



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Sprachliche Integration von ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln
aus dem Blickwinkel der interkulturellen Pädagogik –
Status quo und Lösungsansätze

verfasst von / submitted by

Kristina Abramovic-Grabovac

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 362 365

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Russisch UF Bosnisch/Kroatisch/
Serbisch

Betreut von / Supervisor:

ao.Univ.-Prof.i.R.Dr.Gero Fischer

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich herzlich bei meinem Professor Herrn ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer für die Unterstützung und Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Ein besonderes Dankeschön gebührt meinen Eltern, die mir stets den Rücken stärkten und mich in meiner gesamten Studienzeit begleitet haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinem Ehemann bedanken, denn ohne seinen Beistand und seinen ständigen Zuspruch hätte ich diese herausfordernde Zeit nicht überstanden.

Ebenso danken möchte ich meinen zwei Schwestern, die mir in schweren Zeiten immer Mut machten und mich bei jeder Entscheidung unterstützt haben.

Abschließend möchte ich mich insbesondere bei meinen Studienkolleginnen Anita, Cornelia und Valentina für eine unvergessliche Studienzeit bedanken.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der sprachlichen Integration von ZuwanderInnen. Dabei wird der Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik eingenommen, der als Ansatz für die Analyse von Lösungsalternativen herangezogen wird.

Um ein vertiefendes Verständnis für die gewählte Thematik zu erlangen, wird ein kurzer historischer Einblick in die Entwicklung des österreichischen Staates als Einwanderungsland vorgenommen, wobei beispielhaft die ehemalige Situation der jugoslawischen GastarbeiterInnen veranschaulicht wird. Neben einer Darstellung der Migration in Österreich werden auch die theoretischen Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik erläutert. Im Besonderen wird auf den Wandel des Konstrukts von der Migrationspädagogik zur aktuellen Interkulturellen Pädagogik eingegangen, um ein Verständnis hinsichtlich der veränderten Ausrichtung auf die Integration von ZuwanderInnen zu verdeutlichen. Als wesentlicher Schwerpunkt gilt im vorliegenden Kontext der Spracherwerb von Individuen. Dabei werden sowohl die theoretischen Grundlagen zum Spracherwerb bei Kindern und Erwachsenen als auch der Erst- und Zweitspracherwerb erörtert. Zudem erfolgt eine Erläuterung zu möglichen Motiven und Schwierigkeiten beim Spracherwerb. Nach der Darstellung des Status-quo werden Lösungsansätze aus der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik abgeleitet. Im Speziellen werden Problembereiche der sprachlichen Integration anhand von ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln beispielhaft erörtert. In weiterer Folge werden in Form von Handlungsempfehlungen erfolgversprechende Maßnahmen der sprachlichen Integration von MigrantInnen beschrieben.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die ursprüngliche Vorgehensweise in Bezug auf die sprachliche Integration einem positiven Wandel unterliegt. Folglich wurden aus der Vergangenheit positive Erkenntnisse gezogen und Angebote entwickelt, um Personen mit der Zweitsprache Deutsch eine förderliche Bildungsbiografie zu ermöglichen. Die vorgestellten Handlungsempfehlungen zeigen interessante Möglichkeiten, wie eine sprachliche Integration gewährleistet werden kann und Kindern mit Migrationshintergrund bereits ab dem Kindergarten Möglichkeiten der Sprachförderung geboten werden können.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VIII
Tabellenverzeichnis	IX
Zusammenfassung.....	XI
Sažetak.....	XXII
1 Einleitung.....	1
1.1 Einleitende Betrachtung.....	1
1.2 Zentrale Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit.....	3
2 Migration in Österreich.....	5
2.1 Gesetzliche und politische Rahmenbedingungen.....	5
2.2 Statistische Daten.....	6
2.3 Migration und MigrantInnen	14
2.3.1 Migrationsarten im Überblick.....	15
2.3.2 Arbeitsmigration nach Österreich.....	16
3 Theoretische Grundlagen zur Interkulturellen Pädagogik	24
3.1 Wandel des Konzepts von der Migrationspädagogik zur interkulturellen Pädagogik	24
3.1.1 Die erste Phase der Migrationspädagogik	25
3.1.2 Interkulturelle Pädagogik in den 1980er-Jahren.....	28
3.1.3 Die Phase der interkulturellen Öffnung	30
3.2 Assimilationskonzepte und -theorien	33
3.3 Hintergründe zur Wahrnehmung von Bildungsangeboten	35
3.3.1 Einflüsse auf die sprachliche Weiterbildungsbereitschaft	37
3.3.2 Soziale Faktoren	39
4 Merkmale der sprachlichen Ausbildung	41
4.1 Spracherwerb bei Kindern und Erwachsenen.....	41
4.1.1 Voraussetzungen für das Erlernen einer Sprache	41
4.1.2 Spracherwerbs-hypothesen in Bezug auf den Fremdspracherwerb.....	42
4.1.3 Code-Switching.....	43
4.2 Erst- und Zweitspracherwerb.....	44
4.2.1 Erstsprache.....	44
4.2.2 Zweitsprache.....	47

4.2.3	Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit.....	49
4.3	Motive und Schwierigkeiten beim Spracherwerb	52
4.3.1	Einflussfaktoren.....	52
4.3.2	Spracherwerb bei der Nachfolgegeneration	55
5	Lösungsansätze aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik.	59
5.1	Charakteristika der ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln	59
5.1.1	Soziale Aspekte	59
5.1.1.1	Die Wohnsituation.....	59
5.1.1.2	Vereine, Freundschaften und Vereinszugehörigkeiten	62
5.1.2	Familiäre Gegebenheiten	65
5.1.3	Beruf und Umfeld	67
5.1.3.1	Wandel bei den Berufszielen	67
5.1.3.2	Wandel bei den qualifizierenden Möglichkeiten	71
5.1.3.3	Wandel in den arbeitnehmer- und arbeitgeberseitigen Voraussetzungen	72
5.1.3.4	Die zweite Generation	73
5.2	Lösungsansätze der Interkulturellen Pädagogik	77
5.2.1	Ansätze der Mehrsprachigkeit zum Erlernen bzw. Lehren von Sprachen.....	77
5.2.2	Mehrsprachige Ansätze aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik	78
5.3	Sprachliche Integration nach Phasen	79
5.3.1	Frühpädagogische Bildungsphase	80
5.3.2	Volksschulstufe	81
5.4	Handlungsempfehlungen	83
5.4.1	Grundverständnis sprachlicher Bildung.....	84
5.4.2	Durchgängige Sprachbildung und Dimensionen	88
5.4.3	Nutzung der Sprachstandsdiagnostik.....	91
5.4.4	Ausbildung der PädagogInnen und Leadership	94
5.4.5	Bilinguale Unterrichtsmodelle.....	96
6	Fazit.....	99
	Literaturverzeichnis	102
	Anhang	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wanderungssaldo Österreichs 1961–2018.....	7
Abbildung 2: SchülerInnen in Sprachförderung in Österreich nach Schultyp	83
Abbildung 3: Anteil der ausländischen SchülerInnen sowie der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache	85
Abbildung 4: FörMig Schnittstellenmodell.....	89
Abbildung 5: Beispiel für die Planung der Zusammenarbeit	90

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschäftigte ausländische ArbeitnehmerInnen in Österreich 1962 bis 1980 (Jahresdurchschnittswerte)	8
Tabelle 2: Die Beteiligung wichtiger ethnischer Gruppen Jugoslawiens an der Gastarbeiterwanderung 1971	9
Tabelle 3: Die Herkunftsrepubliken der jugoslawischen GastarbeiterInnen in der BRD und in Österreich 1971 sowie in Wien 1974 und 1981 (v. H.)	10
Tabelle 4: Herkunftsstrukturelle Veränderungen der jugoslawischen GastarbeiterInnen in Wien von der Vor- über die Haupt- zur Spätphase	11
Tabelle 5: Berufliche Position im Betrieb nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft (in Prozent)	17
Tabelle 6: Bevölkerung Österreichs zu Jahresbeginn 2002-2019	22
Tabelle 7: Die ‚Anderen‘ in der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik	31
Tabelle 8: Welche Pläne haben die Eltern für ihre Kinder?	69
Tabelle 9: Wurde im Elternhaus Druck ausgeübt, um einmal etwas Besseres zu erreichen?	70
Tabelle 10: Sprachkompetenz der Kinder hinsichtlich des Deutschen und der Muttersprache	76
Tabelle 11: Auswirkung der Ausbildung auf die Berufsposition	76
Tabelle 12: Curricula von Bildungseinrichtungen	80

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die sprachliche Integration von MigrantInnen analysiert. Beispielhaft werden ÖsterreicherInnen mit Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien herangezogen. Österreich war in den letzten fünfzig Jahren gekennzeichnet durch verschiedene Zuwanderungsbewegungen, wobei jede/r fünfte ÖsterreicherIn einen Migrationshintergrund besitzt. Dementsprechend beeinflussen MigrantInnen den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozess in Österreich.

Die Problematik, die sich im vorliegenden Kontext ergibt, betrifft die sprachliche Integration von MigrantInnen. Es ist bekannt, dass die Kenntnisse der Landessprache die Bildungsbiografie und somit auch die weitere gesellschaftliche und berufliche Entwicklung von Individuen beeinflussen.

Generell umfasst die Integration von MigrantInnen einen komplexen und vielschichtigen Prozess, der vielfältigen Bedingungen und Herausforderungen unterliegen kann. Integration bezieht sich auf politische, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und kommunikative Gesichtspunkte und zielt auf eine sprachliche, berufliche, gesellschaftliche und kulturelle Integration, die kulturelle, religiöse und politische Attribute der Individuen berücksichtigt. Folglich wird zwischen funktionaler und affektiver Integration differenziert, wobei sich die funktionale Integration auf die Kategorien der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Integration bezieht und die affektive Integration mit der inneren Verbundenheit und Beteiligung an der kollektiven Identität verknüpft wird.

Für die weitere Untersuchung wurde folgende zentrale Fragestellung in den Fokus der Arbeit gestellt:

F0: Wie kann die sprachliche Integration von MigrantInnen erfolgreich umgesetzt werden?

In diesem Zusammenhang spielen aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus die sprachliche Integration und die Konzepte der interkulturellen Pädagogik eine

wesentliche Rolle. In mehreren Studien wird erörtert, dass die Rahmenbedingungen einer sinnvollen Pädagogik – muttersprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache im Unterricht und interkulturelles Lernen – nur unzureichend umgesetzt werden.

Dabei stellt die Migration kein neues Phänomen dar. Wanderungsbewegungen gab es schon seit jeher, national und international. Festzustellen ist, dass vielfältige Motive und Anreize für Individuen, ihre Heimat zu verlassen und sich woanders eine neue Existenz aufzubauen, bestehen. Der Begriff Migration (von migratio = Umzug, Auswanderung) bezeichnet einen dauerhaften Wohnortwechsel.

Der Migrationsbegriff wird teilweise unterschiedlich definiert. Mitunter erfolgt nicht nur eine Beschränkung auf den Begriff der Wanderungsbewegung und die damit verbundenen direkt ableitbaren Erfordernisse, wie z. B. die bloße Notwendigkeit des Spracherwerbs, sondern auch eine Beschäftigung mit den Überlegungen der Interkulturellen Pädagogik und den Folgen migrationspolitischer und gesellschaftlicher Prozesse im Hinblick auf Erziehung, Bildung und Kultur. Dabei werden sprachliche und kognitive Lernvoraussetzungen ebenso wie soziale Kompetenz und Besonderheiten der jeweiligen sozialen Schicht sowie alters- und geschlechtstypische Werte und Interessen zusätzlich zu den durch die Kultur festgelegten Sitten und Werte einbezogen.

Die Bildungssituation ist von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten abhängig und kann daher ohne diese Dimension nicht betrachtet werden. Interkulturelle Pädagogik ist nach dieser Definition zu einseitig, da sie nur den kulturellen Aspekt berücksichtigt. Durch Einbeziehung auch anderer Aspekte wird die Pluralität der Migrationsgesellschaft betont, d. h., das *Wir* gehört ebenso dazu wie das *Andere*. Durch die Beschäftigung mit dem Fremden werden die *Anderen* erst zu *anderen* gemacht und somit wird ein *Wir* konstruiert. Waren zu Zeiten der Ausländerpädagogik noch alle AusländerInnen die Anderen, so werden in der Interkulturellen Pädagogik alle als andere bezeichnet. Das liegt daran, dass das Unterscheidungskriterium nicht mehr die Herkunft ist, sondern die Kultur – und da ist eben jeder ein anderer in Bezug auf eine andere gleichwertige Kultur.

Die Pädagogik, die zunächst auf Defizite vor allem in sprachlicher Hinsicht ausgerichtet war, wandelte sich zu einer Differenzpädagogik, die mehr Wert auf

Identität als auf Sprachkompetenz legte. Die Assimilation früherer Generationen wich dem Verständnis und der Anerkennung für die mitgebrachte Kultur.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Entwicklungsschritte und die Veränderung der Migrationspädagogik innerhalb der letzten 50 Jahre sehr intensiv verwirklicht wurden – für die neu ins Land kommenden MigrantInnen und deren Kinder ein Glücksfall, sie finden in dieser Hinsicht wesentlich bessere Bedingungen vor als die erste Generation von Nachkommen der Gastarbeitergeneration aus den 1960er-Jahren.

Dabei profitieren auch die Gastarbeiterkinder in dritter Generation von diesen Ansätzen, denn auch bei ihnen ist oft noch eine große Verschiedenheit zwischen zwei Kulturen vorhanden, vor allem, wenn sie aus einem traditionsbewussten und konservativen Elternhaus stammen. Allerdings sind sie schon einige Generationen lang in Österreich, die ursprünglichen Werte werden im Laufe der Zeit aufgeweicht und die Familie integriert sich mit längerem Aufenthalt immer mehr in die österreichische Gesellschaft. In diesem Fall wären ausländerpädagogische Maßnahmen für diese Kinder überhaupt nicht mehr nötig, da sie ÖsterreicherInnen sind und sich der hiesigen Kultur zugehörig fühlen.

Eine ausländerpädagogische oder migrationspädagogische Sonderbehandlung könnte hier sogar kontraproduktiv sein und Differenzierungen schaffen, wo eigentlich gar keine sind. In den Beispielfamilien der vorliegenden Arbeit wäre das von den Betroffenen selber gar nicht gewünscht gewesen, da sich in beiden Familien die Nachfolgegenerationen möglichst schnell in die österreichische Kultur einleben wollten und sollten. Differenziert zu betrachten ist die Situation der Gastarbeiterkinder der ersten Generation. Für sie wäre ein Ansatz aus der Interkulturellen Pädagogik sinnvoll gewesen. Allerdings war damals die gängige Methodik der Ausländerpädagogik verbreitet.

Den Bedürfnissen beider Gruppen wurde und wird somit nicht optimal Rechnung getragen. Die einen hätten viel an Unterstützung benötigt, haben aber weniger bekommen, den späteren Jahrgängen wird ein umfassenderes Integrationsprogramm geboten, das sie aber nicht benötigen, denn nach klassischer Sicht auf Migrationsprozesse ist nach zwei oder spätestens drei Generationen eine ausreichende Annäherung an die aufnehmende Gesellschaft erfolgt.

Je nach traditionellen Gepflogenheiten und Religion wurden geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bildung unternommen. In den Herkunftsländern konnte nur wenigen Kindern (manchmal sogar nur einem Kind) eine Ausbildung ermöglicht werden. Oftmals wurde diese dann einem Jungen (entweder dem ältesten oder dem begabtesten) zuteil. Das änderte sich mit der Wanderung nach Österreich. Schnell erkannten die Menschen, dass Bildung für alle zugänglich, verpflichtend und auch für Mädchen wichtig ist, um am normalen Alltag und am Arbeitsleben teilhaben zu können. Die jugoslawischen GastarbeiterInnen konnten das für ihre Kinder schneller umsetzen als ihre türkischen KollegInnen, die länger am klassischen Rollenverständnis festhielten.

Gerade die zweite Generation und folgende hatten mit dem österreichischen Bildungssystem weniger Probleme. Sie hatten dort ihre Freunde, gingen mit diesen zur Schule und hegten auch den Wunsch, es ihnen gleichzutun. In den Beispielfamilien dieser Arbeit sind es gerade die Vertreterinnen der dritten Gastarbeitergeneration, die sich als österreichische SchülerInnen in einer österreichischen Schule gefühlt hatten. Sie berichten unisono von positiven Erfahrungen im Schulbetrieb und auch von ihren Erfolgen. Nicht das Heimatland, sondern Österreich ist das Umfeld, in welchem die MigrantInnen dauerhaft leben möchten, da dieses Land und die Umgebung, von klein auf bekannt sind.

Zugleich stellt sich die Frage, ob Integration freiwillig ist, denn die Identitätsbildung wird vor allem während der Kindheit erbracht, daher ist das Umfeld des Kindes natürlich entscheidend, wobei sich die Kindheit der GastarbeiterInnen der ersten Generation sehr stark von derjenigen der Nachkommen, die in Österreich zur Welt kamen, unterscheidet. Die Identitätsleistung eines Erwachsenen beschränkt sich öfter auf die Aufrechterhaltung seiner erworbenen Identität als auf die Herausbildung einer neuen. Für die dritte Generation ist das Problem wesentlich kleiner – ihre Eltern haben von ihren eigenen Eltern die alte Tradition zwar noch vermittelt bekommen, aber teilweise nicht strikt übernommen, da sie ja selbst auch schon Anpassungsleistungen erbracht haben. Somit wird der Abstand zwischen den Kulturen mit jeder nachfolgenden Generation geringer.

Der Zugang zu Bildungsangeboten steht vor allem mit geringen Deutschkenntnissen, fehlenden sozialen Kontakten und Ausgrenzungs- und

Diskriminierungsmechanismen in engem Zusammenhang. Im Besonderen spielen die Deutschkenntnisse eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit der Annahme von Weiterbildungsangeboten für MigrantInnen.

Die Beherrschung der Sprache ist vielfach Teilnahmevoraussetzung für Weiterbildungsprogramme und je besser die Deutschkenntnisse sind, umso größer ist im Allgemeinen auch die Weiterbildungsbereitschaft.

Der Erst- und der Zweitspracherwerb erfolgen nach ähnlichen Regeln und Mustern. Die meisten Forschungsergebnisse kommen darin überein, dass die Prozesse bei beiden Formen des Spracherwerbs gleich sind und gleich ablaufen. Daher darf von *einem* Spracherwerbsprozess ausgegangen werden, gleichgültig, ob es sich hierbei um den Erwerb der Erstsprache oder der Zweitsprache handelt. Für die Kinder selbst spielt es keine Rolle, wie die erste Sprache bezeichnet wird, mit der sie in Kontakt treten. Sie kommunizieren zunächst in ihrer engsten Umgebung in dieser Sprache.

Sobald sich der Kreis derer erweitert, mit denen sie kommunizieren, stellen sie fest, dass es auch die andere Sprache gibt und dass sie sich in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Gegenübern auch in unterschiedlichen Sprachen verständigen können.

Obwohl er den gleichen Prozessen folgt, ist Spracherwerb nicht als geradlinig ablaufend zu sehen. Die Abfolge der einzelnen Lernstadien kann mehrdimensional erfolgen, was dem Prozess eine gewisse Dynamik verleiht. Die Fortschritte in den einzelnen Lernstadien mit den Inhalten Wortschatz, Grammatik, Syntax usw. sind ineinander verzahnt.

Zunächst übernimmt die/der SprachenlernerIn feststehende Ausdrücke aus der Zielsprache. Sie/er drückt sich zunächst über die bloße Aneinanderreihung der schon erlernten Wörter und über Zweiwortsätze aus. Die grammatischen Regeln werden in diesem Stadium noch außen vor gelassen, die/der SprecherIn verwendet die Sprache eher pragmatisch – sie/er möchte etwas Bestimmtes ausdrücken, egal wie, Hauptsache ist, der Kern der Aussage wird verstanden.

In einem späteren Lernstadium wird die Bedeutungsebene ausgebaut. Die/der SprachlernerIn ist immer mehr in der Lage, auch Abstraktes auszudrücken. In

grammatischer Hinsicht nimmt sie/er bestimmte grammatische Regeln und sich wiederholende Muster wahr, die sie/er dann auch anzuwenden lernt. Hier beginnt kaum merklich bereits der Moment, an dem sich die/der SprachlernerIn über die Existenz verschiedener Varietäten ihrer/seiner Zielsprache bewusst zu werden beginnt, denn wenn sie/er mit verschiedenen GesprächspartnerInnen aus verschiedenen Gruppen bzw. in verschiedenen Situationen kommuniziert, erkennt sie/er, dass in diesen unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Muster in der Sprache auftauchen. Sie/er nimmt dieses Phänomen zwar bereits wahr, weiß also zum Beispiel, dass die/der LehrerIn anders spricht als ihre/seine zielsprachigen jugendlichen Bekannte und nimmt auch wahr, dass in einer Behörde anders gesprochen wird als im Sportverein, allein dieses Erkennen reicht aber noch nicht aus, um in diesem Lernstadium das auch praktisch korrekt umzusetzen, zu sehr ist die/der SprachlernerIn noch mit dem eigentlichen Grundlagenerwerb der Standardsprache beschäftigt.

In den nächsten Lernschritten wird der Wortschatz immer mehr erweitert, die/der SprecherIn gewinnt Sicherheit bei der Verwendung von Vokabeln und beim Satzbau. Die/der Lernende ist immer mehr in der Lage, eigenständige Sätze zu bilden und mit dieser Fähigkeit steigt auch das Gefühl für die neue Sprache. Sehr oft ist das von dem Bemühen gekennzeichnet, sich der Zielsprache so gut wie möglich anzunähern, indem die eigene Sprache mit der Sprache der Zielsprachigen verglichen und versucht wird, die eigene Ausdrucksweise daraufhin so weit wie möglich an die Zielsprache anzupassen.

Somit wird als Voraussetzung einer erfolgreichen Teilhabe an der Wissensgesellschaft die Bildung betrachtet, welche das Ausmaß der Beteiligung an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Themen bestimmt. In diesem Kontext sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in höherem Maße gefordert, Leistung zu erbringen, um den gleichen Bildungserfolg wie Gleichaltrige mit deutscher Muttersprache zu erzielen. Zudem wird eine erfolgreiche Bildungslaufbahn durch das sprachliche Milieu der Familie determiniert.

Mit dem Begriff Sprachbildung ist die Erzielung von alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen verbunden. Dabei wird die Bildungssprache im Verlauf der Schullaufbahn erhalten, die letztlich auf der Alltagssprache basiert und

im schulischen Kontext erweitert wird. Im eigentlichen Sinn bedeutet Sprachbildung Spracherwerb, den Individuen von Geburt an durchlaufen. Allerdings bezieht sich Sprachbildung auch auf die schulische Umgebung, die Kinder und Jugendliche bei der Erweiterung ihrer bisherigen sprachlichen Kompetenzen unterstützt.

Zu unterscheiden ist die Sprachbildung von der Sprachförderung, die als Teilgebiet der Sprachbildung betrachtet und mit speziellen Maßnahmen verbunden wird, welche der Aneignung sprachlicher Aufgabenstellungen dient. Empfohlen wird, dass die Sprachförderung besonders erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn sie in ein entsprechendes Konzept der Sprachbildung integriert wird.

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache wird konstatiert, dass die Entwicklung und die Annahme von Bildungssprache ursprünglich durch das Elternhaus bestimmt werden, da Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status ihren Kindern einen leichteren Zugang zu bildungssprachlichen Kompetenzen ermöglichen. Begründet wird dies damit, dass Kinder in diesen Familien früher mit der schriftförmigen Sprache, wie z. B. durch Vorlesen, konfrontiert werden.

Als Handlungsempfehlung kann daher abgeleitet werden, dass ein grundsätzliches Verständnis für die Verschiedenheit und die Konvergenz der Lebenslagen der Kinder mit und ohne zugewanderte Eltern hinsichtlich ihrer Sprachbildung nach sozialen Milieus entwickelt wird – bei EntscheidungsträgerInnen sowie bei MeinungsbildnerInnen. Folglich müssen Sprachvarianten als komplexe Faktoren im Zusammenwirken der sozialen Milieus aufgefasst werden und durchgängige Sprachbildung als bedeutendes Element zur Herstellung von Chancengleichheit angenommen werden. Zudem ist es erforderlich, die Furcht vor fremden Sprachen im sozialen Kontext zu verringern und die Normalität erfolgreicher Mehrsprachigkeit erstellt werden. In diesem Kontext sollte die große Anzahl erfolgreicher mehrsprachiger SchülerInnen mit ihren Geschichten für andere erkenntlich sein. Es gilt, dass durch eine weite Verbreitung dieser positiven Informationen, ein durchgängiges Sprachbildungskonzept im österreichischen Bildungswesen nachhaltig entwickelt, ausgebaut und etabliert werden kann.

Hinzu kommt, dass Eltern von Beginn an eine Orientierungshilfe geboten werden soll. Dabei sollte verdeutlicht werden, dass verschiedene Möglichkeiten der

Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder bestehen, um diesen Eltern und Kindern eine eigene Wahl zu gewährleisten.

Die durchgängige Sprachbildung wird als umfassendes Konzept verstanden und impliziert eine bibliografische, eine thematische und eine Mehrsprachigkeitsdimension, die im Überblick wie folgt erläutert werden kann:

- Die bildungsbiografische Dimension wird als Sprachbildung während der verschiedenen Meilensteine der Bildungslaufbahn verstanden. Und als Kernelement dieser Dimension wird auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsinstitutionen abgezielt. Es spielen dabei sowohl die horizontalen, wie z. B. Kindergarten/Primarstufe, als auch vertikalen Schnittstellen eine wesentliche Rolle, die jeweils als wesentliche KooperationspartnerInnen der sprachlichen Bildung angesehen werden. In dieses Konzept werden sowohl die Unterrichtsorganisation als auch die Unterrichtspraxis und die Schulleitung einbezogen, um die einzelnen Kooperationsbereiche zu konsolidieren.
- Die thematische Dimension beabsichtigt, dass die sprachliche Bildung nicht nur im Deutschunterricht praktiziert wird, sondern dass sich der Sprachunterricht in einer Bildungsinstitution in allen Unterrichtsfächern verwirklicht wird und die SchülerInnen (angepasst) sprachlichen Anforderungen ausgesetzt werden.
- Und schließlich beruht die Mehrsprachigkeitsdimension auf der Tatsache, dass Sprachbildung nur dann gelingt, wenn nicht nur die deutsche Sprache in den Mittelpunkt gestellt wird. Eine Sprachbildung in mehrsprachigen Zusammenhängen ermöglicht viele Vorteile, wie beispielsweise im kognitiven Bereich. Hinzu kommt, dass mehrsprachige Kinder, die Teilkompetenzen erworben haben, mit anderen Sprachen vernetzt werden, wodurch veranschaulicht wird, dass nicht-deutsche Sprachen einen wesentliche Bedeutung beim Deutschlernen einnehmen. Zudem weitet Mehrsprachigkeit die vorhandenen Perspektiven aus und bedeutet eine wichtige Ressource für den beruflichen Erfolg.

Im Hinblick auf den Übergang von der Volksschule in eine Sekundarstufe I sollte aus der Perspektive der sprachlichen Bildung konstruiert und befürwortet werden. Bei unzureichender Spracherwerbssituation kann voraussichtlich ein weiterführender Bildungsabschluss nicht erreichbar sein. Um die sprachlichen Kompetenzen von Kleinkindern und SchülerInnen zu kontrollieren, werden verschiedene Verfahren vorgenommen, die beinhalten, den Sprachförder- und Ressourcenbedarf zu registrieren sowie didaktische Konzepte aufzubauen. In diesem Zusammenhang gilt die Sprachstandsdiagnostik als Kernelement, die vor allem dazu verwendet werden sollte, um Sprachkompetenzprofile zu erstellen.

Als bedeutendes Problem wurde erkannt, dass die Kompetenz in Bezug auf Sprachdiagnose und Sprachförderung bei PädagogInnen nicht vorausgesetzt werden kann. Im Besonderen, wenn sie keine spezielle Ausbildung absolvierten, die fachspezifische Inhalte vermittelten. Im Zuge der Recherche konnte abgeleitet werden, dass mehrere Studien verdeutlichen, dass einer Vielzahl an Kindern, die Deutsch als Zweitsprache haben, einer Vielzahl an LehrerInnen gegenüberstehen, die leider keine Ausbildung in diesem Bereich nachweisen können. Zudem beweisen internationale Studien, dass PädagogInnen mit einer Ausbildung in der Zweitsprachenförderung bessere Leistungen bei den SchülerInnen erzeugen.

Im Kontext der sprachlichen Integration kann abgeleitet werden, dass die Führungskräfte einer Schule eine bedeutende Rolle spielen. Bisher besitzt die Führung einer Schule unter den bisherigen Rahmenbedingungen einen eher untergeordneten Stellenwert.

Betont wird dabei, dass eine Schule jedoch nur dann erfolgreich ausgebaut werden kann, wenn die erforderlichen Kompetenzen der Führung in den Händen der EntscheidungsträgerInnen vor Ort liegen, die mit allen Fakten und Details ihres Schulstandortes betraut werden. Zudem stellen auch laufende Veränderungen des schulischen Umfelds immer neue Anforderungen an die Schulleitung. Die betroffenen SchulleiterInnen sind vor dem Hintergrund der Autonomie nunmehr gefordert, moderne Managementkonzepte zu implementieren und umzusetzen. Immer mehr aktuelle Schulführungstheorien veranschaulichen, dass auch die zunehmende Bedeutung eines wertbezogenen, emotionalen, interpersonalen sowie charismatischen Führungsverhaltens einen wesentlichen Stellenwert besitzen.

Die Förderung einer sprachlichen Integration, die Vermeidung von Bildungsbenachteiligung und eine Berücksichtigung einer Schullaufbahn mit höherem Abschluss, wird daher gefolgert, dass auch Minderheitensprachen als Unterrichtssprache verwendet werden sollen. Dabei wird empfohlen, dass vor allem jene Gruppen präferiert werden, die bei höheren Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen im oberen Bereich nicht existieren.

Als abgeleitete Handlungsempfehlung wird daher angeführt, dass für die türkisch-, bosnisch-, kroatisch- und serbischsprachige Gruppen bilinguale, maturaführende Schullaufbahnmodelle entwickelt und an mehreren Standorten in Österreichs größeren Städten etabliert werden sollten. Es wird betont, dass an einem Schulstandort mehrere Klassen mit unterschiedlichen Sprachkombinationen ausgebaut werden, sodass als gemeinsames Element die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Verbindung mit höherer Bildung veranschaulicht werden kann.

Zusammenfassend kann daher konstatiert werden, dass aus einer pädagogischen Perspektive im Kontext der sprachlichen Integration die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik eine wesentliche Rolle spielen. In Österreich wird die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik im Rahmen des interkulturellen Lernens seit 1991 als Unterrichtsprinzip verwirklicht. Indessen beschäftigen sich mehrere Studien damit, dass die Rahmenbedingungen einer sinnvollen Pädagogik – muttersprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache im Unterricht und interkulturelles Lernen – nur fehlerhaft implementiert werden.

Insgesamt kann im vorliegenden Kontext festgestellt werden, dass in der vorliegenden Arbeit auf eine Fokussierung von Lösungsansätzen der sprachlichen Integration von MigrantInnen erfolgt, welche den bisherigen Status quo einbeziehen und Handlungsempfehlungen für die zukünftige Umsetzung von sprachlicher Integration in bildungspolitischer Hinsicht ableiten.

Der Erarbeitung und allen Überlegungen wurde beispielhaft die sprachliche Integration von ÖsterreicherInnen aus Ex-Jugoslawien zugrunde gelegt, wobei die prinzipiellen Ansätze der interkulturellen Pädagogik herangezogen werden. Aus der Erarbeitung kann abgeleitet werden, dass zwischenzeitlich eine Vielfalt an

divergierenden Ansätzen vorzufinden ist, welche der Unterstützung der sprachlichen Integration bedürfen. Dabei konnte festgestellt werden, dass eine Vielzahl an Ideen von einer durchgängigen Sprachbildung bis zum Vorschlag von bilingualen Unterrichtsmodellen bestehen.

Die Arbeit basiert auf der interkulturellen Pädagogik, die sich als übergeordnete Institution versteht, die einen Orientierungsrahmen demonstriert, der sich mit verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen auseinandersetzt und Empfehlungen für die praktische Umsetzung begründet.

Prinzipiell ist festzustellen, dass die ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln als BürgerInnen zu verstehen sind, die in der Zwischenzeit als ÖsterreicherInnen in diesem Land leben. Dabei kann vornehmlich die zweite Generation als bildungsnahe Gruppierung eingeordnet werden, da die sprachliche Integration vollkommen vollzogen wurde und bei diesen Personen keine Beschränkungen aufgrund sprachlicher Barrieren feststellbar sind.

Daher sind die aktuellen Entwicklungen – Flüchtlingsmigration - mit der ehemaligen Gastarbeitersituation nur bedingt vergleichbar. Die MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien sind in der Zwischenzeit anerkannte Staatsangehörige, die sich in ausgeprägten Maße ihre soziale, gesellschaftliche und berufliche Position in Österreich erkämpft haben, obwohl sie nicht viele der zwischenzeitlich implementierten Vorteile und Maßnahmen nutzen konnten. Sie wurden im Kontext ihrer Zuwanderung teilweise auch mit sehr widrigen Umständen konfrontiert.

Somit ist die aktuelle Situation der Flüchtlingsmigration nur bedingt vergleichbar mit der ursprünglichen Situation der Ex-Jugoslawen. Allerdings lässt sich aus den Lösungsansätzen ableiten, dass aus der Vergangenheit positive Erkenntnisse gezogen wurden und allgemein die Bemühung besteht, Personen mit der Zweitsprache Deutsch verschiedene Angebote anzubieten, um eine förderliche Bildungsbiografie zu gewährleisten.

Es kann daher nur dringend empfohlen werden, dass die Handlungsempfehlungen in die Praxis umgesetzt werden, um den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine positive Entwicklung zu ermöglichen.

Sažetak

U radu koji se nalazi pred vama analizira se jezična integracija migranata/ica. Egzemplarno, privučeni su Austrijanci/ke s migracijskom pozadinom iz bivše Jugoslavije. Austrija je kroz posljednjih pedeset godina bila obilježena kroz različite useljeničke pokrete, pri čemu svaki peti Austrijanac/ka posjeduje migracijsku pozadinu. Sukladno tome, migranti/ce utječu na društvene i gospodarske razvojne procese u Austriji. Problematika koja se pojavljuje u priloženom kontekstu proizlazi iz jezične integracije migranata/ica. Poznato je kako znanje nacionalnog jezika utječe na obrazovnu biografiju, a time i na daljnji društveni i profesionalni razvoj individue.

Općenito, integracija migranata/ica obuhvaća kompleksan i višeslojan proces koji može biti podložen različitim uvjetima i izazovima. Integracija načelno obuhvaća političke, pravne, gospodarske, socijalne, kulturne i komunikacijske aspekte s ciljem jezične, profesionalne, društvene i kulturne integracije, pri istodobnom čuvanju kulturnih, vjerskih i političkih individualnosti. Posljedično razlikuje se između funkcionalne i afektivne integracije, pri čemu se funkcionalna integracija odnosi na kategorije socijalne, gospodarske i političke integracije, a afektivna integracija je povezana s unutarnjom povezanosti i sudjelovanjem u kolektivnom identitetu.

Za daljnje istraživanje stavljeno je sljedeće središnje pitanje u fokus:

P0: Kako se može uspješno provesti jezična integracija migranata/ica?

U tom kontekstu, s pedagoškog stajališta, jezična integracija i koncepti interkulturalne pedagogije igraju suštinsku ulogu. U vise studija raspravlja se o tome kako su okvirni uvjeti za smislenu pedagogiju - nastava na materinjem jeziku, nastava njemačkog jezika kao drugog jezika i interkulturalno učenje - provedeni samo nedovoljno.

Pri tome migracija ne predstavlja novi fenomen. Oduvijek su postojali migracijski pokreti, nacionalno i internacionalno. Za utvrditi je kako postoje različiti motivi i poticaji za individue da napuste svoje domovine i negdje drugdje izgrade novu

egzistenciju. Pojam migracija (od *migratio* = preseljenje, iseljavanje) označava trajnu promjenu prebivališta.

Pojam migracije se djelomice različito definira. Ponekad ne postoji samo ograničenje na pojam migracijskih kretanja i s time direktno povezanih zahtjeva, kao npr. puka nužnost usvajanja jezika. Međutim, također postoji ograničenje s razmatranjima interkulturalne pedagogije i posljedicama migracijsko-političkih i društvenih procesa u pogledu na odgajanje, obrazovanje i kulturu. Pri tome se jezične i kognitivne pretpostavke učenja, kao i socijalne kompetencije i osobitosti pojedinih društvenih slojeva, kao i dobne i rodne tipične vrijednosti i interesi, dodatno uključuju kroz kulturom određene običaje i vrijednosti..

Obrazovna situacija ovisi o nacionalno-etnološko-kulturnoj pripadnosti i stoga se ne može razmatrati bez ove dimenzije. 'Interkulturalna pedagogija' je prema ovoj definiciji previše jednostrana, jer ona u obzir uzima samo kulturni aspekt. Uključivanjem drugih aspekata ističe se pluralnost migracijskog društva, tj. *mi* također pripadamo kao i *drugi*. Kroz bavljenje sa stranim *drugim* se oni tek čine *drugim*, time se konstruira jedan *mi*. Dok su u doba pedagogije za strance/kinje svi stranci/kinje bili drugi, tako se u interkulturalne pedagogije svi označavaju kao drugi. To ovisi o tome što kriterij za razlikovanje više nije porijeklo, već kultura - i tu su pak svi različiti u odnosu na jednu drugu kulturu jednake vrijednosti.

Pedagogija, koja je u početku bila usmjerena na deficite prije svega u jezičnom pogledu, promijenila se u diferencijalnu pedagogiju, koja je dala više vrijednosti identitetu nego li jezičnoj kompetenciji. Asimilacija prethodnih generacija ustupila je mjesto razumijevanju i uvažavanju sa sobom donesene kulture. Pri tome se treba uvažiti kako su u posljednjih 50 godina vrlo izraženo izvršeni napreci i promjene u migracijskoj pedagogiji. Sretan je to slučaj za u zemlju tek pristigle migrante i njihovu djecu, oni u tom pogledu nailaze na mnogo bolje uvjete nego li prva generacija potomaka privremenih radnika iz 1960-ih godina. Pri tome od ovih pristupa profitiraju i djeca gostujućih radnika iz treće generacije, jer i kod njih često postoji diskrepancija između dvije kulture, prije svega ako potječu iz tradicionalno svjesne i konzervativne obitelji. Međutim, oni su već nekoliko generacija u Austriji i izvorne vrijednosti su tokom vremena omekšane i obitelj se dužim boravkom sve više integrira u austrijskom društvu. U ovom slučaju pedagoške mjere za strance više ne bi uopće

bile potrebne za tu djecu, jer su oni Austrijanci i oni smatraju da pripadaju ovdašnjoj kulturi. Jedan poseban pedagoški tretman za strance ili migracijski pedagoški tretman bi ovdje mogao biti čak kontraproduktivan i stvoriti diferenciranje tamo gdje ih zapravo nema. U našim primjernim obiteljima to od samih dotičnih ne bi bilo željeno, budući da se nasljedna generacija u obje obitelji što je moguće prije željela i trebala uživjeti u austrijsku kulturu. Diferencirano treba promatrati situaciju djece gostujućih radnika prve generacije. Za njih bi pristup iz interkulturalne pedagogije bio smislen. Zapravo se u to vrijeme još uvijek prakticirala pedagogija za strance.

Potrebe obje skupine nisu bile i neće biti optimalno uzete u obzir. Jednima bi bilo potrebno puno potpore, ali bi dobili manje - kasnijim godištima se nudi opsežniji program integracije, ali im nije potreban, jer prema klasičnom pogledu migracijskih procesa nakon dvije ili najkasnije tri generacije je uslijedio dovoljno približavanje društvu primatelju.

U obrazovanju su poduzete razlike vezane uz spol, ovisno o tradicionalnim običajima kao i religiji. U zemljama porijekla samo je rijetkoj (ponekad čak i samo jednom) djetetu bilo omogućeno obrazovanje. Često se to onda davalo dječaku (bilo najstarijem ili najtalentiranijem). To se promijenilo preseljenjem u Austriju. Brzo su ljudi uvidjeli da je obrazovanje dostupno svima i također obvezno, te da je također važno za djevojčice kako bi mogle sudjelovati u normalnoj svakodnevici i poslovnom životu. Jugoslavenski gostujući radnici uspjeli su to brzo primijeniti za svoju djecu za razliku od svojih turskih kolega, koji su se dulje zadržavali u klasičnom razumijevanju uloga.

Upravo druga generacija i buduće su imale manje problema s austrijskim obrazovnim sustavom. Tamo su imali svoje prijatelje, s njima su išli u školu i također su se željeli izjednačiti s njima. U našim primjernim obiteljima su se upravo predstavnice treće generacije gostujućih radnika smatrale da su austrijske učenice u austrijskoj školi. One unisono izvještavaju o pozitivnim iskustvima u školskim aktivnostima i također o svojim uspjesima. Ne zemlja porijekla, nego Austrija je okruženje u kojem migranti/ice žele trajno živjeti, jer im je ta zemlja i okolica poznata od malena. Istodobno se postavlja pitanje je li integracija dobrovoljna, jer se formiranje identiteta prvenstveno provodi tijekom djetinjstva, pa je stoga djetetovo okruženje naravno odlučujuće i djetinjstvo jednog gostujućeg radnika prve

generacije jako se razlikuje od onoga njegovih potomaka koji su došli na svijet u Austriji. Učinak identiteta jedne odrasle osobe ograničava se češće na održavanje njegovog stečenog identiteta nego li na razvoj novog. Za treću generaciju problem je mnogo manji - njihovi roditelji su staru tradiciju još uvijek vidjeli od svojih roditelja, ali je u nekim slučajevima nisu strogo preuzeli, jer su već sami činili radnje za prilagodbu. Time uže između kultura kod svake naredne generacije postaje sve manje i lakše.

Nejednakosti u pristupu obrazovanju uglavnom se svode na nedovoljno poznavanje njemačkog jezika, nedostatne socijalne kontakte i mehanizme isključivanja i diskriminacije.

Prije svega, znanje njemačkog jezika igra važnu ulogu u tome da li se prihvaćaju ponude za daljnje obrazovanje migranta/ica. Vladanje jezikom često je mnogostruki preduvjet za sudjelovanje u daljnjim obrazovnim programima i što je bolje znanje njemačkog jezika, općenito je veća spremnost za daljnje obrazovanje.

Usvajanje prvog i drugog jezika prema sličnim pravilima i obrascima. Većina rezultata istraživanja slaže se da su procesi za oba oblika usvajanja jezika isti i da se jednako odvijaju. Stoga se može pretpostaviti *jedan* proces usvajanja jezika, neovisno o tome da li se ovdje radi o usvajanju prvog ili drugog jezika. Za samu djecu to ne igra nikakvu ulogu, kako se označava prvi jezik s kojim oni stupaju u kontakt. Oni prvo komuniciraju u svom najužem okruženju na ovom jeziku.

Čim se poveća krug onih s kojima komuniciraju, oni utvrđuju da postoje i drugi jezici i da se u različitim kontekstima i s različitim drugima nasuprot također sporazumijeva s različitim jezicima. Iako slijedi isti procese, usvajanje jezika se ne može promatrati kao pravolinijski. Slijed pojedinih stadija učenja može uslijediti višedimenzionalano, što procesu daje određenu dinamiku. Napredak u pojedinim stadijima učenja sa sadržajima vokabulara, gramatike, sintakse itd. međusobno su umreženi.

Prvo učenik jezika preuzima fiksne izraze iz ciljnog jezika. On se ponajprije izražava pukim nizanem već naučenih riječi i pomoću rečenica s dvije riječi. Gramatička pravila su u ovoj fazi izostavljena, govornik jezik koristi vise pragmatički - on želi izraziti nešto konkretno, bez obzira kako, glavno da se može razumjeti bit njegove izjave.

U jednom kasnijem stadiju se razrađuje razina značenja. Učenik jezika sve je više u stanju izraziti i apstraktno. U pogledu gramatike on uočava određena gramatička pravila i ponavljajuće obrasce, koje onda i nauči primjenjivati. Ovdje jedva primjetno počinje trenutak u kojemu se učenik jezika počne osvještavati o postajanju različitih varijeteta svog ciljnog jezika, jer kad komunicira s različitim sugovornicima iz različitih grupa, odnosno u različitim situacijama, on shvaća da se i u tim različitim kontekstima također pojavljuju različiti obrasci u jeziku.

On doduše uočava ovaj fenomen, zna, na primjer, da njegov učitelj govori drugačije od njegovih mladih prijatelja koji govore ciljnim jezikom, a isto tako uočava i da se u službama govori drugačije nego li u sportskom udruženju. Samo ovo uočavanje nije dostatno kako bi u ovom stadiju učenja to moglo i praktično korektno primjenjivati, on je i dalje previše zaokupljen sa stvarnim usvajanjem osnova standardnog jezika.

U sljedećim koracima učenja vokabular se sve više proširuje, govornik dobiva sigurnost kod korištenja vokabulara i u tvorbi rečenica. Učenik je sve više u stanju tvoriti samostalne rečenice i s tom sposobnošću se povećava i osjećaj za novi jezik. To je vrlo često obilježeno s naporom što je bolje moguće se približiti ciljnom jeziku tako da se uspoređi vlastiti jezik s jezikom ciljnih govornika i potom se koliko je god to moguće pokušava približiti vlastitom načinu izražavanja.

Time se kao preduvjet uspješnog sudjelovanja u društvu znanja smatra obrazovanje, koje određuje stupanj sudjelovanja u socijalnom, gospodarskom i političkom. U ovom kontekstu su djeca i adolescenti s migracijskom pozadinom u većoj mjeri opterećeni kako bi postigli istu učinkovitost kako bi ostvarili isti obrazovni uspjeh, kao vršnjaci s njemačkim kao materinjim jezikom. K tome se uspješna obrazovna putanja determinira kroz jezični milje obitelji.

S pojmom jezičnog obrazovanja povezano je ostvarivanje svakodnevnih i obrazovnih jezičnih kompetencija. Pri tome je jezik obrazovanja tijekom školskih putanja sačuvan, koji se u konačnici temelji na svakodnevnom jeziku i proširuje u školskom kontekstu. U pravom smislu, jezično obrazovanje znači usvajanje jezika kroz koje individue prolaze od rođenja. Međutim, jezično obrazovanje odnosi se na školsko okruženje koje potpomaže djecu i mlade u njihovom širenju dotadašnjih jezičnih kompetencija.

Mora se razlikovati između jezičnog obrazovanja i jezične potpore koja se smatra podpodručjem jezičnog obrazovanja i povezana je s posebnim mjerama koje služe stjecanju jezičnih zadataka. Preporuča se da se jezična potpora može posebno uspješno primijeniti ako se integrira u odgovarajući koncept jezičnog obrazovanja.

U pogledu razlike između svakodnevnog jezika i jezika obrazovanja, konstatira se da je razvoj i prihvatanje jezika obrazovanja izvorno određeno kroz roditeljski dom, jer obitelji s visokim socijalno-ekonomskim statusom omogućavaju svojoj djeci lakši pristup obrazovnim jezičnim kompetencijama. To se opravdava time da se djeca u tim obiteljima ranije konfrontiraju s jezikom u pisanoj formi, kao npr. kroz čitanje naglas.

Kao preporuka za djelovanje proizlazi stvaranje jednog razumijevanja za diferencijaciju i sličnosti u životnim položajima djece sa i bez doseljenih roditelja u pogledu njihovog jezičnog obrazovanja prema socijalnom miljeu - kod donositelja/ica odluka kao i stvaratelja/ica mišljenja. Jezične varijante se moraju razumjeti kao kompleksni elementi u igri snaga socijalnih miljea i protočno jezično obrazovanje mora se razumjeti kao važan instrument jednakih mogućnosti. Isto tako se mora smanjiti strah od drugih jezika u socijalnom prostoru i uspostaviti normalnost uspješne višejezičnosti. Uz to bi se veliki broj uspješnih višejezičnih učenika sa svojim pričama mogli učiniti vidljivijim. Što se više rašire ove pozitivne informacije, time se prije u austrijskom obrazovnom sustavu može etablirati protočan koncept jezičnog obrazovanja.

K tome bi se roditeljima od početka trebala nuditi pomoć u orijentaciji. Trebalo bi se učiniti jasnim da postoje različite mogućnosti jezičnog razvoja višejezične djece, kako bi se ovim roditeljima i djeci omogućio vlastiti izbor. Protočno jezično obrazovanje sadrži bibliografsku, tematsku i višejezičnu dimenziju:

Pod biografskom obrazovnom dimenzijom se označava jezično obrazovanje kroz različite prekretnice obrazovne putanje. Temeljni element ove dimenzije odnosi se na suradnju različitih obrazovnih institucija. Pri tome važnu ulogu igraju kako horizontalna, npr. vrtićka -primarna razina, kao i vertikalna sučelja, koji se svaki promatraju kao suštinski kooperacijski partneri/ce u jezičnom obrazovanju. Uključuju se i organizacija nastave, nastavna praksa i uprava škole kako bi se produbila pojedina područja kooperacije. Tematska dimenzija za cilj ima da se

jezično obrazovanje ne odnosi samo na nastavu njemačkog jezika, nego da se i nastava jezika u jednoj obrazovnoj instituciji odvijaju kroz sve nastavne predmete i da se učenici/ce odgovarajuće konfrontiraju s jezičnim zahtjevima. A višejezična dimenzija bazira se na činjenici kako jezično obrazovanje uspijeva samo onda ako se ne fokusira samo na njemački jezik.

Obrazovanje jezika u višejezičnim kontekstima nudi višestruke prednosti, poput primjerice u kognitivnom području. K tome se kod višejezične djece stečene podkompetencije mogu umrežiti s drugim jezicima, čime postaje jasno kako ne-njemački jezici sadrže važnu ulogu u učenju njemačkog jezika. K tome višejezičnost otvara postojeće perspektive i može biti važan resurs za profesionalni uspjeh. I prijelaz s pučke škole na sekundarnu razinu I bi se trebao planirati i podržavati iz perspektive jezičnog obrazovanja. Posebice se može kod situacije nedovoljnog usvajanja jezika jedno daljnje vodeće obrazovanje činiti nemogućim.

Kako bi se ispitale jezične kompetencije male djece i školaraca/ki, provode se različiti postupci čiji je cilj prepoznati potrebu za jezičnom potporom i resursima kao i razviti didaktičke koncepte. Kao temeljni zadatak dijagnostike stupnja jezika vrijedi dijagnostika za podršku, koja bi se prije svega trebala koristiti za stvaranje profila jezičnih kompetencija. Pri tome se trebaju jačati snage i slabosti u sljedećim područjima baznih kvalifikacija.

Za pedagoge/inje se kompetencije u odnosu na jezične dijagnoze i jezične podrške ne mogu pretpostaviti. Posebice ako nemaju nikakvu posebnu obuku koja prenosi sadržaje specifične za predmet. Više studija pokazuje kako se veliki broj djece koji posjeduju njemački jezik kao drugi jezik suočava s velikim brojem učitelja/ca koji nemaju obrazovanje u ovom području. Istovremeno međunarodna otkrića dokazuju kako pedagozi/ice s obukom u poticanju drugog jezika utječu na bolja postignuća kod učenika/ice.

Upravljanje školom je u dosadašnjim okvirima imalo samo podređeno značenje. Jedna škola se može uspješno razvijati samo ako su potrebne kompetencije uprave u rukama onih koji donose odluke na licu mjesta, koji su upoznati sa svim činjenicama i detaljima svoje školske lokacije. I neprekidne promjene školskog okruženja uvijek postavljaju nove zahtjeve pred upravu škole. Dotični upravitelji škola su u pozadini autonomije sada izazvani da primjene moderne menadžerske

koncepte. Sve više aktualnih teorija upravljanja škola također naglašava rastuću važnost jednoga na vrijednosti utemeljenog, emocionalnog, interpersonalnog kao i karizmatičnog upravljačkog ponašanja.

Kako bi se promicala jedna jezična integracija, izbjegavala obrazovna zaklinutost i omogućila školska putanja s višim stupnjem završavanja, jezici manjina se također trebaju koristiti kao nastavni jezik. Pri tome se preporučuje prije svega davati prednost onim skupinama koje se ne mogu naći u višim obrazovnim završetcima i poslovnim pozicijama u višem području. Preporuka za djelovanje stoga glasi da se za grupe koje govore turski, bosanski, hrvatski i srpski razvije bilingvalni modeli školske putanje koji vode maturi i da se postavljaju na nekoliko lokacija u većim austrijskim gradovima. Također bi na jednoj školskoj lokaciji moglo biti smješteno više razreda s različitim jezičnim kombinacijama, tako da se može doživjeti kao zajednička životna i suštinska višejezičnost vezana uz visoko obrazovanje.

Ukratko se stoga može utvrditi kako koncepti interkulturalne pedagogije igraju suštinsku ulogu iz pedagoškog stajališta u vezi s jezičnom integracijom. U Austriji se program interkulturalne pedagogije u okviru interkulturalnog učenja provodi kao nastavno načelo od 1991. Međutim, u više studija raspravlja se o tome kako su okvirni uvjeti za smislenu pedagogiju - nastava na materinjem jeziku, nastava njemačkog jezika kao drugog jezika i interkulturalno učenje - provedeni samo nedovoljno.

U priloženom kontekstu se s fokusiranjem na jezičnu integraciju migranata/ica, predstavljaju pristupi rješavanja koja obuhvaćaju dosadašnji status quo i izvode preporuke za djelovanje za buduću provedbu jezične integracije u pogledu obrazovne politike. Svim razmatranjima za primjerno leži jezična integracija Austrijanaca/ki iz bivše Jugoslavije i koriste se temeljna razmatranja interkulturalne pedagogije. Iz proučavanja se može izvući kako se u međuvremenu može pronaći mnoštvo divergirajućih pristupa koji služe kao podrška jezičnoj integraciji. Pri tome se može primijetiti da ideje sežu od protočnog jezičnog obrazovanja do prijedloga bilingvalnih modela nastave.

Interkulturalna pedagogija sebe vidi kao nadređenu instituciju koja pruža orijentacijski okvir koji se bavi s različitim znanstvenim pristupima i izvodi preporuke za praktičnu provedbu. Općenito, Austrijanci/ke s korijenima iz bivše Jugoslavije,

predstavljaju široku skupinu stanovništva koji u međuvremenu žive kao Austrijanci/ke u ovoj zemlji. Prije svega se druga generacija može smatrati obrazovanju bliskom grupacijom jer je jezična integracija u potpunosti prisutna i kod tih osoba ne postoje ograničenja na temelju jezičnih barijera. S obzirom na situaciju kod bivših gostujućih radnika, trenutni razvoj je samo uvjetovano usporediv. Migranti/ce iz bivše Jugoslavije su u međuvremenu priznati državljani, koji su se u izrazitoj mjeri izborili za svoj socijalni, društveni i profesionalni položaja u Austriji - ponekad čak i pod vrlo neugodnim uvjetima. Aktualna situacija migracije izbjeglica samo uvjetovano je usporediva. Međutim, iz pristupa rješavanju se da izvesti kako su iz prošlosti izvučeni pozitivni uvidi i općenito postoje naponi da se ljudima s njemačkim jezikom kao drugim ponude razne ponude kako bi se razvila napredujuća obrazovna biografija. Može se hitno preporučiti da se preporuke za djelovanje provode u praksi, kako bi se mnoštvu djece i mladih s migracijskom pozadinom omogućio pozitivan razvoj.

1 Einleitung

Vorab erfolgt die Hinführung zur Thematik. Dabei werden sowohl die zentralen Forschungsfragen als auch die Zielsetzung der Arbeit sowie deren Aufbau erläutert.

1.1 Einleitende Betrachtung

Die Zuwanderungsbewegungen in den vergangenen fünfzig Jahren veränderten den Staat Österreich in vielfältiger Weise: Jede/r fünfte ÖsterreicherIn besitzt einen Migrationshintergrund.¹ Die Migration und deren Einfluss auf Wirtschaft und Gesellschaft beruhen auf der Position, die MigrantInnen in einem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess einnehmen können. Vornehmlich der Bildungsgrad und die Kenntnisse der deutschen Sprache beeinflussen, welche Tätigkeiten MigrantInnen in der Arbeitswelt wählen können und in welchem Ausmaß die soziale Integration erfolgt.²

Der Begriff Integration beschreibt einen komplexen und umfassenden Prozess, weshalb auch unterschiedliche Definition vorzufinden sind. Grundsätzlich wird Integration als wechselseitiger Prozess verstanden, da eine Vielzahl an Personen und Gruppen einbezogen wird. Dabei umfasst Integration „politische, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und kommunikative Aspekte mit dem Ziel der sprachlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Integration, bei gleichzeitiger Bewahrung von kulturellen, religiösen und politischen Individualitäten.“³ In diesem Kontext kann zwischen einer funktionalen und einer affektiven Integration unterschieden werden. Dabei bezieht sich die funktionale Integration auf die Kategorien der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Integration, während mit der affektiven Integration die innere Verbundenheit und die Teilhabe an der kollektiven Identität verbunden sind. Eine weitere Differenzierung erfolgt zwischen einer primären und sekundären Integration, wobei die primäre Integration im Rahmen von sozialen Beziehungen stattfindet und die sekundäre Integration auf abstrakte, gesamt-gesellschaftliche Prozesse abzielt.⁴

¹ Vgl. Industriellenvereinigung, 2016, S. 3.

² Vgl. Simonitsch/Biffl, 2008, S. 25.

³ Vogl/Matscher, 2008, S. 15.

⁴ Vgl. Vogl/Matscher, 2008, S. 15.

Die Integrationspolitik der Europäischen Union und die Bildungspolitik jedes Staates rücken damit in den Mittelpunkt der Überlegungen. Schön früh wurde kritisiert, dass die Bildungssysteme die Bedürfnisse der MigrantInnen bzw. deren Kinder nur wenig berücksichtigen. Im Besonderen wird die Ausrichtung der Schulen an homogene Lerngruppen und deren monolingualer Habitus als nachteilig betrachtet. Dabei bedeutet eine sprachliche Integration nicht nur eine Möglichkeit, sich kommunikativ auszutauschen, sondern auch, kulturelle Identitäten auszudrücken. Folglich spielen Sprachen eine Rolle in Bezug auf die Fixierung von kulturellen und sozialen Unterschieden.⁵

Aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus spielen im Zusammenhang mit der sprachlichen Integration die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik eine wesentliche Rolle. In Österreich wird die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik im Rahmen des interkulturellen Lernens seit 1991 als Unterrichtsprinzip umgesetzt.⁶ Allerdings wird in mehreren Studien erörtert, dass die Rahmenbedingungen einer sinnvollen Pädagogik – muttersprachlicher Unterricht, Deutsch als Zweitsprache im Unterricht und interkulturelles Lernen – nur unzureichend umgesetzt werden.⁷

1.2 Zentrale Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit

Im vorliegenden Kontext steht daher die sprachliche Integration von MigrantInnen im Vordergrund, wobei im Speziellen auf die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik eingegangen wird und Lösungsansätze dargestellt werden, welche den bisherigen Status quo einbeziehen und Handlungsempfehlungen für die zukünftige Umsetzung von sprachlicher Integration in bildungspolitischer Hinsicht ableiten lassen. Beispielhaft wird dabei die sprachliche Integration von ÖsterreicherInnen mit kroatischer Abstammung aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik herangezogen. Diese Überlegungen führen zu folgender zentraler Forschungsfrage:

F0: Wie kann die sprachliche Integration von MigrantInnen erfolgreich umgesetzt werden?

⁵ Vgl. Council of Europe, 2019, o. S.

⁶ Vgl. BGBl. Nr. 439/1991.

⁷ Vgl. z. B. De Cillia/Vetter, 2013; Wojnesitz, 2010.

In diesem Zusammenhang ergeben sich weitere Fragestellungen, die als Richtlinien für die Erarbeitung der gewählten Thematik herangezogen werden:

F1: Welche Lösungsansätze lassen sich aus bisherigen Programmen der Interkulturellen Pädagogik ableiten?

F2: Welche Besonderheiten der sprachlichen Integration beziehen sich auf ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln?

F3: Wie können diese Erkenntnisse in generalisierbare Handlungsempfehlungen umgesetzt werden?

Die Analyse der gewählten Thematik erfolgt auf Basis einer umfangreichen Recherche der themenspezifischen Literatur. Zudem werden aktuelle Studien herangezogen, die weitere Erkenntnisse liefern sollen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nachfolgend wird die Vorgehensweise zur Erarbeitung der vorliegenden Arbeit dargestellt.

In Kapitel 2 wird auf die grundsätzlichen Aspekte der Migration eingegangen, wobei im Besonderen die gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie statistische Fakten zur Migration dargelegt werden. Zudem erfolgt eine Abgrenzung der Begriffe Migration und MigrantInnen.

Anschließend werden in Kapitel 3 die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik erörtert. Dabei werden die Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik und die Unterschiede zur ursprünglichen Migrationspädagogik erläutert. Als weitere Schwerpunkte werden vor diesem Hintergrund Assimilationskonzepte und -theorien sowie die Wahrnehmung von Bildungsangeboten dargestellt.

Die Merkmale der sprachlichen Ausbildung werden in Kapitel 4 vorgestellt, wobei auf den Spracherwerb bei Kindern und Erwachsenen, den Erst- und Zweitspracherwerb und Motive sowie Schwierigkeiten beim Spracherwerb eingegangen wird.

Die Ableitung von Lösungsansätzen erfolgt in Kapitel 5, wobei vor allem aktuelle Studien bzw. Erkenntnisse herangezogen werden. Dabei werden vorab die Charakteristika von ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln herangezogen, die auf geführten Interviews beruhen. Hinzu gezogen werden beispielhaft

Lösungsansätze der Interkulturellen Pädagogik. Anschließend erfolgt eine Darstellung der sprachlichen Integration nach (Alters-) Phasen. Berücksichtigt werden als wesentliche Zeiträume die frühpädagogische Bildungsphase und der Übertritt in die Volksschule. Im Speziellen werden in Kapitel 5.4 Handlungsempfehlungen aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet.

Schließlich werden in Kapitel 6 sämtliche Erkenntnisse zusammengeführt und die zentralen Forschungsfragen beantwortet.

2 Migration in Österreich

In diesem Kapitel werden die gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie die statistischen Daten zur Migration in Österreich dargestellt. Darüber hinaus wird die begriffliche Abgrenzung der Migration erörtert.

2.1 Gesetzliche und politische Rahmenbedingungen

Bereits ab der frühen Neuzeit war Österreich ein attraktives Ziel für ImmigrantInnen.⁸ Später, im 18. und 19. Jahrhundert, ließen sich vor allem viele HandwerkerInnen in Österreich nieder, was hauptsächlich dem Wandersystem der Zünfte geschuldet war. Zugewanderte kamen in diesem Zeitraum von überall her, wo diese beruflichen Wanderbewegungen der Zunftmitglieder verbreitet waren, also aus Italien, der Schweiz und Süddeutschland. Ab dem 19. Jahrhundert wurde Österreich, und hier besonders Wien, auch für andere europäische Ausgewanderte interessant, auch Menschen aus den Gebieten des heutigen Polen und der heutigen Tschechischen Republik wanderten ein, viele kamen von innerhalb der Grenzen des damaligen Habsburgerreiches nach Wien.⁹

Ab 1945 wandelte sich das Bild stark. Viele Flüchtlinge aus Osteuropa zog es nach Westen,¹⁰ einige blieben im Transitland Österreich.¹¹ Den bedeutendsten Anteil der Zuwanderung im 20. Jahrhundert machten allerdings die Zugewanderten aus, die als GastarbeiterInnen ins Land kamen. In den 50er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts war Österreich von einem Facharbeitermangel betroffen, der durch den Wegzug eigener qualifizierter Arbeitskräfte ins Ausland noch verstärkt wurde. 1960 stellten das Sozialministerium und die Gewerkschaft einen Entwurf vor, welcher die Ausländerbeschäftigung verhindern sollte und vorsah, dass ausländische Arbeitskräfte nur zu bestimmten Bedingungen in besonderen Ausnahmefällen und mit wenig Rechten eingestellt werden.¹² Dieser Vorschlag stieß jedoch bei der Bundeswirtschaftskammer auf Kritik, deswegen wurde ein Gegenentwurf erarbeitet, der ausländischen ArbeitnehmerInnen stattdessen einen leichteren Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt bieten sollte. Das Jahr 1961

⁸ Vgl. Bauer, 2008, S. 3.

⁹ Vgl. Bauer, 2008, S. 3.

¹⁰ Vgl. Bauer, 2008, S. 3.

¹¹ Vgl. Leitner, 1983, S. 14.

¹² Vgl. Bauböck, 1996. S. 12.

markierte den Beginn der Gastarbeitermigration in Österreich, als das Raab-Olah-Abkommen¹³ zwischen der Bundeswirtschaftskammer und dem Gewerkschaftsbund geschlossen wurde. Dieses sollte die Rekrutierung, die Organisation und letztendlich auch die Einreise ausländischer ArbeitnehmerInnen regeln. Ein wichtiger Bestandteil dieses Abkommens war ein Kontingent von 47.000 AusländerInnen (1962 bis 1965 jeweils ca. 37.000), für die die Einzelprüfung entfallen sollte, ob es für ihre Arbeit ein inländisches Arbeitskräfteangebot geben würde, auf das vorrangig zurückgegriffen würde.¹⁴ Im Gegenzug zu diesem Zugeständnis erreichte die Gegenseite, dass dafür im erforderlichen Fall ausländischen Arbeitskräften vor inländischen gekündigt werden soll. Im folgenden Jahr wurde ein Anwerbeabkommen mit Spanien geschlossen, weitere zwei Jahre später ein Abkommen mit der Türkei. 1966 wurden das Anwerbeabkommen und ein Sozialabkommen zwischen Österreich und dem damaligen Jugoslawien geschlossen.¹⁵

2.2 Statistische Daten

In Bezug auf die Einwohnerzahl Österreichs ist seit Beginn der 1960er-Jahre eine Zunahme durch Zuwanderung um rund 1.299.100 Personen zählbar. Seit dem Jahr 1961 und bis zum Jahr 2018 werden etwa mehr als 1.642.300 Zuzüge von ausländischen Staatsangehörigen aus dem Ausland im Vergleich zu Wegzügen in das Ausland genannt. In diesem Zeitraum wird bei den österreichischen Staatsangehörigen hingegen ein Wanderungsverlust von rund 343.200 Personen angeführt.¹⁶

In diesem Kontext lebten im Jahr 1961 nur knapp über 100.000 ausländische Staatsangehörige in Österreich. Dies entspricht einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von rund 1,4%. Ab der zweiten Hälfte der 1960er- bzw. zu Beginn der 1970er-Jahre nahmen die Anzahl und der Anteil der ausländischen Bevölkerung aufgrund gezielter Anwerbung von Arbeitskräften aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei relativ stark zu. Folglich stieg die Zahl der

¹³ Das Abkommen wurde unterzeichnet vom damaligen ÖGP-Präsidenten und späteren Innenminister Franz Olah und dem Präsidenten der Wirtschaftskammer und früheren Bundeskanzler Julius Raab.

¹⁴ Vgl. Bauböck, 1996. S. 12.

¹⁵ Vgl. Niehr, 2004. S. 162.

¹⁶ Vgl. Statistik Austria, 2019, S. 26.

ausländischen Staatsangehörigen bis 1974 auf 311.700 (4% der damaligen Gesamtbevölkerung). Wobei In den nächsten 15 Jahren die Zahl und der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Österreich nur geringfügig stieg. Allerdings nahm die Zuwanderung erst Anfang der 1990er-Jahre wiederum stark zu, wodurch der Ausländeranteil auf über 8% zunahm. Aufgrund von strengeren Regulierungen der Ausländerbeschäftigungs- und Aufenthaltsgesetze wurde eine kurze Stagnation der Zuwanderung in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre erzeugt. Erst mit Beginn der 2010er-Jahre ist ein erneuter Anstieg der Zahl der ausländischen Bevölkerung zu registrieren. Zu Beginn erfolgte eine verstärkte Zuwanderung aus den Staaten der Europäischen Union. In den Jahren 2015 und 2016 geschah eine Zunahme durch eine ausgeprägte Asylummigration. Mit 1. Jänner 2019 verzeichnete die Statistik rund 1,439 Millionen ausländische Staatsangehörige in Österreich,. Dies entspricht einem Anteil von 16,2% an der Gesamtbevölkerung (siehe Abbildung 1).¹⁷

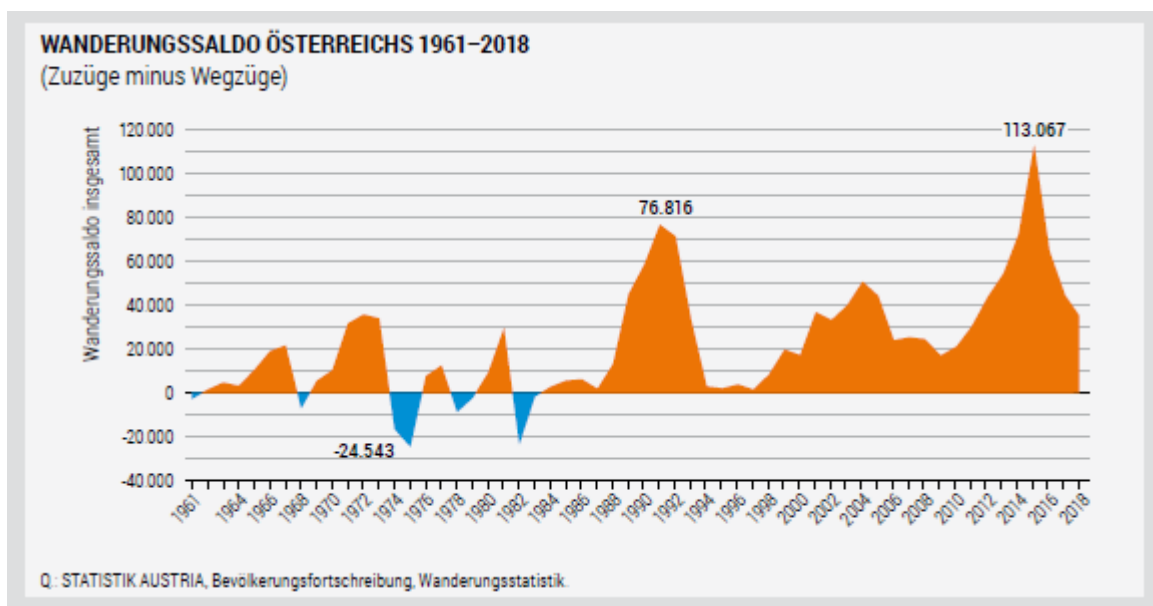


Abbildung 1: Wanderungssaldo Österreichs 1961–2018¹⁸

In den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts kam es in Österreich zu einem deutlichen Wirtschaftsaufschwung. Die Arbeitslosenquote sank und es wurden dringend weitere Arbeitskräfte im Land benötigt. Von den geschlossenen Anwerbeabkommen mit verschiedenen Staaten brachte das mit dem ehemaligen

¹⁷ Vgl. Statistik Austria, 2019, S. 26.

¹⁸ Statistik Austria, 2019, S. 29.

Jugoslawien die meisten GastarbeiterInnen nach Österreich.¹⁹ „Als Konsequenz der Politik wanderten zwischen 1961 und 1974 etwa 265.000 Menschen nach Österreich ein, [...] 1973 waren 78,5 % der ‚Gastarbeiter‘ jugoslawische Staatsbürger, 11,8 % Türken.“²⁰ (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Beschäftigte ausländische ArbeitnehmerInnen in Österreich 1962 bis 1980 (Jahresdurchschnittswerte)²¹

Jahr	Ausländische Arbeitnehmer auf Kontingent insgesamt	Ausländische Arbeitnehmer auf Kontingent Jugoslawien	Gesamtzahl der ausländischen Arbeitnehmer insgesamt	Gesamtzahl der ausländischen Arbeitnehmer Jugoslawien	Änd. d. Gesamtzahl zum Vorjahr in %	Ausländ. Arbeitn.-Quote %
1962	6 450	1 021	13 100			0,6
1963	10 351	2 702	16 900		+29,0	0,7
1964	14 525	5 517	21 500		+27,2	0,9
1965	25 180	13 228	32 700		+52,1	1,4
1966	38 112	25 651	46 900		+43,4	2,0
1967	50 255	37 529	60 900		+29,9	2,6
1968	47 092	35 595	62 500		+2,6	2,7
1969	54 053	40 140	82 400		+31,8	3,5
1970	75 105	56 094	109 200		+32,5	4,6
1971	98 140	75 600	148 500		+36,0	6,1
1972	123 000	96 837	186 545	144 801	+25,6	7,4
1973	138 000	108 866	226 348	177 806	+21,4	8,7
1974	144 760	110 335	218 340	166 335	-3,5	8,2
1975	113 820	83 721	185 178	136 888	-13,5	7,0
1976	104 695	75 743	173 902	122 108	-6,1	6,5
1977	103 317	74 916	188 863	131 720	+8,6	6,9
1978	95 374	68 255	176 709	121 050	-6,4	6,4
1979	97 047	68 743	170 592	114 690	-3,5	6,2
1980	99 128	68 874	174 712	115 215	+2,4	6,3

Der Frauenanteil war zu Beginn der Wanderungsbewegung noch gering, erhöhte sich aber im Laufe der Zeit auf über ein Drittel, was unter anderem daran lag, dass in der Vorphase verstärkt (männliche) Einzelpersonen einwanderten, in der Hauptphase hingegen Ehepaare gemeinsam. In der Spätphase gab es sogar einen relativ hohen Anteil an allein wandernden Frauen. Nach dem Anwerbestopp 1974 gingen ca. 40 % der Gastarbeiter wieder in die Heimat zurück,²² was aber an den

¹⁹ Vgl. Bauer, 2008, S. 5.

²⁰ Bauer, 2008, S. 6.

²¹ Leitner, 1983, S. 22.

²² Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

absoluten Zahlen durch verlängerte Aufenthalte und Familiennachzüge nichts änderte.

Wird nicht nur Jugoslawien als *ein* Gastarbeiter abgebendes Land betrachtet, sondern werden auch die Regionen angesehen, aus welchen die Menschen gekommen sind, kann rasch eine West-Ost-Verschiebung im Wanderungsablauf festgestellt werden. „Die Gastarbeiterwanderung begann in den frühen sechziger Jahren im Westen Jugoslawiens, in Slowenien und Kroatien. Bis zum Jahr 1964 stellten diese beiden Republiken zusammen nahezu zwei Drittel aller Gastarbeiter.“²³

Erst in der Folge kamen auch verstärkt Serben und Bosnier nach. Kroaten und Serben stellten nicht nur zahlenmäßig, sondern auch prozentual den größten Anteil der Personen, die ihr Land als Gastarbeiter verlassen hatten (siehe Tabelle 2).²⁴

Tabelle 2: Die Beteiligung wichtiger ethnischer Gruppen Jugoslawiens an der Gastarbeiterwanderung 1971²⁵

	Zahl der Gastarbeiter	Bevölkerung	Gastarbeiter v. H.	Gastarbeiterquote (Gastarbeiter je 100 Einwohner)
Rumänen	5.285,0	58.577,0	0,80	9,0
Kroaten (einschl. kath. Bev. Bosniens)	261.721,0	4.516.466,0	39,00	5,8
Ungarn	19.552,0	478.084,0	2,90	4,1
Slowaken	3.007,0	83.643,0	0,04	3,6
Makedonier	38.298,0	1.194.188,0	5,70	3,2
Slowenen	46.856,0	1.576.253,0	7,00	3,0
Türken	3.618,0	128.002,0	0,50	2,8
Albaner	34.748,0	1.308.528,0	5,20	2,7
Mohammedaner	40.565,0	1.727.171,0	6,00	2,3
Serben (mit Montenegro)	191.342,0	8.136.267,0	28,50	1,1
Sonstige	26.916,0	1.180.607,0	4,00	2,3
Jugoslawien	671.908,0	20.387.786,	100,00	3,3

Das spiegelt sich auch in der Aufstellung der Herkunftsrepubliken deutscher und österreichischer Gastarbeiter wider (siehe Tabelle 3).

²³ Lichtenberger, 1984, S. 82.

²⁴ Vgl. Bauer, 1980, S.

²⁵ Lichtenberger, 1984, S. 87.

Tabelle 3: Die Herkunftsrepubliken der jugoslawischen GastarbeiterInnen in der BRD und in Österreich 1971 sowie in Wien 1974 und 1981 (v. H.).²⁶

Republik bzw. Autonome Region	BRD 1971	Österreich 1971	Wien 1974	Wien 1981
Slowenien	7,3	10,0	2,1	0,4
Kroatien	38,3	15,3	11,2	9,8
Bosnien- Herzegowina	23,7	27,9	18,6	15,1
Serbien im eng. Sinn	10,7	31,9	54,8	56,2
Vojvodina	8,8	9,7	5,2	12,8
Kosovo	4,4	2,5	1,8	1,6
Makedonien	6,0	2,4	6,0	3,7
Montenegro	0,8	0,3	0,3	0,3
	100,0	100,0	100,0	100,0

Was die Zahlen der Gastarbeiterwanderung betrifft, nimmt Österreich eine besondere Stellung ein, denn hier entsprechen die Abwanderungsbewegungen zahlenmäßig in etwa den Zuwanderungsbewegungen. Höhere Löhne im Ausland lockten österreichische HochschulabsolventInnen in andere Länder, die große Zahl an Universitäten und die daraus resultierenden hohen Absolventenzahlen begünstigten den Akademikerexport. Eine zahlenmäßig höhere Bedeutung haben geringer qualifizierte österreichische ArbeitnehmerInnen aus ländlichen Gebieten.²⁷

„Aus diesen Räumen gehen überschüssige Arbeitskräfte, darunter viele junge Frauen, vor allem ins Gastgewerbe in die Schweiz, die Männer als Bauarbeiter in die BRD, und übernehmen damit Arbeitsplätze im Ausland, für die Österreich selbst Gastarbeiter aus Jugoslawien und der Türkei holen muß (sic!).“²⁸

Alles in allem handelte es sich etwa um 200.000 Personen. Eine ähnliche Zahl findet sich bei den Gastarbeitern zur Spitzenzeit um 1974, da waren es etwa 220.000 Personen, wenngleich diese nicht in den wirtschaftsschwächeren Regionen Burgenland und Kärnten zu finden waren, sondern sich in den westlichen Bundesländern und in Wien konzentrierten.²⁹

²⁶ Lichtenberger, 1984, S. 89, aus den Ergebnissen der jugoslawischen Volkszählung.

²⁷ Vgl. Bauer, 1980, S. 9 ff.

²⁸ Lichtenberger, 1984, S. 90.

²⁹ Vgl. Bauer, 1980, S. 9 ff.

„Die recht einseitige Herkunftsstruktur der Gastarbeiter erklärt sich aus der Lage Österreichs am Eisernen Vorhang und aus der Position als Satellit im südöstlichen Sektor des Gastarbeiterzentrums der BRD. Von den drei an der südosteuropäischen Transversale aufgereihten Staaten Jugoslawien, Griechenland und Türkei entsenden allerdings nur Jugoslawien und die Türkei Gastarbeiter nach Österreich, der Anteil griechischer Arbeitskräfte ist bedeutungslos. Jugoslawen waren die ersten Gastarbeiter in Österreich, sie besaßen 1974 mehr als eine Dreiviertelmehrheit.“³⁰

Zu den herkunftsstrukturellen Gegebenheiten sowie den Veränderungen von der Vor- bis zur Spätphase der Gastarbeiterbewegung gibt die nachfolgende Tabelle Aufschluss (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Herkunftsstrukturelle Veränderungen der jugoslawischen GastarbeiterInnen in Wien von der Vor- über die Haupt- zur Spätphase³¹

Herkunftsmerkmale/ Enquete	Vorphase 1974	Vorphase 1981	Haupt- phase 1974	Haupt- phase 1981	Spätphase 1981
1. Republik					
Kroatien	17,2	19,5	10,2	7,6	9,3
Vojvodina	3,4	13,8	6,9	12,5	8,7
Serbien	52,1	50,3	56,3	57,0	56,3
Bosnien	23,4	12,8	16,6	15,5	19,1
Makedonien	4,9	2,6	9,4	4,8	4,9
2. Siedlungsgröße					
„Dorf“	57,9		64,6		
„verstädterte Siedl.“	10,7 30,0		9,3 24,8		
„Stadt“		23,2		28,2	25,6
bis 1 000 Einw.		44,3		48,3	51,1
1 000–5 000 Einw.		8,1		8,1	4,0
5 000–10 000 Einw.		20,0		13,3	17,6
10 000–50 000 Einw.		4,3		2,1	1,7
über 50 000 Einw.					
3. Schulbildung					
Keine, unvollständige Elementarschule	46,8	42,9	36,7	40,8	31,5

³⁰ Lichtenberger, 1984, S. 93.

³¹ Lichtenberger, 1984, S. 103.

Vollständige Elementarschule	29,6	25,0	37,5	36,2	39,1
Fach-, Berufsschule	23,5	42,2	25,9	23,0	29,3
4. Beruf in					
Jugoslawien	39,0	21,2	35,6	31,4	26,7
Landwirtschaft	11,4	8,7	12,2	9,6	7,3
Bauwesen	13,0	21,7	14,2	19,8	13,9
Industrie	20,3	24,5	22,0	21,4	31,5
Arbeitslos	13,3	23,9	16,0	17,8	20,6
Sonstiges					

Hiernach stammen die meisten Gastarbeiter aus dem ehemaligen Jugoslawien aus dem ländlichen Bereich, der Großteil entfällt dabei auf kleine Dörfer. Auch die Gastarbeiter aus den beiden für diese Arbeit interviewten Familien stammten vom Land³² – eine Beobachtung, die während der gesamten Dauer der Arbeitsmigration unverändert bleibt. Fast die Hälfte der Angeworbenen verfügte zu Beginn der Anwerbephase entweder über gar keine oder über eine unzureichende Volksschulausbildung, weniger als ein Drittel hatte einen Fachschul- oder Berufsschulabschluss.³³ Eine Begründung hierfür liegt vor allem im Geldmangel, wodurch nicht allen Familienangehörigen eine Schulausbildung ermöglicht werden konnte, wie sich auch in den geführten Interviews bestätigt hat:

„Damals war es in Bosnien und Herzegowina aufgrund von Geldmangel oft nicht möglich, allen Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen, außerdem mussten diese auch auf dem Feld mithelfen, um zum Überleben der Familie beizutragen. So besuchte auch Niko G. selber nur die Pflichtschule.“³⁴

Frau Berija Demic aus der serbischen Gastarbeiterfamilie sagte dazu im Interview Ähnliches: „Auf Bildung legte zu meiner Zeit in Südserbien keiner Wert. Meine Eltern waren arm und es ging ums Überleben. Daher absolvierte ich nur vier Schulstufen.“³⁵

Diese Zahlen veränderten sich im Laufe der Wanderungsbewegung, in der Spätphase sank die Zahl diejenigen ohne oder mit unzureichendem Abschluss, die Zahlen der Gastarbeiter mit Schulabschluss oder gar Fachabschluss stiegen. In der

³² Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

³³ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

³⁴ Vgl. Anhang 1.

³⁵ Vgl. Anhang 2.

Spätphase waren diese drei Gruppen dann etwa jeweils mit einem Drittel repräsentiert.³⁶

In ihrer Heimat übten die Gastarbeiter aus der Vor- und Hauptphase bevor sie nach Österreich kamen vor allem Berufe in der Landwirtschaft aus, etwa ein Fünftel kam aus der Arbeitslosigkeit, ein Drittel aus Berufszweigen wie dem Bauwesen und der Industrie. Auch die Familie der Interviewpartner war in der Landwirtschaft tätig. Sie bauten selber an, hielten eigenes Vieh und lebten weitgehend als Selbstversorger.³⁷

Was die Altersstruktur betrifft, so betrifft die Gastarbeiterwanderung zunächst natürlich Personen im erwerbsfähigen Alter. Dennoch sind zwei Spitzen auszumachen: Die eine Gruppe setzt sich aus jüngeren Personen zusammen, die im Alter von etwa 20 Jahren nach Österreich kamen, da sie in der Heimat wenig Chancen auf einen adäquat bezahlten Arbeitsplatz hatten und teilweise auch aufgrund von Arbeitslosigkeit emigriert waren. Im Beispiel der kroatischen Gastarbeiterfamilie war es in der zweiten Generation der 17-jährige Jozo, der ohne Schulerfolg in der Heimat wenig Chancen auf einen dortigen Arbeitsplatz hatte und von seinem Vater – ebenfalls Gastarbeiter – mit nach Österreich genommen wurde.³⁸

Die andere Gruppe besteht aus 40–50-jährigen Arbeitnehmern, die wie Jozos Vater in der Heimat zwar oft eine Stelle aufgegeben hatten, sich aber im Ausland eine bessere Arbeit erhofften. Nachdem Jugoslawien in den 60er-Jahren seine Bildungspolitik im eigenen Land verbessert hatte, war die erstgenannte Gruppe deutlich besser ausgebildet. Die Mitglieder dieser Gruppe waren auch diejenigen, die nach dem Stopp des Anwerbeabkommens eher wieder in die Heimat zurückkehrten, da sie dort bessere Chancen vermuteten als die zweitgenannte Gruppe, sich beruflich zu festigen.

„Die Wiener Situation ist derart am besten durch ein stärkeres ‚Festhalten‘ der Bevölkerung im mittleren Alter charakterisiert“³⁹, was aber nicht bedeutet, dass von den Jüngeren niemand geblieben wäre. Denn gerade die Jüngeren waren für Umstrukturierungen hinsichtlich der Tätigkeitsbereiche von GastarbeiterInnen

³⁶ Vgl. Statistik Austria, 2019.

³⁷ Vgl. Anhang 1.

³⁸ Vgl. Anhang 1.

³⁹ Lichtenberger, 1984, S. 111.

verantwortlich: Aufgrund ihrer besseren Bildung konnten sie leichter von einfachen zu qualifizierteren Arbeiten wechseln. Auch im Hinblick auf die Sprachkenntnisse schnitten die jüngeren deutlich besser ab: Gastarbeiter der ersten Gruppe konnten sich bereits wesentlich schneller verständigen als Angehörige der zweiten Gruppe, welche das Niveau der ersten Gruppe erst nach Jahren im Land erreichten.⁴⁰

Die Schulbildung der Gastarbeiter ist gleich zweifach einem Gefälle unterworfen. Zum einen sind hier das West-Ost-Gefälle und die unterschiedliche Schulbildung zwischen Jugoslawien und Österreich generell zu nennen. Zum anderen bestand auch innerhalb Jugoslawiens ein erhebliches Gefälle in Form der Schulbildung der Stadt- im Vergleich zur Landbevölkerung. Die Sprachkenntnisse hängen jedoch nicht zwingend eng mit der Schulbildung zusammen. Auch Personen ohne Abschluss der Volksschule sind über kurz oder lang in der Lage, Sätze zu bilden und sich in deutscher Sprache zumindest in Alltagssituationen zu verständigen. Das mag sich daraus erklären, dass in der Nachkriegszeit auf andere schulische Inhalte geachtet und der Fremdspracherwerb weniger beachtet wurde – somit auch die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen beim Sprachenlernen.

2.3 Migration und MigrantInnen

Migration ist kein neues Phänomen, Wanderungsbewegungen gab es schon seit jeher, national und international.⁴¹ Es gibt verschiedene Motive und Anreize für Menschen, ihre Heimat zu verlassen und sich woanders eine neue Existenz aufzubauen. Der Begriff Migration (von migratio = Umzug, Auswanderung) bezeichnet einen dauerhaften Wohnortwechsel.⁴² Die Langfristigkeit des Vorhabens erfordert auch eine Einstellung auf die neuen Lebensgewohnheiten. Aufenthalte kürzerer Dauer wie beispielsweise Urlaubsreisen oder das Nomadentum fallen nicht darunter. Bei mittelfristigen Aufenthalten wie bei einem Studium im Ausland oder eben einer zeitlich befristeten Tätigkeit im Land als GastarbeiterIn ist das ebenfalls nur bedingt der Fall. Die Gruppen der Aus- und UmsiedlerInnen, der Asylsuchenden und der Flüchtlinge sollen hier der Vollständigkeit halber genannt werden,

⁴⁰ Vgl. Pabel, 2019, S. 32 ff.

⁴¹ Vgl. Mecheril, 2016, S. 7.

⁴² Vgl. Terzic/Kaya, 2017, S. 3.

Schwerpunkt der Betrachtungen liegen im späteren Verlauf jedoch auf den sogenannten ArbeitsmigrantInnen bzw. deren Nachkommen.

2.3.1 Migrationsarten im Überblick

Aufgrund der verschiedenen Motive, die einem Wohnortwechsel zugrunde liegen können, werden die folgenden Migrationsarten unterschieden:⁴³

- AussiedlerInnen: Im österreichischen Kontext sind diese weniger relevant, bei den deutschen Nachbarn hingegen umso mehr, deshalb wird diese Gruppe der Vollständigkeit halber hier kurz angerissen. AussiedlerInnen sind deutsche Volksangehörige, die u. a. in den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion lebten und mit ihrer Rückkehr nach Deutschland als zurückgekehrte Deutsche gelten, auch wenn sie im Ausland geboren worden waren. „Bis zur Umstellung des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 galt als Deutscher, wer von Deutschen abstammte.“⁴⁴ Oftmals waren die sprachlichen und kulturellen Unterschiede während der Aussiedlungszeit so weit gewachsen, dass sich die Nachfolgegenerationen den gleichen Schwierigkeiten gegenübersehen, wie es bei den ArbeitsmigrantInnen der ausländischen GastarbeiterInnen in Österreich der Fall war. Für ÖsterreicherInnen, die ihren Lebensmittelpunkt vorübergehend oder während ihres kompletten Arbeitslebens außerhalb Österreichs aufgebaut hatten und die schlussendlich wieder in die Heimat zurückkehrten, stellte sich dieses Problem der Integration nicht. Sie waren nach wie vor ÖsterreicherInnen, kannten sich mit den kulturellen Gepflogenheiten aus, hatten noch ihre sozialen Kontakte im Land und sprachen auch immer noch die gleiche Sprache, denn die Ausgewanderten kehrten selber zurück und nicht etwa die Nachfolgegenerationen.
- FluchtmigrantInnen: Gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist einer in ihrer Heimat verfolgten Person, „die aus der begründeten Furcht

⁴³ Vgl. Dienelt, 2019, o. S.

⁴⁴ Mecheril, 2003, S. 29.

vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Gesinnung sich außerhalb ihres Heimatlandes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“⁴⁵, in Österreich Asyl zu gewähren.

- ArbeitsmigrantInnen: Arbeitsmigration bezeichnet die Wanderungsbewegungen von Menschen zum Zweck, woanders eine Arbeit aufzunehmen, unabhängig davon, ob sie vom aufnehmenden Land angeworben wurden oder ob sie auf eigene Faust migrieren. Steht die Arbeit als Migrationsgrund im Vordergrund,⁴⁶ so wird deutlich, dass dementsprechend meistens eine Wanderung von einem wirtschaftlich schwächeren Gebiet in ein stärkeres stattfindet. In Österreich stellen die GastarbeiterInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien den größten Anteil an ausländischen Arbeitskräften, die im Zuge des Anwerbeverfahrens ins Land gekommen sind, dar. „1973 waren 78,5 % der ‚Gastarbeiter‘ jugoslawische Staatsbürger.“⁴⁷

Die angeworbenen Arbeitskräfte waren meistens männlich und kamen mit dem Ziel, wieder zu ihrer Familie in die Heimat zu zurückzukehren, wenn sie ihr gestecktes Einkommensziel aus ihrer Erwerbstätigkeit in Österreich erreicht haben. Die Entscheidung zur Migration erfolgte oft aus finanziellen Gründen, wenn das gastgebende Land bessere Arbeitsbedingungen und Löhne bot als das Heimatland.

2.3.2 Arbeitsmigration nach Österreich

Die Arbeitskräfte folgten dem Ruf des Anwerbeabkommens und wanderten nach Österreich ein, da sie durch ihre Arbeitskraft innerhalb kurzer Zeit eine festgesetzte Geldmenge zu verdienen hofften bzw. innerhalb einer festgesetzten Zeit einen

⁴⁵ UNHCR, 1951, S. 2.

⁴⁶ Vgl. Leitner, 1983, S. 146.

⁴⁷ Bauer, 2008, S. 6.

möglichst hohen Verdienst erzielen wollten. Sie arbeiteten in allen Industriezweigen, in denen ein Arbeitskräftemangel bestand. Oftmals handelte es sich dabei um Arbeitsplätze mit unattraktiven Arbeitszeiten und schweren bzw. monotonen Tätigkeiten, für die nur eine geringe Qualifikation vonnöten war, zum einen, weil dort die höchste Nachfrage nach Arbeitskräften bestand und zum anderen, weil auch Ungelernte dafür eingesetzt werden konnten. Die angeworbenen GastarbeiterInnen mussten also nicht zwingend über spezielle Fachkenntnisse verfügen, sogar die Verständigung in deutscher Sprache war weniger wichtig. Sie waren allerdings nicht per se unqualifiziert. Die meisten von ihnen hatten ganz einfach andere Berufe erlernt als die, für die sie nach Österreich geholt wurden (siehe Tabelle 5).⁴⁸

„Fast 90 % der Gastarbeiter sind als Hilfsarbeiter bzw. angelernte Arbeiter oder als sonstige Hilfskräfte beschäftigt, nicht einmal 10 % als Facharbeiter, und die Berufstätigkeit als Angestellter, Beamter oder Selbstständiger ist völlig bedeutungslos. Allerdings muß (sic!) (sic!) an dieser Stelle betont werden, daß (sic!) die Beschäftigung in Wien noch keinen direkten Schluß (sic!) auf die Qualifikation des einzelnen Migranten zuläßt (sic!). Die Tatsache, daß (sic!) Migranten – vor allem aus Ländern niedrigen Entwicklungsstandes – im Zielland als Folge von Restriktionen und geringeren Partizipationschancen am Arbeitsmarkt in Berufen arbeiten, die unterhalb ihres Qualifikationsniveaus liegen, läßt (sic!) sich international beobachten. So haben manche Gastarbeiter zwar nach eigenen Aussagen einen Beruf erlernt, arbeiten aber im Ausland (Zielland) als Hilfsarbeiter oder angelernte Arbeiter in fremden Berufszweigen.“⁴⁹

Tabelle 5: Berufliche Position im Betrieb nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft (in Prozent)⁵⁰

Berufliche Position	Befragte unselbstständig Beschäftigte insgesamt	Geschlecht Mann	Geschlecht Frau	Staatsbürgerschaft jugoslawisch	Staatsbürgerschaft türkisch

⁴⁸ Vgl. Bauer, 1980, S. 6 ff.

⁴⁹ Leitner, 1983, S. 33.

⁵⁰ Wimmer, 1986, S. 244.

Ungelernte Hilfsarbeiter	44,9	39,6	56,6	42,8	50,0
Angelernte Arbeiter	37,2	37,8	36,0	37,8	35,7
Facharbeiter	14,0	18,3	4,8	15,1	11,2
Leitende Position	2,2	2,7	1,1	2,0	2,7
Angestellte	1,6	1,7	1,5	2,1	0,4

Daneben gab es natürlich auch MigrantInnen mit hoher Qualifikation, die nach Österreich kamen, um hier in ihrem erlernten Beruf zu arbeiten. Integrationsmaßnahmen existierten nur rudimentär und beschränkten sich weitgehend auf ‚learning by doing‘, also auf das selbstständige Zurechtfinden in der Gesellschaft, indem der Alltag gelebt und mit Einheimischen im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens und Arbeitslebens interagiert wird. Der Nachzug der ausländischen Familienangehörigen stellte später ganz andere Anforderungen an die Integrationsangebote.⁵¹

Mit verbesserten Integrationsbemühungen verbesserten sich auch die Möglichkeiten der Zugewanderten und ihrer Familien. Zunächst einmal gelang es nicht wenigen MigrantInnen, im Laufe der Jahre einen sozialen Aufstieg vom ungelernten Arbeitenden zur Facharbeitskraft zu erfahren. Zudem haben es die Nachfolgenerationen deutlich leichter betreffend die Integration, denn dadurch, dass das Bildungssystem auf Kinder mit Migrationshintergrund Rücksicht nimmt, wird ein fester Grundstock gelegt, sich später in der Gesellschaft und dadurch auch im Arbeitsleben zurechtzufinden. Beim Vergleich zwischen den in den 1960er-Jahren angeworbenen Menschen und der 30 Jahre später lebenden Generation wird dies sehr deutlich.⁵²

Durch die allgemeine Schulpflicht wurden die Gastarbeiterkinder bereits früh in ihrem Leben in das soziale System integriert, denn es ist ein wichtiger Aspekt bei der Integration in die aufnehmende Gesellschaft, dass die Möglichkeit besteht, am dortigen Bildungssystem teilzunehmen. Das steht jedoch der Zugehörigkeit zu der Heimatkultur nicht konträr gegenüber. Vielmehr wuchsen sie in zwei

⁵¹ Vgl. Pabel, 2019, S. 32 ff.

⁵² Vgl. Pabel, 2019, S. 32 ff.

Bezugssystemen auf: zu Hause mit der Familie und ihren Traditionen, und in der österreichischen Gesellschaft mit Schule und anderen österreichischen Kontakten wie beispielsweise FreundInnen oder im Sportverein und bei Freizeitaktivitäten. Die in Österreich geborenen zweiten und dritten Nachfolgegenerationen der GastarbeiterInnen sind auch nach eigenem Verständnis ÖsterreicherInnen,⁵³ schließlich kennen sie Österreich als ihre Heimat, in der sie geboren und aufgewachsen sind, die ursprüngliche Heimat der Familie ist oft nur aus Erzählungen der Großeltern oder von Urlaubsreisen bekannt. Eine Interviewpartnerin berichtet sogar, dass sie als Kind bei ihren seltenen Besuchen in Kroatien von den dortigen Kindern wegen ihrer schlechten kroatischen Sprachkenntnisse ausgelacht wurde.⁵⁴ Als ÖsterreicherInnen sind sie in ihrem sozialen Umfeld keine Fremden mehr, keine Zugereisten im engeren Sinne.

Was bei der ersten Generation noch ein besonderes Ziel war, nämlich die Integration und Zugehörigkeit, ist für die Nachfolgegenerationen bereits eine Selbstverständlichkeit – einfach nur aufgrund ihrer Herkunft oder Fremdartigkeit haben sie kaum Schwierigkeiten in der Gesellschaft. Ein Nachteil für sie könnte in der Doppelbelastung liegen, in zwei Kulturen zu leben, von klein auf zwei Sprachen zu sprechen und zwei Wertevorstellungen zu genügen. Was leicht zur Überforderung werden könnte, kann sich im Idealfall aber auch als großer Vorteil und Bereicherung herausstellen.

Diese Gastarbeiterpolitik blieb nicht ohne Folgen. Zwar kehrten viele Gastarbeiterinnen in ihre Herkunftsländer zurück – die österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung spricht hier von 40 %⁵⁵ –, die Anzahl der MigrantInnen blieb jedoch in der Summe etwa gleich. Das ist dadurch bedingt, dass viele der GastarbeiterInnen, die regulär zurückgekehrt wären, ihren Aufenthalt verlängert haben. Da sie in ihrer Heimat auf ungewisse und ungünstige Bedingungen gestoßen wären und – wären sie erst einmal nach Hause zurückgekehrt – aufgrund des Anwerbestopps dann auch keine Möglichkeit mehr gehabt hätten, erneut nach Österreich zu kommen, entschieden sie sich dazu, in Österreich zu bleiben. Ihre Entscheidung, sich in Österreich längerfristig

⁵³ Auch die Vertreter der interviewten Familien bestätigen dies, vgl. Anhang 1. und Anhang 2.

⁵⁴ Vgl. Anhang 2.

⁵⁵ Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

niederzulassen, führte zu einem verstärkten Familiennachzug.⁵⁶ Somit kamen die Ehefrauen und natürlich auch ihre Kinder nach.

Die Frage nach der Integration, die vorher weniger das Thema war, musste nun neu gestellt werden. Wenn ganze Familien kommen, die dauerhaft im Land bleiben und in Österreich ihren neuen Lebensmittelpunkt finden wollen, ist das eine andere Situation, als wenn alleinstehende Personen ankommen, die nach einer bestimmten Frist wieder zurückgehen.⁵⁷

Wer sich woanders ein Leben aufbauen will, kommt nicht umhin, sich mit der neuen Umgebung auseinanderzusetzen. Das betrifft alle Aspekte des täglichen Lebens, angefangen vom Erlernen der neuen Sprache bis zum Interagieren mit Einheimischen. Im Idealfall führen all diese Bemühungen zur gelungenen Integration und letztendlich zu einem Zugehörigkeitsgefühl, zu einem ‚Heimisch-Werden‘. Das betrifft nicht nur die Erwachsenen, die sich möglichst schnell auf dem neuen Arbeitsmarkt zurechtfinden müssen, sondern beginnt schon bei den Allerkleinsten. Der Besuch eines Kindergartens und später der Schule stellt bereits an die Kinder hohe Anforderungen, was ihre interkulturelle Kompetenz betrifft. Auch die Eltern wünschen sich verständlicherweise für ihre Kinder, dass diese es einmal leichter haben als sie selbst und wollen ihnen die bestmöglichen Zukunftsaussichten und Chancen bieten. Ebenso möchte der Staat (unabhängig von der Nationalität) leistungsbereite und -fähige BürgerInnen in der Gesellschaft wissen und legt Programme in der Migrationspolitik auf, um auch kulturell fremden Personen den vollen Zugang zur österreichischen Gesellschaft zu ermöglichen und sie bestmöglich einzugliedern.⁵⁸

Die Integration der ZuwanderInnen in das österreichische Schul- und Bildungssystem ist also ein Ziel, das sowohl die betroffenen Familien als auch die aufnehmende Gesellschaft verfolgt. Die Bezeichnung ‚Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet die Gruppe derjenigen, die schon in der zweiten oder möglicherweise schon in der dritten Generation in Österreich sind.⁵⁹

⁵⁶ Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

⁵⁷ Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

⁵⁸ Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

⁵⁹ Vgl. Pabel, 2019, S. 32 ff.

In der nachfolgenden Tabelle 6 wird ein Überblick der Bevölkerungsentwicklung nach Staatsangehörigkeit gezeigt. Beispielsweise betrug die Anzahl an Kroaten in Österreich im Jahr 2002 61.422 Personen und im Jahr 2019 79.999 Personen.

Tabelle 6: Bevölkerung Österreichs zu Jahresbeginn 2002-2019⁶⁰

Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2019 nach detaillierter Staatsangehörigkeit																		
	1.1.2002	1.1.2003	1.1.2004	1.1.2005	1.1.2006	1.1.2007	1.1.2008	1.1.2009	1.1.2010	1.1.2011	1.1.2012	1.1.2013	1.1.2014	1.1.2015	1.1.2016	1.1.2017	1.1.2018	1.1.2019
Staatsangehörigkeit																		
Insgesamt	8 063 640	8 100 273	8 142 573	8 201 359	8 254 298	8 282 984	8 307 989	8 335 003	8 351 643	8 375 164	8 408 121	8 451 860	8 507 786	8 584 926	8 700 471	8 772 865	8 822 267	8 858 775
Österreich	7 333 379	7 353 520	7 388 357	7 426 958	7 457 632	7 478 205	7 478 310	7 474 999	7 468 064	7 461 961	7 456 692	7 447 592	7 441 672	7 438 848	7 432 797	7 430 935	7 426 387	7 419 852
Nicht-Österreich	730 261	746 753	754 216	774 401	796 666	804 779	829 679	860 004	883 579	913 203	951 429	1 004 268	1 066 114	1 146 078	1 267 674	1 341 930	1 395 880	1 438 923
EU- und EFTA-Staaten	257 855	267 758	278 694	297 275	316 614	331 313	356 116	379 832	397 314	420 249	447 971	483 288	527 369	579 163	625 488	664 729	703 280	739 825
EU-Staaten (27)	250 544	260 556	271 339	289 708	308 877	323 356	348 098	371 659	389 130	411 843	439 464	474 641	518 670	570 298	616 401	655 524	693 855	730 209
EU-Staaten vor 2004 (14)	110 861	115 090	122 394	131 839	143 473	154 033	165 872	177 746	186 375	196 948	206 349	217 776	230 730	241 231	253 055	262 803	272 024	281 577
Belgien	995	1 030	1 113	1 239	1 309	1 287	1 374	1 521	1 587	1 679	1 741	1 862	1 880	2 001	2 192	2 325	2 466	2 575
Dänemark	850	828	904	934	985	990	960	967	948	954	962	996	1 051	1 086	1 119	1 207	1 211	1 209
Deutschland	75 262	78 227	83 592	91 194	100 439	109 193	118 942	128 706	136 021	144 102	150 867	157 793	164 820	170 475	176 463	181 618	186 841	192 426
Finnland	992	1 012	1 043	1 055	1 075	1 081	1 087	1 117	1 143	1 250	1 267	1 301	1 331	1 422	1 507	1 573	1 636	1 677
Frankreich	4 333	4 420	4 644	4 964	5 295	5 590	5 959	6 224	6 311	6 423	6 562	6 869	7 132	7 428	7 717	8 095	8 332	8 559
Griechenland	2 088	2 162	2 249	2 313	2 362	2 339	2 381	2 405	2 483	2 671	3 052	3 695	4 472	4 945	5 458	5 885	6 407	6 864
Irland	533	593	672	727	802	837	838	843	869	923	997	1 058	1 138	1 265	1 374	1 469	1 542	1 622
Italien	10 656	10 859	11 305	11 727	12 178	12 680	13 197	13 868	14 544	15 387	16 212	17 831	20 195	22 465	25 327	27 290	29 186	30 909
Luxemburg	386	404	423	434	452	488	498	531	546	584	607	634	714	766	849	932	1 012	1 103
Niederlande	4 099	4 311	4 578	4 898	5 392	5 769	6 280	6 576	6 697	6 974	7 231	7 498	7 824	8 108	8 424	8 789	9 019	9 333
Portugal	880	981	1 081	1 144	1 242	1 277	1 398	1 522	1 553	1 704	1 875	2 260	2 775	2 893	3 213	3 419	3 555	3 789
Schweden	2 463	2 591	2 553	2 575	2 727	2 902	2 830	2 781	2 724	2 733	2 751	2 810	2 816	2 831	2 933	2 949	3 037	3 063
Spanien	1 580	1 747	1 952	2 076	2 247	2 300	2 490	2 644	2 828	3 160	3 532	4 272	5 289	5 928	6 517	6 884	7 099	7 478
Vereinigtes Königreich	5 744	5 925	6 285	6 559	6 968	7 300	7 638	8 041	8 121	8 404	8 693	8 897	9 293	9 618	9 962	10 368	10 681	10 970
EU-Beitrittsstaaten ab 2004 (13)	139 683	145 466	148 945	157 869	165 404	169 323	182 226	193 913	202 755	214 895	233 115	256 865	287 940	329 067	363 346	392 721	421 831	448 632
Bulgarien	4 690	5 335	5 856	6 284	6 480	6 419	7 605	8 881	9 846	11 172	12 472	14 144	15 942	19 607	22 411	24 923	27 428	29 920
Estland	58	74	96	129	158	171	196	235	266	298	338	385	439	475	509	518	544	566
Kroatien	61 422	62 478	62 163	61 869	61 126	59 632	59 229	58 946	58 505	58 279	58 297	58 619	61 959	66 475	70 248	73 334	76 682	79 999
Lettland	173	228	272	342	359	370	398	453	555	651	838	1 045	1 161	1 262	1 414	1 428	1 545	1 666
Litauen	208	237	282	383	493	530	585	637	713	831	962	1 086	1 175	1 253	1 354	1 443	1 553	1 600
Malta	39	41	41	44	48	45	46	56	60	64	72	74	70	72	71	79	95	104
Polen	21 433	21 750	22 249	26 554	30 580	33 319	35 347	36 563	37 231	38 577	42 089	45 965	50 271	54 262	57 589	60 079	62 190	63 429

⁶⁰ Statistik Austria, 2019, o. S.

3 Theoretische Grundlagen zur Interkulturellen Pädagogik

In weiterer Folge werden die theoretischen Grundlagen der interkulturellen Pädagogik erläutert. Zudem werden die Assimilationskonzepte und -theorien im Überblick dargestellt und Gründe der Wahrnehmung von Bildungsangeboten vorgestellt.

3.1 Wandel des Konzepts von der Migrationspädagogik zur interkulturellen Pädagogik

Gesellschaftliche Heterogenität stellt einige Anforderungen an das Zusammenleben und den Alltag der aufnehmenden und der dazukommenden Menschen. Das betrifft natürlich auch den Bereich der schulischen Bildung, wenn hier Kinder unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Kulturen aufeinandertreffen. Vor allem für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie frühzeitig mit dem Alltag der aufnehmenden Gesellschaft vertraut gemacht werden, um sich die gleichen Voraussetzungen für ihren späteren Lebens- und Berufsweg zu sichern, wie sie ihre österreichischen MitschülerInnen haben.⁶¹

Viele Kinder und Kindeskindern der nach Österreich gekommenen MigrantInnen wachsen nicht mehr in den traditionellen Lebensformen auf, die früher in der Familie vorherrschten oder im Heimatland sogar heute noch vorhanden sind. Das liegt zum einen daran, dass auch bereits die Elterngeneration mehr oder weniger integriert ist, zum anderen daran, dass in der Schule immer mehr Wert darauf gelegt wird, die ausländischen Kinder und Jugendlichen in den (Schul-)Alltag einzubeziehen. Für die Heranwachsenden ist und war dies eine Herausforderung und Chance gleichermaßen – eine Herausforderung, weil sie in unterschiedlichen Umgebungssituationen (Elternhaus, Schule) handlungsfähig sein müssen, gleichzeitig haben sie aber auch die Chance, die Vorzüge beider Kulturen für sich zu kombinieren und die Möglichkeit, ihre Welt aufgrund eines Mehr an Informationen reich und aktiv zu gestalten.⁶²

⁶¹ Vgl. Mecheril, 2016, S. 17 f.

⁶² Vgl. Mecheril, 2016, S. 18 ff.

Interkulturelle Pädagogik geht nun der Frage nach, welche Konsequenzen eine kulturelle und/oder sprachliche Heterogenität der Herkunft auf erziehungswissenschaftliche Aspekte wie Schulerfolg oder Bildung hat.⁶³

Als die ersten Gastarbeiter nach Österreich kamen, war das zunächst kein Thema innerhalb der Pädagogik. Warum auch? Waren doch die angeworbenen Arbeiter selber dem Schulalter schon entwachsen und zudem ledig und kinderlos. Als diese Kräfte zu großen Teilen aber nicht wie geplant in ihr Heimatland zurückgingen, sondern ihre Familien nach Österreich nachholten bzw. hier Familien gründeten, veränderte sich das Bild. Die erste Generation nach der migrierten Generation wuchs nach und war in der österreichischen Kultur so wenig heimisch wie nach ihr keine andere Generation mehr. Sie erfuhr meist noch innerhalb der Familie die Traditionen aus ihrem Herkunftsland und musste sich gleichzeitig in der ihr fremden österreichischen Gesellschaft zurechtfinden.⁶⁴

Die Elterngeneration, die selber ebenfalls kaum Integrationsmaßnahmen erfahren hatte, konnte den Kindern hier kaum eine große Unterstützung sein. Gerade für die Gastarbeiterkinder der ersten Generation, die wiederum die zweite Generation im Land darstellte, wäre es also besonders wichtig gewesen, in der aufnehmenden Gesellschaft und hier vor allem in der Schule auch pädagogisches Verständnis zu erfahren und spezielle Förderung zu erhalten. Doch wurden in der Pädagogik im Allgemeinen schon ganz andere Ansätze vertreten, als das heute der Fall ist, die Rücksichtnahme auf individuelle Situationen, Neigungen und auch Begabungen ist erst ein modernerer Ansatz. Waren auf die SchülerInnen abgestimmte Konzepte schon für die einheimischen Schulkinder eher die Ausnahme als die Regel, steckte die Pädagogik für ausländische SchülerInnen erst recht noch in den Kinderschuhen.⁶⁵

3.1.1 Die erste Phase der Migrationspädagogik

Als die ersten Migrantenkinder in die Schule kamen, waren weder die Eltern noch die Kinder oder die Schule selber pädagogisch genügend darauf vorbereitet. Dadurch konnte der Notwendigkeit, dass die Migrantenkinder eine andere Art der

⁶³ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 15 ff.

⁶⁴ Vgl. Mecheril, 2016, S. 17 f.

⁶⁵ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 15 ff.

Förderung brauchten und andere Schwächen hatten als die österreichischen Kinder, nicht Rechnung getragen werden. Der wichtige Punkt, dass sie im Gegenzug dazu aber auch über besondere Kenntnisse und Fertigkeiten verfügten, die ihre Klassenkameraden nicht besaßen, fiel dabei leider allzu häufig unter den Tisch. In der damals sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ wurden die Gastarbeiterkinder häufig als defizitäre SchülerInnen gesehen, die entweder Probleme hatten oder solche verursachten.⁶⁶

„Die Wahrnehmung der Gastarbeiterkinder war geprägt durch folgende Diskurse:

- Sie stellen ein *Problem* dar,
- sie haben Defizite, v. a. sprachliche, und
- sie können zur Belastung werden.“⁶⁷

Durch die damaligen Ansätze der Pädagogik konnte auch das Problem so nicht gelöst werden, zudem hätte es dazu auch umfassenderer Vorbereitung bedurft. Stattdessen versuchte die Ausländerpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre nicht, die Ursachen zu bekämpfen, sondern die Symptome. Daraus entstand eine Art Entwicklungshilfedenken, welches die Defizite beheben sollte. In dieser ersten Phase der Migrationspädagogik stellten die pädagogischen Konzepte auf eine Assimilation ab, das heißt, auf eine Anpassung der Gastarbeiterkinder an das bestehende System.⁶⁸

„So waren die Anfänge der ‚Ausländerpädagogik‘ vom Bestreben gekennzeichnet, v. a. durch den Ausgleich der Sprachdefizite den Schulbesuch und damit eine bessere gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. ‚Integration‘ wurde meist – zumal von Seiten der politischen Entscheidungsträger – im Sinne einer Assimilation verstanden, d. h. einer einseitigen Anpassung der Migranten und ihrer Kinder an die bestehenden Verhältnisse.“⁶⁹

Gleichzeitiges Festhalten an kulturellen Gepflogenheiten – darunter fiel auch Unterricht in der Muttersprache – war allerdings diesem Anpassungsgedanken nicht

⁶⁶ Vgl. Holzbrecher, 2004, S. 51.

⁶⁷ Holzbrecher, 2004, S. 51.

⁶⁸ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 25 ff.

⁶⁹ Holzbrecher, 2004, S. 51.

förderlich. Dennoch wurde er für notwendig erachtet, da von einer späteren Rückkehr der GastarbeiterInnen in ihre Heimatländer ausgegangen wurde und die Kinder sich dann auch im Ursprungsland zurechtfinden sollten. In der Praxis hieß das aber für die Gastarbeiterkinder der ersten Generation, dass sie sich durch Beibehaltung ihrer Traditionen einerseits von ihren österreichischen MitschülerInnen abgrenzten, andererseits aber die Forderung nach Anpassung an sie gestellt wurde. Das kam einer Gratwanderung gleich, bei der sie sich letztendlich in keiner der beiden Kulturen vollständig zu Hause fühlen konnten. Außerdem führt ein spezieller ‚Ausländerunterricht‘ in der Regel zu Bildungsnachteilen, wenn die SchülerInnen nicht den Unterricht in Regelklassen in dem Ausmaß bekommen wie ihre österreichischen AltersgenossInnen. Gastarbeiterkinder, die von ihren Eltern nach Österreich nachgeholt wurden, sprachen nicht ausreichend Deutsch, um dem Unterricht folgen zu können. Für diese Kinder wurden häufig spezielle Lerngruppen gebildet, welche das vorrangige Ziel hatten, in dem Maße Deutschkenntnisse zu vermitteln, dass sie am normalen Schulunterricht teilnehmen konnten. Dafür wurde nach Konzepten des DaF (Deutsch als Fremdsprache) vorgegangen.⁷⁰

Nachdem sich herauskristallisierte, dass ein Großteil der Gastarbeiterfamilien dauerhaft in Österreich bleiben würde und ihre Kinder ebenfalls auf dem österreichischen Arbeitsmarkt versuchen werden, Fuß zu fassen, mussten bildungspolitische Ansätze gefunden werden, die Bildungs- und damit Chancengleichheit auch für die Migrantenkinder zu gewährleisten. „Die Interkulturelle Pädagogik [...] geht auf Folgen der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Ihre Entwicklung ist – nicht nur in Deutschland – von dieser Migrationsbewegung angestoßen worden, die eine neue Art von Multikulturalität mit sich gebracht hat.“⁷¹

Neuere Ansätze zielen darauf ab, die aufnehmende und die heimatliche Kultur nicht getrennt voneinander zu sehen und die Kinder in ein Spannungsfeld zwischen Assimilation und Abgrenzung zu stoßen, sondern beide Kulturen als Teil des Lebensumfeldes und der Persönlichkeit zu sehen, die sich im Idealfall gegenseitig befeuern und Synergieeffekte erzeugen können.⁷²

⁷⁰ Vgl. Nieke, 2008, S. 14.

⁷¹ Auernheimer, 2007, S. 9.

⁷² Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2006, S. 12 ff.

3.1.2 Interkulturelle Pädagogik in den 1980er-Jahren

Als zweite Phase in der Migrationspädagogik versucht sich die Interkulturelle Pädagogik an der bewussten Auseinandersetzung mit der fremden Kultur.⁷³

Anders als bei der defizitorientierten Ausländerpädagogik der vorigen Jahrzehnte wurden in den 80er-Jahren Didaktiken entwickelt, die über das Anpassen und das Abgrenzen hinausgingen. Die Vielfalt, welche die Gastarbeiterkinder aus ihrer Kultur mitbrachten und die damit verbundene Bereicherung wurden mittlerweile erkannt. Herkunftsbezogen konnten und sollten die SchülerInnen Wissen und Informationen über die Herkunftsländer ihrer Familien liefern. Damit sollte die Verständigung verbessert und Vorurteile sollten abgebaut werden. Gleichzeitig war ein pädagogisches Ziel, Differenzen zu entdecken, dabei Toleranz zu fördern und diese Differenzen in den Traditionen als gleichwertig anzusehen.⁷⁴

Dieser Ansatz stellte eine entscheidende Verbesserung gegenüber der Ausländerpädagogik der 60er- und 70er-Jahre dar. Er war ein wichtiger Schritt in der Pädagogik, für diese spezielle Gruppe ein Konzept zu entwickeln, dennoch lassen sich im Nachhinein einige Kritikpunkte festhalten:⁷⁵

- Gastarbeiterkinder wurden als Experten für ihre Kultur betrachtet und waren immer dann gefragt, wenn es darum ging, zu erläutern, wie etwas bei ihnen zu Hause Brauch ist. Somit liefen sie Gefahr, zur/m ‚VorzeigegastarbeiterIn‘ zu werden, die/der sich zwingend in allen diesen Bereichen auskennen musste, schließlich war es ja ihre/seine Tradition. Das verursachte unnötigen Leistungsdruck. Werden SchülerInnen als ExpertInnen für ihre Kultur behandelt, kann es weiterhin passieren, dass gänzlich aus dem Blick gerät, dass sie auch über andere Dinge Bescheid wissen. Die Gefahr, dass das Kind lediglich auf seine kulturspezifischen Kenntnisse reduziert wird, ist groß.
- Die fremde Kultur wurde dadurch als festes Gebilde dargestellt. Dass jede Familie ihre Gepflogenheiten unterschiedlich ausleben kann, wurde nicht berücksichtigt. Die Kultur der jugoslawischen GastarbeiterInnen ist keine homogene Struktur, sondern weist nicht nur innerhalb der einzelnen

⁷³ Vgl. Holzbrecher, 2004, S. 51.

⁷⁴ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 13 ff.

⁷⁵ Vgl. Mecheril, 2016, S. 15 f.

Herkunftsländer im ehemaligen Jugoslawien, sondern auch in einzelnen Regionen, Städten und sogar Familien Unterschiede auf. Der Versuch, z. B. *die eine* kroatische Kultur exemplarisch darzustellen, trägt der Vielfalt der tatsächlichen Kultur nicht Rechnung. Sogar wenn nur diejenigen Aspekte betrachtet werden, die allen VertreterInnen dieser Kultur gemein sind, würde das diese Menschen in eine homogene Gruppe pressen. Wird nur das Typische und Offensichtliche einer Kultur gesehen, besteht die Gefahr, dass die Kultur auf reine Folklore reduziert wird.

Der Ansatz wäre ein guter Anfang gewesen für Kinder, die aus dem Ausland nach Österreich gekommen sind. Für die ersten Nachkommen der GastarbeiterInnen galt jedoch, dass sie InländerInnen waren, da sie in Österreich geboren wurden. Auch sie kannten die ursprüngliche Kultur ihrer Vorfahren nicht mehr durch eigenes Erleben, sondern durch Berichte ihrer Eltern, durch sporadische Besuche der Verwandten in der Heimat und durch das, was in ihrem Elternhaus als Tradition gelebt wurde – unabhängig davon, ob das der originären Kultur entsprach oder nicht. Durch ihr Aufwachsen in zwei Kulturen – nämlich im Elternhaus einerseits und in der österreichischen Gesellschaft andererseits – haben sie bereits für sich selber eine Art Mischkultur entwickelt. Diese sieht bei jedem anders aus und lässt eine Verallgemeinerung über die Kultur nicht mehr zu.

3.1.3 Die Phase der interkulturellen Öffnung

Ab den 1990er-Jahren erfuhr die Migrationspädagogik einen Perspektivenwechsel. Die Pädagogik im Allgemeinen entwickelte sich fort und auch im Bereich der Migrationspädagogik wurden neue Konzepte entwickelt. Während in den ersten beiden Phasen der Blick ausschließlich auf der fremden Gesellschaft und dem Bestreben, diese kennenzulernen und in Idealfall auch zu verstehen, lag, richtete sich die Aufmerksamkeit in der dritten Phase auch auf die eigene Kultur. Integration und Assimilation des Fremden waren zwar weiterhin Thema, dazu kam aber die Einstellung der eigenen Gesellschaft auf die Migration. Dabei wurde damit begonnen, über die Einstellung der eigenen Kultur gegenüber dem Fremden zu reflektieren. Dieser Ansatz bot den Vorteil, dass auch die eigenen Gepflogenheiten kritischer hinterfragt und kulturelle Unterschiede mit einem gewissen Abstand gesehen werden konnten.⁷⁶ Dieser Abstand ist wichtig für die Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als gleichrangig und gleichberechtigt.

Mecheril sieht den Migrationsbegriff allgemeiner und sein Ansatz der Migrationspädagogik ist daher umfassender. Er beschränkt sich nicht nur auf den Begriff der Wanderungsbewegung und der damit verbundenen direkt ableitbaren Erfordernisse, wie z. B. die bloße Notwendigkeit des Spracherwerbs. Natürlich ist auch hier der Bildungsaspekt zentraler Bestandteil, doch er geht etwas tiefer und differenziert genauer. Ergänzend zur interkulturellen Pädagogik beschäftigt sich sein Ansatz mit den Folgen migrationspolitischer und gesellschaftlicher Prozesse im Hinblick auf Erziehung, Bildung und Kultur. Wie es die Pädagogik bei inländischen SchülerInnen auch tut, werden hier auch persönliche Voraussetzungen einbezogen. Dazu gehören sprachliche und kognitive Lernvoraussetzungen ebenso wie soziale Kompetenz und Besonderheiten der jeweiligen sozialen Schicht sowie alters- und geschlechtstypische Werte und Interessen zusätzlich zu den durch die Kultur festgelegten Sitten und Werte.⁷⁷

Ein weiterer wichtiger Punkt bei Mecheril ist der Umgang mit dem und die Reflexion des Eigenen und des Fremden. Die Bildungssituation steht in direktem

⁷⁶ Vgl. z. B. De Cillia/Vetter, 2013; Wojnesitz, 2010

⁷⁷ Vgl. Mecheril, 2016, S. 5 ff.

Zusammenhang mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und muss daher mit dieser Dimension betrachtet werden. Folglich ist interkulturelle Pädagogik nach dieser Definition zu einseitig, da nur eine Berücksichtigung des kulturellen Aspekts erfolgt. Wenn andere Aspekte einbezogen werden, wird dadurch auch die Pluralität der Migrationsgesellschaft hervorgehoben. In diesem Kontext ist das *Wir* ebenso wie das *Andere* zugehörig. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Fremden werden die *Anderen* schließlich erst zu *anderen* hervorgehoben und somit wird ein *Wir* konstruiert. Während im Zuge der Ausländerpädagogik noch alle AusländerInnen als die Anderen bezeichnet wurden, so werden in der Interkulturellen Pädagogik alle als andere betrachtet. Die Begründung liegt darin, dass als Unterscheidungskriterium nicht mehr die Herkunft herangezogen wird, sondern die Kultur. Dadurch ist eben jede/r ein/e andere/r in Bezug auf eine fremde gleichwertige Kultur. Hinsichtlich der Pädagogik, die zunächst nur Defizite vor allem in sprachlicher Hinsicht einbezog, wandelte sie sich zu einer Differenzpädagogik, die der Identität eine höhere Bedeutung als der Sprachkompetenz zuwies. Die Assimilation früherer Generationen wurde zugunsten einem Verständnis und einer Anerkennung für die mitgebrachte Kultur verworfen wurde (siehe Tabelle 7).⁷⁸

Tabelle 7: Die ‚Anderen‘ in der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik⁷⁹

Merkmale\paradigmatische Ansätze	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als ‚Anderer‘?	Spezifische Andere (>Ausländer<)	Alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Die Fortschritte und der Wandel in der Migrationspädagogik innerhalb der letzten 50 Jahre sind beträchtlich – für die neu ins Land kommenden MigrantInnen und deren Kinder ein bedeutender Vorteil, denn sie begegneten dadurch wesentlich

⁷⁸ Vgl. Mecheril, 2016, S. 17 ff.

⁷⁹ Mecheril, 2010, S. 61.

bessere Voraussetzungen als die erste Generation von Nachkommen der Gastarbeitergeneration aus den 1960er-Jahren.⁸⁰

Auch die Gastarbeiterkinder der dritten Generation profitieren von diesen Ansätzen, denn auch bei ihnen ist oft noch eine Diskrepanz zwischen zwei Kulturen vorhanden, vor allem, wenn sie aus einem traditionsbewussten und konservativen Elternhaus stammen. Zu konstatieren ist, dass schon einige Generationen in Österreich leben und die ursprünglichen Werte zunehmend verändert werden. Zudem integriert sich die Familie mit längerem Aufenthalt immer mehr in die österreichische Gesellschaft. Folglich wären ausländerpädagogische Vorgehensweisen für diese Kinder überhaupt nicht mehr sinnvoll einzusetzen, da sie bereits ÖsterreicherInnen sind und sich auch der österreichischen Kultur angehörig fühlen. Daher wird verständlich, dass spezielle ausländerpädagogische oder migrationspädagogische Maßnahmen sogar gegenteilig wirken und Differenzierungen schaffen können, wo eigentlich gar keine sind. Anhand der Erzählungen der Beispielfamilien in dieser Arbeit kann erkannt werden, dass eine derartige Vorgehensweise von den Betroffenen selber gar nicht gewünscht gewesen wäre, da sich in beiden Familien die Nachfolgegeneration möglichst schnell in die österreichische Kultur einleben wollte und sollte.⁸¹

Anders sieht es bei den Gastarbeiterkindern der ersten Generation aus. Bei ihnen wäre ein Ansatz sinnvoll gewesen, so wie er aus der Interkulturellen Pädagogik bekannt ist. Tatsächlich wurde zu diesem Zeitpunkt noch die Ausländerpädagogik praktiziert.

Die Ausführungen weisen darauf hin, dass den Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen nicht in ausreichendem Maße entsprochen wurde: Einerseits hätten die frühen ZuwandererInnen Unterstützung im Sinne der interkulturellen Öffnung benötigt, wovon sie aber weniger erhielten. Andererseits wird den späteren Jahrgängen ein umfassenderes Integrationsprogramm geboten, das aber nicht erforderlich wäre, denn nach klassischer Sicht auf Migrationsprozesse ist nach zwei

⁸⁰Vgl. Mecheril, 2016, S. 10 ff

⁸¹ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

oder spätestens drei Generationen eine ausreichende Annäherung an die aufnehmende Gesellschaft erfolgt.⁸²

3.2 Assimilationskonzepte und -theorien

Nachfolgend wird ein Vergleich verschiedener Konzepte und Theorien zur Assimilation vorgestellt:

Nach Park/Burgess ist die vollständige Assimilation der zwingend eintretende Endzustand nach Migrationsbewegungen. Dieser Zustand ist auch sozial und politisch erwünscht. Er beginnt mit dem ersten friedlichen Kontakt der Kulturen und erfährt dann einen Konflikt um Arbeit und Wohnraum. In der Folge wird die dominante Kultur als solche akzeptiert und in letzter Stufe verschmilzt die zugewanderte Gruppe mit der Mehrheitsgesellschaft, was die eigene ethnische Identifikation auflöst.⁸³

Nach der Theorie von Gordon können nach Aufnahme von Zugewanderten verschiedene Endzustände eintreten. Zum einen ist eine völlige Verschmelzung im Sinne Burgers denkbar. Er schließt jedoch auch die Konzepte des Melting-Pot und des kulturellen Pluralismus nicht aus. Assimilation im kulturellen Pluralismus bedeutet hier die Zugehörigkeit zu einer Nation. Diese resultiert aber nicht aus der Herkunft bzw. dem, was auf dem Pass steht. Zugehörigkeit zu einer Nation in diesem Sinne bedeutet, dass die Werte der Gesellschaft akzeptiert und anerkannt werden, ganz gleich, welcher Ethnie oder Kultur der Mensch sonst angehört. Die eigene Ethnie oder Kultur wird als Privatsache betrachtet, die vom Staat weder beachtet noch gefördert wird.⁸⁴ Im Prinzip läuft dieser Ansatz aber auf eine Assimilation im Sinne Burgers hinaus, mit dem Unterschied, dass die eigene Kultur nicht komplett aufgegeben, aber in der Gesellschaft nicht ausgelebt wird. Er unterscheidet hier zwischen ‚behavioral assimilation‘ als Übernahme kultureller Verhaltensweisen und Wertorientierungen und ‚structural assimilation‘ als Eintreten ins Statussystem der Aufnahmegesellschaft.⁸⁵

⁸² Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

⁸³ Vgl. Park/Burgess, 1921, zit. nach: Grote, 2011, S. 9.

⁸⁴ Vgl. Gordon, 1964, zit. nach: Grote, 2011, S. 10.

⁸⁵ Vgl. Bozić, 1998, S. 10.

Das Konzept des Melting-Pot trägt der Annahme Rechnung, dass auch die eingesessene Bevölkerung in irgendeiner Weise von der Kultur der Zugewanderten beeinflusst wird, auch wenn die Veränderungen marginal sein mögen. Es besagt, dass sich beide (bzw. alle) beteiligten Kulturen einander annähern, bis sie miteinander zu einer neuen Gesellschaft verschmelzen.⁸⁶

Interaktionistische Assimilation nach Taft bedeutet, dass die eigene Kultur zwar nicht aufgegeben wird, aber die Beteiligten sich einen gemeinsamen Orientierungs- und Werterahmen schaffen. Individuen und Gruppen werden so nicht gezwungen, ihre Identität aufzugeben, haben aber die Möglichkeit, sich ein Umfeld und Rahmen zu schaffen, in denen sie interagieren können. Weiterhin kennt Tafts Konzept auch die pluralistische sowie die monistische Assimilation. Letzterer zufolge verläuft der Eingliederungsprozess gemäß dem 7-Stufen-Modell in den Schritten: kulturelles Lernen – positive Einstellung zur aufnehmenden Gesellschaft – negative Einstellung zur Herkunftsgesellschaft – wirtschaftliche Festigung – soziale Akzeptanz in der aufnehmenden Gesellschaft – Identifizierung mit dieser – Akzeptanz der Werte und Normen.⁸⁷

Esser differenziert vier Typen dahin gehend, wie stark und welcher Art die Assimilation ist. Die klassische Assimilation unterscheidet sich durch nichts von den anderen Konzepten des völligen Aufgehens in der aufnehmenden Gesellschaft. Die Segregation bedeutet ebenfalls ein völliges Aufgehen in den Werten einer Gesellschaft, allerdings in denjenigen der Herkunftsgesellschaft. Im seltenen Zustand der Marginalität ist in beiden Gesellschaften keine vollständige Integration gegeben, im ebenfalls seltenen Zustand der Mehrfachintegration ist das Individuum beiden Kulturen zugehörig.⁸⁸

Integration wird eher als Zustand von Ähnlichkeit, denn als Prozess betrachtet:

„Alle Vertreter der klassischen Assimilationstheorie gehen davon aus, dass am Ende eines sich über mehrere Generationen hinstreckenden Prozesses eine Assimilation der ‚migrantischen‘ Minderheit in eine kulturell größtenteils homogene Gesellschaft erfolgt. Ethnizität und Kultur werden in dieser

⁸⁶ Vgl. Grote, 2011, S. 10.

⁸⁷ Vgl. Taft, 1953; 1957, zit. nach: Grote, 2011, S. 10.

⁸⁸ Vgl. Esser, 2001, S. 5 ff.

Wissenstradition als fest, quasi naturgegebene Kategorien angesehen, die die Einwanderer vollständig übernehmen müssen, um anerkannter Teil einer Gesellschaft zu werden.“⁸⁹

3.3 Hintergründe zur Wahrnehmung von Bildungsangeboten

Für die erste Generation stand das Geldverdienen im Vordergrund ihres Aufenthaltes in Österreich. Bildung war zweitrangig, zudem hatten die ausländischen Arbeitskräfte im Vergleich zu InländerInnen einen erschwerten Zugang zu Bildung schon allein wegen der oft fehlenden oder zumindest mangelhaften Sprachkenntnisse. Die Hürden hier scheinen sehr hoch, das Lernen fällt dadurch noch schwerer. Die meist ungelernten Kräfte verdienten zwar gut im Vergleich zu ihrem Herkunftsland, aber schlecht für österreichische Verhältnisse, da sie oft in schlecht bezahlten Hilfsarbeitertätigkeiten beschäftigt waren. Finanzielle Restriktionen durch einen geringen Verdienst und eine hohe Sparneigung, um bald das gesteckte finanzielle Ziel zu erreichen, führten zusammen mit Perspektiv- und der damit verbundenen Mutlosigkeit dazu, dass das Geld nicht für Weiterbildungsangebote ausgegeben wurde.⁹⁰

Gerade im Bereich Bildung (auch sprachliche und kulturelle Bildung) hätten Integration und Assimilation stattfinden können, allerdings zeigte sich, „daß (sic!) die Immigrantengruppen mit immer längerer Aufenthaltsdauer keinen Willen zur einseitigen Übernahme der Werte und Identitäten der Aufnahmegesellschaft zeig[t]en. Somit wurde auch das Konzept der einfachen Assimilation überwunden.“⁹¹

Dahinter steht der Wunsch nach Abgrenzung und Bewahrung der eigenen kulturellen Identität. Gleichzeitig mussten sich gerade die GastarbeiterInnen aus der ersten Generation die Frage stellen, ob sich für sie der Aufwand überhaupt lohnte, in Bezug auf Bildung und andere Variablen den Standard des Aufnahmelandes anzustreben.

„Von den Immigranten wird in diesem Fall erwartet, daß (sic!) sie dazu bereit sind, viele Identitätsbestandteile aufzugeben und sich in fast allen Bereichen

⁸⁹ Kiepenheuer-Drechsler, 2014, S. 72. Vgl. hierzu auch Esser, 2001, S. 29.

⁹⁰ Vgl. Kiepenheuer-Drechsler, 2014, S. 72.

⁹¹ Bozić, 1998, S. 11.

der sozialen Realität anzupassen. Dabei gibt es keine Garantie, daß (sic!) die Identitätsaufgabe und völlige Anpassung den Immigranten den Nutzen bringt. In der Aufnahmegesellschaft gibt es keinen Konsens, ob die dauerhafte Anpassung und Verbleib der Immigranten überhaupt wünschenswert ist (sic!). So ist die Aufgabe der eigenen bestehenden Identität für die Immigranten mit zu hohen Risiken und Kosten verbunden.“⁹²

In Bezug auf die Bildung wurden angepasst an die traditionellen Gepflogenheiten und auch Religionen geschlechtsspezifische Unterschiede vorgenommen. Häufig konnte in den Herkunftsländern nur wenigen Kindern (manchmal sogar nur einem Kind) eine Ausbildung ermöglicht werden, die dann oftmals für einen Jungen (entweder dem ältesten oder dem begabtesten Sohn) vorgesehen war. Mit der Zuwanderung nach Österreich änderte sich diese Situation einschneidend, da den Menschen bewusst wurde, dass Bildung für alle zugänglich, auch verpflichtend und ebenso für Mädchen wichtig ist, um am normalen Alltag und am Arbeitsleben Anteil nehmen zu können. Beobachtbar war, dass die jugoslawischen GastarbeiterInnen diese Möglichkeiten für ihre Kinder schneller umsetzten als die türkischen ZuwanderInnen, die länger am klassischen Rollenverständnis beharrten.⁹³

Im Speziellen hatten die zweite und die folgende wenige Schwierigkeiten mit dem österreichischen Bildungssystem. Vor allem, weil sie dort Freundschaften mit diesen zur Schule gehen konnten und daher der Wunsch vorhanden war, es ihnen gleichzutun. Anhand der Beispielfamilien in dieser Arbeit ist zu konstatieren, dass die VertreterInnen der dritten Gastarbeitergeneration, sich als österreichische SchülerInnen in einer österreichischen Schule gefühlt haben. Sie erzählen grundsätzlich von positiven Erfahrungen im Schulbetrieb und auch von ihren Erfolgen.⁹⁴ Folglich war nicht das Heimatland, sondern Österreich das Umfeld, in dem sie dauerhaft leben wollten (wohl auch weil sie hier ihre Kindheit verbrachten), daher entstand der Wunsch nach Integration und nach den gleichen Möglichkeiten wie für InländerInnen.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob Integration freiwillig ist, denn die Identitätsbildung entsteht vor allem während der Kindheit und ist daher als

⁹² Božić, 1998, S. 11.

⁹³Vgl. Kiepenheuer-Drechsler, 2014, S. 72.

⁹⁴ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

prägendes Umfeld des Kindes zu interpretieren, das natürlich beeinflussend für die weitere Entwicklung wirkt. Die Kindheit der GastarbeiterInnen der ersten Generation unterscheidet sich sehr stark von derjenigen der Nachkommen, die in Österreich zur Welt kamen. Die Identitätsleistung einer/s Erwachsenen beschränkt sich öfter auf die Aufrechterhaltung ihrer/seiner erworbenen Identität als auf die Herausbildung einer neuen. Folglich ist festzustellen, dass die interviewten VertreterInnen der zweiten Generation etwas schwerfälliger in der Umsetzung ihrer Weiterbildung gewesen sind, da ihre Eltern noch in der alten Identität und in der alten Tradition zu Hause lebten. Damit verbunden ist eine hohe Anpassungsleistung an gleich zwei Systeme, wenn sich die zweite Generation auch an den österreichischen KollegInnen/MitschülerInnen orientiert. Hingegen fällt diese Problematik für die dritte Generation wesentlich geringer aus, da ihre Eltern von deren Eltern die alte Tradition zwar noch übermittelt wurde, aber teilweise nicht strikt übernommen wurde, weil sie ja selber auch schon Anpassungsleistungen zu erbringen hatten. Folglich fällt der Abstand zwischen den Kulturen mit jeder nachfolgenden Generation geringer aus.

3.3.1 Einflüsse auf die sprachliche Weiterbildungsbereitschaft

Je unterschiedlicher und vielfältiger die Gründe für oder gegen eine Weiterbildungsmaßnahme oder deren Umfang sind, desto schwieriger ist auch eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen. Die Gründe der Menschen sind oft auch individueller Natur und daher schwer in ein Raster oder einer Statistik zu fassen, zumal sich die Begründungen auch überlappen oder von einzelnen Personen als unterschiedlich wichtig betrachtet werden können.

Das Alter und das Geschlecht sind für Statistiken häufig noch bekannt, ebenso das Herkunftsland.⁹⁵ Ein Mensch kurz vor dem Rentenalter wird vermutlich eine andere Sichtweise auf die Notwendigkeit von Weiterbildung haben als ein/e SchulabgängerIn, die/der vor ihrer/seiner ersten Anstellung steht. Frauen und Männer interessieren sich meist für andere Berufe und daher inhaltlich für andere Aus- und Weiterbildungsangebote. Oft sind Frauen eher an allgemeinbildenden

⁹⁵ Vgl. Bauer, 2008, S. 6.

Kursen interessiert, Männer eher an fachlichen Kursen bzw. an betrieblicher Weiterbildung.⁹⁶

Andere persönliche Faktoren werden weniger gut bis gar nicht erfasst. Oft taucht die religiöse Zugehörigkeit in den Statistiken und Studien nicht auf. Der noch individuellere Aspekt, welche Erziehung die Person im familiären Umfeld genossen hat, kann aufgrund seiner Komplexität gar nicht berücksichtigt werden. Hier lassen sich allenfalls gröbere Aussagen treffen. Kommt eine Migrantin beispielsweise aus einer Kultur, in der Frauen aufgrund der Tradition keinen Zugang zu Bildung haben, wird die Bereitschaft zur Weiterbildung vermutlich weniger groß sein. Solche Verallgemeinerungen können zutreffend sein, sind aber tatsächlich sehr unterschiedlich.

Individuelle Faktoren können auch geografischer Art sein und in der Herkunft oder dem Wohnort liegen. Hier muss berücksichtigt werden, aus welchem Bildungskontext die Person kommt. Jemand aus einer Herkunftsfamilie mit hoher Lernsozialisation wird eine höhere Weiterbildungsbereitschaft haben als jemand aus einer bildungsfernen Familie. Kommt die Person aus einer ländlichen Gegend, hatte sie bei schlechter Schulanbindung eventuell auch schlechtere Voraussetzungen bzw. größere Hürden zu nehmen als jemand aus dem Stadtgebiet. Wer inmitten anderer GastarbeiterInnen lebt, sieht womöglich die Notwendigkeit zur Weiterbildung und zur sprachlichen Ausbildung als nicht so wichtig an, denn im Alltag mit ihren/seinen NachbarInnen kann sie/er sich gut verständigen. Auch die familiäre Situation kann eine Rolle spielen. Jemand mit kleinen Kindern oder kleinen Geschwistern oder anderen familiären Verpflichtungen hat vielleicht auch nicht die Ruhe, die sie/er für ihren/seinen Lernerfolg benötigen würde.

Persönliche Vorlieben und Hobbies lassen sich noch weniger berücksichtigen. Dennoch haben gerade diese Faktoren einen großen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsbereitschaft. Durch den Freundeskreis, durch Bekannte oder Mitglieder des gleichen Vereins entstehen nicht zu unterschätzende Einflüsse.

⁹⁶ Vgl. Heinemann, 2014, S. 44.

Berücksichtigt werden müssen auch die Planung der eigenen Lebenssituation sowie die eigenen Zielvorstellungen, welche die/der Einzelne für ihr/sein Leben hat. Die erste Generation der GastarbeiterInnen hat beispielsweise eine völlig andere Vorstellung vom weiteren Berufsleben und von den dazu notwendigen Fähigkeiten als ihre Nachkommen. Die GastarbeiterInnen der ersten Generation kamen ursprünglich nicht, um zu bleiben, sondern, um nach Ablauf einer bestimmten Zeit wieder in die Heimat zurückzukehren. Dementsprechend war hier die Motivation weniger stark vorhanden, die österreichische Sprache erlernen zu wollen, und auch die Notwendigkeit hierfür wurde nicht als dringend angesehen.⁹⁷ Auch andere Weiterbildungsangebote wurden weniger stark angenommen,⁹⁸ da die GastarbeiterInnen oft als ungelernte ArbeitnehmerInnen tätig waren und keinerlei Perspektiven auf einen beruflichen Aufstieg in ihrem Beruf hatten, da sie zum größten Teil etwas anderes erlernt hatten als das, wofür sie tatsächlich angeworben wurden. Auch das berufliche Umfeld förderte zunächst die Weiterbildungsbestrebungen nicht, da (besonders zu Beginn der Gastarbeiterzeit und um die Zeit des Anwerbestopps herum) die Politik das Gastarbeitertum noch im Modell des Rotationsprinzips sah, nach welchem die ArbeiterInnen sowieso bald wieder das Land verlassen würden. Auch berichtet ein Zeitzeuge, dass er trotz seines Weiterbildungswillens und der Fähigkeit Schwierigkeiten hatte, sich weiterzubilden, da Vorbehalte gegen ausländische MeisterInnen existierten.⁹⁹

3.3.2 Soziale Faktoren

„Ungleichheiten im Zugang zu Bildung werden vor allem auf geringe Deutschkenntnisse, fehlende soziale Kontakte sowie Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen zurückgeführt.“¹⁰⁰ Vor allem die Deutschkenntnisse dürften eine gewichtige Rolle dabei spielen, ob Weiterbildungsangebote für MigrantInnen angenommen werden. In diesem Kontext stellt die Beherrschung der Sprache vielfach eine wesentliche Teilnahmevoraussetzung für

⁹⁷ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.: Die Vertreter der frühen Gastarbeitergenerationen rechneten nicht damit, in Österreich zu bleiben und waren der Meinung, es lohne sich für die kurze Zeit einfach nicht, die Sprache zu erlernen.

⁹⁸ Vgl. Heinemann, 2014, S. 44.

⁹⁹ Vgl. Anhang 1.

¹⁰⁰ Öztürk, 2012, S. 22.

Weiterbildungsprogramme dar und daher gilt, je besser die Deutschkenntnisse sind, desto größer ist im Allgemeinen auch die Weiterbildungsbereitschaft.

Nach Öztürk ist die Zahl der TeilnehmerInnen mit guten Deutschkenntnissen zehn Mal höher als von Personen mit geringen Deutschkenntnissen. Weiterhin stellt er fest, dass die Beteiligungsquote umso höher ist – nämlich bis zu doppelt so hoch –, je stärker sich die TeilnehmerInnen mit dem Gastgeberland verbunden fühlen. Auch eine höhere berufliche Stellung, die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft und eine Betriebsrattätigkeit wirken sich positiv auf die Weiterbildungsbereitschaft aus.¹⁰¹

„Die SOEP-Datenanalyse hat vor Augen geführt, dass das Interesse und die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen von dem Grad der Schulbildung und von der beruflichen Qualifikation abhängen.“¹⁰²

Eine Tabelle mit Daten des SOEP liefert den Beweis dafür, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund mit steigender Einbürgerung bzw. größerer Entfernung zur ursprünglichen Migrationsgeneration dem Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung annähert. Obwohl sich die Weiterbildungsbeteiligung von MigrantInnen im Laufe der Zeit verstärkt hat, sind sie im Vergleich dennoch unterrepräsentiert.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. Öztürk, 2012, S. 26.

¹⁰² Öztürk, 2009, o. S.

¹⁰³ Vgl. Öztürk/Reiter, 2015, S. 31 ff.

4 Merkmale der sprachlichen Ausbildung

„Weltweite Migrationsbewegungen haben dazu geführt, dass in zahlreichen Großstädten und Metropolen der Welt Räume entstanden sind, in denen ein Leben mit mehreren Sprachen unter verschiedenen Bedingungen und in unterschiedlichen Ausprägungen zur Normalität geworden ist.“¹⁰⁴

Die Zuwanderung bereichert auch das österreichische Schulleben in verschiedener Hinsicht, denn aus den damals angeworbenen GastarbeiterInnen wurden langfristig österreichische MitbürgerInnen – und mit ihnen auch ihre Familien und Nachkommen. Sprachliche und kulturelle Einflüsse und Verflechtungen sind nicht nur für die erste Generation der GastarbeiterInnen, die Mitte des vorigen Jahrhunderts ins Land kamen, sondern auch für deren Kinder und Kindeskinde bereits Alltag.

4.1 Spracherwerb bei Kindern und Erwachsenen

4.1.1 Voraussetzungen für das Erlernen einer Sprache

Für das Erlernen einer Sprache ist zunächst ein sprachlicher Input notwendig, also das Wissen um ein bestimmtes Wort/einen bestimmten Laut und die dazugehörige Information/Bedeutung. Zudem spielt die individuelle Fähigkeit der sprechenden Person zum Sprachenlernen eine wichtige Rolle. Zu diesem Punkt gibt es in der Forschung eine Reihe von Theorien, welche die kognitiven Lernvoraussetzungen behandeln (z. B. der Behaviorismus von Skinner¹⁰⁵ oder der Kognitivismus nach Piaget¹⁰⁶). Diese beschäftigen sich zum Beispiel mit der Frage, ob es eine jedem Menschen angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb gibt, inwieweit sie bei jedem gleich oder verschieden ausgeprägt ist oder ob sich die Lernenden individueller Verarbeitungsstrategien bedienen.¹⁰⁷

Schließlich ist auch die persönliche Motivation der Sprachenlernenden ein entscheidender Faktor beim Spracherwerb. Die/der Lernende muss ihre/seine Kompetenz zum allgemeinen Spracherwerb auf eine bestimmte Sprache anwenden, d. h., diese fokussieren. Die Einstellung, welche die/der Lernende zum

¹⁰⁴ Erfurt et al., 2003, S. 11.

¹⁰⁵ Vgl. Skinner, 1957.

¹⁰⁶ Vgl. Piaget, 1980.

¹⁰⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2016, S. 7 ff.

Lernen im Allgemeinen und zu der zu lernenden Sprache im Besonderen hat, kann sich positiv oder negativ auf den Erfolg beim Spracherwerb auswirken. Das persönliche Interesse am Lernen der Sprache, das Interesse an fremden Sprachen allgemein, die individuelle Begabung in Bezug auf das Sprachenlernen und auch persönliche Lern- und Erfolgsstrategien sind Motivationsfaktoren, welche das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern können.¹⁰⁸

4.1.2 Spracherwerbs-hypothesen in Bezug auf den Fremdspracherwerb

Nachfolgend werden die wesentlichen Hypothesen des Fremdsprachenerwerbs vorgestellt:¹⁰⁹

- Identitätshypothese: Diese Hypothese unterscheidet nicht zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, stattdessen geht sie davon aus, dass der Erwerbsprozess in beiden Fällen identisch verläuft und nach systematischen Regeln stattfindet. Die zentrale Aussage der Hypothese ist, dass die Muttersprache und deren Transfer keinerlei Auswirkungen auf die Zweitsprache oder die zweite Erstsprache zeigen.
- Transferhypothese: Die auch als Kontrasthypothese bezeichnete Theorie stellt beide Sprachsysteme nebeneinander und vergleicht sie miteinander. Sie geht davon aus, dass die Erstsprache die Zweitsprache beeinflusst. Dieser Einfluss und der damit verbundene Transfer können positiver oder negativer Art sein: Ähnlichkeiten der Sprachsysteme können zu einem leichteren Lernen oder auch zu Irritationen oder Blockaden führen.
- Interlanguage-Hypothese: Diese geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache ausgehend von der Erstsprache über Zwischensprachen erfolgt. Diese Zwischensprachen sind variabel, setzen sich aus Elementen der beiden Sprachsysteme zusammen und verschieben sich je nach Lernfortschritt von der Zwischensprache hin zu den Nationalsprachen.
- Schwellenhypothese: Dieser Ansatz erkennt verschiedene Schwellen in der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. Die mündliche Kommunikation stellt dabei die erste Schwelle dar. Diese muss nach der Schwellentheorie in jedem Fall erreicht werden, damit es später nicht zu

¹⁰⁸ Vgl. Gieseke, 2012, S. 23 ff.

¹⁰⁹ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 173 ff.

Problemen beim weiterführenden Spracherwerb kommt. Die Lese- und Schreibfähigkeiten stellen die zweite Schwelle dar. Durch diese wiederum werden die späteren Schulleistungen beeinflusst.

4.1.3 Code-Switching

Auf die Dominanz bei der Verwendung der einen oder der anderen Sprache wurde bereits hingewiesen. Zudem gibt es noch die parallele Verwendung beider Sprachen: „Migranten bewegen sich zwischen zwei oder mehr Sprachen und stellen mit ihrer Präsenz jene Gleichung in Frage, die Sprache und Nation eins setzt und so auch in vielen Fällen das sprachpolitische Handeln nationalstaatlicher Institutionen prägt.“¹¹⁰

Der Sprecher schaltet während einer Unterhaltung und manchmal sogar mitten im Satz von einer Sprache auf die andere um. Das kann sowohl bei symmetrischer als auch bei asymmetrischer Sprachkompetenz beobachtet werden.

Das Code-Switching bezeichnet in diesem Zusammenhang das intensive Durchmischen beider Sprachen und verdeutlicht, dass für die SprecherInnen beide Sprachsysteme nahe beieinander stehen und nebeneinander existieren. Bei symmetrischer Verwendung beider Sprachen kann das daraus resultieren, dass die SprecherInnen sich in beiden Sprachen so zu Hause fühlen und für sie beide gleichrangig sind, sodass es für sie persönlich keinen Unterschied macht, welche Sprache sie verwenden. Das kommt besonders häufig bei MigrantInnen der zweiten Generation vor. Die befragten Personen in Anhang 1 und 2 bestätigen dies.

Bei asymmetrischer Verwendung beider Sprachen kann es sein, dass den SprecherInnen in der einen Sprache das Wort nicht schnell genug einfällt und sie daher auf das ihnen geläufigere Wort in der anderen Sprache zurückgreifen, um „lexikalische Wissenslücken aus der einen Sprache durch Anleihen bei der anderen zu füllen.“¹¹¹

Jedoch ist das Mischen von Sprachen nicht als ‚Anfängerfehler‘ zu verstehen oder gar als Hinweis darauf, dass die SprecherInnen in beiden Sprachen nicht wirklich zurechtkommen. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Codeswitching ist auch bei

¹¹⁰ Erfurt et al., 2003, S. 11.

¹¹¹ Tracy/Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 521.

fortgeschrittenen LernerInnen zu beobachten. Es erfolgt nach eigenen grammatischen und stilistischen Regeln, diese erfordern wiederum eine hohe sprachliche Kompetenz. Hier sei wieder als Beispiel die Fähigkeit zur Analogiebildung genannt, wenn beispielsweise ein Verb aus der einen Sprache entlehnt und gemäß den Regeln der anderen Sprache konjugiert wird.

Dass individuelle Voraussetzungen und Persönlichkeitsfaktoren Einfluss auf das Tempo beim Fremdspracherwerb nehmen und auch Auswirkungen auf die Qualität des Resultates haben, kann als sicher angenommen werden. Leider besteht hierbei in der Forschung noch keine Einigkeit über das Maß dieses Einflusses und wie dieser gemessen werden könnte.

4.2 Erst- und Zweitspracherwerb

Laut Sprachwissenschaft kann Sprache auf drei Arten erworben werden: durch den Erstspracherwerb, durch den Zweitspracherwerb und durch den Wiedererwerb einer früher einmal beherrschten Sprache.¹¹² Diese Arbeit behandelt nur die beiden erstgenannten Spracherwerbstypen, der Aspekt des Wiedererwerbs einer Sprache ist im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund weniger bedeutsam.

Spracherwerb findet nicht nur rein theoretisch statt. Sicher beinhaltet er theoretisches Wissen, richtig erworben wird die Sprache jedoch vorrangig durch die Praxis. Praxis bedeutet, Sprache wird in der und durch die Kommunikation mit anderen SprecherInnen erlernt.

4.2.1 Erstsprache

Unter Erstsprache wird normalerweise die Sprache, welche die/der SprecherIn als erste Sprache im Leben erlernt hat, verstanden. Meistens handelt es sich hierbei um die Muttersprache. Diese landläufige Bezeichnung ist jedoch nicht konkret genug definiert, denn es muss sich dabei weder um die Sprache handeln, die von der Mutter gesprochen wird, noch muss es sich um die geläufige Verkehrssprache handeln.¹¹³ Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache und Muttersprache sind

¹¹² Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 7 ff.; Bäck et al., 2016, S. 17 ff.

¹¹³ Vgl. Oksaar, 2003, S. 13.

Begriffe für diejenige Sprache, die in früher Kindheit erworben wird, in der Linguistik hat sich der Begriff Erstsprache als Bezeichnung hierfür durchgesetzt.¹¹⁴

Der Erstspracherwerb lässt sich klassischerweise beim Kind beobachten. Das Kind erwirbt die Sprache nicht zum Selbstzweck oder aus persönlichen Vorlieben heraus, sondern, um mit seiner Umgebung und der Gesellschaft, in der es lebt, in Kontakt treten und kommunizieren zu können. In jeder Sprachgemeinschaft geschieht das auf eine Art und Weise, die kulturspezifisch für diese Gemeinschaft ist. Durch den Erwerb der Erstsprache findet das Kind den ersten Zugang zu seiner Umgebung und identifiziert sich über die Sprache mit dieser Umgebung. Daraus, dass Sprache niemals für sich alleine bestehen kann und immer ein Individuum oder eine Gruppe voraussetzt, die sie benutzt, wird deutlich, dass die Umwelt und die Bezugspersonen des Kindes die wichtigste Rolle überhaupt beim Erstspracherwerb spielen – denn ohne diesen Rahmen wäre der Erstspracherwerb schlichtweg nicht möglich.¹¹⁵ „Durch den Erwerb seiner Erstsprache erwirbt ein Kind seine soziale Identifikation, es wird zu einer Persönlichkeit. Das unterscheidet den Erstspracherwerb maßgeblich vom Zweitspracherwerb.“¹¹⁶

Hier sind verschiedene Modelle möglich, um die Sprache zu erwerben. Beim Partnerprinzip verwendet jeder Elternteil eine Sprache. Ein anderes denkbare Modell sieht so aus, dass zu Hause die eine Sprache gesprochen und im außerhäuslichen Umfeld die andere Sprache erlernt wird. Wichtig ist in beiden Fällen die Kontinuität, mit welcher die Bezugspersonen ihre Sprache verwenden. Diese trägt maßgeblich zum Erfolg des bilingualen Erstspracherwerbs bei.¹¹⁷

Behaviorismus, Nativismus, Interaktionismus und Kognitivismus sind die vier zentralen Theorien, wenn es um den kindlichen Spracherwerb geht. Im Folgenden sollen diese kurz dargelegt werden:

- Behaviorismus sieht die Sprache als einen Teil des Verhaltens an, der ebenso wie andere Verhaltensweisen von äußeren Reizen ausgelöst wird.

¹¹⁴ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 7 ff.

¹¹⁵ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 7 ff.; Bäck et al., 2016, S. 17 ff.

¹¹⁶ Koch, 2007, S. 18.

¹¹⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 32.

Im Behaviorismus wird durch Nachahmung dessen gelernt, was die Umwelt vormacht.¹¹⁸

- Der Nativismus von Chomsky geht von einer Universalgrammatik aus, einem Spracherwerbsmechanismus, der in jedem Menschen angelegt ist, und zwar unabhängig von dessen Herkunft. Die Umgebung lässt aus dieser zugrunde liegenden Universalgrammatik die Sprache der Umgebung entstehen.¹¹⁹
- Interaktionisten vertreten die Ansicht, dass sich der Spracherwerb alleine zwischen Mutter und Kind abspielt. Die Interaktionen zwischen den beiden sind genau auf das Kind abgestimmt und führen daher zu einem besseren Lernen und besserer Unterstützung.¹²⁰
- Der Kognitivismus ist heute die gängigste Theorie, sie ist etwas vielschichtiger und berücksichtigt auch Ergebnisse aus der Hirnforschung. Nachahmungshandlungen sind zwar auch hier von Bedeutung, die Qualität des Spracherwerbs liegt jedoch im Kind begründet.¹²¹ „Die Kognitivisten sehen den Spracherwerb eines Kindes als einen Teil seiner geistigen Entwicklung in Abhängigkeit von den ‚Entwicklungsstadien der Intelligenz‘. Der Stand der geistigen Entwicklung begrenzt also dessen sprachliche Fähigkeiten. Grundlage dieser Betrachtung ist die Annahme, dass die Sprache Ausdruck des Denkens ist. Denken geht der Sprache voraus und will durch sie zum Ausdruck gebracht werden.“¹²²

Auch wenn der Begriff *Erstsprache* eine Singularität nahelegt, kann der Erstspracherwerb nicht nur monolingual geschehen, sondern auch bilingual. Erwirbt ein Kind nämlich gleich von Anfang an zwei Sprachen gleichzeitig, wird von einem doppelten Erstspracherwerb gesprochen. Das ist häufig der Fall, wenn es sich um eine Familie mit Migrationshintergrund handelt oder wenn zumindest ein Elternteil eine andere Sprache spricht.¹²³

¹¹⁸ Vgl. Gluck/Mercado/Myers, 2014, S. 7 ff.

¹¹⁹ Vgl. Chomsky, 1970, S. 149 ff.

¹²⁰ Vgl. Heidler, 2013, S. 36 ff.

¹²¹ Vgl. Gluck/Mercado/Myers, 2014, S. 8 ff.

¹²² Koch, 2007, S. 20.

¹²³ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 7 ff.; Bäck et al., 2016, S. 17 ff.

Hierbei stellt sich die Frage, ob das Kind bei einem doppelten Erstspracherwerb ein oder zwei Sprachsysteme ausbildet. Die Forschung kennt hier verschiedene Ansätze. Beispielsweise sind Volterra und Taeschner der Ansicht, dass die Kinder zunächst ein Sprachsystem erwerben, beide Sprachen auf Grundlage dieses einen Sprachsystems erlernen und zunächst auch so verwenden und dass sich die Sprachen erst später zu getrennten Systemen in Bezug auf Lexik und Syntax entwickeln.¹²⁴

Nur ein Jahrzehnt später begründete Meisel einen anderen Ansatz. Dieser geht davon aus, dass sich die Sprachsysteme frühzeitig trennen. Meisel sieht den Beweis für diese Theorie darin, dass sich Kinder durch Mischäußerungen ausdrücken, d. h., im Sprachfluss der einen Sprache eine lexikalische Entlehnung aus der anderen (dominanten) Sprache verwenden.¹²⁵

In beiden Ansätzen ist der genaue Zeitpunkt der Trennung nicht eindeutig formuliert, eine schärfere Trennung als das dehnbare Wort *frühzeitig* oder der ebenso dehnbare Begriff *spät* wäre wünschenswert. Neuere Ansätze legen weniger Wert auf diese Unterscheidung, sondern gehen generell von einer Sprachentrennung aus, jedoch mit lexikalischem und syntaktischem Einfluss der Sprachen aufeinander. Auch hier ist die Frage nicht beantwortet, wo ein Einfluss beginnt und wo er aufhört. Um herauszufinden, wann sich die Trennung der Systeme vollzieht bzw. wie stark der Einfluss der einen Sprache auf die andere ist, müssen Sprachkontaktphänomene wie Mischäußerungen bilingual aufwachsender Kinder untersucht werden.¹²⁶

4.2.2 Zweitsprache

Ein anderer Spracherwerbstyp ist der Zweitspracherwerb. Im Gegensatz zur Erstsprache wird die Zweitsprache nicht zwingend in der frühen Kindheit gelernt, sondern kann entweder in der Kindheit oder auch erst im Erwachsenenalter erworben werden. Der Erwerb der Zweitsprache findet aber in jedem Fall zeitlich versetzt zum Erwerb der Erstsprache statt. Lernt das Kind gerade das Sprechen (bis ca. 3 Jahre), dann wäre das noch unter doppeltem Erstspracherwerb zu fassen,

¹²⁴ Vgl. Volterra/Taeschner, 1978, S. 312 ff.

¹²⁵ Vgl. Meisel, 1987, S. 25 f.

¹²⁶ Vgl. Meisel, 1989, S. 23 f.

erlernt es die Zweitsprache nach dem dritten Lebensjahr, wird im Allgemeinen bereits vom Zweitspracherwerb gesprochen, da es bereits eine Sprache gibt, in der sich das Kind ausdrücken kann und innerhalb derer es sich heimisch fühlt. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist in der Regel die Sprache des Herkunftslandes die Erstsprache und die Verkehrssprache des Ziellandes die Zweitsprache.¹²⁷

Die Zweitsprache, ebenso wie jede weitere Sprache, kann gesteuert oder ungesteuert erworben werden. Ungesteuerter Spracherwerb bedeutet, es findet kein formaler Unterricht statt, die Kinder lernen ganz natürlich durch ihre Umgebung. Der gesteuerte Zweitspracherwerb findet im Unterricht statt, sei es im Fremdsprachenunterricht in der Schule oder in Kursen für Erwachsene. Auch wenn es mit dem gesteuerten und dem ungesteuerten Spracherwerb verschiedene Lernmodelle gibt, bedeutet das nicht, dass es einen Unterschied im Erwerbsprozess als solchen gibt, der bei dem Zweitsprachenlerner stattfindet. Zudem stellt sich die Frage, ob eine so genaue Abgrenzung in *gesteuert* und *ungesteuert* überhaupt möglich ist und wo die Trennlinie zwischen diesen beiden Termini verläuft.¹²⁸

Oksaar weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch Kleinkinder, die bekanntermaßen ungesteuert die Zweitsprache erwerben, letztendlich doch zumindest etwas darin gesteuert werden, da sie durch verschiedene Bezugspersonen sehr wohl ein (Zweit-)Sprachbewusstsein entwickeln und sich den Regeln der Kommunikation unterwerfen.¹²⁹

Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb untersuchen, inwieweit Unterschiede im Prozess des Spracherwerbs bei Erst- und Zweitsprachen bestehen, wo eventuelle Gemeinsamkeiten liegen und wie diese gewichtet werden. Tracy und Gawlitzek-Maiwald gelangen zu dem Ergebnis, dass sich der monolinguale und der bilinguale Erstspracherwerb weniger unterscheiden, sondern sich vielmehr stark ähneln. Zwar sind für beide Typen unterschiedliche Ausgangssituationen vorhanden, aber der Verlauf des Spracherwerbs weist bei beiden Typen die gleichen Gesetzmäßigkeiten auf. Zumindest in der dominanten Sprache eines bilingualen Kindes decken sich die benötigte Zeit und die Qualität

¹²⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 32.; Bäck et al., 2016, S. 23 ff.

¹²⁸ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 24 ff.

¹²⁹ Vgl. Oksaar, 2003, S. 15.

des Spracherwerbs mit denen eines monolingualen Kindes.¹³⁰ Oksaar stellt ebenfalls fest: „Diese Beurteilungen heben hervor, dass der Erwerb von sprachlichen Regeln und Einheiten in der gleichen Reihenfolge geschieht wie beim Erstspracherwerb.“¹³¹

Allerdings gibt es keine allgemeingültige Spracherwerbstheorie für den Erst- und den Zweitspracherwerb. Da vor allem der Lernprozess der Zweitsprache von Motivation und anderen Faktoren abhängig ist, verläuft dieser Prozess individuell sehr verschieden ab. Das macht es schwer, im Erwerbsprozess auftretende sprachliche Phänomene zu klassifizieren oder Beziehungen zwischen ihnen herzustellen. Dass es einen individuellen, sehr starken Faktor geben muss, ist anzunehmen, da sich sonst kaum erklären lässt, warum Menschen zwar leicht ihre Muttersprache erlernen, aber später im Zweitspracherwerb vor Schwierigkeiten stehen. Individuelle Unterschiede erschweren hier das Ableiten von allgemeingültigen Regeln.¹³²

4.2.3 Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit

Wie bereits erwähnt, erfolgen der Erst- und der Zweitspracherwerb nach ähnlichen Regeln und Mustern. Die meisten Forschungsergebnisse sind sich darin einig, dass die Prozesse bei beiden Formen des Spracherwerbs gleich sind und gleich ablaufen.¹³³ Daher kann von *einem* Spracherwerbsprozess ausgegangen werden, gleichgültig, ob es sich hierbei um den Erwerb der Erstsprache oder der Zweitsprache handelt. Für die Kinder selbst spielt es keine Rolle, wie die erste Sprache bezeichnet wird, mit der sie in Kontakt treten, denn sie kommunizieren zunächst in ihrer engsten Umgebung in dieser Sprache. Sobald sich der Kreis derer, mit denen sie kommunizieren, erweitert, stellen sie fest, dass es auch die andere Sprache gibt und dass sie sich in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Gegenübern auch in unterschiedlichen Sprachen verständigen können.¹³⁴

¹³⁰ Vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 519.

¹³¹ Oksaar, 2003, S. 107.

¹³² Vgl. Heidler, 2013, S. 38 ff.

¹³³ Vgl. z. B. Tracy/Gawlitzek-Maiwald, 2000; Oksaar, 2003.

¹³⁴ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 23 ff.

Grundsätzlich ist der Spracherwerb als nicht geradlinig verlaufend zu betrachten, obwohl er den gleichen Prozessen folgt. Die Reihenfolge der einzelnen Lernstadien erfolgt mitunter mehrdimensional, wodurch dem Prozess eine gewisse Dynamik unterstellt werden kann. Dabei ist beobachtbar, dass die Weiterentwicklung bzw. die Fortschritte in den einzelnen Lernstadien mit den Inhalten Wortschatz, Grammatik, Syntax usw. ineinander verzahnt sind.¹³⁵

Vorab vermittelt die/der SprachenlernerIn feststehende Begriffe aus der Zielsprache. Sie/er verwendet zunächst eine bloße Aneinanderreihung, der schon erlernten Wörter und Zweiwortsätze. Dabei werden die grammatischen Regeln in dieser Phase noch außen vor gelassen und die/der SprecherIn nutzt die Sprache eher pragmatisch, wobei sie/er etwas Bestimmtes ausdrücken will. Die Zielsetzung liegt vornehmlich in der Schaffung von Verständnis im Hinblick auf die Kernaussage.¹³⁶

Danach erfolgt in einem späteren Lernstadium der Ausbau der Bedeutungsebene ausgebaut. Zudem ist die/der SprachlernerIn zunehmend in der Lage, auch Abstraktes zu vermitteln. In Bezug auf Grammatik verwendet sie/er bestimmte grammatische Regeln und sich wiederholende Muster, die sie/er dann auch anzuwenden lernt. Damit beginnt kaum merklich bereits der Augenblick, in dem die/der SprachlernerIn hinsichtlich der Existenz verschiedener Varietäten ihrer/seiner Zielsprache unterscheiden zu lernt, und sich dessen bewusst wird. Es wird gelernt, dass die Kommunikation mit verschiedenen GesprächspartnerInnen aus verschiedenen Gruppen bzw. in verschiedenen Situationen zur Erkenntnis führt, dass sich in diesen unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Muster in der Sprache entwickeln. Sie/er erkennt zwar diese Deviation bereits, weiß also beispielsweise, dass die Sprache des Lehrenden anders ausfällt als ihre/seine zielsprachigen jugendlichen FreundInnen/KollegInnen und nimmt auch wahr, dass in einer Behörde anders gesprochen wird als im Sportverein. Dennoch reicht allein dieses Erkennen noch nicht aus, um in diesem Lernstadium eine praktische, korrekte Umsetzung zu erzielen, weil die/der SprachlernerIn noch mit dem eigentlichen Grundlagenerwerb der Standardsprache beschäftigt ist.¹³⁷

¹³⁵ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 174 ff.

¹³⁶ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 27 ff.

¹³⁷ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 174 ff.

Während der nächsten Lernschritte wird der Wortschatz immer mehr ausgeweitet, die/der SprecherIn erzielt mehr Sicherheit bei der Verwendung von Vokabeln und beim Satzbau. Die/der Lernende fühlt sich in die Lage versetzt, eigenständige Sätze zu bilden und entwickelt mit dieser Fähigkeit auch das Gefühl für die neue Sprache. Häufig ist diese Entwicklung durch das Bemühen gekennzeichnet, sich der Zielsprache so gut wie möglich anzunähern, indem die eigene Sprache mit der Sprache der Zielsprachigen verglichen und versucht wird, die eigene Ausdrucksweise folglich, so weit wie möglich an die Zielsprache anzupassen.¹³⁸

Die Phasen im Spracherwerb greifen ineinander. Das weist darauf hin, in welchem Lernstadium sich die/der SprecherIn gerade befindet. Die eigenen Sprachfehler lassen Rückschlüsse auf das Lernverhalten, den Lernfortschritt und die Gedanken zu, die sie/er sich im Hinblick auf ihre/seine Sprache macht. Um das an einem Beispiel zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine Situation beschrieben, in der versucht wird, etwas Bekanntes auf eine neue Situation umzulegen, auch wenn letztendlich dabei ein falsches Ergebnis herauskommen kann.¹³⁹

Ein/e SprecherIn lernt das deutsche Verb *kaufen* und kennt die dazugehörige Vergangenheitsform *kaufte*. Sie/er hört das Verb *laufen* und bildet durch den Reim bzw. den ähnlichen Klang zu dem schon bekannten Wort die Analogie *laufte*. Das zeigt deutlich, dass sich die/der SprecherIn Gedanken über ihre/seine Sprache macht, dass sie/er in ihrem/seinem Spracherwerb auch eigenständig Analogien bildet und auch, dass sie/er im grammatischen Bereich noch nicht so weit ist, den Unterschied zwischen starken und schwachen Verben zu kennen. Ein Fehler bei der Sprachverwendung ist also keinesfalls negativ konnotiert. Eine Abweichung von der Norm zeigt zwar, wie in dem genannten Beispiel, eine Wissenslücke auf, aber gleichzeitig auch die Stärke der SprecherInnen, Muster erkennen, Analogien bilden und Hypothesen aufstellen zu können.¹⁴⁰

¹³⁸ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 27 ff.

¹³⁹ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz, 2010, S. 173 ff.

¹⁴⁰ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 19 ff

4.3 Motive und Schwierigkeiten beim Spracherwerb

4.3.1 Einflussfaktoren

Die Einflussfaktoren auf Migrantensprachen nach der Migration können anhand der folgenden Faktoren differenziert werden:

- Gesellschaftliche und demografische Faktoren:¹⁴¹
 - ❖ Geographische Distanz: Die geografische Nähe zum Heimatort ermöglicht den Kontakt zum Herkunftsland. Je enger der Kontakt dorthin ist, umso geringer ist tendenziell die Bereitschaft, schnell die neue Sprache zu erlernen.
 - ❖ Gegebenheiten des Siedlungsgebietes: Die Beschaffenheit der Umgebung, ob Land oder Stadt mit ihren unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen, spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auf dem Land überwiegen eher landwirtschaftliche Tätigkeiten und bedingen andere soziale Zugehörigkeiten, dort siedeln sich Migrantengruppen eher zusammen in der Abgeschlossenheit an. Ghettobildung ist in den Städten zwar ebenfalls verbreitet, dennoch entstehen hier mehr Außenkontakte. „Trotzdem ist hier die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Zugewanderten mehr Außenkontakten haben und dass mit der Zeit soziale und kulturelle Bindungen zu Angehörigen derselben Herkunftsgruppe an Bedeutung verlieren (zumindest über die Generationen hinweg) so dass die Herkunftssprache als identitätsstiftendes Element von Gruppenzugehörigkeit ihre Kraft einbüßt.“¹⁴²
 - ❖ Größe und Kohäsionsgrad der Migrantengruppe: Große Gruppen ermöglichen mehr Sprachpflege. Die Aussicht auf Spracherhalt ist größer. Heterogene Gemeinschaften haben einen geringeren Kohäsionsgrad. Soziale, politische und religiöse Zugehörigkeiten beeinflussen den Kohäsionsgrad ebenso wie Mitgliedschaften oder Gruppenidentitäten.

¹⁴¹ Vgl. Gugenberger, 2003, S. 48 ff.

¹⁴² Gugenberger, 2003, S. 48.

- ❖ Ökonomische Situation und soziales Prestige der Migranten: „Mit der Migration ist in vielen Fällen der Wunsch nach wirtschaftlichem und sozialem Aufstieg verbunden. Eine ökonomische und gesellschaftliche Besserstellung erfordert jedoch in der Regel in hohem Maße die Anpassung an die Aufnahmegesellschaft. Damit einher geht häufig der sukzessive Verlust von eigenen Identitätsmerkmalen.“¹⁴³
- Soziolinguistische Faktoren:
 - ❖ Prestige/Stigma im Aufnahmeland: „Da ethnische und sprachliche Bewertungen miteinander verknüpft werden, wird ein hohes Prestige bzw. eine Stigmatisierung der Sprachgemeinschaft auch auf die Sprachen selbst übertragen, die Sprachen werden zum Symbol für Fortschrittlichkeit, Reichtum und Bildung bzw. Rückständigkeit, Armut und Ungebildetheit. Ökonomischer und sozialer Aufstieg in der Aufnahmegesellschaft wird in Abhängigkeit von der Kenntnis der dominanten Sprache betrachtet.“¹⁴⁴ „Mehrsprachigkeit ist generell positiv konnotiert, und gilt als Indikator für Kompetenz. Allerdings betrifft dies nicht jede Form der Mehrsprachigkeit. So haben Kompetenzen im Englischen oder Französischen ein hohes soziales Prestige, während Kompetenzen in Türkisch, Vietnamesisch, Polnisch oder Serbokroatisch hier wenig gesellschaftliche Anerkennung finden.“¹⁴⁵
 - ❖ Funktionen der Sprache(n): Wird die Herkunftssprache in der Familie verdrängt oder noch nach Generationen weitergegeben? Wird die Sprache genutzt und als Identitätsmerkmal gesehen, so ist die Chance auf den Erhalt der Sprache höher.
- Sprachpolitische Faktoren:¹⁴⁶
 - ❖ Einwanderungspolitik sieht Monolingualisierung oder Mehrsprachigkeit vor. Individuell unterschiedlich kann sein, ob und wie stark ein Zwang/Druck zur Assimilation besteht. Verfolgen, Ignorieren, Tolerieren, Anerkennen, Fördern sind sprachpolitische Faktoren, die

¹⁴³ Gugenberger, 2003, S. 50.

¹⁴⁴ Gugenberger, 2003, S. 50.

¹⁴⁵ Leichsering, 2003, S. 229.

¹⁴⁶ Vgl. Gugenberger, 2003, S. 48.

von jedem anders empfunden werden können und die außerdem auch stark von der jeweiligen Umgebung abhängen können.

- Sprachstrukturellen Faktoren:¹⁴⁷
 - ❖ Wie leicht jemand eine neue Sprache erlernt, hängt auch von der linguistischen Nähe oder Distanz beider Sprachen ab. Ähnlichkeiten erleichtern in mancherlei Hinsicht den Spracherwerb, da auf Bekanntes zurückgegriffen werden kann, bergen aber auch die Gefahr der Sprachmischung. Eine große Sprachdistanz begünstigt einen Rückzug der Migranten in die eigene Sprechergemeinschaft.
- Individuelle und psychische Faktoren:¹⁴⁸
 - ❖ Migrationsalter, familiäre Beziehungen, Länge des Aufenthaltes, persönliche Einstellungen zur neuen Sprache und ob die neue Sprache als Bereicherung oder als Strafe empfunden wird, gehören in diese Kategorie.

„Die Reaktionen der Immigranten auf die neue sprachliche Situation können sehr unterschiedlich sein. Manche lernen die neue Sprache schnell und sprechen schon bald so, dass ihre sprachliche Herkunft nicht oder nur kaum erkennbar ist, andere zeigen große Widerstände und legen bestimmte Charakteristika ihrer eigenen Sprache (Interferenzen) in der neuen Sprache nie ab. [...] Sicherlich wird das sprachliche Verhalten von einem Bündel von den oben dargestellten sozialen und soziolinguistischen Faktoren mitgeprägt; dazu kommen die zuletzt angesprochenen, in der Psyche des Menschen verankerten Dispositionen und Einstellungen.“¹⁴⁹

Neben den Einflussfaktoren gibt es auch Gründe für bestimmte Einstellungen und Dispositionen:¹⁵⁰

- Identitätsbezogene Faktoren: Wird der Verlust der eigenen Identität als Bedrohung empfunden oder nicht? Existiert ein Wille nach Abgrenzung? Ist die Entscheidung für die Migration durch andere getroffen worden? Wird die eigene Identität aufgegeben? Gilt eine Person dann als minderwertig? Gibt

¹⁴⁷ Vgl. Gugenberger, 2003, S. 48.

¹⁴⁸ Vgl. Gugenberger, 2003, S. 48.

¹⁴⁹ Gugenberger, 2003, S. 55.

¹⁵⁰ Vgl. Gugenberger, 2003, S. 48.

es einen Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit? Will die betreffende Person auffallen oder eher nicht?

- Charakterbezogenen Faktoren: außenorientiert, offen, spontan.
- Abwehrreaktionen: Zwischen vollständiger und schneller Assimilierung und der totalen Abschottung gibt es sehr viele Zwischenstufen.

„Migrationsverläufe sind vielschichtige Prozesse, die keineswegs unilinear in Richtung Anpassung verlaufen, sondern von einem ständigen Pendeln zwischen Anpassung und Abgrenzung geprägt sind.“¹⁵¹

4.3.2 Spracherwerb bei der Nachfolgegeneration

Der Spracherwerbsprozess der Migrantenkinder beginnt in der Regel bereits lange vor der Einschulung. Dennoch hilft ihnen in der Praxis ihre Zweisprachigkeit oft nicht weiter, da die sprachlichen Zusatzkompetenzen, die sie mitbringen, für den Unterricht ganz einfach nicht relevant sind. Vielmehr kollidiert die Mehrsprachigkeit unter Umständen mit den Lernvoraussetzungen, die erwartet werden. Da die Mehrsprachigkeit beim Erwerb mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Erlernen nur einer Sprache, fehlt diese Zeit, um sie in die Entwicklung anderer von der Schule geforderten Lernvoraussetzungen und Kompetenzen zu stecken. Dass sich mehrsprachige Kinder dafür in zwei Sprachsystemen mit ihren Deutungen und Werten auskennen, ist für den schulischen Erfolg eher von untergeordneter Wichtigkeit.¹⁵²

In Österreich spielt die sprachliche Qualifikation eine Schlüsselrolle im Unterricht. Dieser findet in der Regel auf Deutsch statt und fehlende Sprachkenntnisse führen dazu, dass der Unterrichtsstoff nicht ausreichend aufgenommen und verstanden werden kann. Oft wird sprachliche Homogenität und Einsprachigkeit als Voraussetzung für Beschulung begriffen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stellt daher ein Problem dar.¹⁵³

¹⁵¹ Gugenberger, 2003, S. 58.

¹⁵² Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 11 ff.

¹⁵³ Vgl. Erfurt, 2003, S. 12.

Obwohl sie durch ihre Mehrsprachigkeit bereits sprachliche Kompetenz bewiesen haben, wird die Sprachkompetenz von Migrantenkindern oft als niedrig beurteilt, weil in die Beurteilung nur die Leistungen in der deutschen Sprache einfließen.

„Diese Vielfalt wird von vielen der betreffenden Lehrkräfte in der Regel als problematisch wahrgenommen. Da Sprache in diesem Kontext immer an sprechende Individuen gekoppelt ist, stellt sie keine neutrale und abstrakte Größe dar, sondern ist eng mit Kompetenzen, Emotionen und Fragen der Identität verwoben. [...] Sprache dient auf dieser Ebene sozialen Inklusions- wie Exklusionsmechanismen.“¹⁵⁴

Fehlende oder mangelhafte Kenntnisse in der deutschen Sprache führen somit zu einem geringeren Schulerfolg und werden dadurch zu einem Selektionskriterium für den weiteren Schul- und Berufsweg des Kindes.

Die Kinder kommen als Erstes mit der nicht deutschen Sprache, als Muttersprache in Kontakt. Bis sie die Deutschkenntnisse aufgeholt haben, bleibt das Kroatische die dominante Sprache. Das führt im österreichischen Schulsystem zu Nachteilen, da die Sprachkompetenz des Deutschen und nicht die des Kroatischen erwartet wird. Um dem Unterricht folgen zu können, müssen sie so schnell und so viel Deutsch wie möglich lernen, ohne auf ihren persönlichen Lernrhythmus zu achten. Auf ihre anderen Kompetenzen wird wenig Rücksicht genommen, die Leistungsbewertung findet aufgrund der Leistungen im österreichischen Schulsystem statt und dort ist eben die Unterrichtssprache Deutsch. Die Unterschiede zwischen der im Alltag gesprochenen Sprache und der Unterrichtssprache erschweren darüber hinaus das Zurechtfinden.¹⁵⁵

Allein aus Zeitgründen können die SchülerInnen bis zum Schuleintritt nicht alles das nachholen, was ihre österreichischen MitschülerInnen an Kenntnissen des Deutschen schon mitbringen, denn der Zweitspracherwerb – auch wenn es sich um die zweite Erstsprache handelt – braucht Zeit. Sechs bis sieben Jahre dauert es, bis eine gewisse funktionale Sprechkompetenz beim Erlernen einer Sprache erreicht ist. Bei deutschsprachigen Kindern setzt dieser Lernprozess sehr früh ein,

¹⁵⁴ Leichsering, 2003, S. 228.

¹⁵⁵ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 27.

da sie bereits als Säuglinge mit der deutschen Sprache vertraut gemacht werden, auch wenn sie zu diesem Zeitpunkt nur passiv zuhören.¹⁵⁶

Bei ‚Migrationsanderen‘ erfolgt der erste Kontakt mit der deutschen Sprache später, nämlich meistens dann, wenn sie das erste Mal mit deutschsprachigen Kindern zusammentreffen. Das ist in den meisten Fällen beim Spielen und im Kindergarten der Fall, die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt bereits circa drei Jahre alt, wenn der erste Kontakt mit dem Deutschen zustande kommt. Diese drei Jahre hinken sie ihren gleichaltrigen, deutschsprachigen KlassenkameradInnen in Bezug auf die Deutschkenntnisse hinterher und haben dieses Defizit auch bis zur Einschulung nicht aufgeholt. Dennoch müssen sie sich mit ihnen messen, denn gerechterweise muss für jedes Kind der gleiche Maßstab gelten. Das Schulsystem geht von der Vorbildung eines deutschsprachigen Kindes der Mittelschicht aus. Alle anderen haben zwar die gleichen formalen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, aber die Ungleichbehandlung entsteht hier paradoxerweise durch die Gleichbehandlung.¹⁵⁷

Um den Vorsprung der deutschsprachigen KlassenkameradInnen aufzuholen, müssen ‚Migrationsandere‘ über einen längeren Zeitraum hinweg größere Lernfortschritte machen, denn auch die deutschsprachigen SchülerInnen bauen währenddessen ihre Kompetenzen weiter aus.¹⁵⁸

Hier hängt es auch von den Wertehaltungen innerhalb der Familie ab, inwieweit der nächsten Generation Mut zur Weiterbildung gemacht wird oder ob erwartet wird, dass die Kinder möglichst bald zum Familieneinkommen beitragen. Letzteres führt zu einem kürzeren Schulbesuch und weniger Bildung. Allerdings sind es aber genau diese beiden Faktoren, die mit der nachschulischen Weiterbildungsbereitschaft korrelieren.

„Solange der Lebensmittelpunkt der Kinder noch die Familien sind, befindet sich ihre Konfrontation mit der Mehrheitsgesellschaft auf einem unbewussten und gefilterten Niveau. In der Schule müssen sie sich jedoch von heute auf morgen nicht nur mit einer außerfamiliären Autorität auseinandersetzen, deren Machtbefugnisse zum Teil höher stehen als die der Familien, sondern sie

¹⁵⁶ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 29 ff.

¹⁵⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits, 2015, S. 15.

¹⁵⁸ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 30 ff.

befinden sich zusätzlich in einer Situation, in der ihre ursprünglichen Kompetenzen (sprachlicher wie lebensweltlicher Art) keinerlei Stellenwert mehr haben.“¹⁵⁹

In Bezug auf Sprachdefizite und Jugendcode wird konstatiert: „Diese Kinder und noch stärker die Jugendlichen greifen vorhandene Sprachdefizite auf, definieren sie als ihren spezifischen Gruppencode und funktionieren die Defizite somit aktiv und gezielt zu einem kollektiven Distinktionsmerkmal um.“¹⁶⁰

¹⁵⁹ Leichsering, 2003, S. 231.

¹⁶⁰ Leichsering, 2003, S. 235.

5 Lösungsansätze aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik

Vorab erfolgt eine Darstellung der Besonderheiten von Ex-JugoslawInnen, die als Ausgangsbasis für die weiteren Ausführungen herangezogen werden. Zudem wird auf die Lösungsansätze der Interkulturellen Pädagogik eingegangen und die sprachliche Integration nach Altersphasen im Überblick erläutert. Schließlich werden Handlungsempfehlungen abgeleitet.

5.1 Charakteristika der ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln

Gerade im familiären und persönlichen Umfeld der Menschen gibt es nicht nur ‚die eine‘ Integration oder ‚das eine‘ Modell, nach welchem die Menschen leben und handeln. Die Verhältnisse können in verschiedenen Dimensionen betrachtet werden und im Bereich des persönlichen und familiären Umfelds ist das aufgrund der meist komplexen Strukturen und individuellen Gegebenheiten sehr vielschichtig. Ebenso komplex ist das Zusammenspiel der einzelnen Integrationskanäle, in denen sich ein Individuum bewegt.

„Unter Integrationskanal versteht man den Ort und die möglichen typischen Interaktionen, die in diesem Ort erwartet werden können und deren Resultat die Bereitschaft der Teilnehmer zur Anpassung an die Lebensbedingungen in der Herkunftsgesellschaft und die Verringerung des Abstands zwischen der Immigrantengeneration und der Population der Aufnahmegesellschaft im sozio-ökonomischen, rechtlich-politischen, sozialen und kulturellen Bereich ist.“¹⁶¹

5.1.1 Soziale Aspekte

Im Rahmen der sozialen Aspekte werden die ursprüngliche Wohnsituation und die private Situation betreffend Vereine, Freundschaften und Vereinsmitgliedschaften näher betrachtet.

5.1.1.1 Die Wohnsituation

Die Wohnsituation ist – neben der Arbeitsstelle – der Dreh- und Angelpunkt der meisten Menschen. Dieser Bereich bietet Spielraum für persönliche Vorlieben und

¹⁶¹ Božić, 1998, S. 20.

spiegelt häufig das allgemeine Lebensniveau wider. Soziale Kontakte (beispielsweise mit NachbarInnen, VermieterInnen usw.) unterliegen hier anderen Regeln als dem formalisierteren Gebaren beispielsweise am Arbeitsplatz. Allerdings ließ sich am Wohnungsmarkt früher eine Tendenz Richtung Diskriminierung feststellen: „Arbeitsmigranten erhalten überwiegend nur zu solchen Wohnungen Zugang, die aufgrund ihrer schlechten Qualität für Österreicher unattraktiv sind.“¹⁶² Die Hausbesitzer konnten aufgrund des unsicheren aufenthaltsrechtlichen Status, der kurzen Bleibefrist und nicht zuletzt wegen der Not der GastarbeiterInnen, für die Beschäftigungsbewilligung eine Unterkunft vorweisen zu müssen, hohe Mieten verlangen, ohne viel investieren zu müssen. Zudem kamen im Notfall nur äußerst geringe Räumungskosten auf sie zu.¹⁶³ In den 60er- und 70er-Jahren lebte ein großer Teil der Gastarbeiterfamilien in solch unattraktiven Wohnungen, die folgende Merkmale und Indikatoren für Diskriminierung im Wohnbereich aufwiesen:¹⁶⁴

- Wohnformen ohne Kündigungsschutz und mit hohem Benutzungsentgelt
- Niedriges Ausstattungsniveau
- Überbelag, d. h. geringe Wohnnutzfläche pro Person
- Gravierende Mängel der Wohnung (Mangel an Licht, Feuchtigkeit etc.)
- Hohe subjektive Wohnunzufriedenheit (diese kann aus verschiedenen Gründen zustande kommen) verbunden mit nicht realisierbarem Mobilitätswunsch
- Diskriminierungserfahrungen bei der Wohnungssuche
- Hohe ethnische Segregation in den Wohnhäusern und Wohngebieten

Die Befragung zur Wohnsituation der kroatischen und der serbischen Gastarbeiterfamilien brachte folgende Aussagen hervor:

Aus der ersten Generation der kroatischen Gastarbeiterfamilie ist zur Wohnsituation nichts bekannt, der Vertreter der zweiten Generation berichtet jedoch umso ausführlicher:

„Ich zog ständig um, mal hatte ich hier ein Zimmer, mal da eine kleine Garçonnière! Meine erste richtige Wohnung hatte ich mit meiner Frau in Wien,

¹⁶² Wimmer, 1986, S. 281.

¹⁶³ Vgl. Wimmer, 1986, S. 281.

¹⁶⁴ Vgl. Wimmer, 1986, S. 282.

wir waren so stolz darauf. Eine Einzimmerwohnung im 1100. Bezirk. Dusche und Küche befanden sich im Gang der Wohnung und das Wohnzimmer war zugleich auch unser Schlafzimmer. Die Toilette war am Gang, jedoch mussten wir diese zum Glück nicht mit anderen teilen. Wir waren überglücklich in unseren ‚eigenen‘ vier Wänden. Als meine Frau jedoch mit unserer ersten Tochter Marija schwanger wurde, wurde uns schnell bewusst, dass wir etwas Größeres benötigten. Also machten wir uns auf den Weg und fragten Freunde und Bekannte wegen einer neuen Wohnung. In Döbling fanden wir schließlich eine Wohnung, die etwas größer war als unsere damalige in Favoriten. Diese Wohnung bestand aus zwei separaten Wohnräumen, die jedoch nicht miteinander verbunden waren. In dem einen Teil waren Küche und Dusche im Vorraum und ein kleines Wohnzimmer. In dem anderen Teil waren unsere Schlafräume. Insgesamt hatte diese zwei separaten Wohnräume zusammen um die 40 m². Wir bezahlten etwa 1.500 Schilling Miete für diese Wohnung. Die Toilette war auch in dieser Wohnung am Gang. Die Umgebung war sehr schön, Kindergarten und Schule befanden sich in unmittelbarer Nähe und der Kahlenberg war nur ein Katzensprung von unserer Wohnung entfernt! Einfach eine tolle Gegend für unsere damalige Situation. Schnell wurde mir bewusst – als meine Töchter in den Kindergarten und zur Schule gingen – dass es für meine Familie kein Zurück mehr in die Heimat geben wird. Daher beschlossen meine Frau und ich, das ganze Geld zu sparen, um uns ein Haus in Wien zu kaufen. Heute leben wir in einem schönen Haus im 22. Wiener Bezirk.“¹⁶⁵

Seine Tochter bestätigt dies in ihren Angaben über die Wohnsituation, die sie als dritte Generation als Kind erlebt hat: „Wir wuchsen in einer traumhaften Gegend im 19. Bezirk auf. Ich ging dort in den Kindergarten und danach in die Volksschule. Ich erinnere mich noch sehr gut an unsere Wohnung, sie war zwar klein, aber sehr gemütlich.“¹⁶⁶

Beim Vergleich mit der serbischen Gastarbeiterfamilie fallen Ähnlichkeiten auf. Auch hier wird von der ersten Generation über desolate Wohnverhältnisse berichtet:

¹⁶⁵ Anhang 1.

¹⁶⁶ Anhang 1.

„[...] , lebten wir zunächst in einer kleinen Wohnung. Ich kann mich noch sehr gut daran erinnern, die Wohnung hatte weder Bad noch hatten wir ein Schlafzimmer. Wir schliefen alle im gleichen Raum. Die Küche bestand aus ein paar Regalen und einer kleinen Kochplatte. Die Toilette, welche wir mit den Nachbarn teilten, befand sich am Gang. Die Wohnung war sehr kalt und feucht. Es war schlimm, aber wir waren dankbar, dass wir ein Dach über den Kopf hatten. Danach fand mein Mann Smajo die Wohnung im 19. Bezirk in Wien. Im Gegensatz zu der alten Wohnung war diese komfortabel, wir hatten ca. 30 m². Dennoch befand sich das WC am Gang und das Wohnzimmer war zugleich auch Schlafzimmer. Die Miete für diese Wohnung betrug etwa 1.000 Schilling.“¹⁶⁷

Die späteren Generationen fanden sich in verbesserten Wohnsituationen wieder, sie berichten von größeren Wohnungen, einer angenehmen und guten Umgebung und loben die Entscheidung ihrer Eltern, damals das Ersparte nicht ins Heimatland geschickt, sondern sich in Wien in angenehmer Umgebung ein gutes Leben in einem guten Wohngebiet aufgebaut zu haben. In Bezug auf die in Wien ansässigen GastarbeiterInnen schien das die vorherrschende Tendenz zu sein. „Seit der Befragung von jugoslawischen Gastarbeitern in Wien im Jahre 1974 haben sich die Wohnverhältnisse doch etwas verbessert“¹⁶⁸, denn damals hieß es noch: „[...] rund die Hälfte der befragten Jugoslawen lebte in Wohngelegenheiten ohne WC und Wasseranschluss und weitere 40 % verfügten lediglich über einen Wasseranschluss innerhalb der Wohnung.“¹⁶⁹

5.1.1.2 Vereine, Freundschaften und Vereinszugehörigkeiten

Die Zusammensetzung der Immigrantengemeinschaft beeinflusst den Integrationsprozess. Das galt besonders für die erste Generation der GastarbeiterInnen aus den 60er-Jahren:

„Die kroatischen Immigranten in Wien sind in einer Situation, in der sie in ihrer neuen Umgebung auf eine verwandte ethnische Gruppe, die

¹⁶⁷ Anhang 2.

¹⁶⁸ Wimmer, 1986, S. 284.

¹⁶⁹ Leitner, 1983, S. 197 f.

Burgenländischen Kroaten¹⁷⁰ treffen. Sie begegnen aber auch Mitgliedern anderer ethnischer Gruppen aus dem ehemaligen Jugoslawien, sie entwickeln Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft und unterbrechen die Kontakte zur geographisch und emotional nahen Herkunftsgesellschaft noch nicht.“¹⁷¹

Vor allem kirchliche Angebote spielten für ImmigrantInnen aus Kroatien besonders in der Anfangszeit der 60er-Jahre eine große Rolle. Die Kirche bot als vertraute Institution Hilfe bei alltäglichen Dingen und Möglichkeiten zu Treffen und Austausch von Mitgliedern der doch recht großen Gruppe der KroatInnen.

„Ein zusätzlicher Vorteil der Kirche ist ihre lange Anwesenheit und ihre offene Haltung gegenüber den Immigranten. Seit der Verfestigung der Position der jugoslawischen Institutionen in Wien in den 60er und 70er Jahren hatten die politischen und von den jugoslawischen Institutionen unabhängigen kroatischen Immigranten keine reale Möglichkeit, die kroatischen Gastarbeiter in Form von Vereinen zu organisieren.“¹⁷²

Zwar ist die Kirche keine klassische Migrantenorganisation, aber dennoch eine der ersten Möglichkeiten für die GastarbeiterInnen, sich zu organisieren. Auch Jozo G. kennt die wöchentlichen Treffen in und vor der Kirche als gemeinschaftsbildendes Konstrukt:

„Freizeit war für uns, jeden Sonntag in die Kirche zu gehen, da trafen sich alle Kroaten in Wien ‚Am Hof‘ in 1010 Wien und tauschten sich nach der Messe aus. Dies gehörte zu unserem Pflichtprogramm. Als ich noch nicht verheiratet war, war ich Mitglied in einem Kegelverein, aber den Namen weiß ich leider nicht mehr. Einmal in der Woche versammelten sich dort all meine Freunde.“¹⁷³

Aber auch im Rahmen des Arbeitsumfeldes bildeten sich bald erste Organisationen. 1969 wurde der ‚Internationale Klub junger Jugoslawen‘ von einigen ArbeiterInnen gegründet,¹⁷⁴ aus dem diverse Nachfolgevereine hervorgingen. Bis in die 70er-

¹⁷⁰ Anm.: Burgenländische Kroaten: Autochthone burgenländische Minderheit im Unterschied zu den Kroaten aus dem ehemaligen Jugoslawien.

¹⁷¹ Božić, 1998, S. 7.

¹⁷² Božić, 1998, S. 7.

¹⁷³ Anhang 1.

¹⁷⁴ Vgl. Waldrauch/Sohler, 2004, S. 183.

Jahre wurden zahlreiche Vereine gegründet, der ‚Klub der jugoslawischen Arbeiter Jedinstvos‘ ist der älteste und existiert bis heute. Später kamen zahlreiche Sport- und Kulturvereine hinzu. Durch die Organisation in diesen Vereinen blieben allerdings die jugoslawischen ArbeiterInnen unter sich. Die Vereine selber unternahmen auch nichts, um die Integration zu fördern, sondern waren lediglich um den Austausch der GastarbeiterInnen untereinander bemüht:

„Ein wesentliches Ziel lag darin, die Bindungen der jugoslawischen MigrantInnen zum Herkunftsland über die Förderung herkunftskultureller und sportlicher Aktivitäten aufrechtzuerhalten: Ein dauerhafter Aufenthalt war von offizieller jugoslawischer Seite nicht erwünscht und die ArbeitsmigrantInnen sollten in ihr Herkunftsland zurückkehren, weshalb eine gesellschaftliche und politische Integration der MigrantInnen in Österreich nicht gefördert werden sollte.“¹⁷⁵

Nach der Blütezeit der Arbeiterorganisationen folgten eine Zeit der Konsolidierung in den Vereinsstrukturen und ein gewisses Umdenken bzw. ein Anpassen an die veränderten Aufenthaltswünsche und Situationen ihrer Mitglieder: „Vor dem Hintergrund eines wachsenden Bewusstwerdens der dauerhaften Niederlassung in Österreich begannen die jugoslawischen Zuwanderervereine im Lauf der 1980er Jahre, ihre Tätigkeit verstärkt auf das Zuwanderungsland auszurichten, ohne jedoch die Beziehungen zum Herkunftsland aufzugeben.“¹⁷⁶

Für die zweite Generation, die damals die Zielgruppe war, war das von Vorteil, denn für sie stellte sich die Situation etwas anders dar. Während ihre Eltern sich – um Gleichgesinnte zu treffen – entweder organisieren mussten oder bereits mit anderen GastarbeiterInnen nachbarschaftlich lebten, mussten sich die Angehörigen dieser Generation weniger aktiv um die Zugehörigkeit zu Gruppen bemühen, denn sie waren ja bereits durch ihre Herkunft Teil der Migrantengruppe und durch ihren Geburtsort Teil der österreichischen Gruppe. Deswegen hatten sie den Austausch in einem reinen Gastarbeiterverein nicht so nötig wie ihre Eltern. Gleichgesinnte trafen sie in beiden Gruppen, sie bewegen sich selber zwischen zwei Polen. Eine Mitgliedschaft in einem Verein, der sich nur auf das Herkunftsland bezog, wäre

¹⁷⁵ Waldrauch/Sohler, 2004, S. 185.

¹⁷⁶ Waldrauch/Sohler, 2004, S. 195.

kontraproduktiv im Hinblick auf ihre Berufs- und Ausbildungs- und nicht zuletzt auf ihre Integrationschancen.¹⁷⁷

Die dritte Generation besucht Gastarbeitervereine nicht, um Gleichgesinnte zu treffen, denn deren Gleichgesinnte sind in der Regel ÖsterreicherInnen. Die meisten sind so gut integriert, dass sie selber das Gefühl haben, ÖsterreicherInnen zu sein, was ja gut und richtig ist. Aber durch ihre noch lebenden Verwandten und gelegentliche Besuche in der Heimat ist ihnen auch bewusst, dass ihre Wurzeln nicht in Österreich liegen und dass sie von diesen Wurzeln in ihrem Leben vergleichsweise wenig mitbekommen haben – zumindest weniger als jemand, der die kroatische oder serbische Kultur auch auslebt. Einige VertreterInnen der dritten Generation gehen also in Kulturvereine, um etwas über die Kultur der eigenen Vergangenheit zu erfahren, die sie selber so nicht erlebt haben. Sie bedauern teilweise ein wenig die mangelnde Bindung und die mangelnde Kenntnis.¹⁷⁸

Eine Vertreterin äußert sich zu den Integrationsbemühungen ihrer Eltern wie folgt:

„Natürlich verstehe ich meine Eltern. Sie wollten sich so gut als möglich integrieren. Aber leider sind dadurch viele Werte und Bräuche verloren gegangen, da sie uns immer wieder nur das Deutsche eintrichtern wollten. Erst als wir eigenständig denken konnten, begannen wir uns selber mit dem Kroatischen auseinanderzusetzen. Wir gingen in einen kroatischen Folkloreverein und lernten mehr über unsere Kultur und Bräuche.“¹⁷⁹

Sie und auch die anderen Befragten halten es auch für ihre eigenen Kinder für wichtig, dass diese auch die Kultur des Herkunftslandes zumindest kennenlernen und auch die Sprache sprechen. Obwohl sie in Österreich heimisch sind, sehen sie ihre Wurzeln als Kulturgut an, das es auf jeden Fall weiterzutragen gilt – sie tun das nicht aus einem Abgrenzungsgedanken heraus.

5.1.2 Familiäre Gegebenheiten

Zwischen der Ambivalenz von Zugehörigkeitsgefühl und Aufstiegswunsch spielte sich das Leben der GastarbeiterInnen ab – je nach Entfernung von der migrierten

¹⁷⁷ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

¹⁷⁸ Vgl. Anhang 1.

¹⁷⁹ Anhang 1.

Generation ist der Zwiespalt zwischen den Werten, Identitäten und Konflikten stärker oder schwächer ausgeprägt. Die ersten GastarbeiterInnen kamen alleine nach Österreich – ohne ihre Familien. Die einzigen vertrauten Strukturen lebten sie mit anderen GastarbeiterInnen derselben Herkunft. Viele von ihnen konnten zum Migrationszeitpunkt noch nicht sagen, wie lange sie genau in Österreich bleiben würden, geschweige denn, wie ihre konkrete Lebensplanung oder die Planung fürs Alter aussehen könnte. Durch finanzielle Restriktionen (bspw. führt ein geringerer Verdienst als erwartet dazu, dass das Sparziel später erreicht wird) oder auch politische Gegebenheiten (Anwerbestopp) sahen sie sich in Situationen wieder, in denen sie ihre Pläne schnell wieder ändern mussten, beispielsweise länger im Land bleiben und doch die Familie nachholen. Für längerfristige Lebensplanungen blieb da kaum Zeit. In vielen Berichten von GastarbeiterInnen der ersten Stunde ist zu lesen, dass sie durchaus geplant hatten, wieder zurück in die Heimat zu gehen und an diesem Plan auch während ihrer Zeit in Österreich noch festhielten, bis eben andere Faktoren dazwischenkamen. Auch die InterviewpartnerInnen in dieser Arbeit berichten von anfänglichen Rückkehrplänen, die dann bald umschwenkten und einer Lebensplanung in Österreich Platz machten. Für die Familienplanung hieß es in den meisten Gastarbeiterfamilien, dass die EhepartnerInnen und Kinder nachgeholt wurden. Viele der zweiten Generation dachten auch schon weiter und bezogen in die Planung einen Verbleib in Österreich mit ein, was sich daran zeigte, dass sie ihre Kinder bestmöglich in die österreichische Gesellschaft integrieren wollten.

Diese sind ebenso wie ihre Eltern ähnlich gestrickt in Bezug auf ihre Familienplanung. Die meisten sind verheiratet, viele davon mit einer/m österreichischen PartnerIn, die meisten haben Kinder. Das unterscheidet sie auch nicht von der entsprechenden österreichischen Gesellschaft. Für ihr Leben hat die dritte Generation am ausgeprägtesten den Wunsch, ‚etwas aus sich zu machen‘. Für die erste Generation war klar, dass sie keine besonderen Ziele außer dem Geldverdienen verfolgen wollte. Die zweite Generation hat die nicht vorhandene Lebensplanung der Eltern gesehen und gleichzeitig auch die wie selbstverständlich durchgeplanten Leben anderer Menschen und musste in diesem Spannungsfeld herausfinden, worauf sie ihren Schwerpunkt in der Planung legen will und vor allem

kann. Denn gerade für die zweite Generation galt häufig noch, dass der Status der Eltern vererbt wurde.¹⁸⁰

Die dritte Generation hingegen hat weitgehend die gleichen Ziele wie ihre gleichaltrigen österreichischen Bekannten. Sie will eine gute Ausbildung, eine Familie, gerne auch dauerhaft in Österreich bleiben usw. Eine Interviewpartnerin hat diese Ziele erreicht und bringt es deshalb auf den Punkt: Ich denke, wir sind eine gut integrierte Gastarbeiterfamilie.“¹⁸¹

5.1.3 Beruf und Umfeld

Die Gastarbeiterpolitik bezog sich zu Beginn „besonders in Deutschland, der Schweiz und Österreich vornehmlich auf Fragen der Regulierung des Zuzugs und auf den Schutz der Arbeitsmärkte, nicht aber auf langfristige Strategien der Integration der MigrantInnen und ihrer Kinder in die Gesellschaft.“¹⁸² Das sollte sich im Laufe der Zeit dahin gehend ändern, dass sich zumindest für die Nachfolgeneration Möglichkeiten einer Verbesserung und zum Aufstieg in andere Berufe auftaten.

„Während die ältere Migrationsforschung vorwiegend die Defizite der ersten Generation beschreibt, zeigt die neuere internationale Forschung nun auch positive Folgen auf und belegt, dass die zweite Generation durchaus in der Lage war und ist, Migration als Chance wahrzunehmen und die vorgefundenen Möglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft zu nützen.“¹⁸³

Wie bei anderen Bevölkerungsgruppen gibt es auch hier Gewinner und Verlierer des Systems.

5.1.3.1 Wandel bei den Berufszielen

Die österreichische Schwerindustrie bestand zum größten Teil aus verstaatlichten Unternehmen, die Regierung hatte also einen starken Einfluss auf das Geschäft und auch auf die Arbeitsbedingungen. In den verstaatlichten Betrieben waren die Löhne vergleichsweise höher als in anderen Betrieben und in anderen Branchen. Die

¹⁸⁰ Vgl. Weiss, 2007, S. 41.

¹⁸¹ Anhang 2.

¹⁸² Weiss, 2007, S. 9.

¹⁸³ Weiss, 2007, S. 10.

Stellen dort waren also sehr begehrt und die Unternehmen konnten aus den BewerberInnen wählen, oft erfolgte die Auswahl auch unter Berücksichtigung der politischen Zugehörigkeit und Gesinnung. Ausländische ArbeitnehmerInnen waren hier kaum zu finden. Für sie blieben Arbeitsstellen im Bau, in der Industrie, in den Dienstleistungsberufen und in anderen nicht staatlichen Betrieben übrig. Dort allerdings waren die Arbeitsbedingungen bei Weitem nicht so gut wie in den staatlichen Betrieben, auch ließen sie an Entwicklungsperspektiven und Aufstiegschancen vermissen, die Verdienstmöglichkeiten bewegten sich im unteren Bereich. Die angestrebten Sparziele der GastarbeiterInnen ließen sich somit nicht so schnell realisieren, wie geplant. Viele ausländische Arbeitskräfte holten daher ihre Familie nach, oft war der Mann als einfacher Arbeiter in der Industrie oder auf dem Bau beschäftigt, die Frau in niederen Dienstleistungsberufen. Die fehlenden beruflichen Entwicklungsperspektiven einerseits und andererseits die Ansicht, dass diese auch nicht notwendig seien – schließlich wollten sie schnell Geld verdienen und dann wieder zurückkehren und somit die geldbringende Arbeitszeit nicht mit Weiterbildungen verbringen – führten dazu, dass viele GastarbeiterInnen auch nicht mit sehr hochgesteckten Berufszielen nach Österreich kamen.¹⁸⁴

In der Nachfolgeneration sah das schon anders aus: Die immer besser werdende Integration und die steigende Anzahl an Möglichkeiten und Angeboten machten es den Nachkommen der ersten GastarbeiterInnen wesentlich leichter, auf dem österreichischen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und auch andere Berufe als ihre Eltern anzustreben. Zudem hatten sie seit ihrer Kindheit Kontakte auch zu österreichischen Kindern, Jugendlichen und später auch ArbeitskollegInnen und konnten an diesen sehen, welche Möglichkeiten der Berufs- und Ausbildungsmarkt bietet. Da sie häufig zweisprachig aufgewachsen sind und sich auch zumindest ansatzweise in der österreichischen Gesellschaft zu Hause fühlten, waren die Berührungspunkte geringer, die Optionen ihrer österreichischen Bekannten theoretisch auch für sich selber zu überlegen. In der Praxis lebte aber auch die zweite Generation häufig in einer Art Subkultur, im Alltag getrennt und separiert zusammen mit anderen MigrantInnen.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

¹⁸⁵ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

Oft arbeiteten sie in einer Art ethnischen Kolonie, wo ihr Kroatischsein in ihr Arbeitsleben integriert wurde: „Die kroatischen Immigranten in Wien haben praktisch alle Institutionen, die sie als eine ethnische Kolonie charakterisieren können: Sie besitzen Übersetzungsbüros, Videogeschäfte, Buchläden und (einige) Lebensmittelgeschäfte sowie Export-Import-Geschäfte, Reisebüros und Restaurants.“¹⁸⁶

Da aber für die Angehörigen der zweiten Generation – anders als bei ihren Eltern – nicht die Rückkehr ins Heimatland das letztendliche Ziel war (viele kannten ihr Heimatland nur aus Erzählungen), war bei ihnen oft der Wunsch größer, ‚etwas aus sich zu machen‘. Das eigentliche Ziel für sie war eine gute Einbindung in den österreichischen Arbeitsmarkt, mit allen Chancen, die ihre KlassenkameradInnen auch genossen haben. Wenn sie sich jedoch ebenso wie ihre Eltern in unqualifizierten Tätigkeiten wiederfanden, konnte sich auch bei ihnen der Wunsch nach einer Rückkehr in die Heimat einstellen – in diesem Fall allerdings nicht als Hin-zu-Motivation wie ihre Eltern, sondern als Weg-von-Motivation, um den ungünstigen Bedingungen zu entgehen, wenn die Integration nicht ausreichend erfolgt ist.¹⁸⁷

Die Elterngeneration hatte oft hochgesteckte Bildungsziele für ihren Nachwuchs, der es einmal besser haben sollte. Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, wurde in den wenigsten Elternhäusern darauf hingewirkt, dass die Kinder gleich nach Beendigung der Pflichtschule arbeiten gehen. Die meisten wünschten sich für ihre Nachkommen entweder eine abgeschlossene Lehre oder den Besuch einer höheren Schule oder Universität (siehe Tabelle 8 und Tabelle 9)).

Tabelle 8: Welche Pläne haben die Eltern für ihre Kinder? ¹⁸⁸

Zukunftspläne f. Kinder \\Geschlecht/Nationalität	Söhne Jugo- slawen	Söhne Türken	Töchter Jugo- slawen	Töchter Türken	Gesamt Söhne	Gesamt Töchter
Nach Beendigung der Pflichtschule gleich arbeiten gehen	6,2	12,8	6,9	13,2	9,3	9,6
Lehre/Berufsschule	4,02	34,9	24,8	28,9	37,7	26,6

¹⁸⁶ Božić, 1998, S. 46 f.

¹⁸⁷ Vgl. Anhang 1 und Anhang 2.

¹⁸⁸ Fischer, 1986, S. 315.

Besuch einer höheren Schule (AHS, BBHS)	18,6	11,6	25,7	13,2	15,3	20,3
Besuch einer Hochschule	20,6	27,9	24,8	34,2	24,0	28,8
Weiß nicht	14,4	12,8	17,8	10,5	13,7	14,7

Tabelle 9: Wurde im Elternhaus Druck ausgeübt, um einmal etwas Besseres zu erreichen?¹⁸⁹

	Zweite Generation	Österreichische Kontrollgruppe
Subjektiver Leistungsdruck		
- Starker Druck	22	8
- Etwas Druck	40	33
- Kein Druck	38	58
Ausbildungswünsche der Eltern		
- Univ. Studium oder FH	26	29
- Keine bestimmte Ausbildung	31	12
- Matura machen	20	32
- Nach der Pflichtschule arbeiten	3	2
- anderes	2	1

Frage: „Manchmal denken Eltern, dass ihre Kinder etwas Besseres erreichen sollten, als sie selbst erreicht haben. 1 = „ja, haben starken Druck ausgeübt“, 2 = haben etwas Druck ausgeübt“, 3 = „nein, haben keinen Druck auf mich ausgeübt“.

Ein Beispiel aus der kroatischen Gastarbeiterfamilie in dieser Arbeit bringt folgendes Statement von einer Angehörigen der dritten Generation:

„Meine Eltern waren sehr streng mit uns. Meine Geschwister und ich mussten immer gut in der Schule sein und sie legten großen Wert darauf, dass wir eine gute Ausbildung machten. Wenn wir mal schlecht waren, gaben sie sehr viel Geld für Nachhilfe aus.“¹⁹⁰

Ein ähnliches Resultat ergab die Befragung von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren über ihre eigenen Pläne nach der Beendigung der Schulpflicht und über die Absichten ihrer Eltern.¹⁹¹ Der Anteil derer, die nach der Schule direkt arbeiten und Geld verdienen wollten, war marginal.

¹⁸⁹ Weiss, 2007, S. 151.

¹⁹⁰ Anhang 1: Die befragte Dame machte dabei den Eindruck, über diesen Umstand sehr froh und dankbar zu sein.

¹⁹¹ Vgl. Bauböck, 1996, S. 333.

5.1.3.2 Wandel bei den qualifizierenden Möglichkeiten

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, kamen die meisten GastarbeiterInnen der ersten Generation aus anderen Berufen als denen, für die sie nach Österreich geholt wurden. Sie galten daher als Ungelernte. Qualifizierende Weiterbildungs- und Berufsangebote gab es kaum und wurden, falls doch vorhanden, wie in Kapitel 3.3 skizziert, auch teilweise aus verschiedenen Gründen gar nicht angenommen. Dass Weiterbildung auf der Basis der Kenntnis in der jeweiligen Landessprache besser gelingen kann, stellte eine weitere Hürde für viele neu Dazugekommene dar. Jedoch wurde es nicht als nötig angesehen, umfassende Hilfe beim Spracherwerb anzubieten.¹⁹² Wer zufällig die Gelegenheit hatte, Deutsch zu lernen, konnte das tun – oft bot sich diese Möglichkeit allerdings nicht, weil mit anderen GastarbeiterInnen zusammengearbeitet wurde und wenig Kontakt zu österreichischen KollegInnen gepflegt werden konnte.

Jozo G. aus der zweiten Generation der kroatischen Familie berichtet hierzu: „Im Baugewerbe hatte ich ausschließlich Arbeitskollegen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dadurch wurde fast nie deutsch [sic!] gesprochen. Österreicher gab es kaum welche und dadurch bot sich die Gelegenheit nicht.“¹⁹³ Über seine Frau hingegen berichtet er, dass sie recht schnell die Sprache erlernt hat, da sie im Gastgewerbe tätig war und dadurch im ständigen Kontakt mit österreichischen ArbeitskollegInnen und Gästen. Ihre bessere Sprachkenntnis machte sie dann zu einer Art Mittlerin zwischen ihrer Familie und der österreichischen Gesellschaft.

Wie das Beispiel der serbischen Gastarbeiterfamilie zeigt, wurden Weiterbildungsbemühungen der GastarbeiterInnen von den InländerInnen auch teilweise mit Argwohn betrachtet. Herr Demic berichtet dazu Folgendes:

„Als ich schließlich älter wurde, wollte ich die Meisterprüfung in meinem Fachgebiet machen, jedoch konnte ich diese nicht ohne Hindernisse bestehen. Ich brauchte insgesamt drei Anläufe, obwohl ich eigentlich meines Erachtens nach der Jahrgangsbeste war. Aber ich war ein Ausländer und man

¹⁹² Vgl. Güllüm, 2011, o. S.

¹⁹³ Anhang 1.

hat damals gerade in dieser Branche nicht gerne ausländische Meister gesehen.“¹⁹⁴

Derartige Probleme hatte die dritte Generation in beiden betrachteten Familien weniger. Sie erfuhren von zu Hause aus Unterstützung, sprachen besser Deutsch als Kroatisch und hielten sich für „eine gut integrierte Familie“¹⁹⁵. Zudem standen ihnen und auch ihren Geschwistern alle Türen offen. Alle haben studiert bzw. studieren noch und haben eine sehr gute Ausbildung genossen.

5.1.3.3 Wandel in den arbeitnehmer- und arbeitgeberseitigen Voraussetzungen

Für die erste Gastarbeitergeneration bestand häufig die Pflicht, bei der Einreise eine Beschäftigungszusage vorzuweisen. Da die Angehörigen dieser Generation angeworben wurden und zum Arbeiten ins Land kamen, verfügten die meisten von ihnen über eine solche Zusage, zumindest die Ersteinreisenden einer Familie. Mit dem Gedanken an Arbeitslosigkeit mussten sie sich nicht beschäftigen. Anders war die Lage bei ihren Kindern. Die Kinder selber sind zwar auch migriert (sofern sie im Ausland geboren wurden), aber sie migrierten fremdbestimmt, d. h., sie migrierten nicht aus freien Stücken, sondern, weil ihre Eltern es beschlossen hatten. Auch taten sie es nicht aus Arbeitsgründen, waren also per Definition keine ArbeitsmigrantInnen. Für sie war ein Einstieg ins Berufsleben schwerer, sie konkurrierten auf dem Arbeitsmarkt mit in- und ausländischen Arbeitskräften:

„Nun zeigt sich jedoch, daß (sic!) auch die zweite Generation in ähnlichem Ausmaß wie ihre Eltern auf dieses Segment unqualifizierter Tätigkeitsbereiche abgedrängt wird. Diese ausländischen Jugendlichen haben jedoch ihre Bildungsdefizite meist innerhalb des österreichischen Schulsystems (und bedingt durch dessen Mängel) erworben. Die formal auch für sie bestehenden, real aber für Inländer reservierten Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse und höher qualifizierte Berufspositionen schaffen im Vergleich zur ersten Generation ein gesteigertes Anspruchsniveau, das die mit dem niedrigen gesellschaftlichen Status verbundenen Frustrationen steigert.“¹⁹⁶

¹⁹⁴ Anhang 2.

¹⁹⁵ Anhang 2.

¹⁹⁶ Bauböck, 1996, S. 332.

Bei den für die vorliegende Arbeit interviewten Familien ist das die Geschichte von Jozo, der als Gastarbeiter der zweiten Generation gilt. Jozo wurde von seinem Vater 1971 als 17-Jähriger mitgenommen. Er konnte als Jugendlicher am österreichischen Schulsystem nicht so weit teilhaben, als es ihm eine vergleichbare Ausbildung wie einer/m österreichischen Jugendlichen gebracht hätte. Daraus resultierten seine Mängel in Bezug auf die Sprache, die er erst beheben konnte, als er im späteren Verlauf seines Arbeitslebens in einer Firma mit vielen österreichischen KollegInnen arbeitete und direkt mit diesen in Kontakt kam.¹⁹⁷

Mehrsprachigkeit wird im Arbeitsleben immer selbstverständlicher:

„Während die kontaktlinguistische Literatur der sechziger Jahre noch von der Annahme ausging, dass Minderheiten, die zunehmend zweisprachig werden, Gefahr laufen, ihre Erstsprache zu verlieren, dient Mehrsprachigkeit heute als wirtschaftlicher und beruflicher Motor, um den Lebensstandard zu erhöhen – man denke nur an den grenzüberschreitenden Verkehr, Translationsberufe oder supranationale Arbeitgeber.“¹⁹⁸

Dass die genannte Gefahr unbegründet ist, wird in den Interviews verdeutlicht, woraus hervorgeht, dass sehr viele Sprecher beide Sprachen gleich gut beherrschen.

5.1.3.4 Die zweite Generation

Migration erfasst in ihrer Auswirkung auch weitere Generationen, die im Gegensatz zur ersten sich nicht selbst für Migration entschieden haben (sondern eben deren Eltern). Die zweite Generation ist unauffälliger – sie kommt nicht wie die Vorgängergeneration von heute auf morgen und als Erwachsene.¹⁹⁹ In der Wahrnehmung der Umgebung stellt die zweite Generation nicht so sehr die Exoten dar, sie kommt in die Gesellschaft und ins Arbeitsleben wie alle anderen auch: Geburt, Kindheit und schulische Ausbildung, Berufsausbildung oder Studium, Arbeitsverhältnis. Schnelle Reaktionen in der Anpassung auf eine neue Situation sind vonseiten der Umgebung hier nur im üblichem Rahmen notwendig (anders als

¹⁹⁷ Vgl. Anhang 2.

¹⁹⁸ Nelde, 2003, S. 201.

¹⁹⁹ Vgl. Anhang 2.

bei den Eltern, die quasi über Nacht als Fremde kamen und mit deren Anwesenheit sich alle anderen kurzfristig arrangieren mussten).²⁰⁰

Neben den typischen IntegrationsverliererInnen abseits der Gesellschaft und den typischen IntegrationsgewinnerInnen, die in der Gesellschaft wirtschaftlich, politisch oder anderweitig erfolgreich angekommen sind, gibt es häufig eine dritte Gruppe, die sich zwischen den Kulturen befindet. Zugehörigkeits- und Loyalitätsgefühle zu der einen oder zu der anderen Gesellschaft sind weiche Faktoren und daher nur sehr schwierig zu messen.²⁰¹

Durch das Verwurzeltsein in der Herkunftsgesellschaft der Eltern und das gleichzeitige Zugehörigkeitsgefühl in derselben erlebten Gesellschaft ist gerade diese zweite Generation innerlich so gespalten wie keine andere Gastarbeitergeneration:

„Die typischen Probleme der zweiten Generation werden in der kulturellen Spannung, im Leben zwischen den Kulturen gesehen. Die Vorstellungen über die Bewältigung dieses Konflikts bewegten sich lange Zeit in der Dichotomie: Entweder gelingt es der zweiten bzw. der dritten Generation, in der Mehrheitsgesellschaft sozial und kulturell aufzugehen (Assimilation) oder sie kann sich nicht aus dem Herkunftsmilieu lösen und bleibt den ethnischen Traditionen verhaftet (Segmentation).“²⁰²

Stellt es jedoch eine Barriere für die Integration dar, wenn an den kulturellen Gepflogenheiten aus dem Elternhaus festgehalten wird? Je globalisierter die heutige Welt ist und je multikultureller die Gesellschaften sind, desto eher ist die Antwort ein klares Nein. Zudem lassen sich solche Fragen in der Empirie kaum zufriedenstellend beantworten, denn alle Lebensbereiche stehen in Wechselwirkung miteinander, sind in sich alleine schon komplex, beeinflussen sich gegenseitig mehr oder weniger stark, schließen sich aus oder bedingen sich gegenseitig, sind aber in ihrer Dimension und Ausprägung nicht klar messbar und ihre Kombinationen daher wenig genau vorhersehbar.²⁰³

²⁰⁰ Vgl. Anhang 1.

²⁰¹ Vgl. Anhang 1.

²⁰² Weiss, 2007, S. 13.

²⁰³ Anhang 1.

Gerne wird die Analyse der zweiten Generation über Vergleiche geführt – mit der Elterngeneration einerseits und mit einer äquivalenten Gruppe der Mehrheitsgesellschaft andererseits:

„Der Vergleich mit der österreichischen Kontrollgruppe ist nicht nur ein wichtiger Maßstab für die Einschätzung der Situation, sondern ermöglicht es auch, die Ursachen von Bildungserfolg und Misserfolg zu untersuchen. Das schlechtere Abschneiden der zweiten Generation im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen wird häufig auf eine defizitäre Sozialisation im Elternhaus zurückgeführt, unklar ist allerdings, ob Defizite durch kulturelle Differenzen – also durch die spezifischen Sozialisationsmuster und normativen Orientierungen der ethnischen Subkultur – hervorgerufen werden oder durch die Schichtzugehörigkeit der Eltern, die in der vorliegenden Untersuchung fast ausschließlich im Zuge der Arbeitsmigration zugewandert sind.“²⁰⁴

Ein Beispiel aus der dritten Generation zeigt aber, dass es immer mehr junge Menschen gibt, welche das Deutsche sogar besser beherrschen als die Herkunftssprache ihrer Familie:

„Ich hatte ausschließlich österreichische Freunde in der Schule, dadurch sprach ich mehr oder weniger nur Deutsch. Mit meinen Eltern jedoch sprach ich zu Hause Kroatisch, wobei meine Geschwister und ich dennoch immer das Deutsche bevorzugten, da es unsere Bildungssprache war und wir uns so leichter taten. Zwar ist meine Muttersprache Kroatisch, aber ich spreche heute sicher zu 100 % besser Deutsch. Früher – als Kind, wenn wir nach Kroatien in den Urlaub fahren – wurde ich von den einheimischen Kindern oft ausgelacht, weil ich so schlecht Kroatisch konnte. Wir durften von meinen Eltern aus nie in der Öffentlichkeit Kroatisch sprechen, immer nur Deutsch – zum Beispiel im Einkaufszentrum oder sogar am Spielplatz.“²⁰⁵

²⁰⁴ Weiss, 2007, S. 17 f.

²⁰⁵ Anhang 1.

Die folgende Tabelle verdeutlicht das. Über 85 % der Nachkommen jugoslawischer GastarbeiterInnen sprechen deutsch mindestens so gut wie ihre Muttersprache (siehe Tabelle 10 und Tabelle 11).

Tabelle 10: Sprachkompetenz der Kinder hinsichtlich des Deutschen und der Muttersprache²⁰⁶

<i>Kind spricht besser Deutsch oder Muttersprache</i>	<i>Gesamt</i>	<i>Jugoslawen</i>	<i>Türken</i>
Besser Deutsch	48,8	47,7	50,0
Besser Muttersprache	18,8	11,6	26,2
Beides gleich gut	28,8	38,4	19,0
Teils, teils	(3,5)	(2,3)	(4,8)

Tabelle 11: Auswirkung der Ausbildung auf die Berufsposition²⁰⁷

Berufsposition	Hauptschule, Polyt., AHS-Unterstufe		Berufsschule		Fachschule		AHS, BHS, Hochschule	
	2. G	Ö	2. G	Ö	2. G	Ö	2. G	Ö
An-, ungelernter Arbeiter	60	57	6	3	13	5	3	0
Einfacher Angestellter	26	36	40	57	50	55	53	76
Facharbeiter	1	0	41	29	9	25	0	5
Mittlerer und höherer Angestellter	3	4	7	9	21	15	28	19
Freiberuflich und Gewerbe	10	3	6	2	7	0	16	0
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
N	132	28	122	86	54	20	32	42

2. G = zweite Generation, Ö = österreichische Kontrollgruppe; zweite Generation und österreichische Kontrollgruppe; Prozentangaben (Basis: Berufstätige)

In Tabelle 11 wird zwar immer noch eine Diskrepanz erkennbar, wenn die Mitglieder der zweiten Generation mit der entsprechenden österreichischen Kontrollgruppe verglichen werden, aber die Unterschiede sind bei Weitem nicht mehr so signifikant wie noch zwei Jahrzehnte zuvor. Einheimische und Migrationsandere gleichen sich immer mehr aneinander an.

²⁰⁶ Fischer, 1986, S. 314.

²⁰⁷ Weiss, 2007, S. 44.

5.2 Lösungsansätze der Interkulturellen Pädagogik

Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik werden Modelle zur zweitsprachlichen Förderung mit interkulturellen Ansätzen verbunden. Beispielsweise entwickelte sich in diesem Kontext der Vorschlag, die Sprachen der Migrantenkinder als gleichberechtigte Fremdsprachen, auch für die einheimischen SchülerInnen, anzubieten. Das Modell der interlingualen Erziehung bezieht einen interkulturellen Ansatz im Zuge der Nutzung von Mehrsprachigkeit ein, indem der Unterricht zwar in der Landessprache erfolgt, aber die Sprachen der Minderheiten ebenso berücksichtigt werden. Dies kann durch die Verwendung der Erstsprache als Kommunikationsmittel, als Unterrichtsgegenstand oder auch als Austauschinstrument mit den anderen SchülerInnen erfolgen.²⁰⁸ Hinsichtlich der vielfältigen Möglichkeiten der Sprachförderung bevorzugt die Interkulturelle Pädagogik Ansätze, die Deutsch als Zweitsprache implizieren.

5.2.1 Ansätze der Mehrsprachigkeit zum Erlernen bzw. Lehren von Sprachen

Nachfolgend werden verschiedene Modelle der Mehrsprachigkeit bzw. des Erlernens von Sprachen vorgestellt.

Eine multiperspektivische Sprachbildung bildete sich aus der interkulturellen Bildung und bedeutet, dass Sprache aus einer vielfältigen Sichtweise heraus betrachtet werden kann. Betont wird dabei, dass verschiedene fachliche Perspektiven berücksichtigt werden müssen:²⁰⁹

- Historisch: Geschichte der Sprachen und deren Bedeutung
- Soziologisch: Prestige und Politik von Sprachen sowie deren gesellschaftliche Funktionen
- Erziehungswissenschaftlich: Bildungssprache und sprachliche Bildung (ein-, zwei- und mehrsprachig)
- Psycholinguistisch: Sprachentwicklung und Spracherwerb
- Linguistisch: Sprachstrukturen und Wortschatz, Sprachhandeln

²⁰⁸ Vgl. Rösch, 2007, S. 290.

²⁰⁹ Vgl. Roth, 2008, S. 195.

- (Zweit-)Sprachdidaktisch: Lernen und Steuerung von Sprachlernprozessen, Zusammenhang und Transfer zwischen Sprachen

Eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht sich auf einen sprachphilosophischen und einen sprachwissenschaftlichen Kontext und wird als Gegenteil zu einer scholastischen Sicht von Sprache verwendet, um die Tatsächlichkeit und Praxis des Sprachgebrauchs zum Ausdruck zu bringen.²¹⁰

Eine ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ bezeichnet die spezifischen Potenziale, welche „die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll bedeuten, dass dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“²¹¹ Darunter wird die Sprachvielfalt verstanden, die aufgrund von Zuwanderung entsteht. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit befürwortet die Existenz der Sprachenvielfalt im Unterricht. Schließlich versteht sich das Gesamtsprachenkonzept als Zusammenführung der vielfältigen Ansätze auf einer Metaebene. Dieser Ansatz zielt auf eine sprachliche Diversifikation der Bildungseinrichtungen. Dabei soll vordergründig Bildungsgerechtigkeit erzielt werden und eine optimale Nutzung der gesellschaftlichen Ressourcen erfolgen. Zwischenzeitlich wurde ein Curriculum für Mehrsprachigkeit entwickelt, das sich vornehmlich an Lehrpersonen richtet und darauf abzielt, die Sichtweise auf faktische Vielsprachigkeit zu konzentrieren.²¹²

Insgesamt ist erkennbar, dass verschiedene Mehrsprachigkeitsansätze erörtert werden, wobei vor allem ein Gesamtsprachencurriculum im Vordergrund steht.

5.2.2 Mehrsprachige Ansätze aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik

Aus dem Blickwinkel der Interkulturellen Pädagogik stehen die Themen mehrsprachige Bildung und Anerkennung der Migrantensprachen im Vordergrund. Dabei werden vor allem eine Förderung der Mehrsprachigkeit und eine Erleichterung der interkulturellen Kommunikation fokussiert. Vordergründig beschäftigt sich die interkulturelle Pädagogik mit der multiperspektivischen

²¹⁰ Vgl. Gogolin, 2020, o. S.; Hu, 2003, S. 38.

²¹¹ Gogolin, 1988, S. 10.

²¹² Vgl. Krumm/Reich, 2011, S. 2.

Sprachbildung, der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und dem Language-Awareness-Konzept.²¹³

Vornehmlich stehen Forschungskonzepte zur sprachwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf Lehren und Lernen von Sprachen sowie Ansätze zur Didaktik sprachlichen Unterrichts im Fokus. Als Beispiele werden Ansätze zur interkulturellen Sprachbildung im Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, interkulturelle Ansätze in der Forschung zum Lehren und Lernen der Schulfremdsprachen sowie Modelle zweisprachiger Erziehung angeführt.²¹⁴ Zudem interessiert interkulturelle Sprachbildung im Deutschunterricht in Form von Untersuchungen zu Lehrplänen und Curricula bzw. Lehrbüchern des Faches Deutsch.²¹⁵

Insgesamt wird konstatiert, dass keine konsistenten Ansätze in Bezug auf die Mehrsprachigkeit vorzufinden sind. Vor allem sind keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu Wirkweisen und zur Reichweite zu finden.²¹⁶

Die Interkulturelle Pädagogik bemüht sich im vorliegenden Zusammenhang eher um eine Querschnittsbetrachtung der Mehrsprachigkeit und deren Vielfalt. Dabei werden einflussreiche Konzepte zur Verfügung gestellt, welche der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion dienen. Weiterhin ist zu konstatieren, dass die Interkulturelle Pädagogik mehrheitlich Praxiskonzepte anbietet, die sich mit schulischen Rahmenbedingungen wie Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien, Standorten und Lehrbüchern auseinandersetzt.²¹⁷

5.3 Sprachliche Integration nach Phasen

In Bezug auf die sprachliche Integration von Kleinkindern und Kindern sind vor allem die Phase des Eintritts in den Kindergarten und danach der Übertritt in die Volksschule von Bedeutung. In der nachfolgenden Tabelle 12 sind die Prinzipien der pädagogischen Grundhaltungen für beide Institutionen einander gegenübergestellt.

²¹³ Vgl. Gogolin/Krüger-Pongratz, 2010, S. 171 ff.

²¹⁴ Vgl. Gogolin/Krüger-Pongratz, 2010, S. 180 ff.

²¹⁵ Vgl. Gogolin/Krüger-Pongratz, 2010, S. 184 ff.

²¹⁶ Vgl. Gogolin/Krüger-Pongratz, 2010, S. 188.

²¹⁷ Vgl. Gogolin/Krüger-Pongratz, 2010, S. 185.

Tabelle 12: Curricula von Bildungseinrichtungen²¹⁸

BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009)	Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012)
Prinzipien für Bildungsprozesse	Allgemeine didaktische Grundsätze und Bestimmungen
Individualisierung, Differenzierung: Kinder werden in ihrer Einzigartigkeit, mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem individuellen Lerntempo und ihren Lernpotenzialen wahrgenommen; differenzierte Bildungsangebote berücksichtigen unterschiedliche Begabungen und Interessen.	Kindgemäßheit, Individualisierung, Differenzierung: Orientierung an der jeweils individuellen Persönlichkeit des Kindes, seinen Möglichkeiten und Grenzen trotz vereinheitlichender Tendenz des Klassenunterrichts; Unterschiedlichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen zur Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung.
Lebensweltorientierung: Motivation zur selbsttätigen Auseinandersetzung durch Anknüpfen an die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen; Verbindung von Neuem mit Vertrautem.	Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit: Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt des Kindes ausgehen; Veranschaulichung auf der Ebene der Sinneswahrnehmungen mit dem Ziel, Kinder zum Denken und zur Abstraktion hinzuführen.
Sachrichtigkeit: Entwicklungsgemäße Aufbereitung von Lernarrangements unter Berücksichtigung inhaltlicher und begrifflicher Sachrichtigkeit.	Sachgerechtigkeit: Beachtung von Sachrichtigkeit, gegebenenfalls Vereinfachung aus methodischen und psychologischen Gründen; Zeit und Möglichkeit für das Lernen durch Versuch und Irrtum.
Empowerment: Durch Orientierung an Stärken und Potenzialen werden Handlungsspielräume erweitert, Ressourcen genutzt und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.	Aktivierung und Motivierung: Erlernen und Beherrschen verschiedenster (Arbeits-) Techniken als Grundlage des selbsttätigen Bildungserwerbs.
Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen als ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind.	Konzentration der Bildung: Ausgehend vom ganzheitlichen Erleben soll der ganze Mensch vom körperlichen bis zum »seelisch-geistigen Seinsbereich« ¹⁰ gebildet werden.
Inklusion: Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.	Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen mit einbezogen. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse bilden die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.

5.3.1 Frühpädagogische Bildungsphase

Als wesentliche Direktive elementarer Bildungsinstitutionen wird die Begleitung eines Kindes beim Spracherwerb gesehen. Dabei beeinflussen Sprache und Kommunikation die täglichen Erlebnisse und Interaktionen. Im Besonderen sind für Kinder, die mit einer fremden Sprache konfrontiert werden, emotionale und positive Interaktionen von Bedeutung. Folglich besitzen vertrauens- und verständnisvolle Beziehungen, die durch PädagogInnen gestaltet werden, für das Erlernen einer

²¹⁸ BMUKK, 2012, S. 27.

Sprache einen bedeutenden Stellenwert. Aufmerksamkeit, positive Zuwendung, Wertschätzung und Förderung der Individualität jedes Kindes werden besonders im respektvollen Umgang mit der Familiensprache verdeutlicht. Dies betrifft hauptsächlich Kinder, die nicht mit der Erstsprache Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintreten. Sie profitieren daher in besonderem Maße von einer individuellen Begegnung und Kommunikation.²¹⁹

„Kinder erfahren im Kindergarten, dass Sprache nicht nur zur Regelung des Alltags und zum Austausch von situationsbedingten Informationen dient, sondern auch zur Mitteilung individueller Gefühle, Bedürfnisse, Erlebnisse, Wünsche und Ideen. Pädagoginnen und Pädagogen greifen Situationen des Alltags auf und nutzen diese als Anlässe zur sprachlichen Bildung. Dies zeigt sich beispielsweise am Einbezug der Bildungssprache im Kindergartenalltag mit zunehmenden Alter, etwa beim Formulieren von Thesen im Zuge naturwissenschaftlicher Beobachtungen oder in philosophischen Gesprächen.“²²⁰

Die Unterstützung sprachbezogener Bildungsarbeit erfolgt über Sprachstandsfeststellungen und darauf aufbauende Fördermaßnahmen bzw. Bildungsangebote.²²¹

5.3.2 Volksschulstufe

Die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln Kinder bereits im Kindergarten, wobei hier auch gelernt wird, diese situativ anzuwenden. In der Alltagskommunikation bezieht sich die Sprache häufig auf den aktuellen Handlungszusammenhang. Hingegen wird die Sprache im schulischen Umfeld auf andere Schwerpunkte gelenkt. Im Besonderen wird der Fokus auf das Verstehen und Produzieren von schriftlichen Texten gelegt und impliziert die Fähigkeit, „Sprache in ihrer schrift- bzw. bildungssprachlichen Ausprägung, d. h. aus dem anschaulichen Kontext gelöst, zu verwenden. Aber auch die mündliche Sprache des Unterrichts ist an die geschriebene Sprache angelehnt und unterscheidet sich deutlich von der informellen, kommunikativen Alltagssprache. Bildungssprache ist

²¹⁹ Vgl. Bäck et al. 2016, S. 11.

²²⁰ Bäck et al. 2016, S. 11.

²²¹ Vgl. Bäck et al. 2016, S. 11.

generell präziser, abstrakter und komplexer. Die bildungssprachliche Variante des Deutschen ist gekennzeichnet durch unpersönliche Ausdrücke, Passivbildungen, Konjunktive, Substantivierungen sowie eine große Anzahl an Attributen, d. h. Beifügungen.“²²²

Ausgehend vom Lehrplan für die Vorschulstufe und die Volksschule erfolgt die Sprachförderung auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Für Kinder mit geringen Deutschkenntnisse treten eigene gesetzliche Regelungen in Kraft. Vor allem finden sich Empfehlungen für Sprachförderkurse.²²³ Zudem erfolgt mit einer im Jahr 2016 eingeführten Gesetzesnovelle die Berücksichtigung von Maßnahmen der Sprachförderung für alle Schularten und Schulstufen.²²⁴

Seit Herbst 2018 sind für SchülerInnen, die allgemeinbildende Pflichtschulen sowie mittlere und höhere Schulen besuchen und keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen, Deutschförderklassen und Deutschförderkurse vorgesehen. Deutschförderklassen sind mit eigenen Lehrplänen ausgestattet und werden in der Primarstufe im „Ausmaß von fünfzehn Wochenstunden und in der Sekundarstufe I im Ausmaß von zwanzig Wochenstunden durchgeführt. Mindestens 8 SchülerInnen können an jedem Schulstandort die Deutschförderklassen besuchen, wobei diese Ausbildung maximal vier Semester dauert. Lediglich in weniger sprachintensiven Unterrichtsfächern werden die SchülerInnen in der Regelklasse unterrichtet. Sobald die SchülerInnen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, besuchen sie den Unterricht in der Regelklasse als außerordentliche SchülerInnen und absolvieren zusätzlich Deutschförderkurse im Ausmaß von sechs Wochenstunden. Insgesamt begannen 9.761 Kinder im Jahr 2018 in einer Deutschförderklasse (siehe Abbildung 2).²²⁵

²²² Bäck et al., 2016, S. 11.

²²³ Vgl. Pabel, 2019, S. 36 ff.

²²⁴ Vgl. Bäck et al., 2016, S. 12.

²²⁵ Vgl. Pabel, 2019, S. 38.

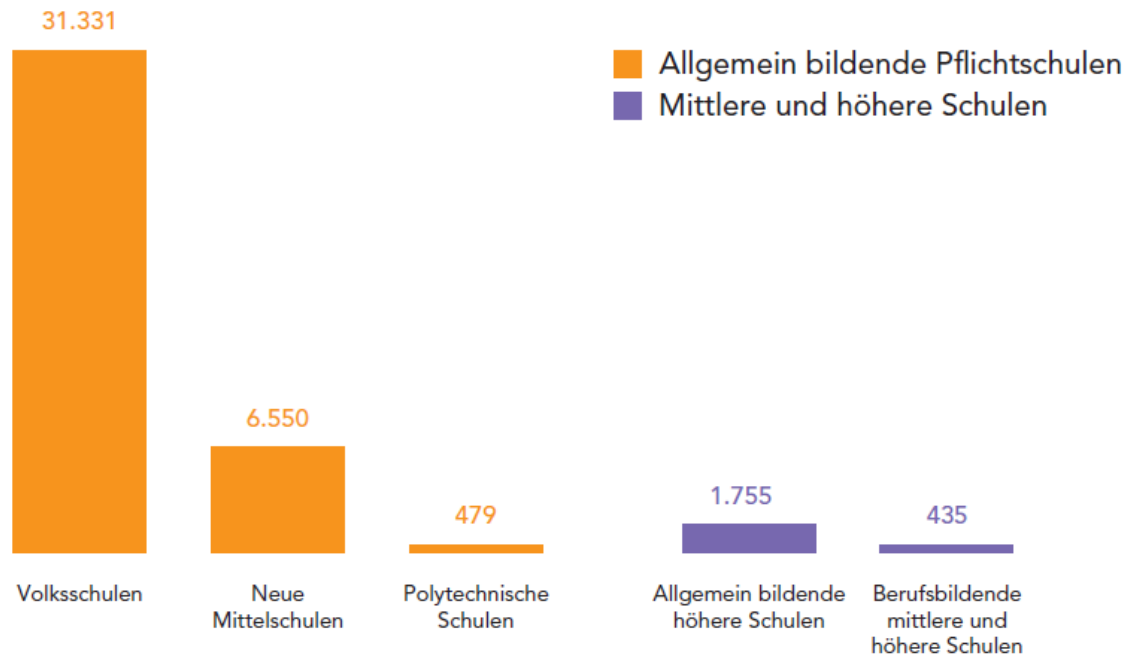


Abbildung 2: SchülerInnen in Sprachförderung in Österreich nach Schultyp²²⁶

5.4 Handlungsempfehlungen

Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe an der Wissensgesellschaft gilt die Bildung, welche das Ausmaß der Beteiligung an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Themen bestimmt. In diesem Zusammenhang werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in höherem Maße dazu angehalten, Leistung zu erbringen, um den gleichen Bildungserfolg wie Gleichaltrige mit deutscher Muttersprache zu erreichen. Hinzu kommt, dass eine erfolgreiche Bildungslaufbahn durch das sprachliche Milieu der Familie bestimmt wird.

Folglich werden in den folgenden Unterkapiteln Möglichkeiten und Empfehlungen zur sprachlichen Integration von verschiedenen AutorInnen eingebracht. Im Besonderen wird eine Studie von Herzog-Punzenberger und Springsits²²⁷ herangezogen.

²²⁶ Pabel, 2019, S. 37.

²²⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015.

5.4.1 Grundverständnis sprachlicher Bildung

Die Begrifflichkeit der Sprachbildung ist die Erzielung von alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen verknüpft. In diesem Prozess wird darauf abgezielt, die Bildungssprache im Verlauf der Schullaufbahn zu erhalten, die letztlich auf der Alltagssprache basiert und im schulischen Kontext optimiert wird.²²⁸ Grundsätzlich ist mit der Sprachbildung der Spracherwerb konnotiert, den Individuen von Geburt an durchlaufen. Jedoch bezieht sich Sprachbildung auch auf die schulische Umgebung, die Kinder und Jugendliche bei der Erweiterung ihrer bisherigen sprachlichen Kompetenzen unterstützt.²²⁹

Zu differenzieren ist die Sprachbildung von der Sprachförderung, die als Teilbereich der Sprachbildung gesehen und mit speziellen Maßnahmen verbunden wird, welche der Aneignung sprachlicher Aufgabenstellungen dienen.²³⁰ Als Empfehlung gilt dabei, dass die Sprachförderung besonders erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn sie in ein entsprechendes Konzept der Sprachbildung integriert wird.²³¹

In einer integrationspolitischen Sichtweise stellt die Alltagssprache ein wesentliches Merkmal für den Schulbereich dar. Auffällig ist, dass der Anteil an SchülerInnen, die zu Hause eine andere Alltagssprache sprechen, im Vergleich zu anderen EU- bzw. OECD- Ländern überproportional hoch ausfällt. Zudem ist „im Vergleich zwischen den Mitgliedstaaten der EU bzw. der OECD insgesamt und Österreich ein deutlicher Unterschied bei der Veränderung der Umgangssprache der SchülerInnen von der 1. zur 2. Generation festzustellen. Während sich der Anteil der SchülerInnen mit anderer Umgangssprache im EU- bzw. OECD-Schnitt innerhalb von einer Generation von rund 60 % auf etwa 40 % verringert (also um ein Drittel), verringert sich ihr Anteil in Österreich von der 1. auf die 2. Generation nur leicht von 77 % auf 73 %. Das heißt, dass in Österreich sowohl unter den neu zugewanderten SchülerInnen als auch unter jenen Kindern, die schon in der 2. Generation im Land leben, zu nahezu gleichen Anteilen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (77 % in 1. Generation, 73 % in 2. Generation).“²³²

²²⁸ Die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache stammt ursprünglich aus traditionellen Einwanderungsländern wie Kanada und Australien; vgl. Berendes et al., 2013, S. 18 ff.

²²⁹ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 12 f.

²³⁰ Vgl. Gogolin et al., 2011, S. 59 f.

²³¹ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 12 f.

²³² Vgl. Pabel, 2019, S. 32.

Im Schuljahr 2017/18 wurde ein Anteil von 26 Prozent an SchülerInnen mit nichtdeutscher Alltagssprache verzeichnet, was einer Erhöhung um 0,7 Prozentpunkte im Vergleich zum Vorjahr entspricht. Es kann eine starke Unterscheidung hinsichtlich des Anteils an SchülerInnen mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch zwischen den Schultypen festgestellt werden (siehe Abbildung 3). Dabei betrug der Anteil „2017/18 in Sonderschulen mit 38,0 % im österreichischen Durchschnitt und mit 61,8 % in Wien (als Bundesland mit dem höchsten Anteil von SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache) am höchsten, gefolgt von Polytechnischen Schulen mit 34,4 % in Österreich und 72,5 % in Wien. Es schließen sich Neue Mittelschulen mit 31,8 % (Wien: 74,5 %) und Volksschulen (Österreich: 30,8 %; Wien: 58,8 %) an. Am geringsten war der Anteil der Jugendlichen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch in Sportakademien (Österreich: 3,5 %; Wien: 3,1 %) sowie in der Berufsschule (Österreich: 18,7 %; Wien 47,4 %).“²³³

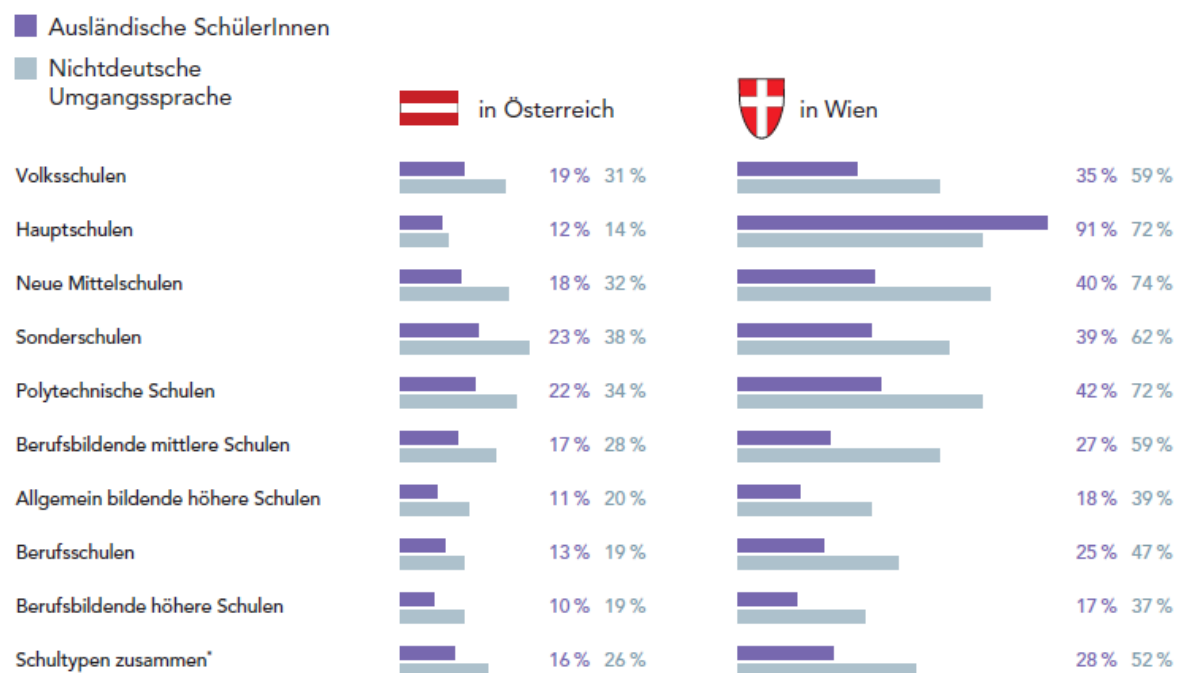


Abbildung 3: Anteil der ausländischen SchülerInnen sowie der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache²³⁴

²³³ Vgl. Pabel, 2019, S. 32.

²³⁴ Pabel, 2019, S. 33.

In Bezug auf die Differenzierung zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache wird festgehalten, dass die Entwicklung und die Annahme von Bildungssprache ursprünglich durch das Elternhaus bestimmt werden, da Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status ihren Kindern einen leichteren Zugang zu bildungssprachlichen Kompetenzen gewähren. Es wird erklärt, dass Kinder in diesen Familien früher mit der schriftförmigen Sprache, wie z. B. durch Vorlesen, konfrontiert werden.²³⁵

In diesem Kontext wird auf die Sprachaneignung unterschiedlicher sozialer Milieus eingegangen, da Bildungssprache nicht nur eine kommunikative, sondern auch sozial-symbolische und identitätsstiftende Funktionen impliziert. Zudem kann Bildungssprache mitunter Ungleichheiten produzieren.²³⁶

„[Die] Aneignung bestimmter Sprachvarianten ist daher jenseits seiner kognitiven Dimension ein mehrfach überlagerter Prozess, der mit der sozialen Positionierung in einer durch soziale Milieus strukturierten Gesellschaft zu tun hat. **Sprachvarianten sind zentrales Mittel der Selbst- und Fremddarstellung, Grenzziehung und Zugehörigkeit zu sozialen Milieus.**“²³⁷

Diese Beschreibung erklärt die Herausforderungen, die mit der Erarbeitung schulischer Lerninhalte entstehen können, da die individuellen Merkmale in enger Verbindung mit dem dahinter stehenden sozialen Milieu stehen und letztlich die Erzielung von Lernleistungen bestimmen. Die verschiedenen sozialen Niveaus führen schließlich im Kontext der Schulen auch zu der Problematik, wie die unterschiedlichen Bedingungen, welchen die SchülerInnen unterliegen, im Unterricht bewältigt werden können. Mehrere Untersuchungen zeigen, dass das österreichische Schulsystem noch keine geeigneten Wege bietet, um diese Diversität auszugleichen.²³⁸

Im Zusammenhang mit der Migration und Mehrsprachigkeit spielen die genannten Herausforderungen eine ebenso bedeutende Rolle: Einerseits ist die Heterogenität der sozialen Milieus auch bei Zugewanderten vorzufinden, andererseits bestehen

²³⁵ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 13.

²³⁶ Vgl. Berendes et al., 2013, S. 24.

²³⁷ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 14.

²³⁸ Vgl. z. B. Bruneforth et al., 2012; Schneider et al., 2015.

für Kinder aus zugewanderten Familien weiterführende Schwierigkeiten durch andere kulturelle Gegebenheiten und die Konfrontation mit einer neuen Sprache. Trotzdem ist in Bezug auf die sozialen Milieus beobachtbar, dass zugewanderte Kinder aus bildungsferneren Familien einen längeren Zeitraum benötigen, um die schulischen Anforderungen bewältigen zu können.²³⁹

Zu berücksichtigen ist zudem, wie die Schulstandorte hinsichtlich ihrer Klassenzusammensetzung gebildet sind. Bei einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Kindern wird sich der Spracherwerb im Vergleich zu Standorten mit einem geringen Anteil derer auch verlangsamen.²⁴⁰

„Sprachaneignung ist also von sehr viel mehr als den individuellen Anstrengungen von Kindern und deren Eltern abhängig. Gerade auch diese Anstrengungen und Orientierungen sind in großem Maße von den Bedingungen, die zugewanderte Familien vor Ort vorfinden, abhängig. Daher muss ein Konzept durchgängiger Sprachbildung die geeigneten Bedingungen in seinen Strukturen und Institutionen schaffen, wozu auch die professionelle Kooperation mit den Eltern und außerschulischen Akteuren zählt.“²⁴¹

Als Handlungsempfehlung kann daher abgeleitet werden, dass ein „Verständnis für die Differenziertheit und die Ähnlichkeiten der Lebenslagen der Kinder mit und ohne zugewanderte Eltern hinsichtlich ihrer Sprachbildung nach sozialen Milieus geschaffen werden [muss] – bei EntscheidungsträgerInnen sowie bei MeinungsbildnerInnen. Sprachvarianten müssen als komplexe Elemente im Kräftespiel sozialer Milieus erkannt und durchgängige Sprachbildung [muss] als wichtiges Instrument der Chancengleichheit verstanden werden. Ebenso muss die Angst vor anderen Sprachen im sozialen Raum abgebaut und die Normalität erfolgreicher Mehrsprachigkeit etabliert werden. Dazu könnten die große Anzahl erfolgreicher mehrsprachiger SchülerInnen mit ihren Geschichten sichtbar gemacht werden. Je weiter verbreitet diese positiven Informationen sind, desto eher kann ein durchgängiges Sprachbildungskonzept im österreichischen Bildungswesen nachhaltig etabliert werden.“²⁴²

²³⁹ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 15.

²⁴⁰ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 15 f.

²⁴¹ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 16.

²⁴² Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 16.

Zudem sollte Eltern von Beginn an eine Orientierungshilfe geboten werden. Ihnen sollte verdeutlicht werden, dass verschiedene Möglichkeiten der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder vorhanden sind, um diesen Eltern und Kindern eine eigene Wahl zu ermöglichen.

5.4.2 Durchgängige Sprachbildung und Dimensionen

Eine durchgängige Sprachbildung beinhaltet die bibliografische, die thematische und eine Mehrsprachigkeitsdimension, die nachfolgend erläutert werden:²⁴³

- Als bildungsbiografische Dimension wird die Sprachbildung während der verschiedenen Meilensteine der Bildungslaufbahn bezeichnet. Das Kernelement dieser Dimension bezieht sich auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsinstitutionen. Dabei spielen sowohl horizontale, wie z. B. Kindergarten/Primarstufe, als auch vertikale Schnittstellen eine bedeutende Rolle, die jeweils als wesentliche Kooperationspartner der sprachlichen Bildung betrachtet werden. Einbezogen werden sowohl die Unterrichtsorganisation als auch die Unterrichtspraxis und die Schulleitung, um die einzelnen Kooperationsbereiche zu vertiefen.
- Die thematische Dimension zielt darauf ab, dass sich die sprachliche Bildung nicht nur auf den Deutschunterricht bezieht, sondern sich der Sprachunterricht in einer Bildungsinstitution durch alle Unterrichtsfächer zieht und die SchülerInnen entsprechend mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert werden.
- Die Mehrsprachigkeitsdimension basiert auf der Tatsache, dass Sprachbildung nur dann gelingt, wenn nicht nur die deutsche Sprache fokussiert wird. Eine Sprachbildung in mehrsprachigen Kontexten bietet viele Vorteile, z. B. im kognitiven Bereich. Zudem können bei mehrsprachigen Kindern erworbene Teilkompetenzen mit anderen Sprachen vernetzt werden, wodurch verdeutlicht wird, dass nicht deutsche Sprachen einen bedeutenden Stellenwert beim Deutschlernen einnehmen. Zudem öffnet Mehrsprachigkeit die vorhandenen Perspektiven und stellt eine wichtige Ressource für den beruflichen Erfolg dar.

²⁴³ Vgl. Gogolin et al., 2011, S. 245 f.

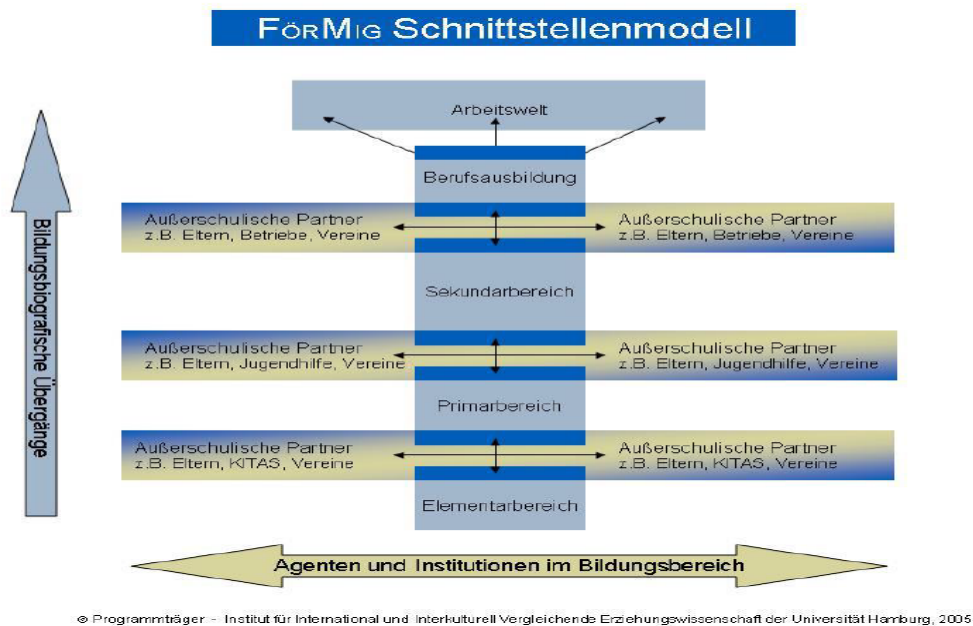


Abbildung 4: FöRMig Schnittstellenmodell²⁴⁴

Die obige Abbildung 4 verdeutlicht, dass dem Übertritt von einer Bildungseinrichtung in eine andere Institution im Sinne der vertikalen Schnittstellen eine besondere Bedeutung zukommt. Der erste Übergang erfolgt vom Kindergarten in eine Volksschule, „da sich hier die (sprachlichen) Anforderungen an die Kinder massiv ändern und Differenzen im Bildungsverständnis, in der Verwaltung und in der Ausbildung der PädagogInnen die Zusammenarbeit erschweren. Neben Maßnahmen zur Sprachbildung im Kindergarten und zur Ausbildung der dort tätigen PädagogInnen ist eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und aufnehmenden Schulen anzustreben.“²⁴⁵

Vorgeschlagen wird eine Zusammenarbeit über Netzwerke, die gemeinsam Informationen und Sprachfördermaßnahmen anbieten (siehe Abbildung 5).²⁴⁶

²⁴⁴ Gogolin, 2020, o. S.

²⁴⁵ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 19.

²⁴⁶ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 19.

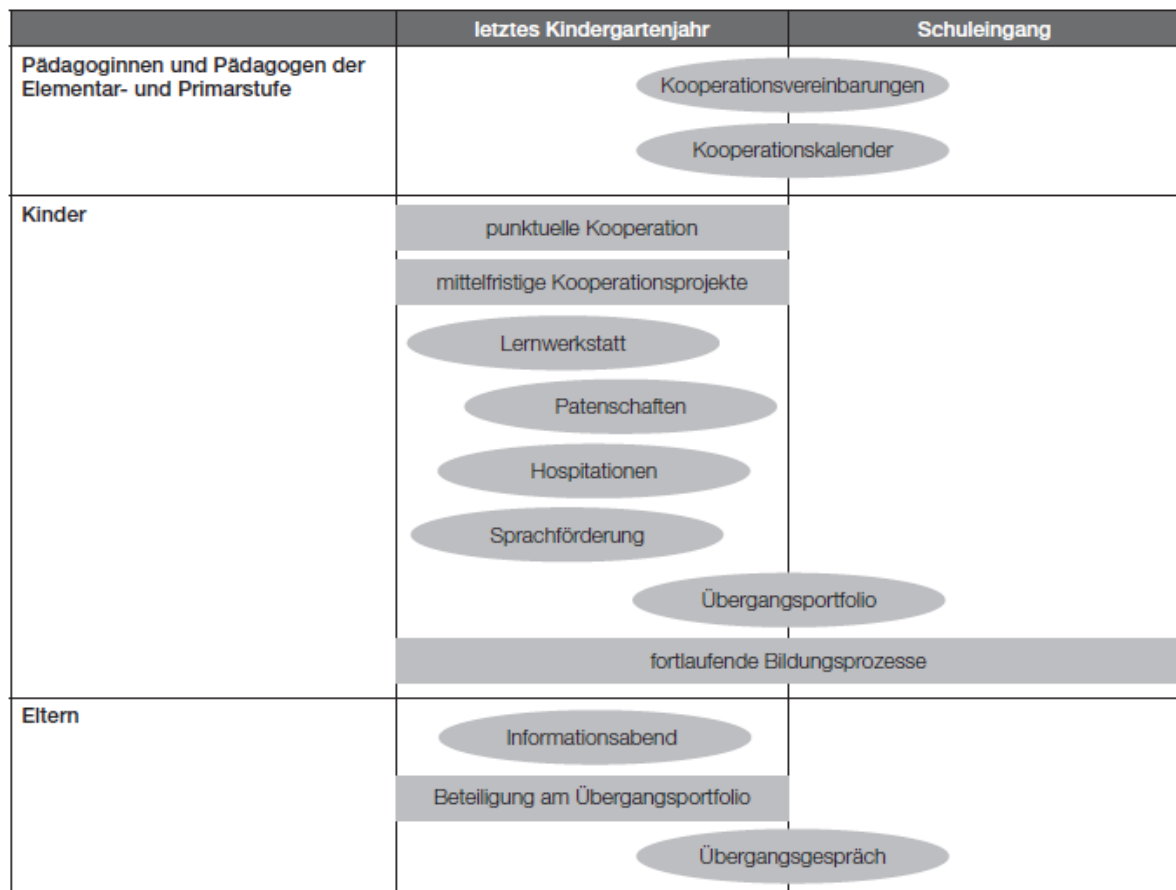


Abbildung 5: Beispiel für die Planung der Zusammenarbeit²⁴⁷

Auch der Übergang von der Volksschule in eine Sekundarstufe I sollte aus der Perspektive der sprachlichen Bildung geplant und unterstützt werden. Im Besonderen kann bei unzureichender Spracherwerbssituation ein weiterführender Bildungsabschluss verunmöglicht werden.²⁴⁸ In diesem Kontext stellt die Zusammensetzung der Klassen einen wichtigen Aspekt dar:

„Das Mischungsverhältnis nach Kompetenzlevels in der deutschen Sprache im Klassenverband und an den Schulstandorten ist ein erstes wichtiges Kriterium, um zielführende Bedingungen für die Sprachbildung herzustellen. Hier ist einerseits an die SchulleiterInnen zu appellieren, ihre Strategien zur Zusammensetzung der einzelnen Klassen zu überdenken und andererseits [sind] begleitete Schulwahlprozesse der Eltern zu institutionalisieren.“²⁴⁹

²⁴⁷ Graßhoff et al., 2013, S. 335.

²⁴⁸ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 19.

²⁴⁹ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 19.

Dabei gilt, dass Kompetenzrückstände auch durch gleichaltrige Jugendliche verbessert werden können. Zudem sind entsprechende Förderangebote vorzusehen.

Als weitere Empfehlung kann die Erstellung von Portfolios angeführt werden. Vorgesehen ist dabei, die „Ergebnisse aus Sprachstandserhebungen, exemplarische Sprachproduktionen (z. B. Texte in den verschiedenen Sprachen des Kindes) und die bisher erfolgte Sprachbildung und -förderung zu dokumentieren und der aufnehmenden Schule zugänglich zu machen. Dabei könnte ein Portfolio zum Einsatz kommen, das ein Kind vom Kindergarten an über die gesamte Schullaufbahn begleitet und bei dessen Erstellung den Eltern bzw. den SchülerInnen selbst ein gewisser Gestaltungsspielraum eingeräumt werden sollte.“²⁵⁰ Als gute Beispiele werden die regionalen Sprachenportfolios Deutsch, Slowenisch, Italienisch für die Primarstufe und Sekundarstufe 1 in Kärnten genannt.²⁵¹

„Das Portfolio soll in der Praxis so angelegt werden, dass die entstehende Mappe für die Kinder verständlich und kindgemäß strukturiert ist und dass ihr Inhalt klar und übersichtlich anzeigt, was in welchem Zusammenhang und wann erarbeitet bzw. erlernt wurde. So bietet das Portfolio eine gute Möglichkeit, mit Kindern Aktivitäten zu besprechen, ihre Lernstrategien zu erfahren, ihre individuellen Interessen und Entwicklungsniveaus zu erkennen und die pädagogische Planung darauf abzustimmen.“²⁵²

5.4.3 Nutzung der Sprachstandsdiagnostik

Um die sprachlichen Kompetenzen von Kleinkindern und SchülerInnen zu prüfen, werden verschiedene Verfahren durchgeführt, die darauf abzielen, den Sprachförder- und Ressourcenbedarf zu erkennen sowie didaktische Konzepte zu entwickeln. Als Kernaufgabe der Sprachstandsdiagnostik gilt die Förderdiagnostik, die vor allem dazu genutzt werden sollte, Sprachkompetenzprofile zu erstellen.

²⁵⁰ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 16.

²⁵¹ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 16.

²⁵² Reicher-Pirchegger, 2016, S. 116.

Dabei sollten die Stärken und Schwächen in den folgenden Bereichen der Basisqualifikationen festgestellt werden:²⁵³

- Phonische Basisqualifikation
- Pragmatische Basisqualifikation I + II
- Semantische Basisqualifikation
- Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- Diskursive Basisqualifikation
- Literale Basisqualifikation I+II

Basierend auf diesen Einschätzungen wird ein Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, der auch den Zweitsprachenerwerb beinhaltet, geboten.²⁵⁴

„Der Referenzrahmen kann bei der Entwicklung neuer diagnostischer Instrumente, der Erstellung von Förderplänen, der Dokumentation der Kompetenzen von einzelnen SchülerInnen und der Definition von zu erreichenden Standards zugrunde gelegt werden. Dafür ist er auf jeden Fall eher geeignet als der GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), der bezogen auf den Fremdsprachenerwerb entwickelt wurde und der die besondere Situation von Kindern nicht berücksichtigt.“²⁵⁵

Im Rahmen der Förderdiagnostik können in bestimmten Bereichen der Sprachaneignung Erwerbsreihenfolgen erkannt werden, die als Ausgangsbasis für die Festlegung von aufeinander aufbauenden Kompetenzen herangezogen werden. Somit sorgen sprachstandsdiagnostische Verfahren, die auf solchen Erwerbsreihenfolgen beruhen, „nicht nur [dafür], den Entwicklungsstand eines Kindes zu erheben, sondern bieten auch Hinweise auf Möglichkeiten für die nächsten Schritte in der Förderung und sollten daher als Grundlage für ein Portfolio-System verwendet werden.“²⁵⁶ Im Speziellen erfordert der Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen im Alltag eine besondere Diagnostik, weil die Sprachkompetenz nicht in jeder Sprache gleich hoch sein muss.

²⁵³ Vgl. Ehlich, 2013, S. 201 ff..

²⁵⁴ Vgl. Ehlich, 2013, S. 202 ff..

²⁵⁵ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 21.

²⁵⁶ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 21.

„Kurz- bzw. mittelfristig ist als erster Schritt eine Kombination zwischen Screeningverfahren, mit denen Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf ermittelt werden, und einer detaillierten Analyse des Sprachstandes bei diesen Kindern, um mit passgenauen Fördermaßnahmen anschließen zu können, zu empfehlen. Mittel- bis langfristig sollte das Portfolio-System viele der Aufgaben übernehmen. Quereinsteigender SchülerInnen sind allerdings beim Eintritt ins österreichische Bildungssystem immer genau zu diagnostizieren.“²⁵⁷

Die Analyse des Sprachstandes sollte anhand der folgenden Schritte erfolgen:²⁵⁸

- Die Durchführung der Sprachstandsdiagnostik erfolgt mittels Profilanalysen und Beobachtungsverfahren. Teilweise beruhen Profilanalysen auf der Feststellung des Sprachstandes von monolingualen, deutschsprachigen Kindern. Mitunter sind schon Verfahren bekannt, die gezielt für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden.²⁵⁹ Als Beobachtungsverfahren wird in Österreich bereits ein Instrument eingesetzt, das für die Primar- und die Sekundarstufe I zur Verfügung steht und von LehrerInnen im Unterricht verwendet wird, um den Sprachstand im Deutschen zu überprüfen.²⁶⁰
- Als weiterer Schritt sollte die Entwicklung sprachstandsdiagnostischer Instrumente in den am häufigsten verbreiteten Minderheitensprachen erfolgen.
- Zudem wäre es notwendig, ein Portfoliosystem zu verwenden, „in dem für jeden Schüler und jede Schülerin eine Verlaufsdokumentation der Sprachbildung, die auch die erhaltene Sprachförderung dokumentiert, erstellt wird. Es sollen darin kontinuierlich Angaben zu den Profilen des Sprachstandes und Angaben zur Sprachbildungsstrategie vermerkt werden. Diese Dokumentation sollte vom Kindergarten angefangen Schulstufen- [sic!], Fächer- [sic!] und Institutionen-übergreifend [sic!] erfolgen.“²⁶¹
- Als weitere Empfehlung wird die Qualitätssicherung ab dem Kindergarten angeführt, um die sprachliche Bildung zu fördern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Ausbildung der PädagogInnen (siehe nächstes Kapitel).

²⁵⁷ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 22.

²⁵⁸ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 22 ff.

²⁵⁹ Vgl. Breit, 2011, S. 9 ff.

²⁶⁰ Vgl. Ehlich, 2013, S. 202.

²⁶¹ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 23.

Dabei sollten schriftsprachliche Angebote, die Beschäftigung mit Büchern und sprachintensive Aktivitäten erfolgen, um das letzte Kindergartenjahr oder Vorschuljahr als Vorbereitung für den Schuleintritt zu nutzen.

- Zudem sollte dauerhafte Segregation vermieden werden, da viele Befunde darauf hinweisen, dass hierdurch keine Vorteile für mehrsprachige Kinder erzielt werden.

5.4.4 Ausbildung der PädagogInnen und Leadership

Die Kompetenz in Bezug auf Sprachdiagnose und Sprachförderung kann bei PädagogInnen nicht vorausgesetzt werden – besonders dann nicht, wenn sie keine spezielle Ausbildung absolviert haben, die fachspezifische Inhalte vermittelt. Mehrere Studien zeigen, dass einer Vielzahl von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache haben, einer Vielzahl von LehrerInnen gegenübersteht, die keine Ausbildung in diesem Bereich aufweisen.²⁶² Zugleich beweisen internationale Befunde, dass PädagogInnen mit einer Ausbildung in der Zweitsprachenförderung bessere Leistungen bei den SchülerInnen bewirken.²⁶³

Kritisiert wird, dass zwischenzeitlich zwar entsprechende Ausbildungen angeboten werden, diese aber mitunter sehr unterschiedlich in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung sind. Daher sollte eine Vereinheitlichung der Qualifikationsanforderungen erfolgen. In diesem Zusammenhang sollte jedenfalls verlangt werden, dass Lehrveranstaltungen absolviert werden, um den Unterricht auch in Kooperation mit anderen LehrerInnen bildungssprachförderlich verwirklichen zu können.²⁶⁴ Darüber hinaus sind neben den grundlegenden Aspekten zur „Sprachverwendung und Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten, die für alle PädagogInnen essentiell sind, [...] für LehrerInnen, die (nur) in Sachfächern unterrichten, z. T. andere Inhalte wichtig als für SprachlehrerInnen oder PädagogInnen im Elementar- oder Primarbereich.“²⁶⁵

Als weitere Empfehlung wird der Einsatz von SprachkoordinatorInnen an Bildungsinstitutionen mit hohen Anteilen an mehrsprachigen SchülerInnen

²⁶² Vgl. z. B. Salchegger et al., 2015, S. 20.

²⁶³ Vgl. z. B. Löser, 2010; Geist, 2014.

²⁶⁴ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 28 f.

²⁶⁵ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 29.

angeführt. Diese sollen als Ansprechpersonen für alle Maßnahmen zur sprachlichen Bildung herangezogen werden und über folgende Fähigkeiten verfügen:²⁶⁶

- „Vertiefte Kenntnisse in der Durchführung und Auswertung sprachstandsdiagnostischer Verfahren für die jeweilige Altersgruppe und Anschluss von passgenauen (bildungs-)sprachförderlichen Angeboten
- Erstellung individueller Förderpläne und Dokumentation von Sprachaneignungsprozessen
- Sprachbildung in allen Fächern und über alle Altersstufen hinweg; Möglichkeiten der Kooperation im Kollegium und der Entwicklung schulweiter Projekte
- Vertiefte Kenntnisse der Didaktik und Methodik eines individualisierenden Unterrichts in sprachlich heterogenen Gruppen und der zielgruppengerechten Sprachförderung
- Möglichkeiten der kollegialen Beratung
- Materialanalyse und -erstellung
- Elternarbeit unter Einbeziehung von Mehrsprachigkeit
- Informationen über außerschulische Unterstützungsangebote für SchülerInnen und über Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Institutionen
- Grundlagen der Migrationspädagogik und rassismuskritischer Ansätze
- Sprachliche Bildung und Schulentwicklung“

Zudem ist eine Weiterqualifizierung von LehrerInnen für muttersprachlichen Unterricht notwendig. Für KindergartenpädagogInnen soll eine Ausbildung auf tertiärem Niveau angestrebt werden.²⁶⁷

Die Führung einer Schule hatte unter den bisherigen Rahmenbedingungen nur eine untergeordnete Bedeutung. Eine Schule kann jedoch nur erfolgreich entwickelt werden, wenn die erforderlichen Kompetenzen der Führung in den Händen der EntscheidungsträgerInnen vor Ort liegen, die mit allen Fakten und Details ihres Schulstandortes vertraut sind. Auch laufende Veränderungen des schulischen Umfelds stellen immer neue Anforderungen an die Schulleitung. Die betroffenen

²⁶⁶ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 30.

²⁶⁷ Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 30.

SchulleiterInnen sind vor dem Hintergrund der Autonomie nunmehr gefordert, moderne Managementkonzepte umzusetzen. Immer mehr aktuelle Schulführungstheorien streichen auch die zunehmende Bedeutung eines wertbezogenen, emotionalen, interpersonalen sowie charismatischen Führungsverhaltens hervor.²⁶⁸

Um den gestiegenen Anforderungen entsprechen zu können, ist eine Anpassung der Qualifizierung der Schulleitung dringend erforderlich. Das Grundverständnis von Bildungseinrichtungen beruht auf einem komplexen, dynamischen, sozialen und offenen Interaktionssystem. Das bedeutet, dass die Schulleitung auf Veränderungen äußerer und innerer Bedingungen zeitnah reagieren muss bzw. im besten Fall bereits darauf vorbereitet ist. Im Rahmen der strategischen und operativen Planung stellt sich nun die Frage, worauf diese ausgerichtet ist bzw. welche Bereiche als stabil angenommen werden können.²⁶⁹ In diesem Zusammenhang stellen Führungs- und Managementmodelle eine praktikable Unterstützung dar. Sie bilden die Wirklichkeit vereinfacht ab und visualisieren die relevanten Zusammenhänge. Auf diese Weise kann die Komplexität reduziert werden. Des Weiteren können Orientierung und Struktur geboten werden. Im besten Fall können Probleme und Schwierigkeiten diagnostiziert sowie eine innere Orientierung und Strukturierung geboten und konkrete Umsetzungspläne entwickelt werden.²⁷⁰

Im Kontext der durchgängigen Sprachbildung ist es erforderlich, dass die Schulleitung für das Thema sensibilisiert wird. Hinzu kommt, dass die Eltern in die sprachliche Bildung eingebunden werden. Dies wird als wichtiger Professionalisierungsschritt betrachtet.²⁷¹

5.4.5 Bilinguale Unterrichtsmodelle

Um eine sprachliche Integration zu fördern, Bildungsbenachteiligung zu vermeiden und eine Schullaufbahn mit höherem Abschluss zu ermöglichen, sollten auch Minderheitensprachen als Unterrichtssprache verwendet werden. Empfohlen wird

²⁶⁸ Vgl. Brauckmann et al., 2019, S. 365.

²⁶⁹ Vgl. Arnold, 2015, S. 25 ff.

²⁷⁰ Vgl. Schratz et al., 2015, S. 223 ff.

²⁷¹ Vgl. Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 30.

dabei, vor allem jene Gruppen zu bevorzugen, die bei höheren Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen im oberen Bereich nicht vorzufinden sind.²⁷²

Im Sinne der „social identity theory ist etwa bekannt, dass die Zugehörigkeit zu einer im jeweiligen Sozialraum niedrig bewerteten Gruppe negative Auswirkungen auf den Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die Lernfähigkeit der Individuen hat (vgl. Stereotype threat). Diesem Effekt wird durch mehrsprachige Schul- und Unterrichtsmodelle auch in der Öffentlichkeit entgegengewirkt, was wiederum eine positive Auswirkung auf die Bewertung der eigenen Gruppe hat.“²⁷³

Als erfolgreiche Beispiele der bilingualen Unterrichtsmodelle sind für Österreich das Kärntner Schulmodell für SlowenInnen und das burgenländische Angebot für KroatInnen. Im Zuge dieser Modelle konnte beobachtet werden, dass sowohl eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung als auch eine höhere Anzahl an Anmeldungen für das zweisprachige Unterrichtsmodell zu verzeichnen waren. Im Ausland sind zweisprachige Schulen in den typischen Einwanderungsländern üblich, wie beispielsweise das Center for Applied Linguistics an der University of Minnesota, das 420 zweisprachige Schulen in acht Sprachen zählt, von denen 387 den Unterricht in Spanisch und Englisch durchführen, zwölf in Chinesisch (Mandarin) und Englisch und die verbleibenden verteilen sich auf Französisch, Koreanisch, Japanisch, Deutsch, Italienisch und Englisch.²⁷⁴ Untersuchungen „der Stanford University haben gezeigt, dass die durchgängig zweisprachige Schulbildung spätestens ab dem sechsten Schuljahr die höchsten Kompetenzen von vier verglichenen Unterrichtsmodellen erbringt.“²⁷⁵

Die Handlungsempfehlung lautet daher, dass für die türkisch-, bosnisch-, kroatisch- und serbischsprachigen Gruppen bilinguale, maturaführende Schullaufbahnmodelle entwickelt und an mehreren Standorten in Österreichs größeren Städten eingerichtet werden müssen. „Es könnten auch an einem Schulstandort mehrere Klassen mit unterschiedlichen Sprachkombinationen

²⁷² Vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 32 f.

²⁷³ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 33.

²⁷⁴ Vgl. Fortune/Christian, 2012, o. S.

²⁷⁵ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 8 f.

untergebracht sein, sodass als Gemeinsames die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Verbindung mit höherer Bildung erlebt werden kann.“²⁷⁶

²⁷⁶ Herzog-Punzenberger/Springsits, 2015, S. 33.

6 Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der sprachlichen Integration von MigrantInnen. Dabei kann konstatiert werden, dass die Zuwanderungsbewegungen in den vergangenen fünfzig Jahren den Staat Österreich in vielfältiger Weise verändert haben, wobei die Migration bzw. die MigrantInnen die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen entscheidend beeinflussen konnten. Des Weiteren ist festzuhalten, dass zwischenzeitlich jede/r fünfte ÖsterreicherIn einen Migrationshintergrund besitzt, zudem wird zunehmend erkannt, dass der Bildungsgrad und vornehmlich der Bildungsgrad bzw. die Bildungsbiografie in entscheidendem Maße von der sprachlichen Integration im Kindes- und Jugendalter abhängig ist. Dabei beeinflussen die Kenntnisse der deutschen Sprache, welche Tätigkeiten MigrantInnen in der Arbeitswelt wählen können und in welchem Ausmaß die soziale Integration erfolgt.

Dabei gilt als Voraussetzung einer erfolgreichen Teilnahme an der Wissensgesellschaft die Bildung, welche das Ausmaß der Beteiligung an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Themen determiniert. In diesem Kontext werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gefordert, gute Leistungen zu erzielen, um den gleichen Bildungserfolg wie Gleichaltrige mit deutscher Muttersprache zu erreichen. Zudem bestimmt das sprachliche Milieu der Familie eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.

Grundsätzlich wird der Begriff Integration als komplexer Prozess beschrieben, der unter Heranziehung vielfältiger Aspekte wie z.B. politische, kulturelle, kommunikative etc. die individuellen Prämissen berücksichtigt.

Da immer wieder kritisiert wurde, dass die Bildungssysteme unzureichend an die Bedürfnisse von MigrantInnen ausgerichtet werden, rücken förderliche Konzepte im Rahmen der Integrations- und Bildungspolitik in den Fokus. Dabei spielt aus einer pädagogischen Perspektive die Interkulturelle Pädagogik und deren Konzepte eine bedeutende Rolle. In diesem Kontext besitzt die sprachliche Integration, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, einen hohen Stellenwert.

Im vorliegenden Kontext wurden mit der Fokussierung der sprachlichen Integration von MigrantInnen Lösungsansätze dargestellt, welche den bisherigen Status quo einbeziehen und Handlungsempfehlungen für die zukünftige Umsetzung von

sprachlicher Integration in bildungspolitischer Hinsicht ableiten. Allen Überlegungen liegt beispielhaft die sprachliche Integration von ÖsterreicherInnen aus Ex-Jugoslawien zugrunde und dafür wurden die grundlegenden Überlegungen der Interkulturellen Pädagogik herangezogen. Diese Überlegungen führen zur Beantwortung der folgenden zentralen Forschungsfrage:

F0: Wie kann die sprachliche Integration von MigrantInnen erfolgreich umgesetzt werden?

Aus der Erarbeitung kann abgeleitet werden, dass zwischenzeitlich eine Vielfalt an divergierenden Ansätzen vorzufinden ist, welche der Unterstützung der sprachlichen Integration dienen. Dabei ist beobachtbar, dass die Ideen von einer durchgängigen Sprachbildung bis zum Vorschlag von bilingualen Unterrichtsmodellen reichen.

Aus diesem Zusammenhang ergeben sich weitere Fragestellungen, die als Richtlinien für die Erarbeitung der gewählten Thematik herangezogen wurden:

F1: Welche Lösungsansätze lassen sich aus bisherigen Programmen der Interkulturellen Pädagogik ableiten?

Die Interkulturelle Pädagogik versteht sich als übergeordnete Institution, die einen Orientierungsrahmen vorgibt, der sich mit verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen auseinandersetzt und Empfehlungen für die praktische Umsetzung ableitet.

F2: Welche Besonderheiten der sprachlichen Integration beziehen sich auf ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln?

Generell stellen die ÖsterreicherInnen mit jugoslawischen Wurzeln BürgerInnen dar, die in der Zwischenzeit als ÖsterreicherInnen in diesem Land leben. Vor allem die zweite Generation kann als bildungsnahe Gruppierung begriffen werden, da die sprachliche Integration vollkommen vorhanden ist und bei diesen Personen keine Beschränkungen aufgrund sprachlicher Barrieren vorliegen.

F3: Wie können diese Erkenntnisse in generalisierbare Handlungsempfehlungen umgesetzt werden?

Mit der ehemaligen Gastarbeitersituation sind die aktuellen Entwicklungen nur bedingt vergleichbar. Die MigrantInnen aus Ex-Jugoslawien sind in der

Zwischenzeit anerkannte Staatsangehörige, die sich in ausgeprägten Maße ihre soziale, gesellschaftliche und berufliche Position in Österreich erkämpft haben – teilweise auch unter sehr widrigen Umständen. Die aktuelle Situation der Flüchtlingsmigration ist nur bedingt vergleichbar. Allerdings lässt sich aus den Lösungsansätzen ableiten, dass aus der Vergangenheit positive Erkenntnisse gezogen wurden und allgemein die Bemühung besteht, Personen mit der Zweitsprache Deutsch verschiedene Angebote zu unterbreiten, um eine förderliche Bildungsbiografie zu entwickeln. Dringend empfohlen werden kann, dass die Handlungsempfehlungen in die Praxis umgesetzt werden, um den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine positive Entwicklung zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: Wie man führt, ohne zu dominieren, 3. Auflage. Heidelberg, 2015.
- Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.
- Bäck, G./Rössl-Krötzl, B./Pfohl, M./Pepelnik, M./Paningeret, B.: Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Wien, 2016.
- Bauböck, R.: Nach Rasse und Sprache verschieden. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Wien, 1996.
- Bauer, W. T.: Zuwanderung nach Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP. Wien, 2008.
- Berendes, K./Dragon, N./Weinert, S.: Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse, in: A. Redder, A./S. Weinert, S. (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, 2013, S. 17-41.
- BMUKK: Lehrplan der Volksschule (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012) Wien, 2012.
- Bozić, S.: Immigranten und Integration im Zusammenhang mehrsprachiger ethnischer Beziehungen – Am Fall der Kroaten in Wien. Zagreb, 1998.
- Brauckmann, S./Lassnigg, L. M./Altrichter, H./Juranek, M./Tegge, D.: (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen, in: Breit, S./Eder, F./Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Graz, 2019, S. 363-401.
- Breit, S.: Handbuch zum BESK-DaZ Version 2.0 Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Salzburg, 2011.

- Bruneforth, M./ Weber, C./ Bacher, J.: Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 2012, S.189-228.
- Chomsky, N.: Remarks on nominalization. In: Roderick A. Jacobs & Peter S. Rosenbaum (Eds.): Readings in English Transformational Grammar. Waltham, 1970, S. 184-221.
- Council of Europe (COE) (2019): Sprachliche Integration. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/de/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>. [30.11..2019]
- De Cillia, R./Vetter, E.: Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main, 2013.
- Dienelt, K. (2019): Die verschiedenen Arten der Migration. Verfügbar unter: <https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-auslaender-kultur-und-integration/die-verschiedenen-arten-der-migration.html>. [23.12.2019]
- Ehlich, K.: Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule, in: DDS – Die Deutsche Schule 105. Jahrgang 2013, Heft 2, S. 199-209
- Erfurt, J./Budach, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Marburg, 2003.
- Esser, H.: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere Nr. 40. Mannheim, 2001.
- Fischer, G.: Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiterkinder in Österreich, in: Wimmer, H. (Hrsg.): Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt am Main, 1986, S. 307-330.
- Fortune, T./Christian, D. (2012): Dual Language Immersion Education. State of the States. Powerpoint presentation at the Symposium at the Center for Advanced Research in Language Acquisition at University of Minnesota. Verfügbar unter: <http://carla.umn.edu/conferences/past/immersion2012/handouts/StateoftheStates.ppt.pdf>. [23.12.2019].
- Geist, B.: Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin/Boston, 2014.

- Gluck, M. A./Mercado, E./Myers, C. E.: Learning and Memory. From Brain to Behavior. New York, 2014.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen, 2010.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG. Münster, 2011.
- Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg, 1988.
- Gogolin, I.: FÖRMIG Schnittstellenmodell. Verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. [24.12.2019].
- Gordon, M. M.: Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins. New York, 1964.
- Graßhoff, G./Ullrich, H./Binz, Ch./Pfaff, A./Schmenger, S.: Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden, 2013.
- Grote, M.: Integration von Zuwanderern. Universität Bremen, Migremus, 2011.
- Gugenberger, E.: Einflussfaktoren auf Migrantensprachen, in: Erfurt, J./Budach, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main, 2003, S. 37-62.
- Güllüm, Y. (2011): <https://www.derstandard.at/story/1323222572331/kommentar-wozu-soll-der-bauarbeiter-deutsch-koennen>
- Heidler, M.-D.: Spracherwerb: Die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Interaktion. In: Logos, Jg. 21, Ausg. 1, 2013, S. 36 – 42.
- Heinemann, A. M.: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Wien, 2014.
- Herzog-Punzenberger, B./Springsits, B.: Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich. Machbarkeitsstudie. Linz, 2015.
- Holzbrecher, A.: Interkulturelle Pädagogik. Berlin, Cornelsen Scriptor, 2004.

- Hu, A.: Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen, 2003.
- Kiepenheuer-Drechsler, B.: Vielfalt plus Zusammenhalt. Bielefeld, 2014.
- Koch, S.: Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Reihe: Erziehungswissenschaft, Bd. 22. Landau, 2007.
- Krumm, H. J./Reich, H. H.: Curriculum der Mehrsprachigkeit. Wien/Koblenz, 2011.
- Leichsering, T.: Viele Sprachen - eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, in: Erfurt, J./Budach, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main, 2003, S. 227-238.
- Leitner, H.: Gastarbeiter in der städtischen Gesellschaft. Segregation, Integration und Assimilation von Arbeitsmigranten. Am Beispiel jugoslawischer Gastarbeiter in Wien. Frankfurt, 1983.
- Lichtenberger, E.: Gastarbeiter. Leben in zwei Gesellschaften. Wien, 1984.
- Löser, J. M.: Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt am Main, 2010.
- Mecheril, P.: Migrationspädagogik – ein Projekt, in: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 2016, S. 8-30.
- Mecheril, P.: Migrationspädagogik. Einheim, 2010.
- Mecheril, P.: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster:2003
- Meisel, J. M.: Early differentiation of languages in bilingual children. In: Ken Hyltenstam, K./Obler, L.K. (Eds.): Bilingualism Across The Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge, 1989, S. 13-40.
- Meisel, J. M.: Two first languages: early grammatical development in bilingual children. Dordrecht, 1987.
- Nelde, P.: Mehrsprachigkeit und Schulmodelle, in: Erfurt, J./Budach, G./Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main, 2003, S. 201-210.

- Niehr, T.: Der Streit um Migration in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich. Heidelberg, 2004.
- Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Oksaar, E.: Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Kohlhammer 2003.
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland 2009. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32230/weiterbildungsbeteiligung-von-menschen-mit-migrationshintergrund-in-deutschland?p=all> [17.12.2019].
- Öztürk, H. (2012): Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – eine empirische Analyse mit den Daten des Soep 2012. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2012-migration-01.pdf>. [20.12.2019]
- Öztürk, H./Reiter, S. (2015): Weiterbildung im Spiegel von Migration, Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22015/migration-04.pdf>. [14.12.2019] .
- Park, R. E./Burgess, E. D.. Introduction to the Science of Sociology. Univ. of Chicago Press, 1921, Ch. XI.
- Park, Robert E. 1928: Human Migration and the Marginal Man, in: The American Journal of Sociology, Vol. 33, No. 6, S. 881-893.
- Park, Robert E./Burgess, Ernest W. 1970 [1921]: Introduction to the Science of Sociology. Student Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, S. 359-365.
- Piaget, J.: Language and learning – The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, 1980.
- Reicher-Pirchegger, L.: Pädagogische Implikationen für die gemeinsame Schuleingangsphase – Ergebnisse, Bewertungen und Erfordernisse. O. O., 2016.

- Rösch, H.: DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen, in: Eßer, R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht... München, 2007, S. 287-297.
- Roth, H.-J.: (2008): Kulturelle Codes? Zur Bedeutung der Sprache in der Interkulturellen Pädagogik, in: Rosen, L./Farrokhzad, S. (Hrsg.): Macht - Kultur - Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer; Münster u.a., 2008, S. 177-198.
- Salchegger, S./Herzog-Punzenberger, B./Filzmoser, S.: (2015) Migrationshintergrund und Lesekompetenz: Entwicklung seit dem Jahr 2000, in: Suchaň, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner, C. (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz, 2015, S.13-32.
- Schneider, J./Crul, M./Lelie, F.: generation mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen. Münster/New York, 2015.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D. George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G.: Führungskultur, in: Bruneforth, M./Eder, F./ Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 2015, S. 221-262.
- Simonitsch, G./Biffl, G.: Nachfrage nach höheren Qualifikationen, in: Bundesministerium für Inneres (Hrsg.): gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration., Wien, 2008, S. 24-49.
- Skinner, B. F.: Verbal behavior. New York, 1957.
- Statistik Austria: Migration und Integration. Wien, 2019.
- Taft, R.: A Psychological Model for the Study of Social Assimilation, in: Human Relations, 10. 1957, H. 2, S. 141–156.
- Taft, R.: The Shared Frame of Reference Concept Applied to the Assimilation of Immigrants, in: Human Relations, 6. 1953, S. 45–55.
- Terzic, L./Kaya, S.: Flüchtlinge. Die Asylpolitik der EU und Österreichs im Faktencheck – und wie es besser gehen könnte. Wien, 2017.

- Tracy, R./Gawlitze-Maiwald, I.: Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen, Hogrefe, 2000, S. 495–535.
- UNHCR: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Berlin, 1951.
- Vogl, M./Matscher, F.: Integration zwischen Assimilation und pluralistischer Multikultur, in: Bundesministerium für Inneres (Hrsg.): gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration., Wien, 2008, S. 14-23.
- Volterra, V./Taeschner, T.: The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. In: Journal of Child Language, 1978, 5, 311-326.
- Waldrauch, H./Sohler, K.: Migrantenorganisationen in der Großstadt. Wien, 2004.
- Weiss, Hilde: Leben in zwei Welten. Wiesbaden, 2007.
- Wimmer, H.: Ausländische Arbeitskräfte in Österreich. Frankfurt, 1986.
- Wojnesitz, A.: Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster, 2010.

Anhang

Anhang 1: Interview: Aus dem Leben einer kroatischen Gastarbeiterfamilie

Anhang 2: Interview: Aus dem Leben einer serbischen Gastarbeiterfamilie

Anhang 1:

Aus dem Leben einer kroatischen Gastarbeiterfamilie

Die Familiengeschichte einer kroatischen Gastarbeiterfamilie und Interviews mit einigen ihrer Mitglieder :

Erste Generation:

Die erste Generation unserer beispielhaften kroatischen Gastarbeiterfamilie wurde von Niko G. begründet. Er wurde 1925 geboren und wuchs mit seinen 5 Geschwistern in einer großen Familie in einem kleinen Dorf nahe der Stadt Bugojno, einem Kanton in Mittelbosnien, auf. Die Familie lebte bescheiden fast als Selbstversorger. Das meiste, was sie zum Leben benötigten, bauten sie selber an, sie hielten Vieh und ernährten sich hauptsächlich von ihren eigenen Produkten. Niko G. lernte seine Frau Ljuba G. im Alter von 17 Jahren kennen, das Paar hatte zusammen 8 Kinder. Die Familie lebte nach dem gleichen Prinzip wie zuvor Nikos. Sie betrieben Landwirtschaft für den eigenen Gebrauch und waren zum großen Teil Selbstversorger. Der Unterschied war jedoch, dass die Kinder der Familie in die Schule gehen durften. Damals war es in Bosnien und Herzegowina aufgrund von Geldmangel oft nicht möglich, allen Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen, außerdem mussten diese auch auf dem Feld mithelfen, um zum Überleben der Familie beizutragen. So besuchte auch Niko G. selber nur die Pflichtschule. Er kam in den 60-er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts als Gastarbeiter nach Österreich, um seiner Familie eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Das Geld für die Reise und das Visum beschaffte er sich, indem er eine Kuh verkaufte. Aus mündlicher Überlieferung ist bekannt, dass er zunächst im Jahr 1966 in einem Skigebiet in der Steiermark tätig war. Was er dort genau tat, ist nur in geringem Umfang bekannt und mündlich durch seinen Sohn Jozo G. überliefert. Nach dessen Aussagen war er wohl unter anderem auch im Gastgewerbe und später in der Baubranche tätig und in allen Bereichen, für die er keine schulische Ausbildung benötigte. Niko G. nahm 1971 seinen 17-jährigen Sohn Jozo G. mit nach Niederösterreich, als er von der Steiermark aus weiterwanderte und in Traismauer Arbeit für sie beide fand.

Mit seinem Verdienst als Gastarbeiter in Österreich konnte Niko G. seine Familie in der Heimat unterstützen und die Familie bekam das bessere Leben bald zu spüren. Der Vater brachte viele Geschenke nach Hause – darunter Radios, Uhren, Kleidungsstücke für die Kinder und sogar den ersten Fernseher für die Familie. Da er die Pflichtschule besucht hatte, konnte er lesen und schreiben und er las Bücher und schrieb Tagebücher. 1985 starb Niko G. in Wien.

Zweite Generation:

Nikos Sohn Jozo G. steht für die zweite Generation der Gastarbeiterfamilie in Österreich. Er wurde 1954 in Bosnien und Herzegowina geboren und wuchs dort mit seinen Geschwistern auf. Immer noch war es so, dass aus finanziellen Gründen nicht jedem Kind eine Hochschulausbildung ermöglicht werden konnte und daher nur der beste Schüler gefördert werden konnte. Jozos älterer Bruder Drago war schulisch erfolgreicher und der Vater entschied sich, den jüngeren Jozo mit zum Arbeiten nach Österreich zu nehmen. Jozo G. kam im Alter von 17 Jahren das erste Mal nach Österreich, sein Vater hatte dort in Traismauer Arbeit für sie beide gefunden. Für seine Arbeit benötigte Jozo allerdings eine väterliche Vollmacht, da er noch nicht volljährig war. Außerdem musste er sich regelmäßig ärztlicher Kontrolle unterziehen, ob er weiterhin im Baugewerbe tätig sein durfte.

Jozo heiratet im Jahre 1980 seine Frau Ruza G. Das Paar hat zusammen 3 Töchter.

Jozos Bildung und Berufserfahrungen:

Jozo G.: „In der Arbeit wurde fast nie deutsch gesprochen. Ich arbeitete fast ausschließlich nur mit Landsleuten. Außerdem hatte ich immer im Hinterkopf, ich bleibe eh nicht in Österreich!“

„Ich hatte keine Ausbildung und besuchte lediglich die Pflichtschule! Also musste ich alles in Kauf nehmen, was sich mir so anbot. Ich arbeitete als Kanalarbeiter, auf vielen Baustellen, bis ich dann zu Julius Meindl kam und dort den Staplerschein machte. So kam ich endlich weg von der Baustelle. Meine Deutschkenntnisse waren schlecht. Die mangelnde Schulbildung und das ständige Zusammenarbeiten mit meinen Landsleuten brachten mich sprachlich gesehen nicht weit. Furchtbar! Ich

genierte mich immer für mein schlechtes Deutsch und dadurch wurde es natürlich noch schlimmer. Meine Frau war im Gegensatz zu mir ganz anders! Sie hatte zwar auch keine Ausbildung, aber sie arbeitete nur mit Österreichern zusammen und schnell nahm sie sogar den Wiener Dialekt an. Meine Frau Ruza – alle nennen sie eigentlich Rosi – war nämlich bei einem Heurigen im 19. Bezirk beschäftigt, wo sie im Service tätig war. Sie war dadurch natürlich gezwungen, die Sprache zu erlernen. Sie kümmerte sich eigentlich immer um alles, wenn wir mal das Amt aufsuchen mussten oder wir mit den Kindern zum Arzt gingen. Immer sprach sie. Kaum ich. Natürlich, heute beherrsche ich mehr oder weniger die deutsche Sprache, ich verstehe auch alles, aber trotzdem geniere ich mich heute noch deswegen und mein Akzent ist immer noch zu erkennen. Deshalb war es meiner Frau und mir immer umso wichtiger, dass unsere Kinder eine gute Ausbildung haben. Schließlich können wir sagen, wir sind stolz auf unsere Kinder. Die Älteste, Marija, absolvierte die Vienna Business School. Martina unsere mittlere Tochter, wurde Kriminalbeamtin und unsere Jüngste wird jetzt demnächst ihr Studium beenden. Meine Frau Rosi pflegte immer den Satz zu sagen: „Lernst Du was, bist Du was, lernst Du nichts, bist Du nichts.“

Arbeitsleben von Jozo G.:

Jozo G.: „Ich bin heute 63 Jahre alt und befinde mich bereits in Pension. Zuerst begann ich bei der Firma „Karner Bau“ zu arbeiten, mit meinem Vater gemeinsam (siehe Foto) . Die Arbeit war zwar nicht leicht, aber ich war jung und gesund, daher machte mir das nichts aus. 1981-1989 arbeitete ich immer wieder im Baugewerbe. Im Jahre 1989, als meine jüngste Tochter zu Welt kam, begann ich bei Julius Meindl zu arbeiten. Ich machte damals den Staplerschein und wurde dadurch zum Staplerfahrer im Lager. Als die Firma Julius Meindl in Konkurs ging, übernahm der Konzern Rewe dieses Unternehmen und ich blieb dort bis zu meiner Pension. Im Baugewerbe hatte ich ausschließlich Arbeitskollegen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dadurch wurde fast nie deutsch gesprochen. Österreicher gab es kaum welche und dadurch bot sich die Gelegenheit nicht. Erst als ich zu Julius Meindl kam, kam ich auch mit dem Deutschen in Verbindung, erst da begann ich die Sprache richtig zu erlernen.“

Wohnverhältnisse in der Gastarbeiterfamilie Jozo G.:

Jozo G.: „Ich zog ständig um, mal hatte ich hier ein Zimmer, mal da eine kleine Garconniere! Meine erste richtige Wohnung hatte ich mit meiner Frau in Wien, wir waren so stolz darauf. Eine Einzimmerwohnung im 1100 Bezirk. Dusche und Küche befanden sich im Gang der Wohnung und das Wohnzimmer war zugleich auch unser Schlafzimmer. Die Toilette war am Gang, jedoch mussten wir diese zum Glück nicht mit anderen teilen. Wir waren überglücklich in unseren ‚eigenen‘ vier Wänden. Als meine Frau jedoch mit unserer ersten Tochter Marija schwanger wurde, wurde uns schnell bewusst, dass wir etwas Größeres benötigten. Also machten wir uns auf den Weg und fragten Freunde und Bekannte wegen einer neuen Wohnung. In Döbling fanden wir schließlich eine Wohnung, die etwas größer war als unsere damalige in Favoriten. Diese Wohnung bestand aus zwei separaten Wohnräumen, die jedoch nicht miteinander verbunden waren. In dem einen Teil waren Küche und Dusche im Vorraum und ein kleines Wohnzimmer. In dem anderen Teil waren unsere Schlafräume. Insgesamt hatte diese 2 separaten Wohnräume zusammen um die 40m². Wir bezahlten etwa 1500 Schilling Miete für diese Wohnung. Die Toilette war auch in dieser Wohnung am Gang. Die Umgebung war sehr schön, Kindergarten und Schule befanden sich in unmittelbarer Nähe und der Kahlenberg war nur ein Katzensprung von unserer Wohnung entfernt! Einfach eine tolle Gegend für unsere damalige Situation. Schnell wurde mir bewusst – als meine Töchter in den Kindergarten und zur Schule gingen – dass es für meine Familie kein Zurück mehr in die Heimat geben wird. Daher beschlossen meine Frau und ich, das ganze Geld zu sparen, um uns ein Haus in Wien zu kaufen. Heute leben wir in einem schönen Haus im 22. Wiener Bezirk. Und ich bin sehr froh über diese Entscheidung. Viele Bekannte von mir haben das ganze Geld in Kroatien oder in BIH investiert. Sie haben riesige Häuser oder Villen für die ganze Familie gebaut. Und in den 90ern wurde dann alles durch den Bürgerkrieg zerstört.“

Freizeitaktivitäten:

Auf die Frage nach seiner Freizeit antwortete Jozo mit einem Lächeln im Gesicht.

Jozo G.: „Freizeit hatten wir kaum welche! Meine Frau und ich arbeiteten Tag und Nacht und für unsere Töchter hatten wir leider nur wenig Zeit. Wir mussten sogar

unsere mittlere Tochter Martina im Alter von einem Jahr zu meiner Schwester nach Bosnien schicken, da wir keinen anderen Ausweg fanden. Sie war noch so klein und meine Frau und ich konnten es uns nicht leisten, daheim zu bleiben. Freizeit war für uns, jeden Sonntag in die Kirche zu gehen, da trafen sich alle Kroaten in Wien „Am Hof“ in 1010 Wien und tauschten sich nach der Messe aus. Dies gehörte zu unserem Pflichtprogramm. Als ich noch nicht verheiratet war, war ich Mitglied in einem Kegelveerein, aber den Namen weiß ich leider nicht mehr. Einmal in der Woche versammelten sich dort all meine Freunde. Wir gingen viel spazieren, meine Frau und ich. Für uns war es wichtig – wenn wir mal Zeit hatten – diese in der Natur zu verbringen. Hier habe ich ein paar Bilder dazu, die schaue ich mir immer wieder gerne an. Ich spielte an freien Wochenende gerne Schach mit meinen Freunden. Wir tranken ein paar Bier und hörten gerne Musik.“

Dritte Generation

Jozos Tochter Martina H. ist aus der dritten Generation der kroatischen Gastarbeiterfamilie in Österreich.

Martina H.: „Mein Name ist Martina und ich wurde 1985 in Wien geboren. Ich habe noch eine ältere und eine jüngere Schwester. Wir wuchsen in einer traumhaften Gegend im 19. Bezirk auf. Ich ging dort in den Kindergarten und danach in die Volksschule. Ich erinnere mich noch sehr gut an unsere Wohnung, sie war zwar klein, aber sehr gemütlich. Als wir dann ins Haus zogen, ging ich ins Gymnasium und machte die Matura. Danach begann ich Jura zu studieren und anschließend ging ich zur Polizeischule. Heute bin ich Kriminalbeamtin und verheiratet. Ich habe ebenfalls 2 Kinder. Meine Eltern waren sehr streng mit uns. Meine Geschwister und ich mussten immer gut in der Schule sein und sie legten großen Wert darauf, dass wir eine gute Ausbildung machten. Wenn wir mal schlecht waren, gaben sie sehr viel Geld für Nachhilfe aus. Ich hatte ausschließlich österreichische Freunde in der Schule, dadurch sprach ich mehr oder weniger nur deutsch. Mit meinen Eltern jedoch sprach ich zu Hause kroatisch, wobei meine Geschwister und ich dennoch immer das Deutsche bevorzugten, da es unsere Bildungssprache war und wir uns so leichter taten. Zwar ist meine Muttersprache kroatisch, aber ich spreche heute sicher zu 100% besser deutsch. Früher – als Kind, wenn wir nach Kroatien in den Urlaub fahren – wurde ich von den einheimischen Kindern oft ausgelacht, weil ich

so schlecht kroatisch konnte. Wir durften von meinen Eltern aus nie in der Öffentlichkeit kroatisch sprechen, immer nur deutsch – zum Beispiel im Einkaufszentrum oder sogar am Spielplatz. Ich glaube, sie wollten einfach nicht, dass die Leute merken, woher wir stammen. Ich habe heute selber eine Tochter und einen Sohn. Mir ist jedoch wichtiger, ihnen die kroatische Sprache naheulegen. Mein Mann ist Österreicher. Obwohl ich mit meinen Kindern ausschließlich kroatisch spreche, reden sie fast nur deutsch. Deshalb ist es mir um so wichtiger, dass sie auch das Kroatische erlernen, denn meines Erachtens nach ist es wichtig, die eigene Muttersprache zu beherrschen. Natürlich verstehe ich meine Eltern. Sie wollten sich so gut als möglich integrieren. Aber leider sind dadurch viele Werte und Bräuche verloren gegangen, da sie uns immer wieder nur das Deutsche eintrichtern wollten. Erst als wir eigenständig denken konnten, begannen wir uns selber mit dem Kroatischen auseinanderzusetzen. Wir gingen in einen kroatischen Folkloreverein und lernten mehr über unsere Kultur und Bräuche. Ich glaube, wir sind eine gut integrierte Gastarbeiterfamilie.“

Anhang 2:

Aus dem Leben einer serbischen Gastarbeiterfamilie

Erste Generation: Familie Demic:

Die Familie Demic (Berija Demic, geboren am 12.12.1943 sowie Smajo Demic, geboren am 6.6.1942) kommt aus einem kleinen Ort in Südserbien und kam 1972 nach Österreich. Die Familie Demic führte ein bescheidenes Leben in Vranje, sie hatten ein Haus mit einem schönen kleinen Garten, jedoch gab es in diesem Ort kaum Arbeit und so beschloss die Familie, nach Österreich zu kommen. Das Ehepaar ging mit Sohn Stojan, der damals 7 Jahre alt war, nach Österreich. Gewohnt haben sie zunächst bei ihrer Schwester, welche sich schon länger in Wien befand. Die Wohnung war klein und ohne Bad. Die Toilette befand sich am Gang. Über Verwandte fanden sie schließlich eine Wohnung im 19. Wiener Gemeindebezirk. Frau Berija Demic begann, in einem Spital zu arbeiten und blieb dort bis zu ihrer Pension. Die deutsche Sprache lernte sie nie wirklich richtig, da ihre Arbeitskolleginnen ebenfalls aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten. Herr Smajo Demic arbeitete zunächst als Spengler, dann in einer Tankstelle als Autowäscher und schließlich kam er zur ÖBB, wo er Gleise reparierte. Dort war er bis zur seiner Pension beschäftigt.

Wohnverhältnisse in der Gastarbeiterfamilie:

Fr. Berija Demic: „Als wir zu meiner Schwester nach Wien kamen, lebten wir zunächst in einer kleinen Wohnung. Ich kann mich noch sehr gut daran erinnern, die Wohnung hatte weder Bad noch hatten wir ein Schlafzimmer. Wir schliefen alle im gleichen Raum. Die Küche bestand aus ein paar Regalen und einer kleinen Kochplatte. Die Toilette, welche wir mit den Nachbarn teilten, befand sich am Gang. Die Wohnung war sehr kalt und feucht. Es war schlimm, aber wir waren dankbar, dass wir ein Dach über den Kopf hatten. Danach fand mein Mann Smajo die Wohnung im 19. Bezirk in Wien. Im Gegensatz zu der alten Wohnung war diese kommoder, wir hatten ca. 30 m². Dennoch befand sich das WC am Gang und das Wohnzimmer war zugleich auch Schlafzimmer. Die Miete für diese Wohnung betrug etwa 1000 Schilling.“

Freizeitaktivitäten:

Frau Berija Demic: „Für mich gab es damals keine Freizeit. Jede freie Minute ging ich neben meinem Job zusätzlich putzen. Das war damals normal, meine ganze Familie machte das so. Egal was sich ergab, für nichts waren wir uns zu schade. Ich war schon froh, wenn ich die Zeit dafür fand, an einem Sonntag die Wohnung zu reinigen oder mich etwas mit meinem Sohn zu beschäftigen.“

Bildung:

Frau Berija Demic: „Auf Bildung legte zu meiner Zeit in Südserbien keiner Wert. Meine Eltern waren arm und es ging ums Überleben. Daher absolvierte ich nur 4 Schulstufen. Dementsprechend blieb mir nichts anderes übrig, als in Österreich zu putzen. Denn ich hatte keine Ausbildung und beherrschte die Sprache nicht. Ich arbeitete im Spital nur mit meinen Landsleuten zusammen, daher habe ich nie deutsch gelernt und spreche es auch heute noch sehr schlecht. Mein Mann und ich verständigten uns mit Händen und Füßen. Für Besuche in den Ämtern nahmen wir uns einen Dolmetscher. Der Ursprungsplan war, etwas Geld zu sparen und danach wieder in die Heimat zurückzukehren. Mein Sohn ging im 19. Bezirk zur Schule und machte anschließend eine Lehre zum Installateur. Danach begann er gleich zu arbeiten. So wurde uns immer schneller bewusst, dass wir Österreich so schnell nicht verlassen werden. Mein Sohn heiratete und bekam ebenso 4 Kinder. Ich lebe heute noch in Österreich. Und obwohl ich schon seit Längerem in Pension bin, bleibe ich in Österreich, denn hier habe ich bereits Urenkel und unterstütze meine Kinder.“

Die zweite Generation:

Herr Stojan Demic: „Ich war bereits 9-10 Jahre alt, genau weiß ich das nicht mehr, als meine Familie und ich nach Österreich kamen. Es war keine leichte Zeit für mich, denn ich musste alleine die Sprache erlernen, neue Freunde finden und mich der neuen Heimat anpassen. Ich war immer der Ausländer. Ich habe mich jedoch nicht unterkriegen lassen und lernte schnell die deutsche Sprache. Natürlich – als Kind

ist es leichter, die Sprache schnell zu erlernen und ich hatte fast nur österreichische Freunde. In meiner Freizeit spielte ich Fußball und traf mich mit Freunden. Als ich schließlich älter wurde, wollte ich die Meisterprüfung in meinem Fachgebiet machen, jedoch konnte ich diese nicht ohne Hindernisse bestehen. Ich brauchte insgesamt drei Anläufe, obwohl ich eigentlich meines Erachtens nach der Jahrgangsbeste war. Aber ich war ein Ausländer und man hat damals gerade in dieser Branche nicht gerne ausländische Meister gesehen. Ah, wenn ich mich an damals zurückerinnere – ich hatte es nicht leicht, akzeptiert zu werden. Meine eigene Muttersprache habe ich durch die ganzen Umstände verdrängt und begann danach sogar mit meinen Kindern ausschließlich deutsch zu sprechen. Ich habe heute 4 Kinder. Alle sind super integriert, sie verhalten sich wie Österreicher. Sie sprechen besser deutsch als ihre Muttersprache und fühlen sich auch als solche. Auch innerhalb der Familie sprechen wir fast nur deutsch, außer mit meinen Eltern. Meine Kinder haben alle eine gute Ausbildung genossen, zwei Töchter haben studiert und die zwei Jungen haben die HTL absolviert. Österreich ist meine Heimat und ich könnte mir in der heutigen Situation niemals vorstellen, nach Serbien zurückzukehren.“

Dritte Generation

Anita Kouba: „Ich bin am 29.06.1987 in Wien geboren, ich bin eines von vier Kindern. Ich bin im 19. Bezirk aufgewachsen und habe dort den Kindergarten, dann die Volksschule und das Gymnasium besucht. Meinen Eltern war die Schulbildung ihrer Kinder sehr wichtig. Ich habe auch während der Volksschule den Hort besucht. Ich habe von Anfang an deutsch geredet, da ich auch nur österreichische Freunde hatte. Im Gymnasium tat ich mir anfangs schwer, hatte einen ‚Fünfer‘ in Englisch und musste eine Nachprüfung machen, welche ich auch bestanden hatte. Ich bekam Nachhilfe. Meine Eltern zahlten viel, da es ihnen wichtig war. Ich hatte viele Nachprüfungen in den acht Jahren Gymnasium, bis mir irgendwann das ‚Licht angegangen ist‘. Ich habe maturiert und mir war von Anfang an klar, dass ich studieren möchte. Viele aus meiner damaligen Klasse entschlossen sich damals für ein Studium. Mein Freundeskreis bestand wie gesagt nur aus Österreichern. Zu Hause sprach ich mit meinen Geschwistern deutsch und mit meinen Eltern zum Teil serbisch und zum Teil deutsch. Mit meinen Großeltern musste ich serbisch

sprechen, da diese die deutsche Sprache bis heute leider nicht so beherrschen. Meine Muttersprache ist zwar serbisch, allerdings wuchs schon mein Vater hier auf und sprach serbisch selber nicht fehlerlos, daher lernten wir Kinder eher schlecht serbisch. Meine Familie stammt aus Südserbien und als ich während meines Studiums öfter von Professoren gehört hatte, dass man dort kein richtiges Standardserbisch spricht, wurde mir klar, dass ich die Grammatik absolut nicht beherrschte. Ich habe Psychologie, Philosophie und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch auf Lehramt studiert. Ich tat mir während meines Studiums nicht schwer. Psychologie und Philosophie absolvierte ich ziemlich schnell und ohne großen Lernaufwand, da es einfach meine Leidenschaft ist. B/K/S hingegen war für mich insofern schwieriger, da ich viele Sachen ‚neu‘ erlernen musste und ich viele Studienkollegen hatte, welche bereits aus Serbien stammten und dort maturierten, sprich: die einfach mehr Wissen mitbrachten und die ‚österreichischen‘ Studenten somit unwissend da standen. So habe ich es empfunden. Aber auch hier habe ich mich durchgekämpft und sogar eine mündliche Prüfung auf kroatisch mit einer 1 absolviert, was mich sehr stolz machte. Ich bin der Meinung, wenn man etwas will und sich bemüht, ist alles machbar. Ich liebe die serbische Kultur, fühle mich aber auch als Österreicherin. Ich besuche Serbien sehr selten. Das letzte Mal war ich vor acht Jahren dort. Meine Familie hat dort ein Grundstück mit zwei Häusern und einem Garten. Aber ich fühle mich dort einfach nicht wohl, da ich niemanden kenne und alles, was ich habe und liebe, hier in Wien ist. Meine Eltern waren damals auch nicht wirklich oft mit uns Kindern in Serbien, als dass wir irgendeine Bindung hätten aufbauen können. Wir sind ans Meer geflogen, was uns Kindern damals natürlich sehr gefallen hat. Nun bin ich die erste Akademikerin in meiner Familie und alle sind sehr stolz. Da ich nun selber Mutter bin, würde ich mir für mein Kind wünschen, dass es die serbische Kultur kennenlernt. Es beginnt mit der Sprache. Ich rede zwar mehr deutsch mit meiner Tochter, was aber nicht heißt, dass ich ihr die serbische Sprache trotzdem nicht nahebringen möchte. Allerdings ist deutsch die Vorzugssprache, da wir nun mal hier leben und sie sich dann auch in der Schule leichter tun wird, was aber nicht heißt, dass sie nicht zweisprachig erzogen wird. Ich bin meinen Eltern dankbar, dass sie mich in gute Schulen geschickt haben und mich deutsch haben lernen lassen bzw. es war für uns ‚normal‘ deutsch zu lernen und zu reden.“

