gesetzt werden, wurde in dieser Diplomarbeit ausführlich dargestellt und die Prekarität des Verhältnisses zwischen „ÖsterreicherInnen und ÖsterreicherInnen mit generationalem Migrationshintergrund“ wurde deutlich.

Meine Vorannahmen werden hier noch einmal angeführt und in Erinnerung gerufen.

Die LehrerInnen sowie die Direktion sind sich der Notwendigkeit des Interkulturellen Lernens bewusst, können aber nicht dementsprechend agieren, da sie unter Zeitdruck stehen, mit der Klassensituation überfordert sind und in diese Richtung zu wenig Ausbildung erfahren haben.

Die Eltern der österreichischen Kinder stehen den Kindern mit anderer Muttersprache als jene der Landessprache mit gemischten Gefühlen gegenüber und befürchten, dass ihr Kind zu wenig gefördert wird.

Türkische Eltern können ihren Kindern nicht die notwendigen Hilfestellungen für den Schulunterricht geben (Bsp. Hausaufgaben), da sie mit der deutschen Sprache nur mäßig vertraut sind. Dies hat unter anderem mit der großen Netzworkebildung im Ort zu tun, da meist nur Kontakte zu Personen mit gleicher Muttersprache gepflegt werden.

Direktion und LehrerInnen verwechseln Begriffe Assimilation und Integration, bzw. sehen Integration im Sinne von Assimilation. Damit einher geht die Tatsache, dass es im Schulalltag zur Segregation jener Kinder mit anderer Muttersprache als die der Landessprache, kommt.

Was diese Vorannahmen betrifft, so bewahrheitet sich die Erste fast zur Gänze, wobei die Notwendigkeit von Seiten der Lehrenden nicht direkt wahrnehmbar war. Andere Unterrichtsprinzipien wie etwa Umwelterziehung oder Verkehrserziehung nehmen einen wichtigeren Stellenwert im Schulalltag ein. Der zeitliche Druck unter dem sie stehen um alle Stoffgebiete die im Lehrplan verankert sind durchzubringen, halten die LehrerInnen meinen Beobachtungen zufolge davon ab, sich im Klassenraum intensiver mit Interkulturellem

Lernen auseinander zu setzen. Die LehrerInnen sind sich meiner Ansicht nach auch nicht der Notwendigkeit des Interkulturellen Lernens bewusst, da sie sich eher am Defizit-Ansatz orientieren. So ist es ihr oberstes „Ziel“ SchülerInnen mit Migrationshintergrund „Basiswissen“ zu vermitteln und die vorhandenen Sprachschwierigkeiten in der Mehrheitssprache auszugleichen. In diesem Sinne wird von einer Lehrerin auch Interkulturelles Lernen verstanden.

Die zweite Vorannahme kann nur bedingt mit einem JA beantwortet werden, da hier zu wenig Datenmaterial gesammelt werden konnte. Herr Direktor W. hat zwar die Existenz von Vorurteilen gegenüber seiner Schule bestätigt, dennoch ist er der Ansicht, dass er diese aus dem Weg räumen kann. Ob er dies allerdings wirklich schafft, bleibt unbeantwortet.

Durch die Interviews kam zu Tage, dass türkische Eltern meist gerne ihren Kindern bei Hausaufgaben und Lernen helfen, allerdings mit ansteigender Schulstufe und Komplexität der Stoffgebiete überfordert sind. Die dritte Vorannahme kann daher als verifiziert angesehen werden.

Direktor und LehrerInnen haben unterschiedliche Integrationsbegriffe. Sie kennen den Unterschied zwischen Integration und Assimilation in der Theorie, in der Praxis kommt der Integrationsbegriff aber eher im assimilatorischen Verständnis zum Einsatz. Es kommt zur Segregation jener Kinder mit nicht deutscher Muttersprache durch die Begrifflichkeiten, Benennungen und den räumlich getrennten Fördermaßnahmen während des Unterrichts, sowie durch die Ausblendung ihrer Anwesenheit im Schulgebäude und auf der Schulhomepage. Auch in Homogenisierungsversuchen welche von einer Lehrerin angestrebt werden spiegelt sich diese Nicht-Repräsentation wieder, was wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, maßgeblich zu einer nicht förderlichen Identitätsentwicklung beiträgt.

13. Conclusio

Die Situation der Gemeinde und auch in der Volksschule ist wie in den Ausführungen bereits deutlich wurde, eine äußerst schwierige. Einerseits gibt es LehrerInnen, welche eine heterogene, bikulturelle Klassenzusammensetzung als positiv oder neutral erachten, andererseits werden sie durch die bikulturellen Zusammensetzungen im Klassenzimmer meist vor besondere Herausforderungen gestellt welchen sie nur mäßig gewachsen sind, wenn etwa ein großer Teil der SchülerInnen nur schlecht Deutsch spricht oder sich Probleme in der Elternarbeit ergeben. Der Ruf als „AusländerInnenschule“ auf Seiten der „österreichischen Bevölkerung“ und als „ausländerfeindliche Schule“ auf Seiten der „türkischen Bevölkerung“, zeigt dieses ambivalente Spannungsverhältnis sehr gut.

Sprache hat einen hohen Stellenwert an der Schule, wobei die Wertigkeit des Türkischen weit unter der des Deutschen liegt. Die Bikulturalität im Klassenzimmer wird als Problem und weniger bis gar nicht als Ressource gesehen, genauso wird Mehrsprachigkeit eher als störender Faktor aufgrund der geringeren Deutschkenntnisse jener SchülerInnen betrachtet.

Segregation findet bereits im Klassenzimmer teilweise statt und setzt sich durch die Abwesenheit von „Multikulturalität“ im Schulhaus und im LehrerInnenkollegium fort. Dies macht es schier unmöglich zu einem Miteinander zu finden, was sich besonders gut in der Gemeinde wahrnehmen lässt.

Die mediale Auseinandersetzung und die Wortgefechte in der Politik zu diesem Thema führen in eine Abwärtsspirale, die Vorurteile verstärkt und die Grenzen verhärtet. Es wundert daher nicht, dass sich die türkische Community der Kleinstadt scheinbar freiwillig segregiert, nicht integrieren will bzw. sich nicht integrieren kann, da es von einem Großteil der BürgerInnen offensichtlich gar nicht zugelassen wird.

Der Integrationsbeauftragte dieser Stadt steht vor einer großen Herausforderung, die er nur mit Hilfe beider „Seiten“ bewältigen kann. Meiner Meinung ist es daher notwendig bei allen Kindern (egal ob sie Deutsch oder eine andere Sprache als Muttersprache sprechen, oder welchem Religionsbekenntnis sie angehören) und deren Eltern anzusetzen, um langfristige Erfolge zu verzeichnen, denn die Kinder sind mit ihren Einstellungen und Vorurteilen die Erwachsenen von Morgen. Interkulturelles Lernen in der Volksschule wird somit ein unwiderrufliches Ziel, will man die starren Grenzen und das andauernde Gegeneinander zwischen den „ÖsterreicherInnen und den TürkInnen“ eindämmen. Dies wären Ziele, die

sowohl für die Mehrheitsgesellschaft als auch für Angehörige der türkischen Minderheit von großem Interesse sind.

Auch die LehrerInnen müssen sich in ihrer Grundhaltung vom Defizit-Ansatz abwenden und vom „Wir und die Anderen“ zum „Gemeinsamen“ finden um eine gute Klassengemeinschaft zu forcieren, ihre Überforderung und Ratlosigkeit einzudämmen und allen SchülerInnen die gleiche Chance auf Bildung und Partizipation zu ermöglichen. Eine Offenheit gegenüber dem scheinbar „Fremden“ ermöglicht einerseits ein besseres Verständnis voneinander, es erleichtert den Zugang und arrangiert die Basis für gegenseitiges Voneinander-Lernen. Auch hier ist wie in dieser Diplomarbeit deutlich wurde, noch sehr viel Arbeit zu leisten. Entgegenkommen müssen den LehrerInnen aber auch die Eltern, welche sich für das Schulsystem interessieren und engagieren sollten. Denn ohne sie, kann Interkulturelles Lernen und Integration nicht stattfinden. Die Bereitschaft könnte durch den Interkulturellen Mitarbeiter, welcher nun an der Volksschule tätig ist, gewonnen werden.

Im nächsten Kapitel werden einige Empfehlungen für die Volksschule beschrieben, welche Interkulturelles Lernen und die Förderung eines gegenseitigen Verständnisses forcieren können. Diese Empfehlungen setzen sich zusammen aus den Wünschen der Lehrkörper, Vorschlägen des Bundesministeriums, aus der Literatur sowie meinen eigenen Überlegungen.

14. Empfehlungen für die Volksschule

Auf die Frage, was sich der Direktor für seine Schule wünschen würde, bekam ich folgende Anregungen:

„Was ich mir wünschen würde ist, [...] gerade in dem Bereich der Kinder mit Migrationshintergrund, dass wir da auch wirklich weiterhin Unterstützung bekommen, bessere Unterstützung bekommen bzw. sag ich jetzt mal, auch die Dinge, die wir gerne ankurbeln würden, auch irgendwie finanziell leistbar sind. Und gerade in so außerordentlichen Schulen wie dieser, dass man da jetzt von dieser starren Kopfquote²⁷⁸ weggeht. Und das deckt nicht immer den Bedarf ab. Ich würde mir wünschen mehr Lehrer zu haben. Wäre auch für die Stadt/Kommune notwendig. Der Wunsch nach zusätzlichem Personal ist auf jeden Fall da. Weil die Bedingungen mit einem Sprachkurs einfach nicht in den Griff zu bringen sind. Und das idealste System wäre, so wie wir es vor einigen Jahren als Projekt beim Landesschulrat eingereicht haben, es aber leider nicht genehmigt wurde, wobei personalmäßig aber alles schon fertig war, das wir zweisprachige Alphabetisierung machen. Da hätten wir jemanden gehabt, der in der Türkei die Matura gemacht hat und in Österreich den Magister der Philosophie erlangt

²⁷⁸ Kopfquote meint hier z.B. pro 25 SchülerInnen gibt es eine Lehrperson.

hat. In Wien hat er in einem Hotel als Portier gearbeitet. Wir hätten vor gehabt, die Kinder zweisprachig zu alphabetisieren. Es wäre schön, wenn solche Projekte durchgesetzt werden könnten, denn wenn der Schüler zweisprachig alphabetisiert wird, dann wird das zu einer interkulturellen Möglichkeit und nicht zu einem qualvollen Schulgang. Das ist aber bisher noch nicht als wichtig anerkannt worden. Es gab schon so viele Schulreformen, aber ich glaube das wird so schnell nicht als wichtig erkannt werden. Es [das Schulsystem, Anm. d. Verf.] ist halt einfach zu viel zu kurzsichtig.“ (Direktor W.; Interview am 07.06.2011)

Die zweisprachige Alphabetisierung, welche vom Direktor angesprochen und als wünschenswert erachtet wird, hätte durchaus positive Folgen auf den Erwerb einer Zweitsprache, stellt aber an sich schon einen großen Wert dar. Ein weiteres Ziel wäre es, den SchülerInnen durch den Gebrauch der Erstsprache, auch das fachliche Lernen in Gegenständen wie Mathematik oder Sachunterricht zu erleichtern, indem sie durch den Gebrauch, bzw. durch Erläuterungen in ihrer Muttersprache, weniger von den relevanten Inhalten des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes abgelenkt werden, da die Aufmerksamkeit explizit auf die Lerninhalte und nicht auf unverständliche Vokabeln gerichtet werden muss.²⁷⁹

Was Schule als Bildungsinstitution betrifft, so sollte es in zukünftigen Entwicklungsprozessen darum gehen, das Korsett von herkunftsbedingten Einengungen wie etwa vermeintliche (Bildungs-)Schichtzugehörigkeit oder Segmentierung und Diskriminierungen aufzubrechen, indem beispielsweise soziale und kulturelle Codes nicht sanktioniert oder bewertet werden und Erwartungshaltungen sich im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung bewahrheiten. Schule muss die Kinder zum Leben in der Gesellschaft befähigen und Interkulturelles Lernen und Lehren müssen als gesetzlich abgesicherte Aufträge an das gesamte Lehrpersonal gestellt werden. Da die Schule die Institution ist, welche alle Mitglieder der Gesellschaft einer bestimmten Altersgruppe vereint, bietet sie sich als Anwendungsort für Interkulturelles Lernen im Besonderen an.²⁸⁰

Kriterien einer nicht-diskriminierenden Schule als Voraussetzung für interkulturelle Lernerfolge:

Zwei Grundvoraussetzungen sollten in einer Schule, welche Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Verständigung zum Ziel haben, erfüllt werden.

²⁷⁹ Reich 2005, Löser 2009 zit. in Mecheril/Dirim 2010, S. 143 ff.

²⁸⁰ Schelle 2005, S. 47

Erstens, müssen alle Angehörigen der Schule, egal ob sie zur Mehrheit oder Minderheit im Land zählen, gemeinsame Lernprozesse durchlaufen können. Sie sollten dazu angehalten werden sich in diesen Prozessen mit ihren Schwächen und Stärken in den jeweiligen Lernvoraussetzungen kennenlernen zu können. Koedukation anstatt segregierter Unterrichtseinheiten, welche das gegenseitige Begegnen ermöglichen um Konflikte entlang von Regeln lösen zu können.

Zweitens, sollte es die Gelegenheit geben, dass alle Angehörigen einer Schule, egal ob Mehrheit oder Minderheit die Möglichkeit bekommen, sich vorurteilsfreie Informationen voneinander beschaffen zu können. Dies könnte eine Aufgabe des interkulturellen Mitarbeiters darstellen. Außerdem könnte Raum und Zeit geschaffen werden in welchem unter Anleitung eines Mediators offenes Fragen der Kinder erlaubt und wünschenswert gilt. Vorurteile können so aufgedeckt und abgebaut werden. Die Lebensperspektiven und Lebenssituationen müssen zum Ausgangspunkt aller Lernprozesse gemacht werden. Das heißt, dass es keine Art von Diskriminierungen, (und sei es „nur“ aufgrund der Lieblingsfarbe oder des Vornamens) im Klassenzimmer usw. geben darf.²⁸¹

Für interkulturelle Ansätze im Unterricht wurde unter anderem auch das Unterrichtspaket „das große Plus“²⁸² entwickelt, welches über den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beitrag von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich informiert. Dies wäre auch für den Einsatz in einer Volksschule geeignet bzw. könnte es in der Elternarbeit zur Anwendung kommen.

Auch der Einsatz diverser interkultureller Spiele und Übungen, die zum Abbau von Vorurteilen einen wichtigen Beitrag leisten können, sollten im Unterrichtsalltag Eingang finden. Außerdem könnte auf die Unterstützung von diversen Organisationen zurückgegriffen werden, wie etwa das Caritas-Projekt „ZusammenReden“.²⁸³ Hier handelt es sich um Workshops, welche an verschiedenen Schulen in Österreich bereits gehalten wurden.

Der Verein *Baobab*²⁸⁴ in Wien bietet zu entwicklungspolitischen, interkulturellen und globalen Themen diverse Materialien für alle Schulstufen an. Für die Volksschule gäbe es einerseits die Möglichkeit sich Lehrmaterialien wie Spiele, Bücher, Filme etc. zu beschaffen, andererseits bietet Baobab auch Möglichkeiten zur Fortbildung für LehrerInnen an. Es gäbe auch die Option ReferentInnen in die Schule einzuladen, welche zu ausgewählten

²⁸¹ Hansen 2009, S. 52

²⁸² Url: Das große Plus

²⁸³ Url: ZusammenReden

²⁸⁴ Url: Baobab

Themenbereichen Workshops abhalten. Auch der Verein Südwind, welcher eine Zweigstelle in St. Pölten hat, bietet die Möglichkeit ReferentInnen an Schulen zu bringen und mit den SchülerInnen über fachspezifische interkulturelle Themen zu arbeiten.

Die Gestaltung einer interkulturellen, mehrsprachigen Lernumgebung unterstützt nicht nur das Lernen jener Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, sie schafft auch eine Atmosphäre, die gleich beim Betreten des Klassenzimmers wahrnehmbar ist. So kann für SchulanfängerInnen bereits zu Beginn des Schuljahres, ein positiver Zugang zu Schule und Unterricht geschaffen werden.

In den Klassen könnten Plätze oder Vitrinen eingerichtet werden, in denen Anschauungsmaterialien, welche das momentane Unterrichtsthema repräsentieren, Platz finden. Beschriftungen könnten hier mehrsprachig (im Falle der Schule in Deutsch, Türkisch, Kurdisch und Englisch) angeführt werden. Bei der Übersetzung solcher Beschriftungen könnten ältere Geschwister oder die Eltern der Kinder mithelfen. Dadurch würden sie in den Unterricht miteinbezogen werden und im besten Fall auch mehr Interesse am Schulgeschehen finden. Die Kinder jener Eltern, wären bestimmt stolz auf Mama, Papa und ihre Sprache(n).

Lernmaterialien könnten in Zusammenarbeit mit dem interkulturellen Mitarbeiter oder Islamlehrer mehrsprachig verfasst werden und zum Gebrauch der türkischen Muttersprache anregen. Auch das Sprachförderzentrum Wien, sowie das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur stellen mehrsprachige Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Dies setzt allerdings voraus, dass der Gebrauch der Muttersprache nicht länger untersagt ist. Die Verwendung von Piktogrammen und Symbolen vereinfacht das Lernen für Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte. Des Weiteren könnten MuttersprachenlehrerInnen vom Bundesministerium angefordert werden, welche dann entweder gezielten Muttersprachenunterricht anbieten oder in Form von Teamteaching die jeweiligen LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen..

Kommunikative sowie wechselnde Sitzordnungen unterstützen und fördern den Sprachgebrauch.

Im Schulhaus gäbe es die Möglichkeit die Aufschriften und Wegweiser mehrsprachig zu halten. Informationen zu Elternabenden oder andern Terminen könnten immer mehrsprachig verfasst werden, dadurch fühlen sich alle geladenen Personen direkt angesprochen. Persönlich verfasste Einladungen („Liebe Familie Name!“) zu Elternabenden oder anderen Schulveranstaltungen wirken ansprechend und signalisieren, dass der Kontakt erwünscht ist.

Dies wären kleine, aber einfach realisierbare Veränderungen, welche vor allem dem Wohlbefinden aller Kinder dienlich wären und das Gefühl der Zugehörigkeit und des sich Angenommen Fühlen bestärken.²⁸⁵

Eine Stützkraft der Volksschule würde sich eine verstärkte Kooperation zwischen Kindergarten und Schule wünschen. Trotz der Tatsache, dass es ihren Informationen nach keinen Deutschunterricht im Kindergarten geben darf, ist sie der Ansicht, dass es von Vorteil wäre, wenn ein „Begriffs-Katalog“ installiert werden würde, in dem gewisse Wörter und Vokabeln stehen, die von den Kindern im Kindergarten erlernt werden. Dieser könnte mit Eintritt in die Volksschule dann fortgeführt und erweitert werden. Dieser „Begriffs-Katalog“ sollte in Zusammenarbeit von Kleinkind-PädagogInnen und LehrerInnen entwickelt werden um so den Schulstart für alle Kinder, nicht nur jene mit nichtdeutscher Muttersprache zu erleichtern. Grundlegende Begriffe könnten durch einfaches Anschauungsmaterial erklärt und gelernt werden und so eine positive Grundeinstellung zu Schule und der deutschen Sprache forcieren.

Der Integrationsbeauftragte des Ortes, sollte sich verstärkt mit der Volksschule auseinandersetzen, besonders aufgrund der Tatsache, dass die Kinder sich in einer sensiblen Phase befinden in der es noch etwas einfacher ist Vorurteile und Rassismen abzubauen. Es gäbe die Möglichkeit einer Partnergemeinde in der Türkei, sowie Schulpartnerschaften mit SchülerInnenaustausch und gegenseitiger Vernetzung zwischen den beiden involvierten Ländern.

Einige der Interviewaussagen sind meiner Meinung im Grunde rassistisch begründet, besonders jene der Lehrerin A. Es wäre anzudenken, konkrete Anti-Rassismus Trainings durchzuführen wie sie beispielsweise von ZARA, der asylkoordination austria oder SOS Mitmensch angeboten werden, um eventuell vorhandene rassistische Haltungen aufzubrechen. Diese Workshops sollten in weiterer Folge auch für die Eltern angeboten werden, bei dem sich beide Gruppen, die derzeit äußerst stark segmentiert sind, annähern könnten. Um allerdings die Teilnahme der Eltern zu motivieren, bedarf es einiges an Vorarbeit seitens des interkulturellen Mitarbeiters, des Integrationsbeauftragten und der KlassenlehrerInnen. Eine Sichtbarmachung der verschiedenen Sprachgruppen an der Schule, wäre ein erster Schritt in Richtung offener Auseinandersetzung zu diesem breiten Themengebiet und ein allgemeines antirassistisches Bekenntnis würde Außenwirkung zeigen. So könnten auch LehrerInnen, welche diese Haltungen vertreten eventuell erreicht werden.

²⁸⁵ De Cillia 2002

Interkulturelles Lernen, kann durch gemeinsame Veranstaltungen und Events gefördert werden. Ein ökumenisches Fest, wie es vom Integrationsbeauftragten vorgeschlagen wurde, wäre eine gute Möglichkeit. Um allerdings die bereits sehr skeptische römisch-katholische Mehrheit nicht zu untergraben, würde ich vorschlagen, dieses Fest im Anschluss an den so oft, auch medial gewünschten Gottesdienst, zu feiern.

Auch wenn Interkulturelles Lernen nicht nur an Kulinarik und Folklore festgemacht werden soll, wäre es ein erster Schritt, eine Art Grundlage, auf der weiter aufgebaut werden könnte. Gemeinsames Essen und Trinken beinhaltet beziehungsstiftende Elemente, es schafft eine Gesprächsbasis, etwas worüber man sich auch später noch unterhalten kann.

Das Sprechen über Medien, genauer gesagt TV Programme für Kinder die pädagogisch auch wertvoll sind und empfohlen werden können, könnte die primär türkischsprachigen Kinder dazu anregen, nicht nur türkisches Fernsehen zu konsumieren. Dies wäre ein Anfang, das Medienverhalten, welches von LehrerInnen sehr oft als Hindernis angesprochen wurde, zu verändern. Das Hören der deutschen Schriftsprache könnte dadurch erweitert werden. Dennoch muss dem entgegengestellt werden, dass das Hören der türkischen Schriftsprache, sich positiv auf die Muttersprache auswirkt und daher, wie bereits oben erwähnt, auch auf die Fähigkeit Deutsch zu lernen. Auch wenn seitens der LehrerInnen und Eltern weniger das Fernsehen, sondern das Lesen forciert werden sollte, muss ein Mittelmaß für den Konsum von Television angestrebt werden. Das Vorführen von spannenden, lustigen und serienmäßig ausgestrahlten Filmen während des Unterrichts, könnte dem hilfreich sein und als eine Art „Belohnungssystem“ eingesetzt werden. Um einen positiven Zugang zum Lesen zu forcieren, sollte bereits in frühen Jahren damit begonnen werden die Lesefreude und den Leseprozess zu fördern, um einen positiven Umgang mit Literatur zu finden, so Kreppel. Allerdings liegt das Hauptproblem im geringeren Bildungsniveau der Eltern, da sie durch *„mangelnde Spiel-, Lese- und Wissensangebote nicht die Lust und die Voraussetzungen für das Lernen [und Lesen, Anm. d. Verf.] vermitteln.“*²⁸⁶

Schulausgänge und Exkursionen sollten nicht nur ins Stift der Gemeinde führen sondern auch in die muslimischen Gebetshäuser und Veranstaltungszentren des Ortes. So kann die Gleichwertigkeit der Religionen bewusst gemacht, Vorurteile abgebaut werden und gegenseitiges Interesse entstehen. Die Offenheit der einzelnen LehrerInnen und Eltern ist dazu aber notwendig, welche durch die oben beschriebenen Workshops erreicht werden könnte.

²⁸⁶ Zit. Kreppel 2006, S. 148

Da Fußball oder Sport generell ein verbindendes Element beinhaltet, könnten Sportveranstaltungen organisiert werden. Eine Idee meinerseits wäre es, beispielsweise ein „Elternfußballmatch“ gegen Ende des Schuljahres zu organisieren, bei dem alle mehr oder weniger sportbegeisterten Elternteile teilnehmen können und in heterogenen Gruppen miteinander – gegeneinander aktiv werden. Gemeinsamer Spaß und Freizeitvergnügen schaffen eine offene Atmosphäre, in der „Berührungsängste“, wie sie vom Integrationsbeauftragten der Kleinstadt beschrieben werden, abgebaut werden können. Ethnische Zugehörigkeit wird im gemeinsamen Spiel eher unwichtig, und es kann für ein gemeinsames Ziel „gekämpft“ werden.

Bei Elternabenden gäbe es die Möglichkeit, offene Diskussionsrunden anzubieten, in der unter Aufsicht eines erfahrenen Mediators und Dolmetschers Vorurteile angesprochen werden können, offene Fragen geklärt und Sorgen, Wünsche, Ängste seitens der Eltern, LehrerInnen und Kinder angesprochen werden. Gemeinsam könnte an Zielen wie etwa der gegenseitigen Annäherung und Akzeptanz gearbeitet werden, mit dem sich sowohl die Eltern, als auch die LehrerInnen identifizieren können. Eine offene und konstruktive Gesprächskultur, gegenseitige Wertschätzung und Entemotionalisierung der „Gebetshausdebatte“ wären weitere Ziele an denen gearbeitet werden könnte. Anregungen für interkulturelle Konfliktlösungsstrategien und weitere Projektanregungen finden sich in der Broschüre „Interkultureller Dialog Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte.“²⁸⁷

Könnten nur ein paar Empfehlungen von Seiten der Schule realisiert werden, wäre bereits ein Schritt zur Umsetzung des Konzepts des Interkulturellen Lernens getan und Integration im Sinne des gegenseitigen Aufeinander Zugehens und Wertschätzens in der Gemeinde realisierbar.

²⁸⁷ Url: Steindl, Helm, Steininger u.a, 2011

15. Literaturverzeichnis

- **Armbruster**, Heidi (2009): Anthropologische Ansätze zu Migration. In: **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tosic**, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag, S. 52-70.
- **Aronson**, Elliot/ **Wilson**, Timothy/ **Akert**, Robin M (2009): Sozialpsychologie. München: Pearson Education.
- **Bardakçi**, Sevgi (Hg.) (2009): Dazugehören oder nicht? Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Schulheft 135. Innsbruck: Studienverlag.
- **Bauböck**, Rainer (2001): Einleitung. Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt-Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: **Volf**, Patrik/ **Bauböck**, Rainer (Hg.): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava, S.11-45.
- **Bertels**, Ursula (Hg.) (2007): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Münster: Waxmann.
- **Binder**, Susanne (2003): Sprache - Die Konstruktion einer Bedeutung. In: **Fillitz**, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. S. 159-218.
- **Binder**, Susanne/ **Rasuly-Paleczek**, Gabriele/ **Six-Hohenbalken**, Maria (Hg.) (2005): Herausforderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des UN International Migrant's Day. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- **Binder**, Susanne/ **Daryabegi**, Aryane (2003): Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: **Fillitz**, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. S. 33-84.
- **Binder**, Susanne/ **Gröpel**, Wolfgang (2009): Interkulturalität. Migration-Schule-Sprache. In: **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tosic**, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag, S. 284-302 .
- **Boos-Nünning**, Ursula (1991): Interkulturelles Lernen. In: **Binder**, Sigrid/ **Binder**, Walter (Hg.): Lernen erleben, Leben erlernen. Community education. Wien: Jugend & Volk.
- **Bozay**, Kemal (2005): " ... ich bin stolz, Türke zu sein!" Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- **Böhm**, Dietmar/ **Böhm**, Regine/ **Deiss-Niethammer**, Birgit (1999¹): Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- **Brizić**, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann: Münster.

- **Bundeszentrale für politische Bildung** (Hg.) (2006): Aus Politik und Zeitgeschichte. Parallelgesellschaften? Bonn: O.V.
- **Cummins**, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Band 23. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- **De Cillia**, Rudolf/ **Anzengruber**, Grete (Hg.) (1997): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- **De Cillia**, Rudolf (2001): Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb. In: **Weidinger**, Walter (Hg.): Bilingualität und Schule: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Band 2. Wien: ÖBV & HTP, S. 246-252.
- **De Cillia**, Rudolf (Hg.) (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.
- **Dorfmueller-Karpusa**, Käthi (1993): Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- **Englisch-Stölner**, Doris (2003): Identität, Kultur und Differenz. In: **Fillitz**, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag. S. 195-272.
- **Erll**, Astrid/ **Gymnich**, Marion (Hg.) (2007¹): Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- **Fassmann**, Heinz (1999²): Ausländische Arbeitskräfte in Deutschland und Österreich. Zuwanderung, berufliche Platzierung und Effekte der Aufenthaltsdauer. In: **Fassmann**, Heinz/ **Matuschek**, Helga/ **Menasse**, Elisabeth (Hg.): Abgrenzen, ausgrenzen, aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt: Drava, S. 95-114.
- **Fillitz**, Thomas (2003): Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: **Fillitz**, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 23-31.
- **Fischer**, Gero (1997): An der multilingualen Öffnung des Sprachunterrichts führt kein Weg vorbei. In: **De Cillia**, Rudolf/ **Anzengruber**, Grete (Hg.): Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft 88. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. S. 45-53.
- **Fischer**, Gero (2004): Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der „Zweiten Generation“. In: **Sertl**, Michael (Hg.): Integration? Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 63-78.
- **Flick**, Uwe/ **Von Kardorff**, Ernst (Hg.) (1995²): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.
- **Fthenakis**, Wassilios/ **Sonner**, Adelheid/ **Thrul**, Rosemarie u.a. (1985¹): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung.
- **Geisen**, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: **Mecheril**, Paul/ **Dirim**, Inci/ **Gomolla**, Mechthild u.a. (Hg.):

Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 13-34.

- **Gingrich**, Andre (2008): Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel. In: **Wernhart**, Karl R./**Zips**, Werner (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien: Promedia, S. 99-113.
- **Gingrich**, Andre/ **Steger**, Brigitte (2011): Kulturkreis. In: **Kreff**, Fernand/ **Knoll**, Eva-Maria/ **Gingrich**, Andre (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 217-220.
- **Gogolin**, Ingrid/ **Krüger-Potratz**, Marianne/ **Kuhs**, Katharina u.a. (Hg.) (2005): Migration und sprachliche Bildung. Wissenschaftliches Kolloquium. Münster: Waxmann.
- **Gröpel**, Wolfgang (1997): Sozialisation, Identität und "Lebenswelt Schule" von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Ein wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Beitrag der Ethnologie zum Diskurs um die sogenannte "2. Generation" von MigrantInnenkindern (mit besonderer Berücksichtigung ihrer schulischen Situation, ihrer Identitätsentwicklung und der Differenzhypothesen). Universität Wien: Diplomarbeit.
- **Gstettner**, Peter/ **Larcher**, Dietmar (1985): Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Interkulturelles Lernen und Volksgruppenverständigung in Kärnten: zur wissenschaftlichen Grundlegung umfassender Reformen im Minderheitenschulwesen. Klagenfurt: Drava.
- **Haller**, Dieter (2005): Dtv-Atlas Ethnologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- **Halm**, Dirk/ **Sauer**, Martina (2006): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In: **Bundeszentrale für politische Bildung** (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Parallelgesellschaften? Bonn: O.V., S. 18-24.
- **Hamburger**, Franz/ **Badawia**, Tarek/ **Hummrich**, Merle (Hg.) (2005¹): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Hamburger**, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa-Verlag.
- **Hansen**, Georg (2009). In: **Spetsmann-Kunkel**, Martin (Hg.) (2009): Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen. Münster: Waxmann.
- **Herzog-Punzenberger**, Barbara (2009): Dazugehören oder nicht? Österreich und seine 2. und 3. (MigrantInnen-)Generation. In: **Bardakçı**, Sevgi (Hg.): Dazugehören oder nicht? Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Schulheft 135. Innsbruck: Studienverlag, S. 9-27.
- **Herzog-Punzenberger**, Barbara (2011): Parallelgesellschaft. In: **Kreff**, Fernand/ **Knoll**, Eva-Maria/ **Gingrich**, Andre (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 326-327.
- **Hohmann**, Manfred (2005): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. In: **Gogolin**, Ingrid/ **Krüger-Potratz**, Marianne/ **Kuhs**, Katharina u.a. (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 29-45.

- **Hopf**, Christel (1995²): Befragungsverfahren. Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: **Flick**, Uwe/ **Von Kardorff**, Ernst (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz. S. 177-182.
- **Janßen**, Andrea/ **Polat**, Ayca (2006): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. In: **Bundeszentrale für politische Bildung** (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Parallelgesellschaften? Bonn: O.V., S. 11-17.
- **Klocke-Daffa**, Sabine (2007): Interkulturelles Lernen in Deutschland aus der Sicht der Ethnologie. In: Bertels, Ursula (Hg.): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- **Krumm**, Hans Jürgen (2006): Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung. 40 (2), S. 10-13.
- **Larcher**, Dietmar (1991): Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung – im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich. Klagenfurt: Drava.
- **Legewie**, Heiner (1995²): Beobachtungsverfahren. Feldforschung und Teilnehmende Beobachtung. In: **Flick**, Uwe/ **Von Kardorff**, Ernst (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 198-193.
- **Maletzke**, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag,
- **Markom**, Christa (2009): Geschichte der Migrationsforschung: Interdisziplinäre Verflechtungen. In: **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tosic**, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag, S. 29-50.
- **Mayring**, Philipp (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- **Mecheril**, Paul u.a. (Hg.) (2010a): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- **Mecheril**, Paul/ **Dirim**, Inci/ **Gomolla**, Mechthild u.a. (Hg.) (2010b): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann.
- **Mecheril**, Paul/ **Dirim**, Inci (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: **Mecheril**, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121–149.
- **Mecheril**, Paul/ **Quehl**, Thomas (Hg.) (2006¹): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- **Muttonen**, Lena (2007): Die Integration von Drittstaatsangehörigen. In den österreichischen Arbeitsmarkt. Wien: Facultas Verlag.
- **Münz**, Rainer/ **Zuser**, Peter/ **Kytir**, Josef (2003): Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: **Fassmann**, Heinz/ **Stacher**, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt: Drava.

- **Nieke**, Wolfgang (2000³): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Oswald**, Hans/ **Krappmann**, Lothar (1995²): Handlungsfelder. Sozialisation; Kinder. In: **Flick**, Uwe/ **Von Kardorff**, Ernst (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 355-358.
- **Petillon**, Hanns (2005): Interkulturelles meets soziales Lernen. Die Schülergruppe als zentraler Ort nachhaltiger interkultureller und sozialer Bildung in der Grundschule. In: **Gogolin**, Ingrid/ **Krüger-Potratz**, Marianne/ **Kuhs** Katharina (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 151-168.
- **Schelle**, Carla (2005¹): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: **Hamburger**, Franz/ **Badawia**, Tarek/ **Hummrich**, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–53.
- **Schmidt**, Ulrich (1992): Lernziel kulturelle Identität- Plädoyer für eine Enttabuisierung. In: **Brähler**, Rainer/ **Dudek**, Peter (Hg.): Fremde - Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen. Probleme politischer Bildungsarbeit. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 133–141.
- **Sertl**, Michael (Hg.) (2004): Integration? Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit. Innsbruck: Studienverlag.
- **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tošić**, Jelena (Hg.) (2009¹): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag.
- **Slama**, Martin (2011): Netzwerkgesellschaft. In: **Kreff**, Fernand/ **Knoll**, Eva-Maria/ **Gingrich**, Andre (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verlag, S.295-296.
- **Spetsmann-Kunkel**, Martin (2009): Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Lernen für Europa. Band 12. Münster: Waxmann.
- **Steindl**, Mari (2008): Interkulturelles Lernen – ein Beitrag zur Integration? In: **Steindl**, Mari/ **Helm**, Barbara/ **Steininger**, Gertrud u.a. (Hg.): Interkultureller Dialog Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte. Wien: Zentrum Polis, S. 10-11.
- **Steininger**, Gertrud (2008): Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen. In: **Steindl**, Mari/ **Helm**, Barbara/ **Steininger**, Gertrud u.a. (Hg.): Interkultureller Dialog Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte. Wien: Zentrum Polis, S. 7.
- **Stiksrud**, Arne (1994): Jugend im Generationen-Kontext. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- **Strasser**, Elisabeth (2009¹): Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tosic**, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag, S. 15-29.
- **Strasser**, Sabine (2011): Transnationale Migration. In: **Kreff**, Fernand/ **Knoll**, Eva-Maria/ **Gingrich**, Andre (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 385-389.
- **Strasser**, Sabine/ **Markom**, Christa (2010¹): Kulturelles Unbehagen: eine kleine Stadt und ihre großen Sorgen. In: **Strasser**, Sabine/ **Holzleithner**, Elisabeth (Hg.):

Multikulturalismus queer gelesen. Zwangsheirat und gleichgeschlechtliche Ehe in pluralen Gesellschaften. Band 41. Frankfurt: Campus-Verlag, S. 71-119.

- **Tosic**, Jelena/ **Streissler**, Anna (2009): „Zwischen den Kulturen?“ Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: **Six-Hohenbalken**, Maria/ **Tosic**, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas Verlag, S. 185-205.
- **Treibel**, Annette (1999²): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim: Juventa.
- **Vardar**, Azra (2011¹): Die Beteiligung von Migranteneltern an einer deutschen Grund- und Hauptschule. In: Arbeitskreis Ethnologie und Migration (ArEtMi) (Hg.): Migration – Bürokratie – Alltag. Ethnographische Studien im Kontext von Institutionen und Einwanderung. Münster: LIT Verlag. S. 119-141.
- **Volf**, Patrik/ **Bauböck**, Rainer (Hg.) (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava.
- **Volf**, Patrik (2011): Gegenstrategien in Politik und Gesellschaft. **Volf**, Patrik/ **Bauböck**, Rainer (Hg.): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava, S. 45-271.

WWW-Verweise:

- **Baobab**. Globales Lernen. Url: <http://www.baobab.at> Zugriff: 15.03.2012
- **Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Wien 1992.**
Url: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_528_0/1992_528_0.pdf
Zugriff: 27.05.2012
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur**: Unterrichtsprinzipien:
Url: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz>
Zugriff: 19.09.2011
- **Das große Plus**: Der gesellschaftliche und wirtschaftliche Beitrag von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich Url: <http://www.unterrichtspaket.at>
Zugriff: 15.03.2012
- **Evaluation IKM**: **Koller**, Martina/ **Felder**, David/ **Perschon**, Erich (2012): Evaluation des Pilotprojektes-Kurzfassung. Integrative Sprachpädagogik und Interkulturelle Bildungsarbeit an ausgewählten Volksschulen in NÖ.
Url: http://www.noelak.at/fileadmin/Benutzerdateien/dokumente/microsites/integrationsservice_noe/kurzbericht_komplett.pdf (Download: 15.03.2012)

- **Glaser, Michaela/ Rieker, Peter** (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit, S.1-117, Url:
http://www.dji.de/bibs/96_7469_Interkulturelles_Lernen_als_Praevention_von_Fremdenfeindlichkeit.pdf
Zugriff: 23.09.2011
- **Integration und Schule.** http://www.integrationundschule.ch/?page_id=2
Zugriff am 10.08.2012
- **Leiprecht, Rudolf** (2001): Alltagsrassismus: eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, S.1-470, abrufbar unter:
<http://books.google.de/books?id=ghioAAAAIAAJ> (Download: 21.09.2011).
- **Steindl, Mari/ Helm, Barbara/ Steininger, Gertraud u.a. (Hg.):** Interkultureller Dialog Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte, S.2-92, abrufbar unter
http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf (Download: 21.09.2011).
- **Strohmeier, Dagmar/ Fricker, Anita** (2007): Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis. Erziehung und Unterricht, S.115-128, abrufbar unter http://www.projekte-interkulturell.at/data/upload/docs/Strohmeier_Fricker.pdf (Download: 29.09.2011).
- **Unterrichtsprinzip: bm:ukk**
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml
Zugriff: 19.09.2011
- **ZusammenReden.** Integrationsgespräche und Schulworkshops.
<http://www.zusammenreden.net/index.html>
Zugriff: 16.03.2012

16. Anhang

Beobachtungsleitfaden

UNTERRICHT

- Wo liegen die Prioritäten der LehrerInnen im Unterricht? (welche „Werte“ wollen vermittelt werden, oder geht's rein um das Erlernen des Unterrichtsstoffes?)
- Welche Unterrichtsstile werden angewendet?
- Führt der Unterrichtsstil der LehrerInnen eher zur Segregation bzw. zu Integration bestimmter SchülerInnen? Inwiefern sind bestimmte Stile förderlich bzw. hinderlich?
- Wird in irgendeiner Art und Weise zwischen Kindern österreichischer und türkischer Herkunft/Sprache unterschieden?

BEI STÜTZKRÄFTEN IN DER KLASSE

- Wo liegen die Aufgabenbereiche,
- wie bringen sich diese in den Unterricht ein,
- für welche Kinder sind sie primär zuständig,
- können Kinder sich jederzeit an Stützkraft wenden?
- Welche Sprachen sprechen Stützkkräfte?
- Ist die Funktion, die sie haben so vorgesehen wie sie umgesetzt wird oder werden sie auch in Bereichen eingesetzt, die nicht in ihren Aufgabenbereich gehören?
- Was ist die „Stützkraft“ – IntegrationslehrerIn, SprachelehrerIn, MuttersprachenlehrerIn etc.?

SPRACHE

- Wie wird mit der Mehrsprachigkeit in den Klassen umgegangen?
- Wie werden die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen in den Unterricht eingebunden? Welche Situationen gibt es, wo die SchülerInnen ihre Sprachen sprechen können (außer Deutsch)?
- Gibt es Stützkkräfte die andere Sprachen als Deutsch sprechen?
- Wie Kommunizieren Kinder miteinander? (Tk-tk und Tk Dt- sprachig?) Im Unterricht, in den Pausen, im Turnunterricht. Wie wird darauf reagiert – von SchülerInnen und LehrerInnen?
- Machen die LehrerInnen die Kinder darauf aufmerksam, wie wichtig Sprache als Ausdrucksmittel ist? Ist das den LehrerInnen bewusst?
- Fordern die LehrerInnen die Tk sprachigen SchülerInnen explizit dazu auf die dt. Sprache (besser) zu lernen, bzw. in den Pausen deutsch zu sprechen?
- Sprechen LehrerInnen das sogenannte „Gastarbeiterdeutsch“ mit den türkischsprachigen SchülerInnen? Eher: wie wird mit den SchülerInnen mit türkischer Sprache kommuniziert (z.B. gebrochenes Deutsch, komplizierte Sätze, Dialekt?)
- Wird mit Kindern welche die Unterrichtssprache schlechter beherrschen lauter gesprochen?
- Welche Angebote gibt es für Deutsch als Zweitsprache? Wird das im Unterricht angeboten/mitgedacht?
- Inwieweit steht der „Defizit-Ansatz“ im Vordergrund – wird in erster Linie das „Nicht-Deutsch-Können“ wahrgenommen?

ELTERN

- Kontakt der LehrerInnen mit den Eltern?
- Werden Mitteilungen in andere Sprachen übersetzt? Welche? Von wem? Immer?
- Nehmen alle Eltern das Angebot von Elternsprechtagen, Klassenabenden oder anderen Veranstaltungen wie Feste und Feiern wahr? Wer nimmt es wahr?

- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Eltern?
- Richtet sich der Kontakt mit den Eltern an einen oder beide Elternteile?
- Bei den türkischen Eltern: Lässt sich erkennen ob vorwiegend türkische Väter oder Mütter an Veranstaltungen teilnehmen?

LEHRERINNEN

- Gibt es fremdenfeindliche Tendenzen? Wenn ja, wie äußern sich diese?
- Gibt es „LieblingsschülerInnen“ und wenn ja, lässt sich erkennen ob diese vorwiegend deutsche oder nicht deutsche Muttersprache haben?
- Kommt es vor, dass wenn ein Kind etwas nicht versteht und dieses „nicht verstehen“ sich auf sprachliche Defizite zurückführen lässt, die Lehrkraft dies bewusst ignoriert um mit den anderen Kindern im Stoff weiter zu kommen? („ich kann auch nichts machen wenn du mich nicht verstehst“)
- Gibt es LehrerInnen die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben und/oder Migrationshintergrund haben? Welche Rolle spielen sie für die SchülerInnen? Welche Position haben sie im LehrerInnenkollegium... etc.
- In welchen Situationen lässt sich erkennen, dass die LehrerInnen mit der Situation in den Klassen überfordert sind? Zeigen sie sich von türkischsprachigen Kindern schneller „genervt“ als von Österreichischen? Wo liegen die Gründe für die Überforderung?

SCHÜLERINNEN

- Gibt es fremdenfeindliche Tendenzen? Wenn ja, wie äußern sich diese? Handelt es sich dabei um übernommene „Einstellungen der Eltern“?
- Sind Kinder an anderen kulturellen Systemen interessiert (weniger auf tk.- dt. Unterschiede, sondern generell. Wie leben Kinder anderswo? Wie zählt man auf Russisch bis zehn?)
- Tragen türkische Mädchen Kopftücher (in den höheren Klassen) und wenn ja, wie wird damit umgegangen?
- Wie wird mit dem Thema „Ramadan“ (Fasten) umgegangen?
- Wie wird mit Speisevorschriften umgegangen? (die letzten 3 Fragen auch bei LehrerInnen evtl. anführen)

INTERAKTION

- Interaktion zwischen Tk.- Tk. sprachigen Kindern
- Interaktion zwischen Dt.- Dt. sprachigen Kindern
- Interaktion zwischen Tk.- Dt. sprachigen Kindern
- Bei Tk.- Dt. Interaktion: gibt es Auffälligkeiten, wer in diesem Fall die Interaktion initiiert?

Interviewleitfaden Integrationsbeauftragter

- Bitte beschreiben sie die Gemeinde, was sind die besonderen Merkmale der Stadt? Wissen sie etwas über die Migrationsgeschichte des Ortes?
- Was verstehen sie unter Integration, wann ist einE BürgerIN für Sie integriert?
- Welche Aufgaben haben Sie als Integrationsbeauftragter? Wie sind sie dazu gekommen dieses Amt zu bekleiden?
- Mit welcher Intention wurde dieses Amt ins Leben gerufen? Von wem wurde es initiiert?
- Mit welchen anderen Institutionen/Stellen arbeiten sie zusammen, sind sie vernetzt?
- Mit welchen Anliegen kommen die Menschen zu Ihnen, welche Hilfestellungen können Sie bieten?
- In welcher Art und Weise wird das Angebot genutzt?
- Wie nehmen die Menschen das Angebot an?
- Welche Vorhaben gibt es im Ort zur Integration aller BürgerInnen, welche wurden bereits umgesetzt?
- Welche kulturellen Veranstaltungen gibt es in der Kleinstadt?
- Anliegen der BürgerInnen? Dt. sprachige Bev. /Türk. Sprach. Bevölkerung.
- Gibt es im Ort noch andere Vereine/Institutionen die sich speziell an die Bevölkerung mit Migrationshintergrund richten? Wenn ja, bitte kurz beschreiben.
- Was sind ihre wichtigsten Anliegen als GR und als Integrationsbeauftragter? Welche persönlichen Ziele verfolgen Sie?
- Wie schätzen sie die Stimmungen im Ort in Bezug auf die erhöhte Frequenz von Zugewanderten und deren Kindern ein?
- Gibt es Rassismen? Wie deuten sie die Wahlergebnisse der letzten GR Wahlen mit dem deutlichen Gewinn der FPÖ?
- Wie sehen sie persönlich die Situation in der Kleinstadt? Wo liegen die Stärken, wo die Schwächen des Ortes?
- Wie wird in Kindergärten und Schulen mit dem erhöhten Anteil von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache umgegangen?
- Gibt es eine Kooperation zwischen Stadt, den Kindergärten und Schulen?
- Werden Deutschkurse angeboten?
- Was verstehen sie unter interkulturellem Lernen?

Interviewleitfaden LehrerInnen

- Wie lange sind Sie schon LehrerIn?
- Wie definieren Sie Integration? Was verstehen Sie darunter?
- Wann ist für Sie ein Kind gut integriert?
- Was verstehen Sie unter Interkulturellem Lernen?
- Hat IKL für Sie im Schulalltag Wichtigkeit?
- Gab/gibt es Situationen in denen IKL gefragt war?
- Wurde IKL als Thema in Ihrer Ausbildung behandelt?
- Welche der Unterrichtsprinzipien ist für Sie besonders wichtig? Reihem sie nach persönlicher Meinung.
- Welches Unterrichtsprinzip wird in der Klasse besonders beachtet
- Beschreiben Sie bitte Ihre Klasse (m/w; tk.- erssprachig, dt.-erssprachig, andere Sprachen, Staatsbürgerschaften)
- Wann wird für die Kinder Ethnizität wichtig?
- Woran werden Unterschiede von den Kindern festgemacht?
- Anhand welcher „Trennlinien“ distanzieren/separieren oder interagieren die Kinder (nicht) miteinander?

- Persönliche Meinung: Welche Bereicherungen oder Probleme bringt die bikulturelle Zusammensetzung in der Klasse?
- Fühlen Sie sich durch die bikulturelle Zusammensetzung im Klassenraum manchmal in ihrer Arbeit eingeschränkt oder ergeben sich dadurch neue Möglichkeiten?
- Was halten Sie von IKL?
- Wie könnte IKL in der Praxis aussehen, was wäre möglich, wenn es genügend zeitliche Ressourcen geben würde?
- Welche Prioritäten haben Sie im Unterricht gesetzt?
- Welche Werte wollen Sie den Kindern gerne vermitteln?
- Wünschen/brauchen Sie eine Stützkraft/ würde dies ihre Arbeit erleichtern?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Eltern?
- Werden Mitteilungen/Einladungen in andere Sprachen übersetzt?
- Nehmen alle Eltern das Angebot von Elternsprechtagen/Klassenabenden oder anderen Veranstaltungen wahr?
- Wer ist meist Ansprechpartner bei dt. sprachigen Kd.
- Wer ist meist Ansprechpartner bei tk. sprachigen Kd.
- Wie äußert sich „kulturelles Interesse“ in der Klasse?
- Was unternehmen Sie um die SchülerInnen erfolgreich in die Klassengemeinschaft zu integrieren?
- Gab/gibt es in ihrer Lehrerkarriere bisher besondere Angebote für IKL? Wenn ja, welcher Art war das Angebot? Wenn nein, würde es Ihnen in ihrer heutigen Situation helfen etwas mehr darüber zu wissen?
- Welche Förderangebote gibt es an der Schule?
- Nach welchen Kriterien erfolgt die Gruppenbildung unter den SchülerInnen, wenn diese nicht vorgegeben wird?
- Reagieren Kinder negativ auf bestimmte Gruppenzusammensetzungen, besonders wenn diese von Ihnen bestimmt werden?
- Sind sie manchmal in der Klasse überfordert, wenn ja, warum?
- Äußern Kinder manchmal Vorurteile, die sich auf „kulturelle Unterschiede“ zurückführen lassen?
- In welchen Situationen greifen Kinder auf ihre Abstammung zurück, bzw. auf ihre kulturelle Identität?
- Wann wird Herkunft betont, wann ist Staatsbürgerschaft wichtig?
- Besuchen alle Kinder den jeweiligen Religionsunterricht?
- Nehmen alle Kinder an Veranstaltungen um den Jahresfestkreis teil? (Bsp. Martinsfest,...)

Abstract

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der konkreten Umsetzung des Bildungsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in der Praxis am Beispiel einer Volksschule in einer niederösterreichischen Kleinstadt.

Mittels qualitativer Forschungsmethoden wie teilnehmender Beobachtung und semistrukturierten Leitfadeninterviews habe ich unterschiedliche Teilbereiche des Interkulturellen Lernens genauer beleuchtet. Ich habe mir weiters die Frage gestellt, wie auf SchülerInnen mit generationalem türkischen Migrationshintergrund und anderer Muttersprache als Deutsch im Schulalltag eingegangen wird und in welcher Weise der gesamte Klassenverband von der bikulturellen Zusammensetzung profitiert.

Es zeigte sich, dass Interkulturelles Lernen an der Schule nur marginal stattfindet und SchülerInnen mit anderer Erstsprache als der Landessprache praktisch nicht repräsentiert werden. Jegliche Fördermaßnahmen, welche seitens der Schule angeboten werden, orientieren sich an einem Defizit-Ansatz und wenden sich hauptsächlich an Kinder mit Migrationshintergrund. Das Lehrpersonal gibt an, durch die Anwesenheit vieler türkischsprachiger Kinder überfordert zu sein, fühlt sich in seiner Lehrtätigkeit dadurch eingeschränkt und wünscht sich „mehr Integrationsbereitschaft“ jener BürgerInnen mit Migrationshintergrund. Die politische und soziale Landschaft der Kleinstadt tragen jedoch eher zu einer Verschlechterung der Integrationsmöglichkeiten bei, und forcieren die Herausbildung bzw. Erhaltung einer türkischen Parallelgesellschaft im Ort.

Um dieser Segregation entgegenzuwirken, könnte die Volksschule meines Erachtens einen wichtigen Beitrag leisten. Sie befindet sich allerdings trotz Anstellung eines interkulturellen Mitarbeiters, noch am Anfang ihrer für Integration wichtigen Arbeit. Abschließend werden daher in meiner Diplomarbeit einige Anregungen vorgestellt, wie der interkulturelle Schulalltag im Falle der von mir beforschten Volksschule aussehen könnte. Die Anstellung von MuttersprachenlehrerInnen und die aktive Beteiligung und Einbindung von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund stellen dabei einen zentralen Punkt der beginnenden gegenseitigen Annäherung dar.

Abstract

My Diploma thesis is concentrated on implementing „Interculturel Learning“ in practical experience, for example at an elementary school in a small town in lower Austria.

I have managed to precisely observe the diversity, concerning Interculturel Learning, by means of high quality research by observing participants and by semistructured guided interviews. I asked myself how pupils with ethnic turkish background and who have another native language other than german, respond to everyday life at school and in which way the class organisation can profit from the biculturel mix.

It shows that interculturell studies only marginally take place and that pupils who have a different first language, other than the national language are practically not represented. Anykind of advancement measures on part of which the school has to offer orientates itself around a shortcoming approach toward pupils with different ethnic background. Teaching staff admit to being unable to cope with the presence of many turkish speaking children. They feel restricted in their teaching abilities and hope for more willingness concerning intergration. The small town's political and social landscape contribute to the intergration possibilities, promoting the development of local parallel turkish communities.

According to my observation, in order to counter this segregation, the elementary school could provide an important contribution. It is certainly despite appointing an intercultural employee still at the beginning of the important task of integration. Concluding my diploma thesis I have a few suggestions. The employment of native teachers and the active participation of parents with or without migration background provide a crucial point for a mutual approach.

Sabrina Schoderbeck

* 04.06.1986 in St. Pölten

Radlberger Hauptstraße 109
3105 St. Pölten

Email: sabrina_schoderbeck@gmx.at

Familienstand: ledig, keine Kinder

Staatsangehörigkeit: österreichisch



Ausbildung

1992-1996	Volksschule Unterradlberg
1996-2000	Hauptschule Viehofen
2000-2005	Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik, Abschluss mit Berufs- und Reifeprüfung
2005-2012	Studium Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien

Praktika und berufliche Erfahrung:

Diverse Praktika im sozialpädagogischen Bereich im Zuge der Ausbildung zur Sozialpädagogin

Viermonatiges Praktikum im Völkerkundemuseum Wien in der Abteilung Ostasien. Bestandsarbeit, Archivtätigkeit und Literaturrecherche.

2008-2011 Mitarbeiterin im Verein Dolphin: Englischtrainerin in Kindergärten.

Seit November 2011: Sozialpädagogin unter Supervision im Verein Oase. Psychotherapeutische Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche.

Sprachkenntnisse:

Englisch

Deutsch