

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Ethnische Disproportionalität im segregierten Schulsetting Österreichs

Verfasser der Arbeit

Christian Rainer

angestrebter akademischer Grad:

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl laut Studienblatt:

A 297

Studienrichtung laut Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Doz. Ao. Univ.- Prof. Dr. Ernst Berger

Vorwort

Schule ist die Institution, welche Individuen unbestritten am meisten prägt. Es soll ein Ort sein, wo jeder Mensch, egal von welcher Herkunft und welchem Milieu, gleiche Rechte hat und auch gleich willkommen ist. Kann eine Gesellschaft Kindern dies nicht bieten, so muss sie daran so lange arbeiten bis alle SchülerInnen eine glückliche Jugend haben können und den Schulbesuch als geistige Erweiterung sehen.

Es liegt in den Händen von ForscherInnen der Geisteswissenschaft, Phänomene der Ausgrenzung im Bildungssektor zu erfassen und zu überdenken. Aussonderungen von SchülerInnen können den Anspruch an Gerechtigkeit nicht bieten. Progressive inklusive Gedanken müssen von theoretischen Überlegungen in das Regelschulsystem eingehen.

Motiviert durch den Gedanken von einer fairen Bildung für alle beschäftigt sich diese Studie mit Kindern mit Migrationshintergrund und der erhöhten Tendenz, sie in Sonderschulen zu schicken. Verschiedene Kulturen und eine andere Sicht der Dinge sind Bereicherungen für jeden/jede und dürfen nicht als „störend“ klassifiziert werden.

Dabei verfolgt diese Arbeit eine Philosophie, welche alle Beteiligten im Forschungsprozess niemals als Objekte behandelt, sondern als existierende Subjekte sieht. Wissenschaft darf dem/der Zuerforschenden/Zuerforschenden in keiner Weise schaden. Gerade bei Menschen, welche in ihren entwicklungs sensitiven Jahren sind, können negative Beeinflussungen stattfinden. Wissen ist Macht - aber nicht um jeden Preis.

Der Dank dieser Arbeit gilt einem besonderen Schüler und seiner Familie, welche den Mut aufgebracht haben mich ihren Fall studieren zu lassen um die Lage vieler Eltern mit Migrationshintergrund vielleicht einmal besser verstehen zu können. Außerdem will ich mich bei meinem Betreuer Prof. Berger besonders bedanken, da er immer ein offenes Ohr für meine Probleme hatte und meinen Eltern, welche mir mein Studium finanziert haben und mich immer wieder von neuem motiviert haben.

Christian Rainer

Inhaltsverzeichnis

-Seite-

I Theoretischer Teil.....	5
1 Einleitung	5
2 Annäherung an die Problemstellung.....	8
2.1 Rechtfertigung der Forschungsfrage.....	8
2.2 Methodisches Vorgehen der Arbeit.....	13
3 Zuwanderung und ethnische Gruppen in Österreich	14
3.1 Historischer Abriss zur Zuwanderung nach Österreich seit dem zweiten Weltkrieg.....	15
3.2 Der Begriff: „Minderheit“	17
3.3 Roma	20
3.2.1 Geschichtliche Entwicklung.....	20
3.2.2 Roma heute	22
4 Terminologie der Arbeit	24
4.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf und dessen Bezug zur Kind – Umwelt - Analyse	24
4.2 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.....	31
4.2.1 Die Perspektive über Entwicklung im Rahmen der Wiener Fürsorge und der Übergang zu NS Zeit.....	31
4.2.2 Bronfenbrenners Theorie über die Ökologie der menschlichen Entwicklung	33
4.2.3 Ein neuer Perspektivenwechsel?.....	37
4.3 Kultur und interkulturelles Lernen.....	38
4.3.1 Kultur	38
4.3.2 Interkulturelles Lernen.....	40
Theorien der Integration und Segregation	43
4.4.1 Integration und geschichtliche Entwicklung in Österreich	43
4.4.2 Definition von Integration	44
4.4.3 Die „Falle“ des Multikulturalismus.....	48
4.4.4 Inklusion	49
4.4.5 Rassismus.....	53
5 Die Selektivität von Sonderschulen	55
6 Theorien zum Phänomen der ethnischen Disproportionalität	60

6.1 Kultureller Faktor	61
6.2 Soziale Schichtzugehörigkeit	66
6.3 Ökonomischer Faktor	71
7 Systemanalysen bezüglich Bildungsdisparitäten	73
7.1 Die Ergebnisse aus der multivariaten Pfadanalysen von Johann Bacher	73
7. 2 Die Regressionsanalyse von Hilde Weiss	77
8 Resümee aus der Analyse der einzelnen Faktoren und der systematischen Betrachtung	80
II Empirischer Teil.....	80
9 Rahmenbedingungen der empirischen Forschung	80
9.1 Gütekriterien der qualitativen Forschung	80
9.2 MAXQDA als Auswertungsinstrument.....	83
9.3 Profil von „Markus“	84
9.4 Auflagen seitens der Schule zur Genehmigung der Untersuchung	86
10 Empirische Daten der Fallstudie „Markus“	87
10.1 Methodisches Vorgehen bei den Interviews	87
10.2 Zusammenfassung der einzelnen Interviews	89
10.3 Das Codesystem.....	93
10.4 Auswertung der Interviews.....	95
8.5 Abhandlung der Hypothesen.....	105
11 Schlussfolgerungen	108
11.1 John Ogbus Erklärungsansatz	109
11.2 LehrerInnenausbildung.....	111
11.3 Die Kategorisierung von SPF und die Kind - Umfeld - Analyse.....	112
11.4 Von Assimilation zu Inklusion	114
11.5 Vorschläge für weitere Forschung	115
Bibliographie.....	117
Anhang	129

I Theoretischer Teil

1 Einleitung

Österreich und vor allem dessen Hauptstadt Wien ist ein Ort, welcher durch die Entwicklung dieses Jahrhunderts eine kulturell diverse Menschenpopulation erhalten hat. Viele Menschen, ob Flüchtlinge, Arbeitsuchende oder Menschen, welche aus persönlichen Gründen nach Österreich gezogen sind, konnten sich eine stabile Existenz aufbauen. Allerdings zeigen neue Studien, dass spezifische Ethnizitäten durch das herrschende gesellschaftliche System zu klaren Benachteiligungen kommen.

Viele Programme wurden konzipiert um Menschen aus anderen Ländern, welche in Österreich sesshaft geworden sind, zu unterstützen. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei auf den Aspekt der deutschen Sprache gelegt, welcher auch in der Politik als Grund propagiert wird, dass Menschen keine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben können. Es ist allerdings fraglich, ob das Vermitteln von Sprache alleine einen positiven Effekt erzielen kann.

Es wurden Forschungseinheiten wie EMIS (Europäische Migrations- und Integrationsstudien), welche im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur arbeiten, gegründet um genaue empirische Daten zu erheben bezüglich der Ungerechtigkeiten, welche viele MigrantInnen in Österreich durchleben müssen. PISA (Programm for International Student Assessment) hat ebenfalls eine enorme Datenerhebung durchgeführt, welche sich mit der Selektivität unseres Bildungssystems beschäftigt hat. Viele Einzelpersonen von verschiedenen Disziplinen haben diverse Publikationen veröffentlicht mit oft sehr verschiedenen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen. Defizite existieren vor allem in zwei Gebieten: Zum einen in der Ursachendiagnose zum anderen hinsichtlich der Gestaltung von Maßnahmen. Vor allem benötigt werden qualitative Fallstudien und international vergleichende Studien um eine Ursachendiagnose zu erstellen.

Die Problematik sich mit diesem Phänomen der Ausgrenzung auseinanderzusetzen beginnt also bereits damit, dass es nicht klar ist, welche Faktoren genau in diesem

segregativen Prozess mitspielen. ExpertInnen einigen sich in den letzten Jahren allerdings auf die These, dass sozio-ökonomische Faktoren und Migrationsintergrund einen Großteil dazu beitragen wie ein Mensch in den verschiedenen österreichischen Institutionen bewertet wird. Besonders in Bildungsinstitutionen sind klare ethnische Disproportionalitäten vorhanden. Dabei sind konkret anerkannte Minderheiten besonders davon betroffen mit SPF (Sonder pädagogischer Förderbedarf) klassifiziert zu werden. Diese Kategorisierungsinstanz ist durch die integrativen Ansätze seit den achtziger Jahren starker Kritik ausgesetzt und viele bewerten diesen Mechanismus als Rechtfertigung Menschen, welche unerwünscht sind, auszusondern.

Der Fokus dieser Studie analysiert verstärkt den Aspekt „Kultur.“ Diverse AutorInnen sehen diesen Faktor nicht als die Determinante, welche eine Disproportionalität hervorruft, sondern plädieren eher auf Bildungsstand und Einkommen der Eltern. Der segregierende Effekt wird als ein allgemein gesellschaftliches Problem gesehen und nicht als ein Problem, welches innerhalb der Institution Schule liegt. Dabei wurden diverse Studien publiziert zum Thema „Interkulturelles Lernen“, welche gezeigt haben, dass Lehrkräfte unzureichend ausgebildet wurden, um auch wirklich jedes Kind willkommen heißen zu können.

Mit dem Aspekt Kultur treten viele Faktoren auf, welche berücksichtigt werden müssen. 3 wesentliche Theorien werden in dieser Arbeit anhand einer Falldarstellung diskutiert, inwiefern sie Auswirkungen auf die Kategorisierungstendenz von SPF haben:

- Kulturell determinierter Bezug zur Bildung
- Kulturgeprägtes Verhalten im Unterreicht
- Vermeintlich bewusste/unbewusste Formen von Ausgrenzungspraktiken

Diese Arbeit ist eine empirisch-qualitative Fallstudie, welche das Leitfadenterview als Forschungsmethode ausgewählt hat. Zielgruppe der Forschung ist die Kultur der Roma. Das Kind, welches im Rahmen der Forschung analysiert wird kommt aus Rumänien, dessen Familie bezeichnet sich aber als „Roma“. Momentan besucht es die vierte Schulstufe in einer Volksschule. Aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten

wurde das Verfahren über SPF eingeleitet. Die Fallstudie gilt als das Kernstück der Diplomarbeit, da von den empirischen Daten Schlussfolgerungen gemacht werden können.

Um einen kurzen Überblick über den Aufbau der Diplomarbeit zu geben: Das nachfolgende zweite Kapitel rollt die Forschungsfrage konkret auf und erörtert deren Relevanz für die Wissenschaft und unsere Gesellschaft. Die Fragestellung muss auf einer klar gerechtfertigten Basis stehen und soll neues Wissen und neue Perspektiven erschließen.

Das dritte Kapitel gibt einen kurzen Abriss über die Zuwanderungsgeschichte von Österreich wieder. Es sollen dabei die Umstände aufgezeigt werden, unter welchen verschiedene Bevölkerungsgruppen nach Österreich gekommen sind.

Im vierten Kapitel wird die verwendete Terminologie der Arbeit genauestens definiert, um im Laufe des Diskurses von einem einheitlichen begrifflichen Verständnis ausgehen zu können. Dies impliziert auch eine Erörterung des Prozesses von SP. Es werden auch wichtige Begrifflichkeiten determiniert, welche im Rahmen von Integration und Segregation eine wichtige Rolle spielen.

Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Schultheorie in Österreich im fünften Kapitel. Eine Metaanalyse von Sonderschule wird in diesem Kapitel angestrebt.

Das sechste Kapitel gibt einen genauen Statusreport zur momentanen Forschung. Dies impliziert eine Analyse bezüglich des Phänomens „Disproportionalität im segregierten Schulsetting“ und die Möglichkeiten sich dem Problem zu nähern. Dabei wird auf Bourdieus und Ogbus Theorien Bezug genommen, welche verstärkt sozio-ökonomische und kulturelle Aspekte ins Visier nehmen.

Das siebente Kapitel stellt eine systematische Analyse aller Faktoren dar, welche im Bezug zur Bildungsdisparität dokumentiert wurden. Dabei wird ein Fokus auf Bachers multivariate Pfadanalyse und die Regressionsanalyse von Weiss genommen.

In den letzten drei Kapiteln stehen dann die Rahmenfaktoren und Resultate der Fallstudie im Vordergrund. Außerdem sollen noch methodologische Aspekte diskutiert werden, welche die Wissenschaftlichkeit der Daten sichern sollen. Die Auswertung der Interviews soll Aufschluss über die drei gewählten Forschungsannahmen geben, ob diese falsifiziert oder verifiziert wurden. Auch sollen mögliche Schritte diskutiert werden, welche durch die Forschung gemacht werden können, um mögliche existierende Ungerechtigkeiten zu neutralisieren. Dies ist ein wesentliches Ziel von Forschung, auch effektive Schritte durch Resultate machen zu können.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin eine Wissensbasis zu schaffen, welche Kräfte im Kategorisierungsprozess von SPF bei so genannten anerkannten ethnischen Minderheiten mitspielen und inwiefern alle beteiligten Instanzen zu ihren Entscheidungen gelangen. Dies schließt Überlegungen über die Zuverlässigkeit und Sinnhaftigkeit von solchen „labeling approaches“ mit ein und ob diese auch mit momentan geltenden Konventionen über die Rechte von Kindern übereinstimmen. Allerdings hat die Datenerhebung, welche durchgeführt wurde im Rahmen der Diplomarbeit auch klare Grenzen, da durch „nur“ eine Fallstudie keine generellen Schlüsse gezogen werden können. Dies wird im abschließenden Teil weiter diskutiert.

2 Annäherung an die Problemstellung

Dieser Abschnitt soll eine konkrete Perspektive geben inwiefern die Forschungsfrage eine Relevanz für unsere Gesellschaft hat. Es soll klar werden, dass das geschilderte Phänomen der ethnischen Disproportionalität in Österreich existiert und die konkrete Fragestellung der Arbeit auch Sinn macht.

2.1 Rechtfertigung der Forschungsfrage

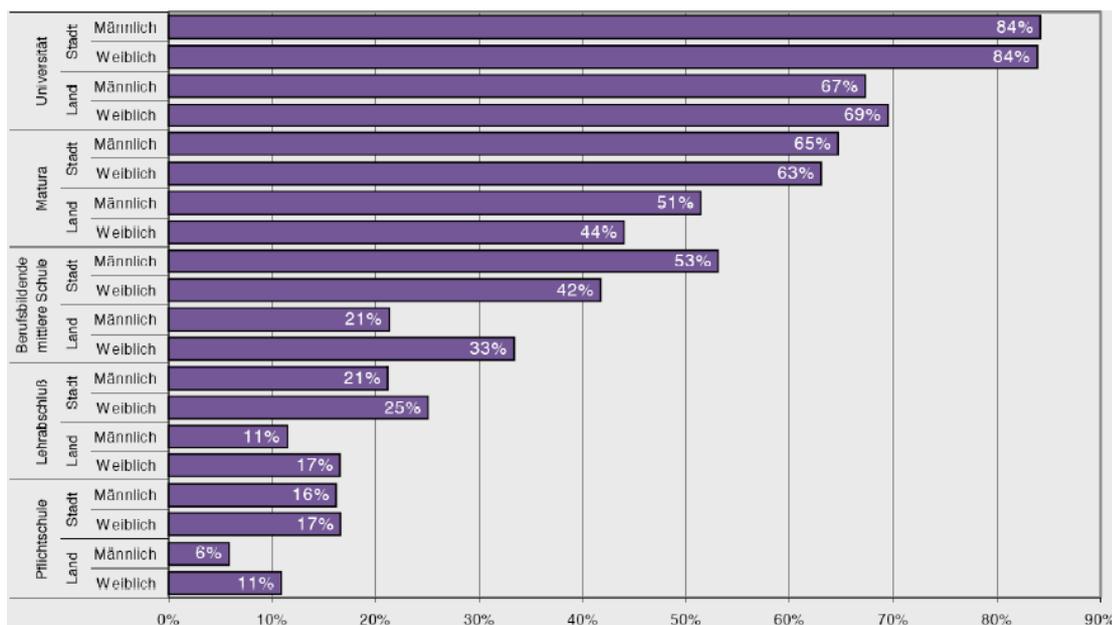
“States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language,

religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.”¹

Im Jahre 1989 hat Österreich die rechtlich bindende Menschenrechtskonvention “Convention on the rights of the child” unterzeichnet und sich damit verpflichtet alle Artikel zu befolgen. Der soeben zitierte Paragraph impliziert, dass auch Schulen niemanden aufgrund eines biologischen Faktums oder wegen eines ethnographischen Grundes diskriminieren dürfen.

Allerdings sind Bildungsungleichheiten Realität in Österreich, wie folgende Graphik demonstriert:

Graphik 1: Bildungsbeteiligung von Männern und Frauen in den einzelnen Bildungsinstitutionen differenziert zwischen Land und Stadt

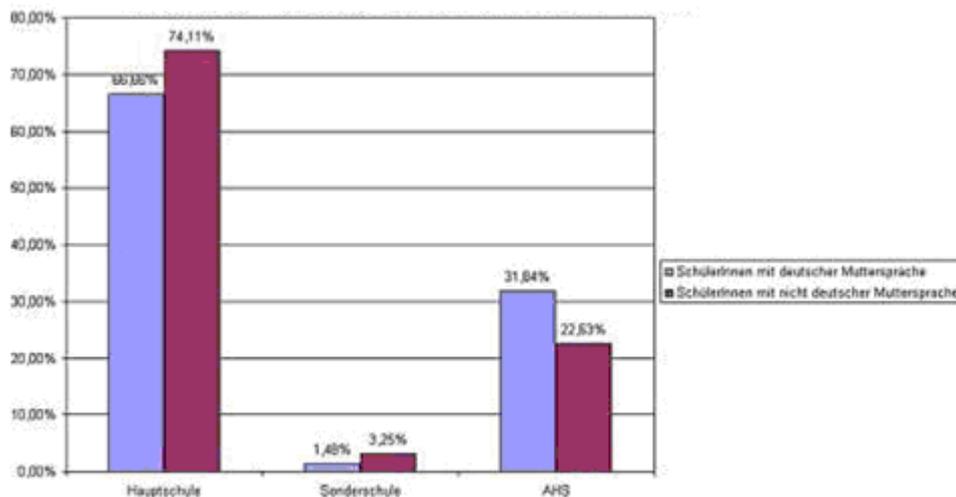


Quelle: Österreichisches Institut für Familienforschung/Sozioökonomische Forschungsabteilung

Unser Bildungssystem selektiert Individuen nach Geschlecht und örtlicher Herkunft. Sollten dies wirklich Faktoren sein, welche darüber entscheiden wie hoch das Bildungsniveau sein soll? Da diese Studie allerdings den Faktor Kultur analysiert, soll folgende Statistik hinzugefügt werden:

¹ UNICEF, „Conventions on the rights of the child“ 1989, S. 2

Graphik 2: Verteilung von SchülerInnen mit deutscher Muttersprache und SchülerInnen von nicht deutscher Muttersprache in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen in Österreich



Quelle: Nairz-Wirth, E (2005): The relevance of Bourdieu's Theory of cultural capital for the area of education. In: Binder, S. & Laciak, M. (Hrsg.) (2005): Intercultural Education. - Beiträge zum Workshop Intercultural Education. Wien

In unserem Schulsystem sind mehr als doppelt so viele Kinder von nicht deutscher Muttersprache in Sonderschulen als mit deutscher Muttersprache. Würde diese offensichtliche Disproportionalität nicht bedeuten, dass Menschen diskriminiert werden? Dass bei weitem nicht jeder Mensch die gleichen Rechte hat? Der rechtlich bindende Aspekt der „Konvention über die Rechte des Kindes“ wird dadurch verletzt.

Eine wesentliche Problematik allerdings besteht in der Genauigkeit der Daten. Österreich erhebt Daten aufgrund zweier Kategorien:

- Erste Muttersprache (wie in Graphik 2)
- Staatsangehörigkeit (wie in Graphik 3)

Eltern, welche außerhalb von Österreich geboren wurden und Kinder bekommen haben, welche in Österreich geboren wurden, würden damit unter die Kategorie „ÖsterreicherIn“ fallen, im Falle dass sie österreichische Staatsbürgerschaft erhalten und unter Umständen „deutsch“ als erste Muttersprache angeben. Das heißt, dass man Daten immer mit einer gewissen Vorsicht genießen muss, da die Kategorie „Ethnizität“ ausgeblendet wird. Allerdings würde eine ausschließliche Betrachtung unter dem Aspekt der „Ethnie“ ebenfalls Dinge ausblenden, wie zum Beispiel „erste Muttersprache“. Man kann also nicht präzise sagen wie gewisse SchülerInnen mit

bestimmten Migrationshintergründen abschneiden, da niemals die Gesamtheit dieser Gruppe erfasst wird. (vgl. Luciak, 2008 S. 49) Graphik 3 verdeutlicht, dass allerdings auch die nicht Angehörigkeit der österreichischen Staatsbürgerschaft einen negativen Effekt mit sich bringt:

Graphik 3: Proporzindizes für verschiedene Schulformen nach Staatsangehörigkeit 2002/2003

2002/2003	Österreich	Türkei	Asiatische Länder	Afrikanische Länder	Exjugoslawien	Ausl. insgesamt
Hauptschule	0,98	1,44	1,26	1,15	1,22	1,20
Sonderschule	0,89	3,17	1,57	2,13	1,82	2,02
Polytechnische Schule	0,95	1,89	1,97	1,84	1,45	1,50
AHS	1,04	0,17	1,15	0,67	0,48	0,60
BMS	1,01	0,81	0,53	0,45	1,04	0,95
BHS	1,05	0,29	0,43	0,34	0,56	0,54

Bemerkung: Werte über 1 bedeuten, dass SchülerInnen der jeweiligen Herkunftsländer in Bezug auf die Gesamtverteilung in den entsprechenden Schulformen überrepräsentiert sind. Werte unter 1 hingegen signalisieren Unterrepräsentation.

Quelle: Österreichische Schulstatistik (2002/2003) eigene Berechnung

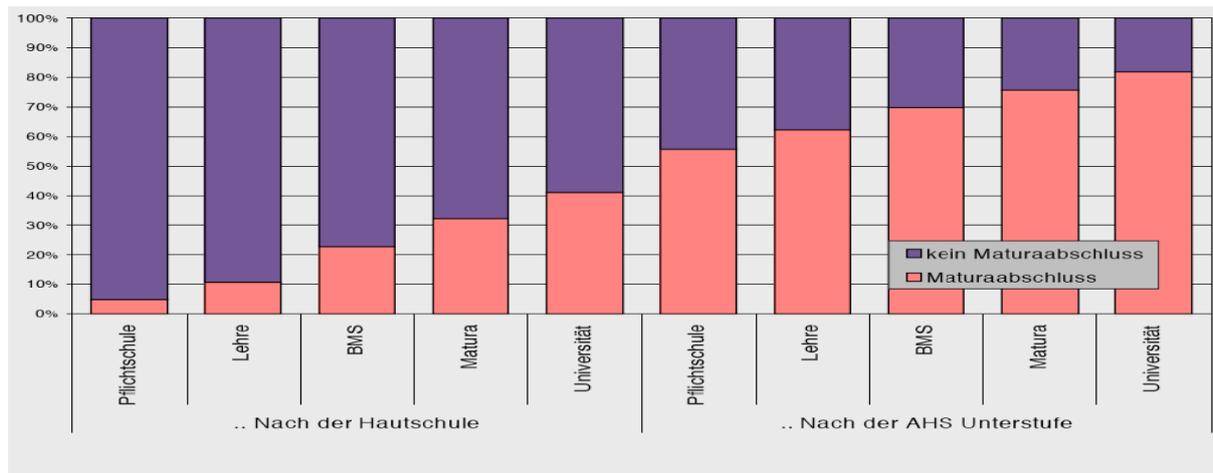
Aus der Tabelle geht klar hervor, dass besonders TürkinInnen und Menschen aus afrikanischen Ländern davon betroffen sind, in die Sonderschule gehen zu müssen.

Auch Punzenberger hat sich verstärkt mit dem Aspekt des Staatsbürgerschaftsbonus beschäftigt. Personen der zweiten Generation ohne und mit österreichischer Staatsbürgerschaft weisen klare Unterschiede auf im Bezug auf „höchsten Bildungsabschluss.“ (vgl. Punzenberger, S. 244)

Kombiniert man die Daten beider Graphiken erscheint es als relativ eindeutig, dass die geisteswissenschaftliche Forschung Legitimation erhält das Phänomen der ethnischen Disproportionalität in den österreichischen Bildungsinstitutionen genauer zu erforschen. Bacher verweist darauf, dass vor allem die soziale und regionale Selektivität des österreichischen Bildungssystems relativ gut dokumentiert ist. Der Aspekt der Kultur ist statistisch zwar dokumentiert, allerdings fehlt es an konkreten Begründungen. In diesem Sinne empfiehlt er, um die Forschungslücke zu schließen, Datengrundlagen durch qualitative Fallstudien zu erheben. (vgl. Bacher, 2006, S. 20)

Volksschule entscheidet elementar darüber wie die weiterführende Schullaufbahn aussieht. Eine einmalige Kennzeichnung durch SPF kann oft bedeuten kein höheres Niveau der Ausbildung zu genießen als Pflichtschulabschluss, wie folgende Graphik zeigt:

Graphik 4: Wahrscheinlichkeiten der einzelnen Bildungsabschlüsse nach Besuch einer Hauptschule oder AHS



Quelle: Österreichisches Institut für Familienforschung/Sozioökonomische Forschungsabteilung

Dies bedeutet, dass die Schulkarriere mit dem Alter entschieden wird, indem man den Schulwechsel von der Volksschule in die Sekundarstufe vollzieht. Dadurch fokussiert diese Arbeit auf 1ste-4te Schulstufe und versucht hier neue Strategien zu entwickeln, um eine Fairness für alle herzustellen.

Die Forschung in diesem Gebiet ist auch in England vorhanden, wenn auch die Datengrundlage über ein paar „scattered studies“ nicht hinausgeht. (vgl. Dyson & Gallannaugh, 2005, S. 6) Dort widmen sich die Studien den „league tables“, welche die Schulleistungen von SchülerInnen im nationalen Rahmen bei schulischen Tests zeigen. Schulen mit sehr hohen Punktwerten sind daher äußerst angesehen. Dies macht das Erforschen des Phänomens einfacher, da man die Punktwerte von Kindern mit nicht Migrationshintergrund von Kindern, welche eine britische Herkunft haben, vergleicht. Die Tests haben die gleiche Norm und sind daher national vergleichbar.

In Österreich existiert keine Tabelle, welche die Resultate des Semesters dokumentiert und Schularbeiten variieren im Aufbau selbst innerhalb einer Institution, was den nationalen Vergleich in Bezug auf Noten problematisch macht.

Deshalb muss ein anderer Bezugspunkt gewählt werden, welcher feststellt, dass gewisse Gruppen eine Benachteiligung haben. Der sonderpädagogische Förderbedarf wurde dabei als passender Indikator gewählt.

ForscherInnen, die sich diesem Phänomen zuwenden, sollen nicht „nur“ Datengrundlagen erheben, sondern auch Formen der Prävention schaffen. Nachdem eine Rechtfertigung über die gewählten Faktoren der „Masterthese“ abgegeben wurde, soll das methodische Vorgehen noch erörtert werden.

2.2 Methodisches Vorgehen der Arbeit

Da die Theoriendiversität über den Wirkungsprozess des Phänomens der ethnischen Disproportionalität im Schulsetting äußerst vielfältig ist, hat sich diese Studie mit einer Vielfalt an existierenden Konzepten beschäftigt. Vor allem wurden dabei Klassiker wie Ogbu und Bourdieu ausgewählt, welche bereits eine gute Basis an Informationen geschaffen haben. Da viele Länder allerdings andere Systeme haben, mussten auch nationale Forschungen gut studiert werden. Es ist wichtig ein breites Spektrum an Theorien zu analysieren und die Arbeit nicht auf dem Wissen von nur sehr wenigen AutorInnen aufzubauen.

Um die Theorien auch in der Praxis anzuwenden musste ein empirisches Forschungsfeld in einer Schule gesucht werden, wo gerade die Option diskutiert wird ein nicht österreichisches Kind mit SPF zu kategorisieren. Die Entscheidung empirisch-qualitativ zu arbeiten hatte den Vorteil, dass es besser durchführbar ist. Schulen sind eher abweisend wenn es zu Befragungen kommt, welche den Unterricht auf Ungerechtigkeiten untersucht. Daher ist es äußerst schwierig, mehrere Schulen für eine Befragung zu gewinnen.

Der zweite Grund für eine empirisch-qualitative Methodenwahl ist, dass es wesentlich effektiver ist, durch empathisches Vorgehen Emotionen und Perspektiven hervorzubringen. Wichtig sind dabei Interviews, welche eine sehr große Offenheit aufweisen. Dies ist auch ein Faktum gewesen, warum eine Falldarstellung besonders

geeignet ist, da alle Ansichten von involvierten Personen besonders sorgfältig erforscht werden können.

Der klare Nachteil des qualitativen Arbeitens und vor allem in der Wahl einer Fallstudie liegen eindeutig in der Repräsentivität der gewonnen Aussagen. Allgemeine Gesetze können durch diese Arbeit nicht geformt werden, es kann der Kosmos der Forschung bezüglich des Phänomens der ungleichen Chancen im österreichischen Bildungssystem nur verstärkt werden.

Bevor offizielle Interviews geführt wurden, gab es die Möglichkeit sich mit jeder involvierten Person kurz auseinander zu setzen und bereits im Vorfeld Informationen zu erhalten, welche den Fokus der Interviews genauer einstellen konnte. Nachdem auch dies absolviert wurde, konnten sich aus der Hauptthese der Arbeit drei weitere Annahmen ableiten, welche wie folgt formuliert wurden:

H1: „Bei den Eltern von Markus besteht eine kulturell bedingt andere Auffassung über Bildung, welche die Einleitung der SPF-Zuerkennung beeinflusst.“

H2: „Bei Markus wird kulturtypisches Verhalten und Denken als abweichend qualifiziert und trägt daher zur Einleitung der SPF-Zuerkennung bei.“

H3: „Manche Haltungen seitens der Schule lassen Rückschlüsse auf vorurteilsgeprägte (ev. unbewusst rassistische) Ablehnungen zu. Diese Haltungen beeinflussen die Einleitung über die SPF-Zuerkennung.“

Der genaue Prozess wie die eben genannten Thesen Form erhielten und wodurch sie begründbar sind, wird im sechsten Kapitel der Arbeit präzise erörtert.

3 Zuwanderung und ethnische Gruppen in Österreich

Wien ist eine Stadt der Kulturen. Durch politische Veränderungen haben sich klare Migrationsströme in Europa gebildet. Um ein Verständnis zu erhalten aus welchen Gründen Menschen nach Österreich gekommen sind, beschäftigt sich der folgende

Teil mit der Zuwanderung nach Österreich und geht nachher speziell auf „Minderheiten“ ein.

3.1 Historischer Abriss zur Zuwanderung nach Österreich seit dem zweiten Weltkrieg

Österreich hat eine Geschichte der Zuwanderung, welche viel weiter zurückreicht als das zwanzigste Jahrhundert. Bereits im 16ten Jahrhundert hat Wolfgang Schmelztl, ein Dichter, Wien aufgrund seiner Sprachenvielfalt analysiert (vgl. Bauer, 2008, S. 3) Allerdings für diese Arbeit relevant sind die Ströme der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts und aktuelle Entwicklungen.

Österreich galt auch als ein westliches Transitland. Allein in dem Abschnitt von 1945 bis 1990 konnten in etwa 650.000 Menschen über Österreich in den Westen gelangen. Viele Menschen wanderten aus Osteuropa zu. Die Geschichte des Nationalsozialismus sollte Vergangenheit werden. (vgl. Bauer., 2008, S. 4)

Nach dem zweiten Weltkrieg summierte sich die Zahl der AusländerInnen, welche in Österreich lebten, auf etwa 1.4 Millionen. Etwa eine halbe Million von ihnen konnten als „displaced persons“ bezeichnet werden. Dies waren ZwangsarbeiterInnen, Gegner des vergangenen Regimes, jüdische Flüchtlinge oder ehemalige KZ Häftlinge. Diese Zahl schrumpfte über die kommenden Jahre sehr schnell, da Amerika eine Art Migrationsmagnet für viele war um ein neues Leben zu beginnen und ein dunkles Kapitel der Menschheit hinter sich zu lassen. (vgl. Bauer, 2008 S. 4-5)

Bedingt durch die kommunistische Politik der osteuropäischen Länder accelerierte der ZuwandererInnenstrom nach Österreich wieder. Politische Flüchtlinge konnten sich eine neue Existenz aufbauen. Weitere Vorkommisse waren der ungarische Volksaufstand, die Unterdrückung der Solidarnosc-Bewegung und vor allem der „Prager Frühling“ 1968. Ein Arbeitskräftemangel machte sich 1950 breit, welcher durch GastarbeiterInnen kompensiert werden sollte. Viele von ihnen blieben allerdings dauerhaft in Österreich was darin resultierte, dass auch die ganze Familie mitzog. Zum ersten Mal machte man sich Gedanken über die Integration von anderen Kulturen in das österreichische Bildungssystem. (vgl. ebd., 2008, S. 5-6)

Zwischen 1989 und 1993 kam es zu einer Verdoppelung der AusländerInnenzahlen bedingt durch Vorkommnisse wie den Fall des eisernen Vorhangs und der Kriege im ehemaligen Jugoslawien, in Afghanistan und Tschetschenien. Außerdem gab es 1990 eine sehr hohe Nachfrage nach ausländischen Arbeitskräften. Die Politik verschärfte die Bestimmungen um in Österreich leben zu können, aufgrund der Befürchtung, dass AusländerInnen Arbeitsplätze nehmen konnten. Zuwanderungsquoten und eine allgemeine restriktivere Verschärfung des Asylrechts bewerkstelligten dies. (vgl. ebd., 2008, S. 8)

Nach 2001 hatte Österreich bereits einen höheren prozentualen Anteil an Menschen, welche nicht in Österreich geboren wurden als das Einwanderungsland U.S.A. (Waldbrauch & Dilek, 2003, S. 283)

Folgende Tabelle zeigt, dass Österreich eine kulturell diverse Bevölkerung aufweist und dass eine enorme Relevanz besteht sich Gedanken zu machen, jede Gruppe auch adäquat in unser System einbetten zu können:

Graphik 5: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeitsgruppen 2002 - 2007

Bevölkerung nach Staatsangehörigkeitsgruppen 2002-2007
Population by groups of nationality 2002-2007

Staatsangehörigkeit	Bevölkerung am ...					
	01.01.2002	01.01.2003	01.01.2004	01.01.2005	01.01.2006	01.01.2007
Insgesamt	8.065.146	8.102.175	8.140.122	8.206.524	8.265.925	8.298.923
Österreich (Inländer)	7.333.515	7.347.051	7.374.819	7.417.915	7.451.860	7.472.910
Nicht-Österreich (Ausländer)	731.631	755.124	765.303	788.609	814.065	826.013
Europa	635.149	655.779	665.169	685.156	706.813	717.894
EU-14	110.741	118.201	127.365	137.663	150.006	161.803
EU-10	54.906	57.648	60.370	69.052	77.399	84.123
<i>ausgewählte Staatsangehörigkeit</i>						
Serbien, Montenegro	139.903	141.744	137.602	137.662	139.076	137.289
Türkei	75.127	80.147	86.657	94.672	104.410	113.668
Deutschland	126.735	127.018	122.931	116.882	113.635	108.608
Bosnien und Herzegowina	95.261	95.952	94.114	90.988	88.490	86.427
Kroatien	57.154	58.440	58.520	58.719	58.351	57.103
Polen	21.433	21.907	22.537	27.056	31.456	34.676
Rumänien	17.786	19.628	20.850	21.871	22.776	23.048
Russische Föderation	3.570	4.881	8.033	14.272	17.267	18.897
Ungarn	13.104	13.824	14.375	15.455	16.763	18.135
Mazedonien, ehem.jug.Rep.	13.096	14.327	15.219	15.986	16.305	16.322
Slowakei	7.408	8.445	9.485	11.479	13.334	14.850
Italien	10.548	11.101	11.681	12.206	12.769	13.441
Afrika	15.014	16.999	17.986	20.124	21.191	20.897
Mittelamerika	2.131	2.469	2.668	2.851	3.079	3.025
Nordamerika	7.303	7.595	7.865	8.181	8.535	8.889
Südamerika	3.176	3.655	4.174	4.494	4.825	4.984
Asien	37.065	42.575	46.787	50.519	53.032	54.855
Ozeanien	1.057	1.120	1.182	1.194	1.252	1.310
Staatenlos	1.551	1.634	1.593	1.590	1.573	2.170
Ungeklärt	13.728	12.439	10.689	9.515	10.281	9.485
Unbekannt	15.457	10.859	7.190	4.985	3.484	2.504

Quelle: Statistik Austria (Hrsg.) (2007): Bevölkerungsstand 2007. Wien

Über die Volksgruppe der Roma existieren keine offiziellen Daten. Schätzungen zufolge liegt die Zahl bei etwa von 25.000 bis 30.000 (vgl. Luciak, 2008, S. 48)

3.2 Der Begriff: „Minderheit“

Einen einheitlichen Begriff für „Minderheit“ zu finden erweist sich als sehr kompliziert. Diverse AutorInnen weisen darauf hin, dass dieses Phänomen einige Spektren an Bedeutung hat. Man kann z.B. Frauen in den Ländern der so genannten dritten Welt damit bezeichnen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Flüchtlinge oder AtheistInnen in christlichen Staaten. (vgl. Kraas-Schneider, 1989 S. 46)

2 wesentliche Positionen gibt es im Diskurs über Minderheiten: Zum einen gibt es eine quantitative Betrachtung:

„Gewissermaßen mengentheoretisch wird hier die prozentuale, anzahlmäßige Minderheit im Unterschied zu der eine größere Anzahl von Individuen umfassenden Menge (Mehrheit) gesehen.“²

In dieser Kategorisierung werden Menschen erfasst, welche sich aufgrund von Sprache und Religion von der Majorität unterscheiden und dieser quantitativ klar unterlegen sind. (vgl. Kraas-Schneider, 1989, S. 47)

Die pejorative Sichtweise ist im Begriff sich in den letzten Jahrzehnten durchzusetzen in der Suche nach einer allgemeinen Definition. Diese Perspektive impliziert, dass der Aspekt der Benachteiligung im Vordergrund steht, und nicht die quantitative Unterlegenheit gegenüber der Majorität. Minderheit geht in diesem Sinne Hand in Hand mit „Minderwertigkeit“. (vgl. Kraas-Schneider, 1989, S. 46) Um in diese Kategorie zu fallen müssen auch gewisse Einschränkungen diagnostiziert werden. Foucault schreibt, dass Minderheiten gekennzeichnet sind durch mangelnde ökonomische Möglichkeiten, mangelnde Fähigkeiten zur Selbstdarstellung und die Abstinenz zur Wahl des präferierten Lebensstils. (vgl. Foucault, 1986, S.31)

Für diese Arbeit sind diese Ansichten allerdings noch zu unklar. Eine Differenzierung im Rahmen der Forschung dieser Diplomarbeit kann insofern gemacht werden, da der Aspekt der „ethnischen Minderheit“ in den Vordergrund rückt, und dadurch

² Kraas-Schneider, F. (1989): Bevölkerungsgruppen und Minoritäten. Handbuch der ethnischen, sprachlichen und religiösen Bevölkerungsgruppen der Welt. Stuttgart, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, S. 47

konkret auf eine spezifische Gruppe hingewiesen wird. Nationale Minderheiten sind durch folgende Punkte determiniert:

- Sie sind im Hoheitsgebiet eines Staates ansässig und dessen Staatsbürger.
- Halten langjährige, feste und dauerhafte Verbindungen zu diesem Staat aufrecht.
- Weisen besondere ethnische, kulturelle, religiöse oder sprachliche Merkmale auf.
- Sie sind ausreichend repräsentativ, obwohl ihre Zahl geringer ist als die der übrigen Bevölkerung dieses Staates oder einer Region dieses Staates,
- Sie sind vom Wunsch beseelt, die für ihre Identität charakteristischen Merkmale, insbesondere ihre Kultur, ihre Traditionen ihre Religion oder ihre Sprache, gemeinsam zu erhalten.³

Außerdem gibt es auch einzelne Gruppen, in welche ethnische Minderheiten noch geteilt werden können. Diese Differenzierung ist ebenfalls wichtig, da sie meist Aufschluss gibt, unter welchen Umständen die einzelnen Menschen in ein Land immigriert sind. Folgende Gruppen gibt es in Europa:

- Indigenous groups
- National autochthonous groups
- Ethnic minorities from former colonies
- Labour migrants and descendants
- Refugees and asylum seekers
- Repatriated groups⁴

In Österreich gibt es 6 Volksgruppen, welche als offizielle anerkannte Minderheiten klassifiziert wurden. Dies ist durch das Volksgruppengesetz geregelt, welches anerkannten Ethnizitäten Rechte wie einen Volksgruppenbeirat, finanzielle Förderungen oder zweisprachige topographische Bezeichnung in gewissen Gebieten zuspricht. (vgl. Veiter, 1979, S. 112) Folgende Volksgruppen wurden dabei erfasst:

³ PACE, (Parliamentary assembly Council of Europe) (1993:February): Recommendation on an additional protocol on the rights of national minorities. Doc. 6742, 22nd sitting, S. 3

⁴ Luciak, M. (2003): The educational situation of migrants and ethnic minorities in 15 EU member states in Comparative Perspective. In: Binder, S. & Luciak, M. (Hrsg.) (2005): Intercultural Education. - Beiträge zum Workshop Intercultural Education. Wien, S. 86

- SlowenInnen/Slovinci (In Kärnten und der Steiermark als Volksgruppe anerkannt, allerdings nicht von der steirischen Landesregierung)
- Burgenländische KroatInnen/Gradišćanski Hrvati (Im Burgenland als Volksgruppe anerkannt)
- UngarInnen/MagyarokIm (Burgenland und in Wien als Volksgruppe anerkannt)
- Roma und Sinti/ Le Rom thaj le Sinti (In ganz Österreich als Minderheit anerkannt)
- TschechInnen/Ceši (In Wien als Volksgruppe anerkannt)
- SlowakInnen/Slováci (In Wien als Volksgruppe anerkannt)

(vgl. Baumgartner, 1995, S. 9)

Wie die Auflistung bereits zeigt, besteht in Österreich eine Heterogenität zwischen den einzelnen Bundesländern bezüglich ihrer Politik. Diverse Faktoren prägen dieses Phänomen wie zum Beispiel die unterschiedlichen Regelungen der österreichischen und der ungarischen Reichshälfte der Monarchie, welche bis heute noch die Orientierung der Minderheitenpolitik prägen. (vgl. Baumgartner, 1995, S.1)

Das Volksgruppengesetz ist allerdings starker Kritik ausgesetzt. Allein dadurch, dass jede einzelne Minorität sehr Standortgebunden sein muss, da ihr Status nur in gewissen Gebieten gilt (mit Ausnahme von Roma). (vgl. Wakounig, 2007, S. 98) Erst nach 3 Generationen (oder 90 Jahren) kann eine Volksgruppe anerkannt werden, da in diesem Zeitraum die nötige Assimilation stattfinden kann. Wer sich also nicht anpasst und sich dabei der Majorität unterwirft, kann nicht akzeptiert werden. Das klassische Schema eine Minderheit zu sein und damit ein „schwarz-weiß Denken“ zu fördern ist außerdem ebenfalls kritisch zu betrachten. Unglücklicherweise besteht auch ein hohes Konkurrenzdenken unterhalb der Minoritäten. Die zugesprochenen Volksbeiräte können so ihre Erfahrungen nicht miteinander austauschen. (vgl. Wakounig, 2007, S. 95)

Europaweit versucht das Netzwerk RAXEN, (Racism and Xenophobia in Europe) welches in Wien eingerichtet wurde um Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu dokumentieren, Daten zu erheben um die Probleme von den einzelnen Minderheiten in Angriff nehmen zu können. (vgl. Luciak, 2003, S. 85) Die vergleichenden Studien enthalten allerdings einige Probleme im Bezug auf die tatsächliche Vergleichbarkeit:

- Es gibt verschiedene Typen von Minderheiten.
- Unterschiede im Bezug auf die Verfügbarkeit von Daten.
- Die Bildungssysteme sind unterschiedlich konzipiert.
- Verschiedene Kategorien in den einzelnen Ländern um MigrantInnen zu erfassen.

(vgl. Luciak, 2003, S. 85)

Damit erweist es sich als besonders schwierig allgemeine Programme zu erstellen, welche an europäischen Schulen etabliert werden. Kulturelle Unterschiede prägen die einzelnen Länder zu stark. Dies bedeutet, dass Ergebnisse aus anderen Ländern in Bezug auf Minoritäten immer mit Vorsicht genossen werden sollten. (vgl. Luciak, 2003, S. 85)

Ethnische Minderheiten sind die Zielgruppe, welche sehr häufig von Rassismus betroffen ist. Besonders in Institutionen kommt die ungleiche Behandlung hervor. (vgl. ENAR, 2003 S. 3) Von einer gerechten Koexistenz von Mehrheit und Minderheit kann noch lange nicht gesprochen werden. Besonders die neunziger Jahre waren stark durch Anschläge geprägt. In der zweisprachigen Schule in Klagenfurt hatte es ein Bombenattentat gegeben und die folgenden Jahre hatten AktivistInnen, welche sich für die Einhaltung der Gesetze für ethnische Minderheiten einsetzten, Bombedrohungen erhalten. (vgl. Baumgartner, 1995, S. 8)

3.3 Roma

3.3.1 Geschichtliche Entwicklung

Roma stammen ursprünglich aus Indien und ihr Auftreten im mitteleuropäischen Raum wurde bereits im 15. Jahrhundert dokumentiert. Die ersten Ansiedlungen konnten 1664 - 1674 im Raum des heutigen Südburgenlandes dokumentiert werden. Im Nordburgenland hatte man es allerdings verboten, dass sie sich ansiedelten. Aufgrund der Zurückeroberung durch Ungarn kam es durch den Machtwechsel zu Verfolgungen. (vgl. Karoly, 1998, S. 34)

1720 verordnete Kaiser Karl der VI die Tötung und Schändung aller „Zigeuner.“ Dies wurde von der Bevölkerung gestützt und es wurde Jagd auf sie gemacht. Ein Wechsel kam unter Maria Theresia, welche eine Assimilationspolitik gegenüber den Roma ausführte. Sie wollte sie als brauchbare BürgerInnen umerziehen. Es wurde ihnen der Besitz von Pferden verboten und sie mussten Kleidung der „Bevölkerung“ verpflichtend tragen. Kinder wurden den Familien entrissen im Rahmen der „Schulpflicht für Roma Kinder“. (vgl. ebd., 1998, S. 34 - 36)

Aufgrund der im 19. Jahrhundert eingeführten Bürokratisierung, welche Reisen nur mehr mit ordnungsgemäßen Papieren ermöglichte, wurden die Roma regional eingeschränkt, da sie diese Papiere selten ausgestellt bekamen. Außerdem gab es neue Richtlinien um ein Heimatrecht zu erhalten, wodurch sie von vielen Gemeinden ausgeschlossen wurden. 1888 kam es zu einem Gesetz, welches die Bekämpfung von Roma in Angriff nahm. Staatenlose Roma konnten einfach abgeschoben werden. (vgl. ebd., 1998, S. 37 - 39)

Im ersten Weltkrieg wurden viele Männer der Roma zum Wehrdienst eingezogen. Frauen und diejenigen die körperlich nicht „tauglich“ waren wurden zu Zwangsarbeit eingeteilt. 1921 wurde das Burgenland an Österreich angeschlossen und damit kam eine große Zahl an Roma ins Land. Zuwanderung und das Gewähren einer Obdach wurde verboten um die Eindämmung von neuen „Zigeunerbanden“ zu unterbinden. Im Jahre 1936 wurde ein neues Kontrollorgan gegründet: Die „Internationale Zentralstelle zur Bekämpfung des Zigeunerwesens.“ (vgl. ebd., 1998, S. 41)

Als der Anschluss an Österreich erfolgte wurde das System gegen die Roma weiter ausgebaut: Aufgrund des Gesetzes vom 14.12.1937 durften alle „asozialen“ gekennzeichneten Personen (darunter die Roma) allein aufgrund eines Verdachts festgenommen werden. Weiters durften sie nicht öffentlich musizieren oder heiraten. 1939 begann die systematische Abschiebung von Roma in KZs. (vgl. ebd., 1998, S. 46 - 47)

Seit 1993 wurden Roma und Sinti als österreichische Volksgruppe anerkannt und erhielten ebenfalls einen Volksgruppenbeirat. (vgl. ÖV, 1996, S. 39) Damit wurde rein rechtlich manifestiert, dass sie sich von der österreichischen

Mehrheitsgesellschaft unterscheiden, allerdings impliziert diese Verallgemeinerung auch, dass sie sich untereinander nicht unterscheiden. Dass dies von den Betroffenen nicht so betrachtet wird ist relativ klar, denn sonst würden sie diese Abgrenzung nicht tätigen. Doch selbst wenn es 2 verschiedene Volksgruppen gäbe, wären die Unterschiede noch immer nicht differenziert. (vgl. Brandt, 2003, S. 79) 1995 gab es ein schweres Attentat, welches 4 Roma in Oberwart tötete. (vgl. ÖV, 1996, S. 39) Die Konflikte sind auch heute noch aktuell.

3.3.2 Roma heute

19 verschiedene Selbstbezeichnungen dieser Volksgruppe können erfasst werden, welche sich durch Traditionen und Dialekt unterscheiden: Roma, Gypsies, Manouches, Kalderash, Machavaya, Lovari, Churari, Romanichal, Gitanoes, Kalo, Sinti, Rudari, Boyash, Ungaritzza, Luri, Bashaldé, Romungro, Yenish, Xoraxai (vgl. EUMC, 2006, S. 23)

In Österreich lebt ebenfalls eine relativ große Anzahl von Roma, welche aufgrund ihrer Traditionen und ihrer individuellen Geschichten unterschieden werden müssen:

- Arlije
- Burgenland Roma
- Gurbet
- Lovara
- Kalderas
- Sinti

(vgl. <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> 18. 11 2008)

Unter vielen Roma, welche aus Rumänien vor der Armut flüchteten ist auch die Familie, welche in dieser Fallstudie analysiert wird. Die Situation in Rumänien ist für viele untragbar geworden. Diskriminierung an Schulen gegen die Volksgruppe der Roma verstärkt den Zyklus von Armut. Oft können sie Regeln und Anforderungen nicht verstehen oder durch den langen Schulweg fehlt die Motivation überhaupt in die Schule zu gehen. Die Lebensbedingungen zuhause sind oft auf einem

katastrophalen Niveau und Krankheiten können so leicht entstehen. (vgl. Ion, 2005, S. 26-27)

Es ist schwierig Roma als eine homogene Gruppe darzustellen. So wie bei allen Volksgruppen unterscheiden auch sie sich enorm in ihren Vorstellungen über Alltag und Leben. Manche leben das alte „klassische Romatum“ (Romanipe) aus und ziehen in größeren Gruppen umher. Manche sind so wie jeder/jede anderer/andere ÖsterreicherIn in den österreichischen Alltag eingebaut und damit teilassimiliert. (vgl. Halwachs, 2004, S. 4) Nichts desto trotz erscheint es als wäre für viele „Roma“ eine eindeutige Kategorie, welche mit negativen Attributen behaftet ist. Nicht umsonst fürchten viele es auszusprechen, dass sie auch wirklich diesem Volk angehören. (vgl. Luciak, 2008, S. 38)

Besonders problematisch sind die schlechten schulischen Erfolge von ihnen:

„Reports of Roma organisations and from academic writings point out that Roma children rarely go beyond compulsory education and many do not obtain a school completion certificate.”⁵

Diverse Programme wurden durch AktivistInnen konzipiert damit Roma Kinder nicht weiterhin durch das System fallen. Diese zeigen teilweise auch große Erfolge auf. INSETRom (Teacher In-Service Training for Roma Inclusion) zum Beispiel ist ein Programm welches etabliert wurde um die Vorurteile von LehrerInnen gegenüber Roma abzubauen. (vgl. Luciak & Liegl, 2008, S. 22) Es wird von Prof. Mikael Luciak geleitet, welcher sich speziell mit dem Phänomen der ethnischen Disproportionalität auseinandersetzt. Durch Interviews sollen Bedürfnisse von Angehörigen der Roma und LehrerInnen erhoben werden, welche die Perspektiven aller Parteien aufzeigen sollen.

Sich der Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe zu widmen ist bei weitem kein österreichisches Problem. In gesamt Europa sind die Roma als Minderheit anerkannt und können nicht in das Schulsystem ausreichend integriert werden. Bis jetzt haben kompensatorische Programme sich ausschließlich auf sprachliche

⁵ EUMC (2006): Roma and travellers in public Education - An overview of the situation in the EU member states. Vienna S. 58

Fördermaßnahmen spezialisiert. (vgl. EUMC, 2004, S. 59) Die Ironie beim Problem der Muttersprache „Deutsch“ ist allerdings, dass Roma Kinder oft über die Fähigkeit verfügen mehrere Sprachen zu sprechen (romani, serbisch, rumänisch oder andere Sprachen), wenn auch nicht perfekt, allerdings auf einem Niveau, dass sie miteinander kommunizieren können. (vgl. Luciak & Liegl, 2008, S. 8)
Dies scheint allerdings niemals als positives Attribut bewertet zu werden.

4 Terminologie der Arbeit

Um ein einheitliches wissenschaftliches Verständnis über bestimmte Begriffe zu haben, sollen im nächsten Teil die grundlegende Terminologie festgelegt werden.

4.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf und dessen Bezug zur Kind - Umwelt - Analyse

*„Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amts wegen festzustellen, sofern dieses in Folge **physischer** oder **psychischer** [hervorgehoben vom Verfasser der Diplomarbeit] Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag aber dennoch schulfähig ist.“⁶*

Wichtig ist, dass bevor diese Kategorisierung vollzogen werden darf, alle möglichen Ressourcen ausgeschöpft werden müssen, da eine Klassifizierung mit SPF immer die letzte Instanz sein soll. Das heißt, dass der/die SchülerIn, bereits Möglichkeiten wie Förderunterricht, Legasthenikerkurs, StützlehrerIn, BetreuungslehrerIn, muttersprachlichen Unterricht oder SpracheillehrerIn ausgeschöpft hat. Damit darf der SPF im Allgemeinen erst nach Absolvierung der Grundstufe I (also ab der dritten Schulstufe) erfolgen. Gewisse Ausnahmen existieren, welche implizieren, dass eine

⁶ § 8 Schulpflichtgesetz (BGBl. Nr. 76/1985 in der Fassung BGBl. I Nr. 20/2006)

eindeutige Behinderung bereits vor Schuleintritt den Unterricht ohne zusätzliche Fördermaßnahmen nicht möglich macht. (vgl. Mörwald & Stender, 2007, S. 8)
Eltern können einen Antrag erstellen, dass ihr Kind spezielle Förderung benötigt. Außerdem entscheiden sie über die Wahl zwischen Sonderschule und Integration. Allerdings scheint diese Freiheit in der Praxis oft nicht gegeben zu sein, da sie nur ein „Antragsrecht“ ist.

„Gerade die Eltern dieser Kinder, die in Gefahr sind als lernbehindert eingestuft zu werden, sind meist aufgrund ihrer sozial benachteiligten Lage (wenig qualifizierende Ausbildung, niederes Einkommen, schwierige Wohn- und Lebensverhältnisse, Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache) nicht fähig, die Integration ihrer Kinder durchzusetzen. Der Besuch der Sonderschule durch ihre Kinder bewirkt die Wiederholung von benachteiligten Lebenskarrieren.“⁷

Damit bleibt dieses Privileg nur Individuen vorbehalten, die auch aus gehobenen sozialen Milieus kommen.

Die allgemeine Schule (dies schließt Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium oder Berufskolleg ein) hat ebenfalls das Recht unter Beratung mehrerer LehrerInnen den Antrag auf SPF zu stellen und spezifische Defizitbereiche des/der Schülers/Schülerin zu fördern. Durch die Schulaufsicht wird das endgültige Urteil gesprochen, wie die Schullaufbahn des Kindes weiter gehen soll. Alle gesammelten Daten werden dabei offen gelegt um das „Beste“ für die Zukunft des/der SchülerIn zu entscheiden. (vgl. ebd., S.7)

Der Prozess erfolgt folgendermaßen: Eltern **oder** Schule leiten das Verfahren aufgrund bisheriger Schulleistungen (in den Fächern) bzw. aufgrund des Verhaltens im Unterricht ein. Im Bezug auf die Leistung und im Verhalten unterscheidet man allerdings zwischen dem Grad der daraus entstehenden Behinderung für das Kind. (dieses Verfahren wird im zweiten Teil dieses Kapitels genau erörtert)

Die Schulaufsichtsbehörde stellt nun eine sonderpädagogische Lehrkraft zur Verfügung um ein Gutachten zu erstellen. Die Stellungnahme des/der

⁷ Integration: Österreich (Hrsg.) (1998): Auflösung von Sonderschulen. In: Erziehung heute, Sonderheft: Weissbuch Integration, Verlag Innsbruck, Heft 3, 1998 / betrifft:integration, nr. 3a, S. 11

Klassenlehrers/Klassenlehrerin ist in diesem Prozess natürlich ebenfalls unumgänglich und er/sie arbeitet gemeinsam mit dem/der SonderpädagogIn. Durch das erstellte Gutachten kann nun der konkrete Förderbedarf festgestellt werden und an welchem Ort das Kind Ressourcen erhalten soll. Danach erfolgt ein wichtiges Gespräch mit den Eltern über gefallene Entscheidungen. Eltern haben das Recht gegen alle ausgestellten Bescheide Einspruch zu erheben und die Wiederaufnahme des Verfahrens zu einem späteren Zeitpunkt zu beantragen. (vgl. ebd., 2007, S. 4-10)

Durch das Gutachten soll dem Kind geholfen werden, indem keine Langzeitprognose über die schulischen Förderungsmöglichkeiten der SchülerInnen gestellt wird, sondern eher auf die momentanen positiven Aspekte des Kindes geachtet wird. Es soll auch nicht das Ziel der sonderpädagogischen Diagnostik sein das Schulversagen des/der Schülers /Schülerin festzustellen, viel wichtiger ist der Fokus des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes. (vgl. Ansperger, Sauer & Wetzel, 2000, S. 77)

Allerdings muss der SPF auch noch weiter differenziert werden inwiefern der neue Lehrplan an dem/die Schülers/Schülerin angepasst werden muss. Dabei wird nicht die Stundenanzahl vermindert, sondern Gegenstände werden auf einem reduzierten Niveau vermittelt. (vgl. Schulunterrichtsgesetz §17 Abs.4)

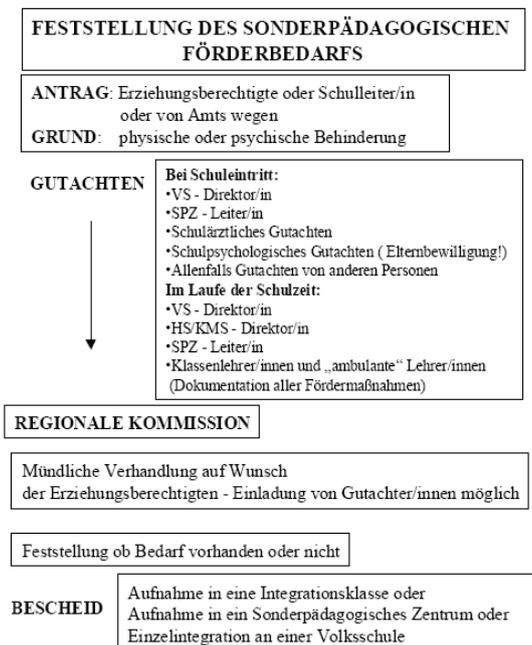
Die Optionen für ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der 4ten Schulstufe sind:

- Sonderpädagogische Zentren bzw. Sonderschulen
- Integrative Klassen

(vgl. Mörwald & Stender, 2007, S. 4)

Um auf einen kurzen Blick den Prozess darstellen zu können, wurde folgende Graphik hinzugefügt, welche den Prozess noch einmal wiedergibt. Es ist unverzichtbar die genauen Kriterien zu kennen, welche in Österreich existieren um Überlegungen innerhalb des Diskurses machen zu können:

Graphik 6: Ablauf der Kategorisierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich



Quelle: Mörwald, B. & Stender, J. (2007): Leitfaden für Integration in Wien. Wien

Bezüglich der Feststellung wann eine Lernbeeinträchtigung als eine klare Form von Behinderung unterschieden werden kann gibt es bestimmte Definition und ein spezifisches Vorgehen.

„Bei Schülerinnen und Schülern, die ohne Vorliegen einschlägiger medizinischer oder psychischer Hinweise auf eine Behinderung in die Volksschule aufgenommen werden, ist bei Beeinträchtigungen des Lernens zwischen Schülerinnen und Schülern mit Lernschwächen und solchen mit Lernbehinderung zu unterscheiden. Um diesbezüglich eine Abklärung zu erreichen, ist nach einem ausreichenden Beobachtungszeitraum und der Ausschöpfung aller grundschulspezifischen Fördermaßnahmen ein sorgfältiges förderdiagnostisches Vorgehen erforderlich. Im Rahmen einer umfassenden Kind – Umwelt - Analyse ist zu prüfen, ob ein Bedarf an sonderpädagogischer Förderung begründet werden kann.“⁸

Besonders interessant ist der Aspekt der „Kind Umfeld Analyse“, welcher theoretisch von einer defizitären und defektorientierten Ansicht über die schulische

⁸ Bm:ukk (2008): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Rundschreiben Nr.19/2008, kundgemacht am 12. September 2008, S. 5

Beeinträchtigung des Kindes hinausgeht. Es wird auch das Umfeld des Individuums und dessen Entwicklungsbedingungen in Betracht gezogen. (vgl. Carle, 2001, S. 5)

„Nicht nur das Kind wird beobachtet. Um das Gutachten auf sichere Füße zu stellen, wird das Umfeld des Kindes einbezogen und ebenfalls befragt. Schließlich wissen die engeren Bezugspersonen eventuell mehr über die bisherige Entwicklung des Kindes und auch mehr darüber, welche Interessen es hat und wie es sich unterstützen lässt.“⁹

Zu bedenken ist allerdings, dass dies nur Leitlinien sind, was impliziert, dass diese nur empfehlenden Charakter haben. Diese Betrachtungsweise würde einen relativ hohen Aufwand für jedes Kind implizieren und vor allem geschultes Personal, welches diese Analyse durchführt, benötigen. Hinzuzufügen ist, dass die Umwelt Analyse durch das Verfahren von Sander ausgeführt wird, welche die Bereiche:

„Wahrnehmung, Sprache und Kommunikationsfähigkeit, Kognition, Lernentwicklung und Lernstand, das sozial emotionale Verhalten, das Selbstkonzept, das Lern- und Arbeitsverhalten, die außerschulischen und schulischen Lebensbedingungen sowie der körperliche und motorische Entwicklungsstand näher betrachtet...“¹⁰

Sander sieht Förderdiagnostik nicht zur Messung von unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern will Verhalten und Lernen im situativen Kontext erfassen um individuumszentrierte Förderziele ableiten zu können. (vgl. Ansperger, Sauer & Wetzel, 2000, S. 76) Um die individuellen Profile der Personen mit welchen das Kind interagiert erstellen zu können, wird dabei auf das Leitmedium der strukturierten Beobachtung unter Maßgabe der Orientierung an didaktischen Strukturen und Entwicklungsskalen zurückgegriffen. (vgl. bm:ukk, 2008, S. 5) Weiters wird die Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Personen als elementar gesehen. (vgl. bifie, 2007, S. 72)

Wie schon erwähnt ist auch eine „Verhaltensauffälligkeit“ ebenfalls ein Grund das Verfahren über den SPF einzuleiten. Allerdings ergeben sich daraus einige Probleme. Lempp schreibt sehr treffend, dass in den Zeiten der vollen Schulklassen,

⁹ Carle, U. (2001): Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung. S. 7

¹⁰ Bm:ukk - (2008), S. 5

die „bösen Buben“ aus den Klassen genommen wurden und in die Sonderschule für Lernbehinderte gehen mussten. Die Annahme, dass verhaltensauffällige Kinder auch gleich Lernbehinderte Kinder sind, ist eine Auffassung, welche bei weitem nicht stimmen muss. Bestimmtes auffälliges Verhalten kann durch Schuldruck entstehen. Durch den Schulwechsel in die Sonderschule reduziert sich der Stress und die „Verhaltensstörung“ verschwindet oft. Eine Reintegration in das Regelschulwesen bleibt aber meist verwehrt. (vgl. Lempp, 1990, S. 63)

In den vergangenen Jahren sind speziell Schulphobien und auch das hyperkinetische Syndrom in der Zahl angestiegen. Beide Auffälligkeiten haben nichts mit Intelligenz zu tun, allerdings mit der Beziehung zur Institution „Schule“. Sowohl die Angst vor der Schule, wie auch das „Zappelphilipp“ Syndrom können schwere Störungen in der Sozialentwicklung bedeuten. (vgl. ebd. S. 66)

Schulphobien können sich im Verhalten des Kindes manifestieren. Allerdings ist die Lösung für dieses Problem mit Sicherheit nicht die Sonderschule, weil dies die Angst des Kindes nicht nehmen wird wenn sie einmal ausgeprägt ist. Auch die Aussonderung im Falle des hyperkinetischen Syndroms ist zu hinterfragen. Lempp begründet diese Art der Segregation dadurch, dass so genannte ExpertInnen behaupten, dass mehr als zwei oder drei „Zappelphilippe“ eine Regelschule nicht verkraftet. (vgl. ebd. S. 67)

Dass man sich nicht die Frage stellt, warum diese Entwicklung beider Auffälligkeiten zunimmt, ist schwer zu verstehen. Es könnte gut sein, dass Kinder, welche gelangweilt sind in der Schule aufgrund der Inhalte, deshalb den Besuch der Schule verweigern. Das bedeutet aber nicht, dass sie durchaus den Lehrplan der Regelschule folgen könnten. Allerdings haben sie einen anderen Zugang zur Materie und wenn dies der Fall ist neigt bereits die Tendenz zur „Verhaltensauffälligkeit“. Ob Aussonderung und eine zusätzliche Stigmatisierung durch den SPF die richtige Antwort ist, sollte wohl hinterfragt werden. Insofern erweist sich das Verfahren als problematisch.

Die angewandten Verfahren zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs variieren sehr stark in ihrer Durchführung wie folgende Graphik zeigt:

Graphik 7: Verwendet Verfahren und Überprüfungskriterien im Rahmen des sonderpädagogischen Gutachtens

Verwendete Verfahren und Überprüfungskriterien (Mehrfachnennungen möglich) N = 231					
standardisierte Verfahren	nicht normierte Verfahren	selbstentwickelte Verfahren	Lehrpläne	Erfahrungswerte	Beobachtungen
130 56%	144 62%	137 59%	159 69%	55 24%	40 17%

Quelle: Ansperger, R., Sauer, J & Wetzel, G. (2000): Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum Sonderpädagogischen Förderbedarf - Analyse der Praxis in Österreich. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2/2000

Der relativ hohe Wert von 59 %, wird von Ansperger unter zwei Perspektiven betrachtet: Einerseits kann es auf ein hohes Engagement der GutachterInnen schließen, allerdings könnte es auch den Mangel von professioneller Unterstützung wiedergeben. (vgl. Ansperger, Sauer & Wetzel, 2000, S. 81) Es zeigt außerdem wie wenig gesetzliche Verbindlichkeiten die Verfahren haben, was natürlich Fragen aufwirft ob auch wirklich jedes Mal eine ausreichende Umwelt - Kind - Analyse angewandt wird.

Würde man der Theorie folgen, speziell im Punkt Umwelteinflüsse des Kindes und die wechselseitige Interaktion zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, könnte man zu dem Entschluss kommen, dass das Verfahren von SPF durchaus abgesicherte und sehr detaillierte Analysen über ein Kind macht. Vergleicht man die Theorie mit der Realität sieht man jedoch eindeutig, dass die Leitlinien wohl kaum eingehalten werden. Eine Umfrage hat ergeben, dass durchschnittlich ein/eine GutachterIn sich siebeneinhalb Stunden pro Gutachten Zeit nimmt. (Anfahrtszeiten + Erstellen des Gutachtens eingerechnet) Die meiste Zeit wird mit dem Kind verbracht (drei Stunden durchschnittlich) und mit LehrerInnen und Eltern summiert sich der Zeitaufwand auf ca. eine Stunde. (vgl. Ansperger, Sauer & Wetzel, 2000, S. 79)

Spezieller Fokus dieser Studie ist das Teilgebiet des Verfahrens, welches durch die PflichtschullehrerInnen geleitet wird. Sie sind diejenigen, welche das Verfahren oft einleiten, da die meisten Anträge zwischen dem dritten und sechsten Lernjahr erfolgen. (vgl. Mörwald & Stender, 2007, S. 8). Obwohl KlassenlehrerInnen, selbst wenn sie nicht das diagnostische Auge eines/einer

Sonderpädagogen/Sonderpädagogin haben, die meiste Zeit mit dem Kind verbringen, wird ihren Äußerungen relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Man bedenke die oben zitierte kurze Auseinandersetzung mit dem/der GutachterIn und folgendes:

„Vom zuständigen BSR und den PflichtschullehrerInnen wird erfahrungsgemäß eine schnelle Stellungnahme (=sonderpädagogisches Gutachten) erwartet, um eine Entscheidung über die weitere Schullaufbahn eines Kindes treffen zu können.“¹¹

Die Vorteile allerdings würden wieder darin liegen, dass aufgeregten Emotionen, welche sich bei einem/einer KlassenlehrerIn entwickeln können, so durch einen/eine objektiven/objektive BeobachterIn weniger Bedeutung geschenkt werden. Auf dieses mögliche angeschlagene Netzwerk (LehrerInnenstab - Kind - Eltern), nimmt diese Fallstudie besonderen Bezug.

4.2 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Wie bereits erwähnt ist die Kind - Umfeld - Analyse ein Teil des Verfahrens zur Gutachtenerstellung für den sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass Umwelt als ein Entwicklungsfaktor gesehen wurde war nicht immer so. Wie abhängig die Anthropologie des Menschen vom Gesellschaftstyp ist, soll an der Entwicklung der „Wiener Fürsorge“ und am Übergang zur NS Politik demonstriert werden.

4.2.1 Die Perspektive über Entwicklung im Rahmen der Wiener Fürsorge und der Übergang zu NS Zeit

Der Anfang der Entwicklungsdiagnostik kann zurückgeführt werden auf Francis Galton (1822-1911), welcher als der Begründer für Eugenik und der Testpsychologie gilt. Er ist davon ausgegangen dass psychische Merkmale und soziale Rangordnung sich nach den Regeln des Darwinismus weiter vererben. Er hat bereits Versuche

¹¹ Ansperger, R., Sauer, J & Wetzl, G. (2000): Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum Sonderpädagogischen Förderbedarf - Analyse der Praxis in Österreich. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2/2000, S. 77

gemacht Intelligenz zu messen, aufgrund von Beobachtungen über die Sinnesleistungen eines Menschen. (vgl. ebd., S. 17-19)

Alfred Binet (1857-1911) und Simon haben 1904 einen Auftrag erhalten einen Test zu entwickeln um Kinder differenzieren zu können, ob sie in einer Normalklasse bleiben können oder ob sie in eine Hilfsschule gehen müssen. Der Test bestand aus 30 verschiedenen Testaufgaben, welche aufgrund längerer empirischer Forschungen ausgearbeitet wurden. Das Intelligenzalter wurde vom tatsächlichen Lebensalter abgezogen und so erhielt man den aktuellen Intelligenzstand. (vgl. ebd., S. 23- 26)
1912 modifizierte Stern den Test indem er den Intelligenzquotient erfand. (vgl. ebd., S. 28)

Erwin Lazar (1877-1932) war eine sehr entscheidende Person im Bezug auf die Gewährleistung der exogenen Faktoren der menschlichen Entwicklung. Er unterschied Menschen, welche aufgrund von "Verwahrlosung" Entwicklungsdefizite aufwiesen. Er gründete den Pestalozzi Verein und konnte dort seine Forschungen fortsetzen. Weiters arbeitete er an der „Heilpädagogischen Abteilung der Universitätskinderklinik.“ (vgl. ebd., S. 28-34)

Im Rahmen der Kinderfürsorge wurden viele Fortschritte gemacht im Bezug auf die Erforschung von Umwelteinflüssen auf die menschliche Entwicklung. Man wollte nicht mehr alleine diagnostizieren. Auch die Prognose bekam wesentliche Relevanz. Weiters entwickelten Charlotte Bühler (1893 - 1974) und Hildegard Hetzer (1899 - 1991) einen Entwicklungstest, für spezifische Lebensabschnitte. (vgl. ebd., S. 68-69)

1929 allerdings, bedingt durch die Weltwirtschaftskrise, kam es zu wesentlichen Kürzungen am Fürsorgesektor. Wie dann 1934 Österreich zu einem autoritären Ständestaat wurde, wurden die Sparmaßnahmen drastisch erhöht. (vgl. Rudolph & Benetka, 2007, S. 70-71) Die Zukunftsaufgaben der Jugendämter lagen von nun an in der Volkseugenik. Der Binet Test kam nach wie vor zum Einsatz allerdings wurde er an die nationalsozialistische Ideologie gekoppelt. (vgl. ebd., 2007, S. 73)

Kinder, welche dem Bildungsideal der NS Politik nicht entsprachen, waren grundsätzlich chancenlos. Unveränderliche biologische Fakten, welche man als

„rassische Gründe“ bezeichnete entschieden über die Zugehörigkeit und das Entwicklungspotenzial. (Malina, 2007, S. 95) Das System sah Gesundheit als „nationale Pflicht.“ Menschen mit Behinderungen wurden in der „Aktion T4“ durch den „Gnadentod“ zwangs euthanasiert. Der „innere Feind“ des totalitären Regimes wurde systematisch bereinigt. 5 Tötungsanstalten forderten 70.000 Menschenleben. (vgl. Malina, 2006, S. 22)

4.2.2 Bronfenbrenners Theorie über die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Sehr gegensätzlich zur Ideologie der Nazis steht das Modell von Uri Bronfenbrenner (1917 - 2005) Es prägte maßgeblich die Theorie über die menschliche Entwicklung. Vor allem wird dieses Konzept spezifisch betrachtet da es die Ausgangslage für eine effektive Kind - Umwelt - Analyse ist. Den Einfluss auf die menschliche Entwicklung im Kontext der Umwelt nennt man „Ökologie der menschlichen Entwicklung“. Darunter versteht er:

*"Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind."*¹²

Wichtig ist, dass der Mensch dabei nicht als eine „Tabula rasa“ gesehen wird, sondern Entwicklung wird als ein dynamischer wechselseitiger Prozess gesehen. Der Mensch erhält bzw. modifiziert seine Umwelt und die Umwelt prägt den Menschen. (vgl. ebd., S. 38) Umwelt ist dabei weit mehr als nur das unmittelbare Feld einer Person:

Aus ökologischer Perspektive erscheint die Umwelt "topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinandergebetteter Strukturen

¹² Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. - Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, S. 37

(...) Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-, und Chronosysteme bezeichnet¹³

Das Mikrosystem ist der Lebensbereich, den wir mit all seinen materiellen Eigenschaften und physischen Merkmalen wahrnehmen. Es ist ein Ort, wo Menschen in direkte Interaktion miteinander treten können. Das Mesosystem bildet die Verbindungen zwischen den Mikrosystemen und vor allem deren Wechselwirkungen. Unter dem Exosystem versteht man die Lebensbereiche an denen man nicht direkt beteiligt ist, die aber trotzdem eine Relevanz für einen haben. Zum Beispiel wäre das für ein Kind der Job von seinem Vater bzw. seiner Mutter. Das Makrosystem ist quasi eine Konstruktionsanweisung für Systeme geringerer Ordnung. (vgl. ebd., S. 38-42) Ein Beispiel für den Einfluss eines solchen Systems sind Verkehrsregeln. Es gibt sie zwar überall auf der Welt, allerdings unterscheiden sich diese von Land zu Land. (auf welcher Fahrbahn man zum Beispiel fährt) Chronosysteme sind sogenannte „Lebensübergänge.“ Zum Beispiel wenn man zum ersten Mal in die Schule geht ist dies ein Übergang. (vgl. ebd., S. 77)

„Wollte man die Lernvoraussetzungen eines Kindes erheben, so müsste man folglich nach seinen Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Umfeldern fragen. Im Unterschied zur kindzentrierten Diagnose, die lediglich den Förderbedarf am einzelnen Kind feststellt, bezieht sich die Kind-Umfeld-Analyse auch auf das Lebensumfeld des Kindes, z.B. das Elternhaus, den konkreten Unterricht der jeweiligen Schule, die das Kind besucht oder auf seine Freizeitkontakte.“¹⁴

Die Analyse aller Systeme ist der entscheidende Faktor bei der Umwelt - Kind - Analyse. Dadurch wird die Gesamtheit des Kindes erfasst und all die Lebensbedingungen, welche ein Individuum prägen.

Mikrosysteme bestehen aus gewissen Bausteinen: Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen. All diese Bausteine sind relevant für die Entwicklung eines Menschen. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38) Tätigkeiten und speziell „molare Tätigkeiten“ sind Indikatoren für den Entwicklungsstand eines Menschen und vor allem Voraussetzungen für Progression. Molare Tätigkeiten sind

¹³ Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L, Graumann, C. F & Lantermann E. D (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart: Enke.

¹⁴ Carle, U. (2001) S. 11

Handlungen, welche ein gewisses Beharrungsvermögen haben und auch eine Zielperspektive aufweisen. (vgl. ebd., 1981, S. 60-62)

„Die Entwicklung der Person ist abhängig von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten anderer Personen. Diese werden Teil des psychologischen Feldes der Person, deren Aufmerksamkeit sie erregen oder sie zu gemeinsame Tätigkeit heranziehen.“¹⁵

Beziehungen sind durch Affektivität (die Gefühle füreinander) und ein Kräfteverhältnis (einer der Beteiligten der Beziehung kann mehr Einfluss haben als der andere) determiniert. Desto eher das Kräfteverhältnis sich zu Gunsten der sich entwickelnden Person wendet desto förderlicher ist dies für die weitere Entwicklung. (vgl. ebd., S. 75) Die Analyse von Beziehungen innerhalb eines Mikrosystems ist elementar. Speziell soll dabei ein Netzwerk an Beziehungen erfasst werden. *„Im Mikrosystem geht es aber um die Beziehung zwischen zwei oder mehr Personen und deren jeweilige Perspektiven und Anteile in der Beziehung.“¹⁶*

„Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen eine die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“¹⁷

Rollen können weiter differenziert werden nach Geschlecht, Alter, Job oder sozialer Stellung. Durch die Interaktion mit Menschen, welche verschiedene Rollen innehaben und durch ein eigenes fortschreitendes wechselndes Rollenrepertoire wird menschliche Entwicklung gefördert. (vgl. Bronfenbrenner, 1981 S. 97)

Wie wir aus diesen Überlegungen sehen ist die Ökologie der menschlichen Entwicklung ein komplexes Netzwerk. Es beschreibt die Indikatoren für förderliche Progression. Eine Analyse der Lebensbereiche einer Person impliziert eine gewisse Herausforderung an die Wissenschaft, da man sich vor allem nicht nur auf bestimmte Merkmale der Umwelt des Kindes beschränken soll, sondern die Gesamtheit aller Faktoren.

¹⁵ Bronfenbrenner, U. (1981) S. 71

¹⁶ Carle, U (2001) S. 12

¹⁷ Bronfenbrenner, U. (1981) S. 97

Wenn wir uns an den Diskurs über den SPF erinnern, hat Ansperger festgestellt, dass durchschnittlich siebeneinhalb Stunden für das Gutachten verwendet werden. Von dieser Zeit muss noch viel abgezogen werden aufgrund von Anfahrtszeit und schriftlicher Gutachtenserstellung. Es fällt sehr schwer zu glauben, dass die Komplexität von Entwicklung im Kontext der Umwelt in dieser kurzen Zeit zu erfassen ist. Um ein Kind, welches Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht aufweist, zu analysieren, müsste man im Sinne der Kind - Umwelt - Analyse nach Bronfenbrenner: Das Kind im Unterricht beobachten, die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, das Verhältnis von Kind und Eltern, die Beziehung unter den SchülerInnen, das Klima der Klasse, die Bedingungen zuhause, die momentane Arbeitssituation der Eltern, die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Eltern, kulturelle Einflüsse und mögliche Diskrepanzen im Unterricht und in der Kommunikation, die ökonomische Lage der Familie, den Prozess des Übergangs in die Schule und vieles mehr mit einbeziehen.

Idealerweise ist eine Umwelt - Feld - Analyse gekennzeichnet durch folgende Punkte:

1. Beteiligt an der Kind - Umfeld - Analyse sind das Kind, die Eltern, die Lehrpersonen und weitere Bezugspersonen aus den wichtigsten Lebensbereichen.
2. Systematische Zusammenhänge müssen erkannt werden. Nur eine individuumszentrierte Analyse reicht nicht aus. Die Handlungsbedingungen eines Kindes müssen in all den Lebensbereichen erfasst werden.
3. Die systematische Analyse der Beziehungen, Tätigkeiten und Rollen darf allerdings nicht nur anamnestisch rückwärtsgewandt erhoben werden. Die Kind -Umfeld - Analyse geht über konstatieren und reines erklären hinaus.
4. Die Entwicklungsbedingungen im Kontext der Umwelt müssen erfasst werden. Dabei sollten nicht direkte Therapien oder Konzepte auf das Kind angewandt werden, sondern die Lernbedingungen generell verändert werden.

(vgl. Carle, 2001, S. 5)

Bronfenbrenner schreibt, dass eine Analyse eines Mikrosystems die Gesamtheit aller zwischenmenschlichen Beziehungen erfassen muss. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 82) Und selbstverständlich muss diese Analyse auch über das System hinaus gehen.

Inwiefern SonderpädagogInnen sich vertraut mit dieser Aufgabe sehen, sollte folgende Graphik gut darstellen:

Graphik 8: Einschätzung der Ausbildung an der PÄDAK bezogen auf die Bundesländer

PÄDAK-Ausbildung	N = 231	Bgld n = 8	Ktn. n = 20	NÖ n = 62	OÖ n = 33	Sbg. n = 19	Stmk n = 47	Tirol n = 29	Vbg. n = 13
Ausbildung ausreichend	15 6%	1 13%	1 5%	1 2%	5 15%	0 0%	5 11%	1 3%	1 8%
Ausbildung nicht ausreichend	184 80%	5 63%	19 95%	50 81%	23 70%	17 89%	34 72%	25 86%	11 85%
keine Angabe	32 14%	2 25%	0 0%	11 18%	5 15%	2 11%	8 17%	3 10%	1 8%

Quelle: Ansperger, R., Sauer, J & Wetzel, G. (2000): Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum Sonderpädagogischen Förderbedarf - Analyse der Praxis in Österreich. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2/2000

In Kärnten geben 95 % aller Befragten an keine ausreichende Ausbildung im Bezug auf diagnostische Kompetenzen aufzuweisen. Inwiefern die Gesamtheit eines Kindes im Kontext der Umwelt erfasst wird bei einem Gutachten bleibt fraglich. Die Kind - Umwelt - Analyse erscheint allerdings als der richtige Weg in der Diagnostik.

4.2.3 Ein neuer Perspektivenwechsel?

Heutzutage orientiert man sich am bio-psycho-sozialen Modell, welches die Vielfalt der Einflüsse darstellt. Dieses Modell hat auch die Perspektive über Behinderung signifikant geändert. Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) wurde als Nachfolge Modell zur ICDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) konzipiert und wurde im Jahre 2001 von der WHO (World Health Organisation) beschlossen. Es inkludiert sowohl endogene Faktoren wie auch exogene Faktoren. (vgl. DIMDI, 2005, S. 4) Allerdings ist die „Ideologie der Begabung“ heute noch immer nicht verstummt. (vgl. Ribolits, 2006, S. 36)

Neue Trends zeigen, dass die sozialwissenschaftlich geprägte Umweltkomponente speziell geprägt durch die Entstehung der Molekularbiologie wieder in den Hintergrund treten könnte. (vgl. Berger, 1999, S. 27) Die Ideologie der Begabung ist

eine Thematik, welche heutzutage wieder aktuell wird. Allerdings zeigen diverse Studien auch auf internationaler Ebene, wie hoch die Relevanz von sozio-ökonomischer Faktoren ist. (vgl. Ribolits, 2006 S. 36-37) Einen hohen Bildungsabschluss zu haben, hat nicht viel mit Intelligenz zu tun, sondern unter welchen Voraussetzungen man aufwächst.

Die Psychiatrie weist auch verstärkt darauf hin, „*dass es keinerlei verlässliche Anhaltspunkte dafür gibt, daß biologische Befunde (hormonelle, morphologische etc.) psychische Störungen erklären könnten.*“¹⁸ Weiters zeigt die neurologische Wissenschaft „*dass sich biologische Systeme - insbesondere das Nervensystem - nach dem Prinzip der Selbstorganisation in Abhängigkeit von ihrer Tätigkeit strukturieren.*“¹⁹ Dies impliziert, dass Anregungen aus der Umwelt einen wesentlichen Teil zur Entwicklung beitragen.

Inwiefern sich „Biologismus“ auch in der Kategorisierung von SPF widerspiegeln könnte, bleibt dahin gestellt. Allerdings sollte die Vergangenheit uns als ein lehrreiches Beispiel immer vor Augen gehalten werden.

4.3 Kultur und interkulturelles Lernen

4.3.1 Kultur

Andere und fremde Kulturen haben die Menschen schon vor vielen Jahrhunderten begeistert. Lebensweisen, welche sich so von den eigenen unterscheiden stellen eine gewisse Faszination für den einen allerdings auch eine gewisse Abneigung für den anderen dar. Aber was genau versteht man unter einem so breiten Begriff wie „Kultur“?

¹⁸ Berger, E. (1999): Medizin - Behinderung - Integration. - Gibt es einen Paradigmenwechsel?! In: Behinderung. Integration in der Schule. Positionen; Dilemma: die Praxis; Ungeklärt: die Zukunft. Wien, Pädagogischer Buchversand, Schulheft No. 94, S. 25

¹⁹ Berger, E. (1999): S. 25

„Eine Kultur ist das Gesamtgebilde aus erlerntem Verhalten und Verhaltensresultaten dessen einzelne Elemente von den Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaft geteilt und weitergegeben werden.“²⁰

Dies kann natürlich bedeuten, dass gewisse erlernte Verhaltensresultate durch eine andere Kultur negativ bewertet werden können. Auch grenzt der Aspekt des erlernten Verhaltens all die Tätigkeiten ein, die als Teil eines gegebenen kulturellen Gesamtbildes zu klassifizieren sind, und auch jene, die durch den Lernprozess modifiziert werden. (vgl. Linton, 1974, S. 33) Die UNESCO definiert den Kosmos der Kultur folgendermaßen:

„Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“²¹

Weiters wird geschrieben, dass es keine authentische Kultur geben kann. Selbst wenn westliche Norm Standards oft als die Handlungsmaxime dargestellt werden. (vgl. Deutsche UNESCO Kommission, 1983, S. 122) Durch die zweite Definition kommt der Aspekt der Emotion hinzu, welcher ebenfalls wichtig zu berücksichtigen ist innerhalb einer Kultur. (z.B. Was Kunst oder Musik in einem weckt) Auch materielle Gegenstände können als Kultur definiert werden, selbst wenn es meistens nur die psychischen Elemente sind, welche damit verbunden werden.

In Kultur sind nicht nur wünschenswerte Elemente enthalten. Für den/die SozialwissenschaftlerIn gibt es keine unkultivierte Gesellschaft und auch keine unkultivierten Individuen. Jeder Gesellschaftstypus hat eine oder mehrere Kulturen. (vgl. Linton, 1974 S. 31)

²⁰ Linton, R. (1974): Gesellschaft, Kultur und Individuum. Frankfurt, Fischer Verlag, S. 33

²¹ Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1983): UNESCO-Konferenzberichte. Weltkonferenz über Kulturpolitik, Schlussbericht der von der UNESCA vom 27.7 bis 6.8.1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz, München, Nr. 5, S. 121

4.3.2 Interkulturelles Lernen

Die Lehrplanbestimmung vom bm:ukk sieht vor, dass eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Sprachen, Bräuchen Texten und Lebensgewohnheiten anderer Lebenskreise, stattfinden muss. Dies referiert sich als „interkulturelles Lernen.“ Die Praxis vom interkulturellen Lernen ist nicht ein spezifisches Fach. Es wird eher als ein interdisziplinäres Prinzip verstanden, welches sich in allen Fächern herausprägt. Wichtig ist, dass nicht nur Bescheid über andere Kulturen gegeben werden soll, sondern das gemeinsame Lernen und Verstehen soll auch dazu beitragen ein hohes Ausmaß an Respekt und Toleranz zu erhalten. (vgl. bm:ukk, 2008, S. 1)

Interkulturelles Lernen ist manifestiert in den generellen Aufgaben und Unterrichtsprinzipien von österreichischen Schulen. (vgl. Luciak & Khan-Svik, 2008, S. 495) Diese Ziele setzen sich folgendermaßen zusammen:

- *“to explore cultural assets (habits, languages, customs, traditions, tales, myths, songs, etc.) of autochthonous and immigrant groups*
- *to create a learning environment in which cultural values can be experienced and shaped by all students*
- *To arouse interest and curiosity in cultural differences, in order to foster appreciation of both cultural unity and cultural diversity*
- *To enable students to understand and value cultural, linguistic, and ethnic diversity and to address ethno - and Euro-centrism as well as racism*
- *To foster mutual understanding and respect among students of different cultural and linguistic backgrounds, to recognise commonalities and to reduce prejudice*
- *To value bilingualism and multilingualism and to encourage students to use their first languages in class.”²²*

Interkulturelles Lernen ist die fortgeschrittene Version des Konzepts der Ausländerpädagogik. Die Differenzierung dieses Konzepts soll durch folgende Tabelle klar werden:

²² Luciak, M. & Khan-Svik, G. (2008): Intercultural Education and Intercultural Learning in Austria - Critical Reflections on Theory and Practice. Intercultural Education, Vol. 19, No. 6, S. 495

Graphik 9: Vergleich Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- modell
Ausländer- Pädagogik	Defizit	Migrantenkinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Erstsprache	Rückkehr und/oder Assimilation	Homogene „Kultur“
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	Alle SchulerInnen	Mehrperspektivität/ Kulturelrelativismus/ Erstsprache	Anerkennung; Erhalt kultureller Identität	„Multikulturelle Gesellschaft“

Quelle: Diem, I & Radtke, F (1999): Erziehung und Migration. - Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer

Ein wesentliches Merkmal, welches durch Graphik 9 deutlich wird ist, dass interkulturelles Lernen nicht nur für eine bestimmte Zielgruppe sein soll, sondern ein Systemversuch ist, welcher allen Kindern Förderungen in ihrer schulischen Karriere bieten soll. Dabei wird von dem Aspekt der Assimilation abgesehen und der Erhalt der „kulturellen Identität“ angestrebt.

Allerdings bringt die Praxis des kulturellen Lernens auch diverse Problematiken mit sich. Einerseits wird behauptet, dass es fast unmöglich ist das „Fremde“ in eine Gesellschaft reibungslos einbauen zu können. Nur die Kulturen, welche mit der Mehrheit in einer Gesellschaft übereinstimmen, können auch tatsächlich integriert werden.

„Eine Gesellschaft, die nur solche Fremde akzeptiert, die ihren Mitgliedern in ökonomischer und kultureller Hinsicht ähneln, wird auch nur diesen die gleichen Rechte wie den eigenen Bürgern einräumen.“²³

Damit wäre es also auch unmöglich durch interkulturelle Pädagogik wesentliche Veränderungen zu bewerkstelligen, weil das „Fremde“ einfach immer das Fremde bleibt. Speziell Personen mit anderen religiösen Hintergründen oder Auffassungen über das Leben haben es sehr schwer sich in westlichen Gesellschaftstypen wirklich gut einzuleben. Dies wird allerdings spezifisch im Kapitel „Theorien der Integration und Segregation“ diskutiert.

²³ Linda, C. (2005): Lernende Region Münster/ Münsterland. - Fachtagung "Fremdes Lernen" am 9./10. September 2005, Veranstalter: Volkshochschule Münster in Kooperation mit ESE e.V. (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung) und der Akademie Franz Hitze Haus, S. 1

Eine weitere Kritik, welche im Rahmen der interkulturellen Pädagogik geäußert wird ist, dass die kulturelle Perspektive nur dann eingenommen wird, wenn auch Menschen mit Migrationshintergründen im Unterricht anwesend sind. Es sollte allerdings die Perspektive grundsätzlich eingenommen werden, damit der klassische Dualismus nicht weiter bestehen bleibt.

„Wie wenig interkulturelles Lernen sich in den Schulen bislang durchgesetzt hat, zeigt auch die Haltung von Schülern mit Migrationshintergrund in den untersuchten Schulen, die eine 'andere' ethnische Identität nicht nur ablehnen, sondern sich auch abgewertet und marginalisiert fühlen. So wird das 'Fremde' bislang immer noch als das Minderwertige und Defizitäre angesehen, anstatt ein integraler Bestandteil des 'Eigenen' zu sein.“²⁴

Außerdem fokussieren Inhalte sehr oft nur auf Defizite einer Kulturgruppe. Im Falle der Roma wäre dies zum Beispiel wie benachteiligt und verfolgt sie sind seitdem sie nach Europa eingewandert sind. Positive Dinge wie ihre Mehrsprachigkeit werden gar nicht erkannt. (vgl. Linda, 2005, S. 2)

Unglücklicherweise meinen viele LehrerInnen für dieses Konzept nicht ausreichend ausgebildet worden zu sein. Auch bieten die offiziellen Ausbildungsinstitutionen der LehrerInnen nicht viel Freiraum zur Weiterbildung auf diesem Gebiet. (vgl. Luciak, 2008, S. 52) Dies trifft sowohl auf die pädagogischen Akademien, wie auch auf die universitären Einrichtungen für LehrerInnenausbildung zu. (vgl. Luciak, 2008, S. 498) Ein besonderer Punkt in der empirischen Befragung dieser Diplomarbeit wird davon handeln, ob die befragten LehrerInnen mit dem Konzept vertraut sind und dieses auch effektiv im Unterricht einsetzen können.

Interkulturelles Lernen ist auch kaum implementiert im schulischen Alltag. Ob dieses Prinzip Anwendung im Unterricht findet hängt sehr stark von individuellen Interessen des/der Lehrerin ab. Vielen LehrerInnen ist nicht klar wie sie diesen Unterrichtsstil erfolgreich anwenden können. (vgl. Luciak, 2008, S. 52) Weiters gab es eine Untersuchung, welche 55 Schulbücher in Österreich untersucht haben, ob diese sich mit interkulturellen Aspekten auseinandersetzen. Das Resultat war, dass diese

²⁴ Linda, C. (2005) S. 4

Thematik zu kurz kam und Menschen mit Migrationshintergrund kaum eine wichtige Rolle in den Büchern spielen. Außerdem werden stets ältere Begriffe verwendet um gewisse Kulturen zu beschreiben (z.B. Eskimo anstatt Inuit) (vgl. Luciak, 2008, S. 497)

Auch Bronfenbrenner verweist auf die Relevanz von kontextübergreifenden Beziehungen. Damit meint er, dass das Entwicklungspotenzial von Individuen gestärkt wird, wenn sich diese in ethnischer und religiöser Weise voneinander unterscheiden. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 203) Es ist daher für alle Kinder wichtig an einem kulturell diversen Unterricht teilhaben zu können.

Das Jahr 2008 wurde in Österreich als das Jahr des kulturellen Dialogs referiert. (bm:uk, 2008, S.1) Allerdings zeigen die Daten auf, dass es noch ein weiter Weg ist, um auch wirklich die Gesamtheit aller Kulturen zu berücksichtigen.

4.4 Theorien der Integration und Segregation

4.4.1 Integration und geschichtliche Entwicklung in Österreich

In Österreich war es ein langer Prozess für die Durchsetzung von Integration als Recht für jeden/jede: 1984 gab es die erste Integrationsklasse im burgenländischen Oberwart. Es gab seitens der Schulbehörde anfänglich Widerstand gegen die Etablierung dieser Klasse, welche später nur als Kooperationsklasse weitergeführt werden konnte. (vgl. Rutte, 1999, S. 9)

Es kam zur Gründung des Vereins BUNGIS, (Behinderte u Nichtbehinderte gemeinsam im Südburgenland) welcher sich für integrative Bemühungen einsetzte. 1986 organisierte die Elterninitiative das erste Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf. Die einzelnen Bundesländer begannen sich auch mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und gründeten Initiativgruppen. Dem zweiten Integrationssymposium 1986 folgten weitere Symposien in vielen Städten in den nächsten Jahren. (vgl. ebd., 1999, S. 9-11)

Im selben Jahr wurde die erste „Miteinander-Klasse“ gegründet. Mehrere ExpertInnen begannen sich mit der Etablierung von integrativen Gedanken im Regelschulsystem auseinanderzusetzen, welche in der Gründung des Arbeitskreises „Behinderte Kinder in Regelschulwesen“ resultierte. Im ministeriellen Rahmenplan differenzierte man eine Integrationsklasse, eine Kooperationsklasse und eine Förderklasse. Die Schulversuche begannen sich auszuweiten. Im Oktober 1993 wurde eine „Sternfahrt“ nach Wien organisiert, wo 2500 TeilnehmerInnen über den Ring marschierten. Ihr Motto war „Gesetz statt Gnade.“ In diesem Jahr wurde auch die Basis für Integration in der Volksschule in der 15. SchOG Novelle manifestiert. (vgl. ebd., 1999, S. 11-13) 1996 folgte das Gesetz für 10-14 jährige für die Integration in eine Sekundarstufe. (vgl. Mörwald & Stender, 2007, S. 3) Allerdings bleibt die Integration in die AHS bis heute unterentwickelt. (vgl. Rutte, 1999, S. 12)

4.4.2 Definition von Integration

Feuser definiert die Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen folgendermaßen:

„Auf einen einfachen Nenner gebracht, könnten wir sagen, dass heute mit dem Begriff der Integration die Forderung verbunden ist, die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse wie die spezifischen Förderbedarfe aller als behindert bzw. nicht behindert geltenden Schüler in gemeinsamen, Entwicklung induzierenden Lernprozessen in »einer Schule für alle« zu befrieden. Das entspricht dem Anliegen einer inneren Schulreform, die bildungspolitisch und organisatorisch auf die Überwindung des gegliederten Schulsystems abzielt und nach innen gerichtet eine Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik zur Grundlage haben muss.“²⁵

Auf der anderen Seite versteht man Integration als Bemühung Menschen aus anderen Kulturkreisen in das System einzugliedern, in welchem sie leben um ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Wie schon im vorigen Kapitel diskutiert kommt der Gedanke der Integration von MigrantInnen aus der

²⁵ Feuser, G. (2002): Von der Integration zur Inklusion.- Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag zur Eröffnung und anlässlich der „6. Allgemeinpädagogischen Tagung“ mit der Thematik „Von der Integration zur Inklusion - Wege einer allgemeinen, integrativen Pädagogik“ der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, Baden (bei Wien) und der Heilpädagogischen Gesellschaft Niederösterreichs, am 21.03.2002 in Baden (bei Wien), S. 3

Ausländerpädagogik um MigrantInnen an die österreichischen Verhältnisse anzupassen. (wobei Integration as Assimilation betrachtet wurde) Heutzutage werden andere Kulturen als Bereicherung und Austausch für alle verstanden. (vgl. bm:ukk, 2008, S. 25) Dies impliziert, dass man Mechanismen etablieren musste, wie Deutsch als Zweitsprache, interkulturelles Lernen und Erstsprachenunterricht, dass auch jeder Mensch in Österreich willkommen ist. (vgl. bm:ukk, 2008, S.18, S. 21, S. 25)

Im Rahmen der Diplomarbeit reicht die Definition von Feuser nicht aus (da der Fokus der Arbeit nicht unbedingt auf Menschen mit Behinderungen ist) und muss ausgeweitet werden:

„Der Begriff der Integration ist ein komplexer, mehrdimensionaler, der einen ebenso umfassenden, dynamischen, individuellen als auch gesellschaftlichen Prozess beschreibt. Integration ist somit als wechselseitiger Prozess, an dem einzelne Personen, Gruppen und die Mehrheitsgesellschaft beteiligt sind, zu verstehen. Er umfasst politische, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und kommunikative Aspekte mit dem Ziel der sprachlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Einbeziehung, bei gleichzeitiger Bewahrung von kulturellen, religiösen und politischen Individualitäten.“²⁶

Oft ist es schwierig Integration klar von Assimilation zu trennen. Die Grenzen sind oft unscharf. Kulturelle Integration bedeutet Veränderungen und Anpassungen seitens der aufnehmenden Gesellschaft. Damit ist *„keinesfalls die Vereinheitlichung individueller Eigenarten gemeint“*, sondern es soll Respekt und Austausch zwischen den einzelnen Kulturen stattfinden. (vgl. Die Berater - Unternehmen Mensch, 2008, S. 13) Gerade aber bei Menschen, welche negative Erfahrungen mit unterdrückenden Regierungen hatten, könnten Angebote der Integration falsch verstanden werden. Speziell Roma haben daher die Tendenz sich von Bildung zu distanzieren um ihre kulturelle Integrität zu wahren. (vgl. Luciak, 2008, S. 48)

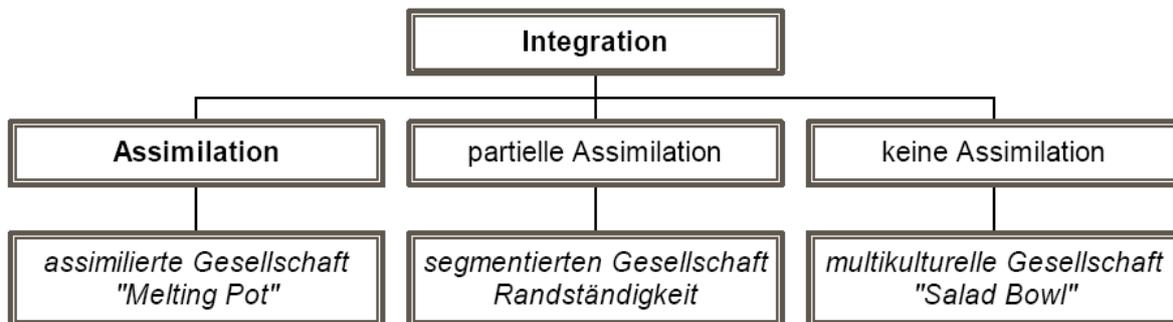
Die Zyklen ihrer Geschichte sind durch Assimilation geprägt. Bis jetzt sind sie auf keine Form der Gesellschaft getroffen, welche eine effektive Form der Integration

²⁶ Die Berater - Unternehmen Mensch (2008): MigrantInnen im Bundesland Salzburg. - Konzepte zur besseren Integration. Salzburg, S. 11

betrieben hat. Es ist verständlich, dass Skepsis sich heutzutage in ihrem Verhalten zeigen wird, selbst wenn viele Absichten (vor allem von NGOs) durchaus positiv gemeint sind. Schule wäre ein guter Ort, wo eine positive Annäherung beider Kulturen stattfinden könnte. INSERTrom könnte dabei als das Mustermodell gesehen werden, da das Prinzip dieses Konzepts nicht darauf beruht, was LehrerInnen meinen, dass das Beste für die Kinder der Roma ist, sondern in direkter Auseinandersetzung mit den Eltern die Bedürfnisse erarbeiten. (vgl. Luciak & Liegl, 2008, S. 30) Dies ist der wesentliche Unterschied zwischen Integration und Assimilation: Assimilation betrachtet die eigenen Bedürfnisse und adaptiert sie auf alle. Integration versucht durch wechselseitige Auseinandersetzung ein Miteinander zu erstreben.

Heinz Fassmann macht verstärkt darauf aufmerksam, die beiden Konzepte nicht miteinander zu vermischen. Der Weg, welcher von Integration ausgeht kann 3 Gabelungen aufweisen. Dies soll in folgender graphischen Darstellung aufgezeigt werden:

Graphik 10: Wege der Integration



Quelle: <http://www.bmi.gv.at/downloadarea/gfk/HeinzFassmann.pdf>

Rainer Bauböck beschreibt die Möglichkeiten, wie Integration verlaufen kann folgendermaßen:

- Republikaner

„...[Republikaner] wäre die Entstehung von Einwandererminderheiten nicht deshalb problematisch, weil sie die Hegemonie der dominanten Kultur in Frage stellt, sondern

weil eine Republik nur Individuen als gleiche Bürger, aber keine kulturellen Gemeinschaften anerkennen darf.“²⁷

Integration wird hier als absolute Assimilation gehandhabt. Jeder Mensch egal von wo er herkommt ist gleich. Wichtig ist die ewige Loyalität zum Lande in dem sie jetzt leben. Dabei gehen allerdings alle Traditionen verloren, welche MigrantInnen aus ihren alten Kulturkreisen erlernt haben. Nur die Handlungsmaxime des neuen Staates in den die ZuwanderInnen gekommen sind ist die einzig Wahre. Speziell für Kinder, welche sehr kulturspezifisch in ihrem Verhalten sind, könnte so ein Gesellschaftstypus entwicklungshemmend sein. Fassmann bezeichnet dies als „melting pot.“

- **Kulturnationalisten**

„Für Kulturnationalisten beruht die Identität auch westlich demokratischer Nationen auf ihrer Geschichte und gemeinsamen kulturtreuen Tradition. Bei reaktionären Kulturnationalisten lassen sich hinter der Rede über die Unvereinbarkeit der Kulturen unschwer die alten rassistischen Obsessionen der reinen Abstammung erkennen. Die Zugehörigkeit zur nationalen Kultur erscheint im doppelten Sinn wie Natur: sie resultiert unmittelbar aus unserer Herkunft und ist daher wie angeboren, und sie prägt wie eine zweite Natur unser aller Verhalten.“²⁸

In diesem Gesellschaftstyp wird selektive Immigration betrieben und fremde Kulturen werden versucht innerhalb der Gesellschaft segregiert zu werden. Integration wird hier nur für denjenigen/diejenige betrieben, welcher/welche es auch wert ist.

- **Multikulturalisten**

„Im Gegensatz zu Nationalisten und Republikanern meinen sie, dass die aufnehmende Gesellschaft durch Einwanderung in kultureller Hinsicht bereichert wird. Sie wünschen sich eine Überwindung der Identifizierung zwischen Staat und Mehrheitsnation durch ein Patchwork, in dem alle Gruppen Minderheiten sind. Für

²⁷ Bauböck, R. (2001): Minderheiten im Übergang. - 20 Thesen zur Assimilation Gesellschaft von Einwanderern für bedrohte Völker. Bozen

²⁸ Bauböck, R. ebd.

*dieses Ziel ist es wichtig, dass Immigranten sich nicht assimilieren, sondern auf ihre Herkunftskulturen stolz sind und sie an ihre Nachkommen weitergeben.*²⁹

Vordergründig versucht dieses Konzept die Problematik von Differenz und dem „Fremden“ zu neutralisieren, allerdings muss man hinter diesen Begriff blicken.

4.4.3 Die „Falle“ des Multikulturalismus

Dieser Begriff ist sehr stark politisch besetzt. Er wird als Gegenthese zu Rassismus und Xenophobie propagiert um ein gemeinsames Leben in einer multikulturellen Gesellschaft fördern zu können. Das Problem liegt allerdings in der sehr eindimensionalen Betrachtung von Kultur. Kultur hat immer etwas mit der Betrachtung von objektiven Gegebenheiten zu tun und den daraus resultierenden subjektiven Wahrnehmungen. Über Herkunft also „Ethnie“ kann schwierig disponiert werden. (Der Geburtsort entzieht sich jeder Interpretation) In diesem Sinne wäre der Kulturbegriff sehr starr, da es nur objektive Gegebenheiten gibt. Das Subjektive geht dabei verloren. Genau dies ist allerdings was Kultur wirklich ausmacht. Es ist nicht ein objektives Produkt, es sind die Gedanken und Wahrnehmungen über diese objektiven Gegebenheiten. (vgl. Pelinka, 2001, S. 153 - 154)

Rasse hat keinerlei objektive, intersubjektive nachvollziehbare Grundlage, daher gibt es diesen Begriff nicht wirklich. Allerdings existiert er in Form von „Rassismus“ als Satz von Vorurteilen. Ein Vergleich mit Kultur zeigt, dass auch hier Ähnlichkeiten zu finden sind:

*„Folgt man der funktionalen Parallelität von „Rasse“ und „Kultur“, dann ist zu vermuten, dass nicht eine objektivierbare Konzeption von „Kultur“ kulturelle Differenzen bestimmt, sondern ein als Vorurteil bestehendes Verständnis von Kultur; und dieses Verständnis, der „Kulturalismus“, definiert kulturelle Differenz analog dem Zusammenhang von „Rassismus“ und rassistischer Differenz.*³⁰

²⁹ Bauböck, R. ebd.

³⁰ Pelinka, A. (2001): Zu den Fallstricken des Multikulturalismus. - Wider die Vereinfachung des ethnischen Kulturbegriffs. In: Appelt, E. (Hrsg.): Demokratie und das Fremde. Innsbruck, Studien Verlag, S. 155

Beide Begrifflichkeiten versuchen Differenz zu bezeichnen. Sowohl Rassismus wie auch Kultur versuchen Gruppen voneinander zu unterscheiden. Wenn man also sagt, dass zum Beispiel die slowenische und deutsche Kultur miteinander in friedlicher Koexistenz zusammenleben sollen in Kärnten, ist die Intention zwar nicht die selbe wie beim Rassismus, aber der Multikulturalismus beschränkt sich ebenfalls auf nur ein Merkmal: Ethnizität. Dies macht ihn in seiner Funktion gleichbedeutend mit Rassismus. (vgl. Pelinka, 2001, S. 155 - 156)

Was außerdem nicht bedacht wird ist die Machtkomponente: Das gemeinsame Leben verschiedener Kulturen in einem Land ist daher auch determiniert von den Machtgleichheiten und Machtungleichheiten. Wenn extreme Unterschiede bestehen ist ein Miteinander weitaus komplizierter zu erreichen. In diesem Sinne sind die Voraussetzungen neben dem „guten Willen“ der Mehrheitsgesellschaft, auch die richtigen politischen Rahmenbedingungen:

„Ohne ein Machtarrangement, das ein Minimum an Gleichgewicht zwischen den zur Beteiligung eingeladenen Kulturen verspricht, sind die schwächeren Kulturen zu einer Existenz im Getto verurteilt. Ein Gleichgewicht signalisierendes Machtarrangement löst aber tendenziell Differenz auf - jene Differenz, deren Existenz die Voraussetzung des Konzeptes von Multikulturalismus ist. Rollenbilder werden durchlässig, kulturelle Unterschiede relativiert.“³¹

Interkulturelles Lernen nach den Standards der europäischen Union richtet sich gegen eine Perspektive wo nur das Ethnische zählt. Mensch-sein unter einer einzigen Kategorie zu betrachten, wird dem Anspruch der Humanität nicht gerecht. Ethnizität ist einer von vielen Faktoren, welche die menschliche Anthropologie determiniert. (vgl. Gstettner, 1993, S. 31)

4.4.4 Inklusion

Inklusion wird als die optimierte Version von Integration dargestellt. (vgl. Sander, A., 2001, S. 145) Der Umgang mit „andersartigen“ Menschen weist diverse Facetten auf. In den vorigen Kapiteln wurden bereits einige Formen diskutiert. Es soll ein kurzer

³¹ Pelinka, A. (2001) S. 160

Überblick gegeben werden wie die Evolution über die Paradigmen von Differenz betrachtet wurden:

1. Exklusion impliziert, dass man gewisse Menschen vollkommen von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe ausschließt.
2. Segregation differenziert Menschen, welche als „abnorm“ gelten und trennt diese von der Mehrheit durch spezielle Einrichtungen
3. Bei Integration werden bestimmte Kinder nach wie vor als „abnorm“ bezeichnet, allerdings wird versucht ihnen die Möglichkeit zu geben gemeinsam mit der Mehrheitsgesellschaft zu leben.
4. Inklusion bedeutet, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, da Diversität als förderlich klassifiziert wird.
5. "Vielfalt als „Normalfall“ bedeutet, dass Inklusion bereits eine Selbstverständlichkeit ist und man diesen Begriff gar nicht mehr verwendet.

(vgl. ebd., S. 146)

In Amerika und England werden die Konzepte von „mainstreaming“ oder „integration“ in den letzten Jahren sehr stark durch den Begriff der Inklusion abgelöst. Inklusion ist inhaltlich gesehen nicht gleich zu setzen mit dem Terminus „Integration.“(vgl. Bintinger, G. & Wilhelm, M., 2001) Die Abgrenzung kann folgendermaßen erfolgen:

*"Inclusion is distinguished from integration in that integration assumes that the school system remains the same but that extra arrangements are made to provide for pupils with special educational needs. Linked to this it is necessary for teachers to develop opportunities to look at new ways of involving all pupils and to draw on experimentation and reflection. For the school a central necessity for inclusive education is planned access to a broad and balanced curriculum which is developed from its foundations as a curriculum for all pupils."*³²

Auch im deutschsprachigen Raum wird der Begriff verwendet. Anfänglich wurde er nicht differenziert und man verstand das Konzept als Integration. Es wurde einfach als ein „gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern

³² Farrell, M. (1998): The Special Education Handbook. London, David Fulton, S. 81

verstanden.“ Erst später wurde dieser von ExpertInnen genauer definiert. (vgl. Bintinger. & Wilhelm, 2001)

Graphik 11 soll diese wesentlichen Unterschiede konkret darstellen:

Graphik 11: Unterscheidung Integration und Inklusion

DIFFERENZIERUNG INTEGRATION - INKLUSION

INTEGRATION

- Differenziertes System
- Zwei Gruppen Theorie
- Heterogenität als Problem
- Aufnahme von Menschen mit Etikettierung
- Ressourcen für Menschen mit Bedürfnissen

INKLUSION

- Unfassendes System für alle
- Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten + viele Mehrheiten)
- Wertschätzung der Vielfalt
- Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
- Ressourcen für das System Schule

(vgl. Hinz, 2002, S. 359)

Die entscheidende Komponente ist, dass Integration zu einem gewissen Ausmaß Segregation voraussetzt, da man versucht gewisse Individuen, welche „als außerhalb der Norm“ klassifiziert wurden, in den Strom der Gesellschaft einzugliedern. Inklusion macht keine Unterscheidungen bezüglich Minderheit oder Mehrheit, behindert oder nicht behindert, viel wichtiger ist es ein System für alle zu entwickeln, da auch alle Menschen Bedürfnisse haben, welche gefördert werden müssen. (vgl. Bintinger, & Wilhelm, 2001) Es entzieht sich damit dem Konzept der Assimilation, da es Heterogenität als förderlichen Faktor betrachtet.

Inklusion hat ein ähnliches Verständnis wie die „Allgemeine Pädagogik“, da Inklusion ebenfalls von „Allgemeinheit“ determiniert ist und damit alle Kinder mit einschließt. Weiters ist Inklusion „basal“ da es sich mit allen Entwicklungsniveaus auseinandersetzt und individuumszentriert ist. (vgl. ebd.)

„Das "Besondere" der Pädagogik, derer wir für Integration bedürfen, liegt nicht in der "Besonderung" der Kinder und Schüler, sondern im "allgemeinen" der Grundlagen

*menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens, im "allgemeinen" einer basalen, subjektorientierten Pädagogik.*³³

Durch die vielen Dimensionen und Einbezug von allen Menschen als Zielgruppe, kann dieses Konzept auch für die Inklusion von Personen mit Migrationshintergründen in Österreich verwendet werden. Die Aufhebung jeder Kategorie von schwarz-weiß, behindert-nicht behindert, AusländerIn-InländerIn würde auch Stigmatisierungstendenzen eindämmen. Um die Bedürfnisse von jedem Kind berücksichtigen zu können müssen sich Inhalte des Unterrichts allerdings verändern. Vor allem muss die Diagnostik ihre segregierende Funktion einstellen und positive Aspekte eines/einer Schülers/Schüler beleuchten um daraus einen individuellen Förderplan zu erstellen. Dies bedeutet:

- *„die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen der Lernenden im Sinne einer entwicklungsbezogenen "Tätigkeitsstrukturanalyse",*
- *die Einbeziehung der individuellen Denk - Handlungsmöglichkeiten, die "Handlungsstrukturanalyse",*
- *die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes, in dem die Lernenden auf Grund der "Sachstrukturanalyse" mit exemplarisch aufbereiteten Bildungsinhalten konfrontiert werden.*³⁴

Die Diagnostik und Erstellung von Gutachten, mag aufgrund des SPF negativ behaftet sein. Der Grund ist, dass dies oft eine Klassifizierung des Kindes bedeutet, inwiefern seine Kompetenzen sind und welches Leistungsniveau es ansteuern kann, was dann eine Einteilung von „gut“ und „schlecht“ impliziert. Aber die Entwicklung der Förderpädagogik geht in eine richtige Richtung. Inklusiver Unterricht braucht Diagnostik. Es ist unumgebar, dass spezifische Inhalte für Kinder erstellt werden mit individuellen Leistungszielen. Dabei sollen diese Ziele über ein reines Anlernen von Dingen hinausgehen. Die Umweltbedingungen nach Bronfenbrenner könnten dabei wegweisend für die Diagnostik sein.

³³ Feuser, G. (1996): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration).

³⁴ Feuser, G (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, S.176

Inklusion versucht den Begriff der „Normalität“ aufzulösen. Damit hängt erfolgreiche Inklusion nicht von den sogenannten „Nichtnormalen“ ab, sondern auch davon was als Norm bezeichnet wird. Desto breiter die Definition fällt desto weniger Personen werden dadurch ausgesondert. Was oder wer als normal gilt ist eine Kategorie, welche eigentlich undefinierte Grenzen hat. Sie ist einem permanenten Wandel ausgesetzt. (vgl. Lemp, 1990, S. 70) Gibt es kein normgerecht gibt es auch kein außerhalb der Norm. Wird jeder Mensch als besonders bezeichnet baut unsere Gesellschaft auf Differenz auf.

Schule darf sich nicht nur um die kognitiven Leistungen kümmern. Es müssen auch Dinge wie affektive Komponenten und soziales Lernen miteinbezogen werden. (vgl. ebd., S. 74) Ein Unterricht, welcher nur auf der Aneignung von viel Wissen aufbaut, wobei das Kind als ein reiner „Wissensspeicher“ gesehen wird, kann Inklusion nicht bewerkstelligen. Rigide einheitliche Leistungsstandards der Regelschule müssen aufgehoben werden.

4.4.5 Rassismus

Um Rassismus adäquat verstehen zu können, soll seine Entstehungsgeschichte hier kurz erörtert werden.

“Seine [Rassismus] Wirkungsweise lässt sich ohne die Entstehung des kapitalistischen Weltmarktes und des Nationalstaates nicht verstehen. In einer von Ungleichheiten geprägten Moderne ist Rassismus nicht nur das Gegenteil von Demokratie, sondern beide gehören zusammen wie die zwei Gesichter des Januskopfes. Rassismus ist auch kein Ausdruck gesellschaftlicher Desintegration, sondern vielmehr ein Moment funktionierender gesellschaftlicher Integration”³⁵

Als die Geschichte feudale Systeme hinter sich gelassen hat, wurde der Mensch als ein Wesen betrachtet, welches durch Freiheit determiniert ist. Jedes Individuum kann zu einer Mündigkeit gelangen. Die Problematik liegt allerdings darin, dass der Staat und das kapitalistische System der westlichen Welt Ungerechtigkeiten produzieren, welche wieder eine Rechtfertigungsbasis brauchen. Durch die klare Hierarchisierung

³⁵ Terkessidis, M. (1998): Psychologie des Rassismus.“ Opladen, Westdeutscher Verlag, S. 13

unserer Gesellschaft ist es unumgebar, dass jeder Privilegien haben kann und seine Freiheit voll auskosten könne. Deshalb wurden im Lauf der Geschichte gewissen Gruppen ganz einfach negative Fertigkeiten, Bräuche oder Verhaltensweisen vorgeworfen, welche als asozial gelten.

„Die Idee der Rasse wurde entwickelt als eine Erklärungsweise für die Persistenz sozialer Spaltung in einer Gesellschaft, die zugleich den Anspruch auf Gleichheit erhob.“³⁶

Durch diese Kategorie ließ sich erklären, warum manche Menschen schlechter abschneiden als andere. Bereits Immanuel Kant (1724-1804), ein Philosoph der sich viel mit dem Aspekt der Mündigkeit auseinandergesetzt hat, predigte über gewisse unterwürfige Rassen. Alle Handlungen eines Staates lassen sich so einfach erklären, wie z.B. die Ausbeutung von Gesellschaften, welche außerhalb Europas lagen. (vgl. Melber, 2000, S. 133-134) Rassismus ist damit Legitimation für das eigene Versagen und das Bedürfnis mehr Macht zu erhalten.

„Rassismus ist der Prozess, wodurch soziale Gruppen aufgrund physischer oder kultureller Merkmale andere Gruppen als unterschiedlich bzw. minderwertig kategorisieren. Der Prozess schließt die Anwendung wirtschaftlicher, sozialer oder politischer Macht ein und hat häufig den Zweck, die Ausbeutung bzw. den Ausschluss der kategorisierten Gruppen zu rechtfertigen.“³⁷

Allerdings hat Rassismus auch zwei Gesichter: Zum einen ist es die Basis für Privilegierte ihr Handeln zu rechtfertigen aber andererseits auch für Menschen aus der so genannten „unteren sozialen Schicht“ ihnen Erklärung zu geben, warum sie arm sind und dass die „Fremden“ dafür die Schuld tragen. (vgl. Jäggi, 2006, S. 3) Miles schreibt sehr treffend:

„Rassismus besteht nicht aus einer Ansammlung falscher Wahrnehmungen. Er entspringt konkreten Problemen verschiedener Klassen und Gruppen in der Gesellschaft. Rassismus ist der Versuch, diese Bedingungen, Widersprüche und

³⁶ Terkessidis, M. (1998): S. 155

³⁷ Kampmann, B. (1994): Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus. In: Nestvogel, R. (Hrsg.): „Fremdes“ oder „Eigenes“? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus und Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 193

*Probleme ideologisch so zu konstruieren, dass man mit ihnen umgehen und zugleich von ihnen ablenken kann.*³⁸

Der heutige Neo-Rassismus umgeht zu einem gewissen Maß die Kategorie Rasse und definiert sich über den Aspekt der Kultur. Damit rücken biologisch-genetische Attribute mehr in den Hintergrund. Dies lässt sich auf diverse Studien zurückführen die bestätigt haben, dass die Unterschiede innerhalb der Kategorie Rasse genauso groß sind wie bei den Vergleichen zwischen Rassen. Außerdem ist dieses Denken besonders in Verruf geraten. (vgl. Memmi, 1987, S. 101) Weiters ist der Begriff der „Rasse“ an sich eine sehr problematische Begrifflichkeit, welche generell nicht verwendet werden sollte in der Sozialwissenschaft. Miles meint auch, dass dieser Terminus nur „imaginierte“ und keine „biologischen Realitäten“ darstelle, (vgl. Miles, 1989, S. 355) wie bereits beim Multikulturalismus dargestellt wurde. Die Verschmelzung zweier oder mehrerer Kulturen wird als negatives Phänomen betrachtet, da die verschiedenen Lebensweisen nicht miteinander vereinbar sind. Dies würde den integrativen Gedanken neutralisieren, da es dem Denken einer kulturel-nationalistischen Gesellschaft entspricht.

Miles betrachtet Rassismus mehr bezogen auf ideologische Phänomene. Praktiken, denen ein rassistisches oder diskriminierendes Motiv zugrunde liegt referiert er als „Ausgrenzungspraktiken“. Darunter versteht man konkret das Unterbinden einer gewissen Gruppe an der vollen Teilhabe der Gesellschaft durch die Limitierung derer Ressourcen wie zum Beispiel „Bildung“. (vgl. <http://www.tguv.de/~baustein/PDF/C3-Ursachenstreit.pdf> 9.12.2008) Der Terminus der Ausgrenzungspraktiken soll auch hier in dieser Arbeit verwendet werden.

5 Die Selektivität von Sonderschulen

*„Der Gedanke der Sonderschule gründet wohl, wenn ich mich nicht irre, auf den eigenen Schulen für blinde und taube, deren besondere Bedürfnisse durch besondere Kennzeichen leicht abgrenzbar sind.“*³⁹

³⁸ Miles, R. (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. Hamburg, Argument Verlag, S. 361

³⁹ Lempp, R. (1990): Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen, In: Olechowski, R. (Hrsg.): Die kindgemäße Grundschule, Wien, Jugend und Volk, S. 62

- Es gab eine klare Definition von Behinderung und auch Abgrenzung zu anderen Behinderungen
- Ein Defekt, welcher bereits von Geburt an existiert der sich auch auf der Sinnesebene manifestiert
- Das Unvermögen am Regelschulunterricht teilzunehmen

(vgl. Lempp, 1990, S. 62)

Die zunehmende Differenzierung des Behinderungsbegriffs schaffte eine klare Abspaltung von den klassischen Kategorien wie „Blindheit“ und „Taubheit.“ Die drei eben erwähnten Kategorien wurden teilweise nicht mehr erfüllt. Der Begriff SPF umfasst zum Beispiel auch den Aspekt der Verhaltensauffälligkeit. Daraus resultiert das Problem, dass die Zuordnung zu einer Sonderschule oft willkürlich erfolgt. (vgl. ebd., 62-63)

Durch den Paradigmenwechsel von segregiertem Schulsetting zu einem integrativen Schulsetting, haben diverse SozialwissenschaftlerInnen sich Gedanken über den Mechanismus der Sonderschule gemacht. Skritic meint, dass:

„...we start from the assumption that it is necessary to look ‘behind’ the rational and benevolent appearance of special education in order to understand critically the assumptions upon which it is founded, the interests which are at work to maintain it and the often perverse impacts which it has upon its supposed beneficiaries.“⁴⁰

Sonderschulen sind ein Versuch sich mit einem Faktor auseinanderzusetzen, welchen man als “Differenz” bezeichnet. Differenz und damit alle Bedürfnisse werden für den Staat zu einem „Problem“, da dies Schwierigkeiten macht im Unterfangen: „Standardisiertes Schulsystem für die Massen“ (vgl. Dyson & Slee, 2005, S. 3)

„Hence, learners who resist schooling, who have a language other than the language(s) of instruction, who have disabilities and difficulties which make it hard for them to learn in ‘common’ schools create problems which call, not only for responses in practice, but for responses at the level of national policy.“⁴¹

⁴⁰ Dyson, A. & Slee, R. (2005): Special Needs from Warnock to Salamanca. - The triumph of liberalism? S. 3

⁴¹ Dyson, A. & Slee, R. (2005) S. 3

Die Definition von Differenz ist dabei natürlich sehr breit wie das Zitat aufzeigt. Dies kann die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und die Denktraditionen von Menschen mit verschiedenen Kulturhintergründen implizieren.

In dem Versuch, das Schulsystem für die Masse aufrechtzuerhalten, sondert es Menschen aus, welches es zum Kollabieren bringen würde. Diese Menschen werden als SPF bedürftig definiert. Das Problem ist, dass SPF eine Kategorisierung ist, welche nicht nur innerhalb der Institution Schule zum Nachteil kommt. Die Stigmatisierung und oft die Unterschätzung der Potentiale von Kindern spiegeln sich in ihrer gesellschaftlichen Kompetenz wieder. (vgl. Lupart, J. 2008, S. 2)
Schon in der Salamanca Erklärung gibt es Passagen, welche aufzeigen, dass Regelklassen nicht für jeden geeignet sind:

"Die Zuweisung von Kindern zu Sonderschulen - oder zu ständigen speziellen Klassen oder Abteilungen innerhalb einer Schule - sollte die Ausnahme sein. Dies ist nur in jenen seltenen Fällen zu empfehlen, wo deutlich gezeigt werden kann, daß ein Unterricht in einer Regelschulklasse den Lern- und sozialen Bedürfnissen eines Kindes nicht entsprechen kann bzw. wenn es für das Wohlergehen des Kindes oder anderer Kinder erforderlich ist." ⁴²

Damit sollen Sonderschulen sogenannte „normale Kinder“ vor dem Impakt von „besonderen Kinder“ geradezu schützen. Außerdem ist es bei weitem nicht die Realität, dass nur in „seltenen“ Fällen Kinder abgeschoben werden, (vgl. Integration: Österreich, 1998, S. 15) was die Statistiken zur Überrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in österreichischen Sonderschulen beweisen, welche bereits angeführt wurden.

Lange hatte man geglaubt, dass es nicht möglich sei Kinder mit geistigen Behinderungen in das Regelschulwesen zu integrieren. Die heutigen Ergebnisse haben die These eindeutig widerlegt. In diesem Sinne sind die Grenzen nicht aufgrund einer Behinderung bestimmt, sondern aufgrund der pädagogischen Bemühungen. (vgl. Integration: Österreich, 1998, S. 15)

⁴² Integration: Österreich (Hrsg.) (1998): Auflösung von Sonderschulen. In: Erziehung heute, Sonderheft: Weissbuch Integration, Verlag Innsbruck, Heft 3, 1998 / betrifft:integration, Nr. 3a , S. 15

Integration scheint ein Machtkampf mit der Sonderschule zu sein. Man denke alleine an den Fall in Reutte. (Tirol) 1998 wurde dort das SPZ aufgelöst, weil alle Kinder integriert wurden. Ein SPZ ist im Grunde eine Sonderschule mit zusätzlichen Diensten. Im Falle, dass es keine SchülerInnen mehr gibt, welche sie unterrichten können, indem sie ihre Aufgabe zur Unterstützung von Integration vollständig ausführen, würde dies bedeuten, dass sie gänzlich aufgelöst werden. Nachdem es keine gesetzlichen Bestimmungen gibt im Bezug auf festgeschriebene Aufgaben ist fraglich ob sie ihrer Aufgabe zur totalen Integration auch wirklich immer nachgehen. (vgl. Rutte, 1999, S. 14-15) Statistisch gesehen ist natürlich der Anstieg der SchülerInnen im integrativen Setting ein Anzeichen dafür, dass sie ihrer Aufgabe gewissenhaft nachgehen, allerdings hat sich mit der Adaptierung des integrativen Ansatzes die Zahl der Menschen mit besonderen Bedürfnissen erhöht. (vgl. ebd., S. 14)

Die unterschiedlichen Lehrpläne für Menschen mit besonderen Bedürfnissen dienen als Herrschaftssicherung um das Privileg der Bildung zu restriktieren. (vgl. Feuser, 1999, S. 35) Das System Sonderschule ist auch sehr universell in Wirkung, da nicht nur Menschen, welche Formen von schwerer geistiger oder physischer Behinderung aufweisen vom Regelschulsetting ausgeschlossen werden können, sondern auch um bestimmte kulturelle Gruppen zu segregieren, indem man die Kategorie von SPF erweitert und ihren spezifischen Zugang zu Bildung als problematisch einstuft. a

Weiters kritisch zu hinterfragen sind die Auswirkungen eines Sonderschulbesuchs auf das weitere Leben:

„Der Status als Abgänger einer Lernbehindertensonderschule (ASO) ist für die gesamte Lebenskarriere der betroffenen Personen eine gravierende Einschränkung und Benachteiligung, wie schon Untersuchungen zu Beginn der 80er Jahre in Österreich nachgewiesen haben“⁴³

Dies würde im Gegensatz zu jeder Vorstellung von Gerechtigkeit in der Arbeitswelt führen. Eine einmalige Stigmatisierung würde das gesamte Leben beeinflussen.

⁴³ Integration: Österreich (1998): Auflösung von Sonderschulen. in: Tiroler Bildungspolitische (Hrsg.): Erziehung heute, Sonderheft: Weissbuch Integration, Studien Verlag Innsbruck 1998 Heft 3, 1998 / betrifft:integration, Sondernr. 3a, S. 15

Die normativen Leistungskriterien des Regelschulsystem, welche durch starke Rigidität gekennzeichnet sind, stellen mitunter einen wesentlichen Aspekt in der Selektion dar. (vgl. Feuser, 1999, S. 34) Außerdem besteht die Angst, dass Menschen mit Behinderungen die Leistungen aller Kinder drücken könnten. Die integrative Beschulung kann also nur dann argumentiert werden, wenn die Leistungen von allen dadurch besser werden bzw. gleich bleiben. Eine in England durchgeführte Studie beweist allerdings, dass durchschnittlich ein leichter Abfall in der Leistungsstärke (bezogen auf angeeignetes materielles Wissen) bei den SchülerInnen gemessen werden kann. (vgl. Dyson, Farrell, Polat & Hutcheson 2004, S. 49) Dazu zu sagen ist allerdings, dass der Abfall der Leistungen kaum eine statistische Relevanz aufweist, wenn man andere Faktoren hinzufügen würde.

Auch die „National Study of Inclusive Education“ beschäftigt sich sehr damit Inklusion als „effektiveres System“ zu belegen. Sie stellt fest, dass inklusive Bildungsprogramme für alle SchülerInnen im generellen förderlich sind vor allem im Bereich des sozialen Lernens. (vgl. Kerzner-Lipsky & Gartner, 1997, S.156)

Trotz des Paradigmenwechsels wird das segregierende Schulsystem beibehalten werden.

„...erweist sich das Sonderschulsystem als relativ stabil und hat selbsterhaltende Mechanismen über eine informelle Ausweitung der Definition von Kindern mit (sonder-) pädagogischem Förderbedarf entwickelt.“⁴⁴

Es waren österreichische MinisterialbeamtInnen und BeamtInnen der Sonderschulbehörden, die bei der Formulierung von Salamanca 1994 auf die Erhaltung des Systems bestanden. (vgl. Integration: Österreich 1998, S.1) Bereits beim Begriff des Rassismus haben wir gelernt, dass Gesellschaften, Systeme der Legitimation für Ungerechtigkeiten brauchen. Das kapitalistische Regime und dessen Gesellschaftstyp bringen zwangsweise Benachteiligungen mit sich. Damit das Versagen des etablierten Systems nicht sichtbar wird, werden Instanzen der Rechtfertigung erschaffen.

⁴⁴ Integration: Österreich (Hrsg.) (1998): Auflösung von Sonderschulen. In: Erziehung heute, Sonderheft: Weissbuch Integration, Verlag Innsbruck, Heft 3, 1998 / betrifft: integration, nr. 3a

Auf der anderen Seite hat es besonders erfolgreiche Projekte bereits gegeben. Die Projekte wurden in der Tschechischen Republik, der Slowakei und Ungarn durchgeführt. Das Resultat war besonders beeindruckend da 62 % aller SchülerInnen, welche nach 2 Jahren Sonderschule in die dritte Schulstufe inkludiert wurden, mit den Leistungsstandards ohne Probleme mithalten konnten. Speziell in Ungarn traf dies auf 88 % aller SchülerInnen zu. (vgl. Proactive Information Services Inc., 2004, S. 54) Sonderpädagogik, welche die Reintegration von Individuen in das Regelschulsystem anstrebt scheint sehr erfolgsversprechend zu sein.

Die Sonderpädagogik von heute versteht sich als „Förderdiagnostik.“ (vgl. Ansperger, Sauer & Wetzel, 2000, S. 81) Nichts desto trotz scheint es als würden selektive Elemente durch eine Besetzung von neuen Begriffen nur „schön geschrieben“ werden. In diesem Sinne sollte folgender Forderung nachgegangen werden:

„Vorschlag: Die Allgemeine Sonderschule sollte in einem geplanten Ablauf aufgelöst und ihre SchülerInnen in die Regelschule integriert werden. Ein sofortiger Aufnahmestopp für die ASO sollte den Umbau einleiten. Das gleiche gilt im Prinzip für alle anderen Sonderschulsparten. Hier sollte allerdings noch eine begrenzte Zeit weiter versucht werden, über die Stärkung der Position der Eltern und den Abbau der Widerstände im Sonderschulsystem bzw. den Abbau legislativer Barrieren (wie sie in diesem Weißbuch in großer Zahl aufgeführt sind) den Umbau des Schulsystems in Richtung Integration zu forcieren. Sollte das Sonderschulsystem sich weiterhin gegen selbststeuernde Umbauversuche resistent erweisen, müsste eine geplante Auflösung durchgeführt werden.“⁴⁵

6 Theorien zum Phänomen der ethnischen Disproportionalität

Nachdem wichtige Begrifflichkeiten festgelegt wurden, kommen wir zu einem sehr zentralen Thema der Diplomarbeit. Durch einige Statistiken konnte bereits belegt werden, dass gewisse Nationalitäten überproportional in Sonderschulen vorhanden sind. Allerdings wurde kaum diskutiert wie dieses Phänomen zustande kommt.

⁴⁵ Integration Österreich: (1998) S. 16

6.1 Kultureller Faktor

Das kulturelle Erklärungsmodell ist die These, welche die Arbeit als wesentlichsten Bestandteil sieht, warum gewisse Volksgruppen schlechter in österreichischen Bildungseinrichtungen abschneiden. Dieser Faktor wurde besonders gut durch John Ogbu (1939 - 2003) in den Vereinigten Staaten erforscht. Kinder, welche von verschiedenen Ländern kommen, können andere Lernstile aufweisen. In Europa existieren kaum Studien über die Aspekte der kulturellen Differenz im Unterricht und deren Auswirkungen auf die Schulleistung. Daher muss man natürlich vorsichtig sein Ergebnisse aus Amerika auf Europa einfach blind zu adaptieren.

Die Studien über kulturelles Verhalten und Lernen wurden von AnthropologInnen aufgrund der Vorurteile über Kinder von MigrantInnen und Kinder von Minderheiten ins Visier genommen. Ziel war es Vorurteile abzubauen Man wollte wissenschaftlich belegen, dass gewisse Kulturen keine mindere Intelligenz haben, sondern einfach nur eine andere Sicht der Dinge. (vgl. Ogbu, 1995, S. 79)

„Learning is behaviour. As such learning is influenced by culture. Perhaps, because they assume that learning is behaviour influenced by culture, anthropologists who study learning have not usually focused on what goes inside the head of the learner“⁴⁶

Es ist daher eine schwierige Aufgabe für die Pädagogik LehrerInnen auf einen interkulturellen Unterricht vorzubereiten. Dinge im Unterricht können sehr leicht falsch interpretiert werden. Die Studien mit denen sich AnthropologInnen beschäftigt haben kommen zu zwei wesentlichen Schlüssen, welche sehr wichtig sind für die weitere Theoriebildung:

- Kinder, welche einen kulturell anderen Lernstil haben und diesen nicht in der neuen Schule fortsetzen, lernen meist nicht erfolgreich

⁴⁶ Ogbu, J. (1995): The influence of culture on learning behaviour” - In: Falk, J & Lynn, D (Hrsg.): Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda. American Association of Museums, S. 84

- Wenn Kinder einen Lernstil fortsetzen können, welcher mit ihrem alten übereinstimmt dann haben sie es wesentlich einfacher sich im neuen System zurechtzufinden.

(vgl. Moll, 1994, S. 387 - 400)

Wenn ein Kind in ein neues Land kommt kann es sein, dass eine sogenannte „learning discontinuity“ entsteht. Dies bedeutet, dass die neuen Lernmethoden einfach nicht mit den Alten übereinstimmen. Ein Beispiel hierfür wäre, dass asiatische SchülerInnen in der Volksschule primär Wissen über Bücher aneignen. Diese Kinder sind dann besonders verwundert über Gruppenaktivitäten oder offene Klassen wo man sogar das Recht hat aufzustehen und sich durch die Klasse zu bewegen. So ein Unterrichtsstil kann durch einige als desorganisiert kategorisiert werden. Chinesen bevorzugen die Variante des Auswendiglernens. Dinge wie Observation oder analytisches Denken sind Denkstrukturen, welche anfänglich noch nicht so stark vermittelt werden. (vgl. Ogbu, 1983 S. 175)

Bei den Roma kann man von primären und sekundären Kulturunterschieden sprechen: Dinge, welche auf die ursprüngliche Kultur zurückgehen können als primäre Unterschiede gekennzeichnet werden. Dies schließt überlieferte Werte, Sprache und Lebensphilosophien mit ein. Sekundäre Unterschiede entstehen aus der Begegnung mit der Mehrheitsgesellschaft. Sie prägen die Sichtweisen, welche sie über institutionelle Bildung haben. (vgl. Luciak, 2008, S. 48)

Sprachstile sind ebenfalls stark kulturell geprägt. Zum Beispiel verwenden Afrikanische-Amerikaner bestimmte Worte, welche Dinge wie Geld, Schönheit, Anziehstile, etc beschreiben, welche von den LehrerInnen nicht verstanden werden. Dieses Codesystem wird zuhause auch bei den Kindern angewandt und stößt dann auf ambivalente Gefühle. LehrerInnen können solche Worte teilweise als unpassend kategorisieren und versuchen die SchülerInnen zu ermutigen, diese weiter nicht mehr zu benutzen. Allerdings bekommen die Kinder von zuhause vermittelt das dies einfach ein Bestandteil ihrer Kultur ist. (vgl. Ogbu, 1995, S. 88)

Oft lernen Kinder Dinge, welche einfach keine Relevanz in ihrer „everyday practice“ finden. Es wird ihnen dann versucht klar zu machen, dass diese Gegebenheiten,

welche sie lernen später in ihrem Leben wichtig sind. Wenn diese Inhalte zuhause nicht in ihrer Relevanz wiedergespiegelt werden, internalisieren sie sich wesentlich schwächer. (vgl. Cole & Scribner, 1973, S. 553) Genau dies bringt einen schon zum nächsten Punkt. Man muss nicht nur auf die kulturellen Einflüsse des Kindes achten, sondern ebenso auf die Perzeption der Eltern was ihr Kind lernen soll und was die generelle Meinung über Bildung sein soll. Dadurch ist die Motivation erfolgreich in einer Schule abschneiden zu wollen auch stark kulturell determiniert. (vgl. Luciak, 2004, S. 364) Für die Roma zum Beispiel ist das aller Wichtigste ihre Existenz zu sichern. Dies impliziert sehr schnell finanzielle Ressourcen zu erlangen, was wiederum bedeutet so schnell wie möglich eine Ausbildung zu absolvieren. Der Wert von Allgemeinbildung wird nicht erkannt und das Vertrauen in die schulische Institution ist nicht vorhanden. (vgl. Alonso & Clavería, 2003, S. 567 - 570) Dass eine universitäre Ausbildung von Vorteil sein kann im Bezug auf Einkommen und weitere Generationen bleibt verborgen.

Auch in England hat man diese Faktoren als einen wesentlichen Erklärungsgrund für das bessere Abschneiden von gewissen Kulturen in Erwägung gezogen. Folgende Tabelle zeigt die Verteilung von bestimmten Kulturen mit diversen Formen von „spezial educational needs.“

Graphik 12: Verteilung von „spezial educational needs“ unterhalb der verschiedenen Volksgruppen in England

SEN type Ethnic group	All SEN		MLD		BESD	
	Unadjusted	adjusted	unadjusted	Adjusted	unadjusted	adjusted
White Irish	1.07	0.96	ns	0.86	ns	0.91
Traveller –Irish heritage	4.21	2.66	5.96	3.30	2.92	1.73
Traveller-Gypsy/Roma	3.52	2.58	5.19	3.48	2.27	1.59
Indian	0.52	0.50	0.67	0.65	0.23	0.22
Pakistani	1.03	0.74	1.46	ns	0.45	0.29
Bangladeshi	0.81	0.48	ns	0.51	0.35	0.18
Black Caribbean	1.52	1.10	1.32	0.85	2.28	1.50
Black African	1.00	0.63	0.84	0.47	ns	0.60
Chinese	0.56	0.54	0.31	0.30	0.18	0.17

Klar zu sehen ist, dass Chinesen und Inder unterrepräsentiert sind mit Formen von SPF kategorisiert zu werden. Hingegen „Traveller Irish“ haben eine enorme Tendenz sonderpädagogischen Förderbedarf aufzuweisen. Schon von klein auf lernen Inder und Chinesen sehr viel und besonders intensiv um gute Noten zu bekommen. Viele Eltern unterstützen ihre Kinder und wollen ihnen eine möglichst hohe Ausbildung ermöglichen. (vgl. Lindsay, Pather, & Strand, 2006, S. 117) Dies zeigt auf, dass bestimmte Kulturen, selbst wenn sie vollkommen verschieden in ihren Traditionen und Perspektiven sind, sich ausgezeichnet in westlichen Schulsystemen zurechtfinden können.

Es ist natürlich elementar neben dem Aufzeigen der Problematiken für Kinder mit Migrationshintergrund auch Lösungsstrategien zu entwickeln. Das Vorgehen dabei muss damit beginnen die Kultur adäquat zu verstehen, welche Schwierigkeiten sie hat sich zurecht zu finden. Danach müssen spezifische Didaktikstile entwickelt werden, welche einen unterschiedlichen inhaltlichen Fokus haben. Ein Beispiel wäre folgendes:

„The best known example of this approach is the work of anthropologists among Native-Hawaiian students. The problem was that Hawaiian children had difficulty learning to read through conventional reading lesson structure. Anthropological study of native Hawaiian culture led to the discovery of event, “talk story” that was later used to reorganize reading lessons for the children”⁴⁷

Es gibt allerdings auch überraschende Fälle welche zeigen, dass die Integration in das Regelschulsystem sehr gut verläuft, selbst wenn kulturelle Traditionen nicht mit denen der Mehrheitsgesellschaft übereinstimmen. Als Beispiel dafür nennt Ogbu die Integration der Punjabi Indianer. Diverse ExpertInnen haben gemeint, dass es Probleme geben wird diese Form der Kultur zu inkludieren aufgrund ihrer kulturell geprägten Ansicht. Allerdings stellte sich heraus, dass ihr Abschneiden in der Schule genauso gut war wie von der Majorität. (vgl. Ogbu, 1995, S. 91) Demnach kann

⁴⁷ Ogbu, J. (1995) S. 90

Kultur natürlich nicht als der einzige Faktor gesehen werden, der in diesem Prozess mitspielt.

Was konkretisiert werden muss sind auch oft die Gründe oder die Umstände unter denen eine Minderheit in ein Land gekommen ist und deren vergangene Geschichte. Dabei wird freiwillige und unfreiwillige Immigration unterschieden. Menschen, welche eine Geschichte der Versklavung und Unterdrückung hinter sich haben und so in ein Land gekommen sind werden eher versuchen ihre kulturelle Integrität zu wahren. Es ist immer das Kämpfen gegen die Assimilationsmechanismen der Mehrheitsgesellschaft. (vgl. Luciak, 2004, S. 365) Die Geschichte der Roma weist viele Kapitel auf, wo herrschende Gesellschaftssysteme versucht haben sie zu unterjochen, vertreiben oder gar auszulöschen. Es wird immer eine Skepsis gegenüber Inklusionsmechanismen sein und immer das Schützen der eigenen Traditionen als oberste Priorität existieren.

„Erfahrungen von Bildung ausgeschlossen zu werden, der Zwang, sich zu assimilieren und die eigene Identität zu verleugnen, sowie Benachteiligungen in der Schule und im Arbeitsleben haben wohl maßgeblich dazu beigetragen, dass Roma ein ambivalentes Verhältnis gegenüber schulische Bildung haben“⁴⁸

Damit ist die Auffassung einer Kultur besonders wichtig zu erforschen wie inklusive Mechanismen in ihren Augen verstanden werden.

Langanhaltende negative Einstellungen werden eine schlechte Auswirkung auf die Leistungen von MigrantInnenkindern haben, da der Institution Schule kein Vertrauen gegenüber gebracht wird. (vgl. Gibson & Ogbu, 1991, S. 5) Eine Lösung, welche sofortige Wirkung hat, ist dabei undenkbar, da Vertrauen erst erarbeitet werden muss.

Für die Forschung, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit gemacht wird, sind auch die gängigen Erklärungsversuche über die Benachteiligung von Minderheiten relevant, welche Ogbu folgendermaßen definiert:

⁴⁸ Luciak, M (2008): Roma in Sonderschulen.- Eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag, S. 48-49

- Verlust der eigenen Kultur
- Schwächen der Schule
- Genetische Benachteiligung

(vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 235)

Er lehnt alle drei Theorien ab und behauptet, dass das Schulversagen aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten im Bezug auf ökonomischer und sozialer Mobilität beruht (und daher kulturelle Faktoren nur sekundär sind). Dies bedeutet, dass die reduzierte Bildungsbeteiligung eine Reaktion auf die diskriminierenden Praktiken ist. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 235) Weiters behauptet er, dass Eltern von Minderheiten eine „doppelte Nachricht“ an ihre Kinder vermitteln. Zum einen sagen sie, dass es wichtig ist in die Schule zu gehen und etwas zu lernen, auf der anderen Seite warnen sie ihre Kinder vor Diskriminierung. Dies resultiert darin, dass die Kinder die Intention erhalten ihre Ziele niemals erfüllen zu können. Daher geben sie sich in der Schule auch mit durchschnittlichen Leistungen zufrieden. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 236)

In seiner Studie, welche er in Burgheride (Kalifornien) durchgeführt hat, weist er darauf hin, dass LehrerInnen als Erklärungsversuch für das Versagen von Kindern, welche Angehörige von Minderheiten sind, die schlechten Aspirationen der Eltern dafür verantwortlich machen. (vgl. Bronfenbrenner, 1981 S. 236) Interessant wird hier der Vergleich zu den erhobenen empirischen Daten der Diplomarbeit. Die Daten zu Ogbus Studie sind schon relativ alt (1974). Inwiefern seine Schlussfolgerungen noch mit heutigen Theorien übereinstimmen, wird die Analyse der systematischen Betrachtung ergeben, welche in Kapitel sieben durchgeführt wird.

6.2 Soziale Schichtzugehörigkeit

Es ist unbestritten aufgrund einiger publizierter Studien, dass soziale Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Schulkarriere von Kindern nehmen. PISA 2003 zeigt spezifisch auf die strukturellen Schwächen des österreichischen Bildungssystems hin. (vgl. Unterwurzbacher & Weiss, 2007, S. 233)

Bourdon unterscheidet zwei wesentliche Effekte der Schichtzugehörigkeit: Unter den primären Effekten versteht man die schichtspezifischen Unterschiede im kulturellen Hintergrund und deren Effekt auf die Schullaufbahn des Kindes. Ein geringer sozialer Status impliziert ein minderes kulturelles Kapital. Daher starten Kinder am Anfang des Bildungsweges nicht von der gleichen Linie. Der sekundäre Effekt bezieht sich auf den Unterschied innerhalb der sozialen Schicht und die Entscheidung an den einzelnen Bildungsübergängen. Man setzt den angestrebten Ausbildungsgrad immer in Relation zur aktuellen Position in der gesellschaftlichen Hierarchie. Je nachdem wie der eigene Status ist spiegelt sich dies im Anspruchsniveau wieder und repräsentativ trifft man die Entscheidung über die weitere Bildungskarriere. (vgl. Lachmayr & Schlögl, 2004, S. 25)

Als die sozialen Faktoren oder besser unter dem sozialen Kapital versteht man nach Bourdieu:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“⁴⁹

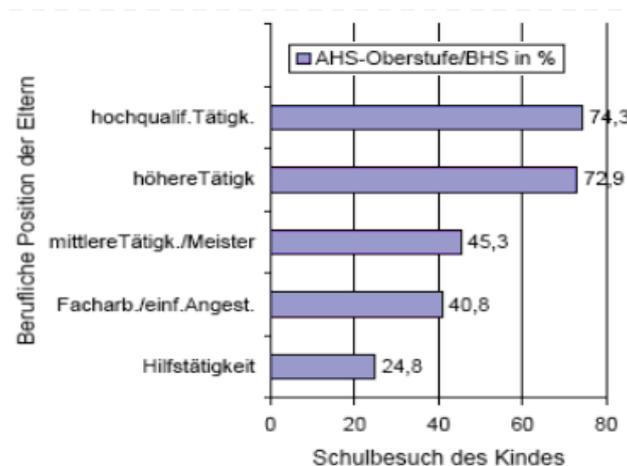
Dieses genannte „Netz“ ist ein Bereich von Beziehungen, die ein Mensch mobilisieren kann. Aus der Zugehörigkeit einer sogenannten hohen sozialen Gruppe ergeben sich die Möglichkeiten Gefälligkeiten aus dem Netz zu erhalten, welche einem selbst und seiner Familie Vorteile bringen können. Dieses Netzwerk muss durch ständiges „updaten“ dieser Beziehungen aufrechterhalten werden. Die Ressourcen werden nicht unbedingt als finanzielle Anlagen verstanden. Dies würde in die Dimension des ökonomischen Kapitals fallen, welches noch später erörtert wird. Allerdings sind diese zwei Formen von Kapital niemals unabhängig voneinander zu betrachten. Denn ein hohes soziales Kapital verspricht eine gute Wahrscheinlichkeit dies in ökonomische Ressourcen umwandeln zu können. Es spiegelt quasi eine „Kreditwürdigkeit“ wieder. (vgl. Baumgartner, 1997, S. 5)

⁴⁹ Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn, S. 222

Unter soziale Schicht oder soziale Klasse fallen Dinge wie: Bildung, Prestige, Beziehungen und Einkommen. (vgl. Lachmayr & Schlögl, 2004, S. 19) Beziehungen im sozialen Gefüge sind eine Komponente, welche auch besonderen Einfluss nehmen können: Die Entwicklung einer Person wird in dem Maß gefördert inwiefern ihr Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offen stehen. Diese Lebensbereiche können formeller Art (Position im Beirat) oder informeller Art (Cocktailparties) sein. Menschen, welche in diesen Bereichen eine aktive Beteiligung haben können als die „Macht Elite“ bezeichnet werden. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S, 240) Familien, welche erst seit kurzem in Österreich leben und dadurch über keine sozialen Netzwerke verfügen, haben daraus folgend große Benachteiligungen.

Wie entscheidend die berufliche Position der Eltern in Korrelation mit der Schullaufbahn des Kindes ist kann folgendermaßen gut dargestellt werden:

Graphik 13: Korrelation von beruflicher Position mit AHS/BHS Schulbesuch



Quelle: Bacher, J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Linz

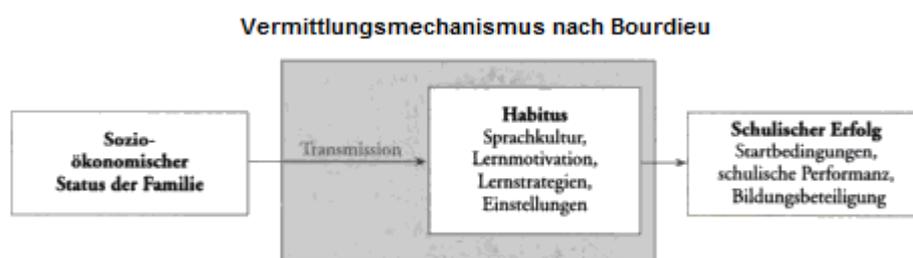
Desto höher der Berufsstand der Eltern ist, desto eher wird ihr Kind in eine AHS gehen. Dies zeigt sich klar in den Zahlen, dass 75 % aller SchülerInnen deren Eltern hochqualifizierte Tätigkeiten verrichten eine AHS besuchen hingegen nur rund 25 % aller Kinder die AHS aufsuchen deren Eltern „nur“ Hilfstätigkeiten verrichten.

Nach Bourdieu hängt die Motivation von SchülerInnen effektiv zu lernen maßgeblich von der Einstellung der Eltern ab.

„Die Strategien des Bildungserwerbs sind Ausdruck der aus der Herkunftsfamilie übernommenen Gewohnheiten und vermittelnden Fähigkeiten, die im Bildungssystem zum Beispiel in Form von Kurswahlen zum Ausdruck kommen und mit guten Noten honoriert werden“⁵⁰

Deshalb ist schulischer Erfolg bzw. Misserfolg auf die verinnerlichten Einstellungsmuster zurückzuführen. Dieses ist wiederum durch die soziale Herkunft determiniert und wird nach Bourdieu als „Habitus“ referiert. Der Habitus ist der Mechanismus, welcher Disparitäten weiterhin produziert und die sozial angesehenen Familien in ihrer Machtposition weiterhin aufrecht hält. (vgl. Bourdieu, & Saint, 1981, S. 111)

Graphik 14: Vermittlung primärer Disparitäten



Quelle: Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang - Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Die Transmission, welche in Graphik 14 dargestellt wird, manifestiert den Prozess wie der soziale Status quasi wie ein Erbe weitergeben wird. Dieses Erbe entscheidet elementar über das Abschneiden der Familie im gesellschaftlichen Gefüge. Das soziale Kapital prägt Familien maßgeblich:

„Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die

⁵⁰ Bourdieu, B & Saint M. (1981): Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main, S. 111

*Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.*⁵¹

Dies ist ein Teufelskreis, da mächtige Personen dadurch ihre Positionen behalten können und Individuen der unteren Schicht den Aufstieg nur schwer schaffen können. Von Generation zu Generation kann sich dieser Prozess fortsetzen. Ausbildung kann daraus folgend als ein Mittel der Mächtigen bezeichnet werden, da höhere Ausbildungen tendenziell für sie reserviert sind.

Auch das Sprachverhalten von Menschen aus unteren sozialen Milieus prägt sie maßgeblich, was sich in Wortschatz und Ausdruck manifestiert. Speziell LehrerInnen entwickeln dadurch Tendenzen, SchülerInnen nach ihrem sprachlichen Umgang zu bewerten. (vgl. Lachmayr & Schlögl, 2004, S. 20) Die adäquate Wortwahl könnte daher geradezu fast als ein Ausweis für „sozial privilegierte“ verstanden werden. Sprache geht daher über die reine Transmission von Informationen hinaus. Es versteckt sich eine Art „symbolische Macht“ dahinter, welche die Kräfteverhältnisse zwischen sozialen Gruppen aktualisiert, (vgl. Bourdieu 1996, S. 181)

„Das sprachliche Milieu der Herkunftsfamilie beeinflusst die Chancen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn positiv oder negativ, je nachdem, ob sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung jene kultivierte Sprache aneignen konnte, die im Bildungswesen in unterschiedlichen Graden gefordert wird.

Somit beschränkt sich die Dauer des Bildungserwerbs - wie am Beispiel der Sprache gezeigt wurde - nicht allein auf die Dauer des Schulbesuchs. Auch die Primärsozialisation in der Familie muss als gewonnene Zeit oder als negativer Faktor, d.h. paradoxerweise doppelt verlorene Zeit in Rechnung gestellt werden. Dies bedeutet einmal einen Vorsprung, ein anderes Mal Kompensation der negativen

⁵¹ Rolff, H. G. (1997) : Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa, 10. überarb. Aufl., S. 34

*Folgen eines Bildungsdefizits, weil zusätzliche Zeit eingesetzt werden muss, um dieses Defizit auszugleichen.*⁵²

MigrantInnen, welche die Sprache noch nicht beherrschen, haben nicht nur mit dem Aspekt zu kämpfen die Sprache als Transmission von Information zu erlernen, sondern auch damit, dass ihr bestimmter Akzent sie anfänglich stigmatisiert. Eltern mit Migrationshintergrund können Deutsch nur so weit vermitteln wie sie es selber beherrschen. Wenn eine Sprache nicht regelmäßig zuhause gesprochen wird, wird die Komplexität niemals vergleichbar sein können mit einem/einer ÖsterreicherIn. Daraus folgend beeinflusst das sprachliche Milieu einer Familie die Laufbahn eines Kindes relativ stark. Je nachdem, ob sich ein Kind die Sprache aneignen kann, welche in verschiedenen „Graden“ von den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen gefordert wird, wird es repräsentativ am Schulbereich teilnehmen können. (vgl. Nairz-Wirth, 2005, S. 98)

6.3 Ökonomischer Faktor

Ebenfalls zu betrachten ist der Aspekt des ökonomischen Faktors im Bezug auf die Disparitäten im Bildungssektor. Auch Bourdieu hat bereits diese Determinante als wesentlich bezeichnet im Benachteiligungsprozess für gewisse Gruppen im Gesellschaftssystem. Als ökonomisches Kapital werden all die materiellen Ressourcen verstanden, welche sich unmittelbar in Geld umwandeln lassen können:

*„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form des Eigentumsrechts... „*⁵³

Die Vorteile, welche sich aus dem Besitz von einer hohen Quantität an ökonomischen Ressourcen erstellen sind relativ offensichtlich: Eltern können es sich leisten Nachhilfestunden für ihre Kinder zur Verfügung zu stellen. Es können auch Alternativen in Betracht gezogen werden wie zum Beispiel Privatschulen, welche sich Eltern mit minderen ökonomischen Potenzialen normalerweise nicht leisten können.

⁵² Nairz-Wirth, E (2005): The relevance of Bourdieu's Theory of cultural capital for the area of education. In: "Intercultural Education" - Sondernummer 1/2005, S. 98

⁵³ Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang - Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 56

„Boudon geht von einer rationalen Wahl der Akteure zwischen Alternativen anhand entsprechender Kalkulationen aus (Rational Choice Theory) und betrachtet Bildungsentscheidungen als Resultat der Abwägung von Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsalternativen. Dabei belasten gleich hohe (monetäre) Bildungskosten die Familien je nach ihrer Einkommenshöhe unterschiedlich stark und wiegen damit in Familien mit niedrigen Einkommen schwerer.“⁵⁴

Dies bedeutet auch, dass Ausbildung länger betrieben werden kann für BürgerInnen mit größeren finanziellen Mitteln. Der Grad der Ausbildung entscheidet maßgeblich über das Einkommen einer Person und dessen berufliche Position. (vgl. Lachmayr & Schlögl, 2004, S. 14) Allerdings ist Bildung, welche nur durch reines Lernen geprägt ist und keine finanzielle Entschädigung bietet eine große Belastung. Selbst wenn man sich bewusst ist, dass hohe Bildung viel Geld bringt, fehlt es einem an Startkapital. Sogenannte ökonomische Constraints (Einschränkungen) werden als „Push Effekte“ klassifiziert und spiegeln die Wahrscheinlichkeit schulischen Erfolgs und die Abwägung der Kosten wieder. Sie determinieren die Wahl der Schule und vor allem die Länge der angestrebten Schuljahre. (vgl. Lachmayr & Schlögl, 2004, S. 26). Pull Faktoren haben ebenfalls eine wichtige Bedeutung für die Schulkarriere:

„Die Pull-Faktoren behandeln die Erfolgswahrscheinlichkeiten bestimmter Bildungswege im Vergleich zu Alternativen. Dabei verwendet Gambetta den bisherigen Schulerfolg als Indikator für eine zukünftig ebenso erfolgreiche Bildungskarriere. Bildung ist dabei auch ein Investitionsgut, wobei mit steigender Investition in die Bildung auch die zu erwartenden Erträge wachsen.“⁵⁵

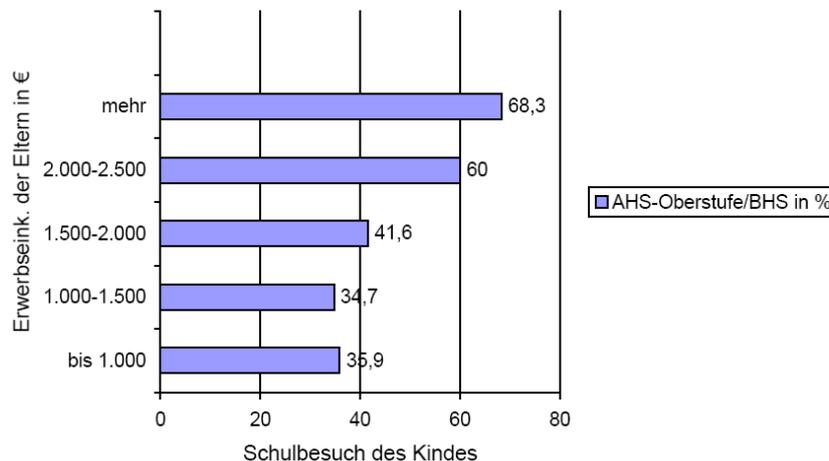
Eine verfälschte Erwartung über den Nutzen von Bildung im Bezug auf finanzielle Absicherung kann dadurch entstehen. Vor allem manifestiert sich dieses Denken in bildungsfernen Schichten. Besonders betroffen davon sind dabei Roma, da der Glaube besteht, dass die Investition „Bildung“ sich nicht rentiert. (vgl. Luciak, 2008, S. 49)

⁵⁴ Lachmayr, N. & Schögl, P. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. - Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, S. 24

⁵⁵ Lachmayr, N. & Schögl, P (2004) S. 26

Die Korrelation von Einkommen der Eltern und der Wahrscheinlichkeit, dass deren Kind in eine höhere Schule geht, ist in Österreich auch schon relative gut dokumentiert. Folgende Graphik gibt Aufschluss darüber:

Graphik 15: Korrelation von Einkommen der Eltern mit AHS/BHS Schulbesuch des Kindes



Quelle: Bacher, J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Linz

Eltern aus ärmeren Schichten haben klare Benachteiligungen am Bildungssektor. Die Wahrscheinlichkeit liegt bei gerade einmal rund 36 %, dass Eltern, welche 1000 Euro und weniger verdienen, ihre Kinder in eine AHS schicken können. Hingegen Eltern, welche über 2500 Euro verdienen haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit ihren Kindern den AHS Besuch zu ermöglichen.

7 Systemanalysen bezüglich Bildungsdisparitäten

Die einzelnen Faktoren wurden bereits im vorigen Kapitel abgehandelt. Allerdings besteht auch eine Relevanz die Interaktion der einzelnen Determinanten zu erörtern und eine Priorisierung der einzelnen Komponenten vorzunehmen.

7.1 Die Ergebnisse aus der multivariaten Pfadanalysen von Johann Bacher

Die multivariate Pfadanalyse von Bacher arbeitet mit den Daten von PISA 2000:

„An der PISA 2000 Studie beteiligten sich 43 Länder. Ziel der Studie war die Erfassung und der internationale Vergleich der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen von Jugendlichen im Alter von 15 und 16 Jahren. Den Schwerpunkt bildeten im Jahr 2000 die Lesekompetenzen.“⁵⁶ Es beteiligten sich 4775 SchülerInnen in Österreich. (vgl. Bacher, 2004, S. 39)

Die unabhängigen Variablen der Studie von Bacher sind: Erwerbsbeteiligung der Mutter, die Familienform, die Zahl der Geschwister und die EinwohnerInnenzahl des Schulstandorts. Als abhängige Variabel wurde die Bildungspartizipation der in Österreich mit PISA getesteten SchülerInnen genommen. Definiert wurde dieser Faktor wurde durch die UNESCO-Bildungskodierung ISCED (International Standard Classification of Education) (Variable ST25Q01) (vgl. Bacher, 2004, S. 45-46) Dieses Kodierungsverfahren dient der Präsentation von Daten im Bildungssektor auf nationaler und internationaler Ebene. (vgl. UNESCO, 1997, S. 3)

5 Hypothesen wurden im Vorfeld gebildet, welche folgendermaßen zusammenfassend dargestellt werden können: Bildung der Eltern und Geschlecht des Kindes (Mädchen besuchen eher eine weiterführende Schule) wirken sich stark auf die Bildungspartizipation aus. Migrationshintergrund EinwohnerInnenzahl des Schulstandorts, Familienform, Geschwisterzahl und mütterliche Erwerbstätigkeit nehmen schwachen Einfluss auf die Bildungspartizipation. (vgl. Bacher, 2004, S. 41) Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

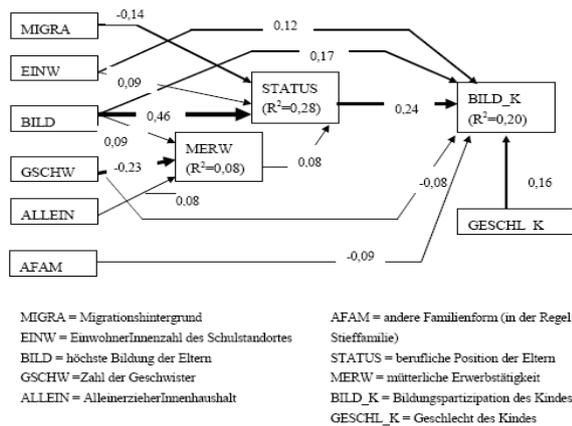
- Die Re-Analysen der Informationen ergaben, dass die wichtigste Komponente die soziale Herkunft ist. Diese ist definiert durch Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern.
- Als zweiter wesentlicher Faktor wurde Geschlecht genannt.
- Auch die Größe des Schulstandortes wird als eine Determinante gesehen, welche Einfluss auf die Schullaufbahn eines Kindes nimmt.
- Bezüglich der Struktur der Familie (dies impliziert Familienform, Geschwisterzahl) konnten keine wesentlichen Einflüsse festgestellt werden.
- Das interessante für diese Arbeit ist allerdings, dass nur ein schwacher Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungspartizipation des Kindes erfasst werden konnte. Die soziale Komponente ist wesentlich

⁵⁶ Bacher, J (2004): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs - Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. Linz, S. 39

dominierender. (vgl. Bacher, 2006, S. 13-14) Migrationshintergrund wurde an den sozialen Status gekoppelt und nicht direkt auf die Bildungsbeteiligung.

Die Daten können folgendermaßen graphisch dargestellt werden um einen klaren Überblick zu geben und die einzelnen Faktoren zu quantifizieren:

Graphik 15: Ergebnisse aus einer Re-Analyse der PISA-2000-Daten



Lesebeispiele: Der Wert von $-0,14$ für die Variable MIGRA auf die Variable STATUS bedeutet, dass der berufliche Status beim Vorliegen eines Migrationshintergrundes ceteris paribus (gleiche Einwohnerzahl, gleiche Bildung, gleiche Geschwisterzahl, gleiche Familienform) geringer ist. Der Wert von $0,12$ von der Variablen EINW auf die Variable BILD_K bedeutet, dass ceteris paribus (gleicher Migrationshintergrund, gleiche Bildung, gleiche Geschwisterzahl, gleiche Familienstruktur, gleiche Erwerbstätigkeit der Mutter, gleicher beruflicher Status) die Bildungspartizipation des Kindes mit der Größe der Gemeinde des Schulstandortes zunimmt. Ein deutlich stärkerer Effekt ergibt sich für die Wirkung der Variablen STATUS auf die Bildungspartizipation (BILD_K). Der Pfadkoeffizient beträgt $0,24$ und ist damit ungefähr doppelt so hoch wie jener der Einwohnerzahl auf die Bildungspartizipation. Zu beachten ist, dass sich allgemein keine Schwellenwerte für die Interpretation von Zusammenhangsmaßen und Effekten angeben lassen. Die Stärke hängt von der analysierten Stichprobe ab. In homogenen experimentellen Populationen, wie sie in der Psychologie verwendet werden, und in aggregierten Daten, wie sie in der Makroökonomie eingesetzt werden, ergeben sich höhere Koeffizienten als in einer heterogenen Repräsentativbefragung, wie sie für die Soziologie charakteristisch ist. R^2 misst die durch die unabhängigen Variablen erklärte Varianz in einer abhängigen Variablen. 20% der Bildungspartizipation können somit durch die untersuchten unabhängigen Variablen erklärt werden. Dies ist ein für soziologische Umfragedaten durchaus beachtlicher Wert.

Quelle: Bacher, J. (2004): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs - Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. Linz

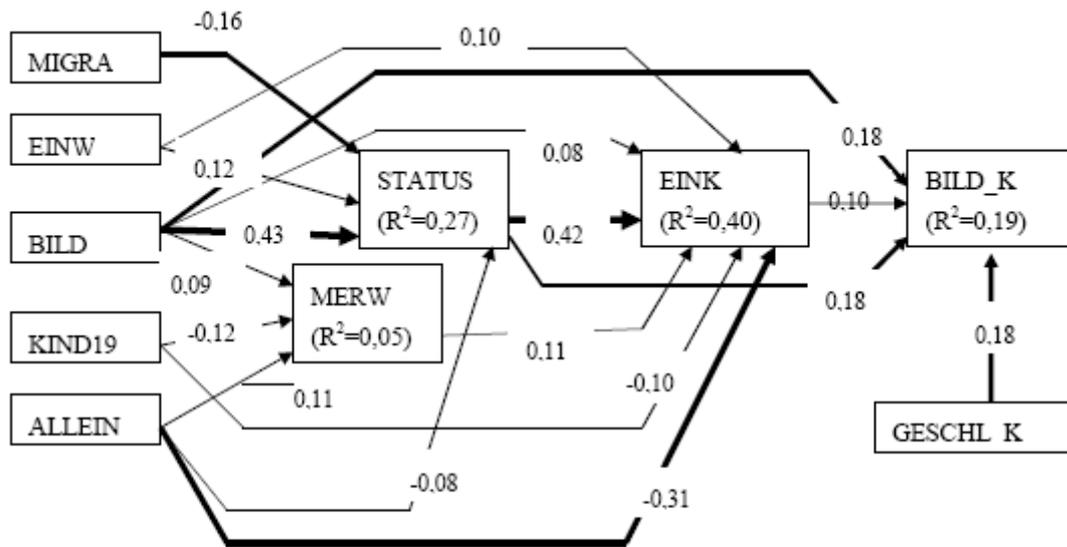
Sehr ähnliche Ergebnisse konnten erzielt werden aufgrund der Datengrundlage vom EHCP (European Community Household Panel) Diese Informationen basieren auf der Bildungsbeteiligung von 16 - 19 Jährigen und wurden im Zeitraum von 1996 bis 1999 erhoben. Insgesamt wurden 1400 Fälle dokumentiert. (vgl. Bacher, 2006, S. 8)

„Es geht auf eine Initiative von Eurostat aus dem Jahr 1991 zurück und ist als Längsschnitt konzipiert. In allen Ländern wird ein einheitlicher Fragebogenkern verwendet, der Informationen über die Einkommenssituation, die Arbeits-, Wohn- und Gesundheitsbedingungen und die Familienstruktur von Haushalten erfasst. Österreich nimmt seit 1995 am Programm teil. Das ursprüngliche ECHP ist in der Zwischenzeit ausgelaufen und wird auf europäischer Ebene als EU-SILC

(Community Statistics on Income and Living Conditions) weitergeführt. Österreich nimmt an diesem Programm teil.⁵⁷

Folgende Graphik stellt die Re-Analyse der EHCP Daten dar:

Graphik 17: Ergebnisse aus der Re-Analyse der EHCP Daten



MIGRA = Migrationshintergrund
 EINW = Einwohnerzahl
 BILD = höchste Bildung der Eltern
 KIND19 = Zahl der Kinder bis 19 Jahre
 ALLEIN = Alleinerzieherhaushalt

STATUS = berufliche Position der Eltern
 EINK = Erwerbseinkommen der Eltern
 MERW = mütterliche Erwerbstätigkeit
 BILD_K = Bildungspartizipation des Kindes
 GESCHL_K = Geschlecht des Kindes

Quelle: Bacher, J. (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.) - "Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Wien KMI Working paper series, Working Paper nr. 1

Vergleicht man die einzelnen Zahlen mit den Daten aus der PISA Re-Analyse erkennt man wesentliche Ähnlichkeiten. Minimal wirkt sich der Migrationshintergrund stärker aus im Bezug auf Status und damit Bildungspartizipation.

⁵⁷ Bacher, J. (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.) - "Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Wien KMI Working paper series, Working Paper nr 1, S. 8

7. 2 Die Regressionsanalyse von Hilde Weiss

Diese Untersuchung legte ihren Fokus auf die zweite Generation. Die Stichprobe wurde folgendermaßen determiniert:

„Von den 16 bis 26jährigen Jugendlichen der zweiten Generation – die Zielgruppe dieser Studie – steht ein Teil nicht mehr in der schulischen Ausbildung. Alle Jugendlichen gaben aber genaue Informationen über ihre Schulkarriere (Wechsel, angestrebte, abgeschlossene bzw. laufende Bildungsstufe), über das Verhalten der Eltern hinsichtlich Lernunterstützung, Schulkontakt, Leistungsdruck etc. und über ihr Milieu (wie Sprachgebrauch zu Hause, Sprachkenntnis der Eltern, Bedeutung von Tradition und Religion), so dass relevante Faktoren aufgezeigt, aber auch kontroverse Thesen geprüft werden konnten. Als Kontrollgruppe wurden 400 österreichische Jugendliche befragt“⁵⁸

Als zweite Generation definierte man Jugendliche, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Eine wichtige Voraussetzung war weiters, dass sie das österreichische Schulsystem von Beginn an durchlaufen haben. Methode war dabei das mündliche Interview, welches mit vollstandardisiertem Fragebogen durchgeführt wurde. (vgl. Weiss, 2006, S. 27)

„In der Stichprobe sind 46 Prozent der Jugendlichen der zweiten Generation türkischer Herkunft, 36 Prozent haben Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, 3 Prozent stammen aus Polen, die übrigen 15 Prozent aus einem anderen osteuropäischen Land, einem asiatischen oder afrikanischen Land.“⁵⁹

Ziel der Studie war es herauszufiltern inwiefern soziale Einflüsse von kulturellen Einflüssen getrennt werden können und wie stark diese sich auf die höchste abgeschlossene und/oder aktuelle Bildungsposition auswirken.

Die unabhängigen Variablen wurden folgendermaßen erfasst:

⁵⁸ Weiss, H. (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.) - "Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Wien, KMI Working paper series, Working Paper nr. 1, S. 27

⁵⁹ Weiss, H. (2006) S. 28

Ethnische Einflüsse:

- Der Rückkehrwunsch der Eltern,
- Kompetenz der Mutter und des Vater die Sprache Deutsch zu sprechen
- Sprache welche zuhause gesprochen wird
- Inwiefern Traditionen der Kultur wichtig sind
- Relevanz von Religion

Soziale Determinante:

- Bildungsstatus der Eltern
- Berufsstatus des Vaters

Horizontale Ungleichheiten:

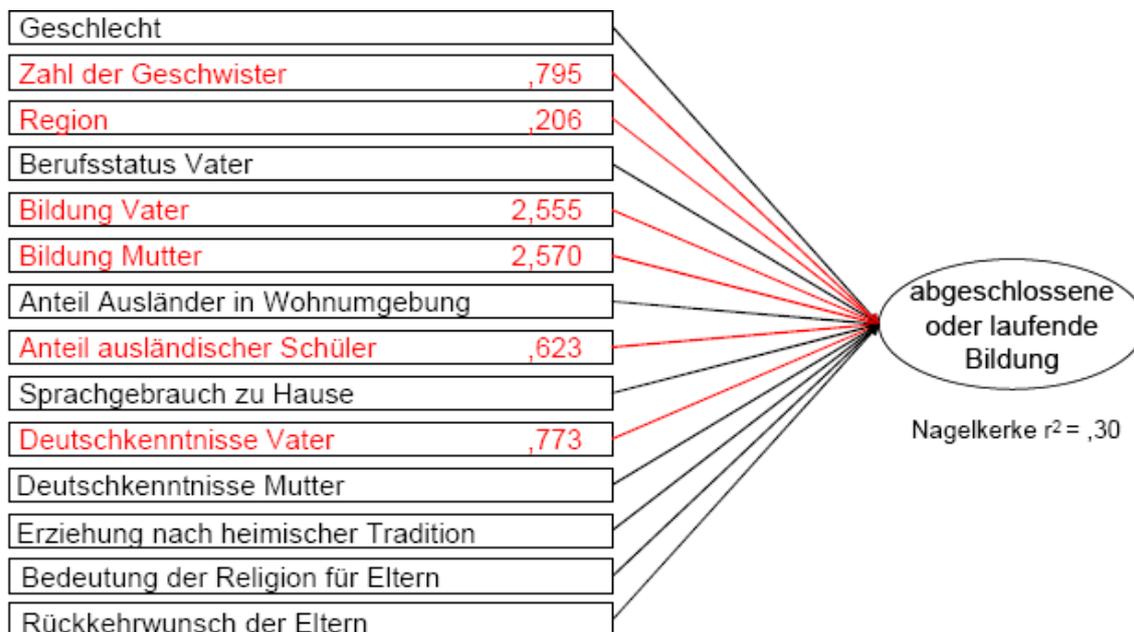
- Die Region (westliche Bundesländer vs. Wien)
- Geschlecht, sowie die
- Anzahl der Geschwister

Schulischer Kontext

- Anteil von SchülerInnen mit ausländischer Herkunft in der zuletzt besuchten Schulklasse berücksichtigt

(vgl. Weiss, 2006, S. 35)

Graphik 18: Determinanten für die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungswegs (vs. niedrigere Bildung) der zweiten Generation



Quelle: Weiss, H. (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Wien, KMI Working paper series, Working Paper nr. 1

Zu dieser Graphik muss hinzugefügt werden, dass hier die Ergebnisse der Jugendlichen ohne Unterscheidung nach nationaler Herkunft dargestellt werden. Würde man die einzelnen nationalen Hintergründe mit einbeziehen würden die Ergebnisse bestehen. (vgl. Weiss, 2006, S. 36)

Die wichtigsten Faktoren sind eindeutig die sozialen Einflüsse, mit Spezifizierung auf den Ausbildungsgrad der Eltern. Weiss stellt weiters fest:

„Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so beeinflussen die hier geprüften ethnischen Merkmale, bis auf die Deutschkenntnisse des Vaters, die Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf eine höhere Bildungsinstitution nicht. Allerdings beeinflusst ein hoher Ausländeranteil die Bildungschancen erheblich.“⁶⁰

⁶⁰ Weiss, H (2006) S. 36

8 Resümee aus der Analyse der einzelnen Faktoren und der systematischen Betrachtung

Die Aufarbeitung der einzelnen Faktoren und die systematische Betrachtung aller Komponenten, zeigt auf, dass das größte Gewicht sozio-ökonomischen Faktoren zugesprochen werden kann. Die drei theoretischen Annahmen, welche im Vorfeld gemacht wurden können daher als „Gegenthesen“ betrachtet werden. Interessant wird auch der Vergleich von Ogbus „Mythen“ über Bildungsbenachteiligungen von Minderheiten. Dies schließt den theoretischen Teil ab.

II Empirischer Teil

9 Rahmenbedingungen der empirischen Forschung

Anfänglich werden in diesem Kapitel die wesentlichen Gütekriterien der qualitativen Forschung diskutiert. Weiters wird ein kurzer Überblick über die Auswertungssoftware MAXQDA gegeben, um aufzuzeigen, welche wichtige Funktion sie in der Analyse der empirischen Daten spielt. Abgeschlossen wird das Kapitel durch die Auflagen der Schule.

9.1 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Zwischenstufen der Argumentation müssen transparent dargelegt werden, damit auch andere ForscherInnen die Möglichkeit haben der Argumentation konkret zu folgen. (vgl. Steinke, 2000, S. 325) Leitfadeninterviews können Passagen enthalten, welche intersubjektiv nicht immer die gleichen Ergebnisse bringen. In diesem Sinne müssen solche Punkte, wo Meinungen unter Umständen auseinander driften können, aufgezeigt werden und mit einem/einer SekundärauswerterIn oder in einer Gruppe genauestens besprochen werden. (vgl. Steinke, 2000, S. 326)

Generell gesprochen gibt es 3 Hauptgütekriterien in der empirischen Forschung im sozialwissenschaftlichen Sektor. Zum einen soll die Forschung von einer Objektivität gekennzeichnet sein, was bedeutet, dass alle Daten unabhängig von dem persönlichen Einfluss des/der ForscherIn zustande kommen, sowohl in der

Durchführung wie auch in der Auswertung. (vgl. Legewie, 2005, S. 6) In der Tat ist es wichtig nicht durch persönliche Einstellungen oder vorgefertigte Meinungen die Aussagekraft der gewonnenen Daten zu stark zu beeinflussen. Allerdings ist Wissenschaft etwas von Menschen Erschaffenes und dadurch ist Subjektivität bei jeder Sozialforschung eine Begleiterscheinung. Wahre Objektivität kann unmöglich gewährleistet werden.

Bei der Reliabilität geht es um die Zuverlässigkeit der Messergebnisse. Würde man die Messung wiederholen, sollte man zum selben Ergebnis kommen. (vgl. Brosius & Koschel, 2005, S. 69f) Dies ist primär wichtig bei quantitativen Methoden und bei einer Fallstudie nur sehr schwer erzielbar, da zu konkret auf subjektive Gefühle eingegangen wird.

Validität zielt auf die Genauigkeit ab, inwiefern eine Methode den tatsächlichen Gegenstand messen konnte. (vgl. Brosius & Koschel 2005, S. 69f) In der Forschung dieser Diplomarbeit wäre dies zum Beispiel die Erfassung der Gründe für die ethnische Disproportionalität in Sonderschulen. Speziell problematisch ist die Differenzierung von sozi-ökonomischen und kulturellen Faktoren. Es könnte leicht passieren in dieser Forschung, dass gewisse Einstellungstendenzen auf kulturelle Aspekte zurückgeführt werden, welche aber de facto aufgrund sozi-ökonomischer entstehen. Insofern müssen Ergebnisse sehr vorsichtig interpretiert werden.

Wie man sieht sind diese 3 Kriterien relativ schwierig anwendbar in der qualitativen Forschung. Daher wird eine Alternative dargestellt, anhand welcher der Forschungsprozess aufgrund seiner Wissenschaftlichkeit überprüft wird. Da das Leitfadenterview die einzig angewandte Methode war, sind die „interne Validierung“ und die „externe Validierung“ die Hauptgütekriterien dieser Forschung. Folgende Punkte haben eine Relevanz in Bezug auf die interne Validierung:

- **Strukturelle Voraussetzungen**

Zeigt auf inwiefern Daten benutzt werden können aufgrund sprachlicher Kompetenzen der InterviewInnen. Auch die Freiwilligkeit der zu untersuchenden Personen und deren Interessen müssen immer berücksichtigt werden.

- **Rollen und Motive**

Ein sehr essentieller Punkt für die Forschung dieser Arbeit: Aspekte der sozialen Erwünschtheit sollen in der Auswertung immer berücksichtigt werden. Zum Beispiel die Scham der zu untersuchenden Person vor dem/der ForscherIn bezüglich Rassismus.

- **Verständlichkeit**

Dieser Faktor impliziert, dass tatsächlich einzelne Kommentare der InterviewtInnen auch wirklich so verstanden werden wie sie es gemeint haben. Dies impliziert, dass immer wieder nach gefragt werden sollte, ob man auch ein korrektes Verständnis über die einzelnen Aussagen hat.

- **Wahrheit**

Existieren widersprüchliche Daten in den Interviews? So kann man den Wahrheitsgehalt der Interviews relativ gut einschätzen und außerdem können so Schlussfolgerungen über die tatsächliche Einstellung einer Person gemacht werden. Widersprüchliche Daten können dadurch entstehen, dass zum Beispiel jemand etwas verbergen will.

- **Aufrichtigkeit**

Sehr ähnlich wie der Punkt „Wahrheit“. Allerdings wird hier auf non-verbale Hinweise geachtet. Dies kann sehr schwierig von nur einem bzw. einer ForscherIn bewerkstelligt werden. Daher ist es immer gut einen/eine Sekundärbeobachter/Sekundärbeobachterin zu haben. (vgl. Legewie, 2006, S. 9)

Externe Validierung impliziert die Übertragbarkeit der gewonnenen Ergebnisse außerhalb des Forschungssettings.

„Externe Validität liegt vor, wenn das in einer Untersuchung gefundene Ergebnis zu Phänomen A auch jenseits der Untersuchungssituation Aussagen über A erlaubt.“⁶¹

Wie schon oben erwähnt darf man als ForscherIn nicht naiv sein Ergebnisse eines einzelnen studierten Falles gleich als allgemeine Gesetzgebung zu postulieren.

⁶¹ Legewie, H. (2005): Gütekriterien und Qualitätssicherung qualitativer Methoden.

Wenn Übereinstimmungen mit anderen Theorien oder dokumentierten Fällen existieren, werden die gewonnenen Ergebnisse allerdings immer aussagekräftiger. (vgl. Legewie, 2005, S. 11)

9.2 MAXQDA als Auswertungsinstrument

MAXQDA ist eine Software, welche sich speziell auf qualitative Daten spezialisiert hat. Die Software kommt weltweit zum Einsatz und existiert schon seit 18 Jahren. Sie garantiert eine professionelle Prozessierung der empirischen Daten dieser Diplomarbeit und ermöglicht ein strukturiertes Vorgehen. Das Programm stützt diverse Formen der Codierung:

1. Klassische Codierung:

Einem ausgewählten Textabschnitt wird ein Code zugewiesen

2. Freies Codieren

Textstellen werden neue (freie) Codes zugeordnet.

3. Gezielte, selektive Codierung

Texte werden gezielt auf das Vorkommen eines oder mehrerer vorab ausgewählter Codes durchgearbeitet.

4. In-Vivo-codieren

Ein im Text vorkommender (besonders aussagekräftiger) Begriff wird als Code definiert, ins Codesystem übernommen und die Textstelle wird gleichzeitig diesem Code zugeordnet.

5. Farbcodieren

Analog der traditionellen "computerlosen" analysierenden Textlektüre können Textstellen farbig markiert und nach der farblichen Zuweisung codiert werden (RED, GREEN, BLUE oder MAGENTA).⁶²

Aufgrund der übersichtlichen Darstellung des Programms erkennt man wie viele Textstellen den einzelnen Über- und Unterkategorien zugeordnet wurden. Außerdem

⁶² Freiling, T, Gottwald, M. (2008): Qualitative Methoden. - Auswertung von Interviews mit MaxQDA. S. 18

sind die Textstellen miteinander „verlinked“ so kann man sehen, welche Passagen der transkribierten Interviews zu den verschiedenen Codes zugeordnet wurden. Dies macht den Auswertungsprozess transparent und nachvollziehbar für andere.

9.3 Profil von „Markus“

Immigration

Markus (Alter: 10) wurde offiziell in Rumänien geboren. In seinem zweiten Lebensjahr ist er mit seiner Familie nach Österreich gezogen. Der Grund für den Umzug war eine bessere Arbeitsmöglichkeit des Vaters und die Angst gegenüber der Mehrheitsgesellschaft in Rumänien. Die Mutter bezeichnete ihre Reise nach Österreich als „Neustart“. Sie wollte nicht, dass ihr Kind in einem Umfeld aufwächst, wo es keine Chancen auf Aufstieg hat.

Schulkarriere

Anfänglich hatte Markus erhebliche Probleme in der Schule, weil er die Sprache noch nicht beherrschte. Im Laufe der Grundstufe I hat sich sein Deutsch sehr verbessert. Er spricht bemerkenswert flüssig Deutsch, ein wenig Rumänisch und auch relativ gut Romani. (Romani spricht er zuhause hauptsächlich)

Auffällig wurde er in der zweiten Klasse Volksschule. Man versuchte durch Veränderung seiner Sitzposition und Gespräche mit ihm sein Verhalten zu „normalisieren“. Allerdings konnte sein Verhalten dadurch nicht verändert werden. Da er in der gesamten Grundstufe I nicht benotet wurde aufgrund der Sprachproblematik, konnte man sich noch kein klares Bild über seine Leistungen machen. In der dritten Klasse Volksschule hatte er im Halbjahreszeugnis bereits zwei „Nicht genügend“ in Mathematik und Sachunterricht. Man begann zu diskutieren welche Fördermaßnahmen für ihn hilfreich sein könnten.

Der Förderunterricht zeigte kaum Verbesserungen, da die Problematik laut seiner LehrerInnen nicht darin lag, dass er die Materie nicht verstand, sondern darin, dass er einfach keine Motivation und Konzentration aufwies. Die Mutter verweigerte psychologische Untersuchungen bezüglich seines Verhaltens.

Vor allem verstand sich Markus nicht mit den anderen Kindern der Klasse. Er ärgerte andere MitschülerInnen viel, was ihn zu einem Außenseiter machte. Im Halbjahr der dritten Schulstufe musste er schon alleine sitzen, weil er seinen/seine SitznachbarIn zu sehr „irritierte“. Seine Verhaltensauffälligkeit polarisierte sich stark im Unterricht mit seiner Klassenlehrerin. Es wurde auch ein Klassenwechsel überlegt, welcher allerdings nicht vollzogen wurde. Zu allen Elternsprechtagen kam ausschließlich die Mutter. Die Gespräche dort sind nach Aussagen der LehrerInnen und der Mutter relativ unergiebig gewesen.

Mit Beginn der vierten Schulstufe wurde nach Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten (es wurde allerdings nur Förderunterricht erwähnt) das Verfahren über SPF eingeleitet. (seitens des LehrerInnenstabs) Die Resultate der Kategorisierung sind bis zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht klar gewesen, allerdings hat eine Lehrerin darauf hingewiesen, dass es relativ wahrscheinlich ist, dass er durch SPF gekennzeichnet wird. Weiters besteht Grund zur Annahme, dass seine weitere Bildungskarriere in Sonderinstitutionen stattfinden wird. Begründung dafür war, vor allem seine Verhaltensauffälligkeit.

Familie und sein Umfeld zuhause

Markus ist ein Einzelkind und lebt zusammen mit seiner Mutter, seinem Vater und Bekannten der Familie. Die Mutter ist Hausfrau und der Vater arbeitet in einem handwerklichen Betrieb, welchen er gemeinsam mit einem Freund leitet. Dieser Betrieb dürfte finanziell ihre Existenz relativ gut sichern.

Das Interview mit der Mutter wurde zuhause bei ihr geführt was einen guten Eindruck von seinen Lebensbedingungen gegeben hat. Die Wohnung erscheint sehr traditionell eingerichtet, mit vielen Musikinstrumenten an der Wand. Markus schläft in einem Zimmer mit seiner Mutter und seinem Vater, teilt aber nicht das gleiche Bett. Er besitzt kaum Bücher aber viele Brettspiele. Technische Geräte (z-B. Fernseher, DVD Player Spielekonsolen) sind kaum im Besitz der Familie.

Insgesamt ist die Wohnung sehr klein wenn man es zum Verhältnis mit den BewohnerInnen setzt. Allerdings schildert Markus dies als „super Wohnung“, da er in

Rumänien wesentlich weniger Platz hatte und vor allem weil es eine Heizung gibt. Zuhause erscheint das Kind wie ausgewechselt und sucht besonders den körperlichen Kontakt. (umarmen, am Rücken sanft klatschen, Hand halten, auf die Schultern klettern, etc.) Besonders bemerkenswert ist allerdings wie folgsam Markus auf die Worte seiner Mutter eingeht. Die Beziehung zwischen den Eltern und deren Kind erschien augenscheinlich sehr positiv.

Durch das Interview, welches mit ihm geführt hätte werden soll, wurde er allerdings stark verunsichert und er suchte in seiner Verzweiflung den Kontakt mit der Mutter. Als das Interview abgebrochen wurde, beruhigte er sich schell wieder und man konnte wieder „normal“ mit ihm reden. Auch beim zweiten Versuch die Thematik anzuschneiden (er wurde nachher zum Eis essen ausgeführt) konnten sich klare Abwehrreaktionen bemerkbar machen.

Der Umzug nach Österreich scheint ihn kaum gestört zu haben. Das einzige was ihm speziell auffiel in seiner zweiten Heimat war, dass alle Menschen hier sehr traurig sind und selten lachen. In seiner Freizeit ist er primär zuhause und verbringt sie mit seiner Mutter. Er dürfte wenige bis keine FreundInnen haben.

9.4 Auflagen seitens der Schule zur Genehmigung der Untersuchung

Die Genehmigung den Fall von Markus zu studieren impliziert ein hohes Maß an Verantwortung. Es ist für eine Institution problematisch sich mit einem kritischen Thema, wie zum Beispiel „vorurteilsgeprägten Einstellungen seitens der LehrerInnen“, auseinanderzusetzen. Daher wurden gewisse Auflagen für diese Forschung formuliert damit alle beteiligten Personen keine negativen Auswirkungen durch den Forschungsprozess erleiden. Folgende Forderungen hat es seitens der Schule gegeben:

1. Anonymität der Schule.
2. Anonymität des Schülers.
3. Anonymität von allen beteiligten Personen, die im Auswahlverfahren partizipieren.
4. Einverständnis der Eltern.

5. Bei Beeinträchtigung der Arbeit in der Schule, das Recht des Direktors einzuräumen die Feldforschung jederzeit zu beenden.
6. Keine Veröffentlichungen der Daten mit Ausnahme der gebundenen Diplomarbeit.

Folgende Handlungen wurden genehmigt:

1. Daten über Entscheidungsprozesse zu erhalten .
2. Einsicht in die Schulakte des Schülers (Noten, besondere Vorkommnisse, **KEINE** ärztlichen Befunde)
3. Interview mit LehrerInnen von Markus.
4. Interview mit Markus
5. Interview mit Eltern.

Außerdem wurden bei der Tonaufnahme alle Stimmen verzerrt, welche im Rahmen dieser Forschung interviewt wurden. Dies garantiert den InterviewtInnen eine zusätzliche Form von Sicherheit bezüglich Anonymität.

Zu den selbstdefinierten Auflagen gehörte auch die Vermeidung der Beeinträchtigung der Interviewpartner. Da dieses Kriterium im Interview mit Markus nicht eingehalten werden konnte, wurde das Interview abgebrochen. Ein so junges Kind wie er darf durch Fragen, welche ihn vielleicht beunruhigen, nicht so stark verunsichert werden. Außerdem könnte es sein, dass er meint quasi abgehört zu werden von der Schule. In diesem Sinne wurde das Interview abgebrochen, da Markus kein Forschungsobjekt ist, sondern ein lebendes Individuum. Die Daten dieser Arbeit sind immer sekundär zu behandeln im Vergleich zum persönlichen Wohl aller Beteiligten.

10 Empirische Daten der Fallstudie „Markus“

10.1 Methodisches Vorgehen bei den Interviews

Die Interviews wurden als halb strukturierte Leitfadeninterviews konzipiert. Es sollte stets Freiraum geschaffen werden bei bestimmten Antworten mit „ad-hoc Fragen“ ein

weiteres Verständnis zu erhalten. In der Interviewführung wurde ein neutrales Vorgehen gewählt, welches durch hermeneutisches und empathisches Verstehen versucht gewisse Zusammenhänge und Aussagen besser zu verstehen.

Alle Befragungen wurden außerhalb der Institution geführt, damit ein lockeres and offeneres Gespräch geführt werden kann. Weder LehrerInnen noch die Mutter sollten das Gefühl bekommen, dass die Leitung der Schule bei den Interviews mithört.

Weiters wurde eine Sekundärbeobachterin hinzugefügt, welche durch den Aufruf im Pädagogik Forum Wien rekrutiert wurde. Voraussetzungen dafür waren das Wissen über korrektes wissenschaftliches Vorgehen und mindestens den Abschluss des ersten Studienabschnittes gemacht zu haben. Die zweite Auswerterin war insofern wichtig da zu einem gewissen Maß ein persönlicher Bezug zur Schule bestand, welche untersucht wurde. Daher konnte sie bei dem Interview ebenfalls Fragen stellen um eine gewisse Verzerrung auszuschließen. Bei der Auswertung war sie ebenfalls dabei um ein höheres Maß an Objektivität zu erhalten.

Die Thematik dieser Diplomarbeit handelt von einem Phänomen, welches besonders schwierig zu erforschen ist. Wirklich hundertprozentig valide Aussagen zu erhalten ist ein Scheindenken. Daher müssen Fragen so konzipiert sein, dass man durch indirektes Fragen zu Schlüssen kommt. Verzerrungen können durch folgende Faktoren auftreten:

- Die Scham vor dem Forscher
- Mein persönlicher Bezug zur Schule
- Angst der LehrerInnen, dass kritische Aussagen ihren Arbeitsplatz gefährden können
- Angst der Eltern, dass ihr Kind unter gewissen Aussagen leiden könnte
- Angst des Kindes, die Wahrheit zu sagen, weil es die Schulkarriere vielleicht beeinflusst.
- Eine Ungewissheit, ob diese Daten im Endeffekt auch wirklich streng vertraulich behandelt werden.
- Widerstände sich Rassismus eingestehen zu können (unbewusster Rassismus)

Diese Determinanten können die zu führenden Interviews enorm gefährden. Allerdings könnte eine gewisse Skepsis bei den zu erforschenden Individuen nichts desto trotz auftreten. Als ForscherIn darf man keine naive Haltung haben, dass Einstellungstendenzen und Verhaltenstendenzen der Zielpersonen miteinander kongruieren, welche in einem Interview geschildert werden. Daher bedarf es eines gewissen zusätzlichen Vorgehens.

Zum Beispiel wurden zur Prüfung von Einstellungen den Interviewpartnern "Scheindaten" über bestimmte Sachverhalte vorgelegt und ihre Einschätzung dieser Aussagen abgefragt. Es wurde behauptet, dass kulturell homogene Klassen effektiver für alle SchülerInnen sind. Strikte Feinde von Rassismus werden diese Daten als lächerlich einstufen. LehrerInnen, die möglicherweise zu vorurteilsgeprägten Einstellungen tendieren könnten auf diese erfundene Studie einsteigen und erzählen, dass sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Wenngleich die ethische Korrektheit dieser Vorgangsweise diskutabel ist, bricht sie allerdings keine Konvention, welche ich im Vorfeld unterzeichnet habe.

10.2 Zusammenfassung der einzelnen Interviews

Um die Interviews in ihrer Gesamtheit und in Transkriptform lesen zu können, wird auf den Anhang der Diplomarbeit verwiesen.

[Profil Interview 1: Klassenlehrerin von Markus / Lehrerin 1]

Lehrerin Nummer 1 unterrichtet schon eine relativ lange Zeit an der untersuchten Schule und ist die Klassenlehrerin von Markus. Sie hat ihn bereits seit der ersten Klasse Volksschule unterrichtet und ist daher genauestens über seinen Fortschritt informiert. Der Fall Markus scheint eine sehr große Herausforderung in ihrer Karriere zu sein und es ist offensichtlich, dass sie überfordert ist. Zu einem gewissen Ausmaß spielt sie mit dem Gedanken, ob ihre Fähigkeiten als Lehrerin die Problematiken verursachen, warum Markus sich nicht wohl fühlt. Sie erklärt, dass schon von der ersten Klasse an das Verhalten von Markus anders war als das der anderen Kinder. Nach ihren Schilderungen scheint der Unterricht in seinem Ablauf erheblich gestört zu werden und diverse Möglichkeiten der Disziplinierung wurden ausgeschöpft. Sie meint, dass Markus sich halbwegs wohl im Unterricht fühlt, allerdings dessen Ablauf

nicht ernst zu nehmen scheint. Auf der anderen Seite stellt sie dar, dass er eigentlich keine FreundInnen in der Klasse hat.

Es wurden nach ihren Schilderungen bereits Möglichkeiten der Förderung ausgeschöpft um Markus besser integrieren zu können, welche allerdings nur auf sprachlicher Ebene erfolgreich schienen. Der Aspekt der Kultur scheint in ihr eher gemischte Gefühle zu erwecken. Allerdings scheint sie im Falle Markus kulturell uniforme Klassen als eine Option zu betrachten, welche für alle Beteiligten besser wären. In ihrer Ausbildung hat sie scheinbar sehr wenig über das Konzept des „interkulturellen Lernens“ erfahren und weitere Formen der Weiterbildung gehen nicht in diese Richtung. Allerdings bewertet sie interkulturelles Lernen als ein Konzept, welches immer mehr an Bedeutung gewinnen sollte.

Was besonders markant ist, ist der offensichtliche Konflikt zwischen den Eltern und ihr. In ihrer Betrachtungsweise scheint kein Elternteil ein besonderes Interesse an der Allgemeinbildung von Markus zu haben. Eltern durch Aufklärungscampagnen die Relevanz von Allgemeinbildung zu vermitteln bewertet sie als sehr positiv. Auch scheint es nach ihr, dass die Mutter und der Vater von Markus kein Regelbewusstsein vermitteln. Die Kommunikation ist nur auf den Elternsprechtag beschränkt.

[Profil Interview 2: Werklehrer von Markus / Lehrer 2]

Der Werklehrer von Markus hat eine lange Erfahrung im Unterrichtswesen, ist jedoch relativ neu an der Schule. Er unterrichtet Markus seit 2 Jahren im Werkunterricht. Der Lehrer klassifiziert Markus als einen sauber arbeitenden Schüler, welcher den Werkunterricht besonders gut meistert. Über sein Schulversagen in den anderen Fächern ist er entsetzt. Er klassifiziert ihn als einen Schüler, welcher sich genauso verhält wie jedes andere Kind auch. Als einziges Abgrenzungsmerkmal nennt er, dass Markus gerne alleine arbeitet.

Ebenfalls geht aus diesem Interview der klare Konflikt mit den Eltern hervor. Vorallem beschreibt er die Gleichgültigkeit von der Seite der Eltern gegenüber dem Begriff der „Allgemeinbildung“. Dabei hat er Kultur als wesentlichen Faktor identifiziert, welcher

die Einstellung der Eltern prägt. Auch in diesem Interview wurde die Relevanz von Aufklärungscampagnen für Familien betont, damit sie dem Konzept der Allgemeinbildung näher kommen.

Nach seinen Aussagen ist die Kommunikation zwischen Eltern und Schule so schlecht, dass selbst der Prozess der Kategorisierung von SPF eher an der Mutter und dem Vater vorbeigegangen ist, und dass kaum Entscheidungen von ihnen gekommen sind, bzw. mit eingeflossen sind.

Im Bezug auf interkulturelles Lernen war seine Meinung eher abweisend. Nach ihm sind die Bedürfnisse von Kindern dieselben und man bräuchte daher solche Konzepte nicht unbedingt. Auf der anderen Seite ist er nicht abgeneigt gewesen kulturell uniforme Klassen zu erstellen.

[Profil Interview 3: Turnlehrerin von Markus / Lehrerin 3]

Die Turnlehrerin von Markus unterrichtet schon insgesamt 20 Jahre an der Schule. Markus hat sie als Lehrerin seitdem er die Schule besucht also seit dreieinhalb Jahren. Sie klassifiziert die Klasse als eine sehr ruhige. Allerdings wird Markus als sehr wildes Kind beschrieben. Er scheint sich durch sein aggressives Verhalten stark von der Klasse zu distanzieren und dadurch keine FreundInnen zu haben.

Sie findet auch, dass er ein kreatives Kind sei und dass es schade sei, dass er nicht zurecht komme. Ursprung für die Problematik liegt für sie in der schlechten Erziehung durch die Eltern, da ihnen die Bildung ihres Kindes nicht unbedingt am Herzen läge. Ebenfalls scheint die Ebene der Kommunikation hier gestört zu sein. Sie klassifiziert die Mutter von Markus als „abweisend“.

Die Lehrerin erkennt, dass Markus sich stark langweilt im Unterricht, allerdings sieht sie es als wichtig ihn an das System zu gewöhnen und ihn zu integrieren. Der Lehrplan der Schule scheint nach ihr das Problem für Markus und seine Eltern zu sein.

Im Bezug auf kulturell uniforme Klassen würde sie einige Vorteile sehen bezüglich

der Schulkarriere von Markus, da es ihm leichter fallen würde Freunde zu finden. Auch wäre die Kommunikation ihrer Meinung nach besser, wenn es LehrerInnen geben würde, die der Kultur der Eltern entsprächen. Als einen weiteren hinderlichen Faktor sieht sie die negativen Erfahrungen, die die Mutter und der Vater von Markus mit Bildung gemacht haben. Um dies zu verbessern meint sie, dass Aufklärungscampagnen über Bildung einen positiven Effekt haben würden.

[Profil Interview 4: Mutter von Markus]

Die Mutter von Markus lebt seit 8 Jahren in Österreich und ist von Rumänien hergezogen mit ihrer Familie. Sie bekennen sich zur Kultur der Roma. Markus ist in Rumänien nicht in die Schule gegangen, was sie offensichtlich sehr glücklich macht, da die Schule dort sehr schwierig für Roma zu sein scheint. Sie hat Schwierigkeiten mit den Vorwürfen der Schule, dass Markus problematisch im Unterricht sei und meint, dass die Lehrerin ihn einfach nicht versteht. Zuhause verhält sich ihr Kind „normal“ und nicht auffällig. Er ist hilfsbereit und folgsam.

Über das Bildungsangebot der Schule ist sie äußerst unzufrieden. Sie bezeichnet die Materie als „lebensfremd“ und würde es vorziehen, dass mehr praktisches Wissen vermittelt werde. Allerdings klassifiziert sie Lesen, Schreiben und Rechnen als sehr wichtig. Sie spricht auch das Problem an, dass ihre Kultur sehr ums „überleben“ kämpft und dass Bildung da oft zu kurz kommt.

Die Kommunikation zwischen ihr und der Lehrerin ist auf den Elternsprechtag begrenzt. Dort meint sie, dass die Problematik nicht wirklich angeschnitten wird und dass die LehrerInnen meinen, dass „alles schon gut wird“. Außerdem meint die Mutter, dass die Lehrerin (Klassenlehrerin) sie nicht unbedingt mag. Sie schildert auch, am Prozess der Kategorisierung von SPF nicht wirklich beteiligt gewesen zu sein. Allerdings scheint Sonderschule als eine Option, welche nicht so schlecht wäre. Primär ist sie fixiert darauf, dass Markus möglichst schnell im Betrieb ihres Mannes unterkommt. Sie meint, dass Markus die Schule einfach nicht mag.

Auch sie würde einen kulturell uniformen Unterricht präferieren und meint, dass Markus so besser lernen würde. Das impliziert, dass MitschülerInnen und LehrerInnen alle aus ihrer Kultur kommen würden.

Bezüglich des Förderprogramms für Markus äußert sie sich insofern positiv, dass die sprachliche Integration relativ gut vorangekommen sei. Die Integration in die Klasse scheint nicht so erfolgreich gewesen zu sein, da er sich nach ihr auf keinen Fall wohl fühlt.

10.3 Das Codesystem

Das Codesystem, welches in MAXQDA verwendet wurde um Kategorien für die Interviews zu erstellen wurde durch gezieltes und selektives Codieren geprägt. Dies ermöglicht ein wesentlich besseres Vorgehen, da man bereits weiß was man in den Interviews eigentlich finden will. Die Zahlen zeigen an wie oft eine Textpassage einer Haupt - bzw. Unterkategorie zugeordnet wurde.

Konzipierung der Klasse (11)

- Kulturell diverse Klassen als förderlich (0)
- Kulturell homogene Klassen als förderlich (11)

Sonderpädagogischer Förderbedarf (6)

- Eltern wurden exkludiert vom Kategorisierungsprozess (1)
- Eltern wurden inkludiert beim Kategorisierungsprozess (0)
- SPF als entwicklungshemmend für Markus (0)
- SPF als entwicklungsförderlich für Markus (3)
- Markus erhält SPF (2)
- Markus erhält keinen SPF (0)

Kommunikation (7)

- Diffuse Kommunikation (5)
- Keine wechselseitige Kommunikation hat stattgefunden (0)
- Kommunikation verweigert von LehrerInnen (1)
- Kommunikation verweigert von Eltern (1)

Markus im Umfeld der Klasse (20)

- Markus fühlt sich wohl im Unterricht (2)

- Markus fühlt sich verloren im Unterricht (6)
- Markus wird integriert von MitschülerInnen (0)
- Markus wird segregiert von MitschülerInnen (6)
- Markus wird integriert von LehrerInnen (1)
- Markus wird segregiert von LehrerInnen (5)

Kulturell geprägte Perzeption über Bildung seitens der Mutter (17)

- Eltern erkennen den Wert von Bildung ab (2)
- Eltern brauchen gute Aufklärung über Allgemeinbildung (4)
- Negative Einstellung der Eltern gegenüber dem Lehrplan der Schule (11)
- Übereinstimmung der Eltern mit dem Lehrplan der Schule (0)

Fördermaßnahmen für Markus (2)

- Zukünftige Fördermaßnahmen (0)
- Fördermaßnahmen wurden ausgeschöpft (2)
- Fördermaßnahmen wurden unterbunden (0)

Ausbildung der LehrerInnen im Bezug auf interkulturelle Bildung (10)

- Interkultureller Unterricht als unnötig klassifiziert (4)
- Fortbildung hat stattgefunden zu diesem Thema (0)
- Keine Fortbildung zu diesem Thema (2)
- Zu wenig Wissen um interkulturellen Unterricht ausführen zu können (4)
- Hilfreich im Bezug zu Integration (0)

Kulturelles Verhalten von Markus (15)

- Markus verhält sich wie jeder/jede andere verhaltensauffällige SchülerIn (6)
- Markus verhält sich nicht kulturspezifisch (0)
- Kulturelles Verhalten als missverstanden (3)
- Kulturelles Verhalten als förderlich (0)
- Kulturelles Verhalten als hinderlich (8)

10.4 Auswertung der Interviews

Konzipierung der Klasse

Die Fragen an die LehrerInnen und an die Mutter von Markus richteten sich in dieser Kategorie darauf, wie man eine Klasse von der kulturellen Perspektive konzipieren soll. Das heißt, ob man verschiedene Kulturen und Gesichter in einem Unterricht miteinander mischt oder ob eine Klasse kulturell homogen strukturiert sein soll. Die Daten haben ergeben, dass sowohl Eltern wie auch LehrerInnen klar bestätigt haben, dass persönlich für sie ein kulturell homogener Unterricht vorteilhafter wäre. In den Interviews haben die LehrerInnen damit argumentiert, dass ähnlich geprägte Menschen besser miteinander zurechtkommen.

„Unglücklicherweise allerdings fürchte ich dass er besser zurechtkommen würde mit Kindern aus seinem Land. Ich glaube auch, dass die Art zu spielen ganz anders dort ist. Vielleicht ist auch der Bezug zum Lernen durch seine Herkunft geprägt....ich weiß nicht, ich kann nur spekulieren, es ist mein erstes Kind mit rumänischem Hintergrund. Es gibt auch Schulen für homosexuelle Kinder in Amerika, weil sie sich dort besser mit jedem verstehen.“ (Interview Lehrerin 1)

„Also ich glaube der wäre gerne in einer Klasse nur mit rumänische Kinder....ja das kann ich mir sogar sehr gut vorstellen. Glaube dann würde er auch nicht so geärgert werden und so. Getrennte Klassen wären sicher nicht schlecht.“ (Interview Lehrer 2)

„Er würde sich aber auf jeden Fall leichter tun neue Freunde zu finden und auch einen besseren Bezug zu seinen Lehrern zu haben.“ (Interview Lehrerin 3)

Die eben gebrachten Zitate wurden alle auf die Frage hin gegeben, ob die LehrerInnen kulturell uniforme Klassen präferieren würden. Damit haben 3 von 3 befragten LehrerInnen bestätigt, dass kulturell getrennte Klassen effektiver wären.

Wenn wir uns der Perspektive der Mutter widmen wird klar, dass die Meinungen der zwei Seiten miteinander übereinstimmen.

„Nein, am besten wäre wenn er in Schule wäre nur mit Roma Kinder und Roma Lehrer. Dann alle würden sich gut verstehen. Es wäre wunderbar. Wenn in Österreich Schule für Roma aufmacht dann schicke ich meine Kinder hin. Weil gleiche Menschen verstehen sich viel besser“ (Interview Mutter von Markus)

Sonderpädagogischer Förderbedarf

3 Dinge wurden in dieser Kategorie untersucht: Zum einen sollte festgestellt werden, was die Meinung der LehrerInnen und der Mutter von Markus ist über die Möglichkeit des Sonderschulbesuches. Die LehrerInnen haben sich sehr positiv geäußert, dass Markus die Option erhält die Institution Schule in Österreich wahrnehmen zu können, jedoch auf einem reduzierten Niveau.

„Die Sonderschule wird Möglichkeiten für ihn bieten sich halt einfach ja besser zu entfalten.“ (Interview Lehrerin 1)

„Ich glaube die Sonderschule is gescheit für ihn. Das ist der Ort wo er hingehört. Dinge auf einem leichteren...na wie sagt man....Schwierigkeitslevel...zu bearbeiten is gescheit. Da haben sie dann auch das richtige Personal und so. Er ist ja auch zu schlimm noch im Unterricht. Dort können sie ihn sicher besser disziplinieren. Die Sonderschule ist nicht so schlecht. Wie alle immer tun.“ (Interview Lehrer 2)

„Er ist zu schwierig im Umgang. Integrative Klassen sind nicht immer das Beste für ein Kind, auch wenn das vielleicht in den Medien jetzt mit Gesamtschule und so, err...so dargestellt wird. Sonderschule kann durchaus förderlich sein.“ (Interview Lehrerin 3)

Vor allem wurde die Komponente betont, dass Markus ganz einfach ein spezielles Setting benötigt, ganz unabhängig von seiner Kultur. Sein Benehmen und seine Schulleistung scheinen nach der Meinung der LehrerInnen für einen Regelschulunterricht nicht auszureichen. Selbst die Option zur integrativen Beschulung wurde von Lehrerin 3 ausgeklammert.

Die Mutter reagierte nicht unzufrieden, wenn man sie über das Thema Sonderschule befragte. Sie wollte einfach, dass ihr Kind die Schule möglichst bald abschließt, damit Markus dann relativ bald arbeiten gehen könne. Man hatte den Eindruck, sie wollte auch nur einen Neustart für ihn in einer anderen Umgebung und anderen LehrerInnen.

„Sie meinen, dass Markus in Sonderschule muss, ja? Naja, wichtig, ist dass er was lernt. Damit er schreiben und lesen kann. In Österreich ist man tot ohne das. Man muss es können. Auch Computer das ist wichtig. Aber Sonderschule...ich weiß nicht, ich hoffe nur dass die Lehrer dort besser sind....“ **(Interview Mutter von Markus)**

Weiters wollte die Kategorie herausfinden wie der Tatbestand bezüglich der Kategorisierung von SPF im Falle Markus aussieht. Lehrerin 1 und Lehrer 3 haben sich nicht wirklich äußern können, weil diese Daten noch zu ungewiss und vertraulich waren. Allerdings haben alle LehrerInnen gemeint, dass Markus besser zurechtkommen wird in der Sonderschule, was unter Umständen Schlüsse darauf gibt im Bezug auf seine weitere Karriere. (vgl. obere Zitate)

Die Mutter konnte keine konkreten Aussagen über den Prozess der Kategorisierung geben. Allerdings redete sie ebenfalls viel darüber wie seine Zukunft in dieser Institution sein wird.

Das Dritte, das besonders wichtig war, war die Evidenz, ob die Mutter von Markus am Kategorisierungsprozess von SPF mitentscheiden durfte oder ob sie exkludiert wurde. Dies konnte nicht wirklich hervorgehoben werden, da zu wenig Material produziert wurde und einzelne Textpassagen nicht eindeutig waren mit Ausnahme von einer.

„Na, aber die haben ja immer nur genickt wenn man ihnen was gesagt hat. Das haben wir mehr oder weniger für sie entschieden. Aber so fallen die Entscheidungen meistens aus. So traurig des halt ist, wir wissen es oft besser als die Eltern was gut ist fürs Kind.“ **(Interview Lehrer 2)**

Außerdem hätte es hierfür ein Interview mit dem/der GutachterIn gebraucht. Es konnten daher nur sehr marginal Schlüsse auf den Prozess von SPF geschlossen werden.

Kommunikation

Diese Hauptkategorie setzt sich primär mit der Interaktion der einzelnen Parteien auseinander. Dabei wurde versucht herauszufinden, ob die Kommunikation auf einer harmonischen bzw. disharmonischen Basis beruht. Ein richtiges Maß an Aussprache beider Seiten, wo man Wünsche und Bedenken äußern kann, ist elementar. Die Unterkategorie „diffuse Kommunikation“ wurde dabei als die aussagekräftigste Kategorie bestimmt. Darunter wird eine Art „aneinander vorbeireden“ verstanden. Dies zeigt sich einerseits in folgender Aussage der Lehrerin.

„Also so direkt habe ich die Mutti jetzt nicht ääh gefragt aber ich habe das Gefühl, dass Sie mir gegenüber...ja ich weiß nicht wie ich es sagen soll...ich glaube dass sie meint dass ich noch relativ jung bin und denkt dass ich keine gute Lehrerin bin.“

(Interview Lehrerin 1)

Die Mutter hingegen:

„Ääh, Kommunikation, also...ich komme zu...wie nennt man...Elternsprechtag, und da rede ich mit Lehrerin. Sie sagt immer alles in Ordnung und es wird schon wieder. Aber nix passiert...Ich glaube sie versteht mich nix. Glaub ich kann nix Deutsch und deshalb bin ich nicht gut. Ich werde nimmer zu ihr gehen. Sie sagt Direktor ich und mein Kind sind schlecht und aus.“ **(Interview Mutter von Markus)**

Wichtig hinzuzufügen ist, dass dieser Konflikt zwischen Klassenlehrerin (also die Person, welche Markus hauptsächlich unterrichtet) und Mutter besteht. Die Begründung für die Codierung als „diffuse Kommunikation“ liegt darin, dass beide Parteien sich Dinge unterstellen, welche unter Umständen auf Missverständnisse zurückzuführen sind. Die problematische Kommunikation ist stark polarisiert auf Lehrerin 1. Lehrer 2 zum Beispiel hat die Interaktion als relativ normal kategorisiert.

„Nur am Elternsprechtag, sonst melden sie sich nicht. Das ist aber normal.“

(Interview Lehrer 2)

Allerdings verweisen LehrerIn 2 und 3 auf die mindere Interaktion im Bezug auf den Kategorisierungsprozess von SPF hin. Es kommt nicht klar zum Vorschein, ob die

Mutter dem gegenüber gleichgültig war, oder ob sie durch die geringe Auseinandersetzung mit den LehrerInnen einfach nicht genug informiert wurde.

Markus im Umfeld der Klasse

Diese Kategorie befasst sich mit dem emotionalen Wohl von Markus im Unterricht. Seinen Gefühlszustand auf einen Nenner zu bringen ist schwer, da sein Verhalten viele Facetten aufzeigt. Das Ergebnis zeigt allerdings stets, dass er einfach unglücklich und verloren im Unterricht wirkt. Wie sich das in seinem Verhalten äußert ist scheinbar immer unterschiedlich.

„Naja ich er hat schon Spaß im Unterricht aber eben zu viel Spaß glaube ich. Er versteht einfach nicht, dass die Schule für ihn ist und nicht für mich irgendwie also mich jetzt als Lehrerin“ (Interview Lehrerin 1)

„Die Kinder akzeptieren ihn immer eine Zeit lang, vor allem, wenn ich besonders die Kinder dazu ermuntere. Aber jetzt Freunde.....also ich glaube nicht, dass man das so sagen kann.“ (Interview Lehrerin 1)

„Aber ich glaube eigentlich nicht um ehrlich zu sein, dass er ein Interesse hat sich mit seinen Klassenkameraden...nun...anzufreunden. Er kommt sehr gut mit sich alleine zurecht. Die anderen hänseln ihn hin und wieder.“ (Interview Lehrer 2)

„Ein Kind, das sich so verhält kann sich nur sehr bedingt wohl fühlen ja. Er hat auch keine Freunde hier. Niemand will einfach mit ihm spielen. Wirklich ein armes Kind.“ (Interview Lehrer 3)

„Die Kinder fürchten sich vor ihm. So ein Raufbold.“ (Interview Lehrer 3)

Eindeutig ist, dass er im Kontext der Klasse keine FreundInnen hat. Seine Gefühlsausdrücke variieren von persönlicher Isolation, aggressivem Verhalten und den Unterricht durch „Herumalbern“ zu stören. Die LehrerInnen beschreiben ihn alle doch relativ verschieden, stimmen jedoch überein, dass er Trauer verspüren muss.

Auch seine Mutter bestätigt, dass der Unterricht scheinbar schlimm für ihn ist. Sie formuliert einen schweren Vorwurf gegen die Schule in folgender Aussage.

„*lacht* Wohl? Nein, wie kann man sich wohl fühlen wenn man einem sagt man ist seltsam? Würden Sie sich wohl fühlen? Ich glaube nicht. Wenn man jemanden seine Würde nimmt, dann verhält er sich auch so. Unsere Kultur wird nicht respektiert. Wir haben Angst auszusprechen, wer wir sind.“ **(Interview Mutter von Markus)**

Sie fühlt sich als würde ihr Kind zwangsweise assimiliert werden.

Kulturell geprägte Perzeption über Bildung

Diese Kategorie beschäftigt sich stark mit dem Aspekt, inwiefern die Mutter von Markus den Bildungsbegriff definiert. Konkret wird dabei auf die kulturelle Komponente geachtet. Ein Blick auf die unterschiedlichen Subkategorien zeigt, dass es eine sehr hohe Zuordnung gegeben hat im Bezug auf eine tendenziell negative Einstellung der Mutter zum Lehrplan der Schule. Die Fremdbeurteilung von den LehrerInnen war auch relativ eindeutig.

„Ich glaube die wollen, dass der so schnell wie möglich arbeiten geht, damit er ein Geld verdient. Selbst die Mutter hat gemeint, dass es nicht so schlimm ist, wenn er nicht alles in Mathematik kann, weil er es später nicht wirklich brauchen wird. Diese Einstellung ist relativ ignorant, aber man kann nichts machen.“ **(Interview Lehrerin 1)**

„Da sage ich nicht vielleicht sondern sogar sicherlich. Die wollen ja nix mit einer Bildung im Sinne von Humboldt am Hut haben. Die wollen schnell ihre Kinder arbeiten schicken, damit sie Geld verdienen können.“ **(Interview Lehrer 2)**

„Ja auf jeden Fall. Nicht nur die Eltern sondern auch Markus wollen etwas anderes lernen. Er sagt das immer wieder zu seiner Klassenlehrerin.“

„I: Sie sagen also, dass die Auffassung der Eltern über jetzt Bildung stark durch ihre Kultur determiniert ist? **(Interview Lehrerin 3)**

B4: Sicherlich, sicherlich. Deshalb müssen auch Maßnahmen geschaffen werden damit sie sich besser anpassen können. Kultur ist ein sehr mächtiger Begriff und er hat auch sicher sehr viel, ja sehr viel Auswirkung auf Menschen.“ **(Interview Lehrerin 3)**

Es konnte nicht wirklich herausgefiltert werden, wann eine Einstellung wirklich auf kulturelles Gedankengut zurückzuführen ist. Daher muss auf jeden Fall berücksichtigt werden, dass Einstellungen auch durch sozi-ökonomische Gegebenheiten entstehen können. Die Mutter von Markus hat ebenfalls ein relativ klares Bild vermittelt über die Bildungsinhalte der Schule:

„Das ist doch nix das Leben was dort gemacht wird, oder? Das ist unnatürlich was gelernt wird. Das meiste was die einem dort lernen braucht Markus nicht. Man muss doch etwas lernen was wirklich gut fürs Leben und zum überleben ist oder? Stellen sie sich vor man verlässt die Schule und kann nicht Wäsche waschen, einen Nagel einschlagen oder so was halt. Die Schule ist am Leben vorbei.“ **(Interview Mutter von Markus)**

„Aber Markus lernt ja noch viel mehr Blödsinn, über Dinosaurier und was weiß ich. Das ist Blödsinn. Brauchen nichts im Leben.“ **(Interview Mutter von Markus)**

Speziell hat sich ihre Kritik dem Aspekt gewidmet, dass Schule lebensfremde Inhalte vermittelt und dass praktisches Wissen viel zu sehr unter den Tisch fällt.

Ein weiterer Punkt, welcher durch diese Hauptkategorie sichtbar gemacht werden sollte, war die Frage, ob man bildungsfernen Schichten (wie z.B. den Roma) durch Aufklärungscampagnen den Wert von Bildung vermitteln sollte. Diese Frage wurde nur an die LehrerInnen gestellt.

„Nachdem sie halbwegs schreiben, rechnen und sprechen können sollen die Kinder dann wohl schon in ihren Augen gleich in die Arbeit gehen. Das ist wirklich etwas was ich furchtbar finde. Also ja also noch einmal, ja ich fände es ganz gut wenn man Eltern den Wert von Bildung vermitteln würde, ja das fände ich gut.“ **(Interview Lehrerin 1)**

„Ich denke so etwas in unserer Schule zu etablieren... so einen Ausländerabend das wäre wirklich revolutionär. Auch sollte man vielleicht offene Tage machen wo Eltern in die Schule kommen können um das Angebot ihnen...ja quasi unter die Nase zu reiben, dass sie es auch nutzen, ja.“ **(Interview Lehrerin 3)**

Das Ergebnis ist hier relativ klar, dass den LehrerInnen Aufklärung für bildungsferne Schichten sehr wichtig ist. Auch interessant ist der Kommentar, dass solche Informationskampagnen in den Schulen veranstaltet werden sollen.

Fördermaßnahmen für Markus

Es wurde nicht sehr viel in den Interviews über Fördermaßnahmen gesprochen, wie dieser Code zeigt. Was allerdings die Mutter von Markus wie auch die Klassenlehrerin bestätigen ist, dass die sprachliche Integration sehr erfolgreich war. Ein persönliches Gespräch mit Markus hat gezeigt, dass sein Akzent und seine Flüssigkeit im Sprechen wirklich herausragend sind.

„Vor allem in den ersten 2 Schuljahren. Da wurde besonders auf die sprachliche Kompetenz von ihm geachtet. Er kann sehr gut Deutsch sprechen. Hat ein bissl Probleme ööh äähm beim beim Sprechen. Das ist etwas was er wirklich gut gemeistert hat und wo wir ihn auch wirklich sehr effektiv integriert haben im Punkt Sprache.“ Lehrerin 1

„I: Hat Markus bereits spezielle Fördermaßnahmen erhalten?“

*B2: Also bei mir nicht *lacht* aber auf jeden Fall in Sachen Sprache. Aber das ist ja klar, der spricht mehr Sprachen als die meisten in seinem Alter. Deutsch kann der super sprechen, schreiben halt nicht so gut. Er dürfte nicht die nötige Konzentration haben und des ist natürlich eher schlecht bei einem Diktat. Die Fördermaßnahmen haben aber auch wenig gebracht, wenn ein Kind net will dann will es nicht. Da versagt jede Pädagogik.“ (Interview Lehrer 2)*

Über weitere Möglichkeiten Markus zu helfen wurde kaum gesprochen. Es wurde nur geäußert, dass aufgrund von starkem Motivationsmangel alle Fördermaßnahmen eher wenig gebracht haben.

Ausbildung der LehrerInnen im Bezug auf interkulturelle Bildung

Von den drei LehrerInnen haben sich zwei diesem Konzept hin positiv geäußert und der Werklehrer hat es als unnötig eingestuft. Keiner der LehrerInnen hätte von sich

behaupten können diesen Unterrichtsstil erfolgreich ausführen zu können, da dies in der Ausbildung gar nicht bis kaum angeschnitten wurde.

„I: Sind Sie im Rahmen ihrer Ausbildung mit interkulturellem Unterricht vertraut gemacht worden?“

B1: Wenig aber doch.

I: Und besuchen sie Angebote zur Fortbildung?

B1: Dazu sind wir also dazu sind wir zu einem gewissen Ausmaß an Stunden verpflichtet. Ich habe jetzt allerdings noch nie Fortbildung zu interkulturellen Unterrichts Sache erhalten“ (Interview Lehrerin 1)

Lehrer zwei hat das Konzept wohl gemerkt nicht kritisiert. Allerdings empfindet er, dass das kindliche Gemüt über den gesamten Globus die gleichen Bedürfnisse hat. Sein Unterricht ist sozusagen ein kulturell universeller Unterricht, ohne spezielle Konzepte anzuwenden.

*„B2: Nein, das braucht man auch nicht (das Konzept des interkulturellen Lernens). Kinder sind Kinder. Sie wollen Spaß und manchmal sogar etwas lernen *lacht* Jedes Kind soll gleich behandelt werden, das ist wichtig.*

I: Das heißt Wissen über interkulturelles Lernen heutzutage ist nicht wichtig im Unterricht?

B2: Ich brauch es net, sagen wir es so. Ich habe jedes Kind bis jetzt durchgebracht, egal welche Hautfarbe oder Kultur.“ (Interview Lehrer 2)

Lehrerin 3 ist schon etwas älter und länger im Lehrberuf. Sie meint, dass so ein „progressives“ Konzept nicht mehr ihrer Generation entspricht. Sie beschränkt ihre Weiterbildung mehr auf den Wissensbereich „turnen“.

*„Nein, nein das war auch nicht so ein Thema früher (Wissen über kulturelle Diversität)). Heutzutage ist das viel wichtiger. Aber ich bin ja schon so alt *lacht*. Das*

soll eine neue Generation...sich daran machen. Das nennt sich interkulturelles Lernen heutzutage. **(Interview Lehrerin 3)**

Im Interview mit der Mutter von Markus wurde ebenfalls über die Qualifikationen von den LehrerInnen gesprochen. Es wurde ihr die Frage gestellt, ob in ihren Augen die Schule alle Kulturen gut integrieren kann. Sie konnte keine genaue Antwort geben auf die Frage, hat jedoch wieder bestätigt, dass ein kulturell uniformer Unterricht ihr besser gefiele.

„Es sollte speziellen Unterricht geben für uns Roma, wo unsere Traditionen behalten werden. Wo man zusammen lernen kann, unsere Geschichte. Das ist gut. Nicht ständig anpassen...anpassen“ **(Interview Mutter von Markus)**

Kulturtypisches Verhalten von Markus

Dem Codesystem zufolge wäre das Ergebnis eindeutig, dass das Verhalten von Markus kulturell determiniert ist und noch dazu als hinderlich im Unterricht erscheint. Aber die Codes beziehen sich teilweise auf nicht wirklich eindeutige Textpassagen aus dem Interview. Die LehrerInnen haben nie wirklich eindeutige Antworten bezüglich dieser Theorie geliefert und wurden oft durch gewisse Fragen sehr stark darauf hingeleitet. Noch dazu kamen oft Aussagen, welche aufgezeigt haben, dass sich Markus sehr ähnlich verhält wie andere verhaltensauffällige Kinder. Es ist sehr schwierig sozial geprägtes von kulturell geprägtem Verhalten wirklich klar unterscheiden zu können. Allerdings hat es eine Passage gegeben, wo sehr gut gezeigt wurde wie Kultur für Verwirrung sorgen kann:

I: Meinen Sie, dass Markus sich einfach nur ihrer Kultur entsprechend verhält und dass das falsch interpretiert wird?

*B3: Haha, manchmal ja. Vor allem war Anfang meine Schuld. Ich habe ihm gesagt, wie man sich im Unterricht verhält. Ich wollte, dass er gutes Bild hat...erm das man gutes Bild von ihm hat, verstehen Sie. Markus hat mir später gesagt, dass das oft Blödsinn war. *lacht* Schule hier ist nicht gleich Schule dort. Wir Roma mussten sehr...erm...unterwürfig sein in Rumänien. Aber hier in Österreich ist das zum Glück nicht so. Ich glaube viele Kinder, welche von Rumänien nach Österreich wechseln,*

werden das gleiche Problem haben.“ (Interview Mutter von Markus

10.5 Abhandlung der Hypothesen

H1: „Bei den Eltern von Markus besteht eine kulturell bedingt andere Auffassung über Bildung, welche die Einleitung der SPF-Zuerkennung beeinflusst.“

Die LehrerInnen haben sich eindeutig alle auf den Punkt geeinigt, dass die Mutter von Markus eine andere Ansicht über das Phänomen Bildung hat. Ebenfalls bestätigt wurde, dass diese Auffassung durch die Kultur geprägt ist. Selbstverständlich wirken noch andere Faktoren auf deren Einstellungstendenz, aber auf diese wurde nicht der Fokus gelegt. Es ist auch klar herausgekommen, dass diese andere Perzeption über Bildung Nachteile für Markus mit sich gebracht hat. Kein einziges Mal wurde die abweichende Einstellungstendenz in einem positiven Kontext erwähnt. Man könnte fast sagen, dass die Klassenlehrerin geradezu verärgert darüber war, dass die Mutter den Wert von Bildung nicht anerkannt hat, welcher von der Schule vermittelt wird. Als Reaktion darauf befürwortete jeder/jede LehrerIn den Vorschlag, Mechanismen zu etablieren, welche darauf abzielen Eltern, welche nicht die klassische Auffassung über das Phänomen Bildung aufweisen, den Wert von Allgemeinbildung zu vermitteln. Es wurde dabei sehr generalisiert, als hätten alle Roma kein gutes Verhältnis zur Bildung. Oft wurde dies umschrieben mit „die wollen doch gar keine Bildung.“ Das Wort „die“ wurde dabei als Synonym für bildungsferne Schichten verwendet und dabei wurde die Bezeichnung Roma nicht ein einziges Mal im Interview verwendet.

Was natürlich zu hinterfragen ist, ob das Bildungsverständnis, so wie zwei der LehrerInnen es definiert haben, „im Sinne nach Humboldt“ in der Tat das Optimum für die Karriere eines Kindes ist. Es wurden kaum kritische Überlegungen gemacht seitens der LehrerInnen. Zum Beispiel, hätten sie beide Denktraditionen nebeneinander stellen können um abzuwiegen wo Vorteile und Nachteile sind. Aber da Markus in der Schule versagte, machte man sich nicht viel Gedanken, ob die Auffassung der Mutter auch ihre positiven Aspekte hat. Da er nicht in das System passt, wurde dieser Auffassung sehr viel negative Kritik gegenübergebracht. Dies trägt natürlich ein enormes Konfliktpotenzial in sich: Die Mutter denkt, die LehrerInnen haben keine Ahnung, was richtige Bildung ist und die LehrerInnen

denken ebenso über die Mutter und versuchen für Markus eine Schule zu finden, welche seinen Standards entspricht. Dabei versuchen sie das Kind quasi zu „schützen“ und versuchen alle Entscheidungen primär selber zu machen. In seinem Fall ist dies die Sonderschule. Man meint, dass er dort einen Neuanfang machen kann und vielleicht er und seine Mutter einen Gefallen an Bildung finden werden.

Durch die Unterstellungen sinkt die Konstruktivität jeglicher Kommunikation beider Parteien. Die Diskussion „Was ist für mein Kind richtige Bildung“ kann in der Tat eine Kluft schaffen zwischen Eltern und LehrerInnen.

Ergebnis: Die Hypothese konnte im Falle Markus verifiziert werden.

Begründung: Beide Seiten haben bestätigt, dass Kultur den Bildungsbegriff prägt und als Resultat daraus SPF tendenziell eher erteilt wird, wenn die kulturell bedingte Auffassung der Eltern nicht mit dem Bildungsbegriff der Schule kongruiert.

H2: „Bei Markus wird kulturtypisches Verhalten und Denken als abweichend qualifiziert und trägt daher zur Einleitung der SPF-Zuerkennung bei.“

Aufgrund der Datenvielfalt von John Ogbu war diese Hypothese eine Annahme, welche besondere Aufmerksamkeit erhalten hat. Allerdings hat sich bei der theoretischen Aufarbeitung folgendes Problem ergeben: Wie trennt man sozial bedingte Einstellungen von kulturell bedingten Einstellungen im empirischen Feld? Wenn die interviewten LehrerInnen mit der Frage konfrontiert wurden, ob Markus sich ganz einfach seiner Kultur entsprechend verhält, konnten auch sie diese Frage nicht wirklich beantworten. Es wurde nur eine konkrete Szene geschildert, aus der klar hervorgeht, dass er sich kulturell bedingt verhalten hat und dass dies zu Verwirrung geführt hat. Diese eine Schilderung ist allerdings viel zu wenig um die Hypothese verifizieren zu können.

Allerdings ist eines Fakt: Markus hat sich gelangweilt in der Schule und außerdem war er traurig. Daraus resultierend hat er den Unterricht gestört, weil er weder Umfeld noch Inhalt des Schulstoffes genossen hat. Diese Basis konnte festgestellt werden. Er wollte auch scheinbar sehr gerne schon im Betrieb seines Vaters, welcher ein handwerklicher Betrieb ist, arbeiten. Im Werkunterricht war er sehr aufmerksam und

konnte sich für die Materie begeistern. Ab hier stellen sich dann zu viele nicht beantwortete Fragen. Wir können aufgrund der mangelnden Tiefe einfach keine Schlüsse ziehen. Ohne zusätzliche hypothetische Annahmen und Verknüpfungen mit theoretischen Überlegungen ist es nicht möglich Aussagen machen zu können. Und da die LehrerInnen eher dazu tendiert haben, Markus wie einen „normalen Problemschüler“ zu bezeichnen, muss folgende Schlussfolgerung abgeleitet werden: Ergebnis: Die Hypothese wurde im Falle Markus falsifiziert.

Begründung: Die Kommentare der LehrerInnen bestätigten mehrheitlich, dass Markus ähnlich ist wie jeder/jede anderer/andere „ProblemschülerIn“.

H3: „Manche Haltungen seitens der Schule lassen Rückschlüsse auf vorurteilsgeprägte (ev. unbewusst rassistische) Ablehnungen zu. Diese Haltungen beeinflussen die Einleitung über die SPF-Zuerkennung.“

Diese Hypothese wurde mit sehr viel Skepsis bereits im Vorfeld konzipiert. Ebenfalls spiegeln die empirischen Daten die Fragwürdigkeit dieser Annahme wider. Es konnten keine Formen von Ausgrenzungspraktiken gefunden oder ausgeschlossen werden. Die Strategie durch indirektes Erfragen Schlüsse über vorurteilsgeprägte Haltungen machen zu können ist klar fehlgeschlagen. Selbstverständlich hat sich kein/keine Befragter/Befragte konkret dazu geäußert „vorurteilsgeprägt“ zu sein. Markus wird seitens der Schule als ein Problemkind dargestellt. Nur weil er von einer anderen Kultur kommt heißt dies bei weitem noch nicht, dass er deshalb diskriminiert wird. Es gibt auch österreichische ProblemschülerInnen wie die Interviews selbstverständlich bestätigt haben. Würde man so einen Fall analysieren könnte man unter Umständen ebenfalls kritische Emotionen feststellen. Die Mutter von Markus will natürlich ihr Kind in Schutz nehmen (so wie es viele Mütter tun) und damit beginnt schon die Konfliktsituation.

Aber nicht nur konkrete Formen von Ausgrenzungspraktiken auch unbewusste Akte der Aussonderung durch die Analyse einer Fallstudie anhand eines einzigen Interviews zu finden ist nur begrenzt möglich.

Allerdings ist durch die Interviews herausgekommen, dass durch zwei Parteien, (Eltern-LehrerInnen) welche durch unterschiedliche kulturelle Einstellungs- und Verhaltenstendenzen gekennzeichnet sind, Probleme entstehen können. Man würde meinen, dass dies eine Umschreibung für Ausgrenzungspraktiken ist, aber dies ist falsch. Man könnte auch sagen, dass die Mutter die LehrerInnen diskriminiert und ihre professionellen Aussagen nur in Frage stellt weil sie ÖsterreicherInnen sind. Sie fordert genauso wie die LehrerInnen eine kulturell uniforme Schule ohne ÖsterreicherInnen. Was man in dieser Falldarstellung klar sieht: Treffen zwei fremde Pole (in dieser Fallstudie Roma-ÖsterreicherInnen) aufeinander verstärken sich vorhandene Diskrepanzen entlang der Grenzlinie der kulturellen Differenzen. (Die Evidenz kommt daraus, dass jeder homogene Klassen als effektiver bzw. leichter zu handhaben einstuft.) Möglicherweise manifestiert sich darin der Wunsch beider Parteien den Unterricht in Österreich besser zu gestalten um ein gemeinsames Lernen zu fördern. Skepsis ist von Ausgrenzungspraktiken zu trennen, wobei beide Einstellungen Probleme schaffen.

Generell ist zu sagen, dass die Annahme über Ausgrenzungspraktiken dem Forschungsprozess schadet. Dies kann sich zum Beispiel in der Auswertung der Daten manifestieren, da der/die ForscherIn selbst vorurteilsgeprägt ist. Weiters könnte es die Abwehrhaltung der Versuchspersonen verstärken, was sich in der Validität der Aussagen widerspiegelt.

Das Ergebnis: Es hat Tendenzen zu vorurteilsgeprägten Einstellungen auf beiden Seiten gegeben, welche allerdings nicht als Ausgrenzungspraktiken definiert werden konnten.

Begründung: Die Methoden dieser Diplomarbeit waren nicht operationalisiert genug um diese Hypothese verifizieren oder falsifizieren zu können.

11 Schlussfolgerungen

Folgende Punkte konnten in der Fallstudie identifiziert werden:

- Die Kultur der Roma (die Mutter von Markus als Repräsentant) hat Angst um ihre Identität und würde diese sogar verleugnen, weil sie Angst vor der Stigmatisierung durch der Mehrheit hat.
- Die Kultur der Roma (die Mutter von Markus als Repräsentant) legt viel Wert auf die Vermittlung von praktischem Wissen.
- Aufgrund der verschiedenen Herkunft (im Falle Roma-ÖsterreicherInnen) kann es sein, dass Kommunikation völlig aneinander vorbei geht.
- Es gibt LehrerInnen, welche mit dem Konzept des interkulturellen Lernens nicht vertraut sind und keine Weiterbildung machen auf diesem Gebiet.
- Sprache unter dem Aspekt des Informationsaustausches scheint keine wesentliche Determinante zu sein im Prozess der ethnischen Disproportionalität.
- Es gibt LehrerInnen und Elternteile, welche kulturell homogene Klassen befürworten.
- Die Option für die integrative Beschulung wurde nicht klar aufgezeigt und außerdem wurde dazu geraten Markus in eine Sonderschule zu schicken, weil er zu verhaltensauffällig ist.
- Das Umfeld von Markus wurde vor der Einleitung von SPF nicht analysiert.

11.1 John Ogbus Erklärungsansatz

Ogbu hat drei wesentliche Erklärungsansätze identifiziert, welche Bildungsdisparitäten bei Minderheiten schaffen. Aufgrund seiner Studien lehnt er alle drei ab. Diese sollen hier noch einmal aufgelistet werden:

- Genetische Benachteiligung
- Schwächen der Schule
- Verlust der eigenen Kultur

(vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 235)

Die genetische Benachteiligung ist ein Ansatz, welcher weder von den theoretischen Vorannahmen vertreten wurde, noch von den LehrerInnen der Schule. Man kann also behaupten, dass die Daten dieser Fallstudie mit den Erkenntnissen von Ogbu übereinstimmen.

Der Erklärungsansatz „Schwächen der Schule“ kann ebenfalls ausgeschlossen werden aufgrund der Daten der Diplomarbeit. Eine präzisere Formulierung wäre: „Schwächen des Ausbildungsplans der LehrerInnen“. Der Unterschied liegt darin, dass es einer systematischen Veränderung in den Ausbildungsformen und Weiterbildungsangeboten von LehrerInnen bedarf. Das deutet auf kein Versagen der Institution Schule hin. In Bildungseinrichtungen entstehen zwar die Probleme, aber dies ist ein Resultat der aktuellen Bestimmungen bezüglich interkulturellen Lernens. Insofern stimmt dies mit Ogbu überein.

Verlust der eigenen Kultur ist ein Ansatz, welcher allerdings nicht ganz ausgeschlossen werden kann. Vor allem da aktuelle Literatur ebenfalls darauf hinweist, dass vor allem Roma Angst vor dem Verlust ihrer kulturellen Integrität haben. (vgl. Luciak, 2004, S. 365) Ogbu stützt allerdings diesen Erklärungssatz in seinen Werken teilweise. Er identifiziert den geschichtlichen Hintergrund von einer Kultur als einen wesentlichen Faktor. Desto eher sie negative Erfahrungen gemacht hat mit der Mehrheitsgesellschaft desto eher tendiert sie Angebote der Integration abzulehnen. (vgl. Ogbu, 1994, S. 91) Die Angst forciert assimiliert zu werden, könnte ein Aspekt sein, welcher doch dazu beiträgt, dass bestimmte Minderheiten Probleme im Schulwesen haben.

Es konnte leider nicht der Aspekt des kulturell determinierten Verhaltens genau erkannt werden in der Fallstudie. Insofern können keine Bezüge gemacht werden zu Ogbus Auseinandersetzungen. Es konnte nicht eindeutig festgestellt werden, inwiefern das Verhalten von Markus tatsächlich kulturell geprägt ist.

Es besteht die Annahme aufgrund der Daten der Diplomarbeit, dass Roma einen anderen Zugang zu Bildung haben. Ogbus Daten beziehen sich unglücklicherweise nicht genau auf die Kultur der Roma, allerdings nennt er andere Ethnizitäten, wo ähnliche Tendenzen bestehen. (vgl. Ogbu, 1994, S. 90) Die Mutter von Markus befürwortet praktisches Wissen besonders, wohingegen sie Dinge wie zum Beispiel Geschichtsunterricht als sekundär einstuft. Traditionelle Roma haben sich besonders mit handwerklichen Tätigkeiten beschäftigt. Solche Perspektiven können in den Unterricht eingebaut werden:

„In the second example anthropologists studied „population fund knowledge“ in a Mexican-American population in Arizona. This concept included household knowledge about agriculture (e.g.: ranching farming, hunting, tracking, animal husbandry), and repair (e.g., automobiles, airplanes household appliances, tractors, fences). This cultural knowledge was used to help the children develop an understanding of the knowledge intended for them in the classroom.“⁶³

Wenn diese Aspekte in der Schule berücksichtigt werden, könnte die Bildungsbeteiligung der Roma wesentlich erhöht werden. Dies könnte im Rahmen eines interkulturellen Projekts angelegt werden, wo man auch die Gesamtheit einer Klasse mit einbeziehen kann und nicht spezielle Klassen für Roma konzipieren muss, so wie dies in den Interviews dargestellt wurde. Es hat auch bereits Ansätze gegeben, welche die praktische Relevanz im Unterricht für Kinder betont haben. Zum Beispiel zeigen die Arbeiten von John Dewey wie wichtig es ist, dass Kinder Dinge ausprobieren müssen und nicht nur durch theoretische Aufarbeitung zu den Schlüssen kommen. Inhalte müssen eine Relevanz für die SchülerInnen erhalten. (vgl. Joas, 1992, S. 283)

Manchen Kulturen fällt es leichter sich in das westliche Schulsystem einzufinden, dies zeigt nicht nur Ogbu (vgl. Ogbu 1994, S. 91), sondern auch in England sieht man, dass es vor allem Indern und Chinesen leicht fällt sich an die westlichen Standards anzupassen, was darin resultiert dass sie unterrepräsentiert sind in Sonderschulen. (vgl. Lindsay, Pather, & Strand, 2006, S. 117)

11.2 LehrerInnenausbildung

Die Daten der Studie haben aufgezeigt, dass LehrerInnen mangelhaft ausgebildet wurden interkulturellen Unterricht erfolgreich in ihr didaktisches Konzept aufzunehmen. Zum Teil wurde dieses Konzept sogar skeptisch betrachtet. Allerdings impliziert Demokratie, dass jedes Kind möglichst faire Bedingungen in der Schule haben muss. (wir erinnern uns an die „Conventions on the rights of the child“) In einem Zuwanderungsland wie Österreich müssen daher LehrerInnen Unterrichtskonzepte beherrschen um einen kulturell diversen Unterricht ausführen zu

⁶³ Ogbu, J. (1994) S. 90

können. Das heißt konkret sowohl Inhaltsstoffe wie auch das Verständnis über die Verschiedenheit von Kindern mit Migrationshintergrund müssen modifiziert werden. Es ist Aufgabe der Pädagogik interkulturelles Lernen stärker in die Ausbildungspläne für LehrerInnen einzubauen und die Weiterbildung zu dieser Thematik für LehrerInnen verpflichtend zu machen. Der Mangel bezüglich dieses Konzepts in der Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen stimmt auch mit den im Vorfeld gemachten theoretischen Annahmen überein. (vgl. Luciak, 2008, S. 52) Der Wunsch, welcher von beiden Parteien geäußert wurde, nach kulturell homogenen Klassen könnte möglicherweise nur das Resultat sein, dass LehrerInnen Unsicherheiten gegenüber bestimmten Kulturen haben. INSERTrom ist eine Initiative, welche sich besonders den eventuell vorurteilsgeprägten Einstellungen von LehrerInnen gegenüber Roma widmet. Durch Interviews werden die Bedürfnisse von Eltern, Kindern und LehrerInnen erhoben (vgl. Luciak, 2008, S. 30)

Aus dieser Erkenntnis sollen neue Perspektiven im Unterricht geschaffen werden. Solche Projekte könnten sich auch auf andere Kulturen ausweiten, welche durch Bildungsungerechtigkeiten im österreichischen Schulwesen geprägt sind. Die Überwindung von Vorurteilen kann nur gemeinsam bewerkstelligt werden.

11.3 Die Kategorisierung von SPF und die Kind - Umfeld - Analyse

Diese Fallstudie hat natürlich eine wichtige Instanz ausgelassen: Die Befragung des/der GutachterIn von Markus und die generelle Gutachtenserstellung. Daher bestand der Fokus primär auf die Einleitung des Verfahrens durch die Schule, welche Markus besucht hat.

Wenn das Verfahren über die Zuerkennung von SPF eingeleitet wird, empfehlen die Richtlinien des bm:ukk die Durchführung einer Umwelt- Kind - Analyse. (bm:ukk, 2008, S. 5) Problem dabei ist, dass dies vielleicht zeitlich gesehen zu spät ist. Das Verfahren wird solange aufgeschoben bis alle Fördermöglichkeiten ausgeschöpft sind. (Förderunterricht, Legasthenikerkurs, StützlehrerIn, BetreuungslehrerIn, muttersprachlicher Unterricht oder SprachheillehrerIn) (vgl. Mörwald & Stender, 2007, S. 8) Dies ist natürlich ein positiver Aspekt, da eine vorschnelle Kategorisierung natürlich zum Nachteil des/der Schülers/Schülerin kommen könnte. Allerdings sollte eine Kind - Umfeld - Analyse bereits viel früher stattfinden. In der

Fallstudie haben wir die diffuse Kommunikation aller Beteiligten gesehen, was impliziert hat, dass die Auseinandersetzung mit der Familie und deren Umständen nicht bzw. kaum stattgefunden hat.

Das heißt als zusätzliche Fördermöglichkeit sollte diese Analyse innerhalb der Grundstufe I beginnen, im Falle, dass bei einem Kind Entwicklungsauffälligkeiten festzustellen sind. Denn man muss bedenken: Diese Hilfestellungen wie zum Beispiel Förderunterricht berücksichtigen nicht die kulturell bedingten Auffassungen über Bildung oder die spezifischen Denkstrukturen. Sie hinterfragen das Konzept Unterricht nicht, ob dies ein geeignetes Setting für das Kind ist. Sie sind sozusagen „nur“ zusätzliche Hilfeleistungen aber nach dem gleichen Prinzip. Dinge wie Auffassung, Erinnerung oder logisches Denken unterscheiden sich interkulturell, weil sie von der Kultur konzipiert werden. (vgl. Ogbu, 1994, S. 84) Es ist fast sinnlos Hilfeleistungen anzubieten, wenn man nicht weiß, was einen Menschen ausmacht und wie er seine Umgebung wahrnimmt. Methoden der Förderung müssen individuumszentriert sein. Ein/Eine SchülerIn, welcher/welche aufgrund von Legasthenie Probleme hat dem Unterricht zu folgen, braucht einen Legasthenikerkurs. Jemand, der aufgrund der Unterrichtssprache den Inhalten nicht folgen kann, braucht muttersprachlichen Unterricht und Kinder, welche ein anderes Verständnis des Wissenserwerbs aufgrund ihrer Kultur haben, brauchen kulturangepasste Förderungen.

Für die Diagnose über die Bedürfnisse eines Kindes, würde es mehr als nur einen/eine Gutachterin brauchen. Außerdem sollte man sich wesentlich mehr Zeit pro Verfahren nehmen um valide Schlussfolgerungen machen zu können. Die meisten SonderpädagogInnen geben an, nicht ausreichend ausgebildet worden zu sein im Bezug auf korrektes Diagnostizieren. Österreichweit gaben 80 % von ihnen an, sich dem Gutachtensprozess nur mit Unsicherheiten stellen zu können. (vgl. Ansperger, Sauer, & Wetzl, 2000, S. 81) Um die Komplexität von Entwicklung im Kontext der Umwelt verstehen und daraus richtig pädagogisch handeln zu können, bedarf es besserer Schulung.

11.4 Von Assimilation zu Inklusion

Effektive Kommunikation ist ein Prozess, welcher durch eine wechselseitige Aktivität an Potential gewinnt. Denn dadurch wird es beiden Parteien ermöglicht, die andere Seite zu verstehen und aus den Differenzen des anderen zu lernen. Es scheint als würden wir die Bedürfnisse der Roma nicht kennen, denn was die Fallstudie gezeigt hat ist, dass kaum eine Auseinandersetzung über den anderen stattgefunden hat. Wie der Werklehrer gut aufgezeigt hat, meinen wir, dass jedes Kind gleich ist. Allerdings ist das nur marginal so. Man muss die Geschichte eines Volkes kennen um verstehen zu können, wie seine Beziehung zu den einzelnen Gesellschaften ist. Wie Ogbu uns gezeigt hat vermitteln Eltern von Minderheiten ihren Kindern die Nachricht, dass sie sich darauf einstellen müssen unter Umständen diskriminiert zu werden. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 236) Unter diesen Voraussetzungen kann man Kinder nicht gleich behandeln, was **nicht** bedeutet, dass sie nicht gleichwertig sind.

Die Voraussetzung für effektive Inklusion beginnt also damit, dass man versucht den anderen zu verstehen. Von heute auf morgen ist dies nicht zu erzielen. Allerdings ist es die Aufgabe der Pädagogik die Gründe für die Ungleichheiten am Bildungssektor aufzudecken. Dies geht über die quantitative Erfassung des Phänomens hinaus. Betroffene müssen aktiv in den Forschungsprozess miteinbezogen werden.

Viele fordern Inklusion als demokratisches Recht. Aber bevor der Wechsel von Assimilation zu Inklusion erfolgen kann, muss die Sozialwissenschaft und Politik den Weg ebnen. Dabei spielt vor allem die qualitative Forschung eine wichtige Rolle. Solange wir die Wahrnehmung der Roma nicht kennen und versuchen sie zu verstehen, können wir unsere Konzepte nennen wie wir wollen, aber im Endeffekt wird es immer Assimilation sein, da wir von unseren Bedürfnissen ausgehen. Wie Bronfenbrenner schon gesagt hat ist die Symbiose von Politik und Wissenschaft elementar. Wissenschaft braucht Politik und Politik braucht Wissenschaft. (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 24)

Vor vielen Jahren gab es die Diskussion ob man Menschen mit Behinderungen in das Regelschulwesen integrieren kann. Viele haben sich dagegen gestellt, weil sie

dieses Unterfangen als unmöglich eingeschätzt haben. Die Ergebnisse von heute beweisen etwas Anderes. Auch im Rahmen von Inklusion wird heutzutage diskutiert, ob dies ein realisierbares Konzept ist, allerdings dürfen wir nicht vergessen, dass es keine Frage über den Grad der Behinderung ist, sondern eine Frage, ob die Umwelt auf die Bedürfnisse, welche aus psychischen oder physischen Einschränkungen resultieren eingehen kann. (vgl. Integration: Österreich, 1998, S. 15)

Inklusion kann dabei zu einer besseren Gestaltung von Bildung verhelfen. Die Verhältnisse werden nicht nur für Menschen mit anderen Sichtweisen oder besonderen Bedürfnissen verbessert. Schulen von heute produzieren teilweise Ängste bei SchülerInnen. Der Fokus von purer Leistungsorientierung im Schulwesen führt dazu, dass SchülerInnen schlechtere Voraussetzungen für ihre Entwicklung haben. (vgl. Berger, 2006, S. 33) Inklusion ist kein System für „manche“, es ist ein System für „alle“.

In diesem Sinne sollen noch einmal die Punkte aufgezeigt werden, welche im Rahmen der Diplomarbeit diskutiert wurden, um Inklusion realisierbar machen zu können:

- Qualitative Grundlagen über die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung.
- Qualitative Grundlagen über die Bedürfnisse von Menschen aus anderen Kulturen.
- Alle Bedürfnisse müssen wechselseitig erarbeitet werden.
- Eine differenzierte Diagnostik, welche individuumszentrierte Fördermöglichkeiten entwickelt und dabei über eine Bewertung von „gut“ oder „schlecht“ absieht.
- Die Relevanz von Entwicklung im Kontext der Umwelt.
- Ein Unterricht der alle Entwicklungsniveaus berücksichtigt.
- Stärkerer Fokus auf soziales und affektives Lernen.
- Betonung, dass Inklusion ein System für alle ist.

11.5 Vorschläge für weitere Forschung

- Die Relevanz der Kind - Umfeld - Analyse im Prozess von SPF oder

- Die Relevanz der Kind - Umfeld - Analyse bevor das Verfahren von SPF eingeleitet wird.
- Analyse der Ausbildungsmöglichkeiten von SonderpädagogInnen im Bezug auf die Kind - Umfeld - Analyse.
- Die Bedürfnisse nicht nur von Roma Kindern zu erfassen sondern das gesamte „soziale Netzwerk“ (Eltern-Kind-LehrerInnen) mittels qualitativer Interviews.
- Weitere Fallstudien, welche über eine Dokumentation der Ergebnisse hinaus gehen und die Beteiligten zu wechselseitiger Kommunikation anregen um gemeinsame Problemlösungsstrategien zu entwickeln und um allgemeine Hypothesen formulieren zu können.
- Studien sollten nicht von der Annahme von Rassismus ausgehen.

Bibliographie

Alonso, V. & Claveria, G. (2003): Why Romá do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. In: Harvard educational review, 73 Nr. 4

Ansperger, R., Sauer, J & Wetzel, G. (2000): Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum Sonderpädagogischen Förderbedarf - Analyse der Praxis in Österreich. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2/2000

Bacher, J. (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich“ - In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung inÖsterreich und im internationalen Vergleich. Wien, KMI Working paper series, Working Paper nr. 1,URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (21.3.2009)

Bacher, J (2004): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. - Eine Sekundäranalyse der PISA 2000- Erhebung. Linz URL:

http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e1531/Bacher-Pisa_ger.pdf (31.12.2008)

Bacher, J. (2006): Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Punzenberger, B. (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligungen in Österreich und im internationalen Vergleich“ - Working Paper Series, Nr. 10, URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (21.3.2009)

Bauböck, R. (2001): Minderheiten im Übergang. - 20 Thesen zur Assimilation Gesellschaft von Einwandern für bedrohte Völker. Bozen, URL: <http://www.gfbv.it/3dossier/eu-min/20assimila.html> (21.2.2009)

Bauer, W. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien, URL: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderungnachoesterreich.pdf (21.3.200)

Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn

Baumgartner, G. (1995): 6 x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. Klagenfurt, Drava Verlag

Beirat für Migrant/Innen und Flüchtlinge beim Bezirksamt Mitte von Berlin (2004) Leitlinien für die Integration. Berlin

Berger, E. (1999): Medizin - Behinderung - Integration. - Gibt es einen Paradigmenwechsel?! In: Behinderung. Integration in der Schule. Positionen; Dilemma: die Praxis; Ungeklärt: die Zukunft. Wien, Pädagogischer Buchversand, Schulheft Nr. 94

Besirevic, N. (2002): Integrieren und Differenzieren 2. - In: ZEBRA (Hrsg.) - „ZEBRATL Informationsblatt des Vereins ZEBRA - Limitierte Integrationsausgabe. Nummer 2/2002 Mai

Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 2/2001 URL:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-bintinger-inklusiv.html> (21.3.2009)

Bm:ukk (2008): Interkulturelles Lernen –Lehrplanbestimmungen. URL:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml
(28.12.2008)

Bm:ukk (2008): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Rundschreiben Nr.19/2008, kundgemacht am 12. September 2008, URL:
http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/vobl/dokumente/2008-09-12_nr_23_kundmachung_bmukk_rs_nr_19-2008_richtlinien_fuer_differenzierungs-und_steuerungsmassnahmen_im_zusammenhang_mit_der_feststellung_des_spf.pdf (20.3.2009)

Bm:ukk (2008): Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 (EJID 2008) - Dem Dialog ein Gesicht und eine Stimme geben. URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17427/ejid2008_resumee.pdf (21.3.2009)

Bm:ukk (2008): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 12. aktualisierte Auflage, Nr. 1/2008, URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2008.pdf (21.2.2009)

Bourdieu, P. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Bourdieu, P. & Saint-Martin, M. (1981): Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Brandt, V (2003): Nationalismus und Diskriminierung am Beispiel von Roma in Wien.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. - natürliche und geplante Experimente. Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L, Graumann, C. F & Lantermann E. D (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart: Enke.

Brosius, H. & Koschel, F. (2005): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Wiesbaden

Carle, U. (2001): Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung. URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/74/pdf/kindumfeldanalyse.pdf> (20.3.2009)

Cole, M. & Scribner, S. (1973): Cognitive consequences of formal and informal education. Science, Volume 182, Issue 4112

Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1983): UNESCO-Konferenzberichte. Weltkonferenz über Kulturpolitik, Schlussbericht der von der UNESCA vom 27.7 bis 6.8.1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz, München, Nr. 5

Die Berater - Unternehmen Mensch (2008): MigrantInnen im Bundesland Salzburg. - Konzepte zur besseren Integration. Salzburg, URL:

http://www.salzburg.gv.at/migrationskonzept_entwurf.pdf (29.2.2009)

Diem, I & Radtke, F (1999): Erziehung und Migration. - Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer

DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf, URL:

http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (21.3.2009)

Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008): Disproportionality in Special Needs Education in England. In: Journal of Special Education, Vol. 42, Nr. 1

Dyson, A. & Slee, R. (2005): Special Needs from Warnock to Salamanca. - The triumph of liberalism? URL:

<http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe3/files/From%20Warnock%20to%20Salamanca.doc> (9.12.2008)

Dyson, A. Farrell, P. Polat, F. & Hutcheson, G (2004): Inclusion and Pupil Achievement. URL:

<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf> (15.3.2009)

ENAR (European network against racism) (2003): Reaktion auf Rassismus in Österreich“ - Wien

EUMC (2006): Roma and travellers in public Education - An overview of the situation in the EU member states. Vienna URL:

http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/ROMA/roma_report.pdf (21.3.2009)

Farrell, M. (1998): The Special Education Handbook. London, David Fulton Publishers

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1 Auflage

Feuser, G. (1996): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html#id2790713> (21.3.2009)

Feuser, G. (2002): Von der Integration zur Inklusion.- Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag zur Eröffnung und anlässlich der „6. Allgemeinpädagogischen Tagung“ mit der Thematik „Von der Integration zur Inklusion - Wege einer allgemeinen, integrativen Pädagogik“ der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, Baden (bei Wien) und der Heilpädagogischen Gesellschaft Niederösterreichs, am 21.03.2002 in Baden (bei Wien), URL: <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf> (29.1.2009)

Foucault, M. (1986): The history of sexuality. - The care of the self. New York, Vintage Books

Freiling, T & Gottwald, M. (2008): Qualitative Methoden. - Auswertung von Interviews mit MaxQDA. URL: [http://www.fbb.de/fileadmin/Materialien/Ringvorlesung/080704_qualitative Methoden_fbb.pdf](http://www.fbb.de/fileadmin/Materialien/Ringvorlesung/080704_qualitative_Methoden_fbb.pdf) (21.12.2008)

Gibson, A. & Ogbu, J. (1991): Minority status and schooling: a comparative study of immigrants and involuntary immigrants. New York, Garland; 1 edition

Gstettner, P. (1993): Die Multikulturelle Gesellschaft - Ein neues Feindbild? Klagenfurt, Verlag Carinthia

Halwachs, D.W. (2004): Roma und Romani in Österreich. Romani Projekt, URL: <http://romani.uni-graz.at/romani/ling/romani-at> (1.2.2009)

Hale-Benson, J. (1986): Black children: Their roots, culture and learning styles. Johns Hopkins University Press, Revised edition

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. - Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 53

Integration: Österreich (Hrsg.) (1998): Auflösung von Sonderschulen. In: Erziehung heute, Sonderheft: Weissbuch Integration, Verlag Innsbruck, Heft 3, 1998 / betrifft: integration, Nr. 3a

Ion, D (2005): The situation of Roma children in schools in the Czech Republic and Romania. In: Binder, S. & Luciak, M. (Hrsg.) (2005): Intercultural Education. - Beiträge zum Workshop Intercultural Education. Wien, URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/InterculturalEducation.pdf> (21.2.2009)

Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Kaloy, M. (1998): Roma in Österreich. - Zur Genese einer Minderheit.

Kampmann, B. (1994): Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus. In: Nestvogel, R. (Hrsg.): „Fremdes“ oder „Eigenes“? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus und Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (Hrsg.) (1997): Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms. Baltimore, MD: Brooks.

Kesselring, T. (1999): Jean Piaget - Großer Denker. C.H. Beck Verlag

Kraas-Schneider, F. (1989): Bevölkerungsgruppen und Minoritäten. Handbuch der ethnischen, sprachlichen und religiösen Bevölkerungsgruppen der Welt. Stuttgart, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH

Lachmayr, N. & Schögl, P. (2004): Motive und Hintergründe von

Bildungswegentscheidungen in Österreich. - Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. URL: http://www.oeibf.at/TCgi/Images/oeibf/20061206120248_oeibf_03-02_Bildungswegentscheidungen.pdf (22.3.2009)

Legewie, H. (2005): Gütekriterien der Qualitätssicherung. URL: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_12.pdf (15.2.2009)

Linda, C. (2005): Lernende Region Münster/ Münsterland. - Fachtagung "Fremdes Lernen" am 9./10. September 2005, Veranstalter: Volkshochschule Münster in Kooperation mit ESE e.V. (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung) und der Akademie Franz Hitze Haus URL: http://www.lernende-regionen.info/dlr/dokumente/p_358/Fachtagung-IKT.doc?PHPSESSID=f5ff (16.12.2008)

Lindsa, G., Pather, S. & Strand, S. (Hrsg) (2006): Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation. - Research Report RR757, URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR757.pdf> (21.3.2009)

Linton, R. (1974): Gesellschaft, Kultur und Individuum. Frankfurt, Fischer Verlag

Luciak, M. (2003): The educational situation of migrants and ethnic minorities in 15 EU member states in Comparative Perspective. In: Binder, S. & Luciak, M. (Hrsg.) (2005): Intercultural Education. - Beiträge zum Workshop Intercultural Education. Wien, URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/InterculturalEducation.pdf> (21.9.2009)

Luciak, M. (2004): Minority status and schooling. - John Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. In: Intercultural Education Vol. 15, No. 4, December 2004

Luciak, M. (2008): Education of ethnic minorities and migrants in Austria. In: Wan, G. (Hrsg.): The education of diverse Student Populations: A global perspective. Springer Science and Business Media

Luciak, M. (2008): Roma in Sonderschulen.- Eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer, G., Luciak, M., Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag

Luciak, M. & Khan-Svik, G. (2008): Intercultural Education and Intercultural Learning in Austria - Critical Reflections on Theory and Practice. Intercultural Education, Vol. 19, No. 6

Luciak, M. & Liegl, B. (2008): Teacher In-Service Training for Roma Inclusion (INSETRom) - Summative Report. Wien, URL:
http://www.iaie.org/insetrom/download/summative_report.doc (1.2.2009)

Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. - Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Malina, P. (2006): Auf der Jagd nach dem perfekt-erfolgreichen Mensch. In: Bilogismus - Sozialrassismus. Wien, Studien Verlag, Nr. 124

Melber, H. (2000) - Rassismus und eurozentristisches Zivilisationsmodell. Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Rätzzel, N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, Argument-Verlag

Memmi, A. (1987): Rassismus. Frankfurt, Athenaeum, Erstausgabe

Miles, R. (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. Hamburg, Argument Verlag

Moll, C. (1994): Mediating knowledge between homes and classrooms. In: Cohen, D. (Hrsg.): Interdisciplinary conversations. Cresskill, NJ.:Hampton Press

Mörwald, B. & Stender, J. (2007): Leitfaden für Integration in Wien. Wien, URL: http://www.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb-Project/redaktion/ssr/doc/integration/leitfaden_03.pdf (21.3.2009)

Nairz-Wirth, E (2005): The relevance of Bourdieu´s Theory of cultural capital for the area of education. In: Binder, S. & Luciak, M. (Hrsg.) (2005): Intercultural Education. - Beiträge zum Workshop Intercultural Education. Wien, URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/InterculturalEducation.pdf> (21.9.2009)

Ogbu, J. (1983): Minority Status and schooling in plural society. Comparative Education Review, Nr. 27

Ogbu, J. (1995): The influence of culture on learning behaviour” - In: Falk, J & Lynn, D (Hrsg.): Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda. American Association of Museums

Österreichisches Volksgruppenzentrum (Hrsg.) (1996): Österreichische Volksgruppenhandbücher. - Roma und Sinti. Wien-Klagenfurt, Hermagoras/Mohorjeva, Band 3

PACE, (Parliamentary assembly Council of Europe) (1993:February): Recommendation on an additional protocol on the rights of national minorities. Doc. 6742, 22nd sitting

Pelinka, A. (2001): Zu den Fallstricken des Multikulturalismus. - Wider die Vereinfachung des ethnischen Kulturbegriffs. In: Appelt, E. (Hrsg.): Demokratie und das Fremde. Innsbruck

Proactive Information Services Inc. (2004): Helping clients make a difference. Transition of students: Roma Special Schools initiative. Year 4 evaluation. Budapest, Final report

Punzenberger, H. (2001): Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001. - Ergebnis für die zweite Generation der Anwerbegruppen. In: Fassmann, H. (Hrsg.) (2007) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006, Klagenfurt/Celovec, Drava,

Ribolits, E. (2006): Elite ist man eben. In: Biologismus - Sozialrassismus. Wien, Studienverlag, Schulheft No. 124

Rudolph, C & Benetka, G. (2007): Kontinuität oder Bruch? - Zur Geschichte der Intelligenzmessung im Wiener Fürsorgewesen vor und in der NS-Zeit. In: Berger, E. (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. - Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien, Böhlau Verlag

Rutte, V. (1999): Ermöglicht und nicht gefördert. - Eine kritische Geschichte der Schulintegration in Österreich. In: Behinderung. Integration in der Schule. Positionen; Dilemma: die Praxis; Ungeklärt: die Zukunft. Wien, Pädagogischer Buchversand, Schulheft No. 94

Sander, A. (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. - Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland In: Hausotter, Boppel & Meschenmoser (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency

Speck, O (2003): System Heilpädagogik, Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Reinhardt, 5te Auflage

Statistik Austria (Hrsg.) (2007): Bevölkerungsstand 2007. Wien

http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=027512

(20.9.2008)

Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. - Ein Handbuch. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch

Terkessidis, M. (1998): „Psychologie des Rassismus“ - Opladen, Westdeutscher Verlag

Theunissen, G. (2002): Inclusion - Participation - Empowerment. Leitbegriffe für eine Praxis des Miteinanders. URL: http://www.assista.org/files/georg_theunissen.pdf (28.12.2008)

UN (United Nations) (1989): Conventions on the rights of the child. URL: <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm> (20.1.2009)

UNESCO (United Nation Education Scientific and Cultural Organisation) (1997): International standard classification of education. - ISCED 1997. URL: http://portal.unesco.org/education/en/files/9405/10371902320ISCED_A_word.doc/ISCED_A%2Bword.doc (20.1.2009)

Veiter, T. (1979): Das österreichische Volksgruppenrecht seit dem Volksgruppengesetz von 1976. Wien, Braumüller

Waldrauch, H. & Cinar, D. (2003): Staatsbürgerschaftspolitik und Einbürgerungspraxis in Österreich. In: Faßmann, H. & Stacher, I. (Hrsg.) - „Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen“ - Wien, Verlag Drava

Wakounig, V. (2007): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung - Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945 - 2007. Klagenfurt, Drava Sikurs

Weiss, H. (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Punzenberger, B. H. (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Wien, KMI Working paper series, Working Paper nr. 1, URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (21.3.2009)

URLs:

<http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> (18. 11. 2008)

<http://www.tguv.de/~baustein/PDF/C3-Ursachenstreit.pdf> (9.12.2008)

<http://www.bmi.gv.at/downloadarea/gfk/HeinzFassmann.pdf> (21.3.2009)

Anhang

Interviewleitfaden: LehrerInnen

1. In welchen Fächern unterrichten Sie Markus?
2. Wie lange sind Sie schon LehrerIn?
3. Wie viele Jahre unterrichten sie schon Markus?
4. Ist Markus im Vergleich zu seinen MitschülerInnen auffällig?
5. Wie genau verhält sich Markus im Unterricht?
6. Verhält sich Markus anders bei anderen LehrerInnen?
7. Wird der Unterricht aufgrund von Markus gestört?
8. Ist Markus vergleichbar mit anderen verhaltensauffälligen Kindern?
9. Hat Markus Freunde in der Klasse?
10. Fühlt sich Markus wohl in der Klasse?
11. Welche Maßnahmen ergreifen Sie um Markus im Unterricht zu disziplinieren?
12. Wie sind die Noten von Markus?
13. Hat Markus bereits spezielle Fördermaßnahmen erhalten?
14. Sind Sie im Rahmen ihrer Ausbildung mit interkulturellem Unterricht vertraut gemacht worden?
15. Sind Sie ausreichend auf kulturelle Diversität im Unterricht vorbereitet worden?
16. Besuchen sie Angebote zur Fortbildung?
17. Ist interkulturelles Lernen heutzutage wichtig im Unterricht?
18. Wie viele Kinder mit Migrationshintergrund sind in ihrer Klasse?
19. Wären kulturell uniforme Klassen effektiver für alle SchülerInnen?
20. Haben sie einen Kontakt zu den Eltern von Markus?
21. Wie sieht ein Elternsprechtag aus mit den Eltern von Markus?
22. Wie sieht die Zukunft für Markus aus?

Interviewleitfaden: Mutter von Markus

1. Wie lange leben Sie schon in Österreich?
2. Was war der Grund für die Entscheidung nach Österreich auszuwandern?
3. Ging Markus in Rumänien zur Schule?
4. Sind Sie über die momentane Schullage von Markus genauestens informiert?
5. Was sagen sie zu den Vorwürfen dass Markus verhaltensauffällig ist?
6. Wie denken Sie über den Sonderpädagogischen Förderbedarf?
7. Verhält sich Markus zuhause verhaltensauffällig?
8. Wie sieht die Kommunikation zwischen Ihnen und der Schule aus?
9. Sind Sie zufrieden mit dem Bildungsangebot der Schule?
10. Fühlen Sie sich gleich behandelt wie andere Eltern, deren Kinder in die Schule gehen?
11. Glauben Sie, dass Markus sich wohl fühlt im Unterricht?
12. Wurden Ihrer Meinung nach alle Möglichkeiten ausgeschöpft um Markus zu unterstützen?
13. Meinen Sie dass aufgrund ihres Migrationshintergrundes Benachteiligungen entstehen können?
14. In Österreich gibt es ein Konzept, welches kulturelles Lernen besonders unterstreicht. Denken Sie, dass der Unterricht von Markus für jede Kultur geeignet ist?
15. Sind LehrerInnen ausreichend ausgebildet in Bezug auf kulturelle Vielfalt?
16. Was erwarten Sie persönlich von Markus und seiner Schulkarriere?
17. Was soll Bildung einem Kind an Wissen vermitteln?
18. Würden Sie es vorziehen, dass Markus in Rumänien unterrichtet werde?
19. Soll es einen Unterschied in der Bildung zwischen Mann und Frau geben?
20. Wie sieht ein Elternsprechtag in der Schule von Markus aus?
21. Wie sieht die Zukunft von Markus aus?

Interview: Klassenlehrerin von Markus [Lehrerin 1]

I: Also meine erste Fragen an Sie ist In welchen Fächern unterrichten Sie Markus?

B1; Also ich unterrichte unseren Markus in Deutsch, der Mathematik und dem Sachunterricht - ja.

I: Wie lange sind Sie jetzt schon LehrerIn?

B1: Hmm, warte *pause* also das sind jetzt schon 9 Jahre denke ich

I: Und wie lange unterrichten sie den Markus dann?

B1: Also auf jeden Fall habe ich nur hier auf der Schule unterrichtet. Hmm den Markus also ich habe ihn seit der 1sten Schulstufe seitdem er gekommen ist und jetzt unterrichte ich ihn das vierte Schuljahr also in der vierten Klasse Volksschule ist er jetzt,. Also unterrichte ich ihn jetzt im 4ten Jahr. Er ist ja in der 4ten Schulstufe.

I: Ist Markus im Vergleich zu seinen MitschülerInnen auffällig?

B1: Puuh, also das ist eher eine schwierigere Frage. Ich will es jetzt einmal so sagen. Also er ist halt wirklich das Kind welches am meisten die Aufmerksamkeit auf sich ziehen will. Das tut halt leider Gottes den Unterricht erheblich in seinem Ablauf stören und das....das Problem ist, dass Belohnungen oder Strafen nicht viel weiter helfen. Ich habe das Gefühl dass er sich seiner Grenzen ganz einfach net bewusst ist und wo das herkommt ist fraglich. Natürlich ist man als Lehrer...also man kommt in Versuchung sich selber die Schuld zu geben. Aber ich muss ganz ehrlich sagen, dass Markus dass aufwändigste Kind ist, welches ich in meiner Karriere hatte. Andere Mitschüler können so einen grantigen Tag haben und dann blödeln sie mit Markus herum, aber in der Regel ist mein Unterricht wirklich entspannt. Es sagen auch Mitschüler, dass wenn Markus fehlt dass es wesentlich entspannter ist und ich mein es tut mir ja so schrecklich Leid, aber manchmal ist man halt Lehrer wirklich am Ende.

I: Und wie genau verhält sich der Markus im Unterricht?

B1: Pffff.....also anfänglich war es ja wirklich amüsan. Er ist bei jeder Wortmeldung aufgestanden.....also nachdem ich ihn drangenommen habe und wenn er aufgezeigt hat. Das hat mich schon sehr gewundert, weil das noch kein Kind gemacht hat. Ich habe ihm immer gesagt, dass er das nicht wirklich tun muss und er kann sich ganz normal im Unterricht entspannen. Aber er ist ja geradezu *lacht* militärisch ist er aufgestanden und hat die Frage beantwortet. Keine Ahnung wo das herkommt Hmm aber um auf ihre Frage zurückzukommen heutzutage ist es so, er zeigt einfach den gesamten Unterricht kein Interesse und wenn ihm dann irgendwann langweilig wird, dann ärgert er seine Mitschüler. Er steht dann auf, hatscht durch die Klasse und ist - ja völlig respektlos gegenüber jedem das ist halt wirklich schrecklich. Ich weiß einfach nicht was da wirklich falsch läuft..hmm.

I: Verhält sich Markus anders bei anderen LehrerInnen wirklich? Können sie das sage?

B1: Tja also beim Herr Adi, den werden Sie ja noch interviewen. Der Herr Adi ist kann man sagen eine recht stattliche Person der einen sehr... ich will mal sagen „geregelten Unterricht“ haben will und mit seiner Erscheinung flößt er den Schülern eine gute Portion Respekt ein. Er unterrichtet ja den Bastelunterricht. Dort sind die Schüler natürlich einfacher zu handhaben da es ein Fach ist, ja was ihnen halt Spaß macht. Dies ist bei der Mathematik so wie ich es unterrichte manchmal schwieriger. Also bei ihm ist er relativ brav. Bei der Turnlehrerin gibt es dann schon wieder die Probleme, weil er da sehr aufgedreht ist von rumlaufen und so und der Unterricht danach ist wirklich hart für mich, weil er dann noch auffälliger ist vom ganzen rumlaufen. Ich wünscht ich wüsst was man machen kann.

I: Würden Sie meinen dass Markus sich nur nach seiner Kultur verhält?

B1: Also.....ich hoffe nicht, das wäre ja eine schreckliche Kultur wenn man darauf abzielt jeden zu stören. Ich weis nicht.....er hat auf jeden Fall seine Eigenheiten die vielleicht aufgrund seiner Erziehung kommen....Aber...Naja vielleicht, also man kann so etwas nie ausschließen aber ich weis nicht...

I: Ist Markus vergleichbar mit anderen verhaltensauffälligen Kindern?

B1: Hmm....naja bei ihm ist es halt besonders extrem ganz einfach. Er kennt halt wirklich gar keinen Respekt. Ich will natürlich nicht immer auf die Eltern zeigen aber ich kann es ihnen ja mal so schildern: Also Freitags habe ich das Gefühl, dass durch den Unterricht in der Woche er sich halbwegs ebnet, ja? Und..... und dann am Montag wo er zuhause ist ja also das Wochenende, ist dann wirklich schlimm. Äh und ich glaub es liegt einfach daran er bekommt keine Regeln zuhause, ich weis nicht was da vor sich geht.

I: Keine Regeln zuhause? Also haben Sie schon einmal mit den Eltern darüber gesprochen?

B1: Hehe, ja zum Elternsprechtag kommt die Mama vom Markus natürlich. Den Papa den kenne ich nicht. Also so direkt habe ich die Mutti jetzt nicht ääh gefragt aber ich habe das Gefühl, dass Sie mir gegenüber....ja ich weis nicht wie ich es sagen soll....ich glaube dass sie meint dass ich noch relativ jung bin und denkt dass ich keine gute Lehrerin bin. Und natürlich wie jede Mutter nimmt sie ihr Kind in Schutz und sucht die Schuld bei der Schule. Ich meine vielleicht ist es ja so dass ich nicht die Beste Lehrerin bin *lacht* aber bis jetzt hatte ich noch nie wirklich so ein Problem mit einem Schüler mmh.

I: Okay, glauben Sie, dass Kultur als eine Art Barriere zwischen ihnen fungiert?

B1: Zwischen den Eltern und mir jetzt?

I: Ja, ja

B1: Puuh eine gute aber auch komplizierte Frage. Also ich persönlich finde es sehr schön mit Menschen von verschiedenen Kulturen interagieren zu können. Aber das Problem im Falle Markus könnte sein, dass ääh, dass sie bedingt durch ihre schlechten Erfahrungen bei sich zuhause dies vielleicht naja das sie halt das vielleicht in unserem Land umwälzen. Vielleicht fehlt das nötige Vertrauen ganz einfach zur Institution Schule und sie sind mehr oder weniger jedem Misstrauisch gegenüber. Vielleicht tut sich das auch im Kind widerspiegeln. Ich habe

normalerweise nie Probleme mit Eltern die nicht aus Österreich kommen. Also nicht mehr oder weniger Probleme wie jetzt mit normalen Eltern welche die Schule hier besuchen.

I: Und, und im Falle Markus? Glauben Sie dass durch sein kulturell geprägtes Verhalten der Unterricht für alle vielleicht problematischer wird?

B1: Also...Kultur kann förderlich sein, aber leider muss es das nicht immer sein. Ich glaube dass sich manche Kinder einfach schwer tun in einer Klasse wo nur Kinder sitzen die nicht so sind wie sie. Es ist natürlich genau hier die Aufgabe der Schule es richtig zu machen um Kinder auch....ausreichend zu integrieren. So lautet die Theorie, die Praxis scheint allerdings oft anders zu sein. Ich wage zu behaupten, dass es gewisse Kinder gibt, welche man in einer Regelschule nicht wirklich integrieren kann. Dies kann sein aufgrund von Behinderung oder den Zuständen zuhause. Ich hoffe dass dies mich nicht gleich zu einen Rassisten macht ja? Vielleicht liegt es aber auch daran, dass wir zu schlecht ausgebildet wurden.

I: Ähm Meinen Sie, dass man den Eltern die Möglichkeit eröffnen sollte den Wert von Allgemeinbildung ja mehr oder weniger besser zu verstehen?

B1: Das wäre durchaus nicht schlecht. Die Mama scheint sich ja wirklich nicht so sehr für die Bildung des Kindes...wie soll ich sagen....begeistern zu können. Ich glaube einfach dass die Schulpflicht hier in Österreich ihnen ein bissl ein Kreuz is. Nachdem sie halbwegs schreiben, rechnen und sprechen können sollen die Kinder dann wohl schon in ihren Augen gleich in die Arbeit gehen. Das ist wirklich etwas was ich furchtbar finde. Also ja also noch einmal, Ja ich fände es ganz gut wenn man Eltern den Wert von Bildung vermitteln würde, ja das fände ich gut.

I: Hat Markus eigentlich so Freunde in der Klasse?

B1:Ich bin mir nicht zu 100 % bewusst wie es in seiner Freizeit aussieht. Die Kinder akzeptieren ihn immer eine Zeit lang, vor allem wenn ich besonders die Kinder dazu ermuntere. Aber jetzt Freunde.....also ich glaube nicht das man das so sagen kann.

Wenn sie mich jetzt fragen ob dies aufgrund seiner Herkunft ist, kann ich ihnen nur ein vielleicht sagen.

I: Hehe. Okay ja fühlt sich Markus wohl in der Klasse?

B1: Naja ich er hat schon Spaß im Unterricht aber eben zu viel Spaß glaube ich. Er versteht einfach nicht dass die Schule für ihn ist und nicht für mich irgendwie also mich jetzt als Lehrerin. Ich sehe ihn sehr selten traurig eigentlich. Hin und wieder kann er grantig sein wenn ich ihn bestrafe mit Zusatzaufgaben oder dergleichen. Aber welches Kind ist dann nicht grantig?* lacht*

I: Welche Maßnahmen ergreifen Sie um Markus im Unterricht zu disziplinieren?

B1:Naja, wie ich schon sagte, Zusatzaufgaben, welche er in seinem Heft schreibt. Oder Pflanzen gießen oder so was halt. Ganz selten muss ich ihn aus der Klasse oder zum Direktor schicken. Dies tue ich dann wenn ich merke dass die ganze Klasse unter ihm einfach leidet. Dies klingt hart, aber wer pädagogische Praxis betreibt versteht es vielleicht. Und..... Mittelungshefteintragungen werden glaube ich konsequenzlos von den Eltern unterschrieben, also man sieht das hilft eigentlich nicht viel.

I: Wie sind die Noten von Markus?

B1: Sehr schlecht, mit der Tendenz nicht besser zu werden. Sein Lernverhalten ist mir ein Rätsel. Es passt nicht auf in der Klasse und zuhause passiert auch nicht viel um sich weiterzubilden. Ich kann mir auch nicht vorstellen dass er mit diesen Noten wirklich an eine Hauptschule gehen kann. Na...wenn es nur die Noten wenigstens wären ja?. Ich glaube dass dies das kleinste Problem bei ihm ist. Ich fürchte dass man da wirklich professionelle Hilfe benötigt.

I: Hat Markus bereits spezielle Fördermaßnahmen erhalten?

Natürlich hat er das, ja? Vor allem in den ersten 2 Schuljahren. Da wurde besonders auf die sprachliche Kompetenz von ihm geachtet. Er kann sehr gut Deutsch

sprechen. Hat ein bissl Probleme ööh äähm beim beim Sprechen. Das ist etwas was er wirklich gut gemeistert hat und wo wir ihn auch wirklich sehr effektiv integriert haben im Punkt Sprache. Für gewisse Kinder wie eben Markus haben wir auch spezielle Förderklassen welche sich eben aus einer enorm kleinen Schülerzahl zusammensetzen. Dort gehen wir dann noch einmal und sehr langsam gewisse Stoffe durch. Und diese Klassen sind sehr gut, haben bei Markus allerdings eher weniger bewirkt als er ,ja...pff es scheitert halt es scheitert halt irgendwie an seiner Motivation.

I: Sind Sie im Rahmen ihrer Ausbildung mit interkulturellem Unterricht vertraut gemacht worden?

B1: Wenig aber doch. Genau das ist worüber ich sehr viel nachdenke, ob ich einfach der ob ich hemmende Faktor bei Markus bin. Es ist aber so schwierig das zu glauben weil ich wirklich nie Probleme habe. Ich mein, vielleicht hatte ich bis jetzt nur Schüler welche aus eher geregelten Kulturen kommen und dass ich einfach bei problematischen Kulturen offensichtliche Fehler begehe hmm?

I: Das heißt Sie würden sagen nicht ausreichend auf kulturelle Diversität vorbereitet worden sind?

B1: Ja das würde ich so sagen.

I: Und besuchen sie Angebote zur Fortbildung?

B1: Dazu sind wir also dazu sind wir zu einem gewissen Ausmaß an Stunden verpflichtet. Ich habe jetzt allerdings noch nie Fortbildung zu interkulturellen Unterrichts Sache erhalten.

I: Ist interkulturelles Lernen heutzutage wichtig im Unterricht?

B1: Ich glaube es ist einfach dass ich glaube dass es immer wichtiger wird. Gerade in Österreich wo es viele Ausländer gibt müssen Schulen sich auf diese Bedürfnisse einstellen. Allerdings kann ich nicht vorhersagen ob dies auch wirklich möglich ist. Ich

glaube auch dass bei Behinderung eine wirklich effektive Integration nur sehr bedingt möglich ist. Dies widerspricht vielleicht dem Gedanken von einer Gesamtschule. Aber von der Praxis her sind solche Konzepte oft unrealistisch. Vielleicht irre ich mich aber auch fatal. Ich mein den Versuch ist es sicherlich wert.

I: Wie viele Kinder mit Migrationshintergrund sind in ihrer Klasse?

B1: Äähm...warten Sie jetzt keine Namen nennen...insgesamt sind wir 19 und 4 sind Ausländer - also jetzt mim Markus eingerechnet.

I: Wären kulturell uniforme Klassen effektiver für alle SchülerInnen?

B1: Die Fragen das ist die Frage aller Fragen. Man kann keine fixe Antwort darauf geben. Manchmal sind kulturell verschiedene Klassen besser für alle und manchmal schlechter, also im Bezug auf das Leistungsniveau. Problematische Kinder gibt es in allen Kulturen. Nach meiner Erfahrung hatte ich es mit österreichischen Kindern in der Regel immer leichter, aber das heißt nicht dass ich sie lieber habe. Oft kommen Menschen halt mit schlechteren Voraussetzungen in unsere Schulen und dann ist es halt unsere Aufgabe ihnen zu helfen. Markus wird sich hoffe ich in einem Umfeld besser zu recht finden welches auf seine Bedürfnisse eingehen kann.

Unglücklicherweise allerdings fürchte dass er besser zurechtkommen würde mit Kindern aus seinem Land. Ich glaube auch dass die Art zu spielen ganz anders dort ist. Vielleicht ist auch der Bezug zum Lernen durch seine Herkunft geprägt...ich weis nicht, ich kann nur spekulieren, es ist mein erstes Kind mit rumänischen Hintergrund. Es gibt auch Schulen für homosexuelle Kinder in Amerika, weil sie sich dort besser mit jedem verstehen. Ich mein *lacht* Sie haben mich ja jetzt mit dem Thema ihrer Diplomarbeit wirklich zum Nachdenken gebracht auf eine Art und Weise ob vielleicht die Kultur wirklich sein Verhalten vielleicht prägt...aber...ich weis nicht es ist wirklich sehr schwierig zu sagen...sehr schwierig.

I: Ähm wenn Sie da so reden Markus wird vorraussetzlich mit SPF kategorisiert?

B1: Es sieht schwer danach aus aber ich darf noch nichts sagen.

I: Wie sieht die Zukunft für Markus aus?

B1: *Pause* Das also... auch Einstein war ein schlechter Schüler. Vielleicht geht bei Markus einmal der Knopf auf. Ich fürchte dass die Verhältnisse zuhause einfach zu schlecht sind und dass daher keine Motivation kommt, das ist natürlich schon traurig. Ich denke eigentlich ich gebe mein Bestes für ihn aber ich kann auch nicht alles beeinflussen. Die Sonderschule wird Möglichkeiten für ihn bieten sich halt einfach ja besser zu entfalten.

I: Glauben Sie dass die Eltern nicht so viel Wert auf die Bildung von Markus legen

B1: Nein, auf keinen Fall. Ich glaube die wollen dass der so schnell wie möglich arbeiten geht damit er ein Geld verdient. Selbst die Mutter hat gemeint, dass es nicht so schlimm ist wenn er nicht alles in Mathematik kann, weil er es später nicht wirklich brauchen wird. Diese Einstellung ist relativ ignorant, aber man kann nichts machen.

Interview: Werklehrer von Markus [Lehrer 2]

I: In welchen Fächern unterrichten Sie Markus?

B2: Den Markus habe ich im Bastelunterricht.

I: Wie lange sind Sie schon Lehrer?

B2: Schon a gute Zeit, und zwar 15 Jahre. Wobei ich auf der Schule hier jetzt...ähm...relativ neu bin.

I: Wie viele Jahre unterrichten sie schon Markus?

B2: Zwei Jahre....Ja..

I: Ist Markus im Vergleich zu seinen MitschülerInnen auffällig?

B2: Naja.....also.....hin und wieder muss man halt einmal am Tisch haun wenn die Klasse zu laut ist. Bastelunterricht ist ein recht belebter Unterricht. Kinder marschieren von einem Tisch zum anderen. Ich ermahne jedes Kind hin und wieder.

Markus mag basteln enorm gerne und er ist auch wirklich....wirklich sehr talentiert.

I: Wie genau verhält sich Markus im Unterricht?

B2: Er arbeitet gerne alleine und fragt mich sehr oft Dinge. Manchmal wundere ich mich was für ein Wissen er hat. Er würde glaube ich am Liebsten schon mit schwerer Maschinerie arbeiten *lacht* aber....aber des geht hoit net. Dafür san die Kinder einfach noch zu klein.

I: Verhält sich Markus anders bei anderen LehrerInnen?

B2: Von dem was ich höre, ja. Das tut er. Aber ich wundere mich sehr darüber. Markus scheint Mathematik halt nicht wirklich leiden zu können. *lacht* Aber welches Kind tut das in dem Alter. Na, Spaß beiseite, er dürfte wirklich enorme Probleme der Frau *zensiert* machen. Wenn es ein Thema bei unserer Lehrerrunde gibt dann ist es Markus. Es scheint eine allgemeine Ratlosigkeit zu herrschen. Ich habe ihn mir auch schon vorgenommen, aber bezüglich dieser Thematik grinst er einfach nur und sagt „ich weiß nicht“ Sie werden sehen wenn sie ihn interviewen wird es sehr ähnlich sein.

I: Wird der Unterricht aufgrund von Markus gestört?

B2: Also...bei mir jetzt nicht. Also ich mein natürlich wird er hin und wieder gestört. Aber es wäre verdächtig wenn ein Schüler das gar nicht tun würde *lacht* Das gehört dazu ein bissl Blödsinn zu machen. Das ist ja genau die schwierige Balance, einen guten Unterricht mit Spaß und Wissenswerten zu füllen. Aber bei der Frau *zensiert* schaut des halt schon anders aus. Da ist der Unterricht halt ka Unterricht mehr sondern halt nur noch Kaspertheater. Sie tut mir leid weil ich weiß wie sie das fertig macht. Es geht ja schon über 4 Jahre so.

*I: Glauben Sie dass, Frau *zensiert* eine Angst gegen solche Schüler entwickeln könnte?*

B2: Ja die kleinen Racker. Es ist schon seltsam dass uns solche kleinen Lieben wirklich solche Probleme machen...aber na....ich mein sie ist ja wirklich eine gute

Lehrerin. Manchmal geht es ihr deshalb halt schlecht. Ich mein kann schon sein dass jedes mal wenn sie ein rumänisches Kind im Unterricht hat kurz zusammenzucken könnt, aber ich mein die beurteilt ja net wirklich das Kind nach dem Äußeren, so etwas hat ja nichts in der Schule verloren, das wäre ja rassistisch.

I: Ist Markus vergleichbar mit anderen verhaltensauffälligen Kindern?

B2:Naja...*pause* schon von meiner Perspektive...ja....er ist genauso wie jedes andere Kind welches sich manchmal aufführt. Von meiner Warte aus wäre Markus ja gar nicht verhaltensauffällig, wissen Sie?

I: Woher kommt das?

B2: Pffff....ich glaube die Schüler haben einen großen Respekt vor mir einfach. Meine Art zu Unterrichten ist halt relativ geregelt. Das heißt nicht dass ich sehr streng bin. Ich meine ich bin relativ beliebt hier an der Schule. Ich glaube einfach in meinem Werkunterricht haben die Kinder Spaß und wenn Kinder Spaß haben dann haben sie keinen Grund jetzt wirklich den Unterricht stören zu wollen weil ihnen äääh fad ist.

I: Hat Markus Freunde in der Klasse?

B2:Nein, also, vielleicht macht er schon etwas in der Freizeit manchmal mit ihnen. Aber ich glaube eigentlich nicht um ehrlich zu sein dass er ein Interesse hat sich mit seinen Klassenkameraden...nun...anzufreunden. Er kommt sehr gut mit sich alleine zurecht. Die anderen hänseln ihn hin und wieder. Dann ärgert er sie manchmal. Ein ziemliches hin und her. Aber ich glaube nicht dass er sich wirklich unglücklich fühlt in der Klasse. Es gibt Kinder die gerne für sich alleine sind, das heißt nicht gleich was Schlechtes.

I: Das heißt also Markus fühlt sich wohl in der Klasse?

B2: In meinem Unterricht ja.

I: Welche Maßnahmen ergreifen Sie um Markus im Unterricht zu disziplinieren?

B2: Die Selben wie bei jedem. Am Tisch klopfen, grimmig schauen und schon ist wieder eine Ruhe *lacht* Ich glaube dass ernsthafte Gespräche bezüglich seines negative Verhaltens noch keinen Sinn machen in dem Alter. Das ist...ja einfach noch zu jung.

I: Wie sind die Noten von Markus?

B2: Bei mir hat er eine „Eins“ bei allen anderen Fächer eher in die Richtung 5 tendierend. Erschreckt mich sehr weil ich würde ihn als guten Schüler einstufen. Er macht seine Arbeit sehr sauber, na gerade zu übersauber. Und Kinder die so fixiert auf einen gewissen wie soll ich sagen Perfektionismus sind, sind auch selten eher schlechte Schüler

I: Meinen Sie, dass seine Eltern einfach etwa anderes unter Bildung verstehen und dass Markus vielleicht deshalb in gewissen Fächern besser ist?

B2: Naja, das mit seinen Eltern ist ein andere Kapitel. Ich habe erst einmal mit seiner Mutter gesprochen. Wirklich sehr nette Person. Aber ich habe das Gefühl ihr ist es einfach wurscht dass Markus sonst schlecht ist. Das macht einen schon Angst. Sie hat sich sehr dafür interessiert wie gut er im Bastelunterricht ist und dass er auch in diese Richtung weiter gehen wird. Wissen´s ich sag dann halt oft auch dass das Kind ein Künstler werden könnt, sie hatte gelacht und gesagt „Nein das ist nix gut“ *lacht* Also scheinbar will sie etwas Bodenständigeres *lacht*

I: Würden Sie sagen dass diese Einstellung Kultur geprägt ist.

B2: Da sage ich nicht vielleicht sondern sogar sicherlich. Die wollen ja nix mit einer Bildung im Sinne von Humboldt am Hut haben. Die wollen schnell ihre Kinder arbeiten schicken damit sie Geld verdienen können. Ich mein ist eh nichts schlechtes etwas Handwerkliches zu lernen aber heutzutage muss mann, ich mein das ganz ernst, muss man lesen schreiben rechnen und surfen im Internet können *lacht* Ohne Computer geht nix mehr. Aber ich meine dafür muss man halt die Grundelemente beherrschen um das sich aneignen zu...ähm können.

I: Würden Sie es für hilfreich erkennen Eltern den Wert von Bildung zu vermitteln?

B2: Naja...also..ja und nein, jeder soll so machen wie er glaubt. Wenn sie meinen dass das gut ist so wie sie machen dann passt das. Aber ich meine es ist doch schon ein netter Gedanke sein Kind vielleicht auch an die Uni zu schicken, oder? Das ist....doch was sich jede Mama wünscht dachte ist. Wenn das jemand nicht so sieht dann soll das so bleiben.

I: Hat Markus bereits spezielle Fördermaßnahmen erhalten?

B2: Also bei mir nicht *lacht* aber auf jeden Fall in Sachen Sprache. Aber das ist ja klar, der spricht mehr Sprachen als die meisten in seinem Alter. Deutsch kann der super sprechen, schreiben halt nicht so gut. Er dürfte nicht die nötige Konzentration haben und des ist natürlich eher schlecht bei einem Diktat. Die Fördermaßnahmen haben aber auch wenig gebracht, wenn ein Kind net will dann will es nicht. Da versagt jede Pädagogik.

I: Sind Sie im Rahmen ihrer Ausbildung mit interkulturellem Unterricht vertraut gemacht worden?

B2: Nein, das braucht man auch nicht. Kinder sind Kinder. Sie wollen Spaß und manchmal sogar etwas lernen *lacht* Jedes Kind soll gleich behandelt werden, das ist wichtig.

I: Meinen Sie dass es sein kann das dann aber vielleicht gewisse kulturellen Aspekte, unter den Boden fallen welche berücksichtigt werden müssten.

B2: Na...als....na...Kinder sind Kinder.

I: Das heißt Wissen überinterkulturelles Lernen heutzutage ist nicht wichtig im Unterricht?

B2: Ich brauch es net, sagen wir es so. Ich habe jedes Kind bis jetzt durchgebracht, egal welche Hautfarbe oder Kultur.

I: Besuchen sie Angebote zur Fortbildung?

B2: Nur die Stunden die ich muss. Ich bin kein Freund von irgendwelchen neuen experimentellen Konzepten, oder neuen Arten von Unterricht. Unterrichten kommt aus dem Herz und nicht aus dem Buch.

I: Wie viele Kinder mit nicht österreichischem Migrationshintergrund sind in ihrer Klasse?

B2: In der vom Markus? Das san....4 Kinder.

I: Wären kulturell uniforme Klassen effektiver für alle SchülerInnen?

B2: Da Markus könnte sich vielleicht wohler fühlen...ja das stimmt. Also ich glaube der wäre gerne in einer Klasse nur mit rumänische Kinder....ja das kann ich mir sogar sehr gut vorstellen. Glaube dann würde er auch nicht so geärgert werden und so. Getrennte Klassen wären sicher nicht schlecht. Dann am Pausenhof können sie ja dann miteinander spielen.

I: Haben sie einen Kontakt zu den Eltern von Markus?

B2: Nur am Elternsprechtag, sonst melden sie sich nicht. Das ist aber normal.

I: Wie sieht die Zukunft für Markus aus?

B2: Des kann ich nicht sagen. Kinder können sich nach der Volksschule gut entwickeln. Spätzünder kommen oft vor. Ich glaube die Sonderschule is gscheit für ihn. Das ist der Ort wo er hingehört. Dinge auf einem leichteren...na wie sagt man....Schwierigkeitslevel...zu bearbeiten is gscheit. Da haben sie dann auch das richtige Personal und so. Er ist ja auch zu schlimm noch im Unterricht. Dort können sie ihn sicher besser disziplinieren. Die Sonderschule ist nicht so schlecht. Wie alle immer tun.

I: Waren die Eltern aktiv beteiligt am Prozess der Kategorisierung von SPF

B2: Na, aber die haben ja immer nur genickt wenn man ihnen was gesagt hat. Das haben wir mehr oder weniger für sie entschieden. Aber so fallen die Entscheidungen meistens aus. So traurig des halt ist, wir wissen es oft besser als die Eltern was guat ist fürs Kind.

Interview: Turnlehrerin von Markus [Lehrerin 3]

I: Meine erste Fragen an Sie gleich ist In welchen Fächern unterrichten Sie Markus?

B4: Ich bin die Turnlehrerin vom Markus - ja.

I: Wie lange sind Sie jetzt schon Lehrerin?

B4: Sehr lange *lacht* und mag es immer noch. Also da müsste ich jetzt nachdenken. Hmm also so ungefähr 20 Jahre..oder...ja....zirka.

I: Und wie lange unterrichten sie Markus schon?

B4: Erm, seitdem er ja hier ist. Also dreieinhalb Jahre um ganz genau zu...ähm...sein.

I: Ist Markus im Vergleich zu seinen Mitschülern auffällig?

B4: Ja in der Tat, das ist er. Die Klasse die er ja besucht ist eine wirklich sehr angenehme Klasse. *lacht* Vielleicht liegt es ja auch daran, dass da so viele Mädchen drinnen sind. Das müssen Sie mir glauben! Mädchen sind in dem Alter einfach braver. Na, Spaß beiseite, da Markus ist ein wirklich wildes Kind und wilde Kinder im Turnunterricht können leicht eine Plage sein. *lacht* Wissen Sie, die Kinder werden halt wirklich aufgestachelt durch die viele Rumrennerei und das weckt bei vielen halt...ähm...halt den Kasperl. Aber jede Klasse die ich bis jetzt unterrichtet habe hat so ein Kind. Es ist geradezu so als wäre des eine vorgeschriebene Regel. *lacht*

I: Wie genau verhält sich der Markus da im Unterricht?

B4: Naja, wie ich schon sagte irgendwie, er ist halt ein wildes Kind und ärgert permanent mich und die Schüler. Vor allem wenn wir Turnübungen machen ist es ganz...wirklich ganz schlimm. Er mag halt lieber spielen, aber auch ist er viel zu viel wild. Jo, und dann muss ich ihm halt oft sagen dass wenn er so ist wie er sich verhält er nicht mitspielen kann. Die Kinder fürchten sich vor ihm. So ein Raufbold. Aber ich habe ihm trotzdem lieb. Wenn Sie Lehrer mal werden, ich weiß ja nicht, werden Sie es vielleicht verstehen wie das so ist mit seinen Kindern. *lacht*

I: Würden Sie sagen dass er sich wohl fühlt?

Ein Kind das sich so verhält kann sich nur sehr bedingt wohl fühlen ja. Er hat auch keine Freunde hier. Niemand will einfach mit ihm spielen. Wirklich ein armes Kind. Aber man die anderen Kinder ja auch nicht zwingen sich mit ihm zu unterhalten. Kindern kann man das schwer sagen außerdem will er das eh nicht.

I: Und bei anderen Lehrern? Verhält er sich da anders?

B1: Nein, nein....so kann man das nicht sagen. Er ist so wie er ist. Manche Kinder haben halt diesen wilden Geist. Manchen Kindern kann man den auch austreiben. Aber unserem Markus...jetzt...also nein das wird schwer. Wir reden oft im Lehrerzimmer über ihn und tauschen uns aus was wir machen können. Aber alles...wirklich alles ist zwecklos. Schade, da er sicher auf seine Art große Talente hat.

I: Talente? Welche denn?

B4: Er ist ein sehr kreatives Kind. Zum Beispiel früher noch wenn etwas gespielt wurde in der Klasse, hat er Spiele immer...wie soll ich sagen...verändert, oder Dinge hinzugefügt. Alle Kinder fanden das immer ganz toll. Wenn Sie sich auch jetzt seine Zeichnungen anschauen. Ich meine der kleine hat Talent. Aber leider leider...in der Schule geht es halt nicht immer ums kreative. Ein Kind muss halt auch mal lernen. So ist das halt, kann man ja nicht ändern daran, oder? *lacht*

I: Würden Sie meinen dass Markus sich nur nach seiner Kultur verhält?

B4: Dafür müsste ich seine Kultur kennen. Aber...lassen Sie mich nachdenken...Hmm ich denke an irgendein Beispiel. Also ich glaube eher, dass es an seiner schlechten Erziehung zuhause liegt, dass er keine Regeln kennt. Die Eltern, müssen und das meine ich ganz ernst, müssen da einfach etwas machen. Denen scheint es ja völlig wurscht zu sein was mit dem Jungen passiert. Ich kann es nicht glauben. Immer nur diese abweisende Art. Gott das ist wirklich nicht gut ja? Man..man das Leben nicht immer locker nehmen, dass alles schon wird und sich zum Guten wendet. Man muss auch was tun dafür. Wenn man Kinder hat, dann hat man auch eine Verantwortung. Aber diese nehmen sie nicht ernst. Jo und dann ist halt so was wie beim Markus. Ich will ja gar nicht wissen wie es bei denen zuhause aussieht.

I: Ist Markus vergleichbar mit anderen verhaltensauffälligen Kindern?

B4: Das ist ganz besonders schwer zu sagen...also...ich mein...er hat halt solche Probleme sich zu konzentrieren weil ihm alles als so fad erscheint. Er sagt das auch immer. Er will einfach andere Dinge lernen oder machen als sich jetzt im Unterricht zu konzentrieren. Er ist halt so ein kreatives Kind. Solchen Kindern zu sagen sie sollen sich konzentrieren das ist halt manchmal falsch. Aber was soll man machen? Man kann ihm keinen individuellen Lehrplan erstellen. Wir haben einem Konzept zu folgen und wenn er in dieses Konzept nicht passt ist es halt schwierig. Das ist halt das Problem mit der Demokratie. Die Minderheit wird ein bissl ausgeschlossen. Das ist schon wahr und auch traurig. Aber man kann nichts ändern.

I: Das heißt Sie meinen es liegt am Lehrplan dass Markus nicht ordentlich integriert werden kann?

B4: Ja auf jeden Fall. Nicht nur die Eltern sondern auch Markus wollen etwas anderes lernen. Er sagt das immer wieder zu seiner Klassenlehrerin. Ich glaube auch, dass ihm turnen Spaß macht. Aber da es im Umfeld der Schule ist wehrt er sich auch dagegen. Schade - ja.

I: Glauben Sie, dass es für seine Entwicklung gut wäre ihn in eine Klasse zu schicken wo nur Kinder von seiner Kultur sind?

B4: Wenn die Kinder von Rumänien alle so denken wie er, dann natürlich. Aber das ist halt nicht der Fall. Kinder sind halt ganz einfach alle verschieden. Daher kann man auch nicht wirklich gleiche Klassen machen. Er würde sich aber auf jeden Fall leichter tun neue Freunde zu finden und auch einen besseren Bezug zu seinen Lehrern zu haben. Das sicher. Auch glaube ich dass die Eltern einen besseren Draht zu uns haben würden wenn hier nur rumänische Lehrer unterrichten würden. Kulturen verstehen sich halt besser untereinander. Sie wissen besser wie man mit dem anderen umgeht und können besser deuten was der andere will ja. Ich kenne die Mama vom Markus vom einmaligem sehen und sprechen vom Elternsprechtag. Sicher eine nette Person aber...naja weis nicht was ich sagen soll...

I: Fällt es Ihnen schwer mit der Mutter zu sprechen weil sie von woanders kommt?

B4: Das nicht aber umgekehrt ist es glaube ich so. Sie hat glaube ich große Angst in die Schule zu kommen, ist immer sehr aufgeregt. Sie hat ein hartes Leben von dem was ich gehört habe. Vielleicht hat sich einfach kein Vertrauen in uns aufgrund der Erfahrungen die sie in ihrem Land gemacht hat. Dieses Vertrauen wieder zu gewinnen geht halt nicht so schnell, speziell wenn man so abblockt wie sie.

I: Glauben Sie dass man Eltern vielleicht Kurse zur Einführung von österreichischen Schulen geben sollte, damit Sie besser verstehen was....ja Bildung hier in Österreich eigentlich bedeutet?

B4: Ja, vor allem damit sie wieder ein Vertrauen schöpfen. Das ist ganz wichtig und das ist auch wirklich eine gute Idee. Wenn Sie ihre Arbeit schreiben sollten Sie das auch jeden Fall aufgreifen. Ich denke so etwas in unserer Schule zu etablieren... so einen Ausländerabend das wäre wirklich revolutionär. Auch sollte man vielleicht offene Tage machen wo Eltern in die Schule kommen können um das Angebot ihnen...ja quasi unter die Nase zu reiben, dass sie es auch nutzen, ja.

I: Sie sagen also dass die Auffassung der Eltern über jetzt Bildung stark durch ihre Kultur determiniert ist?

B4: Sicherlich, sicherlich. Deshalb müssen auch Maßnahmen geschaffen werden

damit sie sich besser anpassen können. Kultur ist ein sehr mächtiger Begriff und er hat auch sicher sehr viel, ja sehr viel Auswirkung auf Menschen.

I: Sind Sie vorbereitet worden auf kulturelle Diversität?

B4: Nein, nein das war auch nicht so ein Thema früher. Heutzutage ist das viel wichtiger. Aber ich bin ja schon so alt *lacht*. Das soll eine neue Generation...sich daran machen. Das nennt sich interkulturelles Lernen heutzutage. Da sollten Sie auf jeden Fall etwas nachlesen bezüglich...diesem...Themengebiet, ja?

I: Gibt es Angebote zur Fortbildung auf diesem Gebiet?

B4: Nicht das ich wüsste. Ich bilde mich eher bei anderen Dingen weiter. Spezielle neue Techniken im Turnunterricht, das ist ja mein Fachgebiet.

*I: Wie hat das genau ausgesehen mit Markus seiner Kategorisierung mit SPF?
Inwiefern waren die Eltern beteiligt?*

B4: Sie wurden über alles, wirklich alles genauestens informiert. Sie haben Schreiben bekommen und wurden auch oft in die Schule gebeten. Ich glaube die Mama war glücklich dass wir uns doch irgendwie gut um ihn kümmern und dass er in eine Schule kommt, die vielleicht ein bissl besser auf seine Bedürfnisse achten kann. Eine Regelschule wäre ja ausgeschlossen in seinem Fall. Niemand würde den auch nehmen. Da bin ich ganz sicher.

I: Wurden die Optionen aufgezeigt, dass die Eltern die Möglichkeit haben zu einer integrativen Beschulung.

B4: Dass kann ich Ihnen nicht genau sagen. Da müssen Sie schon mit dem Direktor noch einmal reden. Ich selber war ja niemals wirklich beteiligt.

I: Meinen Sie das die integrative Beschulung effektiver wäre im Falle Markus?

Na das ist wirklich sehr. Also in seinem Falle, ganz ehrlich: Nein. Er ist zu schwierig im Umgang. Integrative Klassen sind nicht immer das Beste für ein Kind, auch wenn

das vielleicht in den Medien jetzt mit Gesamtschule und so, err...so dargestellt wird. Sonderschule kann durchaus förderlich sein. Vielleicht glauben Sie mir das jetzt nicht aber ich habe schon viel Erfahrung am Buckel und da kann ich schon ab und zu...jetzt...ja schon was Richtiges sagen.

I: Würden Sie persönlich lieber in einer Klasse arbeiten mit nur österreichischen Kindern?

B4: *lacht* Naja einfacher wäre es auf jeden Fall. Generell gesprochen kann man schon sagen dass gewisse Nationalitäten schwieriger sind im Unterricht, also im Bezug auf Benehmen nicht auf Schulleistung. Wir Österreicher, so sehr man vielleicht auf uns schimpft haben eine wirklich ausgezeichnete Erziehung. Wir leben in einem freien Land, welches nicht durch Unterdrückung gezeichnet ist ja? Bei uns ist das Leben halt wirklich schön. Wenn dann Problemfamilien aus dem Ausland kommen und sich dann mit unseren Kindern vermischen kann es natürlich Probleme geben. Müssen sich nur einmal anhören wie das in so manchen Schulen in Österreich ist. Lehrer können teilweise kein Deutsch unterrichten weil nur Ausländer in der Klasse sind. Oft sind sie auch in Schlägereien verwickelt. Natürlich denkt man dann als Lehrer sehr oft nach ob man nicht lieber nur Österreicher haben will. Aber dies wäre dann vielleicht eine fade Welt. Kinder sollen ja wissen mit welchen Menschen sie es einmal zu tun haben werden wenn sie ... äh groß sind, nicht wahr? Ausländer kommen mit vielen Problemen die wir lösen müssen.

I: Wenn sie so von Problemen sprechen, gibt es gewisse Kulturkreise welche Sie als besonders schlimm oder schwierig bezeichnen würden?

B4: Hier in Floridsdorf natürlich...ähm die größten Probleme mit Türken. Das kommt halt von der Armut. Ich glaube nicht dass die sich so in ihrem Land aufführen. Man sieht auch, dass Türken einfach ganz mies in der Schule sind. Wir haben auch hin und wieder Schweden bei uns in der Schule. Die sind zum Beispiel immer gute Schüler. *lacht*

Interview: Mutter von Markus

I: Wie lange leben Sie schon in Österreich?

B3: Ääh...ich lebe Österreich seit 8 Jahren.

I: Was war der Grund für die Entscheidung nach Österreich auszuwandern?

B3: Ääh... es war sehr schwer müssen sie wissen. Wirklich schwer. Meine Familie kommt aus Rumänien eigentlich. Also wir sind von Rumänien nach Österreich gezogen. So viel Armut und Leute auf der Straße haben einen finster angeschaut. Mein Mann hat zum Glück eine Arbeit gefunden in Österreich. Sein Bruder lebt schon lange hier und hat Job ihm geben können. Es ist wirklich nix leicht.

I: Ging Markus in Rumänien zur Schule?

B3: Nein! Aber zum Glück nicht! Schule ist für uns nix gut dort drüben. Lehrer und Schüler tun uns nicht mögen. Menschen wie wir haben keine Chance dort zu überleben. Für Roma ist es überall schlecht. Aber in Rumänien ganz schlecht.

I: Sind Sie über die momentane Schullage von Markus genauestens informiert?

B3: Ja kann, natürlich, ist ja mein Kind. Naja er hat es halt auch nix leicht. Er sieht anders aus und verhält sich auch anders. Menschen mögen das nicht in Österreich, Ausländer werden nie gut behandelt. Mein Kind tut sich sehr schwer in der Klasse. Er ist viel traurig zuhause, weil ihn niemand mag. Ich sage ihm immer „Es ist kein Problem, denn du hast ja Familie“ Familie das ist sehr wichtig...ja.

I: Was sagen sie zu den Vorwürfen dass Markus verhaltensauffällig ist?

B3: Das ist Blödsinn. Sehen sie sich Markus an. Er ist ruhig und sehr....errr artig. Macht nix kaputt und ich muss auch nix schreien. Niemals Probleme....naja manchmal schon Probleme. Aber jedes Kind macht das *lacht* Kinder sind Kinder, Regeln und Grenzen sind nicht gut. Müssen frei sein und Spaß...ja. Lehrerin von Markus ist blöd. Sie sagt immer sie will das Beste. Aber sie kümmert sich nicht.

Wenn sie das Beste wollen würde, warum hilft sie ihm nie? Warum....wie sagt man...hört sie auf....nein...sie achtet nicht darauf, dass Kinder Markus in Ruhe lassen. Lehrer muss das machen können. Verstehen sie, kein Lehrer hat in Wirklichkeit Problem mit Markus. Nur seine Klassenlehrerin. Das geht nix.

I: Wie denken Sie über den Sonderpädagogischen Förderbedarf?

B3: Sie meinen dass Markus in Sonderschule muss, ja? Naja, wichtig ist dass er was lernt. Damit er schreiben und lesen kann. In Österreich ist man tot ohne das. Man muss es können. Auch Computer das ist wichtig. Aber Sonderschule...ich weis nicht, ich hoffe nur das die Lehrer dort besser sind....

I: Wissen Sie, dass SPF bedeutet dass das Kind eine Behinderung hat?

B3: Eine Behinderung? Geh...das ist doch Schwachsinn. Schauen sie ihn sich an. Ist nix behindert. Die sind alle behindert. Sehen nicht das gute ihm ihn. Er kann jetzt schon mehr Sprachen sprechen, als meisten Kinder in ihrem Leben, ja. Das muss man verstehen.

I: Wurde Ihnen die Option zur integrativen Beschulung aufgelistet neben der Option der Sonderschule?

B3: Err...Sie meinen...das Markus geht in Gymnasium in integrativer Klasse?

I: Ganz genau, ja.

B3: Lehrerin hat gesagt, dass Markus zu schlimm ist und dass...das nix gut für ihn ist. Ich verstehe sie nicht, das ist doch depatt. Nur weil sie nicht mit ihm umgehen kann sagt sie so etwas...mein Gott.

I: Verhält sich Markus zuhause verhaltensauffällig?

B3: Nein...sagte ich doch...nix...nix. Er ist super mein Markus. Hilft immer im Haushalt ist kein Macho wie mein Mann *lacht*

I: Meinen Sie, dass Markus sich einfach nur ihrer Kultur entsprechend verhält und dass das falsch interpretiert wird?

B3: Haha, manchmal ja. Vor allem war Anfang meine Schuld. Ich habe ihm gesagt wie man sich im Unterricht verhält. Ich wollte dass er gutes Bild hat...erm das man gutes Bild von ihm hat, verstehen Sie. Markus hat mir später gesagt, dass das oft Blödsinn war. *lacht* Schule hier ist nicht gleich Schule dort. Wir Roma mussten sehr...erm...unterwürfig sein in Rumänien. Aber hier in Österreich ist das zum Glück nicht so. Ich glaube viele Kinder welche von Rumänien nach Österreich wechseln, werden das gleiche Problem haben.

I: Wie sieht die Kommunikation zwischen Ihnen und der Schule aus?

B3: Ääh, Kommunikation, also...ich komme zu...wie nennt man...Elternsprechtag, und da rede ich mit Lehrerin. Sie sagt immer alles in Ordnung und es wird schon wieder. Aber nix passiert...Katastrophe. Sie ist Lehrerin, sie muss sich um...ääh...Ausbildung kümmern. Das ist ihr Job...ja? So geht das nicht.

I

I: Sind Sie zufrieden mit dem Bildungsangebot der Schule?

B3: Mit Angebot? Was meinen Sie genau?

I: Naja, was die Kinder dort lernen, sind Sie zufrieden damit?

B3: Ich verstehe. Nein. Das ist doch nix das Leben was dort gemacht wird, oder? Das ist unnatürlich was gelernt wird. Das meiste was die einem dort lernen braucht Markus nicht. Man muss doch etwas lernen was wirklich gut fürs Leben und zum überleben ist oder? Stellen sie sich vor man verlässt die Schule und kann nicht Wäsche waschen, einen Nagel einschlagen oder so was halt. Die Schule ist am Leben vorbei.

I: Lesen und schreiben? Sind dies wichtige Dinge zu lernen?

B3: Ja natürlich! Sehr wichtig! Und das ist auch gut so! Aber Markus lernt ja noch viel

mehr Blödsinn, über Dinosaurier und was weis ich. Das ist Blödsinn. Brauchen nichts im Leben.

I: Meinen Sie, dass zwischen den österreichischen und der Kultur der Roma ein Unterschied liegt was man über Bildung denkt?

B3: Natürlich! Wie ich es schon sagte....es ist...es ist einfach traurig wenn man nicht verstanden wird. Ich will dass mein Kind unsere Traditionen behält. Das ist doch klar oder? Aber Schule versteht nix. Wir wollen andere Dinge wissen. Mädchen lernen auch nix kochen. Frauen müssen gut kochen können. Das ist wichtig. Aber lernt nix einfach.

I: Fühlen Sie sich gleich behandelt wie andere Eltern, deren Kinder in die Schule gehen?

B3: Ich kenne keine anderen Eltern, also ich weis nicht wirklich. Aber ich glaube Österreicher haben überall einen Vorteil...ja das ist so.

I: Glauben Sie, dass Markus sich wohl fühlt im Unterricht?

B3:*lacht* Wohl? Nein, wie kann man sich wohl fühlen wenn man einem sagt man ist seltsam? Würden Sie sich wohl fühlen? Ich glaube nicht. Wenn man jemanden seine Würde nimmt, dann verhält er sich auch so. Unsere Kultur wird nicht respektiert. Wir haben Angst auszusprechen wer wir sind.

I: Wurden Ihrer Meinung nach alle Möglichkeiten ausgeschöpft um Markus zu unterstützen?

B3: Hmm...also Anfang war gut. Weil Markus hat schnell Deutsch gelernt. Er kann sogar fast besser als ich *lacht* Er ist guter Junge. Aber als er Sprache konnte hat es ihn nicht mehr interessiert. Er sagt immer „Mama es tut mir Leid, es ist so fad“ Ich verstehe ihn und sage es dauert nicht mehr lange. Bald kann er arbeiten mit Papa und das ist gut. Er freut sich schon sehr.

I: Meinen Sie dass aufgrund ihres Migrationshintergrundes Benachteiligungen entstehen können?

B3: Migrationshintergrund? Äähm ja, also ich denke es werden nicht alle Ausländer gleich behandelt. Manche stehen besser da, als andere. Es kommt darauf an wo man herkommt und was man besitzt. Wenn man Leute kennt ist auch alles viel einfacher. Wir kennen niemanden außer unsere Familie hier in Österreich. Wir sind nicht hoch in Position also werden wir auch immer niedrig bleiben. Bei uns geht es immer ums überleben...überleben....keine Zeit für Universität. Essen für Kinder, schlafen und wieder arbeiten. So ist Leben....besser als auf Straße.

I: In Österreich gibt es ein Konzept, welches kulturelles Lernen besonders unterstreicht. Denken Sie, dass der Unterricht von Markus für jede Kultur geeignet ist?

B3: Das kann man nicht so einfach sagen. Natürlich ist Unterricht so. dass Österreicher am meisten davon haben. Sie sind ja Mehrheit und deshalb müssen sie guten Unterricht haben. Es sollte speziellen Unterricht geben für uns Roma, wo unsere Traditionen behalten werden. Wo man zusammen lernen kann, unsere Geschichte. Das ist gut. Nicht ständig anpassen...anpassen.

I: Sind LehrerInnen ausreichend ausgebildet in Bezug auf kulturelle Vielfalt?

B3: Diese Lehrerin bei meinem Kind? Na, nix. Ich glaube sie versteht mich nix. Glaubts ich kann nix Deutsch und deshalb bin ich nicht gut. Ich werde nimmer zu ihr gehen. Sie sagt Direktor ich und mein Kind sind schlecht und aus. Schon denken alle schlecht über uns. Katastrophe. Wir wollen unsere Kultur behalten, ja? Nix aufgeben meine Kultur! Wir haben das schon sehr oft machen müssen! Wir haben Angst zu sagen wer wir sind! Es ist nix fair.

I: Was erwarten Sie persönlich von Markus und seiner Schulkarriere?

B3: Was ist immer mit Schule? Markus will nicht. Er will einfach nicht. Will...erm...will kreativ sein. Nicht rumsitzen und zuhören. Basteln, bauen lustig. Das ist was er will.

Schule er nicht will. Ja. Ich hoffe er macht Sonderschule schnell fertig und aus.

I: Was soll Bildung einem Kind an Wissen vermitteln?

B3: Schreiben, Lesen, sprechen....bissl rechnen also Mathematik. Dann.....wie man zu recht kommt im Leben...Haushalt....kochen, putzen und das ganze. Soll auch Respekt vermitteln anderen Menschen gegenüber. Soll unabhängig von Kultur sein. Jeder soll dort guter Schüler sein können. Nicht nur die Österreicher und Reichen.

I: Würden Sie es vorziehen, dass Markus in Rumänien unterrichtet werde?

B3: Nein, oh mein Gott...nein, er soll hier in Österreich bleiben. Das ist viel besser als so... zurück müssen nach Rumänien. Nein, am besten wäre wenn er in Schule wäre nur mit Roma Kinder und Roma Lehrer. Dann alle würden sich gut verstehen. Es wäre wunderbar. Wenn in Österreich Schule für Roma aufmacht dann schicke ich meine Kinder hin. Weil gleiche Menschen verstehen sich viel besser.

I: Soll es einen Unterschied in der Bildung zwischen Mann und Frau geben?

B3: Erm...also bei manchen Dingen nicht. Vielleicht sollten Frauen eher kochen können als Männer. Aber beide müssen gut schreiben und lesen können. Das ist wichtig.

I: Wie sieht die Zukunft von Markus aus?

B3: Mein Kind wird es schon gut machen. Ich bin sicher. Nachdem er fertig ist mit Schule, kann er endlich bei meinem Bruder arbeiten. Das ist eine kleine Werkstätte nur mit Arbeitern Roma. *lacht* Da wird er sich gut fühlen. Allerdings hoffe ich, dass er mehr Freunde bekommt. Ihm ist auch zuhause oft fad. Das ist schwer für so kleine Junge.

Lebenslauf

Christian Rainer

Weidlingerstraße 46
3400 Klosterneuburg

Geboren am: 30.10.1983
Staatsbürgerschaft: Österreich
Tel.: 02243/37453
E-Mail: crainer@aon.at

Familienstand

Ledig

Eltern

Dipl. Ing. Margarete Rainer (Architektin)
Univ. Prof. Dr. Hugo Rainer (Pensionist)

Geschwister

Mag. Andreas Rainer (28)

Konfession

Römisch-katholisch

Ausbildung

Anton Bruckner Schule (Volksschule) 1988 - 1994
Bundes Real Gymnasium Klosterneuburg (AHS) 1994 - 1999
Danube International School (Internationale AHS) 1999 - 2003
Universität Wien: Studium der Pädagogik (Universität) 2004 - 2009

Arbeit im Ausland

Father Ray Foundation 2006 (Februar)
Fountain of Life 2008 (Juli)

Studienbegleitende Tätigkeiten

Europahaus des Kindes
Wissenschaftliches Praktikum (Gestaltung des Lerndorfs www.lerndorf.de)

Zivildienst

Barmherzige Brüder Kritzendorf 2003 - 2004

Sprachkenntnisse

Englisch in Wort und Schrift
Grundkenntnisse Französisch
Wenig thailändisch

Sonstige Kenntnisse

EDV-Kenntnisse: MS-Office
Gute Internet Kenntnisse

Interessen

Laufen
Internet
Lesen
Politik

Wien, 10.1.2009

Abstract

Die Thematik der Diplomarbeit handelt von der ethnischen Disproportionalität, welche im österreichischen Sonderschulwesen existiert. Es ist eine empirisch qualitative Fallstudie, welche die Daten mittels der Prozessierungssoftware MAXQDATA auswertet. Zielgruppe der Forschung ist die Kultur der Roma. Spezifisch handelt die Fallstudie von einem Kind, welches in die vierte Schulstufe geht und wo das Verfahren über SPF eröffnet wurde. Wesentlicher Fokus ist nicht das Gutachten über den sonderpädagogischen Förderbedarf sondern, welche Faktoren zur Einleitung des Verfahrens geführt haben. Konkret wird die Determinante „Kultur“ und deren Auswirkung im Unterrichtssetting analysiert.

Es wird ein kurzer Überblick über die Selektivität des österreichischen Bildungswesens gegeben, wo aufgezeigt wird, welche Faktoren die Bildungsbeteiligung von Individuen fördert bzw. hindert. Danach wird spezifisch auf die Kultur der Roma Bezug genommen um ihre Geschichte und ihren heutigen Status verstehen zu können. Weiters analysiert die Arbeit Konzepte der Integration und Segregation und inwiefern diese von einem demokratischen Standpunkt aus zu vertreten sind. Auch wird ein Blick hinter das Sonderschulwesen geworfen und auch die Kategorisierung von „SPF“ wird kritisch analysiert

Spezifisch wird dann auf die einzelnen Faktoren eingegangen, welche die Bildungsdisparitäten im Schulwesen aufrecht erhalten. Es wird dabei auf kulturelle und sozi-ökonomische Determinanten besonderer Fokus genommen. Ebenfalls an Bedeutung erhalten dabei John Ogbus und Pierre Bourdieus Theorien. Abgeschlossen wird der theoretische Teil durch die systematischen Analysen von Bacher und Weiss.

Der empirische Teil gibt Einblick in den Alltag von LehrerInnen und Familien, welche der Kultur der Roma angehören. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern sich Kultur im Regelschulsystem auswirkt. Vor allem wird dabei der Fokus auf die kulturell geprägte Perzeption der Eltern, das kulturell geprägte Verhalten des Kindes und mögliche vorurteilsgeprägte Einstellungen der LehrerInnen genommen.

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.